



„Þú þarft að hafa breitt bak til að vinna í svona“: Reynolds stuðningsfulltrúa af krefjandi hegðun barna í grunnskólum

Árdís Flóra Leifsdóttir, Bergljót Gyða Guðmundsdóttir og
Annadís Greta Rúdólfsson

► Abstract

► Um höfunda

► About the authors

► Heimildir

Krefjandi hegðun grunnskólabarna hefur verið viðfangsefni fjölda rannsókna bæði innanlands sem utan. Stuðningsfulltrúum hefur fjölgað í íslenskum grunnskólum, meðal annars til þess að efla framkvæmd skóla án aðgreiningar, og algengt er að þeir styðji börn vegna krefjandi hegðunar. Í þessari rannsókn, sem byggð er á fyrirbærafræðilegri nálgun, var sjónum því beint að reynslu stuðningsfulltrúa af að styðja við grunnskólabörn sem sýna hegðun sem skólasamfélaginu þykir krefjandi og líðan þeirra í starfi. Sex hálfopin viðtöl voru tekin við stuðningsfulltrúa á Suðvesturlandi og eftirfarandi þemu greind í svörum þeirra: 1) vanlíðan barna er ástæða krefjandi hegðunar, 2) yfirveguð og góð samskipti henta best til að koma til móts við börn, 3) stuðningsfulltrúi er látinn axla ábyrgð á krefjandi hegðun og vinnufriði í skólastofunni en skortir stuðning og 4) undirbúningur og fræðsla fyrir starfið eru mikilvæg. Niðurstöður sýndu að þátttakendur teldu að ástæða hegðunarferfiðleika væri vanlíðan barna og þætti mikilvægt að bregðast við með ró. Þeir lögðu sig fram um að eiga gott samband við nemendur en skortur á viðeigandi fræðslu um hegðun og þarfir barna var áberandi og olli óöryggi. Stuðningur frá samstarfsfólki skipti máli fyrir líðan og úthald stuðningsfulltrúa í starfi með börnum sem sýndu krefjandi hegðun en var oft af skörum skammti. Breytinga er þörf á starfsháttum skóla í stuðningi við hegðun og líðan barna. Nauðsynlegt er að efla fræðslu og þjálfun fyrir allt starfsfólk og einkum fyrir stuðningsfulltrúa ef halda á áfram að fela þeim meginábyrgð á stuðningi við börn með miklar stuðningsþarfir.

Efnisorð: Skóli án aðgreiningar, stuðningsfulltrúa, krefjandi hegðun, samskipti, líðan, fræðsla

Inngangur

Stuðningsfulltrúar gegna mikilvægu hlutverki í skólasamfélaginu og sinna gjarnan nemendum sem þurfa á sérstökum stuðningi að halda. Fjölgað hefur verulega í hópi stuðningsfulltrúa í íslenskum grunnskólum undanfarna áratugi. Árið 2012 voru nemendur sem nutu sérstaks stuðnings eða sérkennslu að meðaltali 17 á hvern stuðningsfulltrúa en árið 2021 voru um 11,5 nemendur með stuðning/sérkennslu á hvern stuðningsfulltrúa, að jafnaði (Hagstofa Íslands, e.d.). Sennilega hefur þessi þróun að einhverju leyti verið svar skólayfirvalda við ákalli grunnskólastarfsfólks eftir auknum stuðningi við framkvæmd á stefnunni um skóla án aðgreiningar.

Hlutverk stuðningsfulltrúa í grunnskólum beinist oftast en ekki að krefjandi hegðun nemenda og niðurstöður fyrri rannsókna gefa til kynna að hlúa þurfi betur að þessari starfsstétt með viðeigandi stuðningi og fræðslu (Birna M. Svanbjörnsdóttir o.fl., 2015; Edda Óskarsdóttir, 2017; Frantz o.fl., 2022; Hermína Gunnþórsdóttir og Kristín Þóra Möller, 2017; Mason o.fl., 2020; Shyman, 2010). Í ljós hefur komið að oft virðist halla á líðan stuðningsfulltrúa í starfi, sem hefur meðal annars verið tengt við skort á tækifærum til samstarfs við aðrar fagstéttir, óljós hlutverk í starfi, ónógan stuðning og takmarkaða innviði skólasamfélagsins til að mæta fjölbreyttum þörfum barna. Þar hefur skortur á nauðsynlegum stuðningi við hegðun grunnskólabarna gjarnan komið til tals (sjá t.d. Wiggs o.fl., 2021). Þetta er áhyggjuefni vegna velferðar stuðningsfulltrúanna sjálfra og ekki síður þar sem framtíðarhorfur barna sem sýna krefjandi hegðun eru mun lakari ef þau njóta ekki viðeigandi stuðnings fagfólks á grundvelli bestu þekkingar (Sprague og Walker, 2022). Enn fremur skjóti það skökku við að starfsfólki skóla með einna minnstu menntunina og þjálfunina sé gert að styðja við börn með einna mestu stuðningsþarfirnar (Giangreco, 2021). Þótt hlutverk og þjálfun stuðningsfulltrúa hafi verið könnuð töluvert eru rannsóknir á líðan stuðningsfulltrúa í íslenskum skólum af skorum skammti.

Markmið rannsóknar var því að kanna hvernig stuðningsfulltrúar í grunnskólum litu á starf sitt með börnum með krefjandi hegðun og hvernig þeim leið. Sjónum var beint að hlutverki þeirra og ábyrgð og að áhrifum aðstæðna og umhverfis á starf þeirra, reynslu og líðan. Til að fá innsýn í reynslu og sýn stuðningsfulltrúa í grunnskólum á Íslandi tók fyrsti höfundur viðtöl við stuðningsfulltrúa sem höfðu unnið með börnum sem sýndu krefjandi hegðun. Greininni er skipt í kafla með umfjöllun um stuðning við hegðun og líðan barna í skólum, hlutverk stuðningsfulltrúa í grunnskólum, reynslu og líðan þeirra í starfi. Því næst er fjallað um rannsóknina sjálfa, niðurstöður hennar og umræður. Greinin er byggð á lokaverkefni fyrsta höfundar til M.Ed.-gráðu við Háskóla Íslands.

Stuðningur við hegðun og líðan barna í skólum

Mikilvægt er fyrir starfsfólk skóla sem vinnur með börnum að hafa þekkingu á áhrifaþáttum hegðunar og líðanar og að kunna árangursríkar aðferðir til að mæta mismunandi þörfum barna. Hér gefst ekki rými til ítarlegrar umfjöllunar um þetta efni og er því stiklað á stóru.

Brýnt er að skólaumhverfið í heild styðji markvisst við jákvæða hegðun og líðan allra barna, allt starfsfólk skólans, faglært sem ófaglært, sé samstíga í samskiptum við nemendur og hvert við annað og fái næga þjálfun og reglulega handleiðslu (Anna María Frímannsdóttir og Margrét Sigmarsdóttir, í prentun; Elrod o.fl., 2022; McIntosh, 2023). Áhrifaríkar stuðningsaðferðir í skólaumhverfi fyrir börn með meiri stuðningsþarfir vegna hegðunar og líðanar eru til dæmis „stimla inn/stimla út“ (e. check-in/check-out) þar sem barnið hittir stuðningsaðila í upphafi og við lok skóladags til að fara yfir markmið og afrakstur dagsins (Hunter o.fl., 2014; Kladis o.fl., 2023; Wolfe o.fl., 2016), virknimat og einstaklingsmiðuð stuðningsáætlun (Anna-Lind Pétursdóttir, 2017; Anna-Lind Pétursdóttir og Guðrún Björg Ragnarsdóttir, 2019; Goh og Bambara, 2012; Short og Vital, 2021), gjarnan samhliða sjónrænum stuðningi og skipulagi námsumhverfis (Bondy og Frost, 2001; Diamond, 2018) og stundum félagsfærnisögum (Greenway, 2018). Viðtækt forvarnagildi svonefndra skólatengsla (e. school connectedness), það er að hvert barn finni að það skiptir starfsfólk skólans máli, því sé annt um það og það geti leitað til þess ef þörf krefur, er einnig vel þekkt (Marraccini og Brier, 2017; Marsh, 2018).

Með stuðningi stjórnenda og samstarfsfólks og notkun aðferða sem sýnt hafa gildi sitt er líklegra að starfsfólk bregðist við á þann máta sem styður við jákvæða líðan og hegðun nemandans (Elrod o.fl., 2022; Walker o.fl., 2021). Í krefjandi umhverfi þar sem fólk telur sig ekki kunna til verka eða hafa stjórn á aðstæðum og finnur jafnvel fyrir hræðslu og reiði getur það hins vegar brugðist ósjálfrátt við, til dæmis með því að veita barninu meiri neikvæða athygli eða með samskiptum sem einkennast af átökum eða þvingun (sjá t.d. Sutherland o.fl., 2018). Þá getur starfsfólk brugðið á það ráð að beita refsingum til þess að stöðva krefjandi hegðun en það getur komið í veg fyrir varanlegan árangur og jafnvel haft neikvæð áhrif á líðan barna, oft þannig að krefjandi hegðun ágerist (Anna-

Lind Pétursdóttir, 2011). Nemendur geta upplifað refsingar sem ofbeldi og fötluð börn, sem stuðningsfulltrúar sinna gjarnan (Giangreco, 2021), eru almennt líklegri en ófötluð börn til að verða fyrir ofbeldi (Baginsky, 2008). Til að auka skilning á krefjandi hegðun er mikilvægt að setja hana í samhengi við aðstæður og líðan barnsins í hverju tilviki fyrir sig og breyta umhverfinu til að koma til móts við þarfir þess. Til þess þarf starfsfólk skóla markvissa þjálfun og handleiðslu af nægum gæðum (sjá t.d. Walker o.fl., 2021).

Hlutverk stuðningsfulltrúa í grunnskólum

Lögum samkvæmt eiga börn rétt á að komið sé til móts við námsþarfir þeirra í almennum grunnskóla án aðgreiningar, óháð líkamlegu eða andlegu atgervi (lög um grunnskóla nr. 91/2008). Rannsóknir hafa sýnt að þar gegna stuðningsfulltrúar mikilvægu hlutverki. Í skilgreiningu starfshóps sem fjallaði um mat á stefnu um skóla án aðgreiningar fyrir Mennta- og menningarmálaráðuneytið (2015) kom fram að starf þeirra getur falist í að aðstoða kennara eða þroskaþjálfva við ýmis störf er lúta að ráðgjöf og kennslu barna með líkamlegar eða andlegar skerðingar og þurfa á sérstökum stuðningi að halda.

Í niðurstöðum greiningar Hildar Bjarkar Svavarsdóttur og Sigurbjargar J. Helgadóttur (2006) á starfi stuðningsfulltrúa í grunnskólum í Reykjavík var stuðningur vegna hegðunar nemenda áberandi og vann meirihluti stuðningsfulltrúa með börnum sem sýndu krefjandi hegðun allt að því daglega. Í rannsókn Birnu M. Svanbjörnsdóttur og félaga (2015) töldu stuðningsfulltrúar að þeir sinntu frekar hegðun barna en námi þeirra og sýn barnanna á hlutverk stuðningsfulltrúa var einnig sú sama. Rannsókn Hermínu Gunnþórsdóttur og Kristínar Þóru Möller (2017) sýndi að stuðningsfulltrúarnir þurftu oft að takast á við krefjandi hegðun nemenda í starfi sínu. Í doktorsrannsókn Eddu Óskarsdóttur (2017) um skipulag stuðnings og sérkennslu án aðgreiningar var hlutverk stuðningsfulltrúa meðal annars að styðja við nemendur með krefjandi hegðun. Á heildina litið gefa niðurstöður þessara rannsókna sterklega til kynna að hlutverk stuðningsfulltrúa hafi um langa hríð verið að miklu leyti bundið við krefjandi hegðun barna en þó kemur það ekki skýrt fram í skilgreiningu Mennta- og menningarmálaráðuneytisins (2015).

Niðurstöður erlendra rannsókna eru svipaðar. Stuðningsfulltrúar styðja oftast en ekki við börn vegna tilfinninga- og hegðunarvanda (Mason o.fl., 2020) og erfiðleika í félagsfærni (Garwood o.fl., 2018). Stuðningsfulltrúar hafa nefnt að helsta verkefni þeirra sé að styðja við hegðun nemenda (Blatchford o.fl., 2012), kenna félagsfærni og samskipti við jafnaldra (Frantz o.fl., 2022). Jafnframt hafa þessar rannsóknir sýnt fram á mikilvægi hagnýtrar þjálfunar fyrir stuðningsfulltrúa (Frantz o.fl., 2022; Mason o.fl., 2020), stuðnings samstarfsfólks og að hlutverk þeirra í starfi sé skýrt (Shyman, 2010). Erlendar rannsóknir hafa jafnframt ítrekað leitt í ljós að stuðningsfulltrúar fá takmarkaða leiðsögn eða þjálfun vegna stuðnings við nemendur, þrátt fyrir þá miklu ábyrgð sem þeim er falin (Giangreco, 2021; Reddy o.fl., 2022).

Þessir þættir hafa áhrif á líðan og velferð stuðningsfulltrúa í starfi, enda vel þekkt að ef hlutverk á vinnustaðnum eru óljós og starfstengdan stuðning skortir aukast líkur á streitu og jafnvel kulnun í starfi (Garwood o.fl., 2018; Mason o.fl., 2020). Þetta er alvarlegt því sýnt hefur verið að nemendur eru líklegri til að eiga í erfiðleikum með nám (Madigan og Kim, 2021) og hegðun (Herman o.fl., 2018) ef þeir vinna með starfsfólki sem finnur fyrir mikilli streitu og einkennum kulnunar.

Reynsla og líðan stuðningsfulltrúa í starfi

Íslenskar og erlendar rannsóknir hafa gefið vísbendingar um þætti sem tengjast líðan stuðningsfulltrúa sem starfa með börnum með fjölbreyttar þarfir. Í umfjöllun Garwood og félaga (2018) um stuðningsfulltrúa sem styðja við börn með krefjandi hegðun kom fram að starfsfólk á þessu sviði sé líklegri til að finna fyrir einkennum kulnunar eins og tilfinningaþroti, þreytu, hlutgervingu nemenda (e. depersonalization) og skorti á tilfinningu fyrir árangri í starfi (Brouwers og Tomic, 2016). Það svipar til líðanar grunnskólakennara á Íslandi í tengslum við krefjandi hegðun barna, sem Snæfríður

Dröfn Björgvinsdóttir og Anna-Lind Pétursdóttir greindu frá (2014). Rannsókn Shyman (2010) meðal stuðningsfulltrúa í sérkennslu sýndi að 70% þeirra fundu fyrir starfstengdu tilfinningaþroti. Meðal annars hafði krefjandi hegðun barna áhrif á þá þar sem þeir tengdust börnunum tilfinningalega og velferð þeirra skipti þá máli. Þá hafði skortur á stuðningi samstarfsfólks og á upplýsingum, svo sem um ábyrgð og aðferðir til að nota í starfi, áhrif á líðan stuðningsfulltrúanna. Í ofanálág fundu þeir að streita sem tengdist starfinu fylgdi þeim utan vinnutíma (Shyman, 2010). Svipaðar niðurstöður hafa komið fram meðal stuðningsfulltrúa í íslenskum grunnskólum. Þær sýna jafnframt að þeim finnst vanta fræðslu og kalla þeir eftir meiri samvinnu og stuðningi frá kennurum til að takast á við krefjandi hegðun barna (Birna M. Svanbjörnsdóttir o.fl., 2015; Edda Óskarsdóttir, 2017; Hermína Gunnþórsdóttir og Kristín Þóra Möller, 2017). Til dæmis virðast stuðningsfulltrúar ekki fá tækifæri til að sækja starfsþróun sem tengist stuðningi við hegðun barna, meðal annars þar sem þeim er falið að sinna börnunum á meðan fræðslan fer fram (Birna M. Svanbjörnsdóttir o.fl., 2015; Edda Óskarsdóttir, 2017). Þá skorti tíma til að funda með kennurum, skiptast á upplýsingum eða fá ráðleggingar því þeir fylgdu nemendum allan sinn vinnudag. Þeim leið eins og ætlast væri til að þeir vissu hvað þeir ættu að gera án þess að fá leiðbeiningar (Edda Óskarsdóttir, 2017).

Rannsókn Hermínu Gunnþórsdóttur og Kristínar Þóru Möller (2017) sýndi fram á mikilvægi þess að starfsfólk fái tækifæri til að fræðast og taka þátt í umræðum varðandi starfshætti vegna hegðunar. Stuðningsfulltrúar sem tóku þátt sinntu frímínútnagæslu í tveimur skólum þar sem unnið var á ólíkan hátt með hegðun. Í öðrum skólanum var innleidd stefna sem hafði góð áhrif á vinnulag starfsfólks og hegðun nemenda, að mati stuðningsfulltrúanna. Í hinum skólanum var engin sérstök stefna um stuðning við hegðun heldur var unnið eftir skólareglum og óskráðum munnlegum tilmælum stjórnenda sem óljóst var hvort allir fengju. Tilmælin sneru meðal annars að því að ekki ætti að „skamma“ nemendur heldur leiðbeina án þess að hækka róminn. Stuðningsfulltrúunum fannst erfitt að fylgja fyrirmælunum og höfðu fengið skömm í hattinn fyrir að bregðast ekki „rétt“ við ákveðnum aðstæðum. Þeir höfðu enga leiðsögn fengið um viðbrögð við krefjandi hegðun nemenda, sem olli þeim óryggi í starfi.

Niðurstöður erlendra rannsókna hafa einnig sýnt að stuðningsfulltrúa skortir fræðslu og þjálfun sem gagnast þeim (Frantz o.fl., 2022; Mason o.fl., 2020; Östlund o.fl., 2022). Þeim sem höfðu hlotið fræðslu þótti hún gagnast til að hafa jákvæð áhrif á hegðun nemenda (Walker o.fl., 2021) sem undirstrikar mikilvægi viðeigandi þjálfunar. Þá þarf að gæta að því að fræðslan sé hagnýt en stuðningsfulltrúar hafa gagnrýnt að hún sé of einhæf og nýtist því ekki (Mason o.fl., 2020). Einnig hafa þeir nefnt að fræðsluform líkt og netkennsla, sýnikennsla, bein endurgjöf og þátttaka í vinnustofum og ráðstefnum nýtist þeim (Frantz o.fl., 2022).

Áhugavert er að horfa til þessara niðurstaðna þegar haft er í huga að *Aðalnámskrá grunnskóla* (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2013) tiltekur að til þess að koma til móts við þarfir nemenda með fagmennsku og alúð að leiðarljósi þurfi starfsfólk að ígrunda starf sitt reglulega, afla sér nýrrar þekkingar og sýna viðleitni til að þróast í starfi. Niðurstöður rannsókna sem hér hafa verið til umfjöllunar benda til þess að tækifærum til þess sé ábótavant. Þær ríma vel við niðurstöður úttektar á framkvæmd stefnu um menntun án aðgreiningar frá 2016 en samkvæmt henni hefur starfsfólki skóla ekki fundist það fá nægan stuðning eða þjálfun til að framfylgja stefnunni um skóla án aðgreiningar með börnum sem meðal annars glímdu við félags-, tilfinninga- og/eða hegðunarvanda (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2017).

Markmið rannsókna

Markmið rannsókna var að kanna hvernig stuðningsfulltrúar í grunnskólum upplifðu starf sitt með börnum með krefjandi hegðun og hvernig þeim leið í starfi. Sjónum var beint að hlutverki þeirra og ábyrgð í starfi ásamt líðan þeirra. Þá var einnig horft til þess hvernig umhverfið lék þar hlutverk, svo sem tækifæri til fræðslu, starfsþróunar og samvinnu við samstarfsfólk. Kannað var hvernig stuðningsfulltrúar brugðust við krefjandi hegðun og samband þeirra við nemendur almennt. Rannsóknarspurningin var eftirfarandi: Hver er upplifun og reynsla stuðningsfulltrúa af að starfa í grunnskólum með börnum sem sýna krefjandi hegðun?

Aðferð og framkvæmd

Snið rannsóknarinnar var eigindlegt þar sem gagna var aflað með hálfopnum (e. 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. Mikilvægt er að rannsakandi hafi í huga hvernig hans eigin bakgrunnur hefur áhrif á hvernig hann túlkar og skilur upplýsingar (Lichtman, 2013). Fyrsti höfundur þessarar rannsóknar hefur starfað í grunnskólum sem stuðningsfulltrúi með börnum 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 stuðningsfulltrúa en getur þó einnig orðið til þess að hann spyrji ekki endilega ákveðinna spurninga sem skipta máli.

Þátttakendur voru sex stuðningsfulltrúar sem höfðu starfað með börnum með krefjandi hegðun í grunnskóla. Þeir mynduðu markmiðsúrtak (e. purposive sampling) og skilyrði fyrir þátttöku var að þeir hefðu reynslu af að vinna með börnum með krefjandi hegðun (Braun og Clarke, 2013). Þátttakendur fengu kynningu á framkvæmd og markmiði rannsóknarinnar, mátu sjálfir hvort þeir uppfylltu þátttökuskilyrði og skrifuðu undir eyðublað um upplýst samþykki áður en þátttaka hófst. Rannsóknin fór fram í samræmi við siðareglur háskólanna um vísindarannsóknir og lög um persónuvernd nr. 90/2018.

Tveir karlar og fjórar konur tóku þátt og fengu öll dulnefni svo ekki væri hægt að rekja upplýsingar til þeirra en einnig var gætt að því að fjalla ekki um einstaka nemendur eða atvik til að gæta trúnaðar. Tara var rúmlega þrítug, með stúdentspróf og hafði starfað sem stuðningsfulltrúi í sjö ár í tveimur grunnskólum. Gróa var rúmlega fertug, menntaður stuðningsfulltrúi og hafði unnið sem slíkur í tveimur grunnskólum í um tvo áratugi. Tara og Gróa störfuðu báðar í sérdeild fyrir nemendur með fötlun eða raskanir. Halldór var rúmlega tvítugur, hafði lokið stúdentsprófi og hafði starfað í einum grunnskóla sem stuðningsfulltrúi. Selma var um þrítugt, menntaður félagslíði og vann í tvö ár í einum grunnskóla. Birna var um fertugt og menntuð sem stuðningsfulltrúi. Hún starfaði sem stuðningsfulltrúi í fimm ár í grunnskóla en vann einnig í leikskóla. Valur var um tvítugt, hafði unnið sem stuðningsfulltrúi í nokkra mánuði í einum grunnskóla og hafði lokið verknámi. Halldór, Selma, Valur og Birna fylgdu öll börnum inni í almennum bekk. Tara, Gróa og Halldór voru öll starfandi í grunnskóla sem stuðningsfulltrúar þegar rannsóknin fór fram en Selma, Valur og Birna höfðu hætt störfum.

Í viðtölunum var fyrirfram ákveðinn viðtalsvísir hafður til hliðsjónar. Spurningarnar voru opnar svo þátttakendur gætu sagt með eigin orðum frá reynslu sinni. Þær sneru að bakgrunni þátttakenda og reynslu þeirra sem stuðningsfulltrúar almennt og í starfi með grunnskólabörnum með krefjandi hegðun. Rannsóknin er fyrirbærafræðileg að því leyti að reynsla og upplifun stuðningsfulltrúanna voru í forgrunni (Lawthom og Tindall, 2011). Við höfðum áhuga á að skoða hvaða reynslu stuðningsfulltrúarnir deildu af starfi með börnum með krefjandi hegðun og hvaða merkingu hún hafði fyrir þá. Við spurðum stuðningsfulltrúana meðal annars um samband þeirra við nemendur og samstarfsfólk og skoðuðum í hvaða hugmyndir þeir leituðu þegar þeir gerðu grein fyrir reynslu sinni.

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 þau sem fóru fram með fjarfundabúnaði voru tekin upp á myndband með samþykki þátttakanda hverju sinni. Allar upptökur voru afritaðar orðrétt í tölvu. Við úrvinnslu gagnanna var stuðst við þemagreiningu með hliðsjón af viðmiðum Braun og Clarke (2013). Viðtölin voru lesin gaumgæfilega og fyrstu hugmyndir að greiningu skráðar. Því næst voru búnir til kóðar sem fönguðu inntak viðtalanna, það er orð eða frasa 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 heiti.

Niðurstöður og umræður

Í viðtölunum kom í ljós að krefjandi hegðun grunnskólabarna er algeng og að starfsfólk er ekki allt tilbúið til að takast á við hana, faglært sem ófaglært. Stuðningsfulltrúarnir höfðu allir tekist á við óhlýðni, truflun, mótlóra og árásarhegðun eins og spörk, klór, bit og hnefahögg. Flestir tókust á við krefjandi hegðun daglega og sumir bróðurpart dagsins. Tara og Halldór upplifðu árásarhegðun daglega en hinir þátttakendurnir nefndu óhlýðni sem algengustu hegðunina. Einnig var misjafnt hvaða hegðun þeim þótti mest krefjandi en mótlóri, ófyrirsjáanleg hegðun og árásarhegðun komu upp í þeim umræðum. „Krefjandi hegðun finnst mér svona kannski þessi mótlóri og náttúrliga ef þetta er mikið ofbeldi, bara hnefinn af fullum krafti og spörk,“ sagði Tara. Þessum niðurstöðum svipar til reynslu kennara af krefjandi hegðun nemenda, sem tókust oftast á við truflun, mótlóra og óhlýðni miðað við niðurstöður Snæfríðar Drafnar Björgvinsdóttur og Önnu-Lindar Pétursdóttur (2014). Þá samræmast þær greiningu á störfum stuðningsfulltrúa sem unnu með börnum með krefjandi hegðun allt að því daglega (Hildur Björk Svavarsdóttir og Sigurbjörg J. Helgadóttir, 2006) auk niðurstæðna Rúnars Sigþórssonar og félaga (2014) um samskipti innan nemendahóps og við kennara, þar sem rúmlega 80% starfsfólks tókust á við krefjandi hegðun vikulega eða oftar.

Stuðningsfulltrúarnir höfðu með reynslu sinni öðlast skilning á hegðun barna og nálguðust þau af virðingu og umhyggju. Þá skorti hins vegar suma stuðning frá samstarfsfólki og fæstir höfðu fengið gagnlega fræðslu tengda starfinu. Við greindum fjögur meginþemu: 1) vanlíðan barna er ástæða krefjandi hegðunar, 2) yfirveguð og góð samskipti henta best til að koma til móts við börn, 3) stuðningsfulltrúi er látinn axla ábyrgð á krefjandi hegðun og vinnufriði í skólastofunni en skortir stuðning, og 4) undirbúningur og fræðsla fyrir starfið eru 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 barna er ástæða krefjandi hegðunar

Þátttakendur lögðu allir áherslu á að vanlíðan væri ein helsta ástæða þess að börn sýndu krefjandi hegðun og nefndu að börn með einhverfu og athyglisbrest/ofvirkni (e. attention-deficit hyperactivity disorder; ADHD) væru líklegri til að sýna hegðun sem þeim fannst krefjandi. „Þeir sem voru greindir með ADHD eða einhverfu, að það var oft erfiðara með þá. [...] Þeim líður kannski ekkert nægilega vel, það er eitthvað innra með þeim sem þau höndla ekki, kunna ekki að koma í aðstæður,“ sagði Birna. Oft var eitthvað í umhverfinu sem nemendurnir áttu erfitt með að höndla, til dæmis kröfur í kennslustofum eða áreiti í íþróttum og verklegum tímum. „Til dæmis hávaði eða óróleiki sem kallaði fram reiðivandamál,“ nefndi Valur. Þá gátu kröfurnar sem til þeirra voru gerðar verið þess eðlis að börnin áttu erfitt með að uppfylla þær. „Þá fara þau og ögra, til að fela vanmátt sinn,“ sagði Birna um kröfur til barna sem ástæðu hegðunar. Ef börnum er ekki sýndur skilningur og þörfum þeirra er ekki mætt getur það eðlilega haft neikvæð áhrif á líðan þeirra og brotist fram í hegðun sem starfsfólk finnst krefjandi.

Ég einhvern veginn 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 einhver orsök fyrir þessari hegðun, en hvort sem það er heimilistengt eða kröfutengt eða eitthvað, er það eitthvað sem þarf að skoða (Tara).

Selma nefndi að krefjandi hegðun barna geti stafað af því að starfsfólk nálgast þau 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 svoléiðis, það verður að vera sitthvort (Selma).

Gróa nefndi í því samhengi að stundum væri gott að skoða greiningar ekki strax heldur kynnast barninu fyrst, því oft eru börn dæmd út frá greiningu í stað þess að horfa á umhverfið sem kveikju krefjandi hegðunar. Þá þótti flestum þekking á greiningu barns geta nýst starfsfólki til að átta sig á hvaða stuðningur væri líklegur til að gagnast og mæta þörfum barnsins, „ef þú ert með vitneskju um hvernig ADHD-börn fúnkera þá náttúrulega gengur þér betur að feisa þau,“ sagði Tara og Gróa var á sama máli: „Ef þú ert með þekkingu á greiningunni ertu fljótari að átta þig á því hvernig þú átt að bregðast við.“

Mikilvægt er að huga að aðstæðunum sem hegðunin birtist í og því sem gerist í kjölfar hennar og taka mið af þeim upplýsingum við ákvarðanir um notkun stuðningsaðferða. Þátttakendur töldu vanlíðan nemenda eina helstu ástæðu krefjandi hegðunar þeirra og því er mikilvægt að komast að hvað veldur.

Yfirveguð og góð samskipti henta best til að koma til móts við börn

Þátttakendur höfðu allir sams konar hugmyndir um hvernig ætti að bregðast við krefjandi hegðun, það er með ró og góðum samskiptum, til þess að fyrirbyggja mögulegan skaða af samskiptum í krefjandi aðstæðum og viðhalda trausti barns. 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 hefðu unnið með sem nálguðust nemendur með mikilli ró og þær litu upp til. Æska og uppeldi höfðu 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 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 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 kenninga fyrirbærafræði um að upplifun og reynsla fólks móti skilning þess á heiminum (Lawthorn og Tindall, 2011). Þátttakendur fundu sjálfir hvaða áhrif viðbrögð annars fólks höfðu á börn og á sig sjálfa í æsku og vildu stuðla að jákvæðum samskiptum milli sín og nemenda sinna.

Viðbrögð þátttakenda við krefjandi hegðun barna 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 nefndu báðar að mikilvægt væri að sýna börnum ást og umhyggju og byggja þannig upp gott samband við þau. Framkoma þeirra og nálgun er einkennandi fyrir áðurnefnd skólatengsl. Fjöldi rannsókna styður við mikilvægi og forvarnagildi skólatengsla fyrir nemendur, einkum þá sem sýna merki um vanlíðan eða hegðunarerfiðleika (Marraccini og Brier, 2017), en í þeim felst að nemandi finni fyrir væntumþykju starfsfólks skólans í sinn garð og að árangur hans og líðan skipti starfsfólk máli (Marsh, 2018).

Flestir þátttakenda töldu að einhverjir úr starfsmannahópnum ættu ekki í góðu sambandi við börnin og töldu að nálgun þeirra væri ekki rétt. Hún væri skipandi og að það starfsfólk æsti sig, hækkaði róminn og skammaði börnin.

Það er ekkert allt starfsfólk sem 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 börnin enn æstari fyrir vikið, samkvæmt þátttakendum. Gróa og Tara sögðu báðar að það væri erfitt fyrir börn 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.“

Frásögn stuðningsfulltrúanna af viðbrögðum við krefjandi hegðun kemur heim og saman við niðurstöður Önnu-Lindar Pétursdóttur (2011, 2017) um leiðir til að draga úr hegðunarerfiðleikum barna. Hjá henni kemur fram að refsingar, eins og skammir, séu ekki líklegar til að bera varanlegan árangur, geti haft neikvæð áhrif á börn og líðan þeirra og aukið óæskilega hegðun. Orð stuðningsfulltrúanna samræmast einnig því sem fram kom í úttekki á framkvæmd stefnu um skóla fyrir alla á Íslandi (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2017), um skort starfsfólks skóla á þekkingu og leiðsögn í stuðningi við börn vegna tilfinninga- og hegðunarerfiðleika.

Mögulegt er að ef starfsfólk skóla telur sig ekki kunna til verka, hefur ekki stjórn á aðstæðum eða finnur jafnvel fyrir reiði eða hræðslu, eigi viðbrögð þess við krefjandi hegðun barna það til að einkennast af skömmum, æsingi eða refsingum (sjá t.d. Sutherland o.fl., 2018). Slík viðbrögð geta ýtt undir og viðhaldið óæskilegri hegðun, þannig að vítahringur krefjandi hegðunar barna og óheppilegra viðbragða skólastarfsfólks myndast (Stormont o.fl., 2005). Í *Aðalnámskrá grunnskóla* (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2013) 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. 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 barna hefur ekki verið stuðlað nægilega vel að því að það fái viðeigandi fræðslu og stuðning til að endurskoða starfshætti sína og nálgun við börn.

Stuðningsfulltrúi látinn axla ábyrgð á krefjandi hegðun og vinnufriði í skólastofunni en skortir stuðning

Þátttakendur tengdu starf sitt sem stuðningsfulltrúar við það að takast á við krefjandi hegðun barna en eins og áður kom 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 ákveðin börn „höguðu sér“ en einnig að þeim liði vel og kæmust á milli staða. Hlutverk Töru og Halldórs var oft að takast á við áráðarhegðun og „laga hlutina“ eins og Tara orðaði það. Gróa nefndi að hún væri oft kölluð til ef aðrir en „hennar börn“ sýndu krefjandi hegðun, til þess að styðja við þau. Þetta bendir enn og aftur til þess að annað starfsfólk hafi heldur ekki fengið fræðslu til að vinna með börnum sem glímdu við félags-, tilfinninga- og/eða hegðunarvanda eins og kveðið er á um í *Aðalnámskrá grunnskóla* (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2013, 2017) og eykur það álagið og ábyrgðina hjá hinum, svo sem stuðningsfulltrúum.

Flestir töldu ábyrgð varðandi krefjandi hegðun nemenda hvíla frekar hjá sér en kennurum 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 það færi þó eftir kennurum.

Misjafnt var hvernig þátttakendum leið með að bera þessa ábyrgð 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, kennurum og þroskaþjálfum, fannst að stuðningsfulltrúar ættu að sjá um krefjandi hegðun barna frekar en þeir sjálfir. Gróa þótti sjálfsagt að hlutverk hennar við að takast á við krefjandi hegðun væri meira en kennara þar sem hún þekkti þau börn betur og væri betur í stakk búin til þess. Þá treystu börnin henni frekar en kennurunum vegna tengsla þeirra.

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

Flestum þátttakendanna fannst mikið álag fylgja því að vinna með börnum með krefjandi hegðun en sumir lýstu vanlíðan í aðstæðum sem þeim þóttu erfiðar. Vanlíðan þátttakenda birtist sem þreyta, bugun, úrræðaleysi, kvíði og hræðsla og kæmu þær tilfinningar oftast en ekki fram eftir erfiðar aðstæður og jafnvel utan vinnu. Þá höfðu þeir einnig upplifað ógn í starfi og ótta við hegðun ákveðinna barna ef hún hafði verið viðvarandi. Þátttakendur nefndu að það skipti máli að vera í góðu andlegu jafnvægi. „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.

Það var orðið þannig stundum, guð minn góður, ætli hann verði brjálaður 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).

Selma og Birna töluðu báðar um að þær fengju stundum stuðning á sínum vinnustað en samkvæmt Selmu kom hann aðallega frá öðrum stuðningsfulltrúum. Hún vann í teymi þar sem voru einnig kennarar og gat leitað til þeirra til að fá upplýsingar og ráðleggingar. Henni fannst þó að yfirmenn ættu að vinna meira með stuðningsfulltrúum því þeir starfi náið með börnum og viti hvað virkar. Birna var í ágætum samskiptum við flesta kennarana en var aðallega í náinni samvinnu við deildarstjóra stöðþjónustu. Tara sagðist ekki fá neinn stuðning frá samstarfsfólki til að takast á við krefjandi hegðun og fann fyrir skeytingarleysi yfirmanns varðandi þann þátt starfsins. Hún taldi yfirmanninn ekki átta sig á hversu krefjandi hegðunin væri, en samkvæmt henni hefði viðkomandi ekki sérþekkingu á þessu sviði og væri ekki alltaf meðvitaður um hvað fer fram inni í sérdeildinni þar sem hún vann. Hún upplifði einnig slæman starfsanda sem hefði áhrif á líðan hennar á vinnustaðnum.

Valur og Halldór fundu báðir fyrir mjög góðum starfsanda og stuðningi frá samstarfsfólki og stjórnendum. „Þegar maður vissi ekki alveg hvað maður átti að gera var mjög auðvelt að pikka í næstu manneskju sem vissi hvað maður átti að gera,“ sagði Valur um hvað hann gerði í aðstæðum sem honum þóttu krefjandi og fann hann þá ekki fyrir streitu í vinnunni.

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 miklu máli skipti 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 börn sem sýna krefjandi hegðun. Þá er þessi hópur starfsfólks líklegri til að finna fyrir einkennum kulnunar (Garwood o.fl., 2018; Shyman, 2010). Einnig voru vísbendingar um að þátttakendur upplifðu tilfinningalegt álag af að starfa náið með börnum 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 svipaður. Valur starfaði með börnum inni í bekk og áreitið var ekki stöðugt hvað varðar krefjandi hegðun. Hann fékk bæði kaffi- og hádegishlé og sömuleiðis Gróa. Hún starfaði í sérdeild fyrir fötluð börn þar sem var talsvert um krefjandi hegðun. Halldór, Selma og Birna fylgdu öll sérstaklega börnum 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 börnunum. Halldór sagði að kaffipásan væri mjög mikilvæg en að honum hefði verið sýndur mikill skilningur ef áreitið var mikið og boðið aukahlé 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 og sagði að stundatafla stuðningsfulltrúa væri svona á sínum vinnustað. Hún vildi þó gjarnan fá kaffihlé og komast úr umhverfinu í smástund. Hún nefndi í því samhengi að stundum væri erfitt að fá að komast á salerni.

Þátttakendum leið almennt vel í starfi en samskipti og skortur á stuðningi höfðu áhrif á líðan þeirra og velferð. Vanlíðan þátttakenda kom oft upp heima og var erfitt að skilja við vinnuna. Aðstæður þeirra í starfi voru misjafnar og fengu þeir mismörg tækifæri til að hvíla sig frá áreiti. Ólík reynsla þátttakenda af stuðningi og viðmóti er í takt við fyrri rannsóknir um hversu sterkt þessir þættir tengjast líðan og velferð í starfi (Shyman, 2010). Í viðtölunum kom í ljós að Vali, Halldóri og Selmu leið jafnan best. Þau fengu mestan stuðning samstarfsfólks sem skilaði sér í betri líðan, svipað niðurstöðum Hermínu Gunnþórsdóttur og Kristínar Þóru Möller (2017). Ef stuðningsfulltrúa skortir stuðning geta þeir fundið fyrir óöryggi í starfi og streitu (Shyman, 2010) og frásagnir þátttakenda í þessari rannsókn benda til þess að það sé tilfellið hjá sumum þeirra.

Undirbúningur og fræðsla fyrir starfið mikilvæg

Almennt fannst þátttakendum ekki næg fræðsla í boði fyrir sig eða annað starfsfólk eða hún ekki nægilega gagnleg. Þekking á hegðun og líðan barna hefði getað nýst þeim og öðru starfsfólki til að styðja betur við börn sem sýndu krefjandi hegðun, auk fræðslu um eigin líðan og velferð í starfi. Þetta er sláandi en kemur þó ekki á óvart, miðað við umfjöllun Giangreco (2021) um stöðu þekkingar á þessu sviði, þar sem skortur á þjálfun, handleiðslu og faglegri leiðsögn við stuðningsfulltrúa er áberandi.

Næstum allir þátttakendur höfðu þurft að beita líkamlegu innngripi, það er að halda barni niðri í neyðartilvikum, til þess að koma í veg fyrir að það skaðaði sig eða aðra. Aðeins Halldór hafði lært af fagfólki hvernig ætti að fara að í slíkum aðstæðum áður en hann þurfti að beita þessum aðferðum en Gróa fór á sjálfsvarnarnámskeið eftir fjölda ára í starfi. Hin höfðu aldrei sótt námskeið um aðferðir af þessum toga. Tara sagðist hafa viljað læra um það svo börn hlytu ekki skaða af og sagði: „Bara upp á ef það væri eitthvað svona hnéskeið, eitthvað þú veist hvort sem það er, (bendir á úlnlið) ég hef aldrei fengið neinar upplýsingar um það.“ Þá hefði enginn á hennar vinnustað, að henni vitandi, heldur lært þetta. Selma og Tara fengu leiðbeiningar frá samstarfsfélögum ef beita þurfti líkamlegu innngripi en sögðu báðar að það starfsfólk hefði ekki fengið nein námskeið heldur lært það af reynslu sinni.

Þar sem aðeins tveir af sex þátttakendum höfðu fengið formlega þjálfun í að beita líkamlegu innngripi til að takast á við krefjandi hegðun er ekki farið að tilmælum skólayfirvalda. Í leiðbeiningum Sambands íslenskra sveitarfélaga (e.d.) á grundvelli 13. gr. reglugerðar um ábyrgð og skyldur aðila skólasamfélagsins í grunnskólum er fjallað um að starfsmenn eigi að fá fræðslu um hvernig beita megi líkamlegu innngripi þegar þörf krefur. Tara, sem upplifði ákveðið skeytingarleysi hjá yfirmanni sínum varðandi krefjandi hegðun barna, hafði 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. Hér skal einnig ítrekað að líkamlegt innngrip er umdeilt og vandmeðfarið úrræði sem aðeins ætti að beita í ýtrustu neyð. Vísbendingar eru um að draga megi töluvert úr þörf fyrir líkamlegt innngrip með fyrirbyggjandi og styðjandi aðferðum þar sem þarfir og sjónarmið barnsins eru í brennidepli (Perers o.fl., 2022; Scheuermann o.fl., 2016).

Varðandi annars konar fræðslu fannst nær öllum þátttakendum vanta námskeið eða fyrirlestra um þarfir nemenda. Flestir nefndu að fræðsla um þessi mál væri nauðsynleg 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 náttúrlega 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 en sögðust vilja að boðið væri upp á hana. Þeir höfðu áhuga á að sitja fyrirlestra eða fara á námskeið um hegðun, viðbrögð við krefjandi hegðun og þarfir barna. „Þó að reynsla sé náttúrlega bara besta verkfærið að þá er náttúrlega mjög gott að sitja námskeið hjá faglærðu fólki, sem 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 miklar stuðningsþarfir en fannst það sem kom þar fram vera almenn vitneskja. „Mér finnst ég 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.“ Þetta kemur heim og saman við reynslu stuðningsfulltrúa í erlendum rannsóknum (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., 2022; Walker o.fl., 2021).

Halldór sagði einnig að þrátt fyrir að aðrir stuðningsfulltrúar hefðu setið sömu námskeið færu þeir ekki alltaf „rétt“ að ákveðnum nemendum. Hann ályktaði að samskiptafærni fólks væri misjöfn og að starfið snerist mikið um þann þátt. 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., 2022; Giangreco, 2021; Hermína Gunnþórsdóttir og Kristín Þóra Möller, 2017; Hildur Björk Svavarsdóttir og Sigurbjörg J. Helgadóttir, 2006; Mason o.fl., 2020; Walker o.fl., 2021). 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.

Þátttakendur þekktu til nokkurra aðferða sem notaðar voru á vinnustað þeirra til að stuðla að jákvæðri hegðun. Þeir fengu mismunandi kynningu á þeim og vissu ekki alltaf út á hvað þær gengu. „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,“ sagði Selma. Algengustu kerfin eða aðferðirnar sem þeirra vinnustaðir gáfu sig út fyrir að nota voru *Uppbygging sjálfsaga* (einnig oft nefnd Uppbyggingarstefnan [e. Restitution]), sjónrænt skipulag, hvatningarkerfi og félagshæfnisögur en stuðningsfulltrúarnir sáu mun á árangri milli kerfa.

Allir þátttakendur sögðu að vinnustaður þeirra fylgdi stefnunni *Uppbygging sjálfsaga*. 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 snerust.

Stuðningsfulltrúarnir þekktu nokkrar einstaklingsmiðaðar aðferðir sem hafa reynst árangursríkar til að styðja við hegðun barna, svo sem hvatningarkerfi (Short og Vital, 2021), sjón-/myndrænan stuðning, tjáskipti og skipulag (Bondy og Frost, 2001; Diamond, 2018). Einhverjar rannsóknir benda að auki til þess að félagsfærnisögur geti dregið úr hegðunarerfiðleikum (Chan og O'Reilly, 2008; Greenway, 2018) þótt niðurstöður rannsókna á áhrifum þeirra hafi verið misvísandi (Test o.fl., 2011; Qi o.fl., 2018). Næstum allir þátttakendur höfðu notað félagsfærnisögur með nemendum sínum en fannst þær ekki alltaf bera árangur. Þeir lásu sögurnar með þeim en vissu lítið eða ekkert um gerð þeirra. Gróa og Halldór nefndu að sum börn tækju ekkert mark á þessu eða yrðu pirruð og reið þegar nota ætti sögurnar. Birna hafði þó reynslu af því að hegðun barna breyttist til hins betra með félagsfærnisögum.

Þátttakendur sögðust stundum sjá árangur af sjónrænu skipulagi og hvatningarkerfi, sem gjarnan eru hluti af einstaklingsmiðaðri stuðningsáætlun byggðri á virknimati (Anna-Lind Pétursdóttir, 2017). Sjónrænt skipulag virkaði vel varðandi líðan og hegðun barna og fyrirsjáanleiki og niðurbrot verkefna í smærri einingar hentaði mörgum nemendum samkvæmt Gróu. Stuðningsfulltrúarnir höfðu flestir notað hvatningarkerfi með nemendum og bar það stundum árangur. Tara hafði fengið leiðsögn hjá sálfræðingi um hvatningarkerfi og var hún einna jákvæðust þátttakenda í garð þeirra. Sumir töluðu þó um að það væri einstaklingsbundið hvort hvatningarkerfi virkuðu en Selma nefndi að börn fengu leiða á þeim og Halldór sagði að sumum fyndust þau „barnaleg“ og „asnaleg“. Sýn stuðningsfulltrúanna á þessar aðferðir kemur ekki í óvart, sérstaklega í ljósi þess að þau fengu litla ef nokkra kennslu í notkun þeirra. Til þess að aðferðirnar beri árangur er nauðsynlegt að starfsfólkið fái til þess þjálfun af nægum gæðum frá handleiðurum með mikla þekkingu og reynslu af þeim (Walker o.fl., 2021).

Samantekt og lokaorð

Rannsóknarspurningin sem leitað var svara við var: Hver er reynsla stuðningsfulltrúa af að starfa í grunnskólum með börnum sem sýna krefjandi hegðun? Niðurstöður sýndu að stuðningsfulltrúarnir skildu mikilvægi þess að setja hegðun barna í samhengi við líðan þeirra, umhverfi og aðstæður og bregðast við henni af yfirvegun og fagmennsku. Þeim væri falin mikil ábyrgð á velferð barnanna, jafnvel umfram samstarfsfólk með sérhæfða menntun á þessu sviði, án þess að fá til þess leiðsögn, þjálfun eða svigrúm til undirbúnings. Í þessu samhengi þótti sumum þátttakendum jafnvel örla á menntahroka, þar sem börn með krefjandi hegðun væru að miklu leyti eða alfarið á ábyrgð stuðningsfulltrúa fremur en fagmenntaðs starfsfólks eða skólasamfélagsins í heild. Í sumum tilvikum fengu stuðningsfulltrúarnir varla tíma eða rými til sinna grunnþörfum í vinnunni, svo sem matartímum eða salernisferðum. Greina mátti tengsl milli minni stuðnings á vinnustað og meiri vanlíðanar, svo sem þreytu, óöryggis og kvíða, sem fylgdi stuðningsfulltrúunum jafnvel utan vinnunnar. Þetta kemur ekki á óvart enda samræmast niðurstöður að miklu leyti fyrri rannsóknum þar sem stuðningsfulltrúar komu við sögu, bæði hérlandis og erlendis. Þessi rannsókn bætir engu að síður við þekkingu á sviðinu þar sem hún varpar ljósi á líðan og aðbúnað stuðningsfulltrúa í íslenskum grunnskólum.

Niðurstöðurnar eru sláandi og því ákall eftir nauðsynlegum breytingum á starfsháttum skóla. Sýnt hefur verið að vanlíðan starfsfólks (Madigan og Kim, 2021) og takmörkuð þekking þess á eða þjálfun í árangursríkum vinnubrögðum (Sprague og Walker, 2022) ýti undir erfiðleika tengda líðan og hegðun barna bæði til skemmri og lengri tíma. Hér er þó sannarlega ekki við stuðningsfulltrúana að sakast, enda lögðu þeir sig fram um að sinna börnunum af yfirvegun og umhyggju þrátt fyrir erfiðar aðstæður.

Þetta sést vel á því að í viðtölunum greindu stuðningsfulltrúarnir frá því að umhverfið og framkoma annarra í garð barna með krefjandi hegðun væri ekki alltaf börnunum í hag og þurftu þátttakendur oft að takast á við vanlíðan barnanna sem birtist í kjölfarið. Þátttakendur lýstu í því samhengi mikilli umhyggju fyrir börnunum sem sýndu krefjandi hegðun og voru þeir allir af vilja gerðir til að hjálpa þeim og stuðla að vellíðan þeirra. Það að þátttakendur sögðust hafa lært af eigin reynslu hvernig best væri að koma fram við börn með krefjandi hegðun er merki um að þessar aðferðir séu hvorki kenndar né þjálfaðar markvisst.

Út frá siðferðilegum sjónarmiðum má spyrja hvort verjandi sé að setja stuðningsfulltrúa, hvað þá börn, í þessar aðstæður. Bent hefur verið á að börn með mestu stuðningsþarfirnar ættu einmitt frekar að njóta stuðnings fagfólks með sérhæfða þekkingu og reynslu. Til samanburðar megi nefna að fáir myndu setta sig við að þjónusta við börn með minni stuðningsþarfir, svo sem almennt skólastarf, væri að mestu leyti veitt af fólki með litla sem enga menntun eða þjálfun á sviðinu (sjá t.d. umfjöllun Giangreco, 2021).

Samkvæmt skilgreiningu Mennta- og menningarmálaráðuneytisins (2015) eiga stuðningsfulltrúar að vera kennurum eða þroskaþjálfum *til aðstoðar* við ýmis störf er lúta að ráðgjöf og kennslu nemenda með líkamlegar og andlegar skerðingar. Í stað þess að aðstoða samstarfsfólk sitt, líkt og skilgreiningin mælir fyrir um, virðist sem stuðningsfulltrúar beri margir hverjir meginábyrgð á kennslu og stuðningi við þennan hóp barna, miðað við niðurstöður þessarar rannsóknar. Hluta skýringarinnar á því má ef til vill finna í niðurstöðum úttektar á stefnunni um skóla án aðgreiningar (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2017). Þar kom fram að meirihluti kennara, eða um 80%, hafði ekki hlotið formlega þjálfun í inngildandi kennsluháttum eða stuðningi við börn með fjölbreyttar þarfir. Þá höfðu yfir 70% skólastjórnenda ekkert formlegt nám að baki á sviði inngildandi skólastarfs. Stuðningsfulltrúar eru því ekki einir um að þurfa meiri fræðslu og stuðning til að fyrirbyggja og draga úr félags-, tilfinninga- og/eða hegðunarerfiðleikum barna, sem svarar að einhverju leyti hvers vegna stuðningi stjórnenda og samstarfsfólks getur verið svo áfátt.

Þessi staða er alls óviðunandi og samræmist illa sjónarmiðum fagfólks og stjórnvalda um barnvænt samfélag. Það er því algjört forgangsverkefni að bæta umhverfi og aðbúnað barna í grunnskólum og gera þarf að því gangskör að efla þekkingu og þjálfun alls starfsfólks skóla í stuðningi við líðan og hegðun barna. Vonandi horfir til betri vegar þar sem stjórnvöld hafa undanfarin ár lagt allt kapp á að snúa þessari þróun við, til dæmis með lögum um samþættingu þjónustu í þágu farsældar barna nr. 86/2021 sem tóku gildi 1. janúar 2022. Auk þess eru fyrirhugaðar breytingar á stuðningi við skólastarf og skólaþróun, meðal annars áform um frumvarp til laga um skólaþjónustu (Mennta- og barnamálaráðuneyti, 17. október 2022) og á Menntamálastofnun og hlutverki hennar í beinum stuðningi við skólastarf um land allt (Mennta- og barnamálaráðuneyti, 24. febrúar 2023), til þess að stuðla að farsælli skólagöngu allra barna.

Mikilvægt er að halda áfram hagnýtum rannsóknum á inngildandi skólastarfi, ekki síst með tilliti til barna sem sýna krefjandi hegðun. Sérstaklega þarf að huga að framkomu og nálgun við þau og hvort hún samræmist í raun bestu þekkingu og hugmyndinni um inngildandi skóla fyrir öll börn, án aðgreiningar (sjá t.d. McIntosh, 2023).

Takmarkanir þessarar rannsóknar ber einnig að hafa í huga. Þar sem þátttakendur rannsóknarinnar voru valdir sérstaklega því þeir höfðu unnið með börnum með krefjandi hegðun getur verið að hópurinn hafi verið heldur einsleitur. Þótt þessi rannsókn nái aðeins til sex stuðningsfulltrúa veitir hún nokkra innsýn í alvarlega annmarka á framkvæmd stefnunnar um skóla án aðgreiningar. Finna þarf leiðir til að stuðla að vellíðan stuðningsfulltrúa og öryggi þeirra í starfi, með áherslu á samskipti og stuðning á vinnustað. Brýnt er að kanna einnig reynslu barnanna sjálfra og fá þannig fram sýn þeirra á vinnubrögð starfsfólks skóla. Mikilvægt er að beina sjónum að hvernig bæta megi umhverfi skólans svo starfsfólki og sérstaklega börnum líði vel.

Experiences of paraprofessionals working with children with challenging behaviours

Inclusive schools support a diverse group of students, each of whom has different needs. Accordingly, all staff must 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 children with more intensive support needs. Although they are often responsible for supporting children with social, emotional, and behavioural challenges, previous studies indicate that paraprofessionals lack professional guidance and training. Research indicates that behavioural concerns are common in Icelandic schools, as teachers and paraprofessionals report encountering challenging student behaviours daily. Furthermore, teachers in Iceland have also expressed having limited self-efficacy about preventing and addressing student behavioural concerns, and a majority of teachers and school administrators have needed more training related to inclusive school practices.

This qualitative study aimed to examine paraprofessional experiences working with children with challenging behaviours and their work-related well-being from a phenomenological perspective. The paraprofessionals' roles, responsibilities, experiences, and feelings in these situations were investigated. We asked them how much training they received and whether and how it helped them prevent or address behavioural challenges. Additionally, we examined the paraprofessionals' responses to challenging behaviour and their relationships with students and school staff.

Six paraprofessionals participated in the study, all of whom had experience working with students with challenging behaviours. Semi-structured interviews were conducted with participants, and data were analysed using thematic analysis. The themes we developed were: 1) children's distress causes challenging behaviour, 2) calm and positive communication works best to meet children's needs, 3) paraprofessionals are made responsible for classroom and behaviour management while lacking support, and 4) the importance of preparation and professional training.

Results of the current study revealed that all participants had experienced challenging student behaviours. Most participants dealt with daily challenging behaviour and reported disobedience, disruption, and aggression as the most common. They were often given greater responsibility for preventing or addressing student misbehaviour than teachers or social educators. Yet, they also reported experiencing inequality and disrespect from co-workers with more education, which negatively affected their well-being.

Participants all reported believing that a children's challenging behaviour was a manifestation of distress, caused by environmental demands or aversive approaches by other school staff. The participants found it important to respond calmly and reported doing their best to maintain positive relationships and good communication with children to build their trust. Previous experiences, role models from work, and their own upbringing shaped their approach to children exhibiting challenging behaviours. Participants also mentioned that using an authoritarian approach, scolding, and staff emotional agitation negatively affected children, who, in turn, became more upset.

Moreover, participants noted how effective in-service training for all school staff about children's behaviours, their needs, and useful support strategies was mostly lacking. Although some participants reported high work-related well-being, they agreed that the job was demanding and, at times, stressful. In difficult situations, they experienced discomfort, and sometimes difficult emotions emerged afterwards, even at home, including fatigue, helplessness, anxiety, and fear. The participants reported that their job environments, such as the availability of professional guidance, communication and collaboration with co-workers, and a dearth of in-service training opportunities, affected their work-related well-being.

The present findings illustrate the immense responsibility paraprofessionals in Icelandic schools shoulder, often without access to critical resources. This is unacceptable. We contend that relying extensively on paraprofessionals to support children with the greatest social, emotional, and behavioural needs, especially without adequate guidance and supervision, goes against best practice recommendations for child and youth development and is ethically questionable. Hence, the findings highlight the importance of ensuring all school staff, including but not limited to, paraprofessionals, receive sufficient pre-service and ongoing in-service training to meet children's needs effectively. As part of school service reform measures underway in Iceland, school authorities are urged to prioritise resolving these issues to protect the interests and future prospects of children and youth.

Keywords: Challenging behaviours, paraprofessionals, inclusive schools, well-being, in-service training

Um höfunda

Árdís Flóra Leifsdóttir (ardis.flora@sunnulaekjarskoli.is) starfar sem kennari í Sunnulaekjarskóla. Árdís lauk B.Ed.-prófi í grunnskólakennslu árið 2015 og M.Ed.-prófi í sérkennslufræðum árið 2021 frá Háskóla Íslands.

Bergljót Gyða Guðmundsdóttir (bgg@hi.is) er sálfræðingur með sérfræðiviðurkenningu í skólasálfræði og dósent við Menntavísindasvið Háskóla Íslands. Hún lauk BS-prófi í sálfræði frá Háskóla Íslands 2009, MA-prófi í sálfræði frá University of Rhode Island 2014 og PhD-prófi í skólasálfræði frá sama skóla árið 2016. <https://orcid.org/0000-0002-9716-4911>

Annadís Greta Rúdólfssdóttir (annadis@hi.is) er dósent í aðferðafræði rannsókna við Menntavísindasvið Háskóla Íslands. Hún lauk BA-prófi í sálfræði frá Háskóla Íslands 1989, meistaraþrófi í félagsálfræði frá London School of Economics and Political Science 1990 og loks doktorsgráðu frá sama skóla í félagsálfræði árið 1997. <https://orcid.org/0000-0003-0473-2762>

About the authors

Árdís Flóra Leifsdóttir (ardis.flora@sunnulaekjarskoli.is) works as a teacher at Sunnulaekjarskoli. Árdís completed a B.Ed. degree in education in 2015 and an M.Ed. degree in inclusive special education in 2021 from the University of Iceland.

Bergljót Gyða Guðmundsdóttir (bgg@hi.is) is a psychologist and a certified school psychology specialist, and associate professor at the University of Iceland, School of Education. She completed a BS degree in psychology from the University of Iceland in 2009, an MA in psychology from the University of Rhode Island in 2014, and a PhD in school psychology from the same institution in 2016. <https://orcid.org/0000-0002-9716-4911>

Annadís Greta Rúdólfssdóttir (annadis@hi.is) is an associate professor of research methodology at the University of Iceland, School of Education. She completed a BA in psychology from the University of Iceland in 1989, a master's degree in social psychology from London School of Economics in 1990, and a PhD in social psychology from the same institution in 1997. <https://orcid.org/0000-0003-0473-2762>

Heimildir

- 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. (2017). Distance training in function-based interventions to decrease student problem behavior: Summary of 74 cases from a university course. *Psychology in the Schools*, 54(3), 213–227. <https://doi.org/10.1002/pits.21998>
- Anna-Lind Pétursdóttir og Guðrún Björg Ragnarsdóttir. (2019). Decreasing student behavior problems and fostering academic engagement through function-based support and fading of token reinforcement. *Behavioral Interventions*, 34(3), 323–337. <https://doi.org/10.1002/bin.1670>
- Anna María Frimannsdóttir og Margrét Sigmarsdóttir. (í prentun). Implementation of evidence-based programs for behavior problems: SW-PBIS in relation to PMTO in community settings in Iceland. Í S. L. Goei og R. D. Pry (ritstjórar), *School-wide positive behavior interventions and supports: European research, applications, and practices*. Taylor & Francis.

- Baginsky, M. (2008). *Safeguarding children and schools*. Jessica Kingsley.
- 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), 589–609. <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. <https://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>
- 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>
- Edda Óskarsdóttir. (2017). *Constructing support as inclusive practice: A self-study* [doktorsritgerð, Háskóli Íslands]. Opinvisindi.is. <https://hdl.handle.net/20.500.11815/388>
- Elrod, B. G., Rice, K. G. og Meyers, J. (2022). PBIS fidelity, school climate, and student discipline: A longitudinal study of secondary schools. *Psychology in the Schools*, 59(2), 376–397. <https://doi.org/10.1002/pits.22614>
- Frantz, R., Douglas, S., Meadan, H., Sands, M., Bhana, N. og D'Agostino, S. (2022). Exploring the professional development needs of early childhood paraeducators and supervising teachers. *Topics in Early Childhood Special Education*, 42(1), 20–32. <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>
- Giangreco, M. F. (2021). Maslow's hammer: Teacher assistant research and inclusive practices at a crossroads. *European Journal of Special Needs Education*, 36(2), 278–293. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1901377>
- Goh, A. E. og Bambara, L. M. (2012). Individualized positive behavior support in school settings: A meta-analysis. *Remedial and Special Education*, 33(5), 271–286. <https://doi.org/10.1177/0741932510383990>
- Greenway, C. W. (2018). The efficacy of social stories in the classroom to reduce disruptive behaviours in children with ADHD. *Acta Psychopathologica*, 4(3), 17. <https://doi.org/10.4172/2469-6676.100173>
- Hagstofa Íslands. (e.d.). *Starfsfólk í grunnskólum eftir starfssviði og kyni 1998–2021*. https://px.hagstofa.is/pxis/pxweb/is/Samfelag/Samfelag__skolamal__2_grunnskolestig__1_gsStarfsfolk/SKO02307.px
- Herman, K. C., Hickmon-Rosa, J. og Reinke, W. M. (2018). Empirically derived profiles of teacher stress, burnout, self-efficacy, and coping and associated student outcomes. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 20(2), 90–100. <https://doi.org/10.1177/1098300717732066>
- Hermína Gunnþórsdóttir og Kristín Þóra Möller. (2017). Frímínútur í tveimur grunnskólum: Fyrirkomulag og sjónarmið starfsfólks sem sinnir gæslu nemenda. *Netla – Vefðimarit 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
- Hunter, K. K., Chenier, J. S. og Gresham, F. M. (2014). Evaluation of check in/check out for students with internalizing behavior problems. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 22(3), 135–148. <https://doi.org/10.1177/1063426613476091>

- Kladis, K., Hawken, L. S., O'Neill, R. E., Fischer, A. J., Fuoco, K. S., O'Keeffe, B. V. og Kiuwara, S. A. (2023). Effects of check-in check-out on engagement of students demonstrating internalizing behaviors in an elementary school setting. *Behavioral Disorders*, 48(2), 83–96. <https://doi.org/10.1177/0198742920972107>
- Lawthorn, R. og Tindall, C. (2011). Phenomenology. Í P. Banister, G. Bunn, E. Burman, J. Daniels, P. Duckett, D. Goodley, R. Lawthorn, 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.
- Lög um grunnskóla nr. 91/2008.
- Lög um samþættingu þjónustu í þágu farsældar barna háskóla nr. 86/2021.
- Madigan, D. J. og Kim, L. E. (2021). Does teacher burnout affect students? A systematic review of its association with academic achievement and student-reported outcomes. *International Journal of Educational Research*, 105, 101714. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101714>
- Marraccini, M. E. og Brier, Z. M. F. (2017). School connectedness and suicidal thoughts and behaviors: A systematic meta-analysis. *School Psychology Quarterly*, 32(1), 5–21. <https://doi.org/10.1037/spq0000192>
- Marsh, R. J. (2018). Building school connectedness for students with emotional and behavioral disorders. *Intervention in School and Clinic*, 54(2), 67–74. <https://doi.org/10.1177/1053451218765219>
- 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*, 44(2), 97–116. <https://doi.org/10.1177/0888406419896627>
- McIntosh, K. (2023). Schoolwide positive behavioural interventions and supports and human rights: Transforming our educational systems into levers for social justice, *International Journal of Developmental Disabilities*, 69(1), 5–12. <https://doi.org/10.1080/20473869.2022.2116223>
- Mennta- og barnamálaráðuneyti. (2022, 17. október). *Áform um frumvörp til nýrra heildarlaga um skólaþjónustu og nýja þjónustustofnun* (mál nr. S-195/2022). Samráðsgátt. [https://samradsgatt.island.is/oll-mal/\\$Cases/Details/?id=3308](https://samradsgatt.island.is/oll-mal/$Cases/Details/?id=3308)
- Mennta- og barnamálaráðuneyti. (2023, 24. febrúar). *Frumvarp til laga um þjónustustofnun á sviði menntamála* (mál nr. S-38/2023). Samráðsgátt. [https://samradsgatt.island.is/oll-mal/\\$Cases/Details/?id=3410](https://samradsgatt.island.is/oll-mal/$Cases/Details/?id=3410)
- Mennta- og menningarmálaráðuneyti. (2013). *Aðalnámskrá grunnskóla: Almennur hluti 2011: Greinasvið 2013*.
- Mennta- og menningarmálaráðuneyti. (2015). *Mat á framkvæmd stefnu um skóla án aðgreiningar: Skýrsla starfshóps*. https://www.stjornarradid.is/media/menntamalaraduneyti-media/media/frettir2015/skyrsla_starfshoops_um_mat_a_menntastefnu_loka.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>
- Perers, C., Bäckström, B., Johansson, B. A. og Rask, O. (2022). Methods and strategies for reducing seclusion and restraint in child and adolescent psychiatric inpatient care. *Psychiatric Quarterly*, 93, 107–136. <https://doi.org/10.1007/s11126-021-09887-x>
- Qi, C. H., Barton, E. E., Collier, M., Lin, Y.-L. og Montoya, C. (2018). A systematic review of effects of social stories interventions for individuals with autism spectrum disorder. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 33(1), 25–34. <https://doi.org/10.1177/1088357615613516>
- Reddy, L. A., Glover, T. A., Dudek, C. M., Alperin, A., Wiggs, N. B. og Bronstein, B. (2022). A randomized trial examining the effects of paraprofessional behavior support coaching for elementary students with disruptive behavior disorders: Paraprofessional and student outcomes. *Journal of School Psychology*, 92, 227–245. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2022.04.002>
- Rúnar Sigþórsson, 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://www.samband.is/wp-content/uploads/2021/11/leidbeiningar-um-13-gr-rglg-nr-1040-2011-1.pdf>

- Scheuermann, B., Peterson, R., Ryan, J. B. og Billingsley, G. (2016). Professional practice and ethical issues related to physical restraint and seclusion in schools. *Journal of Disability Policy Studies*, 27(2), 86–95. <https://doi.org/10.1177/1044207315604366>
- Shyman, E. (2010). Identifying predictors of emotional exhaustion among special education paraeducators: A preliminary investigation. *Psychology in the Schools*, 47(8), 828–841. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1002/pits.20507>
- 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>
- Snæfríður Dröfn Björgvinsdóttir og Anna-Lind Pétursdóttir. (2014). Erfið hegðun nemenda: Áhrif á líðan kennara. *Uppeldi og menntun*, 23(2), 65–86. <https://ojs.hi.is/uppmennt/article/view/1934>
- Sprague, J. R. og Walker, H. M. (2022). *Safe and healthy schools: Practical prevention strategies*. Guilford Press.
- Stormont, M., Beckner, R., Mitchell, B. og Richter, M. (2005). Supporting successful transition to kindergarten: General challenges and specific implications for students with problem behavior. *Psychology in the Schools*, 42(8), 765–778. <https://doi.org/10.1002/pits.20111>
- Sutherland, K. V., Conroy, M. A., Algina, J., Ladwig, C., Jessee, G. og Gyure, M. (2018). Reducing child problem behaviors and improving teacher-child interactions and relationships: A randomized controlled trial of BEST in CLASS. *Early Childhood Research Quarterly*, 42(1), 32–43. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.08.001>
- Test, D. W., Richter, S., Knight, V. og Spooner, F. (2011). A comprehensive review and meta-analysis of the social stories literature. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 26(1), 49–62. <https://doi.org/10.1177/1088357609351573>
- Walker, V. L., Carpenter, M. E., Lyon, K. J. og Button, L. (2021). 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>
- Wiggs, N. B., Reddy, L. A., Bronstein, B., Glover, T. A., Dudek, C. M. og Alperin, A. (2021). A mixed-method study of paraprofessional roles, professional development, and needs for training in elementary schools. *Psychology in the Schools*, 58(11), 2238–2254. <https://doi.org/10.1002/pits.22589>
- Wolfe, K., Pyle, D., Charlton, C. T., Sabey, C. V., Lund, E. M. og Ross, S. W. (2016). A systematic review of the empirical support for check-in check-out. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 18(2), 74–88. <https://doi.org/10.1177/1098300715595957>
- Östlund, D., Barow, T., Dahlberg, K. og Johansson, A. (2022). In-between special needs teachers and students: Paraprofessionals' work in self-contained classrooms for students with intellectual disabilities in Sweden. Í R. Webster og A. A. de Boer (ritstjórar), *Teaching assistants, inclusion, and special educational needs* (bls. 168–182). Routledge.



Árdís Flóra Leifsdóttir, Bergljót Gyða Guðmundsdóttir og Annadís Greta Rúdólfssdóttir. (2023). „Þú þarft að hafa breitt bak til að vinna í svona“: Reynsla stuðningsfulltrúa af krefjandi hegðun barna í grunnskólum Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun. Menntavísindasvið Háskóla Íslands. Sótt af <http://netla.hi.is/greinar/2023/alm/06>
DOI: <https://doi.org/10.24270/netla.2023.6>