



MA ritgerð

„Þetta allt var bara rosa breyting frá grunnskóla“

Reynsla nemenda af framhaldsskólakerfinu

Katrín Vignisdóttir

Leiðbeinandi Kristjana Stella Blöndal
Febrúar 2018



HÁSKÓLI ÍSLANDS
FÉLAGSVÍSINDASVIÐ

FÉLAGS- OG MANNVÍSINDAEILD

„Þetta allt var bara rosa breyting frá grunnskóla“

Reynsla nemenda af framhaldsskólakerfinu

Katrín Vignisdóttir

Lokaverkefni til MA-gráðu í náms- og starfsráðgjöf

Leiðbeinandi: Kristjana Stella Blöndal

30 einingar

Félags- og mannvísindadeild

Félagsvísindasvið Háskóla Íslands

Febrúar 2018

„Þetta allt var bara rosa breyting frá grunnskóla“

Ritgerð þessi er lokaverkefni til MA-gráðu í náms- og starfsráðgjöf
og er óheimilt að afrita ritgerðina á nokkurn hátt nema með leyfi rétthafa.
© Katrín Vignisdóttir, 2018

Prentun: Pixel Prentþjónusta
Reykjavík, Ísland, 2018

Útdráttur

Markmið þessarar rannsóknar var að varpa ljósi á reynslu nemenda á framhaldsskólastigi. Lögð var áhersla á upplifun nemenda af náminu og skólaumhverfinu í þriggja ára kerfinu. Tíminn sem ungmenni verja í félags- og tómstundastarf var einnig skoðaður og var áhersla lögð á að kanna hver ávinningur af starfinu er að mati nemendanna og hver þeirra reynsla er af samþættingu þess við námið í þriggja ára kerfinu. Tekin voru hálfstöðluð opin viðtöl við átta framhaldsskólanemendur úr tveimur bekkjarskólum sem áttu það allir sameiginlegt að vera á öðru ári og virkir þátttakendur í félags- og tómstundastarfi samhliða námi. Meginniðurstöður rannsóknarinnar leiddu í ljós að ungmennin upplifðu mikil viðbrigði við að skipta um skólastig. Viðbrigðin tengdust aðallega miklu námsálagi og nýjum skólafélögum. Þeim fannst leitt hvað það voru fá tækifæri til að vera skapandi í náminu og hversu lítil áhrif nemendur geta haft á fyrirkomulag skólans. Breytingunum og námsálaginu fylgdi streita og jafnvel kvíði hjá mörgum ungmennunum. Þrátt fyrir það átti meirihlutinn það sameiginlegt að finnast þau tilheyra skólanum, passa vel inn í umhverfið og upplifa sig sem hluta af hópnum. Þegar stuðningur við ungmennin í tengslum við hvatningu og skuldbindingu þeirra til náms og skóla var skoðaður kom í ljós að stuðningur foreldra, samstaða samnemenda og góð samskipti við kennara skólans höfðu áhrif á áhuga þeirra á náminu og vellíðan. Mikil vinna, gott skipulag og forgangsröðun var grunnurinn að því að ungmennin gátu samþætt nám-, félags- og tómstundastarf. Að mati ungmennanna var ávinningurinn af starfinu megin ástæðan fyrir því að þau lögðu alla þessa vinnu á sig. Allir viðmælendur nema einn voru á þeirri skoðun að þeir væru ekki hlynntir styttingunni og/eða að framkvæmdin við styttinguna hefði verið illa unnin. Auk þess fannst þeim að þeirra skoðanir mættu heyrast oftast.

Abstract

The aim of this research was to focus on the experience college students had with both their studies and school environment in the newly implemented three year system. The time spent on extracurricular activities was also examined, along with students views of their usefulness and how the three year system affected their time to partake in said activities. Eight second year college students from two schools, who all regularly partook in extracurricular activities, were interviewed with semi structured form. The main findings of the research were that the adolescents all experienced a significant difference between school levels, the main differences being an increased study load and new social environment. They felt that the school did not give them sufficient chances to directly affect the structure of their studies or allow for enough creativity. These changes caused stress and anxiety for many of the participants. Despite that, the majority of them felt like they belonged in the school, its environment and the student group. The research also showed that the support of parents, peer support and a positive relationship with teachers affected the participants interest and well-being, especially regarding motivation and school engagement. Hard work, organization and prioritization was the key to being able to co-ordinate school and extracurricular activities. Participants felt that the gains of these activities were enough to put in the extra work. All participants but one disagreed with the decision to shorten college, and felt that the change was poorly implemented. They also felt that students voices should be heard more often.

Formáli

Þessi rannsókn er 30 ECTS eininga lokaverkefni til meistaraþrófs í náms- og starfsráðgjöf við Félags- og mannvísindadeild Háskóla Íslands. Við framkvæmd rannsóknar var notast við eigindlega aðferðafræði. Markmið þessarar rannsóknar er að varpa ljósi á reynslu nemenda á framhaldsskólastigi. Lögð verður áhersla á upplifun nemenda af náminu og skólaumhverfinu í þriggja ára kerfinu. Tíminn sem ungmenni verja í félags- og tómstundastarf verður einnig skoðaður og verður áhersla lögð á að kanna hver ávinningur af starfinu er að mati nemendanna og hver þeirra reynsla er af samþættingu þess við námið í þriggja ára kerfinu.

Áhuga minn á þessu efni má rekja til þess að ég hef starfað sem tómstundaleiðbeinandi í félagsmiðstöð í þó nokkur ár. Þar hef ég verið svo lánsöm og fengið að vera hluti af einkar faglegu og metnaðarfullu starfi sem tekur á móti nemendum með mismunandi þarfir. Í gegnum árin hafa mörg ómetanleg vinasambönd myndast við ungmennin og oft reynst erfitt að kveðja þau að loknum grunnskóla. Ég hef þó oft fengið að fylgjast með þeim stíga sín fyrstu skref inn í framhaldsskólann og þar af leiðandi heyrð þeirra upplifun af því að skipta um skólastig. Einkennandi mynstur í þeim samræðum, þá sérstaklega eftir að framhaldsskólinn var stytur, er hversu mikil viðbrigði nemendur upplifa við skiptin. Þá tala þeir mikið um námsálag, hraðann og langa skóladaga. Það var einmitt í samtali við eldri nemanda sem hugmyndin að rannsóknarefninu kviknaði. Frásögn nemandans skildi mig eftir hugsi yfir breytingunni og hugsanlegum afleiðingum. Ég fór að sýna viðfangsefninu áhuga, lesa greinar tengt efninu og kynna mér lagabreytingarnar. Ég sá að ýmis rök hafa verið færð fyrir styttingunni en lítið hefur verið skoðað hver hugur nemenda er til þessa máls. Það gaf mér kraft til þess að fara af stað í rannsóknarvinnu því mig langaði til að heyra raddir nemenda og leyfa öðrum að heyra hver þeirra reynsla er af þessari umdeilanlegu breytingu.

Rannsóknin var unnin undir handleiðslu Kristjónu Stellu Blöndal og langar mig til þess að færa henni bestu þakkir fyrir gagnlegar ábendingar og stuðninginn við vinnslu þessarar ritgerðar. Ég þakka náms- og starfsráðgjöfum framhaldsskólanna sem tóku þátt í rannsókninni og fyrrum kennara mínum Sigríði Filippíu Erlendsdóttur fyrir leiðsögn og hvatningu á meðan gagnasöfnun og vinnsla stóð. Ég þakka Hjördísi Báru Gestsdóttur fyrir yfirlestur og gagnlegar ábendingar. Samnemanda mínum, Laufeyju Kristjánsdóttur, þakka

ég fyrir að hafa lánað mér skrifstofuna sína í viðtölin og fyrir stuðning þegar á reyndi. Að lokum vil ég þakka unnusta mínum og helsta stuðningsmanni, Lárusi Jóni. Mér hefði ekki tekist að ljúka þessu stóra verkefni nema með þolinmæði, hjálpssemi og hvatningu hans. Að lokum vil ég þakka viðmælendum mínum fyrir alla þá vinnu sem þeir lögðu á sig fyrir rannsóknina. Því ef ekki hefði verið fyrir traustið og reynslu þeirra þá hefði rannsóknin ekki verið söm.

Efnisyfirlit

Útdráttur	6
Abstract	7
Formáli	8
Efnisyfirlit	10
1 Inngangur	11
1.1 Stytting námstíma til stúdentsprófs	13
1.2 Skólaumhverfið	16
1.3 Hvatning og skuldbinding til náms og skóla.....	20
1.4 Stuðningur kennara, jafnaldra og foreldra í tengslum við hvatningu og skuldbindingu til náms og skóla	23
1.5 Félags- og tómstundastarf	26
1.6 Rannsóknarspurningar	29
2 Aðferð	30
2.1 Þátttakendur	30
2.2 Framkvæmd	32
2.3 Úrvinnsla gagna.....	33
3 Niðurstöður	34
3.1 Að skipta um skólastig	34
3.2 Námið og skólaumhverfið	38
3.3 Stuðningur í tengslum við hvatningu og skuldbindingu til náms og skóla	44
3.4 Samþætting náms og félags- og tómstundastarfs	51
3.5 Stytting námstíma til stúdentsprófs	55
4 Umræður	58
4.1 Að skipta um skólastig, námið í framhaldsskólanum og nýtt skólaumhverfi	59
4.2 Stuðningur foreldra, samstaða og hvatning samnemenda og samskipti við kennara	62
4.3 Samþætting náms og félags- og tómstundastarfs	64
4.4 Skoðanir okkar skipta máli	65
Heimildaskrá	67
Fylgiskjal I	73
Fylgiskjal II	77

1 Inngangur

„Bestu ár ævinnar eru framhaldsskólaárin“

Það geta eflaust margir tekið undir þetta á meðan aðrir eru á allt öðru máli. Á meðan framhaldsskólaárunum stendur eru einstaklingar að ganga í gegnum svokölluð unglingsár. Unglingsárin hefjast við upphaf kynþroska þar sem ýmsar breytingar verða á líkamsþroska. Þetta er oft talið erfitt sálfræðilegt ferli þar sem miklar líkams- og hormónabreytingar eru að eiga sér stað (Fenwick og Smith, 1996). Unglingsárin eru mikil mótnarár og eru þau stundum kölluð tímabil breytinga og þroska. Á þessum árum sem einkennast af þessum miklu breytingum, standa ungmenni frammi fyrir mikilvægum ákvörðunum sem tengjast menntun þeirra svo sem val á námi og skóla á nýju skólastigi. Að loknum grunnskóla eiga ákveðin þáttaskil sér stað. Þáttaskil eru oft skilgreind umfangsmeiri og afdrifaríkari en breytingar. Með þáttaskilum myndast oft svokallað rof en þá rofnar samfella með einhverjum hætti. Við tekur ferli sem stendur yfir í tiltekinn tíma og veldur gjarnan umbreytingu, annars vegar á viðhorfum og sýn einstaklingsins og hins vegar á samskiptum, hegðun og hlutverkum hans (Gerður G. Óskarsdóttir, 2012). Einstaklingar eiga mis auðvelt með þessi þáttaskil sem hefur verið líkt við ferðir um fjallaskörð þar sem ný sýn birtist í hvert skipti (Lam og Pollard, 2006). Við þessi skil þarf nemandinn að aðlagast nýju umhverfi, starfsháttum, væntingum, námskröfum og félagstengslum (Lam og Pollard, 2006; Pereira og Pooley, 2007).

Við þessi þáttaskil ganga ungmenni inn í nýtt skólaumhverfi sem er oft að þeirra mati frábrugðið grunnskólanum. Samsvörun á milli skólaumhverfisins og þarfa ungmenna verður veitt athygli því upplifun af skólaumhverfinu getur haft þýðingarmikil áhrif á framhaldið hvað varðar stefnu þeirra. Hversu vel skólaumhverfið samsvarar þörfum ungmenna sem stunda þar nám á hverjum degi getur haft ýmiss konar áhrif á sjálfsmynd þeirra og skuldbindingu til náms og skóla (*e. student engagement*) (Eccles o.fl., 1993; Wang og Eccles, 2012). Samkvæmt fræðimanninum Eccles (2004) er þessi samsvörun algjört lykilatriði og telur hún að skólar þurfi að vera sérstaklega meðvitaðir um ólíkar þarfir og þroska ungmenna svo þeir geti boðið upp á skólaumhverfi sem hvetur þau áfram og ýtir undir þroska og þátttöku þeirra. Skólaumhverfið er að taka á móti ungmennum sem eru á viðkvæmum aldri og samkvæmt Deci og Ryan (2000) þarf að uppfylla nokkrar

grunnþarfir til að stuðla að vellíðan, innri hvatningu til náms (*e. intrinsic motivation*) og þroska einstaklingsins. Þessar grunnþarfir eru þörfin fyrir tengsl, hæfni og sjálfræði.

Áhugavert er að veita skólaumhverfinu í íslenskum framhaldsskólunum athygli eftir að breytingin um styttingu námstíma til stúdentsprófs var samþykkt. Stytting framhaldsskóla hér á landi hefur lengi verið til umræðu. Umræðan hefur þá snúist um hvort forsendur eru fyrir því héraendis að stytta framhaldsskóla landsins úr fjórum árum í þrjú ár (Menntamálaráðuneytið, 2003a; þingskjal nr. 815/2014-2015). Eftir áralangar umræður um hvernig best væri að standa að þessari miklu breytingu sótti Kvennaskólinn í Reykjavík, vorið 2009, um að vera þróunarskóli fyrir nýja námskrá og styttingu náms til stúdentsprófs. Síðan þá hafa fleiri skólar fylgt eftir og nú í dag bjóða allir framhaldsskólar landsins upp á þetta fyrirkomulag. Ýmis rök hafa verið færð fram fyrir styttingu námstíma til stúdentsprófs en lítið virðist hafa verið skoðað hver hugur nemenda er til þessa máls (Menntamálaráðuneytið, 2003a; Sveinn Agnarsson, 2002). Í framhaldi af þessum miklu breytingum í framhaldsskólakerfinu getur verið gagnlegt að heyra reynslu nemenda sem eru að stunda nám á framhaldsskólastigi. Um leið og reynsla framhaldsskólanemenda fær hljómgrunn þá er hægt að móta breytingarnar að þörfum þeirra, því eins og flestir vita eru ungmenni eins ólík og þau erum mörg og hafa þau mjög misjafnar þarfir. Þessi ár eru talin mjög mikilvæg fyrir aðlögunarhæfni og þroska ungmenna og að móta góðan grunn fyrir fullorðinsárin.

Á þessum árum eru mörg ungmenni virk í einhvers konar félags- eða tómstundastarfi samhliða náminu. Starfið hefur góð áhrif á sálfræðilegan þroska ungmenna og ef vel er haldið utan um það, þá stendur börnum og ungmennum til boða ýmis verkefni sem uppfylla þarfir þeirra fyrir tengsl, hæfni og sjálfræði. Rannsóknir hafa sýnt fram á sterk tengsl á milli tómstundaiðkunar og vellíðunar einstaklingsins og skuldbindingar hans til náms og skóla (Eccles, Barber, Stone og Hunt, 2003; Fredricks og Eccles, 2008; Gilman, 2001).

Eftir styttingu framhaldsskólanna er athyglisvert að skoða hvernig nemendur upplifa skólaumhverfið og hvernig þeim gengur að samþætta námið við félags- og tómstundastarfið sem þeir eru virkir þátttakendur í. Það er því markmið þessarar rannsóknar að varpa ljósi á reynslu nemenda á framhaldsskólastigi. Lögð verður áhersla á upplifun nemenda af náminu og skólaumhverfinu í þriggja ára kerfinu. Tíminn sem

ungmenni verja í félags- og tómstundastarf verður einnig skoðaður og verður áhersla lögð á að kanna hver ávinningur af starfinu er að mati nemendanna og hver þeirra reynsla er af samþættingu þess við námið í þriggja ára kerfinu. Þar sem breytingin er ný til komin er lítið sem ekkert til af rannsóknum á reynslu nemenda sem eru að mennta sig í nýja framhaldsskólakerfinu og því er vonast til að niðurstöðurnar nýtist til þess að auka skilning á reynslu þeirra einstaklinga sem ljúka námi sínu á þremur árum.

1.1 Stytting námstíma til stúdentsprófs

Árið 1994 var hafin endurskoðun á starfssemi grunn- og framhaldsskóla hér á landi. Í kjölfar vinnu nefndar um mótun menntastefnu, sem skilaði skýrslu um styttingu námstíma til stúdentsprófs árið 2003 var tekið fram að menntun væri undirstaða velferðar og að Íslendingar hefðu ekki efni á að standa öðrum þjóðum að baki í þeim efnum. Þá luku íslenskir framhaldsskólanemendur náminu einu til tveimur árum síðar en nemendur í flestum öðrum Evrópulöndum. Nefndin sem ritaði skýrsluna vildi meina að ef framhaldsskólanemendur í öðrum löndum fengju nægilegan undirbúning til framhaldsnáms við átján eða nítján ára aldur þá væri full ástæða til þess að endurskoða fyrirkomulagið eins og það hefur verið hér á landi. Einnig var tekið fram að sérhæft nám væri komið að mestu leyti yfir á háskólastig og myndi stytting námstíma verða til þess að nemendur gætu hafið markvissan starfsundirbúning á háskólastigi fyrr. Nefndin var á þeirri skoðun að vegna vaxandi alþjóðlegra samskipta væri mikilvægt að menntun og skólastarf í landinu stæðist samanburð við það sem best þekkest í öðrum löndum (Menntamálaráðuneytið, 2003a).

Stytting framhaldsskóla hér á landi hefur lengi verið í umræðunni. Þáverandi menntamálaráðherra ákvað í lok ársins 2001 að kanna hvort það væri forsenda fyrir styttingu námstíma til stúdentsprófs, hvaða leiðir væru mögulegar og ef einhverjar breytingar yrðu hvaða áhrif þær hefðu. Í febrúar 2002 var efnt til málþings um styttinguna og í beinu framhaldi skipaði ráðherra verkefnastjórn og starfaði hún í tíu mánuði. Hlutverk þessarar stjórnar var að kanna forsendur þess að stytta námstíma til stúdentsprófs og reyna að komast að því hvaða leið væri álitlegust til þess (Menntamálaráðuneytið, 2003a). Eftir athuginina taldi verkefnastjórnin að hér á landi væru forsendur fyrir styttingu framhaldsskóla svo lengi sem breytingarnar yrðu bæði skipulagslegar og innihaldslegar. Tillagan var sú að framhaldsskólinn yrði stytur úr fjórum árum í þrjú ár. Prófadögum yrði

fækkað um fimm og þeir nýttir til kennslu, þannig yrðu prófadagar þá að hámarki 25 á ári í stað 30. Verkefnastjórnin lagði þá til að skólaárið yrði lengt um fimm kennsludaga og myndi sú breyting, ásamt breytingu um prófadaga, hafa þau áhrif að kennsludagar á ári yrðu 155 í stað 145. Þá væri klukkustundum sem nemendur fengju í kennslu á framhaldsskólastigi fækkað úr 2.707 í 2.170 eða um 20% frá því sem var. Við fækkun klukkustunda yrði námskráin til stúdentspróf endurskoðuð þar sem haft yrði að leiðarljósi að draga úr sérhæfingu í kennslu. Þá lagði nefndin til að nýting kennslutíma í grunnskóla skyldi vera könnuð og mögulega yrði hlutfall kjarnagreina aukið á kostnað valgreina í efstu bekkjunum (Menntamálaráðuneytið, 2003a). Eftir langar umræður um skýrslu verkefnastjórnar kom í ljós að ekki myndi nást samkomulag um tillögurnar.

Árið 2004 gaf Menntamálaráðuneytið út skýrslu sem heitir „Breytt námsskipan til stúdentsprófs, aukin samfella í skólastarfi“. Þar var lagt til að hluti af námsefninu á fyrsta árinu í framhaldsskólanum yrði fært yfir á grunnskólastig. Í beinu framhaldi ákvað menntamálaráðuneytið að setja á fót vinnuhópa sem höfðu þau markmið að fara yfir aðalnámsskrár skólanna og skoða hvernig hægt væri að tengja betur skólastigin, námið og kennsluna. Endurskoðun aðalnámsskrár beggja skólastiga hófst í ársbyrjun 2005. Samfella í skólastarfi var eitt af megináherslunum og lögðu fyrrnefndu vinnuhópar fram námskrártillögur fyrir grunn- og framhaldsskóla. Ný aðalnámsskrá grunnskóla var gefin út í árslok 2006. Þarna voru fyrstu skrefin tekin í átt til styttingar framhaldsskólanna þar sem 12 framhaldsskólaeiningar voru fluttar yfir á grunnskólann. Þá voru fyrstu framhaldsskólaáfangarnir í stærðfræði, íslensku, dönsku og ensku komnir undir hæfniviðmið grunnskólanámsskrárinnar (þingskjal nr. 815/2014-2015).

Ekki kom út ný námskrá fyrir framhaldsskóla þetta árið en snemma á árinu 2006 gerðu Kennarasamband Íslands og menntamálaráðuneytið samkomulag sín á milli um skref til sóknar í skólastarfi. Samkomulag var um að bætingar væri þörf í framhaldsskólakerfinu. Mikil áhersla var lögð á að finna skilvirka leið að auknum sveigjanleika og skýrara námsskipulagi. Með því áttu þau meðal annars við að framhaldsskólum landsins yrði gefin fjögurra ára aðlögunartími til að takast á við þær breytingar sem framundan voru tengt styttingu skólanna. Einnig var rætt um að endurskoða þyrfti allar námsbrautir innan skólanna, styrkja þyrfti náms- og starfsráðgjöf og halda áfram að stuðla að því að draga úr brottfalli í framhaldsskólum landsins. Veturinn 2007-2008 var lagt fyrir Alþingi

frumvarp til laga um framhaldsskóla. Í takt við það sem lagt var til í skýrslunni um styttingu námstíma til stúdentsprófs frá árinu 2003 var gert ráð fyrir lengingu skólaársins og varð fjölgun á vinnudögum nemenda. Í athugasemdum við 15. gr. lagafrumvarpsins stendur:

Reiknað er með að vinnudögum fjölgi um 5 á skólaári frá gildandi lögum og verði 180 í stað 175 eins og kveðið er á um í reglugerð um starfstíma. Í gildandi lögum er kveðið á um 9 mánaða starfstíma framhaldsskóla og 145 kennsludaga að lágmarki. Í þessari grein er farin sú leið að tiltaka ekki skiptingu vinnudaga í kennslu- og prófadaga heldur gert ráð fyrir að 180 vinnudagar nemenda ráðist af skipulagi og kennsluháttum hvers skóla og inntaki námsbrauta. Þegar talað er um vinnudaga nemenda þá er vitaskuld ekki verið að tala um vinnudaga kennara við undirbúning og aðra vinnu utan nemendadaga en um slíkt þarf vitaskuld að semja í kjarasamningi. (Þingskjal nr. 815/2014-2015)

Ný lög um framhaldsskóla (nr. 92/2008) tóku gildi sumarið 2008. Kvennaskólinn í Reykjavík sótti fyrstur allra framhaldsskóla um styrk í Þróunarsjóð til að undirbúa innleiðingu laganna. Áætlað var að innleiðingin tæki þrjú ár en það tókst þó ekki alveg. Eftir um það bil fjögur ár var henni að mestu lokið (Ingibjörg Axelsdóttir og Ingibjörg Guðmundsdóttir, 2014). Kvennaskólinn í Reykjavík hefur haldið kynningar til að miðla reynslu sinni áfram til annarra skóla.

Árið 2011 var gefinn út nýr almennur hluti aðalnámskrár framhaldsskóla. Síðan þá hefur ráðuneytið haldið fjölmarga fundi, kynningar og ráðstefnur með forsvarsmönnum framhaldsskóla, kennurum, nemendum og hagsmunaaðilum. Í júní árið 2014 var gefin út Hvítbók, um umbætur í menntun. Lesendum er gefið stutt yfirlit yfir kjarna málsins strax í upphafi bókarinnar:

Framtíðarsýn okkar er að ungt fólk á Íslandi hafi sömu möguleika til þess að lifa og starfa í síbreytilegum heimi og jafnaldrar þess í löndum sem við viljum bera okkur saman við. Til að svo megi verða þarf að veita nemendum á Íslandi tækifæri til menntunar í menntakerfi sem stenst samanburð við það sem best gerist erlendis. (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2014, bls. 3)

Í Hvítbókinni kemur fram að á Íslandi eru nemendur hvað lengst í námi fram að háskóla. Aðeins um 44% þeirra sem hefja nám í framhaldsskóla útskrifast um tvítugt eftir fjórtán ára formlega skólagöngu. Aldur nemenda sem hefja háskólanám hér á landi er þar af leiðandi sá hæsti í OECD-ríkjunum (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2014). Í kjölfar Hvítbókarinnar fór fjölbreytt vinna af stað, þar á meðal voru þrjár verkefnahópar stofnaðir þar sem einn þeirra einblíndi á endurskipulagningu námstíma á framhaldsskólastigi.

Markmið þeirra voru að endurskipuleggja námstíma framhaldsskólanna með auknu tilliti til mismunandi þarfa nemenda svo fleiri ljúki námi á skilgreindum tíma. Verkefnahópurinn vann vinnuna þannig að sem flestir hagsmunaaðilar komu að henni (þingskjal nr. 815/2014-2015).

Mismunandi er eftir framhaldsskólum hvort þeir bjóði upp á bekkjarkerfi eða áfangakerfi. Í skólum þar sem boðið er upp á áfangakerfi er meiri sveigjanleiki með námslok. Tölur úr Hvítbókinni sýna að 22 % nemenda í áfangaskólanum luku náminu á styttri tíma en fjórum árum á meðan að sú tala var 0.5 % í bekkjarskólunum (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2014). Út frá þessu má draga þá ályktun að stytting námstíma til stúdentsprófs hefur líklegast haft meiri áhrif á bekkjarskólana en skólana sem bjóða upp á áfangakerfi þar sem töluvert meiri sveigjanleiki hefur alltaf verið til staðar. Framhaldsskólarnir tveir sem valdir voru inn í þessa rannsókn bjóða báðir upp á bekkjarkerfi. Annar skólanna býður einungis upp á þriggja ára nám og ef nemandi nær ekki að ljúka námi sínu á þeim tíma þá þarf hann að endurtaka skólaárið með nýjum bekkjarfélögum. Hinn skólinn gefur nemendum tækifæri til að velja sinn hraða, nemendur fylgja bekknum sínum eftir í þrjú ár en býðst að færa nokkra áfanga yfir á fjórða árið ef þeir kjósa svo. Náms- og starfsráðgjafi skólans segir að reynslan hafi sýnt þeim að afar fáir nemendur nýta sér þann valmöguleika vegna þess að því fylgir skömm og þeir vilja fylgja samnemendum.

1.2 Skólaumhverfið

Nemendur dvelja drjúgum tíma á mótandi aldurs skeiði í skóla. Þá má í rauninni segja að skólinn sé vinnustaður þeirra barna og ungmenna sem hann sækja. Því er mikilvægt að nemendum líði vel í þessu umhverfi (Gerður G. Óskarsdóttir, 2014). Nemendur skólanna eru eins mismunandi að þekkingu og þroska og þeir eru margir. Hver öðrum ólíkir og stunda nám á mismunandi forsendum. Í sama nemendahópi geta raðast saman nemendur sem standa andlega, félagslega og líkamlega á ólíkum stað (Elín G. Ólafsdóttir, 2004). Elín G. Ólafsdóttir (2004), kennari og rithöfundur bókarinnar: Nemandinn í nærmynd- skapandi nám í fjölbreyttu umhverfi, líkir hverjum nemendahópi við tilviljunarkennt úrtak ákveðins samfélags sem er ólíkt innbyrðis. Þá eiga einstaklingar innan þessara hópa það sameiginlegt að búa á svipuðum stað og vera jafn gamlir en oft ekkert fleira en það.

Árið 2008 voru samþykkt lög um framhaldsskóla eins og áður hefur komið fram. Þar kemur fram að hlutverk framhaldsskóla er að stuðla að alhliða þroska allra nemenda og virkri þátttöku þeirra í lýðræðisþjóðfélagi með því að bjóða hverjum nemanda nám við hæfi. Þá er tekið fram að hlutverk framhaldsskólanna sé að búa nemendur undir þátttöku í atvinnulífinu og frekara nám (lög um framhaldsskóla nr. 92/2008). Í þessu sömu lögum er réttur nemenda tekinn fyrir og þar kemur meðal annars fram að:

Allir nemendur eigi rétt á kennslu við sitt hæfi í hvetjandi námsumhverfi í viðeigandi húsnæði sem tekur mið af þörfum þeirra. Þess skal gætt við skipulag skólustarfs að virt séu almenn vinnuverndarsjónarmið. Nemendur eiga rétt á því að koma á framfæri sjónarmiðum sínum varðandi námsumhverfi, námstillhögun, fyrirkomulag skólustarfs og aðrar ákvarðanir sem snerta þá. Taka skal tillit til sjónarmiða þeirra eins og unnt er. (Lög um framhaldsskóla nr. 92/2008)

Í lögnum kemur skýrt fram að nemendur eiga rétt á hvetjandi námsumhverfi sem tekur mið af þörfum þeirra. Einnig segir þar að nemendur eigi rétt á að koma á framfæri sjónarmiðum sínum varðandi ýmsa þætti sem snerta skólann.

Eins og fram hefur komið eru unglingsárin tímabil mikilla þroskabreytinga, bæði líkamlegra og andlegra. Á svipuðum tíma eru flest ungmenni að ganga í gegnum þáttaskil sem eiga sér stað milli skólastiga, þau fara úr grunnskóla og hefja nám í framhaldsskóla (Gerður G. Óskarsdóttir, 2012). Við þáttaskilin verða þar á meðal breyting á námsumhverfinu sem einstaklingurinn tilheyrir. Person-environment fit theory tilheyrir samsvörunarkenningum og samkvæmt henni getur það haft neikvæðar afleiðingar á hvatningu einstaklinga ef þeir eru í umhverfi sem samsvarar ekki þörfum þeirra (Hunt, 1975; Mitchell, 1969). Þetta sjónarhorn bendir á mikilvægi þess að veita samsvöruninni athygli og spyrja sig hvort ákveðið umhverfi sé að mæta þörfum og þroska einstaklinga. Þá telja fræðimenn að lítil samsvörun milli fólks og umhverfis verði til þess að einstaklingurinn upplifi litla hvatningu í námi og skuldbindingu til náms og skóla (Eccles o.fl., 1993; Wang og Eccles, 2012). Hvatningin getur birst á tvenns konar vegu. Þegar nemandinn upplifir sjálfstæða hvatningu er það vegna þess að honum finnst hann vera stjórnandi athafna sinna en þegar athafnir stjórnast af ytri aðstæðum er um stýrða hvatningu að ræða (Gagne og Deci, 2005). Með skuldbindingu til náms og skóla er átt við námslega og félagslega þátttöku og virkni í námi, tilfinningaleg viðbrögð við náminu, starfsfólki skólans, samnemendum og skólanum almennt og metnað í námi (Deci, Ryan

og Williams, 1996; Fredricks, Blumenfeld og Paris, 2004). Nánar verður farið í þessi atriði í kaflanum um hvatningu og skuldbindingu til náms og skóla.

Fræðimaður að nafni Eccles og samstarfsmenn hennar hafa velt fyrir sér og skoðað hvaða áhrif það hefur á hvatningu og skuldbindingu nemenda til náms þegar þeir ganga í gegnum þáttaskil á milli skólastiga. Á þessum tímamótum standa ungmennin frammi fyrir mikilvægum ákvörðunum er varða menntun þeirra; val á námi og skóla á nýju skólastigi. Á þessum sama tíma aukast námskröfurnar og skólaumhverfið verður flóknara og oft ópersónulegra (Eccles o.fl., 1993; Wang og Holcombe, 2010). Eccles og félagar byggja sína kenningu á fyrrnefndri samsvörunarkenningu en þau beina athyglinni að ákveðnu þroskatímabili ungmenna og þörfum þeirra á þessum tíma og þess vegna er kenningin þeirra kölluð Stage-environment fit theory. Samkvæmt kenningunni hefur það jákvæð áhrif á hvatningu og skuldbindingu nemenda til náms og skóla þegar umhverfið tekur bæði tillit til ólíkra þarfa ungmenna og býður upp á viðeigandi örvun sem stuðlar að þroska (Eccles og Roeser, 2011; Eccles o.fl., 1993). Þessi sýn sem Eccles hefur á mikilvægi samsvörunar milli skólaumhverfisins og þroska nemenda kemur fram í eftirfarandi texta:

Einstaklingar hafa breytilegar tilfinningalegar, vitsmunalegar og félagslegar þarfir og persónuleg markmið á meðan þeir þroskast. Skólar þurfa að breyta ákveðnum þáttum með viðeigandi aðferðum ef þeir ætla að bjóða upp á umhverfi sem hvetur nemendur áfram og ýtir undir þroska og þátttöku í takt við þroska þeirra. (Eccles, 2004, bls. 129)

Samkvæmt Eccles og félögum (1993) er samræmi á milli þroskaþarfa (*e. developmental needs*) ungmenna og skólaumhverfisins algjört lykilatriði. Þá er átt við að þegar skólaumhverfið er næmt fyrir þörfum ungmenna og býður upp á örvandi umhverfi þá hefur það jákvæð áhrif á nemandann bæði hvað varðar sjálfsmynd hans og hversu jákvæður hann er til skólaumhverfisins.

Við þáttaskilin breytist skólaumhverfið og eru framhaldsskólarnir stærri, ópersónulegri og oft formlegri á margan hátt samanborið við grunnskólann. Framhaldsskólakennarar kenna ákveðin fög og flakka nemendur á milli kennara eftir því hvað er verið að kenna. Einnig eru fjöldi nemenda í hverju fagi oft meiri heldur en nemendur eru vanir úr grunnskólanum. Þetta fyrirkomulag gerir það að verkum að minni líkur eru á því að kennarinn kynnist nemendum sínum vel, viti hversu mikið er hægt að

treysta á þá og þar af leiðandi finnst kennurum erfiðara að veita þeim sjálfræði í skólanum (Eccles o.fl., 1993).

Það er ekki af ástæðulausu að þetta tímabil sem ungmenni eru að ganga í gegnum sé oft nefnt tímabil breytinga og þroska. Líffræðilegu breytingarnar eru ekki þær einu sem eru að eiga sér stað hjá ungmennunum heldur eru einnig ýmsar félagslegar og sálfræðilegar breytingar í gangi. Mörg ungmenni verða mjög upptekin af því hver þau eru og það kemur oft út í aukinni sjálfsvitund (*e. self- consciousness*) auk þess fara þau að hafa aukna þörf fyrir að ákveðnum grunnþörfum sé mætt.

Sjálfræðikenningin (*e. self- determination theory*) verður skoðuð í beinu framhaldi af þessari umræðu. Kenningin tilheyrir flokki þarfakenninga og er þróuð af fræðimönnum Edward L. Deci og Richard M. Ryan. Kenningin leggur áherslu á að lýsa þremur grunnþörfum. Samkvæmt kenningunni eru nokkrar grunnþarfir sem þarf að uppfylla til að stuðla að vellíðan, innri hvatningu og þroska einstaklingsins (Deci og Ryan, 2000). Grunnþarfirnar þrjár eru þörfin fyrir sjálfræði (*e. autonomy*), hæfni (*e. competence*) og tengsl (*e. relatedness*).

Þörfin fyrir sjálfræði snýst um að vilja vera orsakavaldur í eigin lífi og hegða sér í samræmi við eigið sjálf. Ungmenni hafa mikla þörf fyrir sjálfræði og þá sérstaklega frá foreldrum sínum og kennurum (Deci o.fl., 1996). Sjálfsvitund ungmenna er að aukast á þessum aldri og það tengist þörfinni hæfni (*e. competence*). Það felur í sér að vilja hafa áhrif á umhverfið, upplifa tækifæri sem reyna á hæfileika ungmenna og takast á við verkefni sem eru krefjandi (Ryan og Deci, 2000). Þörfin fyrir hæfni tengist einnig því að fá endurgjöf frá öðrum einstakling því það getur ýtt undir sjálfstraust, trú á eigin færni og innri hvatningu einstaklingsins (Deci o.fl., 1996). Þörf ungmenna fyrir tengsl (*e. relatedness*) við aðra skiptir miklu máli á þessum árum. Með tengslum er átt við sambandið sem ungmennin eiga við foreldra sína, jafnaldra og aðra fullorðna einstaklinga. Þau verða afar upptekin af jafnöldrum sínum og fara að hafa áhyggjur af stöðu sinni innan jafningjahópsins. Þessi tengsl haldast oft í hendur við andlega vellíðan einstaklingsins (Eccles o.fl., 1993).

Eccles og félagar voru sammála þessu og héldu því fram að einstaklingar eru líklegri til að sýna viðfangsefninu áhuga og blómstra í umhverfi sem mætir grunnþörfum þeirra (Deci og Ryan, 2000; Eccles og Roeser, 2011). Eccles og félagar (1993) töldu að á

unglingsárunum hafi einstaklingar sífellt meiri þörf á krefjandi verkefnum og að vera hluti af ákvörðunartöku. Auk þess hafa þeir aukna þörf fyrir að tengjast öðrum og fá stuðning frá jafnöldrum sínum og fullorðnum einstaklingum, öðrum en foreldrum sínum (Eccles og Roeser, 2009; Oberle, Schonert-Reichl og Zumbo, 2011).

Hinn hluti sjálfræðiskenningarinnar skýrir mismunandi tegundir hvatningar og er kenningin sú yfirgrípsmesta á sviði hvatningar í námi. Við sem manneskjur höfum ekki einungis mismikinn áhuga fyrir tilteknum hlutum heldur upplifum við einnig mismunandi gerðir af áhuga (Ryan og Deci, 2000). Í kenningunni er gert ráð fyrir að áhugi sé að stórum hluta ómeðvitað ferli sem á sér stað hjá einstaklingnum þegar hann upplifir þörf (*e. need*) og þá myndast drifkraftur (*e. drive*) til að framkvæma verk til að fullnægja þörfinni. Þörfin verður svo að nokkurs konar kveikju að áhuganum (Landy og Conte, 2013; Rollinson, 2005). Hér í næsta kafla verður farið ítarlega yfir mismunandi tegundir hvatningar og skuldbindingu til náms og skóla.

1.3 Hvatning og skuldbinding til náms og skóla

Eins og hefur komið fram þá telja fræðimenn að lítil samsvörun milli einstaklinga og umhverfis verði til þess að þeir upplifi litla hvatningu í námi og skuldbinding til náms og skóla minnkar (Eccles o.fl., 1993; Wang og Eccles, 2012). Þess vegna er óhjákvæmilegt að fara nánar í mismunandi skilgreiningar á hvatningu og skuldbindingu til náms og skóla.

Í sjálfræðiskenningunni er greint á milli sjálfstæðrar hvatningar (*e. autonomous motivation*) og stýrðrar hvatningar (*e. controlled motivation*). Stýrð hvatning á við þegar athafnir stjórnast af ytri aðstæðum, refsingu eða umbun. Einstaklingar sem finna að þeim er stjórnað í gegnum stýrða hvatningu upplifa oft eins og þeir þurfi að haga sér eða hugsa á ákveðinn hátt. Með sjálfstæðri hvatningu er hins vegar átt við að einstaklingnum finnst hann vera ráðandi athafna sinna (Deci o.fl., 1996; Gagne og Deci, 2005).

Deci og Ryan (2000) töldu að þegar einstaklingar framkvæma tiltekið verk vegna ánægju og af einlægum áhuga þá sé um innri hvatningu (*e. intrinsic motivation*) að ræða. Eða með öðrum orðum, þeir framkvæma verkið vegna sjálfstæðrar hvatningar. Samkvæmt kenningunni eru ýmsir þættir sem geta ýtt undir innri hvatningu eða að einstaklingurinn vinni tiltekið verk af ánægju og einlægum áhuga. Dæmi um slíkt er t.d. uppbyggileg endurgjöf, jákvæð samskipti og hæfilega þungar áskoranir. Þessi atriði ýta undir tilfinningar hjá einstaklingnum og honum finnst hann hæfur í því sem hann tekur

sér fyrir hendur (Ryan og Deci, 2000). Einnig sýndi rannsókn Ainsworth, Blehar, Waters, og Wall (1978) að ef börn og ungmenni eru í góðum samskiptum og nálægð við nánustu fjölskyldu þá eru töluvert meiri líkur á vellíðan hjá einstaklingnum og að innri hvatning hans blómstri. Hins vegar er hegðun vegna ytri hvatningar (e. extrinsic motivation) framkvæmd af öðrum ástæðum og þá oft til þess að komast hjá refsingu eða til að fá verðlaun. Í þeim tilvikum er eitthvað annað sem stýrir hvatningunni svo þá er um stýrða hvatningu að ræða (Deci o.fl., 1996; Kowal og Fortier, 1999). Samkvæmt Ryan og Deci (2000) ættu einstaklingar ekki að þurfa á ytri hvatningu að halda til að finna þörf til að framkvæma þar sem flestir eru í eðli sínu forvitnir, virkir og viljugir til þess að læra nýja hluti. Þekking og hæfni einstaklinga eykst ef hegðun af eigin áhuga og vilja er til staðar. Þá er um innri hvatningu að ræða og er hún mikilvægur eiginleiki sem leiðir til félagslegrar, vitsmunalegrar og líkamlegrar þróunar hjá einstaklinginum (Ryan og Deci, 2000).

Samkvæmt Sjálfsákvörðunarkenningunni geta ákveðnir þættir ýtt undir innri hvatningu á meðan aðrir draga úr innri hvatningu hjá einstaklingnum. Það fer eftir því hvort tiltekin athöfn uppfyllir fyrrnefndu grunnþarfir einstaklingsins, ef svo er þá leiðir það til innri hvatningar hjá honum (Pelletier, Fortier, Vallerand og Brière, 2001). Ef aðstæður uppfylla ekki grunnþarfir einstaklingsins getur það orðið til þess að innri hvatningin minnki og frammistaða hans verður ekki jafn góð (Deci, Vallerand, Pelletier og Ryan, 1991).

Það hvernig nemandinn skynjar umhverfið og hvort honum finnst það vera uppfylla grunnþarfir sínar hefur ekki einungis áhrif á hvatningu nemandans heldur einnig skuldbindingu hans til náms (Krapp, 2005). Í skólastarfi sem og í fræðikenningum er litið á skuldbindingu til náms og skóla sem algjöran lykilþátt í farsælli skólagöngu einstaklingsins (Finn, 1989; Rumberger, 2011). Hugsmíðin, skuldbinding til náms (e. school engagement) hefur verið að þróast síðastliðin ár og hafa fræðimenn verið að skiptast á skilgreiningum á þessari tilteknu hugsmíð. Flestir fræðimenn eru þó sammála því að hugsmíðin er margþætt og einskonar regnhlífarhugtak sem nær yfir viðhorf og hegðun nemenda til námsins og skólans. Til að skilja hugsmíðina skuldbindingu til náms er mikilvægt að skoða þá þætti skólans sem hafa áhrif á skuldbindingu nemenda. Skuldbinding til náms og skóla hefur verið flokkuð í þrjár víddir. Það er hegðunarlega-, tilfinningalega- og vitsmunalega skuldbindingu (Fredricks o.fl., 2004).

Hegðunarleg skuldbinding (*e. behavioral engagement*) birtist bæði í félagslegum og námslegum þáttum. Mæta vel í skólann, fylgja reglum innan skólans, sinna heimanámi og sýna góða hegðun eru dæmi um jákvæða hegðunarlega skuldbindingu. Það á einnig við ef viðkomandi sýnir virka þátttöku í skólastofunni eins og að sýna athygli og halda einbeitingu ásamt því að spyrja spurninga og vera virkur þátttakandi í umræðum. Þátttaka í skólatengdum viðburðum eins og félagslífi skólans, ráðum eða stjórn á vegum skólans eða íþróttafélaganna er einnig atriði sem falla undir hegðunarlega skuldbindingu (Fredricks o.fl., 2004).

Vitsmunaleg skuldbinding (*e. cognitive engagement*) felur í sér vilja til þess að festa fé í náminu (*e. investment*). Með því er átt við að viðkomandi leggur sig fram og vill ná langt í námi. Öllu mótlæti er mætt með jákvæðu hugarfari og vilja til að fást við krefjandi verkefni. Áskoranir eru teknar með opnum örmum til að ná árangri í náminu. Undir þessa vídd fellur einnig að vinna vel undir álagi, vera góð/ur í að leysa ýmis vandamál sem koma upp, sveigjanleiki, jákvæðni og að gefast ekki upp (Fredricks o.fl., 2004).

Seinasta víddin er tilfinningaleg skuldbinding (*e. emotional engagement*) en hún snýr að tilfinningalegum viðbrögðum nemenda gagnvart náminu, skólanum, samnemendum og starfsfólki. Með viðhorfi nemenda til starfsfólks skólans og samnemenda er átt við ákveðna samsömun við skólann í heild, þá hvort þeim finnst þeir tilheyra skólanum og hvort þau upplifi sig sem hluta af hópnum. Undir tilfinningalega skuldbindingu fellur einnig námsáhugi, gleði, námsleiði, kvíði og gildismat nemenda (Fredricks o.fl., 2004).

Af þessu má draga þá ályktun að mikilvægt er að veita samsvöruninni á milli skólaumhverfisins og þarfa nemenda athygli. Því ef það er ekki gert þá fer nemandinn að upplifa litla hvatningu í náminu og skuldbinding hans til náms og skóla fer minnkandi (Eccles o.fl., 1993; Wang og Eccles, 2012). Þetta helst í hendur við sýn Eccles og félaga á að þetta samræmi sé lykilatriði. Auk þess hefur skuldbinding nemenda tilhneigingu til að minnka á þessum árum hjá ungmennum og eykur það líkurnar á brotthvarfi. Bæði er það talið tengjast aldrinum og þeim breytingum sem verða félagslega og á skólaumhverfinu (Eccles o.fl., 1993; Wang og Eccles, 2012). Ungmenni hefja nám í stærri skólum þar sem ópersónulegri samskipti eru oft á milli nemenda og kennara og félagslegi stuðningurinn minnkar frá kennurum, jafnöldrum og foreldrum (Wang og Eccles, 2012).

Út frá markmiðum þessarar rannsóknar er athyglisvert að skoða skuldbindingu og árangur nemenda í tengslum við námslega og félagslega þátttöku þeirra í skólanum. Finn (1989) kynnti fræðilíkan sem kallast Participation-identification. Það lýsir því hvernig tengslum skuldbindingar nemenda og árangurs þeirra í námi er háttað. Líkanið sýnir að ef nemandinn tekur virkan þátt í skólanum, þá bæði námslega og félagslega, þá er hann líklegri til að ná betri árangri í náminu heldur en sá sem tekur ekki virkan þátt í fyrrnefndum atriðum. Þá má í raun segja að því meira sem nemandinn leggur sig fram við að taka virkan þátt í náminu og í félags- og tómstundastarfi því líklegra er að hann samsami sig við skólann. Einnig getur þetta haft öfug áhrif, því betri námsárangur til lengri tíma því meiri samsömun hjá nemandanum við skólann og tilfinning eins og hann tilheyrir hópnum (Finn, 1989). Þeir nemendur sem ekki taka virkan þátt í skólastarfinu, námslega og félagslega, eiga meira í hættu á að standa sig illa í skólanum sem getur orðið til þess að þeir hætta í náminu (Beekhoven og Dekkers, 2005; Finn, 1989; Griffin, 2002).

1.4 Stuðningur kennara, jafnaldra og foreldra í tengslum við hvatningu og skuldbindingu til náms og skóla

Niðurstöður rannsókna benda til að kennarar spila stórt hlutverk þegar kemur að því að styðja við nemendur og hvatningu þeirra til námsins (Ryan og Patrick, 2001; Schmakel, 2008). Þeir geta gert það með því að hafa verkefni og áskoranirnar krefjandi, virkja nemendur í kennslustundum og leggja áherslu á að mynda gott samband við nemendur sína sem einkennist af umhyggju og trausti. Einnig með því að bjóða upp á tækifæri til könnunar (e. exploration) eða með öðrum orðum, leyfa nemendum að prufa sig áfram í ólíkum verkefnum (Eccles og Roeser, 2011; Jackson og Davids, 2000). Í sumum tilvikum upplifa nemendur ekki fyrrnefnd atriði og það getur valdið misræmi milli grunnþarfa nemenda og skólaumhverfisins. Þetta misræmi getur leitt til að hvatning nemenda og skuldbinding þeirra til náms og skóla minnkar (Deci o.fl., 1991; Eccles og Roeser, 2011).

Í eiginlegri rannsókn sem var gerð árið 2014 voru tekin viðtöl við 18 nemendur og 5 kennara. Markmið rannsóknarinnar var að skoða hvernig kennarar geta haft áhrif á hvatningu nemenda til náms (Kiefer, Ellerbrock og Alley, 2014). Niðurstöður benda til að kennarar geta haft jákvæð áhrif á hvatningu nemenda til náms og velgegni í námi með því að mæta grunnþörfum þeirra. Þá kom í ljós að nemendur upplifa að umhverfið samsvari þörfum þeirra í gegnum samband þeirra við kennara skólans (e. teacher-student

relationships), væntingar kennarar (e. teacher expectations) og kennsluaðferðir (e. instructional practices). Kennarar sem tóku þátt í rannsókninni tóku fram að góð tengsl við nemendur væri grundvöllur fyrir aukinni hvatningu nemenda og voru þeir allir sammála um að öll auka vinnan sem fer í að kynnst nemendum sé þess virði. Nemendurnir í rannsókninni voru á sama máli og kom fram að mikilvægt var fyrir hvern nemanda að hafa að minnsta kosti tengsl við einn umhyggjusaman kennara sem sýndi honum áhuga tengt náminu og fyrir utan það (Kiefer o.fl., 2014). Kennarar komu einnig inn á mikilvægi þess að finna jafnvægi á milli væntinganna sem þeir setja á nemendur sína og stuðningsins sem þeir veita í náminu. Þá upplifðu nemendur væntingarnar frá kennurunum sem umhyggju, hvatningu og ákveðna leið sem kennarar ýta þeim áfram í til þess að ná árangri (Kiefer o.fl., 2014). Enn fremur kom í ljós að þegar nemendur fengu verkefni sem krafðist of mikils af þeim eða þegar kennarar voru með óraunhæfar væntingar þá hafði það neikvæðar afleiðingar á hvatningu nemenda til náms. Niðurstöðurnar ýta undir mikilvægi góðra tengsla á milli kennara og nemenda því það getur haft áhrif á hvatningu þeirra til náms.

Jafnaldrar styðja einnig við nemendur og hvatningu þeirra til námsins. Ungmenni styðja við jafnaldra sína með því að uppfylla grunnþarfir þeirra, þá sérstaklega uppfylla þau þörfina fyrir tengsl og þörfina fyrir að vera samþykkt (e. acceptance) inn í tiltekinn hóp (Deci og Ryan, 2000; Eccles o.fl., 1993). Dæmi um stuðning sem jafnaldrar veita hvor öðrum í náminu er til dæmis að hjálpast að við að skilja leiðbeiningar kennara, miðla upplýsingum á milli og aðstoða hvorn annan með heimalærdóm. Allt þetta getur stuðlað að hvatningu til náms og aukinni skuldbindingu nemandans (Hamm og Faircloth, 2005; Wentzel, Battle, Russell og Lonney, 2010). Stuðningur jafnaldra getur auk þess haft þau áhrif að einstaklingurinn upplifir sig ekki eins og hann sé einn á báti í skólaverkefnum og að hann geti treyst á aðra (Hamm og Faircloth, 2005). Andleg og námsleg hvatning á milli samnemenda hefur jákvæð áhrif á einstaklinginn og þá sérstaklega hvernig hann aðlagast skólaumhverfinu (Kiefer, Alley og Ellerbrock, 2015). Hins vegar geta einstaklingar sem upplifa lítinn stuðning frá samnemendum sínum farið að þróa með sér litla tengingu við skólaumhverfið og það getur valdið því að þeir bæði aðlagast illa inn í skólaumhverfið og tengjast lítið jafnöldrum sínum (Wentzel o.fl., 2010).

Kennarar og jafnaldrar eru ekki þeir einu sem geta haft áhrif á hvatningu og skuldbindingu ungmenna til náms og skóla. Stuðningur foreldra getur haft áhrif á skuldbindingu, námsgengi og hann getur dregið úr brotthvarfshættu. Nemendur sem eiga foreldra sem styðja þá í náminu og skólatengdum hlutum eru líklegri en aðrir til að standa sig betur í skólanum og skuldbinding þeirra til náms og skóla virðist einnig aukast (Brewster og Bowen, 2004; Caskey, 2008; Gonzalez, 2006). Rannsókn Gonzalez-Dehass og félaga (2005) sem náði til 6.400 framhaldsskólanema, sýndi fram á svipaðar niðurstöður varðandi þátttöku foreldra. Þar kom jákvætt samband í ljós á milli þátttöku foreldra í námi barna sinna og skuldbindingu þeirra til náms. Þátttaka foreldra var skilgreind sem stuðningur þeirra við heimanám, áhugi á tólmstundaiðkun barnsins, virk þátttaka í skólatengdum viðburðum og aðstoð við val á námsleiðum. Framhaldsskólanemendurnir töldu sig vera einbeittari og leggja sig meira fram við námið ef þeir upplifðu stuðning frá foreldrum sínum. Niðurstöður rannsóknarinnar sýndu að eftir því sem stuðningur foreldra var meiri þá hækkuðu einkunnir nemendanna og skuldbinding þeirra gagnvart náminu jókst. Önnur rannsókn sem Jón Torfi Jónasson og Kristjana Stella Blöndal (2002) framkvæmdu sýndi að hvatning og stuðningur foreldra getur haft jákvæð áhrif á námsárangur barna. Niðurstöður þeirrar rannsóknar sýndu að því meira sem foreldrar tóku þátt, studdu við bakið á börnum sínum og sýndu náminu jákvæða athygli því minni líkur voru á brotthvarfi.

Þá hafa einnig verið skoðaðir mismunandi uppeldishættir foreldra og áhrif þeirra á skuldbindingu barna þeirra, hugsanlegt brotthvarf frá námi og námsárangur þeirra. Þar hefur komið í ljós að leiðandi (*e. authoritative*) foreldrar hafa jákvæð áhrif á barnið og námsgengi þess. Leiðandi foreldrar sýna börnum sínum virðingu, eru styðjandi og hlusta á skoðanir þeirra. Á sama tíma gera þeir kröfur á barnið sem eru í samræmi við þroska þess og setja ákveðin mörk (Baumrind, 2005). Í rannsókn sem var unnin af Kristjönu Stelli Blöndal og Sigrúnu Aðalbjarnadóttur (2009) komu í ljós áhugaverðar niðurstöður um nemendur sem áttu leiðandi foreldra. Niðurstöður sýndu að nemendur sem fengu leiðandi uppeldi við fjórtán ára aldur voru líklegri en önnur börn sem ólust upp við aðrar uppeldisaðferðir að hafa lokið námi á framhaldsskólastigi við 22. ára aldur. Þessi rannsókn sýndi því fram á að uppeldishættir foreldra höfðu áhrif á brotthvarf nemenda.

1.5 Félags- og tómstundastarf

Fræðimenn hafa í auknum mæli áttað sig á mikilvægi tómstunda. Viðhorfið á þessum tiltekna tíma fór að breytast og töldu menn hann vera mikilvægan þar sem ungmenni fá tækifæri til að læra og þróa ákveðna hæfni sem er ekki kennd innan veggja skólans. Fræðimenn fóru þá að sýna aukinn áhuga á því hvaða áhrif skipulögð starfssemi utan skóla hafði á tilfinningan, félagslegan og borgaralegan þroska einstaklingsins (Mahoney, Larson og Eccles, 2005).

Samkvæmt orðabókum hafa tómstundir verið skilgreindar sem „frístund, stund eða tími þegar ekki þarf að gegna skyldustörfum“ (Mörður Árnason, 2010; Snara, e.d.). Vanda Sigurgeirsdóttir (2010) vill meina að þetta sé ekki einungis orð heldur hugsmíð sem mikilvægt er að skilgreina. Í þessari rannsókn verður stuðst við skilgreiningu Vöndu Sigurgeirsdóttur á tómstundum:

Í grundvallaratriðum má segja að tómstundir eigi sér stað í frítíma. Tómstundir eru því athöfn, hegðun eða starfsemi sem á sér stað í frítímanum og flokkast sem tómstundir að ákveðnum skilyrðum uppfylltum. Þau skilyrði eru að einstaklingurinn líti sjálfur á að um tómstundir sé að ræða. Að athöfnin, hegðunin eða starfsemin sé frjálst val og hafi í för með sér ánægju og jákvæð áhrif. Kjarni tómstunda má segja að felist í vellíðan og aukningu á lífsgæðum. (Vanda Sigurgeirsdóttir, 2010, bls. 8)

Börn og ungmenni nýta frítíma sinn á mismunandi hátt og eru mörg þeirra virk í einhvers konar félags- og tómstundastarfi innan eða utan skóla. Á þeim stöðum þar sem félags- og tómstundastarf er unnið af fagaðilum og metnaði fer fram gríðarlega flott nám. Námið sem um ræðir er þá ekki þetta formlega nám (*e. formal education*) eins og við flest þekkjum úr skólakerfinu þar sem próf eru stöðluð og nemendur þurfa að standast ákveðnar kröfur til að færast á næsta skólastig (Jeffs og Smith, 2009). Námið sem fer fram í félags- og tómstundastarfi kallast óformlegt nám (*e. non-formal education*) og oft í formi reynslumiðað náms (*e. learning by doing*). Reynslumiðað nám felur í sér nám sem verður til við raunverulega upplifun. Námið snýst ekki einungis um að upplifa heldur tekst einstaklingurinn við áskoranir og upplifanir í aðstæðum sem hafa verið skipulagðar út frá kennslufræðilegum forsendum (Dewey, 2000). Luckner og Nadler (1997) settu fram ítarlega skilgreiningu á reynslumiðuðu námi:

Reynslumiðað nám er það að læra af athöfnum. Um er að ræða ferli þar sem einstaklingurinn byggir upp þekkingu, öðlast færni og breytir gildismati sínu vegna beinnar reynslu. Reynslumiðað nám á sér stað þegar einstaklingurinn tekur þátt í

einhverju verkefni, íhugar það og metur á gagnrýninn hátt, afleiðir mikilvæga námsþætti með greiningunni og samþættir niðurstöðuna með breytingu á skilningi og/eða hegðun. (Luckner og Nadler, 1997, bls. 208)

Reynslumiðað nám býr yfir þeim kosti að það styrkir tilfinningu nemandans og hann upplifir að hann eigi stóran hluta í því sem lært er. Sú tilfinning eykur þátttöku og áhuga nemandans. Hagur nemandans er að hann gengst við ábyrgð á námi sínu og hegðun, frekar en að velta henni yfir á einhvern annan (Luckner og Nadler, 1997).

Rannsakendur hafa beint sjónum að ávinningi tómsunda fyrir ungmenni. Sterk tengsl eru á milli þátttöku í skipulögðum tómsundum, vellíðan og velgengni í skóla (Eccles o.fl., 2003; Fredricks og Eccles, 2008; Gilman, 2001). Auk þess hefur tómsundaiðkun ungmenna verið tengd við góða hæfni í mannlegum samskiptum, sjálfsvitund, skuldbindingu og ástríðu til námsins (Marsh og Kleitman, 2002; Youniss, McLellan og Yates, 1999). Jafnframt hefur verið með rannsóknum sýnt fram á að þátttaka í félags- og tómsundastarfi hafi áhrif á starfsmöguleika, aukna skuldbindingu í íþróttum og betri andlega líðan ungmenna (Barber, Eccles og Stone, 2001; Youniss o.fl., 1999).

Eins og fram hefur komið samkvæmt sjálfræðiskenningunni, þá hafa ungmenni mikla þörf fyrir hæfni, tengsl og sjálfræði. Ef við skoðum félags- og tómsundastarf út frá þörfinni fyrir hæfni þá fá einstaklingar tækifæri til að vinna verkefni tengt styrkleikum þeirra þar sem þeim líður vel. Verkefnin bjóða jafnvel upp á áskoranir þar sem ungmennin geta þróað eigin hæfileika. Þegar þörfinni fyrir hæfni er fullnægt þá upplifa ungmenni oft að þeim hafi tekist að leysa verkefnið og það getur ýtt undir sjálfstraust og innri hvatningu þeirra (Fredricks o.fl., 2002).

Þátttaka í félags- og tómsundastarfi tengir ungmenni saman við aðra jafnaldra sem hafa svipuð áhugamál, reynslu og markmið. Þátttakan getur haft þau áhrif að einstaklingurinn eignast góða vini og kynnist einnig öðrum fullorðnum einstaklingum (Eccles o.fl., 2003). Jafningjarnir og samskiptin þeirra á milli eru oft miðpunkturinn í lífi ungmenna. Einstaklingar fá tækifæri til að vinna með öðrum, umgangast mismunandi persónuleika og upplifa virðingu frá öðrum. Það má því segja að félags- og tómsundastarf mæti þörfinni fyrir félagsleg tengsl og ungmenni upplifa sig sem hluta af hóp eða ákveðnu samfélagi (Leversen, Danielsen, Birkeland og Samdal, 2012).

Ungmenni sem eru virkir þátttakendur í félags- og tómsundastarfi eru í flestum tilvikum þarna vegna eigin ákvörðunar og áhuga og tengist það þörfinni fyrir sjálfræði.

Félags- og tómsundastarf sem styður við sjálfræði ungmenna gefur ungu fólki tækifæri til að vera hluti af ákvarðanatöku í starfinu, hafa áhrif á stefnu hóps eða prufað sig áfram sem leiðtogar innan hópsins (Leveresen o.fl., 2012).

Í Norskri rannsókn þar sem 3.273 ungmenni tóku þátt í, komu fram sterk tengsl á milli tómsundaiðkunar og almennrar vellíðunar. Öll ungmennin voru sammála um að félags- og tómsundastarfið sem þau eru virk í býður þeim upp á vettvang þar sem þau geta ræktað hæfileika sína tengt áhugamálunum sínum. Þá átta þau sig á hvar styrkleikar þeirra liggja og það veiti þeim aukið sjálfstraust. Ungmennin nefndu einnig að starfið ýtir undir félagsleg tengsl og jákvæð samskipti milli þátttakenda. Öll þessi atriði stuðla að jákvæðum vexti, þroska og aukinni huglægni vellíðan í lífi ungmennanna (Leveresen o.fl., 2012).

Í skýrslu menntamálaráðuneytis (2003b) um úttekt á stöðu félags- og tómsundamála ungs fólks á Íslandi kemur fram að þátttaka ungs fólks í félags- og tómsundastarfi er mikilvægur hluti af uppbyggilegri þátttöku þeirra í samfélaginu. Auk þess sem hún eykur mannauð einstaklingsins og hefur jafnframt forvarnargildi. Rannsóknir hafa bent til þess að ein góð leið til að koma í veg fyrir frávikshegðun ungs fólks sé að efla þátttöku þess í félags- og tómsundastarfi. Það er stundum sagt að félags- og tómsundastarf sé fyrsta stigs forvörn en það þýðir að það er unnið markvisst að því að fyrirbyggja vandamálin áður en þau eiga sér stað. Með frávikshegðun er meðal annars átt við ofneyslu vímuefna, einelti, sjálfsvíg og ofbeldi (Inga Dóra Sigfúsdóttir, Þórólfur Þórlindsson, Álfgeir Lofi Kristjánsson, Roe og Allegrante, 2009; Menntamálaráðuneytið, 2003b). Þannig getur fyrrnefnt starf haft jákvæð áhrif á einstaklinginn en einnig verið hagkvæmt fyrir samfélagið.

Þá hafa ýmsar rannsóknir sýnt um árabíl að sjálfsmynd barna sé að miklu leyti mótuð í gegnum þátttöku í félags- og tómsundastarfi þeirra, sem oft liggur utan við umhverfi fjölskyldu og skóla (Osgood og Anderson, 2004; Þórólfur Þórlindsson og Jón Gunnar Bernburg, 2006). Þá kom í ljós í rannsókn sem Hansen, Larson og Dworkin (2003) framkvæmdu með þátttöku 450 ungmenna, að þau sem voru í skipulögðu starfi fyrir utan skóla voru líklegri en önnur til að segja: „þátttakan fékk mig til að hugsa út í hver ég er“ og/eða „þátttakan fékk mig til að framkvæma nýja hluti sem ég fæ ekki tækifæri á í skólanum“. Hver einasti einstaklingur býr yfir hæfileikum sem hægt er að rækta. Hæfileikarnir geta verið af ýmsum toga eftir hverjum og einum en þegar allt kemur til alls

þá eiga allir rétt á að fá að blómstra. Ef vel tekst til þá hefur starfið þau áhrif að ungmenni finna styrkleikum sínum og kröftum réttan farveg. Þau fá tækifæri til að láta ljós sitt skína og styrkja þær greindir sem þau búa yfir. Ávinningur starfsins getur reynst einstaklingum dýrmætur inn í krefjandi verkefni fullorðinsáranna.

1.6 Rannsóknarspurningar

Stytting framhaldsskólanna hefur verið í mótun í nokkur ár og eru skólar landsins komnir mis langt í að aðlaga sig inn í nýja kerfið. Ýmis rök hafa verið færð fram fyrir styttingu námstíma til stúdentsprófs en lítið hefur verið skoðað hver hugur nemenda er til þessa máls (Menntamálaráðuneytið, 2003a; Sveinn Agnarsson, 2002). Vert er að skoða reynslu nemenda af skólaumhverfinu í framhaldskólum, því rannsóknir sýna að ef umhverfið er ekki að mæta þörfum ungmenna getur það haft slæm áhrif á félagslega og námslega þátttöku þeirra. Þá er hætt á að nemendur samsami sig verr skólanum og það eykur líkur á brotthvarfi. Einnig getur upplifun einstaklingsins á fyrri skólagöngu og hversu virkur hann er í félags- og tómstundastarfi haft mótandi áhrif á það sem hann tekur sér fyrir hendur í framtíðinni (Eccles o.fl., 2003; Fredricks og Eccles, 2008; Gilman, 2001). Til að öðlast sem bestan skilning á reynslu nemenda á framhaldsskólastigi valdi rannsakandi að nota eigindlega rannsóknaraðferð. Í ljósi markmiða rannsóknarinnar og ofangreindrar umfjöllunar um mikilvægi viðeigandi skólaumhverfis og félags- og tómstundastarfs voru eftirfarandi rannsóknarspurningar settar fram:

1. Hver er upplifun nemenda af náminu og skólaumhverfinu í þriggja ára framhaldsskólakerfinu?
2. Hver er ávinningur af þátttöku í félags- og tómstundastarfi að mati nemendanna og hver er reynsla þeirra af samþættingu þess við nám í þriggja ára kerfinu?

2 Aðferð

Í þessari rannsókn var gagna aflað með eigindlegri rannsóknaraðferð. Slík aðferð byggir á kenningum fyrirbærafræði (*e. phenomenology approach*), þar sem markmiðið er að setja sig í spor viðmælenda og sjá hlutina út frá þeirra sjónarhorni (Hennink, Hutter og Baily, 2011). Eigindlegar rannsóknir eiga vel við þegar skoða á fólk í þeirra eðlilega umhverfi og sérstaklega þegar skoða á upplifun þeirra, viðhorf og reynslu. Aðferðin var því ákjósanleg fyrir þessa rannsókn, því markmið rannsóknarinnar er að skoða reynslu framhaldsskólanema.

Við gerð þessarar rannsóknar voru tekin átta hálfstöðluð opin viðtöl. Það er viðurkennd aðferð til að afla rannsóknargagna, enda algengasta viðtalsformið í eigindlegum rannsóknum. Um er að ræða einstaklingsviðtöl þar sem þátttakandinn er að deila sinni sögu og er hlutverk þess sem tekur viðtalið að draga fram söguna og hlusta. Þá er ekki einungis spurt og svarað heldur er athyglinni einnig beint að framkomu og persónuleikaeinkennum. Mikilvægt er að sá sem framkvæmir rannsóknina leggi til hliðar sínar fyrirfram ákveðnu skoðanir eða reynslu og sé meðvitaður um eigin fordóma. Hann skal fara inn í hvert viðtal með opið hugarfar, forvitni, vera tilbúinn að setja sig í spor viðmælenda og leggja sig sérstaklega fram við að hlusta. Í viðtölunum var stuðst við viðtalsramma (sjá fylgiskjal I) og ákveðin þemu en ávallt var gætt að því að veita viðmælendum frelsi til að tjá sig á opinn hátt og koma sínum skoðunum á framfæri. Hálfstöðluð opin viðtöl gefa viðmælendum tækifæri á að ræða áhugaverð viðfangsefni sem koma upp þrátt fyrir að þau hafi ekki verið hluti af viðtalsrammanum (Hennink o.fl., 2011).

Í þessum kafla verður greint frá aðferðafræðilegum hluta rannsóknarinnar í þremur köflum. Til að byrja með verður greint frá þátttakendum. Í framhaldi verður farið yfir framkvæmd rannsóknarinnar. Að lokum verður fjallað um úrvinnslu gagna.

2.1 Þátttakendur

Rannsóknin byggir á viðtölum við átta þátttakendur. Þátttakendur voru valdir með markvissu úrtak (*e. purposeful sampling*) en þá eru einstaklingarnir valdir sem búa yfir ákveðnum eiginleikum og reynslu sem eiga að gefa rannsakandanum aukinn skilning á viðfangsefni rannsóknarinnar (Hennick o.fl., 2011). Við val á þátttakendur voru sett fram tvö viðmið. Í fyrsta lagi urðu einstaklingarnir að vera á öðru ári í framhaldsskóla og þar af

leiðandi með árs reynslu af því að vera í þriggja ára framhaldsskólakerfinu. Í öðru lagi varð einstaklingurinn að vera virkur þátttakandi í einhverju félags- og tómstundastarfi innan og/eða utan skóla. Rannsakandi valdi tvo framhaldsskóla sem báðir bjóða upp á bekkjarkerfi. Ástæðan fyrir valinu var helst sú að skólarnir hófu innleiðingu þriggja ára kerfisins á sama tíma og eru því komnir svipað langt í að aðlaga sig að breyttu skólakerfi. Rannsakandi setti sig í samband við skólastjórnendur og náms- og starfsráðgjafa skólanna og fékk fund til að kynna rannsóknarefnið. Bæði stjórnendur og ráðgjafar tóku vel í verkefnið og voru náms- og starfsráðgjafarnir tilbúnir að aðstoða við leitina af þátttakendum. Þeir hjálpuðu rannsakanda að finna fimm viðmælendur og rannsakandi setti sig sjálfur í samband við þrjá þeirra í gegnum sitt eigið tengslanet. Allir þátttakendurnir áttu það sameiginlegt að vilja taka þátt og deila reynslu sinni.

Þátttakendahópurinn skiptist í fimm stelpur og þrjá stráka og öll eru þau 17 ára. Til að gera betur grein fyrir hverjum og einum þátttakanda verður hver og einn kynntur hér stuttlega. Taka skal þá fram að öllum nöfnum hefur verið breytt og þátttakendum hefur verið gefin gervinöfn til að tryggja nafnleynd og allan trúnað.

Tinna er ein af tveimur systurum. Samhliða námi er hún virkur þátttakandi í íþróttum og félagslífi skólans. Auk þess vinnur hún við þjónustustarf aðra hvora helgi.

Helga er ein af tveimur systkinum. Hún hefur ákveðið að taka sér hlé frá íþróttinni sem hún stundar en er virkur þátttakandi í björgunarsveit og nefnd innan skólans. Helga tekur að sér vaktir í þjónustustarfi þegar hún getur samhliða náminu.

Viðar er einkabarn. Hann er búinn að vera í tónlistarnámi í tólf ár. Hann vinnur ekki samhliða náminu og tónlistinni.

Aldís er ein af tveimur systurum. Hún tók nýlega þá ákvörðun að hætta að syngja í kór skólans vegna námsálags en hún stundar íþrótt samhliða náminu. Aldís vinnur einu sinni í viku í þjónustustarfi með skólanum.

Una er elst í fjögurra manna systkinahópi. Hún er virkur þátttakandi í íþrótt og er auk þess meðlimur í unglíngalandsliðinu í þeirri íþrótt. Una starfar ekki með náminu.

Lilja á tvær systur. Hún er í tónlistarskóla, leikfélaginu og í stjórn í ákveðnu félagi innan skólans. Hún hefur einnig stundað dans frá því að hún var lítil en hefur nýlega ákveðið að

taka sér hlé vegna anna í námi og persónulega lífinu. Lilja vinnur einu sinni í viku með skólanum.

Guðmundur er elstur þriggja systkina. Hann stundum nám í tónlistarskóla og er mikið að semja eigin tónlist. Stefán vinnur ekki með skólanum.

Vignir á þrjá hálf-bræður. Hann er virkur meðlimur í kór, félagi innan skólans og ungliðahreyfingu í stjórnarálflokki. Vignir tekur vaktir í þjónustustarfi þegar tími gefst.

2.2 Framkvæmd

Vinna við rannsóknina hófst í september árið 2017 þar sem ítarlegri rannsóknaráætlun var skilað inn. Á svipuðum tíma og leitað var að þátttakendum var rannsóknin tilkynnt til Persónuverndar. Eftir að náms- og starfsráðgjafar skólanna höfðu haft samband við hugsanlega þátttakendur gáfu þeir rannsakanda leyfi og upplýsingar til að setja sig í samband við þá. Haft var samband við þátttakendur í gegnum tölvupóst eða samskiptamiðilinn „Facebook“. Þar voru þeir upplýstir um tilgang rannsóknarinnar og hvað fælist í þátttökunni. Allir viðmælendur voru jákvæðir og tilbúnir að hjálpa svo það tók ekki langan tíma að festa viðtalstíma. Í upphafi viðtala var farið yfir nokkur mikilvæg atriði með hverjum og einum þátttakanda. Þá rifjaði rannsakandi upp tilgang rannsóknar, upplýsti þátttakandann um að viðtölin væru trúnaðarmál. Einnig var tilkynnt að öllum gögnum yrði eitt að úrvinnslu lokinni og að þátttakandinn stjórnaði alfarið ferðinni og gæti hætt þátttöku hvenær sem væri. Fengið var leyfi fyrir hljóðupptöku og lagði rannsakandinn áherslu á að skýra fyrir hverjum þátttakanda að hann væri að leita eftir reynslu hans og að um engin rétt eða röng svör væri að ræða. Allir þátttakendur skrifuðu undir trúnaðaryfirlýsingu þar sem komu fram mikilvæg atriði tengd rannsókninni (sjá fylgiskjal II). Þar sem þátttakendur eru ekki sjálfráða fékk rannsakandi þær leiðbeiningar frá Persónuvernd að öruggast væri að fá leyfi forráðamanna þeirra sem hann gerði. Þar með tryggði rannsakandinn sér öryggi og voru allir upplýstir um markmið rannsóknarinnar og trúnaðinn sem henni fylgdi. Um leið og tilkynningin til Persónuverndar var samþykkt var farið af stað í viðtölin.

Viðtölin átta voru tekin á tímabilinu 2. – 27. október 2017. Í báðum framhaldsskólunum fengust skrifstofur náms- og starfsráðgjafa lánaðar til þess að hitta þátttakendur. Mikil áhersla var lögð á að undirbúa viðtölin og skrifstofurnar vel áður en

þátttakendur mættu. Viðtölin tóku frá 37 – 80 mínútum og voru hljóðrituð á snjallsíma og tölvu til að auðvelda rannsakanda afritun og úrvinnslu.

2.3 Úrvinnsla gagna

Í gagnagreiningu í þessari eigindlegu rannsókn studdist rannsakandi við nálgun grundaðrar kenningar (*e. grounded theory*). Með því er átt við að ekki er sett fram tilgáta í upphafi rannsóknar né litið á viðfangsefnið út frá fyrirfram mótuðum kenningum áður en farið er af stað. Rannsóknarspurningarnar þróuðust þannig í rannsóknarferlinu (Hennink o.fl., 2011).

Að viðtölum loknum skráði rannsakandi niður hugleiðingar á blað og/eða talaði inn á hljóðupptöku og náði þannig að losa ákveðnar vangaveltur frá sér áður en þær gleymdust. Viðtölin voru síðan afrituð eins fljótt og unnt var og reyndi rannsakandi að vinna þá vinnu innan þriggja daga frá viðtalinu. Samhliða afritun voru athugasemdir rannsakanda (A.R. nótur) skráðar inn við hvert viðtal. Í framhaldi hófst greiningarferlið. Byrjað var á opinni kóðun (*e. initial coding*) þar sem textinn var lesinn ítarlega, línu fyrir línu. Áhugaverð atriði voru dregin fram og lítil greiningablöð voru skrifuð í formi hugarkorts (*e. mind map*). Þau sýndu kjarnann úr hverju viðtali fyrir sig. Að því loknu var unnið með markvissa kóðun (*e. focused coding*) þar sem textinn var lesinn ítarlega til að finna ákveðin þemu eða flokka. Þá var rannsakandinn kominn með hugmynd af þemum og yfirstrikaði þau með mismunandi litum. Kóðunin er þess eðlis að hún auðveldar höfundu að lesa í gögnin, greina þau og móta rannsóknarspurninguna. Einnig eykur kóðunin skilning rannsakanda á aðstæðum og reynslu þátttakenda (Hennick o.fl., 2011).

3 Niðurstöður

Markmið þessarar rannsóknar er að varpa ljósi á reynslu nemenda á framhaldsskólastigi af náminu og skólaumhverfinu í þriggja ára kerfinu. Tíminn sem ungmenni verja í félags- og tólmstundastarf verður einnig skoðaður og verður áhersla lögð á að kanna hver ávinningur af starfinu er að mati nemendanna og hver þeirra reynsla er af samþættingu þess við námið í þriggja ára kerfinu. Þátttakendurnir voru allir á 2. ári í framhaldsskóla með bekkjarkerfi, eins og fyrr sagði. Nokkur meginþemu komu fram í viðtölunum átta og er niðurstöðum skipt niður í fimm kafla með þau að leiðarljósi. Kaflarnir eru eftirfarandi: 1) *Að skipta um skólastig*, 2) *námið og skólaumhverfið*, 3) *stuðningur í tengslum við hvatningu til náms og skóla*, 4) *félags- og tólmstundastarf* og 5) *stytting námstíma til stúdentsprófs*.

3.1 Að skipta um skólastig

Þegar viðtölin voru skoðuð með tilliti til hvernig ungmennin upplifðu að skipta um skólastig eða fara úr grunnskóla yfir í framhaldsskóla voru þemun sem komu fram: aukið námsálag og nýir skólafélagar.

„Ég var alveg búin að gera mér smá grein fyrir því að þetta yrði erfitt en þetta er ennþá erfiðara en það“

Meirihluti ungmennanna kom inn á námsálagið sem fylgdi því að byrja í framhaldsskóla. Þau voru spurð út í það hvernig var að byrja í framhaldsskóla í beinu framhaldi af tíunda bekknum og var margt sameiginlegt í reynslu þeirra. Helstu breytingarnar sem þau nefndu voru þá oftast námið og námsálagið. Aldís sagði að það sem kom henni mest á óvart við að byrja í framhaldsskóla var hvað þetta var erfitt: “Ég var alveg búin að gera mér smá grein fyrir því að þetta yrði erfitt en þetta er ennþá erfiðara en það”. Aldís sagðist oft hafa velt fyrir sér hvort þetta gríðarlega námsálag á fyrsta ári væri eðlilegt. Hún var ekki viss hvort álagið á þessu skólaári væri minna eða hvort hún væri búin að aðlagast því:

Í fyrra var alveg rosalega mikið álag. Mér fannst bara alltof mikið. Þetta voru alltof langir skóladagar, mikið heimanám og þú veist próf í hverri viku, liggur við og mér fannst þetta álag alltof mikið en þetta er búið að róast núna á öðru árinu. Ég veit ekki, kannski er maður orðin vanur álaginu, ég veit það ekki.

Helga sagði námsálagið hafa verið óboðlegt frá því að hún hóf framhaldsskólagöngu sína. Hún var viss um að álagið héldist í hendur við styttingu framhaldsskólanna og sagði að þetta hafi verið „frekar mikið klúður af því að þeir [skólayfirvöld] þurftu að stytta og voru þrjóskir og nenntu því ekki og þjöppuðu öllu saman“ og það bitnaði á framhaldsskólanemendum.

Þrátt fyrir að ungmennin voru mjög sammála um að námið og álagið hafi aukist mikið þá virtist það hafa mismunandi áhrif á þau. Viðar, Una og Guðmundur tóku öll fram að það hafi verið „sjökk“ að byrja í framhaldsskóla. Guðmundur kom inn á að breytingarnar hafi verið miklar og tók þá sérstaklega fram lengdina á skóladeginum.

Það var náttúrulega hryllingur sko í fyrra útaf því í 10. bekk var þetta bara chill, við vorum að gera einhver myndbönd og eitthvað... Svo kom maður bara í fyrra og þá bara okey, þið eruð til 16:30 alla daga í skólanum, í fyrra vorum við til svona 13:00 [í grunnskólanum] og núna þurfið þið að læra ógeðslega mikið til að ná öllum prófum og svona. Það var alveg svona sjökk.

Hann hélt svo áfram að lýsa álaginu og löngum skóladögum og sagði að þau fengju engar eyður og voru allir skóladagarnir frá 08:15 til 16:30 nema föstudagar. Að hans mati var þetta „skelfing“. Lilja nefndi námshraðann og sagði að það væri farið yfir svo mikið efni á stuttum tíma, námspressan væri gríðarleg og stór verkefni söfnuðust upp. Hún sagði að þetta hafi reynst henni andlega erfitt en eftir smá aðlögun þá náði hún betri tókum á þessu:

Persónulega var þetta svona, það voru alveg kvöld þar sem grátið var heima yfir náminu sko og þú veist, móðir mín hélt á tímabili að ég væri þunglynd en ég var það ekki. Ekki frá mér séð þá var þetta bara þessi pressa, að standa sig vel í námi. Þetta allt var bara rosa breyting frá grunnskóla.

Lilja sagði að gráturinn og ástæðurnar á bak við hann tengdust áhyggjum yfir að byrja eitthvað verkefni og ná ekki að klára það og ná þar af leiðandi ekki að skila því til kennarans. Ef henni tækist það ekki þá fengi hún slæma einkunn og þá myndi hún falla úr áfanganum. Í beinu framhaldi færi hún að hafa áhyggjur af því hvort hún myndi þá missa af samnemendum sínum og þurfa að taka fyrsta árið aftur. Ásamt þessum áhyggjum velti Lilja einnig fyrir sér hvað aðrir myndu hugsa ef að þessar hugsanir yrðu að raunveruleika hjá henni: „Hvað munu þá vinir manns segja um mann og fjölskyldan og er maður þá bara algjör lúser eða algjör failure“. Þetta varð ekki raunin hjá Lilju en áhyggjurnar voru til staðar og þess vegna grét hún sum kvöldin.

Helga var á sama máli og Lilja varðandi námshraðann og kom inn á að ef nemandi veiktist í grunnskóla þá var það allt í lagi, hann vann sig bara upp og það var alveg gerlegt. Hraðinn í framhaldsskólanum gerir það að verkum að nemendur geta eiginlega ekki verið veikir. Helga sagði að ef að það gerist þá er viðkomandi kominn í algjört klúður og það sé mjög erfitt að ná aftur sama stað þegar hann kemur til baka.

Viðar sem hefur alltaf verið mjög sterkur námsmaður kom inn á að lang stærsta breytingin frá grunnskóla sé námsálagið. Hann sagði að það sé búið að vera brjálað að gera en tók þó fram að námsálagið sé ekki leiðinlegt. Hann nennir alltaf að gera þetta og hefur gaman af því að læra nýja hluti og sagði að: „Menntaskólinn er eiginlega skemmtilegri en grunnskólinn að öllu leyti“.

Aldís, Lilja, Una og Guðmundur voru öll á sama máli um að frítíminn sem þau eiga eftir skóla væri umtalsvert minni frá því þau byrjuðu í framhaldsskóla. Aldís orðaði það á eftirfarandi hátt: „Maður hefur svo miklu minni tíma eftir skóla vegna þess að við erum svo lengi í skólanum“. Guðmundur kom inn á að hann hitti vini töluvert meira eftir skóla í grunnskólanum heldur en í framhaldsskóla. Þá voru opin hús í félagsmiðstöðinni sem krakkar voru duglegir að mæta á svo samskiptin voru nokkuð mikil. Eftir að hann byrjaði í framhaldsskóla þá mætir hann í skólann til rúmlega 16:00, fer svo beint á æfingu og þá er kominn kvöldmatur. Því næst tekur við heimlærdómur eða afslöppun.

„Maður er búinn að vera með sömu krökkunum í 10 ár“

Allir viðmælendur voru á einu máli um að það sem var sérstaklega spennandi við að skipta um skólastig var að kynnast nýjum skólafélögum og samnemendum. Þau komu nokkur inn á að það væri spennandi og skemmtileg tilbreyting. Einn viðmælandinn sagðist vera búinn að vera með sömu krökkunum í tíu ár þegar hann byrjaði í framhaldsskóla. Helga sagði að það skemmtilegasta við að byrja í framhaldsskóla var að fara í nýjan bekk og vera með fólki sem hún hefur aldrei hitt áður: „Eins og í grunnskóla þá hef ég verið með sama fólkinu frá því í leikskóla“. Þrátt fyrir að ungmennin voru öll á því að það hafi verið mjög skemmtilegt og spennandi að hitta nýja skólafélaga þá var þetta áskorun fyrir suma. Eins og margir geta ímyndað sér þá getur þessi breyting reynst einstaklingum mis auðveld. Lilja og Aldís voru báðar örlítið stressaðar fyrir þessu áður en þær byrjuðu. Lilja sagði: „Það getur verið þínu skrítið að mæta bara krökkum sem þú þekkir ekki neitt“. Aldís sagðist

hafa verið upptekin að því að eignast vini: „Fyrst þegar ég byrjaði þá var maður svona upptekinn að því að eignast vini og svo passaði ég mjög vel inn í bekkinn minn þannig að mér leið mjög vel þar“.

Viðar útskýrði að félagslega kysi hann að vera í sínum þægindahring og vera með gömlu vinum sínum úr grunnskóla. Fyrstu vikurnar reyndust honum áskorun en það gekk allt vel í lokin:

Þegar maður byrjar í framhaldsskóla þá þekkir maður svo fáa og þú ert í rauninni ekki neitt fyrir þeim sem þú ert að hitta. Ég veit ekki, eins og fyrstu svona vikurnar þar sem maður var að reyna kynna þekkingu og reyna að vera ekki að draga sig í hlé sko það var svona ... það var frekar erfitt, ég er ekkert voðalega out-going manneskja.

Þegar skoðað var hvernig ungmennin lýstu breytingunum á milli skólastiganna þá var einnig einkennandi hvað mörg þeirra minntust á breytingar tengdar félagslífinu. Þau voru flest þeirrar skoðunar að „félagslífið varð allt öðruvísi“ og sé töluvert meira heldur en í grunnskóla. Þau lýstu félagslífinu sem mjög fjölbreyttu starfi þar sem hver og einn getur fundið eitthvað við sitt hæfi. Í gegnum félagslífið sögðust þau einnig kynna jafnöldrum ennþá betur. Lilja lýsti þessu svona:

Mér finnst ég hafa þroskast eftir að ég kom í framhaldsskóla. Eins og að taka þátt í alls konar, þú veist, áfram í tónlistarskólanum og tekið þátt í félagslífinu þá hef ég kynnst rosalega flottum krökkum. Ég er búin að læra að tjá mig og túlka mig innan skólans miklu betur.

Félagslífið kom Guðmundi líka á óvart en þó á ólíkan hátt en hjá flestum hinna viðmælendanna. Hann upplifði félagslífið í menntaskóla ekki sem eitthvað meira og fjölbreyttara heldur þveröfugt. Hann upplifði það minna en hann hafði búist við. Hann sagði að í grunnskóla þá voru opin hús tvisvar í viku á virkum dögum. Þá eyddi hann miklu meiri tíma með vinum, bæði á virkum kvöldum og um helgar. Núna er þetta skóli frá 08:20 til 16:30, æfingar og þá er komið kvöld. Þá fer fólk annað hvort að læra meira eða slappa aðeins af og hann bætti svo við að: „Maður er ekkert að hitta neina nema kannski um helgar“. Hann sagði að þetta hafi komið sér á óvart þar sem hann hafði heyrt að félagslífið væri svo sterkt í framhaldsskóla en hans upplifun var alls ekki sú:

Ég bjóst kannski við að þetta væri kannski aðeins meira fjör. Ég reiknaði aldrei með neinum dans á rósum í þessu.

Þegar dregnar eru saman helstu niðurstöður varðandi það að skipta um skólastig má segja að umtalsvert meira námsálag og nýir skólafélagar hafi verið mjög áberandi í svörum ungmennanna. Breytingin á námsálaginu kom fram hjá öllum ungmennunum nema einu. Eins og kom fram þá fannst þeim álagið, hraðinn og langir skóladagar mjög krefjandi. Sum nefndu að þetta hefði verið aðlögun og eftir nokkrar vikur þá var þetta orðið auðveldara á meðan önnur lýstu þessu sem einum stórum „hryllingi“. Viðmælendur voru á einu máli varðandi spenninginn sem fylgdi nýjum skólafélögum þótt það hafi reynst þeim mis auðvelt að takast á við þær breytingar. Flest þeirra töldu töluverða breytingu hafi orðið á félagslífi nemenda á milli skólastiga. Þá aðallega hversu fjölbreytt og mikið það er í framhaldsskólanum samanborið við grunnskólann.

3.2 Námið og skólaumhverfið

Þegar rætt var um námið og skólaumhverfið í framhaldsskólunum komu fram nokkur undirþemu. Undirþemun sem um ræðir voru: Lítið rými fyrir sköpun, áhrifaleysi nemenda, streituvaldandi námsálag og samsömun við skólaumhverfið.

„Mér finnst gaman að skapa verkefni. Það gerist ekki oft en ef það gerist þá er hátíð“

Þegar ungmennin voru spurð út í námið í framhaldsskólanum þá komu þau mörg inn á hvað það væri leitt að námið gæfi nemendum fá tækifæri á að vera skapandi. Þetta kom fram í viðtölunum við Tinnu, Unu og Guðmund. Þau tóku öll fram að þetta er eitt af því sem þeim finnst leiðinlegast við að vera í framhaldsskóla. Tinna tók fram að henni finnist þetta mjög leiðinlegt en þegar upp er staðið þá er þetta auðveldara heldur en ef krafa væri um að vera skapandi, því „þarna þarftu ekki að sýna neina sköpun“. Hún sagði að allt í náminu sé sett fram á ákveðinn hátt og þú skalt fylgja því: „Rétt skal vera rétt og það er auðveldara en að láta hugann reika“. Hún bætti við að þau fái aldrei ritgerðarefni þar sem viðfangsefnið má tengjast áhuga hvers og eins:

Við skrifum aldrei ritgerðir þar sem ég fæ bara að skrifa mína ritgerð og gera það sem mér finnst flott. Ég fæ til baka, þú hefur átt að vera með þessa línu þarna og þetta þarf að vera svona og svona annars ertu bara að gera þetta vitlaust. Það er það sem mér finnst leiðinlegast.

Una tók fram að henni finnist námið vera strangt og það kenni henni aga sem hún telji að muni nýtast henni í áframhaldandi námi seinna meir. Það sem henni finnist ábótavant er að það mætti vera meira uppbot í náminu:

Það mætti vera meira uppbot og ekki bara alltaf sama einhvernveginn vikuplanið en það er samt gott og strangt og kennir manni aga og við verðum örugglega mjög vel undirbúin undir námið sem við tökum okkur fyrir hendur eftir framhaldsskólann af því að þetta er svo strangt.

Una sagði að ef hún væri að kenna framhaldsskólanemendum í dag þá myndi hún ekki „vera með töflutíma í hverri einustu kennslustund og ætlast til að nemandinn minn myndi reikna heima“ heldur talaði hún um mikilvægi þess að spegla kennsluna og jafnvel að kennarar prufi sig áfram í nýjum kennsluaðferðum til að ná til nemendanna og áhuga þeirra. Una sagði: „mér finnst gaman að skapa verkefni. Það gerist ekki oft en ef það gerist þá er hátíð“.

Guðmundur tók í sama streng um að námið er lítið skapandi og sagðist alltaf vera reyna að tala við kennara skólans um það. Stuttu áður en viðtalið fór fram talaði hann við einn kennara sinn og bar undir hana hugmynd að skapandi verkefni. Henni leist vel á og ræddi hugmyndina við samkennara sína. Svárið sem hann fékk var að þetta væri alltof erfitt í framkvæmd eftir að búið er að útbúa áfangann. Guðmundi fannst þetta mjög leiðinlegt og sagðist eiga erfitt með að skilja af hverju þetta þurfi að vera svona flókið í framkvæmd. Hann taldi að nemendur hefðu gott af því að fá skapandi verkefni í bland við þau venjulegu því sköpun reynir á hvern og einn nemanda og leyfir honum að hugsa út fyrir boxið.

„Þú vissir að þetta yrði svona“

Ungmennin voru spurð nánar út í námið og hvort þeim fyndist framhaldsskólanemendur hafa áhrif á fyrirkomulag skólans að einhverju leyti. Viðtölin sýndu að upplifun ungmennanna á þessu var nokkuð mismunandi. Meirihluti ungmennanna var á þeirri skoðun og nemendur hefðu lítil áhrif á meðan sum þeirra nefndu að skólastjórnendur hefðu hlustað á upplifun nemenda á námsálaginu og reynt að bregðast við.

Helga var ekki lengi að hugsa sig um og sagði að hennar reynsla væri sú að það væri ekki hlustað á athugasemdir nemenda og fannst það mjög leitt. Tinna sagði að nemendur

hefðu „eiginlega bara engin“ áhrif og lýsti því hvernig kennarar bregðast við beiðni nemenda um breytingar. Hún sagði að vinsælt svar hjá kennurum væri: „Þú valdir þennan skóla, þú getur ekki kvartað... þú vissir að þetta yrði svona“ og svo væri það ekki rætt meira.

Una sagði að það færi eftir áföngum hvort það sé hlustað á nemendur eða ekki. Hún nefndi ákveðin fög og sagði að þar geti nemendur aldrei haft nein áhrif: „Þetta er örugglega búið að vera svona í 10 eða 20 ár“. Svo kæmu örfáir áfangar þar sem kennarar eru tilbúnir að hlusta á tillögur nemenda en þá tækju þær breytingar ekki gildi fyrr en eftir langan tíma. Að Unu mati væri ávinningurinn þá í rauninni mjög lítill fyrir þau: „breytingarnar eiga sér ekki stað hjá okkur heldur kannski ári seinna ef af þeim verður“.

Viðar, Aldís og Lilja töldu að það sé sjaldgæft að nemendur gætu haft áhrif á fyrirkomulag skólans ef það gerist þá fer það alfarið eftir viðfangsefninu hverju sinni. Þau nefndu að í það skipti sem hlustað var á nemendur hafi verið í fyrra þegar skólastjórnendur gáfu nemendum tækifæri til að tjá sig um námsálagið sem var á árinu á undan. Þá höfðu nemendur tekið sig saman og létu í sér heyra varðandi álagið og langa skóladaga og að þetta gengi ekki mikið lengur.

Lilja sagði að skólinn reyni að halda utan um reglulega fundi þar sem skólastjórnendur, kennarar og nemendur hittast og fara yfir hvað sé að ganga vel og hvað illa. Hennar upplifun var sú að skólinn reyni að bregðast við athugasemdum nemenda. Eftir styttinguna var haldinn stór fundur þar sem nemendur tóku til máls og tjáðu sig um námsálagið. Lilja sagði að stjórnendur hafi hlustað á eitthvað af því sem sagt var: „Skólinn hefur reynt að svara þeirri köllun, við vorum ekki að meika skólatímamann og allir voru bara í einu stóru paník kasti“. Aldís tók í sama streng og sagðist hafa vitað af því að nemendur hafi mikið kvartað yfir álagi í fyrra. Hún hefði þær heimildir frá nemendum á fyrsta ári að skólastjórnendur hefðu greinilega tekið námið til endurskoðunar því álagið væri öðruvísi hjá þeim.

„Námskvíðinn er alveg ansi mikill“

Þegar kafað var dýpra í námið og hvernig viðmælendum leið í skólanum þá voru þau flest í svipaðri stöðu og sögðu að álaginu fylgdi streita og jafnvel kvíði. Allir viðmælendur rannsóknarinnar komu inn á þetta nema einn.

Tinna talaði um að hún hafi byrjað að finna fyrir aukinni streitu og kvíða eftir að hún hóf nám í framhaldsskólanum. Hún tengdi þessa vanlíðan við álagið í náminu en sagði þetta hafa komið í tímabilum og héldist í hendur við prófatarnirnar sem voru einu sinni í mánuði. Hún sagði að þetta tímabil einkenndist af mikilli óreglu sem varð til þess að henni leið ekki vel:

Einu sinni í mánuði koma svona prófatarnir þar sem maður er bara að læra langt fram á nótt. Þá verður þetta erfiðara, ef þú sefur ekki, þú borðar ekki, reglulega, þú borðar bara eitthvað og allt er í óreglu þá gerist það auðvitað að maður fari í eitthvað svona, maður fari bara alveg niður.

Hún sagðist hafa verið í tólf fögum í fyrra og þá fannst henni rökréttast að fara ekki að sofa. Hún hélt áfram því hún vildi standa sig vel: „Það gerðist alveg nokkrum sinnum að maður fríkaði út en svo er svo ógeðslega skemmtilegt á köflum“. Hún sagði að almennt væri hún mjög ánægð í náminu en þessi tímabil reyndust henni erfið.

Guðmundur kom inn á að honum leið ekki sérstaklega vel á seinasta skólaári. Löngu skóladagarnir reyndust honum erfiðir og það hafði áhrif á andlega líðan hans. Hann sagði að þetta hafi verið mikið stress sérstaklega þá að vera í skólanum til 16:30 og sagði: „Þú kemur [í skólann] þegar það er dimmt yfir veturinn og þegar þú ferð heim þá er aftur orðið dimmt“.

„Námskvíðinn er ansi mikill“ hjá Viðari eins og hann orðaði það sjálfur og sagði: „Hann drífur mig stundum áfram en svona stundum verður það svo, verður það rosalega mikið“. Kvíðinn tengdist þá aðallega stórum verkefnum sem skila þurfti á svipuðum tíma og samanburði sem átti sér stað milli nemenda í bekknum. Með því átti Viðar við að samnemendur voru að bera saman frammistöðu sína á prófum og hversu lengi hver og einn lærði fyrir hvert próf. Þetta olli Viðari oft kvíða þótt hann reyndi að láta þetta fram hjá sér fara.

Aldís sagðist eiga það til að vera stressuð og vaknaði stundum um miðja nætur útaf áhyggjum. Þegar hún fór að lýsa kvíðanum nánar kom í ljós að hann tengdist að miklu leyti skólanum og að vilja standa sig vel:

Ég er með kvíða og oft illt í maganum og vakna oft á næturnar útaf kvíða og stressi. Það samt eiginlega er svona námslega séð, ég er hrædd um að mæta of seint eða stressuð fyrir prófi og svona. Það er ennþá verið að vinna í þessu með mér en mér finnst eins og þetta tengist mest skólanum.

Aðspurð sagðist Aldís meðvituð um eigin líðan. Hún fékk aðstoð frá móður sinni ásamt því að hún sótti sér aðstoð fagaðila.

Helga sagði að námið í fyrra hafi verið mikið „sjökk“ fyrir hana andlega. Suma daga langaði henni að „stoppa og hætta“ en hún var dugleg að „sparka í rassinn á sjálfri sér“ og segja „þú getur þetta alveg“. Helga aðlagðist þegar leið á skólaárið en efaðist ekki um að þetta hefði verið eitt „erfiðasta ár lífs hennar“.

Una sagðist hafa upplifað ójafnvægi og stress tengt því að þurfa „stöðugt að vera forgangsraða öllum tímanum sínum bara alltaf. Ég bara hef lítinn tíma“. Una tengdi tímaskortinn við mikið álag í skólanum og íþróttinni sem hún iðki á hverjum degi.

Lilja lýsti áhrifaríkri upplifun af því þegar hún settist niður fyrir framan sjónvarpið með mömmu sinni:

Þegar ég átti sem erfiðast í fyrra þá fór ég bara og settist fyrir framan sjónvarpið með mömmu sem ég hafði ekki gert í fjóra mánuði. Það var bara svona andlegt, sitja bara með mömmu og gera ekki neitt, bara horfa á sjónvarpið. Í staðinn fyrir að hugsa um öll næstu verkefni og það sem ég átti eftir að gera.

Hún sagði álagið hafa orðið til þess að hún átti aldrei samverustundir með foreldrum sínum. Það hefði haft neikvæð áhrif á andlega líðan hennar því hún var von að vera í góðum samskiptum við þau og eyða miklum tíma með þeim enda eins og hún sagði sjálf eru þau hennar helstu „verndarpættir“.

Vignir var sá eini sem minntist ekki á streitu tengda skólanum. Honum líði vel þar og njóti þess að vera í framhaldsskóla. Hans helsti kvíði tengist því að hætta í náminu: „Ég væri mikið til í að taka eitt ár í viðbót hérna“.

„Segist líða vel í skólaumhverfinu og tengir það við að hún hafi aldrei upplifað tilfinninguna að vera utangarðs“

Þrátt fyrir að ungmennin nefndu mikið námsálag og kvíða sem því fylgdi þá átti meirihlutinn það sameiginlegt að finnast þau tilheyra skólanum, passa vel inn í umhverfið og upplifa sig sem hluta af hópnum. Helgu og Tinnu leið eins og þær pössuðu inn í skólaumhverfið vegna þess að þær fengu leyfi til að vera þær sjálfar. Því fylgdi vellíðan að þeirra mati. Helgu leiddist umhverfi þar sem einstaklingar þurfa allir að vera eins:

Mér finnst það allavegana ekkert voða skemmtilegt þegar maður er eins og allir aðrir. Mér finnst alveg gaman að vera öðruvísi, mér finnst það fínt. Bara, ég veit ekki, klæðast ekki sömu fötum, vera ekki með sömu áhugamál og fleira.

Aldís, Lilja og Vignir tóku í sama streng. Lilju hefur liðið vel í skólaumhverfinu síðan hún mætti á skólakynningu í 10. bekk. Vigni hefur liðað vel í skólaumhverfinu og telji að lykilatriði á bak við það sé að „falla inn í hópinn“ og vera ánægður þar sem hann er. Honum hefur tekist vel að falla inn í nemendahópinn og upplifi að hann sé hluti af hópnum. Hann telji þó að það sé alls ekki auðvelt fyrir alla nemendur.

Aldís sagðist líða vel í skólaumhverfinu og tengdi það við að hún hafi aldrei upplifað tilfinninguna að vera utangarðs og það skipti miklu máli að hennar mati. Una tók undir þetta og sagðist samsama sig vel að skólaumhverfinu. Að hennar mati tók það tíma, því fyrst þegar nemendur mæta eru allir nýjir í umhverfinu og vita ekki hvað er „illa séð og hvað er vel séð“. Með tímanum áttaði Una sig betur á skólaumhverfinu og kynntist bekkjarfélögum og þá leið henni strax betur.

Viðar upplifði eins og hann passi inn í sitt skólaumhverfi þar sem hann hefur sérstakan áhuga á að læra nýja hluti og hefur verið þannig frá því hann var lítið barn.

Aðeins einn viðmælandi gat ekki tekið undir þetta og það var Guðmundur. Hann upplifi sig öðruvísi en flest fólk varðandi margt og segir að honum líði oft eins og hann eigi ekki heima innan veggja skólans. Hann sé ekki spenntur fyrir því að gera þetta í þeirri röð sem allir gera, sem er samkvæmt honum að: „... fara í grunnskóla svo í framhaldsskóla og svo örugglega í háskóla eða eitthvað“. Hann hafi aðra drauma sem krefjast þess að hann fari ekkert endilega þessa leið en hann upplifi eins og honum sé stýrt af einhverjum öðrum: „Kerfið er að setja mig inn í þennan framhaldsskóla af því að það er það sem maður gerir bara“. Hann sagðist vera með framtíðarmarkmið sem tengjast því að nýta styrkleika sína í sköpun og list og skólaumhverfið er ekki að mæta þeirri þörf. Þetta geri það að verkum að hann er stundum hugsí yfir viðveru sinni í framhaldsskólanum og hann upplifi oft eins og hann passi ekki þar inn.

Þegar dregnar eru saman helstu niðurstöður á upplifun ungmennanna af náminu og skólaumhverfinu í framhaldsskólanum kom í ljós að þau upplifa afar fá tækifæri til að vera skapandi í náminu. Þetta finnst þeim leiðinlegt og sögðu að það vantaði verulega upp á allt uppbrot í náminu og að kennarar prufi sig áfram í nýjum kennsluaðferðum. Meirihluti ungmennanna var á þeirri skoðun að nemendur hefðu lítil áhrif á fyrirkomulag skólans.

Sum þeirra nefndu að skólustjórnendur hefðu hlustað á upplifun nemenda á námsálaginu og reynt að bregðast við. Ungmennin voru flest í svipaðri stöðu þegar andleg líðan þeirra í náminu var könnuð. Þau lýstu streitu, svefnleysi, kvíða og tímaskorti sem fylgir námsálaginu. Í máli flestra viðmælanda kom fram að þau samsami sig vel að skólaumhverfinu. Ástæðurnar á bak við það voru meðal annars upplifun eins og að falla inn í hópinn, fá leyfi til að vera þeir sjálfir og vellíðan í umhverfinu.

3.3 Stuðningur í tengslum við hvatningu og skuldbindingu til náms og skóla

Þegar skoðaður var stuðningur við nemendur í tengslum við hvatningu og skuldbindingu þeirra til náms og skóla voru nokkur þemu sem komu fram. Þau voru: stuðningur foreldra, samstaða og hvatning samnemenda og samskipti við kennara.

„Þú getur þetta alveg“

Allir viðmælendurnir átta töluðu um góðan stuðning frá foreldrum sínum. Þeir töluðu allir um að foreldrar þeirra væru allir að vilja gerðir til að aðstoða en sú aðstoð birtist á mismunandi hátt. Annars vegar kom fram í máli viðmælanda að þeir upplifðu mikinn tilfinningalegan stuðning og hins vegar ræddu þeir um aðstoð við námið sjálft. Viðar nefndi að það væri auðvelt að fá foreldra hans til að hlýða honum yfir eða aðstoða við námið á einhvern hátt því þau voru bæði í þessum sama skóla: „Þau náttúrlega hafa gengið í gegnum þetta sjálf og þau vita hvernig þetta er“. Una og Helga taka báðar fram að foreldrar þeirra vilji alltaf aðstoða en þau hafi ekki lengur þekkinguna til að veita aðstoð við framhaldsskólalærdóminn en þá væru þau viljug til að kaupa aðstoðarkennara eða einhverja auka þjónustu.

Helga opnaði sig um áfanga sem hefur gengið illa hjá henni eftir að hún hóf nám í framhaldsskóla. Stærðfræðin hefur alltaf reynst henni erfið og féll hún í henni sem og endurtektarprófinu. Á þessum tíma brotnaði hún niður og fór að hafa litla trú á getu sinni. Foreldrar Helgu studdu við bakið á henni allan þennan tíma. Hún þurfti að læra allt sumarið og tók sumarskóla til að fá að fylgja bekknum sínum áfram á næsta ár. Helga sagði að foreldrar sínir hafi „alltaf verið til í að hjálpa sér og sögðu margsinnis, þú getur þetta alveg“. Þau voru einnig dugleg að segja við hana að þau hefðu mikla trú á henni. Helga sagði að samheldnin við foreldra hennar hafi komið henni í gegnum þetta tímabil.

Aldís kom inn á hvað henni finnst stuðningur foreldra mikilvægur í náminu:

Ég held að ef ég hefði hann ekki þá, ég á það til sjálf að brjóta mig niður og þá segir mamma, hættu þessu þú ert góð í þessu. Þannig mér finnst þetta mjög mikilvægt annars hefði ég örugglega gefist upp í fyrra.

Aldís var eini viðmælandinn sem er einungis með annað foreldrið til staðar og talaði hún mjög fallega um móður sína og systur og stuðninginn og hvatninguna sem þær veita henni. Hún sagði að móðir sín sé mjög dugleg að segja að „ég sé að standa mig vel og að þær séu stoltar af mér“ og það hjálpi mikið í öllu námsálaginu.

Guðmundur sagði að foreldrar hans spyrji og sýni náminu hans áhuga en að þau treysti honum fullkomlega fyrir því að sjá um það sjálfur. Guðmundur sagði að það sé meiri kostur heldur en galli en sagðist stundum hugsa út í að það væri jafnvel betra ef þau væri harðari með ákveðna hluti. Þá væru meiri líkur á að hann myndi sinna ákveðnum verkefnum:

Ef að þau myndu bara segja, gerðu þetta, þá væri miklu auðveldara að gera það bara en þau gefa mér bara, æj við treystum þér bara að gera það sem þú þarft að gera. Þau hvetja mig áfram en ... það er alltaf ég sem fæ að ráða þessu í lokin.

Vignir var í svipuðum sporum og Guðmundur þar sem hann ræddi við foreldra sína þegar hann hóf framhaldsskólagöngu sína og bað þau um að treysta sér fyrir náminu. Eins og hann orðaði það sjálfur: „Ég vildi bara sjá um mig sjálfur. Það er held ég bara að mínu mati bara mjög þroskandi að gera það“. Þrátt fyrir að Vignir vilji sjá um þetta að mestu leyti sjálfur þyki honum vænt um þegar foreldrar hans athugi með hann, spyrji og hlusti þegar hann er í prófatíðum.

Allir viðmælendur voru sammála um að foreldrar þeirra sýni þeim stuðning og hvatningu við námið og að það hafi góð áhrif á þau í náminu. Ekkert af ungmennunum hafði fundið fyrir óþægilegri pressu frá foreldrum sínum varðandi námið og það að standa sig vel. Meira en helmingur viðmælenda tók fram að neikvæða og óþægilega pressan við námið kæmi frá þeim sjálfum. Það var einkennandi í viðtölunum að foreldrar væru í því hlutverki að reyna að aðstoða sín eigin börn við að minnka kröfurnar sem þau setji á sjálf sig og taki námið ekki of alvarlega. Tinna sagðist aldrei finna pressu frá foreldrum sínum að fá háar einkunnir og sagðist ekki geta ímyndað sér ef að svo væri:

Maður setur alltaf nógu mikla pressu sjálfur að reyna ná og fá hærra og svona svo það getur verið mjög erfitt, það eru mikið af vinkonum mínum sem tala um það að foreldrar þeirra setji á þær pressu líka, ég get ekki ímyndað mér hvernig það væri líka, að ég þyrfti að passa að ná prófunum ekki bara fyrir mig heldur líka fyrir foreldra mína.

Aldís talaði um að mesta pressan kæmi frá henni sjálfri. Hún sagði að ástæðan á bak við pressuna sé vegna þess að hún vilji ekki bregðast neinum. Hún vilji standa sig vel og sýna mömmu sinni að hún geti staðist kröfurnar sem skólinn setji: „Þetta er ekki beint pressa frá mömmu heldur frekar frá sjálfri mér, ég vill standa mig vel og sýna mömmu að ég geti þetta“.

Lilja sagði að foreldrar hennar fylgist með mætingunni hennar og sagði að það sé hvatning að hennar mati en ekki neikvæð pressa. Skilyrðin sem þau setji eru ekki mörg og hún hafi aldrei upplifað óþægilega pressu frá þeim varðandi frammistöðu í náminu:

Þau spyrja hvernig áfangarnir eru og svona. Þau fylgjast líka með mætingunni minni. Mér finnst það kostur, smá hvatning í því. Mamma og pabbi eru að borga fyrir menntaskólann og einu skilyrðin sem ég fæ er að ég þarf að gera heimavinnuna mína og mæta. Ég þarf bara að mæta í skólann, ég þarf ekki einu sinni að standa mig vel.

„Loksins líður mér eins og ég sé ekki ein“

Viðmælendur voru einhuga um að mikil samstaða á milli samnemenda ríkti í skólanum og að skólafélagarnir hefðu hvetjandi áhrif á þá í náminu. Samnemendum var lýst í viðtölunum sem hjálpsömum, góðum fyrirmyndum og skilningsríkum. Tinna taldi að það sem tengi alla nemendur saman væri að það séu allir að ganga í gegnum það sama í grunninn og sagði svo þessa áhrifaríku setningu: „Við erum öll að deyja, nema við erum öll að deyja saman“. Hún kom inn á mikilvægi þess að vera í umhverfi þar sem aðrir skilja hvað þú ert að ganga í gegnum. Henni líði alltaf best þegar hún er að læra í skólanum með öðru fólki því þar eru aðrir sem eru að leggja þessa sömu vinnu á sig. Um leið og hún komi heim þá „er enginn sem skilur að mér finnst þetta erfitt“. Stundum komi það fyrir að Tinna nær ekki góðri einkunn í ákveðnum áfanga en þá hefur reynslan kennt henni að oftast er einhver annar í svipuðum sporum. Hún segir: „Maður heldur alltaf að maður sé einn þangað til að maður talar við annað fólk“.

Lilja tjáði sig um að samnemendur hefðu mikil áhrif á hvatningu hennar til námsins og að hennar mati sé mikilvægt að umkringja sig góðu fólki. Hún talaði um eina sérstaka

skólavinkonu sína og sagði: „Hún hvetur mig áfram í náminu og það er rosa fínt að umkringja sig góðu fólki“. Guðmundur tók í sama streng og sagðist halda sig við fólkið sem er jákvætt og hvetjandi því þau hafi góð áhrif á hann:

Ég er ekkert að halda mig við einhvern sem er alltaf að segja, oh þetta verður ógeðslega erfitt próf. Eitthvað að stressa sig yfir því. Heldur frekar einhverja sem segja, boom við náum þessu prófi.

Lilja og Vignir nefndu bæði að það sé gott að hafa samnemendur sér við hlið í skólanum. Þau tvö voru sammála um að samnemendur séu þeim oft fyrirmyndir sem þau líti upp til og það eitt útaf fyrir sig er hvatning fyrir þau. Lilja segist stundum hafa litið á flottan samnemanda sem hefur heillandi persónuleika og hugsað með sér: „Ég ætti kannski að reyna að bæta mig eins og hún“. Hún sagði þetta vera mikinn kost að vera umkringd svona flottu fólki.

Viðar og Aldís voru á sama máli og hinir viðmælendurnir um að samnemendur hafi hvetjandi áhrif á námið hjá hvor öðrum. Þau tóku þó fram að stundum gæti myndast smá samkeppni milli nemenda. Þá væru þeir að bera saman frammistöðu sína á prófi út frá hversu löngum tíma hver og einn lærði fyrir prófið. Viðar sagði að þetta sé það sem hann myndi flokka sem neikvætt við samnemendur:

Þótt að maður hafi ekki staðið sig rosalega illa þá eru alltaf einhverjir sem stóðu sig mjög vel og segja að þetta hafi ekki verið neitt mál og það alveg fer í mig.

Að hans mati væru samnemendur hans ekki þeir einu sem gleymi sér og færu að bera sig saman við næsta mann heldur geri fólk þetta almennt og þá jafnvel án þess að fatta það. Viðar nefndi að hann sjálfur hafi eflaust einhvern tímann gert þetta án þess að ætla sér það. Aldís sagði að samanburðurinn sé stundum erfiður fyrir sjálfstraustið og þá sérstaklega þegar aðrir nemendur fái hærri einkunnir eða ganga í fallegri fötum en hún sjálf.

Helga og Viðar sögðu að það ríki mikil virðing og góðmennska á milli nemenda og höfðu þau hvorug orðið vitni af einhverri illsku milli þeirra. Aldís og Tinna tóku sérstaklega fram að nemendahópurinn bjóði þig velkomna alveg eins og þú ert. Tinna sagði: „Maður þarf einhvern veginn ekki að hafa áhyggjur af því hvort öðrum finnist maður vera skritinn. Mér finnst ég geta algjörlega verið ég þegar ég kem í skólann“. Helga tók undir og sagði „Mér finnst að maður fái fullt frelsi til að vera maður sjálfur sem er voða gott sko“.

Aldís lýsti stuðninginum sem komi frá samnemendum sem miklu öryggi. Henni fundist góð tilfinning að vita að hún stæði ekki ein í allri vinnunni sem tengist skólanum og sagði: „Samnemendur mínir töluðu líka mikið um hvað þetta væri erfitt, þá hugsaði ég, loksins líður mér eins og ég sé ekki ein“.

„Skemmtilegur kennari í siðfræði getur gert siðfræðina skemmtilega“

Allir viðmælendur voru á sama máli um hversu mikilvæg samskipti við kennara skólans væru. Meginniðurstöður sýndu að samskiptin á milli nemenda og kennara væri lykilinn að því hvort ungmennunum líði vel eða illa í áfanganum. Auk þess nefndu mörg af ungmennunum að samskiptin við kennarann hefðu mikil áhrif á áhuga þeirra á kennsluefninu.

Una og Vignir komu með mjög áhugavert sjónarhorn á þessi samskipti. Þeirra skoðun var sú að ef kennarinn væri skemmtilegur, tilbúinn að tengjast nemendum og hvetji þá áfram þá hafi það áhrif á áhugann hjá þeim í þessum tiltekna áfanga:

Skemmtilegur kennari í siðfræði getur gert siðfræðina skemmtilega þrátt fyrir að engum í bekknum finnst siðfræðin skemmtileg... þá með því að tengjast nemendum og hvetja þau.

Vignir tók dæmi um kennara sem honum líki afar illa við. Kennarinn væri alltaf í vondu skapi og sýni nemendum mikinn hroka og yfirgang. Í þessu tilviki sagði Vignir að þetta hefði þau áhrif að áhuginn sé orðinn minni og hann leggi aldrei neina aukavinnu á sig til að gera verkefnið betur:

...ég geri ekki meira en ég þarf hjá henni sko. Ég geri ekkert til þess að verða að hennar óskum, bæði er hún að kenna áfanga sem mér finnst leiðinlegur eða ég hef engan áhuga á honum og það er ekki séns að ég sé að fara gera neitt til þess að gera hana glaða.

Tinna vildi meina að samskipti hennar við kennara skólans hefðu áhrif á það sem hún geri í náminu. Ef hún var búin að tengjast einhverjum ákveðnum kennara sérstaklega vel vildi hún ekki valda honum vonbrigðum og legði þar af leiðandi meiri vinnu í verkefnið og vildi gera allt vel. Lilja tók undir þetta og sagði að ef að kennarinn væri skemmtilegur þá vildi hún miklu frekar vinna verkefnið vel. Hún útskýrði að með orðinu skemmtilegur eigi hún

við að kennarinn vekji upp skemmtilegar umræður í tíma og hvetji nemendur áfram. Viðar lagði einnig áherslu á hvað það væri mikilvægt að geta talað við kennarana sína:

Það væri drep leiðinlegt í skólanum ef maður gæti aldrei einhvern veginn talað við kennarann og ef hann væri bara þarna og þú gætir ekki spurt um nein ráð...

Aldís tjáði sig um mikla frestunaráráttu þegar kemur að verkefnavinnu í skólanum. Hún kannaðist hins vegar ekki við að fresta þeim verkefnum sem tengjast áhugamálum hennar og þar sem samskipti hennar við kennarann væru góð. Í þeim tilvikum sagðist hún vinna af ánægju og einlægum áhuga. Helga var á svipuðu máli og vildi meina að þegar kennarinn næði illa til bekkjarins þá hefði það áhrif á áhuga hennar á áfanganum og þá væru öll verkefniin töluvert erfiðari í vinnslu. Um leið og hún fengi leiðbeiningar og hvatningu frá kennaranum þá hefði það áhrif á áhugann og verkefnið verði „rosa skemmtilegt, þar sem það væri alltaf gaman að leysa einhverjar svona þrautir“.

Guðmundur sagði að sín reynsla hefði sýnt sér að kennarar skólans eru mis hvetjandi í náminu. Hann tók dæmi um kennara sem ætti það til að segja við hann „láttu ekki svona, þetta er mjög auðvelt“, kennarinn útskýrði svo með hraði fyrir honum og hélt áfram að aðstoða aðra nemendur. Þetta fannst Guðmundi ekki hvetjandi vinnubrögð og þetta fékk hann til að efast um sína kunnáttu því „auðvitað er þetta létt fyrir kennarann“.

Una upplifði samskiptin milli nemenda og kennara mjög ópersónuleg. Að hennar mati væru kennarar skólans ekki að gefa sér tíma til að fylgjast persónulega með hverjum og einum nemanda. Það væri undir hverjum nemanda komið hvernig honum gengi í skólanum, kennarar væru ekki að „pikka í einstaka nemendur og spyrja þá út í ástæðuna á bak við einkunnina“. Una taldi að þetta séu miklar breytingar frá grunnskólanum þar sem samskiptin þar eru töluvert persónulegri. Að hennar mati var það mikill kostur því „smá afskiptasemi“ gæti hjálpað nemanda sem er í vanlíðan:

Kannski er einhver að eiga erfiðan dag sem getur orðið erfið vika sem getur orðið mánuður. Ef kennarinn myndi bara kannski pikka í ákveðin nemanda, benda honum kannski á að fara eitthvert eða gera eitthvað þá myndi það kannski breyta einhverju.

Ungmennin áttu í erfiðleikum með að lýsa hrósum og endurgjöf frá kennurum skólans. Sérstaklega vegna þess að fá þeirra hefðu fengið hrós og ekki voru margar jákvæðar endurgjafir ofarlega í huga þeirra. Aldís sagðist aldrei hafa fengið hrós frá kennara sínum en hefur heyrt að samnemendur sínir fái stundum að heyra setningar eins og „vel gert“

eða „þú stóðst þig betur en seinast“. Helga sagði frá eina skiptinu sem hún hafði fengið hrós en það var þegar henni gekk óvenjulega vel á prófi og þá var skrifað „vel gert“ á prófið.

Viðar taldi hrós frá kennurum vera sjaldgæf en tók fram að þeir eru heldur alls ekki að brjóta fólk niður en sagði að það mætti í rauninni vera meira af báðu. Meira af hrósum en þó líka meira af uppbyggilegri gagnrýni. Vignir sagði að einu skiptin sem hrós eru gefin eru þegar nemendur fá 9,5 eða 10 í einkunn. Guðmundur var á sama máli og aðrir og sagðist aldrei hafa fengið hrós nema þá frá náms- og starfsráðgjafa skólans og það hefði verið mjög hvetjandi.

Tinna tók í sama streng og lýsti kennurum sínum: „Æji ég veit ekki. Þetta er ... bara mjög skrítið fólk og mér líður alltaf eins og þau vilji ekki eiga í miklum mannlegum samskiptum ... þau eru bara öll mjög skrítin“.

Skiptar skoðanir viðmælenda voru um endurgjöf kennara. Nokkur ungmennanna vildu meina að þær væru nokkuð sanngjarnar og það væri gott að fá að heyra hvar væri hægt að gera betur því „það væri alltaf rúm til að bæta sig“. Þrátt fyrir þetta var meirihluti ungmennanna á þeirri skoðun að kennararnir skrifuðu engar athugasemdir nema þær væru neikvæðar. Tinna orðaði þetta svona:

Maður fær blaðið til baka, allt út krotað með rauðu, má ekki hér, má ekki, getur ekki, passar ekki... Það getur verið frekar ömurlegt að fá ritgerðir til baka því þau benda bara á það sem passar ekki og er ekki flott. Maður kemst svo sem alveg fljótt yfir það sko.

Tinna sagði að endurgjöfin og athugasemdirnar gætu stundum haft neikvæð áhrif á hana og sagði að hún væri líka til í að fá hrós í bland við hitt:

Þetta sökkar frekar mikið stundum af því að maður hefði alveg líka viljað fá með öðrum lit eða öðrum penna, mjög fint, passar vel eða flott. Maður er ekkert að búast við því svo það er allt í lagi. Ef maður vill einhverjar frekari upplýsingar um hvað maður gerði vel þá verður maður bara að tala við kennarann.

Helga tók undir þetta og sagði að endurgjöf kennaranna sé ekkert rosalega jákvæð. Henni líði oft eins og verkefnið hafi verið ómögulegt út frá athugasemdum kennara. Að hennar mati mættu kennarar reyna að vanda sig betur og fara milliveginn, hrósa og setja út á í bland.

Þegar dregnar eru saman helstu niðurstöður þessa kafla má sjá að viðmælendur eru allir með góðan stuðning frá foreldrum við námið. Stuðningurinn hjá hverjum og einum birtist á mismunandi vegu en allir viðmælendur eru með sterkt bakland. Ungmennin virðast vilja aðhald og stuðning en koma sum inn á að það eigi að vera upp að vissu marki. Foreldrar eigi að geta treyst þeim fyrir að taka ábyrgð á náminu sínu. Ekkert af ungmennunum kannaðist við neikvæða pressu frá foreldrum sínum við námið og var einkennandi hvað mörg þeirra sögðu að sú pressa kæmi að mestu leyti frá þeim sjálfum. Öll ungmennin voru sammála um að samnemendur hefðu hvetjandi áhrif á þau í náminu og að mikil samstaða væri á milli nemenda. Þau sögðu að það ríkti mikil hjálpssemi, skilningur og traust í nemendahópnum. Niðurstöður leiddu einnig í ljós að ungmennin töldu samskipti við kennara skólans afar mikilvæg og hafi áhrif á þau. Að þeirra mati gætu kennarar og framkoma þeirra við nemendur haft áhrif á hvort nemendur hefðu áhuga á náminu og vellíðan þeirra í skólanum. Ungmennin töldu einnig að kennarar mættu vera duglegri við að hrósa þar sem þau töldu að það væri frekar sjaldgæft.

3.4 Samþætting náms og félags- og tómstundastarfs

Þegar samþætting náms og félags- og tómstundastarf var skoðuð voru tvö þemu sem komu fram í viðtölunum. Þau voru: samþættingin mikil vinna og gagnlegur ávinningur.

„Þá á ég bara fjóra tíma eftir í mat og heimalærdóm“

Þegar skoðað var hvernig viðmælendum gekk að samþætta nám og félags- og tómstundastarfið sem þeir væru virkir þátttakendur í kom skýrt þema fram hjá öllum nema einum viðmælanda. Sjö viðmælendur af átta töldu að ef vilji væri til staðar til að vera virkur þátttakandi í félags- og tómstundastarfi ásamt því að standa sig vel í námi þá þyrfti að leggja mikla vinnu á sig, forgangsraða rétt og jafnvel fórna einhverju í staðinn. Vignir var eini viðmælandinn sem var á þeirri skoðun að lítið mál væri að samþætta nám og félags- og tómstundastarf og gæti hann vel hugsað sér að taka þátt í fleiru með skólanum.

Tinna, Helga og Lilja áttu það allar sameiginlegt að hafa þurft að hætta eða taka sér pásu frá því sem þær hafa æft síðan þær voru litlar vegna álagsins í framhaldsskólanum. Tinna var ennþá að íhuga hvort hún ætti að segja skilið við íþróttina sem hún hefði verið að stunda í mörg ár. Hún lýsti dögnum sínum þannig að hún fari í skólann, komi heim og

sinni heimanámi fram að kvöldmat og þá væri íþróttæfingin eftir. Eftir þessa dagskrá í skólanum og heimanámið sagðist hún ekki hafa orku til að mæta á æfingu. Hún var búin að reyna að útskýra álagið fyrir þjálfaranum sínum og sagðist vera að „reyna að slappa af og fara snemma að sofa og læra ... ég var að reyna alltof mikið í fyrra og keyrði mig út“. Hún sagði að ástæðan á bak við ákvörðun sína að hætta jafnvel að æfa sé að það sé mjög flókið að koma þessu öllu fyrir inn í stundatöfluna sína. Langir skóladagar, mikið heimanám og lítill skilningur hjá skólanum. Skólinn meti enga íþrótt sem stunduð er utan skólans sem komi inn í stað skólaíþróttar. Hún sagðist finna fyrir því að eldri kennarar skólans styðji ekki við félags- og tómskundastarfi og margir þeirra sýni þátttökunni lítinn skilning. Hún sagði að það séu margir kennarar sem feli ekki skoðun sína á félags- og tómskundastarfi utan skólans og sagði:

...eldri kennararnir eru ekki að styðja við þetta og segja: ertu í alvörunni að forgangsraða þannig að þú ferð á æfingu í staðinn fyrir að læra fyrir þetta próf...kennararnir eru alls ekki að hvetja mann til að vera stunda eitthvað utan skóla... Þau eru bara jæja nú eru þið komin í framhaldsskóla og þið eruð orðin sautján ára og það er kominn tími til að hætta öllu sem ykkur þykir gaman.

Helga sagði að samþættingin gangi erfiðlega og að hún hefði þurft að hætta í þeirri íþrótt sem hún hefði verið að stunda í nokkur ár. Hún var komin í landsliðið og var á leiðinni á stórt mót þegar hún tók ákvörðun um að hætta og sagði að þetta hafi verið „erfið ákvörðun“. Ástæðan á bak við ákvörðunina var að tvennum toga, áhuginn var farinn að minnka og álagið í náminu var mikið: „Ég var hægt og rólega aðeins farin að missa áhuga á þessu en það var kannski líka af því að námið var svo mikið að ég náði ekki að einbeita mér að íþróttinni“.

Lilja var í sömu sporum og Helga og ákvað að hætta í íþróttinni sem hún hefur verið að æfa seinustu árin og sagði að það hafi verið „útaf því að það var of mikil pressa í náminu“. Hún lýsti því hvernig henni leið þegar hún tók ákvörðunina og sagði að sér hefði ekki liðið vel á meðan á henni stóð:

Mér leið ógeðslega illa að hætta. Vegna þess að ég á svo margar vinkonur þarna, það var eins og ég væri að skilja við vinahópinn en þetta eru allt ennþá vinir mínir.

Lilja var ósammála Tinnu, enda um annan framhaldsskóla að ræða og sagði að skólinn gerði margt til að styðja nemendur í þátttöku þeirra í alls kyns félags- og tómskundastarfi.

Viðar sagði að það erfiðasta við að samþætta skólann og tónlistarnámið sem hann væri í séu kröfurnar. Kröfurnar að Viðars mati voru svo miklar á öllum stöðum og það erfiðasta við þetta allt væri að standast þær og sagðist hann síst af öllu vilja valda vonbrigðum: „Mér finnst ógeðslega leiðinlegt að valda vonbrigðum, hverjum sem er“. Hann minntist þá sérstaklega á tónlistarkennarann sinn sem gerði að hans mati miklar og óraunhæfar kröfur. Viðar sagðist vera búinn að reyna margoft að tala við kennarann og útskýra fyrir honum álagið sem fylgi skólanum en hann virðist ekki sýna því neinn skilning: „Það fer bara inn um annað og út um hitt“. Kennarinn fari fram á miklar framfarir sem Viðar á erfitt með að sinna vegna anna:

Kennarinn vill fá meiri framfarir... sem að er bara ekki tími fyrir, hann sagði í byrjun vetrar að það væri best ef ég gæti æft mig svona þrjá tíma á dag og það er bara engan veginn nálægt því að vera hægt sko.

Viðar sagðist vera meðvitaður um að kröfurnar séu óraunhæfar en þrátt fyrir það þá tók hann viðbrögð kennarans mikið inn á sig.

Una orðaði þetta svona: „Skólinn gerir ráð fyrir að þú sért ekki að vinna með skóla eða í miklum tómsundum“ og segir íþróttaiðkun sína og námið vera „eitt stórt skipulag“. Hún ásamt náms- og starfsráðgjafa skólans voru búin að leggja mikla vinnu í að skipuleggja tímann vel svo þetta gengi upp. Hún þuldi upp dagskrána:

...ég sef í átta klukkutíma, þá á ég bara sextán tíma eftir, átta fara í skólann og þá á ég átta tíma eftir, þrjár til fjórir tímar fara í æfingar með undirbúningi og svona og þá á ég bara fjóra tíma eftir í mat og heimalærdóm. Stundum er sett meira á okkur og þá hef ég ekki tíma til að klára allt og þá verð ég bara að forgangsráða. Hvað er mikilvægast og reyna þá bara að vinna allt í skólanum. Ég hef lent í því að ég sé að fara í skilgreiningarpróf í stærðfræði og ég er bara með símann með heyrnartólum að hlusta á upplestur á meðan ég er á æfingu.

Guðmundur sagðist setja „andlega og líkamlega líðan fyrir ofan einhver próf“ en það sé kannski ástæðan fyrir því að hann sé ekki að ná að sinna skólanum né tónlistarnáminu nógu vel.

Vignir var sá eini í viðmælendahópnum sem sagði að honum gengi mjög vel að samþætta nám og félags- og tómsundastarfið sem hann sinni. Það hafi engin truflandi áhrif og Vignir sagði að ef til þess kæmi þá gæti hann bætt fleiru við sig.

„Þetta er eitthvað sem gerir mig að þeirri manneskju sem ég er“

Eins og sést leggja ungmennin ýmislegt á sig til að ná að samþætta nám og félags- og tómstundastarf og því var áhugavert að heyra hver ávinningur starfsins er fyrir þá og þroska þeirra. Ekkert af ungmennunum var í erfiðleikum með að lýsa ávinninginum sem fylgir því að vera virkur þátttakandi í félags- og tómstundastarfi.

Helga sagðist upplifa mikla samheldni í því starfi sem hún tekur þátt í. Henni fannst starfið persónulega gefa sér mikið og það hjálpaði henni að finna út hvað henni fyndist skemmtilegt og í hverju hún sé góð í:

Mér finnst gaman í þessu, þetta er eitthvað sem gerir mig að þeirri manneskju sem ég er... ég get verið ég sjálf.

Viðar vildi meina að tónlistarnámið kenndi honum „skipulögð og öguð vinnubrögð“ og tímastjórnun. Með því átti hann við að hann þjálfist í að stjórna og skipuleggja tímann sinn og þannig náði hann tökum á að halda mörgum boltum á lofti í einu. Að hans mati sé þetta þjálfun sem nýtist í náminu:

Þetta hjálpar mjög mikið að skipuleggja sig. Sem er náttúrulega bara mjög stór eða mjög mikilvægur partur, sérstaklega þegar maður er í svona krefjandi námi, ef þú skipuleggur þig ekki þá ertu basically fallinn.

Viðar sagði að tónlistin hefði uppbyggjandi áhrif á andlegu hliðina og lýsti því ef að hann væri ekki í tónlistinni þá myndi honum alveg örugglega líða verr:

Það er róandi og það er gott að hugsa um eitthvað annað en skólann. Þetta er svo allt öðruvísi heldur en skólinn að það svona tekur hugann aðeins frá og maður gleymir í smá stund öllu hinu sem hjálpar alveg mjög mikið. Af því að þá er maður ekkert bara að hugsa um skólann alltaf.

Una tók í sama streng og sagði að íþróttin sem hún stundi veiti henni mikla andlega útrás og hefði það hjálpað henni mikið við námið. Markmiðasetning, forgangsröðun og skipulag var það sem Una sagðist læra mest á því að vera í íþróttunum með skólanum. Einnig lærði hún að ýta sér aðeins lengra en hún var vön og sagðist hafa mjög gott af því:

...maður getur alltaf meira en maður heldur, yfirleitt... Maður lærir það í handboltanum, að ýta sér aðeins lengra, setja smá pressu á sjálfa sig, en jákvæða pressu, ekki neikvæða pressu og það er góð þjálfun.

Una sagði að það sé erfitt að taka þeim framförum sem hún myndi vilja í íþróttinni með skólanum. Ef hún ætlaði sér það þá vanti hana fleiri klukkutíma í sólarhringinn. Að hennar mati sé námið mikilvægt og vilji hún ljúka því vegna þess að hún veit að það væri erfitt að gera íþróttina að starfi þegar maður er kvenmaður, því miður.

Tinna sagði að það sem hún læri og græði mest á sínu félags- og tómstundastarfi séu mannleg samskipti og að þau „skipti mestu máli þegar þú ferð út í lífið“. Hún sagði að það sé magnað þegar fólk með svipuð áhugamál kemur saman og skapar eitthvað. Ástríðan og vinskapurinn var það allra fallegasta að hennar mati: „Ástríðan heldur fólki saman og býr til venskap“. Guðmundur lýsti því hvernig tónlistinn er „sálfræðingurinn hans“ og kenndi honum að tengjast tilfinningum sínum og tjá þær. Hann myndi aldrei skipta áhugamálinu sínu út fyrir neitt annað og sagði að tónlistarnámið sé búið að kenna honum að hann geti gert það sem „honum sýnist ef að hann vill það“.

Þegar dregnar eru saman helstu niðurstöður um hvernig viðmælendum gengur að samþætta nám og félags- og tómstundastarf og hver ávinningur þess er fyrir þá kemur í ljós að ungmennin leggja heilmikla vinnu á sig til að láta þetta ganga upp. Nokkrir viðmælendur hafa þurft að hætta eða taka sér hlé frá áhugamálunum sínum vegna álagsins í framhaldsskólanum. Magnað var að sjá svör viðmælenda um ávinning starfsins og það sem starfið gefur þeim persónulega. Nokkrir viðmælendur tóku fram að lærdómurinn sem á sér stað í félags- og tómstundastarfinu nýtist í náminu. Auk þess tóku þeir fram að starfið væri andleg útrás fyrir þá, hvíld frá verkefnum skólans og því var líkt við sálfræðimeðferð svo dæmi séu nefnd.

3.5 Stytting námstíma til stúdentsprófs

Viðmælendur voru spurðir um viðhorf sitt til styttingar námstíma til stúdentsprófs. Það var gert í lok viðtalanna til að tryggja að sú umfjöllun hefði ekki áhrif á önnur svör þeirra. Allir viðmælendur nema einn voru á þeirri skoðun að þeir væru ekki hlynntir styttingunni og/eða að framkvæmdin við styttinguna hefði verið illa unnin.

„Mér finnst þetta hálf ósanngjarn“

Tinnu fannst leiðinlegt hvað væri verið að stytta þann tíma sem framhaldsskólanemendur væru að mótast sem einstaklingar og kynnast fullt af nýju fólki. Hún velti aftur fyrir sér

álaginu og sagðist aldrei komast að því hvort þetta mikla álag á fyrsta ári hafi verið eðlilegt því hún hefur ekki samanburðinn á að taka framhaldsskólann á fjórum árum.

Helga, Viðar og Aldís voru úr þeim skóla sem bjóði einungis upp á þriggja ára kerfi og nefndu öll að nemendur ættu að hafa rétt á vali. Skoðun Helgu var sú að stytta mætti grunnskólann í staðinn fyrir framhaldsskólann. Að hennar mati kom tímabil í unglingadeildinni í grunnskólanum þar sem þau voru bara í endurtekningum og upprifjun. Hún sagði að fólk mætti að sjálfsögðu hafa sína skoðun á þessu en lykilatriðið að sögn Helgu var að nemendur ættu að hafa valmöguleikann á vali á milli þriggja eða fjögurra ára kerfis.

Viðar „gæti ekki verið meira á móti“ styttingu framhaldsskólanna. Hann tók undir með Helgu og sagðist ekkert hafa lært neitt af nýjum hlutum í 9. eða 10. bekk og þess vegna ætti frekar að stytta grunnskólann. Hann upplifði ósanngirni tengt því að hann muni ekki búa yfir jafn góðri þekkingu og þeir sem fengu að taka skólann á fjórum árum:

...mér finnst eins og það geti þá verið erfiðara í háskóla eða ef þú ferð í frekara nám að vera bara með þrjú ár í bakgrunn, á engan hátt er það betra upp á það að gera. Það er aðallega það, það pirrar mig að ég get ekki fengið að læra eða vera jafn vel staddur í svona þekkingu og þannig heldur en þeir sem voru á undan bara af því að þeir eru ekki fæddir árið 2000. Mér finnst þetta hálf ósannjarnt. Þá allvegana á ekki að þurfa að þrýsta þriggja ára kerfinu á alla heldur á maður að geta haft val um þrjú eða fjögur.

Aldís tók undir með Helgu og Viðari og fannst alveg fráleitt að hafa ekki möguleikann á að velja það fyrirkomulag sem myndi henta hverjum og einum. Ástæðan á bak við skoðun Aldísar var námsálagið á þessum þremur árum og henni fannst þurfa að endurskoða það.

Guðmundur og Vignir voru báðir á móti styttingunni. Guðmundur tók fram að honum fyndist þetta vera tilgangslaust og segir: „Þetta eru ár sem að menn tala alltaf um að séu þau skemmtilegustu í lífi margra og það þarf ekkert að vera flýta þeim“. Vignir sagðist kvíða fyrir því að hætta. Hann var ekki hlynntur styttingunni og sagði að það sé töluvert meira þroskandi fyrir einstaklinginn að fá að vera eitt ár í viðbót þar sem framhaldsskólinn er svo þroskandi. Hann tók þó fram að „það sé enginn stór skaði skeður þótt að þetta sé þrjú ár“.

Lilja hafði miklar skoðanir á málinu og sagði að henni fyndist ekkert að hugmyndinni um að stytta framhaldsskólann. Það hvernig styttingin var framkvæmd fannst henni annað mál. Þar gagnrýndi hún sérstaklega námsskrána og sagði að hún upplifði eins og

hún hafi ekki verið endurskoðuð, „fjögurra ára efninu bara þjappað saman í þrjú“. Hún sagðist eiga erfitt með að skilja þetta en gerði sér grein fyrir því að þetta hefur verið gert í sparnaðarskyni. Hún sagðist þó ætla að nýta þessi tvö ár sem hún er að „græða“ í frí:

Stjórnsmál hugsa þetta að við séum þá komin einu ári fyrr út á vinnumarkaðinn en ég hugsa þetta sem tveggja ára pásu. Það er miklu þægilegra, okey þá hef ég eitt ár til að vinna og safna mér pening og annað til að ferðast og gera það sem ég vil.

Hún hélt áfram að segja sína skoðun og tjáði sig um að það sé þreytandi að vera alltaf í hópi tilraunadýra því það sé alltaf eitthvað sem virkar ekki og þá bitni það á námi nemendanna:

Það er alltaf verið að prufa eitthvað nýtt og sumar tilraunirnar virka ekki og þá náttúrulega bitnar þetta miklu meira á okkur heldur en kennurum eða stjórnvöldum. Þetta náttúrulega kemur niður á náminu okkar.

Lilja var staðráðin í að það þurfi að endurskoða skipulagið á þriggja ára framhaldsskólakerfinu og tók fram að eitt atriði gleymist í umræðunni og það sé að „framhaldsskólanemendur eru ekki heimskir“. Henni finnst stundum eins og skilaboðin frá samfélaginu séu misvísandi. Ungmenni eigi að hafa skoðanir en samt ekki of miklar og helst eigi þau ekki að segja þær á almannafæri. Hún sagði: „það vantar stundum skoðanir okkar“ inn í ákvarðanir eins og styttingu framhaldsskólanna og segir hlæjandi:

Eins og þegar það er verið að tala um menntakerfið, það er ekkert talað við okkur. Það er talað við einhvern 40. ára kall út í bæ sem gerði rannsókn fyrir tíu árum um líf unglinga í menntaskólum. Það er ekkert komið og sagt, hvað finnst þér um þetta. Það væri alltof mikið fyrir fólk að heyra hvað okkur fyndist um þetta...

Una var eini viðmælandinn sem sagðist vera sammála ákvörðuninni. Ástæðan á bak við það var einfaldlega sú að henni fannst fjögur ár vera of langur tími fyrir þessi framhaldsskólaár. Hún vilji komast sem fyrst í háskóla þar sem hún geti valið sér sértækara nám sem tengist meira inn á hennar áhugasvið. Að hennar mati hafi fólk kvartað óþarflega mikið yfir styttingunni og kenni öðrum um hvernig þeim hefur verið að ganga í náminu. Að Unu mati sé þetta á ábyrgð nemendanna og sagði að þeir velji þetta sjálfir og þurfi þá að vera tilbúnir að taka afleiðingunum.

Þegar dregnar eru saman helstu niðurstöður um hver hugur viðmælanda er til styttingar námstíma til stúdentspróf kom í ljós að hann er mismunandi eftir hverjum og einum. Þrátt fyrir það eru svörin stórskemmtileg, þroskuð og vel þess virði að skoða.

4 Umræður

Markmið þessarar rannsóknar var að varpa ljósi á reynslu nemenda á framhaldsskólastigi. Lögð var áhersla á upplifun nemenda af náminu og skólaumhverfinu í þriggja ára kerfinu. Tíminn sem ungmenni verja í félags- og tómstundastarf var einnig skoðaður og var áhersla lögð á að kanna hver ávinningur af starfinu er að mati nemendanna og hver þeirra reynsla er af samþættingu þess við námið í þriggja ára kerfinu. Þátttakendur voru átta ungmenni úr tveimur framhaldsskólum sem báðir bjóða upp á bekkjarkerfi. Skólarnir hófu innleiðingu þriggja ára kerfisins á sama tíma. Ungmennin sem voru í rannsókninni voru öll að hefja sitt annað ár eða 17 ára gömul.

Meginniðurstöður rannsóknarinnar leiddu í ljós að ungmennin upplifðu mikil viðbrigði við að skipta um skólastig. Viðbrigðin og breytingarnar tengdust aðallega miklu námsálagi, nýjum skólafélögum og skorti á skapandi tækifærum í náminu. Breytingunum og námsálaginu fylgdi streita og jafnvel kvíði hjá mörgum ungmennunum. Þrátt fyrir að þau nefndu mikið námsálag og kvíða sem fylgdi námsálaginu þá átti meirihlutinn það sameiginlegt að finnast þau tilheyra skólanum, passa vel inn í umhverfið og upplifa sig sem hluta af hópnum. Því fylgdi vellíðan að þeirra mati. Þau bjuggu öll við góðan stuðning foreldra þar sem gott jafnvægi var á milli hvatningar í náminu og trausts. Ennfremur kom í ljós að samstaða nemenda var mikil og upplifðu ungmennin mikla hvatningu frá samnemendum í tengslum við námið. Ungmennin voru á sama máli um mikilvægi góðra samskipta við kennara skólans því þau höfðu þýðingarmikil áhrif á þau og áhuga þeirra í náminu. Niðurstöður rannsóknarinnar sýndu að mikil vinna og gott skipulag var grunnurinn að því að ungmennin gátu samþætt nám og félags- og tómstundastarf. Að þeirra mati var ávinningurinn af starfinu megin ástæðan fyrir því að þau lögðu alla þessa vinnu á sig. Ávinningurinn var þá aðallega sá að félags- og tómstundastarfið hafði áhrif á vellíðan einstaklingsins og nýttist honum í að takast á við krefjandi framhaldsskólanám. Einnig kom í ljós að þeim fannst þátttakan í starfinu styrkja sig í félagslegum samskiptum og komu þau mörg inn á hvað þetta væri góð æfing í mannlegum samskiptum. Ungmennin voru spurð um viðhorf sitt til styttingar námstíma til stúdentsprófs. Allir viðmælendur nema einn voru á þeirri skoðun að þeir væru ekki hlynntir styttingunni og/eða að framkvæmdin við styttinguna hafi verið illa unnin. Auk þess fannst þeim að þeirra skoðanir mættu heyrast oft.

4.1 Að skipta um skólastig, námið í framhaldsskólanum og nýtt skólaumhverfi

Niðurstöður leiddu í ljós að ungmennin upplifðu mikil viðbrigði við að skipta um skólastig. Þessar breytingar skilgreinir Gerður G. Óskarsdóttir (2012) sem þáttaskil. Við þáttaskilin myndast oft rof en þá rofnar samfellan sem einstaklingurinn er vanur að vera í. Einstaklingar eiga mis auðvelt með þessi þáttaskil og aðlagast mis fljótt að nýju umhverfi, starfsháttum, væntingum, námskröfum og félagstengslum (Lam og Pollard, 2006; Pereira og Pooley, 2007). Í ljósi reynslu ungmennanna kom í ljós að skiptin á milli skólastiga komu þeim á óvart og töluðu mörg þeirra um „sjökk“ sem þau upplifðu. Eins og Eccles og aðrir rannsakendur (Eccles o.fl., 1993; Wang og Holcombe, 2010) hafa sýnt fram á með rannsóknum sínum þá eru ungmenni á þessum aldri á viðkvæmu þroskatímabili og geta átt í erfiðleikum með að aðlagast breyttu skólaumhverfi á sama tíma og námskröfurnar aukast. Námsálagið í framhaldsskólanum og kröfurnar sem því fylgja var eitt af því sem stóð hæst í niðurstöðum rannsóknarinnar. Ungmennin komu inn á hversu mikill munur var á námsálaginu, skóladögunum og hraðanum innan grunn- og framhaldsskóla.

Önnur breyting sem ungmennin töluðu öll um var hversu skemmtilegt, krefjandi og spennandi var að kynast nýjum jafnöldrum. Ungmennin voru öll mjög upptekin af þessum tengslum og greinilegt að samskipti við jafnaldra skiptu þau miklu máli. Það helst í hendur við sjálfræðikenningu fræðimannanna Edward L. Deci og Richard M. Ryan. Samkvæmt kenningunni eru nokkrar grunnþarfir sem þarf að uppfylla til að stuðla að vellíðan, innri hvatningu og þroska einstaklingsins (Deci og Ryan, 2000). Grunnþarfirnar þrjár eru þörfin fyrir sjálfræði (*e. autonomy*), hæfni (*e. competence*) og tengsl (*e. relatedness*). Ef þessum þörfum er ekki sinnt getur það haft þau áhrif að hvatning og skuldbinding nemandans til námsins minnkar (Eccles og Roeser, 2011; Eccles o.fl., 1993). Ungmenni hafa sérstaklega mikla þörf fyrir tengsl. Með tengslum er átt við sambandið sem ungmennin eiga við foreldra sína, jafnaldra og aðra fullorðna einstaklinga og eru þau talin afar mikilvæg og haldast þau oft í hendur við andlega vellíðan þeirra (Deci o.fl., 1996; Eccles o.fl., 1993; Eccles og Roeser, 2011). Fyrstu vikurnar í nýjum bekk með ókunnugum samnemendum reyndust mis auðveldar fyrir ungmennin. Sum þeirra voru stressuð yfir þessum breytingum á meðan öðrum þóttu þau spennandi. Félagslífið í skólunum kom einnig sterkt fram í viðtölunum og voru ungmennin flest sammála um að mikill munur væri á því milli skólastiganna tveggja. Þá kom fram að félagslífið væri töluvert meira, fjölbreyttara og að það væri frábær vettvangur til að kynast samnemendum sínum.

Þegar námið sjálft og skólaumhverfið var kannað komu nokkrar áhugaverðar niðurstöður í ljós. Ungmennunum fannst vanta uppbrot í námið og tækifæri til að vera skapandi. Það að fá svona fá tækifæri til að vinna verkefni út frá sínum hugmyndum eða hæfileikum þótti þeim leitt. Þessar niðurstöður er hægt að tengja við sjálfræðiskenninguna um að allir hafi þörf fyrir hæfni og sjálfræði. Ungmenni eru einmitt sérstaklega gjörn á að reyna að sækjast eftir reynslu sem reynir á hæfileika þeirra (Ryan og Deci, 2000). Þau hafa þörf fyrir að stjórna vinnu sinni að hluta til sjálf og takast á við áskoranir sem reyna á styrkleika þeirra. Þessar niðurstöður samræmast fyrrnefndri rannsókn Kiefer og félagar (2014) þar sem skoðaðar voru kennsluaðferðir í tengslum við áhuga nemenda. Þar voru kennarar og nemendur sammála um að þegar nemendur fengu að prufa sig áfram í verkefnavinnunni hafði jákvæð áhrif á áhuga nemenda. Ungmenni þessarar rannsóknar sögðu að skapandi verkefni væru það sjaldgæf að þegar að það gerist þá sé um veislu að ræða hjá nemendum. Það er athyglisvert að velta fyrir sér að ef fleiri tækifæri til sköpunar væru í boði fyrir framhaldsskólanemendur hvort nemendur myndu þá vinna fleiri verkefni skólans af innri hvatningu. Því um leið og áhuginn og ánægjan hefur myndast í kringum verkefnið þá hefur innri hvatning myndast hjá einstaklingnum og það ýtir undir þroska hans (Deci og Ryan, 2000). Meirihluti ungmennanna var á þeirri skoðun og nemendur hefðu lítil áhrif á fyrirkomulag innan skólans. Sum þeirra nefndu að skólastjórnendur hefðu hlustað á þau varðandi námsálagið sem þau upplifðu á seinasta skólaári. Þá upplifðu nemendur eins og það hefði verið hlustað og reynt að bregðast við skoðunum þeirra sem er mikilvægt að þeirra mati. Í þessu samhengi er vert að undirstrika það sem hefur komið fram hér á undan um að ungmenni hafa þörf fyrir að hafa áhrif á umhverfið sitt, vera hluti af ákvörðunartöku og hafa ákveðna stjórn á sínu eigin lífi (Deci o.fl., 1996). Samræmið á milli þarfa ungmennanna og skólaumhverfisins er einmitt lykilatriði samkvæmt Eccles og félagum (1993) því það styrkir sjálfsmýnd nemandans og hversu jákvæður hann er gagnvart skólaumhverfinu.

Ungmennin lýstu öll nema eitt reynslu sinni af streitu og kvíða sem fylgir námsálaginu. Svefnleysi, krefjandi prófatímabil, langir skóladagar og lítil samvera með fjölskyldu voru meðal annars atriði sem þau nefndu sem hefðu áhrif á kvíðann og streituna. Einn viðmælandinn greindi frá því að námskvíðinn væri einstaka sinnum drifandi en oft væri hann hamlandi. Það er umhugsunarefni hvort námsálagið sem ungmennin eru að upplifa verði til þess að þau upplifi vanlíðan og ytri hvatning myndast. Þegar ytri hvatning

myndast þá ná þessir umhverfispættir ákveðinni stjórn á aðstæðum og hvatning nemandans stjórnast af þeim og það hefur áhrif á sjálfræði einstaklingsins (Deci o.fl., 1996; Ryan og Deci, 2000). Umhverfið er þá farið að stýra hvatningu nemandans og ánægjan fer minnkandi og vanlíðan og streita myndast hjá ungmennunum (Deci, Ryan og Williams, 1996; Gagne og Deci, 2005).

Þrátt fyrir að ungmennin nefndu mikið námsálag og kvíða sem því fylgdi þá átti meirihlutinn það sameiginlegt að finnast þau tilheyra skólanum, passa vel inn í umhverfið og upplifa sig sem hluta af hópnum. Þetta eru jákvæðar niðurstöður þar sem samsömunin er mikilvæg því eins og hefur komið fram hefur það hvernig nemendur skynja umhverfið áhrif á skuldbindingu þeirra til náms (Krapp, 2005). Með samsömun við skólann er átt við hvort nemendum finnist þeir tilheyra skólanum og hvort þau upplifi sig sem hluta af hópnum (Fredricks o.fl., 2004). Það var aðeins einn þátttakandi sem sagðist samsama sig illa að skólaumhverfinu. Þegar farið var að kanna ástæðurnar á bak við það kom í ljós að hann var hvorki ánægður í náminu né virkur þátttakandi í félagslífi skólans. Hann upplifði eins og þörfum hans fyrir sköpun og að hafa áhrif væri ekki mætt innan veggja skólans. Áhugavert er að skoða þessar niðurstöður út frá fræðilíkaninu sem Finn (1989) kynnti. Líkanið lýsir því hvernig tengslum skuldbindingar nemenda og árangurs þeirra í námi er háttað. Því meira sem nemandinn leggur sig fram við að taka virkan þátt í skólanum, bæði námslega og félagslega, því líklegra er að hann nái betri árangri í náminu og samsami sig betur við skólann (Finn, 1989). Ef svör viðmælenda eru skoðuð ítarlega, með þetta fræðilíkan í huga, sýna niðurstöður að þátttaka þeirra, bæði námslega og félagslega, helst í hendur við námsárangur þeirra og samsömun við skólaumhverfið.

4.2 Stuðningur foreldra, samstaða og hvatning samnemenda og samskipti við kennara

Niðurstöður sýndu að ungmennin bjuggu öll við góðan stuðning frá foreldrum sínum. Foreldrar þeirra voru allir að vilja gerðir til að aðstoða við námið og einkenndist stuðningurinn af hvatningu og mikilli trú. Nokkur ungmenni tóku fram að gott sé að hafa stuðninginn en einnig sé mikilvægt að traust ríki milli þeirra og foreldra þeirra. Með því er átt við að mörg af ungmennunum leið best þegar jafnvægi náðist á milli stuðnings og því að foreldrar þeirra treystu þeim fyrir að taka ábyrgð á náminu sjálf. Þessar niðurstöður má tengja við aldurskeiðið sem þau eru að ganga í gegnum og þörfina fyrir sjálfræði. Ungmenni vilja hafa stjórnina en einnig stuðning ef þau þurfa á honum að halda (Ryan og Deci, 2000). Þegar ungmennin fóru að lýsa stuðningnum nánar sem foreldrar þeirra veittu þeim þá átti hann margt sameiginlegt með lýsingum á leiðandi foreldrum. Þeir eru bæði styðjandi, sýna börnum sínum virðingu og hlusta á skoðanir þeirra en á sama tíma gera þeir kröfur í samræmi við þroska barnsins og setja mörk (Baumrind, 2005). Eins og niðurstöður rannsóknar Kristjönu Stellu Blöndal og Sigrúnar Aðalbjarnardóttur (2009) sýndu þá kom í ljós að nemendur sem fengu leiðandi uppeldi við fjórtán ára aldurs voru líklegri en önnur börn sem ólust upp við aðrar uppeldisaðferðir að hafa lokið námi á framhaldsskólastigi við 22. ára aldur. Af þessu má draga þá ályktun að stuðningur foreldra, bæði námslega sem og öðrum skólatengdum þáttum, hefur áhrif á einstaklinginn og samkvæmt ýmsum fræðimönnum virðist stuðningurinn hafa áhrif á námsárangur og skuldbindingu þeirra til náms og skóla (Brewster og Bowen, 2004; Caskey, 2008; Gonzalez, 2006).

Ekkert af ungmennunum upplifði óþægilega pressu frá foreldrum sínum varðandi námið og því að standa sig vel. Meira en helmingur viðmælenda nefndi að ef þeir upplifðu einhverja óþægilega pressu við námið þá kæmi hún frá þeim sjálfum. Þá óttuðust þeir að valda ákveðnum vonbrigðum og lögðu mikla vinnu á sig til þess að standa sig vel. Þetta sýnir hvað skuldbinding ungmennanna til námsins og skólans er mikil og hvað stuðningur foreldra er mikilvægur.

Ungmennin voru einhuga um að mikil samstaða milli samnemenda ríkti í skólanum og að skólafélagarnir hefðu hvetjandi áhrif á þau í náminu. Eins og hefur komið fram hér á undan eru ungmennin á því aldurskeiði þar sem þau hafa mikla þörf fyrir tengsl og að vera samþykkt inn í tiltekinn hóp af jafnöldrum (Deci og Ryan, 2000; Eccles o.fl., 1993).

Þegar niðurstöður voru ígrundaðar kom í ljós að þær haldast í hendur við rannsókn Hamm og Faircloth (2005) sem sýndi að stuðningur jafnaldra hafði þau áhrif að einstaklingurinn upplifði sig eins og hann væri ekki einn á báti í skólaverkefnum og að hann gæti treyst á aðra. Ungmennin nefndu að það hefði jákvæð áhrif á þau að vita af öðrum samnemendum sem væru einnig að upplifa nýjar áskoranir og breytt skólaumhverfi og námsálag. Þau voru öll sammála um að samnemendur hefðu miklu frekar hvetjandi áhrif á þau í náminu heldur en streituvaldandi áhrif. Þessi hvatning jafnaldra spilar einmitt stórt hlutverk í því hvernig nemandinn aðlagast skólaumhverfinu samkvæmt Kiefer og félögum (2015).

Mikil samstaða var um mikilvægi góðra samskipta við kennara skólans. Ungmennin töldu að þegar samskipti kennara og nemenda eru góð, kennarinn skemmtilegur og hvetjandi þá hefði það jákvæð áhrif á áhuga þeirra í náminu, vellíðan þeirra og þau leggja meiri vinnu á sig til að standa sig vel. Þetta styður við niðurstöður rannsókna sem hafa sýnt fram á að kennarar geta haft mikil áhrif á nemendur og hvatningu þeirra til námsins (Ryan og Patrick, 2001; Schmakel, 2008). Rannsókn Kiefer og félaga (2014) sýndi fram á að kennarar geta haft jákvæð áhrif á hvatningu nemenda til náms og velgegni í námi með því að mæta grunnþörfum þeirra. Niðurstöður rannsóknar Kiefer og félaga sýndu að nemendur upplifðu að umhverfið samsvari þörfum þeirra í gegnum samband þeirra við kennara skólans (*e. teacher-student relationships*), væntingar kennarar (*e. teacher expectations*) og kennsluaðferðir (*e. instructional practices*). Í þessari rannsókn kom jafnframt fram að mörg ungmennanna þóttu samskiptin á milli nemenda og kennara skólans ópersónuleg og að kennarar væru ekki að fylgjast persónulega með hverjum og einum nemanda, þetta voru viðbrigði frá því sem þau höfðu vanist í grunnskóla. Þetta helst í hendur við það sem Eccles og félagar (1993) sögðu um það sem fylgdi þáttaskilunum. Þeir þættir voru breytt skólaumhverfi, stærri og fjölmennari skólar, ópersónulegri og oft formlegri á margan hátt samanborið við grunnskólann. Ennfremur sýndu niðurstöður viðamikillar rannsóknar Gerðar G. Óskarsdóttur (2012) að þegar líður á skólagöngu einstaklinga því meiri einstefnumiðlun kennara. Ungmennin í þessari rannsókn upplifðu sjaldan hrós og/eða jákvæðar endurgjafir frá kennurum framhaldsskólans. Það eitt og sér er umhugsunarefni þar sem nýleg rannsókn Wang og Eccles (2012) sýndi að kennarar sem styðja við nemendur sína og hvetja þá áfram spila

mikilvægt hlutverk í að láta nemendum sínum líða vel og líða eins og þeir tilheyri skólaumhverfinu.

4.3 Samþætting náms og félags- og tómstundastarfs

Þegar reynsla ungmenna af samþættingu félags- og tómstundastarfs við nám í þriggja ára kerfinu var skoðuð kom í ljós að hún krefst mikillar vinnu, skipulags, forgangs röðunar og að vera tilbúin að færa fórn fyrir öðrum hlutum í staðinn. Ungmennin töldu að það erfiðasta við að samþætta námið og tómstundastarfið var að standast kröfurnar, þá bæði frá skólanum og félags- og tómstundastarfinu og oft væri lítinn skilning að hafa frá skólaumhverfinu. Viðmælendur töluðu um kröfurnar sem fylgdu því að standa sig vel í námi og á sama tíma að ákveða að vera virkur þátttakandi í félags- og tómstundastarfi. Flest ungmennanna tóku undir þetta og sögðu að oft væri erfitt að sinna báðum þessum þáttum vegna þess að skólaumhverfið styður ekki við félags- og tómstundaiðkun meðfram námi og að kennarar sýni þátttökunni mis mikinn skilning. Eftir að hafa hlustað á ungmennin lýsa dagskránni sinni, álaginu og kröfunum sem þau leggja á sig til þess að láta allt ganga upp er í raun alveg ótrúlegt að ekki fleiri en þrjú þeirra hafa þurft að taka ákvörðun um að hætta eða taka sér pásu frá félags- og tómstundastarfinu sem þau höfðu stundað lengi.

Niðurstöður sýndu að ávinningurinn af starfinu var megin ástæðan fyrir því að ungmennin lögðu alla þessa vinnu á sig. Ávinningurinn af félags- og tómstundastarfinu sem ungmennin nefndu var þá einna helst andleg útrás, hvíld frá náminu, að öðlast tækifæri til að sjá hvar eigin styrkleikar liggja, að vera í góðum tengslum við eigin tilfinningar og aukin kunnátta í mannlegum samskiptum. Einnig tóku ungmennin það fram að margt af því sem er kennt í félags- og tómstundastarfinu nýttist þeim í álaginu og kröfunum sem framhaldsskólinn gerir. Út frá svörum ungmennanna má draga þá ályktun að þátttaka í félags- og tómstundastarfi uppfyllir grunnþarfir þeirra fyrir hæfni, tengsl og sjálfræði (Eccles o.fl., 1993). Ungmenni hafa þörf fyrir að upplifa tækifæri sem reyna á hæfileika þeirra (Ryan og Deci, 2000) og nefndi ein af stelpunum að félags- og tómstundastarfið hjálpaði henni að finna út hvað það er sem henni finnst skemmtilegt og hvar styrkleikar hennar liggja. Einnig tók hún fram að starfið biði upp á vettvang þar sem hún gæti verið hún sjálf. Það má tengja við þörfina sjálfræði, að vilja vera orsakavaldur í eigin lífi og að hegða sér í samræmi við eigið sjálf (Deci o.fl., 1996). Eins og hefur komið

fram eru ungmenni á þessum aldri með mikla þörf fyrir tengsl við jafnaldra sína. Þau verða upptekin af samskiptunum og stöðu sinni innan hópsins (Eccles o.fl., 1993). Þessi tengsl við jafnaldra voru einmitt helsti kosturinn við að vera virkur þátttakandi í félags- og tómstundastarfi að mati ungmennanna. Þau töluðu um hversu spennandi væri að kynnast nýjum jafnöldrum og að starfið biði upp á vettvang þar sem mismunandi fólk hittist og deilir svipuðum áhugamálum og ástríðu og þá verður til dýrmætur vinskapur. Þessu fylgir mikill lærdómur í mannlegum samskiptum að mati ungmennanna. Meirihluti ungmennanna kom inn á vellíðan sem fylgir því að taka þátt í félags- og tómstundanámi. Þá var meðal annars nefnt að starfið hefði uppbyggileg áhrif á andlegu heilsuna og jafnaðist á við sálfræðimeðferð sem hjálpar þeim að vera í tenglum við tilfinningar þeirra.

4.4 Skoðanir okkar skipta máli

Ein af niðurstöðum rannsóknarinnar var að ungmennin höfðu sterkar skoðanir á viðfangsefnum sem snertu þau og vilja að það sé meira hlustað á þau. Þetta kom skýrt fram í umfjöllun þeirra um kennsluhættina í þeim framhaldsskólum sem þau voru í eins og fram hefur komið og nýafstaðna styttingu náms til stúdentsprófs. Ein af stelpunum sagðist til dæmis upplifa misvísandi skilaboð frá samfélaginu varðandi skoðanir ungmenna. Hún upplifir að skilaboðin séu sú að ungmenni eigi að hafa skoðanir en ekki of miklar og helst eigi þær ekki að heyrast á almannafæri.

Ungmennin höfðu sterkar skoðanir á styttingu námstíma til stúdentsprófs. Þau voru sammála um að styttinguna og fyrirkomulagið þyrfti að endurskoða af ýmsum ástæðum. Sum þeirra hefðu frekar viljað sjá grunnskólann stytta á meðan önnur þeirra voru á þeirri skoðun að það væri verið að taka af þeim mikilvægt framhaldsskólaár þar sem mikill þroski og lærdómur fer fram. Meirihluti þeirra ungmenna sem voru úr þeim skóla sem bíður ekki upp á sveigjanlegan námstíma tóku fram að þeim fýndist ósanngjarnt að hafa ekki ákvörðunina í eigin höndum og geta ekki valið á hve löngum tíma þau ljúka stúdentsprófi.

Meginniðurstöður þessarar rannsóknar eru í samræmi við kenningar og niðurstöður fyrri rannsókna um jákvæð áhrif fyrir farsæla skólagöngu nemenda þegar skólaumhverfið mætir þörfum og þroska þeirra (Deci og Ryan, 2000; Eccles o.fl., 1993; Eccles og Roeser, 2011; Wang og Eccles, 2012). Einnig sýna þær að virk þátttaka í félags- og tómstundastarfi er nemendum mikilvæg í sjálfu sér og getur haft jákvæð áhrif á skólagöngu þeirra en skilning virðist skorta í skólaumhverfinu á þýðingu þessa starfs.

Eins og hefur komið fram eru ungmenni í framhaldsskólum að ganga í gegnum mikil mótunarár þar sem ýmsar breytingar eru að eiga sér stað. Um er að ræða líkamlegar og andlegar breytingar auk þess er skólaumhverfið að breytast. Því við þáttaskilin verða framhaldsskólarnir stærri, ópersónulegri og oft formlegri á margan hátt samanborið við grunnskólann (Eccles o.fl., 1993; Wang og Holcombe, 2010). Ungmennin hafa sérstakar grunnþarfir fyrir hæfni, tengsl og sjálfræði. Það getur því verið gagnlegt fyrir foreldra, þá sem starfa innan skólakerfisins og leiðbeinendur í félags- og tómstundastarfi að vera meðvituð um þessar þarfir og reyna að bjóða upp á vettvang og verkefni sem uppfylla þær. Framhaldsskólarnir vilja bjóða upp á hvetjandi námsumhverfi sem tekur mið af ólíkum þörfum ungmenna og sjónarmiðum þeirra (Lög um framhaldsskóla nr. 92/2008). Með því að vera opin fyrir skoðunum og reynslu framhaldsskólanema sem eru að mennta sig í þriggja ára kerfinu gæti skólum jafnvel tekist ennþá betur að mæta þörfum ungmenna í nýja kerfinu. Því eins og hefur komið fram getur það stuðlað að bættri líðan, innri hvatningu, auknum þroska ungmenna og boðið upp á vettvang þar sem þau fá tækifæri til að blómstra (Deci og Ryan, 2000; Eccles og Roeser, 2011).

Meginástæðan fyrir því að þessi rannsókn var unnin með því að taka átta opin viðtöl við framhaldsskólanemendur var að leyfa skoðunum þeirra að heyrast. Um leið og þær fá að heyrast gefa þær okkur góða innsýn inn í reynslu nemenda af framhaldsskólakerfinu og hvernig það er að vera virkur þátttakandi í félags- og tómstundastarfi. Rannsakandi vonast til að þessar niðurstöður verði þeim sem starfa með ungmennum, sama hvort það eigi við um starfssemi inn í framhaldsskólum eða í félags- og tómstundastarfi, hvatning til að bæta umhverfið þannig að það bjóði einstaklinga með ólíkar þarfir velkomna og láti öllum líða vel.

Heimildaskrá

- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Walters, E. og Wall, S. N. (1978). Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Barber, B. L., Eccles, J. S. og Stone, M. R. (2001). Whatever happened to the jock, the brain, and the princess?: Young adult pathways linked to adolescent activity involvement and social identity. *Journal of Adolescent Research*, 16(5), 429–455.
- Baumrind, D. (2005). Patterns of parental authority and adolescent autonomy. *New Directions for Child & Adolescent Development*, 1(108), 61–69.
- Beekhoven, S. og Dekkers, H. (2005). The influence of participation, identification, and parental resources on the early school leaving of boys in the lower educational track. *European Educational Research Journal*, 4(3), 195–207.
- Brewster, A. B. og Bowen, G. L. (2004). Teacher support and the school engagement of latino middle and high school students at risk of school failure. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 21(1), 47–67.
- Caskey M. M. (2008). Parents' relationships and involvement: Effects on students' school engagement and performance. *National Middle School Association* 31(10), 1–11.
- Deci, E. L. og Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
- Deci, E. L., Ryan, R. M. og Williams, G. C. (1996). Need satisfaction and the self-regulation of learning. *Learning and individual differences*, 8(3), 165–183.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G. og Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26(3), 325–346.
- Dewey, J. (2000). *Reynsla og menntun*. (Gunnar Ragnarsson, þýddi). Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands.
- Eccles, J. S. (2004). Schools, academic motivation, and stage-environment fit. Í R. M. Lerner og L. Steinberg (ritstjórar), *Handbook of Adolescent Psychology* (2.útgáfa, bls. 125–153). Hoboken, NJ: Wiley.
- Eccles, J. S. og Roeser, R. W. (2009). Schools, academic motivation, and stage-environment fit. Í R. M. Lerner og L. Steinberg (ritstjórar), *Handbook of Adolescent Psychology* (3.útgáfa, bls. 404–434). Hoboken, NJ: Wiley.
- Eccles, J. S. og Roeser, R. W. (2011). Schools as developmental contexts during adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 21(1), 225–241.
- Eccles, J. S., Barber, B. L., Stone, M. og Hunt, J. (2003). Extracurricular activities and adolescent development. *Journal of Social Issues*, 59(4), 865–889.

- Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C. M., Reuman, D., Flanagan, C. og Iver, D. M. (1993). Development during adolescence: The impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and in families. *American Psychologist*, 48(2), 90–101.
- Elín G. Ólafsdóttir. (2004). *Nemandinn í nærmynd. Skapandi nám í fjölbreyttu umhverfi*. Reykjavík: Fræðslumiðstöð Reykjavíkur.
- Fenwick, E. og Smith, T. (1996). *Unglingsárin: handbók fyrir foreldra og unglinga*. Reykjavík: Forlagið.
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59(2), 117–142.
- Fredricks, J. A., Alfeld-Liro, C. J., Hruda, L. Z., Eccles, J. S., Patrick, H. og Ryan, A. M. (2002). A qualitative exploration of adolescents' commitment to athletics and the arts. *Journal of Adolescent Research*, 17(1), 68–97.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. og Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109.
- Fredricks, J. A. og Eccles, J. S. (2008). Participation in extracurricular activities in the middle school years: Are there developmental benefits for African American and European American youth? *Journal of Youth and Adolescence*, 37(9), 1029–1043.
- Gagne, M. og Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26(1), 331–362.
- Gerður G. Óskarsdóttir. (2012). *Skil skólastiga: Frá leikskóla til grunnskóla og grunnskóla til framhaldsskóla*. Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Gerður G. Óskarsdóttir (ritstjóri). (2014). *Starfshættir í grunnskólum við upphaf 21. aldar*. Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Gilman, R. (2001). The relationship between life satisfaction, social interest, and frequency of extracurricular activities among adolescent students. *Journal of Youth and Adolescence*, 30(6), 749–767.
- Gonzalez, A. L. (2006). The relation between perceived parenting practices and achievement motivation in mathematics. *Journal of Research on Childhood Education*, 21(2), 203–217.
- Gonzalez-DeHass, A. R., Willems, P. P. og Holbein, M. F. D. (2005). Examining the relationship between parental involvement and student motivation. *Educational Psychology Review*, 17(2), 99–123.
- Griffin, B. W. (2002). Academic disidentification, race, and high school dropouts. *High School Journal*, 85(4), 71–81.

- Hamm, J. V. og Faircloth, B. S. (2005). The role of friendship in adolescents' sense of school belonging. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 107(1), 61–78.
- Hansen, D. M., Larson, R. W. og Dworkin, J. B. (2003). What adolescents learn in organized youth activities. *Journal of Research on Adolescence*, 13(1), 25–55.
- Hennink, M. Hutter, I. og Baily, A. (2011). *Qualitative research methods*. London: Sage.
- Hunt, D. E. (1975). Person-environment interaction: A challenge found wanting before it was tried. *American Educational Research Association*, 45(2), 209–230.
- Inga Dóra Sigfúsdóttir, Þórólfur Þórlindsson, Álfgeir Lofi Kristjánsson, Roe, K. M. og Allegrante, J.P. (2009). Substance use prevention for adolescents: The Icelandic model. *Health Promotion International*, 24(1), 16–25.
- Ingibjörg Axelsdóttir og Ingibjörg Guðmundsdóttir. (2014). Lokaskýrsla um þróunarstarf Kvennaskólans í Reykjavík. Sótt af <http://kvenno.is/lisalib/getfile.aspx?itemid=11248>
- Jackson, A. W. og Davis, G. A. (2000). *Turning points 2000: educating adolescents in the 21st century*. New York: Teachers College Press.
- Jeffs, T. og Smith, M. K. (2009). *Informal education: Conversation, democracy and learning* (3. útgáfa). Nottingham: Educational Heretics Press.
- Jón Torfi Jónasson og Kristjana Stella Blöndal. (2002). *Ungt fólk og framhaldsskólinn. Rannsókn á námsgengi og afstöðu '75 árgangsins til náms*. Reykjavík: Félagsvísindastofnun Háskóla Íslands og Háskólaútgáfa.
- Kiefer, S. M., Alley, K. M. og Ellerbrock, C. R. (2015). Teacher and peer support for young adolescents' motivation, engagement and school belonging. *Research in Middle Level Education*, 38(8), 1–18.
- Kiefer, S. M., Ellerbrock, C. og Alley, K. (2014). The role of responsive teacher practices in supporting academic motivation at the middle level. *Research in Middle Level Education Online*, 38(1), 1–16.
- Kowal, J. og Fortier, M. S. (1999). Motivational determinants of flow: Contributions from self-determination theory. *The Journal of Social Psychology*, 139(3), 355–368.
- Krapp, A. (2005). Basic needs and the development of interest and intrinsic motivational orientations. *Learning and Instruction*, 15(5), 12–23.
- Kristjana S. Blöndal og Sigrún Aðalbjarnardóttir. (2009). Parenting practices and school dropout: A longitudinal study. *Adolescence*, 44(176), 729–749.
- Lam, M. S. og Pollard, A. (2006). A conceptual framework for understanding children as agents in the transition from home to kindergarten. *Early Years*, 26(2), 123–141.

- Landy, F. J. og Conte, J. M. (2013). *Work in the 21st century: An introduction to industrial and organizational psychology* (4. útgáfa). New Jersey: John Wiley & Sons.
- Leveresen, I., Danielsen, A. G., Birkeland, M. S. og Samdal, O. (2012). Basic psychological need satisfaction in leisure activities and adolescents' life satisfaction. *Journal of Youth and Adolescence*, 41(12), 1588–1599.
- Lög um framhaldsskóla nr. 92/2008.
- Luckner, J. L. og Nadler, R. S. (1997). *Processing the experience: Strategies to enhance and generalize learning* (2.útgáfa). Dubuque, Iowa: Kendall/Hunt Books.
- Mahoney, J. L., Larson, R. W. og Eccles, J. S. (ritstjórar). (2005). *Organized activities as contexts of development: Extracurricular activities, after- school and community programs*. Sótt af https://books.google.is/books?hl=en&lr=&id=0E54AgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=mahoney,+Larson+and+eccles+&ots=Lg2Go1o6e&sig=yN6arthclq1mhUoNksxg8dHNbj8&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false
- Marsh, H. W. og Kleitman, S. (2002). Extracurricular school activities: The good, the bad, and the nonlinear. *Harvard Educational Review*, 72(4), 464–514.
- Menntamálaráðuneytið. (2003a). *Skýrsla um styttingu námstíma til stúdentsprófs*. Reykjavík: Menntamálaráðuneytið.
- Menntamálaráðuneytið. (2003b). *Úttekt á stöðu félags- og tómstundamála ungs fólks á Íslandi*. Sótt af https://www.stjornarradid.is/media/menntamalaraduneyti-media/media/MRN-pdf_reports/Uttekt-a-stodu-felags.pdf
- Menntamálaráðuneytið. (2004). *Breytt námsskipan til stúdentsprófs- aukin samfella í skólastarfi*. Sótt af <https://rafhladan.is/bitstream/handle/10802/7572/namsskipan.pdf?sequence=1>
- Mennta- og menningarmálaráðuneytið. (2014). *Hvítbók um umbætur í menntun*. Reykjavík: Mennta- og menningarmálaráðuneytið.
- Mitchell, J. V. (1969). Education's challenge to psychology: The prediction of behavior from person-environment interactions. *Review of Educational Research*, 39(5), 695–721.
- Mörður Árnason (ritstjóri). (2010). *Íslensk orðabók: A–L* (5. útgáfa, í nýju broti). Reykjavík: Forlagið.
- Oberle, E. , Schonert-Reichl, K. A. og Zumbo, B. D. (2011). Life satisfaction in early adolescence: Personal, neighborhood, school, family, and peer influences. *Journal of Youth and Adolescence*, 40(7), 889–901.
- Osgood, D. W. og Anderson, A. L. (2004). Unstructured socializing and rates of delinquency. *Criminology*, 42(3), 519–550.

- Pereira, A. J. og Pooley, J. A. (2007). A qualitative exploration of the transition experience of students from a high school to a senior high school in rural Western Australia. *Australian Journal of Education*, 51(2), 162–177.
- Pelletier, L. G., Fortier, M. S., Vallerand, R. J. og Brière, N. M. (2001). Associations among perceived autonomy support, forms of self-regulation and persistence: A prospective study. *Motivation and Emotion*, 25(4), 279–306.
- Rollinson, D. (2005). *Organisational behaviour and analysis: An integrated approach* (3. útgáfa). Harlow: Prentice Hall.
- Rumberger, R. W. (2011). *Dropping out: Why students drop out of high school and what can be done about it*. Cambridge, MA: Harvard Educational Press.
- Ryan, A. M. og Patrick, H. (2001). The classroom social environment and changes in adolescents' motivation and engagement during middle school. *American Educational Research Journal*, 38(2), 437–460.
- Ryan, R. M. og Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54–67.
- Schmakel, P. O. C. (2008). Early adolescents' perspectives on motivation and achievement in academics. *Urban Education*, 43(6), 723–749.
- Snara. (e. d.). Vefbókasafn. Sótt 10. október 2017 af <https://snara.is/>
- Sveinn Agnarsson. (2002). *Stytting grunn- og framhaldsskóla: Áhrif á einstaklinga, sveitarfélög, ríkissjóð og þjóðarframleiðslu*. Reykjavík: Hagfræðistofnun Háskóla Íslands.
- Vanda Sigurgeirsdóttir. (2010). *Skilgreining á hugtakinu tómstundir*. Ráðstefnurit Netlu: Menntakvika 2010. Sótt af <http://netla.hi.is/menntakvika2010/025.pdf>
- Pingskjal nr. 815/2014-2015. Svar mennta- og menningarmálaráðherra við fyrirspurn frá Steingrími J. Sigfússyni, Lilju Rafneyju Magnúsdóttur og Bjarkeyju Gunnarsdóttur um framhaldsskóla.
- Þórólfur Þórlindsson og Jón Gunnar Bernburg. (2006). Peer groups and substance use: Examining the direct and interactive effect of leisure activity. *Adolescence*, 41(162), 321–339.
- Wang, M. T. og Holcombe, R. (2010). Adolescents' perceptions of school environment, engagement, and academic achievement in middle school. *American Educational Research Journal*, 47(3), 633–662.
- Wang, M. T. og Eccles, J. S. (2012). Social support matters: Longitudinal effects of social support on three dimensions of school engagement from middle to high school. *Child Development*, 83(3), 877–895.

Wentzel, K. R., Battle, A., Russell, S. L. og Looney, L. B. (2010). Social supports from teachers and peers as predictors of academic and social motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 35(3), 193–202.

Youniss, J., McLellan, J. A. og Yates, M. (1999). Religion, community service, and identity in American youth. *Journal of Adolescence*, 22(2), 243–253.

Fylgiskjal I

Viðtalsrammi sem stuðst var við í viðtölunum:

Upphafsspurningar/bakgrunnsspurningar

-Nafn

-Aldur

-Búseta

-Hjúskaparstaða

-Hjúskaparstaða foreldra

-Systkinafjöldi

-Áhugamál

-Á hvaða braut ertu?

Fyrri skólaganga og þáttaskil

-Í hvaða skóla varst þú áður en þú hófst framhaldsskólagöngu þína

-Reynsla af grunnskólagöngu þinni

- Hvaða jákvæðu þættir fylgdu skólagöngu þinni?
- Hvaða neikvæðu þættir fylgdu skólagöngu þinni?
- Hvernig var félagslífið í grunnskólanum?
- Varstu virk/ur í félagslífinu? Ef já – að hvaða leyti, ef nei, hvers vegna?
- Hvernig var félagsleg líðan í grunnskólanum?

-Hvernig fannst þér að byrja í framhaldsskóla í beinu framhaldi af 10 bekk

- Hverjar voru helstu breytingarnar
- Hvað var líkt
- Hvað var ólíkt
- Var eitthvað sem var erfiðara en annað við að skipta um skólastig?
- Hvað kom þér á óvart við það að byrja í framhaldsskóla?

Fjölskyldan

-Hvernig eru tengsl þín við foreldra þína?

-Hvernig stuðning/ aðhald fæðru heima fyrir með námið?

-Hvaða hvatningu færðu frá fjölskyldunnar við námið?

-Upplifir þú eins og foreldrar þínir setji einhverja pressu á þig í náminu? Ef svo er hvernig og hvaða áhrif hefur hún?

Námið

-Hvernig finnst þér að vera í framhaldsskóla?

-Hvernig líður þér í skólanum?

-Hvernig finnst þér námið í MR ?

-Hvernig gengur þér að vinna verkefnina sem eru lögð fyrir ?

- Hvernig líður þér þegar þú ert að leysa þau?
- Hæfilega þung/létt verkefni? Krefjandi?

-Framkvæmir þú verkefni skólans af ánægju og/eða einlægum áhuga?

-Hafa nemendur áhrif á námið/fyrirkomulag skólans?

- Er hlustað á þá?

Samskipti/tengsl

-Hvernig eru samskipti þín við kennara skólans?

- Ef mikil – hver eru þau þá aðallega?
- Ef lítil – af hverju heldur þú að það sé?
- Hvaða áhrif hafa samskiptin á þig?

-Hvernig myndir þú lýsa samskiptum kennara og nemenda?

- Hvernig stuðning finnur þú frá kennurum?
- Hvatning
- Hrós
- Hvernig nálgast kennarar þig á persónulegu nótunum?

-Hvernig endurgjöf færð þú frá kennurum skólans?

- Ef uppbyggilega, getur þú gefið mér dæmi? Hvernig leið þér?
- Ef neikvæða/niðurbrot, dæmi? Hvernig leið þér?

-Hvernig gengur þér að segja þína skoðun á tilteknum málum?

- Finnst þér eins og hann hlusti og taki mark á því?
- Hvernig myndir þú lýsa andrúmsloftinu á milli þín og annarra nemenda í skólanum?
- Hvernig áhrif hafa þeir á þig? (hvatning eða aukið álag)
- Hvernig gengur þér að falla inn í nemendahópinn? (hluti af hópnum)
- Hvernig er andinn í vinahópnum/bekknunum?

-Hvernig eru samskipti þín við annað starfsfólk skólans?

- Náms- og starfsráðgjafann?
- Skólastjórnendur
- Hvernig gagnaðist sú aðstoð fyrir þig? Hvaða aðstoð eða ráðleggingar fékkstu?

Skólaumhverfið

-Hvernig andrúmsloft er í skólanum þínum?

-Hvernig geta nemendur haft áhrif innan skólans?

- Auðvelt eða erfitt, af hverju heldur þú?
- Hvernig getur þú haft áhrif á umhverfið/örlög þín í skólanum?

-Hvernig gengur þér að samsama þið við skólann? (Upplifir þér eins og þú passir inn í umhverfið)

- Af hverju passar þú inn í umhverfið?
- Af hverju passar þú ekki inn í umhverfið?

Félags- og tómstundastarf innan sem og utan skóla

-Ertu virkur þátttakandi í einhverju félags- eða tómstundastarfi? Hverju?

-Hvernig gengur að samræma það við skólann?

- Hvernig lætur félags- og tómstundastarfið þér líða?
- Hvað er það skemmtilegast við að vera í félags- og tómstundastarfi?

-Hvað finnst þér þú læra mest (græða á) af því að taka þátt í félags- og tómstundastarfi?

- Hvað lærir þú í félags- og tómstundastarfi sem er ekki kennt í skólanum?
- Hvaða áhrif hefur það á þig sem þú ert að læra? Hvernig mun það nýtast þér í framtíðinni?

Smá í lokin.

-Ertu að vinna með náminu?

- Hvar og hversu mikið?
- Hvaða áhrif hefur vinnan á námið?
- Hvaða áhrif hefur vinnan á félags- og tómstundastarfið ?

-Hver er skoðun þín á styttingu námstíma til stúdentsprófs?

Fylgiskjal II

Trúnaðaryfirlýsing og samþykki vegna þátttöku.

Farið verður með öll gögn þessarar rannsóknar sem trúnaðarupplýsingar. Þátttakendum verða gefin gervinöfn og öllum gögnum verður eytt að lokinni afritun og greiningu viðtala. Auk þess verður gætt til hins ítrasta að ekki verði unnt að rekja persónugreinanlegar upplýsingar aftur til þátttakenda í meistararitgerðinni. Þátttakanda er frjálst að hætta þátttöku í rannsókninni hvenær sem á viðtali stendur.

Ég undirritaður/undirrituð samþykki hér með að gerast þátttakandi í meistararannsókn um reynslu nemenda á framhaldsskólastigi.

Dagsetning og staður

Undirskrift þátttakanda

Undirskrift forráðamanns

Undirskrift rannsakanda