



Sesselja Árnadóttir og Anna-Lind Pétursdóttir

„Ég get núna“

Upplifun nemenda af virknimati og einstaklingsmiðaðri stuðningsáætlun

► Um höfunda ► Efnisorð

Í þessari grein er sagt frá niðurstöðum eigindlegrar rannsóknar sem hafði það að markmiði að kanna skólareynslu nemenda með langvarandi hegðunarerfiðleika og athuga hvort breytingar yrðu við framkvæmd stuðningsáætlunar sem byggði á virknimati. Virknimat er aðferð til að meta áhrifaþætti á erfiða hegðun og stuðningsáætlun felur í sér margþætta íhlutun til að bæta hegðun, námsástundun og líðan. Þátttakendur voru sex drengir á aldrinum 7–16 ára sem allir höfðu sýnt hegðunarerfiðleika í 5 til 9 ár. Fjórir þeirra höfðu verið greindir með ADHD, tveir með mótþróaprjóscuröskun, einn með ódæmigerða einhverfu, tveir með mikla námsörðugleika auk fleiri erfiðleika. Opin viðtölin voru tekin upp, skráð og greind í þemu með aðstoð tölvuforritsins *NVivo 2.0*. Nemendurnir lýstu allir neikvæðri reynslu af skólagöngu áður en virknimat og stuðningsáætlunir komu til sögunnar. Þeir óskuðu eftir að fá hvetjandi leiðsögn og að komið væri fram við þá af virðingu. Öllum nema einum þóttu vinnubrögð við virknimat og stuðningsáætlunir uppfylla þær óskir og hafa góð áhrif á hegðun sína, líðan og námsástundun. Eldri nemendurnir óskuðu þess að hafa kynnst þessum vinnubrögðum fyrr og jafnframt að kennarar lærðu þau í ríkari mæli. Niðurstöðurnar benda til að virknimat og stuðningsáætlun gætu nýst við það lögbundna hlutverk kennara að leita orsaka og lausna á hegðunarerfiðleikum í samvinnu við nemendur, foreldra, skólastjórnendur og ráðgjafa.

“Now I can”: Student perceptions of functional behavioral assessment and behavior support plans

► About the authors ► Key words

Students' behavior problems not only present some of the biggest challenges to teachers but also adversely affect students' academic and social outcomes (Bradley, Renee & Bartolotta, 2008). Many students with behavior problems feel that their needs are not being met at school and resent the use of punishment which they rate as “unhelpful” (Costenbader & Markson, 1998). Functional behavioral assessment and behavior support plans have been shown to effectively decrease behavior problems (Anna-Lind Pétursdóttir, 2011; Lane, Umbreit og Beebe-Frankenberger, 1999; O'Neill og Stephenson, 2009). However, research is lacking on how students perceive these strategies. Exploring students' percep-

tion is important, especially since negative school experiences can increase the risk of drop out (Vitaro, Larocque, Janosz og Tremblay, 2001). In this study, six students were interviewed to determine their perceptions of functional behavioral assessment and behavior support plans that had been implemented to decrease their persistent behavior problems in school. The four younger participants were 7 to 8 year old boys, three of whom had diagnoses of ADHD, two of oppositional defiant disorder, one of autism spectrum disorder, and two of learning disabilities in addition to other difficulties. The two older participants were 15 to 16 year old boys, one diagnosed with ADHD. All participants had been exhibiting behavior problems for 5 to 9 years.

Semi-structured interviews were conducted with younger participants before and after implementation of the function-based behavior support plan. Older participants were interviewed three years after the intervention and therefore could report on long-term effects. Interviews were recorded and analyzed into themes with *Nvivo 2.0* software. All participants described negative school experiences prior to implementation of the function-based behavior support plan. A common theme was that they felt as if their difficulties and special needs had not been properly addressed in their respective schools. The participants all perceived loud scolding and suspensions as negative and useless and wished to be treated with more respect and understanding.

Functional behavioral assessments were conducted through interviews with students, their parents and teachers, and direct observations to determine the environmental factors influencing participants' problem behavior. Participants expressed that they liked being asked about their points of view and to influence the behavior support plan. Comprehensive behavior support plans were consequently constructed with strategies targeting the setting events, antecedents, and consequences determined to influence participants' problem behavior. The plans were implemented by their teachers under the supervision of the authors. Participants all reported that procedures of the functional behavioral assessment and behavior support plan better met their needs. Through the function-based behavior support plans, participants' persistent behavior problems substantially decreased, as described in previous research articles (Anna-Lind Pétursdóttir, 2010; Guðrún Björg Ragnarsdóttir & Anna-Lind Pétursdóttir, 2012, in press). All participants except one expressed positive effects of the intervention on their behavior, academic engagement and well-being at school. The older students wished that these procedures had been implemented sooner in their schooling and recommended that teachers should get more training in this area. Findings are in accordance with previous research describing negative school experiences of students with behavior problems, but add to the literature a detailed description of student perceptions of functional behavioral assessment and behavior support plans.

Inngangur

Í skóla án aðgreiningar er markmiðið að veita öllum nemendum kennslu við hæfi og mæta metnum sérþörfum með viðeigandi stuðningi (Lög um grunnskóla nr. 91/2008). Hins vegar standa kennarar og starfsfólk skóla oft ráðþrota frammi fyrir alvarlegum hegðunarerfiðleikum nemenda (Ingvar Sigurgeirsson og Ingibjörg Kaldalóns, 2006, Samband íslenskra sveitarfélaga, 2012). Einstaklingsmiðaðar stuðningsáætlanir byggðar á virknimati hafa reynt vel við að draga úr langvarandi hegðunarerfiðleikum í almennu grunnskólastarfi, bæði erlendis (Lane, Umbreit og Beebe-Frankenberger, 1999; O'Neill og Stephenson, 2009) og hérlendis (Anna-Lind Pétursdóttir, 2010, 2011; Anna-Lind Pétursdóttir, Lucinda Árnadóttir og Snæfríður Dröfn Björgvinsdóttir, 2012; Guðrún Björg Ragnarsdóttir og Anna-Lind Pétursdóttir, 2012, 2013). Sýn nemenda á þessi vinnubrögð hefur hins vegar lítt verið rannsökuð. Markmiðið með þessari grein er að skýra frá upplifun nemenda af vinnubrögðum sem beitt var í skólanum vegna langvarandi hegðunarerfiðleika þeirra. Gerð er

grein fyrir hluta af niðurstöðum úr rannsókn Sesselju Árnadóttur (2011) þar sem meðal annars var spurt um viðhorf nemendanna til námsins og færni til að stjórna eigin hegðun og kannað hvort breytingar kæmu fram á viðhorfum þeirra í kjölfar stuðningsáætlunar sem byggði á virknimati. Niðurstöðurnar ættu að veita lesendum innsýn í sjónarhorn nemenda með langvarandi hegðunarferfiðleika og hugmyndir um að koma betur til móts við þarfir þeirra.

Hegðunarferfiðleikar

Hegðunarferfiðleikar hjá börnum fela í sér óviðeigandi hegðun sem hefur truflandi áhrif á daglegt líf barnsins, svo sem samskipti eða nám (Kauffman og Landrum, 2013). Þar getur verið um að ræða óhlýðni, sinnuleysi í námi, virðingarleysi, hvatvísi, ljótt orðbragð og allt upp í líkamlegt ofbeldi gagnvart samnemendum og kennurum (Ingvar Sigurgeirsson og Ingibjörg Kaldalóns, 2006). Hegðun af þessu tagi truflar oft námsástundun nemenda, það er virka þátttöku þeirra í skóla- eða bekkjarstarfi og getur haft neikvæð áhrif á námsárangur þeirra og framtíðarhorfur (Bradley, Doolittle og Bartolotta, 2008). Hérlandis má gera ráð fyrir að um tíundi hver nemandi í grunnskóla sýni hegðunarferfiðleika sem einnig bitna á samnemendum (Fræðslumiðstöð Reykjavíkur, 2000; Ingvar Sigurgeirsson og Ingibjörg Kaldalóns, 2006). Að jafnaði eiga einn eða fleiri nemendur í hverjum bekk í hegðunarferfiðleikum, sem ásamt öðrum sérþörfum teljast erfiðustu viðfangsefni íslenskra kennara í starfi (Samband íslenskra sveitarfélaga, 2012). Sérstaklega eru alvarlegar geðraskanir erfiðar viðfangs (Ingvar Sigurgeirsson og Ingibjörg Kaldalóns, 2006) en einnig algengari frávik, svo sem athyglisbrestur með ofvirkni, (e. *Attention Deficit Hyperactivity Disorder, ADHD*). ADHD er taugafræðileg röskun sem felur í sér mikla hreyfiþörf, einbeitingarerfiðleika og hvatvísi (American Psychiatric Association, 2000) sem einn til tveir af hverjum tuttugu nemendum glíma við að jafnaði (Faraone, Sergeant, Gillberg og Biederman, 2003).

Úrræði við hegðunarferfiðleikum

Í Aðalnámskrá grunnskóla (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2013) er kveðið á um að grunnskólanum beri að mæta hverjum nemanda náms- og tilfinningalega. Hluti af því er að beita úrræðum til að draga úr hegðunarferfiðleikum. Hefðbundin viðbrögð við slíkum vanda felast í stigvaxandi íhlutun, eins og að byrja á að ræða við nemandann, gefa honum tækifæri til að bæta sig, vara hann við neikvæðum afleiðingum, færa hann til í stofunni, vísa honum úr tíma, láta foreldra víta og loks vísa nemanda tímabundið úr skóla (Ingvar Sigurgeirsson og Ingibjörg Kaldalóns, 2006). Í lögum um grunnskóla (nr. 91/2008) er kveðið á um að skólar útlisti hvernig bregðast eigi við brotum á skólareglum. Viðbrögðin fela yfirleitt í sér neikvæðar afleiðingar eða refsingar sem er ætlað að draga úr erfiðri hegðun nemenda. Hins vegar skilar of mikil áhersla á refsingar takmörkuðum árangri og getur jafnvel aukið á vandann (Costenbader og Markson, 1998; Mayer, 1995). Nauðsynlegt er að nota fyrirbyggjandi aðgerðir samhliða, svo sem öfluga bekkjarstjórnun með áherslu á skýrar reglur, jákvæða viðgjöf (e. *feedback*) og markvissar leiðir til að halda nemendum virkum í námi (Marchant og Anderson, 2012).

Þegar um viðvarandi eða alvarlega hegðunarferfiðleika er að ræða ber kennara samkvæmt lögum um grunnskóla (nr. 91/2008) að leita orsaka, meðal annars með viðtölum við foreldra og nemandann, og leita ráðgjafar hjá skólastjóra og sérfræðingum. Þegar það ber ekki árangur er nemendum stundum vísað í aðgreind sérúrræði, svo sem námsver eða sérskóla, þar sem unnið er með þeim í fámennum hópum á sérhæfðari hátt. Markmiðið er að gera nemendur hæfari til að taka þátt í almennu skólastarfi (sjá t.d. Brúarskóli, 2013). Stundum næst góður árangur (Townsend og Wilton, 2006) en í sumum tilvikum geta aðgreind sérúrræði fyrir nemendur með hegðunarferfiðleika jafnvel stuðlað að því að þeir styrki óheppilega hegðun hjá hver öðrum, sem eykur líkur á því að þeir leiðist út í fíkniefnanotkun og afbrot (Dishion, McCord og Poulin, 1999; Poulin, Dishion og

Burraston, 2001). Nokkuð algengt er að gripið sé til lyfjagjafar til að draga úr hegðunar- eða námserfiðleikum nemenda. Til að mynda er notkun örvandi lyfsins metýlfenídats vegna ADHD hérlendis með því mesta sem gerist í heiminum (Helga Zoëga, Gísli Baldursson og Magnús Halldórsson, 2007). Hins vegar hefur einnig reynst vel að nota íhlutun byggða á atferlisgreiningu (Fabiano o.fl., 2009), eina sér eða samhliða lyfjagjöf (Conners o.fl., 2001), til að draga úr hegðunarerfiðleikum tengdum ADHD.

Hagnýt atferlisgreining (*e. applied behavior analysis*) er fræðigrein þar sem námslögma- um er beitt við að leysa margvísleg félagsleg vandamál (Baer, Wolf og Risley, 1968; Al- berto og Troutman, 2009). Áherslan er á að skilja og breyta þeim þáttum sem hafa áhrif á hegðun, færni eða líðan einstaklinga með velferð þeirra að leiðarljósi. Meðal þessara áhrifaþátta er aðdragandi (*e. antecedent*), það sem gerist á undan og „kveikir“ hegðun. Til dæmis geta fyrirmæli um að vinna of erfitt verkefni kallað fram mótþróa hjá nemanda. Afleiðingar sem eiga sér stað strax í kjölfar hegðunar hafa mikil áhrif á hvort hún verði endurtekin. Ýmist er um að ræða styrkjandi eða refsandi afleiðingar. Styrkjandi afleiðingar ýta undir að hegðunin eigi sér stað aftur að gefnum aðdraganda. Til dæmis getur brottvís- un til skólastjórans í kjölfar truflandi hegðunar orðið til þess að nemandi sleppi við erfitt verkefni og sé því líklegri til að trufla í framtíðinni. Refsandi afleiðingar minnka líkurnar á því að hegðun endurtaki sig, til dæmis getur það að vera uppnefndur „kennarasleikja“ minnkað líkurnar á því að nemandi leggi sig fram við námið. Einnig er mikilvægt að huga að bakgrunnsáhrifavöldum (*e. setting events*) sem gerast á undan aðdraganda og ýta undir að tiltekin erfið hegðun eigi sér stað (O'Neill o.fl., 1997). Dæmi um slíkt væri svefn- lítil nótt. Í atferlisíhlutun er áhrifaþáttum hegðunar breytt með áherslu á jákvæða styrkingu viðeigandi hegðunar þannig að dragi úr óviðeigandi hegðun (Akin-Little, Little, Bray og Kehle, 2009). Meðal einstaklingsmiðaðra atferlisíhlutana eru virknimat og stuðnings- áætlun.

Einstaklingsmiðuð stuðningsáætlun byggð á virknimati

Í virknimati (*e. functional behavioral assessment*) eru notaðar aðferðir atferlisgreiningar til að finna út hvaða umhverfispættir hafa áhrif á óæskilega hegðun og hvaða tilgangi hún þjóni fyrir einstakling. Hægt er að nota viðtöl við hlutaðeigandi aðila og/eða beinar athug- anir til að afla upplýsinga um hina erfiðu hegðun og áhrifaþætti hennar. Einstaklingsmiðuð stuðningsáætlun (*e. behavior support plan*) byggir á niðurstöðum virknimatsins og felur í sér aðferðir til að fyrirbyggja erfiða hegðun, kenna og styrkja viðeigandi hegðun og bregð- ast þannig við erfiðu hegðuninni að það dragi úr henni. Auk þess er lögð áhersla á að yfir- færa færni yfir á nýjar aðstæður og viðhalda árangri yfir lengri tíma (O'Neill o.fl., 1997).

Rannsóknir hafa sýnt góðan árangur af því að nota einstaklingsmiðaða stuðningsáætlun byggða á virknimati til að bæta hegðun og námsástundun nemenda með fjölbreytt frávík í hegðun eða þroska (Anna-Lind Pétursdóttir, 2011; Lane o.fl., 2007, 2009; O'Neill og Stephenson, 2009). Vestanhafs mæla samtök skólasálfræðinga og sérkennslustjóra auk Heilbrigðisstofnunar Bandaríkjanna með beitingu virknimats í skólum (Lane o.fl., 2009). Notkun virknimats hefur verið lögbundin þar í landi frá 1997 fyrir alla nemendur með greinda hegðunarerfiðleika og þegar áform eru um að vísa nemanda í aðgreint sérúrræði eða úr skóla (*Individuals with Disabilities Education Act, IDEA*). Í gildandi lögum frá 2004 (*Individuals with Disabilities Education Improvement Act, IDEA*) er einnig mælt með ein- staklingsmiðuðum stuðningsáætlunum til að draga úr hegðunarerfiðleikum.

Einstaklingsmiðuð stuðningsáætlun felur í sér ferns konar úrræði. Í fyrsta lagi, aðgerðir sem beinast að bakgrunnsáhrifavöldum og geta dregið úr líkum á erfiðri hegðun, eins og ráðgjöf til foreldra um leiðir til að tryggja barni nægan svefn. Annar flokkurinn felur í sér fyrirbyggjandi breytingar á aðdraganda erfiðrar hegðunar, svo sem að skipta náms- efninu niður í minni einingar (Lane o.fl., 2007), gefa val milli verkefna (Kern, Mantegna,

Vorndran, Bailin og Hilt, 2001), styttri vinnulotur og skýr fyrirmæli (Niesyn, 2009). Þriðji flokkur úrræða felur í sér beina kennslu viðeigandi hegðunar, svo sem þjálfun í félagsfærni eða reiðstjórnun. Fjórði flokkur úrræða, og sá mikilvægasti, beinist að afleiðingum hegðunar. Áhersla er á að festa æskilega hegðun í sessi með markvissri, jákvæðri styrkingu (e. *positive reinforcement*), svo sem hrósi eða hvetjandi viðgjöf (Marchant og Anderson, 2012; Niesyn, 2009). Einnig þarf að gæta þess að styrkjandi afleiðingar fylgi ekki í kjölfar óæskilegrar hegðunar, til að smám saman dragi úr henni. Kerfisbundin leið til að gera hvort tveggja er að nota hvatningarkerfi (e. *token economy*) en þau hafa skilað árangri við að bæta aðlögun nemenda og draga úr langvarandi hegðunarerfiðleikum (Crimmins, Farrel, Smith og Bailey, 2007; Dornbush og Pruitt, 2002; McDougal, Chafouleas og Waterman, 2006; Scott, Anderson og Spaulding, 2008; Zuilma Gabriela Sigurðardóttir og Anna-Lind Pétursdóttir, 2000). Þar er markmiðið að kenna og styrkja viðeigandi hegðun nemenda, svo sem að halda sér að verki og leyfa öðrum að vinna í friði. Áherslan er á að veita jákvæða, munnlega viðgjöf á frammistöðu en í upphafi getur reynst nauðsynlegt að nota samhliða táknbundna styrkja (e. *token reinforcer*) eins og stjórnur eða stig fyrir æskilega hegðun sem hægt er að skipta út fyrir umbun ef markmiði er náð. Eftir því sem sjálfstæð færni nemandans eykst og hann kemst í snertingu við náttúrulega styrkjandi afleiðingar (e. *natural reinforcement*) viðeigandi hegðunar er hægt að draga úr notkun tákstyrkjanna (Cameron, 2001). Gagnlegt getur verið að lýsa ákvæðum hvatningarkerfis í formlegum samningi milli nemanda og kennara. Þar er hlutverki allra hlutaðeigandi aðila í stuðningsáætlun lýst, tiltekin markmið og hvaða ávinning nemandi hefur af því að leggja sig fram um að ná þeim (Alberto og Troutman, 2003; Sprague og Golly, 2008).

Þegar hegðunarerfiðleikar hafa varað í langan tíma og einstakling skortir færni eða úthald þarf oft að taka mörg lítil skref í átt að langtímamarkmiði. Með mótun (e. *shaping*) er hver áfangi að settu marki styrktur á kerfisbundinn hátt. Til dæmis, ef nemandi er ekki fær um að taka virkan þátt í heilli kennslustund án þess að trufla aðra, er byrjað á að styrkja vinnu í styttri tímalotum sem síðan eru lengdar smám saman þar til nemandinn er fær um að vinna í heila kennslustund. Það er lykilatriði að byrja með hóflegar kröfur sem nemandi getur staðist og auka þær einungis í takt við batnandi frammistöðu (Alberto og Troutman, 2003).

Reynsla nemenda af úrræðum við erfiðri hegðun

Mikilvægt er að huga að upplifun nemenda af þeim úrræðum sem notuð eru til að draga úr hegðunarerfiðleikum þeirra því þessum nemendum er sérstaklega hætt við að flosna úr námi (Bradley o.fl., 2008) og neikvæð skólareynsla getur ýtt undir brotthvarf úr námi (Vitaro, Larocque, Janosz og Tremblay, 2001). Frásagnir nemenda með hegðunar- eða námserfiðleika af skólagöngu sinni miðla oft vonbrigðum og jafnvel gremju (Ágústa Elín Ingbórsdóttir, 2007; Erla Skaftadóttir, 2010; Jóna Benediktsdóttir, 2012). Til dæmis kom fram í viðtölum Ágústu Elínar Ingbórsdóttur (2007) við rúma tvo tugi unglunga og fullorðinna með ADHD hvernig þeir fundu fyrir skilningsleysi á vanda sínum í grunnskóla og jafnvel höfnun. Í sama streng tóku fimm viðmælendur í rannsókn Erlu Skaftadóttur (2010) sem höfðu slæma reynslu af skólagöngunni. Þeir glímdu við náms- eða hegðunarerfiðleika en fannst kennarar í grunnskólanum ekki sýna þeim skilning. Svipuð viðhorf heyrðust í frásögnum rúmlega þrjátíu nemenda með hegðunarvanda í rannsókn Townsend og Wilton (2006) á Nýja-Sjálandi. Þeim fannst þeir ekki fá nægan stuðning í almenna skólanum og að kennarar þar hlustuðu lítt á þeirra sjónarmið og hefðu ekki trú á þeim.

Nemendur með hegðunarerfiðleika hafa ítrekað greint frá þeirri reynslu að þeim sé síður trúað en öðrum nemendum og að þeim sé frekar kennt um hluti sem gerast, þótt sökin liggja ekki hjá þeim (Certo, Cauley og Chafin, 2003; Erla Skaftadóttir, 2010; Habel, Bloom, Ray og Bacon, 1999). Slíkt getur kynt undir vantrausti og reiði gagnvart skólanum í heild.

Einnig hafa skólafélagar greint frá að nemendur með langa sögu um hegðunarerfiðleika virðast fá strangari refsingu en aðrir (Certo o.fl., 2003). Endurteknar refsingar virka yfirleitt neikvætt á nemendur og geta ýtt undir móttþróa og jafnvel uppgjöf í námi (Costenbader og Markson, 1998; Habel o.fl., 1999; Mayer, 1995). Fæstum nemendum með hegðunarerfiðleika þykja refsingar hjálpa sér að bæta hegðun sína (Costenbader og Markson, 1998; Thorson, 1996). Hins vegar getur þeim fundist refsing á borð við brottvísun kærkomið hlé frá erfiðum námsaðstæðum (Costenbader og Markson, 1998; Habel o.fl., 1999) og það eykur þá líkurnar á óæskilegri hegðun í framtíðinni (Mayer, 1995).

Reynsla nemenda með hegðunarerfiðleika af aðgreindu sérúrræði, eins og sérdeild eða sérskóla, er misjöfn. Sumir segjast fá meiri stuðning og eiga auðveldara með að eignast vini meðal samnemenda í sérskóla (Townsend og Wilton, 2006), meðan aðrir telja vísun í sérdeild hafa neikvæð áhrif á félagsleg tengsl við skólafélaga (Hjördís Jónsdóttir og Selma Barðdal, 1999; Sigríður Einarsdóttir, 2003). Einnig geta skólafélagar í aðgreindum sérúrræðum haft neikvæð áhrif á samskipti og námsástundun hjá hver öðrum, til dæmis þegar það þykir ekki „töf“ að fylgja fyrirmælum kennara eða leggja sig fram við námið við slíkar aðstæður, eins og kom fram í viðtölum Jónu Benediktsdóttur (2012) við fyrrum nemendur í „sérbekk“. Hins vegar hafa nemendur í aðgreindum sérúrræðum einnig greint frá því að þeim þygi gerðar of litlar námskröfur til sín og að þeim finnist að kennarar hafi ekki trú á að þeir geti lært það sama og jafnaldrar þeirra (Hjördís Jónsdóttir og Selma Barðdal, 1999; Jóna Benediktsdóttir, 2012; Thorson, 1996; Townsend og Wilton, 2006).

Þegar nemendur sem glímt hafa við hegðunarerfiðleika hafa verið spurðir hvers þeir óska í skólanum, þá hefur endurtekið komið fram að þeir vilja að kennarar leitist við að skilja erfiðleika þeirra og hlusti á sjónarmið þeirra (Costenbader og Markson, 1998; Habel o.fl., 1999; Thorson, 1996). Líkt og aðrir nemendur vilja þeir að komið sé fram við þá af sanngigni og virðingu, jafnvel þó þeim verði á mistök (Habel o.fl., 1999; Thorson, 1996). Þeir hafa einnig bent á að oft megi fyrirbyggja erfiða hegðun með áhugaverðum og verklegum viðfangsefnum eða sveigjanlegum kennsluháttum (Costenbader og Markson, 1998; Thorson, 1996) en þegar kemur að erfiðari aðstæðum kalla þeir eftir einstaklingsmiðaðri aðstoð og jákvæðri hvatningu þannig að þeir verði betur færir um að takast á við aðstæðurnar (Costenbader og Markson, 1998; Erla Skaftadóttir, 2010; Habel o.fl., 1999; Thorson, 1996).

Virknimat og einstaklingsmiðuð stuðningsáætlun felur í sér margt af því sem nemendur með hegðunarerfiðleika hafa kallað eftir í fyrrgreindum rannsóknum. Reynsla skólustarfsfólks af virknimati og stuðningsáætlunum hefur verið könnuð að einhverju leyti (Bambara, Nonnemacher og Kern, 2009) en hins vegar hefur upplifun nemenda af þessum vinnubrögðum sjaldan verið rannsökuð með formlegum hætti. Í tveimur yfirlitsgreinum um virknimat (Ervin o.fl., 2001; Reid og Nelson, 2002) kom fram að í þeim fáu rannsóknum þar sem sýn nemenda á vinnubrögðin hafði verið metin var útkoman yfirleitt jákvæð. Frekari rannsókna er þörf til að kanna upplifun nemenda með hegðunarerfiðleika af virknimati og stuðningsáætlunum með ítarlegri hætti. Þessari rannsókn er ætlað að bæta úr því og beinist að því að svara eftirfarandi spurningum:

1. Hver er reynsla nemenda með hegðunarerfiðleika af hefðbundnum aðferðum starfsfólks skóla til að takast á við erfiðleikana?
2. Hver er upplifun nemenda með hegðunarerfiðleika af virknimati og einstaklingsmiðuðum stuðningsáætlunum hvað snertir líðan, hegðun og námsástundun?

Aðferð

Í rannsókninni voru notaðar eigindlegar rannsóknaraðferðir sem þykja henta vel til að afla þekkingar um viðhorf eða upplifun fámennra hópa af óhlutbundnum atriðum eins og meðferð og samskiptum (Helga Jónsdóttir, 2003; Yin, 2003). Hálfopin (e. *semi-structured*) viðtöl og vettvangsathuganir voru notaðar með það að markmiði að veita innsýn í reynslu nemenda af viðbrögðum skóla við hegðunarerfiðleikum þeirra, og þá sérstaklega af virknimati og einstaklingsmiðaðri stuðningsáætlun. Það að nota fleiri en eina aðferð við gagnaöflunina er einn af styrkleikum rannsóknarinnar (Silverman, 2010). Hálfopin viðtöl fylgja ákveðnum ramma en veita samt sveigjanleika til að spyrja nánar út í tiltekin efni sem viðmælendur geta lýst frá eigin brjósti og með eigin orðum (Kvale, 1996). Vettvangsathuganirnar fyrir íhlutun og meðan á henni stóð veittu dýpri skilning á aðstæðum þátttakenda og gerðu kleift að spyrja út í tiltekna hegðun eða atburði (Danby, Ewing og Thorpe, 2011). Hins vegar hafa viðtöl þann veikleika að veita ekki hlutlægar upplýsingar um „raunveruleikann“, heldur veita einungis innsýn í huglæga upplifun viðmælenda. Einnig er vandasamt að taka viðtöl við börn sem hafa takmarkaðan hugtakaskilning og geta orðið fyrir áhrifum af spurningum og nánari eftirgrennslan spyrjanda (Punch, 2002). Í viðtölunum var þess því sérstaklega gætt að orða spurningar hlutlaust og ekki leiðandi. Hafa ber í huga að alhæfingargildi niðurstaðna er takmarkað þar sem þátttakendur voru aðeins sex.

Þátttakendur

Þátttakendur voru sex drengir úr þremur fjölmönnum skólum í Reykjavík, valdir með hentugleikaaðferð og aðstoð skólastjórnenda. Þeir voru 7 til 16 ára og áttu allir sögu um langvarandi hegðunarerfiðleika. Hér er fjallað um þá undir dulnefni. Fjórir þátttakendanna, Andri, Birgir, Davíð og Einar, voru sjö til átta ára gamlir í skólum þar sem notuð voru vinnubrögð *Heildstæðs stuðnings við jákvæða hegðun* með áherslu á skýrar reglur og styrkingu viðeigandi hegðunar (Sprague og Golly, 2008). Þeir voru líka þátttakendur í rannsókn þar sem áhrif virknimats og stuðningsáætlana á truflandi hegðun þeirra og námsástundun voru metin (Guðrún Björg Ragnarsdóttir og Anna-Lind Pétursdóttir, 2012, 2013). Viðtöl voru tekin við þessa þátttakendur fyrir og eftir tveggja til þriggja mánaða íhlutun. Hinir tveir þátttakendurnir, Kjartan og Þór voru 15 og 16 ára og höfðu fengið stuðningsáætlun byggða á virknimati fjórum árum fyrir upphaf þessarar rannsóknar og voru viðtöl við þá því einungis tekin eftir íhlutun.

Yngri nemendurnir

Andri, Birgir, Davíð og Einar voru í almennum bekkjum í tveimur skólum. Stuðningsfulltrúi aðstoðaði Andra í flestum kennslustundum en sérkennari aðstoðaði Birgi, Davíð og Einar í mörgum bóklegum kennslustundum. Þegar hegðun nemendanna varð óviðráðanleg, var Andra vísað til skólastjórnenda en Birgir, Davíð og Einar fóru í fylgd starfsmanns í lítið herbergi með lágmarksáreiti þar sem þeim var gefinn tími til að jafna sig eða þeir látnir ljúka vinnu sinni.

Andri var sjö ára og hafði átt við hegðunarerfiðleika að stríða síðan hann byrjaði hjá dagmóður að sögn móður. Hann var í 2. bekk og í árgangi með tæplega 50 nemendum sem fengu kennslu í sama rými hjá tveimur umsjónarkennurum. Nemendum var skipt í mistóra hópa eftir námsgreinum. Stuðningsfulltrúi fylgdi árganginum og var Andra innan handar í 20 kennslustundum á viku. Sérkennarar unnu með einstaka nemendur ýmist inni í kennslurými eða annars staðar.

Að sögn umsjónarkennara var helsti vandi Andra ofbeldisfull hegðun gagnvart öðrum nemendum í frímínútum og á opnum svæðum í skólanum. Hann var einnig óvirkur í verkefnavinnu og fór oft í leyfisleysi fram á gang þar sem hann sótti í félagsskap unglinga. Eftir íhlutun jókst námsástundun Andra og dró úr truflandi hegðun, árekstrum við skóla-

félaga og ferðum út úr stofunni þannig að skólustjórnendur þurftu sjaldnar að hafa afskipti af honum (Guðrún Björg Ragnarsdóttir og Anna-Lind Pétursdóttir, 2012, 2013).

Birgir var átta ára og hafði átt í hegðunarerfiðleikum frá tveggja ára aldri, að sögn móður. Hann var í 3. bekk með 23 nemendum í hefðbundnu kennslurými með einn umsjónarkennara. Bekknum var skipt upp í smærri hópa í íslensku, stærðfræði og samfélagsfræði. Birgir naut stuðnings sérkennara í sjö bóklegum kennslustundum á viku ásamt fleiri nemendum. Hann var greindur með ADHD og þroska fyrir neðan meðallag þegar hann var í 1. bekk og hafði verið á lyfjum vegna ADHD í rúmt ár.

Samkvæmt umsjónarkennara stóð Birgir frekar vel félagslega en átti erfitt með að einbeita sér, tók illa eftir fyrirmælum, sýndi hvatvísa hegðun, hafði lítið úthald og truflaði meðan hann beið eftir hjálpi. Við íhlutun jókst námsástundun Birgis og truflandi hegðun minnkaði (Guðrún Björg Ragnarsdóttir og Anna-Lind Pétursdóttir, 2012, 2013).

Davíð var átta ára og hafði samkvæmt móður glímt við hegðunarerfiðleika síðan hann var tveggja ára. Hann var í sama 3. bekk og Birgir. Davíð naut stuðnings sérkennara í bóklegum greinum í 7 kennslustundum á viku og að auki í 14 kennslustundum þegar árganginum var skipt í smærri hópa í íslensku, stærðfræði og samfélagsfræði. Hann var með ADHD-greiningu, mótþróaþrjóscuröskun, ódæmigerða einhverfu og þroskamynstur óyrtra námserfiðleika.

Að mati umsjónarkennara og móður Davíðs átti hann erfitt með að setja sig í spor annarra og lenti oft í árekstrum við skólafélaga. Hann átti það til að ögra bekkjarfélögum og stríða en náði þó að tilheyra hópnum vegna fótboltahæfileika sinna. Hann átti í erfiðleikum með að halda utan um námsgögnin sín og sýndi truflandi mótþróa við fyrirmælum kennara. Við íhlutun jókst námsástundun Davíðs og verulega dró úr truflandi hegðun (Guðrún Björg Ragnarsdóttir og Anna-Lind Pétursdóttir, 2012, í prentun).

Einar var átta ára og hafði að sögn móður sýnt hegðunarerfiðleika nánast frá fæðingu. Hann var í 3. bekk með 25 nemendum í hefðbundnu kennslurými með einn umsjónarkennara. Sérkennari veitti stuðning í fimm kennslustundum á viku og að auki 14 kennslustundir þegar árganginum var skipt í smærri hópa í íslensku, stærðfræði og samfélagsfræði. Einar hafði afburðagreind og var greindur með ADHD, mótþróaþrjóscuröskun, almenna kvíðaröskun, Tourette heilkenni og einkenni um áráttaþráhyggju og einhverfurófsröskun. Hann hafði verið á mismunandi lyfjum í nokkur ár og meðan á rannsókn stóð voru gerðar breytingar á þeim vegna slæmra aukaverkana.

Einar sýndi truflandi og áráttaukennda hegðun í kennslustundum, nagaði og kroppaði í hluti, gaf frá sér ýmis óhljóð og sýndi mótþróa gagnvart flestum kennurum. Honum gekk illa að vinna með bekkjarfélögum og var farinn að einangrast félagslega. Námsástundun Einars jókst lítillaga á rannsóknartímanum en truflandi hegðun hélst svipuð þrátt fyrir íhlutun, en gera þurfti hlé á henni vegna lyfjabreytinga og annarra áhrifaþátta (Guðrún Björg Ragnarsdóttir og Anna-Lind Pétursdóttir, 2012, 2013).

Eldri nemendurnir

Eldri þátttakendur rannsóknarinnar voru 15 og 16 ára drengir sem fengu að kynna virknimati og einstaklingsmiðaðri stuðningsáætlun fjórum árum fyrir upphaf rannsókna. Þá var fyrri höfundur umsjónarkennari þeirra og átti virkan þátt í framkvæmd virknimats og stuðningsáætlana með þeim. Þessi sameiginlega reynsla ýtti undir traust og veitti spyrjandanum upplýsingar sem nýttust í viðtölunum en gætu líka hafa haft áhrif á frásagnir nemendanna á þann veg að þeir lýsi jákvæðari afstöðu til vinnubragðanna en efni standa til. Vert er að hafa þetta í huga við túlkun á niðurstöðum.

Kjartan var 16 ára þegar viðtalið fór fram. Samkvæmt móður var hann greindur með mót-ADHD þegar hann var í 3. bekk. Á miðstigi vann *Kjartan* lítið í tímum, sýndi oft mikinn þróa gagnvart verkefnum, starfsfólki og skólafélögum og missti stundum alveg stjórn á skapi sínu. Lyfjagjöf skilaði litlum árangri en talsverðum aukaverkunum og *Kjartan* fékk í samráði við geðlækni að hætta lyfjatöku 12 ára þegar umsjónarkennarinn gerði virknimat og hrinti í framkvæmd stuðningsáætlun. Áætlunin fól meðal annars í sér einstaklingsmiðað hvatningarkerfi og samning en mesti hvatinn fyrir *Kjartan* var að standa sig án lyfja. Að sögn umsjónarkennara og móður tók *Kjartan* miklum framförum náms- og hegðunarlega á fjórum mánuðum, bæði í skólanum og heima. Hann náði að standa við vikulegar námsáætlanir, truflaði minna, náði nær alltaf daglegum markmiðum hvatningarkerfisins og skilaði heimavinnunni betur.

Pór var 15 ára þegar viðtalið fór fram. Samkvæmt upplýsingum frá móður og starfsfólki skólans hafði hann sýnt erfiða hegðun frá byrjun grunnskólans. Námið sóttist illa og hann var neikvæður gagnvart flestu sem tengdist skólanum. Hann notaði óviðeigandi orðbragð sem truflaði vinnuna í bekknum og lenti oft í árekstrum við samnemendur, starfsmenn skólans, foreldra og yngri bróður. Að sögn kennara var búið að reyna „allt“ til að bæta hegðun *Pórs*, en án árangurs. Þegar hann var 11 ára var gert virknimat og útbúin stuðningsáætlun sem umsjónarkennari *Pórs* framkvæmdi undir handleiðslu seinni höfundar. Á þremur mánuðum dró verulega úr neikvæðni og truflunum *Pórs* og námsástundun jókst með sífellt metnaðarfullri markmiðum hans (Anna-Lind Pétursdóttir, 2010). Haustið eftir var smám saman dregið úr hinum sértæka stuðningi og ýtt undir sjálfstæði.

Framkvæmd

Að fengnu skriflegu samþykki foreldra og þátttakenda tók fyrri höfundur þátt í vettvangsathugunum í rannsókn Guðrúnar Bjargar Ragnarsdóttur (2011). Þannig fengust beinar upplýsingar um hegðun og námsástundun yngri þátttakendanna sem nýttust í viðtölunum við þá fyrir og eftir íhlutun. Fyrri höfundur tók hálfopin viðtöl með hliðsjón af fyrirfram ákveðnum spurningaramma sem ákvarðaðist af reynslu hans af virknimati og einstaklingsmiðuðum stuðningsáætlunum og lestri fræðiritra um aðferðirnar. Viðtölin við eldri þátttakendurna tvo voru opnari en viðtölin við yngri þátttakendurna og fóru fram á heimilum þeirra. Þeir voru beðnir um að rifja upp upplifun sína af virknimati og stuðningsáætlunum sem framkvæmdar voru fjórum árum áður og segja til um hvort þessi vinnubrögð hefðu haft einhver áhrif á hegðun, samskipti eða námsástundun þeirra. Lýsingar á framkvæmd virknimats og stuðningsáætlanna má finna í greinum sem lýsa áhrifum þeirra á hegðun og námsástundun nemendanna (Anna-Lind Pétursdóttir, 2010; Guðrún Björg Ragnarsdóttir og Anna-Lind Pétursdóttir, 2012, 2013).

Greining og úrvinnsla gagna

Fyrri höfundur skráði viðtölin eftir hljóðritun og bætti inn viðbótarupplýsingum tengdum viðtölinu eftir þörfum. Við greiningu og úrvinnslu viðtala var aðallega stuðst við aðferðafræði grundaðrar kenningar (*e. grounded theory*) og gögnin flokkuð markvisst með aðstoð forritsins *Nvivo 2.0* í þemu og undirflokkar sem fram komu í viðtölunum (Silverman, 2010, sjá *Mynd 1*).



Mynd 1 – Ferlið sem var notað til að greina gögnin.

Niðurstöður

Hér eru svör nemenda dregin saman og greint frá niðurstöðum eftir þeim. Fjallað er um reynslu nemendanna af viðbrögðum kennara við hegðunarerfiðleikum, óskaaðferðir við kennslu og agastjórnun og áhrif stuðningsáætlana á námsástundun, hegðun og líðan þeirra. Fyrst er fjallað um frásagnir yngri nemendanna og síðan hinna eldri sem höfðu mun meira að segja eins og endurspeglast í talsvert umfangsmeiri umfjöllun.

Upplifun yngri þátttakenda

Nokkur munur var á viðtölunum fyrir og eftir íhlutun. Í seinna viðtalinu sýndu nemendur meira öryggi, mögulega vegna þess að þeir höfðu kynnst rannsakanda og umræðuefni nánar auk þess sem flestum var farið að ganga betur í skólanum.

Viðbrögð við hegðunarerfiðleikum

Einari fannst í báðum viðtölunum ósanngjarnt að vera vísað úr tímum. Hann áleit að aðrir skildu hann ekki og sagðist jafnvel bregðast verr við þegar honum fannst kennararnir ekki leggja sig fram um að skilja af hverju hann sýndi erfiða hegðun. Hann nefndi dæmi um að erfiða hegðunin þjónaði mikilvægu hlutverki fyrir hann: „Það er fúlt að vera skammaður og vera bara hent fram, út úr stofunni kannski, því ég er að reyna að vera fyndinn þegar ég er að trufla aðra.“

Einar sagðist skilja að það þyrfti stundum að taka hann fram á gang til að tala við sig þegar hann truflaði eða færi ekki eftir fyrir mælum. Hann sagðist bara ekki skilja af hverju það hefði „alltaf“ þurft að fara með hann og stundum með líkamlegu afli, langa leið inn í annað herbergi.

Ég vil að kennarar séu góðir við mann. Þeir mega kannski henda mér fram á gang ef ég bara heyri ekki hvað er sagt við mig inni og held kannski bara áfram að hafa hávaða eða eitthvað. [...] En ég varð reiðari og reiðari og brjálaðri á leiðinni inn í þetta ljóta herbergi þarna. Þá er ég orðinn allt of þrjóskur til að vilja gegna (tárast og talar lágt). Það þurfti ekki alltaf að fara svona. (Einar, eftir íhlutun)

Óskaaðferðir við kennslu og agastjórnun

Þátttakendur óskuðu þess að komið væri fram við þá af virðingu. Allir nefndu að þeir vildu að talað væri við þá á rólegum nótum með „venjulegri rödd“ eða eins og þeir væru fullorðnir.

Ég var minna óþekkur því hann var minna strangur. Svo það gildir með kennarann hvað hann er strangur og hvað hann er ekki strangur hvort að ég er stilltur eða ekki. Þeir eiga bara ekki að vera strangir og harðraddaðir og svoliðis þá verð ég óþekkur. (Einar, fyrir íhlutun)

Mér finnst bara best þegar þeir tala venjulega, svona eins og þú ert að gera núna. (Dávíð, eftir íhlutun)

Þeir óskuðu einnig eftir leiðsögn frá kennurum og starfsfólki skólans þegar þeir ættu í erfiðleikum með að haga sér vel. Fyrir íhlutun sagði Einar: „Ég vil að þeir [skólaliðarnir] komi og bendi mér á þegar ég hef gleymt mér, áður en ég verð reiður og lem einhvern, ég vil ekkert meiða neinn.“ Andra fannst leiðinlegt og ósanngjarnt þegar hann fékk ekki að fara út í frímínútur. Hann skildi samt að það var af því hann hafði lent í átökum við skólafélaga en sagðist eiga erfitt með að forðast það því „ég veit stundum ekki hvað ég á að gera fyrr en of seint“. Hann kom með hugmynd um íhlutun og af svip hans mátti greina að honum fannst hún sniðug:

Ég bara vildi að kennararnir njósnir um mig eða eitthvað. Fá bara einhvern góðan njósnara til að kíkja hvort að eitthvað sé að gerast og þá skrifar hann bara á blað og sýnir kennaranum án þess að ég sjái og allir hinir [...]. Þá mundi örugglega minna gerast leiðinlegt. (Andri, fyrir íhlutun)

Námsástundun

Viðmælendunum þótti mest gaman í frímínútum og frjálsum tíma skólans, bæði fyrir og eftir íhlutun. Hins vegar breyttist sýn flestra þátttakenda á verkefnavinnu eftir íhlutun. Andri, Birgir og Davíð sögðust allir eiga auðveldara með að vinna verkefnið eftir að hvatningarkerfið byrjaði. Til dæmis sagði Andri: „Allt í einu gat ég unnið án þess að trufla hina og það var bara auðvelt.“

Davíð og Einar voru sammála um að í námsgreinum sem þeim þóttu skemmtilegar væri auðveldara að einbeita sér. Í námsgreinum sem höfðu síður til þeirra vildu þeir fá skýrari leiðsögn varðandi verkefnið og fá viðgjöf í samræmi við frammistöðu, eins og Andri lýsti vel:

Einu sinni var ég ekkert góður í stærðfræði, þannig að nú er byrjað að hjálpa mér. Því þú veist eins og ef ég gerði næstum allt vitlaust var samt gefið mér stjörnu. Svo þegar ég er kominn núna í 2. bekk þá gera þær bara V ef það er vitlaust, R ef það er rétt. Þá gengur þetta betur. (Andri, eftir íhlutun)

Hegðun og líðan

Það kom fram í viðtölum við flesta yngri þátttakendurna eftir íhlutun að þeir gerðu sér grein fyrir framförum í hegðun sinni enda var mikil áhersla lögð á það í einstaklingsmiðaðu hvatningarkerfunum sem voru hluti af stuðningsáætlunum þeirra. Andri sagði: „Ég var rosa þægur út af bókinni [...] núna er ég alveg búinn að fatta hvernig ég á að vera.“ Davíð greindi frá: „Ég get núna. Ég er næstum hættur að standa upp í stofunni og trufla aðra. Og ég man núna að rétta upp hendi.“ Þó tengdu ekki allir yngri þátttakendurnir framfarirnar við hvatningarkerfið. Birgir sagði til að mynda: „Bókin er bara þú veist þarna út af því að þá má ég fara eitthvað fyrr út í frímínútur og fara að spila við einhvern“. Það að Birgir hafði endurtekið fengið slíka umbun endurspeglar þó að hann hafi náð markmiðum hvatningarkerfisins um bættu hegðun og námsástundun.

Hjá Einari komu ekki fram eins skýrar breytingar á hegðun og líðan. Hann var ósáttur við að sérkennarinn sem hafði aðstoðað við framkvæmd stuðningsáætlunar fór í leyfi stuttu eftir að íhlutun hófst. Hann vildi frekar að sérkennarinn leiðbeindi sér en umsjónarkennarinn: „... hún gefur manni fleiri sénsa og talar við mig skýrt og er bara góð við mig [...] maður veit hvað hún meinar.“ Honum fannst umsjónarkennarinn ósanngjarn og vísa sér of oft úr tíma ef honum varð á. Það mátti greina af frásögnum hans að samband þeirra var ekki mjög traust.

Það mátti finna jákvæðar breytingar í svörum flestra yngri nemendanna á eigin stöðu í félagahópnum eftir íhlutun. Í fyrri viðtalinu greindi Andri fjálglega frá átökum sem hann var „alltaf“ að lenda í, en í því seinna talaði hann mikið um jákvæða hluti sem hann gerði með skólafélögum í frímínútunum. Birgir viðurkenndi í fyrri viðtalinu að hann væri of oft að meiða krakka aðspurður um ástæður þess að hann fengi skammir fyrir hegðun sína. Í seinna viðtalinu sagðist hann mest vera í fótbolta með vinum sínum í skólanum. Hann og Davíð virtust upp með sér yfir að fá að fara fyrr úr tímum til að fara í fótbolta eða spila við félagana sem umbun fyrir góða frammistöðu í kennslustundum.

Upplifun eldri þátttakenda

Viðtölin við eldri þátttakendurna voru tekin fjórum árum eftir þátttöku þeirra í virknimati og einstaklingsmiðuðu stuðningsáætlunum. Þeir mundu þó mjög vel eftir íhlutuninni og gátu því skoðað ferlið úr fjarlægð.

Viðbrögð við hegðunarerfiðleikum

Kjartan mundi vel eftir ólíkum vinnubrögðum kennara á miðstigi og einnig hvað honum fannst árangursríkast.

Við höguðum okkur mjög svipað sem sagt bara allur bekkurinn og allt svoleiðis en kennararnir voru mjög mismunandi hvernig þeir tóku á því. Hvernig þeir skömmuðu okkur og svoleiðis. Sumir kennararnir ákváðu bara að senda okkur til skólafélagsins [...] ef við höguðum okkur illa en aðrir að refsast okkur einhvern veginn öðruvísi, til dæmis með því að tala við okkur sem var betra.

Kjartan greindi frá neikvæðum tilfinningum tengdum því að vera sendur úr tíma: „Mér fannst það eiginlega ekki virka jafn vel. Þá fannst manni einhvern veginn maður verða miklu reiðari við kennarann og það er bara eitthvað sem þú vilt ekki.“

Þór lét að því liggja að stundum hefði hann reynt að láta nógu illa til að honum yrði hent út, til að losna við verkefnið: „Ég var kannski bara feginn af því ég nefnti kannski ekki að vinna verkefnið sem ég átti að gera af því það var kannski bara leiðinlegt.“ Kjartani fannst skólafyrirvöld stundum taka of mikið mið af framburði kennarans fremur en nemenda. Hann kvartaði yfir því að þegar nemendum fannst þeir vera beittir órétti hafi ekki verið hlustað á þeirra sjónarmið. Sumir kennarar sem kenndu bekknum sjaldan voru að hans mati ósanngjarnir og beittu nemendum jafnvel ofbeldi. „Einu sinni labbaði kennari upp að mér og hrinti mér. Það var erfitt, stundum var ofbeldi hjá kennurunum líka. Ég var ekki engill en það réttlætti ekki að hann kæmi svona fram“. Að sögn Kjartans tóku skólafélagarnir eitt sinn „atganginn í einum kennara“ upp á farsíma en þá voru þeir skammaðir fyrir að vera með síma en ekkert aðhafst varðandi viðkomandi kennara. Kjartani fannst að kennarinn hefði átt að biðjast afsökunar eins og nemendur voru látnir gera.

Þór og Kjartani fannst báðum erfitt að rifja upp tilfinningarnar sem fylgdu því að vera hafðir fyrir rangri sök í skólanum út af erfiðri hegðun. Í viðtölunum við þá mátti greina bæði reiði og litla trú á eigin getu til að haga sér vel.

Ég var farinn að trúa að ég gæti alls ekki hegðað mér. Það trúðu því heldur engir aðrir. Mér var stundum kennt um hluti sem illa fóru úti í frímínútum sem ég gerði ekkert, stundum meira að segja eitthvað sem skeði þegar ég var veikur. (Þór)

Ég varð mjög, mjög oft reiður þegar til dæmis fólk var að kenna mér um hlutina sem ég gerði ekki sem var reyndar kannski ekkert oft en það gerðist alveg af því ég var þannig að ég gerði fullt af slæmum hlutum þannig að fólk náttúrulega trúði miklu meira upp á mig. Þá varð ég yfirleitt mjög reiður og herna, bara eiginlega stjórnaði þá ekki neitt hvað ég gerði. (Kjartan)

Bæði Kjartan og Þór töldu það ekki vænlegt fyrir fullorðna „að sýna dónaskap“ þó einhverjum nemanda „gengi illa að hegða sér“. Þór sagði: „[...] mann langaði ekkert til að hlusta, hvað þá gegna þegar öskrað var á mann, þegar maður var eitthvað óþekkur. Þá fór maður bara í vörn og varð kannski verri.“ Kjartan tók í sama streng: „Það þarf ekki nein köll eða öskur og læti, ég hlusta alveg ef einhver er sanngjarn og ef einhver segir við mig hvað ég er að gera og af hverju það er rangt og hvað væri betra að gera og svoleiðis, þá hlusta ég.“

Kjartani fannst árangursríkara fyrir kennara að koma fram við nemendur af virðingu og að þeir gæfu sér tíma til að leiðrétta hegðun í rólegheitunum.

Mér fannst svona best bara þegar fólk útskýrði af hverju eða hvað ég hafði gert rangt og svoleiðis og segði mér bara að hætta því, minna mig á það hvað ég átti að vera að gera og þá mundi ég náttúrulega reyna að gera það en það bara tókst ekkert alltaf. En mér fannst það svona þægilegasta skömmin.

Auk þess nefndi Kjartan að sér hefði fundist best þegar hann var tekinn afsíðis þegar ræða átti við hann um eitthvað óheppilegt sem hann gerði. „Ef það eru einhver vandamál og svoleiðis þá bara tala við viðkomandi manneskju í einrúmi og svoleiðis og bara ‚dila‘ við það vandamál þú veist bara ‚private‘.“

Stuðningsáætlunin

Kjartan og Þór voru sammála um að stuðningsáætlunin hefði hjálpað þeim til að breyta erfiðri hegðun sem var farin að hafa neikvæð áhrif í skólanum, heima og annars staðar. Þór nefndi ókurteisi sem dæmi um eitthvað sem hafði breyst. „Ég var á þessum tíma alveg ferlegur í kjaftinum. Bólvaði í tíma og ótíma og lenti oft í miklum vandræðum út af því.“ Kjartani fannst gott að rifja upp skýru reglurnar og viðmiðin sem hann mundi að fylgdu stuðningsáætluninni en lagði líka áherslu á að framkoma kennara væri hvetjandi:

Það eiga að vera reglur sem segja manni hvað maður á að gera en ekki koma fram við fólk eins og vélmenni. Þannig að þegar þú ert búin að koma með reglurnar skilurðu og muna þá að fólk er ennþá með tilfinningar þótt að þú sjáir það ekki. Aðalmálið er að koma með það mjög skýrt hvað þú átt að gera og hvað þú mátt ekki gera.

Þegar nemendurnir voru spurðir hvað þeir teldu að hefði hjálpað þeim mest til að bæta hegðun sína þá voru svörin ólík. Þór minntist þess að hann lærði að takast á við erfiðar aðstæður með jákvæðari hætti. Hann lærði til að mynda að biðja kurteislega um önnur verkefni eða fá að vinna verkefnið eftir öðrum leiðum.

Ég man bara hvað ég var stoltur þegar ég kom með tillögu að því að við tveir félagar skrifuðum náttúrufræðiskýrslu saman og auðvitað með hann sem ritara, ég gat ekki og GET ekki skrifað læsilega. Þegar við fengum það þá fattaði ég að það borgaði sig að vera kurteis.

Kjartan sagði það hafa hvatt sig mest að hann fékk að hætta á lyfjum sem gerðu hann mjög dofinn og þungan í skapinu. Hann langaði svo mikið til að losna við lyfin að hann reyndi allt til að ná markmiðunum í hvatningarkerfinu. Kjartan sagði einnig frá ráði sem hann lærði að tileinka sér með stuðningsáætluninni og notar ennþá þegar mikið liggur við: „Ég þarf stundum að telja upp á 10, skilurðu, þetta er mjög erfitt en mér finnst bara ég hafi miklu meiri stjórn á mér núna þannig að þetta er ekkert búið að gerast undanfarin tvö ár held ég.“

Kjartan var sannfærður um að með aðferðunum í stuðningsáætluninni, til dæmis viðtölunum við kennarann í tengslum við hvatningarkerfið hafi hann lært að skilja af hverju hann stundum missti stjórn á skapi sínu og hvernig hann gæti afstýrt því.

Mér fannst bara erfiðast þegar ég vissi [...] að ég hafði gert eitthvað rangt. [...] ég vissi að ég var að verða reiður af eiginlega engri ástæðu [...] Áður en ég hætti á þessum lyfjum þá var mér eiginlega alveg sama eða miklu meira sama um það hvað ég gerði [...] Eftir þessi viðtöl við umsjónarkennarann og að fá alltaf að vita hvað var í gangi, þá byrjaði ég svona að hugsa um það sem ég

hafði gert og svoleiðis. Ég held að það hafi svona aðallega breytt því hvernig ég hagaði mér eftir það.

Kjartan greindi líka frá að það hefði hjálpað sér mikið að hafa leyfi til að fara afsíðis þegar hann fann „óþolið ólga um kroppinn“ sem gat bæði verið af skorti á einbeitingu eða pirringi yfir einhverju í umhverfinu:

Það var miklu þægilegra þegar ég gerði það sjálfur en þegar einhver sendi mig út. Þá varð ég bara brjáláður og hljóp bara eitthvert. Ég man það alveg, það var frábært. Ég lærði líka að gera það áður en ég varð mikið pirraður.

Kjartani þótti líka gott þegar hann fékk tækifæri til að greina og orða það sjálfur með leiðsögn kennara þegar eitthvað gekk ekki vel hjá honum. Hann sagðist halda að það væri erfitt að vera kennari og honum fannst að allir verðandi kennarar ættu að fá fræðslu um stuðningsáætlanir og hvatningarkerfi til að „díla við nemendur“ með hegðunarerfiðleika.

Þegar Þór var spurður hvað honum fannst um sjálft hvatningarkerfið þegar það var að byrja, sagði hann:

Mér fannst þetta fyrst frekar skrýtið, já óvenjulegt, kannski svolítið asnalegt og bara smábarnalegt. Ég trúði örugglega ekki á þetta fyrst, en þegar við skrifuðum undir samninginn varð þetta alvöru. Ég man líka að mér fannst líka flott að kennarinn þurfti líka að gera eitthvað til að samningurinn héldist, áður var ég bara skammaður og sendur til skólustjórans. Þarna var mér kennt að ég stjórna mér og að skipta mér ekki af hinum, hinir sjá um sig. Ég vildi líka vinna mér inn að fá umbun og svo var bara orðið svo fínt að fá ekki alltaf skammir og vera ekki til vandræða að þetta hætti bara allt án þess að ég eiginlega fattaði.

Þór kunnir vel að meta virknimatsviðtalið og samninginn sem gerður var við hann í framhaldi af því. Hann fann að þarna átti hann úrræði í vændum. Hann var næstum viss um að hann væri enn að nota aðferðir sem hann lærði í þessu ferli, bæði í samskiptum sínum við félagi og fjölskyldu.

Ég verð ennþá kannski reiður og langar oft til að blóta ferlega en ég veit að það borgar sig ekki. Þá tek ég mig á, anda djúpt og hugsa hvað verði betra að gera. Oftast tekst þetta en það er samt ekkert langt síðan ég öskraði á litla bróður minn. Ég hef hugsað um það hvað lífið væri ömurlegt fyrir hann ef ég væri jafnleiðinlegur við hann alltaf eins og ég var.

Þegar Kjartan var spurður hvort hann myndi mæla með hvatningarkerfi og einstaklingsmiðaðri stuðningsáætlun fyrir nemanda með hegðunarerfiðleika sagði hann: „EKKI spurning, ég mæli eindregið með þessu, mér finnst að þetta ætti bara að vera gert alveg frá 1. bekk og þá hefði þetta örugglega verið léttara fyrir mig allan tímann. Og þetta mundi örugglega hjálpa mörgum.“

Kjartan taldi að hvatningarkerfið með verðlaunum ætti síður við eftir því sem nemendur væru eldri þó svo að allt annað héldist í stuðningsáætluninni. Þá var hann að meina að kennarar leiðrétti óheppilega hegðun, gefi skýr fyrirmæli um hvað á að gera og veiti góðum hlutum jákvæða athygli.

[...] þegar þú ert aðeins yngri má hafa svona verðlaun bara fyrir það sem þú gerir vegna þess að á unglingsstigi finnst þér þú vera of gamall fyrir svona verðlaun eða eitthvað. En það er enginn of gamall fyrir klapp á bakið og bros þegar vel gengur, ekki einu sinni mamma eða amma en svona verðlaunakerfi er kannski annað.

Námsástundun

Kjartan og Þór gerðu sér grein fyrir því að þeim fór mikið fram við námið um leið og hegðun þeirra batnaði og umhverfið varð jákvæðara. Þeir kunnu vel að meta leiðsögn við að vinna verkefni. Þeir vildu skipta verkefnum niður í minni einingar og fá að velja milli þeirra eða í hvaða röð þau voru unnin. Þór nefndi að námsástundun hans batnaði þegar hann fékk að sjá árangur sinn á súluriti hjá kennara. „Ég fór eiginlega í kapp við sjálfan mig, þú veist til að fá flotta mynd, nei djók, auðvitað fannst mér gaman að geta náð markmiðinu og verðlaunin voru líka alveg þess virði.“

Kjartan vildi sjá meiri verklega vinnu í grunnskólunum til að gera námið meira lifandi og um leið skemmtilegra. Hann taldi að ef tækist að gera námið áhugavert þá gengi betur að læra og skilja viðfangsefnið. „[...] miklu meira svona verklegt, svona eins og gera leikrit út frá því sem verið er að læra og svona. Unglingadeildir virðast vera hræddir við svona vinnu, ég skil það ekki því ég held við lærum miklu meira af þeim.“

Hegðun og líðan

Kjartan og Þór gerðu sér grein fyrir því að félagarnir höfðu áhrif á hegðun þeirra. Þór vildi ekki fá viðurnefnið „kennarasleikja“ og báðir sögðust hafa verið uppteknir af því að vera „flottir í augum bekkjarfélaganna“. Kjartan sagði:

[...] ég ætla ekki að kenna bekknum um það að ég hafi hagað mér illa skilurðu, en [...] það er allt annað andrúmsloft í bekknum heldur en heima og svoleiðis. Ég veit það að ég haga mér ennþá allt öðruvísi í bekknum heldur en heima en bara það að draga mann frá krökkunum og svoleiðis það bara hjálpar mikið til þess að róa mann. Það þarf bara smá tíma, tala við mann í smá stund.

Þeir voru sammála um að með stuðningsáætluninni hafi þeim tekist að temja sér kurteisi og betri námsástundun sem leiddi til jákvæðari samskipta kennara og nemenda..

Umræða

Markmiðið með rannsókninni var að fá innsýn í reynslu nemenda af viðbrögðum skólans við hegðunarefnið þeirra. Úr niðurstöðunum má lesa að þátttakendunum fannst lengst af ekki tekið nægilegt tillit til erfiðleika sinna eða sérþarfa í grunnskólanum. Þeir litu á háværar skammir og brottvísun sem neikvæða og gagnslausa viðgjöf og þráðu að komið væri fram við þá af meiri skilningi og virðingu. Þeim fannst flestum virknimatið og einstaklingsmiðuðu stuðningsáætlanirnar hafa haft góð áhrif á hegðun sína, líðan og námsárangur. Nokkrir nefndu að þeir óskuðu þess að þessum vinnubrögðum hefði verið beitt fyrr og mæltu með því að kennarar lærðu þau í ríkari mæli. Hér verður rætt um meginniðurstöður rannsóknarinnar.

Skortur á skilningi, þekkingu og jákvæðum úrræðum

Í frásögnum sumra nemendanna kom fram að þeim fannst ekki nægjanlega komið til móts við þá í skólanum. Sérstaklega kvörtuðu Einar og Kjartan sáran undan skilningsleysi skólustjórnenda og sumra kennara. Þetta er í samræmi við fyrri frásagnir nemenda með slæma reynslu af grunnskóla, sem þótti skólayfirvöld ekki sýna erfiðleikum sínum nægjanlegan skilning (Ágústa Elín Ingbórsdóttir, 2007; Erla Skaftadóttir, 2010; Townsend og Wilton, 2006). Einari og Kjartani fannst þeir líka hafa verið miklu misrétti beittir, það hafi ekki verið hlustað á þeirra sjónarmið þegar þeir lentu í útistöðum, hvort sem var við féлага eða starfsfólk skólans. Þetta rímar við frásagnir nemenda í fyrri rannsóknum (Certo o.fl., 2003; Erla Skaftadóttir, 2010; Habel o.fl., 1999) um að nemendum með sögu um erfiða hegðun væri oftast kennt um það sem miður fór og síður trúað en öðrum í skólanum.

Eldri nemendurnir nefndu að þeim þætti hefðbundin kennsla með áherslu á bóknám of einhæf og fannst vanta meiri verklega kennslu til þess að auka skilning, gera námið

skemmtilegra og eftirminnilegra. Svipuð sjónarmið ungmenna komu fram í fyrri rannsóknum þar sem þau óskuðu eftir áhugaverðari og verklegri kennslu (Costenbader og Markson, 1998; Erla Skaftadóttir, 2010; Thorson, 1996). Kjartan vildi að nemendur fengju að hafa áhrif á námið, gæða það lífi, gera viðfangsefnið eftirminnilegra og þannig öðlast meiri skilning á viðfangsefninu. Þetta er í samræmi við niðurstöður úr rannsókn Habel og fleiri (1999) þar sem nemendur vildu fá að hafa áhrif á hvað þeir lærðu.

Þátttakendum bar öllum saman um að refsingar eins og brottvísun úr tíma eða skammir bæru ekki tilætlaðan árangur og gætu stundum haft þveröfug áhrif. Einar brast í grát þegar hann talaði um þá höfnun og mótþróa sem hann fann fyrir við brottvísun úr tíma. Kjartan nefndi einnig aukna reiði gagnvart þeim sem vísaði honum út sem væri hvorki eftirsóknarvert né árangursríkt. Þessi neikvæða reynsla af brottvísun samrýmist niðurstöðum úr fyrri rannsóknum þar sem nemendur fylltust reiði við brottvísun (Costenbader og Markson, 1998). Þór sagðist stundum hafa látið illa til að vera vísað úr tíma og losna þannig við erfið verkefni. Fyrri rannsóknir hafa einmitt sýnt að nemendum finnst brottvísun stundum vera léttir eða „frí“ (Costenbader og Markson, 1998; Habel o.fl., 1999) sem getur valdið því að óæskileg hegðun sem leiðir til brottvísunar, styrkist þó að markmiðið sé að draga úr henni (Mayer, 1995).

Bæði yngri og eldri þátttakendurnir vildu að komið væri fram við þá af sanngirni og virðingu líkt og annað ungt fólk sem hefur tjáð sig um skólagöngu sína (Erla Skaftadóttir, 2010; Habel o.fl., 1999). Yngri nemendurnir greindu frá því að þeir vildu að talað væri við þá með „venjulegri röddu“ en ekki „harðradda“, eins og Einar komst að orði. Eldri nemendurnir voru sama sinnis og bættu við að þeir óskuðu eftir því að vera leiðréttir á rólegan hátt þegar þeir sýndu óæskilega hegðun.

Nemendur greindu einnig frá því að þeim fyndist gott að einhver fylgdist með þeim víðar en bara í kennslustundum. Einn yngri nemendanna kom með hugmynd um að ráða „njósnara“ til að fylgjast með nemendum, leiðbeina þeim og vera þeim innan handar í frímínútum. Þarna er í raun verið að lýsa eftir virku, uppbyggilegu eftirliti sem gefist hefur vel við að stuðla að jákvæðum samskiptum milli nemenda á opnum svæðum (Lewis, Colvin og Sugai, 2000).

Upplifun af virknimati og stuðningsáætlunum

Af frásögnum nemendanna að dæma var komið til móts við óskir þeirra flestra um virðingu, aukinn skilning, skýrari leiðsögn og hvatningu með virknimati og einstaklingsmiðuðum stuðningsáætlunum. Í virknimati er reynt að sjá hlutina frá sjónarhorni einstaklingsins og gjarnan er tekið viðtal við nemendur um þeirra sýn á erfiðleikana og hvað sé til ráða. Stuðningsáætlun er sniðin eftir þessum upplýsingum og áhersla lögð á að mæta einstaklingnum þar sem hann er staddur og taka lítil skref með tíðri jákvæðri hvatningu (Anna-Lind Pétursdóttir o.fl., 2012; O'Neill o.fl., 1997). Viðmælendum í þessari rannsókn fannst gott að það væri spurt um þeirra sjónarmið og að þeir gætu haft áhrif á stuðningsáætlunina. Það vakti von hjá þeim um breytingar til hins betra.

Það staðfestist í framburði flestra viðmælendanna að þeim fannst auðveldara að haga sér vel eftir að stuðningsáætlunir byggðar á virknimati voru komnar til framkvæmda sem samræmist jákvæðu mati nemenda á þessum vinnubrögðum úr fyrri rannsóknum (Ervin o.fl., 2001). Líkt og nemendum í rannsókn Habel o.fl. (1999) þótti þeim gott að fá skýrari leiðsögn og tíðari jákvæða viðgjöf sem hjálpaði þeim að bæta hegðun og nám.

Fyrirbyggjandi aðferðir í stuðningsáætluninni mæltust vel fyrir hjá nemendum. Skýr markmið hjálpuðu þeim að átta sig á því til hvers væri ætlast af þeim í skólastofunni og með stighækkandi markmiðum sáu þeir framfarirnar svart á hvítu, sem var hvetjandi. Það skipti þá líka máli að fá aðgengilegri eða léttari verkefni sem kyntu undir áhuga á námsefninu.

Það kom fram í viðtölum við Davíð og Einar, að þeim fannst auðveldara að einbeita sér að stærðfræðiverkefnunum þegar þau urðu skemmtilegri. Eldri nemendunum fannst það skipta miklu að fá leiðsögn til að vinna verkefnið og vera bent á aðrar leiðir ef illa gengi. Þeir kunnu vel að meta þegar verkefnum var skipt upp í minni einingar og þeir fengu val milli verkefna. Þetta samræmist niðurstöðum fyrri rannsókna sem hafa sýnt jákvæð áhrif af slíkum breytingum á aðdraganda erfiðrar hegðunar (Kern o.fl., 2001; Niesyn, 2009).

Í frásögnum nemendanna kom einnig fram að þeim þótti gott að fá nákvæma viðgjöf á frammistöðu. Til að mynda sagði Andri að hann vildi fá að vita hvort hann væri að gera rétt eða rangt í verkefnum. Áður hafði hann fengið stjórnun bara fyrir að klára verkefnið óháð því hvort það var rétt en í stuðningsáætluninni fékk hann skýra leiðsögn ef hann var ekki að leysa verkefnið rétt og jákvæða viðgjöf þegar hann var að gera rétt. Einnig lýsti Þór því hvernig dagleg skráning á frammistöðu og myndræn uppsetning á árangri hvatti hann til að ná sífellt háleitari markmiðum. Viðgjöf í samræmi við frammistöðu er einmitt eitt af því sem endurteknar rannsóknir hafa sýnt að stuðli að bættum námsárangri (sjá t.d. Niesyn, 2009).

Eldri nemendurnir gerðu sér grein fyrir því að bætt hegðun þeirra hafði jákvæð áhrif á tengsl þeirra við bekkjarfélagana og það töldu þeir hafa bætt líðan sína. Þeir voru þakklátir fyrir einstaklingsmiðuðu stuðningsáætlunina og mæltu með henni fyrir nemendur með hegðunarerfiðleika. Þeir hefðu báðir viljað fá slíka áætlun fyrr á skólagöngu sinni. Í sama streng tóku fyrrum nemendur í rannsókn Erlu Skaftadóttur (2010) sem óskuðu þess að hafa fengið öflugri námsaðstoð og hvatningu kennara fyrr í grunnskóla.

Í seinni viðtölunum við yngri nemendurna mátti skynja betri líðan hjá þeim flestum sem staðfest var í frásögnum foreldra og kennara (Sesselja Árnadóttir, 2011). Til dæmis, sagði Tinna, kennari Andra, að skólafélagar hans hafi sýnt honum jákvæðara viðmót eftir því sem honum gekk betur að hafa stjórn á sér: „... þegar hann var búinn að standa sig vel úti í nokkra daga þá var farið að bjóða honum með.“ Öðru máli gegndi um Einar í seinna viðtalinu, en þá hafði verið gert hlé á framkvæmd stuðningsáætlunar vegna ýmissa erfiðleika, ekki síst breytinga á lyfjagjöf. Þá kvartaði hann yfir því að umsjónarkennarinn væri ósveigjanlegri og ósanngjarnari en sérkennarinn sem þurfti að fara í leyfi fljótlega eftir að íhlutun hófst. Honum fannst að sér væri of oft vísað úr tíma og á honum mátti skilja að samband hans við umsjónarkennarann væri slæmt. Líklegt er að endurteknar brottvísanir úr tíma hafi haft neikvæð áhrif á samband þeirra og átt þátt í að viðhalda mótþróafullri hegðun Einars. Einnig glímdi Einar við margvísleg frávík í þroska og aðlögun sem ásamt fyrrnefndum atriðum áttu eflaust sinn þátt í því að ekki tókst betur til í hans tilviki.

Mikilvægt er að brugðist sé við erfiðleikum nemenda á árangursríkan hátt um leið og þeirra verður vart til að unnt sé að fyrirbyggja að þeir vindi enn frekar upp á sig og enn erfiðara verði að snúa nemendum af óheillabraut hegðunarerfiðleika (Bradley o.fl., 2008; Mayer, 1995). Kjartan sagðist vilja koma þeim skilaboðum á framfæri að tryggt væri að verðandi kennurum væru kenndar aðferðir til að „díla við“ nemendur með hegðunarerfiðleika. Kennarar hafa einmitt greint frá því að þá vanti frekari endurmenntun á þessu sviði (Ragnar F. Ólafsson og Júlíus Björnsson, 2009). Skilaboð Kjartans ríma einnig við niðurstöður Bambara o.fl. (2009) um að tryggja þurfi starfsfólki skóla menntun og þjálfun í framkvæmd virknimats og einstaklingsmiðaðra stuðningsáætlana til að draga megi úr langvarandi hegðunarerfiðleikum nemenda.

Takmarkanir og næstu skref

Rannsókn þessi gefur innsýn í reynslu nemenda af viðbrögðum skóla við langvarandi hegðunarerfiðleikum þeirra. Reyndar var aðeins var rætt við sex nemendur og takmarkar það alhæfingargildi niðurstaðnanna. Hins vegar ríma frásagnir þeirra við niðurstöður fyrri

rannsóknna á reynslu nemenda með erfiðleika af almennu skólaumhverfi (Ágústa Elín Ingþórsdóttir, 2007; Costenbader og Markson, 1998; Erla Skaftadóttir, 2010; Habel o.fl., 1999; Townsend og Wilton, 2006). Kennarar hafa greint frá því að hegðunarerfiðleikar nemenda séu meðal erfiðustu viðfangsefnanna í starfi og að þá skorti meiri ráðgjöf og endurmenntun á því sviði (Ingvar Sigurgeirsson og Ingibjörg Kaldalóns, 2006; Samband íslenskra sveitarfélaga, 2012; Ragnar F. Ólafsson og Júlíus Björnsson, 2009). Það bendir því margvíslegt til þess að víða þurfi að gera betur til að mæta þörfum slíkra nemenda svo að mennta megi „öll börn á árangursríkan hátt“ eins og kveðið er á um í Aðalnámskrá grunnskóla (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2013). Niðurstöður þessarar rannsóknar benda til að virknimat og stuðningsáætlanir geti nýst í því sambandi, til að mynda í því lögbundna ferli kennarans að leita orsaka og lausna á langvarandi hegðunarerfiðleikum í samvinnu við nemandann, foreldra og ráðgjafa (*Lög um grunnskóla nr. 91/2008*). Upplifun viðmælenda af þessum vinnubrögðum var almennt jákvæð en rétt er að hafa í huga að tengsl tveggja þeirra við fyrri höfund gætu hafa haft þau áhrif að þeir lögðu fremur áherslu á jákvæða þætti af tillitssemi við rannsakanda. Ekki eru þó sérstök efni til að ætla að það hafi haft áhrif á niðurstöðurnar í þessu tilviki, þar sem aðferðirnar skiluðu merkjanlegum ávinningi (Anna-Lind Pétursdóttir, 2010). Engu að síður er frekari rannsókn þörf til að greina nánar upplifun nemenda af þessum vinnubrögðum, svo sem hjá fleirum á grunnskólastigi, á öðrum skólastigum og með annars konar erfiðleika. Jafnframt er mikilvægt að rannsaka viðhorf foreldra og starfsfólks skóla til þessara vinnubragða (Sesselja Árnadóttir, 2011) kosti þeirra og galla og hvernig megi stuðla að víðtækari notkun þeirra í skólastarfi. Það er von höfunda að rannsóknir af þessu tagi gagnist stjórnvöldum, skóla- yfirvöldum og starfsfólki skóla í viðleitni sinni til að mæta betur þörfum nemenda með hegðunarerfiðleika, leiðbeina þeim á rétta braut og gefa þeim kost á farsælli skólagöngu til jafns við aðra nemendur í skóla án aðgreiningar.

Heimildir

Akin-Little, A., Little, S. G., Bray, M. A. og Kehle, T. J. (2009). *Behavioral interventions in schools: Evidence-based positive strategies*. Washington, DC: American Psychological Association.

Alberto, P. A. og Troutman, A. C. (2009). *Applied behavior analysis for teachers* (8. útgáfa). Columbus: Merrill/Pearson.

American Psychiatric Association. (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4. útgáfa). Washington, DC: Author.

Anna-Lind Pétursdóttir. (2010). Lotta og Emil læra að haga sér vel: Áhrif virknimats og stuðningsáætlunar á hegðunar- og tilfinningalega erfiðleika. *Ráðstefnurit Netlu – Mennta- kvika 2010*. Sótt af <http://hdl.handle.net/1946/7818>

Anna-Lind Pétursdóttir. (2011). Með skilning að leiðarljósi: Dregið úr langvarandi hegðunarerfiðleikum með virknimati og stuðningsáætlunum. *Uppeldi og menntun*, 20(2), 121–143.

Anna-Lind Pétursdóttir, Lucinda Árnadóttir og Snæfríður Dröfn Björgvinsdóttir. (2012). Úr sérúrræði í almenna skólastofu: Virknimat og stuðningsáætlun sem verkfæri í skóla án aðgreiningar. *Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun*. Sótt af <http://skemman.is/en/stream/get/1946/14457/34323/1/002.pdf>

Ágústa Elín Ingþórsdóttir. (2007). Unglingar og fullorðið fólk með AD(H)D – athyglisbrest með (eða án) ofvirkni. *Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun*. Sótt af <http://netla.hi.is/greinar/2007/001/index.htm>

- Baer, D. M., Wolf, M. M. og Risley, T. R. (1968). Some current dimensions of applied behavior analysis. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1(1), 91–97.
- Bambara, L. M., Nonnemacher, S. og Kern, L. (2009). Sustaining school-based individualized positive behavior support. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 11(3), 161–176. doi:10.1177/1098300708330878
- 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
- Brúarskóli. (2013). *Hlutverk og markmið*. Sótt af <http://bruarskoli.is>
- Cameron, J. (2001). Negative effects of reward on intrinsic motivation: A limited phenomenon. *Review of educational research*, 71(1), 29–42.
- Certo, J. L., Cauley, K. M. og Chafin, C. (2003). Students' perspectives on their high school experience. *Adolescence*, 38(152), 705–724.
- Conners, C. K., Epstein, J. N., March, J. S., Angold, A., Wells, K. C., Klaric, J., ... Wigal, T. (2001). Multimodal treatment of ADHD in the MTA: An alternative outcome analysis. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 40(2), 159–167.
- Costenbader, V. og Markson, S. (1998). School suspension: A study with secondary school students. *Journal of School Psychology*, 36(1), 50–82.
- Crimmins, D., Farrell, A. F., Smith, P. W. og Bailey, A. (2007). *Positive strategies for students with behavior problems*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.
- Danby, S. J., Ewing, L. og Thorpe, K. J. (2011). The novice researcher: Interviewing young children. *Qualitative Inquiry*, 17(1), 74–84. doi:10.1177/1077800410389754
- Dornbush, M. P. og Pruitt, S. K. (2002). *Tígurinn taminn: Handbók fyrir þá sem annast kennslu nemenda með athyglisbrest, Tourette-heilkenni eða áráttu- og þráhyggjuröskun* (Þórey Einarsdóttir og Eva Hallvarðsdóttir þýddu). Reykjavík: Tourette-samtökin á Íslandi.
- Dishion, T. J., McCord, J. og Poulin, F. (1999). When interventions harm: Peer groups and problem behavior. *American Psychologist*, 54(9), 755–764.
- Erla Skaftadóttir. (2010). „Skólinn var ekki fyrir mig“: *Sýn ungra manna sem féllu illa að ramma skólanna á eigin skólagöngu* (óútgefin meistaritgerð). Sótt af <http://hdl.handle.net/1946/7717>
- Ervin, R. A., Radford, P. M., Bertsch, K., Piper, A. L., Ehrhardt, K. E. og Poling, A. (2001). A descriptive analysis and critique of the empirical literature on school-based functional assessment. *School Psychology Review*, 30(2), 193–201
- Fabiano, G. A., Pelham, W. E., Coles, E. K., Gnagy, E. M., Chronis-Tuscano, A. og O'Connor, B. C. (2009). A meta-analysis of behavioral treatments for attention-deficit/hyperactivity disorder. *Clinical Psychology Review*, 29(2), 129–140. doi:10.1016/j.cpr.2008.11.001
- Faraone, S. V., Sergeant, J., Gillberg, C. og Biederman, J. (2003). The worldwide prevalence of ADHD: is it an American condition? *World Psychiatry*, 2(2), 104–113.

Fræðslumiðstöð Reykjavíkur. (2000). *Sérkennsla í grunnskólum Reykjavíkur: Könnun á fjölda nemenda, ástæðum og framkvæmd.* Reykjavík: Fræðslumiðstöð Reykjavíkur. Sótt af http://dev.reykjavik.is/Portaldata/1/Resources/skjol/svid/menntasvid/pdf_skjol/utgafur/grunnskolar/ymsarskyrslurogbaeklingar/serkennsla_i_grunnskolum.pdf

Guðrún Björg Ragnarsdóttir. (2011). „Nú er ég alveg búinn að fatta hvernig ég á að vera“: Áhrif heildstæðra stuðningsáætlana á truflandi hegðun og námsástundun nemenda með hegðunarvanda (óútféin meistararitgerð). Sótt af <http://hdl.handle.net/1946/10275>

Guðrún Björg Ragnarsdóttir og Anna-Lind Pétursdóttir. (2012). „Nú er ég alveg búinn að fatta hvernig ég á að vera“: Dregið úr langvarandi hegðunarerfiðleikum grunnskólanemenda með einstaklingsmiðuðum stuðningsáætlunum og stighækkandi viðmiðum um frammistöðu. *Tímarit um menntarannsóknir*, 9, 153–177.

Guðrún Björg Ragnarsdóttir og Anna-Lind Pétursdóttir. (2013). „Uss, ég er að vinna!“ Áhrif einstaklingsmiðaðra stuðningsáætlana á námsástundun grunnskólanemenda með hegðunarerfiðleika. *Netla – Veftímarit um uppeldi og menntun*. Sótt af <http://netla.hi.is/greinar/2013/ryn/012.pdf>

Habel, J., Bloom, L. A., Ray, M. S. og Bacon, E. (1999). Consumer reports: What students with behavior disorders say about school. *Remedial and Special Education*, 20(2), 93–105.

Helga Jónsdóttir. (2003). Viðtöl sem gagnasöfnunaraðferð. Í Sigríður Halldórsdóttir og Kristján Kristjánsson (ritstjórar), *Handbók í aðferðafræði og rannsóknnum í heilbrigðisvísindum* (bls. 67–84). Akureyri: Háskólinn á Akureyri.

Helga Zoëga, Gísli Baldursson og Magnús Halldórsson. (2007). Notkun metýlfenídats meðal barna á Íslandi 1989–2006. *Læknablaðið*, 93(12), 825–832.

Hjördís Jónsdóttir og Selma Barðdal. (1999). Svo lengi lærir sem lifir. *Glæður*, 2(9), 23–30.

Individuals with Disabilities Education Act, 20 U.S.C. §§ 1401. (1997).

Individuals with Disabilities Education Improvement Act, 20 U.S.C. §§ 1400. (2004).

Ingvar Sigurgeirsson og Ingibjörg Kaldalóns. (2006). *Gullkista við enda regnbogans: Rannsókn á hegðunarvanda í grunnskólum Reykjavíkur skólaárið 2005–2006.* Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands. Sótt af https://notendur.hi.is/ingvars/agi/Skyrsla_Hegdun_Lokagerd.pdf

Jóna Benediktsdóttir. (2012). „Lost Case“: *Upplifun fimm ungra manna af sérkennslu í grunnskóla* (óútféin meistararitgerð). Sótt af <http://hdl.handle.net/1946/13436>

Kauffman, J. M. og Landrum, T. J. (2013). *Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth* (10. útgáfa). Boston: Pearson.

Kern, L., Mantegna, M. E., Vorndran, C. M., Bailin, D. og Hilt, A. (2001). Choice of task sequence to reduce problem behaviors. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 3(3), 3–10.

Kvale, SI (1996). *Interviews. An introduction to qualitative research interviewing.* London: Sage Publications.

Lane, K. L., Eisner, S. L., Kretzer, J., Bruhn, A. L., Crnobori, M., Funke, L. og Casey, A. (2009). Outcomes of functional assessment-based interventions for students with and at risk for emotional and behavioral disorders in a job-share setting. *Education and Treatment of Children*, 32(4), 573–604.

Lane, K. L., Rogers, L. A., Parks, R. J., Weisenbach, J. L., Mau, A. C., Merwin, M. T. og Bergman, W. A. (2007). Function-based interventions for students who are nonresponsive to primary and secondary prevention efforts: Illustrations at the elementary and middle school levels. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 15(3), 169–183. doi:10.1177/10634266070150030401

Lane, K. L., Umbreit, J. og Beebe-Frankenberger, M. E. (1999). Functional assessment research on students with or at risk for EBD: 1990 to the present. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 1(2), 101–109.

Lewis, T. J., Colvin, G. og Sugai, G. (2000). The effects of pre-correction and active supervision on the recess behavior of elementary students. *Education and Treatment of Children*, 23(2), 109-121.

Lög um grunnskóla nr. 91/2008

Marchant, M. og Anderson, D. H. (2012). Improving social and academic outcomes for all learners through the use of teacher praise. *Beyond Behavior*, 21(3), 22–28.

Mayer, G. R. (1995). Preventing antisocial behavior in the schools. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 28(4), 467–478.

McDougal, J. L., Chafouleas, S. M. og Waterman, B. (2006). *Functional behavioral assessment and intervention in schools: A practitioner's guide (Grades 1–8)*. Champaign, Illinois: Research Press.

Mennta- og menningarmálaráðuneytið. (2013). *Aðalnámskrá grunnskóla: Almennur hluti 2011 Greinasvið 2013*. Reykjavík: Höfundur.

Niesyn, M. E. (2009). Strategies for Success: Evidence-based instructional practices for students with emotional and behavioral disorders. *Preventing School Failure*, 53(4), 227–232. doi:10.3200/PSFL.53.4.227-234

O'Neill, R. E., Horner, R. H., Albin, R. W., Storey, K., Sprague, J. R. og Newton, J. S. (1997). *Functional assessment and program development for problem behavior: A practical handbook* (2. útgáfa). Pacific Grove: Brooks/Cole.

O'Neill, S. og Stephenson, J. (2009). Teacher involvement in the development of function-based behaviour intervention plans for students with challenging behaviour. *Australasian Journal of Special Education*, 33(1), 6–25.

Poulin, F., Dishion, T. J. og Burraston, B. (2001). 3-Year Iatrogenic Effects Associated With Aggregating High-Risk Adolescents in Cognitive–Behavioral Preventive Interventions. *Applied Developmental Science*, 5(4), 214–224.

Punch, S. (2002). Research with children: The same or different from research with adults? *Childhood*, 9(3), 321–341.

Ragnar F. Ólafsson og Júlíus Björnsson. (2009). *TALIS: Staða og viðhorf kennara og skólástjórnenda*. Sótt af http://www.namsmat.is/vefur/eydublod/talis/1talis_island.pdf

- Reid, R. og Nelson, J. R. (2002). The utility, acceptability, and practicality of functional behavioral assessment for students with high-incidence problem behaviors. *Remedial and Special Education*, 23(1), 15–23.
- Samband íslenskra sveitarfélaga. (2012, ágúst). *Sameiginleg könnun Sambands íslenskra sveitarfélaga og Félags grunnskólakennara: Kynning á niðurstöðum*. Reykjavík: Höfundar. Sótt af http://www.fjardabyggd.is/media/PDF/konnun_FG_og_sambandsins.pdf
- Scott, T. M., Anderson, C. M. og Spaulding, S. A. (2008). Strategies for developing and carrying out functional assessment and behavior intervention planning. *Preventing School Failure*, 52(3), 39–50.
- Sesselja Árnadóttir. (2011). „*Moldin sem börnin þrífast í þarf að vera dálítið hlý*“: *Upplifun nemenda, foreldra, kennara og skólastjórnenda af virknimati og einstaklingsmiðaðri stuðningsáætlun* (óútgefin meistararitgerð) . Sótt af <http://hdl.handle.net/1946/10311>
- Sigríður Einarsdóttir (2003). Að vera í sérdeild: Átján fyrrum nemendur lýsa reynslu sinni. Í Rannveig Traustadóttir (ritstjóri), *Fötlunarfræði: Nýjar íslenskar rannsóknir* (bls.112–130). Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Silverman, D. (2010). *Doing qualitative research*. London: Sage.
- Sprague, J. og Golly, A. (2008). *Til fyrirmyndar: Heildstæður stuðningur við jákvæða hegðun* (Reynir Harðarson þýddi). Reykjavík: Skrudda.
- Thorson, S. (1996). The missing link: Students discuss school discipline. *Focus on Exceptional Children*, 29(3), 1–12.
- Townsend, M. og Wilton, K. (2006). Effects of attendance at a New Zealand residential school for students with emotional-behavioural difficulties: The views of former students and their parents. *Australasian Journal of Special Education*, 30(2), 145–156.
- Vitaro, F., Larocque, D. Janosz, M. og Tremblay, R. E. (2001). Negative social experiences and dropping out of school. *Educational Psychology*, 21(4), 401–415.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods*. Thousand Oaks: Sage.
- Zuilma Gabriela Sigurðardóttir og Anna-Lind Pétursdóttir. (2000). Árangursríkar leiðir til að breyta hegðun skólabarna. Í Friðrik H. Jónsson og Ingjaldur Hannibalsson (ritstjórar), *Rannsóknir í félagsvísindum III* (bls. 315–334). Reykjavík: Félagsvísindastofnun Háskóla Íslands.

Þakkir

Höfundar þakka þátttakendum, foreldrum þeirra og kennurum fyrir ánægjulega samvinnu í rannsókninni.

Um höfunda

Sesselja Árnadóttir (sesselja@audarskoli.is) er umsjónarkennari unglinga-deildar við Auðarskóla, Búðardal. Hún lauk B.Ed.-prófi frá Kennaraháskóla Íslands 1986 og meistaraþrófi í menntunarfræði frá Menntavísindasviði Háskóla Íslands 2011. Rannsóknin sem þessi grein byggir á var liður í meistaranámi hennar.

„Ég get núna“: Upplifun nemenda af virknimati og einstaklingsmiðaðri stuðningsáætlun

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

Efnisorð

reynsla nemenda – virknimat – stuðningsáætlun – hagnýt atferlisgreining – hegðunarerfiðleikar

About the authors

Sesselja Árnadóttir (sesselja@audarskoli.is) is a teacher of secondary students at Auðarskóli School in Búðardal, Iceland. She finished her B.Ed. degree from the Iceland University of Education in 1986 and a master's degree in education and teaching from the School of Education at the University of Iceland in 2011. This research was conducted in partial fulfillment of her master's degree.

Anna-Lind Pétursdóttir (annalind@hi.is) is an associate professor at the School of Education, University of Iceland. She finished her BA 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.

Key words

student perceptions – functional behavioral assessment – behavior support plans – applied behavior analysis – problem behavior



Sesselja Árnadóttir og Anna-Lind Pétursdóttir (2013).

„Ég get núna“: Upplifun nemenda af virknimati og einstaklingsmiðaðri stuðningsáætlun.

Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun: Sérítt 2013 – Fagið og fræðin.

Menntavísindasvið Háskóla Íslands. Sótt af http://netla.hi.is/serrit/2013/fagid_og_fraedin/005.pdf