

Erfið hegðun nemenda: Áhrif á líðan kennara

Í þessari rannsókn var kannað umfang erfiðrar hegðunar grunnskólanema og áhrif hennar á kennara og nám nemenda. Athugað var hvaðan kennarar fá stuðning til þess að takast á við hegðunarerfiðleika nemenda, hvort þeir fyndu fyrir einkennum tilfinningaþrots og hvort þau tengdust erfiðri hegðun nemenda. Gögnum var safnað með spurningum af lista Westling (2010) um hegðunarerfiðleika og af lista Maslach um kulnun (Maslach og Jackson, 1981). Þátttakendur voru 95 umsjónarkennarar í 1.–6. bekk og sérkennarar allra bekkja úr níu grunnskólum á höfuðborgarsvæðinu. Kennarar í rannsókninni töldu um fjórðung nemenda sýna erfiða hegðun og fengu helst stuðning frá samstarfsfólki sínu til að takast á við hana. Stór hluti þátttakenda sagðist þurfa að fást við hegðunarerfiðleika daglega og taldi þá hafa neikvæð áhrif á sig og nemendur sína. Allt að þriðjungur þátttakenda fann fyrir einkennum tilfinningaþrots og rúmlega helmingur íhugaði að hætta kennslu vegna erfiðrar hegðunar nemenda. Niðurstöður benda til þess að mikilvægt sé að fyrirbyggja og draga úr hegðunarerfiðleikum nemenda til að skapa jákvæðara náms- og starfsumhverfi í skólum.

Efnisorð: Hegðunarerfiðleikar nemenda, líðan kennara, tilfinningaþrot, kulnun, stuðningur í starfi

INNGANGUR

Hegðunarerfiðleikar nemenda eru það viðfangsefni sem veldur starfsfólki grunnskóla hérlendis hvað mestum áhyggjum (Ingvar Sigurgeirsson og Ingibjörg Kaldalóns, 2006). Í könnun meðal íslenskra grunnskólakennara 2012 sögðu þrír af hverjum fjórum kennurum að álag í starfi hefði aukist mikið vegna vaxandi hegðunarerfiðleika nemenda og flestum fannst „erfiðir nemendur“ og agavandamál það erfiðasta við kennarastarfið (Samband íslenskra sveitarfélaga og Félag grunnskólakennara, 2012, bls. 36). Einnig virðast margir kennarar hérlendis finna fyrir kulnun í starfi (Anna Þóra Baldursdóttir og Valgerður Magnúsdóttir, 2007). Í þessari grein verður fjallað

um mat kennara á umfangi erfiðrar hegðunar nemenda og samband hennar við líðan kennara í starfi, þá einkum við einn þátt kulnunar, tilfinningaþrot (e. *emotional exhaustion*).

Erfið hegðun

Hegðun telst erfið (e. *challenging*) ef hún hefur þrúfaldlega truflandi áhrif á nám eða samskipti barns við jafnaldra eða fullorðna (Powell, Fixsen, Dunlap, Smith og Fox, 2007). Westling (2010) rannsakaði meðal almennra bandarískra kennara og sérkennara ýmsa þætti sem snúa að hegðunarerfiðleikum nemenda. Þar var hegðun skilgreind sem „erfið“ ef hún „truflar nám, er hættuleg nemandanum eða öðrum, veldur líkamlegum sársauka, eignatjóni eða truflar verulega skólastarf“ (bls. 50, íslensk þýðing greinarhöfundu). Þá var einnig miðað við að hegðunin ætti sér oft stað og að vandasamt væri að breyta henni til hins betra. Tilgreindar voru mismunandi birtingarmyndir erfiðrar hegðunar í skólaumhverfinu, svo sem: mótþrói og óhlýðni, truflun á hefðbundnu skólastarfi, líkamlegt ofbeldi, að draga sig í hlé og forðast samskipti, félagslega óviðeigandi hegðun, lögbrot (til dæmis þjófnaður eða eignaspjöll) og sjálfsvandi eða endurteknar hreyfingar (Westling, 2010). Stundum er erfið hegðun tengd formlegri sálfræðilegri greiningu erfiðleika á borð við þroskafrávik, röskun á einhverfurófi, tilfinningaröskun, athyglisbrest með/án ofvirkni eða hegðunarröskun (O'Neill o.fl., 1997) en í öðrum tilvikum sýna einstaklingar erfiða hegðun þó að þeir séu ekki með neinar slíkar greiningar.

Á Íslandi eins og annars staðar hafa hegðunarerfiðleikar valdið kennurum og foreldrum talsverðum áhyggjum og var ákveðið að rannsaka hegðunarvanda í öllum almennum grunnskólum Reykjavíkur skólaárið 2005–2006 (Ingvar Sigurgeirsson og Ingibjörg Kaldalóns, 2006). Markmiðið var að kanna umfang og eðli hegðunarerfiðleika og hvaða leiðir væru notaðar til að fást við þá. Tekin voru fjörutíu rýnihópaviðtöl við samtals 233 stjórnendur, kennara eða aðra starfsmenn og spurningalisti var lagður fyrir þátttakendur. Ekki var lagt upp með ákveðna skilgreiningu á „hegðunarvandkvæðum, heldur var skilningur viðmælenda látinn ráða för“ en oftast var rætt um „sífellda eða endurtekna truflun í kennslustundum eða frímínútum“ (Ingvar Sigurgeirsson og Ingibjörg Kaldalóns, 2006, bls. 16). Að mati þátttakenda áttu að jafnaði tveir til þrír nemendur í hverjum bekk við hegðunarvandkvæði að stríða. Í rannsókn á starfsháttum í tuttugu grunnskólum hérlendis 2009–2011 kom fram að meirihluti skólastarfsfólks, eða þrír af hverjum fjórum, þurfti að takast á við hegðunarerfiðleika einu sinni í viku eða oft (Anna-Lind Pétursdóttir, 2013; Rúnar Sigþórsson, Anna-Lind Pétursdóttir og Þóra Björk Jónsdóttir, 2014). Algengast var að kljást þyrfti við truflandi hegðun nemenda. Aðeins einn af hverjum tíu starfsmönnum þurfti sjaldan eða aldrei að fást við erfiða hegðun nemenda (Anna-Lind Pétursdóttir, 2013; Rúnar Sigþórsson o.fl., 2014).

Áhrif erfiðrar hegðunar

Hegðunarerfiðleikar trufla ekki bara samskipti, heldur geta þeir einnig haft neikvæð áhrif á námsframvindu og tækifæri nemenda í lífinu. Í rannsókn Westling (2010) kom fram að flestir kennarar töldu erfiða hegðun hafa slæm áhrif á námsframvindu nemenda. Sjö af hverjum tíu sérkennurum og átta af hverjum tíu almennum kennurum í þeirri rannsókn töldu nemendur sem sýna erfiða hegðun læra minna vegna hennar. Langtímarannsóknir hafa einnig sýnt slæmar framtíðarhorfur nemenda með langvarandi hegðunarerfiðleika. Þeir nemendur eru líklegri en aðrir til að fá lægri einkunnir, skrópa í skóla, flosna upp úr námi, eiga í erfiðleikum félagslega og að komast í kast við lögin (Bradley, Doolittle og Bartolotta, 2008; Wagner, 1995). Einnig eiga nemendur með hegðunarerfiðleika erfiðara uppdráttar á vinnumarkaði að námi loknu og eru líklegri til að sinna láglaunastörfum eða vera án atvinnu (Bradley o.fl., 2008; Wagner, 1995).

Hegðunarerfiðleikar hafa ekki aðeins neikvæð áhrif á nám og framtíðarhorfur viðkomandi nemenda, heldur geta einnig truflað nám samnemenda og aukið álag á kennara (Samband íslenskra sveitarfélaga og Félag grunnskólakennara, 2012; Westling, 2010). Niðurstöður Westling (2010) sýndu að átta af hverjum tíu kennurum töldu aðra nemendur læra minna vegna erfiðrar hegðunar samnemanda. Þá sögðu átta af hverjum tíu almennum og þrjú af hverjum fjórum sérkennurum að erfið hegðun yki streitu þeirra í starfi. Þessar niðurstöður eru í samræmi við niðurstöður könnunar meðal íslenskra grunnskólakennara sem sýndi að kennarar fyndu fyrir vaxandi álagi í starfi vegna aukinna hegðunarvandkvæða og að „erfiðir nemendur“ og agavandamál væri það sem þeim þætti erfiðast við kennarastarfið (Samband íslenskra sveitarfélaga og Félag grunnskólakennara, 2012, bls. 36). Rannsókn sem gerð var á líðan íslenskra kennara árið 2005 leiddi í ljós að helstu streituvaldar í starfi væru vinnuálag og tíma-skortur ásamt aga- og hegðunarvanda. Einnig kom fram að kennarar höfðu áhyggjur af erfiðleikum nemenda og þóttu úrræði of fá (Anna Þóra Baldursdóttir og Valgerður Magnúsdóttir, 2007). Það er því margt sem bendir til þess að hegðunarerfiðleikar nemenda valdi grunnskólakennurum á Íslandi talsverðu álagi í starfi.

Tilfinningaþrot meðal kennara

Álag og langvarandi streita í starfi getur leitt til kulnunar (Burke og Greenglass, 1995; Maslach, Schaufeli og Leiter, 2001). Maslach o.fl. (2001) hafa skilgreint þrjú þætti kulnunar; hlutgerving (e. *depersonalization*), minnkandi starfsárangur (e. *reduced personal accomplishment*) og tilfinningaþrot. Með hlutgervingu er átt við að viðkomandi hlutgeri skjólstæðinga sína, komi ekki fram við þá eins og manneskjur heldur fjarlægist þá með því að koma fram við þá eins og hluti. Minnkandi starfsárangur vísar til þeirrar tilfinningar viðkomandi að vinnuframlag hans hafi litla sem enga þýðingu. Tilfinningaþrot er sá þáttur sem oftast er vísað til þegar fjallað er um kulnun en þá finnst viðkomandi að hann sé uppgefinn tilfinningalega, finnur fyrir vanmáttarkennd og fjarlægist starf sitt tilfinningalega og vitsmunalega (Anna Þóra Baldursdóttir og Valgerður Magnúsdóttir, 2007; Maslach o.fl., 2001).

Ýmsir þættir tengjast kulnun í starfi. Umfangsmikil könnun var gerð í Frakklandi á áhrifaþáttum kulnunar meðal kennara á öllum skólastigum, frá leikskóla upp í háskóla (Vercambre, Brosselin, Gilbert, Nerrière og Kovess-Masféty, 2009). Í ljós kom að kvenkyns kennarar fundu frekar fyrir tilfinningaþroti og minnkandi starfsárangri meðan karlkyns kennurum var hættara við hlutgervingu. Kennarar fjölmennra bekkja og þeir sem kenndu á yngri stigum grunnskóla fundu oftast fyrir tilfinningaþroti en kennarar eldri nemenda. Einnig kom frekar fram tilfinningaþrot og hlutgerving hjá þeim sem kenndu í fátækari hverfum (e. *underprivileged areas*) en hjá þeim sem kenndu í „venjulegum“ hverfum (Vercambre o.fl., 2009). Meðal íslenskra kennara hafa komið fram vísbendingar um að kulnun sé meiri á meðal yngri kennara en þeirra eldri (Anna Þóra Baldursdóttir og Valgerður Magnúsdóttir, 2007). Í rannsókn meðal norskra kennara kom fram að tímaskortur hafði sterkust tengsl við tilfinningaþrot kennara (Skaalvik og Skaalvik, 2010). Þannig voru þeir kennarar sem upplifðu mestan tímaskort almennt mest á þrotum tilfinningalega. Einnig höfðu þeir kennarar sem fundu fyrir miklu tilfinningaþroti litla trú á eigin getu sem kennarar. Eins og nærri má geta, upplifðu kennarar sem fundu fyrir miklu tilfinningaþroti minni starfsánægju (Skaalvik og Skaalvik, 2010).

Tengsl milli hegðunarerfiðleika nemenda og kulnunar kennara í starfi hafa oft komið fram í rannsóknum (Hastings og Bham, 2003; Kokkinos, 2007; McCormick og Barnett, 2011; Vercambre o.fl., 2009). Í rannsókn á áhrifaþáttum kulnunar breskra grunnskólakennara kom í ljós að hegðunarmynstur nemenda tengdist mismunandi undirþáttum kulnunar. Vanvirðing af hálfu nemenda tengdist bæði tilfinningaþroti og hlutgervingu hjá kennurum, en skortur á félagslegum samskiptum nemenda við kennara tengdist hlutgervingu og minnkandi starfsárangri (Hastings og Bham, 2003). Hjá grunnskólakennurum á Kýpur mældist einnig samband á milli hegðunarerfiðleika nemenda og kulnunar (Kokkinos, 2007). Streita tengd því að fást við erfiða hegðun nemenda hafði þar sterkust tengsl við kulnun, en hún birtist á mismunandi hátt hjá kennurum. Þeir kennarar sem voru mjög samviskusamir upplifðu frekar hlutgervingu en þeir sem fundu fyrir tímaskorti fundu oftast fyrir tilfinningaþroti (Kokkinos, 2007).

Kulnun í starfi helst oft í hendur við löngun kennara til að skipta um starfsvettvang. Reyndust allir þrír þættir kulnunar tengjast alvarlegum áformum ástralskra nýliða í kennslu um að hætta störfum (Goddard og Goddard, 2006). Stundum tengjast slíkar fyrirætlanir beint erfiðri hegðun nemenda (Ingersoll, 2001; Kukla-Acevedo, 2009). Nýliðar í kennslu virðast sérstaklega viðkvæmir fyrir erfiðri hegðun nemenda og það getur vegið þungt í ákvörðun þeirra um að hætta kennslu (Kukla-Acevedo, 2009). Í rannsókn meðal íslenskra kennara reyndust þrír fjórðu þeirra hafa íhugað að hætta störfum, þar af flestir vegna launakjara, vinnuálags og virðingarleysis fyrir starfi kennarans (Anna Þóra Baldursdóttir og Valgerður Magnúsdóttir, 2007).

Vinnubrögð kennara geta átt þátt í samspili hegðunarerfiðleika nemenda og kulnunar. Til að mynda komu fram tengsl milli truflandi hegðunar nemenda, bekkjarstjórnunaraðferða og tilfinningaþrots kennara í rannsókn Reinke, Herman og Stormont (2013). Rannsóknin var gerð í grunnskólum í miðvesturríkjum Bandaríkjaanna þar sem unnið var eftir aðferðum Heildstæðs stuðnings við jákvæða hegðun

(e. *School-wide Positive Behavioral Interventions and Support, SW-PBIS*). Þeir kennarar sem notuðu mikið af almennu hrósi eða jákvæðum ummælum um nemendur höfðu mikla trú á sér sem bekkjarstjórnendur og hjá þeim var lítið um truflandi hegðun nemenda. Þeir kennarar sem notuðu hlutfallslega meira af neikvæðum athugasemdum en jákvæðum, og brugðust við truflandi hegðun nemenda með hvössum skammaryrðum fundu frekar fyrir tilfinningaþroti. Hjá þeim var einnig mest um truflandi hegðun nemenda (Reinke o.fl., 2013). Þessar niðurstöður fela í sér vísbendingar um samspil hegðunar nemenda, vinnubragða kennara og kulnunar en ekki er hægt að álykta um orsakasamband þessara þátta eða í hvaða tímaröð þeir eiga sér stað. Tilraun var gerð til þess að kortleggja tímalegt samhengi þessara þátta í langtímarannsókn meðal grunnskólakennara í Hollandi (Brouwers og Tomic, 2000). Markmiðið var að kanna tengsl trúar á eigin getu í bekkjarstjórnun við þessa þrjá undirþætti kulnunar. Í ljós kom að mikið tilfinningaþrot spáði fyrir um litla trú á eigin getu sem síðan tengdist minnkandi starfsárangri. Þannig höfðu kennarar sem voru tilfinningalega á þrotum ekki mikla trú á sér sem bekkjarstjórnendur og upplifðu minnkandi starfsárangur, líklega vegna þess að þeir gáfust fljótt upp á að reyna að takast á við hegðunarerfiðleika nemenda. Þetta samspil spáði síðan fyrir um aukna hlutgervingu fimm mánuðum síðar (Brouwers og Tomic, 2000).

Stuðningur við kennara

Starfsfólk grunnskóla hérlendis beitir fjölbreyttum úrræðum til að takast á við hegðunarerfiðleika eins og fram kom í rannsókn Ingvars Sigurgeirssonar og Ingibjargar Kaldalóns (2006). Þar kom einnig í ljós að góður skólabragur og jákvætt viðhorf til nemenda og foreldra einkenndi skóla þar sem starfsfólki fannst það hafa góð tækni á vandanum eða hegðunarvandi var minnstur. Vísbendingar eru um að í skólum þar sem markvisst forvarnarstarf og hegðunarstjórnun fer fram finni kennarar síður fyrir kulnun (Ross, Romer og Horner, 2012).

Stuðningur í starfi er mikilvægur þáttur í starfsánægju kennara og hann tengist jafnframt beitingu árangursríkra aðferða til að takast á við hegðunarerfiðleika nemenda. Til að mynda kom fram í rannsókn Westling (2010) að kennarar sem fengu meiri stuðning til að takast á við erfiða hegðun notuðu frekar gagnreyndar aðferðir í því sambandi en kennarar sem fengu minni stuðning. Þannig virðist stuðningur í starfi geta hjálpað kennurum að beita árangursríkum leiðum til að fyrirbyggja eða draga úr hegðunarerfiðleikum. Kennarar geta fengið slíkan stuðning úr ýmsum áttum, svo sem frá öðrum kennurum eða stuðningsfulltrúum, skólastjórnendum, foreldrum nemenda, lausnarteymi innan skólans, sérfræðingi í hegðunarstjórnun eða öðrum sérfræðingum utan skólans eða jafnvel stjórnendum sveitarfélagsins (Westling, 2010).

Algengast virðist vera að kennarar fái stuðning frá sínu nánasta samstarfsfólki eða skólastjórnendum. Rannsókn Westling (2010) sýndi að rúmlega sex af hverjum tíu sérkennurum sögðust oft fá stuðning frá öðrum kennurum eða stuðningsfulltrúum en það átti aðeins við tæplega einn af hverjum tíu almennum kennurum. Helmingur sérkennara fékk oft stuðning frá skólastjórnendum samanborið við þriðjung almennra kennara. Hlutfall sérkennara sem fékk oft ráðgjöf frá teymi við að útbúa einstaklings-

miðaða stuðningsáætlun var 38% samanborið við 25% almennra kennara. Loks fékk rúmur fjórðungur sérkennara oft stuðning frá sérfræðingum í hegðunarstjórnun eða atferlisgreiningu en einungis sjötti hver almennur kennari. Þessar niðurstöður benda til þess að sérkennarar fái meiri stuðning en aðrir kennarar en þó kom ekki fram munur þegar spurt var um sérfræðinga utan skólans; einn af hverjum tíu kennurum sagðist oft fá stuðning frá þeim (Westling, 2010).

Mikilvægi stuðnings við kennara þegar tekist er á við erfiða hegðun kom fram í rannsókn Ingvars Sigurgeirssonar og Ingibjargar Kaldalóns (2006). Starfsfólk skóla taldi skort á utanaðkomandi stuðningi sérfræðinga vera einn meginvandann við kennslu nemenda með hegðunarvanda, á eftir of litlu fjármagni og geðrænum vandamálum nemenda. Ákall um aukna faglega ráðgjöf mátti greina þegar starfsfólk skóla var spurt hvað væri nauðsynlegast að gera til að hægt væri að koma betur til móts við börn með hegðunarvanda (Ingvar Sigurgeirsson og Ingibjörg Kaldalóns, 2006). Í rannsókn á starfsháttum grunnskóla fannst rúmlega átta af hverjum tíu fagmenntuðum starfsmönnum samstarf kennara og stuðningur stjórnenda skipta mjög miklu máli fyrir góða hegðun nemenda (Anna-Lind Pétursdóttir, 2013; Rúnar Sigþórsson o.fl., 2014). Rúmlega níu af hverjum tíu starfsmönnum þóttu sérfræðingar innan skólans gegna mikilvægu hlutverki við að stuðla að góðri hegðun nemenda en rúmlega þrjú fjórðu töldu sérfræðinga utan skólans mikilvæga í því sambandi (Anna-Lind Pétursdóttir, 2013).

Mikilvægi stuðnings samstarfsfólks birtist ekki síst í því að hann getur dregið úr hættu á kulnun (Greenglass, Burke og Konarski, 1998). Kennarar sem fá lítinn stuðning frá samstarfsmönnum eru líklegri til að upplifa einkenni kulnunar en þeir sem fá stuðning (Burke og Greenglass, 1995). Einnig sýndi rannsókn meðal bandarískra kennara að agamál og skortur á stuðningi skólastjórnenda var ein af meginástæðum fyrir skertri starfsánægju og uppsögn (Ingersoll, 2001). Fram kom í íslenskrari rannsókn að því meiri hvatningu og stuðning sem kennurum fannst þeir fá frá skólastjórnendum, foreldrum og samkennurum, þeim mun ólíklegri voru þeir til að sýna merki um kulnun (Anna Þóra Baldursdóttir og Valgerður Magnúsdóttir, 2007). Langtímarannsókn meðal grunnskólakennara í Kanada sýndi að álagsþættir í vinnuumhverfinu, svo sem skortur á stuðningi, komu fyrst fram í tilfinningaþroti hjá kennurum (Greenglass o.fl., 1998). Jafnframt kom í ljós að fyrirbyggjandi áhrif stuðnings í starfi voru mismunandi eftir kyni. Meðal kvenkennara dró stuðningur samkennara úr líkum á tilfinningaþroti en hjá karlkennurum jók stuðningur stjórnenda og samkennara upplifun kennaranna á árangri í starfi (Greenglass o.fl., 1998). Svipuð áhrif komu fram í rannsókn meðal kennara í Bandaríkjunum þar sem stuðningur stjórnenda hafði mest áhrif á starfsánægju kennara, og réð síðan mestu um það hvort kennarar hygðust halda áfram í starfi (Tickle, Chang og Kim, 2011). Í rannsókn á líðan kennara hérlandis kom einmitt fram að hrós og stuðningur frá skólastjórnendum og samstarfsfólki var meðal þess sem kennurum fannst mest hvetjandi í starfi (Anna Þóra Baldursdóttir og Valgerður Magnúsdóttir, 2007).

Stuðningur frá vinnufélögum skiptir sérstaklega miklu máli þegar vinnuálagið er mikið. Þetta sýndi rannsókn meðal kennara með innan við þriggja ára starfsreynslu í Kanada. Þar reyndist vera skýrt samband milli minni félagslegs stuðnings í vinnunni

og meiri löngunar til að hætta í starfi. Þeir kennarar sem fengu góðan stuðning frá starfsfélögum vildu síður skipta um starfsvettvang og þessi tengsl urðu sterkari eftir því sem vinnuálag jókst (Pomaki, DeLongis, Frey, Short og Woehrle, 2010). Þannig ætti að vera hægt að draga úr líkum á kulnun kennara og brotthvarfi þeirra úr skólum með öflugum stuðningi vinnufélaga, ekki síst ef hann nýtist til að takast á við hegðunarerfiðleika nemenda.

Markmið rannsóknarinnar

Fram hefur komið að talsvert sé um hegðunarerfiðleika meðal íslenskra nemenda (Anna-Lind Pétursdóttir, 2013; Ingvar Sigurgeirsson og Ingibjörg Kaldalóns, 2006; Rúnar Sigþórsson o.fl., 2014) sem ætla má að hafi neikvæð áhrif á nám þeirra og samnemenda (Bradley o.fl., 2008; Westling, 2010). Erfið hegðun nemenda eykur einnig álag á kennara í starfi (Samband íslenskra sveitarfélaga og Félag grunnskólakennara, 2012; Westling, 2010) og ýtir undir kulnun þeirra (Hastings og Bham, 2003; Kokkinos, 2007; McCormick og Barnett, 2011; Vercambre o.fl., 2009). Hins vegar skortir rannsóknir á tengslum erfiðrar hegðunar við líðan kennara héraendis, og þá sérstaklega við kulnun í starfi. Hér verður leitast við að svara eftirfarandi rannsóknarspurningum um hegðunarerfiðleika nemenda, áhrif þeirra á líðan kennara og hvaða stuðning þeir fá í starfi:

- Hversu oft þurfa kennarar að takast á við erfiða hegðun nemenda í starfi?
- Hver eru áhrif erfiðrar hegðunar nemenda á kennara og nemendur?
- Finna kennarar fyrir einkennum tilfinningaþrots og tengjast þau erfiðri hegðun nemenda?
- Hvaðan fá kennarar stuðning til að takast á við erfiða hegðun?

AÐFERÐ

Þátttakendur

Í úrtakinu voru 182 kennarar, 84–95 þeirra (46–52%) svöruðu þeim spurningum sem eru til umfjöllunar í þessari grein. Svarhlutfallið var 51% að meðaltali. Kennararnir störfuðu í níu stórum grunnskólum á höfuðborgarsvæðinu með nemendafjölda á bilinu 366–720. Skólarnir voru valdir út frá hentugleika, sjá nánar undirkaflann Framkvæmd. Af úrtakinu voru 36% úr þremur skólum þar sem *Uppbyggingarstefnan* hafði verið innleidd, 36% úr þremur skólum með *Heildstæðan stuðning við jákvæða hegðun* og 28% úr þremur skólum þar sem unnið var með *SMT-skólafærni*. Af þeim sem luku spurningalistanum störfuðu 81% sem umsjónarkennarar í 1.–6. bekk, 17% sem sérkennarar og 2% við annars konar kennslu.

Mælitæki

Þátttakendur svöruðu spurningum af lista Westling (2010) um kennara og erfiða hegðun nemenda (e. *Questionnaire about teachers and challenging behavior*). Westling samdi

listann með hliðsjón af skrifum á fræðasviðinu og reyndust próffræðilegir eiginleikar listans í upprunalegu útgáfunni viðunandi. Áreiðanleiki endurtekinnar prófunar spurningalistans í rannsókn Westling (2010) var ásættanlegur ($\alpha=0,71-0,99$) fyrir öll atriði nema tvö. Alfastuðull í þessari rannsókn var góður ($\alpha=0,86-0,90$), fyrir utan flokk spurninga um stuðning til að takast á við erfiða hegðun ($\alpha=0,67$). Greinarhöfundar þýddu spurningalistann og löguðu að íslensku umhverfi, þar sem örfá atriði sem ekki áttu við voru tekin út (t.d. svarmöguleiki um farandkennara sem ekki tíðkast í íslenskum skólum) og öðrum bætt við (t.d. var spurningu sem fjallaði um tvö atriði skipt í tvennt). Þýdd útgáfa listans var forprófuð með því að senda hann með tölvu-pósti á 22 kennara og biðja þá að svara spurningum og gefa skriflega endurgjöf með ábendingum um það sem betur mætti fara. Uppsetning listans var bætt og skerpt á orðalagi í samræmi við athugasemdir þeirra 16 sem sendu skriflega endurgjöf. Spurningalistinn þótti yfirleitt vera skýr, en umsjónarkennarar á unglingsstigi áttu erfitt með að svara einstaka spurningum um nemendahóp sinn og því var ákveðið að takmarka fyrirlögn við umsjónarkennara í 1.–6. bekk og sérkennara á öllum aldursstigum. Hér verður rætt um þá þætti spurningalistans sem eru til umfjöllunar í þessari grein, sjá nánar í meistaraprófsritgerð Snæfríðar Drafnar Björgvinsdóttur (2014).

Nemendur og hegðun þeirra. Þátttakendur voru beðnir að meta hversu oft þeir þyrftu að takast á við einhvers konar erfiða hegðun á sjö punkta Likert-stiku, frá aldrei til mjög oft á dag. Erfiðu hegðuninni var skipt í tíu flokka: mótþróa 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. Fyrir hvern flokk var gefið eitt eða fleiri dæmi, svo sem: Nemandi truflar kennslu eða bekkjarstarf. Dæmi: Kallar hátt yfir bekkinn. Til viðbótar tiltóku þátttakendur hversu margir af nemendum þeirra væru með formlega greiningu um frávik í þroska eða aðlögun (sem lá fyrir þegar könnun var gerð) og hversu margir með tiltekna greiningu sýndu erfiða hegðun.

Samstarf og stuðningur. Spurt var hvaðan kennarar fengju stuðning til að takast á við erfiða hegðun. Þátttakendur merktu við á fimm punkta Likert-stiku, frá aldrei til mjög oft, hversu oft þeir fengju stuðning úr sjö mismunandi áttum.

Áhrif erfiðrar hegðunar. Þátttakendur tóku afstöðu til sex staðhæfinga um áhrif erfiðrar hegðunar nemenda á kennarana og nemendur þeirra á fimm punkta Likert-stiku, frá mjög ósammála til mjög sammála.

Til viðbótar við spurningar af lista Westling (2010) svöruðu þátttakendur fjórum spurningum um tilfinningaþrot á fimm punkta Likert-stiku, frá mjög ósammála til mjög sammála. Spurningarnar voru sóttar í spurningalista Maslach (*Maslach Burnout Inventory – Educators Survey, MBI*) (Kokkinos, 2006; Maslach og Jackson, 1981), sem greinarhöfundar þýddu.

Framkvæmd

Haft var samband við skólaskrifstofur þriggja sveitarfélaga á höfuðborgarsvæðinu og samþykki fengið til að hafa samband við skólastjóra í grunnskólum vegna þátttöku kennara í rannsókninni. Valdir voru stórir skólar sem höfðu innleitt heildstæð kerfi til

að styðja æskilega hegðun nemenda. Tölvupóstur var sendur til skólastjóra með upplýsingum um rannsóknina og ósk um þátttöku. Til þess að auka líkur á þátttöku var skólastjórnendum boðið að fá sérstaka úrvinnslu á gögnunum fyrir sinn skóla með samanburði við aðra skóla að rannsókn lokinni, ef nægilega hátt svarhlutfall næðist. Póstinum var fylgt eftir með símtali viku síðar. Alls var haft samband við fjórtán skóla þar til samþykki hafði fengist frá þremur skólum úr hverju sveitarfélagi með mismunandi agakerfi, alls níu skólum.

Spurningalistinn var settur upp rafrænt í forritinu *LimeSurvey* hjá Kannanir.is. Með listanum fylgdi kynningarbréf þar sem þátttakendur fengu upplýsingar um rannsóknina (Sigurður Kristinsson, 2003). Svör voru ekki rekjanleg til einstakra þátttakenda og í þakklætisskyni var þátttakendum boðið að taka þátt í happdrætti í lok spurningalistans. Rannsóknin var framkvæmd í samræmi við lög um persónuvernd (Lög um persónuvernd og meðferð persónuupplýsinga nr. 77/2000).

Í tveimur skólum fékkst leyfi til að leggja spurningalistann fyrir í tölvum á staðnum, annars vegar þar sem kennarar voru boðaðir í tölvustofu og hins vegar rétt fyrir upphaf kennarafundar. Að beiðni greinarhöfundar sendi skólastjóri þeim sem ekki voru mættir hlekk á spurningalistann í tölvupósti. Í öðrum skólum sendi skólastjóri hlekk á spurningalistann í tölvupósti til þátttakenda. Ekki reyndist munur á svarhlutfalli eftir því hvort lagt var fyrir á staðnum eða einungis með tölvupósti. Skólastjóri sendi ítrekun með tölvupósti rúmri viku seinna og lokaáminningu viku áður en gagnaöflun lauk. Gagnaöflun hófst í fyrrihluta október 2013 og lauk 1. nóvember 2013.

Tölfræðileg úrvinnsla

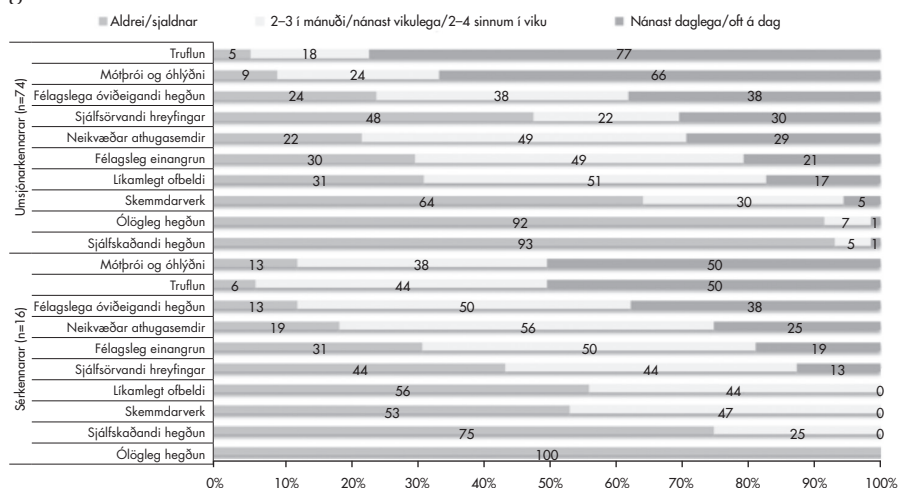
Við úrvinnslu gagna var notað tölfræðiforritið SPSS, útgáfa 21. Lýsandi tölfræði fyrir allt úrtakið var sett fram til þess að svara rannsóknarspurningum. Gögnin voru sett upp í töflur og myndir með Excel-töflureikni, útgáfu 14.1.0. Við úrvinnslu voru öll svör sem bárust við spurningalistanum notuð, einnig þeirra sem ekki luku við listann. Heildartölur í töflum geta því verið mismunandi eftir því hve margir svöruðu tilteknum spurningum. Könnuð var fylgni milli atriða á spurningalistanum og miðað við 95% öryggismörk þegar kom að marktækni. Til að skoða fylgni á milli einstakra atriða á spurningalistanum sem mæld voru á raðkvarða var notað Spearman's rho og fyrir jafnbilabreytur var fylgni reiknuð með Pearsons r (Amalía Björnsdóttir, 2003).

NIÐURSTÖÐUR

Hér á eftir verður kynntar niðurstöður rannsóknarinnar um mat þátttakenda á því hversu oft þeir þurftu að fást við erfiða hegðun nemenda í starfi, áhrif hennar á líðan þeirra og stuðning sem þeir fengu til að takast á við hegðunarerfiðleikana.

Erfið hegðun

Að mati kennara í þessari rannsókn sýndi um fjórðungur nemenda þeirra erfiða hegðun og flestir töldu sig þurfa að takast á við slíka hegðun daglega. Eins og sjá má á mynd 1 þurftu umsjónarkennarar í 1.–6. bekk og sérkennarar oftast að fást við truflun, mótþróa og óhlyðni. Sjaldnast urðu kennarar varir við ólöglega eða sjálfskaðandi hegðun.



Mynd 1. Mat kennara á því hversu oft þeir þurfa að takast á við tiltekna erfiða hegðun, greint eftir starfi

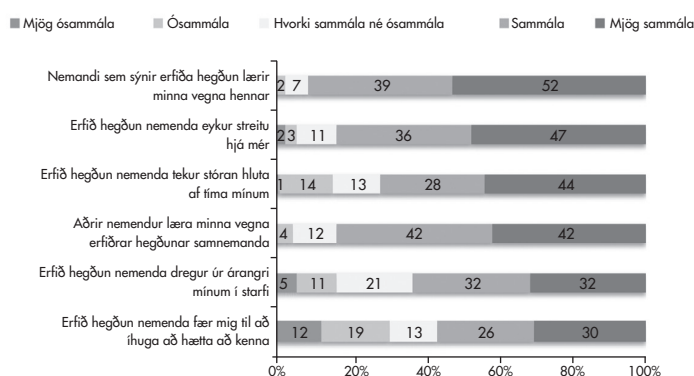
Að meðaltali sýndi fjórðungur nemenda kennara sem svöruðu þessum hluta spurningalistans erfiða hegðun (sjá töflu 1). Hver nemandi sem sýndi erfiða hegðun var aðeins talinn einu sinni. Hlutfall þeirra sem sýndu erfiða hegðun var hæst meðal nemenda með tilfinninga- eða hegðunarröskun og nemenda með athyglisbrest með eða án ofvirkni.

Tafla 1. Fjöldi og hlutfall nemenda sem sýnir erfiða hegðun, greint eftir frávikum í þroska eða aðlögun

	Fjöldi nemenda meðaltal	Hlutfall nemenda sem sýnir erfiða hegðun (%)
Eðlilegur þroski	17,1	12
Önnur heilsuskerðing	0,1	18
Sértækir námserfiðleikar	3,4	18
Líkamleg frávik	0,5	27
Tal- eða tungumálaerfiðleikar	1,7	28
Einhverfa eða önnur röskun á einhverfurófi	0,9	38
Proskafrávik (önnur en á einhverfurófi)	0,8	45
Athyglisbrestur með eða án ofvirkni	3,2	63
Tilfinninga- eða hegðunarröskun	1,4	70
Allir nemendur	28,7	24

Áhrif erfiðrar hegðunar

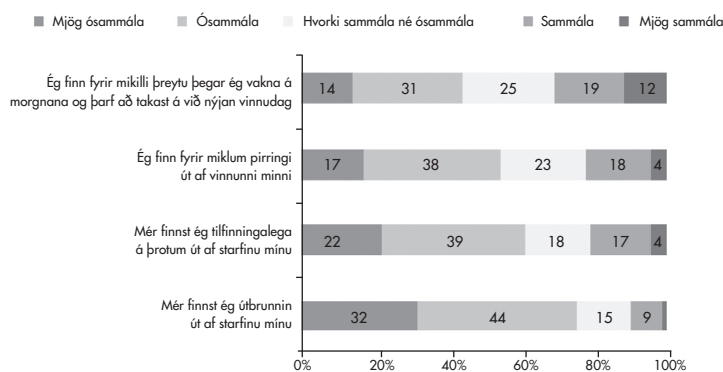
Að mati flestra kennara sem tóku þátt í rannsókninni hafði erfið hegðun neikvæð áhrif á þá, svo og á nemendur þeirra (sjá mynd 2). Níu af hverjum tíu þátttakendum álitu að nemandi sem sýndi erfiða hegðun lærði minna af þeim sökum. Litlu færri töldu að aðrir nemendur lærðu minna vegna erfiðrar hegðunar samnemanda. Jafnframt kom fram í svörum margra þátttakenda að erfið hegðun nemenda yki streitu og drægi úr árangri þeirra í kennarastarfinu. Rúmur helmingur þátttakenda sagði að erfið hegðun nemenda fengi þá til að íhuga að hætta að kenna.



Mynd 2. Mat umsjónar- og sérkennara á áhrifum erfiðrar hegðunar á sig og nemendur sína

Tilfinningabrot

Sumir kennaranna sem tóku þátt í rannsókninni fundu fyrir einkennum tilfinningabrots í tengslum við starf sitt (sjá mynd 3). Tæpur þriðjungur kennara fann fyrir mikilli þreytu þegar þeir þurftu að takast á við nýjan vinnudag og fimmtungur fann fyrir miklum þirringi eða fannst hann vera tilfinningalega á þrotum vegna starfs síns.



Mynd 3. Upplifun umsjónar- og sérkennara á mismunandi einkennum tilfinningabrots

Jákvæð fylgni ($r_s = 0,22-0,37$) reyndist milli þess hversu oft þátttakendur þurftu að takast á við tiltekna erfiða hegðun, sérstaklega truflun, og einkenna tilfinningaþrots (sjá töflu 2).

Tafla 2. Fylgni (r_s) á milli þess hversu oft umsýðnar- og sérkennarar takast á við mismunandi tegundir erfiðrar hegðunar og upplifun þeirra á einkennum tilfinningaþrots

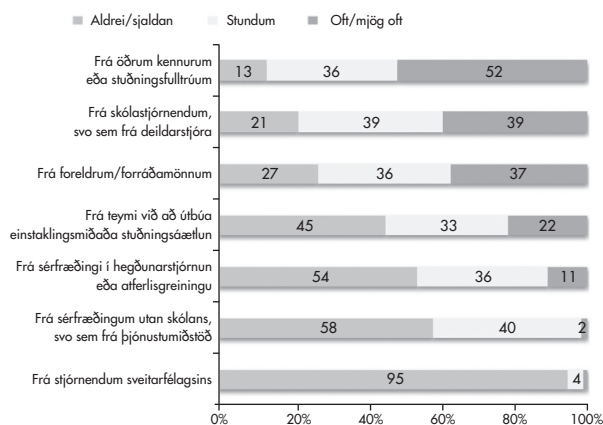
	Eg finn fyrir mikilli þreytu þegar ég vakna á morgnana og þarf að takast á við nýjan vinnudag	Eg finn fyrir miklum þirringi út af vinnunni minni	Mér finnst ég tilfinningalega á þrotum út af starfinu mínu	Mér finnst ég útrunmin / n í starfi
Truflun	0,37**	0,28**	0,34**	0,29**
Mótþrúi og óhlýðni	0,29**	0,24*	0,25*	0,18
Félagslega óviðeigandi hegðun	0,27**	0,18	0,24*	0,24*
Ólögleg hegðun	0,23*	0,29**	0,27*	0,19
Hótun, stríðni eða aðrar neikvæðar athugasemdir ...	0,26*	0,18	0,27**	0,19
Skemmdarverk	0,16	0,17	0,25*	0,22*
Líkamlegt ofbeldi	0,09	0,11	0,13	0,01
Sjálfskaðandi hegðun	0,07	0,14	0,07	0,06
Félagsleg einangrun	0,12	0,09	0,06	0,00
Endurteknar eða sjálfsörvandi hreyfingar	0,19	0,16	0,12	0,12

* r_s $p < 0,05$. ** r_s $p < 0,01$.

Auk þessa reyndist vera fylgni milli upplifunar á einkennum tilfinningaþrots og hversu oft þátttakendur tókust á við mismunandi tegundir erfiðrar hegðunar ($r(84) = 0,34$, $p = 0,001$). Því oftast sem kennarar þurftu að takast á við erfiða hegðun nemenda, þeim mun meiri einkennum tilfinningaþrots fundu þeir fyrir. Það hversu oft kennarar þurftu að takast á við mismunandi tegundir erfiðrar hegðunar skýrði 12% af breytileika svara um tilfinningaþrot ($r^2 = 0,12$).

Stuðningur til að takast á við erfiða hegðun

Misjafnt var hvaðan kennarar fengu stuðning til að takast á við erfiða hegðun (sjá mynd 4). Þátttakendur greindu frá því að þeir fengu oftast stuðning frá öðrum kennurum eða stuðningsfulltrúum. Þar á eftir kom stuðningur frá skólustjórnendum og foreldrum. Meirihluti kennara sagðist sjaldan eða aldrei fá stuðning frá sérfræðingi í hegðunarstjórnun eða frá þjónustumiðstöð til að takast á við erfiða hegðun.



Mynd 4. Mat umsýjnar- og sérkennara á því hversu oft þeir fengu stuðning frá tilteknum aðilum til að takast á við erfiða hegðun

UMRÆÐA

Niðurstöður sýndu að kennararnir í þessari rannsókn þurftu að takast á við erfiða hegðun nemenda nánast daglega eða jafnvel oft á dag. Þátttakendur greindu frá því að þeir fundu fyrir einkennum tilfinningaþrots, að erfið hegðun hefði neikvæð áhrif á þá sjálfa og nemendur þeirra og að þeir fengu helst stuðning frá samstarfsfólki sínu varðandi leiðir til að takast á við erfiða hegðun.

Erfið hegðun

Að mati kennara sem tóku þátt í þessari rannsókn er erfið hegðun nemenda algeng og umfangsmikil. Líkt og almennir kennarar í rannsókn Westling (2010) tilgreindu þátttakendur að um fjórðungur nemenda sýndi erfiða hegðun, það eru sex til sjö í 28 nemenda hópi. Til samanburðar kom fram í rannsókn Ingvars Sigurgeirssonar og Ingibjargar Kaldalóns (2006) að tveir til þrír nemendur ættu að jafnaði við hegðunarvandkvæði að stríða í hverjum bekk. Þennan mun má mögulega skýra með mismunandi skilgreiningum á „erfiðri hegðun“ og „hegðunarvandkvæðum“. Í rannsókn Ingvars og Ingibjargar var gengið út frá skilningi þátttakenda á „hegðunarvandkvæðum“ en í þessari rannsókn var skilgreining á „erfiðri hegðun“ frekar víð (sjá upptalningu undir Mælitæki), og fól meðal annars í sér félagslega einangrun, sem óvíst er að kennarar almennt myndu flokka sem „hegðunarvandkvæði“. Muninn mætti auk þess mögulega rekja til mismunandi úrtaka. Rannsókn Ingvars og Ingibjargar náði til rýnihópa í öllum almennum grunnskólum Reykjavíkur meðan aðeins um helmingur úrtaks kennara úr níu skólum tók þátt í þessari rannsókn og mögulega voru það frekar þeir sem kenna mörgum nemendum með hegðunarerfiðleika en hinir sem kenna færri því málaflokkurinn brennur meira á þeim.

Algengast var að kennarar í þessari rannsókn þyrftu að fást við truflun, mótþróa og óhlýðni hjá nemendum sínum. Í rannsókn á starfsháttum í 20 grunnskólum vorið 2010 kom einnig fram að sú erfiða hegðun sem fagmenntað starfsfólk þurfti oftast að takast á við var truflandi hegðun (Anna-Lind Pétursdóttir, 2013; Rúnar Sigþórsson o.fl., 2014). Truflandi hegðun nemenda virðist þó fyrirferðarmeiri að mati þátttakenda í þessari rannsókn en í starfsháttarannsókninni. Niðurstöður sýndu að þrír fjórðu umsjónarkennara og helmingur sérkennara sögðust þurfa að takast á við erfiða hegðun í formi truflunar nánast daglega eða oft á dag. Í starfsháttarannsókninni sagðist tæplega helmingur fagmenntaðra starfsmanna takast á við truflandi hegðun nánast daglega eða oft á dag (Anna-Lind Pétursdóttir, 2013; Rúnar Sigþórsson o.fl., 2014). Mögulega stafar þessi munur á milli rannsókna af mismunandi svarhlutfalli og úrtaksstærð, en starfsháttarannsóknin byggðist á stærra úrtaki og hærra svarhlutfalli en þessi rannsókn og mögulega völdu frekar þeir kennarar að svara sem þurfa oft að fást við hegðunarerfiðleika. Hins vegar gæti líka verið að truflandi hegðun nemenda hafi aukist á þeim tæpu fjórum árum sem liðu frá starfsháttarannsókninni til þessarar rannsóknar. Það væri í samræmi við niðurstöður rannsókna Sambands íslenskra sveitarfélaga og Félags grunnskólakennara frá árinu 2012 þar sem mikill meirihluti kennara taldi álag í starfi hafa aukist mikið vegna aukinna hegðunarvandkvæða.

Áhrif erfiðrar hegðunar

Að mati kennara í þessari rannsókn hefur erfið hegðun töluverð neikvæð áhrif á líðan þeirra og starf, svo og á nám nemenda þeirra. Níu af hverjum tíu kennurum töldu að nemandi sem sýnir erfiða hegðun læri minna af þeim sökum og átta af hverjum tíu töldu aðra nemendur læra minna vegna erfiðrar hegðunar samnemanda. Þetta mat er hliðstætt mati bandarískra kennara í rannsókn Westling (2010) en þar töldu sjö til átta kennarar af hverjum tíu nemanda sem sýnir erfiða hegðun læra minna vegna hennar og átta til níu af tíu töldu aðra nemendur læra minna vegna erfiðrar hegðunar samnemanda.

Þegar könnuð voru áhrif erfiðrar hegðunar á kennara kom fram að níu af hverjum tíu kennurum í þessari rannsókn þótti erfið hegðun taka stóran hluta af tíma sínum, sem er nærri tvöfalt hærra hlutfall en kom fram í rannsókn Westling (2010). Hins vegar var álíka hátt hlutfall kennara í báðum rannsóknum, um átta af hverjum tíu kennurum, sammála því að erfið hegðun yki streitu. Eins voru tæplega tveir þriðju kennara í báðum rannsóknunum sammála því að erfið hegðun drægi úr árangri þeirra í starfi. Þessar niðurstöður eru í samræmi við fyrri rannsóknir hérlendis sem sýnt hafa að kennarar telji hegðunarvandkvæði auka álag í starfi og að agavandamál og „erfiðir nemendur“ séu það erfiðasta við kennarastarfið (Samband íslenskra sveitarfélaga og Félag grunnskólakennara, 2012, bls. 36). Einnig ríma niðurstöður við fyrra mat grunnskólakennara, að helstu álagsþættir í starfi séu vinnuálag, tímaskortur og aga- og hegðunarvandi (Anna Þóra Baldursdóttir og Valgerður Magnúsdóttir, 2007). Það er hins vegar verulegt áhyggjuefni að 56% kennara sem tóku þátt í þessari rannsókn (61% almennra kennara og 21% sérkennara) segir að erfið hegðun nemenda fái þá til að íhuga að hætta kennslu. Svo hátt hlutfall kom ekki fram hjá Westling (2010), en þar

íhuguðu 44% almennra kennara og 11% sérkennara að hætta að kenna vegna erfiðrar hegðunar nemenda. Þessi tengsl erfiðrar hegðunar, óánægju kennara í starfi og þess að kennarar íhugi að hætta störfum eru þekkt úr erlendum rannsóknum (Ingersoll, 2001; Kukla-Acevedo, 2009) og sýna hversu mikilvægt það er að finna leiðir til að draga úr erfiðri hegðun nemenda og fyrirbyggja að kennarar hætti störfum vegna hennar.

Tilfinningaþrot

Að mati kennara í þessari rannsókn eykur erfið hegðun nemenda streitu og álag í starfi. Rannsóknir sýna að langvarandi álag og streita geti leitt til kulnunar (Burke og Greenglass, 1995; Maslach o.fl., 2001). Á heildina litið fundu einn til þrjár af hverjum tíu kennurum fyrir einkennum tilfinningaþrots, þar af greindu flestir frá mikilli þreytu við upphaf vinnudags. Fram hefur komið að kvenkennarar finni frekar fyrir tilfinningaþroti og minnkunum starfsárangri en karlkyns kennarar (Vercambre o.fl., 2009). Ekki var spurt um kyn þátttakenda í þessari rannsókn en gera má ráð fyrir að meirihluti kennaranna hafi verið kvenkyns, þar sem rúmlega átta af hverjum tíu kennurum á höfuðborgarsvæðinu eru konur (Hagstofa Íslands, e.d.). Hátt hlutfall kvenna gæti átt þátt í því að allt að þriðjungur þátttakenda í þessari rannsókn upplifir einkenni tilfinningaþrots. Jafnframt hefur komið fram að kennarar sem kenna á yngri stigum grunnskóla finni frekar fyrir tilfinningaþroti en kennarar á eldri stigum (Vercambre o.fl., 2009), en meirihluti þátttakenda í þessari rannsókn voru umsjónarkennarar í 1.–6. bekk. Eins og fram hefur komið eru vísbendingar um að kennarar sem finna fyrir miklu tilfinningaþroti upplifi litla trú á eigin getu sem kennarar, finni fyrir minni starfsánægju og upplifi minnkandi starfsárangur og um leið kulnun sem tengist áformum um að hætta í starfi (Brouwers og Tomic, 2000; Goddard og Goddard, 2006; Lee og Ashforth, 1996; Skaalvik og Skaalvik, 2010). Það er því áhyggjuefni að allt að þriðjungur kennaranna í þessari rannsókn finni fyrir einkennum tilfinningaþrots.

Fyrri rannsóknir hafa sýnt fram á tengsl milli hegðunarerfiðleika nemenda og kulnunar kennara í starfi (Hastings og Bham, 2003; Kokkinos, 2007; McCormick og Barnett, 2011; Vercambre o.fl., 2009). Svipaðar niðurstöður komu fram hér, þar sem jákvæð fylgni reyndist vera á milli tilfinningaþrots kennara og hversu oft þeir þyrftu að takast á við erfiða hegðun. Því oftast sem kennarar greindu frá því að þeir þyrftu að takast á við erfiða hegðun, þeim mun líklegri var að þeir upplifðu einkenni tilfinningaþrots. Niðurstöðurnar samræmast niðurstöðum Reinke o.fl. (2013), þar sem kennarar sem fundu fyrir miklu tilfinningaþroti mátu truflun af hálfu nemenda í skólastofunni meiri en þeir sem fundu minna fyrir því. Hafa ber í huga að þessi tengsl milli breytnanna jafngilda ekki orsakasambandi. Sambandið getur verið í báðar áttir. Vísbendingar eru um tengsl milli líðanar kennara og mats þeirra á erfiðri hegðun nemenda (Anna Dóra Steinþórsdóttir, 2009; Hamre, Pianta, Downer og Mashburn, 2008). Þannig gætu kennarar sem eru á þrotum tilfinningalega metið hegðun nemenda erfiðari en kennarar sem eru í betra jafnvægi.

Stuðningur til að takast á við erfiða hegðun

Á heildina litið virðast kennarar í þessari rannsókn helst fá stuðning frá öðrum kennurum, skólastjórnendum og foreldrum við að takast á við erfiða hegðun nemenda. Kennarar álíta yfirleitt að stuðningur samstarfsfólks og stjórnenda skipti miklu máli til að stuðla að góðri hegðun nemenda (Anna-Lind Pétursdóttir, 2013; Rúnar Sigþórsson o.fl., 2014) og slíkur stuðningur getur unnið gegn kulnun (Greenglass o.fl., 1998). Jafnframt kom fram í íslenskri rannsókn að því meiri hvatningu og stuðning sem kennurum fannst þeir fá frá skólastjórnendum, foreldrum og samkennum, þeim mun ólíklegra var að þeir upplifðu kulnun (Anna Þóra Baldursdóttir og Valgerður Magnúsdóttir, 2007). Hins vegar virðist sá stuðningur, sem kennarar í þessari rannsókn fá, ekki duga til að halda hegðunarerfiðleikum í skefjum þar sem umfang erfiðrar hegðunar nemenda mælist mikið og meirihluti þátttakenda íhugar að hætta kennslu vegna hennar. Mögulega gæti þetta stafað af skorti á stuðningi frá sérfræðingum á þessu sviði. Aðeins um einn af hverjum tíu kennurum í þessari rannsókn sagðist oft fá stuðning frá sérfræðingum í hegðunarstjórnun eða atferlisgreiningu, samborið við þriðjung sérkennara og 16% almennra kennara í rannsókn Westling (2010). Aðeins 2% kennara sögðust oft fá stuðning frá sérfræðingum utan skólans, en hlutfallið var nokkuð hærra meðal almennra kennara (13%) og sérkennara (8%) í rannsókn Westling (2010). Kennarar í rannsókn Westling fengu því meiri stuðning sérfræðinga og að þeirra mati var erfið hegðun nemenda ekki eins algeng og í þessari rannsókn. Ekki er hægt að fullyrða um orsakasamhengi þarna á milli, en að mati kennara héraðs er stuðningur sérfræðinga mikilvægur til að stuðla að góðri hegðun nemenda (Anna-Lind Pétursdóttir, 2013; Rúnar Sigþórsson o.fl., 2014). Einnig hefur komið fram að kennurum hefur fundist vanta upp á slíkan stuðning eða faglega ráðgjöf í starfi (Ingvar Sigurgeirsson og Ingibjörg Kaldalóns, 2006). Ráðgjöf sérfræðinga til kennara um árangursrík vinnubrögð gagnast ekki aðeins til að draga úr hegðunarerfiðleikum nemenda heldur getur líka aukið færni kennara og seiglu í að takast á við slíka erfiðleika í framtíðinni (Anna-Lind Pétursdóttir, 2011; Anna-Lind Pétursdóttir, Lucinda Árnadóttir og Snæfríður Dröfn Björgvinsdóttir, 2012; Ross o.fl., 2012; Stoiber og Gettinger, 2011).

Takmarkanir rannsóknarinnar og næstu skref

Nokkrir vankantar eru á rannsókninni sem verður að hafa í huga við túlkun niðurstaðna. Þar vegur þyngst að um hentugleikaúrtak var að ræða og aðeins um helmingur þess lauk spurningalistanum. Það er því takmörkunum háð að yfirfæra niðurstöðurnar á kennara almennt. Ýmislegt var reynt til að fá sem hæst svarhlutfall. Kennurum var boðin þátttaka í happdrætti í þakklætisskyni fyrir þátttökuna og leitað var eftir leyfi til að leggja spurningalistann fyrir á staðnum í þeirri von að þannig myndu fleiri taka þátt. Leyfi fékkst til að leggja spurningalistann fyrir á staðnum í tveimur skólum en svarhlutfall í þeim skólum reyndist svipað og í þeim skólum þar sem lagt var fyrir með tölvupósti. Það er áhyggjuefni að kennarar sjái sér ekki fært að taka þátt í rannsóknnum sem þessari en fram kom hjá skólastjórum að mikið álag væri á kennurum og

lítill tími aflögu. Spurningalistinn var nokkuð langur og krafðist á köflum upplýsinga sem kennarar höfðu mögulega ekki á reiðum höndum, svo sem um fjölda nemenda með formlega greiningu. Hugsanlega voru þeir kennarar líklegri til að svara sem fengust oftast við hegðunarerfiðleika, og það gæti hafa skekkt niðurstöðurnar.

Eins og fram kom starfa skólar þátttakenda eftir mismunandi stefnum eða kerfum til að ýta undir viðeigandi hegðun nemenda. Ekki kom fram munur á umfangi erfiðrar hegðunar nemenda eða tilfinningaþroti kennara eftir kerfum en áhugavert væri að endurtaka rannsóknina með stærra úrtaki, og bæta þá jafnvel við skólum sem ekki starfa eftir formlegu kerfi. Jafnframt væri athyglisvert að endurtaka rannsóknina með ítarlegri mælingum á tilfinningaþroti og öðrum þáttum kulnunar og kanna hvaða stuðning kennarar telja sig þurfa til að takast betur á við erfiða hegðun nemenda. Einnig væri forvitnilegt að rannsaka hvaða áhrif markviss þjálfun í hegðunarstjórnun hefði á líðan kennara og hvort slíkur stuðningur gæti dregið úr löngun þeirra til að hætta störfum.

Niðurstöður rannsóknar sem þessarar eru mikilvægar íslensku skólasamfélagi og gætu nýst við að bæta starfsumhverfi og líðan kennara og nemenda. Meirihluti kennaranna í þessari rannsókn tókst á við margvíslega erfiða hegðun nánast daglega eða oftast. Fram kom að erfið hegðun hefði töluverð neikvæð áhrif á skólastarf, þar sem hún þótti auka streitu og álag hjá þátttakendum og trufla nám nemenda. Það að stór hluti kennara í þessari rannsókn upplifði tilfinningaþrot og íhugaði að hætta í starfi vegna erfiðrar hegðunar nemenda er mikið áhyggjuefni. Mikilvægt er að leita leiða til að draga úr hegðunarerfiðleikum nemenda og álagi kennara í starfi til þess að gera þeim betur kleift að mæta ólíkum þörfum nemenda. Slíkt væri ekki einungis nemendum til gagns heldur einnig starfsfólki skóla og samfélaginu öllu.

ATHUGASEMD

Höfundar færa þátttakendum í rannsókninni kærar þakkir, svo og dr. Amalíu Björnsdóttur fyrir gagnlegar ábendingar við framkvæmd rannsóknar og yfirlestur handrits.

HEIMILDIR

Amalía Björnsdóttir. (2003). Útskýringar á helstu tölfræðihugtökum. Í Sigríður Halldórsdóttir og Kristján Kristjánsson (ritstjórar), *Handbók í aðferðafræði og rannsóknum í heilbrigðisvísindum* (bls. 115–129). Akureyri: Háskólinn á Akureyri.

Anna Þóra Baldursdóttir og Valgerður Magnúsdóttir. (2007). Líðan kennara í starfi – vinnugleði eða kulnun? *Uppeldi og menntun*, 16(1), 73–92.

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. (2013, mars). *Student behavior in elementary school: Do teachers and parents see eye to eye?* Erindi flutt á alþjóðlegri ráðstefnu Nordic Education Research Association, Reykjavík.
- 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*. Sótt af <http://netla.hi.is/menntakvika2012/002.pdf>
- Anna Dóra Steinþórsdóttir. (2009). *Líðan grunnskólakennara og mat á hegðun nemenda*. Meistaraprófsritgerð: Háskóli Íslands, Heilbrigðisvísindasvið. Sótt af http://skemman.is/stream/get/1946/2413/7841/1/lakennara_fixed.pdf
- Bradley, R., Doolittle, J. og Bartolotta, R. (2008). Building on the data and adding to the discussion: The experiences and outcomes of students with emotional disturbance. *Journal of Behavioral Education, 17*(1), 4–23. doi:10.1007/s10864-007-9058-6
- Brouwers, A. og Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education, 16*(2), 239–253.
- Burke, R. J. og Greenglass, E. R. (1995). A longitudinal study of psychological burnout in teachers. *Human Relations, 48*(2), 187–202.
- Goddard, R. og Goddard, M. (2006). Beginning teacher burnout in Queensland schools: Associations with serious intentions to leave. *The Australian Educational Researcher, 33*(2), 61–75.
- Greenglass, E. R., Burke, R. J. og Konarski, R. (1998). Components of burnout, resources and gender-related differences. *Journal of Applied Social Psychology, 28*(12), 1088–1106. doi:10.1111/j.1559-1816.1998.tb01669.x
- Hagstofa Íslands. (e.d.). Starfsfólk við kennslu eftir kyni, landsvæðum og kennsluréttindum 1998-2013. Sótt af <http://www.hagstofa.is/Hagtolar/Skolamal/Grunnskolar>
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T. og Mashburn, A. J. (2008). Teachers' perceptions of conflict with young students: Looking beyond problem behaviors. *Social Development, 17*(1), 115–136. doi:10.1111/j.1467-9507.2007.00418.x
- Hastings, R. P. og Bham, M. S. (2003). The relationship between student behaviour patterns and teacher burnout. *School Psychology International, 24*(1), 115–127. doi:10.1177/0143034303024001905
- Ingersoll, R. M. (2001). Teacher turnover and teacher shortages: An organizational analysis. *American Educational Research Journal, 38*(3), 499–534. doi:10.3102/00028312038003499
- Ingvar Sigurgeirsson og Ingibjörg Kaldalóns. (2006). „Gullkista við enda regnbogans“: *Rannsókn á hegðunarvanda í grunnskólum Reykjavíkur skólaárið 2005–2006*. Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands.
- Kokkinos, C. M. (2006). Factor structure and psychometric properties of the Maslach Burnout Inventory – Educators Survey among elementary and secondary school teachers in Cyprus. *Stress and Health, 22*(1), 25–33. doi:10.1002/smi.1079
- Kokkinos, C. M. (2007). Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. *British Journal of Educational Psychology, 77*(1), 229–243. doi:10.1348/000709905X90344

- Kukla-Acevedo, S. (2009). Leavers, movers, and stayers: The role of workplace conditions in teacher mobility decisions. *The Journal of Educational Research*, 102(6), 443–452.
- Lee, R. T. og Ashforth, B. E. (1996). A meta-analytic examination of the correlates of the three dimensions of job burnout. *Journal of Applied Psychology*, 81(2), 123–133.
- Lög um persónuvernd og meðferð persónuupplýsinga nr. 77/2000. Útgáfa 143b
- Maslach, C. og Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behaviour*, 2(2), 99–113.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B. og Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 397–422.
- McCormick, J. og Barnett, K. (2011). Teachers' attributions for stress and their relationships with burnout. *International Journal of Educational Management*, 25(3), 278–293. doi.org/10.1108/09513541111120114
- O'Neill, R. E., Horner, R. H., Albin, R. W., Sprague, J. R., Storey, K. og Newton, J. S. (1997). *Functional assessment and program development for problem behavior: A practical handbook*. Belmont: Wadsworth, Cengage Learning.
- Pomaki, G., DeLongis, A., Frey, D., Short, K. og Woehrle, T. (2010). When the going gets tough: Direct, buffering and indirect effects of social support on turnover intention. *Teaching and Teacher Education*, 26(6), 1340–1346. doi:10.1016/j.tate.2010.03.007
- Powell, D., Fixsen, D., Dunlap, G., Smith, B. og Fox, L. (2007). A synthesis of knowledge relevant to pathways of service delivery for young children with or at risk of challenging behavior. *Journal of Early Intervention*, 29(2), 81–106. doi:10.1177/105381510702900201
- Reinke, W. M., Herman, K. C. og Stormont, M. (2013). Classroom-level positive behavior supports in schools implementing SW-PBIS: Identifying areas for enhancement. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 15(1), 39–50. doi:10.1177/1098300712459079
- Ross, S. W., Romer, N., og Horner, R. H. (2012). Teacher well-being and the implementation of school-wide positive behavior interventions and supports. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 14(2), 118–128. doi:10.1177/1098300711413820
- 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). Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Samband íslenskra sveitarfélaga og Félag grunnskólakennara. (2012, febrúar). *Sam-eiginleg könnun Sambands íslenskra sveitarfélaga og Félags grunnskólakennara*. Sótt af http://www.fjardabyggd.is/media/PDF/konnun_FG_og_sambandsins.pdf
- Sigurður Kristinsson. (2003). Siðfræði rannsókna og siðanefndir. Í Sigríður Halldórsdóttir og Kristján Kristjánsson (ritstjórar), *Handbók í aðferðafræði og rannsóknum í heilbrigðisvísindum* (bls. 161–179). Akureyri: Háskólinn á Akureyri.
- Skaalvik, E. M. og Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1059–1069. doi:10.1016/j.tate.2009.11.001
- Snæfríður Dröfn Björgvinsdóttir. (2014). *Erfið hegðun nemenda: Viðhorf og vinnubrögð kennara*. Meistaraprófsritgerð: Háskóli Íslands, Menntavísindasvið. Sótt af <http://hdl.handle.net/1946/17432>

- Stoiber, K. C. og Gettinger, M. (2011). Functional assessment and positive support strategies for promoting resilience: Effects on teachers and high-risk children. *Psychology in the Schools, 48*(7), 686–706. doi:10.1002/pits.20587
- Tickle, B. R., Chang, M. og Kim, S. (2011). Administrative support and its mediating effect on US public school teachers. *Teaching and Teacher Education, 27*(2), 342–349. doi:10.1016/j.tate.2010.03.007
- Vercambre, M., Brosselin, P., Gilbert, F., Nerrière, E. og Kovess-Masféty, V. (2009). Individual and contextual covariates of burnout: A cross-sectional nationwide study of French teachers. *BMC Public Health, 9*, 333–345. doi:10.1186/1471-2458-9-333
- Wagner, M. W. (1995). Outcomes for youths with serious emotional disturbance in secondary school and early adulthood. *Future Child, 5*(2), 90–112.
- Westling, D. L. (2010). Teachers and challenging behavior: Knowledge, views, and practices. *Remedial and Special Education, 31*(1), 48–63. doi:10.1177/0741932508327466

Greinin barst tímaritinu 1. apríl 2014 og var samþykkt til birtingar 26. september 2014

UM HÖFUNDANA

Snæfríður Dröfn Björgvinsdóttir (snaefridur.drofn@gmail.com) lauk B.Sc.-prófi í sálfræði við Heilbrigðisvísindasvið Háskóla Íslands 2011. Hún lauk nýlega MA-námi í uppeldis- og menntunarfræði við Menntavísindasvið Háskóla Íslands. Lokaverkefni hennar, *Erfið hegðun nemenda: Viðhorf og vinnubrögð kennara*, fól meðal annars í sér söfnun og greiningu gagna sem eru til umfjöllunar í þessari grein.

Anna-Lind Pétursdóttir (annalind@hi.is) er dósent við Menntavísindasvið Háskóla Íslands. Hún lauk B.A.-prófi í sálfræði frá Háskóla Íslands árið 1996, embættisprófi í sálfræði frá sama skóla árið 2001 og doktorsprófi í sérkennslufræðum frá Minnesota-háskóla árið 2006. Rannsóknir hennar hafa beinst að úrræðum vegna frávíka í þroska, námi eða hegðun barna og þjálfun starfsfólks í beitingu þeirra úrræða.

Challenging student behavior: Perceived effects on teachers' well-being

ABSTRACT

Challenging student behavior in compulsory schools has been a continuous source of concern for teachers in Iceland over many years (Ingvar Sigurgeirsson & Ingibjörg Kaldalóns, 2006; Samband íslenskra sveitarfélaga & Félag grunnskólakennara, 2012). About half of teachers report having to deal with disruptive student behavior on a daily basis (Anna-Lind Pétursdóttir, 2013; Rúnar Sigþórsson et al., 2014). Behavior problems are considered not only to interfere with students' own learning, but also

that of their classmates (Westling, 2010). Severe or persistent behavior problems can also negatively influence students' academic and social outcomes in life (Bradley et al., 2008). According to a great majority of teachers in Iceland, their workload has increased considerably due to escalating challenging behavior among students and many consider discipline and behavior problems to be the most difficult aspects of their job (Samband íslenskra sveitarfélaga & Félag grunnskólakennara, 2012). Many Icelandic teachers experience burnout and three out of four have considered quitting their job, mostly due to low salaries, heavy workload or lack of respect for the teaching profession (Anna Þóra Baldursdóttir & Valgerður Magnúsdóttir, 2007). However, research is lacking on the relation between challenging student behavior and the well-being of Icelandic teachers at work.

The goal of this study was to explore teachers' perception of the extent of student behavior problems and their perceived impact on themselves and their students' learning. Also, it examined teachers' sources of support in dealing with challenging student behavior and their level of emotional exhaustion, as well as whether these factors were related to their students' problem behavior. Data were collected using questions from a translated and slightly adapted version of Westling's (2010) *Questionnaire About Teachers and Challenging Behavior*, with an addition of four questions about emotional exhaustion from *Maslach Burnout Inventory – Educators Survey*. Participants were 124 general education and special education teachers from nine compulsory schools in the capital region of Iceland. Participants reported about one in every four students showing challenging behavior in the classroom and the majority of teachers reported having to deal with disruptive, defiant and oppositional behavior on a daily basis. Teachers found behavior problems to be most common among students diagnosed with emotional and/or behavioral disorders, attention deficit hyperactivity disorder or developmental disabilities. In most participants' opinion, challenging student behavior had a negative impact on themselves and their students. One to three teachers out of every ten experienced symptoms of emotional exhaustion, most notably feeling fatigued when facing another day at work. More than half of participating teachers thought about leaving the profession due to challenging student behavior. A positive correlation was observed between the frequency of teachers' reports of challenging student behavior in the classroom and their extent of emotional exhaustion. Participants most often received support from co-workers when dealing with challenging behavior, but seldom from behavior specialists or professionals outside of their school. Comparison to prior research findings indicates that disruptive student behavior might have increased in recent years. The results demonstrate the importance of exploring ways to prevent and reduce challenging student behavior and create a more positive work environment for both teachers and students.

Keywords: Challenging student behavior, teachers, well-being, emotional exhaustion, support

ABOUT THE AUTHORS

Snaefridur Drofn Bjorgvinsdottir (snaefridur.drofn@gmail.com) graduated with a B.Sc. in Psychology from the University of Iceland in 2011. She recently completed her master's degree in Education Studies from the University of Iceland. Her master's thesis focused on challenging student behavior and teachers' views and practices when dealing with challenging behavior.

Anna-Lind Petursdottir (annalind@hi.is) is an associate professor at the School of Education, University of Iceland. She finished her B.A. degree in psychology and cand. psych. degree from the University of Iceland in 1996 and 2001, respectively, and a Ph.D. in special education from the University of Minnesota in 2006. Her research interests include effective behavioral and instructional interventions for students with special needs.