



# Togstreita og andstæð sjónarmið: Sýn kennara og skólastjórnenda á þróun framtíðarmöguleika frnhaldsskólans

Guðrún Ragnarsdóttir og Súsanna Margrét Gestsdóttir

► Abstract    ► Um höfunda    ► About the author    ► Heimildir

Ekki fer á milli mála að COVID-19 faraldurinn hafði mikil áhrif á skólastarf víðsvegar um heiminn. Á Íslandi fór starfsemi framhaldsskóla að mestu fram með fjarfundabúnaði í heilt ár og starfsfólk og nemendur sinntu verkefnum sínum að heiman. Markmið greinarinnar er að varpa ljósi á sýn kennara og stjórnenda þriggja framhaldsskóla á þróun framhaldsskólans og framtíðarmöguleika með hliðsjón af þeirri reynslu sem kreppuástand heimsfaraldurs hefur veitt til þessa. Greinin byggir á viðtölum við tólf kennara og sex stjórnendur þriggja ólíkra skóla sem tekin voru ári eftir að framhaldsskólalúsnæði á Íslandi var lokað. Skólarnir og viðmælendur voru valdir með tilgangsrátt. Niðurstöðurnar sýna áhugaverða togstreitu og andstæð sjónarmið viðmælenda. Þátttakendur lögðu áherslu á umhyggju fyrir nemendum og að farsóttin hefði skerpt á hugmyndum um félagslegt gildi framhaldsskólans. Einnig bentu þeir á tækniframfarir í kennslu sinni og sáu fyrir sér opnara og sveigjanlegra skólastarf til að koma til móts við þarfir ólíkra nemenda og kennara. Jafnframt fjölluðu þeir um margvíslegar áskoranir í því samhengi. Niðurstöður greinarinnar eru mikilvægt innlegg í áframhaldandi umræðu um þróun framhaldsskólans. Þær sýna reynslu kennara og skólastjórnenda sem staddir voru í óvæntu breytingaferli og hugmyndir þeirra um þróun og framtíðarmöguleika skólastigsins. Höfundar leggja áherslu á að raddir skólafólks verði sterkar í samræðum um mótun framhaldsskóla framtíðarinnar.

**Efnisorð:** Framhaldsskólakennarar, skólastjórnendur, COVID-19, skólaþróun, félagslegt hlutverk skólastarfs, sveigjanlegt skólastarf, tæknistudd kennsla

## Inngangur

Um miðjan mars 2020 skelltu framhaldsskólar á Íslandi í lás og skólastarf var skipulagt eftir rafrænum leiðum. Þetta fyrirkomulag varði að mestu leyti fram á sumar. Hið sama var uppi á teningnum um haustið með einhverjum tilbrigðum. Sumir skólar reyndu um tíma að bjóða hluta nemenda í skólann á meðan aðrir nemendur sátu heima og fylgdust með (Guðlaug M. Pálsdóttir, 2022). Á vormisseri 2021 mætti starfsfólk og nemendur loks aftur í skólann með grímur og fyrirmæli um hreinlæti og ákveðin fjarðlægðarmörk.

Rannsóknir tengdar skólastarfi vorið 2020 og veturinn 2020–2021 sem birtar hafa verið til þessa á erlendum vettvangi snúast fyrst og fremst um það neyðarkennslufyrirkomulag (e. *emergency remote teaching, ERT*) sem ríkti í upphafi faraldursins (Barbour o.fl., 2020) og heimakennslu (Bubb og Jones, 2020). Það sama á við hér á Íslandi. Höfundar ásamt samstarfskonum birtu grein um fjarkennslu í faraldri þar sem áherslan var á það neyðarfyrirkomulag sem sett var á í fyrstu bylgju faraldursins og ólíka reynslu framhaldsskólakennara af fjarkennslufyrirkomulaginu (Súsanna Margrét Gestsdóttir o.fl., 2020). Einnig birtu Þuríður Jóna Jóhannsdóttir og Sólveig Jakobsdóttir (2020) grein um stafræna

tækni á tímum COVID-19 og byggðu þær greiningu sína á svörum skólastjórnenda og kennara í framhaldsskólum. Lítið hefur verið skrifað um framtíðarskipan skólastarfs í ljósi þessarar reynslu. Því er ætlunin hér að varpa ljósi á þá sýn sem kennarar og stjórnendur þriggja framhaldsskóla höfðu að loknu fyrsta ári heimsfaraldurs á þróun framhaldsskólans og framtíðarmöguleika skólastigsins.

## Rannsóknir á framtíð og tilgangi menntunar

Samræður um tilgang menntunar hafa farið fram í meira en tvö árþúsund, það er að minnsta kosti síðan á dögum Aristótelesar og Platós. Háværar raddir á síðustu árum kalla eftir innihaldsríkum samræðum um tilgang og inntak menntunar, frekar en umræðu um mælingar sem gjarnan stýra því samtali sem á sér stað um menntamál (sjá t.d. Biesta, 2009). Varað hefur verið við afleiðingum þess að leyfa árangursdrifnum viðmiðum, sprottnum af rótum nýfrjálshyggju, að ráða för (sjá t.d. Berglind Rós Magnúsdóttir, 2013). Þannig hefur enskt skólakerfi síðasta áratuginn verið kallað tilraunastofa menntastefnu í anda mælinga með tilheyrandi valdboðum að ofan og valdaleysi kennara (Ashbridge o.fl., 2021). Sjálfræði kennara er nátengt bæði starfsánægju þeirra og fagmennsku (Hafðís Ingvarsdóttir, 2018; Pearson og Moomaw, 2005) og því þarf ekki að koma á óvart að afleiðingar þessarar tilraunar eru sagðar firring og tengslaleysi bæði kennara og nemenda, enda báðir hópar beittir harðri agastjórnun í nafni samkeppninnar um góða útkomu á prófum (Clarke o.fl., 2021). Refsingar nemenda hafa líka aukist í samkeppnisvæddu umhverfi á kostnað umburðarlyndis og sveigjanleika (e. zero tolerance policy) og sjálfstæð eða gagnrýnin hugsun er ekki einungis litin hornauga heldur beinlínis kæfð í þeim mæli að lýðræðinu stafar hætta af (Ashbridge o.fl., 2021). Hendur kennara eru bundnar í miðstýrðu skrifræði þar sem þeir hafa verið sviptir umboði til að bregðast við og fagmennska þeirra er að engu metin (Ashbridge o.fl., 2021; Clarke o.fl., 2021). Sú umfjöllun sem hér hefur verið vísað til, og bresku höfundarnir telja raunar að eigi við víða um heim um þessar mundir, varpar kaldranalegu ljósi á hlutverk kennarans. Þar birtist ekki mynd af skólanum sem griðastað þar sem fagmennska og sérfræðiþekking kennara er virt, nemendur standa jafnfætis hver öðrum og hafa tóm til að hugsa og öðlast þroska. Þvert á móti er litíð á skólann sem verksmiðju þar sem hvergi má slaka á framleiðslunni, eins og hefur til dæmis hent í heimsfaraldri.

Semandsvarvið þessari hugmyndafræði hafamenntunarfræðingarspreytsigáaðskrifastefnuyfirlýsingu menntunar þar sem dregin er upp mynd af henni sem undirstöðu velferðarsamfélagsins (Biesta og Säfström, 2011). Varað er við árásum popúlisma og ídealisma á menntun enda séu atlögur að henni jafnframt atlögur að velferðarsamfélaginu. Popúlistar haldi því fram að hægt sé að greina „hvað virkar“ og haga menntun einfaldlega í samræmi við það. Hérlendis er Atli Harðarson (2017) meðal þeirra sem gagnrýnt hefur þetta tæknilega viðhorf til menntunar. Að mati Biesta og Säfström hafa ídealistar á hinn bóginn svo háleitar hugmyndir um þau markmið sem menntun geti náð, til dæmis á sviði umburðarlyndis og félagslegs réttlætis, að þeir hljóti alltaf að verða fyrir vonbrigðum. Hvorugt sé raunhæft. Biesta hefur fjallað mikið um þekkingarsköpun og hlutverk menntunar. Hann skiptir tilgangi menntunar í þrennt: Fyrst má nefna þann sem hverfist um hæfni (e. qualification) sem snýst um þá þekkingu sem er nauðsynleg frekari menntun og störfum. Næst kemur félagsmótun (e. socialization) sem vísar til þeirrar þekkingar sem þarf til að skilja og takast á við áskoranir samtímans og mögulegrar framtíðar (eða mögulegra framtíða) og meta hvernig fortíðin er rædd. Loks er það hlutgerving (e. subjectification) sem tekur mið af þeirri þekkingu sem nauðsynleg er til að skilja og þróa eigið umboð og getu til aðgerða (Biesta, 2015). Hið síðastnefnda rímar við áhersluna á menntun til sjálfbærni. Bent er á að samræðan um ólíka sýn á kjarna menntunar hafi gildi í sjálfri sér; ekki skipti mestu að ná samkomulagi um hver sá kjarni sé heldur að ræða með lýðræðislegum hætti um markmið og leiðir í menntun (Ólafur Páll Jónsson og Allyson Macdonald, 2021).

Framhaldsskólakerfi sem byggir á áherslum nýfrjálshyggjunnar hefur ákveðin viðhorf til allra þriggja þáttanna og eru þau í nokkru samræmi við þá straua sem hafa verið áberandi síðan ný öld gekk í garð. Þau tímamót urðu mörgum tilefni til vangaveltna um hvaða breytingum menntun þyrfti að taka til að búa nemendur sem best undir líf og starf eins og sjá má í *Hvítbók um umbætur í menntamálum* (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2014). Til varð hugtakið „21. aldar færni“ (e.

21st century skills) sem töluvert hefur verið fjallað um á heimsvísu. Samkvæmt gögnum frá Efnahags- og framfarastofnuninni tekur það til færni í upplýsingatækni, svo sem að greina vanda, leysa hann og að túlka upplýsingar, en einnig færni í samskiptum sem lýtur að upplýsingalæsi, gagnrýnni hugsun og getunni til að deila upplýsingum og hugmyndum (Ananiadou og Claro, 2009). Fyrirnefnd færni í upplýsingatækni þarf ekki að koma á óvart í samfélagi sem verður æ stafrænna og krefst þess að fólk læri sífellt nýjar leiðir við hversdagsleg viðfangsefni. Þetta hefur mjög verið til umræðu undir formerkjum fjórðu iðnbyltingarinnar (sjá t.d. González-Pérez og Ramírez-Montoya, 2022; Huginn Freyr Þorsteinsson o.fl., 2019). Áhrif hennar á menntun eru gjarnan tengd svonefndum STEM-greinum (vísindum, tækni, verkfræði og stærðfræði) en Íslendingar standa höllum fæti þegar kemur að hlutfalli þeirra sem menntaðir eru í þeim fræðum. Árið 2018 átti það við um 16% háskólamenntaðra hér á landi en á sama tíma var hlutfallið á hinum Norðurlöndunum tæp 25% (WIPO, 2018).

Fleira er þó talið skipta máli fyrir menntun 21. aldarinnar. Í heildarumgjörð samtakanna P21 sem ýmsar stofnanir styðjast við er nauðsynlegri færni skipt í þrennt: Lærdóms- og nýsköpunarfærni, upplýsinga-, fjölmiðla- og tæknilega færni og færni sem varðar líf og störf, svo sem sveigjanleika og félagsfærni (Battelle for Kids, 2019). Þá hafa fjölmargar rannsóknir beinst að því að greina tengsl persónuleika, námsárangurs og fleiri þátta sem varða menntun á nýrri öld (Ansari o.fl., 2017; Pellegrino og Hilton, 2012). Með því er leitast við að tengja spár um framtíð menntunar við kenningar í þroskasálfræði sem hafa haft áhrif á þróun hennar síðustu aldirnar. Sérfræðingahópur (e. think tank) á vegum Harvardháskóla tók undir nauðsyn þess og lagði jafnframt áherslu á lykilhlutverk kennara (Harvard University, 2014; Reimers og Chung, 2016).

Í menntastefnu íslenskra stjórnvalda sem birtist meðal annars í fyrirnefndri *Hvítbók* (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2014) voru tvö fremur tæknileg markmið talin mikilvægust: Að bæta árangur íslenskra barna í lestri, sem og að bæta námsframvindu í framhaldsskóla og draga úr brottfarfi. Um 21. aldar færni segir meðal annars:

Á alþjóðlegum vettvangi er nú mikið rætt um hvaða menntun og hæfni nemendur þurfi að tileinka sér á 21. öldinni. Þátttaka í atvinnulífi og samfélagi 21. aldar krefjist aukinnar aðlögunarhæfni og sífelldrar endurnýjunar þekkingar í takt við öra framþróun. Einnig er lögð áhersla á sköpun, heilbrigði, samskipti, gagnrýna hugsun og sjálfbærni. (bls. 7).

Hér er greinilega vísað til grunnþátta menntunar sem koma fram í aðalnámskrám, það er læsis, sjálfbærni, lýðræðis og mannréttinda, jafnréttis, heilbrigðis og velferðar og sköpunar (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2012). Til að draga úr brottfalli í framhaldsskóla var skólastigið stýtt úr fjórum árum í þrjú árið 2015 og var það einkum rökstutt með því að ungmenni kæmust þá fyrr út á vinnumarkaðinn, auk þess sem ramminn utan um grunn- og framhaldsskólanám hérlendis yrði svipaður því sem tíðkast í nágrannalöndunum (sjá t.d. Hagfræðistofnun Háskóla Íslands, 2002). Minna fór fyrir umræðum um inntak og tilgang menntunar.

Við nokkuð annan tón kvað á fundum sem mennta- og menningarmálaráðuneytið stóð fyrir með bæði fulltrúum skólasamfélagsins og sveitarfélaga um menntastefnu til ársins 2030 (Birna Svanbjörnsdóttir o.fl., 2019; Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2020). Settar voru fram tillögur sem lúta að kennaramenntun og starfsþróun, lærdómssamfélögum, starfsaðstæðum í skólum, mati á skólastarfi, skólaþjónustu og loks samspili kerfa og nýtingu fjármagns. Allar höfðu tillögurnar það markmið „að nemendur séu fullgildir þátttakendur í skólastarfinu, tilheyri styðjandi námssamfélagi í skóla þar sem fjölbreytileiki er virtur, búi við sambærileg gæði námsreynslu og námsumhverfis, fái vitsmunalega krefjandi viðfangsefni sem hæfa þeim, nái árangri og hafi lýðræðislegan rétt til sjálfræðis og þátttöku í ákvörðunum um nám og annað skólastarf“ (Birna Svanbjörnsdóttir o.fl., 2019, bls. 4). Þátttakendur í fundaröðinni gerðu lista yfir tíu viðfangsefni sem þeim fannst brýnast að bregðast við. Þar eru fjögur sem varða efni þessarar greinar sérstaklega: Samstarf (innan og utan skóla, milli kerfa, í teyrum/lærdómssamfélagi), fræðsla (inntak kennaramenntunar og fjölbreytt starfsþróun), stuðningur (aukinn faglegur stuðningur og ráðgjöf á vettvangi skólastarfs) og nám og kennsla (breyta kennsluháttum, auka fjölbreytni og sveigjanleika) (Birna Svanbjörnsdóttir o.fl., 2019). Þá er ónefnt

félagslegt hlutverk framhaldsskólastigsins sem tengist fjölmörgum hliðum skólagöngunnar, ekki síst þegar rýnt er í þátt kennara og samnema í námsárangri og sem vörn gegn streitu og kvíða (sjá t.d. Haugan o.fl., 2021).

Forvitnilegt er að bera þá innsýn í íslenska framhaldsskóla á dögum heimsfaraldurs sem rannsókn okkar veitir saman við þær vangaveltur um framtíð menntunar sem hér hafa verið reifaðar.

## Markmið og rannsóknarspurningar

Markmiðið hér er að varpa ljósi á sýn kennara og stjórnenda þriggja framhaldsskóla á þróun og framtíðarmöguleika skólastigsins með hliðsjón af þeirri reynslu sem kreppuástand heimsfaraldurs hafði haft í för með sér þegar viðtölin voru tekin. Í greininni verður leitast við að svara eftirfarandi spurningum:

- Hvert er félagslegt hlutverk framhaldsskólans að mati viðmælenda í ljósi reynslunnar?
- Hvernig sjá viðmælendur fyrir sér breytta skipan skólastarfs í kjölfar heimsfaraldurs?

## Aðferð

Gögnin sem notuð eru í greininni eru hluti af stærra rannsóknarverkefni sem nefnist *Framhaldsskólinn og COVID-19: Kreppa, áskoranir og aðlögun*.<sup>1</sup> Greinin byggir á viðtölum við kennara og stjórnendur í þremur framhaldsskólum sem tekin voru haustið 2020 og vorið 2021.

Skólarnir voru valdir með tilgangsrúttaki (Palys, 2008) með það að markmiði að ná sem mestri breidd í viðmælendahópinn og varpa ljósi á ólíka reynslu og stöðu skólanna. Allir skólarnir voru stórir. Valinn var einn bekkjarkerfisskóli og tveir skólar þar sem kennt er samkvæmt áfangakerfi og fjölbreyttar námsbrautir í boði. Einn skólanna var á landsbyggðinni og tveir á höfuðborgarsvæðinu.

Viðmælendur voru einnig valdir með ákveðinn tilgang í huga. Í öllum tilfellum var leitast eftir því að hafa jafnt kynjahlutfall og sem mesta aldursbreidd. Skólameistari var annar viðmælendinn úr stjórnunarteymi skólanna og hinn var dreginn með tilviljanakenndum hætti úr hópi millistjórnenda í meira en hálfu starfshlutfalli sem stjórnendur. Þá voru fjórir kennarar valdir úr hverjum skóla. Tengiliður fann fulltrúa úr fjölbreyttum námsgreinum en einnig var bæði óskað eftir viðmælendum sem áttu auðvelt með að takast á við fjarkennsluhlutverkið og viðmælendum sem fannst verkefnið og yfirfærslan erfið. Leitast var eftir því að ná jöfnu kynjahlutfalli. Áttján viðmælendur í þremur stórum framhaldsskólum eru lítið úrtak og þyrfti frekari rannsóknir til að greina hvort þeir endurspeglu viðhorf og skoðanir fjöldans.

Þar sem enginn munur reyndist vera eftir kennslugrein eða kyni verða viðmælendur einungis tengdir við tvö starfshlutverk, það er kennari og skólastjórnandi, og fjallað verður um alla viðmælendur í karlkyni. Jafnframt er látið hjá líða að gefa kennurum dulnefni eða númer. Þetta er gert til að fela skóla og viðmælendur og virða trúnað (Kvale og Brinkmann, 2009; McMillan, 2012).

Rannsóknin fylgir viðmiðum Vísindasiðanefndar Háskóla Íslands sem veitti rannsóknarsniðinu umsögn sína. Skólameistarar skólanna þriggja veittu skriflegt leyfi fyrir rannsókninni og tilnefndu tengilið sem höfundar voru í samskiptum við um framkvæmdina. Höfundar greinarinnar tóku viðtölin. Viðmælendur voru upplýstir um tilgang rannsóknarinnar og skrifuðu undir upplýst samþykki. Stuðst var við viðtalsramma sem tóku mið af ólíkum hlutverkum viðmælenda en höfðu þó sameiginlega snertifleti, einkum í tengslum við nám, kennslu og skipulag skólastarfs og framtíðina. Lengd viðtalanna var frá 30–150 mínútur. Þau voru öll hljóðrituð og afrituð orðrétt.

<sup>1</sup> Framhaldsskólinn og COVID-19: Kreppa, áskoranir og aðlögun. Verkefnið hlaut styrk frá Rannís 2021 – 2023 (nr. 217900–051). Spurningakannanir voru lagðar tvisvar fyrir starfsfólk allra framhaldsskóla árið 2020. Þrjú ólíkir framhaldsskólar voru valdir og tekin 48 viðtöl við hagaðila í þeim. Nemendur í fjórum ólíkum framhaldsskólum svöruðu spurningalista árið 2021, sem og foreldrar á landsvísi.

Viðtölin voru þemagreind út frá vinnulagi Braun og Clarke (2013). Höfundar lásu öll viðtölin og skráðu við hvert viðtal hugleiðingar, mikilvæg atriði og minnisþunkta. Þá voru viðtölin kóðuð út frá hugmyndum viðmælenda um þróun framhaldsskólans og framtíðarmöguleika í tengslum við fengna reynslu það sem af var heimsfaraldri. Textabrotum úr afrituðum viðtölum var safnað og úr þeim drógu höfundar þrjú þemu. Rannsóknarspurningar þróuðust eftir því sem leið á greiningarferlið (sjá t.d. Braun og Clarke, 2021).

## Niðurstöður og umræða

Þrjú meginþemu um framtíðina og skipulag skólastarfs voru áberandi í gögnunum. Þau varða fjarkennslu og félagslegar þarfir, þróun kennsluhátta og tækni og möguleika á sveigjanlegri skólastarfi. Fjallað verður um þemun í þessari röð og niðurstöðurnar ræddar samhliða.

### Fjarkennsla: Tækifæri eða ógn við félagsleg gildi?

Þegar fjallað var um skóla framtíðarinnar bentu margir viðmælendur, einkum kennarar, á félagslegt mikilvægi framhaldsskólans. Þeir veltu fyrir sér upprunalegu ástæðunni fyrir því að þeir fóru í kennslu. Einn kennari sagði að maður væri manns gaman og þess vegna trúði hann því að „skólastarf muni færast aftur í svipað form“ og það var fyrir heimsfaraldur. Undir þetta tók annar kennari sem benti á að hann „myndi vilja halda bara áfram að mæta ... í skólann helst, flesta daga“ og annar sagði „ekkert jafnast á við að vera í sama rými með fólki“. Sama benti enn annar kennari á um leið og hann horfði í eigin rann:

Maður metur það svo mikils að vera aftur kominn og vera innan um nemendurna. Ég er líka búinn að læra það að ég mundi ekki vilja vera bara í fjarnámi, það er ekki eitthvað sem hentar mér.

Annar kennari orðaði áhyggjur sínar af sálarástandi nemenda og starfsfólks:

Gallarnir, tvímælalaust, félagslega. Alveg bara númer eitt, tvö, þrjú, fjögur og fimm. Þetta er bara ... ekki gott fyrir sálina. Þetta er ekki gott fyrir, fyrir ungt fólk og ekki gott fyrir ... starfsmenn skólans heldur. Að hérna hefurðu miðaldra kennara sem að þrá ekkert meira heldur en að hitta, hitta nemendur sína ... við megum ekki gleyma þessum félagslega þætti ... þegar upp er staðið þá er það bara líka þessi ... samræða, ... þú sérð ekki manneskju og ert ekki í samskiptum, það er ekki mannlegt.

Greinilegt er að þessi kennari leit ekki á rafræn samskipti sem raunveruleg samskipti og einnig kom fram í máli hans að honum fannst erfitt þegar nemendur voru ekki í mynd og óvirkir í kennslustundum. Annar kennari tók undir þessar hugmyndir með því að fjalla um félagsmótun nemenda og eigin íhaldssemi:

En auðvitað vill maður vera gamaldags og hafa þau á staðnum, upp á allt félagslegt og þannig. Þetta er dálítið skelfilegt, að þessi sem eru að koma inn ný og missa af öllu, þessum árum sem eru svona mikilvæg í félagslegri mótun. Ef það hverfur allt, það er dapurlegt.

Undir þetta sjónarmið tók skólastjórnandi og sagði að félagslega hefði ekki verið gott fyrir nemendur að loka skólanum.

Enn annar kennari tók í sama streng og ræddi mætingakerfið í þessu ljósi:

Það gæti ýmislegt breyst í sambandi við þessa hörðu mætingarstjórnun á nemendum sko. Það þarf að fara svolítið varlega í það samt vegna þess að það er ákveðið aðhaldskerfi líka, að, að nemendur komi því að sko stór hluti náms held ég að sé að nemendur hittist.

Hér velti hann fyrir sér hvort í framtíðinni yrði eins ákveðin krafa um mætingu nemenda en hélt fast í mikilvægi viðveruskráningar í þeim tilgangi að veita nemendum aðhald.

Annar kennari leit til baka og dró fram upprunalegu ástæðuna fyrir því að hann leiddist út í kennslu:

Maður sér líka hvað maður hafði, allt þetta félagslega ... sem maður vissi kannski innst inni að væri það sem maður sækir í að vera kennari, að vera innan um fólkið og innan um nemendurna. Svo er maður bara kominn einn fyrir framan tölvuna.

Ljóst er á þessu að kennarar og skólastjórnendur voru nokkuð einmana á þessum tíma og þráðu sterkari tengsl við samstarfsfólk og nemendur. Hér lýsir kennari komu sinni aftur í skólann og þeirri starfsgleði sem hann upplifði í kjölfarið:

Maður samt metur á annan hátt að fá að hafa nemendur á staðnum þegar maður er búin að upplifa að það er ekki sjálfgefið. Maður mergsýgur þann tíma núna, það fer ekki ein mínúta til spillis.

Undir þetta sjónarmið tóku margir kennarar og vildu fara varlega í að draga úr staðnámi:

Þá er mín tilfinning sú að skóli sé ekkert orðinn úreltur, að mæta í skóla, sækja fyrirlestra og annað ... Ég held að einmitt við höfum lært af þessu, kennarar og nemendur eru ekki tilbúnir að taka þessum breytingum svona hratt allavega. Það þyrfti lengri aðdraganda. Ég held að þetta verði svipað áfram en við höfum alla þessa möguleika.

Ljóst er á þessu að kennarar voru ekki tilbúnir að sleppa takinu af staðnámi og vilja stíga varlega til jarðar í ákvörðunum um fjarkennslu.

Niðurstöður rannsóknarinnar sýna að vert er að gefa félagslegu mikilvægi framhaldsskólans í anda hugmynda Biesta (2015) gaum en hann fjallar um mikilvægi félagsmótunar í skrifum sínum um hlutverk skóla (sjá einnig Battelle for Kids, 2019). Rétt er að halda því til haga að samkvæmt viðmælendum í þessari rannsókn hefur skólinn einnig mikið félagslegt gildi fyrir kennarana. Að þessu tvennu þarf sérstaklega að huga, einkum í fyrirkomulagi fjarkennslu og þar sem tæknistudd kennsla jókst í faraldrinum.

Í lögum um framhaldsskóla nr. 92/2008 og aðalnámskrá framhaldsskóla (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2011) er lítið fjallað um félagslegt mikilvægi skólastigsins fyrir þá sem þar nema og starfa þó að lítillega sé vikið að því undir grunnþættinum heilbrigði. Greinarhöfundar telja mikilvægt að skerpa á þessum þáttum þegar kemur að því að skrifa nýja menntastefnu fyrir skólastigið. Með því má meðal annars bregðast við þróun í átt til sífellt einstaklingsmiðaðra náms sem virðist hafa orðið samhliða faraldrinum þar sem kennarar drógu úr þætti samvinnu (Guðlaug M. Pálsdóttir, 2022; Súsanna Margrét Gestsdóttir o.fl., 2020). Viðmælendur ræddu ekki einungis félagslegt mikilvægi framhaldsskólans varðandi þá þróun sem orðið hafði og framtíðina heldur einnig þær breytingar sem þeir höfðu gert á kennslu sinni í faraldrinum. Þeir veltu fyrir sér í því samhengi lærdómnum og hversu varanlegar breytingarnar yrðu.

## **Kennslufræðileg þróun eða tæknileg þróun?**

Meginhluti framhaldsskólakennara landsins, eða 87%, tileinkaði sér nýjungar í kennslu strax í upphafi heimsfaraldurs (Súsanna Margrét Gestsdóttir o.fl., 2020). Kennarar nýttu sér myndbandsupptökur, kennslumyndbönd og ýmis forrit í meira mæli en áður eins og Þuríður Jóna Jóhannsdóttir og Sólveig Jakobsdóttir (2020) hafa bent á. Einn þeirra kennara sem þátt tók í þessari rannsókn benti á að hann hefði lært „töluvert í þessari tækni og vinnubrögðum, skipulagningu. Ég get tekið það með mér af þessu“. Flestir viðmælendur tóku undir og nefndu umtalsverða kennslufræðilega þróun, fyrst og fremst þegar horft væri til tækninnar og upplýsingaflæðis til nemenda. Einhverjir nefndu kosti kennslumyndbanda og margvíslegs gagnvirkis efnis sem þeir fóru að gera í fyrsta skipti:

Ég gæti þess vegna hugsað mér, af því við erum að tala um verklegu greinarnar, ég er búinn að komast að því að það er heilmikið af svona interaktífum, eða svona margmiðlunarlausnum í því, að sjá niðurstöður í rauntíma ... sem er hægt að reyna að tengja við það sem er verið að kenna þeim annars.

Þessi kennari var hrifinn af gagnvirku margmiðlunarefni þar sem nemendur sjá niðurstöðurnar jafnharðan. Í slíku fyrirkomulagi gætu nemendur og kennari verið staðsettir hvar sem er. Það eina sem hann taldi þá þurfa væri aðgengi að tölvu og nettengingu. Sumir véku að hindrunum sem geta fylgt því ef tölvukaupa er ekki beinlínis krafist af nemendum en raunin virðist þó sú að nánast allir (98%) hafi aðgang að þeim, samanber niðurstöður Guðlaugar M. Pálsdóttur (2022) um aðgengi nemenda að tölvum í faraldrinum.

Með rafrænu kennslunni höfðu nemendur betra aðgengi að þeim gögnum sem þeim var úthlutað og kennurum gekk betur að halda utan um þau eins þessi lýsti:

Maður er duglegri að setja efni inn fyrir þau á Innu, í staðinn fyrir að vera með þessi ljósrit sem enda svo í ruslinu, eða týnast. En nú er maður duglegri að setja allt inn, allar æfingar sem eru gerðar. Ég vona að við höldum áfram á þeirri braut, en á sama tíma erum við aftur komin með blað og penna í skólann, þau sitja ekki við tölvuna. En ég held að svona upplýsingagjöf til nemenda sé ... betri en hún var. Maður varð að ... setja heimanámið og upplýsingar [betur] fram ... en maður hefur gert hingað til.

Þessi kennari vonaðist til að halda áfram að nýta sér Innu í framtíðinni til að halda utan um námsefnið, vera með góða upplýsingagjöf í gegnum kerfið og draga úr pappírnotkun. Hann hafði þó áhyggjur af að kennarar færu aftur í sama gamla farið þar sem nemendur sætu með blað og skriffæri.

Í tengslum við tæknina komu fram andstæðar hugmyndir um frelsi. Einn kennari upplifði til dæmis aukið frelsi í fjarkennslufyrirkomulaginu og naut sín vel í þeirri kennslu:

Mér finnst fjarnámið mjög skemmtilegt, bæði vegna þess að maður þarf að skipuleggja það á annan hátt ... svo fyrir mig persónulega hef ég líka aðeins meira frelsi, líður kannski betur með því að vinna í umhverfi sem ... mér líður vel í.

Öðrum fannst hann á hinn bóginn eiga fárra kosta vól í kennslunni:

Þannig að ætla að láta okkur gera allt eins, það kannski var það erfiða við þetta en núna áttum við öll að vera í tölvunni, við vorum ekki jafn frjáls.

Þessi kennari talaði skýrt um frelsi framhaldsskólakennara í staðnámi við útfærslu kennslunnar út frá námsgreininni sjálfri annars vegar og hins vegar frelsisskerðingu í tölvustuddri fjarkennslu. Leiða má líkum að því að honum hafi ekki fundist mögulegt að útfæra sömu aðferðir í fjarkennslu og í staðkennslu enda nefndu margir ýmsar áskoranir eins og til dæmis varðandi samvinnu nemenda í fjarkennslu (sjá einnig Guðlaug M. Pálsdóttir, 2022; Súsanna Margrét Gestsdóttir o.fl., 2020). Undir þetta sjónarmið tók þessi kennari:

Samskipti, það er það dýrmætasta í lífinu ... og ef við getum ekki átt samskipti inni í skólastofu ... maður við mann eða þrír saman eða fjórir saman og rætt saman, að þá er það bara svolítið erfitt ... að horfa á, fylgjast með nemendum vinna saman er svo ótrúlega gaman, þú veist, það sem þau eru að kenna hvert öðru og að, og að herna, ræða og komast að niðurstöðu og lausnum. Það er náttúrulega það sem er svo frábært og það týndist hjá mér svolítið í þessu.

Hér lýsti hann hversu erfitt það var að geta ekki fylgt eftir vinnu nemenda í fjarkennslunni og fylgst með þeim eiga í samskiptum hvert við annað. Undir þetta sjónarmið tók annar kennari sem átti erfitt með að virkja samvinnu nemenda í fjarkennslu og benti á að á þeim tíma hafi allt verið:

... meira einstaklingsmiðað. Miklu meira heldur en ég mundi gera í venjulegri staðkennslu. ... í mínu starfi þá mundi ég frekar, ef við værum öll á staðnum, leggja fyrir verkefni þar sem þau væru kannski þrjú að vinna úrlausn sem þau mundu vinna saman.

Í sama streng tók þessi kennari:

Við fórum svolítið mikið í einstaklings, við gerðum það ...var bara einhvern veginn einfaldara ... við reyndum einhver hópverkefni ... en mér fannst einhvern veginn koma lítið út úr því. Það ... vantaði bara samvinnuna hjá þeim. Líka erfitt, við erum með náttúrulega ofboðslega breiðan hóp. Þau voru ekkert þannig búin að kynnast mikið.

Hér dró hann fram hversu lítið kom út úr hópstarfinu í fjarkennslunni og hversu erfitt var að virkja samvinnu í þeim breiða hópi sem sótti skólann þar sem nemendur þekktust enn ekki mikið innbyrðis.

Kennarar greindu flestir frá breyttu prófa- og námsmatsfyrirkomulagi og lýstu því hvernig þeir fluttu fyrirkomulag staðprófa yfir á netið, annað hvort sem rauntímapróf eða svokölluð heimapróf. Ummæli margra kristallast í orðum þessa kennara:

Já, það er þróun að læra inn á þessar tæknilegu aðferðir allar. ... að búa til próf sem eru eingöngu rafræn á netinu og jafnvel verkefni og setja í verkefnabanka .... Maður hefur lært heilmikið ... þá hefur nú kannski eitthvað jákvætt komið út úr þessu. Maður getur notað þetta líka, jöfnum höndum kannski. ... það gæti orðið hluti af þessu staðnámi og hluti í fjarnámi ... kann þá að skipta yfir í þetta ef þarf.

Hér sá þessi kennari fyrir sér að nýta áfram í staðkennslu þau próf og verkefni sem hann bjó til fyrir fjarkennsluna. Ljóst er af þessu að einhverjir kennarar sáu fyrir sér ákveðna hagræðingu með rafrænum prófum og verkefnabanka og litu á þetta nýja vinnulag sem jákvætt. Það sama á við um það utanumhald sem námsumsjónarkerfin veita nemendum og kennurum.

Skólastjórnandi tók undir með kennurum og benti á þróunina sem átti sér stað á meðal þeirra en einnig á sérstöðu skólans sem hann leiddi í ríkjandi kreppeástandi:

Ég ... held að allir í mínum skóla hafi séð að það eru til aðrar leiðir til að leysa vandamálin en nákvæmlega sú sem við höfum alltaf notað og ég held að skólinn muni aldrei verða samur aftur ...ég hef heyrt það hjá mörgum, segja: ég á aldrei eftir að kenna eins og ég gerði, ég er búinn að læra svo mikið nýtt á þessu. ... ég held að þetta muni leiða til fjölbreyttari kennsluáðferða og fjölbreyttara námsmats.

Engu að síður benti hann síðar í viðtalinu á ákveðna tregðu til breytinga sem hefur verið innan skólans í langan tíma (sjá einnig Guðrúnu Ragnarsdóttur, 2018a, 2018b, 2021; Jón Torfi Jónasson, 2016).

Sú tregða birtist einnig í ummælum sumra viðmælenda þegar spurt var hvort þeir teldu að breytingar yrðu varanlegar. Einn kennari sagði að hann væri „ekki viss um að þetta breyti miklu til framtíðar“. Undir þetta sjónarmið tók annar kennari:

Ég held það breytist ekki mikið eins og hjá okkur í verknámi því að við þurfum alltaf að vera með ... okkar nemendum sko að sýna þeim svo mikið hvað við erum að gera. Við getum ekki gert það svo auðveldlega í tölvu.

Enn einn kennari hafði þetta að segja: „Ég held ... að það séu ekki breytingar sem verða miklar, ég held að okkur sé ekki hollt að breyta neinu, nema kannski þetta að halda til fortíðar.“

Einnig bentu aðrir á miklar breytingar á eigin kennslu en sögðu suma samkennara sína hrökkva til baka í gamla formið:



... en auðvitað er maður ánægður þegar maður hugsar svona námslega um framtíðina ...  
Ég held það ... það eru bara almennt of margir sem, sem halda fast í sína eigin rútinu.

Viðmælendur í þessari rannsókn fjölluðu fyrst og fremst um aukna notkun upplýsingatækni þegar rætt var um breytta kennslu- og námsmatshætti og bentu á ýmsar áskoranir sem fylgdu tæknivæðingunni. Gera má ráð fyrir að nemendur, kennarar og skólustjórnendur hafi aukið færni sína á þessu sviði í anda þess sem talið er mikilvægt þegar horft er til svokallaðrar 21. aldar færni (Ananiadou og Claro, 2009; Battelle for Kids, 2019). Varast ber þó að leggja að jöfnu tækniþjálfun eins og þá sem íslenskir framhaldsskólakennarar tóku þátt í af alefli árið 2020 og starfsþróun sem byggir á löngun kennara til að tileinka sér breytta starfshætti eða hugmyndafræði sem geri þá að betri kennurum. Í miðri farsótt gafst enginn tími til að ræða framtíð menntunar eða hvað bæri að leggja áherslu á með framtíðarhagsmunum nemenda í huga, samanber skilgreiningu Sachs (2016). Nýir kennsluhættir voru því ekki valdir með hliðsjón af því heldur fór allur krafturinn í að tileinka sér tækni sem gerði kennurum kleift að yfirfæra þá kennslu sem skipulögð hafði verið yfir í fjarkennslufyrirkomulag. Sumum féll þessi breyting vel en öðrum veittist erfiðara að flétta upplýsingatækninni inn í kennslu sína og leitust við að hafa fyrirkomulagið eins líkt staðkennslu og unnt var. Í kjölfarið veltu bæði kennarar og stjórnendur fyrir sér möguleikum á sveigjanlegra skólastarfi framhaldsskólanna.

### Er sveigjanleikinn svarið?

Aukinn sveigjanleiki í störfum framhaldsskólans er grunnstefið í þeim lærdómi sem flestir viðmælendur rannsóknarinnar töldu nýtast í kjölfar faraldursins en nefndu í því samhengi ýmsar áskoranir. Þeir ræddu sveigjanlegra námsfyrirkomulag, m.a. til að koma til móts við dreifða búsetu nemenda, opnari skóla fyrir þá sem eiga erfitt með skólasókn, möguleika á fjarvinnu og fleiri þætti í breyttu skipulagi. Eftirfarandi ummæli kennara eins eru nokkuð dæmigerð:

Sko ég held að framtíðin verði sveigjanlegri ... við getum tekið einn og einn tíma án þess að vera á staðnum ... nemendur gætu, geta verið hvar sem er. Ég get sent af stað eitthvert verkefni, bara svona á Teams, útskýrt og þau geta haldið áfram, unnið sjálf, farið út og gert það sem þau eiga að gera.

Hér dró þessi kennari fram hugmyndina um sveigjanlegri kennslu út frá fenginni reynslu í faraldrinum þar sem hann fléttaði saman hugmyndum um stað- og fjarkennslu og fjölbreytta verkefnavinnu nemenda. Sveigjanleikinn getur tekið á sig margar myndir og honum fylgja nýjar áskoranir. Annar kennari vék að því og sagði að í úrvinnsluferlinu hefðu einhverjir:

... verið að ræða hvort það gæti verið að það verði staðnám einhverja daga og einhverja daga fjarnám. Ég held að það sé algjört bull af því við erum bara að fara að rugla krakkana og ef þú átt að vera hjá mér í dag í fjarnámi en hjá hinum þú veist, þá þyrfti að vera bara miðvikudagar eru fjarnám og fimmtudagar eru fjarnám.

Hér benti hann fyrst og fremst á skipulagslegar áskoranir sem fylgja sveigjanlegu fyrirkomulagi. Bæði kennarar og stjórnendur ræddu þennan möguleika með þarfir þeirra sem búa í dreifðum byggðum og búa langt frá skólanum, en frá því sjónarhorni má líta á fjarkennslufyrirkomulag sem mikilvægt réttlætismál á Íslandi. Valgerður S. Bjarnadóttir og Guðrún Ragnarsdóttir (2021) hafa bent á samfélagslegt mikilvægi framhaldsskóla í dreifðum byggðum.

Nemendur sem eiga erfitt með skólasókn af öðrum orsökum voru einnig nefndir. Einn kennari benti á sveigjanleika „gagnvart nemendum sem eru veikir eða komast ekki í skólann, að reyna að koma eitthvað til móts við þau“. Undir þetta sjónarmið tók annar kennari, „ég get alveg séð fyrir mér að vera með opna kennslustund í tölvunni ... fyrir svoléiðis nemendur“. Þarna virðist átt við þann möguleika að opna einfaldlega „útsendingu“ úr kennslustund en óljóst hvort viðkomandi kennari sá fyrir sér samstarf og samvinnu nemenda á milli í slíku fyrirkomulagi.

Ferðalög, fjarvinna og erlent samstarf komu einnig til tals í umræðunni um sveigjanlegri skóla. Kennari úr hópi viðmælenda ræddi sveigjanlegra fundahald og samskipti:

Það er frekar að fólk tali um að þetta breyti svólítið samskiptum, að maður átti sig á því að það er hægt að taka alls konar fundi hratt og örugglega, að maður þarf ekki að fara bæjarendanna á milli og svoleiðis.

Skólastjórnendur tóku almennt undir þetta sjónarmið og lýstu bæði tímasparnaði og aukinni skilvirkni sem fylgdi fleiri rafrænum fundum.

Nokkrir kennarar sáu einnig tækifæri til fjarvinnu í framtíðinni og möguleika á að fara utan í skólaheimsóknir án þess að fella niður kennslu og fá inn forfallakennara. Sömu kennarar orðuðu ekki áhyggjur af að þurfa að sinna kennslu á meðan þeir væru í skólaheimsókn. Skólastjórnandi var einn þeirra sem tengdi sveigjanleikann við erlent samstarf:

Við erum náttúrulega mjög virk í erlendu samstarfi ... þetta er náttúrulega það sem er heillandi, ef við gætum aukið þennan sveigjanleika, að gefa krökkunum kost á því, bara á önninni að ekki sitja alltaf bara í þessari sömu messu.

Til marks um nýjan veruleika benti einn stjórnandi til dæmis á hvernig kennarar í sóttkví gætu sinnt vinnu sinni áfram og lýsti vilja til að treysta kennurum og fagmennsku þeirra. Annar stjórnandi tók undir þetta sjónarmið og sagði þetta um aðstöðu kennara:

Ég held það verði líka bara mikið meira um þannig að kennarar eru ekki með tölvu og skrifborð sko, heldur eru þeir bara meira til dæmis heima að kenna, ef þeir kjósa svo. Og það mun líka ráða ansi miklu í þessu hvað hver kys að gera.

Hér vísaði hann á sjálfræði kennarans og þann sveigjanleika sem kennarastarfið gæti falið í sér en nefndi einnig í kjölfarið möguleika á að draga úr húsnæðisþörf kennara í skólanum sjálfum. Þetta er sjónarmið þess sem þarf að reka skóla innan þröngra marka fjárlaga en stangast augljóslega á við ummæli margra kennara sem vitnað er til hér að framan í umræðu um félagslegt hlutverk skólans.

Hugmyndir kennara um sveigjanleika mótuðust töluvert af þeim skólum sem þeir störfuðu við. Kennari deildi efasemdum sínum um framtíðina og sveigjanlegt skólastarf, ekki síst varðandi viðhorf skólastjórnenda:

Nei, ég er ekki viss um það, ekki allavega ef ég held áfram í þessum skóla sem ég er að kenna við. Ég held að heilt yfir, þó við höfum þurft að breytast og aðlagast, þá held ég að enn þá sé sjónarmið að hafa þetta svólítið gamaldags framhaldsskóla.

Stjórnandi sama skóla taldi meginlærdóminn af kennslu í faraldri til þessa vera „fjölbreyttari kennsluáferðir og fjölbreyttara námsmat“ en nefndi ekki þann sveigjanleika sem viðmælendum úr hinum skólunum varð tíðrætt um. Sem dæmi má nefna að kennurum þessa skóla sem treystu sér ekki í staðkennslu vegna aðstæðna í faraldrinum var gert að skila læknisvottorði og fundnir voru afleysingakennarar í þeirra stað.

Stjórnandi í öðrum skóla sem var jákvæður í tali gagnvart auknum sveigjanleika í skólastarfi hafði áhyggjur af að sjálft kerfið yrði fjötur um fót. Hann lét sig dreyma um fjölbreyttara fyrirkomulag, meira flæði en áður þekktist innan skólans og fljótandi stundatöflu. Þá beindi hann einnig sjónum sínum að húsnæðisvanda margra framhaldsskóla og sá fyrir sér að bóknámsnemendur gætu orðið í meiri mæli í einskonar blönduðu formi stað- og fjarkennslu, ekki endilega í skólahúsi og þá fengi verknámið meira svæði til að vinna með, en hindranirnar blöstu við:

Ég hef áhyggjur af því að margt sem hefur komið upp í covidinu verði ekkert að veruleika til framþróunar, af því að það eru svona kerfi sem stoppa það. Áfangakerfið, kjarasamningarnir, svoleiðis kerfi, að menn komist ekki út úr því, að, að veruleikinn og framtíðin þurfi áfram að taka mið af því, eingöngu nánast ... áfangakerfið er orðið mikil hindrun eins og það er sett upp, og námskráin.

Hér er bent á hversu flókið áfangakerfið er þegar kemur að skipulagi skólastarfs og sú staðreynd að nemendur eru mislangt komnir í náminu. Annar stjórnandi tók undir vangaveltur af þessum toga. Sömu efasemdir koma fram í rannsókn Guðrúnar Ragnarsdóttur (2018b). Þar benda skólastjórnendur á framhaldsskólastigi á fjölbættar kerfislegar hindranir þegar kemur að innleiðingu breytinga í takt við þær sem nefndar eru hér .

Áhersla á sveigjanlegt skólastarf er í takt við það sem talið er skipta máli fyrir menntun 21. aldarinnar (Battelle for Kids, 2019) og kom einnig fram á fundum íslenska stýrihópsins haustið 2018 um menntun fyrir alla: „Tækifæri til framhaldsnáms í heimabyggð skipta miklu máli. Fjölbreytt námsframboð og aukinn sveigjanleiki sporna við brotthvarfi úr skóla og flutningi úr heimabyggð“ (Birna Svanbjörnsdóttir o.fl., 2019). Flestir viðmælenda í þessari rannsókn voru tilbúnir að auka sveigjanleika og tileinka sér nýjar leiðir til að koma til móts við nemendur en þó virðist vera munur á milli skóla.

Fjölmargar rannsóknir hafa sýnt fram á jákvæð tengsl sjálfræðis og starfsánægju og hvernig aukið sjálfræði valdeflir kennara og styrkir fagmennsku þeirra (Hafdís Ingvarsdóttir, 2018; Pearson og Moomaw, 2005). Þó er rétt að staldra við og velta fyrir sér hvort sá sveigjanleiki sem margir viðmælendur í þessari rannsókn sáu fyrir sér kann að vega að sjálfræði kennara þegar upp er staðið. Hugmyndin um að kennarar geti sinnt starfi sínu, jafnvel þótt þeir séu uppteknir við annað, til að mynda ráðstefnuferð, felur í sér að alltaf eigi að vera hægt að ná í þá. Þar með ræður kennari ekki lengur tíma sínum og hefur glatað tækifærinu til að sinna öðrum þáttum starfs síns, svo sem starfsþróun, af heilum hug.

## Togstreitan í lærdómnum

Niðurstöður þessarar rannsóknar sýna að miklar breytingar áttu sér stað á tímabilinu innan þeirra þriggja framhaldsskóla sem hér voru til skoðunar. Það er í samræmi við það sem fram hefur komið í könnunum á landsvísi (Súsanna Margrét Gestsdóttir o.fl., 2020). Breytingarnar lúta einkum að tæknilegri þróun sem kennarar voru knúnir til að taka þátt í. Skólastjórnendur sáu kennurum sínum fyrst og fremst fyrir tæknilegum stuðningi, ýmist með kaupum á búnaði eða aðgangi að tækniráðgjöf (sjá einnig Guðrún Ragnarsdóttir og Jón Tofi Jónasson, í prentun) og kennara skorti kennslufræðilegan stuðning (Súsanna Margrét Gestsdóttir o.fl., 2020). Þegar um svo miklar breytingar er að ræða má leiða líkum að því að í venjulegu árferði hefði átt sér stað umræða innan skólanna um tilgang þeirra og markmið, innan starfsmannahópsins og með nemendum og forráðamönnum. Til þess gafst ekki tími nú, umræðan í skólunum beindist fyrst og fremst að hagnýtum lausnum. Viðmælendur í rannsókninni kunna því að hafa verið að velta inntaki og framtíðarþróun skólastarfs í ljósi reynslunnar af fyrsta ári heimsfaraldurs fyrir sér í fyrsta sinn í þessum viðtölum. Greinarhöfundum finnst brýnt að hefja alvarlegar samræður um inntak menntunar á framhaldsskólastigi, hugsanlega undir svipuðum formerkjum og fjallað hefur verið um menntun almennt til 2030 (sjá t.d. Birnu Svanbjörnsdóttur o.fl., 2019). Tryggja þarf að raddir kennara heyrast í þeim samræðum og að sú áhersla sem þeir leggja á jafningjastuðning og umhyggju fyrir nemendum, bæði samkvæmt þeim niðurstöðum sem hér eru kynntar og fyrri skrifum höfunda (Súsanna Margrét Gestsdóttir o.fl., 2020), fari ekki halloka fyrir harðari gildum í anda nýfrjálshyggju þar sem slíkir þættir eru lítils metnir (sbr. Ashbridge o.fl., 2021; Clarke o.fl., 2021).

Ljóst er að margvísleg togstreita birtist í þeim lærdómi sem viðmælendur drógu fram eftir reynsluna af fyrsta ári farsóttarinnar. Niðurstöðurnar sýna vilja flestra viðmælenda, bæði kennara og stjórnenda, til sveigjanlegra skólastarfs og áframhaldandi þróunar á skólastiginu. Mörgum var hugleikið að standa vörð um jafnan aðgang nemenda að námi, til dæmis með sveigjanlegra skólastarfi, hverjar svo sem aðstæður þeirra væru, og sáu fyrir sér að fjarkennsla í einhverju formi gæti stutt við hann. Engu að síður varð mörgum viðmælenda tíðrætt um félagslegt hlutverk framhaldsskóla og gildi þess að nemendur væru samvistum á skólaárum sínum. Þeir ræddu það ekki síst á grundvelli málsháttarinnar „maður er manns gaman“. Sumir viðmælenda sáu tækifæri til sveigjanleika felast í að geta sinnt kennslu úr fjarlægð, til dæmis þegar kennarar væru að sinna starfsþróun sinni, og jafnvel var minnst

á að það gæti auðveldað nýtingu skólahúsnaðis ef kennarar störfuðu mikið heima. Greinarhöfundar telja hins vegar afar mikilvægt að greina á milli vinnutíma og þess tíma sem kennarar eiga fyrir sjálfa sig. Hér þarf að fara varlega því að margar rannsóknir hafa sýnt hversu annasamt kennarastarfið er og álag mikið (sjá til dæmis Guðrún Ragnarsdóttir og Ingólfur Ásgeir Jóhannesson, 2014).

Í heimsfaraldri hafa kennarar lagt sig fram við að halda nemendum við efnið og skapa ákveðinn stöðugleika í þeirri ringulreið sem fylgdi ástandinu. Lykilhlutverk skólastarfs í samfélaginu lá ljóst fyrir frá byrjun þar sem áherslan var á velferð, samanber yfirlýsingu sem birtist á vef Stjórnarráðs Íslands daginn sem skólahúsnaði var skellt í lás (Stjórnarráð Íslands, 2020) og rímar það við hugmyndir Biesta og Säfström (2011) um menntun sem hornstein velferðarsamfélagsins. Þar er ekki átt við menntun sem þjónar fyrst og fremst atvinnulífinu eins og áberandi hefur verið í umræðunni frá aldamótum (Huginn Freyr Þorsteinsson o.fl., 2019). Gæði skólastarfs eru pólitískt viðfangsefni en ekki tæknilegt og skólinn þarf að þora að segja nei við kröfum um aukna framleiðni í þágu atvinnulífsins (Biesta, 2021). Enginn viðmælenda í þessari rannsókn horfði á skólastarf frá þessu sjónarhorni. Niðurstöður rannsóknarinnar sýna mikilvægi þess að skólafólk taki markvissan þátt í gagnrýninni og uppbyggilegri umræðu um skólastigið því að hjá því liggur sérfræðipækkingin og fagmennskan (sbr. Jón Torfi Jónasson, 2020). Menntamálayfirvöld og skólastjórnendur verða að styðja við lærdómssamfélög kennara og stuðla þannig að því að áherslur þeirra, sem mótast í samskiptum við nemendur og forráðamenn, fái hljómgrunn.

### **Conflict and colliding points of view: Teachers' and school leader's vision of the development and future possibilities of upper secondary education**

It is undisputable that the COVID-19 pandemic seriously affected schools all over the world. When teaching and learning was moved online overnight in Icelandic upper secondary schools due to the pandemic, it posed significant challenges for teachers and school leaders. Teachers were required to instantly adapt their teaching practices and course plans to a digital environment and convert immediately to a situation that has been called emergency remote teaching (ERT). School leaders constantly needed to rethink the operation of the schools and teachers to adapt to an ever-changing reality. This condition lasted with certain variations for almost a whole year. The unusual situation offers a unique opportunity to investigate the effects of a sudden crisis as well as the ideas of educational staff concerning possible learning from the situation. The aim of the paper is to investigate teachers' and school leaders' vision of the development of the upper secondary school and its future possibilities, from the vantage point provided by the first year of the pandemic. The research is based on data from a comprehensive study entitled Upper secondary education and COVID-19: Crisis, challenges and adaptability. Twelve teachers and six school leaders from three upper secondary schools were interviewed towards the end of the first year of the pandemic. One of the schools is in a rural area, the others are two different schools in the metropolitan area. Purposive sampling was used to select schools and interviewees to cover various situations and experiences. Gender balance was considered, as well as working experience and subjects taught. Teachers who had either struggled with adapting their teaching to the ERT or who had found it relatively easy to do were interviewed. The school directors of each school were interviewed and another school leader, selected randomly from the middle management layer of each school. Since the results presented no discernible difference between genders or school subjects all interviewees are addressed as masculine to guard anonymity. The interviews lasted from 90–130 minutes. They were transcribed verbatim and coded to look for recurrent themes, three of which are discussed in the article: the first related to distance teaching and social needs of both teachers and students, the second to the development of teaching approaches and technology and the third one to the possibility of a more flexible upper secondary school. The results show an interesting

conflict between different views of the interviewees. They emphasize their concern for the students and discuss how the pandemic has made ideas of the social value of the upper secondary school more salient. Participants have gained a new vision of the role of the upper secondary school which may build more upon social values, fellowship and student activity. These values go against the current trend of neo-liberalism in education. Simultaneously, they envisage a more open and flexible school where IT is used to modify teaching strategies and assessment practices to accommodate different needs of students. However, they also point out the challenges of increased flexibility. The authors of this article emphasize the importance of discerning between work and private life and that the merits of flexibility should not impede teacher autonomy. It is, therefore, important that teachers participate actively in future discussion about the development of upper secondary education. The results are an important contribution to the ongoing discourse on the development of upper secondary education where teachers' points of view need to be pre-eminent. The findings demonstrate the experience of different stakeholders who were negotiating a transitional process in their profession.

**Key words:** upper secondary school teachers, school leaders, COVID-19, school development, social role of education, flexible schoolwork, IT supported teaching

### Um höfunda

Guðrún Ragnarsdóttir (gudrunr@hi.is) er dósent á Menntavísindasviði Háskóla Íslands. Hún er lífeindafræðingur og kennari að mennt. Að auki er hún með diplómagraðu í opinberri stjórnýslu, MPH-gráðu í lýðheilsufræðum og doktorsgráðu í menntavísindum frá Háskóla Íslands. Guðrún hefur starfað sem millistjórnandi og grunn- og framhaldsskólakennari. Einnig hefur hún tekið að sér fjölbreytt verkefni á sviði menntunar fyrir Evrópuráðið. Rannsóknasvið hennar er kennslufræði, skólaþróun, starfsþróun og stjórnun skóla.

Súsanna Margrét Gestsdóttir (susmar@hi.is) er lektor á Menntavísindasviði Háskóla Íslands. Hún er sagnfræðingur og kennari að mennt og hefur starfað við sögukennslu, kennaramenntun og sem stjórnandi í framhaldsskóla. Súsanna Margrét hefur verið virkur þátttakandi í alþjóðlegu starfi þeirra sem standa að sögukennslu og menntun sögukennara og hún lauk doktorsnámi á því sviði við Háskólann í Amsterdam. Í starfi sínu leggur hún áherslu á tengsl háskólans við starfsvettvang kennara.

### About the authors

Guðrún Ragnarsdóttir (gudrunr@hi.is) is an associate professor in School of Education, University of Iceland. She completed a PhD degree in educational science from the University of Iceland in 2018. Her research area is educational change and policy, educational systems, upper secondary education, and school leadership. Recently her research focus has been on the impact of COVID-19 on upper secondary education.

Súsanna Margrét Gestsdóttir (susmar@hi.is) is an assistant professor at the University of Iceland, School of Education. She holds a master's degree in history and has worked as a history teacher, teacher educator and as a school leader at upper secondary level. She completed a PhD in history teaching at the University of Amsterdam. In her work she emphasizes the cooperation of the university and teacher's field of work.

## Heimildir

- Ananiadou, K. og Claro, M. (2009). *21st century skills and competences for new millennium learners in OECD countries*. OECD Education Working Papers, No. 41. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/218525261154>
- Ansari, D., König, J., Leask, M. og Tokuhama-Espinosa, T. (2017). Developmental cognitive neuroscience: Implications for teachers' pedagogical knowledge. Í S. Guerriero (ritstjóri), *Pedagogical knowledge and the changing nature of the teaching profession* (bls. 195–222). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264270695-11-en>
- Ashbridge, C., Clarke, M., Bell, B. T., Sauntson, H. og Walker, E. (2021). Democratic citizenship, critical literacy and educational policy in England: A conceptual paradox? *Cambridge Journal of Education*, 52(3), 291–307. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2021.1977781>
- Atli Harðarson. (2017). Aims of education: How to resist the temptation of technocratic models. *Journal of Philosophy of Education*, 51(1), 59–72. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12182>
- Barbour, M. K., LaBonte, R., Kelly, K., Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., Bond, A. og Hill, P. (2020). Understanding pandemic pedagogy: Differences between emergency remote, remote, and online teaching December 2020. *A special report of the state of the nation: K-12 e-learning in Canada project*. <https://vtechworks.lib.vt.edu/handle/10919/101905>
- Battelle for Kids. (2019). *P21 partnership for 21st century learning: A network of Battelle for kids*. [http://static.battelleforkids.org/documents/p21/P21\\_Framework\\_Brief.pdf](http://static.battelleforkids.org/documents/p21/P21_Framework_Brief.pdf)
- Berglind Rós Magnúsdóttir. (2013). „Að tryggja framboð og fjölbreytileika“: Nýfrjálshyggja í nýlegum stefnuskjölum um námsgagnagerð. *Uppeldi og menntun*, 22(2), 55–76. <https://ojs.hi.is/uppmennt/article/view/1972>
- Biesta, G. (2009). Good education in an age of measurement: On the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability (áður: Journal of Personnel Evaluation in Education)*, 21(1), 33–46. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9064-9>
- Biesta, G. (2015). What is education for? On good education, teacher judgment, and educational professionalism. *European Journal of Education*, 50(1), 75–87. <https://doi.org/10.1111/ejed.12109>
- Biesta, G. (2021, 2.–5. nóvember). *Saint or sinner? On the paradox of public education and the possibility for a hopeful future* [erindi]. Ráðstefna NERA, Óðinsvém, Danmörku.
- Biesta, G. og Säfström, C. A. (2011). A manifesto for education. *Policy Futures in Education*, 9(5), 540–547. <https://doi.org/10.2304/pfie.2011.9.5.540>
- Birna Svanbjörnsdóttir, Edda Óskarsdóttir, Hermína Gunnþórsdóttir, Laufey Petrea Magnúsdóttir, Rúnar Sigþórsson og Trausti Þorsteinsson. (2019). *Menntun fyrir alla – horft fram á veginn. Skýrsla unnin fyrir Mennta- og menningarmálaráðuneyti*. Mennta- og menningarmálaráðuneytið.
- Braun, V. og Clarke, V. (2013). *Successful qualitative research – a practical guide for beginners*. SAGE.
- Braun, V. og Clarke, V. (2021). One size fits all? What counts as quality practice in (reflexive) thematic analysis? *Qualitative Research in Psychology*, 18(3), 328–352. <https://doi.org/10.1080/14780887.2020.1769238>
- Bubb, S. og Jones, M. (2020). Learning from the COVID-19 home-schooling experience: Listening to pupils, parents/carers and teachers. *Improving schools*, 23(3), 209–222. <https://doi.org/10.1177/1365480220958797>
- Clarke, M., Haines Lyon, C., Walker, E., Walz, L., Collet-Sabé, J. og Pritchard, K. (2021). The banality of education policy: Discipline as extensive evil in the neoliberal era. *Power and Education*, 13(3), 187–204. <https://doi.org/10.1177/17577438211041468>
- González-Pérez, L. I. og Ramírez-Montoya, M. S. (2022). Components of education 4.0 in 21st century skills frameworks: Systematic review. *Sustainability*, 14(3), 1493. <https://doi.org/10.3390/su14031493>
- Guðlaug M. Pálsdóttir. (2022). *Ábrif COVID-19 faraldursins á framhaldsskólanemendum*. Fjarkennsla, aðstæður og líðan nemenda [óútgefin meistararitgerð]. Háskóli Íslands.
- Guðrún Ragnarsdóttir. (2018a). Kvika menntabreytinga: Viðbrögð framhaldsskólans við kröfum menntayfirvalda um breytingar. *Sérrit Netlu 2018 – Framhaldsskólinn í brennidepli*. [http://netla.hi.is/serrit/2018/framhaldskolinn\\_brennidepli/05.pdf](http://netla.hi.is/serrit/2018/framhaldskolinn_brennidepli/05.pdf)
- Guðrún Ragnarsdóttir. (2018b). *School leaders' perceptions of contemporary change at the upper secondary school level in Iceland: Interaction of actors and social structures facilitating or constraining change [doktorsritgerð, Háskóli Íslands]*. *Opin vísindi*. <https://hdl.handle.net/20.500.11815/2530>

- Guðrún Ragnarsdóttir. (2021). School leaders' actions and hybridity when carrying out reform and confronting teachers' responses: Institutional and organisational perspectives. *Education Inquiry*. <https://doi.org/10.1080/20004508.2021.1950272>
- Guðrún Ragnarsdóttir og Ingólfur Ásgeir Jóhannesson. (2014). Curriculum, crisis and the work and well-being of Icelandic upper secondary school teachers. *Education Inquiry*, 5(1), 43–67. <https://doi.org/10.3402/edu.v5.24045>
- Guðrún Ragnarsdóttir og Jón Torfi Jónasson. (í prentun). *Stofnunareðli framhaldsskóla í faraldurskreppu: Ný reynsla og breytt umboð skólastjórnaenda*. Stjórnmal og stjórnsýsla.
- Hafðís Ingvarsdóttir. (2018). Kennsluhættir speglaðir í ljósi sjálfræðis: Virðing, ábyrgð og traust. *Sérít Netlu 2018 – Framhaldsskólinn í brennidepli*. [https://netla.hi.is/serrit/2018/framhaldsskolin\\_brennidepli/03.pdf](https://netla.hi.is/serrit/2018/framhaldsskolin_brennidepli/03.pdf)
- Hagfræðistofnun Háskóla Íslands. (2002). *Stytting grunn- og framhaldsskóla: Áhrif á einstaklinga, sveitarfélög, ríkissjóð og þjóðarframleiðslu [skýrsla samin fyrir Verzlunarmannafélag Reykjavíkur, skýrsla nr. C02:01]*. <https://rafhladan.is/bitstream/handle/10802/5063/C0201-Stytting-grunn-og-framhaldsskola.pdf>
- Harvard University. (2014). *Education for the 21st century. Executive summary. A synthesis of ideas from the Harvard university advanced leadership initiative think tank*. [https://globaled.gse.harvard.edu/files/geii/files/2014\\_education\\_report\\_web.pdf](https://globaled.gse.harvard.edu/files/geii/files/2014_education_report_web.pdf)
- Haugan, J. A., Frostad, P. og Mjaavatn, P. (2021). Stressors and vulnerability during upper secondary school: Subjective experiences of classroom climate and coping beliefs as predicting factors of school stress in Norway. *Social Psychology of Education*, 24, 1125–1144. <https://doi.org/10.1007/s11218-021-09662-7>
- Huginn Freyr Þorsteinsson, Guðmundur Jónsson, Ragnheiður Hrefna Magnúsdóttir, Lilja Dögg Jónsdóttir og Kristinn R. Þórisson. (2019). *Ísland og fjórða iðnbýltingin*. Stjórnarráð Íslands, Forsætisráðuneytið.
- Jón Torfi Jónasson. (2016). Educational change, inertia and potential futures. Why is it difficult to change the content of education? *European Journal of Futures Research*, 4, 7. <https://doi.org/10.1007/s40309-016-0087-z>
- Jón Torfi Jónasson. (2020). Fátt mun breytast sem skiptir máli nema drifkrafturinn komi frá kennurum. *Skólaþráðir – Tímarit Samtaka áhugafólks um skólaþróun*. <https://skolathraedir.is/2020/12/21/jon-torfi-drifkraftur-kennara/>
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2009). *Interviews: Learning the craft of qualitative research interviewing* (2. útgáfa). SAGE.
- McMillan, J. H. (2012). *Educational research: Fundamentals for the consumer* (6. útgáfa). Pearson.
- Mennta- og menningarmálaráðuneyti. (2012). *Aðalnámskrá framhaldsskóla 2011: Almennur hluti*.
- Mennta- og menningarmálaráðuneytið. (2014). *Hvítbók um umbætur í menntamálum*.
- Mennta- og menningarmálaráðuneytið. (2020). *Menntun til framtíðar: Aðgerðir og viðbrögð í kjölfar fundaraðar um menntun fyrir alla og mótun menntastefnu til 2030*.
- Ólafur Páll Jónsson og Allyson Macdonald. (2021). Pack for sustainability: Navigating through uncharted educational landscapes. *Sustainability*, 13(24), 13555. <https://doi.org/10.3390/su132413555>
- Palys, T. (2008). Basic research. Í L. M. Given (ritstjóri), *The SAGE encyclopedia of qualitative research methods* (1. bindi, bls. 57–59). SAGE.
- Pearson, L. C. og Moomaw, W. (2005). The relationship between teacher autonomy and stress, work satisfaction, empowerment and professionalism. *Education Research Quarterly*, 29(1), 38–54.
- Pellegrino, J. W. og Hilton, M. L. (ritstjórar). (2012). *Education for life and work: Developing transferable knowledge and skills in the 21st century*. The National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/13398>
- Reimers, F. M. og Chung, C. K. (2016). Introduction: A comparative study of the purposes of education in the twenty-first century. Í F. M. Reimers og C. K. Chung (ritstjórar), *Teaching and learning for the twenty-first century: Educational goals, policies, and curricula from six nations* (bls. 25–68). Harvard Education Press.
- Sachs, J. (2016). Teacher professionalism: Why are we still talking about it? *Teachers and Teaching*, 22(4), 413–425. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1082732>
- Stjórnarráð Íslands. (2020, mars). Sameiginleg yfirlýsing vegna áhrifa COVID-19 á skólastarf. <https://www.stjornarradid.is/efst-a-baugi/frettir/stok-frett/2020/03/15/Sameiginleg-yfirlýsing-vegna-ahrifa-COVID-19-a-skolastarf/>

- Súsanna Margrét Gestsdóttir, Guðrún Ragnarsdóttir, Elsa Eiríksdóttir og Amalía Björnsdóttir. (2020). Fjarkennsla í faraldri: Nám og kennsla í framhaldsskólum á tímum samkomubanns vegna COVID-19. *Sérrið 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)
- Valgerður S. Bjarnadóttir og Guðrún Ragnarsdóttir. (2021). „Við skiptum máli fyrir samfélagið“: Samfélagslegt mikilvægi og flókin samkeppnisstaða tveggja framhaldsskóla í dreifðum byggðum. *Tímarit um uppeldi og menntun*, 30(2), 67–87. <https://doi.org/10.24270/tuuom.2021.30.8>
- WIPO [World Intellectual Property Organization]. (2018). *Global innovation index. Energizing the world with innovation*. <https://doi.org/10.34667/tind.28174>
- Þuríður Jóna Jóhannsdóttir og Sólveig Jakobsdóttir. (2020). Fjarkennsla og stafræn tækni í framhaldsskólum á tímum farsóttar vorið 2020: Sjónarhóll kennara og stjórnenda. *Sérrið 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)



Guðrún Ragnarsdóttir og Súsanna Margrét Gestsdóttir . (2022)

Togstreita og andstæð sjónarmið: Sýn kennara og skólastjórnenda á þróun framtíðarmöguleika frmhaldsskólans.

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

Sótt af [http://netla.hi.is/serrit/2022/heidurs\\_jon\\_torfa/10.pdf](http://netla.hi.is/serrit/2022/heidurs_jon_torfa/10.pdf)

DOI: <https://doi.org/10.24270/serritnetla.2022.80>