



# Fjarkennsla í faraldri: Nám og kennsla í framhaldsskólum á tímum samkomubanns vegna COVID-19

Súsanna Margrét Gestsdóttir, Guðrún Ragnarsdóttir,  
Amalía Björnsdóttir og Elsa Eiríksdóttir

► Abstract    ► Um höfunda    ► About the authors    ► Heimildir

Sú heimskreppa sem orðið hefur vegna COVID-19 faraldursins hefur haft gríðarleg áhrif á starf íslenskra framhaldsskóla. Vegna samkomubanns sem stjórnvöld lýstu yfir færðist allt staðnám á því skólastigi yfir í fjarnám (hér eftir fjarkennsla) á einni helgi. Markmið greinarinnar er að skoða hvernig framhaldsskólakennarar tókust á við nýjan raunveruleika meðan á samkomubanninu stóð, hvernig kennsluhættir breyttust og mat þeirra á námsgengi nemenda. Í greiningunni verður litið sérstaklega til áhrifa skólastærðar og fyrri reynslu kennara af fjarkennslu. Niðurstöðurnar eru byggðar á spurningalistagögnum sem Menntavísindastofnun Háskóla Íslands safnaði á vordögum 2020. Alls svöruðu 680 kennarar listanum. Niðurstöðurnar sýna að framhaldsskólakennurum tókst að bregðast hratt við ástandinu og halda úti kennslu í samkomubanni, þó í breyttri mynd væri. Flestir kennarar réðu að mestu sjálfir hvernig þeir höguðu kennslu sinni og töldu sig ekki fá mikinn stuðning í skólum sínum. Kennsla og námsmat varð einsleitara og kröfur til nemenda breyttust nokkuð. Flestir kennarar sýndu aukinn sveigjanleika og höfðu áhyggjur af slakari mætingu nemenda. Á öllum þessum þáttum var þó merkjanlegur munur eftir skólastærð og einnig hafði fyrri reynsla af fjarkennslu sitt að segja. Greinin er mikilvægt innlegg í umræðu um fyrirkomulag fjarkennslu í neyðarástandi (e. emergency remote teaching) (Bozkurt og Sharma, 2020) og þar er bent á atriði sem brýnt er að líta til við áframhaldandi þróun kennslu og kennsluhátta á framhaldsskólastigi. Greinin sýnir einnig hvers megnug kennarastéttin var í COVID-19 ásamt að þar er bent á flókin úrlausnarefni kennara og tækifæri til umbóta.

**Efnisorð:** Framhaldsskólakennarar, COVID-19, kennsluhættir, fjarkennsla

## Inngangur

Sú alheimskreppa sem reið yfir með COVID-19 faraldrinum snemma árs 2020 hefur haft mikil áhrif á skólastarf. Menningarmálastofnun Sameinuðu þjóðanna, UNESCO (e.d.), hefur bent á stöðu kennara í því flókna umhverfi sem þessu hefur fylgt, en í skýrslu hennar er fullýrt að breytingarnar hafi valdið ringulreið og streitu meðal kennara. Fyrstu skólum innan vébanda Efnahags- og framfarastofnunarinnar (OECD) var lokað í febrúar og fleiri skólar bættust við eftir því sem leið á vorönnina (Schleicher, 2020).

Eins og annars staðar þurfti starfsfólk íslenskra framhaldsskóla að bregðast hratt við þegar öll staðbundin kennsla var færð yfir í fjarkennslu. Kennarar þurftu að tileinka sér nýja tækni og aðferðir og röskun varð á kennslu út skólaárið. Strax var mikill áhugi á að rannsaka breytingarnar og afleiðingar þeirra nánar (sjá t.d. Andreu Hjálmsdóttur og Valgerði S. Bjarnadóttur, 2020; Auði

Magnísi Auðardóttur og Önnudís Grétu Rúðólfsdóttur, 2020; Háskóla Íslands, e.d.; Huber og Helm, 2020) því mikilvægt er að læra af þessum aðstæðum og hvernig var brugðist við þeim. Vorið 2020 safnaði Menntavísindasvið Háskóla Íslands (Háskóli Íslands, e.d.) upplýsingum um hvernig staðið var að málum í framhaldsskólum meðan á samkomubanni vegna COVID-19 stóð. Rafræn spurningakönnun var send til starfsfólks framhaldsskóla til að skoða hvaða áhrif breytingarnar hefðu haft á störf þess og liggur sú könnun til grundvallar greininni.

Markmið þessarar greinar er að skoða sérstaklega breytingar á kennsluháttum og hvernig framhaldsskólakennarar tókust á við verkefni sín á dögum samkomubanns vorið 2020. Hér er hugtakið kennsluhættir notað sem samheiti yfir flest sem viðkemur námi og kennslu. Það vísar þannig til þeirra aðferða sem kennarinn beitir í kennslu sinni, þess skipulags sem sett er upp, samskipta við nemendur, viðfangsefna og námsefni og fass og framkomu, svo eitthvað sé nefnt (Ingvar Sigurgeirsson 2013; Kidd og Czerniawski, 2011). Í greiningu verður litið sérstaklega til tengsla skólasterðar og fyrri reynslu kennara af fjarkennslu við breytingar á kennsluháttum kennara. Hugtakið fjarkennsla er notað hér um kennslu í fjarnámi, út frá því viðmiði að fjarkennsla eigi við um aðstæður þar sem kennarar og nemendur geta ekki verið í sama rými og nota þess í stað upplýsingatækni til samskipta. Rétt er að leggja áherslu á að sú fjarkennsla sem skyndilega var tekin upp vegna samkomubanns er af öðrum toga en kennsla sem skipulögð er á þann hátt frá upphafi. Bozkurt og Sharma (2020) hafa gengið svo langt að kalla kennslufyrirkomulagið „neyðar-fjarkennslu“ (e. emergency remote teaching), það er tímabundna lausn á vanda sem skólasamfélagið stóð skyndilega frammi fyrir í faraldrinum. Markmið kennslunnar á tímum COVID-19 var að þeirra mati fyrst og fremst að halda trúflandi áhrifum faraldursins á menntun í lágmarki og því hafi í raun ekki verið hægt að leggja fjarkennslu vegna samkomubanns að jöfnu við eiginlega fjarkennslu (e. distance education).

## Íslenskir framhaldsskólar

Á Íslandi eru rúmlega 30 framhaldsskólar, dreifðir um landið, allir ólíkir að stærð og gerð. Nemendafjöldi þeirra er allt frá nokkrum tugum til vel á þriðja þúsund (Hagstofa Íslands, e.d.). Sumir skólanna leggja einkum áherslu á hefðbundið bóknám en aðrir bjóða bæði upp á bók-, list- og starfsnám. Ekki er um auðugan garð að gresja þegar kemur að rannsóknum á íslenskum framhaldsskólum en þó voru niðurstöður umfangsmikillar rannsóknar á starfsháttum íslenskra framhaldsskóla og skólustarfi í víðu samhengi birtar árið 2018 (Gerður G. Óskarsdóttir o.fl., 2018). Meðal þess sem sjónum var beint að var nám og kennsla (Ásta Henriksen, 2018; Gerður G. Óskarsdóttir, 2018; Hafdís Ingvarsdóttir, 2018; Ingvar Sigurgeirsson o.fl., 2018; Valgerður S. Bjarnadóttir, 2018). Einnig var breytingastarf í framhaldsskólunum rannsakað í sama rannsóknarverkefni (Árný Helga Reynisdóttir og Ingólfur Ásgeir Jóhannesson, 2013; Guðrún Ragnarsdóttir, 2018a, 2018b).

Íslenskir framhaldsskólar njóta nokkurs frelsis þegar kemur að kennslu og námsmati og eru ákvarðanir þar að lútandi teknar innan hvers skóla fyrir sig, jafnvel hjá einstökum kennurum (Guðrún Ragnarsdóttir, 2018a). Íslenskir framhaldsskólakennarar hafa því töluvert sjálfræði í kennslu sinni (Guðrún Ragnarsdóttir, 2018b; Hafdís Ingvarsdóttir, 2006; Magnús Þorkelsson, 2008). Á frelsi og sjálfstæði skóla og kennara reyndi þegar samkomubann vegna COVID-19 var sett á vorið 2020. Gera má ráð fyrir að lítið ráðrúm hafi gefist til að ákveða hversu mikið skyldi samræma kennsluhætti innan hvers skóla og því síður á skólastiginu í heild. Stjórnendur öxluðu ábyrgð á að skólahald félli ekki niður og kennarar tóku til óspilltra málanna að bregðast við og skipuleggja kennslu með breyttu sniði.

## Fjarkennsla í faraldri

Um þriðjungur framhaldsskóla á Íslandi bauð upp á fjar- eða dreifnám fyrir samkomubann. Það er því ljóst að einhverjir framhaldsskólakennarar höfðu reynslu af fjarkennslu og má gera ráð fyrir að sú reynsla hafi nýst þegar öll kennsla var færð yfir í fjarkennslu vorið 2020. Þrátt fyrir að hægt sé að lýsa fjarkennslu í samkomubanni almennt sem „neyðar-fjarkennslu“ þar sem kennarar reyna að færa

áður skipulagða staðkennslu á netið (Bozkurt og Sharma, 2020), þá eru allar líkur á að kennarar sem áður höfðu skipulagt fjarkennslu hafi haft ákveðið forskot á kennara sem ekki höfðu kennt með þessum hætti áður. Til dæmis hafa þeir haft þekkingu á tæknilausnum eða reynslu af tilteknum kennslufræðilegum aðferðum.

Eitthvað er farið að birtast af niðurstöðum úr rannsóknum á aðstæðum í heimsfaraldrinum og má þar nefna könnun sem gerð var í nokkrum Evrópulöndum meðan á samkomubanni stóð (Huber og Helm, 2020). Hún náði yfir grunnskóla- og framhaldsskólastigið, en tilgangurinn var að meta upplýsingaflæði, viðbrögð við lokun skóla, rafræna kennsluhætti, hlutverk stjórnenda og fleira. Fyrstu niðurstöður sýna umtalsverðan mun á aðstöðu kennara. Þannig töldu 19–56% kennara tæknilega færni sína og aðgang að tækjabúnaði ófullnægjandi. Virtist mat kennara á eigin tæknifærni tengjast aðgangi þeirra að viðeigandi tækjum. Það undirstrikar mikilvægi þess að skólar séu vel búnir eigi kennarar að sinna rafrænni kennslu en gera má ráð fyrir að í íslenskum framhaldsskólum sé þetta æði misjafnt.

## Kennarar í hringiðu breytinga

Rannsóknir sýna að breytingar í skólum eru innleiddar með mismunandi hætti (Ball o.fl., 2012; Coburn, 2004; Guðrún Ragnarsdóttir, 2018a) og meðal þeirra þátta sem þar hafa áhrif er stærð skólans. Í litlum skólum kenna kennarar gjarnan margar kennslugreinar og sinna jafnvel fleiri störfum en kennslu. Þetta, sem og nálægð stjórnenda við dagleg störf kennara, kann að greiða breytingum leið (Bascia og Maton, 2016). Í stærri skólum vinna kennarar gjarnan fyrst og fremst með öðrum í sinni deild og fjarlægðin við stjórnendur er meiri (Guðrún Ragnarsdóttir, 2018b; Hildur Halldórsdóttir, 2020). Þar njóta kennarar því meira sjálfstæðis en kunna einnig að finna fyrir meiri einangrun í starfi (Guðrún Ragnarsdóttir, 2018b; Hafdís Ingvarsdóttir, 2006; Hargreaves og Goodson, 2006; McLaughlin og Talbert, 2001).

Rannsóknir hafa sýnt að aðkoma stjórnenda hefur afgerandi áhrif á hvernig breytingar eiga sér stað í skólum og hvernig framkvæmd þeirra reynist kennurum (Barsh o.fl., 2008; Fullan, 2016; Guðrún Ragnarsdóttir, 2018a; Hargreaves og Fullan, 2012; Hopkins og Levin, 2000). Við innleiðingu breytinga benda margir fræðimenn á að nauðsynlegt sé að allir viti að hverju er stefnt og stjórnendur hafi skýra sýn (Frost, 2012; Hord, 2008; Hoy og Miskel, 2013). Samskipti skipta höfuðmáli í slíkum aðstæðum og er það hlutverk stjórnenda að miðla upplýsingum og sjá til þess að vel fari (Coombs, 2007). Í evrópsku könnuninni sem fyrr var nefnd (Huber og Helm, 2020) kemur fram ólíkt mat stjórnenda og kennara á stuðningi innan skóla, en 92% stjórnenda álitu hann mikinn, samanborið við einungis um þriðjung kennara.

Kennarar gegna lykilllutverki þegar kemur að breytingastarfi í skólum (sjá t.d. Barsh o.fl., 2008; Hargreaves og Fullan, 2012). Ætla má að það hafi sannarlega átt við um kennara í því flókna ástandi sem ríkti í samkomubanninu. Nauðsynlegt er að skoða stuðning við kennara út frá þessu en einnig áhrif samkomubannsins á kennsluhætti og loks þær kröfur sem kennarar gerðu til nemenda. Faglegur stuðningur fer oftast fram á meðal jafningja innan fagdeilda í framhaldsskólum en ekki þvert á skólasamfélagið (sjá t.d. McLaughlin og Talbert, 2001), eins og almennt þekkist á skólastigum yngri nemenda (Anna Kristín Sigurðardóttir, 2013; Berglind Gísladóttir o.fl., 2019). Gera má ráð fyrir að kennarar hafi þurft á töluverðum faglegum stuðningi að halda við þær breytingar sem urðu á kennslu þeirra í samkomubanni, bæði hvað varðar hagnýtar lausnir á sviði upplýsingatækni en einnig kennslufræði sem gæti reynst þeim vel.

## Kennsluhættir og kröfur til nemenda

Rannsóknir á kennsluháttum í íslenskum framhaldsskólum sýna að langmest fari fyrir útlistunarkennslu, svo sem fyrirlestur, þjálfunaræfingum og skriflegum verkefnum. Fjölbreytni kennsluáferða sé þó töluverð og fari vaxandi. Nemendur vinna ýmist einir, í þörum eða hópum

að fjölbreyttum verkefnum, munnlegum, skriflegum og verklegum. Í starfsnámi fer einnig mikið fyrir verklegum æfingum. Þegar allt þetta er tekið saman réðu kennarastýrðar aðferðir ríkjum í framhaldsskólum fyrir samkomubann (sjá t.d. Gerði G. Óskarsdóttir, 2018; Ingvar Sigurgeirsson o.fl., 2018).

Fyrri rannsóknir hafa einnig sýnt að starf framhaldsskólakennara hefur orðið flóknara á síðari árum (Árný Helga Reynisdóttir og Ingólfur Ásgeir Jóhannesson, 2013; Elsa Eiríksdóttir og Ingólfur Ásgeir Jóhannesson, 2016). Kennarar hafa nefnt aukið skrifræði og meiri tíma sem fer í fundi og margvíslegt samráð. Fjölbreyttari nemendahópur sækir nú framhaldsskólann en áður og fylgja því breyttar aðferðir, bæði við kennslu og námsmat. Á framhaldsskólástigi hefur hið síðarnefnda breyst á síðustu árum með tilkomu aðalnámskrár 2011 þar sem áhersla hefur verið lögð á að fella niður stór lokapróf, stytta formlegan prófatíma í lok annar og byggja matið fremur á smærri verkefnum og leiðsagnarnámi (Guðrún Ragnarsdóttir, 2018b; Guðrún Ragnarsdóttir og Ingólfur Ásgeir Jóhannesson, 2014; Ívar Rafn Jónsson o.fl., 2018). Þá hafa kennarar nefnt vaxandi kröfu um notkun upplýsingatækni sem álagsþátt í starfi (Árný Helga Reynisdóttir og Ingólfur Ásgeir Jóhannesson, 2013; Elsa Eiríksdóttir og Ingólfur Ásgeir Jóhannesson, 2016). Samfara örri tækniþróun hefur fjarkennsla fæst í vöxt (Sólveig Jakobsdóttir og Þuríður Jóhannsdóttir, 2010). Menntun framhaldsskólakennara býr þá þó almennt ekki undir slíka kennslu.

Kröfur til nemenda þurfa að haldast í hendur við ákveðna umhyggju sem nauðsynlegt er að sýna þeim þegar vá steðjar að. Ætla má að þessir þættir hafi reynst kennurum áskorun þegar tækifæri til samskipta við nemendur gjörbreyttust. Þá hafa Charroud o.fl. (2020) bent á að standa verði vörð um gæði fjarkennslu í faraldri og falla ekki í þá gryfju að bjóða fjölda áfanga þar sem gæði náms og kennslu fara halloka. Enn fremur hefur verið bent á þann mikla mun sem er á aðgengi nemenda að nauðsynlegum tækjum og nettengingu og varað er við að aukinn félagslegur ójöfnuður geti orðið fylgifiskur aukinnar áherslu á fjarkennslu (Lollia og Issaieva, 2020). Paulsen og McCormick (2020) benda á að kennarar hafi miklar áhyggjur af þátttöku og virkni nemenda í fjarnámi og sakni þess að hitta þá reglulega í skólanum. Fjallað hefur verið sérstaklega um viðkvæma nemendahópa í þessum aðstæðum, hið margháttaða óöryggi sem fylgir því þegar regluleg skólasókn er ekki í boði (UNESCO, e.d.) og hversu mikilvægt er að veita reglulega endurgjöf til að halda nemendum við efnið (Darling-Aduana, 2019). Einnig hefur verið fjallað um jafnræði þegar kemur að aðföngum og stuðningi og skýr tengsl þess við uppruna, kyn og fyrri námsárangur (Ahn o.fl., 2016). Því er brýnt að athuga kröfur til nemenda og hvort þær breyttust í samkomubanni.

## Markmið rannsókna

Markmið rannsóknarinnar er að greina hvernig nám og kennsla í framhaldsskólum breyttist þegar samkomubann var sett á vorið 2020. Meðal annars verður leitað svara við spurningum um hvernig tekist var á við breytingarnar í skólum, hvaða stuðning kennarar hlutu við að leysa úr því verkefni sem þeir stóðu skyndilega frammi fyrir og hvort kröfur til framhaldsskólanema breyttust þegar grípa þurfti með hraði til fjarkennslu þar sem skipulag hafði fram að því almennt miðast við staðkennslu. Hér er greint frá lýsandi rannsókn sem á að veita yfirlit um ákveðin atriði varðandi nám og kennslu og hvernig þau breyttust með samkomubanni.

## Aðferð

Í þessari grein verður fjallað um reynslu framhaldsskólakennara sem sinntu kennslu á vormisseri 2020 og tóku þátt í rannsókn sem kallast *Framhaldsskólinn á tímum COVID-19*. Í rannsókninni var ítarlegur spurningalisti lagður fyrir starfsmenn í framhaldsskólum í lok kennslu á vorönn til að kanna reynslu þeirra af lokun skólabygginga og flutningi staðkennslu yfir í fjarkennslu vegna samkomubanns á tímum COVID-19.

## Þátttakendur

Úrvinnsla í þessari grein byggist á svörum 680 einstaklinga sem sinntu kennslu í framhaldsskólum vorið 2020 og svöruðu spurningalista rannsóknarinnar *Framhaldsskólinn á tímum COVID-19*. Ekki er gerður greinarmunur á kennurum með kennsluréttindi og leiðbeinendum í þessari grein. Þátttakendur í könnuninni voru 42% af heildarfjölda félagsmanna í Félagi framhaldsskólakennara. Í *Töflu 1* sést fjöldi þátttakenda eftir kyni, aldri og menntun.

**Tafla 1.** Kyn, aldur og menntun þátttakenda sem sinntu kennslu í framhaldsskólum vorið 2020 ( $N = 680$ ).

		Fjöldi	Hlutfall %
Kyn	Karl	249	36,6
	Kona	428	62,9
	Annað eða svarar ekki	3	0,4
Aldur	Yngri en 30 ára	20	2,9
	30–39	110	16,2
	40–49	180	26,5
	50–59	209	30,8
	60 ára eða eldri	160	23,6
	Svarar ekki	1	0,1
Hæsta prófgráða	Iðnmeistarapróf/sveinspróf eða annað starfsnám	49	7,2
	BA/BS/B.Ed.-gráða	269	39,6
	Meistara- eða doktorsgráða	347	51,0
	Annað	15	2,2

Til að kanna hversu vel þátttakendur endurspeglu hóp framhaldsskólakennara með tilliti til aldurs var hópurinn borinn saman við nýjustu tölur á vef Hagstofu Íslands um bakgrunn framhaldsskólakennara en þær eru frá skólaárinu 2014–2015. Þá voru 22% framhaldsskólakennara eldri en 60 ára, samanborið við 24% þátttakenda í þessari rannsókn, og 31% var á aldrinum 50–59 ára, sem er sama hlutfall og meðal þátttakenda í rannsókninni. Í september 2020 voru konur 60% félagsmanna í Félagi framhaldsskólakennara en hlutfall kvenna meðal þátttakenda í þessari rannsókn var 63%. Þátttakendur virðast því endurspeglu nokkuð vel dreifingu eftir kyni og aldri meðal framhaldsskólakennara.

Ríflega helmingur kennaranna sem þátt tóku hafði lokið meistara- eða doktorsprófi en 40% höfðu lokið bakkalárgráðu, sjá nánar í *Töflu 1*. Um fjórðungur hafði unnið í framhaldsskóla í fimm ár eða skemur og ríflega fjórðungur hafði yfir 20 ára starfsreynslu. Þátttakendur störfuðu í 33 skólum af þeim 34 sem spurningalistinn var sendur til og störfuðu 60% þeirra á höfuðborgarsvæðinu en 40% á landsbyggðinni.

Svör þátttakenda voru skoðuð eftir tveimur bakgrunnspáttum, stærð skóla og hvort þeir höfðu reynslu af fjarkennslu, sjá nánar í *Töflu 2*. Upplýsingar um stærð skóla voru fengnar frá Menntavísindastofnun, framkvæmdaaðila rannsóknarinnar en spurt var um reynslu af fjarkennslu í spurningalistanum sem lagður var fyrir.

**Tafla 2.** Fjöldi þátttakenda eftir reynslu af fjarkennslu og stærð skóla sem þeir störfuðu við ( $N = 680$ ).

		Þátttakendur		Fjöldi skóla
		Fjöldi	Hlutfall %	
Fjarkennsla	Með reynslu	306	45,0	33
	Engin reynsla	371	54,6	29
	Svarar ekki	3	0,4	
Stærð skóla	250 eða færri nemendur	56	8,2	9
	251–500 nemendur	79	11,6	6
	501–1.000 nemendur	258	37,9	11
	Fleiri en 1.000 nemendur	287	42,2	7

Af *Töflu 2* má ráða að þátttakendur með reynslu af fjarkennslu störfuðu í 33 skólum eða öllum þeim skólum þaðan sem svör bárust. Í níu skólum voru 250 eða færri nemendur og þar störfuðu 56 kennarar en flestir kennarar störfuðu í þeim sjö skólum þar sem nemendafjöldinn var yfir 1.000.

## Mælitæki

Í spurningalista sem lagður var fyrir þátttakendur var aðaláhersla á spurningar tengdar kennarastarfinu, bæði kennslu og námi nemenda, meðan á samkomubanni stóð. Spurningalistinn var saminn af hópi fræðimanna sem starfa við Menntavísindasvið Háskóla Íslands. Spurningar í listanum byggjast bæði á fyrri rannsóknum og reynslu af framhaldsskólakennslu.

Hér verður gerð grein fyrir þeim hluta spurninganna sem notaðar eru í þessari grein. Skipta má þeim gróflega í fjóra flokka. Í fyrsta lagi var spurt um skipulag kennslu; til dæmis hvar vinna hefði farið fram í samkomubanni, hversu miklar breytingar hefðu verið gerðar á kennsluáætlunum og hvort fella hefði þurft niður kennslu. Í öðru lagi var spurt um stjórnun og stuðning við kennara; um kennslufræðilegan stuðning, hvort stjórnendur hefðu lagt skýrar línur um fyrirkomulag kennslu, ánægju með ákvarðanir stjórnenda um nám og kennslu, hvort kennt hefði verið eftir stundaskrá, hvort viðkomandi hefði fengið að ráða hvort hann fylgdi stundatöflu og hvort starfsskyldur hefðu verið skýrari eða óskýrari en áður. Í þriðja lagi var spurt um áhrif á kennsluhætti; hvort reynsla af fjarnámi hefði nýst í kennslu í samkomubanni, hvernig gekk að beita fjölbreyttum kennsluháttum, hvort viðkomandi hefði tileinkað sér nýjungar í kennsluháttum, sveigjanleika í kennslu, samvinnu nemenda og hvernig gekk að mæta þörfum nemenda. Einnig var spurt um breytingar á námsmati, hvernig gekk að beita fjölbreyttu námsmati og sérstaklega var spurt um röskun á verklegri kennslu. Í fjórða lagi var spurt um kröfur til nemenda; hvort gerðar hefðu verið minni eða meiri kröfur til þeirra, hvort mæting og virkni hefði breyst, hvort námsálag og heimanám hefði aukist eða minnkað.

## Framkvæmd

Menntavísindastofnun Háskóla Íslands sá um gagnasöfnun. Starfsfólk 34 framhaldsskóla fékk spurningalistann sendan í tölvupósti þann 19. maí 2020 og var ítrekun send út fimm sinnum. Lokað var fyrir þátttöku þann 14. júlí 2020. Með spurningalistanum fylgdi kynningarbréf þar sem fram kom að ekki væri skylda að svara og hætta mætti þátttöku hvenær sem væri. Einnig var gerð grein fyrir hvernig farið yrði með upplýsingar og hvernig persónuvernd yrði tryggð.

Tölvupóstföngum þátttakenda var safnað af starfsmannalistum á heimasíðum skólanna. Listinn var sendur til þeirra sem virtust koma með einum eða öðrum hætti að námi, kennslu og skipulagi skólastarfs á framhaldsskólastigi. Fjórir sérskólar voru undanskildir þar sem ekki tókst að nálgast

upplýsingar um tölvupóstföng starfsfólks, annars voru allir framhaldsskólar á landinu með í rannsókninni.

Rannsakendur fengu gögnin afhent frá Menntavísindastofnun en þá höfðu persónugreinanleg einkenni eins og tölvupóstföng þátttakenda verið fjarlægð og nöfn skóla komu ekki fram heldur fengu þeir sérstök númer.

Í spurningum sem voru með svarkosti á fimm punkta radkvarða voru svör endurskilgreind þannig að tveir efstu svarkostirnir voru teknir saman og tveir þeir neðstu. Þannig var mjög og frekar sammála sett saman, hvorki sammála né ósammála var óbreytt en mjög og frekar ósammála var sett saman. Þetta var gert til að gera framsetningu niðurstaðna skýrari.

Unnið var úr gögnum í SPSS. Reiknuð var lýsandi tölfræði og kannað var með Z-prófi og margföldum samanburði hvort marktækur munur væri á hlutföllum. Notuð var Bonferroni-leiðrétting vegna fjölda samanburðaratriða. Niðurstöður eru settar fram í töflum og sjá má hvort munur á hlutföllum er tölfræðilega marktækur ( $p < 0,05$ ) út frá bókstafamerkingum. Hlutfall sem merkt er með <sup>a</sup> er t.d. ólíkt hlutfalli sem er merkt með <sup>b</sup> en ekki hlutfalli sem merkt er með <sup>a,b</sup> þar sem bókstafurinn <sup>a</sup> kemur fyrir í báðum merkingum.

## Niðurstöður

Í samkomubanni sinntu 89% þátttakenda vinnu sinni alfarið eða að mestu leyti annars staðar en í skólabyggingunni og breyttust því vinnuáætlaður framhaldsskólakennara töluvert. Um fjórðungur framhaldsskólakennara sagðist hafa gert verulegar breytingar á kennsluáætlunum og 62% einhverjar breytingar. Lítið var um að áfangar væru felldir niður, en 9% sögðu alla eða einhverja áfanga sem þeir kenndu hafa fallið niður í samkomubanninu. Af þessu má sjá að í samkomubanni þurftu kennarar yfirleitt að halda áfram kennslu sinni en með breyttu sniði.

Fyrir samkomubann hafði tæpur helmingur þátttakenda reynslu af kennslu í fjar- eða dreifnámi. Misjafnt var eftir stærð skóla hvaða hlutfall kennara hafði reynslu af fjarkennslu, en 73% kennara í skólum með færri en 250 nemendur höfðu slíka reynslu, 54% í skólum með 250–500 nemendur, 33% í skólum með 501–1.000 nemendur og 48% í stærstu skólunum.

## Stuðningur við kennara og stjórnun

Í *Töflu 3* sjást svör kennara við spurningum um stuðning við þá í samkomubanni og þætti tengda stjórnun. Niðurstöður eru greindar eftir stærð skóla og hvort þátttakandi hafði reynslu af fjarkennslu.

**Tafla 3.** Hlutfall kennara sem er sammála eða ósammála staðhæfingum tengdum stjórnun og stuðningi.

	Fjöldi nemenda í skólanum				Reynsla af kennslu í fjarnámi		Allir %
	<250 %	251–500 %	501–1.000 %	< 1.000 %	Já %	Nei %	
Fékkst þú lítinn eða mikinn kennslufræðilegan stuðning þegar kennslan var flutt yfir í fjarnám þegar skólinn var lokaður í samkomubanni? ( <i>N</i> = 668)							
Mjög eða frekar mikinn stuðning	27 <sup>a</sup>	23 <sup>a</sup>	18 <sup>a</sup>	15 <sup>a</sup>	19 <sup>a</sup>	18 <sup>a</sup>	18
Hvorki lítinn né mikinn stuðning	54 <sup>a</sup>	42 <sup>a</sup>	37 <sup>a</sup>	40 <sup>a</sup>	45 <sup>a</sup>	36 <sup>b</sup>	40
Mjög eða frekar lítinn stuðning	20 <sup>a</sup>	35 <sup>a,b</sup>	45 <sup>b</sup>	45 <sup>b</sup>	37 <sup>a</sup>	46 <sup>b</sup>	42
Hversu sammála eða ósammála ertu því að stjórnendur lögðu skýrar línur um fyrirkomulag kennslunnar þegar skólinn var lokaður í samkomubanni? ( <i>N</i> = 668)							
Mjög eða frekar sammála	86 <sup>a</sup>	72 <sup>a,b</sup>	52 <sup>c</sup>	56 <sup>b,c</sup>	62 <sup>a</sup>	57 <sup>a</sup>	59
Hvorki sammála né ósammála	9 <sup>a</sup>	11 <sup>a</sup>	21 <sup>a</sup>	20 <sup>a</sup>	16 <sup>a</sup>	21 <sup>a</sup>	18
Mjög eða frekar ósammála	5 <sup>a</sup>	17 <sup>a,b</sup>	27 <sup>b</sup>	24 <sup>b</sup>	22 <sup>a</sup>	23 <sup>a</sup>	23
Hversu ánægð/ur eða óánægð/ur ert þú með ákvarðanir stjórnenda skólans um fyrirkomulag kennslunnar þegar skólinn var lokaður í samkomubanni? ( <i>N</i> = 672)							
Mjög eða frekar ánægð/ur	89 <sup>a</sup>	82 <sup>a,b</sup>	69 <sup>b</sup>	74 <sup>a,b</sup>	75 <sup>a</sup>	74 <sup>a</sup>	74
Hvorki ánægð/ur né óánægð/ur	9 <sup>a</sup>	15 <sup>a</sup>	23 <sup>a</sup>	22 <sup>a</sup>	19 <sup>a</sup>	21 <sup>a</sup>	20
Mjög eða frekar óánægð/ur	2 <sup>a</sup>	3 <sup>a</sup>	8 <sup>a</sup>	4 <sup>a</sup>	6 <sup>a</sup>	5 <sup>a</sup>	5
Kenndir þú samkvæmt stundaskrá á meðan lokað var vegna samkomubanns? ( <i>N</i> = 673)							
Að öllu leyti	41 <sup>a,b</sup>	54 <sup>b</sup>	29 <sup>a</sup>	38 <sup>a,b</sup>	41 <sup>a</sup>	34 <sup>b</sup>	37
Að nokkru leyti	30 <sup>a</sup>	25 <sup>a</sup>	37 <sup>a</sup>	38 <sup>a</sup>	35 <sup>a</sup>	36 <sup>a</sup>	35
Að litlu leyti	13 <sup>a</sup>	10 <sup>a</sup>	20 <sup>a</sup>	15 <sup>a</sup>	15 <sup>a</sup>	17 <sup>a</sup>	16
Að engu leyti	16 <sup>a</sup>	10 <sup>a</sup>	14 <sup>a</sup>	9 <sup>a</sup>	10 <sup>a</sup>	14 <sup>a</sup>	12
Fékkst þú að ráða því hvort þú fylgdir stundatöflu þegar skólinn var lokaður í samkomubanni? ( <i>N</i> = 671)							
Ég fékk að ráða því að öllu leyti	29 <sup>a</sup>	32 <sup>a</sup>	50 <sup>b</sup>	51 <sup>b</sup>	44 <sup>a</sup>	48 <sup>a</sup>	46
Ég fékk að ráða því að einhverju leyti	42 <sup>a</sup>	37 <sup>a</sup>	31 <sup>a</sup>	29 <sup>a</sup>	29 <sup>a</sup>	34 <sup>a</sup>	32
Nei, ég fékk ekki að ráða	29 <sup>a</sup>	32 <sup>a</sup>	19 <sup>a</sup>	21 <sup>a</sup>	28 <sup>a</sup>	18 <sup>b</sup>	22
Þótti þér starfsskyldur þínar skýrari eða óskýrari á meðan lokað var vegna samkomubanns? ( <i>N</i> = 680)							
Mun eða nokkuð skýrari	13 <sup>a</sup>	8 <sup>a</sup>	5 <sup>a</sup>	6 <sup>a</sup>	5 <sup>a</sup>	7 <sup>a</sup>	6
Hvorki skýrari né óskýrari	79 <sup>a</sup>	66 <sup>a,b</sup>	54 <sup>b</sup>	60 <sup>b</sup>	66 <sup>a</sup>	55 <sup>b</sup>	60
Nokkuð eða mun óskýrari	9 <sup>a</sup>	27 <sup>a,b</sup>	41 <sup>b</sup>	35 <sup>b</sup>	29 <sup>a</sup>	38 <sup>b</sup>	34

Ef bókstafir eru frábrugðnir þá er munur á hlutföllum þannig að hlutfall merkt með <sup>a</sup> er tölfræðilega marktækt ólíkt hlutfalli merktu með <sup>b</sup> en <sup>a,b</sup> er hvorki frábrugðið <sup>a</sup> né <sup>b</sup>. Fjöldi þátttakenda sem svarar tiltekinni spurningu getur verið ólíkur þegar svar er skoðað annars vegar eftir stærð skóla og hins vegar reynslu af fjarkennslu, en hér er gefinn upp sá fjöldi sem svarar spurningunni almennt.



Um 42% kennara sögðu kennslufræðilegan stuðning þegar kennsla var flutt úr staðkennslu yfir í fjarkennslu hafa verið mjög eða frekar lítinn. Þegar metið er hvort munur á hlutföllum í töflunni er tölfræðilega marktækur, eftir skólastærð annars vegar og reynslu af fjarkennslu hins vegar, þarf að horfa á bókstafamerkingar. Séu bókstafir ólíkir í tiltekinni röð á töflunni þá er marktækur munur á hlutfalli í þeim reitum. Til að mynda sögðust 46%<sup>b</sup> þeirra sem höfðu enga reynslu af fjarkennslu hafa fengið lítinn stuðning, sem er marktækt hærra hlutfall en hjá þeim sem höfðu reynslu af fjarkennslu, en þar var hlutfallið 37%<sup>a</sup>. Af þeim sem kenndu í skólum með fleiri en 500 nemendur sögðust 45%<sup>b</sup> hafa fengið lítinn stuðning, sem er marktækt hærra hlutfall en í minnstu skólunum en þar var hlutfallið 20%<sup>a</sup>. Kennarar í skólum með 251–500 nemendur falla þarna á milli, en 35%<sup>a,b</sup> þeirra segjast hafa fengið lítinn stuðning og þar sem þetta hlutfall er merkt með <sup>a,b</sup> er það hvorki tölfræðilega marktækt frábrugðið hlutföllum sem eru merkt með <sup>a</sup> eða <sup>b</sup>. Stór hópur kennara fékk því lítinn kennslufræðilegan stuðning en þó frekar þeir sem litla reynslu höfðu af fjarkennslu og þeir sem starfa í minnstu skólunum.

Rúmlega helmingur kennara var sammála því að stjórnendur hefðu lagt skýrar línur um fyrirkomulag kennslu þegar skólanum var lokað, en um fjórðungur var því ósammála. Þarna voru 86% þátttakendur í skólum með 250 eða færri nemendur sammála en ríflega helmingur í skólum með yfir 500 nemendur. Þegar spurt var um ánægju með ákvarðanir stjórnenda skólans um fyrirkomulag kennslu meðan skólinn var lokaður í samkomubanni sögðust 74% ánægð en aðeins 5% voru óánægð.

Um 37% þátttakenda sögðust hafa kennt alfarið eftir stundatöflu og 12% að engu leyti. Kennarar höfðu talsvert sjálfræði um hvort þeir fylgdu stundatöflu. Um helmingur kennara í skólum með yfir 500 nemendur sagðist hafa ráðið því alfarið en innan við þriðjungur í skólum með færri nemendum.

Ríflega þriðjungur kennara sagði starfsskyldur sínar nokkuð eða mun óskýrari í samkomubanni en fyrir samkomubann, en þetta átti síður við minnstu skólana. Þannig fannst 9% þátttakenda í minnstu skólunum að starfsskyldur sínar væru óskýrari en yfir þriðjungi kennara í skólum með yfir 500 nemendur.

## **Kennsla í samkomubanni**

Í *Töflu 4* má sjá svör kennara við spurningum og staðhæfingum um kennslu meðan á samkomubanni stóð.

**Tafla 4.** Hlutfall kennara sem er sammála eða ósammála staðhæfingum tengdum kennsluháttum meðan á samkomubanni stóð.

	Fjöldi nemenda í skólanum				Reynsla af kennslu í fjarnámi		Allir %
	<250 %	251–500 %	501–1.000 %	< 1.000 %	Já %	Nei %	
Hversu mikil eða lítil áhrif finnst þér breytingar vegna lokunar skólans í samkomubanni hafa haft á kennsluhætti? ( <i>N</i> = 673)							
Mikil eða mjög mikil	18 <sup>a</sup>	41 <sup>b</sup>	55 <sup>b</sup>	57 <sup>b</sup>	43 <sup>a</sup>	58 <sup>b</sup>	51
Töluverð	52 <sup>a</sup>	41 <sup>a</sup>	39 <sup>a</sup>	35 <sup>a</sup>	41 <sup>a</sup>	37 <sup>a</sup>	39
Engin eða lítil	30 <sup>a</sup>	19 <sup>a</sup>	6 <sup>b</sup>	8 <sup>b</sup>	16 <sup>a</sup>	5 <sup>b</sup>	10
Hversu mikið eða lítið hafa kynni þín og reynsla af fjarnámi nýst þér í fjarkennslu þegar skólinn var lokaður í samkomubanni? ( <i>N</i> = 655)							
Mjög eða frekar mikið	80 <sup>a</sup>	58 <sup>b</sup>	41 <sup>c</sup>	51 <sup>b, c</sup>	80 <sup>a</sup>	24 <sup>b</sup>	50
Hvorki mikið né lítið	16 <sup>a</sup>	35 <sup>a</sup>	34 <sup>a</sup>	32 <sup>a</sup>	13 <sup>a</sup>	48 <sup>b</sup>	32
Frekar eða mjög lítið	4 <sup>a</sup>	8 <sup>a</sup>	25 <sup>b</sup>	17 <sup>a, b</sup>	7 <sup>a</sup>	27 <sup>b</sup>	18
Hvernig gekk þér að beita fjölbreyttum kennsluháttum á meðan skólinn var lokaður í samkomubanni? ( <i>N</i> = 664)							
Betur en áður	9 <sup>a</sup>	3 <sup>a</sup>	12 <sup>a</sup>	12 <sup>a</sup>	10 <sup>a</sup>	12 <sup>a</sup>	11
Svipað og áður	76 <sup>a</sup>	62 <sup>a, b</sup>	46 <sup>b</sup>	50 <sup>b</sup>	60 <sup>a</sup>	46 <sup>b</sup>	52
Verr en áður	15 <sup>a</sup>	35 <sup>b</sup>	42 <sup>b</sup>	38 <sup>b</sup>	31 <sup>a</sup>	43 <sup>b</sup>	37
Tilteinkaðir þú þér nýjungar í kennslu á meðan lokað var vegna samkomubanns? ( <i>N</i> = 673)							
Já, að miklu leyti	25 <sup>a</sup>	27 <sup>a</sup>	35 <sup>a</sup>	33 <sup>a</sup>	27 <sup>a</sup>	37 <sup>b</sup>	32
Já, að nokkru leyti	57 <sup>a</sup>	49 <sup>a</sup>	57 <sup>a</sup>	55 <sup>a</sup>	59 <sup>a</sup>	52 <sup>b</sup>	55
Já, að litlu eða engu leyti	18 <sup>a, b</sup>	24 <sup>b</sup>	8 <sup>a</sup>	12 <sup>a, b</sup>	14 <sup>a</sup>	11 <sup>a</sup>	13
Hversu sammála eða ósammála ertu því að þú hafir lagt áherslu á aukinn sveigjanleika í kennslu þegar skólinn var lokaður í samkomubanni? ( <i>N</i> = 672)							
Mjög eða frekar sammála	78 <sup>a</sup>	80 <sup>a</sup>	87 <sup>a, b</sup>	93 <sup>b</sup>	86 <sup>a</sup>	89 <sup>a</sup>	88
Hvorki sammála né ósammála	20 <sup>a</sup>	17 <sup>a</sup>	11 <sup>a, b</sup>	6 <sup>b</sup>	13 <sup>a</sup>	8 <sup>b</sup>	10
Frekar eða mjög ósammála	2 <sup>a</sup>	4 <sup>a</sup>	3 <sup>a</sup>	1 <sup>a</sup>	1 <sup>a</sup>	3 <sup>b</sup>	2
Hvernig gekk þér að leggja áherslu á samvinnu nemenda á meðan skólinn var lokaður í samkomubanni? ( <i>N</i> = 664)							
Betur en áður	4 <sup>a</sup>	1 <sup>a</sup>	3 <sup>a</sup>	5 <sup>a</sup>	5 <sup>a</sup>	2 <sup>b</sup>	4
Svipað og áður	54 <sup>a</sup>	42 <sup>a</sup>	24 <sup>b</sup>	36 <sup>a</sup>	38 <sup>a</sup>	30 <sup>b</sup>	33
Verr en áður	43 <sup>a</sup>	57 <sup>a</sup>	74 <sup>b</sup>	59 <sup>a</sup>	57 <sup>a</sup>	68 <sup>b</sup>	63
Telur þú þig hafa lagað kennsluna að breyttum þörfum nemenda í samkomubanni? ( <i>N</i> = 665)							
Já, að miklu leyti	52 <sup>a</sup>	44 <sup>a</sup>	57 <sup>a</sup>	51 <sup>a</sup>	50 <sup>a</sup>	54 <sup>a</sup>	53
Já, að einhverju leyti	44 <sup>a</sup>	54 <sup>a</sup>	42 <sup>a</sup>	47 <sup>a</sup>	49 <sup>a</sup>	43 <sup>a</sup>	46
Nei	4 <sup>a</sup>	3 <sup>a</sup>	1 <sup>a</sup>	2 <sup>a</sup>	1 <sup>a</sup>	3 <sup>a</sup>	2
Hefur þú gert breytingar á námsmati vegna samkomubannsins? ( <i>N</i> = 671)							
Já	51 <sup>a</sup>	58 <sup>a</sup>	83 <sup>b</sup>	79 <sup>b</sup>	74 <sup>a</sup>	78 <sup>a</sup>	76
Nei	49 <sup>a</sup>	42 <sup>a</sup>	17 <sup>b</sup>	21 <sup>b</sup>	27 <sup>a</sup>	22 <sup>a</sup>	24
Á meðan lokað var vegna samkomubanns, hafðir þú fleiri eða færri tækifæri til að nota fjölbreytt námsmat? ( <i>N</i> = 660)							
Mun eða nokkuð fleiri	9 <sup>a</sup>	4 <sup>a</sup>	12 <sup>a</sup>	9 <sup>a</sup>	10 <sup>a</sup>	9 <sup>a</sup>	10
Svipað og áður	61 <sup>a</sup>	59 <sup>a</sup>	40 <sup>b</sup>	48 <sup>a, b</sup>	49 <sup>a</sup>	46 <sup>a</sup>	47
Nokkuð eða miklu færri	30 <sup>a</sup>	37 <sup>a</sup>	48 <sup>b</sup>	43 <sup>a</sup>	41 <sup>a</sup>	45 <sup>a</sup>	43

Ef bókstafir eru frábrugðnir þá er munur á hlutföllum þannig að hlutfall merkt með <sup>a</sup> er tölfræðilega marktækt ólíkt hlutfalli merktu með <sup>b</sup> en <sup>a, b</sup> er hvorki frábrugðið <sup>a</sup> né <sup>b</sup>. Fjöldi þátttakenda sem svarar tiltekinni spurningu getur verið ólíkur þegar svar er skoðað annars vegar eftir stærð skóla og hins vegar reynslu af fjarkennslu, en hér er gefinn upp sá fjöldi sem svarar spurningunni almennt.

Ríflega helmingi kennara fannst samkomubannið hafa haft frekar eða mjög mikil áhrif á kennsluhætti. Í minnstu skólunum fannst 18% að breytingar á kennsluháttum hefðu verið miklar, en meira en helmingur þátttakenda í skólum með fleiri en 500 nemendum var sömu skoðunar. Kennarar sem ekki höfðu reynslu af fjarkennslu voru líklegri en þeir sem höfðu slíka reynslu til að segja að breytingar vegna lokunar skólanna hefðu haft mikil áhrif á kennsluhætti.

Greinilegt var að reynsla af fjarnámi nýttist þátttakendum í kennslu í samkomubanni, en helmingur kennara sagði hana hafa nýst frekar eða mjög mikið (sjá Töflu 4). Reynsla af fjarnámi getur verið margs konar, en 80% þeirra sem höfðu kennt áður í fjarnámi sögðu þessa reynslu hafa nýst mikið. Athyglisvert er að um fjórðungur þeirra sem ekki höfðu sinnt fjarkennslu áður sögðust samt hafa reynslu af fjarnámi sem nýttist í kennslu. Þá er það líklega reynsla af að vera sjálfir í fjarnámi sem þeir hafa getað nýtt í eigin kennslu.

Yfir þriðjungur kennara sagði að verr hefði gengið en áður að beita fjölbreyttum kennsluaðferðum í samkomubanni. Aðeins 15% kennara í skólum með færri en 250 nemendum fannst það hafa gengið verr, en hlutfallið var meira en tvöfalt hærra í stærri skólunum. Um þriðjungur hafði tileinkað sér nýjungar í kennslu að miklu leyti á meðan samkomubannið stóð yfir, heldur fleiri þeirra sem ekki höfðu reynslu af fjarkennslu en hinna sem höfðu reynslu af slíkri kennslu.

Mikil meirihluti þátttakenda var sammála því að þeir hefðu lagt aukna áherslu á sveigjanleika í kennslu meðan á samkomubanni stóð. Þetta átti t.d. við um 93% kennara í skólum með fleiri en 1.000 nemendum og var það hlutfall marktækt hærra en í skólum með minna en 500 nemendum.

Samtals sögðu 63% kennara að verr hefði gengið í samkomubanni en áður að leggja áherslu á samvinnu nemenda. Sú afstaða virðist þó tengd reynslu af fjarkennslu: Kennarar með þá reynslu voru líklegri til að segja það hafa gengið svipað og áður að leggja áherslu á samvinnu nemenda en þeir sem ekki höfðu reynslu af fjarkennslu voru líklegri til að segja samvinnuna hafa gengið verr en áður.

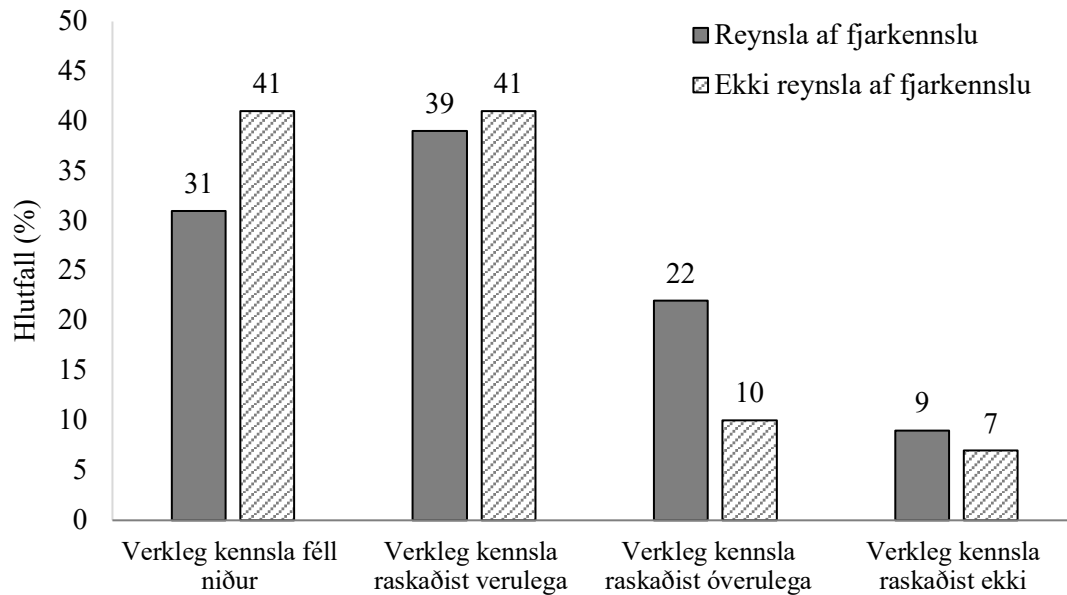
Yfir helmingur kennara sagðist hafa lagað kennslu að breyttum þörfum nemenda að miklu leyti en ekki var marktækur munur á svörum eftir skólastærð eða reynslu af fjarkennslu.

Meirihluti kennara breytti námsmati þegar skólunum var lokað í samkomubanni (sjá Töflu 4). Þegar svör við þessari spurningu eru skoðuð eftir skólastærð kemur fram að kennarar í stærri skólum voru líklegri til að breyta en kennarar í minni skólum. Kennarar voru beðnir að segja hverju þeir hefðu breytt og gátu valið fleiri en einn valkost. Af þeim sem sögðust hafa gert breytingar á námsmati vegna samkomubannsins breyttu flestir vægi verkefna (79%), fjölda verkefna (67%) eða vægi prófa (59%). Um þriðjungur sagðist hafa breytt tímalengd (38%) eða fjölda prófa (34%).

Þegar spurt var hvort kennarar hefðu haft fleiri eða færri tækifæri til að nota fjölbreytt námsmat á meðan skólunum var lokað í samkomubanni kom fram að tæpur helmingur kennara taldi sig almennt hafa haft færri tækifæri til að nota fjölbreytt námsmat (sjá Töflu 4), en álíka hlutfall taldi sig hafa haft svipuð tækifæri til þess og áður. Þegar svör við þessari spurningu voru skoðuð eftir skólastærð kom á daginn að kennarar sem störfuðu í minni skólum töldu sig frekar hafa haft svipuð tækifæri og áður en kennarar sem kenndu í skólum með 501–1.000 nemendum. Enginn munur var á hvernig kennarar svöruðu þessari spurningu eftir því hvort þeir höfðu reynslu af fjarkennslu eða ekki.

Þegar kennarar voru spurðir hvort verkleg kennsla væri hluti af kennslu þeirra svöruðu 42% játandi og var þetta hlutfall um þriðjungur í öllum skólastærðum nema í skólum þar sem nemendum voru fleiri en 1.000, þar var hlutfallið 53%. Þeir kennarar sem sjá um verklega kennslu voru ólíklegri til að hafa reynslu af fjarkennslu, en 37% þeirra sögðust hafa reynslu af fjarkennslu í samanburði við 51% þeirra sem ekki kenndu verklegt.

Kennarar sem sinntu verklegri kennslu voru spurðir í framhaldi hvort samkomubannið hefði valdið röskun á verklegri kennslu og sögðu 77% þeirra að verkleg kennsla hefði fallið alveg niður eða raskast verulega (sjá *Mynd 1*). Það er því ljóst að verkleg kennsla í framhaldsskólum fór illa út úr samkomubanninu.



**Mynd 1.** Röskun á verklegri kennslu.

Of fáir kennarar í litlum skólum sögðust sinna verklegri kennslu til að gerlegt væri að bera saman svör þátttakenda eftir skólastærð. Athyglisvert er þó að kennarar með reynslu af fjarkennslu voru líklegri til að segja að verkleg kennsla hefði raskast óverulega en kennarar sem ekki höfðu reynslu af fjarkennslu (sjá *Mynd 1*).

### Kröfur til nemenda

Ríflega þriðjungur kennara sagðist hafa gert minni kröfur til nemenda eftir að samkomubann var sett á (sjá *Töflu 5*). Tæplega 60% sögðu kröfur til nemenda hafa verið svipaðar og áður. Kennarar í minni skólum voru líklegri en kennarar í stærri skólum til að segja kröfurnar svipaðar og áður og þeir voru ólíklegri en kennarar í stærri skólum til að hafa dregið úr þeim. Þeir kennarar sem höfðu reynslu af fjarkennslu voru líklegri til að segjast hafa gert svipaðar kröfur og áður til nemenda en kennarar sem ekki höfðu reynslu af fjarkennslu.

**Tafla 5.** Hlutfall kennara sem er sammála eða ósammála staðhæfingum tengdum kröfum til nemenda, virkni, námsálagi, mætingu og heimanámi.

	Fjöldi nemenda í skólanum				Reynsla af kennslu í fjarnámi		Allir %
	<250 %	251–500 %	501–1.000 %	< 1.000 %	Já %	Nei %	
Hefur þú gert meiri eða minni kröfur til nemenda eftir að samkomubann var sett á? (N = 665)							
Mun eða nokkuð meiri kröfur	6 <sup>a,b</sup>	3 <sup>a,b</sup>	8 <sup>b</sup>	3 <sup>a</sup>	5 <sup>a</sup>	4 <sup>a</sup>	5
Svipaðar kröfur og áður	78 <sup>a</sup>	68 <sup>a</sup>	50 <sup>b</sup>	61 <sup>a,b</sup>	64 <sup>a</sup>	56 <sup>b</sup>	59
Nokkuð eða mun minni kröfur	17 <sup>a</sup>	30 <sup>a,b</sup>	42 <sup>b</sup>	36 <sup>b</sup>	32 <sup>a</sup>	40 <sup>b</sup>	36
Samanborið við mætingu fyrir samkomubann, hvernig var mæting nemenda þegar kennt var með fjarfundabúnaði á meðan skólanum var lokað? (N = 645)							
Mun eða nokkuð betri en áður	33 <sup>a</sup>	13 <sup>b</sup>	13 <sup>b</sup>	11 <sup>b</sup>	16 <sup>a</sup>	12 <sup>a</sup>	14
Svipuð og áður	52 <sup>a</sup>	45 <sup>a</sup>	39 <sup>a</sup>	35 <sup>a</sup>	43 <sup>a</sup>	36 <sup>a</sup>	39
Nokkuð eða mun verri en áður	15 <sup>a</sup>	42 <sup>b</sup>	48 <sup>b</sup>	54 <sup>b</sup>	42 <sup>a</sup>	52 <sup>b</sup>	47
Á meðan lokað var vegna samkomubanns, hvernig var virkni nemenda samanborið við mánuðina á undan? (N = 663)							
Mun eða nokkuð meiri	28 <sup>a</sup>	9 <sup>b</sup>	16 <sup>a,b</sup>	9 <sup>b</sup>	14 <sup>a</sup>	13 <sup>a</sup>	13
Svipuð og áður	49 <sup>a</sup>	49 <sup>a</sup>	41 <sup>a</sup>	42 <sup>a</sup>	50 <sup>a</sup>	37 <sup>b</sup>	43
Nokkuð eða mun minni	23 <sup>a</sup>	42 <sup>a,b</sup>	43 <sup>b</sup>	49 <sup>b</sup>	37 <sup>a</sup>	50 <sup>b</sup>	44
Heilt á litið, telur þú að námsálag á nemendur í kennslu þinni hafi aukist eða minnkað eftir að lokað var vegna samkomubanns? (N = 663)							
Það jókst mikið eða nokkuð	30 <sup>a,b</sup>	24 <sup>b</sup>	41 <sup>a</sup>	34 <sup>a,b</sup>	36 <sup>a</sup>	34 <sup>a</sup>	35
Það var óbreytt	56 <sup>a</sup>	53 <sup>a</sup>	38 <sup>a</sup>	44 <sup>a</sup>	51 <sup>a</sup>	38 <sup>b</sup>	44
Það minnkaði nokkuð eða mikið	15 <sup>a</sup>	23 <sup>a</sup>	21 <sup>a</sup>	22 <sup>a</sup>	13 <sup>a</sup>	28 <sup>b</sup>	21
Heilt á litið, telur þú að heimanám nemenda þinna í kennslu hafi aukist eða minnkað á meðan lokað var vegna samkomubanns? (N = 659)							
Það hefur aukist mikið eða nokkuð	37 <sup>a,b</sup>	30 <sup>b</sup>	56 <sup>a</sup>	52 <sup>a</sup>	47 <sup>a</sup>	52 <sup>a</sup>	50
Það er svipað og áður	52 <sup>a,b</sup>	53 <sup>b</sup>	34 <sup>a</sup>	38 <sup>a,b</sup>	44 <sup>a</sup>	36 <sup>b</sup>	40
Það hefur minnkað nokkuð eða mikið	11 <sup>a</sup>	18 <sup>a</sup>	9 <sup>a</sup>	10 <sup>a</sup>	9 <sup>a</sup>	12 <sup>a</sup>	11

Ef bókstafir eru frábrugðnir þá er munur á hlutföllum þannig að hlutfall merkt með <sup>a</sup> er tölfræðilega marktækt ólíkt hlutfalli merktu með <sup>b</sup> en <sup>a,b</sup> er hvorki frábrugðið <sup>a</sup> né <sup>b</sup>. Fjöldi þátttakenda sem svarar tiltekinni spurningu getur verið ólíkur þegar svar er skoðað annars vegar eftir stærð skóla og hins vegar reynsla af fjarkennslu, en hér er gefinn upp sá fjöldi sem svarar spurningunni almennt.

Um helmingur kennara taldi mætingu nemenda vera verri en fyrir samkomubann, en 39% sögðu hana svipaða og aðeins 14% töldu mætinguna betri (sjá *Töflu 5*). Þriðjungur kennara í skólum með færri en 250 nemendur taldi mætinguna betri en áður en 13% eða færri í stærri skólum. Að sama skapi töldu hlutfallslega færri kennarar í minnstu skólunum mætingu nemenda verri. Þeir kennarar sem ekki höfðu reynslu af fjarkennslu voru líklegri en kennarar með slíka reynslu til að telja mætingu nemenda verri en áður.

Kennarar voru spurðir hvernig virkni nemenda hefði verið á meðan lokað var vegna samkomubanns samanborið við mánuðina á undan og voru þeir almennt á því að virknin hefði verið svipuð eða minni en áður, sjá *Töflu 5*. Þegar þessi spurning var skoðuð út frá stærð skóla kom í ljós að kennarar

Í minnstu skólunum töldu frekar en kennarar í skólum með yfir 500 nemendur að virkni nemenda væri meiri í samkomubanni en áður. Einnig voru kennarar í stærri skólunum líklegri en kennarar í minnstu skólunum til að segja virkni nemenda minni en áður. Kennarar sem ekki höfðu reynslu af fjarkennslu voru líklegri en þeir sem höfðu slíka reynslu til að segja virkni nemenda minni en áður.

Kennarar voru beðnir að meta hvort námsálag á nemendur hefði aukist eða minnkað þegar lokað var vegna samkomubanns. Um þriðjungur taldi námsálagið hafa aukist, en 21% taldi það hafa minnkað (sjá *Töflu 5*).

Kennarar töldu heilt á litið að heimanám nemenda hefði aukist frekar en minnkað á meðan lokað var vegna samkomubanns, en 40% töldu það vera svipað og áður (sjá *Töflu 5*). Yfir helmingur kennara í stærstu skólunum (fleiri en 500 nemendur) töldu að heimanám hefði aukist en kennarar í skólum með færri nemendur voru í yfir helmingi tilfella þeirrar skoðunar að það væri svipað. Kennarar sem höfðu reynslu af fjarkennslu voru líklegri en þeir sem ekki höfðu slíka reynslu til að segja að heimanám hefði haldist svipað og áður.

## Umræður

Markmið þessarar greinar er að varpa ljósi á kennsluhætti í samkomubanni vegna COVID-19 vorið 2020 út frá sjónarhóli framhaldsskólakennara. Á heildina litið birtist í niðurstöðum sú mikla áskorun sem mætti framhaldsskólakennurum þegar skólabyggingum var lokað og öll samskipti og kennsla varð að fara fram á netinu. Niðurstöður rannsóknarinnar sýna einnig nokkuð skýran mun eftir stærð skóla og fyrri reynslu af fjarkennslu.

Þátttakendur sem störfuðu í litlum skólum voru almennt ánægðari en í þeim stærri og sögðust frekar hafa fengið kennslufræðilegan stuðning. Kennarar minni skólanna sögðust frekar en kennarar í stærri skólum hafa beitt fjölbreyttum kennsluaðferðum í samkomubanninu, áhersla þeirra var meiri á samvinnu nemenda og þeir sögðu yfirfærsluna síður hafa leitt til einsleitara námsmats. Þetta þarf í raun ekki að koma á óvart því að í minni skólum kenna kennarar oft margar kennslugreinar, sinna fjölbreyttum ábyrgðarstöðum samhliða kennslu og aðgengi að stjórnendum er almennt gott. Í stærri skólum vinna kennarar gjarnan fyrst og fremst með öðrum í sinni deild og fjarlægðin við stjórnendur er meiri (Bascia og Maton, 2016; Guðrún Ragnarsdóttir, 2018b; Hildur Halldórsdóttir, 2020).

Niðurstöður benda því til þess að færslan frá staðkennslu yfir í fjarkennslu hafi verið auðveldari í minni skólunum. Hér kemur þó einnig til fyrri reynslu af fjarkennslu því kennarar í minni skólum voru líklegri til að hafa slíka reynslu en kennarar í stærri skólum. Reynsla af fjarkennslu skipti máli í viðbrögðum við samkomubanni á tímum COVID-19 því þeir kennarar sem ekki höfðu þá reynslu virðast hafa átt erfiðara með að breyta kennsluháttum, þeir voru almennt neikvæðari og sögðust síður hafa fengið stuðning. Þetta samspil skólastærðar og reynslu stafar að öllum líkindum af því að minni framhaldsskólar á landsbyggðinni leggja meiri áherslu á fjarkennslu til að ná til nemenda í dreifðum byggðum og halda uppi fjölbreyttu námsvali. Þekking á fjarkennslu var hugsanlega síður tiltæk í stærri skólunum, aðbúnaður til hennar þar af leiðandi verri og faglegur stuðningur minni.

## Samspil stjórnunar og sjálfræðis kennara í samkomubanni

Þegar staðið er frammi fyrir óvæntum og flóknum verkefnum eins og breytingum á kennslufyrirkomulagi heilla skóla benda margir fræðimenn á að nauðsynlegt sé að allir viti að hverju er stefnt og stjórnendur hafi skýra sýn (sjá t.d. Frost, 2012; Hord, 2008; Hoy og Miskel, 2013). Sex af hverjum tíu framhaldsskólakennurum sem tóku þátt í þessari rannsókn fannst stjórnendur hafa lagt skýrar línur um fyrirkomulag kennslunnar en fjórðungi fannst þær óskýrar.

Meðan á samkomubanni stóð kenndu tæplega fjórir af hverjum tíu kennurum að öllu leyti samkvæmt stundatöflu en tæplega þriðjungur að litlu eða engu leyti. Bent hefur verið á að sjálfræði

og frelsi framhaldsskólakennara er almennt mikið (sjá t.d. Guðrúnu Ragnarsdóttur, 2018b; Hafdís Ingvarsdóttur, 2006; Hargreaves og Goodson, 2006). Tæplega helmingur þátttakenda sagðist hafa ráðið að öllu leyti sjálfur hvort stundatöflu var fylgt eða ekki. Þessar niðurstöður benda til þess að almennt hafi ekki verið samræmd stefna innan hvers skóla um þetta atriði. Áhugavert er að skoða þessar niðurstöður í ljósi upplifunar framhaldsskólakennara á starfsskyldum sínum, en um þriðjungur þóttu þær óskýrari en fyrir samkomubann. Svör kennaranna vekja ýmsar spurningar. Snýst óvissan um að ekki hafi verið ljóst í hverju frelsi kennara fólst? Það er, hverju þeir máttu ráða í þeim breytingum sem fóru í hönd, til dæmis varðandi að fylgja stundatöflu eða ekki, koma til móts við ólíkar þarfir nemenda eða breyta kennslu og námsmati? Kennarar áttu að halda nemendum við efnið (Schleicher, 2020), kenna og styðja nemendur á óvenjulegum tímum, í kennsluáðstæðum sem voru framandi fyrir að minnsta kosti þann helming sem aldrei hafði kennt í fjarnámi. Það má því velta fyrir sér hvort algert frelsi til að aðlaga kennslu sína að breyttum aðstæðum hafi í raun reynst kennurum íþyngjandi í því krísuástandi sem þarna skapaðist.

## Kennsluhættir í samkomubanni

Ríflega helmingi þátttakenda fannst áhrif samkomubanns á kennsluhætti mikil. Reynsla af fjarnámi nýttist þeim, hvort sem það var reynsla sem kennari eða nemandi, og hún virðist hafa auðveldað kennurum að takast á við breyttar aðstæður. Áskoranir voru þó greinilega talsverðar og verr gekk að beita fjölbreyttum kennsluáðferðum, sérstaklega í fjölmennari skólum. Þrátt fyrir það sagðist þriðjungur hafa að miklu leyti tileinkað sér nýjungar í kennslu, en virtist þannig ekki sjá þær sem þátt í fjölbreyttari kennsluháttum. Einnig reyndist kennurum erfiðara að leggja áherslu á samvinnu nemenda, og þá sérstaklega þeim sem ekki höfðu reynslu af fjarkennslu.

Þessar niðurstöður eru áhyggjuefni því fyrri rannsóknir á íslenskum framhaldsskólum hafa sýnt aukna áherslu á fjölbreytni kennsluáðferða á framhaldsskólastigi (sjá t.d. Ástu Henriksen, 2018; Gerði G. Óskarsdóttur, 2018; Hafdís Ingvarsdóttur, 2018; Ingvar Sigurgeirsson o.fl., 2018; Súsönnu Margréti Gestsdóttur o.fl., 2019). Námsmatshefðir og -aðferðir hafa einnig þróast og orðið fjölbreyttari (Guðrún Ragnarsdóttir, 2018b; Ívar Rafn Jónsson o.fl., 2018). Niðurstöður hér gefa vísbendingar um meiri einsleitni í námi og kennslu á framhaldsskólastigi í upphafi COVID-19 en áður. Ef áhrif þessara breytinga yrðu langvarandi væri það áhyggjuefni í ljósi þeirrar framþróunar sem átt hefur sér stað í kennsluháttum á íslensku framhaldsskólastigi. Nemendahópur framhaldsskólans er fjölbreyttur og mikilvægt að koma til móts við hann, meðal annars með ólíkum kennslu- og námsmatsaðferðum. Slæmt væri ef bakslag kæmi í þá þróun sem hefur orðið í framhaldsskólunum með ákvæðum aðalnámskrár frá 2011 um fjölbreyttari kennsluáðferðir og breyttar námsmatshefðir (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2011).

Í upphafi COVID-19 faraldursins höfðu kennarar miklar áhyggjur af þátttöku og virkni fjarnema (Paulsen og McCormick, 2020) og miðað við niðurstöður þessarar rannsóknar hafa þær ekki verið ástæðulausar. Tíu ára gamlar rannsóknir Sólveigar Jakobsdóttur og Þuríðar Jóhannsdóttur (2010) benda til þess að samvinna íslenskra fjarnema sé almennt lítil. Þó að síðan hafi orðið miklar breytingar á samskiptatækni á netinu er óljóst hvort þær hafi skilað aukinni samvinnu nemenda. Í þessu samhengi segja Jacobs og Ivone (2020) að samskipti og samvinna nemenda skipti kennara miklu máli en þeim þyki almennt erfitt að færa aðferðir sem þeir nota í staðkennslu yfir í fjarkennslu (sjá einnig Yildiz og Selim, 2015). Það ætti því ekki að koma á óvart að kennurum hafi þótt erfitt að beita aðferðum sem stuðla að samvinnu nemenda í þeirri „neyðar-fjarkennslu“ (Bozkurt og Sharma, 2020) sem sett var í gang héraðs.

Niðurstöður sýndu að verkleg kennsla féll gjarnan alfarið niður eða raskaðist verulega. Vissulega er erfitt að bjóða upp á verklega kennslu í fjarkennslu, sérstaklega þegar nýta þurfti tæki og tól sem nemendur höfðu ekki á heimilum sínum. Því kemur ekki á óvart að þessir kennarar voru meðal þeirra sem þurftu að fella alla eða einhverja áfanga niður. Greinilegt er að samkomubannið bitnaði illa á þessari tegund kennslu.

## Mikilvægi kennslufræðilegs stuðnings í samkomubanni

Það er áhyggjuefni að aðeins fimmtungur framhaldsskólakennara taldi kennslufræðilegan stuðning hafa verið mikinn þegar kennsla var flutt úr staðnámi í fjarkennslu, því rannsóknir hafa sýnt mikilvægi slíks stuðnings þegar tekist er á við nýjar áskoranir í kennslu (Fullan, 2016; Thurlings o.fl., 2015). Velta má fyrir sér hvort hægt væri að færa faglegan stuðning og fagþróun nær kennurum í starfi, til dæmis með stuðningsteymum sem aðstoða kennara sem vilja breyta kennsluháttum eða eru að takast á við óvenjulegar áskoranir í starfi (Wilcox, 2000; The World Bank, 2010). Ef slíkur stuðningur er innbyggður í skólastarfið gæti verið auðveldara að takast á við ófyrirséðar áskoranir líkt og kennarar stóðu frammi fyrir í samkomubanninu. Kennurum var hent út í djúpu laugina, þeir voru almennt langt frá aðföngum og stuðningi sem er yfirleitt í boði í skólunum og frá jafningjum. Faglegt samstarf og stuðningur innan framhaldsskólastarfsins á sér oftast stað innan fagdeilda (sjá t.d. McLaughlin og Talbert, 2001) en með lokun skólabygginga hlýtur sá faglegi stuðningur sem felst í samveru og nálægð óhjákvæmilega að hafa rýrnað.

Þessar niðurstöður varpa ljósi á erfiða stöðu þar sem einungis helmingur kennara hafði reynslu af fjarkennslu þegar samkomubann hófst. Eins og áður hefur komið fram þá sýna niðurstöðurnar að kennarar með reynslu af fjarkennslu voru betur í stakk búnir til að takast á við breytingarnar. Niðurstöðurnar koma þó tæplega á óvart því að sérfræðingar í fjarkennslu eru líklega fáir og kennslufræði fjarkennslu hefur ekki verið þáttur í menntun framhaldsskólakennara. Í ljósi þeirra niðurstæðna sem hér hafa verið kynntar er mikilvægt að þjálfar kennara og kennaranema markvisst í aðferðum sem nýtast í fjarkennslu, enda kallar kennsla á 21. öld á nýtingu upplýsingatækni.

## Kröfur til nemenda og mæting þeirra í samkomubanni

Niðurstöður rannsóknarinnar benda til þess að kennarar hafi breytt kröfum sínum til nemenda í samkomubanni og að breytingarnar hafi verið meiri í stórum skólum. Þegar kennarar voru spurðir um mætingu og virkni nemenda voru svör þeirra í þá átt að dregið hefði úr hvoru tveggja. Yfirleitt voru það kennarar í stærri skólum sem töldu mætingu og virkni verri en áður, en kennarar í minni skólum töldu mætingu og virkni frekar hafa haldist í svipuðu horfi og fyrir samkomubann. Sömu sögu var að segja um heimanám, en kennarar í stórum skólum sögðu heimanám frekar hafa aukist en kennarar í minni skólum, sem töldu það svipað og áður. Kennarar sem ekki höfðu reynslu af fjarkennslu voru á heildina litið neikvæðari en þeir sem höfðu slíka reynslu. Þeir töldu mætingu nemenda verri og virkni þeirra minni en fyrir samkomubann. Einnig sögðust þeir frekar hafa dregið úr kröfum sínum til nemenda og töldu frekar að álag á nemendur vegna námsins hefði minnkað.

Næstum allir framhaldsskólakennarar lögðu áherslu á aukinn sveigjanleika í samkomubanni, fjórðungur breytti kennsluáætlunum og þrír fjórðu gerðu breytingar á námsmati. Ætla má að hluti af breytingunum hafi snúist um að koma til móts við nemendur í ólíkri námslegri, félagslegri og efnahagslegri stöðu en einnig um aðlögun að breyttum starfsaðstæðum. Þrátt fyrir þessar niðurstöður um aukinn sveigjanleika og breyttar áherslur taldi um þriðjungur kennara námsálag nemenda hafa aukist. Líklega felst skýringin í að helmingur kennara jók heimanám og einstaklingsvinnu nemenda, enda var minna um skipulega samvinnu þeirra, og þannig jókst álag á nemendur sömuleiðis.

Kennarar voru almennt í minni samskiptum við nemendur en áður og er óhætt að fullyrða að árangri þeirrar vinnu sem átt hefur sér stað innan framhaldsskólanna á liðnum árum til að sporna við brotthvarfi úr námi hafi verið ógnað í samkomubanni. Einkum eru þessar niðurstöður áhyggjuefni þegar horft er til viðkvæmra nemendahópa. Greinilegt er að mörgum nemendum þótti erfiðara að stunda námið heima fyrir og fram hafa komið uggvænlegar vísbendingar á heimsvísu um vaxandi félagsleg vandamál í faraldrinum (United Nations, 2020). Ýmsir fræðimenn hafa bent á mikilvægi þess að huga að félagslegu réttlæti þegar fjarkennsla fer fram (sjá t.d. Darling-Aduana, 2019; Ahn o.fl., 2016) og er brýnt að rannsaka þessa þætti betur.



## Að lokum

Nauðsynlegt er að hafa í huga að um neyðarástand var að ræða þegar samkomubann var sett á vorið 2020 og breytingar á starfsháttum framhaldsskólanna voru viðbrögð við því. Ekki er hægt að heimfæra það sem hér hefur verið dregið fram á fjarkennslu almennt. Óhætt er að fullyrða að framhaldsskólakennarar og stjórnendur framhaldsskóla öxluðu ábyrgð á skólafarfinu og sýna niðurstöður rannsóknarinnar að kennarar lögðu sig alla fram við að ljúka skólaárinu með sóma þrátt fyrir erfiðar kringumstæður. Þörfin fyrir faglegan stuðning er greinileg og fæstir framhaldsskólakennarar hafa fengið formlega menntun í kennslufræði fjarkennslu. Kennsla á tímum samkomubanns sýnir mikilvægi þess að huga að þeirri menntun og fyrirmýnda má leita víða um heim. Ekki fer heldur á milli mála að fjölmargir kennarar tileinkuðu sér nýjungar sem eiga væntanlega eftir að nýtast þeim áfram í starfi. Þessi grein fjallar aðeins um hluta af þeim niðurstöðum sem liggja fyrir úr spurningakönnun Menntavísindastofnunar vorið 2020. Þær vekja ótal spurningar um skólafarfi í samkomubanni og er frekari úrvinnsla að vænta síðar.

### Upper secondary education in Iceland during the COVID-19 pandemic

As in other parts of the world, the COVID-19 pandemic had an extensive impact on the Icelandic education system. During the spring semester 2020 all upper secondary school buildings closed and teaching and learning was moved online overnight. This change which can be described as 'emergency remote teaching' (Bozkurt & Sharma, 2020) posed significant challenges for schools and teachers, requiring them to instantly adapt their teaching practices and course plans to a digital environment. The aim of the study is to investigate how upper secondary school teachers adapted and changed their teaching practices during the COVID-19 pandemic in the spring of 2020, their views on administrative support and impact on students. In May 2020, all upper secondary school staff were sent an electronic questionnaire on different aspects of working and teaching during the COVID-19 pandemic (Háskóli Íslands, n.d.). Here the focus is on the answers of upper secondary teachers to three categories of questions: (1) management and support during the transition to remote teaching; (2) changes made to teaching practices, such as teaching methods and assessment; and (3) impact on students, in terms of demands, participation, and homework. The answers provided are analyzed by school size (less than 250 students, 250–500 students, 501–1000 students, and more than 1000 students) as well as whether the teachers had any prior experience in distance education. Overall, 680 upper secondary school teachers answered the questionnaire (37% males, 57% were in the age bracket 40–59). The sample adequately reflects school population demographic characteristics, and the response rate was 42% of the overall number of upper secondary school teachers registered in The Association of Teachers in Upper Secondary Schools.

The results showed that most teachers worked from home and said that they made changes to their teaching practices during the COVID-19 pandemic. Courses were rarely suspended and therefore teachers generally continued their teaching load, but in most cases under drastically changed circumstances. Overall, pedagogical support seems to have been insufficient, particularly in larger schools. About a third of teachers maintained the weekly class schedule, but half could decide whether to do so or not, indicating a lack of coordination within schools in how best to organize classes. Teachers in larger upper secondary schools thought their duties were less clear and said they had received fewer directives from the school leadership in comparison to teachers in smaller schools. The results also show significant influence on teaching practices, especially in larger schools. The challenges included using varied teaching methods, continuing teaching practical or workshop classes, and encouraging student collaboration. Most teachers seem to have

dealt with the challenges during the COVID-19 pandemic by providing more flexibility and adapting their teaching to student needs, and the fact that the majority of them seem to have changed their assessment practices provides evidence of this adaptation. Having experience of distance education seemed to have mitigated negative effects, and teachers with such experience were more likely to say the effects on their teaching were minimal. Finally, the results show that the teachers adjusted their demands on students during the COVID-19 pandemic in the spring of 2020. Teachers said student attendance and participation had decreased, and this negative effect was more pronounced at larger schools, whereas teachers at smaller schools were more likely to report no change in student participation. Again, having experience of distance education seems to have mitigated the negative effects reported.

Taken together, these results highlight the challenges facing upper secondary teachers during the COVID-19 pandemic in the spring of 2020, but also demonstrate that teachers worked hard in overcoming these challenges and adapted to new circumstances. The results show that most teachers would have liked more pedagogical support in changing their teaching practices and that there can be a fine line between professional independence and lack of support. During the past decade or so, teaching and assessment in upper secondary schools has gradually become more diverse, in line with new curriculum guidelines. However, the results here show that teachers struggled with using diverse teaching and assessment methods during the COVID-19 pandemic, indicating a relapse in this development. This gives cause for concern, especially if the situation is prolonged. These results highlight the need to include courses in teacher education on distance education and using information technology in teaching, especially since distance education experience was found to mitigate negative effects. Distance education pedagogy is also important to increase student attendance and participation, particularly to counteract the impact on vulnerable students and students in danger of dropping out.

**Key words:** Upper secondary school teachers, COVID-19, teaching practices, distance education, remote learning

## Um höfunda

Súsanna Margrét Gestsdóttir (susmar@hi.is) er aðjúnkt á Menntavísindasviði Háskóla Íslands. Hún er sagnfræðingur og kennari að mennt og hefur starfað við sögukennslu, kennaramenntun og sem stjórnandi í framhaldsskóla. Súsanna hefur verið virkur þátttakandi í alþjóðlegu starfi þeirra sem standa að sögukennslu og menntun sögukennara og er að ljúka doktorsnámi á því sviði við Háskólann í Amsterdam.

Guðrún Ragnarsdóttir (gudrunr@hi.is) er lektor á Menntavísindasviði Háskóla Íslands. Guðrún er menntaður lífeindafræðingur (BSc) og er með kennsluréttindi á grunn- og framhaldsskólastigi. Að auki er hún með diplómagráðu í opinberri stjórnsýslu, meistargráðu í lýðheilsufræðum og doktorsgráðu í menntavísindum. Guðrún hefur starfað sem framhaldsskólakennari og millistjórnandi í framhaldsskólum. Einnig hefur hún tekið að sér fjölbreytt verkefni á sviði menntunar fyrir Evrópuráðið. Sérsvið hennar er kennslufræði, skólaþróun, starfsþróun, starfstengd leiðsögn og stjórnun skóla.

Amalía Björnsdóttir (amaliabj@hi.is) er prófessor við deild heilsuefningar, íþróttar- og tómstunda á Menntavísindasviði Háskóla Íslands. Hún lauk BA-prófi í sálfræði frá Háskóla Íslands árið 1991, M.Sc.-prófi frá University of Oklahoma 1994 og doktorsprófi frá sama skóla 1996. Hún hefur lagt stund á rannsóknir á sviði mælinga og prófagerðar, lestrar- og málþroskamælinga, skólastjórnunar og áhrifa félagslegra þátta á skólastarfi.

Elsa Eiríksdóttir (elsae@hi.is) er dósent í kennslufræði verk- og starfsmenntunar við Menntavísindasvið Háskóla Íslands. Hún lauk BA-prófi í sálfræði frá Háskóla Íslands 1999 og meistara- og doktorsprófi í verkfræðilegri sálfræði frá Georgia Institute of Technology í Atlanta í Bandaríkjunum 2007 og 2011. Rannsóknaráhugi hennar beinist að námi og yfirfærslu, þróun kunnáttu, framhaldsskólastiginu og verk- og starfsmenntun.

### **About the authors**

Súsanna Margrét Gestsdóttir (susmar@hi.is) is an adjunct at the University of Iceland, School of Education. She holds a master's degree in history and has worked as a history teacher, teacher educator and as a school leader at upper secondary level. For more than two decades she has been active on an international level regarding history teaching and history teacher education and is completing a PhD in the field at the University of Amsterdam.

Guðrún Ragnarsdóttir (gudrunr@hi.is) is an assistant professor in the Faculty of Education and Pedagogy, School of Education, University of Iceland. Guðrún holds a BSc degree in biomedical science and two diplomas, one in education and another in public administration. She has also completed a master's degree in public health and a PhD in education from the University of Iceland, School of Education. Guðrún has worked as a primary school teacher, upper secondary teacher and a school leader, as well as having been employed as a teacher trainer for the Council of Europe. Her research interests include pedagogy, school development, professional development, and school leadership.

Amalía Björnsdóttir (amaliabj@hi.is) is a professor at the Faculty of Health Promotion, Sport and Leisure Studies at the School of Education, University of Iceland. She completed a B.A. degree in psychology from the University of Iceland in 1991, and a Ph.D. from the University of Oklahoma in 1996. Her major research interests are in the areas of measurement and testing (reading and language development), school management and the influence of social factors in education.

Elsa Eiríksdóttir (elsae@hi.is) is an associate professor at the University of Iceland, School of Education. She completed a BA degree in psychology from the University of Iceland in 1999 and a master's and a PhD in engineering psychology from Georgia Institute of Technology in Atlanta in 2007 and 2011, respectively. Her research interests include learning, transfer of training, skill acquisition, upper secondary education, and vocational education and training.

## Heimildir

- Ahn, J., Beck, A., Rice, J. og Foster, M. (2016). Exploring issues of implementation, equity, and student achievement with educational software in the DC public schools. *AERA Open* 2(4), 1–10. <https://doi.org/10.1177/2332858416667726>
- Andrea Hjálmsdóttir og Valgerður S. Bjarnadóttir. (2020). “I have turned into a foreman here at home.” Families and work-life balance in times of COVID-19 in a gender equality paradise. *Gender, Work & Organization*. <https://doi.org/10.1111/gwao.12552>
- Anna Kristín Sigurðardóttir. (2013). Skóli sem lærdómssamfélag. Í Rúnar Sigþórsson, Rósa Eggertsdóttir og Guðmundur Heiðar Frímansson (ritstjórar), *Skólastarf í ljósi fagmennsku. Skrifað til heiðurs Trausta Þorsteinsyni* (bls. 35–54). Háskólinn á Akureyri og Háskólaútgáfan.
- Auður Magnús Auðardóttir og Annadís Gréta Rúdólfssdóttir. (2020). Chaos ruined the children’s sleep, diet and behaviour: Gendered discourses on family life in pandemic times. *Gender, Work & Organization*. <https://doi.org/10.1111/gwao.12519>
- Árný Helga Reynisdóttir og Ingólfur Ásgeir Jóhannesson. (2013). Fleiri vindar blása: Viðhorf reyndra framhaldsskólakennara til breytinga í skólastarfi 1986–2012. *Netla – Vefrit um uppeldi og menntun*. <http://netla.hi.is/greinar/2013/ryn/006.pdf>
- Ásta Henriksen. (2018). Sköpun skiptir sköpum: Viðhorf tungumálakennara til skapandi kennsluhátta. *Sérrit Netlu 2018 – Framhaldsskólinn í brennidepli*. [https://netla.hi.is/serrit/2018/framhaldskolinn\\_brennidepli/08.pdf](https://netla.hi.is/serrit/2018/framhaldskolinn_brennidepli/08.pdf)
- Ball, S. J., Maguire, M. og Braun, A. (2012). *How schools do policy: Policy enactments in secondary schools*. Routledge.
- Barsh, J., Capozzi, M. M. og Davidson, J. (2008). Leadership and innovation. *McKinsey Quarterly* 2008, 1, 37–47. <https://immagic.com/eLibrary/ARCHIVES/GENERAL/MCKNSYUS/M080104B.pdf>
- Bascia, N. og Maton, R. (2016). Teachers’ work and innovation in alternative schools. *Critical Studies in Education*, 57(1), 131–141. <https://doi.org/10.1080/17508487.2016.1117004>
- Berglind Gísladóttir, Auður Pálsdóttir, Anna Kristín Sigurðardóttir og Birna Svanbjörnsdóttir. (2019). Mat á stöðu faglegs lærdómssamfélags í grunnskóla: Þróun mælitækis. *Netla – Vefrit um uppeldi og menntun*. <http://netla.hi.is/greinar/2019/ryn/15.pdf>
- Bozkurt, A. og Sharma, R. C. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to coronavirus pandemic. *Asian Journal of Distance Education* 15(1), 1–6. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3778083>
- Charroud, C., Dessus, P. og Osete, L. (2020). Confinement et pratiques évaluatives: Une MOOCification urgente et forcée [Samkomutakmarkanir og námsmat: MOOCvæðing með hraði]. *Évaluer. Journal International de Recherche en Éducation et Formation*, [án árgangs](1), 53–58.
- Coburn, C. E. (2004). Beyond decoupling: Rethinking the relationship between the institutional environment and the classroom. *Sociology of Education*, 77(3), 211–244. <https://doi.org/10.1177/003804070407700302>
- Coombs, W. T. (2007). Protecting organization reputations during a crisis: The development and application of situational crisis communication theory. *Corporate Reputation Review*, 10(3), 163–176. <https://doi.org/10.1057/palgrave.crr.1550049>
- Darling-Aduana, J. (2019). Behavioral engagement shifts among at-risk high school students enrolled in online courses. *AERA Open*, 5(4), 1–19. <https://doi.org/10.1177/2332858419887736>
- Elsa Eiríksdóttir og Ingólfur Ásgeir Jóhannesson. (2016). Sjónarmið stærðfræði- og verkgreinakennara í framhaldsskólum um hvaða öfl hafa áhrif á starfshætti: Námsmat og upplýsingatækni. *Tímarit um uppeldi og menntun*, 25(2), 197–218.
- Frost, D. (2012). From professional development to system change: Teacher leadership and innovation. *Professional Development in Education*, 38(2), 205–227. <https://doi.org/10.1080/19415257.2012.657861>
- Fullan, M. (2016). *The new meaning of educational change* (5. útgáfa). Teachers College Press.
- Gerður G. Óskarsdóttir. (2018). Samvinna framhaldsskólanemenda: Líður í lærdómi til lýðræðis. *Sérrit Netlu 2018 – Framhaldsskólinn í brennidepli*. [https://netla.hi.is/serrit/2018/framhaldskolinn\\_brennidepli/10.pdf](https://netla.hi.is/serrit/2018/framhaldskolinn_brennidepli/10.pdf)
- Gerður G. Óskarsdóttir og rannsóknarhópurinn. (2018). Starfshættir í framhaldsskólum: Aðdragandi og framkvæmd rannsókna 2012–2018. *Sérrit Netlu 2018 – Framhaldsskólinn í brennidepli*. [http://netla.hi.is/serrit/2018/framhaldskolinn\\_brennidepli/01.pdf](http://netla.hi.is/serrit/2018/framhaldskolinn_brennidepli/01.pdf)

- Guðrún Ragnarsdóttir. (2018a). Kvika menntabreytinga: Viðbrögð framhaldsskólans við kröfum mennta-  
yfirvalda um breytingar. *Sérrit Netlu 2018 – Framhaldsskólinn í brennidepli*. [http://netla.hi.is/serrit/2018/  
framhaldskolinn\\_brennidepli/05.pdf](http://netla.hi.is/serrit/2018/framhaldskolinn_brennidepli/05.pdf)
- Guðrún Ragnarsdóttir. (2018b). *School leaders' perceptions of contemporary change at the upper secondary school  
level in Iceland. Interaction of actors and social structures facilitating or constraining change* (óútgefin doktors-  
ritgerð). Háskóli Íslands.
- Guðrún Ragnarsdóttir og Ingólfur Ásgeir Jóhannesson. (2014). Curriculum, crisis and the work and well-being  
of Icelandic upper secondary school teachers. *Education Inquiry*, 5(1), 43–67. [https://doi.org/10.3402/edu.  
v5.24045](https://doi.org/10.3402/edu.v5.24045)
- Hafðís Ingvarsdóttir. (2006). „...eins og þver geit í girðingu“. Viðhorf kennara til breytinga á kennsluháttum.  
Í Úlfar Hauksson (ritstjóri), *Rannsóknir í félagsvísindum VII* (bls. 351–363). Félagsvísindastofnun Háskóla  
Íslands.
- Hafðís Ingvarsdóttir. (2018). Kennsluhættir speglaðir í ljósi sjálfræðis: Virðing, ábyrgð og traust. *Sérrit Netlu  
2018 – Framhaldsskólinn í brennidepli*. [https://netla.hi.is/serrit/2018/framhaldskolinn\\_brennidepli/03.pdf](https://netla.hi.is/serrit/2018/framhaldskolinn_brennidepli/03.pdf)
- Hagstofa Íslands. (e.d.). *Samfélag*. [https://px.hagstofa.is/pxis/pxweb/is/Samfelag/Samfelag\\_\\_skolamal\\_\\_3\\_fram  
haldsskolastig\\_\\_0\\_fsNemendur/?rxid=b69f4ccf-da3a-4162-a36a-ef224e79bbd7](https://px.hagstofa.is/pxis/pxweb/is/Samfelag/Samfelag__skolamal__3_framhaldsskolastig__0_fsNemendur/?rxid=b69f4ccf-da3a-4162-a36a-ef224e79bbd7)
- Hargreaves, A. og Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Routledge.
- Hargreaves, A. og Goodson, I. (2006). Educational change over time? The sustainability and nonsustainability of  
three decades of secondary school change and continuity. *Educational Administration Quarterly*, 42(1), 3–41.
- Háskóli Íslands. (e.d.). *Sérfræðipækning fyrir samfélag og efnahag á tímum COVID-19-heimsfaraldurs*. [https://  
www.hi.is/forsida/covid\\_19\\_verkefni](https://www.hi.is/forsida/covid_19_verkefni)
- Hildur Halldórsdóttir. (2020). „Fyrst og fremst gerum við þetta saman.“ *Aðstoðarskólameistarar ræða hlutverk sitt*  
(óútgefin meistararitgerð). Háskóli Íslands.
- Hopkins, D. og Levin, B. (2000). Educational reform and school improvement. *NIRA Review*, 7(3), 21–26.
- Hord, S. M. (2008). Evolution of the professional learning community: Revolutionary concept is based on  
intentional collegial learning. *Journal of Staff Development*, 29(3), 10–13.
- Hoy, W. K. og Miskel, C. G. (2013). *Educational administration: Theory, research, and practice* (9. útgáfa).  
McGraw-Hill.
- Huber, S. G. og Helm, C. (2020). COVID-19 and schooling: Evaluation, assessment and accountability  
in times of crises – reacting quickly to explore key issues for policy, practice and research with the school  
barometer. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 32, 237–270. [https://doi.org/10.1007/  
s11092-020-09322-y](https://doi.org/10.1007/s11092-020-09322-y)
- Ingvar Sigurgeirsson. (2013). *Litróf kennsluáðferðanna: Handbók fyrir kennara og kennaraefni* (2. útgáfa). Iðnú.
- Ingvar Sigurgeirsson, Elsa Eiríksdóttir og Ingólfur Ásgeir Jóhannesson. (2018). Kennsluáðferðir í 130 kennslu-  
stundum í framhaldsskólum. *Sérrit Netlu 2018 – Framhaldsskólinn í brennidepli*. [http://netla.hi.is/serrit/2018/  
framhaldskolinn\\_brennidepli/06.pdf](http://netla.hi.is/serrit/2018/framhaldskolinn_brennidepli/06.pdf)
- Ívar Rafn Jónsson, Kari Smith og Guðrún Geirsdóttir. (2018). Shared language of feedback and assessment.  
Perception of teachers and students in three Icelandic secondary schools. *Studies in Educational Evaluation*,  
56, 52–58. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2017.11.003>
- Jacobs, G. M. og Ivone, F. M. (2020). Infusing cooperative learning in distance education. *The Electronic Journal  
for English as a Second Language*, 24(1). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1257225.pdf>
- Kidd, W. og Czerniawski, G. (2011). *Successful teaching 14–19: Theory, practice and reflection*. Sage.
- Lollia, M. og Issaieva, E. (2020). Comment les enseignants assurent la continuité pédagogique et évaluent  
en contexte de pandémie? Une étude en Guadeloupe [Hvernig kennarar tryggja kennslufræðilega samfellu  
og hvernig þeir standa að námsmati í faraldri. Rannsókn á Guadeloupe]. *Évaluer. Journal International de  
Recherche en Éducation et Formation*, [án árgangs](1), 181–192.
- Magnús Þorkelsson. (2008). „Vandinn felst ekki í nýjum hugmyndum heldur því að losna frá þeim eldri“  
(Keynes). Um breytingar í skólastarfi og viðspyrnu við þeim. *Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun*.  
<http://netla.hi.is/greinar/2008/007/index.htm>

- McLaughlin, M. W. og Talbert, J. E. (2001). *Professional communities and the work of high school teaching*. University of Chicago Press.
- Mennta- og menningarmálaráðuneytið. (2011). *Aðalnámskrá framhaldsskóla 2011: Almennur hluti*.
- Paulsen, J. og McCormick, A. C. (2020). Reassessing disparities in online learner student engagement in higher education. *Educational Researcher*, 49(1), 20–29. <https://doi.org/10.3102/0013189X19898690>
- Schleicher, A. (2020). *The impact of COVID-19 on education. Insights from Education at a glance 2020*. <https://www.oecd.org/education/the-impact-of-covid-19-on-education-insights-education-at-a-glance-2020.pdf>
- Sólveig Jakobsdóttir og Þuríður Jóhannsdóttir. (2010). *Úttekt á fjarkennslu í framhaldsskólum*. [http://bella.mrn.stjr.is/utgafur/fjarnam\\_uttekt\\_2010.pdf](http://bella.mrn.stjr.is/utgafur/fjarnam_uttekt_2010.pdf)
- Súsanna Margrét Gestsdóttir, van Drie, J. og van Boxtel, C. (2019). Teaching historical thinking and reasoning in upper secondary schools in Iceland: Results of an observation study. *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Education*, (2), 90–113. <http://kau.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A1342406&swid=-7112>
- Thurlings, M., Evers, A. T. og Vermeulen, M. (2015). Toward a model of explaining teachers' innovative behavior: A literature review. *Review of Educational Research*, 85(3), 430–471. <https://doi.org/10.3102/0034654314557949>
- UNESCO. (e.d.). *More on UNESCO's COVID-19 Education Response*. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/consequences>
- United Nations [Department of Economic and Social Affairs]. (2020). *The social impact of COVID-19*. <https://www.un.org/development/desa/dspd/2020/04/social-impact-of-covid-19/>
- Valgerður S. Bjarnadóttir. (2018). Building bridges and constructing walls. Subject hierarchies as reflected in teachers' perspectives toward student influences. *Sérít Netlu 2018 – Framhaldsskólinn í brennidepli*. [http://netla.hi.is/serrit/2018/framhaldskolinn\\_brennidepli/04.pdf](http://netla.hi.is/serrit/2018/framhaldskolinn_brennidepli/04.pdf)
- Wilcox, B. (2000). *Trends in school supervision. Making school inspection visits more effective: The English experience*. UNESCO.
- The World Bank. (2010). *Supervision and support of primary and secondary education: A policy note for the government of Poland*.
- Yildiz, M. og Selim, Y. (2015). A qualitative study on transferring the experience of using technology from formal education to distance education. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 16(4), 125–134.



Súsanna Margrét Gestsdóttir, Guðrún Ragnarsdóttir, Amalía Björnsdóttir og Elsa Eiríksdóttir. (2020). Fjarkennsla í faraldri: Nám og kennsla í framhaldsskólum á tímum samkomubanns vegna COVID-19 Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun: Sérít 2020 – Menntakerfi og heimili á tímum COVID-19 Sótt af [http://netla.hi.is/serrit/2020/menntakerfi\\_heimili\\_covid19/09.pdf](http://netla.hi.is/serrit/2020/menntakerfi_heimili_covid19/09.pdf)  
DOI: <https://doi.org/10.24270/serritnetla.2020.25>