

„ÉG VIRÐIST ALLTAF FALLA Á TÍMA“: REYNSLA NEMENDA SEM GLÍMA VIÐ NÁMSVANDA Í HÁSKÓLA ÍSLANDS

Háskólar þurfa að bregðast við aukinni fjölbreytni í hópi nemenda með því að mæta ólíkum þörfum þeirra. Í greininni eru kynntar niðurstöður rannsóknar á upplifun og reynslu nemenda sem stunda nám við Félagsvísindasvið Háskóla Íslands. Markmið rannsóknarinnar var að varpa ljósi á reynslu nemenda sem glíma við námsvanda. Leitað var svara við eftirfarandi rannsóknarspurningu: Hvað styður og hvað hindrar nemendur í HÍ sem glíma við námsvanda í að takast á við nám sitt? Tekin voru þrjú einstaklingsviðtöl og rýnihópsviðtal við sex nemendur í BA-námi við félagsráðgjafardeild. Niðurstöður sýna að viðmælendur voru ánægðir með ýmsa þætti í skipulagi námsins og fannst skilningur kennara á stöðu þeirra vera góður en töldu þó að í kennsluháttum væru ýmsar hindranir sem gerðu þeim erfitt fyrir. Þær hindranir felist meðal annars í erfiðleikum við aðlögun að háskólasamfélaginu, álagi í námi sem veldur streitu og kvíða og því að of lítið tillit sé tekið til námsvanda þeirra. Slík innsýn í viðhorf nemenda sem glíma við námsvanda getur gagnast kennurum við að taka tillit til fjölbreytileikans í nemendahópnum og stuðlað þannig að bættri sálfélagslegri líðan nemenda, sem aftur hjálpar þeim við námið. Auk þess sýna niðurstöður að aukin áhersla á kennslu í fræðilegum vinnubrögðum ásamt virkri endurgjöf í námi getur hjálpað nemendum með námsvanda.

Efnisorð: háskólanám, aðlögun, námsvandi, stuðningur, hindranir

INNGANGUR

Samkvæmt lögum er hlutverk íslenskra háskóla að miðla þekkingu til nemenda og samfélagsins alls (lög um háskóla nr. 63/2006). Háskólar eru sjálfstæðar menntastofnanir sem sinna kennslu, rannsóknum, þekkingarleit og sköpun á sviði vísinda, fræða, tækniþróunar og lista. Hlutverk þeirra er jafnframt að mennta nemendur með kennslu og þátttöku í vísindarannsóknum og búa þá undir að gegna störfum sem krefjast vísindalegra vinnubrögða, þekkingar og færni. Nemendum við Háskóla Íslands hefur fjölgað jafnt og þétt á undanförunum áratugum. Árið 1981 voru 4.413 nemendur skráðir við skólann en árið 2016

voru þeir orðnir 12.921 (Hrafnhildur Snæfríðar- og Gunnarsdóttir, Guðný Gústafsdóttir og Ásdís Aðalbjörg Arnalds, 2017).

Með fjölgun nemenda við skólann eykst fjölbreytileikinn innan hópsins og viðbrögð við þeirri þróun má til dæmis sjá í núverandi jafnréttisáætlun Háskóla Íslands. Í áætluninni, sem nær til árána 2018–2020, er lögð áhersla á fjölbreytileika og samspil ólíkra þátta sem geta valdið mismunun (Háskóli Íslands, e.d.-a). Meginmarkmið áætlunarinnar er að samþætta jafnréttissjónarmið inn í starfsemi skólans og að hlúa að fjölbreyttum mannauði í skólanum með hliðsjón af jafnréttissjónarmiðum í öllu starfi, þar með talið við skipulag náms, í kennslu, rannsóknun og framkvæmd stjórnsýsluverkefna. Aukinn fjölbreytileiki getur leitt til þess að það verði flókið fyrir háskólakennara að mæta ólíkum þörfum nemenda svo vel sé og þeir þurfi því aukið svigrúm og tíma til að sinna nemendum innan síns vinnutíma (Clegg og Rowland, 2012).

Samkvæmt reglum um sértæk úrræði í námi við Háskóla Íslands (reglur um sértæk úrræði í námi við Háskóla Íslands nr. 481/2010) annast Náms- og starfsráðgjöf (NSHÍ) þjónustu og úrræði fyrir nemendur sem þurfa sérstakan stuðning í námi og prófum á meðan á námi stendur. Nemendum sem fá sértæk úrræði í námi og prófum á vegum NSHÍ hefur farið fjölgandi. Árið 1995 nutu 60 nemendur sértækra þjónustu NSHÍ en skólaárið 2015–2016 nýttu 1.079 nemendur sér slíka þjónustu (Hrafnhildur Snæfríðar- og Gunnarsdóttir o.fl., 2017). Með auknum fjölbreytileika innan nemendahóps skólans er vert að huga að þörf fyrir nýjar áherslur í kennsluháttum og aukinni kennslufræðilegri þekkingu kennara.

Í nýrri stefnu Háskóla Íslands (e.d.-b), fyrir tímabilið 2016–2021, má þó greina áherslubreytingar þar sem eitt af markmiðunum er að leggja áherslu á aukin gæði náms og kennslu. Þær áherslur eru í anda Aswins og félaga (2015) sem benda á hversu mikilvægt það sé að kennarar leggi rækt við að þróa fagmennsku í kennslu, ekki síður en innan fræða sinna. Nýir kennsluhættir gætu skapað möguleika á að koma til móts við nemendur, með því að skipuleggja kennsluaðferðir, verkefni og námsmat með fjölbreyttan nemendahóp í huga (Gasman og Vultaggio, 2009).

Hér verður sagt frá rannsókn þar sem leitast var við að varpa ljósi á reynslu nemenda með námsvanda til þess námsumhverfis sem þeir búa við í Háskóla Íslands. Áhersla er lögð á að fá fram upplifun þeirra og reynslu af því hvað styður þá í náminu og hvað hindrar þá.

ÁHRIFAPÆTTIR Í NÁMI

Rannsóknun á háskólakennslu hefur fjölgað á undanförunum árum og hafa niðurstöður sýnt að samspil kennslu og náms nemenda er flókið og áhrifapættir fjölmargir (Aswin o.fl., 2015; Bain, 2004). Í því sambandi hafa D'Andrea og Gosling (2005) bent á að gerðar séu auknar kröfur til kennara um að sinna fjölbreyttum nemendahópi um leið og stjórnsýslulegum verkefnum sem kennurum ber að sinna fjölgar. Bitnar þetta á þeim tíma sem þeir hafa til að sinna kennslu og rannsóknun.

Miklu skiptir að aðlögun nemenda að háskólasamfélaginu takist vel í upphafi náms. Fræðimaðurinn Vincent Tinto (1975) beinir sjónun að mikilvægi aðlögunarinnar og telur að góð aðlögun skipti miklu máli við að sporna gegn brotthvarfi úr námi. Þar á hann við að

mikilvægt sé að nemendur nái að aðlagast námsumhverfinu og falla inn í hópinn, að samskipti kennara og nemenda séu góð og að nemendur upplifi sig fullgilda þátttakendur í því vitsmunasamfélagi sem háskólinn á að vera. Rannsóknir sýna (Astin, 1999) að nemendur leggja sig betur fram þegar þeim finnst þeir vera í námsumhverfi þar sem væntingar eru gerðar til þeirra og þeir fá nægan námslegan og félagslegan stuðning.

Háskólanemar eru margir að taka út mikilvægan sálfélagslegan þroska og laga sig að fullorðinsárum (Arnett, 2016; Magolda og Taylor, 2015). Arnett (2016) hefur bent á að háskólanemar geti staðið frammi fyrir því að þurfa að aðlagast nýjum aðstæðum, sem fela meðal annars í sér kröfur um aukna ábyrgð í námi, á sama tíma og þeir eru að takast á við ýmis verkefni fyrstu fullorðinsáranna, svo sem að verða sjálfstæðir í fjármálum, flytja að heiman og jafnvel stofna fjölskyldu og sinna uppeldi barna. Í nýlegri könnun Eurostudent (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2018) á högum háskólanema í 28 löndum á evrópska háskólasvæðinu kemur fram að meðalaldur íslenskra háskólanema er hærrí en háskólanema í öðrum löndum, 29,7 ár, en að meðaltali 25 ár á svæðinu öllu. Þriðjungur svarenda á Íslandi átti eitt barn eða fleiri, og er það hæsta hlutfall í þáttökulöndunum. Auk þess kemur fram að hlutfall nemenda sem skilgreina sig með fötlun, hömlun eða langvarandi heilsufarsvandamál er hærra hér á landi en í hinum löndunum, eða 39% á móti 18% á svæðinu öllu. Íslenskar konur í háskólanámi glíma aðallega við andleg veikindi en karlar við sértæka námsörðugleika. Auk þess kemur fram að háskólanemar á Íslandi vinna meira með námi en háskólanemar í öðrum löndum og telja fjárhagsstöðu sína erfiða.

Niðurstöður nýlegrar rannsóknar sýndu að ýmsir sálfélagslegir þættir sem tengjast því að vera í háskóla hafa áhrif á andlega líðan nemenda, ekki síst þættir sem snúa að álagi í tengslum við námið og að erfiðleikum við að samþætta námið öðrum verkefnum daglegs lífs (Farrer, Gulliver, Bennett, Fassnacht og Griffiths, 2016). Slíku álagi fylgir oft streita, sem er sálíkamlegt ástand og felur í sér vanlíðan á sál og álag á líkama, sem getur haft slæm áhrif á heilsu og leitt til ýmissa félagslegra, andlegra og líkamlegra einkenna (Selye, 1976). Þá hafa rannsóknir sýnt að háskólanemar sem eiga við námsvanda að stríða, svo sem vegna námserfiðleika, persónulegra erfiðleika eða tungumálaerfiðleika, standa frammi fyrir meiri hindrunum í námi en aðrir. Þeir eru lengur að ljúka háskólanámi, fá lægri einkunnir og eiga fremur á hættu að hverfa frá námi en aðrir nemendur (Advokat, Lane og Luo, 2011; Budd, Fichten, Jorgensen, Havel og Flanagan, 2016; Erten, 2011; Newman o.fl., 2011; Olofsson, Taube og Ahl, 2015).

Þær námslegu hindranir sem um er að ræða eru meðal annars erfiðleikar við að lesa námsefnið, hlusta á kennarann og skrifa glósur samtímis, draga ályktanir af þungum texta, skrifa texta sem er málfarslega réttur og undirbúningur fyrir próf og próftöku (Callens, Tops og Brysbaert, 2012; Erskine og Seymour, 2005; Mortimore og Crozier, 2006; Simmons og Singleton, 2000). Nemendum í námsvanda finnst þeir stundum ekki tilheyra nemendahópnum af því að þeir læra öðruvísi en aðrir nemendur og upplifa sig því ólíka þeim (Mortimore og Crozier, 2006). Eins getur það reynst nemendum erfitt að sækja um formlega aðstoð innan skóla þar sem almennt er krafist nýlegrar staðfestingar eða læknisfræðilegrar greiningar á vandanum. Það eiga ekki allir slík gögn og kostnaður getur fylgt því að afla sér þeirra (Couzens o.fl., 2015). Þess eru einnig dæmi að nemendur sæki ekki um slíka aðstoð til að forðast neikvæð viðhorf í sinn garð og vegna reynslu af jaðarsetningu (e. stigma) á fyrri skólastigum (May og Stone, 2010; Ryan, 2007; Sigrún Harðardóttir og

Guðrún Kristinsdóttir, 2016; Woodcock og Vialle, 2011). Auk þess hafa rannsóknir sýnt að nemendur sem glíma við námsvanda eiga oft í meiri erfiðleikum en aðrir með að samþætta námið við önnur verkefni fullorðinsáranna vegna þess álags sem náminu fylgir (Arnett, 2016; Weimer, 2010).

Stuðningur við nemendur með námsvanda í háskólum hefur lengst af tekið mið af því að aðstoða þá við að koma sér upp aðferðum sem vinna gegn röskun þeirra, þar sem litið er svo á að vandinn sé þeirra (McLean, Bruce og Powell, 1995; Race og Pickford, 2007; Smith, Carrol og Elkins, 2000). Fræðimenn hafa bent á að fremur ætti að leggja áherslu á félagslega nálgun með því að skoða nánar umhverfi og samskipti auk kennslu- tengdra þátta, svo sem fyrirkomulags kennslu og námsmats, og leitast einnig við að fá fram reynslu nemendanna sjálfra (Kember og Ginns, 2012; McEwen og O'Connor, 2014; Ryan og Brown, 2005). Þá hafa Clegg og Rowland (2010) bent á að vegna aðstæðna háskólakennara, flókens vinnumatskerfis og rannsóknarskyldu, sé erfiðara fyrir þá að veita nemendum umhyggju (e. caring) en fyrir kennara á öðrum skólastigum. Með slíkri umhyggju sé fært að styðja nemendur í náminu, efla færni þeirra og þroska fagleg viðhorf (Hawk og Lyons, 2008). Rannsókn Buttner (2004) sýndi að umhyggja kennara skipti nemendur máli. Þeir sem upplifðu ekki umhyggju frá kennurum lögðu sig ekki eins mikið fram í náminu og hinir, og sögðu sig jafnvel úr viðkomandi námskeiði.

Til að stuðla að jákvæðri námsframvindu hjá nemendum með námsvanda er mikilvægt að bregðast við, leitast við að skilja í hverju vandinn felst og koma til móts við nemendurna með viðeigandi stuðningi (Chanock, 2005; Ryan og Brown, 2005). Ekki er nægilegt að líta svo á að um sé að ræða einstaklingsbundinn vanda sem hægt sé að leysa með sértækum úrræðum frá stuðningsþjónustu innan skólans, svo sem lengri próftíma og lituðum prófblöðum. Með slíkum úrræðum sé komið til móts við ákveðnar þarfir nemenda með námsvanda, en þau geti engan veginn létt þeirri ábyrgð af kennurunum að bregðast við vanda nemenda á heildrænan hátt og laga kennsluhætti sína að nemendum. Það geti kennarar gert með því að greina hvað einkennir nemendur innan hvers nemendahóps, athuga þarfir þeirra, bakgrunn, fyrri þekkingu o.s.frv., og taka tillit til þessa við skipulag kennslu (Aswin o.fl., 2015).

Brotthvarf nemenda með námsvanda úr háskóla hefur ekki verið rannsakað ýtarlega hér á landi en þær fáu rannsóknir sem þó hafa verið gerðar sýna að brotthvarfið er töluvert. Þegar skoðað var brotthvarf fyrsta árs nemenda í grunnnámi skólaárið 2006–2007 kom í ljós að hlutfall þeirra sem hurfu frá námi við skólann var 38%. Það var mest í hug- og félagsvísindagreinum en minna í greinum þar sem nemendahópar eru fámennari (Háskóli Íslands, 2008). Félagsvísindastofnun (Heiður Hrunn Jónsdóttir og Friðrik H. Jónsson, 2008) reyndi að grafast fyrir um ástæður brotthvarfs þeirra nemenda sem innrituðust í nám við Háskóla Íslands á árunum 2003–2006 og hættu eftir að hafa stundað nám í einn mánuð eða lengur. Svarendur úr þessum hópi telja þjónustu við nemendur hafa verið litla. Þeir höfðu takmarkaða möguleika til samskipta við kennara utan kennslustunda og áttu í vanda við að samræma námið barnauppleði og fjölskyldulífi. Þá töldu þeir námskeið of fjölmenn, að slæm aðstaða væri til náms og að kennsla hefði verið léleg. Niðurstöður rannsókna á síðbúnu brotthvarfi nemenda úr námi í félags- og hugvísindum við Háskóla Íslands benda til þess að nemendur hafi ekki tileinkað sér öguð og skipuleg vinnubrögð á

fyrri stigum náms og skort markmiðssetningu í námi. Auk þess fannst nemendum skorta leiðbeiningar og fræðslu um skrif lokaritgerðar, þeir töldu sig ekki fá nægilegan stuðning innan skólans og upplifðu sig einangraða við ritgerðarskrifin (Hrafnhildur V. Kjartansdóttir, Kristjana Stella Blöndal og Sif Einarsdóttir, 2011).

Tinto (1975, 1993) fjallar um tvö meginhugtök í umræðu um brotthvarf. Annars vegar eru það áform eða markmið einstaklingsins (e. intention) og hins vegar tryggð hans eða hollusta (e. commitment) við viðkomandi skólafögnu og eigin markmið. Tinto (2003) telur árangur meiri hjá nemendum sem fá námslegan, félagslegan og persónulegan stuðning, sérstaklega í byrjun náms, og einnig hjá þeim sem fá virka endurgjöf um frammistöðu í náminu.

Í áðurnefndri stefnu Háskóla Íslands fyrir tímabilið 2016–2021 (Háskóli Íslands, e.d.-b) er eitt af markmiðunum að draga úr brotthvarfi. Háskólakennarar geta unnið að því að þróa gæði háskólakennslu með því að ígrunda starfshætti sína og vera gagnrýnir á þá, fylgjast með nýjungum og rannsóknum í kennslu og rannsaka eigin kennslu (Aswin o.fl., 2015).

Hér hefur verið fjallað um mikilvægi aðlögunar að háskólasamfélaginu og stöðu nemenda sem eiga við námsvanda að stríða. Nemendur með slíkan vanda standa alla jafna frammi fyrir meiri hindrunum í námi en aðrir nemendur og geta átt erfiðara með að samþætta námið öðrum verkefnum daglegs lífs. Af því má sjá að nemendur með námsvanda eru viðkvæmur hópur sem er mikilvægt að koma til móts við, bæði til að koma í veg fyrir streitu og vanlíðan á meðal þeirra og til að auka líkur á að þeir nái að ljúka námi við skólann. Hvort tveggja fellur að auki vel að vísindalegum og fjárhagslegum markmiðum góðs háskóla.

AÐFERÐ

Markmið rannsóknarinnar var að varpa ljósi á reynslu nemenda sem glíma við námsvanda. Leitað var svara við eftirfarandi rannsóknarspurningu: Hvað styður og hvað hindrar nemendur í HÍ sem glíma við námsvanda í að takast á við nám sitt? Fræðimenn hafa bent á nauðsyn kennslufræðilegra rannsókna á sviði háskólakennslu og telja mikilvægt að fá fram viðhorf nemenda sjálfra (Hounsell, 2009; Tennant, McMullen og Kaczynski, 2010). Greinarhöfundar hafa undanfarna vetur kennt saman námskeiðið *Lífsskeiðakennningar og þroskaferli*, sem er fjölsótt skyldunámskeið á fyrsta ári BA-stigs í félagsráðgjafardeild Háskóla Íslands. Í upphafi vormisseris 2015 ákváðum við að afla upplýsinga um stöðu þeirra 96 nemenda sem skráðir voru í námskeiðið til að geta komið betur til móts við þá og óskuðum eftir því að þeir sendu okkur upplýsingar um persónulega þætti sem þeir teldu að gætu haft áhrif á námsframvindu þeirra og gagnlegt væri að kennarar hefðu vitneskju um. Upplýsingarnar sýndu að tæplega 30% nemenda töldu sig eiga við námsvanda að stríða vegna sértækra námserfiðleika, svo sem lesblindu, persónulegra vandamála vegna þunglyndis, kvíða, ADHD o.fl. og erfiðra félagslegra aðstæðna. Námskeiðinu lauk vorið 2015 og nemendur héldu áfram námi sínu. Tveimur árum eftir þessa óformlegu athugun lék okkur hugur á að kanna hvernig þeim nemendum sem höfðu skilgreint sig með námserfiðleika hefði vegnað í námi sínu. Ákveðið var að kanna hver væri upplifun

þeirra og reynsla af náminu við HÍ. Leitað var svara við eftirfarandi meginspurningu: Hvað styður og hvað hindrar nemendur í HÍ sem glíma við námsvanda í að takast á við nám sitt?

Í rannsókninni var ákveðið að nota hugtakið „námsvandi“ í stað „námsferfiðleikar“ þar sem ekki lá fyrir formleg greining á námsferfiðleikum en væntanlegir þátttakendur höfðu allir skilgreint sig þannig að þeir ættu við námsvanda að stríða (Ryan, 2007). Í viðtölunum voru nemendur beðnir að lýsa upplifun sinni og reynslu með eigin orðum á eigin forsendum og áhersla lögð á að þeir horfðu um öxl, í þeim tilgangi að fá fram heildarmynd af reynslu þeirra af náminu við skólann frá upphafi (Crotty, 1998; Kvale og Brinkmann, 2009).

Þátttakendur

Óskað var þátttöku níu nemenda úr hópi þeirra sem gáfu okkur upplýsingar um eigin námsvanda vorið 2015 og voru enn í námi við skólann í lok vorannar 2017 þegar rannsóknin var gerð. Ástæðan var sú að við töldum að hægt væri að líta á þessa þátttakendur sem ákveðinn „sérfræðingahóp“ í ljósi reynslu þeirra af því að eiga við námsvanda að stríða og stunda nám við HÍ. Því gæti sjónarhorn þeirra reynst mikilvægt innlegg við að þróa kennsluhætti innan skólans þannig að þeir hæfðu fjölbreyttum nemendahópi.

Þátttakendur í rannsókninni voru sjö konur og tveir karlar á aldrinum 24–39 ára, meðalaldur var 26 ár. Skilgreiningu þeirra á eigin námsvanda má draga saman svona: Sex eiga fyrst og fremst við lestrarerfiðleika að stríða. Tveir eru með ADHD og annar þeirra á líka í lestrarerfiðleikum. Einn er af erlendu bergi brotinn og átti í erfiðleikum með samskipti á íslensku. Fjórir af framantöldum glíma auk þess við kvíða og/eða þunglyndi. Þrír eru í barnlausri sambúð og búa í leiguhúsnæði, tveir eru í sambúð og eiga börn og býr annar þeirra í eigin íbúð en hinn í leiguíbúð, fjórir búa einir í leiguhúsnæði og tveir þeirra eru með börn á framfæri.

Framkvæmd og úrvinnsla

Um er að ræða eigindlega rannsókn þar sem tekin voru þrjú einstaklingsviðtöl og rýnihópsviðtal við sex einstaklinga á tímabilinu apríl til júní 2017. Í einstaklingsviðtölunum var stuðst við viðtalsvísi þar sem áhersla er lögð á reynslu af námi við skólann. Reynt var að fá fram jákvæða þætti við aðlögun að skólanum og stuðning í náminu, en ekki síður lýsingar á hindrunum og helstu áskorunum sem þátttakendur stóðu frammi fyrir. Þá var leitað eftir hugmyndum þátttakenda og tillögum að úrbótum í kennslu og námi við skólann. Í rýnihópsviðtalinu voru sömu meginatriði lögð til grundvallar umræðunni til að öðlast aukinn skilning á viðhorfum nemenda til þessara þátta og reynslu þeirra af þeim (Padgett, 2008; Sóley S. Bender, 2013).

Viðtölin voru tekin í Háskóla Íslands. Einstaklingsviðtölin voru 65–80 mínútur að lengd og rýnihópsviðtalið stóð yfir í 90 mínútur. Viðmælendur tjáðu sig um nám í þeim námskeiðum við félagsráðgjafardeildina sem þeir höfðu verið í fram að þessu. Viðtölin voru tekin upp og afrituð orðrétt. Skráður var nákvæmur aðdragandi hvers viðtals og hugleiðingar rannsakenda ritaðar í lokin. Viðtölin voru marglesin, kóðuð og þemagreind (Lichtman, 2010). Við greiningu einstaklingsviðtala komu fram fjögur meginþemu, (a) aðlögun að háskólasamfélaginu, (b) stuðningur, (c) hindranir, (d) hverju má breyta. Þeim

þemum var síðan fylgt eftir í rýnihópsviðtalinu með því að stýra umræðunni inn á þær brautir. Tilgangur rannsóknarinnar var að fá fram reynslu nemenda svo hægt væri að nýta niðurstöður til að bæta viðmót og þjónustu við nemendur með námsvanda innan skólans. Í niðurstöðukafla er lögð megináhersla á að gera grein fyrir framangreindum þemum í stað þess að greina sérstaklega frá sjónarmiðum einstakra viðmælenda eða flokka þá í hópa.

Siðferðileg atriði

Þátttakendum var gerð grein fyrir markmiðum rannsóknarinnar og ítrekað að þeim væri tryggð nafnleynd og trúnaður. Almennum vísindasiðareglum var fylgt í rannsókninni (Sigurður Kristinsson, 2013). Rannsóknin var tilkynnt til Persónuverndar og þátttakendur undirrituðu skjal um upplýst samþykki áður en þeir hófu þátttöku.

Auk þess stóðu rannsakendur frammi fyrir siðferðilegum álitamálum sem tengjast því að rannsaka sinn eigin starfsvettvang. Í því sambandi töldum við okkur meðvitaða um þá ábyrgð sem því fylgir og óhjákvæmilega hvílir á herðum rannsakenda í gegnum allt rannsóknarferlið (Lichtman, 2010). Hugsanlega gætu þessi tengsl hafa haft áhrif á það sem þátttakendur ákváðu að deila með okkur í viðtölunum, þó erfitt geti reynst að skilgreina nákvæmlega í hverju það hefur falist og hvaða áhrif það kann að hafa haft á niðurstöður rannsóknarinnar. Almennt fannst okkur viðmælendur einlægir og fúsir að tjá sig um það sem þeir upplifðu jákvætt og neikvætt í námi þeirra við skólann.

NIÐURSTÖÐUR

Hér verður gerð grein fyrir helstu niðurstöðum rannsóknarinnar út frá framangreindum þemum. Í viðtölunum var áhersla lögð á að horfa um öxl í þeim tilgangi að fá fram heildarmynd af reynslu viðmælenda af námi við skólann. Niðurstöðurnar byggjast á frásögnum þátttakendanna sjálfra og eiga að sýna upplifun þeirra og reynslu af náminu. Með hliðsjón af rannsóknarspurningunni var í viðtölunum leitast við að fá einkum fram hvað studdi þá í námi við skólann og hvað hindraði þá.

Aðlögun að háskólasamfélaginu

Í viðtölunum kom í ljós að það hafði reynst viðmælendum stórt skref að hefja háskólanám og það fól í sér fjölmargar áskoranir. Þrátt fyrir mikinn áhuga á náminu mátti greina að tilfinningar voru tvíþentar við þau tímamót. Annars vegar var gleði; einn viðmælandi sagðist hafa verið „eiginlega bara í vímu“ yfir því að vera kominn í háskóla, en hins vegar var óryggi. Annar viðmælandi sagði það hafa verið „yfirþyrmandi að vera kominn í háskóla“. Viðmælendur voru sammála um að fyrsta árið hefði verið sérlega erfitt og meira krefjandi en þeir hefðu átt von á. Í því sambandi höfðu flestir orð á því að lesefnið hefði verið mun meira en þeir hefðu reiknað með. Einn þeirra lýsti upplifun sinni þannig að strax og kennsluáætlanir „með öllu lesefninu“ hefðu verið kynntar á fyrsta misserinu hefði hann upplifað að vera „bara dauðadæmdur strax“. Viðmælendur voru sammála um að þeir hefðu lagt áherslu á það fyrstu mánuðina að komast yfir að lesa allt námsefnið. Það hefði leitt til mikillar streitu og vanlíðunar, eins og kom fram hjá þessum viðmælenda:

Ég var allan daginn að frá því ég kom heim og þangað til ég fór að sofa, þá sat ég og las og las og las og las ... reyndi fyrstu þrjár annirnar mínar að komast yfir allt lesefnið og það endaði í tveimur taugaáföllum þannig að ég bara hætti að leggja eins mikla áherslu á lesefnið ... fór svolítið að sigta út.

Samt sem áður var upplifun þátttakenda sú að þeir hefðu mætt „góðu viðmóti í deildinni“ og að þar hefði ríkt „góður andi“ sem hefði orðið til þess að þeim leið nokkuð vel í skólanum. Sú áhersla sem lögð er á hópavinnu innan deildarinnar var jákvæð að þeirra mati og í gegnum hana náðu þeir að kynnast samnemendum í upphafi náms. Að kynnast öðrum nemendum og vera í hópi þar sem ríkir traust var sagt stýðja vel aðlögun að háskólasamfélaginu. Í hópunum hefði verið hægt að sjá hvernig aðrir voru að gera hlutina auk þess að deila glósum og njóta félagsskapar.

Í heild má ráða af máli viðmælenda að þeir hafi haft þörf fyrir meiri umfjöllun og kennslu um gagnleg vinnubrögð. Í ljósi reynslu sinnar af fyrra námi voru þeir í upphafi háskólanámsins öruggir um getu sína til að takast á við akademískt nám. Þeir voru frá fyrsta degi staðráðnir í að leggja sig fram og leggja í raun allt í sölnurnar til að ná árangri, án þess þó að hafa næga færni í fræðilegum vinnubrögðum. Einn viðmælendanna sagði í þessu sambandi að upplifun hans hefði verið sú að vera „skilinn einn eftir með allt lesefnið“ og þurfa sjálfur að leita leiða til að komast yfir að lesa það allt. Niðurstöður sýna jafnframt hve mikils virði það er fyrir nemendur að fá tækifæri til að kynnast samnemendum í gegnum hópavinnu. Það getur veitt þeim ákveðið öryggi og stuðning í náminu.

Stuðningur

Niðurstöður sýna að ýmislegt í kennsluháttum kennara og fyrirkomulagi námskeiða hafi veitt viðmælendum stuðning í námi. Þegar viðmælendur voru spurðir hvað einkenndi góðan kennara nefndu þeir að slíkur kennari útskýrði vel, talaði hátt og skýrt, hefði brennandi áhuga á því sem hann væri að kenna og veitti góða endurgjöf á verkefni. Þá kom fram að viðmót kennara skipti máli, og að hann sýndi að hann hefði „áhuga á að nemendum gangi vel“. Að finna slíkan áhuga af kennarans hálfu hafi áhrif á líðan og veiti ákveðna öryggiskennd. Þá voru viðmælendur sammála um að fjölbreytni í námsmati væri af hinu góða. Lokapróf mætti ekki hafa of mikið vægi og alls ekki vega meira en 50% af lokamati námskeiðs. Með fjölbreyttu námsmati sögðust viðmælendur fá tækifæri til að ná betri einkunn þar sem próftöku fylgdi mikil streita sem hindraði þá í að sýna hvað þeir kynnu.

Skiptar skoðanir komu fram um persónuleg tengsl við kennara vegna námsvanda. Tveir viðmælendur sögðu að það hefði skipt miklu máli að ná góðum tengslum við kennara strax í upphafi náms, og geta upplýst þá um stöðu sína og þá aðstoð sem þeir þyrftu í náminu. Aðrir viðmælendur sögðust aftur á móti ekki hafa haft samband við kennara vegna námsvanda síns vegna þess að þeir hefðu ekki haft góða reynslu af því frá fyrri skólagöngu. Þar upplifðu þeir að minni kröfur voru gerðar til þeirra í kjölfarið og það vildu þeir alls ekki á þessu skólastigi. Í því sambandi sagði einn viðmælandi: „Það er ekki það sem ég vil, ég vil finna leiðir til að gera það sama og aðrir með tækni sem ég þarf að læra.“ Eins kom fram hjá nokkrum viðmælendum að sveigjanleikinn í háskólanáminu hefði haft góð áhrif á þá en þeir söknuðu þó utanumhaldsins sem þeir höfðu reynslu af

úr framhaldsskóla og upplifðu sig svolítið eins og kennitölu á blaði eftir að þeir hófu nám í háskólanum.

Í viðtölunum kom fram að þátttakendur höfðu leitað stuðnings víðar en innan skólans. Tveir viðmælendur sögðust hafa fengið mestan stuðning og hvatningu í námi frá foreldrum og eldri systkinum. Einn viðmælandi sagðist hafa haft meira sjálftraust þegar hann var kominn á annað ár í náminu. Þá hafði hann samband við fólk sem hann þekkti og hafði lokið háskólanámi, og leitaði ráða hjá því um vinnubrögð í náminu. Nokkrir viðmælendur lýstu jafnframt ýmsum bjargráðum sem þeir höfðu fundið og nýttust þeim vel í náminu. Einn þeirra sagði frá því að hann hefði fundið góð erlend vefsetur þar sem hægt var að fá alls konar efni úr kennslubókum sem hann var að nota og jafnvel vefsamband við kennara, og þetta hefði hjálpað til við að dýpka skilning á efninu. Sami nemandi sagði líka frá því að hann hefði borgað sig inn á slíkt vefsetur fyrir námskeið sem hann sat. Hann hefði sent inn fyrirspurnir úr viðkomandi kennslubók og borgað fimm dollara fyrir svarið. Eins var nefnt að gagnlegt væri að fá smáforrit í símann sem skannar og breytir blaðsíðum í kennslubókum í Word-skjal þar sem hægt er að vinna með textann að vild. Fleiri hliðar tækninnar bárust í tal, eins og fram kom hjá þessum viðmælenda:

Það sem hefur hjálpað mér alveg lang-lang-mest af öllu er að læra á Sotero-heimilda-skráningarkerfið ... þetta var bara æðislegt og fyrir mig eins og fyrir kristna að frelsast sko, og þetta varð til þess að ég hef ekki áhyggjur af meistararitgerðinni minni í framtíðinni.

Meirihluti viðmælenda (5) hafði leitað aðstoðar hjá NSHÍ, og nýttist hún þeim mjög vel. Í máli þeirra kom fram að gott væri að fá þar aðstoð, til dæmis að fá leyfi til að taka upp fyrirlestra og að vera í litlum stofum í prófum, fá litaðan pappír og lengri próftíma. Aðrir ákváðu að leita ekki eftir slíkri aðstoð. Annars vegar var það vegna þess að þeir áttu bara gamlar greiningar, en mikill kostnaður fylgir því að fá nýja greiningu sem uppfyllir skilyrði aðstoðar, og hins vegar vegna þess að þeir vildu reyna að bjarga sér án slíkrar aðstoðar til að forðast neikvæð viðhorf í sinn garð.

Hindranir

Niðurstöður sýna að þátttakendur töldu marga jákvæða þætti innan skólans hjálpa sér í námi, en þeir mættu líka fjölmörgum áskorunum í náminu. Í því sambandi voru flestir sammála um að leslistar námskeiða væru oft yfirþyrmandi. Mikið lesefni væri tilgreint á listunum og það ylli vanlíðan og kvíða. Í máli eins viðmælenda kom fram að honum féllust stundum hendur við að sjá leslistann og segði við sjálfan sig: „Í alvörunni, eigum við að lesa þetta allt, ég bara, ég get þetta ekki, andlega heilsan mín skiptir meira máli heldur en einhver menntun.“ Annar viðmælandi hafði fengið hálfgerðan kvíða þegar hann opnaði kennslubók, því stafirnir voru „svo litlir“ og „blaðsíðurnar eins og í símaskrá“, og hann talaði um að það væri „gert ráð fyrir að maður lesi þennan kafla og svo mögulega þetta hérna í þessum kafla og svo hérna er líka ein frábær grein sem er gott að lesa líka“. Viðmælendur lýstu því að raunveruleikinn í HÍ væri sá að í kennslu sinni gerðu kennarar ekki ráð fyrir að nemendur ættu við námsvanda að stríða og tækju því ekki tillit til þess hversu erfitt það er að glósa, horfa og hlusta á sama tíma. Eins kom fram að enskan hefði verið þeim fjötur um fót, þrátt fyrir góða almenna enskukunnáttu. Mikið álag fylgi svona miklum

lestri á erlendu tungumáli. Einn viðmælandi sagði að hann hefði þurft að lesa textann oft yfir, allt að sjö eða átta sinnum, til að skilja almennilega hvað var verið að fjalla um.

Flestir viðmælendur sögðu frá erfiðleikum í tengslum við kennsluaðferðir kennara. Hjá nokkrum kom fram að þeir söknuðu þess að kennarar gerðu ráð fyrir fjölbreytileikanum í nemendahópnum, „og að þeir ávarpi alla þegar kennsluáætlun er kynnt en ekki bara suma, svo að nemendum finnst þeir ekki vera ómögulegir þegar þeir setjast yfir bókina og sjá að þeir ná ekki að læra eins og hinir“ – þ.e. þeir sem eiga auðvelt með að lesa. Meirihluti viðmælenda sagði jafnframt of algengt að kennarar miðuðu kennsluna við hinn „venjulega nemanda“. Þeir ætlist til að nemendur séu bara „inni í kassanum“ en geri ekki ráð fyrir fjölbreytileikanum í hópnum. Það ýti undir vanlíðan og kvíða, eins og þessi viðmælandi lýsir:

Það er krefjandi að vera settur inn í box, við erum bara sett inn í þetta box og eigum að gera allt eins, en ég er ekkert eins og allir aðrir, ég er bara ég ... það eru ekki allir eins, aðstæður okkar allra eru misjafnar og við erum misjöfn og með misjafna reynslu á bakinu og við komum með ýmislegt með okkur inn í námið.

Þá segjast þátttakendur einnig upplifa álag við að samþætta námið öðrum verkefnum í daglegu lífi sínu. Flestir þeirra vinna með námi, og það hefur aftur áhrif á rétt þeirra til námsláns. Fram kom hjá tveimur að vinna með skóla hefði komið í veg fyrir að þeir gætu stundað námið að fullu þar sem minni tími var aflögu til að lesa. Að vera á leigumarkaði þýði að helmingur af laununum fari í leigu og ef unnið er of mikið skerðist húsaleigubæturnar:

Maður verður rosalega þreyttur og svo fer maður inn í sumarið ... að vinna á sumrin og svo aftur um haustið byrjar skólinn ... þetta er endalaus vítahringur, maður hefur aldrei farið í sumarfrí og maður getur ekki eða hefur ekki tíma til að vera veikur því þá fer allt á haus.

Um helmingur viðmælenda sagði þó að það væri gott að vinna með skóla þar sem það veitti ákveðna hvíld frá náminu. Þeir sem voru með fjölskyldu töluðu jafnframt um álag í tengslum við að samræma námið og þær skyldur sem þeir þyrftu að sinna í fjölskyldunni, ekki síst við uppeldi barna.

Hverju má breyta?

Í viðtölunum komu fram nokkur atriði sem að mati viðmælenda mætti breyta innan skólans til að koma betur til móts við nemendur með námsvanda. Talið var mikilvægt að nota fjölbreyttar kennsluaðferðir í stað „endalausra fyrirlestra“. Í því sambandi kom fram að vendikennsla hentaði þeim mjög vel þar sem hægt væri að hlusta aftur og aftur á fyrirlestrana og glósa sjálfur heima. Þá sögðu viðmælendur að kennarar legðu oftast mikla áherslu á að skilafrestur væri virtur og vildu þeir auka sveigjanleika við skilin:

En hvað ef kemur eitthvað upp á eða maður er með kvíða eins og ég ... það hefði verið rosalega gott að heyra, þú veist, ef það er eitthvað sem er að valda ykkur vandræðum eða kemur eitthvað upp á þá hafið samband og við ræðum skilafrest.

Þátttakendur töldu jafnframt mikilvægt að bæta umsagnir um verkefni til að geta áttað sig á því hvað þeir hefðu gert vel og hvað mætti betur fara. Þeir telja sig sjaldan fá gagnlegar

umsagnir frá kennurum. Auk þess kom fram áhersla á að kennarar hefðu samráð um skiladaga verkefna til að dreifa álagi, sérstaklega vegna þess að mikið er um fjögurra eininga námskeið í BA-náminu og oft hefði einingafjöldinn ekkert að segja um álagið. Einn viðmælandi sagði að þetta skipulag leiddi til þess að hann hefði oft staðið frammi fyrir því að þurfa að fara í sex eða sjö lokapróf. Það sé afar erfitt og henti illa þegar kvíðinn gerir vart við sig:

Ég er buguð eftir eitt próf og þá eru öll hin eftir, ég bara stundum lokast og ég grenjaði í síðasta prófi og það þurfti að ná í námsráðgjafann minn því ég bara skalf ... þetta er náttúrulega alveg hrikalegt sko, og eykur stress og kvíða ... ég virðist alltaf falla á tíma.

Af orðum þessa viðmælanda má sjá að mikið álag getur fylgt próftöku, og það getur síðan aukið vanlíðan. Tillögur viðmælanda um breytingar á fyrirkomulagi náms snúa þannig aðallega að kennsluháttum og skipulagi innan deildar. Þá er það áhyggjuefni flestra þeirra að þurfa að vinna með námi til þess að sjá sér farborða, þar sem þeir þurfi mikinn tíma í námið og gangi oft á þann tíma vegna launaðrar vinnu.

UMRÆÐA

Við leggjum hér áherslu á tvö atriði sem við teljum mikilvægust í meginniðurstöðum þessarar rannsóknar. Annars vegar er um að ræða stuðning við nemendur með námsvanda og hins vegar kennslutengda þætti sem hafa bein áhrif á nám og líðan þessa nemendahóps.

Skortur á stuðningi við upphaf náms

Með fjölgun nemenda við Háskóla Íslands hefur nemendahópurinn orðið fjölbreyttari en áður og nemendum með námserfiðleika og aðrar raskanir hefur fjölgað (Hrafnhildur Snæfríðar- og Gunnarsdóttir o.fl., 2017). Í umræðu um aðlögun að háskólasamfélaginu kom skýrt fram í máli viðmælanda að vel hefði verið tekið á mót þeim við upphaf náms og að áhersla á hópavinnu innan deildarinnar hefði hjálpað þeim að aðlagast. Ljóst er af samhenginu að upplýsingaflæði, viðmót og tengsl nemenda við samnemendur eru mikilvægur þáttur í aðlögun þeirra í upphafi náms (Tinto, 1975). Niðurstöður sýna þó að leiðbeiningar um vinnulag í námi hefðu mátt vera meiri. Þær námslegu hindranir sem viðmælendur stóðu frammi fyrir fólust meðal annars í því að þurfa að læra í nýju námsumhverfi með öðrum kennsluháttum en þeir höfðu áður kynnst, svo sem færri bundnum kennslustundum og mun meira lesefni en á öðrum skólastigum. Þær niðurstöður eru í samræmi við fyrri rannsóknir sem sýna að nemendur með námsvanda standa frammi fyrir meiri hindrunum í háskólanámi en aðrir nemendur (Advokat o.fl., 2011; Erten, 2011; Olofsson o.fl., 2015). Í því sambandi minnst viðmælendur þess ekki að bent hafi verið á aðra leið en að lesa á hefðbundinn hátt allt námsefnið. Ekki hafi verið nefndar hjálplegar aðferðir og tæknistuddar lausnir við nám. Þess í stað þurftu þeir sjálfir að leita leiða og finna lausnir með tilheyrandi álagi og fyrirhöfn á fyrstu misserum námsins.

Viðmælendur í þessari rannsókn leituðu stuðnings innan skólans og utan á meðan á námsaðlögun stóð. Stuðningur frá foreldrum, systkinum, vinum og kunningjum kom að

góðum notum. Þeir sem leituðu aðstoðar NSHÍ voru ánægðir með þá þjónustu sem þeir fengu, en hún fólst aðallega í aðstoð í prófum. Aðstoð náms- og starfsráðgjafa skiptir vissulega máli, en kennarar eru þeir sem standa nemendum næstir og þeir þurfa að sýna nemendum með námsvanda umhyggju og stuðning til að sporna við streitu og vanlíðan meðal þeirra. Því er mikilvægt að kennarar tali opinskátt um mismunandi vinnulag í námi út frá þörfum hvers og eins, þannig að nemendur með námsvanda upplifi sig ekki öðruvísi en aðra í glímunni við námsefnið. Auk þess benda niðurstöður til þess að þörf sé á frekari fræðslu fyrir nemendur með námsvanda um vinnulag í akademísku námi til að auðvelda þeim að komast yfir að lesa og nýta sér það námsefni sem lagt er fram í námskeiðum. Nemendurnir sem rætt var við í þessari rannsókn gáfust ekki upp en í ljósi fyrri rannsókna má ætla að núverandi fyrirkomulag geti verið hindrun fyrir marga sem glíma við námsvanda og aukið líkur á að þeir hverfi frá námi (Advokat o.fl., 2011; Budd o.fl., 2016; Erten, 2011; Newman o.fl., 2011; Olofsson o.fl., 2015).

Kennslutengdir þættir sem hafa áhrif á nám og líðan

Niðurstöður sýna að viðmælendum finnst að í kennsluháttum og fyrirkomulagi námskeiða sé ekki reiknað með að til séu nemendur sem glíma við námsvanda. Slík upplifun hefur þau áhrif að nemendum finnst þeir vera utanveltu og að ekki sé gert ráð fyrir þeim (Mortimore og Crozier, 2006). Það sem helst virðist valda viðmælendum álagi er mikið lesefni sem leiðir til þess að þeir þurfa lengri tíma en aðrir til að sinna náminu. Þrátt fyrir það ná þeir ekki að halda í við yfirferð námsefnis, og það kallar fram streitu og kvíða. Þessar niðurstöður sýna að mikilvægt er að kennarar geri ráð fyrir fjölbreytileika í hópnum þegar kennsla er skipulögð og færi það í tal að nemendur læri á ólíkan hátt (Kember og Ginns, 2012; Race og Pickford, 2007; Simmons og Singleton, 2000). Niðurstöðurnar vekja jafnframt til umhugsunar um þær auknu kröfur sem eru gerðar til kennara með auknum fjölbreytileika í nemendahópnum í fjölmönnum námskeiðum. Kennararnir fá yfirleitt ekki aukið svigrúm og tíma til að mæta þessum kröfum innan vinnutíma síns (Clegg og Rowland, 2012; D'Andrea og Gosling, 2005).

Þá sýna niðurstöður að til viðbótar við námstengt álag eru viðmælendur í þeirri stöðu að þurfa að vinna með skóla og jafnvel búnir að stofna fjölskyldu, sem veldur auknu álagi við að samþætta námið ábyrgðarstörfum í sambúð og við uppeldi barna. Sú togstreita skapar vítahring sem hefur áhrif á sálfélagslega líðan. Þessar niðurstöður beina sjónum að mikilvægi þess að stjórnvöld taki til skoðunar það félagslega umhverfi sem háskólanemar búa við hér á landi (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2018) og láti sig varða stöðu þeirra með raunhæfum aðgerðum. Með því að taka slíka samfélagslega ábyrgð væri hægt að stuðla að bættri félagslegri heilsu ungs fólks við upphaf fullorðinsára og draga þar með úr álagi og streitu sem getur haft alvarlegar afleiðingar til lengri tíma (Arnett, 2016; Selye, 1976).

Niðurstöðurnar í heild sýna að nemendur sem glíma við námsvanda eru viðkvæmur hópur með ólíkar þarfir sem mikilvægt er að koma til móts við til að stuðla að jákvæðri aðlögun þeirra í námi og draga þar með úr líkum á brotthvarfi. Auk þess sýna niðurstöður okkar fram á mikilvægi þess að háskólastofnanir hugi að fjölbreytninni í nemendahópnum og að deildir og stoðþjónusta skóla starfi saman að því að mæta þörfum nemenda.

Samkvæmt niðurstöðunum lúta brýnustu breytingar á fyrirkomulagi náms að kennslu-háttum og skipulagi innan deildar.

Takmarkanir rannsóknarinnar felast fyrst og fremst í því að tekin voru viðtöl við aðeins níu einstaklinga og lýsa niðurstöðurnar reynslu þeirra einna. Engu að síður má ætla að reynsla viðmælenda í þessari rannsókn geti átt við um aðra nemendur sem stunda nám í háskóla og glíma við námsvanda.

LOKAORÐ

Hér á eftir verða tekin saman í hnotskurn nokkur atriði sem álykta má um út frá niðurstöð-um. Nauðsynlegt er (i) að kennarar komi betur til móts við fjölbreytileikann í nemenda-hópnum með því að nota fjölbreyttar kennsluaðferðir, fjölbreytt verkefni og námsmat, (ii) að vinna markvisst að því að aðstoða nemendur við að laga sig að þeim aðstæðum sem háskólanemar standa frammi fyrir, svo sem með því að tryggja að nemendur kynnist innbyrðis, leggja áherslu á samskipti kennara og nemenda og stuðla að því að nemendur upplifi sig fullgilda í háskólasamfélaginu, en að þessum atriðum þarf að huga sérstaklega í upphafi náms, (iii) að efla kennslu og þjálfun í fræðilegum vinnubrögðum í upphafi náms og skapa aukið svigrúm fyrir kennara innan vinnumatskerfis skólans til að veita nem-endum leiðbeinandi ráðgjöf og virka endurgjöf fyrir verkefnavinnu, (iv) að kennarar gæti að viðmiðum um vinnustundafjölda að baki hverri námseiningu. Auk þess er æskilegt að í kennsluáætlunum námskeiða sé lesefni sett fram í skýrri forgangsröð. Hlutverk kennara er að stuðla að jákvæðri og gefandi samvinnu og styðja nemendur í námi.

Niðurstöður þessarar rannsóknar vekja áleitnar spurningar um stöðu nemenda með námsvanda innan háskóla og sýna að þörf er á áframhaldandi rannsóknum. Þess er vænst að niðurstöðurnar geti nýst við frekari þróun kennsluhátta innan skólans í samræmi við nýja stefnu Háskóla Íslands þar sem meðal annars er kveðið á um að deildirnar vinni að bættu brautskráningarlutfalli.

ATHUGASEMD

Rannsóknin sem fjallað er um í greininni var lokaverkefni höfunda í diplómunámi í kennslufræði háskóla við Menntavísindasvið Háskóla Íslands og styrkt af Kennslumála-sjóði Háskóla Íslands.

HEIMILDIR

- Advokat, C., Lane, S. M. og Luo, C. (2011). College students with and without ADHD: Comparison of self-report of medication usage, study habits, and academic achievement. *Journal of Attention Disorders*, 15(8), 656–666. <https://doi.org/10.1177/1087054710371168>
- Arnett, J. J. (2016). College students as emerging adults: The developmental implications of the college context. *Emerging Adulthood*, 4(3), 219–222. <https://doi.org/10.1177/2167696815587422>

- Astin, A. W. (1999). Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Development*, 40(5), 518–529.
- Aswin, P., Boud, D., Coate, K., Hallet, F., Keane, E., Krause, K., ... Tooher, M. (2015). *Reflective teaching in higher education*. London: Bloomsbury.
- Bain, K. (2004). *What the best college teachers do*. Cambridge: Harvard University Press.
- Budd, J., Fichten, C. S., Jorgensen, M., Havel, A. og Flanagan, T. (2016). Postsecondary students with specific learning disabilities and with attention deficit hyperactivity disorder should not be considered as a unified group for research or practice. *Journal of Education and Training Studies*, 4(4), 206–216. <https://doi.org/10.11114/jets.v4i4.1255>
- Buttner, E. H. (2004). How do we ‘dis’ students? A model of (dis)respectful business instructor behaviour. *Journal of Management Education*, 28(3), 319–334. <https://doi.org/10.1177/1052562903252656>
- Callens, M., Tops, W. og Brysbaert, M. (2012). Cognitive profile of students who enter higher education with an indication of dyslexia. *PLoS ONE*, 7(6), e38081. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0038081>
- Chanock, K. (2005). Working together: How universities support dyslexic students in their studies. Í F. Bryer (ritstjóri), *Making meaning: Creating connections that value diversity*. Erindi flutt á 30. árlegu ráðstefnu Australian Association of Special Education 23.–25. september (bls. 171–178). Brisbane: Australian Association of Special Education.
- Clegg, S. og Rowland, S. (2010). Kindness in pedagogical practice and academic life. *British Journal of Sociology of Education*, 31(6), 719–735. <https://doi.org/10.1080/01425692.2010.515102>
- Couzens, D., Poed, S., Kataoka, M., Brandon, A., Hartley, J. og Keen, D. (2015). Support for students with hidden disabilities in universities: A case study. *International Journal of Disability, Development and Education*, 62(1), 24–41. <https://doi.org/10.1080/1034912x.2014.984592>
- Crotty, M. (1998). *The foundation of social research: Meaning and perspective in the research process*. London: SAGE.
- D’Andrea, V. og Gosling, D. (2005). *Improving teaching and learning in higher education: A whole institution approach*. Maidenhead: Open University Press.
- Erskine, J. M. og Seymour, P. H. K. (2005). Proximal analysis of developmental dyslexia in adulthood: The cognitive mosaic model. *Journal of Educational Psychology*, 97(3), 406–424. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.97.3.406>
- Erten, O. (2011). Facing challenges: Experiences of young women with disabilities attending a Canadian university. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 24(2), 101–114.
- Farrer, L. M., Gulliver, A., Bennett, K., Fassnacht, D. B. og Griffiths, K. M. (2016). Demographic and psychosocial predictors of major depression and generalized anxiety disorder in Australian university students. *BMC Psychiatry*, 16(1), 1–9. <https://doi.org/10.1186/s12888-016-0961-z>
- Gasman, M. og Vultaggio, J. (2009). Diverse student groups: Teaching with a goal of inclusivity. Í M. Tight, K. H. Mok, J. Huisman og C. Morpew (ritstjórar), *The Routledge international handbook of higher education* (bls. 123–131). New York: Routledge.

- Hawk, T. F. og Lyons, P. R. (2008). Please don't give up on me: When faculty fail to care. *Journal of Management Education*, 32(3), 316–338. <https://doi.org/10.1177/1052562908314194>
- Háskóli Íslands. (e.d.-a). *Jafnréttisáætlun Háskóla Íslands 2018–2020*. Sótt af <https://www.hi.is/haskolinn/jafnrettisaaetlun>
- Háskóli Íslands. (e.d.-b). *Stefna Háskóla Íslands 2016–2021*. Reykjavík: Höfundur. Sótt af https://www.hi.is/haskolinn/hi21_stefna_haskola_islands_2016_2021
- Háskóli Íslands. (2008). Skýrsla nefndar um inntöku nýnema og aðgerðir gegn brottfalli úr námi. Óútgefin gögn.
- Heiður Hrund Jónsdóttir og Friðrik H. Jónsson. (2008). Könnun á meðal skráðra nemenda Háskóla Íslands sem hætt hafa námi. Skýrsla unnin af Félagsvísindastofnun Háskóla Íslands. Reykjavík: Félagsvísindastofnun Háskóla Íslands. Sótt af http://fel.hi.is/konnun_a_medal_skradra_nemenda_haskola_islands_sem_haett_hafa_nami
- Hounsell, D. (2009). Evaluating courses and teaching. Í H. Fry, S. Ketteridge og S. Marshall (ritstjórar), *A handbook for teaching and learning in higher education: Enhancing academic practice* (3. útgáfa, bls. 198–212). New York: Routledge.
- Hrafnhildur V. Kjartansdóttir, Kristjana Stella Blöndal og Sif Einarsdóttir. (2011). „Bara ef maður hefði sett meiri kraft í þetta“: Aðdragandi og afleiðingar síðbúins brottfalls úr háskólanámi. *Uppeldi og menntun*, 20(2), 33–51.
- Hrafnhildur Snæfríðar- og Gunnarsdóttir, Guðný Gústafsdóttir og Ásdís Aðalbjörg Arnalds. (2017). Staða og þróun jafnréttismála við Háskóla Íslands árin 2012–2016: Skýrsla unnin fyrir Jafnréttisnefnd Háskóla Íslands. Reykjavík: Félagsvísindastofnun Háskóla Íslands. Sótt af https://www.hi.is/sites/default/files/arnarg/stada_og_throun_jafnrettismala_2012-2016.pdf
- Kember, D. og Ginns, P. (2012). *Evaluating teaching and learning: A practical handbook for colleges, universities and the scholarship of teaching*. London: Routledge.
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2009). *Interviews: Learning the craft of qualitative research interviewing* (2. útgáfa). London: SAGE.
- Lichtman, M. (2010). *Qualitative research in education: A user's guide*. Los Angeles: SAGE.
- Lög um háskóla nr. 63/2006.
- Magolda, M. B. og Taylor, K. B. (2015). Developing self-authorship in college to navigate emerging adulthood. Í J. J. Arnett (ritstjóri), *The Oxford handbook of emerging adulthood* (bls. 299–315). Oxford: Oxford University Press.
- May, A. L. og Stone, C. A. (2010). Stereotypes of individuals with learning disabilities: Views of college students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 43(6), 483–499. <https://doi.org/10.1177/0022219409355483>
- McEwen, L. og O'Connor, K. M. (2014). *Developing pedagogic research in higher education*. London: SEDA.
- McLean, P., Bruce, G. og Powell, J. (1995). *Learning disabilities in higher education*. Melbourne: University of Melbourne og Monash University.
- Mennta- og menningarmálaráðuneytið. (2018). *Staða íslenskra háskólanema: Aðgengi, efnahagur og tækifæri til náms. Niðurstöður EUROSTUDENT VI*. Reykjavík: Höfundur. Sótt af <https://www.stjornarradid.is/gogn/rit-og-skyrslur/stakt-rit/2018/05/04/Stada-islenskra-haskolanema-adgengi-efnahagur-og-taekifaeri-til-nams.-Nidurstodur-EU-ROSTUDENT-VI/>

- Mortimore, T. og Crozier, W. R. (2006). Dyslexia and difficulties with study skills in higher education. *Studies in Higher Education*, (31)2, 235–251. <https://doi.org/10.1080/03075070600572173>
- Newman, L., Wagner, M., Knokey, A.-M., Marder, C., Nagle, K., Shaver, D., ... Swarting, M. (2011). *The post-high school outcome of young adults with disabilities up to 8 years after high school*. Menlo Park: SRI International. Sótt af https://nlts2.sri.com/reports/2011_09_02/index.html
- Olofsson, Á., Taube, K. og Ahl, A. (2015). Academic achievement of university students with dyslexia. *Dyslexia*, 21(4), 338–349. <https://doi.org/10.1002/dys.1517>
- Padgett, D. K. (2008). *Qualitative methods in social work research* (2. útgáfa). Thousands Oaks: SAGE.
- Race, P. og Pickford, R. (2007). *Making teaching work: Teaching smarter in post-compulsory education*. London: SAGE.
- Reglur um sértæk úrræði í námi við Háskóla Íslands nr. 481/2010.
- Ryan, J. (2007). Learning disabilities in Australian universities: Hidden, ignored, and unwelcome. *Journal of Learning Disabilities*, 40(5), 436–442. <https://doi.org/10.1177/00222194070400050701>
- Ryan, J. og Brown, M. (2005). “Just for them to understand better”: The impact of learning difficulties at university. *Australian Journal of Learning Disabilities*, 10(1), 19–24. <https://doi.org/10.1080/19404150509546782>
- Selye, H. (1976). *Stress in health and disease*. Boston: Butterworth-Heinemann.
- Sigrún Harðardóttir og Guðrún Kristinsdóttir. (2016). Námserfiðleikar og velgengni í námi: Um mikilvægi stuðnings. *Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun*. Sótt af http://netla.hi.is/greinar/2016/ryn/02_ryn_arsrit_2016.pdf
- Sigurður Kristinsson. (2013). Siðfræði rannsókna og siðanefndir. Í Sigríður Halldórsdóttir (ritstjóri), *Handbók í aðferðafræði rannsókna* (bls. 71–88). Akureyri: Háskólinn á Akureyri.
- Simmons, S. og Singleton, C. (2000). The reading comprehension abilities of dyslexic students in higher education. *Dyslexia*, 6(3), 178–192.
- Smith, S., Carrol, A. og Elkins, J. (2000). Outreach and support for Australian university students with learning disabilities. *Australian Journal of Learning Disabilities*, 5(1), 23–31. <https://doi.org/10.1080/19404150009546614>
- Sóley S. Bender. (2013). Samræður í rýnihópum. Í Sigríður Halldórsdóttir (ritstjóri), *Handbók í aðferðafræði rannsókna* (bls. 299–312). Akureyri: Háskólinn á Akureyri.
- Tennant, M., McMullen, C. og Kaczynski, D. (2010). *Teaching, learning and research in higher education: A critical approach*. New York: Routledge.
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89–125. <https://doi.org/10.2307/1170024>
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition* (2. útgáfa). Chicago: The University of Chicago Press.
- Tinto, V. (2003). *Promoting student retention through classroom practice* [fyrirlestur fluttur á ráðstefnu í Staffordshire University]. Sótt af https://www.researchgate.net/publication/255589128_Promoting_Student_Retention_Through_Classroom_Practice
- Weimer, M. (2010). *Inspired college teaching: A career-long resource for professional growth*. San Francisco: Jossey-Bass.

Woodcock, S. og Vialle, W. (2011). Are we exacerbating students' learning disabilities? An investigation of preservice teachers' attribution of the educational outcomes of students with learning disabilities. *Annals of Dyslexia*, 61(2), 223–241. <https://doi.org/10.1007/s11881-011-0058-9>

Greinin barst tímaritinu 15. mars 2018 og var samþykkt til birtingar 26. október 2018

UM HÖFUNDANA

Sigrún Harðardóttir (sighar@hi.is) er lektor við félagsráðgjafardeild Félagsvísindasviðs Háskóla Íslands. Hún lauk BA-prófi í uppeldisfræði og félagsráðgjöf árið 1988, starfsréttindanámi í félagsráðgjöf árið 1989, námi í náms- og starfsráðgjöf árið 1993, uppeldis- og kennslufræði árið 1994, meistaraþrófi í félagsráðgjöf (MSW) árið 2005, doktorsprófi í félagsráðgjöf árið 2014 og diplómanámi í kennslufræði háskóla árið 2017, öllu frá Háskóla Íslands. Rannsóknarsvið höfundar snúa að skólafélagsráðgjöf, sálfélagslegri líðan nemenda og úrræðum innan skóla.

Sveinbjörg Júlía Svavarsdóttir (sjs15@hi.is) starfar hjá Forvörnum ehf. við fræðslu og ráðgjöf, er stundakennari við Háskóla Íslands, en var áður forstöðufélagsráðgjafi Geðsviðs LSH. Hún lauk BA-prófi og námi til starfsréttinda í félagsráðgjöf frá HÍ 1988, meistaraþrófi frá Göteborgs Universitet 1999 og varði doktorsritgerð sína við Háskóla Íslands 2014. Hún er sérfræðingur í félagsráðgjöf á heilbrigðissviði. Þá lauk hún viðbótardiplómanámi í kennslufræði háskóla frá Menntavísindasviði Háskóla Íslands 2016 og fékk vottun Vinnu- eftirlitsins til þess að vinna sálfélagslegt áhættumat 2017. Sveinbjörg Júlía hefur stundað rannsóknir á lífsgæðum þeirra sem greinst hafa með geðsjúkdóma.

“I always seem to run out of time”: Experience of students dealing with learning difficulties at the University of Iceland

ABSTRACT

The role of Icelandic universities is, by law, the dissemination of knowledge and increasing the skills of students and society (lög um Háskóla nr. 63/2006). The number of students at the University of Iceland has increased steadily over the past few decades. In 1981, 4,413 students were enrolled, and in 2016 the number had risen to 12,921 (Hrafnhildur Snæfríðar- og Gunnarsdóttir et al., 2017). However, with the rise in student numbers, it is more likely that the student body will be more diverse, leaving the universities to face the challenge of meeting their needs.

Studies have shown that university students who are experiencing problems with their studies, due to learning difficulties or personal issues, are facing various obstacles in

formal examinations (Callens et al., 2012; Erskine & Seymour, 2005; Mortimore & Crozier, 2006; Simmons & Singleton, 2000). They stay longer at university, get lower grades and are at a higher risk of dropping out than other students. The educational barriers faced by students include, inter alia, struggling to read the subject matter, listening to the teacher and taking notes at the same time, drawing conclusions from demanding texts, writing academic texts, and preparing for examinations. Some students feel that they are not part of the student group because they use different learning methods and experience themselves as different (Mortimore & Crozier, 2006). In addition to the impact of learning difficulties in education, research shows that students who struggle with learning difficulties may also have more trouble integrating their studies with other challenging projects and tasks that are part of studying at university. Therefore, it is important for teachers to understand the complex situation (Arnett, 2016; Weimer, 2010). Hawk and Lyons (2008) point out how important it is that teachers care for these students, thus supporting their learning to enhance their skills and develop professional attitudes. Scholars have also emphasized the importance of teachers identifying what characterizes students within each student group and then targeting teaching methods accordingly (Aswin et al., 2015).

This article presents the findings of a study on the experiences and attitudes of students who are dealing with learning difficulties at the University of Iceland and asks: What supports and what hinders students at the University of Iceland who struggle with learning difficulties in their studies? Data was gathered through three individual interviews and a focus group interview with six students engaged in BA study at the Faculty of Social Work. Analysis of the data revealed four main themes; a) adaptation to the university community, b) support for learning, c) barriers, d) ideas for change.

The findings show that students were satisfied with the organization of courses and they felt that teachers understood the students' situation. Generally, they felt the classes were well structured with a good vibe, and the emphasis placed on group work at the beginning of their studies got them acquainted with their peers who then supported their adaptation to the university community. However, students believed that given the extensive nature of the subject matter, they needed more understanding and assistance in dealing with academic education, especially since they were motivated and wanted to take part in the program. Similarly, the results show that students encountered various difficult obstacles in relation to the teaching methods, such as teachers not taking sufficient account of the diversity within the student group. Some participants in the study noted that the same learning demands were made to all students, causing distress and anxiety, and that the large student groups created a certain distance from teachers, thus making some classrooms uninviting.

The findings demonstrate that students dealing with learning difficulties are a vulnerable group. They need to be met holistically and with understanding – and adequate support needs to be provided from the university. From this perspective it may be assumed that pedagogical knowledge can help teachers to accommodate students who are dealing with learning difficulties. It is expected that the results of the study can help teachers better account for the range of diversity in the student group and further meet the students' educational needs, thus contributing to their improved psychosocial well-being.

Keywords: university education, adaptation, learning difficulties, support, barriers

ABOUT THE AUTHORS

Sigrun Hardardottir (sighar@hi.is) is a lecturer in social work in the School of Social Sciences at the University of Iceland. She completed her BA in pedagogy and social work in 1988, gained her social work license in 1989, completed studies in school counselling in 1993, and obtained a teaching degree in 1994. She completed her MA in social work in 2005, a doctorate in social work in 2014 and a diploma in teaching studies for higher education in 2017, all from the University of Iceland. The author's research focuses on school social work, psychosocial welfare of students and solutions within the school system.

Sveinbjorg Julia Svavarsdottir (sjs15@hi.is) works at Forvarnir ehf. providing training and counseling. She is a part-time lecturer at the University of Iceland, and was previously chief social worker within the Psychiatric Department at the National University Hospital of Iceland. She received her BA and became a licensed social worker in 1988, was awarded an MSW degree from the University of Gothenburg in 1999 and in 2014 she defended her doctoral dissertation at the University of Iceland. She is a licensed specialist social worker in the field of health care. In 2017, she completed requirements for a diploma in teaching in higher education from the University of Iceland, School of Education and was also authorised by the Administration of Occupational Safety and Health to conduct psychological risk assessments. In her research, Sveinbjorg Julia has focused on the quality of life among those with mental illness.