



„Ef við náum ekki bekkjarstjórn þá getum við gleymt þessu“: Mat á námskeiði í bekkjarstjórnun fyrir starfsfólk skóla

Sara Bjarney Ólafsdóttir, Bergljót Gyða Guðmundsdóttir og Margrét Sigmarsdóttir

► Abstract ► Um höfunda ► About the authors ► Heimildir

Kennarar og starfsfólk skóla þurfa að ná til fjölbreytts hóps barna og styðja við nám, hegðun og líðan hvers og eins. Mikilvægt er að samskipti kennara og nemenda séu farsæl og þar skiptir bekkjarstjórnun miklu máli. Árangursrík bekkjarstjórnun eykur gæði kennslu og námsástundun og stuðlar auk þess að bættri líðan kennara og nemenda. Ef hún er ómarkviss getur það hins vegar valdið álagi og streitu, bæði fyrir nemendur og kennara. Þessi rannsókn fjallar um mat starfandi grunnskólakennara á námskeiði í gagnreyndum bekkjarstjórnunaraðferðum fyrir starfsfólk skóla, sem meðal annars voru sóttar í smíðju PMTO-foreldrafærni og SMT-skólafærni. Hagkvæmni og gagnsemi aðferðanna var metin; hvort það að takast markvisst á við að efla eigin bekkjarstjórnun og stuðning við félagsfærni nemenda nýttist starfandi grunnskólakennurum. Áhersla var lögð á að kanna sýn kennaranna á aðferðir sem þeir lærðu á námskeiðinu og nýttu svo á vettvangi með nemendum sínum, svo sem gagnsemi þeirra og hvort og hvaða aðferðir þeir sæju fyrir sér að nota áfram. Þátttakendur, alls ellefu talsins, voru starfandi grunnskólakennarar sem luku námskeiðinu og mátu afrakstur þess. Blönduðum rannsóknaraðferðum var beitt, meðal annars spurningalistum og mati á mætingu og þátttöku. Einnig voru tekin rýnihópaviðtöl við tvo mismunandi undirhópa þátttakenda. Samhljómur var um að það sem þátttakendur lærðu á námskeiðinu hefði borið árangur og að þeir myndu halda áfram að nýta aðferðirnar á vettvangi. Þá töldu þátttakendur þjálfun sem þessa nauðsynlega fyrir kennara, sérstaklega nýliða í stéttinni. Niðurstöður samræmast fyrri íslenskum rannsóknum á þessu sviði og benda til þess að þörf sé fyrir og áhugi á þjálfun í bekkjarstjórnun meðal kennara og starfsfólks skóla hérlendis. Fjallað er almennt um aðferðirnar og mikilvægi þeirra fyrir aðlögun nemenda og kennara.

Efnisorð: bekkjarstjórnun, starfsþróun kennara, hegðun barna, félagsfærni, gagnreyndar aðferðir

Inngangur

Lengi hefur verið ljóst að þörf er á aukinni þekkingu, þjálfun og stuðningi við grunnskólakennara, einkum í tengslum við bekkjarstjórnun, samskipti og hegðun nemenda (OECD, 2019; Ragnar F. Ólafsson og Júlíus K. Björnsson, 2009) en margt bendir til þess að skortur sé á slíkum úrræðum (Anna Þóra Baldursdóttir og Valgerður Magnúsdóttir, 2007; Ingvar Sigurgeirsson og Ingibjörg Kaldalóns, 2006). Langvinn veikindi, kulnunareinkenni og jafnvel brottfall kennara úr starfi eru oft talin tengjast vaxandi hegðunarerfiðleikum meðal nemenda og skorti á úrræðum sem snúa að bekkjarstjórnun (Alter og Haydon, 2017; Piwowar o.fl., 2013; Sif Einarsdóttir o.fl., 2019; Snæfríður Dröfn Björgvinsdóttir og Anna-Lind Pétursdóttir, 2014).

Hegðunarvandi getur verið fylgifiskur taugaþroskaraskana, krefjandi heimilisaðstæðna og áfalla (Bevilacqua o.fl., 2021), svo fátt eitt sé nefnt, en áhrifaþættir erfiðrar hegðunar eru fjölbreyttir og mikilvægt að starfsfólk grunnskóla, einkum kennarar, kunni á þeim skil og geti nýtt árangursríkar aðferðir til að fyrirbyggja hana og bregðast við á besta mögulega hátt. Samhliða ríku samstarfi heimilis og skóla og þátttöku foreldra í skólastarfi, sem eru veigamiklir þættir í farsælli aðlögun barna (sjá t.d. Margrét Sigmarsdóttir og Anna Björnsdóttir, 2012; Rains o.fl., 2021), þarf að auka fræðslu og þjálfun kennara og kennaranema í aðferðum og úrræðum vegna hegðunarerfiðleika, með áherslu á markvissa bekkjarstjórnun.

Góð bekkjarstjórnun leiðir til jákvæðari bekkjarbrags, sem almennt er talinn skila sér í betri líðan kennara og nemenda (sjá t.d. Korpershoek o.fl., 2016) og styður við jákvæð samskipti, sem eru lykillinn að vellíðan í leik og starfi. Góð samskipti snúast meðal annars um virðingu, traust og samkennd, markvissa lausnaleit og tilfinningastjórn (sjá t.d. Forgatch o.fl., 2017). Einnig þarf markvissa hvatningu og skýr mörk til að ná til allra barna (Dadds og Tully, 2019; Lejten o.fl., 2019). Að taka eftir þegar vel gengur og færa það í orð er ein áhrifamesta leiðin til að efla jákvæða hegðun nemenda (Caldarella o.fl., 2020). Aukið hrós, sérstaklega lýsandi hrós, getur hvatt nemendur til þess að sinna námi sínu og getur einnig dregið úr truflandi hegðun (Ennis o.fl., 2020; Floress o.fl., 2017; Zakszeski o.fl., 2020). Mikilvægt er að kennarar fái viðeigandi leiðsögn og þjálfun til að tileinka sér slíkar aðferðir og styðja þannig við öll börn en þar er grundvallaratriði að stuðst sé við vel rannsakaðar aðferðir, það er gagnreyndar aðferðir (e. evidence-based methods). Aðferð telst gagnreynd eftir að hafa verið metin kerfisbundið í fjölda vandaðra rannsókna sem fylgja ákveðnu ferli, þar sem niðurstöður sýna jafnmikinn eða meiri árangur og aðrar aðferðir á sama sviði, miðað við bestu þekkingu á hverjum tíma (Rousseau og Gunia, 2016). Margir kennarar telja að slíka kennslu hafi skort í kennaranáminu (sjá t.d. Bergljót Gyða Guðmundsdóttir o.fl., 2021) og fáar íslenskar rannsóknir af þessu tagi hafa farið fram í skólasamfélaginu. Nauðsynlegt er að bæta úr því og auka útbreiðslu árangursríkra vinnubragða.

Viðfangsefni þessarar rannsóknar er mat starfandi grunnskólakennara á námskeiði í vel rannsökuðum aðferðum til bekkjarstjórnunar og til að styðja við félagsfærni nemenda, sem fram fer með námskeiðinu *Félagsfærni og sjálfsefling: Áhersla á hegðun og bekkjarstjórnun* við Menntavísindasvið Háskóla Íslands. Aðferðirnar sem þátttakendur þessarar rannsóknar lærðu á námskeiðinu voru meðal annars sóttar til *Parent Management Training – Oregon aðferðar* (PMTO) og *Positive Behavior Interventions and Support* (PBIS) þar sem þær eru rótgrónar og viðurkenndar héraendis sem erlendis (sjá t.d. Margrét Sigmarsdóttir, 2016; Margrét Sigmarsdóttir o.fl., 2015; Margrét Sigmarsdóttir og Anna Björnsdóttir, 2012). Þegar hér er talað um PBIS er framvegis notað heitið SMT-skólafærni (e. School Management Training) en það hefur verið notað hér á landi þegar aðferðin er innleidd samhliða PMTO-foreldrafærni. PMTO byggist á *Social Interaction Model*-líkani dr. Gerald Patterson, sem hann þróaði ásamt dr. Marion Forgatch og öðru samstarfsfólki þeirra (Forgatch og Patterson, 2010; Rains o.fl., 2021) og SMT-skólafærni byggist á hliðstæðum aðferðum og PMTO (Sprague og Golly, 2008). Báðar aðferðirnar hafa verið innleiddar með góðum árangri víða um heim, meðal annars í Noregi (Askeland o.fl., 2019; Sørli o.fl., 2021). Þetta styður við að aðferðir af þessum toga henti vel í norrænu samhengi ef vel er staðið að innleiðingu þeirra. Þessi rannsókn sækir í smiðju aðferðanna eins og þær hafa verið innleiddar og lagaðar að íslensku samfélagi með góðum árangri (Margrét Sigmarsdóttir o.fl., 2019).

Markmið rannsókna

Augljóst er að þörf er á hagnýtum rannsóknum á þessu sviði sem beinast að því að styðja kennara og þar með nemendur þeirra en fjöldi rannsókna hefur sýnt fram á mikla þörf og áhuga grunnskólakennara á meiri þjálfun og leiðsögn í árangursríkum bekkjarstjórnunaraðferðum til þess að efla námsárangur og félagsfærni nemenda sinna og stuðla að bættri líðan þeirra og hegðun (Alter og Haydon, 2017; Ingvar Sigurgeirsson og Ingibjörg Kaldalóns, 2006; Ragnar F. Ólafsson og Júlíus K. Björnsson, 2009; Samband íslenskra sveitarfélaga [SÍS] og Félag grunnskólakennara [FG], 2012; Sif Einarsdóttir o.fl., 2019; Snæfríður Dröfn Björgvinsdóttir og Anna-Lind Pétursdóttir, 2014). Brýnt er að slík þjálfun

byggist á aðferðum sem sýnt hafa gildi sitt í vönduðum rannsóknum og teljast gagnreyndar. Erlendar rannsóknir hafa leitt í ljós að vönduð þjálfun í gagnreyndum bekkjarstjórnunaraðferðum er gagnleg fyrir kennara (Ennis o.fl., 2020; Zakszeski o.fl., 2020) en sambærilegar rannsóknir úr íslensku skólaumhverfi eru af skörum skammti. Þessi rannsókn er liður í að svara ákalli kennara um aukna þjálfun á þessu sviði og meta gagnsemi hennar.

Fyrsti höfundur þessarar greinar vann rannsóknina í meistaranámi sínu undir leiðsögn annars og þriðja höfundar og þriðji höfundur rannsóknarinnar hafði umsjón með námskeiðinu sem rannsóknin beindist að. Annar höfundur leiðbeindi nemanda með söfnun og úrvinnslu gagna og þriðji höfundur með fræðileg skrif og framsetningu. Rannsóknin sneri að því að meta hagkvæmni og gagnsemi þeirra gagnreyndu aðferða sem kenndar voru í námskeiðinu; hvort það að takast markvisst á við að efla eigin bekkjarstjórnun og stuðning við félagsfærni nemenda nýttist starfandi grunnskólakennurum. Skoðað var hvort og hvernig kennararnir tileinkuðu sér og notuðu aðferðirnar, hversu gagnlegar þær voru að þeirra mati, og hvort og þá hverjar þeirra þeir sæju fyrir sér að nota áfram. Rannsóknarspurningarnar voru eftirfarandi: Að hvaða leyti er markviss þjálfun fyrir starfandi grunnskólakennara í stuðningi við félagsfærni og bekkjarstjórnun gagnleg, að þeirra eigin mati? Hversu hjálplegt telja þátttakendur að æfa sig á vettvangi í færninum sem kennd var á námskeiðinu? Telja þátttakendur sig betur undir það búna að takast á við bekkjarstjórnun eftir að hafa sótt námskeiðið og þá hvernig? Hvaða aðferðir, ef einhverjar, af þeim sem þátttakendur lærðu, sjá þeir fram á að nýta sér áfram?

Aðferð

Þátttakendur

Í námskeiðinu *Félagsfærni og sjálfsefning: Abersla á hegðun og bekkjarstjórnun* haustið 2021 tóku þátt alls 15 starfandi grunnskólakennarar á höfuðborgarsvæðinu; tveir karlar og þrettán konur. Kennararnir störfuðu á mismunandi skólastigum, allt frá yngsta stigi til þess elsta. Í rannsókninni tóku þátt alls $N = 11$ grunnskólakennarar á aldrinum 30–50 ára. Þátttakendur rannsóknarinnar höfðu mislanga reynslu af kennarastarfinu, sumir bjuggu yfir áralangri reynslu en aðrir voru að hefja starfsferil sinn. Ellefu þátttakendur tóku þátt í rýnihópviðtali og tíu svöruðu rafrænni ánægjukönnun. Sú könnun var nafnlaus og því ekki vitað um kynjahlutfall. Ekki náðist í fjóra nemendur námskeiðsins sem tóku hvorki þátt í ánægjukönnun né viðtali.

Allir þátttakendur undirrituðu eyðublað um upplýst samþykki vegna þátttöku í rannsókninni, þar sem fram kom tilgangur rannsóknarinnar og hvernig gagna var aflað. Auk þess var þeim tjáð að farið yrði með allar persónuupplýsingar sem trúnaðarmál í samræmi við lög um persónuvernd. Þátttakendum var gerð grein fyrir að þeim væri frjálst að hafna þátttöku í rannsókninni eða hætta henni hvenær sem væri, án afleiðinga fyrir þá. Síðanefnd háskólanna um vísindarannsóknir tók rannsóknaráætlunina til umfjöllunar og gerði ekki athugasemdir við hana.

Matsaðferðir og úrvinnsla gagna

Í rannsókninni var blönduðum aðferðum beitt til að meta hagkvæmni eða fýsileika námskeiðsins (e. feasibility measures). Samþætting megin- og eiginlegra aðferða getur veitt ríkari upplýsingar en hvor aðferð í sínu lagi og þannig styrkt niðurstöður (Creswell, 2013; Dossett o.fl., 2020; O’Cathain o.fl., 2010).

Í meginlegum hluta rannsóknarinnar var mælanlegra upplýsinga aflað með ánægjukönnun (e. satisfaction questionnaire) í formi spurningalista sem sneri að efni og verkefnum námskeiðsins. Einnig voru mæting, þátttaka í námskeiðinu og heimavinnuskil metin en það er mikilvægur liður í mati á fýsileika (Teresi o.fl., 2022). Mæting var metin sem hlutfall kennslulota sem þátttakendur mættu í af heildarfjölda kennslulota og þátttaka í umræðum og heimavinnuskil voru metin með tvíkosta breytu, já/nei. Ánægjukönnunin innihélt 11 fjölvalsspurningar auk tveggja opinna spurninga og var unnin að fyrirmynd sambærilegs matslista um PMTO-foreldrafærni. Dæmi um spurningu:

„Ef við náum ekki bekkjarstjórn þá getum við gleymt þessu“: Mat á námskeiði í bekkjarstjórnun fyrir starfsfólk skóla

„Hefur námskeiðið *Félagsfærni og sjálfsefning með áherslu á hegðun og bekkjarstjórnun* komið að gagni á vettvangi?“, með fimm svarmöguleikum frá „mjög ósammála“ (1) til „mjög sammála“ (5).

Við lok námskeiðs voru þátttakendur beðnir um að taka þátt í rýnihópi (e. focus group) þar sem rýnt var í aðferðirnar sem kenndar voru og reynslu af notkun þeirra. Rýnihópaviðtöl eru ein af aðferðum eigindlegra rannsókna. Þar var kafað dýpra þar sem upplifun og skoðanir þátttakenda á aðferðum, árangri og námskeiðinu í heild voru kannaðar. Í rýnihópum er gagna aflað með fyrir fram skilgreindum hópaviðtölum. Gögnin koma frá hópnum og verða til í samræðum innan hans. Leitast er við að skilja sýn, viðhorf og reynslu en ekki sameiginlegt álit hópsins (Sóley S. Bender, 2013).

Unnið var úr niðurstöðum meginlegra gagna í *Microsoft Excel*, meðal annars með lýsandi tölfræði og viðeigandi myndritum og töflum. Rýnihópaviðtöl voru afrituð daginn eftir viðtölin, nákvæmlega orð fyrir orð. Þemagreiningu var beitt í úrvinnslu gagnanna. Þá voru afrituðu viðtölin marglesin og helstu þemu fundin. Samkvæmt Braun og Clarke (2006) og Creswell (2013) felur þemagreining í sér greiningu á endurteknum mynstrum eða þemum (e. patterned meaning) í rannsóknargögnum. Þemu fanga mynstur í fyrirbyggjandi gögnum og grípa mikilvæga þætti eða hugmyndir sem koma fram, sem í sameiningu svara rannsóknarspurningunum.

Framkvæmd inngríps

Námskeiðið *Félagsfærni og sjálfsefning: Áhersla á hegðun og bekkjarstjórnun* var kennt í alls fimm lotum. Í upphafi námskeiðs var haldinn kynningarfundur þar sem lagðar voru línur og hafist handa og í kjölfarið voru fjórar kennslulotur þar sem verkefni voru unnin á milli og færnin æfð á vettvangi. Námskeiðið fór mestmegnis fram á fjarskiptaforritinu Zoom (þ.e. kynningarfundur og fyrstu þrjár kennsluloturnar) vegna COVID-19 en síðasta lotan fór fram í húsnæði Menntavísindasviðs við Stakkahlíð. Þátttakendur fengu kennslu í gagnreyndum aðferðum með fjölbreyttum kennsluáferðum sem meðal annars voru hlutverkaleikir, spurningar sem virkja samtal og umræðuhópar. Í hverri lotu var kennd aðferð og hún æfð í kennslustundinni þannig að þátttakendur voru tilbúnir að prófa og æfa sig á vettvangi. Heimaverkefni hverrar lotu fólust í að meta eigin frammistöðu á vettvangi en það gat falist í að setja upp hvatningarkerfi fyrir bekkinn eða æfa notkun skýrra fyrirmæla í kennslu. Auk þess tóku þátttakendur út lesefni námskeiðsins. Eftir hverja lotu völdu þeir sér eina grein eða bókarkafila af leslista sem tengdist efni lotunnar og gerðu grein fyrir megininntaki og hugmyndum efnisins sem varð fyrir valinu hverju sinni. Í upphafi næstu lotu var rætt hvernig til tókst að æfa tiltekna aðferð á vettvangi og umræður um lesefni í litlum hópum þar sem hugmyndir og skoðanir voru ræddar.

Í fyrstu kennslulotu var umfjöllunarefnið þrískipt: a) hvað er félagsfærni? – fræðin og matstæki, b) notkun skýrra fyrirmæla til að auka félagsfærni og c) skilgreining og þjálfun bekkjarviðmiða. Kennnd voru einkenni skýrra fyrirmæla (þ.e. að segja nemendum nákvæmlega til hvers er ætlast, forðast málalengingar og halda yfirvegun), þau borin saman við óskýr fyrirmæli og svo æfð með hlutverkaleikjum bæði í tíma og á vettvangi þátttakenda námskeiðsins. Skýr bekkjarviðmið voru kennd á hliðstæðan hátt. Í annarri lotu var fjallað um a) fjölbreyttar aðferðir til jákvæðrar styrkingar/hvatningar og b) notkun hvatningar-/táknstyrkjakerfis með bekkjarheild. Jákvæð styrking felur meðal annars í sér að hrósa og taka eftir þegar vel gengur og færa það í orð. Þriðja lota beindist að þremur þáttum: a) að skoða hvernig tilfinningar hafa áhrif á okkur, b) að endurskipuleggja og nota áfram markvissa hvatningu og c) að setja mörk. Fjórða og síðasta kennslulotan fjallaði um a) lausnaleit og frekari leiðir í bekkjarstjórnun og b) samstarf við foreldra. Lausnaleit er aðferð sem virkjar alla til þátttöku. Farið er eftir ákveðnum skrefum til þess að komast að sameiginlegri niðurstöðu og í framhaldi er gerður sáttmáli eða samningur sem allir skrifa undir og vinna markvisst að lausninni (Forgatch o.fl., 2017). Varðandi samstarf við foreldra með áherslu á mikilvæga þætti sem stuðla að farsælu samstarfi heimila og skóla var sótt í smiðju gagnreynda foreldraúrreðisins PMTO (Forgatch og Patterson, 2010; Rains o.fl., 2021). Að lokum var farið aftur yfir matslista um bekkjarstjórnun líkt og í upphafi námskeiðsins til að athuga hvaða breytingar höfðu átt sér stað og í framhaldinu var samantekt um efni námskeiðsins í heild, horft til framtíðar og námskeiðslok.

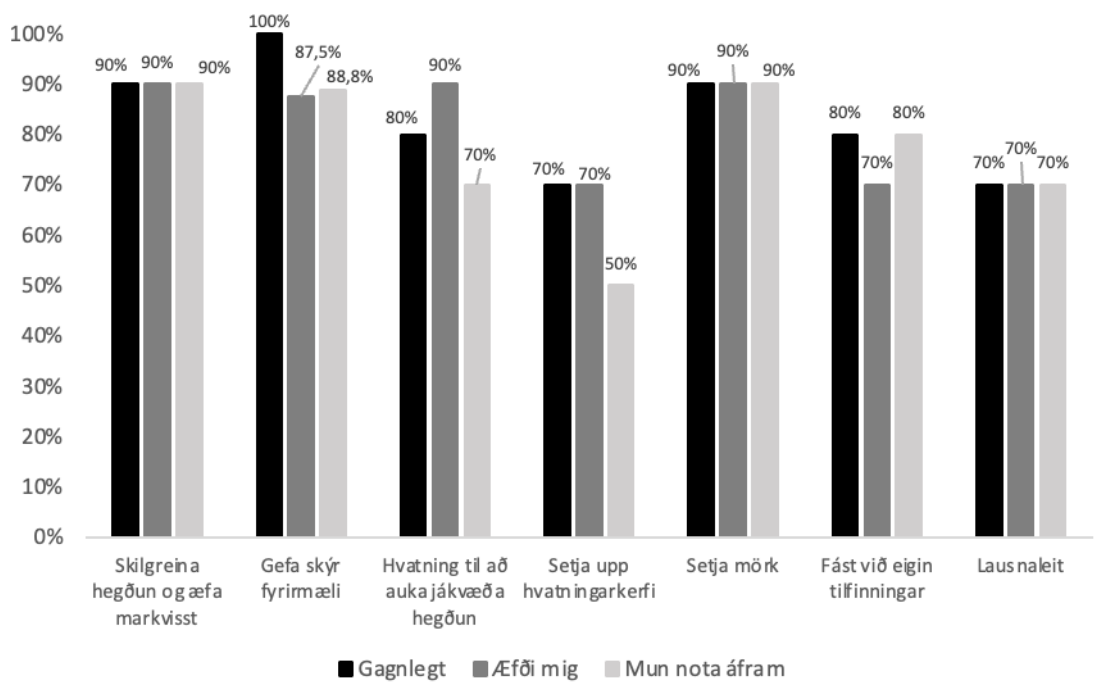
Niðurstöður

Niðurstöður mats á mætingu, þátttöku og heimavinnu þátttakenda sýndu að þátttakendur mættu í allar kennslulotur og tóku virkan þátt í umræðum og verkefnum í öllum tímum. Skil á heimavinnu voru 100% í heild. Auk þessara mælinga var gerð rafræn ánægjukönnun og að lokum tekin rýnihópaviðtöl.

Alls svöruðu $N = 10$ þátttakendur ánægjukönnuninni. Þátttakendur voru almennt ánægðir með námskeiðið, innihald þess og kennsluaðferðir. Aðferðin að skilgreina hegðun nákvæmlega og æfa markvisst þótti kennurunum gagnleg og virtust flestir ætla að nýta hana áfram eins og sjá má á *Mynd 1*. Þar töldu 90% svarenda aðferðina gagnlega og sáu fyrir sér að nota hana áfram í kennslu.

Mynd 1

Hlutfall þátttakenda sem voru frekar eða mjög sammála staðbæfingunum „mun nota áfram“, „ég æfði mig“ og „gagnlegt“ um aðferðirnar sem kenndar voru á námskeiðinu



Á *Mynd 1* má jafnframt sjá að allir svarendur, 100%, voru frekar eða mjög sammála um að aðferðin að gefa skýr fyrirmæli væri gagnleg og tæp 90% sáu fyrir sér að nýta hana áfram. Notkun hvatningar í kennslu til þess að ýta undir jákvæða hegðun nemenda töldu 80% þátttakenda gagnlega og sögðust 90% hafa æft aðferðina á vettvangi. Þá sögðust 70% ætla að nota aðferðina áfram. *Mynd 1* sýnir einnig að 70% þátttakenda voru frekar eða mjög sammála því að uppsetning hvatningarkerfis eftir ákveðnum fyrirframgefnum skrefum væri gagnleg. Þá töldu 50% sig ætla að nota aðferðina áfram en 50% svöruðu því „hvorki/né“. Aðferðir til þess að setja mörk töldust árangursríkar. Alls 90% þátttakenda sögðu þær gagnlegar, sögðust hafa æft sig í þeim, auk sem þeir sáu fram á að nota þær áfram í kennslu, líkt og sjá má á *Mynd 1*. Þátttakendur töldu aðferðir lausnaleitar gagnlegar en 70% sögðust mjög eða frekar sammála, og þá má sjá að 70% töldu sig einnig ætla að nota aðferðina áfram í eigin kennslu (sjá *Mynd 1*). Sem fagfólk þurfa kennarar að fást við eigin tilfinningar og fordast að láta atvik eða hegðun nemenda koma sér úr jafnvægi. Aðferðir við að fást við eigin tilfinningar töldu flestir gagnlegar (sjá *Mynd 1*) en 80% þátttakenda tóku undir það. Þarna fengu þátttakendur tækifæri til að átta sig á hvað gæti haft áhrif á þá, þekkja eigin styrkleika og veikleika og hvernig best væri að taka á erfiðum tilfinningum.

Aðspurðir um gagnsemi námskeiðsins á vettvangi sögðu 80% námskeiðið hafa komið að mjög eða frekar miklu gagni. Þegar spurt var hvort þátttakendur teldu að vísað væri til námsefnis á viðeigandi hátt svöruðu 90% þeirra að svo væri. Varðandi hæfilegan fjölda kennslulotna í námskeiðinu voru flestir þátttakendur sammála um að fjórar lotur væri hæfilegt. Örfáir svöruðu að þær mættu vera færri eða fleiri. Þá þótti 80% þátttakenda frekar eða mjög líklegt að þeir myndu mæla með námskeiðinu við aðra kennara. Í opnum svörum kom fram að þátttakendur hefðu viljað hittast oftar á staðnum til þess að geta rætt við samnemendur sína um námsefnið, aðferðirnar og hvernig gengi að prófa þær á vettvangi. Þá var almenn ánægja með námskeiðið og kennslan talin gagnleg og skemmtileg. Þátttakendur töluðu um að þekkja til sumra aðferðanna en þær hefðu verið settar skipulega og vel upp á námskeiðinu. Einn þátttakandi sagði: „Mjög gott námskeið sem ég nýtti mér mjög vel. Ég var búin að læra/heyra hluta af þessu áður en þarna var þetta sett í þægilegan búning sem var gott að vinna eftir.“

Rýnihópaviðtöl

Rýnihópaviðtöl fóru fram í tveimur hópum og þátttakendur voru alls 11. Annar hópurinn taldi sex manns og hinn hópurinn fimm. Viðtölin fóru fram á fjarfundaforritinu Zoom. Niðurstöður þeirra leiddu í ljós almenna ánægju með námskeiðið, þátttakendum þótti það koma að gagni og að kennslan hefði verið lífleg og hvetjandi. Gögnin innihéldu fjögur meginþemu: 1) Hagnýtt og skemmtilegt náms- og starfsþróunartækifæri, 2) Lærdómssamfélag og teymisvinna eru styðjandi, 3) Sjálfstjórn og þekking á eigin tilfinningaviðbrögðum skipta máli og 4) Mismunandi hugmyndafræði og sjónarmið innan skólasamfélagsins hafa áhrif.

Tafla 1

Þemu og meginniðurstöður

Þema	Meginniðurstöður
Hagnýtt og skemmtilegt náms- og starfsþróunartækifæri	<ul style="list-style-type: none">• Þátttakendum þótti gagnlegt og ánægjulegt að fá kennslu í skýrum fyrirmælum, skilgreiningu og þjálfun bekkjarviðmiða.• Flestir töldu aðferðirnar virka vel á nemendur og vekja jákvæðni og gleði.• Þátttakendur voru flestir sammála um að nauðsynlegt væri að vera einnig á vettvangi meðfram námskeiði.• Hvatningarkerfi vöktu lukku meðal nemenda og nýttust vel.
Lærdómssamfélag og teymisvinna eru styðjandi	<ul style="list-style-type: none">• Flestir hefðu viljað hitta samnemendur í námskeiðinu oftar, hefði verið skemmtilegra að hittast meira og bera saman bækur sínar.• Teymisvinna í skólum er algeng; því hefði verið gagnlegt að teymi kæmu saman á námskeiðið og ynnu með efnið og aðferðirnar á vettvangi í sameiningu.• Sérstaklega gagnlegt námskeið fyrir verðandi og nýútskrifaða kennara en ætti jafnframt að vera skylda fyrir alla kennara.
Sjálfstjórn og þekking á eigin tilfinningaviðbrögðum skipta máli	<ul style="list-style-type: none">• Góð áminning, „það er bara oft þannig ef maður er illa upplagður sjálfur, þá gengur allt á afturfótunum. Kennslan gengur best þegar maður er í besta forminu sínu en svo koma dagar þar sem þráðurinn er styttri“.• Hegðun barnanna er ekki aðalatriðið, heldur viðbrögð kennarans við henni.
Mismunandi hugmyndafræði og sjónarmið innan skólasamfélagsins hafa áhrif	<ul style="list-style-type: none">• Flestir voru sammála um að þykja erfitt að stöðva óæskilega hegðun.• Kennarar veigruðu sér við að hafa afleiðingar þar sem þeir töldu það geta kallað á mótmæli nemenda og foreldra.• Einhverjir þátttakendur töldu hluta innihalds námskeiðsins ekki samræmast stefnu síns skóla.

Hagnýtt og skemmtilegt náms- og starfsþróunartækifæri

Mikill samhljómur var um að námskeiðið hefði verið gagnlegt og skemmtilegt og að það hefði styrkt þátttakendur í starfi. Kennsluadferðirnar og umgjörðin öll hefðu haldið vel utan um þá. Bekkjarstjórnun er afar mikilvægur þáttur skólastarfs eins og einn þátttakandi komst að orði: „Við getum ekki kennt ef við getum ekki haldið uppi aga, ef við náum ekki bekkjarstjórn þá getum við gleymt þessu.“ Þátttakendur töluðu um að aðferðirnar væru gagnreyndar og að það skipti miklu máli. Þá kom fram að þeim þótti námskeiðið mjög hagnýtt og það væri nauðsynlegt að vera á vettvangi samhliða og nota aðferðirnar strax.

Flestum þótti skýr fyrirmæli koma að gagni og töldu þau árangursrík: „Mér fannst það gagnast mjög vel og hef alveg staðið sjálfa mig að því ... að segja við krakkana, „sko viltu gera þetta“ og svona og í staðinn fyrir „þú átt að gera“, mér fannst ég þurfa að setja sjálfa mig í annan gir ... já, svona mér fannst þessi fyrirmæli ... þetta gagnaðist mér og mér fannst það virka vel.“ Annar viðmælandi talaði um að hafa beðið nemendur um að gera ákveðna hluti og að fyrir suma nemendur virkaði að biðja en þó væru nemendur sem það einfaldlega virkar ekki á: „Hitt er bara skýrt og þá getur maður smá hrósað líka með þetta var flott hjá þér, að setja pennaveskið í töskuna“ eða hvað sem það var sko.“

Einnig stóð upp úr kennsla í að skilgreina hegðun sem vakti áhuga viðmælenda, leikþættir og þátttaka í tíma um hvernig æskileg og óæskileg hegðun væri kennd. Fram kom að þátttakendum fannst gott að hafa æft þetta á þennan hátt, geta samsamað sig við svipuð atvik á vettvangi og þannig fengið mynd af því hvernig þetta gæti virkað. Þá nefndi einn að geta farið beint á vettvang eftir sýnikennslu, prófað og séð árangurinn um leið væri hjálplegt. Nemendum þátttakenda þótti einnig gaman að sjá kennara sína leika hegðunina og virtust muna betur til hvers var ætlast, að sögn þátttakenda. Þátttakendum fannst þetta virka vel á nemendur sína og að þeim hafi þótt þetta fyndið og skemmtilegt. Ein sagði: „Þeim fannst geggjað að sjá okkur haga okkur svona, þeim fannst það alveg frábært.“ Þá talaði annar viðmælandi um að hægt væri að fylgja því eftir, því þeir gátu leikið æskilega og óæskilega hegðun þegar hegðunin var æfð: „Já, svo gat maður sagt, þegar við vorum að prófa þetta í gær þá gátuð þið þetta 100%, þannig, já, það var bara mjög gott.“

Þátttakendur sem prófuðu hvatningarkerfi með sínum nemendahópi voru margir hverjir mjög ánægðir. Einn þátttakandi sagðist sjá mikla ánægju hjá nemendum og að þetta skapaði jákvætt andrúmsloft og gleði. Annar viðmælandi hafði ekki nýtt hvatningarkerfi áður og fannst það skapa ánægju innan bekkjarins og að það væri hvetjandi fyrir hópinn: „Ég hafði aldrei notað svona áður og tek bara undir að ... hérna ... að mér finnst þetta skapa smá stemningu og svona samkennd og velja hvað viljum við gera þegar við náum þessu og svo svona næsta áfanga og svoleiðis. [...] þau eru meðvitun um það og eru að sussa á hvort annað upp á að missa ekki af að fá kúluna sko.“

Fleiri minntust á að nemendur fóru að vera meðvitaðir um að standa sig og minntu hina á ef þeir gleymdu sér. Hvatningarkerfin virtust hafa vakið lukku meðal nemenda og virkað jákvætt fyrir þá. Það er mikilvægt að fara rétt að í gerð og framkvæmd þannig að þau nýtist sem skyldi. Hvatningarkerfin þurfa að vera þannig sett upp að nemendur sjái fyrir endann og að umbunin sé ekki langt undan þannig að áhuginn dvíni ekki. Einn viðmælandi minntist á að hafa breytt til frá því sem hann gerði áður, eftir að hafa farið yfir skrefin sem sett voru upp og aðlagð hvatningarkerfið og framkvæmdina:

Ég einmitt breytti strax, ég var með heilan dag undir en núna er það jafnvel bara hver kennslustund eða ákveðið tímabil bara innan dags bara, af því að annars var þetta eiginlega bara óvinnandi vegur fyrir þau, þau sáu það ekki sem raunhæfan möguleika að vinna sér inn, ég lærði bara svona á leiðinni og eftir því sem við vorum að ræða þetta saman í hópnum.

Þátttakendur og nemendur þeirra virðast hafa haft bæði gagn og gaman af aðferðunum. Jafnframt kom í ljós að þátttakendur löguðu aðferðirnar að eigin umhverfi og aðstæðum í samstarfi við nemendur sína, með góðum árangri.

Lærdómssamfélag og teymisvinna eru styðjandi

Þegar rætt var um fyrirkomulag námskeiðsins kom fram að þátttakendur hefðu viljað hittast oftast á staðnum til þess að skapa umræðu og samtal og ná betur utan um efnið í sameiningu, „það hefði líka verið skemmtilegra hefði maður náð að hittast meira og læra af hvert öðru“. Þetta átti sérstaklega við þátttakendur sem komu einir úr sínum skóla á námskeiðið. Þeim fannst samt sem áður ganga vel að mæta á Zoom en að hittast undir sama þaki hefði verið enn betra. Þátttakendur sem komu einir frá sínum skóla voru sammála um að þeir söknuðu þess að eiga samtal við samstarfsfólk um verkefni, aðferðirnar og framkvæmd þeirra. Ein sagði: „Já, ég allavega ímynda mér að ég hafi misst af einhverju að hafa ekki þennan spjallfélaga.“ Meira samtal og samvinna er því það sem þátttakendur vildu og töldu skila meiri árangri fyrir sig sjálf og fyrir samstarfsfólk.

Teymisvinna fer fram í mörgum skólum og töluðu þátttakendur um að mikilvægt væri að teymi eða samstarfsfólk kæmi saman á svona námskeið. Þetta virtist styrkja teymin í samvinnu og hafa góð áhrif á samstarfið. Einn þátttakandi sem kom á námskeiðið ásamt teymisfélögum sagði:

Mér fannst þetta hjálpa til dæmis því við erum að ... samkennarar ... að svona samræma okkur betur, en það hefur stundum verið rótleysi þegar við erum að skipta á milli stöðva og svona, mér fannst það svona hjálpa okkur að binda okkur betur saman.

Lærdómssamfélag og teymisvinna eru ekki síður mikilvæg fyrir nýja kennara á vettvangi og leiðsögu kennara þeirra. Þegar umræðan færðist að kennaranáminu og þeim sem eru nýir í starfi töldu þátttakendur þjálfun sem þessa nauðsynlega fyrir kennara, sérstaklega nýliða í stéttinni: „Þetta ætti að vera fyrir alla. Ég segi bara að þetta á bara að vera skylda fyrir þá sem eru að taka fyrsta veturinn í umsjón.“ Annar þátttakandi sagði, „Já, alveg pottþétt“ og enn fleiri tóku undir: „Já, í raun fáránlegt að hafa það ekki.“ Einn þátttakandi var á sínu fyrsta kennsluári og sagði: „Ég finn bara hvað ég styrktist í svona af því ég var að byrja, þá fann ég hvað þetta var rosalega gott start, að fá þetta námskeið.“ Námskeiðið virðist þannig hafa eflt trú þátttakenda á eigin getu og rennt enn frekari stoðum undir mikilvægi virks lærdómssamfélags.

Sjálfstjórn og þekking á eigin tilfinningaviðbrögðum skipta máli

Að fást við eigin tilfinningar og skoða eigin viðbrögð við hegðun nemenda var tekið fyrir í námskeiðinu og var mikill samhljómur um að það væri gagnlegt. Viðmælendur töluðu um að mikilvægt væri að þekkja inn á sjálfan sig, hafa skilning á hvað hefur áhrif á hvern og einn og rifja þetta upp reglulega:

Mér fannst það gott en ég held að við séum flest þannig að ef maður verður rosalega reiður þá missir maður eitthvað [út úr sér] sem maður hefði viljað sleppa en það þroskast af manni. En ég get líka, reyndar, ef ég fer yfir strikið, þá get ég beðist afsökunar.

Viðmælendur nefndu að það hefði verið fræðandi að skoða sjálfa sig og finna hvað hefði áhrif á líðan þeirra. Þeir töluðu um að í framhaldinu hefðu þeir orðið meðvitaðri um viðbrögð sín. Einn viðmælandi minntist á að gott væri að skoða þetta og læra inn á sjálfan sig, skoða hvaðan sum viðbrögð kæmu, mögulega úr æsku. Auk þess þótti þeim gagnlegt að skilja að hegðun barnanna væri ekki endilega aðalmálið, heldur eigin viðbrögð við því sem á sér stað í umhverfinu. Fleiri töluðu um að þetta skipti miklu máli og að kennari þyrfti að vera vel upplagður til þess að vel gengi:

Það er bara oft þannig að ef maður er illa upplagður sjálfur þá gengur einhvern veginn allt á afturfótunum og þá þarf maður bara aðeins að skoða hvað er í gangi með mig og ætla ég að láta þessi kríli hérna koma mér úr jafnvægi.

Þá kom skemmtilegur vinkill á að þekkja eigin tilfinningar, að kenna nemendum einnig að skoða eigin tilfinningar og vita hvað það er sem truflar þá og viðurkenna allar tilfinningar, en einn viðmælendanna sagði: „Það er líka dásamlegt að viðurkenna það, að þau viðurkenni það líka hjá sjálfum sér að það sé bara leyfilegt ... engin tilfinning sem er eitthvað bönnuð.“ Þátttakendur sáu þar

með hvernig þeirra eigið tilfinningalíf hefur áhrif á starfshætti þeirra og viðbrögð og hvernig nýta má þessa þekkingu nemendum til góðs.

Mismunandi hugmyndafræði og sjónarmið innan skólasamfélagsins hafa áhrif

Fram kom að mörgum þátttakendum fannst einna erfiðast að stöðva óæskilega hegðun með því að gera nemendum ljóst hverjar afleiðingar hennar væru. Þegar rannsakandi leitaði eftir frekari svörum kom í ljós að meðal annars veigruðu kennarar sér við að hafa afleiðingar við hegðun nemenda, þar sem það gæti kallað á mótmæli bæði nemendanna sjálfra og foreldra þeirra:

Mér finnst einhvern veginn, hérna, við sem kennarar lenda í þeim vandræðum að ... hvað eigum við að gera? Hvað getur verið refsing? Hvað megum við gera, ef við gerum eitthvað, þú veist, þá verðum við látin breyta því, verða foreldrar ósáttir eða skilurðu? Maður er orðinn þínu ragur við að segja eitthvað. Þannig að mörgu leyti er maður farinn að leyfa af því að við viljum ekki standa í þessum slag.

Aðrir sögðu frá svipaðri upplifun, þeim þótti erfið að skilja á milli annars vegar þess að setja afleiðingar og hins vegar hótana. Í máli þeirra kom fram að þeir vildu á einhvern hátt hlífa sér við óþægindum og togstreitu, einkum í samskiptum við foreldra. Annar viðmælandi talaði um að þurfa að geta staðið við orð sín og vilja frekar reyna að hvetja til æskilegrar hegðunar en að beita einhvers konar viðurlögum við óæskilegri hegðun. Fáeinir nemendur þurfi kannski afleiðingar þó að það eigi ekki endilega við um hópinn allan: „Ég vil ekki hóta neinu nema ég geti staðið við það þá, annars er hætt að hlusta á mann.“ Hluti þátttakenda taldi skýr mörk ekki samræmast stefnunni sem skólinn sem þeir störfuðu við ynni eftir. Uppbótarverkefni ættu til dæmis ekki við sem viðurlög í þeirra tilviki þar sem nemendur sinntu slíkum verkefnum þegar undir öðrum formerkjum og þátttakendur voru hræddir um að gera þau neikvæð:

Okkur finnst bara mjög mikilvægt að geta beðið nemendur um að hjálpa okkur með ýmislegt og þeim finnst það gaman; að raða í hillu eða sortera liti eða ydda og líka sko okkar kenning er sú um leið að við förum að láta það vera uppbótarverkefni þá fá þau neikvæða mynd af ýmsum verkum og eins bara heimilisstörfum og svona.

Stefnur innan skólanna gerðu það einnig að verkum að aðferðirnar hentudu misvel, að mati þátttakenda, og höfðu áhrif á hvaða aðferðir þátttakendum þóttu gagnlegastar. Þar má til dæmis nefna hvatningarkerfi og aðferðir tengdar umbun fyrir jákvæða hegðun. Þær kæmu ekki heim og saman við ákveðna hugmyndafræði sem fyrirfyndist innan tiltekinnna skóla, að sögn sumra þátttakenda. Þessir þátttakendur höfðu orð á að slík kerfi bæru ekki árangur og töldu sig ekki græða á þeim. Einn þátttakandi sagði:

Við erum ekki að fara eftir svona í okkar skóla þar sem við vorum PBS-skóli [þ.e. PBIS] áður og það var ekki að virka fyrir okkur. Nemendurnir voru hættilir að gera nokkuð nema fá eitthvað fyrir það. Þetta var farið að virka öfugt og þannig að við kannski reyndum ekki alveg á það.

Þetta sýnir hversu mikilvægt er að kennarar hafi aðgang að góðum og viðvarandi stuðningi til þess að geta haldið áfram að laga aðferðir að umhverfi og aðstæðum hverju sinni.

Umræða

Kannanir og rannsóknir undanfarinna ára og áratuga hafa sýnt að grunnskólakennarar óska eftir og þarfnast fleiri náms- og starfsþróunartækifæra á sviði bekkjarstjórnunar og hegðunar (Anna Þóra Baldursdóttir og Valgerður Magnúsdóttir, 2007; Ragnar F. Ólafsson, 2018; Ragnar F. Ólafsson og Júlíus Björnsson, 2009; SÍS og FG, 2012). Spurningarnar sem svara var leitað við í þessari rannsókn voru eftirfarandi: Að hvaða leyti er markviss þjálfun fyrir starfandi grunnskólakennara í stuðningi

við félagsfærni og bekkjarstjórnun gagnleg, að þeirra eigin mati? Hversu hjálplegt telja þátttakendur að æfa sig á vettvangi í færninni sem kennd var á námskeiðinu? Telja þátttakendur sig betur undir það búna að takast á við bekkjarstjórnun eftir að hafa sótt námskeiðið og þá hvernig? Hvaða aðferðir, ef einhverjar, af þeim sem þátttakendur lærðu sjá þeir fram á að nýta sér áfram?

Niðurstöður gáfu til kynna samhljóm meðal þátttakenda um gagnsemi þjálfunar í gagnreyndum aðferðum í bekkjarstjórnun. Svarið við fyrstu rannsóknarspurningunni er því að námskeiðið telst almennt gagnlegt og hentugt, hvort sem horft er til megindlegra eða eigindlegra niðurstaðna og þemað sem fékk heitið *hagnýtt og skemmtilegt náms- og starfsþróunartækifæri* sýndi það vel. Enn fremur taldi mikill meirihluti þátttakenda, oftast um 70–100%, flestar aðferðanna gagnlegar, sögðust hafa æft sig í þeim og að þeir myndu nýta þær áfram. Þar þóttu einkum skýr fyrirsmáli, skilgreining hegðunar og æfingar í henni, hvatning og að setja mörk hjálpleg.

Að mati þátttakenda var aðferðin skýr fyrirsmáli, að segja nemendum nákvæmlega til hvers er ætlast, af yfirvegun og án málalenginga, einna gagnlegust. Sama mátti sjá í niðurstöðum rannsóknar Önnu-Lindar Pétursdóttur o.fl. (2021) en þar nefndu þátttakendur einnig að skýr fyrirsmáli kæmu að gagni, væru hvetjandi og að börnin virtust fylgja þeim. Aftur á móti voru hvatningarkerfi og að setja mörk við ákveðinni hegðun aðferðir sem aðeins skiptari skoðanir voru um hjá þátttakendum í þessari rannsókn, einkum í rýnihópaviðtölum. Engu að síður sagðist helmingur þátttakenda sammála því að þeir myndu halda áfram að nota hvatningarkerfi og um 70% þeirra voru sammála því að hvatningarkerfi væri gagnlegt. Sömuleiðis voru 80% þátttakenda sammála því að gagnlegt væri að setja mörk og að þeir myndu halda því áfram. Ef til vill má því álykta að teljandi erfiðleikar við notkun þessara tveggja aðferða eigi aðeins við um minnihluta þátttakenda en almennt teljist þær hjálplegar. Um leið er mikilvægt að huga að því hvað veldur og varpa þannig ljósi á hvernig megi styðja kennara enn frekar við að tileinka sér gagnreynndar aðferðir. Rannsóknir hafa enda ítrekað gefið til kynna að markviss hvatning, svo sem með hvatningarkerfi (DuPaul o.fl., 2012; Gaastra o.fl., 2016; Leijten o.fl., 2019; Sanchez o.fl., 2018) og það að setja mörk við frávíkshegðun (Dadds og Tully, 2019; Leijten o.fl., 2019) séu einna áhrifaríkustu aðferðirnar við að styðja við jákvæða hegðun og fyrirbyggja óæskilega hegðun, og tengist betri horfum fyrir börn og ungmenni, bæði til skemmri og lengri tíma (Dadds og Tully, 2019; Leijten o.fl., 2019). Krefjandi hegðun meðal nemenda og erfiðleikar við bekkjarstjórnun eru meðal helstu álagspátta í starfi grunnskólakennara héraendis (Sif Einarsdóttir o.fl., 2019; Snæfríður Dröfn Björgvinsdóttir og Anna-Lind Pétursdóttir, 2014) og því brýnt að verðandi og starfandi kennarar fái tækifæri til að efla færni sína á þessu sviði, bæði fyrir sjálfa sig og nemendur sína.

Þátttakendur störfuðu við ýmsa skóla sem fylgja mismunandi menntastefnum og áherslur á sviði hegðunar og bekkjarstjórnunar eru því ekki alltaf eins. Í rýnihópaviðtölum kom til dæmis fram að einhverjir þátttakendur settu ekki upp hvatningarkerfi þar sem þeim þótti það ólíklegt til að virka og misstu þar með af tækifæri til að kanna hvort þeir hefðu rétt fyrir sér. Þetta kom fram í þemanu *mismunandi hugmyndafræði og sjónarmið innan skólasamfélagsins hafa áhrif*. Skólinn sem þessir þátttakendur störfuðu hjá hafði áður fylgt stefnunni um heildstæðan stuðning við jákvæða hegðun (e. positive behavior interventions and supports; *PBIS*, hliðstæða SMT-skólafærni) og samkvæmt þátttakendum hefðu nemendur tekið að „krefjast umbunar“ fyrir allt, þannig að nálgunin virkaði öfugt við það sem henni var ætlað. Þessar staðhæfingar eru nokkuð sláandi og skiljanlegt er að þátttakendur hafi viljað breyta slíkri menningu. Tekið skal fram að þetta samræmist hvorki áherslum *PBIS/SMT-skólafærni* né niðurstöðum fjölda rannsókna á gagnsemi og viðtæku forvarnargildi *PBIS/SMT-skólafærni* bæði innanlands og erlendis (sjá t.d. umfjöllun Leifs S. Garðarssonar o.fl., 2022). Í *PBIS/SMT* er einmitt lögd áhersla á að laða fram og auka jákvæða hegðun þannig að hún festist smám saman í sessi, á kostnað óæskilegrar hegðunar. Þegar innleiðing aðferðanna tekst vel auka þær lífsgæði nemenda (Lee og Gage, 2020) og geta dregið úr mismunun jaðarsettra nemendahópa, meðal annars á grundvelli uppruna (McIntosh o.fl., 2021). Sennilegt er að stuðning við innleiðingu *PBIS/SMT-skólafærni* hafi skort og því hafi tryggð við framkvæmd ekki verið sem skyldi (sjá t.d. umfjöllun Auðar Sifjar Kristjánsdóttur og Bergljótar Gyðu Guðmundsdóttur, 2019). Það bendir til þess að kennarar og starfsfólk skóla þurfi áframhaldandi leiðsögn og stuðning við notkun gagnreynndra aðferða í skólastarfi.

Kennsluhættir í námskeiði eins og þessu skipta miklu máli til þess að ná til nemendahópsins, starfandi grunnskólakennara, og koma efninu markvisst til skila. Áhugi virtist ríkja hjá þátttakendum á námskeiðinu en mæting, þátttaka og heimavinnuskil voru afar góð. Niðurstöður ánægjukönnunar voru almennt mjög jákvæðar, líkt og í rýnihópaviðtölunum. Þátttakendur töldu mikilvægt að námskeiðið byggðist á að efla færni starfandi kennara í notkun gagnreyndra aðferða. Þeir voru sammála um að nauðsynlegt væri að fá strax tækifæri til að æfa sig í aðferðunum á vettvangi. Svárið við rannsóknarspurningunni um hvort þátttakendum þætti hjálplegt að æfa sig markvisst á vettvangi er því jákvætt. Þetta kom skýrt og greinilega fram í þemanu *hagnýtt og skemmtilegt náms- og starfsþróunartækifæri* og samræmist niðurstöðum sambærilegra erlendra rannsókna (Ennis o.fl., 2020).

Kennslulotur fóru fram mestmegnis í gegnum fjarskiptaforritið Zoom og sama átti við um rýnihópaviðtölin. Í því samhengi töldu þátttakendur að betra hefði verið að hittast undir sama þaki. Þeir ályktuðu að það gæti leitt til meiri umræðna og gefið tækifæri á að bera saman bækur sínar. Þemað *lærdómssamfélag og teymisvinna eru styðjandi* sýndi þetta vel og vandlega en þar mátti sjá að þátttakendur höfðu reynslu af gagnsemi teymisvinnu á eigin vinnustöðum sem þeir töldu einnig eiga við um þetta námskeið. Í máli þeirra kom fram að þeim fyndist skipta máli að koma með samstarfsfólki á námskeiðið, þannig fengju þeir einna mest úr því. Þá voru þeir sammála um að námskeið eins og þetta ætti að vera skylda fyrir þá sem eru að hefja kennsluferil sinn og í raun alla starfandi kennara. Langflestir töluðu því um að þeir hygðust mæla með námskeiðinu við aðra kennara.

Svör úr rýnihópi sem flokkuðust undir þemað *sjálfstjórn og þekking á eigin tilfinningaviðbrögðum skipta máli* gerðu grein fyrir mikilvægi þess að bera kennsl á eigin hugsanir, tilfinningar, hegðun og viðbrögð við hegðun nemenda. Þátttakendum þótti þessi liður námskeiðsins ekki síður gagnlegur og bentu á að í raun skiptu viðbrögð kennaranna jafnvel meira máli en sjálf hegðun nemendanna. Þetta kemur vel heim og saman við rannsóknir sem sýna að líðan, hegðun og starfsþrek kennara tengjast líðan og velferð nemenda (Madigan og Kim, 2021; Pap o.fl., 2023).

Markviss kennsla í gagnreyndum aðferðum við bekkjarstjórnun virðist gagnast kennurum á vettvangi og styrkja þá í starfi. Þátttakendur töldu að slík þjálfun ætti heima í kennaranámi. Velta má fyrir sér hvenær á námsferlinum hún væri heppilegust en miðað við svör þátttakenda um nauðsyn þess að beita aðferðunum strax á vettvangi er líklegt að vel væri við hæfi að þjálfun sem þessi færi fram á lokaári námsins, samhliða vettvangsnámi. Líkt og kom fram er þjálfun í bekkjarstjórnun undirstöðubáttur fyrir nýliða í stéttinni að mati þátttakenda. Þrátt fyrir að geta ekki alhæft um stærri hóp kennara miðað við þessar niðurstöður má ætla að þjálfun í bekkjarstjórnun gæti haft góð áhrif fyrir bæði kennara og nemendur.

Samantekt og lokaorð

Markmið rannsóknarinnar var að meta hagkvæmni og gagnsemi gagnreyndra aðferða til bekkjarstjórnunar sem kenndar voru á starfsþróunarnámskeiði við Menntavísindasvið Háskóla Íslands. Kannað var hvort það að takast markvisst á við að efla eigin bekkjarstjórnun og stuðning við félagsfærni nemenda nýttist starfandi grunnskólakennurum. Skoðað var hvort og hvernig kennararnir tileinkuðu sér og notuðu aðferðirnar, hversu gagnlegar þær voru að þeirra mati, og hvort og þá hverjar þeirra þeir sæju fyrir sér að nota áfram. Almennt þótti námskeiðið hagnýtt og flestir sáu fyrir sér að nýta áfram það sem þeir lærðu. Þótt hér sé um frumrannsókn á árangri og hagkvæmni þessarar þjálfunar að ræða og því ekki tilefni til að heimfæra niðurstöður á þýði grunnskólakennara á Íslandi veitir hún samt sem áður tækifæri til þess að rýna í svör þátttakenda um aðferðirnar og hugmyndir hópsins um gagnsemi þeirra. Þar að auki varpa niðurstöður ljósi á næstu skref í rannsóknum á þessu efni og veita vísbendingar um hvernig bregðast má við ákalli starfandi kennara eftir aukinni fræðslu og þjálfun á sviði bekkjarstjórnunar.

Hvað takmarkanir rannsóknarinnar varðar má nefna að rýnihópaviðtölin fóru ekki fram á staðfundum. Það hefði líklega skapað dýpri samræður, meiri virkni og svörun. Það gat verið erfitt að ná flæði í samræðum í gegnum fjarfundabúnað, þar sem margir voru einfaldlega „sammála síðasta ræðumanni“. Líkt og fram hefur komið var aðeins um fámennan hóp að ræða, þátttakendur þessa tiltekna námskeiðs á einu misseri. Af 15 nemendum á námskeiðinu tóku fjórir ekki þátt, sem gæti hafa haft áhrif á niðurstöður. Aftur á móti er mikið ytra réttmæti einn styrkleika rannsóknarinnar, þar sem hún beindist að raunaðstæðum starfandi grunnskólakennara, bæði í háskólanum þar sem þeir sóttu starfsþróun og á vettvangi þar sem þeir fengust við dagleg störf.

Gagnlegt væri að næstu rannsóknir næðu til stærri hóps grunnskólakennara héraendis og könnuðu beitingu aðferðanna á vettvangi enn frekar, til dæmis með sjálfsmati kennara í rauntíma og/eða beinum athugunum (e. direct observations). Þar væri áhugavert að skoða einnig hvort kynjamunur, starfsreynsla og aðrar bakgrunnsbreytur þátttakenda og nemenda hefðu áhrif á viðhorf til aðferðanna og notkun þeirra. Mat á áhrifum aðferðanna á nemendum, svo sem hegðun, námsframvindu, félagsfærni og líðan þeirra, auk reynslu nemendanna sjálfra af aðferðunum, gæfi einnig hagnýtar upplýsingar og brýnt er að rannsóknir framtíðar beini sjónum að því.

“If we can’t manage the classroom, we can forget this”: An evaluation of a professional development programme in classroom management for educators.

Teachers and school staff must reach a diverse group of students and support every child’s learning, behaviour, and well-being. Positive teacher-student communication is important, where efficacious classroom management is crucial. Effective classroom management increases the quality of teaching and learning. It contributes to both teacher and student well-being. In contrast, ineffective classroom management may cause strain and stress for both students and teachers. Across numerous studies, primary school teachers in Iceland have reported a lack of guidance and training regarding classroom and behaviour management best practices. This lack, in turn, has been linked to high levels of emotional exhaustion and symptoms of burnout among educators, as well as teacher attrition. This paper discusses findings from a research study regarding primary school teacher perceptions of a professional development programme on evidence-based classroom management methods. The participants’ views and experiences of the strategies they learned through the programme and applied in the field with their students were emphasised, such as their usefulness, and whether and which methods they envisioned continuing to use in the future. The eleven participants were in-service primary school teachers who completed the programme and evaluated its impact and effectiveness. The programme consisted of five sessions; four were conducted online via Zoom (due to COVID-19 restrictions), and the fifth one was held in person at the University of Iceland. Mixed research methods were used to gather and analyse data, including questionnaires, assessments of attendance and participation, and focus group interviews with two different participant subgroups. Participant attendance and participation/homework completion was 100%. Quantitative data analysis indicated that most participants agreed that the strategies were helpful (70–100%), that they practised applying them (70–90%), and they would continue using them (50–90%). The focus group data analysis revealed four themes, namely: 1) A practical and enjoyable opportunity for professional development, 2) Professional learning communities and teamwork are supportive, 3) Self-regulation and awareness of one’s own emotion regulation matter, and 4) Differing ideologies and points of view within the school community have an impact. Taken together, the results suggested that the programme content had been applied successfully in the participants’ respective classrooms and they would continue using these methods. The participants also agreed that this type of training is necessary for educators, especially early career teachers. Additionally, the participants noted how they would have enjoyed having a team

of coworkers attend the programme alongside them to allow for greater collaboration in applying programme content in the classroom and more in-person class meetings rather than online. Due to COVID-19 restrictions, however, in-person class meetings were challenging. Although up to 80% of the participants agreed they would continue using encouragement-based methods (e.g., token economy) and setting limits, a few participants shared that these strategies were inconsistent with their school policy. Thus, they were hesitant to continue their use. This point is noteworthy because in-service teachers in Iceland have themselves expressed a dire need for professional development in classroom and behaviour management, the lack of which has been associated with teacher exhaustion and, eventually, attrition from the profession. Given a robust body of evidence demonstrating the effectiveness of encouragement and limit-setting in promoting positive behaviour and preventing behavioural challenges, some teachers may require additional support and coaching in using and aligning these methods with their respective school policies. Overall, the present findings are consistent with previous research in this field. They indicate a need for and interest in classroom management training among educators in Icelandic schools. The importance and implications of these findings are discussed because the research shows that effective classroom management practices contribute to enhanced student and teacher well-being.

Keywords: classroom management, teacher professional development, child behaviour, social skills, evidence-based methods

Um höfunda

Sara Bjarney Ólafsdóttir (sbo14@hi.is) er grunnskólakennari. Hún útskrifaðist með M.Ed. gráðu í grunnskólakennslu yngri barna frá Menntavísindasviði Háskóla Íslands vorið 2023.

Bergljót Gyða Guðmundsdóttir (bgg@hi.is) er sálfræðingur með sérfræðiviðurkenningu í skólasálfræði og dósent við Menntavísindasvið Háskóla Íslands.

Margrét Sigmarsdóttir (margr@hi.is) er sálfræðingur með sérfræðiviðurkenningu í klínískri barnasálfræði og dósent við Menntavísindasvið Háskóla Íslands.

About the authors

Sara Bjarney Ólafsdóttir (sbo14@hi.is) is an elementary school teacher. She graduated with an M.Ed. degree in Teaching Studies for Primary Grades from the University of Iceland, School of Education in June 2023.

Bergljót Gyða Guðmundsdóttir (bgg@hi.is) is a psychologist and a certified school psychology specialist, and an associate professor at the University of Iceland School of Education.

Margrét Sigmarsdóttir (margr@hi.is) is a psychologist, a certified clinical child psychology specialist, and an associate professor at the University of Iceland School of Education.

Heimildir

- Alter, P. og Haydon, T. (2017). Characteristics of effective classroom rules: A review of the literature. *Teacher Education and Special Education, 40*(2), 114–127. <https://doi.org/10.1177/0888406417700962>
- Anna-Lind Pétursdóttir, Katrín Ösp Magnúsdóttir og Margrét Sigmarsdóttir. (2021). Úrræði við hegðunar-
erfiðleikum barna: Reynsla fagfólks innan skólakerfisins af PMTO grunnmenntun. *Glæður, 31*(1), 41–51.
- Anna Þóra Baldursdóttir og Valgerður Magnúsdóttir. (2007). Líðan kennara í starfi – vinnugleði eða kulnun? *Uppeldi og menntun, 16*(1), 73–92. <https://timarit.is/page/5016330#page/n71/mode/2up>
- Askeland, E., Forgatch, M. S., Apeland, A., Reer, M. og Grønlie, A. A. (2019). Scaling up an empirically supported intervention with long-term outcomes: The nationwide implementation of GenerationPMTO in Norway. *Prevention Science, 20*(8), 1189–1199. <https://doi.org/10.1007/s11121-019-01047-9>
- Auður Sif Kristjánsdóttir og Bergljót Gyða Guðmundsdóttir. (2019). Staða rannsókna á heildstæðum stuðningi við jákvæða hegðun (PBS) í grunnskólum á Íslandi. *Sálfræðiritið, 24*, 7–22. <https://www.salfradiritid.is/sal1/timarit/salfradiritid2019.pdf>
- Bergljót Gyða Guðmundsdóttir, Erla Karlsdóttir og Margrét Sigmarsdóttir. (2021). Þekking og aðferðir grunnskólakennara á Íslandi í stuðningi við nemendur með ADHD. *Netla – Vefritur um uppeldi og menntun*. <https://doi.org/10.24270/netla.2021.10>
- Bevilacqua, L., Kelly, Y., Heilmann, A., Priest, N. og Lacey, R. E. (2021). Adverse childhood experiences and trajectories of internalizing, externalizing, and prosocial behaviors from childhood to adolescence. *Child Abuse & Neglect, 112*, 104890. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2020.104890>
- Braun, V. og Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Caldarella, P., Larsen, R. A., Williams, L., Downs, K. R., Wills, H. P. og Wehby, J. H. (2020). Effects of teachers' praise-to-reprimand ratios on elementary students' on-task behaviour. *Educational Psychology, 40*(10), 1306–1322. <https://doi.org/10.1080/01443410.2020.1711872>
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3. útgáfa). Sage.
- Dadds, M. R. og Tully, L. A. (2019). What is it to discipline a child: What should it be? A reanalysis of time-out from the perspective of child mental health, attachment, and trauma. *American Psychologist, 74*(7), 794–808. <https://doi.org/10.1037/amp0000449>
- Dossett, L. A., Kaji, A. H. og Dimick, J. B. (2020). Practical guide to mixed methods. *JAMA Surgery, 155*(3), 254–255. <https://doi.org/10.1001/jamasurg.2019.4388>
- DuPaul, G. J., Eckert, T. L. og Vilaro, B. (2012). The effects of school-based interventions for attention deficit hyperactivity disorder: A meta-analysis 1996–2010. *School Psychology Review, 41*(4), 387–412. <https://doi.org/10.1080/02796015.2012.12087496>
- Ennis, R. P., Royer, D. J., Lane, K. L. og Dunlap, K. D. (2020). The impact of coaching on teacher-delivered behavior-specific praise in Pre-K-12 settings: A systematic review. *Behavioral Disorders, 45*(3), 148–166. <https://doi.org/10.1177/0198742919839221>
- Floress, M. T., Beschta, S. L., Meyer, K. L. og Reinke, W. M. (2017). Praise research trends and future directions: Characteristics and teacher training. *Behavioral Disorders, 43*(1), 227–243. <https://doi.org/10.1177/0198742917704648>
- Forgatch, M. S. og Patterson, G. R. (2010). Parent management training – Oregon model: An intervention for antisocial behaviour in children and adolescents. Í J. R. Weisz og A. E. Kazdin (ritstjórar), *Evidence-based psychotherapies for children and adolescents* (2. útgáfa, bls. 159–178). Guilford.
- Forgatch, M. S., Patterson, G. R. og Friend, T. (2017). *Raising cooperative kids: Proven practices for a connected, happy family*. Conari Press.
- Gaastra, G. F., Groen, Y., Tucha, L. og Tucha, O. (2016). The effects of classroom interventions on off-task and disruptive classroom behavior in children with symptoms of attention-deficit/hyperactivity disorder: A meta-analytic review. *PLoS One, 11*(2), e0148841. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0148841>
- Ingvar Sigurgeirsson og Ingibjörg Kaldalóns. (2006). „Gullkista við enda regnbogans“: Rannsókn á hegðunarvanda í grunnskólum Reykjavíkur skólaárið 2005–2006. Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands.

- Korpershoek, H., Harms, T., de Boer, H., van Kuijk, M. og Doolaard, S. (2016). A meta-analysis of the effects of classroom management strategies and classroom management programs on students' academic, behavioral, emotional, and motivational outcomes. *Review of Educational Research*, 86(3), 643–680. <https://doi.org/10.3102/0034654315626799>
- Lee, A. og Gage, N. A. (2020). Updating and expanding systematic reviews and meta-analyses on the effects of school-wide positive behavior interventions and supports. *Psychology in the Schools*, 57(5), 783–804. <https://doi.org/10.1002/pits.22336>
- Leifur S. Garðarsson, Bergljót Gyða Guðmundsdóttir og Margrét Sigmarsdóttir. (2022). Af innleiðingu SMT í einu sveitarfélagi: Áskoranir en vel unnið verk. *Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun*. <https://doi.org/10.24270/netla.2022.15>
- Leijten, P., Gardner, F., Melendez-Torres, G. J., van Aar, J., Hutchings, J., Schulz, S., Knerr, W. og Overbeek, G. (2019). Meta-analyses: Key parenting program components for disruptive child behavior. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 58(2), 180–190. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2018.07.900>
- 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>
- Margrét Sigmarsdóttir. (2016). Foreldrafærni – Oregon-aðferðin: Bakgrunnur, innleiðing og áhrif á Íslandi. Í Andri S. Björnsson, Guðfinna Eydal og Katrín Kristjánsdóttir (ritstjórar), *Afsál* (bls. 133–148). Háskólaútgáfan.
- Margrét Sigmarsdóttir og Anna Björnsdóttir. (2012). Community implementation of PMTO™: Impacts on referrals to specialist services and schools. *Scandinavian Journal of Psychology*, 53(6), 506–511. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9450.2012.00974.x>
- Margrét Sigmarsdóttir, Forgatch, M. S., Edda Vikar Guðmundsdóttir, Örnólfur Thorlacius, Svendsen, G. T., Tjaden, J. og Gewirtz, A. H. (2019). Implementing an evidence-based intervention for children in Europe: Evaluating the full-transfer approach. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 48(sup1), S312–S325. <https://doi.org/10.1080/15374416.2018.1466305>
- Margrét Sigmarsdóttir, Örnólfur Thorlacius, Edda Vikar Guðmundsdóttir og DeGarmo, D. S. (2015). Treatment effectiveness of PMTO for children's behavior problems in Iceland: Child outcomes in a nationwide randomized controlled trial. *Family Process*, 54(3), 498–517. <https://doi.org/10.1111/famp.12109>
- McIntosh, K., Girvan, E. J., Fairbanks Falcon, S., McDaniel, S. C., Smolkowski, K., Bastable, E., Santiago-Rosario, M. R., Izzard, S., Austin, S. C., Nese, R. N. T. og Baldy, T. S. (2021). Equity-focused PBIS approach reduces racial inequities in school discipline: A randomized controlled trial. *School Psychology*, 36(6), 433–444. <https://doi.org/10.1037/spq0000466>
- O'Cathain, A., Murphy, E. og Nicholl, J. (2010). Three techniques for integrating data in mixed methods studies. *BMJ*, 341, c4587. <https://doi.org/10.1136/bmj.c4587>
- OECD. (2019). *TALIS 2018 results (volume I): Teachers and school leaders as lifelong learners*. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- Pap, Z., Maricuțoiu, L., Virgă, D., Ilie, M., Mladenovici, V., Popescu, B. og Valache, D. (2023). Happy teacher, healthy class? Linking teachers' subjective well-being to high-school and university students' physical and mental health in a three-level longitudinal study. *Social Psychology of Education*, 26, 811–831. <https://doi.org/10.1007/s11218-023-09768-0>
- Piwowar, V., Thiel, F. og Ophardt, D. (2013). Training inservice teachers' competencies in classroom management: A quasi-experimental study with teachers of secondary schools. *Teaching and Teacher Education*, 30, 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.09.007>
- Ragnar F. Ólafsson. (2018). *TALIS 2018: Starfshættir og viðhorf kennara og skólustjóra á unglingsstigi grunnskóla*. Menntamálastofnun. https://mms.is/sites/mms.is/files/vefutgafa_-_talis_2019.pdf
- Ragnar F. Ólafsson og Júlíus K. Björnsson. (2009). *TALIS: Staða og viðhorf kennara og skólustjórnenda*. Námsmatsstofnun. https://mms.is/sites/mms.is/files/1talis_island_0.pdf
- Rains, L. A., Margrét Sigmarsdóttir og Forgatch, M. S. (2021). Development and implementation of an evidence-based parent management and training intervention: GenerationPMTO. Í M. E. Feinberg (ritstjóri), *Designing evidence-based public health and prevention programs: Expert program developers explain the science and art* (1. útgáfa, bls. 72–91). Routledge.

„Ef við náum ekki bekkjarstjórn þá getum við gleymt þessu“: Mat á námskeiði í bekkjarstjórnun fyrir starfsfólk skóla

- Rousseau, D. M. og Gunia, B. C. (2016). Evidence-based practice: The psychology of EBP implementation. *Annual Review of Psychology*, 67, 667–692. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-122414-033336>
- Samband íslenskra sveitarfélaga og Félag grunnskólakennara. (2012). *Sameiginleg könnun Sambands íslenskra sveitarfélaga og Félags grunnskólakennara: Kynning á niðurstöðum*. https://issuu.com/ssh.is/docs/kynning_nidurstadna_konnunar_fg_og_
- Sanchez, A. L., Cornacchio, D., Poznanski, B., Golik, A. M., Chou, T. og Comer, J. S. (2018). The effectiveness of school-based mental health services for elementary-aged children: A meta-analysis. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 57(3), 153–165. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2017.11.022>
- Sif Einarasdóttir, Regína Bergdís Erlingsdóttir, Amalía Björnsdóttir og Ásta Snorraddóttir. (2019). Kulnun kennara og starfsaðstæður: Þróun og samanburður við aðra opinbera sérfræðinga. *Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun*. <https://doi.org/10.24270/netla.2019.12>
- 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/index.php/uppmennt/article/view/1934>
- Sóley S. Bender. (2013). Samræður í rýnihópum. Í Sigríður Halldórsdóttir (ritstjóri), *Handbók í aðferðafræði rannsókna* (bls. 299–312). Háskólinn á Akureyri.
- Sprague, J. og Golly, A. (2008). *Til fyrirmyndar – heildstæður stuðningur við jákvæða hegðun* (Reynir Harðarson þýddi). Skrudda.
- Sørli, M. A., Hagen, K. A. og Nordahl, K. B. (2021). Development of social skills during middle childhood: Growth trajectories and school-related predictors. *International Journal of School & Educational Psychology*, 9(sup1), S69–S87. <https://doi.org/10.1080/21683603.2020.1744492>
- Teresi, J. A., Yu, X., Stewart, A. L. og Hays, R. D. (2022). Guidelines for designing and evaluating feasibility pilot studies. *Medical Care*, 60(1), 95–103. <https://doi.org/10.1097/MLR.0000000000001664>
- Zakszeski, B., Thomas, L. og Erdy, L. (2020). Tier I implementation supports for classroom management: A pilot investigation targeting teachers' praise. *School Psychology*, 35(2), 111–117. <https://doi.org/10.1037/spq0000354>



Sara Bjarney Ólafsdóttir, Bergljót Gyða Guðmundsdóttir og Margrét Sigmarsdóttir. (2024).

„Ef við náum ekki bekkjarstjórn þá getum við gleymt þessu“: Mat á námskeiði í bekkjarstjórnun fyrir starfsfólk skóla
Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun. Menntavísindasvið Háskóla Íslands.

Sótt af <http://netla.hi.is/greinar/2024/alm/02>

DOI: <https://doi.org/10.24270/netla.2024/2>