



Reynsla framhaldsskólakennara af námsskerðingu vegna COVID-19 faraldursins: Bómullaráhrif og sviðinn svörður í skólastarfi?

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

► Abstract

► Um höfunda

► About the authors

► Heimildir

Markmið þessarar rannsóknar var að varpa ljósi á upplifun framhaldsskólakennara á því námi sem fram fór á COVID-19-tímabilinu og langtímaafleiðingum faraldursins á skólastarfi. Niðurstöður fjölmargra erlendra rannsókna hafa sýnt fram á neikvæð áhrif COVID-19-faraldursins á nám nemenda. Tíndar hafa verið til margar skýringar, meðal annars þær að sumir kennarar hafi átt erfitt með að koma efninu til skila, þeir hafi jafnvel sleppt ákveðnum efnisþáttum, og aðrir breytt áherslum. Þá hafi það ekki hentað öllum nemendum að læra í gegnum netið og suma hafi skort stuðning heima fyrir til að sinna náminu. Talað hefur verið um námsskerðingu (e. loss of learning), í skrifum um þessar afleiðingar faraldursins en lítið hefur verið fjallað um þetta í íslensku samhengi. Vorið 2024 var spurningalisti lagður fyrir alla sem sinntu kennslu í framhaldsskólum á Íslandi í þeim tilgangi að líta yfir farinn veg og læra af reynslunni af COVID-19-tímabilinu, og svöruðu 495 spurningunum. Niðurstöðurnar sýna að kennarar upplifðu ýmsar breytingar hjá nemendum. Þeir nefndu göt í þeirri þekkingu sem nemendur áttu að hafa tileinkað sér á tímum samkomutakmarkana og því hefði verið erfitt að byggja ofan á þá þekkingu þegar skólastarf var komið í hefðbundnara form. Bent var á að minni kröfur hefðu verið gerðar til nemenda, sveigjanleikinn hefði verið mikill og erfitt að snúa þeirri þróun við. Kennarar nefndu bómullaráhrif og sviðinn svörð í þessu samhengi. Sumir nemendur hefðu fengið mikla aðstoð við verkefnavinnu utan kennslustunda, jafnvel þannig að annar aðili hefði að mestu unnið verkefnin. Þá minntust kennarar á minnkaða félagsþæfni nemenda og bentu í því samhengi á skort á tækifærum til samvinnu og samskipta á COVID-tímabilinu. Niðurstöðurnar beina kastljósinu að gæðum náms og kennslu í faraldrinum og langtímaafleiðingum ástandsins sem ekki hefur tekist að vinda ofan af.

Efnisorð: námsskerðing, námshegðun, félagsleg tengsl, félags- og efnahagslegur bakgrunnur

Inngangur

Þegar heimsfaraldur COVID-19 stóð sem hæst árið 2020 var skólabyggingum um allan heim lokað í sóttvarnaskyni. Urðu 94% nemenda á heimsvísu fyrir barðinu á þessum lokunum og þurftu að sinna námi sínu heima með margvíslegum hætti (UNESCO, 2020). Misjafnt var eftir löndum hversu lengi þessar lokanir stóðu en í íslenskum framhaldsskólum fór fram svokölluð neyðarfjarkennsla frá miðjum marsmánuði 2020 og út önnina (Súsanna Margrét Gestsdóttir o.fl., 2020). Þegar dyrnar

voru opnaðar á ný fyrir nemendum tóku við síbreytilegar takmarkanir sem stóðu til vorsins 2021, meðal annars á fjölda fólks í rými, sem ollu því að hluti nemenda var áfram heima (Guðlaug M. Pálsdóttir, 2022). Yfirvöld heilbrigðismála á Íslandi tóku þá afstöðu að skólalokanir væru „allra síðasta úrræði“, eins og landlæknir komst að orði í nóvember 2020 (Alma D. Möller, 2020), og voru yfirvöld menntamála á sama máli. Þrátt fyrir þessi viðhorf voru ýmsar skorður á skólastarfi langt fram eftir vorönn 2021 (Guðrún Ragnarsdóttir og Storgaard, 2023).

Margar ástæður, meðal annars af félags- og efnahagslegum toga, lágu að baki að æskilegt var talið að forðast skólalokanir (Jourdan, 2021). Fljótlega var einnig farið að beina sjónum að hugsanlegri námsskerðingu (e. learning loss) sem nemendur gætu orðið fyrir þegar skólabyggingar væru lokaðar. Hugtakið námsskerðing var ekki nýtt af nálinni og hefur verið notað um það þegar námsferli (e. educational process) fer ekki fram á sama hraða eða með sama hætti og áður. Gert er ráð fyrir að nemendur tileinki sér ákveðna þekkingu og færni á tilteknum tíma og ef það bregst vegna þess að rof verður á námi er talað um námsskerðingu (The Glossary of Education Reform, 2013; Pier o.fl., 2021). Höfundar kjósa fremur hugtakið námsskerðingu en námstap, sem hefur verið notað í skýrslu sem Mennta- og barnamálaráðuneytið (2024) birti, með þeim rökum að nemendur hafi ekki endilega tapað áunnu námi heldur hafi það nám sem fram hefði farið undir eðlilegum kringumstæðum skerst. Meðal þeirra þátta sem virðast geta valdið námsskerðingu eru: a) breyttar kennsluaðferðir, svo sem þegar staðkennslu er snúið yfir í neyðarfjarkennslu, b) aðgengi að námi, svo sem tæknileg aðstaða og fleira, c) minni tíma er varið í nám, til dæmis vegna erfiðrar aðstöðu foreldra til að styðja börn sín í námi, d) skortur á aðhaldi og endurgjöf, hvort sem er frá kennurum, fjölskyldumeðlimum eða tengslaneti og e) tilfinningalegir þættir á borð við kvíða og depurð (Zhdanov o.fl., 2022).

Námsskerðing hefur ekki verið skoðuð mikið á Íslandi til þessa, en ráðuneyti menntamála hefur tekið saman stutta skýrslu þar sem ábendingar koma fram um námsskerðingu vegna COVID-19-faraldursins víða um heim (Mennta- og barnamálaráðuneytið, 2024). Ljóst er að þrátt fyrir að skólalokanir hafi verið skammvinnar hér á landi miðað við víða annars staðar raskaði COVID-19-faraldurinn skólastarfi á framhaldsskólastigi umtalsvert og kennarar urðu að grípa til ýmissa úrræða til að halda kennslu gangandi (Guðrún Ragnarsdóttir o.fl., 2022; Súsanna Margrét Gestsdóttir o.fl., 2020). Ekki er enn vitað hvaða afleiðingar þetta tímabil hafði fyrir nám nemenda, en leiða má líkur að því að glötuð námstækifæri og rof í félagslegu samhengi nemenda hafi skilið eftir sig spor hér á landi eins og annars staðar. Markmið rannsóknarinnar sem hér er fjallað um var að varpa ljósi á upplifun framhaldsskólakennara á því námi sem fram fór á COVID-19-tímabilinu og kanna hvort þeir teldu að námsskerðing hefði átt sér stað og hverjar afleiðingarnar hefðu orðið fyrir skólastarfið þegar litið væri til baka.

Fræðilegt yfirlit

Uppbygging þekkingar og námsskerðing

Námsgreinar í íslenska framhaldsskólakerfinu eru fjölbreyttar og skiptast í þrjá meginflokka; bóknám, starfsnám og listnám (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2011). Uppbygging þekkingar innan kerfisins er bæði lárétt og lóðrétt (María Jónasdóttir o.fl., í rýni). Lárétt þekking vísar til þess að nemendur öðlast breiða þekkingu á mörgum sviðum og næsti áfangi í röðinni krefst lítils undanfara. Lóðrétt þekking er hins vegar skipulögð þannig að næsti áfangi byggist á sértækri undirstöðu. Slík þekking krefst dýpri skilnings á sérhæfðum sviðum. Lóðrétt þekking er nauðsynleg til að nemendur geti sérhæft sig og náð djúpum skilningi á ákveðnum sviðum. Þetta er sérstaklega mikilvægt fyrir nemendur sem stefna á háskólanám eða sérhæfð störf (Bernstein, 1977; Sadovnik, 1991; Schoenfeld, 2020) og er í takt við hlutverk framhaldsskólastigsins (lög um framhaldsskóla nr. 92/2008).

Rannsóknir á erlendum vettvangi hafa sýnt fram á að námsskerðing var sérstaklega sýnileg í greinum sem krefjast lóðréttrar þekkingar, eins og til dæmis stærðfræði og raunvísindum (Pier o.fl., 2021). Nemendur misstu úr hefðbundinni kennslu í skóla og þurftu að aðlagast fjarkennslu, sem oft var ekki

eins áhrifarík og hefðbundin kennsla, enda lítill tími til undirbúnings hennar og margir kennarar óvanir fjarkennslu. Þetta leiddi til þess að margir nemendur náðu ekki að tileinka sér efnið á sama hátt og áður, en það getur haft langvarandi áhrif á námsárangur þeirra og framtíðaráform.

Fjöl margar rannsóknir á námsskerðingu á tímum heimsfaraldursins beinast að lestrar- og stærðfræðinámi nemenda á grunnskólaaldri (sjá t.d. Molnár og Hermann, 2023; Schult o.fl., 2022). Báðar námsgreinarnar falla undir lóðréttu þekkingu. Ólíkar rannsóknaraðferðir og gögn hafa verið notuð þegar leitast er við að mæla námsskerðinguna og ber niðurstöðum ekki alltaf saman. Til dæmis sýndi rannsókn í Frakklandi, á Írlandi, í Bretlandi og Bandaríkjunum að 8–18 vikna skólalokun virtist ekki hafa haft afdrifaríkar afleiðingar fyrir þroska eða námsárangur þorra nemenda (Thorn og Vincent-Lancrin, 2022). Höfundar slá þó þann varnagla að þetta verði tíminn að leiða í ljós. Önnur rannsókn sýndi námsskerðingu hjá bandarískum grunn- og framhaldsskólanemum í lestri og stærðfræði. Höfundar notuðu langtímagögn og báru m.a. námsárangur á COVID-tímanum saman við það sem ætla mætti miðað við hefðbundinn námsárangur (Kuhfeld o.fl., 2020).

Umfangsmikil rannsókn byggð á samræmdum prófum fyrir og eftir farsóttartímann, sem náði til 350 þúsund hollenskra grunnskólanema, leiddi í ljós að átta vikna skólalokun þar í landi birtist í námsskerðingu sem samsvaraði fimm tungi skólaárs, það er átta vikum (Engzell o.fl., 2021). Tugir rannsókna hafa einmitt dregið fram bein tengsl á milli lengdar skólalokana og námsskerðingar (Marshall og Pressley, 2024, bls. 28). Nøkleby og félagar (2024) báru saman 20 norrænar rannsóknir á áhrifum COVID-19-faraldursins á skólastarf í Danmörku, Finnlandi, Noregi og Svíþjóð en af þeim sneru einungis tvær að námsskerðingu. Þar var sýnt fram á neikvæð áhrif á skriftarkunnáttu grunnskólabarna (Skar o.fl., 2021) en vert er að geta þess að sænskar rannsóknir (t.d. Hallin o.fl., 2022) benda til þess að engin námsskerðing hafi átt sér stað þar í landi á farsóttartímum, enda gripu Svíar ekki til samkomutakmarkana. Í skýrslu Hall og félaga (2022) um skólamála á Norðurlöndum á farsóttartímanum er komist að þeirri niðurstöðu að skólalokanir hafi tvímælalaust valdið námsskerðingu en fjölmörg atriði hafi haft áhrif á hversu mikil hún reyndist. Jafnframt kom fram að framhaldsskólanemar höfðu sjálfir áhyggjur af að hafa farið á mis við nauðsynlegan undirbúning háskólanáms (Rambøll Management, 2020).

Breyttir kennsluhættir í faraldri

Ekki þarf að fjölyrða um þá breytingu sem varð á kennslu hér á landi sem annars staðar þegar heimsfaraldur skall á og framhaldsskólakennarar tóku upp neyðarfjarkennslu með skömnum fyrirvara. Kennarar lögðu sig fram við að tileinka sér nauðsynlega tækni til að geta haldið áfram þrátt fyrir skólalokanir, og þar sem mikil áhersla var lögð á í samfélaginu að hlúa að velferð náungans (Guðrún Ragnarsdóttir og Storgaard, 2023; Halldór Auðar Svansson, 2020) gáfu þeir nemendum mikið svigrúm. Að mati kennara sjálfra varð kennslan einsleitari enda hafði meginþorri þeirra enga reynslu af fjarkennslu fyrir samkomutakmarkanir. Einkum veittist erfitt að beita aðferðum samvinnunáms þegar nemendur voru ekki í skólastofu (Carroll og Constantinou, 2023; Súsanna Margrét Gestsdóttir o.fl., 2020; Wildman o.fl., 2021). Flestir framhaldsskólakennarar hérlandis leituðu í tengslanet til að fá stuðning við að bregðast við breyttum aðstæðum og vinna gegn faglegru einangrun (Þorsteinn Árnason Sürmeli o.fl., 2024) og skólastjórnendur reyndu hvað þeir gátu að veita kennslufræðilegan stuðning (Guðrún Ragnarsdóttir og Jón Torfi Jónasson, 2022) en kennarar upplifðu þann stuðning ekki nægan (Guðrún Ragnarsdóttir o.fl., 2022; Súsanna Margrét Gestsdóttir o.fl., 2024). Kennarar gátu ráðið miklu um kennslu sína og þurftu sjálfir að finna leiðir til að sameina hana kröfum eigin fjölskyldulífs á tímum skólalokana. Innan við 40% kennara kenndu að öllu leyti samkvæmt stundaskrá á þeim tíma (Súsanna Margrét Gestsdóttir o.fl., 2020) og var sveigjanleikinn einkum mikilvægur fyrir kvenkennara sem voru með börn á heimilinu (Súsanna Margrét Gestsdóttir o.fl., 2024).

Þannig varð raunin sú að minni samvera var með nemendum og aukin áhersla lögð á sjálfstæða verkefnavinnu þeirra utan kennslustunda. Kennarar og skólastjórnendur lögðu sig fram um aukin samskipti við nemendur og jafnvel foreldra í faraldrinum (Guðrún Ragnarsdóttir og Jón Torfi

Jónasson, 2022; Guðrún Ragnarsdóttir o.fl., 2022) og nær allir kennarar töldu sig hafa lagað kennsluna að breyttum þörfum nemenda, einkum með auknum sveigjanleika (Súsanna Margrét Gestsdóttir o.fl., 2020). Strax í lok faraldursins sáu margir framhaldsskólakennarar fyrir sér að sá sveigjanleiki yrði meginlærdómur faraldursins fyrir skólastarf og væri kominn til að vera (Guðrún Ragnarsdóttir og Súsanna Margrét Gestsdóttir, 2022).

Námshegðun og virkni

Margvíslegar leiðir voru farnar við námsmat á tímum samkomutakmarkana og að þeim loknum. Dæmi eru um að ákveðið hafi verið að nemendur gætu ekki fengið lægri einkunnir en þeir höfðu fengið áður en skólum var lokað, eða að sama einkunn væri gefin á línuna (Marshall og Pressley, 2024). Ekki er til yfirlit um hvernig farið var að hér á landi en kennurum bar saman um að þeir hefðu breytt námsmati, einkum vægi verkefna og prófa sem voru þá heimapróf. Kennurum fannst þó almennt nemendur óvirkari og margir sögðust hafa gert minni kröfur til þeirra en fyrir samkomutakmarkanir (Súsanna Margrét Gestsdóttir o.fl., 2020). Grundvallarhugsunin virðist hafa verið sú að farsóttin mætti ekki bitna á nemendum á þann hátt að einkunnir þeirra yrðu lægri en ella.

Sýnt hefur verið fram á aukna fjarveru nemenda eftir faraldurinn. Tæpum helmingi íslenskra framhaldsskólakennara fannst nemendur mæta verr í skólann þegar neyðarfjarkennsla fór fram (Súsanna Margrét Gestsdóttir o.fl., 2020). Bandarísk rannsókn sýndi að hlutfall nemenda í grunn- og framhaldsskólum í New York með langtímafjarveru tvöfaldaðist eftir að COVID-19 skall á, fór úr 15% í 28%, og fjarvistir voru áfram miklar eftir að nemendur sneru aftur í skólann (Balfanz og Byrnes, 2023). Fleiri rannsóknir staðfesta auknar fjarvistir nemenda eftir faraldurinn, sérstaklega nemenda úr lægri stéttum samfélagsins (DeLloyd, 2023; Love, 2024). Skólasókn hlýtur að vera mikilvæg í tengslum við námsárangur. Athygli vekur að foreldrar í bandarískri rannsókn vildu að börn þeirra næðu árangri í skóla en töldu ábyrgð á því liggja frekar hjá skólunum en sér (DeLloyd, 2023).

Ólík staða nemenda

Flestum rannsóknum ber saman um að áhrif skólalokana hafi ekki birst með sama hætti hjá öllum nemendahópum. Skólalokanir bitnuðu mun verr á nemendum sem bjuggu við fátækt eða voru í viðkvæmri stöðu af öðrum sökum, og námsskerðing var meiri hjá þessum hópum nemenda (Hammerstein o.fl., 2021; Kuhfeld o.fl., 2022; Reimers, 2022). Goudeau og félagar (2021) athuguðu sérstaklega áhrif COVID-19-faraldursins og fjarnáms á námsárangur nemenda eftir félagslegum bakgrunni þeirra. Niðurstöður þeirra sýna að nemendur úr lágstéttum urðu fyrir neikvæðari námslegum áhrifum á tímabilinu en nemendur úr efri stéttum. Þau fjölluðu sérstaklega um 1) stafrænar hindranir á borð við aðgengi að verkfærum og úrræðum, hvaða tækjabúnaður væri í eigu fjölskyldunnar og hver getan væri til að nýta tæknina, 2) menningarmun þar sem þættir eins og menntun foreldra og sjálfstjórn nemenda skipta máli og 3) kerfislega aðskilnaðarþætti (e. structural divides) á borð við búsetu, stað til að læra á og stuðning frá skólum. Þetta var að hluta til vegna þess að fjarnám krafðist aukinnar þátttöku foreldra og aðgengis að stafrænni tækni en þar sátu ekki allir við sama borð. Þannig virðist faraldurinn hafa aukið misrétti meðal nemenda sem þegar var fyrir hendi, svo sem í tengslum við félags- og efnahagsstöðu, kynþátt og litarhátt (Azevedo o.fl., 2022). Það rímar við afleiðingar farsóttarinnar í heild, hvort sem er efnahagslegar, félagslegar eða fyrir heilsu og velferð, enda hefur veiran verið kölluð misréttisveiran (sjá t.d. Berkhout o.fl., 2021; United Nations, 2021).

Hér á landi höfðu samkomutakmarkanir einnig mismunandi áhrif á ólíka nemendahópa í framhaldsskólum. Kvíði jókst meira hjá konum en körlum og þær fundu einnig fyrir meiri einmanaleika. Á hinn bóginn dró úr einmanaleika hjá nemendum með annað móðurmál en íslensku og lesblindum nemendum (Amalía Björnsdóttir o.fl., 2023). Þegar hefur verið sýnt fram á hversu höllum fæti nemendur með annað móðurmál standa í skólakerfinu en mun minni líkur eru á að

Þeir ljúki framhaldsskólanámi en jafnaldrar með íslensku að móðurmáli (Ólöf Garðarsdóttir o.fl., 2022) og hæpið að ætla að námsleg staða þeirra hafi batnað þó að dregið hafi úr einmanaleika þeirra. Viðtöl við foreldra framhaldsskólanema um nám á farsóttartímum drógu mismunandi aðstæður þeirra skýrt fram og sýndu ólíka getu til að styðja nám nemanna og nýta úrræði sem voru í boði (Ómar Örn Magnússon o.fl., 2024). Þarna eru því hugsanlega vísbendingar um að sérstaklega þurfi að hlúa að þessum nemendahópum við hefðbundnar aðstæður í skólum (Amalía Björnsdóttir o.fl., 2023). Sýnt hefur verið fram á að nemendur leituðu í auknum mæli í tengslanet sitt til að fá stuðning í náminu á tímum samkomutakmarkana; um helmingur leitaði til foreldra og vina. Þá sögðust 26% framhaldsskólanema ekki hafa fengið alla þá aðstoð sem þau þurftu við námið á þessu tímabili (Guðlaug M. Pálsdóttir, 2022). Þetta eru vísbendingar um hvernig ólík félags- og efnahagsleg staða nemenda getur tengst námsárangri.

Félagsleg tengsl

Engum dylst hversu veigamikil félagslegt hlutverk framhaldsskólastigsins er og hafa rannsóknir sýnt hvernig það tengist fjölmörgum hliðum skólagöngunnar. Má þar nefna þátt félagahópsins í námsárangri og trú á eigin getu, sem og vörn gegn streitu og kvíða (Haugan o.fl., 2021). Félagahópar hafa bein áhrif á námsárangur nemenda með því að auka námsáhuga og þátttöku í námi (Heiður Hrunn Jónsdóttir og Kristjana Stella Blöndal, 2023; Shao o.fl., 2024). Sýnt hefur verið fram á að skuldbinding til skóla og náms hafi áhrif á námsárangur nemenda og tengist líkum á brotthvarfi frá námi, en skuldbinding snýr bæði að námi og félagslífi (Kristjana Stella Blöndal og Atli Hafþórsson, 2018; Kristjana Stella Blöndal og Sigrún Aðalbjarnardóttir, 2012). Kennarar og stjórnendur íslenskra framhaldsskóla lögðu megináherslu á þennan þátt í viðtölum um áhrif faraldursins og töluðu um umhyggju fyrir velferð nemenda, en lögðu einnig áherslu á félagslegt mikilvægi skólastigsins (Guðrún Ragnarsdóttir og Súsanna Margrét Gestsdóttir, 2022). Viðtöl við nemendur sýndu líka að samskipti við kennara eru þeim mikilvæg og að góð tengsl hafa jákvæð áhrif á nám og líðan í skóla (Kristjana Stella Blöndal og Elva Björk Ágústsdóttir, 2022).

COVID-19-faraldurinn hafði veruleg áhrif á félagslega líðan nemenda. Skólafólk og nemendur fögnuðu því að geta hist aftur í eigin persónu þegar samkomutakmörkunum var aflétt smám saman og glöddust yfir að þær höfðu ekki staðið lengur (Guðlaug M. Pálsdóttir, 2022; Guðrún Ragnarsdóttir og Súsanna Margrét Gestsdóttir, 2022). Rannsóknir hafa sýnt að félagsleg einangrun og skortur á samskiptum við jafnaldrá á tímum faraldursins hafði neikvæð áhrif á andlega heilsu nemenda (World Economic Forum, 2022). Félagsleg vellíðan er grundvöllur að jákvæðri námsupplifun og árangri, og því er mikilvægt að leggja áherslu á félagslega þætti í menntakerfinu (Durlak o.fl., 2024), en um helmingur íslenskra framhaldsskólanema var miklu meira eða meira einmana í fjarkennslu en þegar mætt var í skólann (Guðlaug M. Pálsdóttir, 2022).

Markmið og rannsóknarspurningar

Markmið greinarinnar er að varpa ljósi á upplifun framhaldsskólakennara af því námi sem fram fór á COVID-19 tímanum, frá vorönn 2020 til vorannar 2022, hvort námsskerðing hafi átt sér stað og hugsanlegar langtímaafleiðingar faraldursins fyrir skólastarf.

Rannsóknarspurningarnar sem liggja til grundvallar hér eru eftirfarandi:

1. Hvernig meta kennarar nám nemenda í faraldrinum?
2. Hvernig upplifa kennarar langtímaafleiðingar COVID-19-tímabilsins fyrir nemendur með tilliti til námsárangurs, námshegðunar, virkni og félagslegrar hæfni þeirra?

Aðferðir

Lagður var rafrænn spurningalisti fyrir kennara og skólastjórnendur í framhaldsskólum vorið 2024 til að kanna langtímaafleiðingar COVID-19-faraldursins fyrir skólastarf. Rannsóknin er hluti af stærra rannsóknarverkefni, *Framhaldsskólinn á tímum COVID-19*¹, sem ætlað var að skoða áhrif faraldursins á skólastarf út frá ýmsum sjónarhornum.

Þátttakendur

Rafrænn spurningalisti var sendur 1792 einstaklingum sem voru við kennslu eða sinntu stjórnun í framhaldsskóla á vormisseri 2024. Þetta var mikill meirihluti þeirra sem störfuðu við kennslu, en samkvæmt tölum Hagstofu Íslands (e.d.) voru 1803 við kennslu í framhaldsskólum árið 2021, en það eru nýjustu tölur um fjölda einstaklinga við kennslu. Svör bárust frá 27,6% ($N = 495$).

Tafla 1

Kyn, aldur og starfsreynsla þátttakenda við kennslu í framhaldsskólum ($N = 495$)

		Fjöldi	%
Kyn	Karlar	163	33
	Konur	326	66
	Annað eða svarar ekki	6	1
Aldur	39 ára eða yngri	55	11
	40–49 ára	128	26
	50–59 ára	183	37
	60 ára eða eldri	126	25
	Svarar ekki	3	1
Ár í kennslu	0–5 ár	89	18
	6–10 ár	92	19
	11–15 ár	95	19
	16–20 ár	68	14
	Meira en 20 ár	149	30
	Svarar ekki	2	0

Eins og sést í *Töflu 1* voru konur 66% þátttakenda, en þær voru 58% þeirra sem unnu við kennslu árið 2021 (Hagstofa Íslands, e.d.). Ríflega helmingur þátttakenda, eða 62%, var 50 ára eða eldri en það átti við um 52% framhaldsskólakennara árið 2021 samkvæmt Hagstofu. Meirihluti þátttakenda hafði mikla starfsreynslu; um 63% þátttakenda höfðu kennt í 11 ár eða lengur í framhaldsskóla en 18% í fimm ár eða skemur.

Af þeim 495 sem þátt tóku sinnti 91% ($N = 448$) kennslu meðan á COVID-19-faraldrinum stóð og 86% ($N = 425$) höfðu kennt í framhaldsskóla fyrir faraldurinn. Á meðan skólalokanir stóðu yfir færðist mikið af námi og kennslu í stafrænt form en aðeins 35% höfðu reynslu af kennslu í fjarnámi fyrir faraldurinn. Kennarar sem svörðuðu voru allflestir, eða 96%, með kennsluréttindi en árið 2021 voru 80% þeirra sem sinntu kennslu með réttindi til starfsins (Hagstofa Íslands, e.d.). Um 62% þeirra sem tóku þátt sögðust vera bóknaðsmennar en 19% sögðust vera starfsnáms- eða iðngreinakennarar. Færri sögðust kenna á starfsbraut, kenna íþróttir eða listir. Árið 2021 voru 15% þeirra sem kenndu í minna en hálfu starfi en það átti við um tæplega 5% þátttakenda. Það virðist

¹ Framhaldsskólinn og COVID-19: Kreppa, áskoranir og aðlögun. Verkefnið hlaut styrk úr Rannsóknarsjóði 2021–2023 (nr. 217900-051). Spurningakannanir voru lagðar þrisvar fyrir starfsfólk allra framhaldsskóla á Íslandi, tvisvar sinnum árið 2020 og einu sinni 2024. Þrír ólíkir framhaldsskólar voru valdir og tekin viðtöl við 48 hagaðila í þeim öllum á mánuðunum í kringum áramót 2020 og 2021. Kennarar og stjórnendur fóru aftur í viðtöl á haustönn 2023. Nemendur í fjórum ólíkum framhaldsskólum svöruðu spurningalista árið 2021 og allir foreldrar nemenda 18 ára og yngri fengu listann sendan með tölvupósti árið 2021.

Því sem konur, þeir sem voru með réttindi til kennslu, voru í fullu starfi og eldri kennarar séu hlutfallslega fleiri í hópi þátttakenda en í þýðinu.

Þar sem þessi grein snýst um að skoða hvernig framhaldsskólakennarar lýsa áhrifum COVID-19-tímabilsins á nám og nemendur er einungis fjallað um niðurstöður frá þeim þátttakendum sem einnig höfðu kennt í framhaldsskóla áður en COVID-19 skall á ($N = 425$).

Mælitæki

Spurningalistinn sem lagður var fyrir kennara var saminn af hópi fræðafólks sem starfar við Menntavísindasvið Háskóla Íslands. Spurningar voru byggðar á fyrri rannsóknum á áhrifum COVID-19 (Guðrún Ragnarsdóttir o.fl., 2022; Súsanna Margrét Gestsdóttir o.fl., 2020) og einnig voru spurningar samdar sérstaklega með hliðsjón af rannsóknarspurningunum.

Í spurningalistanum voru bæði spurningar með lokuðum svarkostum og opnar spurningar þar sem þátttakendur voru beðnir að gera frekari grein fyrir svörum sínum, útskýra og nefna dæmi. Í upphafi voru þátttakendur beðnir að svara hvort þeir hefðu sinnt kennslu í framhaldsskóla á tímum COVID-19 (frá vorönn 2020 til vorannar 2022) og eins hvort þeir hefðu sinnt kennslu að minnsta kosti eina önn áður en COVID-19 skall á.

Þátttakendur sem kennt höfðu í framhaldsskóla áður en COVID-19-faraldurinn skall á voru beðnir að bera saman nemendur nú og fyrir COVID. Fyrst var spurning þar sem þeir voru beðnir að meta á fimm punkta Likert-kvarða hversu sammála eða ósammála þeir væru átta staðhæfingum um nemendur. Staðhæfingarnar sneru að áhuga á náminu, mætingu, heimavinnu, virkni í kennslustundum, sjálfstæði í vinnubrögðum, hvort þeir ynnu betur með öðrum, virkni í félagslífi og hvort þeir væru undir minna álagi í námi en áður. Einnig var spurt um kröfur í námi, hvort þær væru meiri eða minni en fyrir COVID-19 og hvort COVID-19 tímabilið hefði haft mikil eða lítil áhrif á námsárangur framhaldsskólanemenda.

Framkvæmd

Netföngum framhaldsskólakennara og -stjórnenda var safnað af heimasíðum skólanna en nánast allir skólar voru með slíkar upplýsingar. Undantekningar voru litlir sérskólar og var þeim sleppt og einnig tveimur skólum þar sem bæði var nám á framhaldsskóla- og háskólastigi þar sem erfitt reyndist að vinsa úr þá kennara sem kenndu framhaldsskólanemendum. Skólameistarar fengu upplýsingar um að könnunin væri í bígerð og óskað var eftir að þeir legðu rannsókninni lið með því að hvetja til þátttöku.

Krækja á spurningalista var send í tölvupósti á alla þátttakendur í maí 2024, ítrekun var síðan send nokkrum dögum síðar og þriðja ítrekun 10–14 dögum síðar. Svör voru nafnlaus og ekki tengd við tölvupóstföng þátttakenda. Þátttakendur voru upplýstir um rétt sinn til að neita þátttöku og að þeir mættu sleppa einstökum spurningum.

Rannsóknin í heild sinni fékk umsögn vísindasiðanefndar opinberu háskólanna sem samþykkti áætlun rannsóknarinnar (nr. VSH2020-014).

Greining gagna

Unnin var lýsandi tölfræði sem sett var fram í töflum og myndum. Þeir þátttakendur sem töldu að COVID-19 hefði haft mjög mikil eða nokkuð mikil áhrif á námsárangur ($N = 317$) voru beðnir að svara opinni spurningu um hvaða áhrif þeir teldu að COVID-19-tíminn hefði haft á námsárangur. Svör við þeirri spurningu voru þemagreind. Þá skoðuðu höfundar einnig önnur opin svör í listanum til að tryggja að missa ekki af öðrum mikilvægum hugleiðingum sem féllu undir afleiðingar.

Einn höfundanna byrjaði á að lesa nokkrum sinnum yfir opnu svörin og byggði upp kóða. Út frá kóðunum voru gögnin flokkuð, þemu mynduð og eigindlegur hluti niðurstöðukaflans skrifaður. Til að tryggja innri áreiðanleika greiningarinnar (Noble og Heale, 2019) tók annar höfundur við boltanum, rýndi greininguna og lagði til úrbætur. Þá ræddi allur hópurinn tillögurnar og breytingar voru gerðar samhliða. Upp úr þessu ferli urðu til eftirfarandi þrjú þemu:

1. Rof í samfellu náms og göt í þekkingu.
2. Bómullaráhrif og slaki.
3. Fátæklegri tækifæri til samskipta og tengslarof.

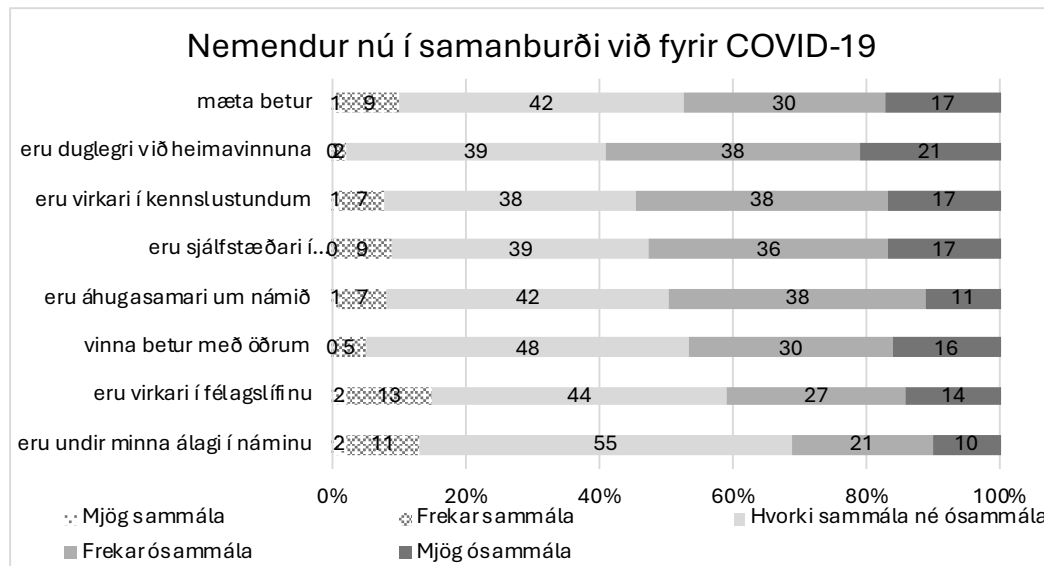
Niðurstöður

Í þessum kafla verður fyrst fjallað um niðurstöður lokaðra spurninga og síðan farið yfir þemun þrjú sem lýst er í aðferðafræðikaflanum, í þeirri röð sem þau eru kynnt þar. Í könnuninni voru kennarar sem gátu borið saman að kenna fyrir og eftir COVID-tímabilið og störfuðu enn við kennslu þegar listinn var lagður fyrir beðnir að bera saman námshegðun og virkni nemenda auk krafna sem til þeirra hefðu verið gerðar í náminu fyrir og eftir samkomutakmarkanir. Einnig voru kennarar beðnir að meta áhrif faraldursins á námsárangur nemenda, og þeir kennarar sem sögðu áhrifin vera mikil eða mjög mikil voru beðnir að útskýra svör sín í opinni spurningu.

Þegar þátttakendur báru saman nemendur fyrir og eftir faraldurinn (sjá *Mynd 1*) voru aðeins 10% sammála því að nemendur mættu betur í skólann, en nærri helmingur (47%) var því ósammála. Kennarar voru því almennt á þeirri skoðun að mæting hefði versnað.

Mynd 1

Samanburður á nemendum fyrir og eftir COVID-19 faraldurinn



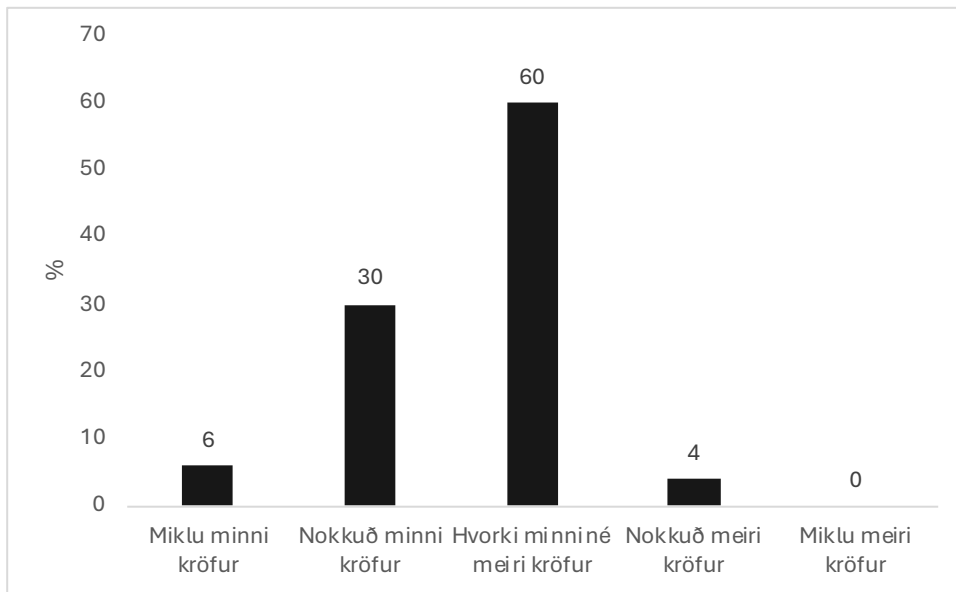
Eins og sést á Mynd 1 voru aðeins 2% því sammála að eftir faraldurinn væru nemendur duglegri við heimanámið en fyrir faraldurinn, en ríflega helmingur, eða 59%, var því ósammála. Um og yfir helmingur þátttakenda var ósammála því að nemendur væru virkari í kennslustundum, að þeir væru áhugasamari um námið, sjálfstæðari í vinnubrögðum og ynnu betur með öðrum. Sammála þessum staðhæfingum voru 8–10%, fyrir utan staðhæfingu um að eftir COVID-19 tímann væru nemendur betri í að vinna með öðrum, sem 5% voru sammála. Því má segja að á heildina litið telji kennarar námshegðun nemenda og virkni í náminu vera verri nú en fyrir COVID-tímabilið. Þegar spurt var um virkni í félagslífinu voru 15% sammála því að nemendur nú væru virkari en 41% ósammála.

Því telja kennarar nemendur almennt taka minni þátt í félagslífi nú en áður, en ekki endilega að nemendur séu undir meira álagi í náminu, því 13% voru því sammála að nemendur nú væru undir meira álagi en fyrir COVID-19 en 31% var því ósammála.

Spurt var sérstaklega um kröfur í náminu og taldi ríflega helmingur þátttakenda að þær hefðu ekki breyst (sjá *Mynd 2*).

Mynd 2

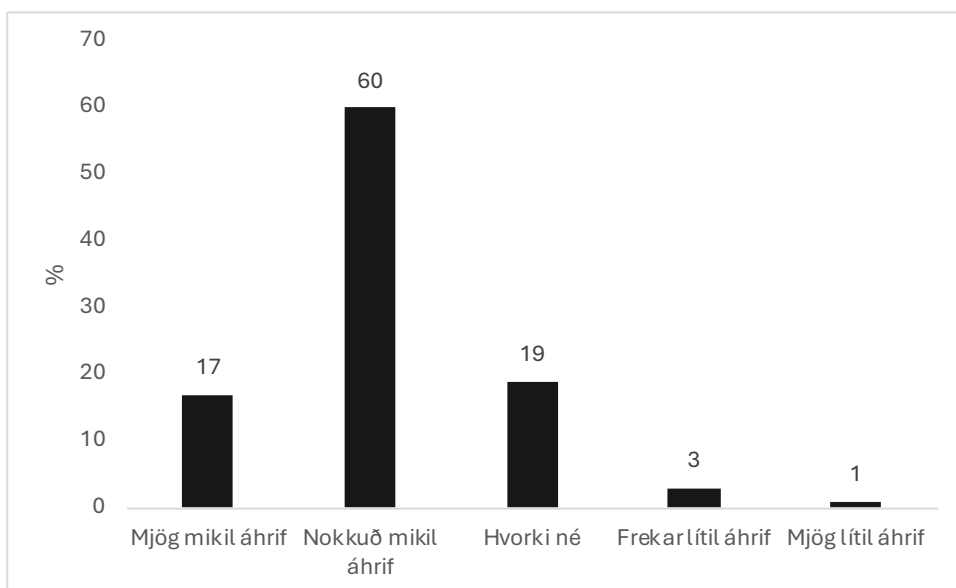
Kröfur til nemenda eftir COVID-19 faraldurinn í samanburði við fyrir faraldur



Af myndinni má ráða að um þriðjungur kennara telur að námskröfur séu minni en áður, en aðeins lítill hluti þeirra telur kröfurnar meiri en fyrir COVID-19. Um þrír af hverjum fjórum þátttakendum segja COVID-19 tímabilið hafa haft mjög mikil eða nokkuð mikil áhrif á námsárangur framhaldsskólanema, en 4% töldu það hafa haft frekar lítil eða mjög lítil áhrif (sjá *Mynd 3*).

Mynd 3

Áhrif COVID-19-faraldursins á námsárangur framhaldsskólanema



Þessi spurning gaf ekki til kynna hvers eðlis þessi áhrif gætu verið og því voru þeir þátttakendur sem töldu áhrif mikil ($N = 317$) beðnir að svara opinni spurningu og útskýra nánar hvaða áhrif þeir teldu að COVID-19-tíminn hefði haft á námsárangur. Um 75% hópsins brugðust við opnu spurningunni og voru þau svör þemagreind. Fyrsta þemað hverfist um rof í samfellu námsins og göt í þekkingu nemenda.

Rof í samfellu náms og göt í þekkingu

Gögnin sýna skýrt að kennarar upplifðu rof í námi nemenda vegna heimsfaraldursins, bæði hjá nemendum sem stunduðu nám í framhaldsskóla á COVID-19-tímabilinu og nemendum sem höfðu verið í grunnskóla á tímum samkomutakmarkana en voru nú komnir í framhaldsskóla.

Kennarar nefndu að nemendur hefðu lært minna og þá hefði skort yfirsýn yfir námsefnið á tímum samkomutakmarkana. Einn kennari orðaði það svo: „Nemendur lærðu almennt minna og komust auðveldar í gegnum áfanga.“ Annar taldi að nemendur hefðu ekki fengið „yfirsýn yfir námið“ og enn annar lýsti afleiðingunum með þeim hætti að þau réðu „illa við námið sem skilar sér í lakari námsárangri“. Undir þetta tóku fjölmargir kennarar og einn sagði að síðan væri „menntaáhugi [nemenda] brotinn“. Nokkrir kennarar viku sérstaklega að starfsnámi. Í því samhengi var bent á að nemendur hefðu „ekki [haft] efni/áhöld til að vinna verkefni á sama hátt og í skólastofunni. Þau komust í gegnum áfanga með minna framlag og lélegri skil.“ Annar kennari tók undir og hafði þetta að segja: „Þau misstu verulega úr verklegri kennslu og voru því ekki eins vel undirbúin fyrir útskrift og aðrir hópar.“

Margir kennarar gátu þess að ákveðinn grunn hefði vantað og það hefði reynst erfitt að byrja framhaldsáfanga á sama stað og áður. Þessi kennari kom inn á slíkar áskoranir: „Eftir COVID kom skellur. Þau voru ekki eins vel undirbúin fyrir framhaldið og því áttu þau erfitt með að halda áfram.“ Sama reynsla birtist í orðum annarra kennara: „Ýmis þekking sem nemendur áttu að tileinka sér ... virtist ekki til staðar þegar vinna átti verkefni sem byggðu á henni, eftir að þeir sneru til baka í skólana.“ Þetta virðist sérstaklega hafa haft áhrif á síðari stigum framhaldsskólánáms: „Grunnmenntun þeirra er slakari og er erfiðara að kenna þeim flókin efni á 3. þrepi.“ Undir rýrnun og skerðingu á námi nemenda tók þessi kennari:

En það sem stóð eftir af náminu, t.d. hjá þeim sem komu inn í skólann eftir tvær til þrjár annir af fjarkennslu, var frekar rýrt. Það kom í ljós þegar átti að byggja ofan á þá þekkingu og færni sem þau áttu að vera búin að öðlast.

Hér hefur verið bent á að erfitt hafi verið að byggja ofan á það nám sem átti sér stað í fjarkennslu en þar höfðu kennarar sérstakar áhyggjur af námsgreinum sem byggjast á lóðréttri þekkingu. Margir kennarar ræddu námsskerðingu og langtímaáhrif skólalokana og höfðu áhyggjur af að skila af sér illa undirbúnum nemendum. Í eftirfarandi ummælum var bent á ákveðið los: „Á COVID-tímabilinu varð námið grynna ... Grunnatriði í náminu festust illa og bitnar [það] á þeim núna.“ Annar kennari tók undir áhyggjur af langtímaáhrifum: „Færniþáttum [hefur] hrakað ... Þessara áhrifa gætti lengi og gætir jafnvel enn.“ Einn kennari dró vangaveltturnar saman: „Þetta bjó til eitthvað rof í samfellu náms og rof á milli veruleika nemenda og veruleika skólans.“

Fleiri kennarar höfðu einnig áhyggjur af undirbúningi nemenda fyrir líf, starf og frekara nám, eins og ummæli þessara tveggja sýna: „Það er algjörlega á hreinu að við sendum nemendur frá okkur með töluvert verri undirbúning en áður í alla staði.“ Og: „Raunveruleg þekking og færni er líkast til töluvert minni. Það segir til sín í háskólanámi.“

Nokkrir kennarar höfðu sérstakar áhyggjur af nemendum í viðkvæmri stöðu: „Ég tel að þetta hafi haft neikvæð áhrif á ákveðinn hóp nemenda sem þarf mikið utanumhald og alúð.“ Annar tók í sama streng: „[Ég] tel að nemendur með ADHD, lesblindu og aðra námsörðugleika eigi erfiðara með að skipuleggja sig ... Við gátum ekki hugsað eins vel um þau og við vildum.“ Þá bentu kennarar á aukna hættu á brotthvarfi hjá þessum viðkvæma hópi, eins og hér kemur fram:

Margir þeir sem voru að eiga við kvíða eða svipaða andlega bresti fóru illa út úr þessu aukna álagi og sífelldu óvissu um hvernig næsti mánuður eða vika myndi spilast í skóla. Missti þónokkra nemendur frá mér sem hefðu getað fótast sig í meðalári.

Hér er bent á mikilvægi þess aðhalds sem hefðbundið skólastarf felur í sér og kennarar höfðu ekki tök á í faraldrinum.

Margir kennarar töluðu einnig um að í þessum aðstæðum hefði bakland nemenda verið mikilvægara en ella, samanber þessi orð: „Nemendur með gott bakland komu líklega betur út úr þessu. Ég held að margir nái sér aldrei.“ Þó er mikilvægt að taka fram að kennarar nefndu einnig að í sumum tilfellum hefði fjarnámsfyrirkomulagið verið gott fyrir ákveðinn nemendahóp, það hefði til að mynda verið ágætt fyrir þá „sem finnst gott að vera einir og hafa skýr markmið í tölvu og þá sem eru félagskvíðnir“.

Loks nefndu allmargir kennarar mikinn mun á þeim nemendum sem þeir tóku við úr grunnskóla eftir faraldurinn, þrátt fyrir minni röskun á skólastarfi á því skólastigi. Þetta fannst mörgum eiga bæði við um undirbúning og námshegðun. Þessi ummæli voru dæmigerð:

Margir nemendur sem voru á efstu árum grunnskóla á meðan á COVID stóð komu miklu verr undirbúin í framhaldsskóla en áður. Það eru miklu meiri göt í þekkingu þeirra miðað við eldri árganga, þau hafa minni áhuga á náminu svona almennt séð og eru almennt lakari námsmenn.

Annar kennari tók jafnvel enn dýpra í árinni: „Það er mín tilfinning að þeir nemendur sem vörðu COVID-árum sínum í síðari bekkjum grunnskóla og fyrstu árum framhaldsskóla fóru verst út úr tímabilinu ... faraldurinn [skilur] eftir sviðinn svörð í skólastarfi.“

Auk verri undirbúnings grunnskólanemenda fyrir nám á framhaldsskólastiginu og áhugaleysis eftir COVID-tímabilið ræddu kennarar einnig breytta námshegðun þeirra. Einn sagði grunnskólanema ekki búa yfir „þrautseigju, námstækni er ábótavant og lesskilningur almennt ekki góður“. Í sama streng tók annar kennari og talaði sérstaklega um námsþroska nemenda:

Þau fengu svo lausan tauminn í náminu við grunnskólann meðan á COVID stóð og því koma þau frekar óhefluð og óþroskuð námslega (almennt, ekki allir) inn í framhaldsskóla. Námsárangur er því of slakur.

Þannig voru kennarar sammála um að COVID-19-tímabilið hefði haft neikvæð áhrif á nám nemenda, bæði til skemmri og lengri tíma, hvort sem um var að ræða framhalds- eða grunnskólanemendur. Þeir ræddu einnig áhrif tímabilsins á námshegðun, virkni og félagsfærni nemenda. Samkvæmt kennurum áttu tilteknir viðkvæmir hópar nemenda og þeir sem ekki fengu aðstoð og aðhald heima við erfitt uppdráttar á þessu tímabili. Líklegt er að afleiðingarnar fyrir námsferilinn hafi verið verri hjá þeim en öðrum. Kennarar höfðu ekki einungis áhyggjur af formlegu námi nemenda heldur einnig af því hversu mjúkum höndum farið var um nemendur meðan á faraldrinum stóð.

Bómullaráhrif og slaki

Fjölmarginir kennarar fjölluðu um eftirgjöf á kröfum til nemenda á farsóttartímabilinu sem undið hefði upp á sig: „Nemendur sjálfir gengu á lagið og komust upp með ýmislegt sem þeir hefðu alls ekki komist upp með í venjulegu árferði.“ Kennararnir veltu fyrir sér hvort gengið hefði verið of langt í hita leiksins og hvernig þeir ættu afturkvæmt til fyrri krafna: „Áherslan á að koma öllum í gegn og að öllum liði vel ... fór hugsanlega of langt. Slegið var af kröfum sem erfitt hefur reynst að gera aftur.“ Annar kennari kallaði fyrirbærið bómullaráhrif:

Á COVID-19 varð vart við bómullaráhrif, þ.e. tekið var mildar á árangri nemenda og þeim jafnvel hleypt áfram í náminu með minni kunnáttu en áður ... Svo virðist sem þetta hafi ekki gengið til baka að öllu leyti ... Erfitt getur verið að auka kröfur í námi á nýjan leik.

Kennari vék að þætti foreldra: „Eftir COVID finnst allt of mörgum nemendum (og foreldrum) kennarinn gera of miklar kröfur en gleyma mikilvægi þess að gerðar séu kröfur.“ Kennurum var einnig tíðrætt um slaka í námsmati og fjölmargir sögðu að ekki hefði komist jafnvægi á það þegar skólastarf komst í hefðbundnara form. Að mati sumra fór einkunnaverðbólga á skrið þegar allt námsmat varð rafrænt: „Þau voru því jafnvel með hærri einkunnir eða svipaðar en ekki að vinna jafn mikið inn fyrir þeim.“ Annar kennari tók undir: „Einkunnaverðbólga er mikið vandamál og virðast nemendur vera orðnir mun kröfuharðari á háar einkunnir en áður.“ Þessa röskun rökta kennarar bæði til fyrirmæla stjórnenda um mildari tök á námsmati og þeirra bjargráða sem nemendur gripu til, en að mati sumra varð mun meira um svindl og óæskilega samvinnu, samanber þessi orð:

[Nemendur fengu] meiri aðstoð í prófum og annað, sem og meiri deiling á verkefnum [og] prófum var á þessum tíma, sem hefur í kjölfarið orðið til þess að þá hafi jafnvel vantað grunn í áframhaldandi áfanga/nám og hafa ekki tamið sér góð vinnubrögð.

Afleiðingarnar voru fleiri, eins og þessi kennari lýsti:

[Þeir] treysta meira á að þeir fái lausnirnar, eru háðari hjálpinni og reyna minna að leita að lausninni sjálfir, gefast fyrr upp, eru hræddari við að standa upp og kynna verkefni, eru líklegri til að svindla á prófum/verkefnum.

Nemendur fengu ekki einungis aðstoð frá vinum heldur líka foreldrum, að sögn kennara, og vekur það spurningar bæði um heiðarleika og siðferðisvitund en einnig ólíkt aðgengi nemenda að hvers kyns aðstoð. Einn kennari orðaði það svo: „Mér finnst eins og heiðarleiki í námi hafi eitthvað látið undan og það er alltaf erfiðara og erfiðara að fá þau til að vinna heima þegar ekki er um skilaverkefni að ræða.“ Þarna er vísað til þess að sú námshegðun sem fest hafi í sessi á COVID-tímabilinu, þar sem slakað var á kröfum og margir nemendur fundu leiðir til að komast hjá námsmati, dragi nú dilk á eftir sér, bæði hvað snerti undirbúning nemenda og siðferðislega afstöðu þeirra til náms.

Fjölmargir kennarar ræddu breytt hlutverk kennara og auknar kröfur um þjónustu í kjölfar skólalokana. Einn kennari sagði að skólalokanir hefðu gert „þau svolítið heimtufrek ... [þau] vildu fá miklu meiri þjónustu frá okkur (eins og þau fengu þá) og bjuggust við ákveðnum einkunnum án þess að endilega vinna inn fyrir þeim“. Enn annar kennari tók undir þessi orð: „Mér finnst umræðan hafa breyst og nú sé ég kaupfélagsvædd. Ég á bara að þjónusta og þjóna - allt á að vera innan seilingar.“ Annar kennari var sama sinnis en gekk lengra með áhyggjur sínar og ræddi ósjálfstæði nemenda:

Nemendur eru kröfuharðari á kennara um að þeir mati sig á upplýsingum og sjá síður ástæðu til að afla sér þeirra sjálfir og að vinna úr þeim sjálfir. Þeir eru því ekki eins sjálfbjarga eða sjálfstæðir í vinnubrögðum sínum og það hefur klárlega áhrif á námsárangur þeirra. Þeim finnst einnig sjálfsagt mál að kennari reddi þeim lendi þeir í vanda, missi af prófi, skilafresti, falli í áfanga o.s.frv.

Hér er bent á afleiðingar þess sveigjanleika sem gefinn var á tímum samkomutakmarkana. Skólinn virðist hafa færst frá því að vera menntastofnun yfir í þjónustustofnun og hlutverk kennara breyst samhlíða.

Kennarar voru því sammála um að slakað hefði verið á kröfum til nemenda og að það hefði komið til bæði vegna þess að kennarar sáu sér ekki annað fært í stöðunni en einnig vegna þrýstings frá nemendum sjálfum, foreldrum og í sumum tilfellum skólastjórnendum. Námsmat var sérstaklega rætt, bæði hvað varðaði vandann við að gera sömu kröfur og áður og einnig að nemendur hefðu reynt að hliðra sér hjá raunhæfu námsmati með ýmsum leiðum. Kennarar höfðu þó ekki einungis áhyggjur af breytttri siðferðiskennd nemenda heldur einnig afleiðingum á borð við tengslarof þeirra í kjölfar faraldursins.

Fátæklegri tækifæri til samskipta og tengslarof

Kennurum varð tíðrætt um félagslegt mikilvægi þess að vera í framhaldsskóla og taka þátt í samskiptum og samvinnu. Margir lýstu hversu erfitt hefði verið bæði fyrir nemendur og kennara að takast á við hefðbundið skólastarf aftur og afleiðingar farsóttartímans: „Tengsl hafa rofnað við hefðbundið kennslurými skólastofunnar. Skólastofan skiptir ekki eins miklu máli. Almennt hafa tengsl rofnað í skólasamfélaginu – eða að minnsta kosti breyst.“

Kennurum bar saman um að „minni samvinna og samtal“ hefði verið á milli nemenda í fjarkennslu en í námi við hefðbundnar aðstæður. Faraldurinn hefði haft „áhrif á félagslega möguleika þeirra, þau kunna minna á samskipti við hvert annað og sækjast minna eftir [þeim]“. Þessu fylgja kennslufræðilegar áskoranir: „Ég held að nám verði til í samstarfi og því hefur það óneitanlega áhrif að einangra sig að mestu frá umheiminum.“ Þessi kennari benti hér á að nám væri félagslegt fyrirbæri, og margir ræddu afleiðingar samkomutakmarkana fyrir félagsþroska nemenda:

Það kunna allir betur að meta mannleg samskipti og það að mæta á staðinn. Nemendur misstu út mjög mikla hópavinnu á tímabilinu og það er hægt að greina þess merki. Ég tel neikvæðar afleiðingar talsverðar, nánast eins og þau hafi misst af þessum árum ... í raun erum við með hóp sem ... fór í gegnum þriggja ára hraðspól á nærbuxunum inn á Teams.

Meðal kennslufræðilegra áskorana sem nefndar voru og tengdust lakari félagsþroska var færni nemenda í margvíslegri hópavinnu, eins og einn kennari sagði: „Núna skipta þau bara á milli sín verkum og vinna í sitthvoru lagi.“ Áhrif skólalokana á félagsþroska birtast einnig í breyttum samskiptum, sem margir nefndu: „Mér finnst hópurninn að mörgu leyti eiga erfiðara með mannleg samskipti, þau eiga erfiðara með að vinna í hópum og jafnvel veigra sér við að ræða við mig varðandi spurningar sem koma upp.“ Þetta tengdu margir kennarar við áhyggjur sínar af líðan nemenda:

Þau eru einangruð, ófélagslynd, mörg hver þora varla að tala. Tala mikið ensku sín á milli, bera merki um einveru og einangrun. Mikil depurð í hópnum. Mæta ekki á félagslega viðburði, loka sig af inni í skel, mikil þögn.

Nokkrir kennarar töluðu um samspil andlegrar og félagslegrar líðanar nemenda og óttuðust lakari námsárangur: „Ég held að þetta tímabil hafi haft mjög slæm áhrif á nemendur félagslega og oft á tíðum andlega líka sem [hefur] mikil áhrif á námsárangur þeirra og getu í námi.“ Margir kennarar greindu minnkaðan námsáhuga og virkni nemenda eftir samkomutakmarkanir. Flestir voru sammála um að nemendur væru „vanvirkari nú en fyrir faraldur“ og að greina mætti „áhuga- ... [og] metnaðarleysi“ hjá mörgum. Jafnframt var rætt um skort á þrautseigju og úthaldi. Einn orðaði það svo að dregið hefði úr „námskrafti“ nemenda og nokkrir bentu á að seiglan væri minni „og þannig gefast þau fyrir upp“.

Loks ræddu kennararnir áhrif tækni og samfélagsmiðla og höfðu sumir blendnar tilfinningar gagnvart tækniþróun. Einn talaði um að „tækjadýrkun [væri] ofstækisfull“, annar taldi að nemendur væru „mun háðari símanum sínum sem hefur áhrif á athygli í kennslustundum og þar af leiðandi námsárangur“. Einn kennari ræddi hversu „léleg [nemendur væru] í samskiptum en þar koma símarinn líka inn“. Annar tók undir:

Ég held að þau eigi erfiðara með samskipti án hjálpartækja (snjalltækja). Nemendur eru almennt mjög uppteknir af snjalltækjum og nota [þau] mikið í skólanum við allt annað en nám. Það hefur óneitanlega áhrif til hins verra.

Nokkrir kennarar ræddu einmitt einbeitingarskort og minni athyglisspönn hjá nemendum, og tengdu það gjarnan við snjallsíma.

Skortur á þrautseigju og metnaði hefur áhrif á mætingu að mati sumra kennara, eins og orð þessa bera með sér:

Of margir nemendur mæta verr og finnst í lagi að sofa fyrstu tímana og mæta þegar þeim hentar. Senda jafnvel mail undir hádegi til að segja að þeir komi ekki í dag (sumir gera það þó). Mæting og áhugi hafa áhrif á kennsluna og það að geta haldið áfram með efnið í kennslu í framhaldi frá seinasta tíma.

Kennurum varð tíðrætt um fátæklegri samskipti eftir samkomutakmarkanir og þá upplifun sína að nemendur hefðu farið á mis við ákveðinn félagsþroska á því tímabili. Ekki hefði bætt úr skák að hópavinna og aðrir kennsluhættir sem byggðust á samvinnu hefðu mikið til dottið út í neyðarfjarkennslunni með þeim afleiðingum að samskipta- og samvinnufærni nemenda hefði farið aftur. Kennarar greindu ekki einungis tengslarof heldur ræddu líka aukið ósjálfstæði, áhugaleysi og hjálparleysi nemenda eftir samkomutakmarkanir.

Umræður

Þessi grein varpar ljósi á upplifun íslenskra framhaldsskólakennara af því námi sem fram fór meðan á skólalokunum vegna COVID-19 faraldursins stóð og þeim langtímaafleiðingum sem þeir telja að þær hafi haft á nemendur. Af niðurstöðunum má ráða að framhaldsskólakennarar telji afleiðingar samkomutakmarkana fyrir námsárangur og námshegðun nemenda umtalsverðar og þær hafi haft djúpstæð áhrif á nám og kennslu, bæði til skemmri og lengri tíma. Á meðan skólar voru lokaðir þurftu framhaldsskólakennarar oft að breyta yfirferð og minnka kröfur til nemenda (sjá einnig Súsönnu Margréti Gestsdóttir o.fl., 2020) og var það nokkuð samdóma álit kennara að afleiðingarnar hefðu verið neikvæðar, bæði fyrir námshegðun og námsárangur nemenda. Þetta er í takt við áhyggjur framhaldsskólanema af skorti á undirbúningi fyrir háskólanám á þessum tíma (Rambøll management, 2020). Þá fannst þeim undirbúningi nemenda fyrir líf, starf og áframhaldandi nám vera ábótavant, sem er í samræmi við upplifun framhaldsskólanema almennt á þessum tíma (Amalía Björnsdóttir o.fl., 2023). Kennararnir upplifðu ekki eingöngu skerðingu á námi á tímum skólalokana heldur einnig eftir að snúið var aftur í hefðbundið kennsluform. Þetta er í takt við niðurstöður rannsókna á námsskerðingu á erlendum vettvangi (sjá t.d. Kuhfeld o.fl., 2020; Marshall og Pressley, 2024; Molnár og Hermann, 2023).

Án þess að hægt sé að greina það til hlítar út frá gögnum rannsóknarinnar eru vísbendingar um að námsskerðing hafi birst með ólíkum hætti eftir námsgreinum. Margir kennarar höfðu áhyggjur af að nemendur hefðu ekki tileinkað sér lykilþætti úr undanfaraáföngum meðan á skólalokunum stóð og ekki náð nægilegri dýpt í náminu. Leiða má líkur að því að þetta hafi birst skýrast í námsgreinum sem byggjast á lóðréttri þekkingu (Molnár og Hermann, 2023; Pier o.fl., 2021; Schult o.fl., 2022) en þær krefjast sértækra undirstöðu sem næsti áfangi byggist á (Bernstein, 1977; Sadovnik, 1991; Schoenfeld, 2020). Einnig urðu verklegar greinar illa úti þar sem nemendur höfðu takmarkaðri aðgang að efni, tólum og tækjum sem þurfti til náms. Skerðing virðist þó hafa átt sér stað að einhverju marki í öllum námsgreinum, einnig þeim sem byggjast á láréttri þekkingu, þó ekki hafi hún birst þar með eins skýrum hætti.

Eftir samkomutakmarkanir upplifðu kennarar miklar áskoranir sem fylgdu því að koma skólastarfi aftur í fyrra horf. Það reyndist erfitt að snúa til baka og gera sömu kröfur og áður, þar sem bæði kennarar og nemendur höfðu vanist breyttum kennsluháttum. Um tveir þriðju framhaldsskólakennara sögðu nemendur einnig ósjálfstæðari í vinnubrögðum, áhugalausari um námið og ekki sinna heimanámi af sama krafti og fyrir samkomutakmarkanir. Þrátt fyrir það taldi þriðjungur kennara að nemendur væru undir minna álagi eftir að skólastarf komst í hefðbundnara form og þeir sögðust hafa dregið úr námskröfum frá því sem var fyrir COVID-19-tímabilið. Vísbendingar um auknar fjarvistir nemenda í þessari rannsókn eru í takt við fyrri rannsóknarniðurstöður höfunda (Súsanna Margrét Gestsdóttir o.fl., 2020) og rannsóknir á erlendum vettvangi (Balfanz og Byrnes, 2023; DeLloyd, 2023). Leiða má líkur að því að á heimsvísu sé um ákveðið mynstur fjarvista (e. absenteeism) eftir faraldurinn (Love, 2024). Þó kennarar telji þessa breyttu hegðun og viðhorf afleiðingu COVID-19-tímabilsins má vel vera að farsóttartíminn hafi ýkt eða flýtt fyrir þróun sem þegar sáust merki um í skólastarfi.

Framhaldsskólakennurum fannst nemendur ekki koma eins vel undirbúnir og áður úr grunnskóla, þrátt fyrir að starf þar hefði orðið fyrir mun minni röskun en starf framhaldsskólanna. Vissulega er það gömul saga og ný að kennurum finnist undirbúningi ábótavant þegar nemendur fara á milli skólastiga en þarna kunna að vera vísbendingar um að viðleitni stjórnvalda til að standa vörð um velferð og vellíðan hafi orðið til þess að ekki var hugað eins vel að námi og menntun. Hér á landi var lögð mikil áhersla á að standa vörð um viðkvæma hópa og að öllum liði vel, hugsanlega umfram það sem gerðist í nágrennalöndum (Guðrún Ragnarsdóttir og Storgaard, 2023; Halldór Auðar Svansson, 2020), í takt við það sem þátttakendur í þessari rannsókn bentu á.

Það vekur athygli hversu mikinn þrýsting kennarar upplifðu þegar herða átti á kröfum á ný eftir faraldurinn. Ítrekað var vikið að því sem sumir kennarar kölluðu bómullaráhrif og höfðu þeir áhyggjur af að nemendur hefðu orðið ósjálfstæðari, tækju minni ábyrgð á eigin námi og beittu jafnvel óheiðarlegum vinnubrögðum. Kennarar lýstu þrýstingi frá nemendum, foreldrum og skólastjórnendum á áframhaldandi sveigjanleika eins og þeir höfðu vanist á tíma samkomutakmarkana og þótti þeim erfitt að standast hann og auka kröfurnar aftur. Ákveðin vísbending birtist þannig í gögnunum um að margir líti svo á að skólinn sé þjónustustofnun, frekar en menntastofnun, sem eigi að sjá til þess að nemendur nái góðum árangri, ekki ólíkt því sem DeLloyd (2023) lýsir.

Kennurum var tíðrætt um óheiðarleg vinnubrögð og jafnvel svindl. Enn og aftur má þar sjá mynstur í hegðun nemenda sem mótast hefur í faraldrinum, þegar vinir og fjölskylda gegndu veigamiklu hlutverki í að aðstoða nemendur við námið, og hafa sumir jafnvel gengið of langt í þeirri aðstoð. Áhrif félagahópa á námsárangur eru í takt við niðurstöður annarra rannsókna (Guðlaug M. Pálsdóttir, 2022; Haugan o.fl., 2021; Heiður Hrunn Jónsdóttir og Kristjana Stella Blöndal, 2023; Ómar Örn Magnússon o.fl., 2024; Shao o.fl., 2024). Það má hugsanlega skýra hluta af þeirri einkunnarverðbólgu sem kennarar minntust á með aðkomu annarra að verkefnavinnum og próftöku nemenda. Kennarar bentu á að nemendur með sterkara bakland og stærra tengslanet hefðu frekar fengið aðstoð við námið en þeir sem ekki bjuggu við slíkan auð (sjá einnig t.d. Berkhout o.fl., 2021; Goudeau o.fl., 2021; Hammerstein o.fl., 2021; Kuhfeld o.fl., 2022; Reimers, 2022). Í þessu samhengi má leiða líkur að því að nemendur úr efri stéttum samfélagsins hafi hagnast meira en aðrir á hærri einkunnum eftir faraldurinn. Þetta vinnur gegn hugmyndum um félagslegt réttlæti sem er einn af hornsteinum íslenskrar skólastefnu. Einkunnarverðbólga þarf þó líka að setja í samhengi við þau bómullaráhrif sem kennarar minntust á og eftirgjöf í námsmati (sjá einnig Súsönnu Margréti Gestsdóttur o.fl., 2020).

Kennarar viku oft að félagslegri hæfni nemenda og þroska þeirra (sjá einnig Thorn og Vincent-Lancrin, 2022). Allt að helmingi þátttakenda fannst nemendur eiga erfiðara með að vinna með öðrum og bentu á að þeir væru síður virkir í hópastarfi og í félagslífinu almennt. Rannsóknir hafa einmitt bent á áskoranir tengdar hópastarfi sem var af skornum skammti í faraldrinum (Carroll og Constantinou, 2023; Súsanna Margrét Gestsdóttir o.fl., 2020; Wildman o.fl., 2021) og niðurstöður þessarar rannsóknar sýna að áhrifanna gætir enn, fjórum árum síðar. Kennarar töluðu um að nemendur hefðu einangrast og misst almennt af beinum samskiptum við jafningja, og það hefði haft áhrif á félagsfærni þeirra þegar aftur var komið í skólann. Mikilvægt er að grípa strax inn í þessa stöðu með markvissum hætti til að bæta upp þá skerðingu sem orðið hefur. Hægt er að bregðast við með sértækum úrræðum, þjálfun og virkum kennsluáðferðum en einnig markvissum stuðningi við nemendur með inngildingu að leiðarljósi í samræmi við menntastefnu til 2030 (Stjórnarráð Íslands, 2022).

Langvarandi áhrif COVID-19-tímabilsins á nám og menntun undirstrika nauðsyn þess að á Íslandi sé öflug og sveigjanleg menntastefna sem getur brugðist við óvæntum atburðum (Guðrún Ragnarsdóttir og Súsanna Margrét Gestsdóttir, 2022). Mikilvægt er að yfirvöld menntamála leggi til fjármagn til að bæta nemendum upp námsskerðinguna og beiti sér fyrir sterkri stuðningsþjónustu sem veitir kennurum ráðgjöf og nemendum aðstoð. Í íslensku samhengi er ljóst að veruleg námsskerðing hefur orðið eftir faraldurinn sem hefur haft djúpstæð og langvarandi áhrif á menntun og velferð ungmenna og störf framhaldsskólakennara, í raun mun meiri áhrif en höfundar gerðu sér grein fyrir. Rannsóknarniðurstöðurnar sýna hversu mikilvægt það er að vanrækja ekki inntak náms ef aftur verður nauðsynlegt að grípa til sambærilegra aðgerða.

Teachers' Experiences of Learning Loss in the Post-Pandemic Era: The Cotton Effect and Scorched Earth in Upper Secondary Education

The aim of this study was to investigate the experiences of upper secondary school teachers in regard to both the teaching and learning taking place during COVID-19 and the long-term effects of the pandemic on education. Numerous international studies have demonstrated the adverse effects of the COVID-19 pandemic on student learning, but thus far, none have investigated the issue in Iceland.

Various adverse effects resulted from the pandemic. Some teachers had difficulty delivering the material under new conditions, some omitted specific topics, and others changed their focus. Moreover, online learning did not work for all students, and some lacked the support at home to fully participate in their studies during this period. The term 'loss of learning' has been used to describe these consequences. Changes in teaching made during the COVID-19 pandemic ruptured the organisation and rhythm of upper secondary school education. In Iceland, first and foremost, the emphasis during the pandemic was on the well-being of students. Research has shown that teachers lessened the academic requirements; they indicated that their students had more absences from school and were more inactive than prior to the pandemic. In addition, students reported looking more towards their social network during this period for assistance in learning and many said they did not get the help they needed. These results indicate that learning loss is a likely consequence of the COVID-19 period in Iceland.

In spring of 2024, a questionnaire was administered to all those teaching in upper secondary schools in Iceland where they were asked about teaching and student learning during the COVID-19 pandemic and what they saw as the long-term consequences of this period. The response rate was 28% with 495 responses received. As the focus of this study was on the effects of the COVID-19 period on teaching and learning, the responses of those 425 respondents who had taught at upper secondary schools both before and during the pandemic were analysed. A particular focus was on answers to an open-ended question posed to those ($N = 317$) who agreed that the COVID-19 period had had effects on student learning. These answers were thematically analysed to obtain a fuller view of the teachers' experience and views.

The findings indicate that teachers observed various changes in students' learning behaviour and outcomes. When comparing current students with students prior to the pandemic, the teachers thought student attendance was worse, homework was lacking, they participated less during lessons, were less independent and interested, and seemed to have more difficulty with collaborations and group work. It was notable that over one-third of the teachers said that academic requirements had lessened in comparison to prior to the pandemic. When asked whether the COVID-19 period had affected student learning, 67% of the teachers agreed and were asked to elaborate. The teachers spoke of loss of learning, as prerequisite knowledge was lacking, making it difficult to build on that knowledge when school activities returned to a more traditional format. They noted that they were not able to make the same academic demands as before, since the students and parents expected more flexibility and slack, and reversing these trends remained difficult. Some reported that students had received significant help with assignments outside of class during the pandemic, to the extent that another person mostly completed the assignments and the exams for them. As a result, the students lacked the expected knowledge and were less independent. Teachers also mentioned that students' social skills seem to have suffered, pointing to a lack of opportunities for collaboration and interaction during the COVID period.

Overall, the findings show serious consequences for student learning due to the pandemic. These consequences have not been discussed or addressed in Iceland. The results therefore raise questions about the quality of education during and, more importantly, after, the pandemic, and highlight the unresolved long-term consequences of the situation in the post-pandemic era.

Key words: learning loss, learning behaviour, social connections, socio- and economic background

Um höfunda

Guðrún Ragnarsdóttir (gudrunr@hi.is) er prófessor á Menntavísindasviði Háskóla Íslands. Hún er lífeindafræðingur og kennari að mennt. Að auki er hún með diplómagráðu í opinberri stjórnsýslu, 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 eru kennslufræði, starfstengd leiðsögn, menntastjórnun skóla og menntastefnufræði.

Elsa Eiríksdóttir (elsa@hi.is) er prófessor á Menntavísindasviði Háskóla Íslands. Hún lauk BA-prófi í sálfræði frá Háskóla Íslands 1999 og meistara- og doktorsprófi í verkfræðilegri sálfræði frá Georgia Institute of Technology 2007 og 2011. Rannsóknir hennar hafa helst snúið að verk- og starfsmenntun, framhaldsskólastiginu, hugrænni námssálarfræði, þróun kunnáttu og yfirfærslu þekkingar.

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.

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

About the authors

Guðrún Ragnarsdóttir (gudrunr@hi.is) is a professor at the School of Education, University of Iceland. She completed a PhD in educational science at the University of Iceland in 2018. Her research areas are educational change and policy, educational systems, upper secondary education, mentoring, and school leadership.

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

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 emphasises the cooperation between the university and teachers' field of work.

Amalía Björnsdóttir (amaliabj@hi.is) is a professor in the School of Education, University of Iceland. She completed a BA in psychology at the University of Iceland in 1991, and a PhD at the University of Oklahoma in 1996. Her major research interests are in the areas of measurement and testing (reading and language development), school management, and influence of social factors in education.

Heimildir

- Alma D. Möller. (2020, 19. nóvember). Lýðheilsa – mikilvægi menntunar og skólagöngu. *Morgunblaðið*, bls. 37.
- Amalía Björnsdóttir, Guðlaug Málfríður Pálsdóttir og Guðrún Ragnarsdóttir. (2023). Framhaldsskólanemar á tímum heimsfaraldurs: Námsupplifun ólíkra nemendahópa. *Sérít Netlu 2023 – Menntakvika 2023*. <https://doi.org/10.24270/serritnetla.2023.22>
- Azevedo, J. P., Gutierrez, M., de Hoyos, R. og Saavedra, J. (2022). The unequal impacts of COVID-19 on student learning. Í F. M. Reimers (ritstjóri), *Primary and secondary education during Covid-19* (bls. 421–459). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-81500-4_16
- Balfanz, R. og Byrnes, V. (2023). *Increasing school capacity to meet students' post-pandemic needs: Findings from the 2022–23 National partnership for student success principal survey*. https://www.partnershipstudentsuccess.org/wp-content/uploads/2023/09/Increasing-School-Capacity-to-Meet-Students-Post-Pandemic-Needs_ECG_Balfanz-Byrnes-FINAL.pdf
- Berkhout, E., Galasso, N., Lawson, M., Rivero Morales, P. A., Taneja, A. og Vázquez Pimentel, D. A. (2021). *The inequality virus: Bringing together a world torn apart by coronavirus through a fair, just and sustainable economy*. Oxfam. <https://doi.org/10.21201/2021.6409>
- Bernstein, B. (1977). *Class, codes and control, volume 3: Towards a theory of educational transmissions*. Routledge & Kegan Paul.
- Carroll, M. og Constantinou, F. (2023). *Teachers' experiences of teaching during the Covid-19 pandemic*. Cambridge University Press & Assessment. <https://doi.org/10.17863/CAM.110851>
- DeLloyd, A. (2023). *Post-pandemic student absenteeism: Parental perspectives and challenges* [doktorsritgerð, National Louis University]. <https://digitalcommons.nl.edu/diss/789/>
- Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., Mahoney, J. L. og Weissberg, R. P. (ritstjórar). (2024). *Handbook of social and emotional learning: Research and practice*. The Guilford Press.
- Engzell, P., Frey, A. og Verhagen, M. D. (2021). Learning loss due to school closures during the COVID-19 pandemic. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 118(17), e2022376118. <https://doi.org/10.1073/pnas.2022376118>
- The Glossary of Education Reform. (2013). *Learning loss*. <https://www.edglossary.org/learning-loss/>
- Goudeau, S., Sanrey, C., Stanczak, A., Manstead, A. og Darnon, C. (2021). Why lockdown and distance learning during the COVID-19 pandemic are likely to increase the social class achievement gap. *Nature Human Behaviour*, 5(10), 1273–1281. <https://doi.org/10.1038/s41562-021-01212-7>
- Guðlaug M. Pálsdóttir. (2022). *Áhrif COVID-19 faraldursins á framhaldsskólanemendur: Fjarkennsla, aðstæður og liðan nemenda* [meistararitgerð, Háskóli Íslands]. Skemman. <http://hdl.handle.net/1946/43405>
- Guðrún Ragnarsdóttir og Jón Torfi Jónasson. (2022). Stofnunareðli framhaldsskóla í faraldurskreppu. Ný reynsla og breytt umboð skólastjórna. *Stjórnmal og stjórnsýsla*, 18(2), 283–312. <https://doi.org/10.13177/irpa.a.2022.18.2.6>
- Guðrún Ragnarsdóttir og Storgaard, M. (2023). Policy demands, expectations, and changed leadership roles during the COVID-19 crisis: Critical comparative case studies from Denmark and Iceland. Í A. E. Gunnulfsen, H. Árlestig og M. Storgaard (ritstjórar), *Educational governance research: Education and democracy in the Nordic countries* (21. bindi, bls. 133–151). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-33195-4_9

- Guðrún Ragnarsdóttir og Súsanna Margrét Gestsdóttir. (2022). Togstreita og andstað sjónarmið: Sýn kennara og skólastjórnaenda á þróun og framtíðarmöguleika framhaldsskólans. *Sérít Netlu 2022 – Framtíð og tilgangur menntunar*. <https://doi.org/10.24270/serritnetla.2022.80>
- Guðrún Ragnarsdóttir, Súsanna Margrét Gestsdóttir, Amalía Björnsdóttir og Elsa Eiríksdóttir. (2022). Starfsumhverfi framhaldsskólakennara á fyrsta ári COVID-19 heimsfaraldurs. *Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun*. <https://doi.org/10.24270/netla.2022.12>
- Hagstofa Íslands. (e.d.). *Starfsfólk eftir kyni, aldri, stöðuhlutfalli og menntun 2011–2021*. https://px.hagstofa.is/pxis/pxweb/is/Samfelag/Samfelag__skolamal__3_framhaldsskolastig__2_fsStarfsfolk/SKO03308.px
- Hall, C., Hardoy, I. og Lundin, M. (2022). *Schooling in the Nordic countries during the COVID-19 pandemic (2022:13)*. IFAU-Institute for Evaluation of Labour Market and Education Policy. <https://www.ifau.se/en/Research/Publications/Working-papers/2022/schooling-in-the-nordic-countries-during-the-covid-19-pandemic/>
- Halldór Auðar Svansson. (2020, 15. október). *Gedraekt á tímum Covid-19*. Heilsugæsla höfuðborgarsvæðisins. <https://www.heilsugaeslan.is/um-hh/frettasafn/stok-frett/2020/10/15/Gedraekt-a-timum-Covid-19/>
- Hallin, A. E., Danielsson, H., Nordström, T. og Fälth, L. (2022). No learning loss in Sweden during the pandemic: Evidence from primary school reading assessments. *International Journal of Educational Research*, 114, 102011. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2022.102011>
- Hammerstein, S., König, C., Dreisörner, T. og Frey, A. (2021). Effects of COVID-19-related school closures on student achievement – a systematic review. *Frontiers in Psychology*, 12, 746289. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.746289>
- 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>
- Heiður Hrunn Jónsdóttir og Kristjana Stella Blöndal. (2023). The choice of track matters: Academic self-concept and sense of purpose in vocational and academic tracks. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 67(4), 621–636. <https://doi.org/10.1080/00313831.2022.2042843>
- Jourdan, D. (2021, 29. mars). *What does the evidence tell us about keeping schools open safely*. Unesco. <https://unescochair-ghe.org/resources/covid-19-and-schools/what-does-the-evidence-tell-us-about-keeping-schools-open-safely/>
- Kristjana Stella Blöndal og Atli Hafþórsson. (2018). Margbreytileiki brotthvarfsmemnda. *Sérít Netlu 2018 – Framhaldsskólinn í brennidepli*. <https://doi.org/10.24270/serritnetla.2019.11>
- Kristjana Stella Blöndal og Elva Björg Ágústsdóttir. (2022). Skuldbinding nemenda og tengsl við kennara í framhaldsskóla. *Sérít Netlu 2022 – Framtíð og tilgangur menntunar*. <https://doi.org/10.24270/serritnetla.2022.78>
- Kristjana Stella Blöndal og Sigrún Aðalbjarnardóttir. (2012). Student disengagement in relation to expected and unexpected educational pathways. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 56(1), 85–100. <https://doi.org/10.1080/00313831.2011.568607>
- Kuhfeld, M., Soland, J. og Lewis, K. (2022). Test score patterns across three COVID-19-impacted school years. *Educational Researcher*, 51(7), 500–506. <https://doi.org/10.3102/0013189X221109178>
- Kuhfeld, M., Soland, J., Tarasawa, B., Johnson, A., Ruzek, E. og Liu, J. (2020). Projecting the potential impacts of COVID-19 school closures on academic achievement. *Educational Researcher*, 49(8), 549–565. <https://doi.org/10.3102/0013189X20965918>
- Love, D. (2024). Reengaging the disconnected: Innovative strategies for tackling post-pandemic student absenteeism. *Academy of Educational Leadership Journal*, 28(1), 1–7. <https://www.abacademies.org/abstract/reengaging-the-disconnected-innovative-strategies-for-tackling-postpandemic-student-absenteeism-16858.html>
- Lög um framhaldsskóla nr. 92/2008.
- María Jónasdóttir, Elsa Eiríksdóttir og Guðrún Ragnarsdóttir. (í rýni). Policy confluences, curricular changes and access to academic knowledge: Mapping the structure and content of the Icelandic upper secondary academic curriculum.
- Marshall, D. T. og Pressley, T. (2024). *Lessons of the pandemic: Disruption, innovation, and what schools need to move forward*. The Guilford Press.

- Mennta- og barnamálaráðuneytið. (2024, 10. september). *Education at a Glance 2024 – Jöfn tækifæri til náms*. <https://www.stjornarradid.is/efst-a-baugi/frettir/stok-frett/2024/09/10/Education-at-a-Glance-2024-jofn-taekifaeri-til-nams/>
- Mennta- og menningarmálaráðuneyti. (2011). *Aðalnámskrá framhaldsskóla: Almennur hluti*.
- Molnár, G. og Hermann, Z. (2023). Short- and long-term effects of COVID-related kindergarten and school closures on first- to eighth-grade students' school readiness skills and mathematics, reading and science learning. *Learning and Instruction*, 83, 101706. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2022.101706>
- Noble, H. og Heale, R. (2019). Triangulation in research, with examples. *Evidence-Based Nursing*, 22(3), 67–68. <https://doi.org/10.1136/ebnurs-2019-103145>
- Nøkleby, H., Langøien, L. J., Borge, T. C. og Johansen, T. B. (2024). Experiences and consequences of remote schooling during the Covid-19 pandemic for children and youth in the Nordic countries: A scoping review. *London Review of Education*, 22(1), 39. <https://doi.org/10.14324/LRE.22.1.39>
- Ólöf Garðarsdóttir, Eyrún María Rúnarsdóttir og Guðjón Hauksson. (2022). Alþjóðlegur bakgrunnur, skólasókn og brotthvarf úr íslenskum framhaldsskólum 2001–2021. *Sérarit Netlu 2022 – Framtíð og tilgangur menntunar*. <https://doi.org/10.24270/serritnetla.2022.77>
- Ómar Örn Magnússon, Guðrún Ragnarsdóttir, Reiss, M. J. og Amalía Björnsdóttir. (2024). A place for Basil Bernstein in the field: How applicable is Basil Bernstein's theory of codes and social groups as a way of understanding educational inequity in upper secondary education in Iceland during the first year of the COVID-19 pandemic? *European Educational Research Journal*, 24(3), 282–301. <https://doi.org/10.1177/14749041241235974>
- Pier, L., Hough, H. J., Christian, M., Bookman, N., Wilkenfeld, B. og Miller, R. (2021). *COVID-19 and the educational equity crisis: Evidence on learning loss from the CORE data collaborative*. Policy Analysis for California Education. <https://doi.org/10.3102/00346543211011974>
- Rambøll Management. (2020). *Coronakrisen set fra et ungeperspektiv*. Egmont Fonden. <https://www.egmont.dk/noegletal-rapporter>
- Reimers, F. M. (2022). Learning from a pandemic: The impact of COVID-19 on education around the world. Í F. M. Reimers (ritstjóri), *Primary and secondary education during Covid-19: Disruptions to educational opportunity during a pandemic* (bls. 1–37). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-81500-4_1
- Sadovnik, A. R. (1991). Basil Bernstein's theory of pedagogic practice: A structuralist approach. *Sociology of Education*, 64(1), 48–63. <https://doi.org/10.2307/2112891>
- Schoenfeld, A. H. (2020). Addressing horizontal and vertical gaps in educational systems. *European Review*, 28(S1), S104–S120. <https://doi.org/10.1017/S1062798720000940>
- Schult, J., Mahler, N., Fauth, B. og Lindner, M. A. (2022). Did students learn less during the COVID-19 pandemic? Reading and mathematics competencies before and after the first pandemic wave. *School Effectiveness and School Improvement*, 33(4), 544–563. <https://doi.org/10.1080/09243453.2022.2061014>
- Shao, Y., Kang, S., Lu, Q., Zhang, C. og Li, R. (2024). How peer relationships affect academic achievement among junior high school students: The chain mediating roles of learning motivation and learning engagement. *BMC Psychology*, 12, 278. <https://doi.org/10.1186/s40359-024-01780-z>
- Skar, G. B. U., Graham, S. og Huebner, A. (2021) Learning loss during the COVID-19 pandemic and the impact of emergency remote instruction on first grade students' writing: A natural experiment. *Journal of Educational Psychology*, 114(7), 1553–1566. <https://doi.org/10.1037/edu0000701>
- Stjórnnarráð Íslands. (2022). *Menntastefna til ársins 2030*. <https://www.stjornarradid.is/library/03-Verkefni/Menntamal/Menntastefna/menntastefna-vefur.pdf>
- Súsanna Margrét Gestsdóttir, Guðrún Ragnarsdóttir, Amalía Björnsdóttir og Elsa Eiríksdóttir. (2020). Fjarkennsla í faraldri: Nám og kennsla í framhaldsskólum á tímum samkomubanns vegna COVID-19. *Sérarit Netlu 2020 – Menntakerfi og heimili á tímum COVID-19*. <https://doi.org/10.24270/serritnetla.2020.25>
- Súsanna Margrét Gestsdóttir, Guðrún Ragnarsdóttir, Amalía Björnsdóttir og Elsa Eiríksdóttir. (2024). The working conditions of Icelandic upper secondary school teachers during the first year of the COVID-19 pandemic: A gender inequality against all odds. *Review of Education*, 12(2), e3482. <https://doi.org/10.1002/rev3.3482>

- Thorn, W. og Vincent-Lancrin, S. (2022). Education in the time of COVID-19 in France, Ireland, the United Kingdom and the United States: The nature and impact of remote learning. Í F. M. Reimers (ritstjóri), *Primary and secondary education during Covid-19* (bls. 383–420). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-81500-4_15
- UNESCO. (2020, 6. ágúst). *UN secretary-general warns of education catastrophe, pointing to UNESCO estimate of 24 million learners at risk of dropping out*. <https://nigeria-del-unesco.org/un-secretary-general-warns-of-education-catastrophe-pointing-to-unesco-estimate-of-24-million-learners-at-risk-of-dropping-out/>
- United Nations. (2021, 15. apríl). *'Inequality virus' threatens 'catastrophe for all' unless crisis can be overcome together*. <https://news.un.org/en/story/2021/04/1089872>
- Wildman, J. L., Nguyen, D. M., Duong, N. S. og Warren, C. (2021). Student teamwork during COVID-19: Challenges, changes, and consequences. *Small Group Research*, 52(2), 119–134. <https://doi.org/10.1177/1046496420985185>
- World Economic Forum. (2022, 14. nóvember). *Here's how COVID-19 affected education – and how we can get children's learning back on track*. <https://www.weforum.org/stories/2022/11/covid19-education-impact-legacy/>
- Zhdanov, S. P., Baranova, K. M., Udina, N., Terpugov, A. E., Lobanova, E. V. og Zakharova, O. V. (2022). Analysis of learning losses of students during the COVID-19 pandemic. *Contemporary Educational Technology*, 14(3), ep369. <https://doi.org/10.30935/cedtech/11812>
- Þorsteinn Árnason Sürmeli, Guðrún Ragnarsdóttir og Súsanna Margrét Gestsdóttir. (2024). Leading the dance. The role of teacher collaboration and collegiality during sudden disruptions. *Teaching and Teacher Education*, 139, 104453. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104453>



Guðrún Ragnarsdóttir, Elsa Eiríksdóttir, Súsanna Margrét Gestsdóttir og Amalía Björnsdóttir (2025).

Reynsla framhaldsskólakennara af námsskerðingu vegna COVID-19 faraldursins: Bómullaráhrif og sviðinn svörður í skólastarfi?

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

<http://netla.hi.is>

DOI: <https://doi.org/10.24270/netla.2025/6>