



Einkenni góðrar kennslu á háskólastigi

Hugmyndir nemenda tveggja deilda við Háskóla Íslands

Bryndís Jónsdóttir

Lokaverkefni til MA-prófs
Uppeldis- og menntunarfræðideild



HÁSKÓLI ÍSLANDS
MENNTAVÍSINDASVIÐ

Einkenni góðrar kennslu á háskólastigi
Hugmyndir nemenda tveggja deilda við
Háskóla Íslands

Bryndís Jónsdóttir

Lokaverkefni til MA-prófs í Uppeldis- og menntunarfræði

Leiðbeinandi: Dr. Guðrún Geirsdóttir

Uppeldis- og menntunarfræðideild

Menntavísindasvið Háskóla Íslands

Október 2014

Einkenni góðrar kennslu á háskólastigi: Hugmyndir nemenda tveggja deilda við Háskóla Íslands.

Ritgerð þessi er 40 eininga lokaverkefni til meistaraþrófs við Uppeldis- og menntunarfræðideild, Menntavísindasviðs Háskóla Íslands.

© 2014 Bryndís Jónsdóttir

Ritgerðina má ekki afrita nema með leyfi höfundar.

Prentun: Háskólaprent

Reykjavík, 2014

Formáli

Þessi rannsókn er 40 ECTS lokaverkefni til meistaragráðu í sálfræði í uppeldis- og menntavísindum með áherslu á áhættuhegðun, forvarnir og lífssýn við Uppeldis- og menntunarfræðideild Háskóla Íslands. Undirbúningur og rannsóknarvinna fór fram á vor- og sumarönn 2014.

Leiðbeinanda mínum, Guðrúnu Geirsdóttur, færi ég mínar bestu þakkir fyrir góða og uppbyggjandi leiðsögn, gagnrýni, sveigjanleika og fyrir að hafa leitt mig inn í heim kennslufræðinnar á háskólastigi. Einnig þakka ég sérfræðingnum Ingvari Sigurgeirssyni fyrir góðar ábendingar. Forsetum Raunvísindadeildar og Sagnfræði- og heimspekideildar, ásamt Félagsvísindastofnun Háskóla Íslands, færi ég síðan þakkir fyrir aðgengi að gögnum sem notuð voru í rannsókninni.

Verkefnið vil ég tileinka nemendum Háskóla Íslands sem allir geta lagt sitt af mörkum við að gera kennslu skólans framúrskarandi. Að lokum vil ég þakka foreldrum mínum, Ingibjörgu Á. Hjálmarsdóttur og Jóni S. Árnasyni, fyrir hvatningu og stuðning í þessu verkefni sem og öllu háskólanámi mínu og Sindra Má Kolbeinssyni fyrir takmarkalaus trú á getu mína til verksins.

Reykjavík, september 2014

Bryndís Jónsdóttir

Ágrip

Markmið rannsóknarinnar var að komast að því hvað nemendur við Háskóla Íslands telja vera góða kennslu. Í því samhengi voru hugmyndir nemenda skoðaðar út frá tengslum náms og kennslu og menningu deilda. Þá var skoðað hvort munur væri á hugmyndum nemenda sem nema við ólíkar deildir og hvort munur væri á hugmyndum grunn- og framhaldsnema.

Kennsla verður æ fyrirferðarmeiri þáttur í mati á gæðum háskóla um heim allan og því orðið eitt af aðalmarkmiðum margra háskóla að kennslan sé framúrskarandi. Til að efla kennslu á markvissan hátt þarf að vera hægt að leggja mat á gæði hennar, en þannig fáum við betri sýn á hvað þarf að bæta og getum leitast við að finna leiðir til að auka gæði hennar. Áherslan á að hlustað sé á raddir nemenda við þróun á kennsluháttum hefur aldrei verið meiri og talið mikilvægt fyrir háskólakennara, stjórnendur háskóla og alla þá sem starfa að umbótum í háskólum að vita hvað þeirra nemendur telja einkenna góða kennslu.

Til að kanna hugmyndir háskólanema voru í rannsókninni notuð fyrirbyggjandi gögn sem unnið var úr með blönduðum rannsóknaraðferðum. Gögnin voru upptökur og vettvangsnótur úr rýnihópum sem Kennslumiðstöð sá um að afla vegna sjálfsmats deilda, ásamt viðhorfskönnunum sem Félagsvísindastofnun hefur verið falið að leggja fyrir nemendur skólans. Þá voru ýmis konar skrifleg gögn eins og kennsluskrá Háskóla Íslands skoðuð og greind. Þátttakendur voru grunn- og framhaldsnemar í Raunvísindadeild og Sagnfræði- og heimspekideild við Háskóla Íslands. Niðurstöður sýndu fram á að nemendur telja megineinkenni góðrar kennslu felast í góðu aðgengi að kennara, að kennarinn hafi samkennd með nemendum, að nemendahópurinn sé ekki of stór, að góð endurgjöf fái fyrir verkefni og að nám og kennsla sé vel skipulögð. Einnig benda nemendur á ýmis persónueinkenni kennara sem þeir telja hafa jákvæð áhrif á kennslu. Greina mátti mun á sumum atriðum, er tengjast einkennum góðrar kennslu að mati nemenda, eftir deildunum. Engan mun var hins vegar að finna á hugmyndum grunn- og framhaldsnema, en þó bent á að nemendur eiga það til að venjast kennurum sínum svo og kennsluháttum deilda þegar líður á námið. Sá munur sem fram kom í rannsókninni er þá talinn skýrast að mestu leyti með tilvísun til aðlögunar nemenda að menningu deildanna, sem hefur áhrif á mótun hugmynda þeirra um góða kennslu.

Abstract

What is good teaching? Students' perceptions of good teaching within two different faculties at the University of Iceland

The goal of this research was to find out what students at the University of Iceland perceive as good teaching. From this standpoint, students' perceptions were analyzed in the context of education, teaching and faculty culture. Further, the difference between the perceptions of students at different departments as well as the difference between undergraduate and graduate students' perceptions was researched.

In general university quality is increasingly being linked with the quality of teaching, resulting in many universities' refocusing their goals towards excellence in teaching. In order to decisively strengthen teaching, it needs to be properly evaluated first, so as to discover what exactly needs to be amended so the right methods for increasing quality can be chosen. The emphasis on students' own opinions in the development of teaching methods has never been stronger and today, this is deemed important knowledge for educators as well as administrators and those who work toward bettering universities.

In order to explore university students' perceptions, this research analyzed already available data using mixed methods. The data consisted on the one hand of sound recordings and notes from focus groups that were created for the self-evaluation of faculties, and on the other hand a survey of students' perception. In addition, various data such as the course syllabus was analyzed. Participants of the study came from the undergraduate and graduate parts of the Faculties of Natural Sciences and History- and Philosophy. Results indicated that students perceive the main characteristics of good teaching to be good access to teachers, teacher's empathy with students, small classes, good feedback from assignments, thoroughly organized teaching and the teacher's persuading personality. The difference in the perception in different faculties was detected in emphasis on contributing factors. No difference in the perceptions of undergraduate and graduate students was detected, although students seemed to get used to their teachers as their program progressed. The difference is thought to mostly stem from the adjustment of students to their respective discipline culture, which shapes their ideas and views on good teaching.

Efnisyfirlit

Formáli	3
Ágrip	5
Abstract	6
Efnisyfirlit	7
Myndaskrá	9
1 Inngangur	11
2 Háskóli Íslands	15
2.1 Stefna um nám og kennslu	15
2.2 Hlutverk og skyldur kennara	15
2.3 Kennsluhættir deilda	16
3 Eftirlit með gæðum kennslu	19
3.1 Bologna-ferlið	19
3.2 Gæðaráð íslenskra háskóla	20
3.3 Gæðakerfi Háskóla Íslands	21
4 Fræðilegur bakgrunnur	23
4.1 Mikilvægi góðrar kennslu á háskólastigi	23
4.1.1 Hvað er góð kennsla?	24
4.1.2 Hvað segja nemendur um góða kennslu og góða kennara? ..	27
4.2 Mat nemenda á gæðum kennslu	30
4.3 Tengsl náms og kennslu	33
4.3.1 Djúp- og yfirborðsnálgun	33
4.3.2 Presage-process-product líkanið	34
4.4 Menning deilda	35
4.4.1 Félagsmenningarlegar kenningar	35
4.4.2 Sérstaða háskólagreina	36
4.5 Samantekt	39
5 Aðferðafræðin	41
5.1 Rannsóknarspurningar	41
5.2 Blandaðar rannsóknaraðferðir (e. mixed methods)	41
5.2.1 Greining fyrirbyggjandi gagna (e. secondary analysis)	43
5.3 Lýsing á gagnasöfnum	44

5.3.1	Rýnihópar.....	44
5.3.2	Viðhorfskannanir	46
5.4	Gagnagreining.....	48
5.4.1	Rýnihópar.....	49
5.4.2	Viðhorfskannanir	49
5.5	Réttmæti og áreiðanleiki	50
5.6	Siðferðileg álitamál.....	51
6	Niðurstöður	53
6.1	Einkenni góðrar kennslu á háskólastigi	53
6.1.1	Aðgengi að kennara	54
6.1.2	Samkennd kennara gagnvart nemendum	55
6.1.3	Stærð nemendahópsins.....	58
6.1.4	Endurgjöf fyrir verkefni.....	60
6.1.5	Skipulag náms og kennslu	63
6.1.6	Persónueinkenni kennarans	69
6.2	Munur á viðhorfum nemenda ólíkra deilda til góðrar kennslu	70
6.2.1	Námsmatsaðferðir	71
6.2.2	Inntak námskeiða.....	72
6.2.3	Kennsluhættir	72
6.2.4	Endurgjöf.....	79
6.3	Munur á einkennum góðrar kennslu eftir námsstigum	80
6.4	Samantekt.....	82
7	Umræða	83
7.1	Hugmyndir um góða kennslu.....	83
7.2	Munur á hugmyndum um góða kennslu eftir námssviðum	87
7.3	Munur á hugmyndum um góða kennslu eftir námsstigum.....	90
7.4	Samantekt.....	90
8	Lokaorð.....	93
	Heimildaskrá.....	95

Myndaskrá

Mynd 1. Presage-process-product líkan fyrir nám nemenda (aðlagað frá Prosser og Trigwell, 1999).	35
Mynd 2. Sviðin þrjú sem ramma inn umræðu um námskrá (aðlagað frá Barnett og Coate, 2005).	37
Mynd 3. Dæmi um námskrá í Raunvísindadeild (aðlagað frá Barnett og Coate, 2005).	38
Mynd 4. Dæmi um námskrá í Sagnfræði- og heimspekideild (aðlagað frá Barnett og Coate, 2005).	38
Mynd 5. Svarhlutfall í viðhorfskönnun	48
Mynd 6. Hlutfall nemenda sem var <i>frekar</i> eða <i>mjög sammála</i> fullyrðingunni „Ég hef getað leitað til kennara eða annars starfsfólks þegar ég hef þurft á að halda“	54
Mynd 7. Hlutfall nemenda sem var <i>frekar</i> eða <i>mjög sammála</i> fullyrðingunni „Ég hef fengið ítarlega umsögn um verkefni mín“	61
Mynd 8. Hlutfall nemenda sem var <i>frekar</i> eða <i>mjög sammála</i> fullyrðingunni „Endurgjöf á verkefni mín hefur hjálpað mér að átta mig á atriðum sem ég skildi ekki“	62
Mynd 9. Fjöldi þeirra sem sagðist vera <i>frekar</i> eða <i>mjög sammála</i> fullyrðingunni “Námið er vel skipulagt og gengur vel fyrir sig”	64
Mynd 10. Fjöldi þeirra sem sagðist vera <i>frekar</i> eða <i>mjög sammála</i> fullyrðingunni “Viðmið við námsmat hafa verið skýr frá upphafi”	66
Mynd 11. Fjöldi þeirra sem sagðist vera <i>frekar</i> eða <i>mjög sammála</i> fullyrðingunum „Námið er krefjandi“ og „Námið er fræðilega örvandi“ árið 2012	67
Mynd 12. Fjöldi þeirra sem sagðist vera <i>frekar</i> eða <i>mjög sammála</i> full-yrðingunum „Námið er krefjandi“ og „Námið er fræðilega örvandi“ árið 2014	68
Mynd 13. Fjöldi þeirra sem sagðist vera <i>frekar</i> eða <i>mjög sammála</i> fullyrðingunni “Kennsluhættir eru fjölbreyttir”	73
Mynd 14. Fjöldi þeirra sem sagðist vera <i>frekar</i> eða <i>mjög sammála</i> fullyrðingunni “Kennsluhættir hvetja nemendur til virkrar þátttöku í náminu”	78

Mynd 15. Hlutfall nemenda sem var *frekar* eða *mjög sammála*
fullyrðingunni „Endurgjöf á verkefni mín hefur verið innan
eðlilegra tímamarka“ 80

1 Inngangur

Gæði háskólastarfs um allan heim eru sífellt meira metin út frá gæðum kennslu og því orðið eitt af aðalmarkmiðum margra háskóla að kennslan sé framúrskarandi. Umræðan um að háskólakennsla eigi að vera tekin alvarlega og sem fagleg starfsemi til jafns við rannsóknir hefur aldrei verið meiri (Skelton, 2005). Á Íslandi er í samræmi við þetta lögð aukin áhersla á gæði háskólakennslu (sjá t.d. stefnu Háskóla Íslands frá 2011–2016). En til að efla kennslu á markvissan hátt þarf að vera hægt að leggja mat á gæði hennar. Þannig fáum við betri sýn á hvað þarf að bæta og erum þar af leiðandi betur í stakk búin til að finna leiðir til að auka gæði kennslu (Magnús Lyngdal Magnússon, 2011).

Þó getur reynst erfitt að meta gæði kennslu þar sem góð kennsla er flókið fyrirbæri. Innan gæðakerfa háskóla er sífellt leitað leiða til að meta gæði kennslu og horft til alþjóðlegra gæðaviðmiða. Ástæðan fyrir því að erfitt hefur reynst að leggja mat á hvað sé góð kennsla, er hversu flókið og margþætt viðfangsefni kennslan er og hugmyndir um hana þar af leiðandi fjölmargar. Hugtakið kennsla er því háð samhengi og er hægt að skoða gæði hennar út frá afar ólíkum sjónarmiðum. Því þarf að vera skýrt frá hvaða sjónarmiði kennsla á að vera metin áður en matsaðferð er ákveðin (Ramsden, 2003). Ekki eru allir sammála um gæði matsaðferða og eru því farnar margar leiðir í mati á gæðum kennslu þar sem áhersluþættir geta verið mismunandi (Bamber og Anderson, 2012).

Þegar ég lagði af stað í lokaverkefningu var rannsóknarhugmynd mín sú að skoða þætti sem hafa áhrif á val ungmenna á háskólanámi. Eftir að hafa rætt við leiðbeinanda minn, Guðrúnu Geirsdóttur, fór hugmyndin að breytast. Ég komst meðal annars að því að til væri heilmikið af fyrirbyggjandi gögnum hjá Háskóla Íslands, sem snertu gæði náms og kennslu, vegna gæðamats háskólanna, sem lítið hefur enn sem komið er verið unnið með. Þá þótti mér áhugavert að finna rannsóknarefni þar sem ég gæti nýtt eitthvað af þessum gögnum. Eftir að hafa fengið nokkrar hugmyndir frá leiðbeinanda mínum ákvað ég að skoða gæði kennslunnar við Háskóla Íslands út frá sjónarhóli nemenda.

Markmið þessarar rannsóknar var að komast að því hvað nemendur við Háskóla Íslands telja vera góða kennslu. Í því samhengi voru hugmyndir nemenda skoðaðar út frá tengslum náms og kennslu og menningu deilda. Meginmarkmiðið var að bera saman hugmyndir nemenda í tveimur ólíkum

deildum, Raunvísindadeild og Sagnfræði- og heimspekideild, og skoða hvort um greinabundinn mun væri að ræða á hugmyndum þeirra og einnig hvort munur væri á viðhorfum sömu nemenda eftir því hvar þeir eru staddir í námi, þ.e. hvort þeir eru grunn- eða framhaldsnemar. Í rannsókninni var ég vakandi fyrir tengslum náms og kennslu og tók mið af félagsmenningarlegum kenningum sem benda á að nám og kennsla í háskólum samanstandi af fjölmörgum þáttum sem erfitt er að skilgreina.

Þær rannsóknarspurningar sem ég leitast við að svara eru:

- Hvað telja nemendur í Raunvísindadeild og Sagnfræði- og heimspekideild við Háskóla Íslands að einkenni góða kennslu?
- Hvaða munur er á hugmyndum nemenda um góða kennslu eftir þessum tveimur námssviðum?
- Hvaða munur á er hugmyndum nemenda um góða kennslu eftir því hvort þeir eru í grunn- eða framhaldsnámi?

Ég tel rannsóknarverkefni mitt mikilvægt að því leyti að ekki er til mikið af íslenskum rannsóknum á hugmyndum nemenda um nám og kennslu í háskólum á Íslandi. Því tel ég nokkuð ljóst að allar rannsóknir sem snúa að þessu málefni séu vel þegnar. Þá tel ég rannsókn mína, þar sem skoðaðar eru hugmyndir nemenda um góða kennslu, sérstaklega mikilvæga vegna aukinnar áherslu á gæði háskólakennslu og að hlustað sé á raddir nemenda í þróun á kennsluháttum eins og lögð er áhersla á í rammaáætlun Gæðaráðs íslenskra háskóla (Magnús Lyngdal Magnússon, 2011).

Það er mikilvægt fyrir háskólakennara, stjórnendur háskóla og alla þá sem starfa að umbótum í háskólum að vita hvað nemendur þeirra telja einkenna góða kennslu. Þá tel ég sérstaklega gagnlegt fyrir þá að vita hvort munur er á milli deilda annars vegar og grunn- og framhaldsnema hins vegar. Í því sambandi þarf að hafa í huga að kennsluhættir ólíkra háskólagreina geta verið mismunandi og því líklegt að ólík menning háskólagreina geri upplifun nemenda af gæðum kennslu mismunandi. En rannsóknir hafa sýnt að nemendur eiga það til að aðlagast menningu deilda og eru því viðhorf þeirra gagnvart náminu og kennslunni við upphaf náms ekki endilega þau sömu og þegar þeir eru komnir lengra inn í námið (Northedge, 2002). Mikilvægt er að hlusta á raddir nemenda og koma til móts við þarfir þeirra í námi og kennslu t.d. til að minnka brottfall frá námi. Niðurstöður könnunar, sem Félagsvísindastofnun Háskóla Íslands gerði, þar sem skoðaðar voru ástæður þess að nemendur höfðu hætt í námi, sýndu að léleg kennsla og ekki nægilegt aðgengi að kennurum utan kennslustunda hefði áhrif á brottfall (Heiður Hrund Jónsdóttir og Friðrik H. Jónsson, 2008).

Ritgerðin skiptist í átta kafla. Að loknum inngangi er vettvangur rannsóknarinnar kynntur, þ.e. Háskóli Íslands, þar sem stuttlega er sagt frá stefnu skólans varðandi nám og kennslu. Hlutverki kennarans er einnig gerð skil í tengslum við starfsmannastefnu og siðareglur skólans og að lokum sagt frá kennsluháttum í Raunvísindadeild og Sagnfræði- og heimspekideild. Í þriðja kafla er sagt frá því hvernig eftirliti með gæðum náms og kennslu í Háskóla Íslands er háttað. Þá er sagt frá Bologna-ferlinu, Gæðaráði íslenskra háskóla og gæðakerfi Háskóla Íslands. Í fjórða kafla er að finna fræðilegan bakgrunn verkefnisins þar sem fjallað er um mikilvægi góðrar kennslu á háskólastigi og gerð grein fyrir hugmyndum fræðimanna og nemenda um einkenni góðrar kennslu ásamt markmiðum hennar. Þar er einnig fjallað um mat nemenda á gæðum kennslu og sagt frá tilgangi og aðferðum ásamt því að skoðuð er sú gagnrýni sem sett hefur verið fram á nemendamát. Í kaflanum er sagt frá tengslum náms og kennslu þar sem djúp- og yfirborðsnálgun er kynnt ásamt presage-process-product námslíkaninu. Að lokum er fjallað um menningu deilda og í því samhengi sagt frá félagsmenningarlegum kenningum ásamt sérstöðu háskólagreina.

Í kafla fimm er gerð grein fyrir aðferðafræði rannsóknarinnar þar sem greint er frá rannsóknaraðferð, gögnum og framkvæmd rannsóknar. Einnig er sagt frá áreiðanleika og réttmæti rannsóknarinnar ásamt siðferðilegum álitamálum hennar. Í sjötta kafla er niðurstöðum rannsóknarinnar gerð skil. Þar er greint frá helstu einkennum góðrar kennslu að mati nemenda í rýnihópunum og tengsl þeirra skoðuð við niðurstöður viðhorfskannana, þegar það á við. Fyrst er sagt frá þeim einkennum sem nemendur voru sammála um og síðan þeim mun sem fram kom, annars vegar á milli deildanna og hins vegar á milli grunn- og framhaldsnema. Í sjöunda kafla eru umræður þar sem niðurstöður eru tengdar við fyrri þekkingu sem rannsóknin byggir á, þ.e bæði vettvanginn og fræðilegan bakgrunn. Þá er rannsóknarspurningum einnig svarað og færð rök fyrir mikilvægi rannsóknarefnisins og hvernig hægt sé að nýta niðurstöður.

2 Háskóli Íslands

Í þessum kafla verður vettvangur rannsóknarinnar kynntur. Fyrst verður stuttlega sagt frá stefnu Háskólans varðandi nám og kennslu. Þá verður hlutverki kennara gerð skil í tengslum við starfsmannastefnu og siðareglur Háskólans og að lokum verður sagt frá kennsluháttum Raunvísindaeildar og Sagnfræði- og heimspekideildar.

2.1 Stefna um nám og kennslu

Árið 2006 setti Háskóli Íslands sér það langtímamarkmið að komast í hóp hundrað bestu háskóla heims. Til að ná því markmiði þarf kennslan að vera framúrskarandi. Slíkt stefnumið mátti sjá í stefnu Háskóla Íslands 2006-2011 og enn frekar í núverandi stefnu hans. Háskóli Íslands leggur þar af leiðandi mikla áherslu á gæði í þeirri kennslu sem hann býður upp á.

Í stefnu um nám og kennslu kemur fram að til að ná árangri í kennslu séu kennarar hvattir til fagmennsku í kennarastarfinu og þróunar á kennsluháttum. Lögð er áhersla á að gæði náms og kennslu séu metin með fjölbreyttum aðferðum á borð við kannanir, jafningjamat og samráðsfundi deilda sem bæði kennarar og nemendur sitja. Í samræmi við ákvæði Bologna-samningsins er síðan lögð áhersla á að samræma námseiningar og vinnuálag námskeiða ásamt því að fara eftir skilgreindum hæfniviðmiðum í viðmiðum um námsmat og námsframboð. Þá á þátttaka í kennslukönnun að vera skylda og auka á eftirfylgni hennar, bæði með því að opinbera niðurstöður og með enn frekari þátttöku nemenda í stuttum viðhorfskönnunum og viðtölum (Háskóli Íslands, 2012d). Nánar verður fjallað um eftirlit með gæðum kennslu í Háskóla Íslands í þriðja kafla.

2.2 Hlutverk og skyldur kennara

Á vef Háskóla Íslands kemur fram að ásamt rúmlega fjórtán þúsund nemendum sem stunda þar nám eru um þrettán hundruð fastráðnir starfsmenn sem starfa við skólann ásamt rúmlega tvö þúsund stundakennurum og lausráðnum starfsmönnum (Háskóli Íslands, 2013).

Innan Háskólans er starfsmannastefna sem endurspeglar hugmyndir skólans til starfsmanna sinna og nemenda og sér til þess að skólinn sinni hlutverki sínu, eins og fram kemur í lögum um Háskóla Íslands nr. 41/1999

(1. gr.). Þar segir: „Háskóli Íslands skal vera vísindaleg rannsókn- og fræðslustofnun er veiti nemendum sínum menntun til að sinna sjálfstætt vísindalegum verkefnum og gegna ýmsum störfum í þjóðfélaginu.“ Þá setur stefnan fram viðmið um þær væntingar sem lagðar eru á herðar skólans og starfsmanna hans. Starfsmenn Háskólans eiga samkvæmt starfsmanna-stefnu að vera hæfir og áhugasamir einstaklingar sem tileinka Háskólanum krafta sína og rannsóknar-, kennslu-, fræðslu- og þjónustustarfsemi hans, ásamt því að koma til móts við þarfir nemenda og þjóðfélags sem stöðugt eru að breytast. Stefnan kveður á um að starfsmenn Háskólans fái góða aðstöðu til að sinna vinnu sinni ásamt tækifærum til að efla starfshæfni sína. Þá gerir Háskólinn ákveðnar kröfur til starfsmanna um að þeir sýni kostgæfni í starfi, ábyrgð, sjálfstæði og frumkvæði, vilja og hæfni til samstarfs ásamt sveigjanleika og aðlögunarhæfni (Háskóli Íslands, 2012c).

Í lögum um háskóla nr. 63/2006 (2. gr. a.) kemur fram að háskólar eigi að virða fræðilegt sjálfstæði starfsmanna, þ.e. rétt starfsmanna til að „fjalla um kennslugrein sína á þann hátt sem þeir telja skynsamlegt og í samræmi við fræðilegar kröfur.“ Þá er bent á að með fræðilegu sjálfstæði þurfi starfsmenn að fara eftir almennum starfs- og siðareglum háskólans, en samkvæmt lögnum er öllum háskólum skylt að „setja sér siðareglur, m.a. um réttindi og skyldur starfsmanna.“

Siðareglur Háskóla Íslands ná yfir þá siðferðilegu ábyrgð sem bæði starfsmenn og nemendur þurfa að gangast undir og eiga að vera til hvatningar og aðstoðar fyrir starfsmenn skólans til að sinna störfum sínum með vandvirkum og árangursíkum hætti. Í reglunum kemur fram að hlutverk kennarans sé að mennta nemendur með góðri leiðsögn, hvatningu, viðeigandi kröfum og góðu fordæmi. Þá eiga þeir að taka mið af viðurkennendum starfsháttum Háskólans varðandi kennslu og próf og vanda vinnubrögð sín eins og fræðigrein þeirra gerir kröfur um. Öllu starfsfólki og nemendum ber skylda til að bera virðingu fyrir hvert öðru í framkomu, ræðu og riti og er bent á mikilvægi jafnræðis þar sem kennarar mega ekki mismuna nemendum og nemendur ekki kennurum (Háskóli Íslands, 2014b).

Eins og sjá má af ofangreindu birtast viðmið og væntingar Háskóla Íslands um góða kennslu og kennsluhætti víða í stefnu hans, starfsmanna-stefnu og lögum.

2.3 Kennsluhættir deilda

Í reglum fyrir Háskóla Íslands nr. 569/2009 er meðal annars greint frá reglum um kennslu og kennsluhætti (54. gr.). Þar kemur fram að hvert og eitt fræðasvið eigi að setja fram almennar reglur um kennslu, kennsluhætti

og námsmat fyrir sviðið. Fara á eftir samþykktum háskólaráðs varðandi kröfur og viðmið um gæði námsins og kennslunnar og skal vera augljóst hvernig gæðin eru metin.

Í rannsókn þeirri, sem hér er gerð grein fyrir, voru skoðaðar tvær ólíkar deildir innan Háskóla Íslands, þ.e. Raunvísindadeild og Sagnfræði- og heimspékideild. Hér verður sagt nánar frá deildunum og gerð grein fyrir kennsluháttum þeirra með hliðsjón af kennsluskrá og sérreglum deilda þar sem við á, ásamt kennslustefnu Sagnfræði- og heimspékideildar. Vert er að benda á að kennslustefna Raunvísindadeildar er í vinnslu. Lítið af upplýsingum er að finna um kennsluhætti deildanna á netinu, þ.e. í kennsluskrá og sérreglum deilda, en í kennslustefnu Sagnfræði- og heimspékideildar er þeim gerð ítarlegri skil. Þá þarf að hafa í huga að það sem fram kemur hér endurspeglar ekki endilega raunverulega kennsluhætti heldur er einungis um að ræða hvernig forsvarsmenn deildanna vilja kynna sig fyrir öðrum.

Raunvísindadeild tilheyrir Verkfræði- og náttúruvísindasviði Háskóla Íslands. Í deildinni er boðið upp á grunnám í eðlisfræði, efnafræði, lífefna- og sameindalíffræði, stærðfræði og verkfræðilega eðlisfræði. Í framhaldsnámi er boðið upp á eðlisfræði, efnafræði, lífefnafræði og stærðfræði. Námið er fjölbreytt, fræðilegt og verklegt og þykir tilvalið fyrir nemendur sem hafa góða undirstöðu í raungreinum (Háskóli Íslands, e.d.). Nú starfa 45 kennarar við deildina sem taldir eru vel menntaðir og reynslumiklir á sínu fræðasviði (Háskóli Íslands, 2014c). Upplýsingar um fjölda nemenda, sem stunda nám við deildina á ári hverju, er að finna á vefsíðu skólans (sjá http://www.hi.is/adalvefur/skraning_nemenda).

Upplýsingar um kennsluhætti deildarinnar í kennsluskrá eiga við um allt Verkfræði- og náttúruvísindasviðið. Þar er greint frá því að kennsla á sviðinu fari fram í fyrirlestrum, verklegum tímum og dæma-, umræðu- eða æfingátímum. Fjöldi nemenda í einu námskeiði getur verið allt að 300-400 og sækja þeir allir sömu fyrirlestrana. Fjölmennir fyrirlestrar eru þá fluttir í sal í Háskólabíói. Minni nemendahópar eru í dæma-, umræðu- og æfingátímum, en þar er fjöldi nemenda frá 15-50 í hverjum hóp. Í þessum tímum vinna hóparnir að verkefnum eða dæmareikningi undir leiðsögn kennara. Í verklegum tímum, þar sem nemendur gera tilraunir, eru 5-30 nemendur (Kennsluskrá 2014-2015, 2014c).

Þegar kennsluskrá er skoðuð virðist vera rík hefð fyrir lokaprófum í Raunvísindadeild. Í sérreglum Raunvísindadeildar um námsframvindu, námsmat og hámarksnámstíma (133 gr.), sem er að finna í Reglum fyrir Háskóla Íslands nr. 569/2009, kemur fram að í deildinni verði nemandi að

ná ákveðnum árangri í æfingum sem hann gerir í námskeiði til að eiga rétt á að taka lokaprófið.

Sagnfræði- og heimspekideild er á Hugvísindasviði Háskóla Íslands. Í deildinni er boðið upp á sagnfræði, heimspeki og fornleifafræði bæði í grunn- og framhaldsnámi. Einnig er hægt að taka klassísk fræði og skjalfræði sem aukagreinar í grunnnámi. Í framhaldsnámi er að auki boðið upp á hagnýta menningarmiðlun, hagnýta siðfræði og miðaldafræði (Kennsluskrá 2014-2015, 2014a). Upplýsingar um fjölda nemenda sem stunda nám við deildina á ári hverju er að finna á vefsíðu skólans (sjá http://www.hi.is/adalvefur/skraning_nemenda).

Í Kennsluskrá segir að í deildinni sé lögð áhersla á vandaða kennslu og gerðar kröfur um að nemendur nái góðum árangri. Þá er kennslan metin með ýmsum hætti og niðurstöðum fylgt eftir með það að markmiði að bæta kennsluna enn frekar. Lögð er áhersla á fjölbreytta kennsluhætti og fjölbreytt námsmat. Mikil áhersla er lögð á þátttöku nemenda í rökræðum um viðfangsefni og fer kennslan því meðal annars fram í formi málstofa. Einnig leggur deildin mikið upp úr rannsóknarnámi sem byggir á samstarfi á milli kennara og nemenda þar sem leitast er eftir því að gera nemendur færa á sínu sviði. Rannsóknarþátturinn eykst þá jafnt og þétt í gegnum námið líkt og námskröfurnar gera (Háskóli Íslands, 2012b).

Við upphaf kennslu á kennari að kynna námsmat í námskeiði sínu fyrir nemendum og birta það á heimasíðu námskeiðsins. Í námsmati notar deildin skrifleg eða munnleg próf, verkefni, æfingavinnu eða ritgerðir. Mikilvægt er að nemendur í öllum deildum kynni sér reglur um ritgerðarvinnu þar sem ritgerðir eru hluti af námsmati í öllum fögum (Kennsluskrá 2014-2015, 2014b).

3 Eftirlit með gæðum kennslu

Eftirlit og gæðatryggingar í háskólastarfi hafa aldrei leikið jafn stórt hlutverk og nú sem helgast meðal annars af aukinni alþjóðavæðingu og samanburði háskóla. Nú eiga háskólar að varðveita gæði háskólastarfsins og vera færir um að upplýsa bæði ríkisvald og almenning um gæði starfsins (Guðrún Geirsdóttir og Gyða Jóhannsdóttir, 2011). Í samræmi við þetta, samkvæmt Lögum um háskóla nr. 63/2006 (11. gr.), er á Íslandi lögð aukin áhersla á eftirlit með gæðum kennslu, þar sem markmið eftirlitsins er m.a. að bæta kennslu og rannsóknir á markvissan hátt, auka ábyrgð háskóla á starfi þeirra og sjá til þess að háskólinn sé samkeppnishæfur á alþjóðavettvangi.

Í þessum kafla verður sagt frá því hvernig eftirliti með gæðum náms og kennslu í Háskóli Íslands er háttað. Þá verður greint frá Bologna-ferlinu, Gæðaráði íslenskra háskóla ásamt Gæðakerfi Háskóli Íslands.

3.1 Bologna-ferlið

Lögum samkvæmt þarf að vera gæðatrygging fyrir háskólastarfsemi á Íslandi, en í lögum um háskóla nr. 63/2006 kemur fram að menntamálaráðherra gefi út „reglur um viðurkenningu háskóla sem byggjast á alþjóðlegum viðmiðum um háskólastarfsemi“ (gr. 3) sem háskólar þurfa formlega að sækja um. Með alþjóðlegum viðmiðum er hér átt við Bologna-ferlið og viðmið þess um gæði (Guðrún Geirsdóttir og Gyða Jóhannsdóttir, 2011).

Bologna-ferlið er evrópskt háskólasamstarf sem miðar að því að mynda öflugt samevrópskt háskólasvæði (e. European Higher Education Area) sem auðveldar nemendum jafnt sem útskrifuðum og starfsmönnum fræðilegra stofnana að færa sig til í námi og starfi á milli Evrópulanda (Bologna process, e.d.). Þau lönd sem taka þátt í ferlinu þurfa að gera ákveðnar úrbætur á háskólakerfi sínu sem miða að samhæfingu ákveðinna atriða. Lögð er áhersla á að prófgráður háskólanna séu sambærilegar og skipt í þrjú stig, þ.e. grunnnám í að minnsta kosti þrjú ár, meistaranám í tvö ár og síðan doktorsnám. Lengd hvernar gráðu er þá ekki það sem skiptir mestu máli heldur sú þekking, kunnátta og hæfni sem nemandi á að hafa náð tökum á þegar hann hefur lokið gráðunni. Til að tryggja að þessum námsmarkmiðum sé náð hefur verið komið á fót sameiginlegu einingakerfi (ECTS) svo hægt sé að bera saman prófgráður á milli landa. Einnig hafa verið teknir upp

prófskírteinisviðaukar (e. diploma supplement) sem innihalda lýsingu á náminu sem lokið var ásamt almennum upplýsingum um háskólanám í landinu. Þá er mikil áhersla lögð á sameiginlega gæðatryggingu (e. quality assurance) háskóla svo eftirlit og eftirfylgni á gæðamati háskólastarfs standist sameiginleg gæðaviðmið háskólanna (Þórður Kristinsson, 2010). Þetta felur í sér innleiðingu á hæfniviðmiðum (e. learning outcomes), en allt nám á að vera skilgreint út frá þeim, þ.e. hvaða þekkingu, leikni og hæfni er ætlast til að nemandi búi yfir þegar hann lýkur ákveðnu námi (KEMST, e.d.). Það gefur því auga leið að Bologna-ferlið hefur áhrif á nám og kennslu. Ákvæði þess má finna víða í lögum og reglum Háskóla Íslands en þó eru ekki enn til rannsóknir sem sýna að hvaða marki þessi ákvæði hafa í raun og veru verið innleidd í daglegt starf.

3.2 Gæðaráð íslenskra háskóla

Samkvæmt lögum um háskóla nr. 63/2006 skiptist eftirlit með gæðum kennslu í innra og ytra mat. Hverjum og einum háskóla ber þá skylda til að framkvæma innra mat á gæðum háskólastarfsins, þ.e. sjálfsmat skólanna á þeirra faglega starfi, sem starfsmenn og nemendur skólans eiga að taka virkan þátt í. Þá stýrir mennta- og menningarmálaráðherra því hvenær ytra matið er framkvæmt og útbýr þriggja ára matsáætlanir sem eiga að staðfesta og tryggja gæði háskólans. Framkvæmd matsins skal vera í höndum óháðra aðila sem saman standa af óháðum sérfræðingum ásamt fulltrúa nemenda. Þetta ytra mat á gæðum kennslu og rannsókna getur þá náð til að mynda yfir einn eða fleiri háskóla, ákveðin fræðasvið, deildir eða námsbrautir.

Árið 2011 var Gæðaráð íslenskra háskóla stofnað, en hlutverk þess er að bera ábyrgð á gæðaeftirliti með kennslu og rannsóknum í háskólum á Íslandi. Ráðið setti fram rammaáætlun um hvernig ætti að efla gæði háskólastarfs í landinu með kerfisbundnum hætti í fimm ár. Matið skiptist í innra og ytra mat, eins og lýst var hér að ofan, og sér gæðaráðið um ytra matið

Eitt helsta markmið gæðaráðsins er að gera námsreynslu nemenda í háskólum á Íslandi betri með því að læra af fortíðinni til að bæta framtíðina. Reynsla nemenda er talin afar mikilvæg og því lögð rík áhersla á þátttöku þeirra í gæðamati. Lögð er áhersla á að afla upplýsinga um alla þá þætti sem hafa áhrif á námsreynslu nemenda og efla það sem hefur reynst vel og læra af því sem ekki hefur reynst eins vel (Magnús Lyngdal Magnússon, 2011).

3.3 Gæðakerfi Háskóla Íslands

Með tilkomu Gæðaráðs Íslenskra háskóla og lögum um að háskólar skuli gera innra mat á gæðum háskólastarfs, hefur mat á gæðum náms og kennslu í Háskóla Íslands aukist mikið, en allt frá árinu 2002 hefur formlegt gæðakerfi verið starfrækt innan skólans. Gæðakerfið nær yfir alla helstu þætti háskólastarfsins og þar á meðal kennslu. Hlutverk þess er meðal annars að tryggja gæði í kennslu og að unnið sé að úrbótum þannig að kennslan standist alþjóðlegar gæðakröfur.

Til að styrkja gæðakerfið var árið 2004 mynduð ráðgjafanefnd rektors um gæðamál og árið 2006 varð Gæðanefnd háskólaráðs til. Gæðanefndin á að stuðla að gæðum í kennslu, rannsóknum og stjórnun við skólann sem hún gerir meðal annars með því að styrkja gæðakerfið og efla gæðameningu skólans (Háskóli Íslands, 2012a; Magnús Diðrik Baldursson og Magnús Guðmundsson, 2009).

Eins og fram hefur komið metur Háskóli Íslands nú formlega reynslu nemenda af gæðum náms og kennslu í auknu mæli. Helst eru notaðar kennslukannanir, en þær eru ein algengasta aðferðin til að meta viðhorf nemenda til náms (Delaney o.fl., 2010). Kennslukannanir hafa verið notaðar við Háskóla Íslands frá því árið 1987 í þeim tilgangi að bæta nám og kennslu og eru nú hluti af gæðakerfi skólans (Háskóli Íslands, 2010; Student.is, 2011). Aðrar leiðir sem notaðar eru til að meta kennsluna eru sjálfsmat deilda og sérstök matsverkefni fræðasviða og deilda (Kennslumiðstöð, e.d.; Kennslumiðstöð Háskóla Íslands, 2013). Samkvæmt niðurstöðum rafrænnar könnunar, sem athugaði viðhorf kennara Menntavísindasviðs Háskóla Íslands til kennslukönnunar skólans, nota margir kennarar einnig óformlegar og persónulegar leiðir til að meta gæði kennslu sinnar. Hér er t.d. um að ræða eigin kennslukannanir kennara, matsfundi og umræður í kennslustundum, lok námskeiða eða rýnihópum (Kennsluráð Menntavísindasviðs, 2014). Í niðurstöðum nýlegrar rannsóknar Bamber og Anderson (2012) er gerð grein fyrir þessu, þ.e. að kennarar noti mikið af óformlegum og persónulegum leiðum í bland við formlegar leiðir, sem stofnunin krefst að séu framkvæmdar. Nánar verður sagt frá þessum aðferðum í fjórða kafla þar sem m.a. er fjallað um mat nemenda á gæðum kennslu.

Innan háskólans starfar kennslumálanefnd sem fyrst var skipuð árið 1985. Hér er um sjö manna nefnd að ræða sem skipuð er af háskólaráði til þriggja ára í senn. Rektor skipar formann nefndarinnar, en aðrir nefndar meðlimir eru formenn kennslunefnda hvers fræðasviðs ásamt fulltrúa nemenda sem tilnefndur er af Stúdentaráði. Í ár starfa einnig sviðsstjóri kennsluviðs, prófstjóri og stjórnarformaður Kennslumiðstöðvar með

nefndinni. Nefndin hefur það hlutverk að vinna að settum markmiðum er snúa að námi og kennslu í stefnu skólans. Það felur í sér að tryggja að þróun á kennslu og kennsluháttum innan skólans eigi sér stað ásamt því að stuðla að því að nemendur fái framúrskarandi menntun sem er í tengslum við rannsóknarstarf skólans (Háskóli Íslands, 2014a).

Ýmsar þjónustueiningar koma að gæðastarfi skólans á einhvern hátt, en ein þeirra, sem aðstoðar við að efla gæði kennslunnar, er Kennslumiðstöð Háskóla Íslands. Kennslumiðstöð hefur það hlutverk að veita kennurum við Háskóla Íslands faglega aðstoð við þróun kennsluhátta, ráðleggur og aðstoðar kennara og deildir við að skipuleggja og vinna úr matsverkefnum og veitir leiðsögn við þróun kennsluhátta. Einnig býður Kennslumiðstöð upp á námskeið í kennslufræðum fyrir kennara skólans í samstarfi við Menntavísindasvið Háskóla Íslands. Kennarar skólans eru hvattir til að sækja þessi námskeið til að fá aðstoð við að auka kennslufærni sína (Kennslumiðstöð, e.d.; Kennsluskrá 2013-2014, 2013).

Hér hefur verið gert grein fyrir þeim formlegu reglum sem gilda um kennslu í Háskóla Íslands og eru settar til að auka gæði hennar. Þetta eru fyrst og fremst formlegar reglur sem eiga að vera leiðbeinandi um starfshætti, en segja í raun ekkert til um hvernig kennslu er háttað í raun og veru, en eins og kunnugt er getur verið óralangt bil á mill stefnu og athafna.

4 Fræðilegur bakgrunnur

Í þessari fræðilegu umfjöllun verður fjallað um mikilvægi góðrar kennslu á háskólastigi og greint frá tilraunum háskóla til að efla kennslu sína. Verður leitast við að útskýra hugmyndir fræðimanna og nemenda um einkenni góðrar kennslu ásamt markmiðum hennar. Einnig verður fjallað um mat nemenda á gæðum kennslu og greint frá tilgangi og aðferðum ásamt því að skoða þá gagnrýni sem er til staðar. Fjallað verður um kenningar fræðimanna um tengsl náms og kennslu þar sem djúp- og yfirborðsnálganir, sem lýsa því hvernig skipta megi nemendum í tvo hópa eftir því hvernig þeir nálgast nám sitt, verða kynntar ásamt presage-process-product námslíkaninu, sem skýrir út samhengi náms og kennslu. Síðast verður leitast við að gera grein fyrir menningu deilda og í því samhengi sagt frá félagsmenningarlegum kenningum ásamt sérstöðu háskólagreina.

4.1 Mikilvægi góðrar kennslu á háskólastigi

Fjöldi og fjölbreytileiki nemenda hefur aukist verulega í háskólum um allan heim á undanförunum áratugum. Á sama tíma standa háskólar frammi fyrir enn meiri áskorun frá nemendum, atvinnurekendum og skattgreiðendum um að gera grein fyrir árangri sínum og sýna fram á gæði í kennslu. Því er eitt af aðalmarkmiðum margra háskóla að tryggja að á vegum þeirra fari fram framúrskarandi kennsla (Hénard og Roseveare, 2012).

Í leiðarvísi fyrir háskóla, sem ætlaður er til að aðstoða alla þá er koma að mótun stefnu og starfshátta háskóla, með það að markmiði að efla gæði kennslu, benda Hénard og Roseveare (2012) á að háskólar hlúi að gæðum í kennslu af margs konar ástæðum og takist um leið á við ýmsar áskoranir. Háskólar vilja auka gæði kennslu sinnar til að bregðast við vaxandi eftirspurn eftir viðeigandi kennslu þar sem nemendur, sem og vinnuveitendur, vilja að tryggt sé að menntun leiði til arðbærrar atvinnu fyrir einstakling og geri honum kleift að þróast faglega í starfi sínu. Því þurfa háskólar að tryggja að menntun sem þeir veita uppfylli væntingar nemenda og kröfur vinnuveitenda, bæði í dag og í framtíðinni. Það er ekki lengur fullnægjandi að háskólar sýni fram á framúrskarandi rannsóknarvinnu til að öðlast gott orðspor innan háskólasamfélagsins, heldur þurfa þeir jafnframt að sýna fram á gæði í námi og kennslu. Sýn og stefna skólanna þarf að vera í takt við raunverulega starfshætti þeirra og nýjungar í námi og kennslu. Einnig þarf leiðtogaþæfileika, samvinnu og leiðir til að takast á við spennu á

milli frumkvöðla og þeirra sem eru tregir við að breyta til, svo háskólarnir geti orðið að árangursríkum námssamfélögum þar sem framúrskarandi kennslufræðilegir starfshættir eru þróaðir.

Aðrir þættir sem hafa áhrif á gæði kennslu um allan heim eru m.a. alþjóðavæðing háskólamenntunar, sífelld víðtækara gildissvið menntunar, meiri fjölbreytileiki í nemendahópnum, ör tækniþróun sem getur fljótt gert námsefni og kennsluaðferðir úreltar, aukinn þrýstingur á samkeppni á heimsvísu vegna efnahagslegrar hagkvæmni og þörfin til að framleiða hæfa starfsmenn til að takast á við áskoranir 21. aldarinnar (Hénard og Roseveare, 2012).

Chickering og Gamson (1987) benda á að kennarar og nemendur beri mesta ábyrgð á því að bæta gæði náms og kennslu í háskólum. Þeir þurfa þó á mikilli hjálp að halda frá stjórnendum menntamála sem hafa, með ákvörðunum sínum, mikil áhrif á að móta starfsumhverfi þar sem góðir starfshættir geta þrífist

4.1.1 Hvað er góð kennsla?

Þrátt fyrir fjölmargar rannsóknir á einkennum góðrar kennslu hafa rannsakendur ekki komið sér saman um eina skilgreiningu á hugtakinu. Þeir hafa áttað sig á því að hugmyndir um góða kennslu eru háðar samhengi og því nokkuð ljóst að um flókið hugtak er að ræða sem margir ólíkir þættir hafa áhrif á og óraunhæft er að skilgreina á einn veg (Miron og Segal, 1978; Murphy, 2004; Ramsden, 2003).

Þó Ramsden (2003) sé sammála, að ekki sé til ein leið til að skilgreina góða kennslu, hefur hann tekið saman nokkur grundvallareinkenni sem hann segir að einkenni góða háskólakennslu. Þau einkenni eru löngun kennarans til að deila ástríðu sinni á námsefni með nemendum, áhugavekjandi kennsla sem tekur mið af námsstigi nemenda, góðar útskýringar, góðar endurgjafir fyrir verkefni, skýr markmið námskeiða þar sem ljóst er hvað nemendur eiga að kunna, hvenær og af hverju, að umhyggja og virðing sé borin fyrir nemendum og námi þeirra og þeir hvattir til sjálfstæðrar hugsunar. Kennarinn þarf þá einnig að geta aðlagað sig að nýjum kröfum, notað kennsluaðferðir og fræðileg verkefni sem krefjast þess að nemendur læri á gagnrýnan og ábyrgan hátt og í samvinnu, ásamt því að hafa löngun til að læra af nemendum með það að markmiði að bæta kennslu sína.

Á undan Ramsden höfðu Chickering og Gamson (1987) sett fram sjö meginreglur fyrir góða kennslu í grunnnámi í háskóla, sem þeir byggðu á niðurstöðum rannsókna um góða kennslu í framhaldsskólum og háskólum.

Góð kennsla, samkvæmt þessum reglum, felur í sér að hvatt er til samskipta milli nemenda og kennara, stuðlað er að samvinnu á milli nemenda og þeir hvattir til að vera virkir þátttakendur í námi sínu. Kennarar eru hvattir til að gefa skjóta og góða endurgjöf, leggja áherslu á hversu löngum tíma eigi að eyða í ákveðin verkefni, gera miklar kröfur og virða ólíka hæfileika og námsaðferðir nemenda.

Helterbran (2008) bendir á að persónuleg einkenni kennarans hafi áhrif á góða kennslu og séu í raun óaðskiljanlegur hluti af fagmennsku hans. Þá segir hún að í góðri kennslu felist einnig hæfni kennarans í að miðla þekkingu sinni til nemenda, kennslufræðileg færni hans, ásamt þekkingu og skilningi á ólíkum nemendum og að lokum færni hans til að sýna fram á að nám hafi átt sér stað.

Hénard og Roseveare (2012) segja góða kennslu fela í sér vel skipulagða námskrá og námsefni, að nemendur læri í mismunandi námssamhengi (t.d. með leiðsögn í sjálfstæðri rannsóknarvinnu, lausnaleitarnámi, samvinnu og með því að gera tilraunir), að veitt sé góð endurgjöf fyrir verkefni og að námsmat geti sagt til um hvort hæfniviðmiðum hafi verið náð. Þá feli góð kennsla í sér gott námsumhverfi og að boðið sé upp á námsráðgjöf fyrir nemendur.

Anna Ólafsdóttir (2014) skoðaði hugmyndir háskólakennara um einkenni góðrar háskólakennslu. Megingögn rannsóknarinnar voru viðtöl sem tekin voru við háskólakennara og stjórnendur háskólastofnunar, en einnig var lagður spurningalisti fyrir kennarana ásamt því að skoðuð voru ýmis skjöl frá stjórnvöldum. Í niður-stöðum mátti greina fjóra þætti sem einkenndu hugmyndir kennarana um góða háskólakennslu. Þessir þættir voru að góð samskipti væru á milli nemenda og kennara, að við undirbúning kennslu væri það haft að markmiði að viðhalda og auka skilning nemenda ásamt því að sjá til þess að kennarar nytu samverunnar við nemendur. Stutt sé við nám nemenda og skilningur þeirra aukinn á viðfangsefni með notkun leiðsagnarmats og síðast en ekki síst að lögð sé áhersla bæði á almenn námsmarkmið og markmið tengd fagþekkingu fræðasviðsins. Einnig kom í ljós að svo hægt sé að sinna góðri kennslu er mikilvægt að kennari geti séð námið með augum nemenda. Þá hefur nemendafjöldinn og kennslu-aðstaðan mikið að segja þegar kemur að virkni nemenda, en einnig þarf nemandinn sjálfur að vera tilbúinn til virkar þátttöku. Kennararnir í rannsókn Önnu benda á að skjót endurgjöf í leiðsagnarmati auðveldi þeim að setja sig í spor nemenda. Próf mættu vera minni hluti af námsmatinu að mati kennarana og vildu þeir hafa möguleika á að rannsóknir sem þeir unnu að væru hluti af kennsluefni.

Prosser og Trigwell (1999), sem einnig hafa rannsakað góða kennslu á háskólastigi, halda því fram að mesta áherslu eigi að leggja á nám nemenda þegar bæta á kennslu. Þeir segja að góð kennsla feli í sér að kennarinn skipuleggi vel hvaða markmiðum eigi að ná með kennslunni og hvernig eigi að ná þeim. Hann átti sig á margbreytileika í námsaðferðum nemenda og vinni að því að nemendur tengi við og skilji námsefnið.

Á bak við góða kennslu leynist yfirleitt góður kennari, svo til að leita svara við því hvað felst í góðri kennslu hafa margir fræðimenn einnig rannsakað hvað einkennir góða kennara. Stronge (2002) hefur tekið saman þrjár fullyrðingar þar sem dregin eru saman helstu einkenni góðra kennara, en þ.e. að kennarinn sinni starfi sínu samviskusamlega, geri sér grein fyrir margbreytileika í nemendahópum og útskýri vel.

Hattie (2003), sem einnig hefur rannsakað einkenni góðra kennara, telur að framúrskarandi kennarar búi allir yfir sömu fimm eiginleikum. Þeir gera sér grein fyrir mikilvægi þess hvernig þeir koma námsefninu til skila, leiða nám í gegnum samskipti í kennslustofunni, fylgjast með námsframvindu og veita endurgjöf, geta tekið mið af þáttum sem hafa áhrif á nám nemenda og hafa jákvæð áhrif á námsárangur þeirra.

Í rannsókn Duarte (2013) leitaði hún svara við því hvað einkennir góða kennara með því að taka viðtöl við fimm framúrskarandi háskólakennara. Niðurstöður sýndu að góðir kennarar leita eftir því að skapa nemendum sínum aðstæður til djúpnáms, virkja þá til þátttöku í náminu, nota reynslunám, fá nemendur til að ígrunda og stuðla að því að námið vari til lífstíðar.

Goe, Bell og Little (2008) þróuðu skilgreiningu á góðum kennurum út frá greiningu á rannsóknnum, stefnum og stöðlum sem fjalla um árangursríka kennara ásamt því að ræða við fjölda sérfræðinga um málefnið. Hér er þá átt við kennara almennt, en ekki aðeins kennara á háskólastigi. Í þessari skilgreiningu er meðal annars bent á að farsælir kennarar hafi miklar væntingar til allra nemenda sinna og aðstoði þá við námið. Þeir stuðla að jákvæðni í fræðilegu og félagslegu samhengi og í viðhorfum, svo sem að fá nemendur til að mæta í kennslustundir, útskrifast á réttum tíma, vera virkir þátttakendur í náminu og góðir í samvinnu. Einnig nota þeir fjölbreytta kennsluhætti, fylgjast formlega með framförum nemenda, aðlaga kennslu eins og þarf og meta nám með fjölbreyttum hætti.

Ef við drögum saman hugmyndir þessara fræðimanna hér að ofan, sem hafa skoðað góða kennslu og góða kennara, er greinilegt að þeir eru sammála að mörgu leyti. Oftast eru dregin fram einkenni sem tengjast mikilvægi námsmats, t.d. að það sé skýrt, fjölbreytt og gefi upplýsingar um

námsframvindu nemenda. Einnig er oft fjallað um mikilvægi þess að kennarinn geri sér grein fyrir fjölbreytileika í nemendahópnum og taki tillit til þess í allri skipulagningu á kennslunni. Þó nokkrir telja að umhyggja skipti miklu máli í samskiptum kennara við nemendur, þ.e. að kennarinn komi fram við nemendur af virðingu og hafi metnað fyrir þeirra hönd. Þá er góð endurgjöf fyrir verkefni og að kennarinn komi námsefninu frá sér á skýran og skiljanlegan hátt einnig talið mikilvægt. Út frá þessu mætti því segja að góð kennsla ráðist af skipulagi, aðstæðum, gæðum kennara og samskiptum hans við nemendur.

Viðeigandi er að benda á ástralska rannsókn Ballantyne og félaga, en þeir tóku saman viðtöl við 44 kennara um hugmyndir þeirra um hvað fælist í góðri kennslu. Rauði þráðurinn í gegnum öll viðtölin var að kjarni góðrar kennslu fælist í sambandinu sem væri á milli kennara og nemenda. Í því ætti að felast öflug nálgun kennarans á námsefnið og viðeigandi umhyggja í garð nemenda (Entwistle, 2009).

Hér hef ég komið inn á hugmyndir ýmissa fræðimanna um góða kennslu á háskólastigi og er þá komið að því að skoða hugmyndir nemenda.

4.1.2 Hvað segja nemendur um góða kennslu og góða kennara?

Hugmyndir einstaklinga um góða kennslu byrja að mótast um leið og þeir setjast fyrst á skólabekk. Eftir því sem þeir sitja lengur verður reynsla þeirra af kennslu meiri. Það má því ætla að háskólanemar búi yfir hafsþjó af reynslu, enda um langskólagengna einstaklinga að ræða. Hugmyndir þeirra um góða kennslu eru þó mismunandi, því eins og fram hefur komið, er góð kennsla háð samhengi. Þó hugmyndir nemenda um einkenni góðrar kennslu á háskólastigi hafi lítið verið rannsakaðar á Íslandi er til þó nokkuð af erlendum rannsóknum. Einkenni góðs kennara hafa sérstaklega verið rannsökuð, en hér verður sagt frá niðurstöðum nokkurra rannsókna sem skýra sumar frá einkennum góðrar kennslu og aðrar frá einkennum góðra kennara á háskólastigi að mati nemenda.

Í ísraelskri rannsókn Miron og Segal (1978) voru 589 grunnnemar á öðru ári beðnir um að velja þau þrjú einkenni, af lista með fimmtán einkennum, sem þeim þótti skipta mestu máli í fari góðra kennara á háskólastigi. Þáttakendur voru í fimm deildum sem skipt var í þrjá hópa í niðurstöðum, þ.e. nemendur í félagsvísindum og lögfræði, hugvísindum og síðan lífvísindum og læknisfræði. Niðurstöður sýndu að nemendur mátu kennara eftir hæfni þeirra til að miðla þekkingu, ólíkt því sem háskólar gerðu á þessum tíma, þ.e. að meta kennara eftir rannsóknarfærni þeirra. Það sem nemendum þótti mikilvægast í fari kennara var að hann kæmi námsefninu

frá sér á áhugaverðan hátt, væri með gott skipulag á kennslunni og útskýrði vel. Nokkur munur var á hugmyndum nemenda eftir deildunum en nemendur í félagsvísindum, lífvísindum og læknisfræði lögðu mikla áherslu á að kennarinn gæti miðlað hugmyndum til nemenda á meðan nemendur í hugvísindum lögðu áherslu á hæfni kennarans til að örva hugsun þeirra. Einkenni sem voru sjaldan valin af nemendum voru þau sem tengdust samskiptum nemenda við kennara svo sem hjálpsami kennarans og vingjarnleg nálgun af hans hálfu. Eins fengu persónulegir eiginleikar kennara, eins og t.d. kímni gáfa og ytra útlit, lítið sem ekkert vægi (Miron og Segal, 1978). Nýlegri rannsóknir á góðri kennslu sýna þó að nemendur leggja áherslu á persónulega eiginleika kennarans og samskipti hans við nemendur.

Í nýlegri rannsókn Delaney o.fl (2010) skoðuðu rannsakendur hugmyndir nemenda við Memorial University í Kanada um einkenni góðrar kennslu. Í opinni netkönnun voru 17.000 grunn- og framhaldsnemar skólans beðnir um að skilgreina þá eiginleika sem þeir töldu einkenna góða kennslu. 330 nemendur tóku þátt í könnuninni. Niðurstöður rannsóknar sýndu níu einkenni sem nota má til að lýsa góðri kennslu. Mikilvægast þykir nemendum að kennarinn beri virðingu fyrir þeim. Önnur einkenni eru að kennarinn sé fróður um námsefnið, aðgengilegur, hvetjandi, góður í samskiptum, skipulagður, hjálpsamur, sýni fagmennsku og búi yfir góðri kímni gáfu. Hér sést greinilega hvað kennarinn sjálfur virðist skipta miklu máli. White (2009) skoðaði upplifun háskólanemenda af náms- og kennsluumhverfi sínu. Rannsóknin var framkvæmd í Victorian University í Ástralíu þar sem tekin voru hálfstöðluð viðtöl við 79 grunnnema skólans sem valdir höfðu verið með snjóboltaúrtaki. Í viðtölunum kemur fram að góð kennsla feli fyrst og fremst í sér að kennarinn hafi ástriðu fyrir kennslunni. Einnig spilar gott samband nemenda og kennara inn í, en nemendur telja sig ná betri námsárangri ef þeir eru í góðum samskiptum við kennarann. Stærð nemendahópsins skiptir einnig máli þar sem nemendum þykir auðveldara að ná sambandi við kennarann í minni nemendahópum.

Í rannsókn Saroyan, Dagenais og Zhou (2009) voru einkenni góðrar kennslu skoðuð út frá sjónarhorni 88 doktorsnema. Nemendur voru spurðir spurninga varðandi árangursríka kennslu og nám, hlutverk kennarans og hlutverk nemandans. Með opinni kóðun fundust fjögur einkenni góðrar kennslu. Samkvæmt þeim á kennarinn að vera fær um að miðla þekkingu til nemenda með því m.a. að vera sérfræðingur í námsefninu og fær um að útskýra vel. Kennslan á að skila góðum námsárangri og bent er á að þar leiki kennsluaðferðir og námsmat stórt hlutverk. Einnig þykir mikilvægt að nám og kennsla séu vel skipulögð og síðast en ekki síst að stuðlað sé að ævilöngu

námi nemenda, þ.e. að kennsla hjálpi nemendum ekki aðeins að öðlast þekkingu á viðfangsefninu heldur einnig hvernig þeir geta vaxið og dafnað í starfsgrein sinni.

Helterbran (2008) rannsakaði hugmyndir nemenda um einkenni góðra kennara og kennslu í þeim tilgangi að upplýsa kennara, sem sjá um kennaramenntun, um hvernig hægt sé að stuðla að árangursríkri kennslu. Í niðurstöðum kom í ljós að nemendur telja góða kennslu verða til út frá ákveðnum viðhorfum og hegðun kennarans. Flokka mátti hugmyndir nemenda í þrjú flokka; *þekking og framsetning, persónulegir eiginleikar og fagmennska*. Í flokknum þekking og framsetning kemur meðal annars fram að góður kennari sé sérfræðingur í námsefninu, komi því frá sér á skýran og skiljanlegan hátt og taki mið af núverandi þekkingu og reynslu nemenda sinna. Í flokknum persónulegir eiginleikar kom fram að kennarinn þurfi að hafa sýnilegan áhuga, helst ástríðu, fyrir bæði kennslunni og námsefninu. Einnig þykir kostur að hann búi yfir kímni og að gott aðgengi sé að honum. Nemendum þykir þó einna mikilvægast af öllu í fari kennarans að honum sé annt um þá, þ.e. sýni þeim samkennd, beri virðingu fyrir þeim og vilji að þeim gangi vel. Ef þetta vantar virðast aðrir eiginleikar hans skipta litlu máli. Síðasti flokkurinn, fagmennskan, nær síðan yfir þætti sem tengjast skipulags- og kennslufærni kennarans. Nemendur vilja að kennarar séu skipulagðir og kunni að kenna. Einnig telja þeir mikilvægt að námskráin sé útskýrð, spurningum þeirra svarað og hæfniviðmið námskeiða tilgreind. Þá finnst þeim einnig mikilvægt að fá endurgjöf fyrir verkefni sín, en ekki aðeins einkunnir. Helterbran bendir þá á að niðurstöður hennar endurspegli aðrar niðurstöður úr rannsóknum á einkennum góðra kennara og gefi innsýn í hvað nemendur leita að í fari kennara, bæði persónulega og faglega.

Ef við skoðum niðurstöður ofangreindra rannsókna má sjá að þættir sem snúa að samskiptum kennara við nemendur skipta miklu máli samkvæmt nýlegum rannsóknum. Það skiptir máli að kennarinn beri virðingu fyrir nemendum, sé annt um þá, sé aðgengilegur, hvetjandi og hafi metnað fyrir þeirra hönd. Þetta er ólíkt niðurstöðum rannsóknar Miron og Segal frá 1978 þar sem þessir þættir virtust ekki skipta nemendum miklu máli. Hæfni kennarans til að miðla þekkingu var þó talin afar mikilvæg.

Þó niðurstöðum rannsókna á góðri kennslu beri ekki öllum saman, eins og fram hefur komið, má í flestum tilvikum skipta atriðum sem talin eru skipta máli í tvennt. Annars vegar eru það atriði sem snúa beint að kennaranum sjálfum og hæfni hans til að ná til nemenda, ásamt viðhorfum hans til nemenda. Hins vegar eru það atriði sem snúa að skipulagi náms og

kennslu. Þá eru allir á sama máli um markmið góðrar kennslu, þ.e. að hún eigi að skila góðum námsárangri. Rannsóknir hafa sýnt fram á að svo sé, en góð kennsla er einn mikilvægasti þátturinn þegar kemur að því að bæta námsárangur nemenda. Varast þarf að eigna kennslunni allan heiður góðs námsárangurs þar sem fjölmargir aðrir þættir hafa áhrif á hann (Biggs, 1987; Goe, Bell og Little, 2008; Goldhaber, 2002; Hénard og Roseveare, 2012; Parpala, Lindblom-Ylänne og Rytkönen, 2011; Ramsden, 2003).

4.2 Mat nemenda á gæðum kennslu

Háskólar fara ýmsar leiðir til að stuðla að betri gæðum í kennslu sinni. Þeir stuðla að faglegri þróun á starfsháttum t.d. með endurmenntun kennara og með því að veita verðlaun fyrir framúrskarandi kennslu. Það hefur sýnt sig að stuðningur við nýsköpun í kennslufræðum getur einnig haft jákvæð áhrif á háskólakennslu ásamt nýsköpunarsjóðum fyrir kennslu. Einnig er jákvætt fyrir kennsluna að háskóli setji kennsluviðmið fyrir nýja kennara, veiti gott náms- og starfsumhverfi og styðji við nemendur, t.d. með námsráðgjöf. Þá hefur verið komið á fót miðstöðvum fyrir þróun kennslu sem hafa það markmið að efla kennslu innan háskólans sem þær vinna hjá (samanber Kennslumiðstöð Háskóla Íslands). Einnig eru gæði kennslu metin til að fá betri sýn á hvar sé þörf á úrbótum þannig að skólinn sé betur í stakk búinn til að efla kennsluna enn frekar. Þá er mikilvægt að kennsla sé metin út frá mismunandi sjónarhornum, t.d. af nemendum, kennurum, fræðasviðum og deildum (Hénard og Roseveare, 2012).

Mati á hæfni kennarans til kennslu hefur verið skipt í þrjú ólík en tengd sjónarmið; mælingu á aðföngum (e. input), ferli (e. processes) og framleiðslu (e. outputs). Aðföng eru það sem kennarinn kemur með í starf sitt, t.d. bakgrunnur hans, viðhorf, væntingar, reynsla, kennslufræði, þekking á námsefni, kennsluréttindi og menntun. Ferlið vísar til samskipta sem eiga sér stað í kennslustofunni á milli kennara og nemenda, en getur einnig snúið að faglegri starfsemi kennara innan skólans og samfélags hans. Framleiðslan felur síðan í sér niðurstöður úr ferlinu, eins og áhrif á námsárangur nemenda, hlutfall útskrifaðra, hegðun nemenda, þátttöku í kennslustundum, viðhorfum og félags- og tilfinningalegri líðan nemenda (Goe, Bell og Little, 2008).

Það var á þriðja áratug tuttugustu aldar, í Norður Ameríku, sem nemendur tóku fyrst þátt í mati á gæðum háskólakennslu. Með auknu mikilvægi gæða í kennslu hefur þátttaka nemenda síðan aukist og reynsla þeirra af gæðum náms og kennslu aldrei verið talin mikilvægari (Delaney, Johnson Johnson og Treslan 2010). Rudduck (1998) bendir t.d. á að hlusta eigi á

raddir nemenda þegar kemur að því að benda á breytingar sem þarf að gera í skólastarfi til að auka gæði náms og kennslu. Þá segir hún að ef við höfum áhyggjur af frammistöðu og tækifærum nemenda þá eigi að komast að því hvað það er sem nemendur telja að komi í veg fyrir að þeir læri og hvað styðji við nám þeirra. Ramsden (2003) tekur undir þetta og bendir á að háskólanemendur séu sérstaklega færir um þessa gagnrýni.

Beinum nú sjónum okkar enn frekar að mati nemenda á gæðum kennslu. Hér er um að ræða aðferð þar sem hlustað er á raddir nemenda, hvað þeir hafa að segja um gæði kennslu, þ.e. hvað er gott og hvað má betur fara. Einnig verður sagt frá nokkrum aðferðum sem hægt er að nota við mat nemenda á gæðum kennslu og gerð grein fyrir þeirri gagnrýni sem matið hefur orðið fyrir, en fyrst skoðum við tilgang matsins.

Flestir eru sammála um að tilgangur mats, á gæðum kennslu innan háskóla, sé fyrst og fremst að koma auga á veikleika í kennslunni svo hægt sé að bregðast við þeim og bæta frammistöðuna þannig að það hafi jákvæð áhrif á námsárangur nemenda (Emery, Kramer og Tian, 2003; Goe, Bell og Little, 2008). Ekki eru allir sammála um gæði matsaðferða og eru því farnar margar leiðir í mati á gæðum kennslu þar sem áherslupættir geta verið mismunandi (Bamber og Anderson, 2012).

Þar sem engin ein aðferð getur veitt allar þær upplýsingar sem þarf til að bæta kennslu er talið óæskilegt að treysta aðeins á nemendamati. Fleiri aðferðir þarf að nota í mati á gæðum kennslu þannig að mismunandi aðferðir mæli mismunandi þætti. Áreiðanleiki matsaðferða felst í getu þeirra til að mæla á nákvæman hátt það sem þeim var ætlað að mæla (Emery, Kramer og Tian, 2003; Goe, Bell og Little, 2008). Emery, Kramer og Tian (2003) setja fram nokkrar tillögur sem þeir telja að geri mat nemenda á gæðum kennslu áreiðanlegra. Þau benda á að mikilvægt sé að nota mismunandi gagnasöfn til að meta gæði kennslu, en ekki aðeins mat nemenda. Þau nefna að aðrar góðar upplýsingar um gæði kennslu sé t.d. að fá með kennsluferilskrá kennarans, námsárangri nemenda hans og jafningjamati, þ.e. mati annarra kennara á kennslu þeirra. Einnig benda þau á að gæta þurfi að orðalagi í matslistum þar sem miða eigi frekar að afrakstri en ánægju. Prosser (2005) tekur undir þetta sjónarmið. Til dæmis er hægt að bæta við spurningum sem snúa að því hversu mikið nemendur lærðu í námskeiði og taka burt spurningar eins og það hversu vel kennarinn er að sér í námsefninu. Þau benda jafnframt á að það gæti gert matið áreiðanlegra að fá nemendur til að skrifa undir það með nafni. Ef kennarinn veit hvaðan gagnrýni kemur gæti það hjálpað honum að öðlast betri skilning á henni. Einnig benda þau á að þar sem mikið mark er tekið á nemendamati,

þarf í rauninni að þjálfar nemendur í að meta gæði kennslunnar sem þeir fá um leið og þeir hefja nám í háskóla.

Ballantyne, Bain og Packer (1999) segja að háskólakennarar séu langflestir sérfræðingar í sinni fræðigrein, en með litla þekkingu á námskenningum og kennsluaðferðum. Þessi skortur þeirra á kennslufræði hefur verið gagnrýndur því það hefur sýnt sig að margir kennarar kenna eins og þeim var sjálfum kennt. Þannig viðhalda kennarar hefðbundnum kennsluháttum innan háskólasamfélags án þess að gera sér grein fyrir því hvort þeir hafi jákvæð áhrif á námsárangur nemenda þeirra eða ekki. Helterbran (2008) tekur undir þetta sjónarmið og bendir um leið á að fyrirmyndir góðrar kennslu skipti máli fyrir verðandi kennara. Hún telur mikilvægt að skilgreina eiginleika góðra kennara og góðrar kennslu út frá sjónarhorni nemenda og segir það meðal annars jákvætt skref í átt að því að styrkja enn betur kennaramenntun. Verðandi kennarar verði þannig betur upplýstir um eiginleika góðrar kennslu og átti sig á því hvernig kennsla hefur jákvæð áhrif á námsárangur.

Margar aðferðir eru notaðar til að meta árangur kennslu og hæfni kennarans og er mat nemenda á gæðum kennslu ein slík. Þá eru kennslukannanir algengasta aðferðin sem notuð er. Um er að ræða spurningalista þar sem nemendur meta námið og kennsluna sem þeir hafa fengið. Nemendur meta þá ýmsa þætti kennslunnar allt frá námsefni til sérstakra starfshátta kennarans (Delaney o.fl., 2010; Little, Goe og Bell, 2009).

Ramsden komst að því í rannsóknnum sínum á mati nemenda á kennslu að nemendur væru færir um að gefa gagnlegar upplýsingar fyrir kennslu. Einnig komst hann að því að nemendur væru færir um að veita góða innsýn í það hvað hefur jákvæð áhrif á nám þeirra og hvað hefur neikvæð áhrif. Hann telur að nemendamati í formi viðurkenndra spurningalista séu mikilvæg gögn fyrir starfsmenn háskóla, sem þeir geta nýtt til að meta námskeið og fá mynd af árangri kennslunnar. Rannsókn Ramsden og félaga komst að sömu niðurstöðum og rannsókn Marsh og félaga hafði gert áður, þ.e. hún staðfesti réttmæti og áreiðanleika þess að nota nemendamati í kennslu í þeim tilgangi að bæta námskeið, námsefni, kennslu, verkefni og námsmat (Scott og Scott, 2013).

Í rannsókn sinni komust Bamber og Anderson (2012) að því að kennarar nota mikið af óformlegum og persónulegum leiðum í bland við formlegar leiðir sem stofnunin krefst að séu framkvæmdar, eins og t.d. kennslukannanir sem lagðar eru fyrir alla nemendur háskólastofnunar. Óformlegar og persónulegar leiðir kennara við mat á gæðum kennslu eru t.d. að fá nemendur til að skrifa niður á blað hvað þeim finnst um kennsluna, vera

með rýnihópa í síðustu kennslustund misseris eða fá samkennara inn í kennslustund til að hlusta á þá kenna. Margir kennarar nota þessar leiðir vegna þess að þeir treysta ekki kennslukönnunum og finnst þær jafnvel ekki leggja áherslu á sömu þætti og þeir myndu sjálfir gera.

Vegna þess hversu flókið og margþætt fyrirbæri kennslan er hafa kennslukannanir sem meta viðhorf nemenda til náms og kennslu verið gagnrýndar fyrir að ekki sé nógu skýrt hvað matið eigi í raun og veru að mæla. En til að komast hjá þessu skilgreina stofnanir hvað þær eiga við með góðri kennslu áður en kennslukannanir eru lagðar fyrir (Anna Ólafsdóttir, 2011; Goe, Bell og Little, 2008; Parpala o.fl., 2011).

Mat nemenda á námi og kennslu er stundum ekki talið til áreiðanlegra upplýsinga þar sem nemendur skortir þekkingu á kennslufræði ásamt því að einkunnir þeirra í námskeiðum geta gert þá hlutdræga (Little, Goe og Bell, 2009). Emery, Kramer og Tian, 2003 segja frá því að margir fræðimenn hafi gagnrýnt mat nemenda á gæðum kennslu fyrir að vera frekar mat á vinsældum kennara fremur en gæðum kennslunnar. Þeir eiga þá við að kennari geti fengið hátt á mati nemenda vegna persónutöfra, sem heilla nemendur, þrátt fyrir að námsárangur nemenda í námskeiðum hjá þessum tiltekna kennara sé ekki nógu góður. Little, Goe og Bell (2009) taka undir þessa gagnrýni og segja áhyggjuefni að nemendur eigi það til að meta kennara eftir persónuleika í stað gæða í kennslu þeirra. Þá segja þau frá því að nemendur séu taldir líklegir til að verða fyrir geislabaugsáhrifum (e. halo effects), þ.e. til að mynda ef þeir meta kennara hátt í einu atriði, eru þeir líklegir til að meta sama kennara einnig hátt í öðrum ótengdum atriðum.

4.3 Tengsl náms og kennslu

Nám og kennsla eru nátengd fyrirbæri og hafa mikil áhrif á hvort annað. Því er erfitt að skoða hugmyndir um einkenni góðrar kennslu án þess að taka tillit til áhrifa hennar á nám nemenda (Ramsden, 2003). Þar sem kennsla á að gera nám mögulegt gefur það auga leið að rannsóknir á bæði námi og kennslu eru mikilvægar svo hægt sé að auka gæði kennslunnar (Skelton, 2005). Hér verður sagt frá tengslum kennslunnar við djúp- og yfirborðsnálganir náms og presage-process-product námslíkanið, sem áður var kynnt lítillega.

4.3.1 Djúp- og yfirborðsnálgun

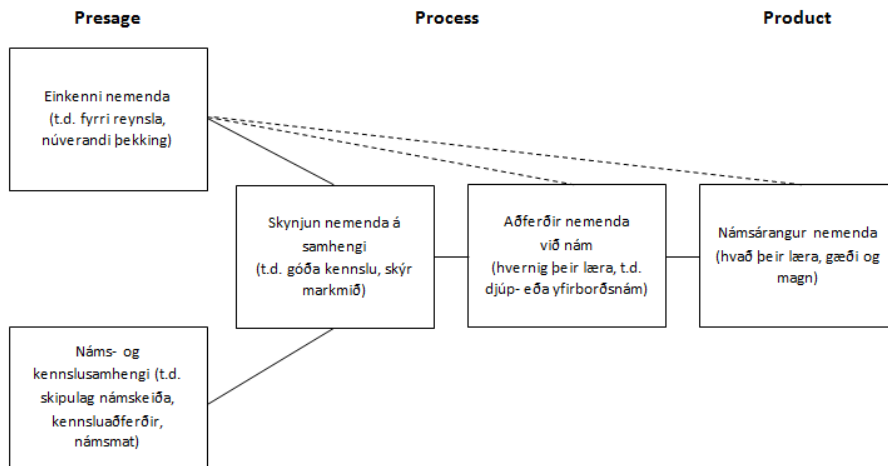
Kenning Entwistle um námsnálganir nemenda (e. Students' approaches to learning), sem þróaðist út frá rannsóknum sem sálfræðingarnir Marton og Säljö gerðu á sjöunda áratug tuttugustu aldar (sjá nánar t.d. Case og

Marshall, 2009), lýsir því hvernig skipta megi nemendum í tvo hópa eftir því hvernig þeir nálgast nám sitt. Um tvær aðferðir eða nálganir er að ræða. Annars vegar djúpnám (e. deep learning) og hins vegar yfirborðsnám (e. surface learning). Með djúpnámi er átt við að nemendur nálgist námsefnið með það að leiðarljósi að skilja merkingu þess, en með yfirborðsnámi leita nemendur frekar að staðreyndum og leggja á minnið (Richardson og Edmund, 2010; Rúnar Sigþórsson, 2008; Stefán Helgi Valsson, 2006).

Rannsóknir hafa sýnt að námsnálgun nemenda endurspeglar hugmyndir þeirra um kennslu. Eins og fram hefur komið eru markmið góðrar kennslu góður námsárangur, en margar rannsóknir hafa sýnt bein tengsl milli djúpnáms og góðs námsárangurs og yfirborðsnáms og slakari námsárangurs. Góð kennsla á því að draga úr yfirborðsnámi og hvetja til djúpnáms. Þeir nemendur sem nota aðferðir djúpnáms eru einnig ánægðari í námi sínu en þeir sem nota aðferðir yfirborðsnáms (Ramdsen, 2003).

4.3.2 Presage-process-product líkanið

Þó bein tengsl séu á milli góðrar kennslu og djúpnáms þá er kennsla ekki það eina sem hefur áhrif á hvaða aðferð nemendur nota í námi sínu og hvernig þeim gengur í náminu. Til að skilja enn betur samhengi náms og kennslu skulum við skoða námslíkanið *Presage-process-product* sem sálfræðingurinn Biggs þróaði og Prosser og Trigwell (1999) hafa m.a. fjallað um. Líkanið lýsir þremur stigum sem eiga sér stað í náms- og kennslusamhengi. Á fyrsta stiginu, *presage*, má sjá þætti sem eru til staðar áður en nám hefst. Á stigi tvö, *process*, eru þættir sem eru til staðar þegar námið og kennslan eiga sér stað. Á þriðja og síðasta stiginu, *product*, má sjá árangur námsins. Á mynd 1 má sjá eitt slíkt líkan, en þar er litið svo á að námsreynsla nemenda og náms- og kennslusamhengi hverju sinni móti það hvernig nemandi skynjar nám sitt og kennslu. Hvernig aðferðir nemendur nota í náminu, aðferðir djúp- eða yfirborðsnáms, fer síðan eftir því hvernig þeir skynja þetta samhengi sem síðan hefur áhrif á gæði námsins (Prosser og Trigwell, 1999).



Mynd 1. Presage-process-product líkan fyrir nám nemenda (aðlagð frá Prosser og Trigwell, 1999).

Eins og sjá má á líkaninu skipta viðhorf og væntingar nemenda máli fyrir viðhorf þeirra til náms, en einnig skynjun þeirra á því til hvers er ætlast af þeim. Þannig reyna nemendur að lesa í þær kröfur sem gerðar eru til þeirra og haga námsaðferðum sínum í samræmi við þá skynjun. Ólík skynjun nemenda á námskröfum getur meðal annars stafað af ólíkum áherslum í námi og kennslu innan deilda.

4.4 Menning deilda

Hér verður fjallað um hvernig hugmyndir nemenda um nám og kennslu geta þróast á mismunandi hátt eftir því í hvaða deild þeir eru. Litið verður til félagsmenningarlegra kenninga ásamt því að gerð verður grein fyrir sérstöðu þeirra háskólagreina sem rannsóknin byggir á.

4.4.1 Félagsmenningarlegar kenningar

Sérstaða háskólagreina er af félagsmenningarlegum kenningum talin vera einn af þeim fjölmörgu þáttum sem móta nám og kennslu á háskólastigi (Guðrún Geirsdóttir, 2007; Northedge, 2002). Þar sem góð kennsla er háð samhengi gæti t.d. kennari sem nemendur í Raunvísindadeild telja góðan ekki verið talinn góður af nemendum í Sagnfræði- og heimspekideild. Finnisk rannsókn Parpala o.fl. (2011) leiddi svipaðar niðurstöður í ljós. Þar voru rannsakaðar hugmyndir fyrsta- og þriðja árs háskólanema um góða kennslu í þremur mismunandi háskólagreinum. Bentu niðurstöður til þess að hugmyndir um góða kennslu væru mismunandi eftir fræðasviðum. Þá benda

Emery, Kramer og Tian (2003) einnig á að rannsóknir hafi sýnt að umtalsverður munur sé á því hvernig nemendur í ólíkum deildum meta kennslu og því þurfi að taka tillit til þess í mati nemenda á gæðum kennslu. Þau benda á að rannsóknir gefi til kynna að nemendur í hugvísindum gefi frekar háar einkunnir þegar þeir meta gæði kennslu á meðan nemendur í raunvísindum gefa frekar lægri einkunnir. Slíkur munur getur þá endurspeglað ólíkar hefðir fyrir einkunnagjöf milli ólíkra fræðasviða.

Þegar háskólanemar hefja nám má segja að þeir verði hluti af menningu háskólagreinar sinnar. Þá er þekking og færni ekki það eina sem nemendur tileinka sér, heldur einnig ákveðnar reglur, gildi, orðræða, rannsóknar- aðferðir og tungutak sem eru hluti af sjálfsmynd háskólagreinarinnar. Með þessum hætti myndast því ákveðinn menningarhópur innan háskólagreinarinnar, með nemendum og kennurum, sem býr yfir sömu trú á viðfangsefnum, kenningum, aðferðafræði og tækni (Guðrún Geirsdóttir, 2004).

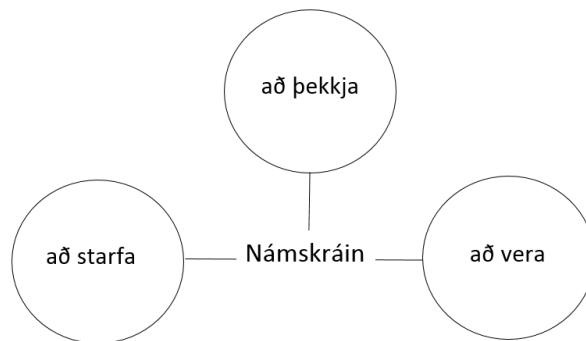
Eins og sjá má hér að ofan á menning háskólagreina þátt í að móta hugmyndir nemenda um góða kennslu og því mikilvægt að tekið sé tillit til hennar þegar bera á saman annars vegar hugmyndir nemenda um kennslu í tveimur ólíkum deildum og hins vegar hugmyndir grunn- og framhaldsnema í sömu deild. Nýr nemandi í Raunvísindadeild gæti verið ósáttur við kennsluna í sinni grein en þegar líður á námið og hann aðlagast menningu greinarinnar gæti skoðun hans á kennslunni hafa breyst þó svo að kennsluhættir séu með svipuðum hætti.

4.4.2 Sérstaða háskólagreina

Í rannsókninni, eins og fram hefur komið, voru skoðaðar tvær ólíkar deildir innan Háskóla Íslands, þ.e. Raunvísindadeild og Sagnfræði- og heimspekideild, en nánar var sagt frá þeim í kafla 2.3. Um tvær ólíkar deildir er að ræða og ef beitt er flokkun Becher og Trowler (2001) um skiptingu greina í flokka út frá þekkingarfræðilegum og félagslegum einkennum þeirra, falla greinar deildanna tveggja í sinn hvorn flokkinn. Háskólagreinar innan Raunvísindadeildar má flestar flokka sem *harðar tærar* (e. *hard pure*) en innan Sagnfræði- og heimspekideildar eru þær *mjúkar tærar* (e. *soft pure*). Þekkingaruppbygging og markmið deildanna eru mismunandi þar sem einkenni harðra tærra háskólagreina eru m.a. ópersónuleg þekking sem er stigvaxandi og mælanleg en einkenni mjúkra tærra háskólagreina m.a. heildstæð þekking sem er persónuleg og oft hlaðin gildum (Guðrún Geirsdóttir, 2004; Guðrún Geirsdóttir 2007). Ólík einkenni greinanna hafa síðan áhrif á kennsluhætti þeirra.

Flokkun Becher og Trowler á háskólagreinum má tengja við hugmynd Barnett og Coate (2005) um þrjú mismunandi svið, sem þau benda á að nái utan um alla umræðu um námskrá. Þessi svið eru, eins og sjá má á mynd 2, *að starfa* (e. acting), *að þekkja* (e. knowing) og *að vera* (e. being). Á sviðinu *að starfa* er átt við tækifæri nemenda til að starfa í því hlutverki sem þeir stefna á eftir námið og að tileinka sér þá leikni sem þeir munu þurfa á að halda í starfsgreininni. Með *að þekkja* er ekki aðeins átt við að nemendur öðlist góða þekkingu á námsefninu heldur einnig hvernig nemendur þroskast persónulega með þekkingunni. Með *að vera* er síðan átt við að námskráin taki tillit til þess hvað nemendur ætla að verða og hvernig sjálfsmynd þeirra í verðandi hlutverki mótast í náminu.

Höfundarnir telja að þessi þrjú svið myndi ramma utan um það hvernig við skiljum og útskýrum mismunandi mynstur námskrár. Þá segja þeir að ramminn sýni að innan námskrár séu bæði sérstæðir og samþættir hlutir og að ramminn taki tillit til mismunandi vægis hvers sviðs í hverri námskrá fyrir sig.



Mynd 2. Sviðin þrjú sem ramma inn umræðu um námskrá (aðlagð frá Barnett og Coate, 2005).

Ramminn varð til í rannsókn Barnett og Coate (2005) þar sem þau báru saman námskrár fimm ólíkra háskólagreina. Bentu niðurstöður til þess að mismunandi mynstur væri að finna innan ramma ólíkra fræðigreina, þ.e.a.s. sviðin voru misstór eftir greinum. Ef við berum niðurstöður þeirra saman við flokkun Becher og Trowler á háskólagreinum sjáum við að í hörðum greinum, eins og t.d. í Raunvísindadeild, er sviðið *að vera* yfirleitt mjög veikt (lítill hringur), þ.e. ef það er yfirhöfuð með. *Að þekkja* er hins vegar alltaf mjög sterkt (stærsti hringurinn) og stundum er einnig hringur fyrir *að starfa*, sem er þá yfirleitt minni (sjá mynd 3). Þegar við svo förum yfir í mjúkar greinar, eins og t.d. í Sagnfræði- og heimspekideild, þá sýndi rannsóknin

einng að stærsta sviðið væri *að þekkja*, en að oftast kæmi þar á eftir *að vera* og síðan *að starfa*, sem er þá oftast mjög lítið (sjá mynd 4).



Mynd 3. Dæmi um námskrá í Raunvísindadeild (aðlagð frá Barnett og Coate, 2005).



Mynd 4. Dæmi um námskrá í Sagnfræði- og heimspekideild (aðlagð frá Barnett og Coate, 2005).

Eins og sjá má hér að ofan hefur persónulegur hluti náms mismikið vægi í hugvísindum og raunvísindum. Þessir hringir sýna fyrst og fremst vægi eða tegund þekkingar og markmiða innan ólíkra greina, en segir ekkert til um samskipti nemenda og kennara. Þó er mikilvægt að kennarar í báðum deildum geti tjáð persónulegar hugmyndir sínar, gildi og tilfinningar gagnvart viðfangsefninu ásamt því að vera hlýlegir í garð nemenda. Entwistle (2009) vitnar í Ericksen, vísindamann, sem hafði áhyggjur af þróun persónulega þáttarins í kennslu og varaði kennara við að vera of persónulegir, þ.e. að sýna of miklar tilfinningar. En vísindamaðurinn hélt því fram að með því að gera kennslu mjög persónulega væri hættu á að

kennarar leggðu mikla vinnu í að fá nemendur til að líka við sig sem síðan myndi bitna á náminu, þannig að útkoman yrði ánægðir en óupplýstir nemendur. Entwistle segir að flestir nemendur, í hvaða háskólagrein sem er, séu tilbúnir til að læra af kennurum sem eru sérfræðingar í námsefninu. Aftur á móti sætta fáir nemendur sig við kennara sem skortir virðingu og hlýju í garð þeirra. Hann bendir á mikilvægi þess að allir háskólakennarar finni meðalveg á milli valdsins, sem kennarinn hefur vegna sérfræði-þekkingar sinnar og reynslunnar af námsefninu, án þess að virka fjarlægur og bera ekki virðingu fyrir nemendum. Entwistle segir þetta ekki vera auðvelt verkefni, þó sé það mismunandi eftir deildum, en mikilvægt engu síður.

4.5 Samantekt

Hér hefur verið fjallað á fræðilegan hátt um það sem rannsakanda þótti mikilvægt að hafa til hliðsjónar þegar góð kennsla er rannsökuð út frá sjónarhorni háskólanemenda í ólíkum deildum. Rætt var um mikilvægi góðrar kennslu á háskólastigi ásamt því að skoðaðar voru hugmyndir bæði fræðimanna og nemenda um einkenni góðrar kennslu. Fræðimenn og nemendur eru sammála um mikilvægi þess að kennarinn sé fær um að miðla þekkingu til nemenda ásamt því að sýna þeim umhyggju og virðingu. Næst var fjallað um markmið góðrar kennslu og skýrt frá því að þó fræðimönnum komi ekki öllum saman um eina skilgreiningu á góðri kennslu er markmið hennar alltaf það sama, þ.e. að skila góðum námsárangri. Mati nemenda á gæðum kennslu voru síðan gerð skil og sagt frá tilgangi og aðferðum ásamt því að skoða gagnrýni sem matið hefur fengið. Því næst var fjallað um tengsl náms og kennslu og bent á að erfitt væri að skoða hugmyndir um einkenni góðrar kennslu án þess að taka tillit til áhrifa hennar á nám nemenda. Um nátengd fyrirbæri er að ræða sem hafa mikil áhrif á hvort annað. Næst var skýrt frá tengslum kennslunnar við djúp- og yfirborðsnálganir og presage-process-product námslíkanið. Að lokum var gerð grein fyrir menningu deilda og í því samhengi sagt frá félagsmenningarlegum kenningum ásamt sérstöðu háskólagreina.

Markmið rannsóknarinnar var að komast að því hvað nemendur við Háskóla Íslands telja vera góða kennslu. Í því samhengi voru hugmyndir nemenda skoðaðar út frá tengslum náms og kennslu og menningu deilda. Skoðað var hvort munur væri á hugmyndum nemenda í ólíkum deildum og hvort munur væri á hugmyndum grunn- og framhaldsnema.

5 Aðferðafræðin

Hér verður greint frá rannsóknaraðferð, gögnum og framkvæmd rannsókna. Einnig verður fjallað um áreiðanleika og réttmæti rannsóknarinnar ásamt siðferðilegum álitamálum hennar, en til að byrja með ætlum við að líta aftur á rannsóknarspurningarnar.

5.1 Rannsóknarspurningar

Í rannsókninni var leitast við að svara eftirfarandi rannsóknarspurningum:

- Hvað telja nemendur í Raunvísindadeild og Sagnfræði- og heimspeki-deild við Háskóla Íslands að einkenni góða kennslu?
- Hvaða munur er á hugmyndum nemenda um góða kennslu eftir þessum tveimur námssviðum?
- Hvaða munur er á hugmyndum nemenda um góða kennslu eftir því hvort þeir eru í grunn- eða framhaldsnámi?

5.2 Blandaðar rannsóknaraðferðir (e. mixed methods)

Hefð hefur verið fyrir því að skipta rannsóknum innan félagsvísinda í eigindlegar (e. qualitative) og meindlegar (e. quantitative) aðferðir. Hér er um tvær rannsóknaraðferðir að ræða þar sem helsti munurinn liggur í markmiðum rannsókna og því hvernig rannsakendur nálgast viðfangsefni sín.

Í eigindlegum rannsóknum er markmiðið að veita lýsingu og skilning á reynslu mannsins þar sem rannsakandinn er lykilatriðið í ferlinu. Þekking, sem aflað er með þessari aðferð, felur í sér að rannsakandi safni, skipuleggi og túlki upplýsingar með augum eða eyrum. Í rannsóknum af þessu tagi eru viðtöl og vettvangsathuganir á félagslegum eða náttúrulegum aðstæðum algengt rannsóknarform (Lichtman, 2013).

Í meindlegum rannsóknum er unnið með gögn á tölulegu formi þar sem talið er að félagslegan veruleika sé hægt að mæla. Aðferðin byggist á tilgátuprófunum, orsökum og afleiðingum og tölfræðiúrvinnslu þar sem rannsakandi heldur hlutdrægni sinni í algjöru lágmarki (Lichtman, 2013). Gögn í þessum rannsóknum veita t.d. upplýsingar um fjölda, algengi, hlutfall, samband og mun á milli mismunandi þátta eða breyta og er algengast að safna gögnum með spurningalistum (Ragnheiður Harpa

Arnardóttir, 2013). Með þessari aðferð er auðveldara að ná til fleiri þátttakenda og möguleiki á að draga ályktanir um niðurstöður í þýðinu út frá úrtakinu (Sigurlína Davíðsdóttir, 2013).

Á síðari áratugum tuttugustu aldar fóru rannsakendur í auknum mæli að nota bæði meginlegar og eigindlegar aðferðir í rannsóknum sínum. Það var síðan í lok aldarinnar að fræðimenn fóru að líta svo á að um væri að ræða þriðju rannsóknaraðferðina og var hún nefnd blandaðar rannsóknaraðferðir (e. mixed methods) (Lichtman, 2013).

Í blönduðum rannsóknaraðferðum eru notaðar tvær eða fleiri rannsóknaraðferðir í sömu rannsókninni. Alexander, Thomas, Cronin, Fielding og Moran-Ellis, (2008) segja að ýmsir fræðimenn telji að aðferðin nái aðeins yfir rannsóknir þar sem notaðar eru bæði eigindlegar og meginlegar aðferðir. Þær segja þetta vera of takmarkaða skilgreiningu á hugtakinu og að aðferðin eigi einnig að ná yfir rannsóknir þar sem notaðar eru tvær eða fleiri mismunandi eigindlegar rannsóknaraðferðir eða jafnvel mismunandi meginlegar rannsóknaraðferðir.

Rannsakendur nota blandaðar rannsóknaraðferðir ef þeir telja sig þannig öðlast betri skilning á rannsóknarefninu, heldur en ef aðeins ein aðferð væri notuð. Þegar notaðar eru eigindlegar og meginlegar aðferðir í bland nýta rannsakendur það besta úr hvorri aðferð fyrir sig. Þá er mismunandi hvor aðferðin fær meira vægi innan rannsóknarinnar, en það stjórnast af rannsóknarspurningum og áherslu rannsakandans (Sigurlína Davíðsdóttir, 2013; Sigurlína Davíðsdóttir og Anna Ólafsdóttir, 2013).

Áður en rannsóknin hófst fékk ég aðgang að tveimur mismunandi gagnasöfnum, öðru meginlegu og hinu eigindlegu, þar sem gagna hafði verið aflað í sitt hvoru lagi. Eftir að hafa skoðað gagnasöfnin var nokkuð ljóst að bæði myndu nýtast vel í rannsókninni. Ég ákvað því að nota blandaða rannsóknaraðferð þar sem ég var viss um að saman gæfu þessi gögn mér betri svör við rannsóknarspurningunum heldur en þau hefðu gert ein og sér. Meginlegu gögnin gáfu mér svör margra þátttakenda á meðan eigindlegu gögnin gáfu mér dýpri skilning á viðfangsefninu.

Svo hægt sé að tala um blandaðar rannsóknaraðferðir þarf rannsakandi að fylgja ákveðnu sniði í rannsókn sinni sem gefur heildstæða útkomu þegar aðferðum hefur verið blandað saman. Í rannsókninni nota ég *samleitandi snið* (e. convergent parallel design), en þá er meginlegra og eigindlegra gagna aflað og þau síðan greind sitt í hvoru lagi. Næst eru niðurstöður úr báðum gagnasöfnum bornar saman eða tengdar og síðan túlkaðar saman (Sigurlína Davíðsdóttir og Anna Ólafsdóttir, 2013).

Líkt og aðrar rannsóknaraðferðir búa blandaðar rannsóknaraðferðir bæði yfir kostum og göllum. Kostir aðferðarinnar eru að oft fæst heildstæðari mynd af því sem skoðað er ásamt því að minni líkur eru á skekkjum í rannsóknaraðferðinni sjálfri þegar notaðar eru fleiri en ein aðferð. Gallarnir geta falist í því að rannsakandi hafi ekki nægilega góð tók á að nota báðar rannsóknaraðferðirnar, ásamt því að gögnin geta orðið mun umfangsmeiri en ef aðeins ein aðferð er notuð og þar af leiðandi tímafrekari, um leið og erfiðara getur verið að halda utan um þau (Sigurlína Davíðsdóttir og Anna Ólafsdóttir, 2013).

5.2.1 Greining fyrirbyggjandi gagna (e. secondary analysis)

Greining fyrirbyggjandi gagna er aðferð þar sem rannsakandi sér ekki sjálfur um að safna frumgögnum fyrir rannsókn sína heldur notar hann gögn sem aðrir rannsakendur eða stofnanir hafa safnað (Allum og Arber, 2008). Að greina fyrirbyggjandi gögn hefur lengi tíðkast innan félags- og heilbrigðisvísinda, en þá hefur aðallega verið notast við megindleg gagnasöfn. Á síðustu árum hefur áhuginn á að endurnota eigindleg gagnasöfn aukist mikið, en þrátt fyrir þennan aukna áhuga er ekki til mikið af upplýsingum um aðferðina, þ.e. hvernig framkvæma eigi greiningu á fyrirbyggjandi eigindlegum gögnum. Þennan vanda ræða þær Long-Sutehall, Sque og Addington-Hall (2010) í grein sinni sem þær skrifuðu í þeim tilgangi að upplýsa rannsakendur betur um hvað felist í aðferðinni við að greina fyrirbyggjandi gögn úr eigindlegum gagnasöfnum. Greining á fyrirbyggjandi gögnum hefur aldrei verið jafn auðveld og nú þar sem notkun á stórum rafrænum gagnabönkum hefur aukist mikið á síðustu árum.

Bæði má finna kosti og galla við það að rannsakandi noti fyrirbyggjandi gögn í stað þess að afla gagna sjálfur. Með því að nota fyrirbyggjandi gögn hefur rannsakandi jafnvel tækifæri til að skoða gögn úr stærra úrtaki en hann hefði sjálfur haft tók á að afla og stundum hægt að bera saman niðurstöður á milli ára. Þetta er mjög jákvætt, en því stærra sem úrtakið er því áreiðanlegri geta niðurstöður orðið. Greining á fyrirbyggjandi gögnum er einnig talin góð aðferð til að þjálfa t.d. nemendur enn betur í gagnagreiningu og bent á að það auki áreiðanleika rannsókna þeirra og því meiri líkur á að niðurstöður verði jafnvel birtar (Allum og Arber, 2008). Einnig getur greining á fyrirbyggjandi gögnum reynst sérstaklega vel í eigindlegum rannsóknum þegar rannsóknarefnið er viðkvæmt umfjöllunar-efni þar sem erfitt getur reynst að fá aðgang að þátttakendum (Long-Sutehall, Sque og Addington-Hall, 2010).

Þegar nota á fyrirliggjandi gögn í rannsókn er mikilvægt að gögnin uppfylli viðmiðanir um áreiðanleika og réttmæti, þ.e. að rannsakandi telji gögnin geta svarað rannsóknarspurningum sínum þannig að niðurstöðurnar verði nákvæmar. Það getur verið vandasamt að átta sig á því í fljótu bragði hvort ákveðið gagnasafn henti nógu vel fyrir ákveðna rannsókn þar sem rannsakandinn sá ekki sjálfur um gagnaöflunina. En rannsakandi, sem skoðar fyrirliggjandi gögn fyrir rannsókn sína, þarf að skoða gagnasafnið mjög vel áður en hann tekur ákvörðun um hvort það henti rannsókn hans. Þá þarf hann að fá upplýsingar um það hvernig gagnasöfnun fór fram, t.d. hvaða aðferð var notuð, hvernig úrtakið var valið og hvert svarhlutfallið var. Til að auðvelda öflun á þessum upplýsingum er gott að verða sér úti um rannsóknarskýrslu sem byggð er á gögnunum. Einnig þarf rannsakandinn að kynna sér kenningarleg hugtök í fyrirliggjandi gagnasafni og sjá til þess að þau séu þau sömu og hann ætlar að leggja til grundvallar í sinni rannsókn, ásamt því að kynna sér mjög vel þær breytur sem hann hyggst nota (Allum og Arber, 2008; Long-Sutehall, Sque og Addington-Hall, 2010).

Eins og fram hefur komið hefur talsvert verið aflað af gögnum um viðhorf nemenda til náms og kennslu í tengslum við gæðamat í Háskóla Íslands. Í rannsókn minni greindi ég fyrirliggjandi gögn sem aflað hafði verið fyrir gæðamat skólans, en nánari lýsing á þeim er hér að neðan.

5.3 Lýsing á gagnasöfnum

Um tvö ólík gagnasöfn er að ræða. Annars vegar svör þátttakenda úr viðhorfskönnun Félagsvísindastofnunar Háskóla Íslands, þar sem viðhorf nemenda til náms og kennslu við Háskóla Íslands eru könnuð, og hins vegar upptökur og vettvangsnótur úr rýnihópum, sem Kennslumiðstöð Háskóla Íslands aflaði fyrir Raunvísindadeild og Sagnfræði- og heimspekideild. Rýnihóparnir voru hluti af sjálfsmati deildanna og var markmiðið með þeim að komast að því hvað nemendur væru ánægðir með varðandi nám og kennslu í þeirra deild og hvað mætti betur fara.

5.3.1 Rýnihópar

Hér verður farið yfir hvað rýnihópar eru ásamt því að lýst verður fyrirliggjandi gagnasafni sem notað var í rannsókninni. Greint verður frá því hvenær og hvar frumgagnanna var aflað og hvernig vali á þátttakendum var háttað.

Rýnihópar (e. focus group) er eigindleg rannsóknaraðferð þar sem myndaður er hópur af einstaklingum sem allir eiga það sameiginlegt að búa yfir ákveðnum einkennum sem tengjast tilgangi rannsóknar. Hópurinn er

myndaður til að skapa markvissar umræður um viðfangsefni rannsókna, sem rannsakandi notar til að auka skilning sinn á viðhorfum og reynslu þessa tiltekna hóps einstaklinga gagnvart viðfangefninu. Þannig hlusta rannsakendur á fólkið og læra af því (Sóley S. Bender, 2013). Sameiginleg einkenni þátttakenda í rýnihópunum sem um ræðir í þessari rannsókn er reynsla þeirra af námi og kennslu í Háskóla Íslands.

Rýnihópar búa yfir mörgum kostum og ber helst að nefna hversu fjölbreytt gögn er hægt að fá frá mörgum einstaklingum á stuttum tíma. Ókostirnir eru einnig nokkrir, t.d. getur reynst erfitt að mynda góðan rýnihóp, samræður geta orðið óskýrar og þar af leiðandi erfitt að greina þær ásamt því að sumir einstaklingar geta verið málgláðari en aðrir og er þá hættu á að þeir yfirgnæfi umræðurnar (Sóley S. Bender, 2013).

Þátttakendur í rýnihópum voru samtals 43 nemendur úr Raunvísinda- deild og Sagnfræði- og heimspekideild við Háskóla Íslands. Í Raunvísinda- deild voru sextán grunnnemar úr eðlisfræði, efnafræði, lífefna- og sameindalíffræði og stærðfræði og tveir framhaldsnemar úr stærðfræði og eðlisfræði. Í Sagnfræði- og heimspekideild voru sextán grunnnemar úr fornleifafræði, heimpeki og sagnfræði og níu framhaldsnemar úr hagnýtri menningarmiðlun, sagnfræði, miðaldafræði, heimspeki og fornleifafræði. Rýnihóparnir voru tíu og var fjöldi þátttakenda misjafn, frá tveimur og upp í sjö. Í Raunvísindadeild sáu nemendafélögin um að finna þátttakendur með því að tala við nemendur eða senda þeim tölvupóst. Í Sagnfræði- og heimspekideild sá verkefnastjóri framhaldsnáms á Hugvísindasviði um að finna þátttakendur. Má því segja að nemendur hafi í báðum tilvikum verið valdir með tilgangsrúttaki þar sem þátttakendur voru valdir úr hópi nemenda sem allir höfðu mikla þekkingu á rannsóknarefninu (Katrín Blöndal og Sigríður Halldórsdóttir, 2013).

Viðtöl í rýnihópum fóru fram í október og nóvember árið 2013 og gáfu rannsakendur upp tíma sem hentaði þeim til að taka við rýnihópunum. Flest fóru þau fram í fundarherbergi Kennslumiðstöðvar Háskóla Íslands, en eitt á skrifstofu í Kennslumiðstöð og annað á Háskólatorgi í stofu 303. Öll viðtölin voru í kringum klukkustund að lengd. Til að finna út hvaða spurningar væru mikilvægar studdust rannsakendur við niðurstöður viðhorfskönnunar Félagsvísindastofnunar, fundi með úttektarnefnd í Raunvísindadeild, fundi með deildarforseta og námsbrautarstjóra í Sagnfræði- og heimspekideild og kennslustefnu þar sem við átti. Í rýnihópunum voru nemendur fyrst spurðir að því hvað þeir voru ánægðir með í náminu og síðan um það sem betur mætti fara. Ef ekki komu svör við þeim spurningum, sem deildin hafði lagt upp með, spurðu rannsakendur þeirra spurninga beint. Öll viðtölin voru

tekin upp með upptökutæki og síðan skrifaðar vettvangsnótur. Rannsakendur voru tveir saman í hverjum rýnihópi þar sem annar var í hlutverki stjórnanda (e. moderator) og sá þá um að leiða umræðurnar og gæta þess að ekki væri farið út fyrir viðfangsefnið. Hinn var í hlutverki athuganda (e. observer) og kom inn í umræður þar sem honum þótti þörf á. Athugandi vann síðan úr viðtölunum, greindi þau og kom með niðurstöður.

5.3.2 Viðhorfskannanir

Félagsvísindastofnun Háskóla Íslands sér um framkvæmd viðhorfskannana sem hingað til hafa verið lagðar fyrir þrisvar sinnum, eða frá haustinu 2011. Markmið þeirra er að upplýsa svið og deildir háskólans um viðhorf nemenda þeirra til náms og kennslu og er tilgangurinn síðan að nota niðurstöðurnar til að efla gæði menntunar. Hér verður sagt frá því hvernig staðið var að gagnaöfluninni og hverjir þátttakendurnir voru. Aðeins verður sagt frá spurningalistum, þ.e. aðferðinni sem notuð var til að afla gagnanna, tilgangi þeirra ásamt kostum og göllum. Síðan verður sagt nánar frá spurningalista könnunarinnar, á hverju hann byggir og hvað hann á að mæla.

Könnunin er lögð fyrir fjóra hópa innan Háskóla Íslands, þ.e. grunnema á öðru ári, framhaldsnema, doktorsnema og nemendur sem hafa útskrifast ári áður og eru ekki lengur skráðir í skólann. Könnunin er lögð fyrir grunnema og útskrifaða nemendur árlega, en framhaldsnema og doktorsnema annað hvert ár. Gögnum er aflað með rafrænum spurningalistum þar sem tengill á spurningalistann er sendur á tölvupóstfang allra í hópnum svo allir hafa jöfn tækifæri til að svara. Þeir sem kjósa að svara spurningalistanum ekki rafrænt er boðið að svara honum í símakönnun. Þá er krafa gerð um að minnsta kosti 50% svarhlutfall í hverri deild svo hægt sé að birta niðurstöður (Guðbjörg Andrea Jónsdóttir, 2014).

Tilgangur spurningalista getur meðal annars verið að safna upplýsingum um viðhorf, eins og viðhorfskönnunin gerir, en einnig er hægt að safna upplýsingum um þekkingu, skoðanir, atferli og tilfinningar. Helstu kostir gagnasöfnunaraðferðarinnar eru að auðvelt er að halda nafnleynd þátttakenda, mikill fjölbreytileiki er bæði í uppbyggingu og fyrirlögnum á listunum og fjöldi þátttakenda getur verið mikill. Gallarnir eru þeir helstir að erfitt getur reynt að þróa spurningalista alveg frá grunni, einungis læsir geta tekið þátt og rannsakendur verða að treysta á að svör þátttakenda séu heiðarleg (Sigríður Halldórsdóttir og Ragnheiður Harpa Arnarsdóttir, 2013)

Spurningalisti viðhorfskönnunar Háskóla Íslands er byggður á *NSS* (National Student Survey) í Bretlandi og *DLHE* (*Destinations of Leavers from*

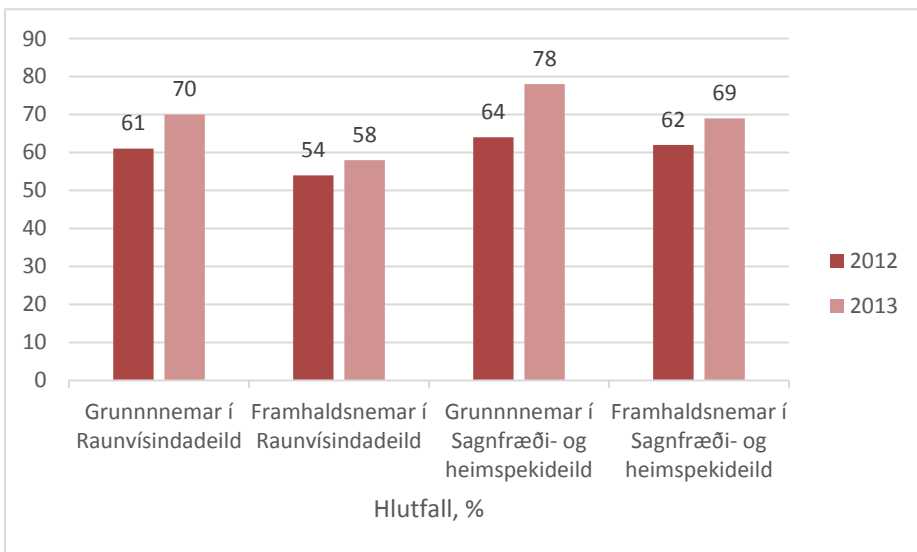
Higher Education) (Guðbjörg Andrea Jónsdóttir, 2014). NSS er könnun sem lögð er fyrir nemendur á lokaárinu í háskólum í Bretlandi og er tilgangur hennar að fá nemendur til að miðla reynslu sinni af námi og kennslu, hvað er gott og hvað má bæta. Gögnin eru síðan nýtt til að bæta nám og kennslu í háskólum í Bretlandi. NSS er almennt talin góður mælikvarði til að mæla viðhorf nemenda til náms og kennslu á háskólastigi og hafa niðurstöður þeirra reynst breskum háskólum vel til að auka gæði náms og kennslu. (The National student survey, e.d.). DLHE er aftur á móti könnun sem fer fram tvisvar á ári. Þá er haft samband við háskólanemendur í Bretlandi sex mánuðum eftir útskrift og þeir beðnir um að svara könnun sem gefur upp hvort þeir eru í vinnu eða námi, við hvað þeir starfa og hverjar tekjur þeirra eru eða hvaða nám þeir völdu (University of Cambridge, e.d.).

Félagsvísindastofnun valdi að hafa þessa spurningalista til hliðsjónar við gerð könnunarinnar meðal annars þar sem það gefur kost á samanburði, en í Bretlandi eru niðurstöður gerðar opinberar á ári hverju og því hægt að bera saman niðurstöður úr Háskóla Íslands við háskóla í Bretlandi (Guðbjörg Andrea Jónsdóttir, 2014).

Á listanum eru yfir tuttugu spurningar sem eiga að mæla viðhorf nemenda til sex kjarnaþátta skólastarfsins. Þessir þættir eru kennsla og nám, námsmat og endurgjöf, stuðningur í námi, skipulag og stjórnun, námsgögn og aðstaða og persónuleg færni. Einnig eru spurningar sem snúa beint að stefnu Háskóla Íslands, en veigamesta spurningin snýr þó að heildaránægju nemenda með námið. Spurningarnar eru í formi fullyrðinga sem eru á fimm punkta Likert-kvarða (e. likert scale) þar sem nemendur meta hvort þeir séu mjög sammála, frekar sammála, hvorki sammála né ósammála, frekar ósammála eða mjög ósammála fullyrðingum. Einnig er opin spurning þar sem nemendur eru spurðir hvort þeir hafi einhverjar ábendingar eða hugmyndir um hvernig megi bæta þjónustu við nemendur Háskóla Íslands.

Félagsvísindastofnun bendir á að sú fullyrðing, sem spáir best fyrir um heildaránægju nemenda með námið, sé fullyrðingin *kennarar vekja áhuga nemenda á námsefninu*. Aðrar fullyrðingar sem hafa einnig mikil áhrif eru *námið hefur aukið sjálfsöryggið, nám og kennslan eru vel skipulögð og ganga vel fyrir sig, kennsluhættir eru fjölbreyttir og ég hef fengið ítarlega umsögn um verkefni mín*. Þá er einnig bent á að sú fullyrðing sem spáir best fyrir heildaránægju framhaldsnema sé *námið er fræðilega örvandi* (Guðbjörg Andrea Jónsdóttir, 2014).

Í rannsókn minni nota ég aðeins niðurstöður úr viðhorfskönnunum sem lagðar voru fyrir grunnnema á öðru ári í Raunvísindadeild og Sagnfræði- og heimspekideild í janúar 2012 og nóvember 2013 og fyrir framhaldsnema í Raunvísindadeild og Sagnfræði- og heimspekideild í janúar og febrúar árið 2012 og hins vegar í desember 2013 til janúar 2014. Svarhlutfall meðal fræðasviða innan deildanna var frá 54% - 78% eins og sjá má á mynd 5.



Mynd 5. Svarhlutfall í viðhorfskönnun

5.4 Gagnagreining

Þar sem um greiningu á fyrirbyggjandi gögnum er að ræða lagði ég mikla áherslu á að kynnast báðum gagnasöfnunum mjög vel áður en gagnagreiningin hófst. Eftir það gerði ég mér enn betur grein fyrir því að saman myndu þau að öllum líkindum nýtast vel í leit að svörum við rannsóknarspurningunum og hófst þá handa við gagnareininguna. Hér að neðan segi ég frá því hvernig gagnagreiningunni var háttað í hvoru gagnasafni fyrir sig. Ég byrjaði á að greina gögnin úr rýnihópunum og hafði þau síðan til hliðsjónar í greiningum á niðurstöðum viðhorfskannana. Hér er um samleitandi snið að ræða, eins og að var vikið í kaflanum um blandaðar rannsóknaraðferðir, þar sem bæði eigindlegu og megindelegu gagnanna var aflað og þau síðan greind sitt í hvoru lagi og síðan tengd, borin saman og niðurstöður túlkaðar.

5.4.1 Rýnihópar

Ég kynnti mér gagnasafnið úr rýnihópunum með því að hlusta á upptökur og lesa vettvangsnótur yfir aftur og aftur. Mér þótti mikilvægt að hlusta á upptökurnar þar sem þær hjálpuðu mér að fá enn betri tilfinningu fyrir gögnunum og mér fannst ég kynnast þeim betur heldur en ef ég hefði aðeins getað lesið vettvangsnótur. Einnig gáfu þær mér tækifæri til að komast aðeins inn á fyrsta og annað stig gagnagreiningarinnar, en í rýnihópum má skipta gagnagreiningu í þrjú stig. Fyrsta stigið er greiningin sem á sér stað þegar samræður standa yfir, næsta er um leið og samræður eru búnar og þriðja byggist síðan á vettvangsnótum, þ.e. samræðunum úr rýnihópunum sem hafa verið skráðar niður (Sóley S. Bender, 2013).

Í gagnagreiningunni (e. content analysis) á vettvangsnótunum notaði ég leiðbeiningar Lichtman (2013) um lyklun og flokkun texta í þemu og var markmiðið að komast að því hvað væri líkt og hvað ólíkt meðal viðmælenda varðandi einkenni góðrar kennslu. Ég notaði opna kóðun (e. open coding) því ég hafði enga fyrirfram ákveðna lykla og þemu í huga. Ég las gögnin margsinnis yfir og byrjaði á að greina og lykla einstaka atriði í viðtölunum, sem ég síðan flokkaði, og út frá flokkunum myndaði ég þemu. Eftir að hafa lyklað og endurskoðað upphaflegu lyklana komu í ljós 23 lyklar. Þá flokkaði ég síðan í yfir- og undirflokk, sem ég notaði til að mynda þemu. Mynduð voru sex þemu; aðgengi að kennara, stærð nemendahópsins, endurgjöf fyrir verkefni, skipulag náms og kennslu og persónuleiki kennarans. Samkvæmt Lichtman (2013) ættu fimm til sjö þemu að vera hámark.

Þó nemendur í rýnihópunum hafi ekki verið spurðir beint, hvað þeim þykir einkenna góða kennslu, mátti augljóslega greina hugmyndir þeirra þegar þeir lýstu reynslu sinni af kennslu og einstaka kennurum innan sinnar deildar. Nemendur veга þar og meta hvað þeir eru ánægðir með og hvað mætti vera betra. Með þessum umræðum, um hvað nemendur eru ánægðir með og hvað þeim finnst mega bæta í námi og kennslu, tel ég mig hafa fengið góða sýn á hvað nemendur, í Raunvísindadeild og Sagnfræði- og heimspekideild við Háskóla Íslands, telja einkenna góða kennslu.

5.4.2 Viðhorfskannanir

Áður en úrvinnsla á gögnunum hófst kynnti ég mér gagnasöfnin með því að lesa þau mjög vel yfir. Búið var að greina svör spurningalistanna með lýsandi tölfræði (e. descriptive statistics). Ég skoðaði niðurstöðurnar vel til að átta mig á einkennum gagnasafnsins og hvaða mun var að finna á þátttakendum (Howell, 2013).

Þar sem búið er að ákveða fyrirfram í viðhorfskönnuninni hvað það er sem einkennir góða kennslu, eru nemendur, sem svara spurningalistanum, að meta hvernig til hefur tekist að fylgja þessum einkennum eftir. Niðurstöður viðhorfskannana voru því einnig notaðar í rannsókninni til að skoða hvort og þá hver munurinn væri á svörum nemenda eftir deildum og grunn- og framhaldsnemum. Sérstaklega voru skoðaðar þær breytur sem rannsakandi taldi tengjast best einkennum góðrar kennslu að mati nemenda, sem fram komu í rýnihópunum. Breyturnar sem um ræðir er að finna í kafla 6 á myndum á 6 til 15.

Í viðhorfskönnuninni gafst nemendum kostur á að svara opinni spurningu um það hvort nemendur hafa einhverjar ábendingar eða hugmyndir um hvernig megi bæta þjónustu við nemendur Háskóla Íslands. Mörg þessara svara nýttust einnig vel í rannsókninni, en þarna hafa nemendur tækifæri til að koma sínum eigin skoðunum á framfæri og voru margar þeirra tengdar einkennum góðrar kennslu að mati nemenda.

5.5 Réttmæti og áreiðanleiki

Góð rannsókn byggir á góðum gögnum, en til að meta hvort gögn séu nógu góð skoðum við þau út frá áreiðanleika þeirra og réttmæti (Sigríður Halldórsdóttir og Sigurlín Davíðsdóttir, 2013). Ég gerði mér grein fyrir því, þegar ég byrjaði á rannsókninni, að það gæti ógnað áreiðanleika og réttmæti hennar að gögnin sem ég vann með var aflað í öðrum tilgangi en þeim að svara nákvæmlega rannsóknarspurningum þessarar rannsóknar. Annað var að gagnanna var aflað af öðrum rannsakendum en mér. Til að auka áreiðanleika og réttmæti rannsóknar minnar sem mest kynnti ég mér fyrirbyggjandi gagnasöfnin mjög vel og allt ferlið sem átti sér stað í gagnasöfluninni, en það gerði ég með því að tala við þá rannsakendur sem höfðu safnað gögnunum. Þannig áttaði ég mig á því hvort gögnin væru ekki örugglega nógu góð til að svara rannsóknarspurningum mínum og einnig hvort þau væru betur til þess fallin heldur en ef ég hefði sjálf aflað gagna fyrir rannsóknina. Það jók þá áreiðanleika rannsóknarinnar hvað úrtakið var stórt og að um tvö gagnasöfn var að ræða, en sjálf hefði ég ekki haft tök á eða tíma til að afla eins viðamikilla gagna fyrir rannsókn af þessari stærð.

Sem framhaldsnemi við Háskóla Íslands og fyrrverandi grunnnemi, með mínar eigin skoðanir á góðri kennslu á háskólastigi, gætti ég vel að hlutleysi mínu í rannsóknarvinnunni þannig að skoðanir mínar hefðu sem minnst áhrif á niðurstöður.

5.6 Siðferðileg álitamál

Í rannsókninni gætti ég þess að uppfylla siðferðilegar kröfur með því að bera virðingu fyrir sjálfstæðum hagsmunum þátttakenda. Sem rannsakandi hafði ég ekki aðgang að neinum persónugreinanlegum upplýsingum um þátttakendur, en nöfn þeirra koma hvergi fram í gagnasöfnunum. Í eigindlega gagnasafninu nefndu þátttakendur stundum kennara á nafn, en í rannsóknarniðurstöðum er hvorki minnst á nöfn né kyn kennara, heldur er einungis talað um kennara og þá ávalt í karlkyni. Það er því um algjöra nafnleynd að ræða og ekki hægt að tengja svör úr spurningalistunum né rýnihópaviðtölunum við þátttakendur eða kennara (Sigríður Halldórsdóttir, 2013).

Leiðbeinandi minn, Guðrún Geirsdóttir, fékk leyfi fyrir mig til að nota gagnasöfnin. Félagsvísindastofnun Háskóla Íslands gaf þá leyfi til að nota svör spurningalistanna og forsetar Raunvísindadeildar og Sagnfræði- og heimspekideildar gáfu leyfi til að nota rýnihópaviðtölin. Í upphafi á öllum upptökum á viðtölum er einnig samþykki þátttakenda á að leyfa notkun á viðtölunum í rannsóknarskyni. Sjálfræðisreglunni verður því fylgt eftir með upplýstu og óþvinguðu samþykki þátttakenda (Sigurður Kristinsson, 2013). Einnig var rannsóknin tilkynnt til Persónuverndar.

6 Niðurstöður

Í þessum kafla verður greint frá niðurstöðum rannsóknarinnar. Um er að ræða helstu niðurstöður um hugmyndir nemenda um einkenni góðrar kennslu, sem fengust með því að skoða og bera saman gögn úr rýnihópum og viðhorfskönnunum. Lögð var áhersla á að greina helstu einkenni góðrar kennslu að mati nemenda í rýnihópunum og skoða síðan tengsl þeirra við niðurstöður viðhorfskannana, þegar það átti við, til að fá áreiðanlegri niðurstöður.

Niðurstöðurnar koma frá nemendum sem tilheyra fjórum hópum, þ.e. grunnnemum í Raunvísindadeild, framhaldsnemum í Raunvísindadeild, grunnnemum í Sagnfræði- og heimspekideild og framhaldsnemum í Sagnfræði- og heimspekideild. Hér verður að mestu leyti vitnað í hópana, en einnig verður vitnað í ákveðnar fræðigreinar þegar rannsakandi telur það eiga betur við og skýra betur niðurstöður.

Byrjað verður á að segja frá því sem nemendur ólíkra hópa telja sameiginlega að einkenni góða kennslu. Síðan verður sagt frá þeim mun sem fram kom annars vegar á viðhorfum nemenda milli deildanna og hins vegar á viðhorfum grunn- og framhaldsnema.

6.1 Einkenni góðrar kennslu á háskólastigi

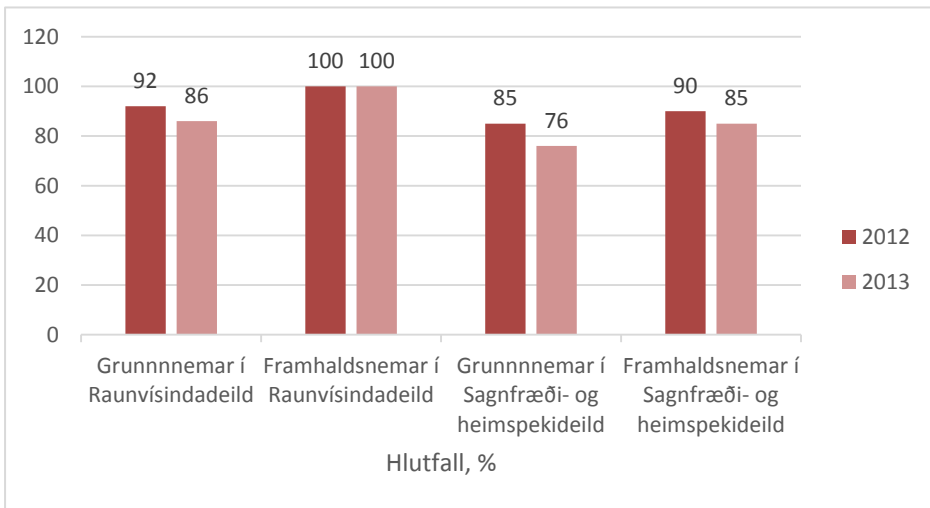
Nemendur í öllum hópunum eru sammála um að eftirtalin atriði hafi áhrif á góða kennslu:

- Aðgengi að kennara
- Samkennd kennara gagnvart nemendum
- Stærð nemendahópsins
- Endurgjöf fyrir verkefni
- Skipulag náms og kennslu
- Persónuleiki kennarans

Hér að neðan verður hverju atriði fyrir sig gerð betri skil með því að skoða hvernig þau birtast í kennslu og með hvaða hætti þau stuðla að góðri kennslu að mati nemenda.

6.1.1 Aðgengi að kennara

Í öllum hópunum lýstu nemendur ánægju sinni yfir að hafa gott aðgengi að kennurum og kom skýrt og greinilega fram að um afar mikilvægt einkenni góðrar kennslu væri að ræða. Allir höfðu nemendur reynslu af góðu aðgengi að kennurum eða leiðbeinendum, sem þeir kunnu virkilega vel að meta. Með góðu aðgengi að kennurum áttu nemendur í rýnihópunum við að auðvelt væri fyrir nemendur að leita til kennara þegar þeir þurfa á að halda. Grunnnemar í Raunvísindadeild lýstu ánægju sinni með kennara deildarinnar sem þeir sögðu að væri gott aðgengi að hvenær sem er og að þeir væru alltaf tilbúnir að aðstoða nemendur: „Kennarar eru ROSALEGA hjálplegir, þeir VILJA kenna þér þetta ... þú [nemendur] getur alltaf leitað til þeirra, ekkert mál ... alltaf tilbúnir eftir tíma að sitja og spjalla.“ Í niðurstöðum viðhorfskönnunar mátti einnig sjá að langflestir nemendanna í báðum deildum voru ánægðir með aðgengi sitt að kennurum. Eins og sjá má á mynd 6, er mikill meirihluti nemenda *frekar* eða *mjög sammála* því að þeir geti leitað til kennara, eða annars starfsfólks, þegar þeir hafa þurft á að halda.



Mynd 6. Hlutfall nemenda sem var *frekar* eða *mjög sammála* fullyrðingunni „Ég hef getað leitað til kennara eða annars starfsfólks þegar ég hef þurft á að halda“

Nemendur telja gott aðgengi að kennara mikilvægast þegar þeir þurfa á einhverri aðstoð að halda utan kennslustunda. Þeir telja mjög jákvætt fyrir kennsluna að geta fljótt og auðveldlega leitað til kennara og fengið þá aðstoð sem þörf er á. Flestir eiga þá við aðstoð með námið. Grunnemar í Raunvísindadeild lýstu ánægju sinni með kennara sem segja nemendum að þeir megi koma á skrifstofur þeirra hvenær sem er ef þeir eru í einhverjum vandræðum með námið. Sumir kennarar vilja að nemendur hringi á undan sér, en aðrir segja þeim að banka upp á hvenær sem er.

Þó flestir nemendanna telji gott aðgengi að kennara mikilvægt, þegar þeir þurfa á aðstoð að halda með námið, er einnig talið gott að geta leitað til kennara til að fá aðstoð við að skipuleggja námið eða námsleið. Framhaldsnemi í Sagnfræði- og heimspekideild benti á að þegar þessa aðstoð vantar geti nemendur t.d. óvart tekið námskeið sem þeir fá síðan ekki metin sem hluta af náminu. Síðast en ekki síst tengja nemendur gott aðgengi að kennurum við það að kennurunum sé annt um nemendur sína, nokkuð sem nemendur kunna virkilega að meta eins og komið verður frekar inn á hér á eftir.

Í rýnihópunum kom fram að nemendum þykir öllum gott að hafa aðgengi að kennurum í persónu, þá á skrifstofu kennarans eða jafnvel eftir kennslustundir. En aðgengi að kennara er líka skilgreint sem gott, ef kennari svarar tölvupóstum fljótt. Ef niðurstöður viðhorfskönnunar, frá árinu 2013, eru skoðaðar má sjá að í opinni spurningu bendir grunnnemi í Raunvísindadeild á að kennarar þurfi að auglýsa viðtalstíma betur og svara tölvupóstum. Þetta sýnir enn og aftur hvað aðgengi að kennurum er nemendum mikilvægt. Athugasemdin endurspeglar þó ekki viðhorf nemenda í rýnihópunum né niðurstöður viðhorfskönnunar þar sem nemendur voru, eins og fram hefur komið, flestir mjög ánægðir með aðgengi að kennurum sínum.

6.1.2 Samkennd kennara gagnvart nemendum

Í rýnihópunum er augljóst að allir nemendurnir leggja mikið upp úr því að kennarar sýni nemendum sínum samkennd og greinilegt að hún er eitt af því sem helst einkennir góða kennslu. Með samkennd er hér átt við það þegar nemendur tala um mikilvægi þess að kennarar hlusti á þá, reyni að setja sig í spor þeirra og sé annt um þá.

Í viðhorfskönnunum eru þættir sem snúa að samkennd kennara gagnvart nemendum ekki skoðaðir, en vegna áherslunnar sem nemendur í rýnihópunum leggja á þetta einkenni góðrar kennslu eru því gerð skil hér. Ef rýnt er í niðurstöður framhaldsnema í Sagnfræði- og heimspekideild úr

viðhorfskönnun frá árinu 2012, má hins vegar sjá, í opinni spurningu um það hvort nemendur hafi einhverjar ábendingar eða hugmyndir um hvernig megi bæta þjónustu við nemendur Háksóla Íslands, að þeir benda á að kennarar þurfi að taka meira tillit til nemenda með því að hlusta og virða ólíkar skoðanir þeirra. Þeir telja eiga að vera í lagi að vera ósammála kennaranum og nemendur eiga frekar að fá að standa og falla með því sem þeir trúá. Út frá þessum spurningum má því áætla að nemendurnir vilji finna fyrir meiri samkennd frá kennaranum í garð þeirra.

Nemendur í rýnihópunum lýsa ánægju sinni með kennara sem þeir finna að hlusta á þá. T.d. kennara sem reyna eftir fremsta megni að koma til móts við nemendur og taka ábendingum frá þeim um námið og kennsluna: „Ef maður talar við kennara þá reyna þeir ógeðslega mikið að laga“, sögðu grunnemar í Sagnfræði- og heimspekideild afar ánægðir. Grunnemar í Raunvísindadeild sögðu frá kennara sem fór „... í gegnum kennslukönnunina sem við [nemendurnir] gerðum á miðju misseri og hann lagaði *basically* allt sem fólk [nemendurnir] var að setja út á. Fór í að virkilega reyna að bæta það“ og annar kennari sem „... í fyrsta tímanum núna þá bara setti hann upp glæru ... þetta settu nemendur út á í kennslukönnuninni og svona ákvað ég að leysa það.“ Nemendur telja þetta vera til fyrirmyndar. Framhaldsnemi í Raunvísindadeild talaði um mikilvægi þess að hlustað sé á nemendur og tekið mark á reynslu þeirra til að bæta nám og kennslu. Hann sagði að ef hann væri í þeirri stöðu, að geta breytt kennslunni að einhverju leyti, myndi hann líklega byggja á sinni eigin reynslu af kennslu sem nemandi: „... Hvernig mér fannst þægilegt að gera og spyrja nemendur oft ... hafa stutta könnun á mánaðarfresti.“

Eins og nemendur eru ánægðir þegar hlustað er á þá, eru þeir óánægðir þegar þeir hafa það á tilfinningunni að ekki sé hlustað á þá. Þá er ekki aðeins mikilvægt að kennarar hlusti á nemendur heldur einnig yfirmenn deilda. Grunnemar í annarri deildinni nefna atvik þar sem þeim fannst yfirmaður deildar ekki hlusta á nemendur. Nemendur sögðust hafa beðið um að notuð yrðu prófnúmer á ákveðnu lokaprófi þar sem kennari í námskeiðinu væri þekktur fyrir að gera upp á milli nemenda. Svárið sem nemendur fengu var:

Ég [yfirmaður deildar] er nú búinn að þekkja hann [kennarann sem kvartað var undan] í mörg, mörg ár. Hann myndi ALDREI gera svona! Og það var ekkert gert í þessu og það voru nöfn og kennitölur á prófunum.

Nemendur voru mjög ósáttir við framgang deildar í málinu: „Ef þú ert yfir deild þá máttu ekki bara alltaf horfa á að þetta [kennararnir] séu vinir þínir. Þarf að taka á alvarlegum málum.“

Annað einkenni góðrar kennslu að mati nemenda í rýnihópunum, sem er hluti af samkennd kennarans, er að nemendur finni fyrir því að kennurum sé annt um þá: „Honum [kennaranum] er annt um okkur, hann sýnir það“, sögðu framhaldsnemar í Sagnfræði- og heimspekideild. Þeir lýsa ánægju sinni með þessa væntumþykju kennarana og segjast þess vegna upplifa sig á jákvæðan hátt sem jafningja þeirra „ ... það er eins og við séum á meiri svona jafningjagrundvelli með kennurunum. Þeir vilja manni svo vel. Það er ákveðin nánd“. Nemendur tengja nándina síðan við það hvernig kennarar leggja sig fram í námskeiði „ ... kannski er það nándin sem gerir það að maður vill ganga vel fyrir kennarana“. Nemendur í Sagnfræði- og heimspekideild eru einnig ánægðir með kennara sem hafa mikinn metnað fyrir hönd nemenda sinna og finna þannig að kennurunum er annt um þá. Nemendur segja „greinilegt að mikill meirihluti kennara við deildina VILL að nemendur standi sig og vill líka að þeir haldi áfram – fari í framhaldsnám“. Ástæðuna segja þeir vera að kennararnir: „ ... vilja fá fleiri sagnfræðinga inn í samfélagið“. Hér eru nemendur að tengja samkennd kennara við það hversu annt kennurum er um deildina og að þeir vilji styðja við nemendur sína svo hagur greinarinnar verði sem mestur. Nemendum finnst þetta jákvætt. Framhaldsnemi í miðaldafræðinni lýsir þá ánægju sinni með ráðleggingar sem umsjónarkennari gefur nemendum varðandi námið og finnur þannig að kennaranum er annt um þá:

... mér finnst gott að það er kennari sem heldur utan um þetta og lætur sig það varða að maður velji fjölbreytt námskeið og passi að maður missi ekki af einhverjum mikilvægum hlut ... ég held kannski að þetta sé bara persónulegur áhugi kennarans ...

Nemendur í rýnihópunum benda á að kennurum sem er annt um nemendur sína bera virðingu fyrir þeim. Grunnemar í Raunvísindadeild segja að þeir séu ósáttir með leiðinlega kennara, sérstaklega þegar þeir bera ekki virðingu fyrir nemendum og gefa í skyn að þeim sem líkar ekki við nemendur eigi ekki að kenna: „ ... [kennar-inn] vinnur í háskóla þar sem kennsla fer fram og honum líkar ekkert sérstaklega vel við nemendur ...“.

Nemendur eru ánægðir með kennara sem geta sett sig í spor nemenda. Að mati nemenda er hluti af því að kennari sé meðvitaður um hvað nemendur vita, þ.e. hvaða bakgrunn er búist við að þeir hafi, áður en þeir hefja námskeið hjá honum. Nemendur í Raunvísindadeild lýsa t.d. óánægju

sinni með kennara sem gera ráð fyrir að nemendur viti meira en þeir í raun gera. Til dæmis þeir sem eiga erfitt með að átta sig á hvað nemendum finnst flókið og útskýra einfalda hluti vel, en fara hratt yfir erfiðari hluti, og þá sem kenna hluti sem nemendur eru búnir að læra áður. Nemendur segja þessa kennara „ ... eiga virkilega erfitt með að setja sig í spor nemenda“, sem þeir telja hafa neikvæð áhrif á kennsluna.

Grunnnemar í Sagnfræði- og heimspekideild segja að kennarar þurfi að taka mið af þörfum nemenda við skipulagningu á námi og kennslu, þ.e. hvernig það kemur til með að ganga upp fyrir nemendur. Þetta felur einnig í sér að geta sett sig í spor nemenda. Grunnemar í sagnfræði sögðu frá því hvernig nemendur hafa það oft á tilfinningunni „ ... að sagnfræðin sé skipulögð uppi á skrifstofu og einhvern veginn ekkert verið að þæla í hvort það henti nemendum“ og finnst því meira þurfa að taka tillit til nemenda.

6.1.3 Stærð nemendahópsins

Nemendur í rýnihópum eru allir sammála um að stærð nemendahópsins hafi áhrif á kennsluna, en upplifun þeirra af því að vera í minni nemendahópum er mun jákvæðari en af stórum nemendahópum. Bendir margt til þess að þeir telji góða kennslu frekar eiga sér stað í fámennum hópi. Flestir nemendanna hafa setið bæði fámenn og fjölmenn námskeið í háskólanum og geta því borið saman reynslu sína af því að vera nemendur í stórum og litlum hópum. Fjölmenn námskeið eru oftast kennd í stórum sölum og fámenn í kennslustofum. Nemendur finna fyrir því að einstaklingurinn skiptir meira máli þegar nemendahópurinn er minni, sem þeir telja mjög jákvætt fyrir kennsluna. Það er ljóst að stærð nemendahópsins tengist að miklu leyti þeim einkennum sem fram hafa komið hér að ofan, þ.e. aðgengi að kennurum og samkennd kennara með nemendum, en það verður rætt nánar í umræðukaflanum hér á eftir. Nemendur eru einnig sammála um að meira aðgengi sé að kennara og að meiri nánd sé á milli kennara og nemenda þegar nemendahópurinn er ekki of stór. Þeir telja auðveldara að virkja nemendur í minni hópum og að nemendur vilji frekar mæta í tíma. Engar spurningar í viðhorfskönnun eru tengdar stærð nemendahópsins, en vegna þess hversu miklu máli nemendur í rýnihópunum telja stærð hans skipta, er nokkuð ljóst að mikilvægt er að skoða þetta einkenni í tengslum við góða kennslu. Nánar um þær vangaveltur í umræðukaflanum hér á eftir.

Ánægja nemenda í rýnihópunum, með kennara sína, stafar að miklu leyti af því hversu lítill nemendahópurinn er. Nemendur segjast fyrir vikið eiga náíð samband við kennarana, þekkja þá vel og geta auðveldlega leitað til

þeirra, sem þeir tengja allt við einkenni góðrar kennslu. Grunnemar í Sagnfræði- og heimspekideild lýstu óánægju sinni með að þó svo nemendum fjölgi sífellt sé kennarafjöldinn sá sami. Hér gefur auga leið að nemendur eru ekki ánægðir með of stóra nemendahópa og vilja því fleiri kennara.

Stærð nemendahópsins getur einnig skipt máli þegar virkja á nemendur í kennslustundum. Grunnemar í heimspeki benda á að í 20-60 manna nemendahópi sé erfitt að tala við kennarann. Kennsla í minni nemendahópum er álitin persónulegri, en í stærri hópum, og nemendur þora frekar að spyrja í kennslustundum ef eitthvað er óljóst. Grunnemi í stærðfræði hafði þetta að segja:

Bara strax á fyrstu önninni þá er stærðfræðin svolítið sér í minni hópum heldur en í þessum stóru hópum í Háskólabíói. Maður nær betra sambandi við kennarann af því að allir kynnast betur og það er mikil ánægja með það. Hjálpar líka upp á að spyrja þegar maður þekkir hópinn og það eru fáir saman. Það er mjög gott.

Fleiri eru óánægðir með stóra sali, eins og í Háskólabíói, en þegar nemendahópurinn er stór þarf stóra sali til að kenna í: „ ... Mér finnst maður ekkert græða á því að vera í 400 manna fyrirlestri í Háskólabíói [stórum sal]“ sagði grunnemi í stærðfræði. Framhaldsnemar í Raunvísindadeild eru sammála þessu og segja stóran sal í Háskólabíói ekki vera góðan stað til að kenna á og eru á því að kennsla eigi yfir höfuð ekki að fara fram þar. Ástæðuna segja þeir vera að: „ ... það mætir eiginlega enginn til að byrja með og það sofna helmingurinn þarna inni. Þetta er ótrúlega léleg aðstaða fyrir kennara ... sætin eru eins og þau eru og borðin pínulítill.“ Grunnemar í Raunvísindadeild segja að auðveldara sé að tynast í stórum hópi af nemendum. Þeir benda á að meiri mæting sé í kennslustundir þar sem nemendahópurinn er minni, m.a. vegna þess að auðveldara er fyrir kennarann að fylgjast með mætingu nemenda.

Ef við skoðum niðurstöður viðhorfskönnunar, frá árinu 2013, má sjá að í opinni spurningu, bendir grunnemi í Raunvísindadeild á að þegar fjöldi nemenda er orðinn mikill og kennt er í stórum sölum ætti að gefa nemendum aðgang að skólastofum fyrir utan kennslustundir. Hver fræðigrein væri þá með eina stofu og nemendur ættu auðveldara með að kynnast samnemendum og búa til vinnuhópa.

6.1.4 Endurgjöf fyrir verkefni

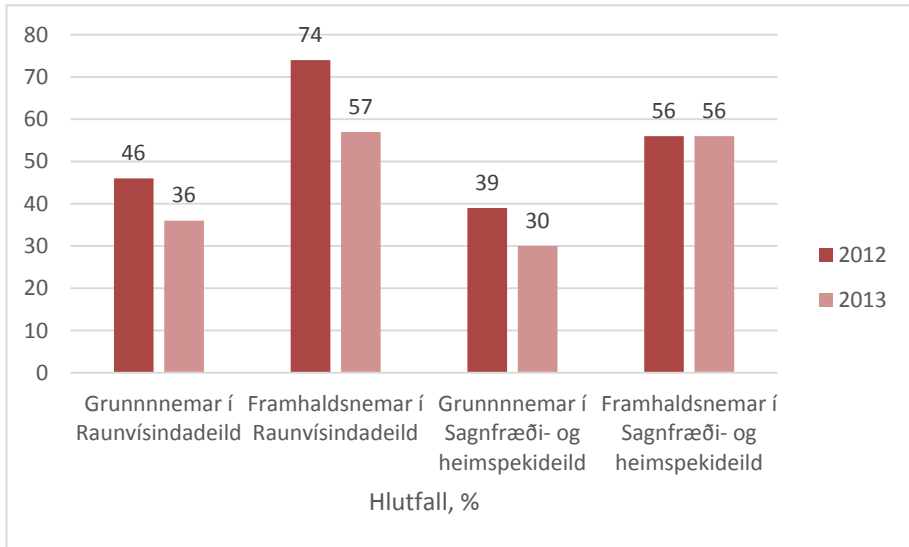
Það kemur skýrt og greinilega fram í rýnihópunum að nemendur telja mikilvægt fyrir kennsluna að kennarar gefi þeim góða endurgjöf, þ.e. ítarlega og leiðbeinandi umsögn fyrir verkefni sem nemendur skila. Nemendur eru sammála að þeir læri af góðri endurgjöf þar sem kennari bendir á hvað er gott í verkefninu og hvað þarf að laga. Til að góð endurgjöf nýtist sem best og nemendur læri af þeim þurfa kennarar að skila verkefnum innan eðlilegra tímamarka. Í viðhorfskönnun eru nemendur spurðir út í endurgjöf á verkefni, hvort þeir fái ítarlega umsögn um verkefni sín, hvort endurgjöf á verkefnum sé innan eðlilegra tímamarka og hvort hún hafi hjálpað þeim að átta sig á atriðum sem þeir skildu ekki fyrr.

Ef niðurstöður viðhorfskönnunar eru skoðaðar, mynd 7, má sjá að lítil hluti grunnnema, bæði í Raunvísindadeild og Sagnfræði- og heimspekideild, segist vera frekar eða mjög sammála því að fá ítarlega umsögn um verkefni sín, eða aðeins frá 30–46% nemenda. Ef við berum þetta saman við nemendur í rýnihópum sjáum við að grunnnemar, í bæði Raunvísindadeild og Sagnfræði- og heimspekideild, og framhaldsnemar í Sagnfræði- og heimspekideild segja mjög mismunandi eftir kennurum hversu góða endurgjöf þeir fá fyrir verkefni sín. Ef þeir fá þá einhverja endurgjöf. Grunnemar í Raunvísindadeild og framhaldsnemar í Sagnfræði- og heimspekideild segjast stundum ekki hafa fengið neina endurgjöf.

Þó flestir framhaldsnemar í Sagnfræði- og heimspekideild hafi haft eitthvað út á endurgjöf að setja, voru framhaldsnemar í Hagnýtri menningarmiðlun mjög sáttir og ánægðir með að fá einkunn og góða og gagnlega endurgjöf fyrir hver skil. Framhaldsnemar í Raunvísindadeild voru eini hópurinn sem talaði ekki um endurgjöf í rýnihópunum, en eins og sjá má á mynd 7, er það sá hópur þar sem hlutfallslega flestir, miðað við hina hópana, segjast hafa fengið ítarlega umsögn um verkefni sín. Sú tala hefur þó lækkað mikið frá árinu 2012-2013.

Nemendur segja misjafnt eftir kennurum hvort þeir gefi endurgjöf með verkefnum, og þá hversu góðar þær eru. Enginn vafi er þó á því að nemendur í rýnihópunum vilja ítarlega umsögn um verkefni sín. Grunnemar í Raunvísindadeild benda á mikilvægi þess að eitthvað sé á bakvið einkunnir sem þeir fá eins og t.d. einkunnablað eða einkunnaskali og hvað vantar upp á og hvað má gera betur. „Þú veist ekkert hvað einkunn þín stendur fyrir“, þ.e. ef ekkert er á bakvið hana, sagði einn nemandinn. Nemendur eru afar ánægðir með kennara sem gefa góða endurgjöf og nefna kennara sem:

... er fínn með þetta [endurgjöf] og skrifar hvað er vel gert og hvað ekki í skýrslum. Þetta fer rosalega eftir kennurum. Sumir skrifa ekkert aðrir mjög mikið ... Myndi hjálpa kennara að vera með atriðakvarða þegar hann gengur á milli nemenda í vinnukúrsum.



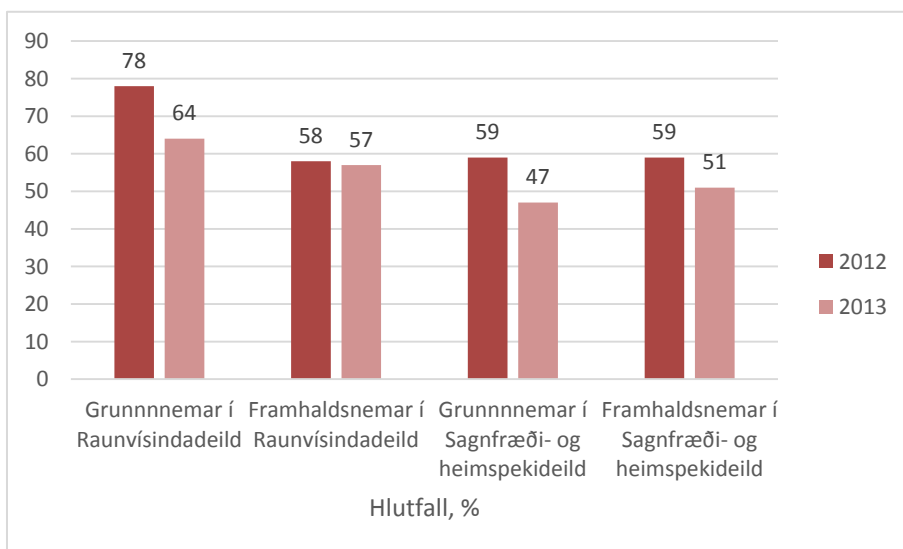
Mynd 7. Hlutfall nemenda sem var frekar eða mjög sammála fullyrðingunni „Ég hef fengið ítarlega umsögn um verkefni mín“

Með atriðakvarða eiga nemendur við lista þar sem fram kemur hvað kennarinn metur í skýrslum. Nemendur í Sagnfræði- og heimspekideild nefna einnig slíka lista, og lýsa ánægju sinni með kennara sem notar gátlista til að fara yfir ritgerðir þeirra. Á listanum eru þeir þættir sem kennari metur í ritgerðinni ásamt því hvernig nemanda tókst til að mati kennara. Þannig sjá nemendur hvað þeir gerðu vel og hvað hefði mátt vera betra. Nemendum þykir listi sem þessi hjálpa þeim að gera betur og vildu gjarnan að fleiri kennarar nýttu sér þessa aðferð við endurgjöf.

Nemendur leggja áherslu á að endurgjöf fyrir verkefni þeirra sé veitt innan eðlilegra tímamarka svo hún nýtist þeim sem best. Framhaldsnemar í Sagnfræði- og heimspekideild sögðust vera í skólanum „ ... til að læra og ef endurgjöf á verkefni vantar er erfitt að læra eitthvað af verkefnum, hvar maður á að bæta sig og hvernig“. Nemendur segja mismunandi eftir kennurum hvort endurgjöf á verkefnum skilar sér þegar þeir kalla eftir henni.

Grunnemar í Raunvísindadeild gagnrýndu skil á átta skýrslum í einu námskeiði sem þeir fengu ekki til baka fyrr en eftir próf. Þetta voru nemendur afar ósáttir við. „Átta skýrslur og það er verið að setja út á það sama í þeim öllum! Þetta var svekkjandi því ef hann [kennarinn] hefði gefið eina skýrslu til baka þá hefði maður getað lagað hinar sjö.“ Grunnemar í Raunvísindadeild tala þá um að góð mæting sé í dæmatíma meðal annars vegna þess að nemendur vita að þeir fá verkefni sín til baka.

Nemendur segja góða endurgjöf vera mikilvæga svo þeir geti lært af verkefnum sínum og þar af leiðandi bætt sig í náminu, en þeir telja sig læra mest af því sem þeir fá góða endurgjöf fyrir. Þá segja grunnemar í Raunvísindadeild að þeir geri heimdæmi þó svo þau séu ekki hluti af námsmatinu vegna þess að þeir fá endurgjöf fyrir þau: „Oft gilda þau [heimdæmin] ekki til einkunnar, en flestir reyna við þau og skila og fá *feedback* [endurgjöf] frá kennurum. Þannig lærir maður“. Þó nemendur í báðum deildum hafi lýst mikilvægi góðrar og gagnlegrar endurgjafar var nokkur munur eftir deildunum á því hversu gagnrýna nemendur töldu endurgjöfina þurfa að vera. Nánar verður sagt frá þessum mun hér síðar, þar sem skoðaður er munur á einkennum góðrar kennslu eftir námssviðum.



Mynd 8. Hlutfall nemenda sem var frekar eða mjög sammála fullyrðingunni „Endurgjöf á verkefni mín hefur hjálpað mér að átta mig á atriðum sem ég skildi ekki“

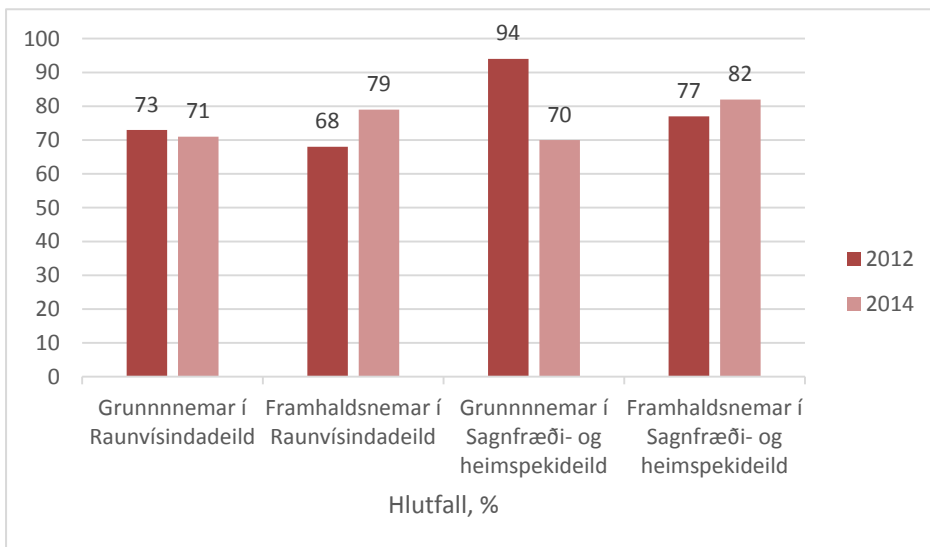
Eins og sjá má á mynd 8 eru grunnemar í Raunvísindadeild ánægðastir með endurgjöfina sem þeir fá og finnst hún hafa hjálpað þeim að átta sig á atriðum sem þeir skildu ekki. Hinir hóparnir eru frekar jafnir, en athugavert að ánægjan hefur lækkað alls staðar milli ára, þó mismikið. Ekki þarf endilega að vera að endurgjöf sé ekki eins góð og árið áður, heldur getur einnig spilað inn í að nemendur séu meðvitaðri um mikilvægan þátt hennar í að styðja þá í náminu.

6.1.5 Skipulag náms og kennslu

Í rýnihópunum má greinilega sjá að nemendur telja mikilvægt að kennsla sé vel skipulögð og segja hafa neikvæð áhrif á kennsluna ef svo er ekki. Umræðan í rýnihópunum, sem tengja má við skipulag náms og kennslu, nær þá að mestu leyti til námsmats, vinnuálags og einingafjölda, ásamt notkunar á tækni. Þá er fullyrðing í viðhorfskönnun sem snýr að skipulaginu. Þar eru nemendur beðnir um að meta hvort námið sé vel skipulagt og gangi vel fyrir sig. Einnig má finna fullyrðingar sem tengjast skipulagi á námsmati og vinnuálagi, þ.e. þar sem nemendur eru beðnir um að meta hvort þeir telji viðmið um námsmat hafa verið skýr frá upphafi og síðan hvort námið sé krefjandi.

Nemendur í rýnihópunum eru á sama máli um að skipulag náms og kennslu stjórnist af því hver kennir námskeiðið og sé því mismunandi. Samkvæmt niðurstöðum viðhorfskönnunar, sjá mynd 9, að mikill meirihluti nemenda er frekar eða mjög sammála um að nám þeirra sé vel skipulagt og gangi vel fyrir sig. Þrátt fyrir þessar jákvæðu niðurstöður höfðu nemendur í rýnihópunum nokkuð af ábendingum um það hvernig bæta mætti þessa þætti.

Að mati nemenda í rýnihópunum felur gott skipulag á kennslu meðal annars í sér að gefa nemendum aðgang að námsefni og öllum upplýsingum um skipulag námsins strax í upphafi misseris. Einnig er mikilvægt að kennarar fylgi kennsluáætlun svo nemendur geti skipulagt sig betur og hagi kennslu og inntaki á námsefni í samræmi við hæfniviðmið. Þannig er nemendum ljóst til hvers er ætlast af þeim og hvað verður í raun og veru metið með námsmatinu. Nemendur benda á að ekki eigi að fara af stað með námskeið nema allir þættir náms og kennslu séu vel skipulagðir og hægt að fylgja þeim eftir.



Mynd 9. Fjöldi þeirra sem sagðist vera frekar eða mjög sammála fullyrðingunni “Námið er vel skipulagt og gengur vel fyrir sig”

6.1.5.1 Námsmat

Í rýnihópum sögðu nemendur álit sitt á námsmati, hvað er gott og hvað mætti betur fara, og er greinilegt að vel skipulagt námsmat er mikilvægur þáttur í góðri kennslu að þeirra mati. Grunnnemar í báðum deildum bentu á að þeim þætti mikilvægt fyrir kennslu að samræmi væri á milli hæfniviðmiða námskeiðs, kennslunnar og námsmatsins, þ.e. að nemendum sé ljóst hvað þeir eigi að læra og þar af leiðandi hvað námsmatið metur í raun og veru. Nemendur er sammála um að mismunandi námsmat henti hverjum og einum. Þó má greina mun meiri áherslu á mikilvægi fjölbreytts námsmats fyrir góða kennslu innan Sagnfræði- og heimspekideildar, en nánar verður vikið að þessu síðar. Þá eru nemendur ekki sáttir við 100% lokapróf og telja betra fyrir nám sitt að námsmatinu sé dreift yfir önnina.

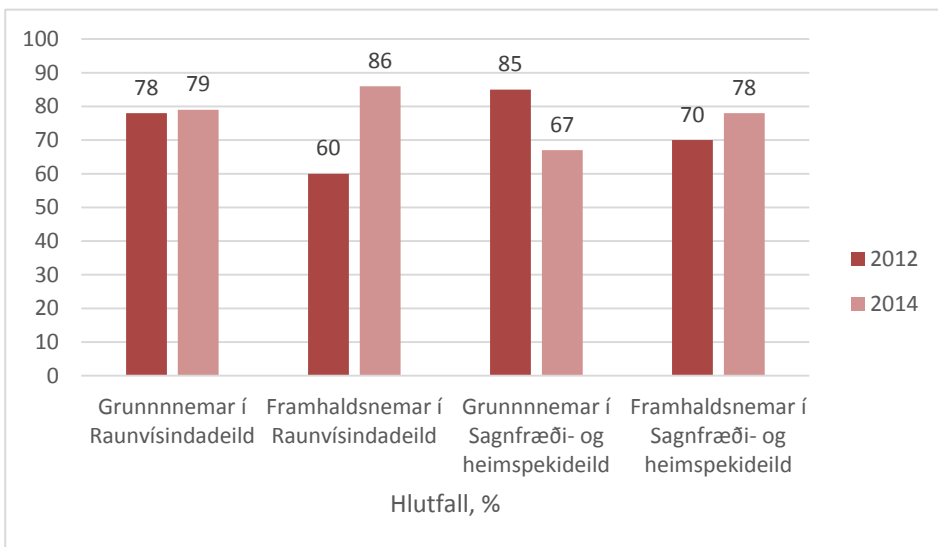
Nemendur í rýnihópunum leggja mikla áherslu á að vita hvað námsmat eigi í raun og veru að meta og segja mikilvægt að tekið sé mið af öllum þáttum í námskeiði og prófað úr hæfniviðmiðum þeirra. Einnig þykir mikilvægt að kennarar fylgi kennsluáætlun því það auðveldar nemendum að skipuleggja nám sitt. Þetta kemur meðal annars í ljós þegar grunnnemar í Raunvísindadeild lýsa óánægju sinni með að það sé „... ekki alltaf skýrt til hvers maður er að taka þessar verklegu æfingar. Er maður að læra á einhver

tæki? Á þetta að styðja við fyrirlestrana? Er þetta einhver aðferð? Þetta er mjög óskýrt einhvern veginn.“ Þá eru „ ... verklegar æfingar í hverri einustu viku sem eru á milli þrír og fjórir klukkutímar og svo er 100% skriflegt lokapróf og þetta verklega skiptir engu máli. Það er bara skyldumæting.“ Nemendur segja hvergi koma fram til hvers verklegu æfingarnar séu. Engin hæfniviðmið hafa verið skilgreind þar og ekki hægt að styðjast við kennslu-áætlanir því þær eru ekki uppfærðar í Kennsluskrá. Þetta eru nemendur mjög ósáttir við og myndu a.m.k. vilja að lokaprófin væru 50% verkleg. Grunnemar í Sagnfræði- og heimspekideild segja að kennarar þurfi að vera vakandi fyrir því hvar þeirra eigin áhugi á námsefninu liggur og láta hann ekki bitna á öðru sem þeir hafa ekki eins mikinn áhuga á. Grunnemar í heimspeki segja suma kennara „ ... skilja eftir eyður og efnið fær þann forgang sem kennarinn hefur áhuga á ... efni sem kennari hefur ekki áhuga á fær litla umfjöllun.“ Þetta eru nemendur ósáttir við því það veldur ósamræmi á milli námsmatsins og kennslunnar. Nemendur telja „ ... eðlilegt að ef fólk er að vinna lengi við sama hlutinn að þú þurfir endurnýjun og næringu.“

Í opinni spurningu í viðhorfskönnun segir grunnemi í Sagnfræði- og heimspekideild, árið 2013, að kennarar kenni bara það sem þeir hafa áhuga á. Hann bendir á mikilvægi þess að kennt sé eftir námskránni og að ekki séu breytingar á áherslum á milli ára vegna þess að kennarinn sem kennir námskeiðið núna hefur áhuga á öðru en sá sem kenndi það áður.

Þó svo nemendur í rýnihópunum og athugasemd í opinni spurningu í viðhorfskönnun hafi gefið til kynna að viðmið um námsmat sé að einhverju leyti ábótavant, er samt meirihluti nemenda í viðhorfskönnuninni, sjá mynd 10, frekar eða mjög sammála því að viðmið við námsmat hafi verið skýr frá upphafi.

Nemendur í rýnihópunum vilja einnig að námsmati sé dreift jafnt og þétt yfir önnina og lýsa ánægju sinni með verkefnaskil sem er þannig háttað. Þá vilja flestir gera fleiri og minni verkefni eins og framhaldsnemar í Sagnfræði- og heimspekideild óska eftir. Þeir eru ekki sáttir við 30% ritgerð og 70% lokapróf og vilja frekar skipta námsmatinu í minni og fleiri verkefni því þeim finnst meiri áskorun felast í slíku mati.



Mynd 10. Fjöldi þeirra sem sagðist vera frekar eða mjög sammála fullyrðingunni “Viðmið við námsmat hafa verið skýr frá upphafi”

6.1.5.2 Vinnuálag og einingafjöldi

Grunnnemar í Raunvísindadeild og bæði grunn- og framhaldsnemar í Sagnfræði- og heimspekideild telja, bæði í rýnihópum og í opinni spurningu í viðhorfskönnun, að gæta þurfi að samræmi á milli vinnuálags og einingafjölda námskeiða. Einnig bentu nokkrir á að þetta mætti skoða milli fræðigreina og jafnvel deilda. Mikilvægt er því, að mati nemenda, að kennarar skipuleggi námskeið sín út frá viðmiðum Háskóla Íslands um vinnuálag í námskeiðum.

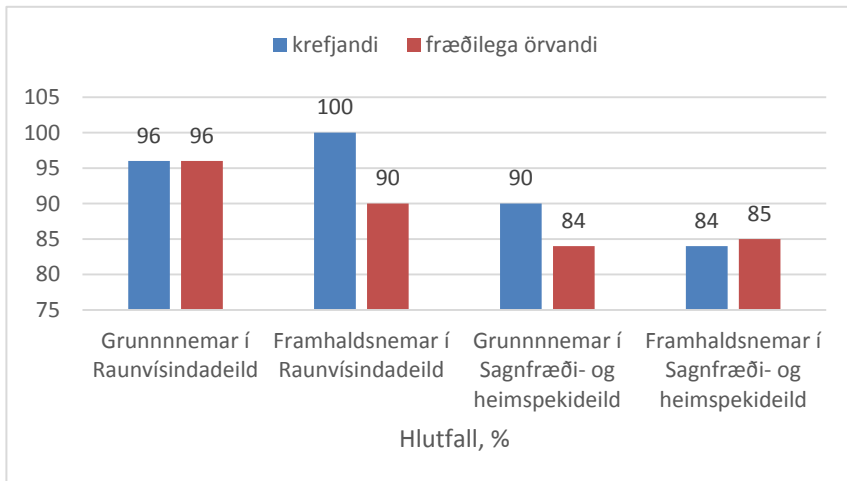
Framhaldsnemar í Sagnfræði- og heimspekideild og grunnnemar í Raunvísindadeild segja að vinnuálag í námskeiðum fari meira eftir því hver kennir námskeiðið en hver einingafjöldi þeirra sé. „Einingar þýða ekki neitt. Maður verður bara að tala við nemendur sem hafa tekið kúrsinn“ sagði grunnnemi í eðlisfræði og var grunnnemi í stærðfræði á sama máli: „... Mér finnst þessar einingar ekki hafa neina merkingu, sex, átta og tíu eininga námskeið fara eftir því hver er að kenna ...“. Þá benda framhaldsnemar í Sagnfræði- og heimspekideild á að kennarar sem eru nýútskrifaðir doktorar séu með mun meiri kröfur en þeir sem eru búnir að kenna lengur.

Grunnnemar í Sagnfræði- og heimspekideild segja ástæðuna fyrir of miklu vinnuálagi á hverja einingu vera vegna hagræðingar og niðurskurðar deildarinnar. Þannig eru námskeið gerð ódýrari með því að minnka tíu

eininga námskeið niður í fimm eininga námskeið. Þeir segja að við þessa skerðingu sé einingafjöldinn oft það eina sem minnkar og að námsefnið sé það sama og það var í tíu eininga áfanga, nokkuð sem þeir eru óánægðir með.

Grunnnemar í Raunvísindadeild upplifa að vinnuálag innan deildarinnar sé mjög mikið og jafnvel meira en í öðrum deildum. Þeir segja hins vegar að þeir séu vanir mjög miklu vinnuálagi miðað við aðrar deildir og nefna sem dæmi tölfræðinámskeið sem þeir tóku með nemendum í ferðamálafræði. Grunnnumum í Raunvísindadeild þótti námskeiðið mjög létt og sögðu kennarann hafa matað nemendur. Á lokaprófinu var meðaleinkunn þeirra níu á meðan 40% nemenda í ferðamálafræði féll.

Flestum grunnnumum í Raunvísindadeild finnst skemmtilegt og gott að námið sé krefjandi og álagið sé mikið. Finnst það undirbúa þá mjög mikið fyrir meistaranám erlendis. „Já, maður þarf svona að hafa fyrir hlutunum ... manni líður eftir á eins og maður hafi virkilega tekið á og náð einhverjum árangri“ sagði grunnnemi í stærðfræði.



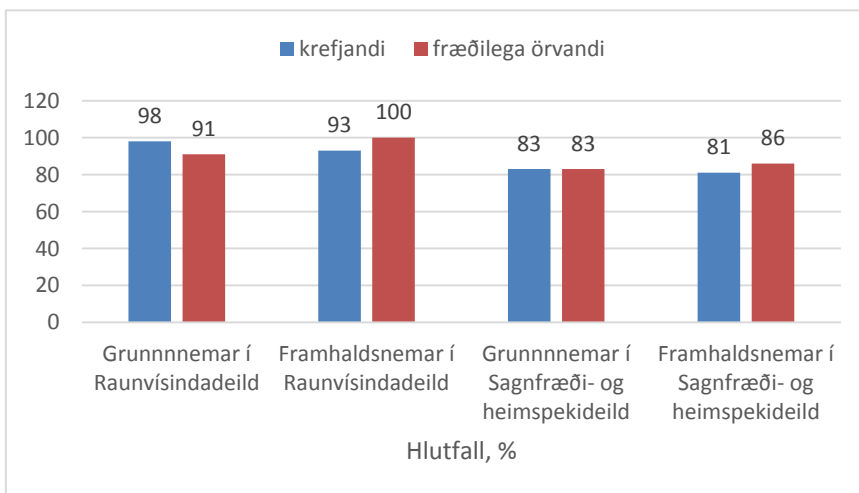
Mynd 11. Fjöldi þeirra sem sagðist vera frekar eða mjög sammála fullyrðingunum „Námið er krefjandi“ og „Námið er fræðilega örvandi“ árið 2012

Grunnnemar í sagnfræði telja nám sitt einnig vera krefjandi og fræðilega örvandi og kannast ekki við annað. Segja námskeið þó mis krefjandi. „Við viljum svo mikið, við erum svo ofboðslega kappsöm ... og alltaf er hægt að fara lengra, alltaf ítarefni, mikið lesefni.“ Nemendur sem hafa reynslu úr öðrum fræðigreinum, lögfræði og guðfræði, segja að lesefni í sagnfræðinni sé margfalt meira en í þeim greinum sem þeir þekkjá. Nemendur segjast

aftur á móti vita frá upphafi að vinnuálagið sé mikið í sagnfræðinni og gera því ráð fyrir því.

Framhaldsnemar í Hagnýtri menningarmiðlun ræddu mikið vinnuálag í einu námskeiði, en benda á að hér sé um meistaranám að ræða og því eðlilegt að það sé mikil vinna. Framhaldsnemi í Raunvísindadeild segir að hann sé „ ... alveg einstaklega [ánægður með nám mitt], ég hef ekki yfir neinu að kvarta. Vinnuálag hefur oft verið mjög mikið en það var svo sem við því að búast, til þess er leikurinn gerður ekki satt? Maður verður að nota tímann í eitthvað.“

Í tengslum við vinnuálag er viðeigandi að skoða svör nemenda í viðhorfskönnun um það hvort þeim þyki nám þeirra krefjandi eða fræðilega örvandi. Eins og sjá má á mynd 11 og 12 eru langflestir nemendur frekar eða mjög sammála um að nám þeirra sé bæði krefjandi og fræðilega örvandi, eða yfir 80% í hverjum hóp.



Mynd 12. Fjöldi þeirra sem sagðist vera frekar eða mjög sammála fullyrðingunum „Námið er krefjandi“ og „Námið er fræðilega örvandi“ árið 2014

6.1.5.3 Að nota tæknina

Það er greinilegt að notkun á upplýsingatækni getur haft jákvæð áhrif á kennsluna að mati nemenda. Í rýnihópunum töluðu grunn- og framhaldsnemarar í Raunvísindadeild um að kennarar ættu að nýta sér tæknina betur. Þeir benda á að kennarar geti t.d. notað fyrirlestra sem eru á netinu, t.d. úr öðrum háskólum um sama námsefnið, eða tekið upp helstu atriði

(undirstöðuatriði) og haft aðgengileg á netinu. Margir nemendur nota slíkar upptökur heima til að skerpa á þekkingunni eða jafnvel ef þeim finnst þeir ekki græða meira á því að mæta í tíma: „Í línulegri algebru hættu margir nemendur að mæta í tíma en skoðuðu fyrirlestra á netinu um sama efni. Kennarinn var einfaldlega ekki góður, með svæfandi rödd í myrkrinu í Háskólabíói“ sagði grunnnemi í Raunvísindadeild. Þeir nemendur sem nota fyrirlestra á netinu þykir betra að hlusta á þá heldur en að mæta í stóran sal og hlusta þar. Þá segja þeir kostinn við netfyrirlestrana vera að geta „ ... spólað til baka, stoppað ... og missir ekki af neinu“.

Í rýnihópunum ræddu nemendur í Sagnfræði- og heimspekideild ekkert um nýtingu kennara á upplýsingatækni í kennslu. Ef hins vegar niðurstöður viðhorfskannana, frá árunum 2012 og 2013, eru skoðaðar má sjá að í opinni spurningu benda fjórir grunnnemar í Sagnfræði- og heimspekideild árið 2012, á að þeir vilji hafa aðgang að upptökum á fyrirlestrum á netinu. Þeir telja það nauðsynlegt ef t.d. nemandi missir af fyrirlestri vegna veikinda. Grunnnemar í Sagnfræði- og heimspekideild árið 2013 töluðu einnig um tækni í tengslum við kennsluna. Einn stakk upp á að hafa sérstakan spjallvef fyrir nemendur til að ræða námsefnið og annar hvatti kennara til að nota nýjar kennsluaðferðir, t.d. með því að nota tæknina á einhvern hátt.

6.1.6 Persónueinkenni kennarans

Það er greinilegt að persónueinkenni kennarans hafa áhrif á kennsluna, sérstaklega meðal grunnnema. Þegar nemendur í rýnihópum lýsa góðum kennurum benda margir á að eitt af einkennum þeirra sé að þeir séu skemmtilegir, hressir og jafnvel fyndnir. Því fylgir oft að ef nemendum þykir kennari leiðinlegur að hann sé ekki talinn góður kennari. Nemendum í framhaldsnámi verður ekki eins tíðrætt um persónu kennara og einu framhaldsnemarnir sem sögðu að góðir kennarar væru skemmtilegir voru nemendur í Hagnýtri menningarmiðlun. Í þeirra hugum virðast skemmtilegir kennarar gera kennsluna meira aðlaðandi fyrir nemendur og gera það að verkum að þeir vilja frekar mæta í tíma. Greina mátti meðal nemenda í rýnihópunum að með skemmtilegum kennara væri oft á tíðum átt við að kennarinn væri fær um að vekja áhuga á námsefninu. Einnig má sjá að viðmót kennarans í garð nemenda skiptir máli og er þá algengt að kennari sem sýnir nemendum virðingu sé talinn skemmtilegur.

Grunnnemi í Raunvísindadeild lýsir framúrskarandi kennara á þennan hátt:

... hann er líka skemmtilegur þannig að mann langar alveg að mæta í tíma hjá honum af því að hann er svona hress og skemmtilegur. Mér finnst hann líka bara auka áhugann á faginu. Langar að taka þátt í þessu af því að hann kemur svo skemmtilega fram. Hann kemur með svo skemmtileg dæmi.

Sömu nemendur nefna kennara sem þeim þótti leiðinlegur og þeir lærðu lítið hjá. Segja hann hafa grætt nemendur, verið með leiðinlega framkomu og yfirleitt leiðinlegur við nemendur. Þetta var ekki góður kennari að þeirra mati.

Grunnnemar í Sagnfræði- og heimspekideild tala um góðan kennara sem er bæði strangur og skemmtilegur: „ ... það þorir enginn að mæta ólesinn í tíma hjá honum. Hann er mjög strangur en skemmtilegur og góður kennari.“ Hér er því um að ræða kennara sem gerir kröfur til nemenda sinna en er um leið í góðu sambandi við þá.

Grunnnemar í heimspeki tala um að námsefnið geti orðið „verulega íþyngjandi“ og því sé mikilvægt að bæði nemendur og kennarar hafi húmor fyrir námsefninu þegar það á við. Þeir tala af sérstakri ánægju um tíma þar sem kennari talaði um ævi heimspekings „ ... uppistand í heilan tíma!“

Framhaldsnemar í Raunvísindadeild segja ekki beinum orðum að ef kennari væri skemmtilegur þá hefði það jákvæð áhrif á kennsluna. En eins og sjá má þá hafa nemendur í rýnihópunum felld margs konar kosti kennarans undir sama heitið. Að vera skemmtilegur felur t.d. í sér persónulega samskiptafærni og virðingu kennara í garð nemenda. Því var talin ástæða til að gera grein fyrir persónueinkennum kennarans sem sameiginlegu einkenni allra hópanna. Bæði vegna þess að framhaldsnemar í Raunvísindadeild eru sá rýnihópur sem var lang minnstur, aðeins tveir nemendur, og talið líklegt að minnst hefði verið á þetta einkenni ef nemendur hefðu verið fleiri og einnig þar sem þeir fjölluðu í sínum hópi um mikilvægi samkenndar sem sýnir að persónuleiki kennara skiptir þá máli.

6.2 Munur á viðhorfum nemenda ólíkra deilda til góðrar kennslu

Hér að ofan hef ég dregið saman þau einkenni góðrar kennslu sem nemendur bæði í grunnnámi og framhaldsnámi, svo og á milli ólíkra námssviða, hafa talið einkenna góða kennslu. Í þessum kafla verður sjónum beint að þeim atriðum sem nemendur voru ekki sammála um eða höfðu misjafnt vægi á milli hópa. Hér er um að ræða einkenni sem snúa að námsmatsaðferðum, inntaki námskeiða, kennsluháttum og endurgjöf.

6.2.1 Námsmatsaðferðir

Í gögnum mátti finna mun á viðhorfum nemenda innan ólíkra deilda til námsmats. Í viðtölum ræddu nemendur í Sagnfræði- og heimspekideild oft um mikilvægi fjölbreyttara námsmats en nemendur í Raunvísinda-deild. Grunnemar í sagnfræði kölluðu sterkt eftir fjölbreyttara námsmati og segjast ekki vera nógu sáttur við skrifleg lokapróf sem námsmatsaðferð í sagnfræðinámi:

Af því að við erum sagnfræðingar – verðum það, þá finnst mér alltaf vera óspennandi að vera að taka próf um lítilmótleig smáatriði. Frekar að skila stærri ritgerð, sem væri grundvallaratriði í námsmatinu, eða með einhverjum öðrum hætti. *Hugtök og miðlun* [námskeið] sýna okkur að hægt er að koma þekkingu á framfæri á svo margvíslegan hátt; sjónvarp, útvarp, hefðbundin skrif. Það væri hægt að leyfa nemendum að velja sér miðlunarleið. Fleiri ritgerðir!

Í niðurstöðum viðhorfskönnunar frá árinu 2013 má sjá að í opinni spurningu benda þeir framhaldsnemar í Sagnfræði- og heimspekideild á að þeir vilji fjölbreyttara námsmat. Ekki er annað að sjá en að í sumum fræðigreininum sé námsmatið fjölbreytt, eins og grunnemi í Hagnýtri menningarmiðlun lýsir: „... t.d. núna eigum við að skila plaggati, blaðagrein, fyrirlestri, þetta er svona allskonar.“

Ekki fer mikið fyrir umræðu um fjölbreytt námsmat innan Raunvísinda-deildar. Hins vegar sögðu allir grunnemar í deildinni að 100% lokapróf væru mjög algeng í þeirra deild. Þá voru nokkrir frekar ósáttir við að skrifleg próf væri lang mest notaða námsmatsaðferðin og sögðu slík próf henta nemendum misvel. Þó telja nemendur að 100% próf henti sumum mjög vel þar sem nemendur geta lesið allt rétt fyrir próf, en fyrir flesta aðra er jafnara námsmat betra. Grunnemi í Raunvísindadeild sagði: „Maður kannski vinnur mjög mikið alla önnina og svo er eitt próf sem ræður öllu sem er bara ósanngjarnt og ekki hvetjandi“ og annar sagði: „þá fer þetta svo mikið eftir dagsformi og hvað maður er góður undir álagi.“ Ef illa gengur er „... bara heil önn farin!“ Nemendum finnst þetta fremur erfitt og ekki gefa rétta mynd af vinnunni yfir allt misserið: „Erfitt ef fólk á slæman dag en er búið að vinna vel allt misserið“ sagði þá einn grunnemi í Raunvísindadeild. Nemendum þykir skárra að taka skriflegt próf inni á misseri, t.d. 20-30%, til að fá endurgjöf og vita hvar þeir standa. Sérstaklega ef slíkt próf dregur úr vægi lokaprófs, sem þá gildir 70-80%. Nemendur í Raunvísindadeild voru

sáttari við 120% lokapróf í stað 100% lokaprófa, en það merkir að í prófinu eru aukaspurningar, t.d. að fjórar af fimm spurningum gilda til einkunnar. Sumir nemendanna setja þó spurningamerki við próf sem innihalda fá dæmi sem gilda mikið.

6.2.2 Inntak námskeiða

Af umfjöllun nemenda í sagnfræði, um inntak námskeiða, má sjá að þeir vilja greinilega læra mikið um lítið frekar en lítið um mikið, þannig að þeir öðlist dýpri skilning á viðfangsefninu. Þeim finnst kennslan verða betri ef þeir fá að kafa dýpra í námsefnið. Það skiptir nemendum einnig miklu máli að kennarar passi upp á að námsefni námskeiða skarist ekki. Slíkt virðist gerast og nefnir grunnnemi í fornleifafræði ein þrjú námskeið sem hann segir að hafi fjallað um næstum það sama. Ef passað er upp á þetta segja nemendur að þeir sjái tækifæri til að fara dýpra í suma hluti innan einstakra námskeiða, sem þeir telja mjög jákvætt.

Grunnnemum í sagnfræði varð tíðrætt um námskeið þar sem þeim fannst námsefnið vera of mikið, en þá þarf kennarinn að kenna svo hratt að nemendur ná ekki að tileinka sér efnið. Nemendur telja eina lausn á þessu vandamáli vera að breyta fimm eininga námskeiði, með miklu námsefni, í tíu eininga námskeið. Sumum framhaldsnemum í Sagnfræði- og heimspekideild finnst deildin ekki skipuleggja námskeiðin nægilega heildstætt heldur sé það skipulag námskeiða í höndum einstakra kennara: „Svona stefnulaust ráf eitthvað.“ Þetta eru nemendur ekki ánægðir með. Grunnemar í Sagnfræði- og heimspekideild eru einnig ósáttir við að farið sé of hratt yfir mjög mikilvægt efni. Nemendur í Raunvísindadeild komu ekkert inn á þetta.

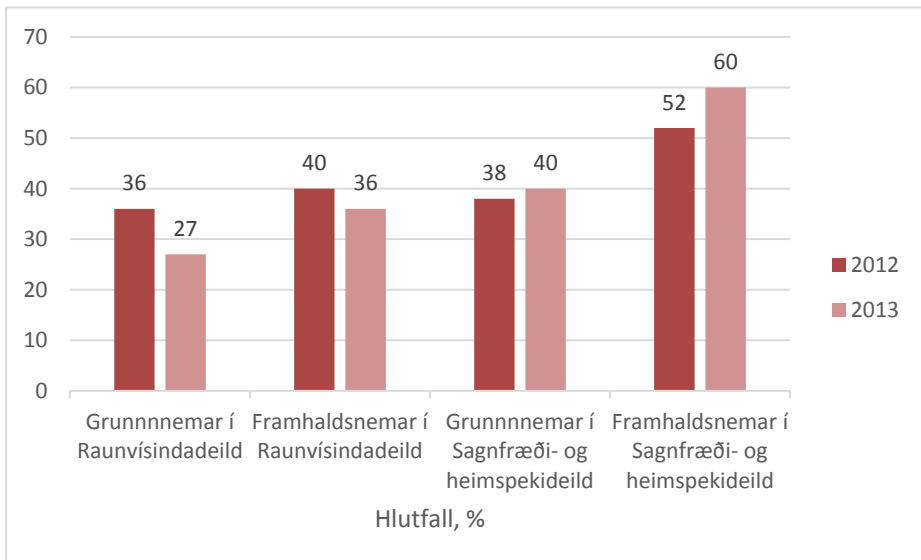
6.2.3 Kennsluhættir

Í rýnihópum má sjá að nemendur hafa skoðanir á því hvaða kennsluhættir geta haft jákvæð áhrif á kennsluna, sem og nám þeirra. Um nokkurn mun er að ræða á milli deildanna. Allir nemendur eru þó sammála að kennslu-aðferðir séu mis góðar eftir kennurum. Nemendur úr báðum deildum telja kennsluhætti í sínum deildum fremur hefðbundna og eru nokkuð sáttir við þá. Þeir telja að hægt sé að bæta kennsluhætti og ræddu hvaða kennsluhætti þeim líkaði sérstaklega vel við og hvað þeim líkaði ekki við. Hér verður greint frá þessum niðurstöðum rýnihópanna, fyrir hvora deild fyrir sig, með hliðsjón af viðhorfskönnunum.

6.2.3.1 Sagnfræði- og heimspekideild

Framhaldsnemar í Sagnfræði- og heimspekideild lýsa allir hefðbundnum kennsluháttum, í rýnihópum, þannig að kennarinn sé fyrst með fyrirlestur og síðan fari fram umræður. Nemendur í Sagnfræði- og heimspekideild telja að flestir kennarar deildarinnar stundi þessa hefðbundnu kennsluhætti og kunna almennt vel að meta þá. Flestir vilji þó að kennsluhættirnir séu fjölbreyttari. Allir nemendurnir eru sammála um að umræður séu mikilvægur þáttur í kennslu í þeirra deild.

Í niðurstöðum úr viðhorfskönnun, frá árinu 2013, má sjá að einn grunnnemi og fjórir framhaldsnemar í Sagnfræði- og heimspekideild benda á, í opinni spurningu, að kennsluhættir megi vera fjölbreyttari. Hins vegar eru nemendur í rýnihópunum nokkuð sáttir við hefðbundna kennsluhætti. Þeir eru einnig ánægðir með kennara sem þora að prófa nýjar leiðir í kennsluháttum, þ.e. breyta út af vananum. Grunnnemar í Sagnfræði- og heimspekideild segja frá því að kennsluaðferðir í deildinni séu að verða fjölbreyttari eftir að deildin var gagnrýnd fyrir að vera föst í sömu kennsluháttum. Þeir lýsa ánægju sinni með kennara sem þeir segja nýjungagjarnan í kennsluháttum og minnst á þegar hann prófaði að sleppa glærum í fyrirlesturum. Nemendum fannst það gott því þá reyndi meira á að hlusta og



Mynd 13. Fjöldi þeirra sem sagðist vera frekar eða mjög sammála fullyrðingunni "Kennsluhættir eru fjölbreyttir"

fylgjast með. Framhaldsnemar ræða um fyrirmyndarnámskeið varðandi kennsluhætti þar sem eru „ ... teknar bækur og þær krufnar og haldin fram-saga um þær“, ásamt því að kennarinn lætur nemendur skila lestrar-skýrslum sem þeir segjast læra mikið af.

Í viðhorfskönnun eru nemendur beðnir um að meta hvort kennsluhættir í þeirra deild séu fjölbreyttir, sem staðfestir að um er að ræða eitt af einkennum góðrar kennslu að mati Háskóla Íslands. Samkvæmt viðhorfs-könnun má áætla að mest sé um fjölbreytta kennsluhætti í framhaldsnámi í Sagnfræði- og heimspekideild og minnst í grunnnámi í Raunvísindadeild, eins og sjá má á mynd 13. Þó nemendur í Raunvísindadeild hafi ekki talað um fjölbreytta kennsluhætti í rýnihópunum er þó hægt að draga þá ályktun að þeir ráði ekki úrslitum um gæði kennslu að mati nemenda. Þessu til stuðnings má vísa í viðhorfskönnun þar sem fram kemur að yfir 90% grunnnema í Raunvísindadeild, segjast vera frekar eða mjög sammála fullyrðingunni um að vera ánægðir með námið á heildina litið, þrátt fyrir að fáir séu á því að kennsluhættir séu fjölbreyttir.

Þar sem góðar umræður eru hluti af góðri kennslu í Sagnfræði- og heimspekideild þykir nemendum skipta máli að kennarar hafi gott lag á því að virkja nemendur í umræðum og stjórna henni síðan þannig að allir komist að og ekki sé farið of mikið út fyrir efnið. Ef við skoðum niðurstöður viðhorfskönnunar frá árinu 2013 má sjá í opinni spurning að grunnnemi í Sagnfræði- og heimspekideild árið 2012 bendir á að honum finnist kennarar eiga erfitt með að opna umræður í tímum. Þá segja nemendur að kennararnir hafi ekki allir nógu góða stjórn á umræðum og segir grunnnemi í sagnfræði:

Sumum tekst það [að hafa stjórn á umræðum] þó á yndislegan hátt t.d. [nafn kennara] - hann kann að segja þegiðu á mjög kurteislegan hátt. En [nafn á öðrum kennara] sem er að reyna að prufa sig áfram í öðruvísi kennslu, hann leyfir ÖLLUM að segja ALLT sem þeir vilja og umræðurnar fara út um víðan völl og þegar upp er staðið hefði jafnvel verið tilgangslaust að mæta í tíma!

Grunnnemar í heimspeki vilja enn þá meiri umræður um heimspeki: „Þegar maður kemst í ham, í góðar umræður, þá er það ROSALEGA gefandi. Eftir á er maður endurnærður og lærir mikið á því.“ Þó nemendur vilji meiri umræður eru allir sammála um að þær eigi ekki að koma í stað fyrirlestra. Þegar búið er að kenna ákveðið efni með fyrirlesturum þá fyrst vilja nemendur fá umræður um efnið.

Framhaldsnemar í Hagnýtri menningarmiðlun lýsa ánægju sinni með kennara sem leitast við að virkja alla nemendur í umræðum með því að nota ákveðnar aðferðir og nefna þá *fiskabúrið*¹ og *púsulaðferðina*². Til dæmis lýsir einn nemandi ánægju sinni með púsulaðferðina: „Frábær kennari, alveg frábær. Sniðugt sem hann gerir!“. Hjá sama kennara þurfa nemendur að skila lestrardagbók „ ... svo maður verður að gera svo vel að lesa og svo kemur fyrir að hann raðar okkur í umræðuhópa.“ Nemendum finnst þessi kennsluaðferð gagnleg en að sama skapi geta þeir ekki tekið þátt sem eru ólesnir. Annar nemandi sagði þá: „Ég er sammála mér fannst þetta mjög sniðugt. Maður les hverja einustu grein. Kemur ekkert annað til greina.“

Allir nemendur eru sammála því að umræður séu mikilvægur þáttur í kennslu í þeirra deild og lýsa framhaldsnemar í Sagnfræði- og heimspeki-deild kennara sem „ ... er með léttu og skemmtilega tíma en mætti kannski hafa aðeins meiri umræður ... ekki bara að nemendur lesi allt heima og svo þylur hann allt yfir okkur aftur.“ Má heyra á nemendum að þeim finnst þeir jafnvel geta sleppt því að lesa heima þegar þeir þurfa ekki að vinna með efnið í kennslustundum, þ.e. í umræðum. Nemendur eru ekki ánægðir með þetta og taka framhaldsnemar sérstaklega fram að það sé mikilvægt fyrir þá að vinna með efnið í kennslustundum þegar þeir eru komnir í framhaldsnám og því séu umræður mjög mikilvægar.

6.2.3.2 *Raunvísindadeild*

Nemendur í Raunvísindadeild telja kennsluhætti deildarinnar hefðbundna þar sem fyrst eru fyrirlestrar um viðfangsefnið, næst heimaæmi og síðan dæmatímar. Þó nemendur setji ekki beint út á fyrirlestra sem kennsluaðferð hafa þeir skoðun á því hvernig sé best að haga þeim svo þeir séu góðir fyrir nám þeirra. Grunnemi lýsir fyrirlestum, sem honum líkar ekki við, þar sem „ ... bókinni [er] bara varpað upp á skjávarpa, hann [kennarinn] les, útskýrir ekkert.“ Þó er misjafnt hvaða gagn nemendur telja vera af slíkum fyrirlestrum og segjast sumir grunnemar í stærðfræði græða meira á að hvíla sig heima en að fara í tíma þar sem kennarinn er í raun bara að skrifa

¹ Kennsluaðferð þar sem nokkrir nemendur sitja í hring og ræða ákveðið viðfangsefni. Aðrir nemendur sitja fyrir utan hringinn og hlusta á umræðurnar sem eiga sér stað meðal nemenda í hringnum. Nemendur skipta um hlutverk þannig að allir fá tækifæri til að taka þátt í umræðunum (Facing history and ourselves, e.d.).

²Kennsluaðferð sem telst til hópinnubragða. Allir nemendur eru þátttakendur í einum sérfræðingahóp, þar sem þeir læra ákveðið efni, og heimahóp, þar sem þeir kenna samnemendum það sem þeir lærðu í sérfræðingahópnum (Ingvar Sigurgeirsson, 2013).

kennslubókina upp á töfluna: „Þá getur maður svona næstum því alveg eins lesið hana sjálfur. Aðrir eru með umræður og þá skiptir máli að mæta.“ Ekki eru allir sammála því að gagnslaust sé að mæta í kennslustundir þar sem farið er í gegnum kennslubókina, en grunnemar á öðru ári í stærðfræði segjast t.d. yfirleitt mæta í tíma. Nefnir einn að hann skilji bókina betur ef kennarinn fer líka yfir hana og að það auðveldi honum að halda í við námsefnið ef hann mætir. Nemendur segja jafnframt að því fleiri sem mæta því skemmtilegra sé að fara í skólann. Framhaldsnemar í Raunvísindadeild telja að „stærðfræðin ætti að vera kennd þannig að það er bara tafla og það er haldinn fyrirlestur og það er verið að útskýra hvað er verið að gera. Að vera með glærur, það er ekki þannig sem á að kenna stærðfræði.“

Í niðurstöðum viðhorfskönnunar frá 2013 má einnig sjá, í opinni spurningu, gagnrýni grunnema í Raunvísindadeild á glærusýningar. Þar bendir nemandi á að honum þyki kennslustundir, sem byggjast á glærusýningum og lítilli sem engri þátttöku nemenda, vera leiðinlegar. Í sömu könnun bendir framhaldsnemi í Raunvísindadeild á að endurnýja þurfi kennsluáferðir til að koma til móts við nýjar þarfir nemenda.

Bæði grunnemar og framhaldsnemar eru ánægðir með kennara sem taka nemendur upp á töflu og gefa þeim tækifæri til að sýna færni sína. Í grunnnámi eru aðeins teknir upp nemendur sem voru með bestu lausnina við ákveðnu skiladæmi: „Það er ofsalega gaman ... það fer reyndar eftir því hvort maður er með góða lausn eða hvort maður er með *skástu* lausnina. Erfitt að standa á gati ef svo er.“ Nemendur eru þó ekki teknir upp á töflu fyrr en á öðru ári.

Framhaldsnemar í Raunvísindadeild höfðu efasemdir um að hægt væri að fá grunnema til að undirbúa sig fyrir kennslustundir þannig að hægt væri að vinna með viðfangsefnið í kennslustundinni sjálfri. Ástæðan er fyrst og fremst sú hve námsefnið er flókið og illskiljanlegt nýliðum:

Ég held að það sé eiginlega ekki hægt, sko! Ég man eftir því sjálfur í grunnnáminu, maður var að reyna að læra heima og þetta var virkilega þungt og *abstract* og svo mætti maður í tímann og kennarinn byrjaði að útskýra, þá byrjaði maður að skilja þetta allt miklu betur. Þannig að maður gat svo farið heim og þá skildi maður allt miklu betur [eftir tímann].

Samkvæmt viðhorfskönnun, sjá mynd 14, má greinilega sjá að af öllum fjórum hópunum eru það síst grunnemar í Raunvísindadeild frá árinu 2014

sem telja að kennsluhættir hvetji þá til virkrar þátttöku í náminu. Mjög mikill munur er á milli ára. Árið 2012 var rúmlega helmingur nemenda mjög eða frekar sammála fullyrðingunni, en aðeins 19% árið 2013.

Þegar grunnnemar og framhaldsnemar í Raunvísindadeild lýsa góðri kennslu skiptir þá greinilega máli að kennarar útskýri vel. Þegar framhaldsnemi lýsir ánægju sinni með kennara sem honum þykir útskýra vel segir hann:

... mér finnst hann besti kennari sem ég hef haft í grunnnáminu. Hann fer ekki allt of mikið ofan í smáatriði og fer einhvern veginn *akkúrat* yfir hlutina þannig að maður skilur allt miklu betur...

Grunnnemum finnst skipta máli að það sé hægt að biðja kennara um nánari útskýringu ef þeir eru óvissir um eitthvað sem kennarinn hefur þegar útskýrt: „Það vill oft verða ef maður spyr spurninga, held að þetta sé ósjálfrátt hjá kennurum, þá fær maður svona HROKA, bara, skilurðu ekki það sem ég er að segja?“ Nemendur eru mjög óánægðir með slíka framkomu. Þeir nefna kennara sem þeir eru mjög ánægðir með hvað þetta varðar, en þegar einhver skilur ekki eitthvað segir hann: „Nei, við bara stoppum hér, bökkum og ég fer ítarlegar í þetta“. Eins og sjá má hér tengjast kennsluaðferðir samskiptum nemenda og kennara, sem um var rætt í kafla 6.1.2.

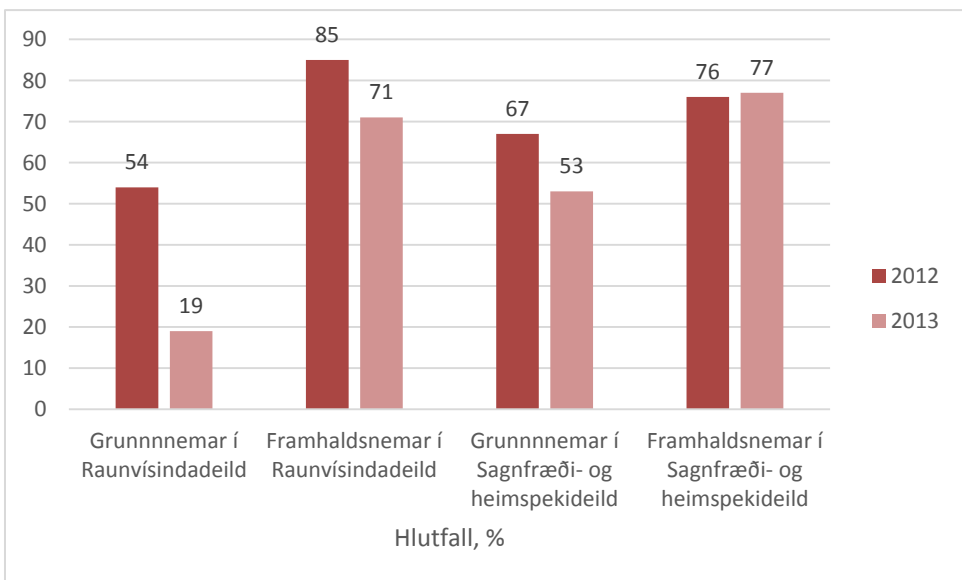
Þó góðar útskýringar skipti máli fyrir kennslu að mati nemenda í Raunvísindadeild eru ekki allir nemendurnir sammála um hvað felst í góðum útskýringum. Grunnnemar nefna t.d. kennara sem þeir segja að eigi erfitt með að útskýra fyrir nemendum, nái einfaldlega ekki til þeirra. Framhaldsnemar lýsa sama kennaranum og segja hann útskýra ágætlega fyrir þeim.

Nemendur í Raunvísindadeild höfðu sitt hvað að segja um kennarann sem sérfræðing og færni hans sem kennara. Í lýsingum á kennurum nefndu þeir kennara sem þeim þóttu ekki góðir, en minnstust á að þeir væru samt sem áður mjög klárir í sínu fagi. Því benda nemendur á að ekki sé jafnaðarmerki á milli þess að vera sérfræðingur í námsefninu og hæfileikans að kenna, þ.e. útskýra efnið þannig að nemendur skilji sem best. Um þetta sagði grunnnemi í Raunvísindadeild:

En einstaka [kennarar] eru ekkert góðir í því að kenna, það er ekki vegna þess að þeir VILJI það ekki. Það er ekki vegna þess að þeir séu ekki að reyna ... hann [kennari] bara kunni ekki að

kenna. Ef maður kom til hans og spurði hann að einhverju þá var hann meira en tilbúinn til að hjálpa manni, en hann náði bara ekki að svara þannig að einhver skildi ... Örugglega of klár bara.

Nemendur telja að í slíkum tilfellum, þegar þeir þurfa á aðstoð að halda, er oft betra að tala við dæmatímakennara. Finnst þeir útskýra betur. Hér er við hæfi að nefna ábendingu grunnnema í Raunvísindadeild í viðhorfskönnun frá árinu 2012. Þar bendir hann á, í opinni spurningu, að kenna þurfi kennurum að kenna.



Mynd 14. Fjöldi þeirra sem sagðist vera frekar eða mjög sammála fullyrðingunni “Kennsluhættir hvetja nemendur til virkrar þátttöku í náminu”

Grunnnemar í stærðfræði segja að þeim hafi þótt stærðfræðikennarar í framhaldsskólum, sem voru að kenna með háskólanáminu, hafa náð vel til nemenda: „ ... þeir sem ekki eru búnir að læra mjög mikið eiga oft auðveldara með að kenna öðrum.“ Framhaldsnemar í Raunvísindadeild benda á að mikilvægt sé að auka fjölbreytileikann í kennarahópnum. Þeir segja prófessora deildarinnar vera frekar gamla og vilja fleiri unga sérfræðinga: “... það væri skemmtilegt að fá fleiri inn. Myndi líka setja námið á annað plan ef það væri meiri breidd í kennslunni.“ Þessu til stuðnings nefna þeir

dæmi um ungan sérfræðing sem kláraði námið sitt erlendis og hefur nýlega hafið störf við deildina. Nemendur segja hann hafa komið með ferskan andblæ inn í deildina: „koma með öðruvísi sýn ... mjög gaman að tala við hann, hans innsæi er oft allt annað ... hann var líka með þetta [námsefnið] á ensku og það er góður undirbúningur fyrir þá sem ætla í framhald [framhaldsnám].“ Í opinni spurningu í viðhorfskönnun, frá árinu 2012 og 2013, benda tveir framhaldsnemar í Raunvísindadeild á að meiri fjölbreytni vanti í kennarahópinn. Einn bendir á að meiri fjölbreytni vanti í leiðbeinendum með reynslu og annar bendir á að fleiri erlenda sérfræðinga vanti til að kenna lítil námskeið.

Þrátt fyrir að nemendur í deildunum báðum séu sáttir við ríkjandi kennsluhætti þá eiga þeir það sameiginlegt að kalla eftir aukinni þátttöku og virkni í náminu.

6.2.4 Endurgjöf

Þó nemendur í báðum deildum hafi lýst mikilvægi góðrar og gagnlegrar endurgjafar, eins og fram hefur komið, var nokkur munur eftir deildunum á því hversu gagnrýna nemendur töldu endurgjöfina eiga að vera. Nemendur í Sagnfræði- og heimspekideild sögðu að kennarar mættu ekki vera of strangir í endurgjöf, á meðan nemendur í Raunvísindadeild voru sáttir við stranga endurgjöf.

Nemendur segja góða endurgjöf vera mikilvæga svo þeir geti lært af verkefnum sínum og þar af leiðandi bætt sig í náminu. Grunnemar í Sagnfræði- og heimspekideild segja að kennarar megi ekki vera mjög strangir í yfirferð á ritgerðum fyrstaársnema, sem eru að læra að skrifa ritgerðir, og þurfi því á góðri endurgjöf að halda fyrir lélega ritgerð svo næsta ritgerð verði betri. Grunnemar í Raunvísindadeild höfðu hins vegar ekkert á móti því að kennarar væru strangir í yfirferð og lýstu ánægju sinni með kennara sem þeir sögðu gefa slíkar endurgjafir: „Maður lærir mikið af því að skila til hans gögnum og fá góða gagnrýni á þau.“ Þá segja nemendur að gagnrýni kennarans á verkefni þeirra sé ekki alltaf uppbyggileg: „Fráleitt, og svona!“ Nemendur eru ekki ósáttir við þetta:

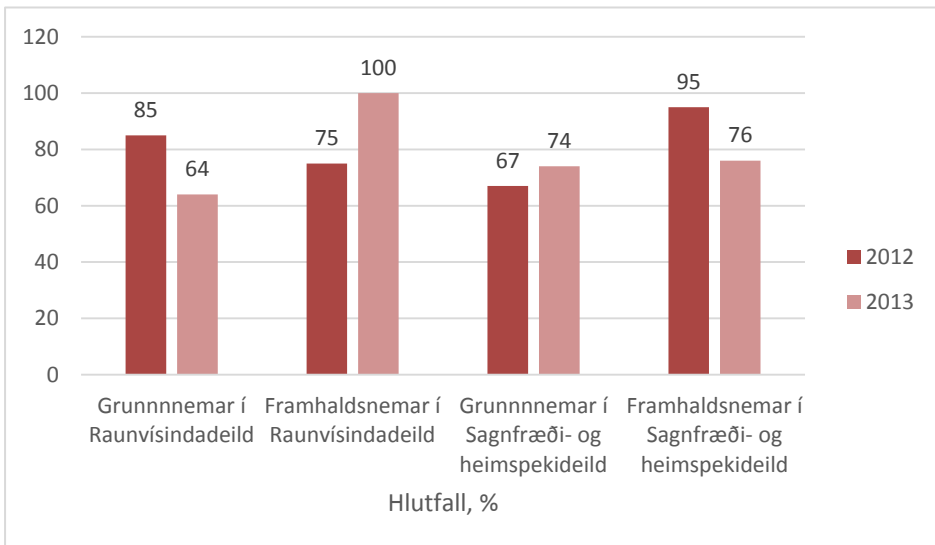
Það svona minnkar kannski þínu egóið fyrst ... maður veit að hann [kennarinn] meinir þetta vel, hann er ekki að vera leiðinlegur. Hann er að *kommentera* af því að það þarf að breyta þessu, maður kemur bara inn í námið og veit ekkert hvernig á að setja upp lausnir ... maður er ekki reiður út í hann þegar þetta er vitlaust hjá manni sjálfum.

Nemendur segjast læra mest af því sem þeir fá góða endurgjöf fyrir. Grunnemar í Raunvísindadeild segja að þeir geri heimadæmi, þó svo þau séu ekki hluti af námsmatinu, vegna þess að þeir fá endurgjöf fyrir þau: „Oft gilda þau [heimadæmin] ekki til einkunnar en flestir reyna við þau og skila og fá *feedback* [endurgjöf] frá kennurum. Þannig lærir maður“.

Á mynd 15 má sjá að grunnemar í Raunvísindadeild telja sig læra mest af endurgjöf sem þeir fá fyrir verkefni sín. Samkvæmt myndinni er einnig ljóst að bæta þurfi endurgjöf til að gera kennsluna betri þar sem nemendur segjast læra af henni, sé hún vel gerð. bbb

6.3 Munur á einkennum góðrar kennslu eftir námsstigum

Ekki fannst munur á hugmyndum nemenda um góða kennslu eftir námsstigum, en mátti nokkuð oft sjá mun á skoðunum nemenda í rýnihópunum á sömu kennurum eftir því hvar þeir voru staddir í náminu. Kennari sem nemanda þótti ekki góður til að byrja með var ánægður með hann seinna meir, þegar hann var kominn lengra í náminu. Þó verið geti að nemendur venjist kennurum þegar líður á grunnám þeirra, þótti samt viðeigandi að gera þessum muni skil hér þar sem skoðaður er munur á einkennum góðrar kennslu eftir námsstigum.



Mynd 15. Hlutfall nemenda sem var *frekar* eða *mjög sammála* fullyrðingunni „Endurgjöf á verkefni mín hefur verið innan eðlilegra tímamarka“

Grunn- og framhaldsnemar í Raunvísindadeild lýsa sama kennaranum á mjög ólíkan hátt. Framhaldsnemar lýsa honum sem virkilega góðum kennara: "... Hann veit alltaf allt sem maður spyr hann [að] og útskýrir vel og á sama tíma gerir hann dálítið miklar kröfur til nemenda. Ef þú vinnur þína vinnu þá nýtur þú þín í tímunum." Grunnemarnir eru hins vegar á því að þetta sé ekki góður kennari og segja hann ekki gefa nemendum tækifæri til að biðja um útskýringar á því sem þeir skilja ekki: „ ... [hann] er mjög klár maður en hann kemur fram af hroka og dónaskap og það er ekkert andrúmsloft fyrir spurningar því hann bara dæsir og lætur sem við séum voða heimsk.“ Hér gæti hugsanleg skýring verið sú að framhaldsnemarnir séu búnir að venjast kennsluháttum kennarans eða jafnvel að kennarinn láti betur að kenna í framhaldsnámi en grunnnámi.

Grunnnemar í sagnfræði ræða um kennara sem eru skiptar skoðanir um. Að mati sumra nemenda er ekki mikil þátttaka í kennslustundum hjá honum, sem nemendur eru óánægðir með, á meðan öðrum finnst frábært að vera í tímum hjá honum: „Hann setur efnið upp á skilmerkilegan hátt, svarar spurningum vel, nær að útskýra efnið. Hann er mjög þurr en þegar þú ert búinn að ná inn á hann er hann klikkaðinslega fyndinn.“ Hér er ekki um mun á grunn- og framhaldsnemum að ræða, en nemandinn sem er kominn lengra í grunnnáminu er ánægðari með kennarann heldur en þeir sem eru komnir styttra. Og eins og hann nefnir sjálfur þá þurfti hann tíma til að venjast kennaranum.

Grunnnemar í stærðfræði tala einnig um kennara sem þeir segjast hafa þurft að venjast:

Maður þarf svona smá tíma til að venjast því ... það er mjög gott þegar það venst, en maður þarf að venjast því ... Hann er rosa fínn kennari, og maður lærir alveg mikið af honum en hann gerir samt alveg ROSALEGA miklar kröfur.

Þó góðar útskýringar skipti máli fyrir kennslu að mati nemenda í Raunvísindadeild þá eru ekki allir nemendur sammála um hvað felst í góðum útskýringum, eins og fram kom í kafla 6.2.3.2. Þar sögðu grunnnemar frá kennara sem þeir segja að eigi erfitt með að útskýra fyrir nemendum, ná einfaldlega ekki til þeirra, á meðan framhaldsnemar segja sama kennara útskýra ágætlega fyrir þeim.

6.4 Samantekt

Hér hefur verið fjallað um helstu niðurstöður rannsóknarinnar á hugmyndum nemenda um einkenni góðrar kennslu. Fyrst var sagt frá því sem nemendur ólíkra hópa telja sameiginlega að einkenni góða kennslu. Niðurstöður sýndu fram á að nemendur telja megin-einkennin felast í góðu aðgengi að kennara, að kennarinn hafi samkennd með nemendum, að nemendahópurinn sé ekki of stór, að góð endurgjöf fái fyrir verkefni og að nám og kennsla sé vel skipulögð. Einnig benda nemendur á ýmis persónueinkenni kennara sem þeir telja hafa jákvæð áhrif á kennslu. Næst var gerð grein fyrir þeim mun sem fram kom annars vegar á viðhorfum nemenda á milli deildanna og hins vegar á viðhorfum grunn- og framhaldsnema. Sá munur sem kom fram á milli deildanna var að finna í mismunandi áhersluþáttum nemenda er varða námsmat, inntak námskeiða, kennsluhætti og endurgjöf. Engan mun var að finna á viðhorfum grunn- og framhaldsnema, en þó bent á að nemendur eiga það til að venjast kennurum sínum svo og kennsluháttum deilda þegar líður á námið.

7 Umræða

Í kaflanum hér að framan var sagt frá niðurstöðum úr greiningu á viðhorfum nemenda eins og þau birtast annars vegar í rýnihópaviðtölum og hins vegar í viðhorfskönnunum. Hér verða þessar niðurstöður tengdar við fræðilegan bakgrunn rannsóknarinnar, ásamt því að leitast verður við að svara rannsóknarspurningum og færa rök fyrir mikilvægi rannsóknarefnisins og hvernig hægt sé að nýta niðurstöður.

7.1 Hugmyndir um góða kennslu

Eins og fram hefur komið hafa rannsakendur áttað sig á að hugmyndir nemenda um góða kennslu eru háðar samhengi og því ómögulegt að skilgreina hana á einn veg. Þó er ljóst þegar skoðaðar eru fræðilegar rannsóknir, svo og niðurstöður þessarar rannsóknar, að draga má fram ýmis atriði sem virðast skipta sköpum um gæði kennslu.

Ýmsar rannsóknir á kennslu og viðhorfum nemenda og fræðimanna virðast sýna að gott skipulag á námi og kennslu ræður miklu um gæði kennslu (sjá t.d. Anna Ólafsdóttir, 2014; Chickering og Gamson, 1987; Prosser og Trigwell, 1999). Þá skiptir máli fyrir góða kennslu að kennarinn sé fær um að miðla þekkingu til nemenda á skýran hátt, að hann átti sig á margbreytileika nemendahópsins og taki mið af honum í námi og kennslu, fylgist með námsframvindu nemenda með námsmati, hvetji til virkrar þátttöku og veiti góða endurgjöf fyrir verkefni (sjá t.d. Delaney o.fl., 2010; Goe, Bell og Little, 2008; Hénard og Roseveare, 2012; Miron og Segal, 1978; Ramsden, 2003). Einnig er talið mikilvægt að kennarinn beri umhyggju og virðingu fyrir nemendum sínum, að samskipti kennara og nemenda séu góð og að nemendur finni fyrir áhuga kennarans á námsefninu (sjá t.d. Chickering og Gamson, 1987; Helterbran, 2008; Ramsden, 2003).

Rannsóknir á viðhorfum nemenda til góðrar kennslu sýna að margir nemendur telja að persónuleg einkenni kennarans, eins og kímni, hafi jákvæð áhrif á kennsluna og nefndu þeir sömu að kennarinn þurfi einnig að vera fróður um viðfangsefnið (Delaney o.fl., 2010; Helterbran, 2008). Þar að auki var minnst á að kennarinn ætti að geta stuðlað að ævilöngu námi nemenda sinna (Saroyan, Dagenais og Zhou, 2009). Ef við berum þetta saman við niðurstöður þessarar rannsóknar má sjá að einkennin, sem nemendur telja að skipti máli fyrir góða kennslu, hafa öll komið fram í fyrri

rannsóknnum á góðri kennslu. Bæði rannsóknnum sem kannað hafa viðhorf nemenda og einnig fræðimanna, sem styrkir áreiðanleika niðurstaða rannsóknar minnar. Sjá má að fræðimenn leggja mesta áherslu á þætti er snúa að miðlun þekkingar og skipulagi á námi og kennslu þó þeir fjalli einnig um mikilvægi góðra samskipta milli kennara og nemenda. Persónuleg einkenni kennarans fá þó meira vægi í rannsóknnum á viðhorfum nemenda.

Til að svara fyrstu rannsóknarspurningunni, hvað nemendur í Raunvísindadeild og Sagnfræði- og heimspekideild við Háskóla Íslands telja að einkenni góða kennslu, sýndu niðurstöður að sex meginatriði hafa áhrif á góða kennslu. Um er að ræða gott aðgengi að kennara, að kennarinn hafi samkennd með nemendum, að nemendahópurinn sé ekki of stór, að góð endurgjöf fái fyrir verkefni, að kennsla og námsmat sé vel skipulagt og að kennarinn sé skemmtilegur. Þó nemendur séu sammála um að þessi einkenni eigi þátt í að gera kennslu góða eru áhersluþættir innan þeirra stundum mismunandi eftir hópunum, en nánar verður fjallað um það í köflum 7.2 og 7.3 þar sem hinum rannsóknarspurningunum verður svarað.

Rannsóknir hafa sýnt að nemendur meta mikils að hafa aðgengi að kennara (Helterbran, 2008; Delaney o.fl., 2010). Í samantektinni hér að ofan féll þessi þáttur undir góð samskipti á milli nemenda og kennara, sem bæði fræðimenn og nemendur telja mikilvæg einkenni góðrar kennslu samkvæmt rannsóknnum þar sem viðhorf þeirra hafa verið skoðuð. Í rannsókn minni líta nemendur á aðgengi að kennara sem eitt af megininkennum góðrar kennslu og lögðu allir nemendur, óháð grein eða námstigi, áherslu á það atriði.

Annað megininkenni, sem fram kom í rannsókn minni, var að kennarinn hafi samkennd með nemendum sínum. Það felur í sér að kennarinn hlusti á nemendur, reyni að setja sig í spor þeirra og sé annt um þá. Í öðrum rannsóknnum hefur þessi þáttur einnig verið dreginn fram sem einkenni góðrar kennslu og bent á mikilvægi þess að kennarinn beri umhyggju og virðingu fyrir nemendum sínum og námi þeirra og hafi metnað fyrir þeirra hönd. Helterbran (2008) segir þetta allra mikilvægasta einkenni góðrar kennslu að mati nemenda og bendir á að ef þetta vantar virðast aðrir eiginleikar skipta litlu máli. Vegna þess hversu mikil áhrif nemendur telja samkennd kennara hafa á kennsluna, má velta fyrir sér hvort ekki sé ástæða til að huga að þessum þætti sérstaklega í viðhorfskönnun Félagsvísindsatofunar með einhverjum hætti. Til dæmis með því að kanna hvort nemendum þyki kennarar hlusta á þá, geta sett sig í spor þeirra og bera virðingu fyrir þeim. Í núverandi könnun er ekkert hugað að þessu atriði.

Þá er við hæfi að nefna annað einkenni sem nemendur í rannsókninni töldu skipta máli fyrir góða kennslu, þ.e. að nemendahópurinn sé ekki of stór. Nemendum þykir einstaklingurinn skipta meira máli í minni hóp, sem þeir telja jákvætt fyrir kennsluna. Því er ljóst, eins og fram hefur komið, að stærð nemendahópsins tengist að miklu leyti aðgengi að kennurum og samkennd kennara með nemendum. Nemendur eru sammála að meira aðgengi sé að kennara í minni nemendahópum og meiri samkennd á meðal kennara og nemenda. Þetta hafa fyrri rannsóknir einnig sýnt fram og bæta við að nemendur telji sig ná betri námsárangri í minni nemendahópum vegna þess að samskipti þeirra við kennara eru betri en í stórum hópum (White, 2009). Þetta rennir enn frekar stoðum undir það að stærð nemendahópsins skipti máli þegar einkenni góðrar kennslu eru skoðuð. Engar spurningar í viðhorfskönnun tengdust stærð nemendahópsins, en vegna þess hversu miklu máli nemendur í rýnihópunum telja stærð hans skipta er nokkuð ljóst að mikilvægt er að skoða þetta einkenni þegar hugað er að því að auka gæði kennslu.

Nemendur telja afar mikilvægt að fá góða endurgjöf fyrir verkefni sín, sem er atriði sem bæði fræðimenn og nemendur hafa bent á sem lykilatriði í góðri kennslu (Chickering og Gamson, 1987; Hattie, 2003; Helterbran, 2008; Hénard og Roseveare, 2013; Ramsden, 2003). Í könnun Félagsvísindastofnunar kemur fram að gæði endurgjafar sé eitt af því sem spáir fyrir um heildaránægju nemenda í Háskóla Íslands. Þátttakendur í þessri rannsókn telja að endurgjöf eigi að koma innan eðlilegra tímamarka svo þær nýtist sem best. Þetta er einnig niðurstaða rannsókna, sem kannað hafa annars vegar viðhorf fræðimanna og hins vegar viðhorf nemenda til kennslu. Einnig telja nemendur mikilvægt að nám og kennsla séu vel skipulögð og segja það hafa neikvæð áhrif á kennsluna ef svo er ekki. Ýmsar rannsóknir á kennslu og viðhorfum nemenda og fræðimanna taka undir þetta (Anna Ólafsdóttir, 2014; Chickering og Gamson, 1987; Delaney o.fl., 2010; Duarte, 2013; Goe, Bell og Little, 2008; Helterbran, 2008; Hénard og Roseveare, 2012; Miron og Segal, 1978; Prosser og Trigwell, 1999; Ramsden, 2003; Saroyan, Dagenais og Zhou, 2009).

Félagsvísindastofnun Háskóla Íslands bendir á að fullyrðingin *nám og kennsla eru vel skipulögð og ganga vel fyrir sig* sé ein af þeim fullyrðingum sem hefur mikil áhrif á heildaránægju nemenda með námið. Umræðan í rýnihópunum um skipulag snérist mest um námsmat, samræmt vinnuálag og einingafjölda ásamt notkun á tækni. Þar sem aðeins er spurt í viðhorfskönnun hvort námið sé vel skipulagt og gangi vel fyrir sig, velti ég fyrir mér, út frá umræðum í rýnihópunum, hvort einnig ætti að spyrja hvernig ákveðnir þættir námsins eru skipulagðir, í stað þess að spyrja einungis um

námið í heild sinni. Þó er spurning hvort það ætti jafnvel betur við í könnunum þar sem metin eru ákveðin námskeið frekar en námið í heild sinni, eins og viðhorfskönnun gerir.

Félagsvísindastofnun bendir á að sú fullyrðing sem spáir best fyrir um heildaránægju nemenda með námið sé fullyrðingin *kennarar vekja áhuga nemenda á námsefninu*. Lítið var rætt um þetta atriði í rýnihópunum, en þó má greinilega sjá að það skiptir máli. Þegar nemendur töluðu um persónueinkenni kennara, sem þeir telja hafa jákvæð áhrif á kennslu, mátti greina að með skemmtilegum kennara væri oft á tíðum átt við að kennari væri fær um að vekja áhuga nemenda á námsefninu. Einnig kom fram að viðmót skemmtilegra kennara gagnvart nemendum væri gott, sem aftur má tengja við mikilvægi samkenndar í samskiptum kennara við nemendur. Það hefur komið fram í öðrum rannsóknum, helst þeim sem byggja á viðhorfum nemenda, að það hafi jákvæð áhrif á kennsluna að kennarinn búi yfir kímni (Delaney o.fl., 2010; Helterbran, 2008). Helterbran (2008) bendir t.d. á að persónuleg einkenni kennara hafi áhrif á góða kennslu og séu í raun óaðskiljanlegur hluti af fagmennsku hans, sem rímar reyndar illa við eldri rannsókn Miran og Segal (1978) þar sem persónulegir eiginleikar kennarans fengu lítið sem ekkert vægi nemenda.

Ekki er spurt um persónuleg einkenni kennara í viðhorfskönnun, t.d. hvort þeir séu skemmtilegir eða búi yfir kímni, enda hefur mat nemenda á gæðum kennslu verið gagnrýnt af fræðimönnum sem telja það frekar vera mat á vinsældum kennara frekar en mat á gæðum kennslu. Bent er á að kennari geti heillað nemanda með persónutöfrum sínum og skorað hátt í mati á gæðum kennslu, þó skilyrðum góðrar kennslu að mati nemandans sé í rauninni ekki uppfyllt (Emery, Kramer og Tian, 2003). Í þessari rannsókn kom í ljós að þeir kennarar sem virtust heilla nemendur með persónutöfrum sínum áttu það sameiginlegt að uppfylla mun fleiri af þeim megineinkennum sem einkenna góða kennslu að mati nemendanna. Það er sem sagt ekki nóg að þeir séu bara skemmtilegir. Út frá þessu væri því jafnvel hægt að segja að skemmtilegur kennari, að mati nemenda, sé í rauninni sá sem sýnir áhuga á námsefninu, vekur um leið áhuga hjá nemendum, er öruggur í starfi og kemur fram við nemendur af virðingu.

Eins og fram hefur komið benti Entwistle (2009) á vísindamann sem hafði áhyggjur af því að ef kennari eyddi orku í að reyna fá nemendur til að líka vel við sig, myndi það bitna á náminu. Entwistle var ekki á sama máli þar sem hann benti á að flestir nemendur, í hvaða háskólagrein sem er, væru lang flestir tilbúnir til að læra af kennurum sem eru sérfræðingar í námssefninu. Fáir sætta sig þó við kennara sem ber ekki umhyggju og virðingu

fyrir þeim. Því má taka undir orð Entwistles um mikilvægi þess að allir háskólakennarar finni meðalveg á milli valdsins sem þeir hafa vegna sérfræðiþekkingar sinnar, og reynslunnar af námsefninu, án þess þó að virðast fjarlægir og bera ekki virðingu fyrir nemendum.

7.2 Munur á hugmyndum um góða kennslu eftir námssviðum

Félagsmenningarlegar kenningar hafa bent á að sérstaða háskólagreina sé einn af þeim fjölmörgu þáttum sem móta nám og kennslu á háskólastigi (Guðrún Geirsdóttir, 2007; Northedge, 2002). Rannsóknir hafa sýnt að hugmyndir nemenda um nám og kennslu geta þróast á mismunandi hátt eftir því í hvaða deild þeir eru, en þegar háskólanemar hefja nám er talað um að þeir verði í raun hluti af menningu sinnar háskólagreinar. Þannig tileinka nemendur sér þekkingu, færni, ákveðnar reglur, gildi, orðræðu, rannsóknaraðferðir og tungtak sem allt saman er hluti af sjálfsmynd háskólagreinarinnar (Guðrún Geirsdóttir, 2004). Eins og fram kom í þessari rannsókn, og fyrri rannsóknir á viðhorfum nemenda hafa einnig sýnt fram á (Parpala o.fl., 2011), geta hugmyndir háskólanema um góða kennslu verið mismunandi eftir fræðasviðum.

Þegar skoðað var hvort munur væri á hugmyndum nemenda um góða kennslu eftir námssviðunum, Raunvísindadeild og Sagnfræði- og heimspekideild, kom í ljós að sum einkenni voru nemendur ekki sammála um á milli deildanna. Því er dregin sú ályktun að nemendur hafi aðlagast menningu sinna deilda sem hefur haft áhrif á það hvernig hugmyndir þeirra um góða kennslu hafa þróast.

Í niðurstöðum kom fram að nemendur í Sagnfræði- og heimspekideild telja góða kennslu meðal annars felast í því að fá tækifæri til að kafa djúpt í námsefnið. Þeir vilja frekar læra mikið um fá atriði frekar en að læra lítið um mörg atriði. Háskólakennararnir sem Duarte (2013) rannsakaði eru sammála þessu en þeir telja að góðir kennarar leiti eftir því að skapa nemendum sínum aðstæður til djúpnáms. Rannsóknir hafa einnig sýnt fram á að námsnálgun nemenda endurspeglar hugmyndir þeirra um kennslu og að bein tengsl séu á milli djúpnáms og góðs námsárangurs og yfirborðsnáms og slakari námsárangurs. Því benda rannsóknir á að eigi markmið góðrar kennslu að vera góður námsárangur þurfi kennarar að leitast við að draga úr yfirborðsnámi og hvetja til djúpnáms. Þá hefur það sýnt sig að nemendur sem nota djúpnámsnálgun eru einnig ánægðari í námi sínu en þeir sem nota aðferðir yfirborðsnáms (Ramsden, 2003).

Eins og sjá má hér að framan er nokkuð ljóst að nemendur í Sagnfræði- og heimspekideild eru sammála fyrri rannsóknum á djúpnámi í tengslum við

góða kennslu, en ætla mætti miðað við það sem fram hefur komið hér, að öll kennsla ætti að reyna að ýta undir djúpnám. Nemendur í Raunvísinda- deild fjalla ekki um djúp- og yfirborðsnálganir í tengslum við nám, en má þó velta fyrir sér hvort ekki sé einnig nauðsynlegt fyrir þá að öðlast djúpan skilning á námsefninu þar sem ekki er nóg, sérstaklega þegar líða fer á námið, að kunna staðreyndir og leggja á minnið. Nemendur þurfa að geta byggt ofan á það sem þeir læra. Því þurfa þeir að hafa að leiðarljósi í náminu að skilja merkingu nýrra þátta, þ.e. með því að nota aðferðir djúpnáms. Ástæðan fyrir því að nemendur ræða þetta ekki sérstaklega gæti verið sú að í þeirra deild er almennt lögð áhersla á að nemendur skilji það sem þeir eru að læra svo þeir geti, með sómasamlegum hætti, haldið áfram í náminu.

Ef við skoðum þann mun sem fram kom í rannsókninni á viðhorfum nemenda innan ólíkra deilda, má sjá að nemendur í Sagnfræði- og heimspekideild ræddu oft um mikilvægi fjölbreytts námsmats og voru ekki nógu sáttir við skrifleg lokapróf sem námsmatsaðferð. Ekki fór eins mikið fyrir umræðu um fjölbreytt námsmat meðal nemenda í Raunvísinda- deild, en mikið var rætt um að 100% lokapróf væru algeng og flestir frekar ósáttir þegar lokapróf er eina námsmatið í námskeiði.

Nemendur í Raunvísindadeild og Sagnfræði- og heimspekideild eru sammála um að kennsluhættir í þeirra deildum séu hefðbundnir. Nemendur í Sagnfræði- og heimspekideild segja hefðbundna kennsluhætti felast í að fyrst séu haldnir fyrirlestrar í námskeiðum og síðan fari fram umræður. Flestir eru sáttir við þessa kennsluhætti þó nemendur vildu gjarnan að þeir væru fjölbreyttari. Einnig má sjá að umræður eru mikilvægar að mati nemenda, en þeir telja afar mikilvægt að vinna, með það sem þeir læra heima, í kennslustundum.

Nemendur í Raunvísindadeild lýsa hefðbundnum kennsluháttum deildar á þann háttinn að fyrst séu fyrirlestrar, næst heimaæmi og síðan dæmatímar. Þeir setja ekki út á fyrirlestra sem kennsluaðferð en hafa þó skoðun á því hvornig sé best að haga þeim svo þeir séu góðir fyrir nám þeirra. Greinilega má sjá að nemendur í Sagnfræði- og heimspekideild leggja meiri áherslu á fjölbreytileika í námsmati og kennsluháttum en nemendur í Raunvísindadeild gera, en í Kennsluskrá Sagnfræði- og heimspekideildar er tekið fram að lögð sé áhersla á bæði fjölbreytt námsmat og kennsluhætti.

Niðurstöður sýna því að nemendur í þessum ólíku greinum búast við ólíkum kennsluháttum, þ.e. því sem þeir telja hefðbundið, og eru að sumu leyti sáttir við ríkjandi kennsluhætti í eigin deildum. Hér má aftur draga þá ályktun að nemendurnir hafi aðlagast menningu sinna deilda, þar sem þeir tala um hefðbundna kennsluhætti. Einnig má sjá að þrátt fyrir að nemendur

í deildunum séu sáttnir við ríkjandi kennsluhætti, eiga þeir það sameiginlegt að kalla eftir aukinni þátttöku og virkni í náminu. Til dæmis eru flestir á því að fyrirlestrar sem gera kröfu um einhverja þátttöku af hálfu nemenda séu jákvæðari fyrir námið, en fyrirlestrar þar sem nemendur sitja bara og hlusta.

Samkvæmt rannsókninni má sjá að kennsluhættir deilda endurspeglast í hugmyndum nemenda, en það kom nokkuð vel í ljós þegar nemendur ræddu um það hvernig endurgjöf ætti að vera. Ekki fór á milli mála að góð og gagnleg endurgjöf var nauðsynleg fyrir góða kennslu, en hvernig endurgjöfin átti að vera var mismunandi eftir deildunum. Nemendur í Raunvísindadeild töldu í lagi að fá stranga og harða endurgjöf á meðan nemendum í Sagnfræði- og heimspekideild þótti það ekki í lagi og vildu frekar fá uppbyggilega gagnrýni. Þessa umræðu má tengja við hugmyndir fræðimannana Becher og Trowler um skiptingu háskólagreina í fjóra meginflokka út frá þekkingarfræðilegum og félagslegum einkennum þeirra, þar sem háskólagreinar Raunvísindadeildar flokkast flestar sem *harðar tærar* og háskólagreinar Sagnfræði- og heimspekideildar sem *mjúkra tærar*. Meðal einkenna háskólagreina sem eru harðar tærar er að þekking þeirra er ópersónuleg, stigvaxandi og mælanleg. Einkenni mjúkra tærra eru hins vegar m.a. þekking sem er persónuleg, heildstæð og oft hlaðin gildum. Það má því greinilega sjá að hugmyndir nemenda, um það hversu gagnrýnin endurgjöf þeirra á að vera, er samhljóma flokkun Becher og Trowler. Greinilegt er að nemendur í Raunvísindadeild líta ekki persónulega á þekkingu sína og taka það ekki nærri sér þó kennarinn bendi þeim á hvað sé rangt. Hins vegar taka nemendur í Sagnfræði- og heimspekideild mikla gagnrýni nærri sér og vilja að kennararnir séu ekki of harðir í þeim efnum. Þá er eins og ströng endurgjöf styrki nemendur í Raunvísindadeild en brjóti nemendur niður í Sagnfræði- og heimspekideild.

Til að draga það sem fram hefur komið hér verður rannsóknarspurningunni, um það hvaða munur sé á hugmyndum nemenda um góða kennslu eftir þessum tveimur námssviðum, svarað. Sá munur sem kom fram var að finna í mismunandi áhersluþáttum nemenda er varða námsmat, inntak námskeiða, kennsluhætti og endurgjöf. Nemendur í Sagnfræði- og heimspekideild telja að fjölbreytt námsmat hafi jákvæð áhrif á kennsluna. Nemendur í Raunvísindadeild virðast sáttnir við próf sem námsmatsaðferð, en vilja þó frekar dreifa nokkrum minni prófum yfir önnina frekar en að fara í eitt lokapróf. Greina mátti mikilvægi umræðna hjá nemendum í Sagnfræði- og heimspekideild á meðan góðar útskýringar voru taldar mikilvægari meðal nemenda í Raunvísindadeild. Þá mátti greinilega sjá enn og aftur að kennsluhættir deildanna endurspeglast í hugmyndum nemenda, þar sem rík hefð er fyrir prófum í Raunvísindadeild, en umræðum í Sagnfræði- og

heimspekideild, þ.e. þátttöku nemenda í rökræðum um viðfangsefni. Varðandi endurgjöf er jákvætt fyrir kennsluna að mati nemenda í Raunvísindadeild að hún sé hörð og ströng á meðan nemendur í Sagnfræði- og heimspekideild vilja frekar uppbyggilega endurgjöf sem er ekki ströng. Þá kom einnig fram að nemendur í Sagnfræði- og heimspekideild telja mikilvægt að þeir fái tækifæri til að kafa djúpt í námsefnið. Niðurstöður sýna því að nemendur í þessum ólíku greinum búast við ólíkum kennsluháttum, þ.e. því sem þeir telja hefðbundið, og eru að sumu leyti sáttir við ríkjandi kennsluhætti í þeirra deildum þó þeir hafi ýmsar ábendingar um hvernig megi bæta kennsluna.

7.3 Munur á hugmyndum um góða kennslu eftir námsstigum

Í rannsókninni var einnig skoðað hvort munur væri á hugmyndum nemenda um góða kennslu eftir því hvort þeir væru í grunn- eða framhaldsnámi. Ekki var neinn marktækan munur að finna á hugmyndum þeirra eftir námsstigunum. Það eina sem komst næst þessu voru skoðanir nemenda í rýnihópunum á sömu kennurunum. Þá kom greinilega fram að nemendurnir áttu það til að venjast kennurum sínum, þ.e. að kennari sem nemanda þótti ekki góður til að byrja með var ánægður með hann seinna meir. Ekki var alltaf hægt að tengja skoðanir nemenda við námsstigun, en það var misjafnt hvort skoðanir nemenda byrjuðu að breytast í grunnnáminu eða hvort þær breyttust ekki fyrr en þeir voru komnir í framhaldsnám. Eins og fram hefur komið benda félagsmenningarlegar kenningar á að hluti af því að aðlagast betur menningu sinnar deildar getur m.a. falist í að venjast kennaranum. Þó má einnig velja þeirri spurningu upp hvort kennari, sem nemendur í grunnnámi telja ekki vera góðan en eru síðan ánægðir með í framhaldsnámi, sé einfaldlega betri að kenna framhaldsnámskeið en grunnnámskeið.

Til að svara rannsóknarspurningunni um það hvaða munur sé á hugmyndum nemenda um góða kennslu eftir því hvort þeir eru í grunn- eða framhaldsnámi, er í rauninni enginn munur samkvæmt þessari rannsókn. Um álit nemenda á sumum kennurum sínum, sem á það til að breytast eftir því sem lengra líður á námið, er litið svo á að menning deildanna leiki stærsta hlutverkið.

7.4 Samantekt

Hér að ofan hefur verið rætt um niðurstöður rannsóknar í tengslum við þá þekkingu sem rannsóknin byggir á ásamt því að rannsóknarspurningum hefur verið svarað.

Áhugvert var að sjá að nemendur í rýnihópunum nefndu mörg einkenni góðrar kennslu sem einnig var að finna í viðhorfskönnun, sem segir okkur að nemendur eru sammála mörgu sem Háskóli Íslands telur vera til marks um góða kennslu. Einnig þótti mér athyglisvert að skoða þau atriði sem nemendur telja afar mikilvæg einkenni góðrar kennslu, en ekki er minnst á í viðhorfskönnuninni. Það má velta því fyrir sér hvort ekki sé ástæða til að huga að þessum atriðum í könnuninni og þá hvernig hægt væri að gera það og það mikilvægasta, hvaða tilgangi myndi það þjóna og hvernig myndu þær niðurstöður nýtast? Hér er annars vegar um að ræða samkennd kennarans, sem nemendur leggja svo mikla áherslu á fyrir góða kennslu, og hins vegar stærð nemendahópsins, sem virðist hafa áhrif á þó nokkur einkenni góðrar kennslu að mati nemenda eins og fram hefur komið.

Vert er að benda á að Félagsvísindastofnun stefnir á að greina gögn viðhorfskönnunar enn frekar til að skoða hvaða áhrif fjöldi nemenda og kennara í deildum hefur á það hvernig nemendur svara könnuninni, en hingað til hefur svörun verið verri í stærri nemendahópum (Guðbjörg Andrea Jónsdóttir, forstöðumaður Félagsvísindastofnunar, munnleg heimild, 28. febrúar 2014). Ég velti því fyrir mér hvort samkenndin hafi hér eitthvað að segja, þ.e. að nemendur í minni nemendahópum, sem eiga í meiri samskiptum við kennara sína og mæta jafnvel frekar í kennslustundir, séu frekar tilbúnir til að meta kennsluna. Rannsóknir hafa sýnt að umtalsverður munur er á því hvernig nemendur í ólíkum deildum meta kennslu og því þurfi að taka tillit til þess í mati nemenda á gæðum kennslu. Einnig hefur verið bent á að nemendur í hugvísindum eigi það til að gefa hærri einkunnir þegar þeir meta gæði kennslu, en nemendur í raunvísindum gefa frekar lægri einkunnir (Kramer og Tian, 2003). Samhliða því að skoða áhrif fjölda nemenda í deildum á svarhlutfall væri því, samkvæmt þessu, einnig gagnlegt að hafa í huga að nemendur í ólíkum deildum geti einnig átt það til að meta kennslu á mismunandi hátt.

Þar sem nýlegar rannsóknir á mati nemenda á gæðum kennslu og góðum kennurum hafa sýnt fram á, líkt og þessi rannsókn, hversu mikilvægt það er fyrir nemendur að eiga góð samskipti við kennara sína þar sem umhyggja og virðing á sér stað, ætti að vera ljóst hversu mikilvægt það er fyrir alla kennara að tileinka sér þessa framkomu. Enn frekar styrkja niðurstöður þessarar rannsóknar tilverurétt kennslufræðilegra námskeiða fyrir háskólakennara og mikilvægi þess að hlustað sé á raddir nemenda á þeirri leið Háskóla Íslands að gera kennsluna framúrskarandi.

Ekki er til mikið af íslenskum rannsóknum á hugmyndum nemenda um nám og kennslu í háskólum á Íslandi og tel ég því nokkuð ljóst að allar

rannsóknir sem snúa að þessu málefni séu vel þegnar. Að því leytinu til tel ég að rannsóknarverkefni mitt, þar sem ég skoðaði hugmyndir nemenda um góða kennslu, geti nýst vel sérstaklega vegna aukinnar áherslu á gæði háskólakennslu og að hlustað sé á raddir nemenda í þróun á kennsluháttum. Háskólakennarar, stjórnendur háskóla og allir þeir sem starfa að umbótum í háskólum þurfa að vita hvað nemendur þeirra telja einkenna góða kennslu. Þá tel ég sérstaklega gagnlegt fyrir þá að vita hvort munur er á milli deilda annars vegar og grunn- og framhaldsnema hins vegar. Í því sambandi þarf þó að hafa í huga að kennsluhættir ólíkra háskólagreina geta verið mismunandi og því líklegt að ólík menning háskólagreina geri upplifun nemenda af gæðum kennslu mismunandi.

8 Lokaorð

Góð kennsla er mikilvæg á öllum skólastigum. Á árum áður var það sérfræðipækning kennarans sem skipti máli í háskólakennslu og lítið hugað að þeirri kennslufræðilegu hæfni sem kennarar þurfa að búa yfir. Með tímanum breyttust þessi viðhorf og gæði í háskólakennslu hafa öðlast meira vægi. Með þeirri þróun á gæðum í háskólastarfi, sem á sér stað nú á dögum, sé ég fram á tíma þar sem enn fleiri rannsóknir eiga eftir að sýna fram á mikilvægi góðrar kennslu og að kennslufærni háskólakennara muni verða metin til jafns við sérfræðipækningu hans. Einnig sé ég enn meiri hvatningu frá háskólum til nemenda, að vera virkir þátttakendur í gæðamati háskólastarfs, með því að sýna nemendum í verki að hlustað sé á raddir þeirra, ásamt því að gera matið að eðlilegum hluta náms og kennslu.

Góð kennsla er háð samhengi og því ljóst að óraunhæft er að skilgreina hana á einn veg. Í allri umræðu um góða kennslu er því mikilvægt að tekið sé tillit til þess samhengis sem kennslan á sér stað í. Samkvæmt niðurstöðum þessarar rannsóknar telja nemendur í Raunvísindadeild og Sagnfræði- og heimspekideild við Háskóla Íslands að megineinkenni góðrar kennslu felist í góðu aðgengi að kennara, að kennarinn hafi samkennd með nemendum, að nemendahópurinn sé ekki of stór, að góð endurgjöf fái fyrir verkefni og að nám og kennsla sé vel skipulögð. Einnig benda þeir á ýmis persónueinkenni kennara sem þeir telja hafa jákvæð áhrif á kennslu. Þó þarf að hafa í huga að áherslumunur er á sumum einkennum eftir deildunum þar sem ólík menning þeirra hefur áhrif á hugmyndir nemenda um nám og kennslu.

Sem háskólanemi og grunnskólakennari fagna ég aukinni áherslu á gæði háskólakennslu. Ég er sannfærð eftir mína rannsókn, að hér sé um að ræða afar mikilvægt atriði, sem á stóran þátt í að færa háskólamenntun á enn hærra stig, auka námsárangur nemenda, minnka brottfall úr námi og skila sér jafntframt í betra samfélagi. Þó fjölmargir aðrir þættir hafi áhrif á góðan námsárangur er góð kennsla talin einn mikilvægasti þátturinn. Góð kennsla hefur því mjög jákvæð áhrif á menntun nemenda.

Það er von mín að niðurstöður rannsóknarinnar eigi eftir að nýtast Háskóla Íslands og Kennslumiðstöð í enn frekari þróun á kennsluháttum innan skólans og jafnvel Félagsvísindastofnun í enn frekari þróun og úrvinnslu viðhorfskannana. Þá vona ég sérstaklega að þær deildir sem ég skoðaði, Raunvísindadeild og Sagnfræði- og heimspekideild, geti notað

niðurstöðurnar til að skilja betur viðhorf nemenda sinna til kennslunnar. Einnig vonast ég til að rannsóknin hvetji til fleiri rannsókna á hugmyndum nemenda við Háskóla Íslands um góða kennslu og sérstaklega ef skoðaðar verða fleiri deildir og fleiri stig námsins.

Heimildaskrá

- Alexander, V. D., Thomas, H., Cronin, A., Fielding, J. og Moran-Ellis, J. (2008). Mixed methods. Í Gilbert, N. (ritstjóri), *Researching social life* (bls. 125-142). Los Angeles: SAGE.
- Allum, N. og Arber, S. (2008). Secondary analysis of survey data. Í Gilbert, N. (ritstjóri), *Researching social life* (bls. 372-391). Los Angeles: SAGE.
- Anna Ólafsdóttir. (2014). *Academics' conceptions of „good university teaching“ and perceived institutional and external effects on its implementation*. Óbirt doktorsritgerð: Háskóla Íslands, Reykjavík.
- Anna Ólafsdóttir. (2011, 30. maí). *Hvernig eflum við gæði náms og kennslu?* Fyrirlestur fluttur á ráðstefnu um nám og gæði í íslenskum háskólum, Akureyri, Ísland. Sótt af http://www.unak.is/static/files/Anna_Olafsdottir-erindi-30052011.pdf.
- Ballantyne, R., Bain, J. D og Packer, J. (1999). Researching University Teaching in Australia: Themes and issues in academics' reflections. *Studies in Higher Education*, 24(2), 237-257.
- Bamber, V. og Anderson, S. (2012). Evaluating learning and teaching: institutional needs and individual practices. *International journal for academic development*, 17(1), 5-18.
- Barnett, R. og Coate, K. (2005). A schema. *Engaging the curriculum in higher education*. Maidenhead, Berkshire: SRHE and Open University Press.
- Becher, T. og Trowler, P. (2001). *Academic tribes and territories: Intellectual enquiry and the culture of disciplines* (2. útgáfa). Buckingham: SRHE and Open University press.
- Biggs, J. B. (1987). *Student approaches to learning and studying*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.
- Bologna process. (e.d.) *About the Bologna process*. Sótt af <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/about/>.

- Case, J. M. og Marshall, D. (2009). Approaches to learning. Í Tight, M., Mok, K. H., Huisman, J. og Morphey, C.C. (ritstjórar), *The Routledge international handbook of higher education* (bls. 9-21). New York: Routledge.
- Chickering, A.W. og Gamson, Z.F. (1987). Seven principles for good practice in undergraduate education. *AAHE Bulletin*, 39(7), 3-7.
- Delaney, J., Johnson, A., Johnson, T., og Treslan, D. (2010). Students' perceptions of effective teaching in higher education. *26th Annual Conference on Distance Teaching & Learning*. Sótt af http://www.uwex.edu/disted/conference/Resource_library/handouts/28251_10H.pdf.
- Duarte, F. P. (2013). Conceptions of good teaching by good teachers: Case studies from an Australian university. *Journal of university teaching and learning practice*, 10(1).
- Emery, C. R., Kramer, T. R. og Tian, R. G. (2003). Return to academic standards: A critique of student evaluations of teaching effectiveness. *Quality Assurance in Education*, 11(1), 37-46.
- Facing history and ourselves. (e.d.). *Fishbowl*. Sótt af <https://www.facinghistory.org/for-educators/educator-resources/teaching-strategies/fishbowl>.
- Goe, L., Bell, C. og Little, O. (2008). *Approaches to evaluating teacher effectiveness: A research synthesis*. Washington, DC: National Comprehensive Center for Teacher Quality.
- Goldhaber, D. (2002, mars). *They mystery of good teaching*. Sótt af <https://www.stcloudstate.edu/tpi/initiative/documents/preparation/They%20Mystery%20of%20Good%20Teaching.pdf>.
- Guðbjörg Andrea Jónsdóttir. (2014, 28. febrúar). *Niðurstöður kannana á viðhorfum nemenda til náms og kennslu við Háskóla Íslands*. Fyrirlestur fluttur á kennslumálþingi Háskóla Íslands, Reykjavík, Íslands.
- Guðrún Geirsdóttir. (2004). Hinum megin Suðurgötunnar: Um nám og kennslu innan ólíkra háskólagreina. Í Úlfar Hauksson (ritstjóri), *Rannsóknir í félagsvísindum V. Félagsvísindadeild: erindi flutt á ráðstefnu í október 2004* (bls. 459-470). Reykjavík: Háskólaútgáfan og Félagsvísindastofnun Háskóla Íslands.

- Guðrún Geirsdóttir. (2007). Þróun náms og kennslu á háskólastigi: Sjónarmið ólíkra háskólagreina. Í dr. Kristín Bjarnadóttir og dr. Sigrún Klara Hannesdóttir (ritstjórar), *Þekking – þjálfun – þroski: Greinar um uppeldis- og fræðslumál* (bls. 167-177). Reykjavík: Delta Kappa Gamma.
- Hattie, J. (2003). *Teachers make a difference: What is the research evidence?* Sótt af http://www.decd.sa.gov.au/limestonecoast/files/pages/new%20page/PLC/teachers_make_a_difference.pdf.
- Háskóli Íslands. (2013). *Að vinna í HÍ*. Sótt af http://www.hi.is/adalvefur/ad_vinna_i_hi.
- Háskóli Íslands. (2012a). *Gæðakerfi*. Sótt af <http://www.hi.is/adalvefur/gaedakerfi>.
- Háskóli Íslands (2012b). *Hugvísindasvið: Kennslustefna*. Sótt [af http://www.hi.is/hugvisindasvid/kennslustefna](http://www.hi.is/hugvisindasvid/kennslustefna).
- Háskóli Íslands. (2014a). *Kennslumálanefnd*. Sótt af <http://www.hi.is/adalvefur/kennslumalanefnd>.
- Háskóli Íslands. (2014b). *Síðareglur Háskóla Íslands*. Sótt af <http://www.hi.is/adalvefur/sidareglur>.
- Háskóli Íslands. (2012c). *Starfsmannastefna Háskóla Íslands*. Sótt af http://www.hi.is/adalvefur/starfsmannastefna_0.
- Háskóli Íslands. (2012d). *Stefna Háskóla Íslands 2011-2016*. Sótt af http://www.hi.is/adalvefur/stefna_haskola_islands_2011_2016.
- Háskóli Íslands. (2014c). *Um Raunvísindadeild*. Sótt af http://www.hi.is/raunvisindadeild/um_raunvisindadeild.
- Háskóli Íslands. (2010). *Verklagsreglur: Um könnun á kennslu og námskeiðum við HÍ og meðferð hennar*. Sótt af http://www.hi.is/sites/default/files/oldSchool/verklagsreglur_um_kennslukonnun_080410.pdf.
- Háskóli Íslands: Verkfræði- og náttúruvísindasvið. (e.d.) *Raunvísindadeild*. Sótt af http://www.hi.is/sites/default/files/hi_von_rvd_web_0.pdf.
- 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*. Sótt af <http://fel.hi.is/sites/fel.hi.is/files/Lokaskyrslur/haettnami.pdf>.

- Helterbran, V. R. (2008). *The ideal professor: Student perceptions of effective instructor practices, attitudes, and skills*. *Education*, 129(1), 125-138.
- Hénard, F. og Roseveare, D. (2012). *Fostering quality teaching in higher education: policies and practices, an IMHE guide for higher education institutions*. Sótt af <http://www.oecd.org/edu/imhe/QT%20policies%20and%20practices.pdf>.
- Howell, D. C. (2013). *Statistical methods for psychology* (8. útgáfa). Belmont: Wadsworth.
- Ingvar Sigurgeirsson. (2013). *Litróf kennsluaðferðanna: Handbók fyrir kennara og kennaraefni* (2. útgáfa). Reykjavík: Iðnú.
- Katrín Blöndal og Sigríður Halldórsdóttir. (2013). Úrtök og úrtaksaðferðir í eiginlegum rannsóknum. Í Sigríður Halldórsdóttir (ritstjóri), *Handbók í aðferðafræði rannsókna* (bls. 129-136). Akureyri: Háskólinn á Akureyri.
- KEMST. (e.d.). *Um gerð hæfniviðmiða*. Sótt af <https://kennslumidstod.hi.is/index.php/bologna>.
- Kennslumiðstöð. (e.d.). *Um mat á gæðum kennslu*. Sótt af https://kennslumidstod.hi.is/vefur/matagaedumkennslu_namskeidid.php.
- Kennslumiðstöð Háskóla Íslands. (2013). *Handbók fyrir kennara við Háskóla Íslands*. Sótt af <https://kennslumidstod.hi.is/index.php/handbaekur>.
- Kennsluskra 2013-2014. (2013). *Kennslufræði háskóla, viðbótardiplóma, 30e*. Sótt af <https://ugla.hi.is/kennsluskra/?tab=skoli&chapter=content&id=27948>.
- Kennsluskra 2014-2015. (2014a). *Hugvísindasvið: Sagnfræði- og heimspekideild*. Sótt af <https://ugla.hi.is/kennsluskra/index.php?tab=skoli&chapter=content&id=29767&kennsluar=2014>.
- Kennsluskra 2014-2015. (2014b). *Hugvísindasvið: Sagnfræði- og heimspekideil: Upplýsingar*. Sótt af <https://ugla.hi.is/kennsluskra/index.php?tab=skoli&chapter=content&id=29859>.

- Kennsluskra 2014-2015. (2014c). *Verkfræði- og náttúruvísindasvið (VoN): Upplýsingar um nám*. Sótt af <https://ugla.hi.is/kennsluskra/index.php?tab=skoli&chapter=content&id=30332>.
- Lichtman, M. (2013). *Qualitative research in education a user's guide* (3. útgáfa). California: SAGE Publications.
- Little, O., Goe, L. og Bell, C. (2009). *A practical guide to evaluating teacher effectiveness*. Chicago: National Comprehensive Center for Teacher Quality.
- Long-Sutehall, T., Sque, M. og Addington-Hall, J. (2010). Secondary analysis of qualitative data: A valuable method for exploring sensitive issues with an elusive population? [rafræn útgáfa] *Journal of Research in Nursing* 16(4), 335-344.
- Magnús Diðrik Baldursson og Magnús Guðmundsson (ritstjórar). (2009) *Árbók Háskóla Íslands 2008*. Reykjavík, Ísland: Háskóli Íslands.
- Magnús Lyngdal Magnússon (ritstjóri). (2011). *Quality enhancement handbook for Icelandic higher education*. Reykjavík: Rannís.
- Miron, M. og Segal, E. (1978). "The good university teacher" as perceived by the students. *Higher Education* 7, 27-34.
- Murphy, P. K., Delli, L. A. M. og Edwards, M. N. (2004). The good teacher and good teaching: Comparing beliefs of second-grade students, preservice teachers, and inservice teachers. *The journal of experimental education*, 72(2), 69-92.
- Northedge, A. (2002). Organizing excursions into specialist discourse communities: A sociocultural account of university teaching. Í Wells, G. og Claxton G. (ritstjórar), *Learning for life in the 21st century* (bls. 252-264). Oxford: Blackwell Publishers.
- Parpala, A., Lindblom-Ylänne, S. og Rytönen, H. (2011). Student's conceptions of good teaching in three different disciplines. *Assessment & evaluation in higher education*, 36(5), 549-563.
- Prosser, M. (2005). *Why we shouldn't use student surveys of teaching as satisfaction ratings*. Sótt af http://www.heacademy.ac.uk/resources/detail/ourwork/research/NSS_interpreting_student_surveys

- Prosser, M. og Trigwell, K. (1999). *Understanding learning and teaching: The experience in higher education*. Buckingham: SRHE/Open University Press.
- Ragnheiður Harpa Arnardóttir. (2013). Megindlegar rannsóknir: Gerð rannsóknaráætlunar og yfirlit yfir helstu rannsóknarsnið. Í Sigríður Halldórsdóttir (ritstjóri), *Handbók í aðferðafræði rannsókna* (bls. 377-392). Akureyri: Háskólinn á Akureyri.
- Ramsden, P. (2003). *Learning to teach in higher education* (2. útgáfa). London: Routledge.
- Richardson, J. T. E. og Edmund, R. (2010). What students learned at university. *Improving what is learned at university*. New York: Routledge.
- Rudduck, J. (1998). *Consulting students as key witnesses in school improvement: How radical is their advice?* Cambridge: Homerton College.
- Rúnar Sigbórsson. (2008). *Mat í þágu náms eða nám í þágu mats: Samræmd próf, kennsluhugmyndir kennara, kennsla og nám í náttúrufræði og íslensku í fjórum íslenskum grunnskólum*. Óbirt doktorsritgerð: Kennaraháskóla Íslands, Reykjavík.
- Saroyan, A., Dagenais, J. og Zhou Y. (2009). *Graduate students' conceptions of university teaching and learning: Formation for change*. *Instructional Science*, 37(6), 579-600.
- Scott, D. E. og Scott, S. (2013). *Effective university teaching and learning*. Sótt af <http://www.ucalgary.ca/provost/files/provost/Scott%26Scott-EffectiveUniversityTeachingandLearning.pdf>.
- Sigríður Halldórsdóttir. (2013). Inngangur að aðferðafræði. Í Sigríður Halldórsdóttir (ritstjóri), *Handbók í aðferðafræði rannsókna* (bls. 17-30). Akureyri: Háskólinn á Akureyri.
- Sigríður Halldórsdóttir og Ragnheiður Harpa Arnarsdóttir. (2013). Yfirlit yfir rannsóknarferlið. Í Sigríður Halldórsdóttir (ritstjóri), *Handbók í aðferðafræði rannsókna* (bls. 61-69). Akureyri: Háskólinn á Akureyri.
- Sigríður Halldórsdóttir og Sigurlín Davíðsdóttir. (2013). Réttmæti og áreiðanleiki í megindlegum og eigindlegum rannsóknum. Í Sigríður Halldórsdóttir (ritstjóri), *Handbók í aðferðafræði rannsókna* (bls. 211-227). Akureyri: Háskólinn á Akureyri.

- Sigurður Kristinsson. (2013). Siðfræði rannsókna og siðanefndar. Í Sigríður Halldórsdóttir (ritstjóri), *Handbók í aðferðafræði rannsókna* (bls. 71-88). Akureyri: Háskólinn á Akureyri.
- Sigurlína Davíðsdóttir. (2013). Eigindlegar eða megindlegar rannsóknaraðferðir? Í Sigríður Halldórsdóttir (ritstjóri), *Handbók í aðferðafræði rannsókna* (bls. 229-237). Akureyri: Háskólinn á Akureyri.
- Sigurlína Davíðsdóttir og Anna Ólafsdóttir. (2013). Notkun blandaðra aðferða í rannsóknum. Í Sigríður Halldórsdóttir (ritstjóri), *Handbók í aðferðafræði rannsókna* (bls. 393-402). Akureyri: Háskólinn á Akureyri.
- Skelton, A. (2005). *Understanding teaching excellence in higher education: towards a critical approach*. Abingdon: Routledge.
- Sóley S. Bender. (2013). Samræður í rýnihópum. Í Sigríður Halldórsdóttir (ritstjóri), *Handbók í aðferðafræði rannsókna* (bls. 299-311). Akureyri: Háskólinn á Akureyri.
- Stefán Helgi Valsson. (2006). Breyttar áherslur háskólakennslu. Í *Stúdentablaðið*, 82(3), 26.
- Stronge, J. H. (2007). *Qualities of effective teaching* (2. útgáfa). Alexandria, VA: ASCD.
- Student.is. (2011). *Niðurstöður nýttar vel*. Sótt af http://student.is/frettir/ni%C3%B0urst%C3%B6%C3%B0ur_n%C3%BDttar_vel.
- The National student survey. (e.d.). *The NSS*. Sótt 2014 af http://www.thestudentsurvey.com/the_nss.html#.U7U_ahaLFg0.
- University of Cambridge. (e.d.) *Destination of leavers from higher education survey (DLHE)*. Sótt af <http://www.admin.cam.ac.uk/students/studentregistry/current/newstudent/surveys.html>.
- White, N. R. (2009). Tertiary education in the noughties: The student perspective. Í Tight, M., Mok, K. H., Huisman, J. og Morphew, C. C. (ritstjórar), *The Routledge International Handbook of Higher Education* (bls. 137-149). New York: Routledge.
- Þórður Kristinsson. (2010). Bolognaferlið. *Uppeldi og menntun*, 19(1-2), 186-190.