



# „Ég reyni að taka tillit til aðstæðna þeirra, vera sveigjanleg“ Um gæði fjarnáms og fjarnámið í Menntaskólanum á Egilsstöðum

Marta Kristín Sverrisdóttir

► Abstract    ► Um höfund    ► About the author    ► Heimildir

Á síðustu árum hefur um helmingur framhaldsskóla á Íslandi boðið upp á fjarnám í ýmsum myndum, þar á meðal Menntaskólinn á Egilsstöðum. Fjarnámið þar hefur vaxið jafnt og þétt og hafa nemendur lýst yfir ánægju sinni meðal annars með spannakerfið, skipulag og samskipti við kennara. Erfitt hefur reynst að meta gæði fjarnáms á heimsvísu en þó hafa verið þróaðir ýmsir staðlar og má finna algeng þemu varðandi hæfni og hugarfar sem æskilegt er að kennarar búi yfir til að ná árangri í kennslu á netinu. Markmið greinarinnar er að varpa ljósi á hvað stuðlar að auknum gæðum fjarnáms og farið er sérstaklega yfir samskipti, námsumhverfi og skipulag ásamt tæknilegum undirbúningi kennara. Einnig er fjallað um fjarnám Menntaskólans á Egilsstöðum og sagt frá könnun um fjarnám sem lögð var fyrir kennara skólans haustið 2021. Alls 19 kennarar skólans sem kenna eða hafa kennt áður í fjarnámi tóku þátt í könnuninni og helstu niðurstöður sýna styrkleika kennara varðandi skipulag og samskipti við nemendur en veikleika þegar kemur að samskiptum milli nemendanna sjálfra. Aðeins tæp 16% þátttakenda taldi sig hafa fengið fullnægjandi menntun um kennslu fjarnema í kennaranámi og hafa áhyggjur verið uppi um skort á nauðsynlegum undirbúningi kennara sem kenna í fjarnámi. Greinin varpar enn frekar ljósi á mikilvægi þess að kennarar öðlist þá hæfni og þekkingu sem kennsla í fjarnámi krefst.

**Efnisorð:** Fjarnám, gæði, tæknilegur undirbúningur kennara, samskipti, Menntaskólinn á Egilsstöðum

## Inngangur

Fjarnám í framhaldsskólum á Íslandi hefur staðið nemendum til boða allt frá árinu 1994 en þá var Verkmenntaskólinn á Akureyri fyrstur framhaldsskólanna á Íslandi til þess að bjóða upp á fjarkennslu í þeirri mynd sem nú þekktist (Sólveig Jakobsdóttir og Þuríður Jóhannsdóttir, 2010). Þökk sé mikilli þróun tækninnar síðustu áratugi hafa sífellt fleiri framhaldsskólar tekið upp fjarnám og á síðustu árum hefur um helmingur framhaldsskóla á Íslandi boðið upp á einhvers konar fjarnám (Þuríður Jóna Jóhannsdóttir og Sólveig Jakobsdóttir, 2020). Menntaskólinn á Egilsstöðum (ME) er þar engin undantekning og hefur fjarnámið í skólanum vaxið jafnt og þétt síðustu ár. Aukin aðsókn í fjarnámið í ME á sama tíma og dagnemum fer fækkandi hefur leitt til þess að um þessar mundir eru fjarnemar oftast en ekki um eða rúmlega tvöfalt fleiri en dagnemar. Þá hafa nemendur í fjarnámi við skólann lýst yfir ánægju sinni varðandi ýmsa þætti námsins. Í könnun sem lögð var fyrir fjarnema vorið 2020 hrósuðu nemendur kennurum fyrir meðal annars gott viðmót, skjót svör og leiðbeiningar og einnig aðra þætti sem tengjast náminu, svo sem skipulag áfanga, framsetningu á námsvef og verkefnum (Jóney Jónsdóttir, 2021). Þá töldu um 95% svarenda námið gott og sama hlutfall gat mælt með fjarnámi í ME (Jóney Jónsdóttir, 2020). Stór hluti fjarnema kemur

frá höfuðborgarsvæðinu og kýs að stunda nám langt frá heimabyggð en í fyrrnefndri könnun kom einnig í ljós að spannakerfi skólans er mikið aðdráttarafl fyrir fjarnema.

Í ljósi árangurs ME þegar kemur að fjarnámi veltir höfundur, sem starfar sem leiðbeinandi í skólanum, fyrir sér hvað það er sem stuðlar að auknum gæðum fjarnáms og hvernig fjarnámið í ME endurspeglar þá þætti. Lítið er að finna af umfjöllun um gæði fjarnáms hér á landi, ekki er að finna neina ákveðna gæðakvarða og síðasta formlega úttekt á fjarnámi í framhaldsskólum á Íslandi var gerð árið 2010 (Sólveig Jakobsdóttir og Þuríður Jóhannsdóttir, 2010). Markmið þessarar greinar er því tvíþætt. Í fyrsta lagi að varpa ljósi á hvað stuðlar að auknum gæðum fjarnáms með því að skoða fræðilegan bakgrunn og fyrri rannsóknir. Í öðru lagi að segja frá könnun um fjarnám sem var lögð fyrir kennara ME haustið 2021. Eftirfarandi spurningar leiddu könnunina:

- Hvernig bera kennarar ME sig að þegar kemur að samskiptum, námsumhverfi og skipulagi í kennslu í fjarnámi?
- Hvernig hefur tæknilegum undirbúningi kennara ME verið háttað þegar kemur að kennslu í fjarnámi?

## Gæði fjarnáms

Fjarnám felur í sér menntun sem á sér yfirleitt stað að mestu leyti án líkamlegrar viðveru kennara og/eða nemenda og fer oftast fram í gegnum netið. Á Íslandi hefur fjarnám verið í mismunandi formi, kennarar og nemendur hittast mismikið – stundum ekkert, og mismunandi tækni og námsumsjónarkerfi eru notuð til skipulags og samskipta (Ásrún Matthíasdóttir, 2012). Að skoða hvað felst í gæðaríku fjarnámi er krefjandi verkefni, sérstaklega þegar enn er ekki samhljómur um hvað felst í gæðum þegar kemur að menntun almennt (Trentin, 2000) og verður slíkur samhljómur seint fundinn. Allen og Seaman (2016) telja að það sé alltaf erfitt að meta gæði einhvers sem á sér engan almennan samþykktan mælikvarða og á það bæði við um hefðbundna menntun og fjarnám. Til þess að meta gæði fjarnámsins hafa þó verið þróaðir ýmsir staðlar, en þeir hafa ekki allir sömu áherslur. Árið 2019 gaf International Council for Open and Distance Education (ICDE) út skýrslu um gæði náms, sem fer að öllu eða einhverju leyti fram á netinu, á heimsvísu. Tilgangur skýrslunnar var að varpa ljósi á styrkleika, veikleika, tækifæri og ógnanir við gæði náms sem fer fram á netinu (Mathes, 2019). Í skýrslunni kemur fram að þó svo ákveðnir gæðarammar séu notaðir á sumum svæðum, vantar samræmda staðla fyrir stofnanir til að bera sig saman við aðra. Út frá þeim skorti þróast ákveðin margræðni (e. ambiguity) við mat og væntingar á gæðum námsins (Mathes, 2019). Að auki kemur fram að viðeigandi þjálfun er ekki alltaf í boði til að byggja upp sérfræðipækkingu og færni kennara og starfsfólks sem ber ábyrgð á þróun og/eða kennslu á námskeiðum sem fara fram á netinu. Það getur leitt til slakari reynslu kennara og verra lærdómsumhverfis fyrir nemendur (Mathes, 2019).

Árið 2010 gerðu Sólveig Jakobsdóttir og Þuríður Jóhannsdóttir úttekt á fjarkennslu í framhaldsskólum hér á landi að beiðni Mennta- og menningarmálaráðuneytisins og beindist hún sérstaklega að þremur þáverandi stærstu fjarnámsskólunum (FÁ, VÍ og VMA). Þær útbjuggu matskvarða fyrir mat á námskeiðum sem kennd voru á netinu og við gerð hans var hafður til hliðsjónar matskvarðinn *National Standards of Quality for Online Courses*; iNACOL. Samkvæmt kvarða Sólveigar Jakobsdóttur og Þuríðar Jóhannsdóttur (2010) voru sex þættir námskeiða sem voru kennd á netinu metnir; inntak, námsgögn, skipulag og kennsluhættir, námsmat, samskipti og nýting tækni. Nokkrum árum síðar voru staðlar iNACOL þó gagnrýndir fyrir hversu víðtækir þeir væru og mögulega yfirþyrmandi, sérstaklega fyrir þau sem eru að stíga sín fyrstu skref í kennslu fjarnáms (Adelstein og Barbour, 2017). Ekki er að finna nýlegri formlegar úttektir af hálfu Mennta- og menningarmálaráðuneytisins sem snúa sérstaklega að fjarnámi.

Þegar kannað er hvaða hæfni og hugarfar er æskilegt að kennarar búi yfir til að ná árangri í kennslu á netinu eru algeng þemu meðal annars kennslufræðileg færni (til dæmis samskipti og endurgjöf), kennsluhönnun (e. instructional design) og tæknikunnátta (Archambault og Kennedy, 2018). Hér

verður farið nánar í þá þætti og verður áhersla lögð á samskipti, námsumhverfi og skipulag og síðast tæknilegan undirbúning kennara. Þetta eru vitaskuld ekki einu atriðin sem koma fyrir í umfjöllun um árangursríkt fjarnám, en höfundur þótti áhugavert að taka fyrir þau atriði sem skera sig hvað mest úr þegar kemur að muninum á fjarnámi og staðnámi.

## Samskipti

Dewey taldi áhrifaríka menntun helst eiga sér stað í gegnum félagsleg samskipti (Williams, 2017) og Biesta (2004) skrifaði um samband kennara og nemenda sem ákveðið ferli samskipta. Samskipti eru óneitanlega einn mikilvægasti þátturinn sem þarf að hafa í huga þegar kemur að öllu námi en á meðan samskipti fara að mestu fram augliti til auglitis í hefðbundinni kennslu, fara þau helst fram í gegnum netið þegar kemur að fjarnámi. Moore (1989) taldi hugtakið samskipti (í þessari grein er hugtakið interaction þýtt sem samskipti) mikilvægt í sambandi við menntun en hægt væri að túlka hugtakið á svo margan hátt að það væri nánast gagnslaust án þess að því fylgdu nokkurs konar undirmerkingar. Hann lagði því til að gerður yrði greinarmunur á að minnsta kosti þrens konar tegundum af samskiptum í fjarnámi; samskiptum milli nemanda og námsefnis, samskiptum milli nemanda og kennara og að lokum samskiptum milli nemanda og nemanda (Moore, 1989). Sambandið milli nemanda og námsefnis er mestmegins í höndum nemandans í fjarnámi þó það sé mikilvægt að kennari velji viðeigandi námsefni og setji það fram á fjölbreyttan hátt. Nemandinn sér síðan um að tileinka sér efnið. Hér verður lögð áhersla á umfjöllun um samskipti milli nemenda og kennara og samskipti milli nemendanna sjálfra.

## Samskipti nemenda og kennara

Samskipti kennara og nemenda í fjarnámi geta tekið á sig ýmsar myndir en mikilvægt er að byggja upp og viðhalda jákvæðum samskiptum til að ýta undir áhuga og tengingu nemenda við nám (Akhtar o.fl., 2019). Það á ekki síður við um fjarnám þar sem það má meðal annars rekja gæði og árangur námsins til vandaðra samskipta í gegnum netið (Jaggars og Xu, 2016; Vlachopoulos og Makri, 2019). Kennsla sem fer fram á netinu þarfnast gjarnan meiri eða annars konar stuðnings og ráðgjafar en kennsla sem fer fram augliti til auglitis. Fjarnemar og kennari eru oftast aðskildir og nemendur njóta ekki þess öryggis sem fylgir samveru við aðra. Því er stuðningur kennarans, hvatning og upplýsingagjöf afgerandi þáttur í fjarnámi (Slåtto, 2008).

Martin og Bolliger (2018) skoðuðu sýn nemenda á mismunandi aðferðir til þátttöku í fjarnámi og byggðu á kenningu Moore um samskipti. Niðurstöður sýndu að nemendur kynnu best að meta samskipti milli kennara og nemenda og að gagnlegast væri þegar kennarar sendu reglulega tilkynningar eða tölvupósta varðandi námið. Martin o.fl. (2019) tóku svo viðtöl við átta bandaríska kennara sem allir áttu það sameiginlegt að hafa unnið til verðlauna fyrir kennslu í fjarnámi. Aðspurðir svörðu kennararnir að þeir kíktu að minnsta kosti einu sinni á dag á áfangann sinn og framvinduna. Sex kennaranna byrjuðu daginn á að svara nemendum og skoða umræður og endurtóku það svo á kvöldin (stundum yfir daginn líka). Kennurunum fannst skipta gríðarlega miklu máli að svara skilaboðum nemenda tímanlega og að nemendur myndu fyrir stuðningi kennarans (Martin o.fl., 2019). Trentin (2000) skrifar svo um samskipti milli nemenda og kennara sem mikilvægasta þáttinn í fjarnámi og að kennarar þurfi að sýna fram á viðveru sína og viljann til aðstoðar. Það sé hægt að gera með því að svara spurningum nemenda fljótt, koma með tillögur og bjóða stuðning allt námsferlið (Trentin, 2000).

## Samskipti milli nemenda

Fræðimenn og -konur hafa lengi fjallað um mikilvægi samskipta milli nemenda í námi og til að mynda hélt Vygotsky því fram að samvinnunám væri nauðsynlegur þáttur í að byggja upp vitrænt ferli nemenda (Liu, 2008). Það hefur einnig verið fjallað mikið um samskipti milli nemenda í

fjarnámi, meðal annars sem mikilvægan þátt sem leiðir til aukinnar skuldbindingar nemenda til námsins (Martin og Bolliger, 2018). Samkvæmt Dixson (2010) hafa rannsóknir á fjarnámi svo sýnt að fjarnám getur borið jafn mikinn árangur og hefðbundið nám en til þess þurfa námskeið á netinu meðal annars að ýta undir samvinnunám (e. cooperative/collaborative learning) og hafa sterka viðveru kennara. Þó eru ekki allir sammála um áreiðanleika rannsókna á samskiptum milli nemenda í fjarnámi. Til að mynda benda Moore, Warner og Jones (2016) á að í flestum rannsóknum er sýnt fram á mikilvægi samskipta almennt en samskiptin milli nemendanna sjálfra eru yfirleitt ekki skoðuð ein og sér og því myndast ákveðin skekkja í niðurstöðum. Hvað sem því líður eru ýmsir þættir sem kennarar þurfa að hafa í huga ef leiða á til árangursríkra samskipta milli nemenda á netinu. Liu (2008) skoðaði þætti sem stuðla að auknum samskiptum milli nemenda og komst að því að þegar kom að kennaranum skipti námskeiðshönnunin, kennsluhættir og notkun tækninnar mestu máli. Kennarinn þyrfti að vinna að því að koma samskiptum nemenda af stað, nýta umræðuþræði og hópverkefni, sem og nota tæknina á viðeigandi hátt (Liu, 2008). Í fyrrnefndri rannsókn Martin og Bolliger (2018) kom svo fram að nemendum þótti gagnlegast þegar kennarar notuðu ísbrjóta (e. icebreaker) og kynningar í umræðuþráðum og verkefni sem kröfðust samvinnu með samskiptum í gegnum netið. Áherslan á innbyrðis samskipti nemenda tengjast svo hugmyndafræði *leitarsamfélags* og verður fjallað nánar um það í kaflanum um kennslufræðilega sýn hér á eftir.

## Námsumhverfi og skipulag

Árangursríkt fjarnám byggir á sömu lykilmáttum og í hefðbundinni kennslu, svo sem að virkja nemendur og hjálpa þeim að ná námsmarkmiðum sínum en jafnframt eru ákveðnar kröfur til staðar um kennslufræðilega notkun tækninnar og að þróa grípandi námsumhverfi á netinu (Hong Kong Polytechnic University, 2020). Í fjarnámi mæta nemendur sjaldan eða aldrei í kennslustofuna og því þarf námsumsjónarkerfið sem kennarar nota að vera vel skipulagt, aðgengilegt og auðvelt í notkun, enda búa nemendur yfir misgóðu tæknilæsi (Carr, 2014).

Graul (2020) tók saman nokkrar leiðir út frá ferilsrannsóknum (e. case studies) og fræðilegum bakgrunni til að aðstoða kennara við að þróa árangursrík fjarnámskeið. Lagði hún áherslu á að búa námsefnið í hluta eða skipta því niður í ákveðnar einingar, eftir vikum eða námsefni. Sérstaklega hefur borið árangur að skipta námskeiðinu niður í þrjá til sjö hluta og fer fjöldinn þá eftir lengd námsefnis og hentugleika (Graul, 2020). Spurningar varðandi námskeiðið ættu svo að vera aðgengilegar og þá helst geymdar á sama stað, þar sem námskeið á netinu búa ekki yfir þeim kosti að nemendur spyrji spurninga í kennslustofunni þar sem aðrir nemendur græða svarið á sama tíma (Carr, 2014). Þá er mikilvægt að nemendur fái skýrar leiðbeiningar um hvar og hvernig eigi að byrja, hvar finna megi ýmis atriði í námskeiðinu og hvernig megi nálgast hjálparefni (e. resources) á netinu (Jaggars og Xu, 2016).

## Kennslufræðileg sýn

Uppbygging og hönnun námskeiða á netinu hefur mikilvæg áhrif þegar kemur að því að ýta undir og viðhalda skilvirkri þátttöku nemenda sem styður við frekara nám (Tualaulelei o.fl., 2021). Aftur kemur þá að innbyrðis samskiptum nemenda, en rannsóknir hafa sýnt að mikilvægt sé að búa til umhverfi sem ýtir undir tilfinninguna um samfélag þar sem nemendur tengjast námskeiðinu sjálfu sem og öðrum þátttakendum (Bigatel og Edel-Malizia, 2018; Garrison og Arbaugh, 2007). Sú tilfinning um samfélag er líkleg til þess að hafa jákvæð áhrif á skynjað nám nemenda, þátttöku þeirra og ánægju (Liu o.fl., 2007).

Árið 2000 kynntu Garrison og fleiri til sögunnar hugtakalíkanið (e. theoretical framework) *Community of inquiry* sem hefur stundum verið þýtt sem leitarsamfélag. Líkanið var byggt á þeirri kenningu að þekking fengist í gegnum félagslegar viðræður og að samræður við aðra (hvort sem það væru nemendur eða kennarar) væru ákjósanlegasta leiðin til náms vegna þess að þær hvettu til

gagnrýnnar hugsunar og skilnings (Amendo og Manca, 2017). Í líkaninu er settur fram fræðiramma þar sem þrjú þættir fléttast saman; félagsleg, kennslufræðileg og vitsmunaleg viðvera og eiga þessir þættir að vera undirstaða djúprar og þýðingarmikillar námsreynslu í tölvumiðuðu fjarnámi (Maddrell o.fl., 2017). Fjöldi rannsókna síðustu áratuga hefur staðfest nytsemi hugtakalíkanans (Cleveland-Innes o.fl., 2018) og er það eitt mest notaða líkanið þegar byggja á samfélag á netinu (Fiock, 2020).

Þó mikið hafi verið fjallað um leitarsamfélag í fræðiheiminum hefur verið skortur á efni og rannsóknum sem sýna hvernig hægt er að innleiða kennsluáðferðir í takt við hugmyndafræðina (Fiock, 2020). Í grein sinni „Designing a community of inquiry in online courses“ (2020) tekur Fiock saman ýmis góð ráð og leiðir í kennslu sem byggja á hugmyndafræði leitarsamfélags. Má þar nefna alls kyns umræðuþræði, bæði sem ísbrjóta og þar sem nemendur tjá sig um námsefnið, hvetja nemendur til samskipta á ýmsan máta, búa til verkefni sem stuðla að samvinnu, nota leiðsagnar- og jafningjamat, nota persónulega endurgjöf, nota myndbönd bæði í fyrirlesturum og öðrum innlögnum og passa að nemendur villist ekki í námskeiðinu, viti hvað skal gera og til hvers kennarinn ætlast.

## Tæknilegur undirbúningur kennara

Tæknilegur undirbúningur kennara í fjarnámi felst meðal annars í að undirbúa kennara fyrir notkun viðeigandi tæknilegra úrræða sem í boði eru hverju sinni og blanda þeim við kennsluhætti sína eða þróa þá áfram með tilliti til tækninnar. Moore taldi að fjarlægðin sem myndast við fjarnám hefði meira með kennslufræðilegar ákvarðanir kennarans að gera heldur en landfræðileg fjarlægð (Dickers, 2018). Kennarar í framhaldsskólum eru oftast en ekki sérfróðir í faginu sem þeir kenna og hafa auk þess sótt sér kennaramenntun til þess að öðlast hæfnina í að miðla þekkingunni áfram og öllu því sem kemur kennslu við. Hins vegar er ekki gefið að kennarar séu undir það búnir að kenna í fjarnámi og hér á landi hafa fæstir framhaldsskólakennarar fengið formlega menntun í kennslufræði fjarkennslu (Súsanna Margrét Gestsdóttir o.fl., 2020). Undirbúningur kennara fyrir að kenna fjarnám hefur setið á hakanum, enda er af nægu að taka þegar undirbúa á kennara framtíðarinnar. Þegar horft er til framtíðar er engu að síður nokkuð augljóst að fjarnám í framhaldsskólum er ekki að fara neitt, enda mikilvægur möguleiki fyrir þau sem hafa ekki kost á að stunda staðnám eða einfaldlega kjósa frekar fjarnámið. Því er mikilvægt að kennarar öðlist þá hæfni sem felst í að virkja nemendur og vinna með þeim í öðru umhverfi en kennslustofnunni (Archambault, 2018). Archambault og Kennedy (2018) telja að nýjar væntingar um farsælan og árangursríkan kennara á 21. öldinni muni að miklu leyti snúast um að geta blandað saman bestu tæknilegu úrræðunum með grípandi og virkum kennsluháttum, bæði á netinu og augliti til auglitis.

Árið 2002 fjallaði Svanfríður Jónasdóttir um hvernig fjarkennsla og ný tækni á þeim tíma væri notuð til að takast á við þann vanda sem fylgdi því að starfrækja skóla í dreifbýli. Hún leit sérstaklega til framhaldsskólanna þriggja á Austurlandi (ME, VA og FAS) og ræddi við skólameistara skólanna. Þá var það mat skólameistaranna þriggja að beina þyrfti athygli að menntun kennara og kennslunni sjálfri þegar kom að tæknivæðingu fjarnáms. Þeir létu einnig í ljós ótta um að ef fjarkennsla, tækni og kennslufræði yrðu ekki þáttur í allri kennaramenntun gæti það orðið nýr þröskuldur fyrir kennara og þá sérstaklega þá sem færu út á land að kenna í landsbyggðarskólunum (Svanfríður Jónasdóttir, 2002). Í því samhengi er vert að benda aftur á skýrslu ICDE (Mathes, 2019) og áhyggjur samtakanna af tæknilegum undirbúningi kennara. Þá er áhugavert að sjá í rannsókn Þuríðar Jónu Jóhannsdóttur og Sólveigar Jakobsdóttur (2020) um fjarkennslu og stafræna tækni í framhaldsskólum á tímum farsóttar vorið 2020 að í um helmingi skólanna var töluverð reynsla af fjarnámi og hafði tæpur helmingur kennaranna reynslu af fjarkennslu. Þá taldi 71% stjórnenda úr skólum sem meirihluti kennara var með reynslu af fjarkennslu að starfslið skóla hefði verið mjög vel undirbúið fyrir fjarkennslu á meðan innan við helmingur stjórnenda þeirra skóla sem höfðu litla eða enga reynslu af fjarnámi taldi svo vera (Þuríður Jóna Jóhannsdóttir og Sólveig Jakobsdóttir, 2020).

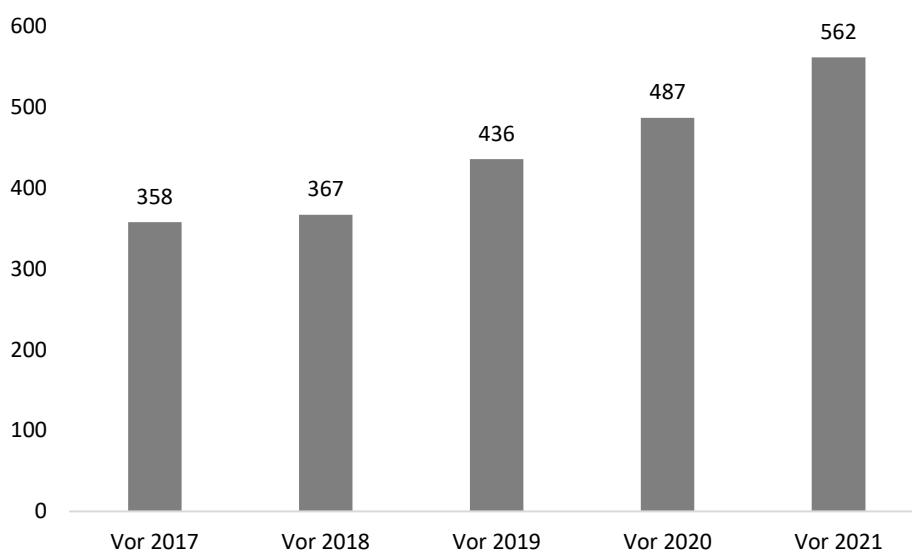


## Fjarnám í Menntaskólanum á Egilsstöðum

Menntaskólinn á Egilsstöðum var stofnaður árið 1979 og hefur fjarnám í ýmsum myndum tíðkast við skólann nánast alveg frá stofnun hans en í byrjun var það kallað utanskólanám. Síðan hefur mikið vatn runnið til sjávar og fjarnámið þróast í takt við samfélagið. Nú er hægt að stunda fjarnám í flestum áföngum sem kenndir eru við skólann og er hann einnig hluti af Fjarmenntaskólanum, sem er samstarfsvettvangur tólf framhaldsskóla á landsbyggðinni. Þar er einkum horft til þess að auka framboð á sérgreinum starfsnámsbrauta en hver skóli býður líka upp á fjarnám í almennum bóklegum greinum (Fjarmenntaskólinn, e.d.)

Haustið 2011 hóf ME að starfa eftir nýrri námskrá og samhliða því var spannakerfið tekið upp. Í stað tveggja anna var skólaárinu skipt í fjórar spannar sem þýddi að nemendur einbeittu sér frekar að færri fögum í einu en kláruðu þau á skemmri tíma þar sem hver spönn er um það bil átta vikur. Spannakerfið er enn við lýði og hefur reynst skólanum vel, þar sem nemendur hafa lýst yfir ánægju með kerfið og í kjölfar breytingarinnar fjölgaði fjarnemum umtalsvert (Magnús H. Helgason, 2019). Vorið 2020 skipti skólinn svo um námsumsjónarkerfi og hóf að nota *Canvas* í stað *Moodle*. Yfirfærslan gekk vel og haustið 2020 voru allir kennarar skólans byrjaðir að nota *Canvas*. Í febrúar 2021 var stutt könnun um innleiðingu *Canvas* lögð fyrir kennara skólans og voru allir þátttakendur sammála eða mjög sammála því að vera ánægðir með að skólinn tók upp *Canvas*-kerfið (Dagur Skírniir Óðinsson o.fl., 2021). Þátttakendur voru einnig allir sammála að þeir nytu þess tæknilega stuðnings sem þeir þyrftu við notkun *Canvas* og að þeim gengi sífellt betur að nota kerfið. Þess má geta að meðal þeirra kosta sem fylgja því að nota *Canvas*-námsumsjónarkerfið er að flestir háskólar landsins nota sama kerfi í kennslu (til að mynda Háskóli Íslands, Háskólinn í Reykjavík og Háskólinn á Akureyri). Því eru þeir nemendur sem ætla sér í áframhaldandi nám eftir útskrift komnir með reynslu af notkun *Canvas* og líkur eru á að þeim mæti kunnuglegt námsumsjónarkerfi á nýju skólastigi.

Í ME eru fjarnemar yfirleitt í sömu hópum og staðnemar. Ástæðan fyrir því er sú að með fækkandi dagnemum hefur verið hægt að halda uppi fjölbreyttu áfangaframboði með því að hleypa fjarnemum í sömu áfanga. Það má því segja að fjarnámið hafi verið ákveðin björgun fyrir skólann og þökk sé fjöldanum er einnig hægt að hafa fleiri starfandi kennara. Eins og fyrr segir hefur fjöldi fjarnema aukist með árunum (sjá *Mynd 1*), til að mynda voru þeir 358 á vorönn 2016 en 562 á vorönn 2021 (Jóney Jónsdóttir, 2021).



**Mynd 1.** Fjöldi fjarnema við Menntaskólann á Egilsstöðum á vorönnum 2017–2021.

## Kennsluhættir

Eins og fyrr segir er spanakerfi við lýði í ME sem þýðir að kennarar í fullu starfi kenna tvo áfanga yfir átta vikur. Þá eru yfirleitt fjarnámshópar samhliða dagskólanemum í áföngunum og deila hóparnir í flestum tilfellum Canvas-síðum. Yfirleitt er áföngunum skipt niður eftir vikum og í sumum tilfellum eftir námsefni og fer það þá eftir skipulagi kennarans. Áföngunum er því skipt niður í um það bil fjóra til átta hluta. Hver kennari ákveður svo hvernig námsefninu er miðlað til fjarnema en í upphafi spannar má gjarnan finna kynningarmyndband á Canvas-síðu hvers áfanga þar sem áfanginn er útskýrður og sýnt hvernig má rata á Canvas. Yfir spönnina nota kennarar svo ýmsar leiðir til þess að miðla námsefninu, til dæmis með glærum, kennslumyndböndum, umræðubráðum, gagnvirka kennsluforritinu Nearpod og svo framvegis.

Í skólanum er svo lögð áhersla á leiðsagnarmat, jafnt í dagnámi sem fjarnámi, sem miðar að því að nemandi og kennari fylgjast með stöðunni yfir spönnina með reglulegum verkefnum og endurgjöf. Þá er hægt að nota niðurstöður til að gera nauðsynlegar breytingar á náms- og kennsluháttum ef þörf er á. Lokaprófum hefur fækkað til muna og lögð er áhersla á að námsmat sé fjölbreytt, hvort sem það er verklegt, munnlegt eða skriflegt.

## Ánægja fjarnema

Nokkrar kannanir hafa verið lagðar fyrir fjarnema við Menntaskólann á Egilsstöðum og hafa þær endurspeglad ánægju nemenda með námið og fyrirkomulag þess. Síðast var lögð könnun fyrir fjarnema vorið 2020 og tóku 282 einstaklingar þátt í henni (Jóney Jónsdóttir, 2020). Mikill meirihluti nemenda var ánægður með námið, en um 56% svarenda fannst það mjög gott og 39% gott. 95% svarenda gátu svo mælt með fjarnámi í ME. Þá hrósuðu nemendur skipulagi áfanga, framsetningu á námsvef, námsefni og verkefnum og einnig kennurum fyrir gott viðmót, skjót svör, skipulag og leiðbeiningar (Jóney Jónsdóttir, 2021).

Skólaárið 2020–2021 var 851 einstaklingur skráður í fjarnám við ME og þar af voru 443 nemendur búsettir í Reykjavík og nágrenni (Jóney Jónsdóttir, 2021). Það er áhugavert hve stór hluti fjarnema kemur frá höfuðborgarsvæðinu og leitar í nám þvert yfir landið. Í niðurstöðum fyrrnefndrar fjarnemakönnunar frá árinu 2020 sést að spanakerfið hefur mikið aðdráttarafl en af þeim 282 einstaklingum sem tóku þátt svöruðu 151, eða um 54%, að þeir hefðu valið ME vegna spanakerfisins. 34% þátttakenda svöruðu svo að þeir hefðu valið ME vegna þess að þeir höfðu fengið ábendingu/meðmæli frá námsráðgjafa/áfangastjóra og tæp 23% að þeir hefðu fengið ábendingu/meðmæli frá öðrum, en hægt var að velja fleiri en einn möguleika (Jóney Jónsdóttir, 2020).

## Könnun um kennslu í fjarnámi meðal kennara í Menntaskólanum á Egilsstöðum

Í ljósi velgengni og þróunar fjarnáms í Menntaskólanum á Egilsstöðum taldi höfundur áhugavert að sjá hvernig fjarnámið í ME samsvarar fræðilegum bakgrunni og þeim þremur þáttum sem fjallað hefur verið um í sambandi við gæði fjarnáms og líklegar leiðir til árangurs. Að auki er hægt að nýta niðurstöður könnunar um gæði fjarnáms til að koma auga á það sem er sérstaklega vel gert og einnig á það sem má bæta. Könnuninni var ætlað að varpa ljósi á hvernig kennarar ME bera sig að þegar kemur að samskiptum, námsumhverfi og skipulagi í kennslu í fjarnámi og hvernig tæknilegum undirbúningi þeirra hefur verið háttað.

## **Pátttakendur**

Á haustönn 2021 voru kennarar í ME 27 talsins, var öllum þeim sem kenndu þá í fjarnámi eða höfðu gert það áður boðið að taka þátt og enduðu 19 kennarar á að svara könnuninni. Vegna smæðar skólans og til þess að ekki væri hægt að rekja svör til einstakra þátttakenda var ekki spurt um aldur eða kyn í könnuninni.

## **Mælitæki**

Könnunin byggði á spurningalista sem var saminn með þá þrjá þætti sem fjallað hefur verið um í greininni í huga; samskipti, námsumhverfi og skipulag og tæknilegur undirbúningur kennara. Listinn innihélt þrettán fjölvalsspurningar og fimm opnar spurningar. Meðal opinna spurninga voru spurningar um styrkleika, veikleika og áskoranir í fjarnámi til þess að varpa betur ljósi á hvað gengur sérstaklega vel í fjarnáminu, hvað mætti betur fara og hvernig þessi atriði tengdust mögulega fyrrnefndum þáttum. Opnu spurningarnar voru eftirfarandi:

1. Hverjir eru styrkleikar þínir þegar kemur að kennslu fjarnema?
2. Hverjir eru veikleikar þínir þegar kemur að kennslu fjarnema?
3. Hver er helsta áskorunin þegar kemur að kennslu fjarnema?
4. Hvað finnst þér mikilvægt að hafa í huga við kennslu fjarnema?
5. Er eitthvað annað sem þú vilt að komi fram?

## **Framkvæmd**

Höfundur fékk leyfi skólameistara ME til þess að leggja könnun um fjarnám fyrir kennara skólans og var hún unnin í samstarfi við innra mats nefnd skólans. Tveir fundir voru haldnir með nefndinni sem aðstoðaði við undirbúning könnunarinnar í gegnum könnunartækið SurveyMonkey á aðgangi skólans. Í byrjun nóvembermánaðar 2021 var könnunin svo send út í tölvupósti á alla kennara skólans og stóð hún yfir í viku. Aðeins kennarar sem kenndu þá eða höfðu kennt áður í fjarnámi voru beðnir um að svara könnuninni. Eftir að könnuninni var lokað fékk höfundur gögnin send til þess að rýna í þau og innra mats nefndin nýtti gögnin til þess að fara yfir niðurstöður á kennarafundi og skipulagði hópavinnu kennara í framhaldinu. Tilgangurinn með þeirri vinnu var að efla fjarnámið enn frekar með sameiginlegum lausnum kennara og jafningjafræðslu.

## **Niðurstöður**

### **Fjölvalsspurningar**

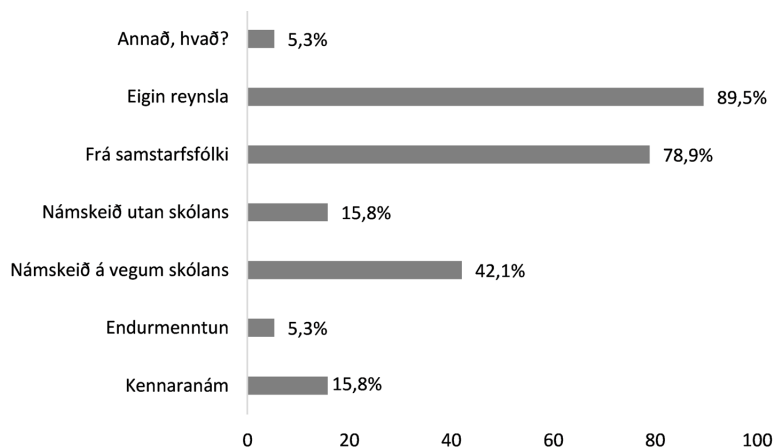
Eins og fyrr segir innihélt könnunin um fjarnám þrettán fjölvalsspurningar og fimm opnar spurningar. 19 af 27 kennurum skólans svöruðu könnuninni en aðeins þeir sem höfðu kennt áður eða voru að kenna í fjarnámi á þeim tíma sem könnunin var lögð fyrir voru beðnir um að svara. Það á þó við langflesta kennara skólans. Í Töflu 1 sjást svör kennara við fjölvalsspurningunum.



Tafla 1. Niðurstöður úr fjölvalsspurningum

	Mjög sammála	Frekar sammála	Frekar ósammála	Mjög ósammála
S1: Ég leitast eftir því að hafa námsumhverfið (Canvas) fyrir fjarnema vel skipulagt	94,7%	5,3%	0%	0%
S2: Ég fæ nægan tæknilegan stuðning þegar kemur að fjarnámi	73,7%	21,0%	5,3%	0%
S3: Það er auðvelt fyrir fjarnema að ná í mig	68,4%	31,6%	0%	0%
S5: Ég sendi reglulega tilkynningar/tölvupósta til fjarnema	26,3%	42,1%	26,3%	5,3%
S6: Ég legg mig fram við að fjarnemar finni stuðning frá mér í náminu	57,9%	42,1%	0%	0%
S7: Ég nota fjölbreytt námsmat í fjarnámi	21,1%	68,4%	10,5%	0%
S8: Ég gef reglulega endurgjöf á verkefni fjarnema	52,6%	47,4%	0%	0%
S9: Ég skila verkefnum fjarnema fljótt til baka	21,1%	78,9%	0%	0%
S10: Ég legg upp úr því að fjarnemar hafi samskipti hverjir við aðra (t.d. með hópverkefnum, umræðum o.þ.h.)	5,3%	15,8%	52,6%	26,3%
S11: Ég fékk fullnægjandi menntun um kennslu fjarnema í kennaranámi	5,3%	10,5%	26,3%	57,9%
	Samdægurs	Innan sólarhrings	Innan tveggja sólarhringa	Eftir tvo til þrjá sólarhringa eða meira
S4: Ég svara tölvupóstum/skilaboðum fjarnema að jafnaði	36,8%	57,9%	5,3%	0%
	Mjög vel	Frekar vel	Frekar illa	Mjög illa
S13: Hvernig hefur þér gengið að aðlagast tækni og þróun varðandi kennslu fjarnema?	55,6%	44,4%	0%	0%

Kennararnir voru einnig spurðir hvaðan þeir hefðu kunnáttu sína í kennslu fjarnema (spurning 12) og þar var hægt að velja fleiri en einn valmöguleika. Sjá má svör við þeirri spurningu á Mynd 2.



Mynd 2. Svör þátttakenda við spurningu um hvaðan þeir hafa sótt kunnáttu sína í kennslu fjarnema.

## Opnar spurningar

Opnu spurningarnar í könnuninni voru sem fyrr segir fimm talsins. Í þeirri fyrstu var spurt hverjir styrkleikar kennarana væru þegar kæmi að kennslu fjarnema. 15 svör bárust við spurningunni og algengast var að þátttakendur nefndu sveigjanleika, aðgengi og skilning í garð nemenda. „Ég reyni að taka tillit til aðstæðna þeirra, vera sveigjanleg.“ Rúmlega þriðjungur svarenda sagði gott skipulag vera sinn styrkleika og svipað hlutfall nefndi skjót svör við tölvupóstum og samskipti almennt. Nokkrir nefndu svo atriði á borð við áhuga og fjölbreytta kennsluhætti; „á auðvelt með að útfæra lausnir og setja upp kennsluefni“.

Einnig var spurt út í veikleika þátttakenda þegar kom að kennslu fjarnema. 15 svör bárust við þeirri spurningu og um helmingur þátttakenda taldi þætti á borð við samvinnu fjarnema og reynsluleysi og ónæga þekkingu vera sinn veikleika. Kom það í ljós í svörum eins og: „Ég þyrfti sennilega að vekja meiri umræður meðal fjarnema eða láta þau vinna meira saman.“ Þá var eftirfylgni við óvirka nemendur veikleiki hjá fjórum einstaklingum. Svipuð svör bárust við spurningunni um helstu áskorunina varðandi kennslu fjarnema, þ.e. samvinna nemenda og um helmingur taldi helstu áskorunina vera að ná tengslum við fjarnema eða „að ná tengslum við manneskju sem þú hefur ekki hitt.“ Að auki var nefnt að „þegar verið er að kenna í fjarnámi og læra tæknina um leið geta komið fram veikleikar.“

Í fjórðu opnu spurningunni var spurt hvað þátttakendum þætti mikilvægt að hafa í huga við kennslu fjarnema. 14 svör bárust og aftur nefndu flestir, eða níu einstaklingar, atriði eins og sveigjanleika og tillitsemi í garð nemenda. „Allir eru einhvern veginn. Mæta nemandanum þar sem hann er. Hafa aðhald og muna að hrósa góðri vinnu.“ Kennurunum fannst mikilvægt að gerð væri grein fyrir að aðstæður fjarnema eru mismunandi. Nokkrir nefndu síðan að fjarnemar þyrftu öðruvísi þjónustu en dagnemar: „Að gera sér grein fyrir því að þeir eru ekki eins og dagsskólanemar og þurfa öðruvísi aðlögun og þjónustu.“

Í síðustu opnu spurningunni var spurt hvort þátttakendur vildu koma einhverju öðru á framfæri. Þar kom ekkert nýtt fram en einn þátttakandi nefndi að fjarnámið í skólanum væri almennt gott:

Fjarnám í skólanum er almennt mjög gott og mér finnst jákvætt að fjarnemar og staðnemar séu oftast í sömu áföngum en ekki aðskildum. Það gefur öllum jafnan rétt og tækifæri til náms.

## Umræður

Markmið þessarar greinar var meðal annars að varpa ljósi á hvað stuðlar að auknum gæðum fjarnáms. Farið var yfir fræðilegan bakgrunn og rannsóknir og ljóst er að enn er ekki samhljómur um matskvarða og gæði fjarnáms. Þó hafa ákveðnir þættir verið áberandi í umfjölluninni og eru það einnig þeir þættir sem eru hvað mest breytilegir eftir hvort um ræðir hefðbundið nám eða fjarnám. Hér verður farið yfir rannsóknarspurningarnar og rætt um þau svör sem fengust við þeim.

### Hvaða þættir stuðla að auknum gæðum fjarnáms?

Þeir þættir sem hafa verið áberandi í umfjöllun um gæði fjarnáms og fjallað hefur verið um í þessari grein eru samskipti (í ýmsum myndum), námsumhverfi og skipulag áfanga og tæknilegur undirbúningur kennara. Áhersla hefur verið lögð á mikilvægi þess að byggja upp jákvæð samskipti við nemendur (Akhtar o.fl., 2019), mikilvægi hvatningar og stuðnings kennara við nemendur (Slåtto, 2008) og að kennarinn sýni fram á viðveru sína (Trentin, 2000), meðal annars með því að svara tölvupóstum nemenda reglulega (Martin og Bolliger, 2018; Martin o.fl., 2019). Mikið hefur einnig verið skrifað um samskipti milli nemenda og eru flest sammála um mikilvægi árangursríkra samskipta milli nemenda í fjarnámi (Dixson, 2010; Liu, 2008; Martin og Bolliger, 2018). Þar má

svo nefna hugmyndafræðina á bak við leitarsamfélag sem leggur einnig áherslu á samskipti milli nemenda, til dæmis með notkun umræðuþráða og samvinnuverkefna (Fiock, 2020).

Námsumhverfi og skipulag áfanga skipta síðan miklu máli í fjarnámi þar sem nemendur mæta sjaldan eða aldrei í kennslustofuna. Þá er lögð áhersla á að skipta námsefninu niður í hluta og hafa spurningar um áfangann aðgengilegar (Graul, 2020) og að nemendur fái skýrar leiðbeiningar um hvernig eigi að snúa sér í áfanganum (Jaggars og Xu, 2016). Mikil áhersla hefur svo verið lögð á að kennarar hljóti þann nauðsynlega tæknilega undirbúning sem kennsla í fjarnámi krefst. Þá er fjallað um árangursríkan kennara á 21. öldinni sem þann sem getur blandað saman helstu tæknilegum úrræðum með grípandi og virkum kennsluháttum (Archambault og Kennedy, 2018). Umfjöllunin snýst þó gjarnan um áhyggjur af þessum undirbúningi, eða öllu heldur skorti á honum (Mathes, 2019; Svanfríður Jónasdóttir, 2002).

Það hefur verið áhugavert að skoða tenginguna milli þessara þátta og kom hún jafnvel enn betur í ljós þegar rýnt var í niðurstöður könnunar á fjarnámi í ME.

## **Samskipti, námsumhverfi og skipulag kennslu í fjarnámi í ME**

Fyrri rannsóknarspurningin sem kom að Menntaskólanum á Egilsstöðum var nokkuð opin og sneri að hvernig kennarar skólans bæru sig að þegar kæmi að samskiptum, námsumhverfi og skipulagi í kennslu í fjarnámi. Niðurstöður könnunarinnar sýna að allir þátttakendur leitast eftir að hafa námsumhverfið fyrir fjarnema vel skipulagt og töldu nokkrir það vera sinn styrkleika. Það er jákvætt í ljósi fyrrnefndrar umfjöllunar um mikilvægi skipulags og góðs aðgengis í fjarnámi (Carr, 2014; Graul, 2020; Jaggars og Xu, 2016). Varðandi samskipti er ljóst að kennarar leggja mikla áherslu á að sýna sveigjanleika, stuðning og skilning í garð fjarnema. Kennararnir svara tölvupóstum einnig skjótt, skila verkefnum fljótt til baka og gefa reglulega endurgjöf á verkefni nemenda. Margir senda svo reglulegar tilkynningar til fjarnema. Þessa þætti telja margir kennaranna einnig vera styrkleika sína. Þessar niðurstöður eru í takt við rannsóknir á árangursríku fjarnámi þar sem miklu máli skiptir að svara skilaboðum nemenda tímanlega og sýna fram á stuðning við nemendur (Jaggars og Xu, 2016; Martin o.fl., 2019; Trentin, 2000; Vlachopoulos og Makri, 2019). Athygli vekur þó að fáir þátttakendur voru sammála um að þeir legðu upp úr að fjarnemar hefðu samskipti hverjir við aðra, en eins og fyrir segir hefur það verið talinn mikilvægur þáttur í fjarnámi (Dixson, 2010; Liu, 2008; Liu o.fl., 2007; Maddrell o.fl., 2017; Martin og Bolliger, 2018). Kennararnir töldu margir samvinnu fjarnema einmitt vera veikleika sinn, sem virðist í einhverjum tilfellum stafa af reynsluleysi og ónægri þekkingu. Samvinna fjarnema var svo nokkrum sinnum nefnd sem helsta áskorunin í fjarnámi.

## **Tæknilegur undirbúningur kennara í ME**

Spurningu varðandi tæknilegan undirbúning kennara í ME var varpað fram og voru niðurstöður könnunarinnar nokkuð skýrar. Aðeins tæp 16% þátttakenda voru sammála því að hafa fengið fullnægjandi menntun í kennslu fjarnema í kennaranámi og hefðu þá sótt kunnáttu sína í eigin reynslu og samstarfsfólk. Þá var áhugavert að sjá hvernig tæknilegur undirbúningur kennara og samskipti fléttuðust saman. Samvinna nemenda var ein helsta áskorunin í fjarnámi að mati kennara, sem og að ná til nemenda. Sumir töldu sig ekki búa yfir nægri þekkingu/reynslu til þess að nota árangursríkar kennsluáðferðir, en það þarf ekki að koma á óvart í ljósi þess hve fáir töldu sig hafa fengið fullnægjandi menntun í kennslu í fjarnámi.

Áhyggjur eru uppi um skort á nauðsynlegum undirbúningi kennara sem kenna í fjarnámi (Archambault, 2018; Mathes, 2019; Svanfríður Jónasdóttir, 2002) enda er ekki alltaf hægt að treysta á reynslu kennara, sérstaklega þeirra sem eru að taka sín fyrstu skref í kennslu eða hafa ekki kennt í fjarnámi áður. Í fyrrnefndri rannsókn Þuríðar Jóhannsdóttur og Sólveigar Jakobsdóttur (2020) sást að tæknifærni kennara og kennslufræðileg þekking gegndi lykilhlutverki í hvernig

til tókst að færa alla kennslu yfir í fjarnám í heimsfaraldri, en eins og komið hefur fram er mikilvægt að kennarar öðlist hæfnina í að virkja nemendur og vinna með þeim í öðru umhverfi en kennslustofunni sjálfri (Archambault, 2018). Í rannsókn Svanfríðar Jónasdóttur (2002) komu svo fram áhyggjur af tæknilegum undirbúningi. Það er áhugavert að líta um 20 ár aftur í tímann og sjá ákall skólameistaranna þriggja eftir aukinni áherslu á fjarkennslu í kennaramenntun og velta fyrir sér hvort mikið hafi breyst í þeim efnum.

## Takmarkanir rannsóknar

Í þessari rannsókn eru nokkrar takmarkanir sem snúa að könnuninni sem lögð var fyrir kennara Menntaskólans á Egilsstöðum. Könnunin var stutt og henni aðeins ætlað að fá innsýn í upplifun kennara af eigin kennslu, styrkleikum, veikleikum og áskorunum. Könnunin er því ekki nóg ein og sér til að meta gæði fjarnáms í skólanum. Orðalag spurninganna er jafnframt mögulega þannig að svörin falla í jákvæða átt og gæti því svarskekkja myndast. Að auki gátu kennarar valið hvort þeir svöruðu könnuninni eða ekki og því gæti verið að aðeins þeir áhugasömustu hafi tekið þátt.

## Lokaorð

Í greininni hefur verið farið yfir þætti sem eru áberandi í umfjöllun um gæði fjarnáms og skoðað hvernig staðið er að þeim sömu þáttum í Menntaskólanum á Egilsstöðum, þar sem vinsældir fjarnáms þar hafa aukist með árunum. Samskipti, tæknihæfni, námsumhverfi og skipulag eru allt þættir sem huga þarf að ef stuðla á að auknum gæðum fjarnáms og á sama tíma er mikilvægt að skilja að þessir þættir eru breytilegir eftir hvort um sé að ræða hefðbundið nám eða fjarnám. Í Menntaskólanum á Egilsstöðum er vel hugað að fyrrnefndum þáttum, en reynslan og samstarfsfólk hafa þurft að aðstoða kennara þegar kemur að tæknilegri kunnáttu og aðferðum í kennslu í fjarnámi. Í ljósi vaxandi vinsælda fjarnáms og hve margir kenna í því formi, er nauðsynlegt að kennararnir öðlist þá hæfni og þekkingu sem kennsla í fjarnámi krefst. Það er ekki hægt að gera ráð fyrir að þeir öðlist þessa hæfni með reynslunni einni og því nauðsynlegt að viðeigandi undirbúningur sé í boði.

### **The quality of distance education and distance learning at Egilsstaðir Upper Secondary School**

In recent years distance education in Icelandic upper secondary schools has been growing in popularity and about half of the upper secondary schools in the country now offer some type of distance learning. That includes Egilsstaðir Upper Secondary School where the distance mode has grown steadily and students have expressed their satisfaction with teacher interaction, course organization and the school's LMS (learning management system), among other things. Over the years Egilsstaðir Upper Secondary School has become one of the largest providers of distance education in Iceland, despite being located in rural East-Iceland. Their unique semester system has also become an attraction; usually schools in Iceland divide their academic year into two semesters (autumn and spring), whereas in Egilsstaðir Upper Secondary School, each semester is split into two shorter terms. That means students can complete a course in just about 8 weeks.

Despite the growth and increased popularity of distance education, it has proved difficult to assess the quality of distance learning globally. Various standards have been developed, but with a difference in emphasis. An ICDE report has shown lack of harmonized standards for organizations to compare with others, which creates a certain ambiguity around assessment and expectations of quality in distance education.

Despite this lack, common themes can be found regarding the skills and mentality desirable for teachers to have in order to succeed in online teaching. With those themes in mind, the aim of this article is to shed light on factors contributing to increased quality of distance education. Those factors involve interaction, organization and teacher preparation. Research has shown the importance of interaction in education, which can be categorized in three types of interactions. Those types involve student-teacher interaction, student-student interaction and student-content interaction. The article focuses on student-teacher interaction and student-student interaction, as well as course organization and pedagogy. Teachers' technical skills also examined and the concerns that have been raised regarding distance teaching preparation.

The article also discusses distance education at Egilsstaðir Upper Secondary School and reports on a survey on distance teaching submitted to the school teaching staff in the autumn of 2021. The survey was designed in collaboration with the schools' internal evaluation committee and contained thirteen multiple choice questions as well as five open questions. The purpose of the survey was to examine how the school's teaching reflects a previous review of the quality of distance education. The survey also aimed to reveal the strengths and weaknesses of the distance learning programme at Egilsstaðir Upper Secondary School. 19 teachers from the school who currently teach, or have taught, in distance mode participated in the survey. The teachers emphasised the importance of positive interaction, support and flexibility when teaching by distance and the results indicated their strengths regarding course organization and student interaction. The results also showed teachers' weaknesses when it came to student-student interaction, which in a few cases seemed to be caused by insufficient experience of distance teaching and insufficient knowledge. Only 16% of the participants felt they had received appropriate education concerning distance teaching in their teacher training programmes.

There have been concerns about teachers' technical skills and the lack of necessary preparation for teachers who teach by distance. This article sheds a further light on the importance of teachers acquiring the skills and knowledge required by distance learning, and the need for further teacher training when it comes to teaching from a distance. It is important to understand that factors such as communication, technical skills, learning environment and organization vary depending on whether the education is conducted locally or by distance. It is unreasonable to assume that teachers will acquire those skills by experience alone. Thus, appropriate training must be made available.

**Key words:** Distance education, quality, teacher preparation, interaction, Egilsstaðir Upper Secondary School



## Um höfund

Marta Kristín Sværrisdóttir (marta@me.is) lauk BA-prófi í sálfræði við Háskólann á Akureyri árið 2020 og stundar meistaranám í menntun framhaldsskólakennara við Háskóla Íslands. Hún hefur starfað sem leiðbeinandi í Menntaskólanum á Egilsstöðum frá 2020.

## About the author

Marta Kristín Sværrisdóttir (marta@me.is) completed her BA degree in psychology from the University of Akureyri in 2020 and is pursuing a master's degree in upper secondary education at the University of Iceland. She has been an instructor at Egilsstaðir Upper Secondary School since 2020.

## Heimildir

- Adelstein, D. og Barbour, M. K. (2017). Improving the K-12 online course design review process: Experts weigh in on iNACOL national standards for quality online courses. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 18(3), 47–82. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v18i3.2800>
- Akhtar, S., Hussain, M., Afzal, M. og Gilani, S. A. (2019). The impact of teacher-student interaction on student motivation and achievement. *European Academic Research*, 7(2), 1201–1222. [https://www.researchgate.net/profile/Muhammad-Afzal-27/publication/333843059\\_The\\_Impact\\_of\\_Teacher-Student\\_Interaction\\_on\\_Student\\_Motivation\\_and\\_Achievement/links/5d0881d892851cfcc61f7490/The-Impact-of-Teacher-Student-Interaction-on-Student-Motivation-and-Achievement.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Muhammad-Afzal-27/publication/333843059_The_Impact_of_Teacher-Student_Interaction_on_Student_Motivation_and_Achievement/links/5d0881d892851cfcc61f7490/The-Impact-of-Teacher-Student-Interaction-on-Student-Motivation-and-Achievement.pdf)
- Allen, I. E. og Seaman, J. (2016). *Online report card: Tracking online education in the United States*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED572777.pdf>
- Amendo, D. og Manca, S. (2017). Learning from decades of online distance education: MOOCS and The community of inquiry framework. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 13(2), 21–32. <https://www.learntechlib.org/p/180225/>
- Archambault, L. (2018). Introduction. Í K. Kennedy og R. Ferdig (ritstjórar), *Handbook of Research on K-12 Online and Blended Learning* (2. útgáfa, bls. 219–220). ETC Press. <https://doi.org/10.1184/R1/6686813.v1>
- Archambault, L. og Kennedy, K. (2018). Teacher preparation for K-12 online and blended learning. Í K. Kennedy og R. Ferdig (ritstjórar), *Handbook of Research on K-12 Online and Blended Learning* (2. útgáfa, bls. 221–245). ETC Press. <https://doi.org/10.1184/R1/6686813.v1>
- Ásrún Matthíasdóttir. (2012, 3. maí). *Hver er þróunin – Fjarnám í háskólum*. Ský. <https://www.sky.is/index.php/toelvumal/item/1568-hver-er-%C3%BEr%C3%B3unin-fjarn%C3%A1m-%C3%AD-h%C3%A1sk%C3%B3lum>
- Biesta, G. (2004). „Mind the gap!“ Communication and the educational relation. *Counterpoints*, 259, 11–22. <https://www.jstor.org/stable/42978490>
- Bigatel, P. M. og Edel-Malizia, S. (2018). Using the „Indicators of engaged learning online“ framework to evaluate online course quality. *TechTrends*, 62, 58–70. <https://doi.org/10.1007/s11528-017-0239-4>
- Carr, M. (2014). The online university classroom: One perspective for effective student engagement and teaching in an online environment. *The Journal of Effective Teaching*, 14(1), 99–110. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1060450.pdf>
- Cleveland-Innes, M., Garrison, R. D. og Vaughan, N. (2018). The community of inquiry theoretical framework: Implications for distance education and beyond. Í M. G. Moore og W. C. Diehl (ritstjórar), *Handbook of distance education* (4. útgáfa, bls. 67–78). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315296135>
- Dagur Skírnir Óðinsson, Elín Rán Björnsdóttir og Marianna Jóhannsdóttir. (2021). *Skýrsla starfshóps um innra mat við Menntaskólann á Egilsstöðum 2020–2021*. <https://www.me.is/static/files/Skolinn/IM/skyrsla-im-2020-2021.pdf>

- Dijkers, A. G. (2018). Social interaction in K-12 online learning. Í K. Kennedy og R. Ferdig (ritstjórar), *Handbook of K-12 online and blended learning* (2. útgáfa, bls. 509–522). ETC Press. <https://doi.org/10.1184/R1/6686813.v1>
- Dixson, M. D. (2010). Creating effective student engagement in online courses: What do students find engaging? *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 10(2), 1–13. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ890707.pdf>
- Fiock, H. (2020). Designing a community of inquiry in online courses. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 21(1), 135–153. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v20i5.3985>
- Fjarmentaskólinn. (e.d.). Skólinn. [https://www.fjarmentaskolinn.is/?page\\_id=2](https://www.fjarmentaskolinn.is/?page_id=2)
- Garrison, R. D., Anderson, T. og Archer, W. (2000). Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education*, 2(2-3), 87–105. [https://doi.org/10.1016/S1096-7516\(00\)00016-6](https://doi.org/10.1016/S1096-7516(00)00016-6)
- Garrison, R. D. og Arbaugh, J. B. (2007). Researching the community of inquiry framework: Review, issues, and future directions. *Internet and Higher Education*, 10(3), 157–172. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2007.04.001>
- Graul, A. R. H. (2020). Successful strategies for content creation and design of online classes. *Journal of Empowering Teaching Excellence*, 4(1), 13–21. <https://doi.org/10.15142/4hw5-2811>
- Hong Kong Polytechnic University. (2020). *The basic standards for online teaching*. [https://edc.polyu.edu.hk/Basic\\_Standards\\_for\\_Online\\_Teaching\\_Trial.pdf](https://edc.polyu.edu.hk/Basic_Standards_for_Online_Teaching_Trial.pdf)
- Jaggars, S. S. og Xu, D. (2016). How do online course design features influence student performance? *Computers & Education*, 95, 270–284. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.01.014>
- Jóney Jónsdóttir. (2020). *Fjarnemakönnun vor 2020*. <https://www.me.is/static/files/Skolinn/IM/birta-asidu-fjarnemakonnun-vor-2020-2-.pdf>
- Jóney Jónsdóttir. (2021). *Fjarnám 2020–2021: Tölulegar upplýsingar um fjarnema í ME skólaárið 2020–2021*. <https://www.me.is/static/files/Fjarnam/fjarnam-2020-2021-skyrsla.pdf>
- Liu, S. (2008). Student interaction experiences in distance learning courses: A phenomenological study. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 6(1). <https://www.westga.edu/~distance/ojdla/spring11/Liu111.html>
- Liu, X., Magjuka, R. J., Bonk, C. J. og Lee, S-h. (2007). Does sense of community matter? An examination of participants' perceptions of building learning communities on online courses. *Quarterly Review of Distance Education*, 8(1), 9–24, 87–88. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/does-sense-community-matter-examination/docview/231180604/se-2?accountid=49582>
- Maddrell, J. A., Morrison, G. R. og Watson, G. S. (2017). Presence and learning in community of inquiry. *Distance Education*, 38(2), 245–258. <https://doi.org/10.1080/01587919.2017.1322062>
- Magnús H. Helgason. (2019). Fjarnám. *Glettingur – Tímarit um austfirsk málefni*, 29(2), 9. <https://acrobat.adobe.com/link/track?uri=urn:aaid:scds:US:3c72705e-fca4-4bf7-bb79-51d07813aab1>
- Martin, F. og Bolliger, D. U. (2018). Engagement matters: Student perceptions on the importance of engagement strategies in the online learning environment. *Online Learning*, 22(1), 205–222. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1179659.pdf>
- Martin, F., Ritzhaupt, A., Kumar, S. og Budhrani, K. (2019). Award-winning faculty online teaching practices: Course design, assessment and evaluation, and facilitation. *The Internet and Higher Education*, 42, 34–43. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2019.04.001>
- Mathes, J. (2019). *Global quality in online, open, flexible and technology enhanced education: An analysis of strengths, weaknesses, opportunities and threats*. <https://www.icde.org/publications-and-resources>
- Moore, G. E., Warner, W. J. og Jones, D. W. W. (2016). Student-to-student interaction in distance education classes: What do graduate students want? *Journal of Agricultural Education*, 57(2), 1–13. <https://doi.org/10.5032/jae.2016.02001>
- Moore, M. G. (1989). Three types of interaction. *American Journal of Distance Education*, 3(2), 1–7. <https://doi.org/10.1080/08923648909526659>

„Ég reyni að taka tillit til aðstæðna þeirra, vera sveigjanleg“ Um gæði fjarnáms og fjarnámið í Menntaskólanum á Egilsstöðum

- Slátto, T. (2008). Kennarinn – Lykillinn að gæðum í fjarkennslu. *GÁTT – Ársrit um fullorðinsfræðslu og starfsmenntun*, 41–43. [https://frae.is/storage/2022/01/Gatt\\_2008.pdf](https://frae.is/storage/2022/01/Gatt_2008.pdf)
- Sólveig Jakobsdóttir og Þuríður Jóhannsdóttir. (2010). *Úttekt á fjarkennslu í framhaldsskólum*. [https://www.stjornarradid.is/media/menntamalaraduneyti-media/media/ritogskyrslur/fjarnam\\_uttekt\\_2010.pdf](https://www.stjornarradid.is/media/menntamalaraduneyti-media/media/ritogskyrslur/fjarnam_uttekt_2010.pdf)
- Súsanna Margrét Gestsdóttir, Guðrún Ragnarsdóttir, Amalía Björnsdóttir og Elsa Eiríksdóttir. (2020). Fjarkennsla í faraldri: Náms og kennsla í framhaldsskólum á tímum samkomubanns vegna COVID-19. *Sérrit Netlu 2020 – Menntakerfi og heimili á tímum COVID-19*. [https://netla.hi.is/serrit/2020/menntakerfi\\_heimili\\_covid19/09.pdf](https://netla.hi.is/serrit/2020/menntakerfi_heimili_covid19/09.pdf)
- Svanfríður Jónasdóttir. (2002). Fjarkennsla framhaldsskóla á Austurlandi: Getur leið þeirra verið fyrirmynd annarra lítilla framhaldsskóla? *Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun*. <https://netla.hi.is/arsrit-2002/>
- Trentin, G. (2000). The quality-interactivity relationship in distance education. *Educational Technology*, 40(1), 17–27. [https://www.researchgate.net/publication/234775509\\_The\\_Quality-Interactivity\\_Relationship\\_in\\_Distance\\_Education](https://www.researchgate.net/publication/234775509_The_Quality-Interactivity_Relationship_in_Distance_Education)
- Tualalelei, E., Burke, K., Fanshawe, M. og Cameron, C. (2021). Mapping pedagogical touchpoints: Exploring online student engagement and course design. *Active Learning in Higher Education*. <https://doi.org/10.1177/1469787421990847>
- Vlachopoulos, D. og Makri, A. (2019). Online communication and interaction in distance higher education: A framework study of good practice. *International Review of Education*, 65, 605–632. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11159-019-09792-3>
- Williams, M. K. (2017). John Dewey in the 21st century. *Journal of Inquiry & Action in Education*, 9(1), 91–102. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1158258.pdf>
- Þuríður Jóna Jóhannsdóttir og Sólveig Jakobsdóttir. (2020). Fjarkennsla og stafræn tækni í framhaldsskólum á tímum farsóttar vorið 2020: Sjórnarhóll kennara og stjórnenda. *Sérrit Netlu 2020 – Menntakerfi og heimili á tímum COVID-19*. [https://netla.hi.is/serrit/2020/menntakerfi\\_heimili\\_covid19/10.pdf](https://netla.hi.is/serrit/2020/menntakerfi_heimili_covid19/10.pdf)



Marta Kristín Sverrisdóttir. (2022).

„Ég reyni að taka tillit til aðstæðna þeirra, vera sveigjanleg“ Um gæði fjarnáms og fjarnámið í Menntaskólanum á Egilsstöðum

Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun. Menntavísindasvið Háskóla Íslands.

Sótt af <http://netla.hi.is/greinar/2022/alm/05>

DOI: <https://doi.org/10.24270/netla.2022.5>