



Skuldbinding nemenda og tengsl við kennara í framhaldsskóla

Kristjana Stella Blöndal og Elva Björk Ágústsdóttir

► Abstract ► Um höfunda ► About the authors ► Heimildir

Mikluskiptir fyrir farsælaskólagöngu að nemendurtaki virkan þátt í skólanum, tengist skólasamfélaginu og finnist námið merkingarþætt. Rannsóknir sýna að stór hópur framhaldsskólanemenda virðist afhuga námi og samsama sig ekki skólanum. Lítil skuldbinding á þessu aldursskeiði hefur verið rakin til þess að framhaldsskólaumhverfið komi ekki nægilega til móts við þarfir nemenda á þessu þroskaskeiði en rannsóknir skortir. Markmið rannsóknarinnar er að varpa ljósi á samskipti nemenda og kennara í framhaldsskóla og hvernig reynsla nemenda mótar skuldbindingu þeirra til náms og skóla. Leitast verður við að svara því hvaða þættir í samskiptunum efla skuldbindingu nemenda til náms og skóla. Tilgangurinn er að dýpka innsýn kennara og annars skólafólks í reynslu framhaldsskólanemenda og þar með stuðla að góðum tengslum kennara og nemenda og farsælli skólagöngu. Byggt er á eigindlegri viðtalsrannsókn sem náði til 15 nemenda í sex mismunandi framhaldsskólum. Rannsóknin var framkvæmd á tímum samkomutakmarkana vegna COVID-19 og var spurt um reynslu framhaldsskólanemendanna af samskiptum við kennara fyrir heimsfaraldurinn annars vegar og hins vegar í gegnum tölvuskjá þegar hefðbundið skólahald lagðist af. Með því að beina sjónum að skólahaldi við þessar ólíku aðstæður var leitast við að draga skýrar fram sýn ungmenna á þá þætti í samskiptum við kennara sem eru þeim mikilvægir. Greina mátti þrjú meginþemu í upplifun ungmennanna á jákvæðum samskiptum kennara og nemenda. Þau eru 1) að kennarinn leitast við að skapa tengsl við nemendur, 2) að umhyggja og stuðningur kennarans eykur vellíðan nemenda, og 3) að hvetjandi nærvera kennarans er drifkraftur í námi. Skýrt kom fram hversu miklu máli tengsl við kennara skiptu fyrir skuldbindingu viðmælenda og lýstu þeir hvernig góð tengsl við kennara höfðu jákvæð áhrif á nám þeirra, virkni, vellíðan og gleði í skólanum. Aftur á móti upplifðu þeir minna aðgengi að kennurum í framhaldsskólum en þeir áttu að venjast í grunnskóla. Þótt samband kennara og nemenda breytist eftir því sem nemendur þroskast og framhaldsskólinn sé talinn ópersónulegri en fyrri skólastig, varpa niðurstöðurnar ljósi á einstakt hlutverk kennara og hve mikilvægt náíð samband kennara og nemenda er fyrir skólagöngu framhaldsskólanema.

Efnisorð: Náin tengsl kennara og nemenda, skuldbinding nemenda, framhaldsskóli, forvarnir, farsæl skólaganga

Inngangur

Á unglingsárum eiga sér stað mikil þáttaskil þegar ungmennin hefja nám í framhaldsskóla og standa frammi fyrir mikilvægum ákvörðunum um menntun sína og framtíð. Skuldbinding til náms og skóla (e. student engagement) skiptir miklu fyrir aðlögun þeirra (Chase o.fl., 2015) og farsæla skólagöngu. Hún tengist góðum námsárangri nemenda og er skortur á skuldbindingu lykilþáttur í því flókna ferli sem leiðir til þess að nemendur hverfa frá námi og skóla (Alexander o.fl., 2001; Fredricks o.fl., 2004; Kristjana Stella Blöndal og Sigrún Aðalbjarnardóttir, 2012, 2014; Rumberger, 2011). Í forvarnarstarfi gegn brotthvarfi og í vinnu með þeim sem horfið hafa frá námi er því lögð áhersla á að efla skuldbindingu nemenda (Christenson og Reschly, 2010; Dynarski o.fl., 2008; Kortering og Christenson, 2009).

Mikilvægt er að hlúa að skuldbindingu í skólastarfi, ekki síst á unglingsárum þegar almennt dregur úr skuldbindingu nemenda (Eccles o.fl., 1993; Wang og Eccles, 2012). Fræðimenn telja að þá þróun megi að hluta til rekja til þess að skólaumhverfið á þessu aldursskeiði komi ekki nægilega til móts við þarfir nemenda fyrir náin tengsl (e. relatedness) (Connell og Wellborn, 1991; Eccles o.fl., 1993; Quin, 2017). Aftur á móti vantar frekari rannsóknir til að auka skilning á hvernig samskipti kennara og nemenda móta skuldbindingu framhaldsskólanemenda. Bent er á að flestar rannsóknir á sviðinu séu megindlegar og gagnrýnt að raddir nemenda fái sjaldan að heyrast um þeirra þarfir og hvaða þættir í skólaumhverfinu séu mikilvægir fyrir skuldbindingu þeirra (Gerður G. Óskarsdóttir, 2012; Rumberger og Lim, 2008; Smyth og Hewitson, 2015). Í þessari grein verður brugðist við þessari gagnrýni með því að gefa nemendum tækifæri til að segja frá reynslu sinni af samskiptum við kennara.

Markmið rannsóknarinnar er að varpa ljósi á samskipti nemenda við kennara sína í framhaldsskóla og hvernig reynsla af samskiptunum mótar skuldbindingu þeirra til náms og skóla. Sú rannsóknarspurning sem höfð er að leiðarljósi er hvaða þættir í samskiptum framhaldsskólanemenda og kennara efla skuldbindingu nemenda til náms og skóla. Byggt er á viðtölum við 15 framhaldsskólanemendur sem fram fóru á tímum samkomutakmarkana vegna COVID-19. Spurt var um upplifun viðmælenda af samskiptum við kennara í hefðbundnu skólastarfi fyrir heimsfaraldur og þegar kennslan færðist yfir á rafrænt form. Sá samanburður gefur færri á að draga sterkar fram sýn nemendanna á þá þætti í samskiptum við kennara sem eru þeim mikilvægir. Tilgangur rannsóknarinnar er að dýpka innsýn kennara og annarra sem koma að starfi framhaldsskólanna í reynslu framhaldsskólanemenda og þar með stuðla að góðum tengslum kennara og nemenda og farsælu skólastarfi.

Skuldbinding nemenda

Skuldbinding til náms og skóla er margþætt og birtist í hegðun, tilfinningum og hugsun nemenda (Fredricks o.fl., 2004). Hegðun sem er til marks um mikla skuldbindingu sýnir sig í virkri þátttöku í skólanum bæði í námi og félagslega, nemendur sinna heimanámi sínu og fylgja skólareglum. Skuldbinding birtist líka í jákvæðum tilfinningalegum viðbrögðum gagnvart námi og skóla. Nemendur hafa áhuga á náminu og finnst það merkingarþætt. Þeir hafa jákvæða afstöðu til kennara, annars starfsfólks og samnemenda og tengjast skólanum tilfinningaböndum. Nemendur sem eru vitsmunalega skuldbundnir eru metnaðarfullir, tilbúnir til að leggja mikið á sig, vilja takast á við ögrandi verkefni og ná langt í námi (Appleton o.fl., 2008; Fredricks o.fl., 2004).

Skortur á skuldbindingu birtist í lítilli virkni félagslega og í námi, nemendur eiga erfitt með að halda sig að verki og ljúka verkefnum. Þeir mæta seint og skrópa og sýna truflandi hegðun. Námið virðist ekki höfða til þessara nemenda, það virðist tilgangslaust auk þess sem viðhorf í garð samnemenda og starfsfólks skóla eru almennt neikvæð. Nemendur sýna lítinn metnað og gefast auðveldlega upp þegar þeir mæta áskorunum í náminu (Appleton o.fl., 2008; Fredricks o.fl., 2004; Rumberger, 2011).

Unglingsárin er sérstakt áhættutímabil þegar kemur að skuldbindingu til náms og skóla því á þessum mótunarárum dregur almennt úr skuldbindingunni (Eccles o.fl., 1993; Heiður Hrund Jónsdóttir og Kristjana Stella Blöndal, 2022; Wang og Eccles, 2012) sem getur haft neikvæðar afleiðingar fyrir námsgengi og námsframvindu nemenda (Alexander o.fl., 2001; Rumberger, 2011). Skólinn er veigamikill þáttur í daglegu lífi flestra ungmenna og því er áhyggjuefni að mörg virðast skorta skuldbindingu gagnvart námi og skóla (Willms, 2003). Nýlegar íslenskar rannsóknir sýna að næstum þriðjungur framhaldsskólanema telur námið tilgangslaust (Margrét Lilja Guðmundsdóttir o.fl., 2020), fjórðungur telur flest í náminu leiðinlegt og að skóli sé oft tímasóun (Kristjana Stella Blöndal og Elín Broddadóttir, 2019). Námsleiði og áhugaleysi eru helstu ástæðurnar sem ungmenni á Íslandi hafa gefið fyrir því að hætta í framhaldsskóla (Jón Torfi Jónsson og Kristjana Stella Blöndal, 2002).

Neikvæð þróun á skuldbindingu á unglingsárum eykur hættu á að ungmenni hverfi frá námi síðar meir og ljúki ekki framhaldsskóla (Kristjana Stella Blöndal og Sigrún Aðalbjarnardóttir, 2012). Þetta á ekki einungis við um þá nemendur sem standa höllum fæti námslega, heldur einnig þá sem standa vel þegar kemur að einkunnum. Fram kom að hjá þeim nemendum sem hættu í framhaldsskóla þrátt fyrir góðan árangur á samræmdum prófum í 10. bekk dró úr skuldbindingu í síðustu bekkjum grunnskóla. Aftur á móti jókst skuldbinding á þessum árum hjá þeim sem sýndu slakan árangur í 10.

bekk en luku þrátt fyrir það framhaldsskóla. Þessar niðurstöður komu fram að teknu tilliti til kyns og félags- og efnahagslegrar stöðu nemendanna.

Skuldbinding nemenda er mótanleg og mótast í samspili milli þeirra og umhverfisins í fjölskyldunni, skólanum, og nærsamfélaginu (Reschly og Christenson, 2012; Wehlage o.fl., 1989). Ástæður þess að skuldbinding virðist að jafnaði minnka á unglingsárum hafa lítið verið kannaðar en fræðimenn telja að þessa neikvæðu þróun megi að hluta til rekja til þess að skólaumhverfið komi ekki nægilega til móts við þarfir nemenda á þessu þroskaskeiði (Connell og Wellborn, 1991; Eccles o.fl., 1993; Quin, 2017). Skólarnir séu ópersónulegri en á fyrri skólastigum og almennt gefist færri tækifæri til samskipta og náinna tengsla á milli kennara og nemanda. Ljóst er að mikilvægt er að auka skilning á upplifun framhaldsskólanemenda á tengslum við kennara á þessu skólastigi.

Tengsl kennara og framhaldsskólanemenda

Í fræðilegri umfjöllun um samskipti kennara og nemenda er byggt á kenningum um að þörf fyrir nán tengsl sé ein af þremur grundvallar sálfræðilegum þörfum einstaklinga (Connell og Wellborn, 1991) og að tengsl sem einkennist af hlýju skapi tilfinningalegt öryggi (e. affective relationship) (Martin og Dowson, 2009; Roorda o.fl., 2011). Lítið er svo á að nán tengsl kennara og nemenda skapi forsendur þess að námið veiki áhuga, að nemendur sýni jákvæða námshegðun og ráði við áskoranir í skólaumhverfinu. Gert er ráð fyrir að kennarar geti stuðlað að tengslamyndun við nemendur með því að sýna þeim áhuga og umhyggju (Roorda o.fl., 2011). Þótt fjalla megi um samband kennara og nemenda sem hluta kennsluhátta (Ingvar Sigurgeirsson o.fl., 2018) er áherslan hér alfarið á tengslin og upplifun nemenda af þeim en ekki kennsluhættina sem slíka.

Mikil viðbrigði fylgja því að byrja í framhaldsskóla þar sem ungmenni mæta nýjum tækifærum og áskorunum bæði í námi og félagslega (Gerður G. Óskarsdóttir, 2012; Katrín Vignisdóttir, 2018; Pereira og Pooley, 2007). Framhaldsskólarnir eru oftast stærri en flestir nemendur eiga að venjast og félagslegt umhverfi mun flóknara samanborið við efstu bekk grunnskólans. Kennarastýrðar kennsluáferðir eru einnig algengari í framhaldsskóla en grunnskóla sem geta takmarkað virkni nemenda og tækifæri þeirra til að mynda tengsl við kennara sína (Ingvar Sigurgeirsson o.fl., 2018; Schmidt o.fl., 2018; Svanhildur Kr. Sverrisdóttir o.fl., 2011).

Framhaldsskólanemendur eru með marga faggreinakennara sem oft kenna þeim einungis í eina önn eða einn vetur en fylgja þeim ekki eftir eins og algengt er á efsta stigi grunnskólans. Einnig er fjöldi nemenda í hverjum áfanga oft meiri heldur en nemendur eru vanir úr grunnskólanum, hópur samnemenda er breytilegur og kennarar eru með stóra nemendahópa. Annar mikilvægur munur á þessum skólastigum er að í grunnskóla er tryggt samkvæmt lögum að hver nemandi hafi umsjónarkennara sem leggur áherslu á að tengjast nemendum sínum og ber sérstaka ábyrgð á námi þeirra, líðan og velferð (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2013). Í framhaldsskólakerfinu er hlutverk umsjónarkennara ekki skilgreint (reglugerð um starfslið og skipulag framhaldsskóla nr. 1100/2007) og almennt hefur verið lögð lítil áhersla á slíkt kerfi þar til á síðustu árum í kjölfar sérstaks átaks á vegum stjórnvalda gegn brotthvarfi úr námi (Þóra Þórðardóttir, 2020).

Ópersónulegri uppbygging framhaldsskólanna en skóla á fyrri námsstigum gerir það að verkum að nemendur hafa færri tækifæri til að mynda persónuleg tengsl við kennara og að kennarar hafa minna svigrúm til að kynnast hverjum og einum nemanda og hvetja hann áfram. Á sama tíma sýna rannsóknir að þótt samband nemenda og kennara breytist eftir því sem nemendur þroskast, hafa nemendur áfram sterka þörf fyrir tengsl við kennara og jafnvel enn frekar á unglingsárum (Crosnoe o.fl., 2004; Roeser o.fl., 1998). Enn fremur hefur komið fram að framhaldsskólanemendur upplifa að samband kennara og nemanda sé mun formlegra en þeir hafi átt að venjast og snúist mest um námið (Furrer og Skinner, 2003; Pereira og Pooley, 2007). Uppbygging framhaldsskólanna hefur verið tengd við minnkandi skuldbindingu á unglingsárum en rannsóknir skortir á sjónarhorn nemenda.

Samband kennara og nemenda og skuldbinding á unglingsárum

Rannsóknir benda til að samband kennara og nemenda hafi margvísleg áhrif á skuldbindingu þeirra til náms og skóla (Roorda o.fl., 2011). Í tveimur nýlegum safngreiningum (e. meta analysis) (Quin, 2017; Roorda o.fl., 2011) kom fram að nán tengsl kennara og nemenda virðast almennt ýta undir skuldbindingu til náms og skóla að teknu tilliti til annarra mikilvægra áhrifaþátta. Einnig bentu niðurstöðurnar til að tengsl kennara og nemenda móti mismunandi þætti skuldbindingar sem tengjast hegðun (mæting, truflandi hegðun, félagsleg þátttaka), tilfinningum (áhugi á námi, samsömun við skóla) og hugsun (metnaður, tilbúin að leggja á sig í námi). Að lokum kom fram í báðum greiningum að tengsl kennara og nemenda væru sérstaklega mikilvæg fyrir skuldbindingu nemenda í áhættuhópum (t.d. nemendur með lága félags- og efnahagslega stöðu). Jafnframt kom fram í greiningu Roorda og félagar (2011) að nán tengsl kennara og nemenda skiptu meira máli fyrir skuldbindingu unglunga en yngri nemenda. Höfundar drógu þá ályktun að vegna nýrra áskorana sem mæta nemendum á þessu skólastigi bæði námslega og félagslega væri enn mikilvægara fyrir skuldbindingu ungmenna að vera í nánnum tengslum við kennara.

Ofangreindar niðurstöður sem byggjast á megindelegum rannsóknum benda til þess að nán tengsl kennara og nemenda ýti undir skuldbindingu til náms og skóla á unglingsárum þegar almennt dregur úr skuldbindingu. Aftur á móti hefur sú gagnrýni komið fram að það vanti eigindlega nálgun til að varpa frekara ljósi á hvað einkennir gott samband kennara og nemenda á unglingsárum og hvernig sambandið mótast skuldbindingu til náms og skóla. Sérstaklega hefur verið bent á að það vanti að hlusta á raddir nemenda um þeirra þarfir og hvernig skólaumhverfið getur sem best komið til móts við þær (Gerður G. Óskarsdóttir, 2012; Rumberger og Lim, 2008; Smyth og Hewitson, 2015). Markmið þessarar rannsóknar er að varpa ljósi á samskipti kennara og nemenda í framhaldsskóla og mikilvægi þeirra fyrir skuldbindingu nemenda. Slík þekking gæti stuðlað að því að fleiri framhaldsskólanemendur njóti þess að vera nemendur, taki virkan þátt, finnist námið merkingarþætt og tengist skólanum tilfinningaböndum.

Aðferð

Rannsóknin er hluti af stærri rannsókn sem ber yfirskriftina: *Til hvers að mæta? Skuldbinding til náms og framhaldsskóla og COVID-19*. Í þessari rannsókn var stuðst við eigindlega nálgun þar sem leitast var við að lýsa reynslu framhaldsskólanemenda af samskiptum þeirra við kennara sína og þá breytingu sem varð á samskiptunum þegar kennsla færðist yfir á rafrænt form. Markmiðið var að setja sig í spor viðmælenda og kynnast þeirra sýn á framhaldsskólaumhverfið og var gagna aflað með viðtölum. Einstaklingsviðtöl henta vel til að nálgast viðfangsefni sem byggja á þessari nálgun þar sem viðmælendur fá tækifæri til að segja frá reynslu sinni og rík áhersla er lögð á hlutverk rannsakandans í því að draga fram kjarnann í þeirri upplifun sem rannsókuð er og þeirri merkingu sem viðmælendur leggja í reynslu sína (Lichtman, 2013).

Þátttakendur og framkvæmd

Þátttakendur í rannsókninni voru alls fimmtán, sjö stelpur og átta strákar, fædd á árunum 2002–2003 og voru á 17. til 19. ári þegar viðtölin fóru fram. Öll lögðu þau stunda á bóknám og komu úr sex framhaldsskólum á höfuðborgarsvæðinu, sem ýmist eru bekkjarskólar eða áfangaskólar.

Þátttakendur voru valdir með markvissu úrtaki (e. purposeful sampling) og með snjóboltaaðferð (e. snowball sampling). Þegar markvisst úrtak er notað þá eru valdir til þátttöku einstaklingarnir sem búa yfir ákveðnum eiginleikum og reynslu sem eiga að gefa rannsakandanum aukinn skilning á viðfangsefni rannsóknarinnar (Hennick o.fl., 2011). Viðmið um þátttöku voru að ungmennin væru á aldrinum 16 til 18 ára, að þau væru á fyrsta til öðru ári í framhaldsskóla við upphaf faraldursins og væru á mismunandi námsleiðum í ólíkum skólum á höfuðborgarsvæðinu. Gætt var að því að kynjahlutfall væri nokkuð jafnt. Engin viðmið voru sett um námsgengi eða skuldbindingu til náms og skóla. Í upphafi gagnasöfnunar aðstoðuðu náms- og starfsráðgjafar í bekkjar- og áfangaskólum við val á þátttakendum. Þegar leið á rannsóknina nutu rannsakendur aðstoðar viðmælenda við að finna

fleiri þátttakendur sem uppfylltu fyrrnefnd skilyrði. Skriflegt samþykki þátttakenda var fengið og foreldra í þeim tilvikum þegar nemendur voru yngri en 18 ára þegar viðtal fór fram.

Viðtölin voru hálfopin þar sem stuðst var við viðtalsramma um upplifun nemenda af framhaldsskólagoöngu sinni (Qu og Dumay, 2011). Spurt var um reynslu þeirra af námi í framhaldsskóla, kennslunni og samskiptum við kennara, samnemendur og annað starfsfólk skóla. Einnig var spurt um stuðning í skólanum og heimavið, tengingu þeirra við skólann og áhrif þess að þurfa að stunda fjarnám á tímum samkomutakmarkana sökum COVID-19.

Viðtölin fóru fram á ýmsum stöðum en þó aðallega í fundarherbergjum í Háskóla Íslands og á bókasöfnum. Þau fyrstu fóru fram í júlí árið 2020 og þau síðustu í maí 2021. Fyrstu viðtölin fóru því fram við lok fyrstu bylgju COVID-19 á Íslandi og önnur þegar lengra var liðið á faraldurinn. Framhaldsviðtöl voru tekin við tíu þátttakendur sem valdir voru af handahófi og fóru þau fram á tímabilinu febrúar til byrjun maí 2021. Viðtölin voru á bilinu 45 til 90 mínútur að lengd. Þau voru hljóðrituð og afrituð orðrétt.

Greining

Notuð var sex þrepa þemagreining kennd við Braun og Clarke (2006). Viðtölin voru marglesin, greind og túlkuð með markmið rannsóknarinnar í huga. Leitast var við að svara því hvaða þættir í samskiptum kennara og nemenda stuðluðu að skuldbindingu nemenda til náms og skóla með því að greina endurtekin mynstur í orðræðu þátttakendanna. Umfjöllun viðmælenda um reynslu sína af samskiptum við kennara var kóðuð. Dæmi um kóða á þessu stigi eru „kennarinn hefur hvetjandi nærveru“, „kennaranum þykir vænt um okkur“ og „kennarinn spjallar við okkur á milli tíma“. Í framhaldinu voru þessu greind, til dæmis þemað „kennarinn leitast við að skapa tengsl við nemendur“ sem byggt er meðal annars á kóðunum „kennarinn spjallar við okkur á milli tíma“ og „kennarinn er aðgengilegur“. Önnur yfirferð á gögnunum var gerð til að leita eftir undirþemum hvers meginþema eða nýjum þemum. Þemun voru síðan lesin yfir og greint hvort þau væru í takt við markmið rannsóknarinnar og endurspegluðu gögnin. Í lokaskrefinu voru niðurstöður teknar saman ásamt dæmum til stuðnings.

Siðferðisleg álitamál

Viðmælendur fengu kynningu á tilgangi og markmiði rannsóknar og í hverju þátttaka þeirra fælist til að geta tekið upplýsta ákvörðun um þátttöku. Gætt var að því að fá upplýst skriflegt samþykki viðmælenda sem og forráðamanna í þeim tilvikum þar sem þeir höfðu ekki náð 18 ára aldri. Þar var tilgreint að farið yrði með gögnin sem trúnaðarupplýsingar og engar persónugreinanlegar upplýsingar yrðu birtar. Jafnframt kom fram að viðmælendur gætu dregið sig úr rannsókninni hvenær sem væri án skýringa. Rannsakendur voru meðvitaðir um að í öllu rannsóknarferlinu og í niðurstöðum yrði ekki hægt að bera kennsl á þátttakendur. Dulnefni voru notuð í tilvitnunum í viðtöl og ekki vísað til skólaheita. Samkvæmt umsögn vísindasiðanefndar Háskóla Íslands er rannsóknin í samræmi við vísindasiðareglur skólans.

Niðurstöður

Þrjú meginþemu voru greind í upplifun framhaldsskólanemendanna á jákvæðum samskiptum kennara og nemenda. Þau eru 1) að kennarinn leitast við að skapa tengsl við nemendur, 2) að umhyggja og stuðningur kennarans eykur vellíðan nemenda og 3) að hvetjandi nærvera kennarans er drifkraftur í námi. Hér verður fjallað um hvert þessara þema fyrir sig. Jafnframt verða kynntar niðurstöður um hvernig samskipti kennara og nemenda mótuðu skuldbindingu ungmennanna til náms og skóla. Enn fremur verður fjallað um reynslu nemendanna af að stunda nám sitt í gegnum tölvuskjá vegna samkomutakmarkana.

Kennarinn leitast við að skapa tengsl við nemendur

Viðmælendur töluðu um að góður kennari reyni að tengjast nemendum sínum og hafi áhuga á að kynnast þeim. Þeir töldu að mikilvægt væri að kennarar séu aðgengilegir, auðvelt að leita til þeirra og spjalla um daginn og veginn. Sumir upplifðu sambandið við kennarann sem nokkurs konar vina- eða jafningjasamband og aðrir nefndu að gagnkvæm virðing milli kennara og nemenda væri lyklatríði. Greina mátti þörf fyrir viðurkenningu á sjálfræði þeirra, að kennarar átti sig á að framhaldsskólanemar eru ekki lengur börn og gefi þeim tækifæri til að bera ábyrgð á eigin námi. Einnig töluðu nokkrir um að sambandið væri gagnvirkt, þar sem líðan kennara og hegðun hefði áhrif á nemendur og öfugt. Þótt ekki væri spurt sérstaklega um það nefndu viðmælendur að þeir upplifðu minna aðgengi að kennurum í framhaldsskólanum en þeir höfðu vanist í grunnskóla.

Fríða sagði að kennararnir í hennar skóla væru mjög góðir og að henni þætti gott að nálgast þá: „Maður nær alveg að kynnast þeim. Ég næ alveg að tala við þau. Það er ekkert stressandi að tala við þau.“ Sumir viðmælendur nefndu hve gott það væri að geta spjallað við kennarana eftir tíma um allt milli himins og jarðar og líða ekki eins og þeir væru að trufla þá. Kristmundur talaði til að mynda um mikilvægi þess að geta leitað til kennara á auðveldan og óformlegan máta og að upplifa ekki að hann sé að trufla þá „... og líka bara mynda þessi sambönd með kennara, þá er ógeðslega þægilegt að vera bara svona, ókei, ég get alltaf spurt, ég hef engar áhyggjur“.

Sú viðleitni sem kennari sýnir í því að nálgast nemendur á persónulegum nótum en ekki einungis faglegum eða námslegum skiptir viðmælendur miklu máli. Yrsa lýsti vinsælum kennara í skólanum sínum á þessa leið: „Við elskuðum hana öll, ekkert endilega út af kennsluáðferðum, heldur bara út af hversu góð persóna hún var ... Hún var ekkert endilega besti svona kennarinn, en hún var samt með góða persónutöfra.“ Yrsa talaði jafnframt um hvernig þessi sami kennari gaf sér alltaf tíma til að kynnast nemendum og spjalla. Kristmundur hafði svipaða sögu að segja um góð tengsl við kennara og talaði um hve gott það væri að vera með kennara sem ná vel til unglunga og eru aðgengilegir eða „reachable“ eins og hann sagði sjálfur.

Fyrir góða tengslamyndun milli kennara og nemenda er mikilvægt að kennarinn sýni nemendum virðingu og nálgist þau sem jafningja. Stormur sagði til að mynda: „Eitt af því sem ég fíla við kennarana er þegar þeir koma fram við mann eins og maður sé fullorðinn ... tala við okkur eins og jafningja og setja að sama skapi meiri ábyrgð á okkur.“ Kristmundur talaði á svipuðum nótum og nefndi að samband hans við kennarana væri meira eins og félagasamband þar sem hann gæti spjallað við þá um lífið og tilveruna.

Nokkur hluti viðmælenda kvaðst upplifa að samband þeirra við kennara væri gagnvirkt þar sem kennarinn hefur áhrif á líðan nemandans og öfugt. Daníel sagði að þegar kennarar eru leiðinlegir þá væri erfitt fyrir hann að vera ekki leiðinlegur til baka. Ásbjörn tók í sama streng, sagði að það fari „líka bara alveg eftir kennaranum, ef hann er skemmtilegur þá er ég skemmtilegur og ef mér finnst hann leiðinlegur þá kannski verð ég leiðinlegri“. Sumir söknuðu þess að hafa sama aðgengi að kennurum sínum í framhaldsskóla eins og þeir höfðu haft í grunnskóla. Fram kom að þeim þætti erfitt að fara frá því að vera með fáa kennara sem þau mynduðu sterk tengsl við yfir í að vera með marga kennara á hverri önn. Lárus lýsti þeirri breytingu sem hann upplifði á aðgengi að kennurum við að fara í framhaldsskóla:

Maður getur alveg náð í kennarana sko það er ekkert mál eða þú veist það er svolítið mál að finna þá stundum. Þegar ég var í grunnskóla þá var það svolítið oft sem ég labbaði inn á kennarastofu og kallaði á kennara ... ég geri það enn þá stundum, ekki mjög oft, ekki lengur allavega.

Af ofangreindum orðum viðmælenda má ráða að persónulegt samband þeirra við kennarana skiptir miklu máli. Þeim þykir gott að eiga í óformlegu sambandi við kennara í stað formlegs og telja mikilvægt að kennarar nálgist þá sem jafningja, séu aðgengilegir og „spjalllegir“. Einnig ber að nefna að viðmælendur telja sambandið við kennarana vera gagnvirkt, þar sem líðan og hegðun kennarans virðist hafa áhrif á líðan og hegðun nemandans og öfugt.

Ofangreindar niðurstöður benda til að óformleg tengsl milli kennara og nemenda séu ekki síður mikilvæg fyrir nemendur á framhaldsskólastigi en í grunnskóla. Draga má þá ályktun að stutt og óformlegt spjall í tíma og milli kennslustunda geti haft umtalsverð áhrif á tengsl þeirra við kennara. Kennari sem getur tekið skref út fyrir námsefnið og verið mannlegur, vinalegur og persónulegur hefur jákvæð áhrif á tengsl nemenda við skólann.

Þegar samkomutakmarkanir tóku gildi og fjarkennsla tók við varð breyting á samskiptum nemenda og kennara. Viðmælendur upplifðu síður persónulega nánd og fannst mörgum erfiðara að hafa samband við kennarana. Dögg talaði til að mynda um að samskiptin hefðu orðið ópersónulegri og stuðningur minni þegar fjarkennslan tók við og erfiðara hefði verið að nálgast kennarana af því að tengslin vantaði: „Mér finnst ég ekki þekkja kennarana eins vel í COVID, því við hittumst svo lítið. Ef maður þekkir kennarana þá veit maður hvernig best er að nálgast þá.“ Dögg lýsti jafnframt upplifun sinni á því hve mikils virði það var henni þegar kennarar gerðu sér far um að nálgast nemendur á tímum samkomutakmarkana í skólum, hvort sem var í fjarkennslunni sjálfri eða utan hennar:

Sumir kennarar voru mjög virkir í [fjarkennslunni] og meira að segja sumir voru stundum bara að hringja í okkur til að tékka bara, heyrðu ég ætlaði bara að hafa tíma til að tékka hvernig allir hefðu það... sem ég kunni virkilega að meta.

Með takmörkuðum tengslum milli kennara og nemenda, sem sköpuðust vegna samkomutakmarkana, upplifðu margir viðmælendur leiða og minni skuldbindingu sem birtist til dæmis í áhugaleysi og skorti á einbeitingu. Ásbjörn sagði til að mynda: „Ég nenni ekki að sitja þarna, stara á tölvuskjá og hlusta á hann [kennarann] tala. Ekki séns sko.“ Stormur upplifði svipaða líðan og lýsti hefðbundnum degi á þá leið að hann hafi haft of lítið fyrir stafni og leiðst:

Það var eiginlega bara í höndum guðs hvort að ég sofnaði í fyrsta tíma eða ekki. Og ég fór aldrei fram úr eiginlega, nema kannski í hádeginu ... var við tölvuna, oft að gera eitthvað annað á meðan [að fjarkennslan fór fram], bara í tölvuleik eða eitthvað.

Draga má þá ályktun að fjarkennslan á tímum samkomutakmarkana hafi verið krefjandi fyrir nemendur. Samskipti milli kennara og nemenda minnkuðu og það dró úr þeirri óformlegu og persónulegu tengingu sem þau geta myndað sín á milli. Viðmælendur töluðu um að upplifa leiða, tilgangssleysi og að áhugi þeirra á náminu og virkni hefði minnkað. Einnig töluðu þeir um dvínandi einbeitingu og metnað í námi. Þessi einvera og aukna fjarlægð frá kennurum virðist hafa haft neikvæð áhrif á skuldbindingu þeirra til náms og skóla.

Umhyggja og stuðningur kennarans eykur vellíðan nemenda

Viðmælendum þótti mikilvægt að kennarar væru skilningsríkir og sveigjanlegir í kröfum og kennslu og mættu nemendum þar sem þeir væru staddir. Einnig nefndu þeir hve gott það væri að finna að kennarar fylgdust með líðan nemenda og gengi. Sumir ræddu um kennara á mjög persónulegum nótum eða sem nokkurs konar foreldri, afa, ömmu eða félagi sem sýnir þeim umhyggju, hlýju og væntumþykju. Kristmundur taldi mikilvægt að kennarar sýndu nemendum og líðan þeirra áhuga. Hann lýsti sambandi sínu við kennarana á þennan máta:

Kennararnir eru líka meira svona ekki beint kennarar, heldur meira svona félagar til þess að hjálpa þér að læra og þykja ógeðslega vænt um mann. Ég hef svona myndað sambönd við kennara ... og mér líður eins og þau sé bara önnur mamma þín. Þau geta talað við þig bara fyrir utan skóla bara hvað er í gangi í lífinu þínu og svoleiðis.

Yrsa talaði um mikilvægi þess að kennarar séu hvetjandi, með góða þekkingu á efninu og gefi nemendum tækifæri til að taka þátt í kennslustundum. Aftur á móti nefndi hún aðra þætti og mun persónulegri þegar hún var beðin um að lýsa uppáhaldskennara sínum og sagðist aðallega fíla hann sem manneskju: „Hann er bara svo mikill afi í sér. Hann er svo mikill bangsi. Ég dýrka Sigurbjörn, hann er svo mikill afi. Mér finnst kennsluáferðirnar hans ekkert eitthvað geggjaðar.“

Sandra virtist einnig eiga mjög gott samband við suma kennara sína og talaði um mikilvægi þess að kennarar sýni lífi nemenda áhuga. Um samband sitt við kennara sem hún tengdist náði sagði hún:

Ég hef alveg átt nokkra kennara sem að við höfum alveg orðið bara frekar close skilurðu, og bara talað um bæði námið og þú veist framhaldið í náminu og hvað við ætlum að gera í næstu viku eða eitthvað. Og svo líka bara eitthvað og hvernig mér líður og hvað ég var að gera áður en ég kom í skólann og bara alls konar.

Sandra sagði enn fremur frá reynslu sinni af kennurum sem hefðu hreinlega bjargað henni:

Nokkrir sem að hafa bara alveg bjargað mér, bara komið og tékkað á mér bara hvernig mér líður og svona. Og eru tilbúnir að gera mjög mikið til þess að passa að mér líði vel. Og þú veist að mér gangi vel í námi.

Sandra lýsir tilteknum kennurum sínum sem einhvers konar bjargvættum. Túlka má orð hennar á þá leið að þeir voru henni mikilvægir og náði og persónulegt samband við þá hafði mikil áhrif á líðan hennar í skólanum.

Viðmælendur töluðu einnig um mikilvægi þess að fá góðan stuðning frá kennurum sínum. Dögg sagði: „Besti stuðningurinn frá kennurunum er þegar þeir eru skilningsríkir, gera svona einhvern veginn allt sem þau geta gert til þess að gera þetta auðveldara fyrir okkur, samt að við lærum eitthvað af þessu, skilurðu?“

Kría lýsti því þegar stærðfræðikennarinn hennar lagði sig allan fram við að aðstoða nemendur í vanda:

Stærðfræðikennarinn er mjög mikið að hjálpa fólki sem er lesblint. Hann er mjög góður í svona að huga að nemendum með lesblindu og talnablindu. Hann passar upp á að maður sé á réttum stað. Og hann er duglegur að bara að skilja þegar maður skilur ekki, það hjálpar mjög mikið.

Ásbjörn tók í sama streng og bætti við að góð kennslustund væri þannig að kennarinn tæki tillit til þarfa nemenda sinna:

Alltaf þú veist þegar allir voru orðnir þreyttir þá var kannski tekin pása og gert eitthvað annað í fimm mínútur eða eitthvað. Bara svona aðeins til þess að brjóta upp tímann og bara vera með skemmtilegar leiðir til þess að læra, ekki bara þessa einföldu strict leið og koma miklu meira svona að því sem nemendur þurfa.

Af ummælum viðmælanda má ráða að þeim finnst gott að finna að kennurum þyki vænt um þau og sýni lífi þeirra í og utan skólans áhuga. Þau mátu mikils að kennarar sýndu þolinmæði og sveigjanleika og skilning á mismunandi stöðu og getu nemenda. Kennsluaðferðir kennarans þ.e. hvort hann náði að virkja nemendur í skólastofunni og komi til móts við nemendur sína getur því haft jákvæð áhrif á myndun góðra tengsla.

Þegar kennslan færðist yfir á rafrænt form söknuðu viðmælendur þess að vera í hefðbundinni kennslu. Margir nefndu að þeim þætti betra að læra og skilja efnið í kennslustofu með kennurum og samnemendum sínum en í gegnum tölvuskjá. Viðmælendur fundu fyrir auknu álagi og streitu, leiða, áhugaleysi og hjálparleysi við það að þurfa að stunda námið heiman frá sér. Umhyggja og hlýja kennara og stuðningur og sveigjanleiki í kennslu og námsmati skipti sérstaklega miklu máli fyrir þær áskoranir sem nemendur stóðu frammi fyrir. Á sama tíma virtist stuðningur kennara skila sér illa í þessum aðstæðum. Dögg sagði að samskiptin við kennarana hefðu orðið ópersónulegri og stuðningur minni: „Allir hefðu viljað hjálpa ef þeir hefðu getað. Allir kennararnir hefðu viljað þú veist gera miklu meira, það var bara einhvern veginn ekkert í boði.“

Ljóst er að erfiðlega gekk að mynda náin tengsl í kennslu á rafrænu formi. Stuðningur kennara skilaði sér síður í gegnum tölvuskjáinn og upplifðu viðmælendur minni skuldbindingu gagnvart námi og skóla þegar fjarkennslan tók við.

Hvetjandi nærvera kennarans er drifkraftur í námi

Í ummælum viðmælenda kom í ljós hve mikil áhrif þekking, orka, drifkraftur og áhugi kennarans hefur á ánægju nemenda í skólanum og metnað í náminu. Þegar nemendur tilgreindu hvað einkennir góða kennara nefndu mörg mikilvægi þess að kennarinn sjálfur hafi mikinn áhuga á eigin námsgrein sem sýndi sig í smitandi og hvetjandi drifkrafti og orku. Stormur lýsti „uppskriftinni að góðum kennara“ með eftirfarandi orðum:

Þegar maður skynjar að kennarinn hafi áhuga á því sem hann er að fjalla um og kveikir svoltið á hjá manni sjálfum, það er númer eitt hjá kennurum, af því þá kunna þeir að tala um hluti á skemmtilegan hátt. Hafa áhuga á eigin námsefni, kunna það og sem leggja sig fram í samskiptum við nemendur.

Áhugi kennara er einnig stór þáttur í því að dýpka umræður um námsefnið. Lárus lýsti því svona:

Maður sér mjög greinilega að kennarinn hefur áhuga á efninu sem er verið að kenna. Það er nefnilega eitthvað sem mér finnst, sem er mjög mikilvægt út af því ef að þú ert með kennara sem hefur engan áhuga á því að kenna efnið þá ertu ekki að fara að læra neitt ... ef maður hefur áhuga þá fer það út í miklu meira og þá er talað um hlutina í svona miklu meira detail.

Viðmælendur lýstu því einnig að mikilvægt væri að kennarar væru með mikla þekkingu í sinni námsgrein. Stormur sagði kennsluna í sínum skóla nokkuð hefðbundna en „heilt yfir þá finnst mér kennararnir vera mjög metnaðarfullir. Þeir eru kannski ekki inni í öllu en þeir kunna sitt upp á tíu og reyna að miðla því til nemenda“. Stefanía tók í sama streng:

Þetta eru kennarar sem hafa virkilega svona áhuga ... það er eins og íslenskukennarinn er algjör svona málanörd og er að læra bara arabísku og fornindversku og eitthvað líka, bara til hliðar og er alltaf að lesa einhverjar geggjáðar bækur. Og enskukennarinn ... hún er búin að lesa allar svona bókmenntir enskar og bara kann alla höfunda og eitthvað, það er klikkað!

Það er greinilega hvetjandi fyrir Stefaníu að njóta leiðsagnar kennara sem eru mjög færir á sínu sviði og lifa og hræst í sínum fræðum. Þeir eru henni mikilvægar fyrirmyndir og hún smitast af brennandi áhuga þeirra.

Þótt margir viðmælendur teldu mikilvægt að kennarinn þekkti námsefnið sitt vel, hefði áhuga og ákveðinn drifkraft til að koma efninu frá sér, nefndu þeir líka hve hjálplegt það væri að kennarinn sé skemmtilegur. Snjólaug var þeirrar skoðunar að skemmtilegur og myndinn kennari væri forsenda góðrar kennslustundar. Daníel og Glúmur tóku í sama streng en bættu við að kennararnir yrðu einnig að vera fróðir. Glúmur talaði auk þess um hve mikilvægt það væri að kennarar færu einhvern milliveg í því að bjóða upp á skemmtun og fróðleik: „Góð kennsla er þegar kennararnir vita hvað þeir eru að gera ... vita hvenær hann á að kenna, hvenær spjallið er komið nóg. Vita mörkin einhvern veginn en geta líka djókað.“

Af orðum viðmælenda má sjá að áhugi kennarans á eigin fræðum getur smitað út frá sér og vakið áhuga nemenda á umfjöllunarefninu. Sú orka og kraftur sem kemur frá kennaranum og hve skemmtilega hann nær að koma efninu frá sér virðist skipta miklu máli til að nemendur nái að tengjast því sem fram fer í kennslustundum.

Þegar rafræn kennsla tók við mátti glögglega sjá hve mikil áhrif áhugi kennarans í eigin kennslu hafði á skuldbindingu og hvatningu nemenda. Skemmtigildi námsins skilaði sér illa í gegnum tölvuskjáinn að mati viðmælenda. Þeir töldu gleði, hómor og líflegar umræður milli nemenda og kennara tapast í fjarkennslunni og söknuðu þess að hafa gaman af náminu. Mikki lýsti því hve mikið hann saknaði skemmtilegra kennslustunda eftir að samkomutakmarkanir tóku gildi: „Ég er með besta sögukennara í heimi og skemmti mér mest þar. Ég náði ekki að klára miðaldasögu sem mér fannst alveg svo lélegt, því ég elska miðaldir.“ Stefanía tók í svipaðan streng og talaði um hve erfitt væri að stunda nám í gegnum tölvuskjá þar sem orkan frá kennaranum smitar ekki frá sér að sama skapi og í staðkennslu: „Það er erfitt að mæta ekki, geta ekki séð kennarana sína sem efluðu þennan drifkraft og áhuga.“

Miklu skemmtilegra að sjá kennarana sína. Miklu meiri drifkraftur. Orka sem kemur í það að vera alltaf að sjá alla.“ Hér lýsa nemendur hve krefjandi það var þegar staðbundin kennsla færðist yfir í rafræna kennslu á tímum heimsfaraldurs. Það reyndist kennurum erfiðara að skapa þá áhugavekjandi og líflegu stemningu sem myndast inni í kennslustofunni.

Viðmælendur töluðu um að ná ekki að halda athygli þegar kennslan var færð yfir á rafrænt form. Lárus lýsti hve erfiðlega það gekk að halda einbeitingu í fjarkennslu, þegar hann upplifði ekki hvatningu, orkuna og pressuna frá kennurum sínum líkt og í staðkennslu:

Stundum þurfti ég ekki að gera neitt. Ég þarna kveikti á dæminu, setti á mig heyrnartól og þarna á meðan kennarinn var að blaðra þá sneri ég mér bara við og kveikti á playstationinni minni og kveikti á Doom, spilaði bara í klukkutíma meðan kennarinn var að blaðra. Kennarinn hafði ekkert að segja. Samskipti við kennara í COVID voru hörmuleg.

Lárus lýsir því hve illa gekk að taka þátt í náminu þegar samkomutakmarkanir voru við lýði. Það var svo auðvelt að draga sig í hlé og vera aðgerðalaus á hliðarlínunni.

Þorri viðmælenda lýstu því hvernig ákveðin dýnamík í samskiptum kennara og nemenda tapast í fjarkennslu. Orka kennarans, áhugi og gleði, sem viðmælendur sögðu að hefði smitandi og jákvæð áhrif á þau, eru þættir sem virðist erfitt að miðla í gegnum tölvuskjá. Skortur á þessum „ósýnilegu þáttum“ í samskiptunum virðist hafa neikvæð áhrif á einbeitingu þeirra og auka á tilfinningu um tilgangssleysi og leiða. Auk þess töluðu þau mörg um að sakna þess að mæta í skólann þar sem það er ákveðinn „sjarmi í skólanum“ sem þau upplifa síður sitjandi fyrir framan tölvuskjáinn. Daníel sagði til að mynda að „maður fattar, þegar það er fjarnám, þá fattar maður hvað var gaman í skólanum“. Stormur talaði einnig um söknuð eftir því að mæta og hitta kennara sína. Hann hafði farið að vinna meðan á fjarkennslunni stóð og með því aflað sér tekna en sagði samt sem áður: „Ég myndi skipta þessum bónus út fyrir nokkra mánuði af venjulega skólahaldi bara sko. Ekki spurning sko“. Fjárhagslegur ávinningur hans bætti ekki upp missinn af skertu skólahaldi.

Það er nokkuð ljóst að það að mæta í skólann og fá að hitta kennarana augliti til auglitis er mikilvægt flestum viðmælenda. Eins og Stormur orðar skemmtilega hér að ofan, um fjárhagslegan ávinning sinn þegar skólahald var skert, þá er fátt sem kemur í staðinn fyrir hefðbundið skólahald. Stemningin sem skapast inni í skólastofunni, tengslin milli kennara og nemenda og smitandi áhrif kennarans á nemendur hefur áhrif á líðan nemenda í skólanum og skuldbindingu þeirra gagnvart námi og skóla þar sem nemendur njóta námsins betur, verða áhugasamari og virkari.

Umræður

Meginframlag þessarar rannsóknar er að varpa ljósi á reynslu ungmenna af samskiptum við kennara sína í framhaldsskóla og hvernig sú reynsla mótar skuldbindingu þeirra til náms og skóla á þessu skólastigi. Gerð er tilraun til að svara því hvaða þættir í samskiptunum efla skuldbindingu nemenda til náms og skóla. Tilgangurinn er að auka skilning kennara og annars skólafólks á mikilvægu sambandi kennara og nemenda og þar með stuðla að farsælli skólagöngu.

Stórum hópi framhaldsskólanemenda leiðist námið sem þeir eru í, sjá ekki tilgang með því og ná ekki að tengjast skólanum (Kristjana Stella Blöndal og Elín Broddadóttir, 2019; Margrét Lilja Guðmundsdóttir o.fl., 2020). Lítil skuldbinding til náms og skóla eykur hættu á brotthvarfi úr námi að teknu tilliti til annarra áhættuþátta (Kristjana Stella Blöndal og Sigrún Aðalbarnardóttir, 2012, 2014; Rumberger, 2011). Talið er að neikvæða þróun á skuldbindingu nemenda á unglingsárum (Heiður Hrund Jónsdóttir og Kristjana Stella Blöndal, 2022) megi að hluta rekja til ópersónulegra umhverfis á framhaldsskólastiginu en nemendur hafa átt að venjast á fyrri skólastigum (Connell og Wellborn, 1991; Eccles o.fl., 1993; Quin, 2017).

Það geta verið mikil viðbrögð fyrir unglinga að ljúka grunnskóla og hefja nám í framhaldsskóla. Framhaldsskólar eru gjarnan stærri, flóknari og ópersónulegri en grunnskólar (Gerður G. Óskarsdóttir, 2012; Katrín Vignisdóttir, 2018; Pereira og Pooley, 2007). Þessir þættir geta haft þau áhrif að nemendur hafa færri tækifæri til að mynda persónuleg og nán tengsl við kennara sína. Þörf

unglinga fyrir náin tengsl við kennarana eru þó enn mikil þótt í framhaldsskóla sé komið. Á sama tíma og skólaumhverfið verður flóknara og vandasamara verður að mynda persónuleg tengsl við kennara bendir samantekt Roorda og fleiri (2011) á rannsóknum á sviðinu að náin tengsl kennara og nemenda séu jafnvel enn mikilvægari fyrir skuldbindingu unglunga en yngri nemenda. Það er í samræmi við niðurstöður þessarar rannsóknar þar sem nemendur ræddu sérstaklega þá neikvæðu upplifun að erfiðara væri að nálgast kennarana í framhaldsskóla samanborið við grunnskóla.

Hvetjandi nærvera, óformleg samskipti, áhugi, stuðningur, sveigjanleiki, virðing, umhyggja og hlýja voru orð sem viðmælendur notuðu þegar þeir lýstu eigin reynslu af jákvæðum samskiptum við kennara sína í framhaldsskóla. Greining á upplifun þeirra af nánum tengslum við kennara leiddi í ljós þrjú meginþemu: 1) að kennarinn leitast við að skapa tengsl við nemendur, 2) að umhyggja og stuðningur kennarans eykur vellíðan nemenda og 3) að hvetjandi nærvera kennarans er drifkraftur í námi.

Áberandi var hve þýðingarmikið það er fyrir viðmælendur að finna að kennarinn hafi áhuga á að tengjast þeim á persónulegum nótum og sé aðgengilegur og reyni að nálgast nemendur á jafningjagrundvelli. Þegar nemendur tala um hvað einkennir góða kennara eða segja frá sínum uppáhaldskennara þá nefna þeir oftast persónulega þætti og óformleg samskipti sín við kennarana. Þessi orðræða viðmælenda er í takt við niðurstöður um mikilvægi þess fyrir framhaldsskólanemendur að tengjast kennurum í gegnum óformleg samskipti þar sem kennarar sýna þeim persónulegan áhuga (Crosnoe o.fl., 2004; Pereira og Pooley, 2007; Roorda o.fl., 2011).

Viðmælendur í þessari rannsókn nefna hve mikilvægt það sé að upplifa að kennarinn hugi að velferð þeirra, sé sveigjanlegur, skilningsríkur og sýni þeim væntumþykju. Þeir tala um mikilvægi þess að kennarinn sýni þeim stuðning og komi til móts við þá. Auk þess virðist sem sumir hafi ríka þörf fyrir að þeim sé sýndur hlýleiki og umhyggja af hálfu kennara sinna. Fyrri rannsóknir á einkennum góðra tengsla kennara og nemenda benda til þess að náin tengsl einkennist af umhyggju, hlýju og tilfinningalegu öryggi (Martin og Dowson, 2009). Mikill samhljómur virðist vera á milli fyrri rannsókna á einkennum góðra tengsla kennara og nemenda og orðum viðmælendanna í þessari rannsókn.

Þótt hlýleiki, áhugi á velferð nemenda, umhyggja og stuðningur hafi oft komið upp í umfjöllun viðmælenda um góð tengsl kennara og nemenda töluðu margir viðmælendur einnig um mikilvægi þess að kennslan sé lífleg og kveiki áhuga þeirra. Kennari sem hefur hvetjandi nærveru, er skemmtilegur og hefur góða þekkingu og smitandi áhuga á námsefninu ýtir undir að nemendur sýni náminu áhuga og leggi sig fram.

Ljóst er á orðum ungmennanna að óformleg og persónuleg samskipti við kennara, stuðningur, hlýja og áhugi, eru mikilvægir þættir þegar kemur að samskiptum þeirra við kennara sína í framhaldsskóla og myndun náinna tengsla. Niðurstöðurnar leiddu jafnframt í ljós að náin tengsl milli kennara og nemenda höfðu jákvæð áhrif á skuldbindingu viðmælenda, bæði upplifun þeirra af náminu og skólanum. Ungmennin lýstu til að mynda hvernig góð tengsl höfðu jákvæð áhrif á áhuga þeirra í námi, vellíðan og gleði í skólanum. Einnig töluðu þau um að hvetjandi nærvera kennara ýtti undir virkni þeirra, einbeitingu og metnað í námi.

Niðurstöður rannsóknarinnar sýna að erfitt reyndist að færa náin og persónuleg tengsl kennara og nemenda yfir í rafræna kennslu á tímum samkomutakmarkana. Í samræmi við aðrar rannsóknir á þeim breytingum á skólalífi á tímum COVID-19 kom fram að nemendur upplifðu minni hvatningu og stuðning kennara (Ewing og Cooper, 2021; Yates o.fl., 2021). Viðmælendur söknðu „hefðbundinna“ samskipta sem þeir höfðu áður vanist. Samhliða því upplifðu þau dvínandi virkni í náminu og minni metnað. Þau lýstu erfiðleikum við að halda athygli og einbeitingu og minni áhuga á náminu þegar kennslan færðist yfir á rafrænt form. Með aukinni þróun tækninnar í kennslu og fjölbreyttari miðunarleiðum standa kennarar frammi fyrir þeirri áskorun að skapa og viðhalda nánum tengslum kennara og nemenda. Við breyttar aðstæður er brýnt að bregðast við í ljósi þess að tengslin gegna þýðingarmiklu hlutverki í skuldbindingu nemenda til náms og skóla og farsælli skólagöngu.

Þótt samband kennara og nemenda breytist eftir því sem nemendur þraskast varpa niðurstöður þessarar rannsóknar ljósi á hlutverk framhaldsskólakennara og hve mikilvæg góð tengsl kennara og nemenda eru fyrir farsæla skólagöngu. Þessi greining á reynslu nemenda dregur fram að kennarar sem leggja sig fram um að kynnast nemendum sínum, sýna þeim umhyggju og stuðning, sem hafa mikla þekkingu og ríkan áhuga á eigin námsefni og eru hvetjandi í kennslu, stuðla að skuldbindingu þeirra gagnvart námi og tilfinningu um að tilheyra skólasamfélaginu.

Student engagement and teacher-student relationships in upper secondary school

For students to succeed at school it is important that they actively participate at school, feel that they belong to their school, and find their studies meaningful. It is therefore of concern that a large group of students, especially during adolescence, see little point in their studies and find school boring. Scholars believe that the negative development of student engagement, which takes place during adolescence and places them at risk of dropping out, may be traced to the changes of the school environment at upper secondary level (see Eccles et al., 1993). The schools are larger than at the previous school level, the social environment is significantly more complex, students have different teachers every semester and do not have a supervising teacher as they were accustomed to in lower secondary school. It has been suggested that this more complex and impersonal school environment does not adequately meet the needs of adolescents for relatedness, but research is lacking (Connell & Wellborn, 1991; Quin, 2017).

The aim of the study is to shed light on teacher-student relationships at the upper secondary school level and how the students' experience shapes their engagement with study and school. The analysis seeks to define the aspects of these relations that increase engagement. The objective is to give teachers and other educators deeper insights into student experience, offering a richer understanding of teacher-student relations for enhancing school success.

This study is a part of a larger ongoing, qualitative study: Showing up to school. Student engagement with their studies at upper secondary school and COVID-19. The focus is on the experience of fifteen students in different upper secondary schools. Participants were selected by purposeful sampling and snowball sampling. The interviews were semi-open and based on an interview framework about students' experience of their upper secondary schooling (Qu & Dumay, 2011). The data were analysed using a thematic approach building on the six-step analysis of Braun and Clarke (2006). The study took place during restrictions due to COVID-19, which provides a unique opportunity to highlight students' experiences of connecting with teachers in the classroom on the one hand and through a computer screen on the other. With increasing emphasis on distance learning it is important to be aware of how it serves students' needs during adolescence and what effect it has on school engagement.

Three main themes were identified in the young people's experience of positive social interactions between teachers and students. They are 1) that the teacher seeks to create a relationship with students, 2) that the care and support of the teacher enhances students' well-being, and 3) that the teacher's encouraging presence is an impetus for learning. Additionally, from the standpoint of the participants, it was clear how important a close and informal relationship with teachers was for their engagement with school and their studies. The students described how strong connections with teachers had a positive influence on their learning habits, attitudes, and ambition with regards to their studies and feelings of belonging to school. However, they experienced that they had less access and opportunities to establish relationship with their teachers in comparison to lower secondary school. The study also shows that although students felt that many teachers had done their best when transferring classroom teaching to distance teaching, they missed the "conventional" interactions with their teachers. The distance learning had a

negative effect on the close and personal relationship with the teachers that the students value.

Although the relationship between teachers and students changes as students grow older (Crosnoe et al., 2004; Roeser et al., 1998), our main findings indicate the significance of paying closer attention to the unique role of teachers at upper secondary school level and highlights how meaningful it is for the students to feel related to their teachers. Additionally, our findings show how important a nurturing relationship between teachers and students on personal and face-to-face level is for students' engagement towards school and their studies which is considered vital to their educational success.

Key words: Teacher-student relationships, student engagement, upper secondary school, prevention, school success

Um höfunda

Kristjana Stella Blöndal er dósent í meistaranámi í náms- og starfsráðgjöf við Félagsfræði-, mannfræði- og þjóðfræðideild Háskóla Íslands. Í rannsóknnum sínum hefur hún einkum beint sjónum að skuldbindingu nemenda til náms og skóla, náms- og starfsferli ungmenna og brotthvarfi frá námi. Stella notar þverfaglega nálgun og styðst við kenningar á sviði menntunar-, sálar- og félagsfræði. Hún er virkur þátttakandi í alþjóðlegum rannsóknnum og hefur unnið náið með menntayfirvöldum í mótun forvarna gegn brotthvarfi nemenda.

Elva Björk Ágústsdóttir (elva@mh.is) er framhaldsskólakennari í Menntaskólanum við Hamrahlíð og rannsakandi á félagsvísindasviði Háskóla Íslands. Hún lauk MS-prófi í sálfræði árið 2011, diplómanámi í menntun framhaldsskólakennara árið 2008 og viðbótardiplómu í náms- og starfsráðgjöf árið 2006. Hún kennir sálfræði í framhaldsskóla en hefur auk þess starfað í grunnskóla og sinnt stundakennslu við Háskóla Íslands. Rannsóknaráhugi hennar snýr að upplifun framhaldsskólánemenda á eigin skólagöngu.

About the authors

Kristjana Stella Blöndal (kb@hi.is) is an associate professor at the Faculty of Sociology, Anthropology and Folkloristics, University of Iceland. Her research is mainly in the area of upper secondary education, focusing on student engagement and their progress through school. She has worked closely with educational authorities, especially in relation to school dropout and policy making. Kristjana is an active participant in international research in the field of upper secondary education.

Elva Björk Ágústsdóttir (elva@mh.is) is an upper secondary school teacher and a researcher. She completed her MS degree in psychology in 2011 and a diploma in the education of upper secondary school teachers in 2008 and in career counselling and guidance, in 2006. She teaches psychology in upper secondary school but has also worked in primary school and taught part-time at the University of Iceland. Her interest in research relates to the experience of upper secondary school students of their progress and well-being in school.

Heimildir

- Alexander, K. L., Entwisle, D. R. og Kabbani, N. S. (2001). The dropout process in life course perspective: Early risk factors at home and school. *Teachers College Record*, 103(5), 760–822. <https://doi.org/10.1111/0161-4681.00134>
- Appleton, J. J., Christenson, S. L. og Furlong, M. J. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, 45(5), 369–386. <https://doi.org/10.1002/pits.20303>
- Braun, V. og Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- Chase, P. A., Warren, D. J. A. og Lerner, R. M. (2015). School engagement, academic achievement, and positive youth development. Í E. P. Bowers, G. J. Geldhof, S. K. Johnson, L. J. Hilliard, R. M. Hershberg, J. V. Lerner og R. M. Lerner (ritstjórar), *Promoting positive youth development: Lessons from the 4-H study* (bls. 57–70). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-17166-1_4
- Christenson, S. L. og Reschly, A. L. (2010). Check & connect: Enhancing school completion through student engagement. Í B. Doll, W. Pfohl og J. Yoon (ritstjórar), *Handbook of youth prevention science* (bls. 327–348). Routledge.
- Connell, J. P. og Wellborn, J. G. (1991). Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. Í M. R. Gunnar og L. A. Sroufe (ritstjórar), *Self processes and development* (bls. 43–77). Lawrence Erlbaum Associates.
- Crosnoe, R., Johnson, M. K. og Elder, G. H., Jr. (2004). Intergenerational bonding in school: The behavioral and contextual correlates of student–teacher relationships. *Sociology of Education*, 77(1), 60–81. <https://doi.org/10.1177/003804070407700103>
- Dynarski, M., Clarke, L., Cobb, B., Finn, J., Rumberger, R. og Smink, J. (2008). *Dropout prevention: A practice guide* (NCEE 2008–4025). National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. <http://ies.ed.gov/ncee/wwc/PracticeGuide.aspx?sid=9>
- Eccles, J. S., Wigfield, A., Midgley, C., Reuman, D., Mac Iver, D. og Feldlaufer, H. (1993). Negative effects of traditional middle schools on students' motivation. *The Elementary School Journal*, 93(5), 553–574. <https://doi.org/10.1086/461740>
- Ewing, L. A. og Cooper, H. B. (2021). Technology-enabled remote learning during COVID-19: Perspectives of Australian teachers, students and parents. *Technology, Pedagogy and Education*, 30(1), 41–57. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2020.1868562>
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. og Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Furrer, C. J. og Skinner, E. A. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 148–162. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.148>
- Gerður G. Óskarsdóttir. (2012). *Skil skólastiga: Frá leikskóla til grunnskóla og grunnskóla til framhaldsskóla*. Háskólaútgáfan.
- Heiður Hrund Jónsdóttir og Kristjana Stella Blöndal. (2022). The choice of track matters: Academic self-concept and sense of purpose in vocational and academic tracks. *Scandinavian Journal of Educational Research*. <https://doi.org/10.1080/00313831.2022.2042843>
- Hennick, M., Hutter, I. og Bailey, A. (2011). *Qualitative research methods*. SAGE.
- Ingvar Sigurgeirsson, Elsa Eiríksdóttir og Ingólfur Ásgeir Jóhannesson. (2018). Kennsluaðferðir í 130 kennslustundum í framhaldsskóla. *Sérarit Netlu 2018 – Framhaldsskólinn í brennidepli*. https://netla.hi.is/serrit/2018/framhaldskolinn_brennidepli/09.pdf
- Jón Torfi Jónasson og Kristjana Stella Blöndal. (2002). *Ungt fólk og framhaldsskólinn: Rannsókn á námsgengi og afstöðu '75 árgangans til náms*. Félagsvísindastofnun Háskóla Íslands; Háskólaútgáfan.
- Katrín Vignisdóttir. (2018). „Þetta allt var bara rosa breyting frá grunnskóla“: Reynsla nemenda af framhaldsskólakerfinu [meistararitgerð, Háskóli Íslands]. *Skemman*. <http://hdl.handle.net/1946/29424>
- Kortering, L. J. og Christenson, S. (2009). Engaging students in school and learning: The real deal for school completion. *Exceptionality*, 17(1), 5–15. <https://doi.org/10.1080/09362830802590102>

- Kristjana Stella Blöndal og Elín Broddadóttir. (2019). *Rannsóknin Borgarbörn: Nemendur á 19. ári voríð 2018 í framhaldsskólum á höfuðborgarsvæðinu*. Félagsvísindastofnun Háskóla Íslands.
- Kristjana Stella Blöndal og Sigrún Aðalbjarnardóttir. (2012). Student disengagement in relation to expected and unexpected educational pathways. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 56(1), 85–100. <https://doi.org/10.1080/00313831.2011.568607>
- Kristjana Stella Blöndal og Sigrún Aðalbjarnardóttir. (2014). Parenting in relation to school dropout through student engagement: A longitudinal study. *Journal of Marriage and Family*, 76(4), 778–795. <https://doi.org/10.1111/jomf.12125>
- Lichtman, M. (2013). *Qualitative research in education: A user's guide*. SAGE.
- Margrét Lilja Guðmundsdóttir, Jón Sigfússon, Erla María Tölgyes, Ingibjörg Eva Þórisdóttir, Þorfinnur Skúlason, Inga Dóra Sigfúsdóttir og Álfgeir Logi Kristjánsson. (2020). *Ungt fólk 2020: Staða og þróun meðal 16 til 20 ára framhaldsskólanema yfir tíma*. https://rannsoknir.is/wp-content/uploads/2021/01/Ungt-folk-_Framhaldsskolar-2020.pdf
- Martin, A. J. og Dowson, M. (2009). Interpersonal relationships, motivation, engagement, and achievement: Yields for theory, current issues, and educational practice. *Review of Educational Research*, 79(1), 327–365. <https://doi.org/10.3102%2F0034654308325583>
- Mennta- og menningarmálaráðuneyti. (2013). *Aðalnámskrá grunnskóla 2011: Almennur hluti: Greinasvið 2013 (2. útgáfa)*.
- Pereira, A.-J. og Pooley, J. A. (2007). A qualitative exploration of the transition experience of students from a high school to a senior high school in rural Western Australia. *Australian Journal of Education*, 51(2), 162–177. <https://doi.org/10.1177/000494410705100205>
- Qu, S. Q. og Dumay, J. (2011). The qualitative research interview. *Qualitative Research in Accounting and Management*, 8(3), 238–264. <https://doi.org/10.1108/11766091111162070>
- Quin, D. (2017). Longitudinal and contextual associations between teacher-student relationships and student engagement: A systematic review. *Review of Educational Research*, 87(2), 345–387. <https://doi.org/10.3102/0034654316669434>
- Reglugerð um starfslíð og skipulag framhaldsskóla nr. 1100/2007. <https://island.is/reglugerdir/nr/1100-2007>
- Reschly, A. M. og Christenson, S. L. (2012). Jingle, jangle, and conceptual haziness: Evolution and future directions of the engagement construct. Í S. L. Christenson, A. M. Reschly og C. Wylie (ritstjórar), *Handbook of research on student engagement* (bls. 3–19). Springer.
- Roeser, R. W., Eccles, J. S. og Sameroff, A. J. (1998). Academic and emotional functioning in early adolescence: Longitudinal relations, patterns, and prediction by experience in middle school. *Development and Psychopathology*, 10(2), 321–352. <https://doi.org/10.1017/S0954579498001631>
- Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L. og Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher-student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, 81(4), 493–529. <https://doi.org/10.3102%2F0034654311421793>
- Rumberger, R. W. (2011). *Dropping out: Why students drop out of high school and what can be done about it*. Harvard Educational Press.
- Rumberger, R. W. og Lim, S. A. (2008). *Why students drop out of school: A review of 25 years of research. California dropout research project report nr. 15*. <https://www.issuelab.org/resources/11658/11658.pdf>
- Schmidt, J. A., Rosenberg, J. M. og Beymer, P. N. (2018). A person-in-context approach to student engagement in science: Examining learning activities and choice. *Journal of Research in Science Teaching*, 55(1), 19–43. <https://doi.org/10.1002/tea.21409>
- Smyth, J. og Hewitson, R. (2015). Critical voices from adolescent 'shape shifters' – accessing portraits in 'Becoming educated'. *Children's Geographies*, 13(6), 692–706. <https://doi.org/10.1080/14733285.2014.964664>
- Svanhildur Kr. Sverrisdóttir, Ragnheiður Margrét Guðmundsdóttir og Sigurlína Davíðsdóttir. (2011). *Úttekt á íslenskukennslu í framhaldsskólum*. Mennta- og menningarmálaráðuneytið.
- Wang, M. T. og Eccles, J. S. (2012). Social support matters: Longitudinal effects of social support on three dimensions of school engagement from middle to high school. *Child Development*, 83(3), 877–895. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01745.x>

Wehlage, G. G., Rutter, R. A., Smith, G. A., Lesko, N. og Fernandez, R. R. (1989). *Reducing the risk: Schools as communities of support*. Falmer.

Willms, J. D. (2003). Student engagement at school: A sense of belonging and participation. OECD.

Yates, A., Starkey, L., Egerton, B. og Flueggen, F. (2021). High school students' experience of online learning during Covid-19: The influence of technology and pedagogy. *Technology, Pedagogy and Education*, 30(1), 59–73. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2020.1854337>

Þóra Þórðardóttir. (2020). *Aðgerðir gegn brottþvarfi úr framhaldsskólum: Lokaskýrsla*. Menntamálastofnun.



Kristjana Stella Blöndal og Elva Björk Ágústsdóttir. (2022)

Skuldbinding nemenda og tengsl við kennara í framhaldsskóla.

Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun: Sérít 2022 – Framtíð og tilgangur menntunar: Sérít til heiðurs Jóni Torfa Jónassyni, prófessors emeritus

Sótt af http://netla.hi.is/serrit/2022/heidurs_jon_torfa/08.pdf

DOI: <https://doi.org/10.24270/serritnetla.2022.78>