



Tækifæri eða talsýn?: Kennslukannanir og annað mat á gæðum náms og kennslu

Ragný Þóra Guðjohnsen, Eygló Rúnarsdóttir,
Védís Grönvold og Lóa Guðrún Gísladóttir

► Abstract ► Um höfunda ► About the authors ► Heimildir

Gæðakerfi háskóla víðs vegar um heiminn hafa að leiðarljósi að tryggja gæði menntunar og að prófgráður standist alþjóðleg viðmið. Slík viðmið eru grunnur gæðamenningar þar sem starfsfólk háskóla og nemendur rýna starf skólans og vinna að umbótum á hverjum tíma. Markmið þessarar rannsóknar var að kanna með viðtölum við stjórnendur, kennara og nemendur í íslenskum háskóla, hvernig mat er lagt á gæði náms og kennslu við skólann, hvaða sýn þeir hafa á matið og hvernig unnið er með niðurstöður þess. Tekin voru einstaklingsviðtöl við fjóra stjórnendur, tvö rýnihópaviðtöl við níu kennara og fjögur rýnihópaviðtöl við 15 nemendur. Meginniðurstaða rannsóknarinnar er að til þess að fá heildstætt mat á gæðum náms og kennslu sé mikilvægt að kalla eftir fjölbreyttu mati. Kennslukönnun gegni ákveðnu hlutverki við að fá yfirsýn á námsleiðir og gengi námskeiða og hún gefi möguleika á samamburði á gæðum náms og kennslu innan háskóla. Þó sé nauðsynlegt að bregðast við ábendingum stjórnenda, kennara og nemenda um framkvæmd kennslukönnunar og inntak spurninga sem þurfi að eiga við það nám og námsumhverfi sem spurt er um. Þá þurfi að hvetja nemendur til aukinnar þátttöku bæði í kennslukönnunum, matsfundum, ráðum og nefndum þar sem fjallað er um nám og kennslu. Aðkoma kennara og stjórnenda sé jafnframt brýn, bæði þurfi þeir að kynna sér niðurstöður mats og hlusta á raddir nemenda með það að markmiði að gera umbætur á námi og kennslu. Allir þátttakendur voru sammála um að öflugt samtal og samstarf nemenda, kennara og stjórnenda væri lykilaðferð við að meta gæði náms og grunnur að áframhaldandi þróun þess.

Efnisorð: Mat á gæðum náms og kennslu, kennslukannanir, háskólanám

Inngangur

Krafan um mælanleg gæði háskólanáms hefur á síðustu áratugum aukist jafn og þétt og undir lok tuttugustu aldar urðu ákveðin kaflaskil við mat á gæðum náms og kennslu í háskólastofnunum. Áður höfðu aðallega verið notaðar innri matsaðferðir í háskólunum sjálfum en á þessu tímabili bættust við ýmsar ytri matsaðferðir sem síðan urðu hluti af menningu háskólastofnana (King, 2018). Þetta eru matsaðferðir eins og gæðamat (e. quality assessment), til dæmis sjálfsmat háskólaeininga, gæðaeftirlit (e. quality audit) og gæðavottun (e. quality accreditation) (Harvey, 2018).

Ákveðin gæðakerfi urðu til víðs vegar í heiminum sem háskólar fóru að styðjast við og með vaxandi alþjóðavæðingu jókst kallið eftir gæðamatsupplýsingum (Hazelkorn o.fl., 2018b). Niðurstöður gæðamælinga eru til dæmis nýttar þegar háskólum er raðað á alþjóðlega gæðalista eins og Academic Ranking of World Universities (ARWU) og Times Higher Education (THE). Þær eru einnig nýttar sem rök fyrir fjárveitingum stjórnvalda til menntastofnana (Hazelkorn o.fl., 2018a) þó sú þróun að líta á menntun sem neysluvöru sem standast þurfi væntingar í samræmi við kostnað, sé í ósamræmi við kenningar fræðimanna um gæði menntunar (Dicker o.fl., 2019).

Hugtakið gæði (e. quality) vísar ekki til einnar algildrar merkingar heldur samhengis þátta eins og inntaks, ferils og afraksturs og á sama hátt vísa gæði menntunar til þátta eins og kennslu, nýrrar þekkingar, námsárangurs, námsmats, kennslufræða og stjórnunar menntastofnana (Hazelkorn o.fl., 2018b). Þróun síðustu ára hefur jafnframt verið í þá átt að skoða að hvaða marki háskólanám uppfyllir kröfur um aukna tæknivæðingu, áherslur um sjálfbæra þróun samfélaga og samfélagsábyrgð (Mense o.fl., 2018). Þá hefur áhersla á inngildandi menntun (Berglind Rós Magnúsdóttir, 2016) og lýðræðislega starfshætti aukist (Boekaerts, 2016).

Þróun í gæðamálum íslenskra háskóla hefur einnig orðið mikil. Gæðakerfi þeirra byggja annars vegar á evrópskum viðmiðum um gæðatryggingu á sviði æðri menntunar (e. ESG) (EURASHE, 2015) og hins vegar á rammaáætlun Gæðaráðs háskóla (e. quality enhancement framework) um eflingu gæða á sviði æðri menntunar á Íslandi (Norman Sharp og Sigurður Óli Sigurðsson, 2017). Gæðakerfum háskólanna (sjá t.d. Háskóli Íslands, 2018a; Háskólinn í Reykjavík, e.d.) er ætlað að styðja við gæðamenningu innan þeirra og tryggja að prófgráður og rannsóknir standist alþjóðleg gæðaviðmið. Gæðastefnum háskólanna (sjá t.d. Háskóli Íslands, 2018b; Háskólinn á Akureyri, 2021) er ætlað að styðja enn frekar við þessi markmið.

Samkvæmt reglum um eftirlit með gæðum kennslu og rannsókna hér á landi (nr. 1368/2018) skiptist gæðamatið annars vegar í innra mat sem fer fram í háskólunum sjálfum og eru dæmi um það kennslukannanir og vinna nefnda og ráða í háskólunum sem hafa með höndum það verkefni að fylgjast með gæðum náms, kennslu og rannsókna. Hins vegar er ytra mat, sem er á ábyrgð Gæðaráðs íslenskra háskóla sem starfar eftir viðmiðum gæðahandbókar (Norman Sharp og Sigurður Óli Sigurðsson, 2017). Þar er fjallað um stofnanaúttektir (e. institution-wide reviews) (sjá t.d. Andrée Sursock og Sigurður Óli Sigurðsson, 2021), sjálfsmat faglegra eininga háskóla (e. university-led subject-level reviews), framvinduskýrslur (e. annual reports), áfangaskýrslur (e. mid-term progress reports) í kjölfar stofnanaúttekta, sérstakar úttektir kostaðar af þriðja aðila, árlega fundi háskóla og Gæðaráðs, vinnustofur og ráðstefnur um gæðamál.

Samhliða þróun gæðamats hefur jafnframt komið fram ýmiss konar gagnrýni á gæðamat og matsleiðir háskóla, til dæmis um að þær séu tímafrekar og að matinu fylgi mikið skrifræði sem dragi úr frumkvöðlastarfsemi og nýsköpun í háskólum (King, 2018).

Í ljósi framangreinds er markmið þessarar rannsóknar að kanna með viðtölum við stjórnendur, kennara og nemendur í íslenskum háskóla, hvernig mat er lagt á gæði náms og kennslu við skólann, hvaða sýn þeir hafa á matið og hvernig unnið er með niðurstöður þess.

Matsaðferðir á gæðum náms og kennslu í háskólum

Framþróun hefur orðið í matsaðferðum á gæðum menntunar, þær hafa orðið sérhæfðari og í þeim hefur dregið úr áherslu á félagshagfræðilega þætti og þjónustu menntastofnana meðan sál- og kennslufræðilegir þættir hafa orðið meira áberandi (Yanova, 2015) en fyrri rannsóknir höfðu hvatt til slíkra áherslubreytinga (Horsburgh, 1999).

Þrátt fyrir þróun aðferðanna eru fræðimenn ekki sammála um gagnsemi þeirra við að tryggja gæði háskólanáms (Ratcliff, 2003; Spooren o.fl., 2013). Harvey (2018) benti á fjóra meginþætti í þessu sambandi; of lítinn sveigjanleika matsaðferða, skort á umbótum í skólastarfi í kjölfar mats, vantraust starfsmanna á matsaðferðum og ósamræmi milli matsniðurstaðna og hags nemenda af námi. Þá hefur verið vakin athygli á að matstæki eigi misvel við eftir því hvar í heiminum þau eru notuð (Kallo og Semchenko, 2016) og því sé mikilvægt að háskólar staðfæri mælitæki og hafi samráð við stjórnendur, kennara og nemendur um hvaða þætti er mikilvægast að mæla út frá stefnu og sýn skólans (Wang og Williamson, 2020). Auk þess verði að tryggja að stjórnvöld hafi ekki með stefnumótun áhrif á matsferli á kostnað kenninga um gæði menntunar (Eaton, 2014).

Bæði á heimsvísu (Hazelkorn o.fl., 2018a) og hér á landi (David Erik Mollberg og Aldís Mjöll Geirsdóttir, e.d.) hefur áhersla á aðkomu nemenda að mati á gæðum náms og kennslu jafnframt orðið meira áberandi. Áhersla er lögð á þátttöku þeirra í matsferlum eins og sjálfsmati háskólaeininga en einnig í stefnumótunarvinnu, nefndastarfi, fundum og ráðstefnum þar sem rætt er um þróun og eflingu háskólastarfs (Harvey, 2018; Norman Sharp og Sigurður Óli Sigurðsson, 2017).

Notkun kennslukannana (e. student evaluation of teaching, SET) hefur orðið að föstum lið í starfi háskólanna (Daniel o.fl., 2017). Þrátt fyrir að þróaðar hafi verið vandaðar mælingar þar sem spurt er um lærdóm af námskeiðum, áhuga, endurgjöf, fræðilega hvatningu kennara, samskipti, skipulag og vinnuálag, liggja ekki fyrir viðmið um nauðsynlega undirstöðuþætti við mat á gæðum náms (Spooren o.fl., 2013). Breytileiki mælinga er mikill og spurningar oft ekki byggðar á kenningum um gæði náms og kennslu sem dregur úr áreiðanleika og réttmæti þeirra (Boring o.fl., 2016). Þá hefur verið bent á að auka þurfi svarhlutfall kennslukannana en nemendur segja áhuga- og tímaleyfi ásamt skipulagi kannana letja þá til þátttöku (Berk, 2012). Skýr skipting milli þess hluta kennslukönnunar sem spyr um kennslu og hins sem spyr um námskeiðið í heild er jafnframt talin mikilvæg upp á túlkun gagnanna, sérstaklega þegar margir kennarar koma að námskeiðum (Wang og Williamson, 2020).

Þá hafa rannsóknir bent á að þættir sem ekki tengjast gæðum náms og kennslu geti ákvarðað hvernig nemendur svara kennslukönnunum. Spurningar sem lagðar séu til grundvallar í matstækjum þurfi því að mæla það sem þeim er ætlað að mæla og eiga við um nám svarenda (Uttl o.fl., 2017). Rannsóknir hafa gefið til kynna að ef svo er ekki, þá hafi nemendur tilhneigingu til að gefa neikvæða endurgjöf á námskeið, óháð því hvort upplifun af námi og kennslu var góð eða slæm (Crumbley o.fl., 2001).

Stundum byggja nemendur jafnframt mat sitt á hversu skemmtileg námskeið eru, umhyggju kennara fyrir velferð þeirra (Pascarella og Terenzini, 2005), gæðum samskipta við kennara (Neves og Hillman, 2016; Yanova, 2015) og hversu fljót endurgjöf er á verkefni (Mitchell og Martin, 2018). Líkamlegt atgervi og kyn kennara (Boring o.fl., 2016; Katrín Ólafsdóttir, 2018) er jafnframt talið skipta máli í mati nemenda en karlnemendur eru líklegri til að gefa kvenkennurum lægra mat en karlkennurum (Boring, 2017).

Mat nemenda hefur verið nýtt við gerð gæðaviðmiða (Minelli o.fl., 2006), stefnumótunarvinnu háskóla og þróun náms (Beerkens, 2015). Nokkur misbrestur virðist hins vegar á að ábendingar í mati skili sér í umbótum í námi og kennslu (Stensaker, 2008). Stensaker og Leiber (2015) hafa því bent á nauðsyn þess að tryggja umbótastarf í kjölfar matsniðurstaðna og að háskólar móti sér viðmið um hvernig nýta eigi mat á gæðum náms og kennslu. Þeir benda á að viðbrögð kennara við ábendingum sem fram koma í mati skipti sköpum svo og stjórnenda sem hafi yfirumsjón með ákveðnum námsleiðum, geti hvatt til umbóta og veitt stuðning. Álag í starfi hefur verið nefnt sem möguleg skýring fyrir að matsniðurstöðum er ekki fylgt eftir (Harvey, 2018). Gjarnan myndast togstreita milli hlutverka akademísku starfsfólks sem sinnir í starfi sínu kennslu, rannsóknunum og stjórnunarstörfum (Xu, 2019). Þá hafa komið fram merki þess að álag háskólastarfsfólks hafi aukist frá aldamótum og streita þeirra sé mikil í samanburði við aðrar stéttir (Melin o.fl., 2014). Vinna við uppbyggingu gæðastarfs getur aukið álag, einkum þegar innleiðingarferli er óljóst og óútfært (Dicker o.fl., 2019). Því er aðkallandi að háskólastofnanir styðji starfsfólk sitt í slíkum verkefnum enda sé það til þess fallið að draga úr kulnun í starfi (Rhoades og Eisenberger, 2002).

Bæði í viðtalskönnunum (Beran og Rokosh, 2009) og niðurstöðum spurningalista (Hammer o.fl., 2018) hefur jafnframt komið fram að um helmingur kennara hefur efasemdir um gagnsemi kennslukannana og er það talið draga úr að brugðist sé við athugasemdum. Þessi hópur telur nemendur ekki hafa nauðsynlegan þroska til að meta námskeið út frá gæðum og því byggja þeir mat sitt á hversu háar einkunnir þeir fá, hversu krefjandi námskeið eru eða á persónutöfrum kennara. Þessi tilhneiging geti síðan skapað hættu á að kennarar gefi hærri einkunnir í námskeiðum til þess að stuðla að jákvæðara mati nemenda (Wang og Williamson, 2020).

Vegna þess hve áherslur matstækja eru ólíkar er misjafnt hversu vel mat nýtist til umbótastarfs (Stensaker og Leiber, 2015). Sú gagnrýni hefur einnig komið fram að upplýsingar t.d. í kennslukönnunum séu ekki nægilega nákvæmar til þess að nýta megi þær við úrbætur á námi og kennslu (Hazelkorn o.fl., 2018b). Hafa verður þó í huga gildi opinna spurninga (Esarey og Valdes, 2020) en þrátt fyrir að þær gefi mikilvægar viðbótarupplýsingar sem stuðlað geti að heildstæðara mati virðist áhersla háskóla almennt vera á úrvinnslu tölfræðihluta kennslukannana (Wongsurawat, 2011).

Þá hefur verið bent á mikilvægi þess að nýta hæfniviðmið sem þátt í að stuðla að gæðum náms þar sem þau séu leiðarvísir um hvernig unnið verður að tilætluðum námsárangri í námskeiðum (Brali og Divjak, 2018). Þó hefur verið bent á að ekki sé nægilegt að setja fram vönduð hæfniviðmið heldur þurfi að velja viðeigandi kennslu- og námsaðferðir, námsmat og vinnuálag nemenda með þau í huga (Mugenyi o.fl., 2017).

Hjá íslenskum háskólum má sjá áherslu á gæði skólastarfs í stefnumótunarskjölum og eru „gæði á öllum sviðum starfsins“ til að mynda eitt af þremur leiðarljósum í nýsamþykktri stefnu Háskóla Íslands (2021). Hér á landi skortir hins vegar rannsóknir sem snúa að mati á gæðum náms og kennslu í háskólum. Helst má nefna meistararannsókn Ólafs Jóns Jónssonar (2020), þar sem skoðaðir voru ýmsir þættir kennslukönnunar Háskóla Íslands. Í niðurstöðum kom fram að mikill breytileiki í svörum nemenda var óútskýrður og því gáfu niðurstöður ekki vísbendingar um hvaða þætti þyrfti að vinna með til þess að bæta gæði náms og kennslu. Endurbætur á inntaki kennslukönnunar væru því mikilvægar svo mælitækið ætti betur við það nám sem spurt væri um. Niðurstöður erlendra rannsókna sem skoðað hafa kennslukannanir sem mælitæki hafa verið á sömu leið og bent til þess að vinna þurfi að endurskoðun spurninga en jafnframt að nýta þurfi fjölbreyttar aðferðir við mat á námi og kennslu í háskólum (Steyn o.fl., 2019).

Rannsókn þessi er því liður í að fá skýrari mynd af matsstarfi á gæðum náms og kennslu í háskólum hér á landi. Með það að markmiði verður leitað svara við eftirfarandi rannsóknarspurningu: Hver er sýn stjórnenda, kennara og nemenda á kennslukannanir og annað mat á gæðum háskólanáms og -kennslu og hvernig best megi nýta það til að auka gæði háskólamenntunar?

Aðferð

Rannsóknin er hluti af rannsóknarverkefninu *Samstarf kennara og nemenda um aukin gæði náms og kennslu*. Þessi hluti rannsóknarinnar er tilviksrannsókn þar sem sjónum var beint að sýn stjórnenda, kennara og nemenda á mat á gæðum háskólanáms og -kennslu í valdri einingu íslenskrar háskólastofnunar. Vonir standa þó til þess að niðurstöður nýtist öllum einingum skólans. Í ljósi rannsókna sem gefið hafa til kynna að réttmætti og áreiðanleiki niðurstaðna kennslukannana sé ekki nægilegur (Boring o.fl., 2016) er mikilvægt að nota einnig eigindlegar rannsóknaraðferðir sem þykja henta vel þegar skoða á mat á námi og kennslu (Steyn o.fl., 2019). Í rannsókninni voru tekin viðtöl til þess að fá djúpa sýn þátttakenda á viðfangsefnið með það í huga að nýta niðurstöður sem grunn að umbótum á gæðum náms og kennslu (Hazelkorn o.fl., 2018b).

Kynningarbréf var sent stjórnendum og kennurum í tölvupósti, þar sem rannsóknin var kynnt og óskað var eftir þátttöku. Alls samþykktu fjórir stjórnendur og níu kennarar þátttöku. Hluti þátttakenda fékkst með því að senda aftur kynningarbréf til minni hópa kennara. Nemendafélag var fengið til að setja inn auglýsingu um rannsóknina á fésbókarsíðu sína, þar sem óskað var eftir þátttöku nemenda. Jafnframt voru stjórnendur námsleiða fengnir til að auglýsa eftir nemendum svo tryggja mætti þátttöku úr sem flestum námsleiðum. Þegar 15 nemendur höfðu gefið kost á sér voru viðtölin tímasett. Þátttakendur rannsóknarinnar voru því alls 28.

Fyrir viðtölin var hannaður opinn viðtalsrammi í samræmi við markmið rannsóknar. Leitað var eftir sýn þátttakenda á hvernig best væri að meta gæði náms og kennslu. Spurt var um kennslukannanir, hvaða matsleiðir aðrar þeir teldu henta vel og hvernig hagnýting mats væri.

Byrjað var á að taka einstaklingsviðtöl við stjórnendur þar sem einstaklingsviðtöl eru talin henta vel til að fá yfirlit um ákveðið rannsóknarviðfangsefni (Guest o.fl., 2017). Rýnihópaviðtöl eru talin henta vel ef fá á djúpa samræðu hópa um rannsóknarefni (Cyr, 2016; Nestel o.fl., 2012) þar sem þátttakendur upplifa ákveðna vernd af því að vera í hópi félaga (Guest o.fl., 2017). Því voru tekin tvö rýnihópaviðtöl við alls níu kennara og fjögur rýnihópaviðtöl við alls 15 nemendur. Viðtölin fóru fram á tímabilinu frá 21. október 2020 til 28. apríl 2021 í gegnum fjarfundabúnaðinn Zoom þar sem COVID-19 kom í veg fyrir að hægt væri að hittast í návígi. Viðtölin voru á bilinu 36 til 105 mínútna löng og tekin upp með Zoom-búnaði eftir að leitað var samþykkis í upphafi hvers viðtals.

Við greiningu gagnanna var notuð þemagreiningaraðferð Braun og Clarke (2006). Viðtölin voru afrituð orðrétt, lesin vandlega með rannsóknarspurninguna í huga og kóðuð skipulega. Kóðarnir voru því næst yfirfarnir og flokkaðir eftir áherslum. Í framhaldi voru gerðar tillögur að þemum og þau borin saman við raddir þátttakenda. Þemur voru síðan endurskoðuð með það að leiðarljósi að þau gæfu sem skýrasta mynd af röddum þátttakenda og svöruðu rannsóknarspurningunni sem lagt var upp með.

Við framkvæmd rannsókna og greiningu var hugað að siðferðilegum álitamálum sem reynt gæti á. Fengið var upplýst samþykki þátttakenda áður en viðtölin fóru fram. Í sama skjali voru upplýsingar um tilgang rannsókna, nýtingu rannsóknargagna, persónuvernd þátttakenda og að trúnaður yrði tryggður í hvívetna. Vegna þess að rannsóknin var gerð á stofnun þar sem rannsakendur starfa, voru gerðar sérstakar ráðstafanir. Tveir sérfræðingar voru ráðnir inn í verkefnið til þess að taka viðtöl við stjórnendur og kennara. Þetta var gert til þess að koma í veg fyrir að rannsakendur tækju viðtöl við náð samstarfsfólk. Annar sérfræðinganna skipulagði jafnframt viðtölin og var í samskiptum við þátttakendur vegna rannsóknarinnar. Viðtöl við nemendur voru tekin bæði af sérfræðingi og einum rannsakanda en þess gætt að engin tengsl væru við viðmælendur.

Niðurstöður

Þátttakendur rannsóknarinnar sýndu mikinn áhuga á gæðum náms og kennslu og hvernig mat á gæðum getur nýst til umbóta í starfi háskólans. Þó kom skýrt fram að þeir töldu matið „mjög flókið“ viðfangsefni.

Þemur sem greind voru í viðtölum við stjórnendur, kennara og nemendur voru flokkuð innan tveggja efnisflokka; Kennslukannanir og Annað mat á gæðum og sett fram í töflu.

Sýn stjórnenda

Í viðtölum við stjórnendur voru greind þemur sem sjá má í Töflu 1.

Tafla 1. Sýn stjórnenda á mat á gæðum náms og kennslu: Þemur innan efnisflokkanna Kennslukannanir og Annað mat á gæðum.

Kennslukannanir	Annað mat á gæðum
Stoðtæki fyrir yfirmenn	Samtalið mikilvægt
Leið til að auka gæði náms eða vettvangur ómálefnalegra athugasemda	Matsskýrslur, matsfundir og námsverkefni
Dræm þátttaka	Virkja nemendur meira
Endurskoða inntak, framkvæmd og úrvinnslu	

Kennslukannanir

Stjórnendur vísuðu bæði til gagnsemi kennslukannana en einnig til þátta sem draga úr vægi þeirra sem matstækis. Kennslukannanir væru gott **stoðtæki fyrir stjórnendur** til þess að fylgjast með gengi námskeiða og námsleiða. Heyra mátti að þeir hefðu mismikið frumkvæði í að fjalla um niðurstöður og hvetja kennara til að nýta matið til umbótastarfs. Flestir sögðust gera ráð fyrir að „hver og einn kennari lesi ... og taki til sín það sem er skynsamlegt“. Einnig væri gengið út frá því að þegar margir kennarar kæmu að námskeiði þá ræddu þeir niðurstöður og rýndu í ábendingar nemenda. Stjórnendur voru þó sammála um að betra væri að úrvinnsla stjórnenda væri markvissari. Við greiningu þyrfti að horfa heildrænt á niðurstöður. Það gæti verið „tilviljunarkennt hvað nemendum dettur í hug að skrifa ... en það er ekki tilviljun ef námskeið fær 9,27 í einkunn“. Þegar niðurstöður væru ekki svona afgerandi þyrfti að meta réttmæti þeirra og horfa á svarhlutfall og fjölda nemenda í námskeiði.

Hluti stjórnenda sagðist nýta niðurstöður til að gefa kennurum klapp á bakið fyrir jákvæða þætti sem kæmu fram. Einnig skapaðist tækifæri til að veita stuðning þegar vandi kæmi upp innan námskeiða. Þó þyrfti að hafa í huga að „kennarar geta verið viðkvæmir fyrir afskiptum“ og því þyrfti að vera skýrt að ekki væri ætlunin að vega að kennurum heldur bjóða aðstoð þegar þess væri þörf. Reynslan hefði sýnt nauðsyn þess því þegar námskeið fengi lága einkunn í miðmísseriskönnun og ekki væri brugðist við, kæmi „vandinn í helmingi tilvika stærri ... seinna á misserinu“ til stjórnenda.

Allir stjórnendur voru sammála um að kennslukannanir mætti nýta sem **leið til að auka gæði náms** en að þær gætu líka verið **vettvangur ómálefnalegra athugasemda**. Miðmísserismatið gæfi tækifæri til að gera úrbætur á miðju misseri en lokakannanir nýttust einnig í því skyni því nýta mætti ábendingar nemenda næst þegar námskeið væri kennt. Rík áhersla kom þó fram í máli stjórnenda að „námskeiðsmat þarf að vera málefnalegt“. Fyrir kæmi að nemendur settu fram eitthvað „kvikindislegt og örökstutt“. Reynsla af slíku drægi úr trausti kennara til kennslukannana og hún væri slæm „fyrir geðheilsuna“. Nefnt var að nafnleysi kannana væri til þess fallið að fólk segði hluti sem ekki væru sagðir í persónu. Á hinn bóginn væri nafnleysið nauðsyn, því ella myndu nemendur hræðast að setja fram gagnlegar athugasemdir.

Gagnsemi opinna spurninga bar jafnframt á góma og að þær gæfu „meiri upplýsingar“ sem gætu aðstoðað kennara við að gera umbætur í námskeiðum. Einnig var nefnt að fyrir kæmi að mótsagnir kæmu fram í opnu svörunum eins og að námskeið væri bæði með „hræðilegt skipulag“ og „rosalega gott skipulag“. Því þyrfti alltaf að skoða niðurstöður heildstætt. Að baki námskeiðum væru ákveðin hæfniviðmið sem væru ekki endilega höfð í huga þegar nemendur gæfu mat heldur endurspegladi það gjarnan væntingar þeirra um námskeiðið og til kennara. Nemendur væru ófeimnari við að segja hluti við yngri kennara en þá eldri en á hinn bóginn væru þeir almennt tilbúnari að horfa fram hjá hlutum hjá þeim yngri meðan sérstaklega kvenkennarar upplifðu að nemendur ætluðust til að fá þjónustu frá þeim eins og „maður sé mamma þeirra“. Þá var bent á að fageiningar gætu bætt inn opnum spurningum í kennslukannanir sem ættu betur við um ákveðnar námsleiðir og af því gæti verið ávinningur.

Einn helsti veikleiki kennslukannana að mati stjórnenda er **dræm þátttaka** en betri svörun væri forsenda þess að fá skýra mynd af mati nemendahópsins. Fram kom að þátttakan væri mjög dræm í miðmísseriskönnun en heldur betri í lokakönnun. Þessi litla svörun drægi úr trausti kennara á að niðurstöður væru marktækar. Stjórnendur sögðust ekki beita sér fyrir að auka þátttöku umfram hinn almenna kennara. Þeir voru þó meðvitaðir um mikilvægi þess að hvetja nemendur til þátttöku og ræða við þá um mikilvægi þess, enda væri endurgjöfin „mikilvæg í báðar áttir, ... fyrir þá og okkur“. Einnig veltu stjórnendur upp hugmyndum um tæknilegar lausnir til þess að auka svörun nemenda og var nefnt í þessu sambandi að ef til vill mætti gera svörun kennslukönnunar að skilyrði fyrir að hægt væri að sækja einkunn námskeiðs.

Stjórnendur ræddu einnig um nauðsyn þess að *endurskoða inntak, framkvæmd og úrvinnslu kennslukönnunar*. Spurningar í kennslukönnunum þyrftu að vera hnitmiðaðri og kalla eftir þáttum

sem meta gæði náms og kennslu. Einnig væri ýmislegt í framkvæmd könnunarinnar sem þyrfti að endurskoða og var bent á óheppilega tímasetningu hennar. Kennslukönnun væri lögð fyrir áður en nemendur hefðu fengið niðurstöður námsmats en þá fyrst hefðu nemendur forsendur til að meta allt námskeiðið.

Annað mat á gæðum

Þrátt fyrir sýn stjórnenda á að kennslukannanir hefðu ákveðið vægi sem matstæki á gæði náms og kennslu, þá kom einnig fram að nota þyrfti samhliða fleiri leiðir. Nefnt var að samtalið væri mikilvægt matstæki og nauðsynlegt að ræða meira um námið. Þetta gæti verið formlegur vettvangur eins og þegar kallaðir eru inn rýnihópar nemenda eða óformlegur vettvangur, til dæmis þegar kennarar biðja nemendur um ábendingar um námskeið í síðasta kennslutíma. Í ljósi fjölbreytileika nemenda þyrfti þá að tryggja aðkomu sem flestra og fjarnemar þyrftu að hafa rödd. Að mati stjórnenda þyrfti að vera hluti af náminu að nemendur „þjálfist í að segja skoðun sína“ og rökstyddu hana.

Einnig var nefnt að óformlegir umræðufundir kennara á hverju misseri væru góð leið fyrir kennara til þess að ræða kennslu og miðla reynslusögum. Veffundatækni byði upp á möguleika til að kalla til slíkra funda með stuttum fyrirvara.

Aðrar matsleiðir sem nefndar voru af stjórnendum voru matsskýrslur umsjónarkennara en þar væri skráð óformlega niður hverju mætti halda í sama horfi og hvaða þáttum þyrfti að breyta næst þegar kenna ætti námskeið. Einnig væri hægt að kalla eftir ytra mati til þess að greina á óháðan hátt hvort gerðar væru hæfilegar kröfur í námskeiðum, sem væri mikilvægt þar sem stjórnendur fengju „aldrei kvörtun ... yfir of léttum námskeiðum“.

Matsfundir væru önnur leið til þess að ræða saman um námið á skipulegan hátt. Gott væri að boða slíkt samtal reglulega innan faglegra eininga og hafa þá til hliðsjónar hæfniviðmið námskeiða.

Þá var nefnt að **námsverkefni** væri hægt að nýta á fjölbreytta vegu til þess að leita eftir mati nemenda á námskeiðum. Áhersla væri þá lögð á að nemendur ígrunduðu reynslu sína í náminu.

Að mati stjórnenda þyrfti að **virka nemendur meira** í samtali og samvinnu um þróun náms og það mætti gera á margan hátt. Þátttaka í námsnefndum gæfi nemendum til dæmis tækifæri til að hafa áhrif á nám sitt og þá væri í sjálfsmatsferli faglegra eininga háskólans kallað eftir upplifun nemenda af náminu og hvort þörf væri á úrbótum. Loks væru ferlar í stjórnslu háskólans þar sem nemendur gætu komið á framfæri ábendingum um námið, bæði við námsbrautarformenn og deildarforseta.

Sýn kennara á mat á gæðum náms og kennslu

Í viðtölum við kennara voru greind þemu sem sjá má í Töflu 2.

Tafla 2. Sýn kennara á mat á gæðum náms og kennslu: Þemu innan efnisflokka Kennslukannanir og Annað mat á gæðum.

Kennslukannanir	Annað mat á gæðum
Gott matstæki með öðru mati	Samtalið mikilvægt
Leið til að auka gæði náms eða vettvangur ómálefnalegra athugasemda	Matsfundir og námsverkefni
Dræm þátttaka	Virka nemendur meira
Ójafnræði kynja	
Endurskoða inntak, framkvæmd og úrvinnslu	

Kennslukannanir

Kennararnir lögðu áherslu á að kennslukönnun væri gott **matstæki með öðru mati**. Mat á gæðum náms og kennslu þyrfti að vera fjölbreytt til þess að fá sem heildstæðasta mynd af stöðunni. Til dæmis væri gott að dýpka mat í miðmisseriskönnun með því að ræða við nemendur. Þá fengjust nánari upplýsingar um hluti sem nemendur væru „sérstaklega ósáttir við“ eða ánægðir með og þá væri hægt að „þakka þeim fyrir hrósið“. Einnig var nefnt að lokamat kennslukönnunar gæti verið gagnlegt næst þegar námskeið er kennt.

Að mati kennaranna væru kennslukannanir **leið til að auka gæði náms** en einnig gætu þær verið **vettvangur ómálefnalega athugasemda**. Kannanirnar gæfu vísbendingar um hversu vel gengi í námskeiðum, hvort vinnuálag væri hæfilegt og hvernig skipulag námskeiðs væri. Einn kennarinn sagðist oft upplifa samræmi milli mats í kennslukönnun og þess hvernig kennsla hans og námskeiðið hefði gengið: „Stundum hef ég vitað fyrirfram að ég fengi ekkert svo gott af því að ég ... gaf mig ekki alveg í námskeiðið, það var kannski of mikið að gera ... og þá fæ ég þá svörun algjörlega til baka.“ Kennarar nefndu einnig að kennslukannanir gæfu færi á samanburði á niðurstöðum fageininga skólans þar sem kallað væri eftir sömu upplýsingum alls staðar.

Fram kom í máli kennaranna að opnu spurningarnar gæfu mjög gagnlegar upplýsingar sem nýta mætti í umbótastarfi. Á hinn bóginn hefðu ómálefnaleg ummæli í kennslukönnunum „ekkert með gæði kennslunnar að gera“ og gætu „dregið úr gæðum kennslu“ þar sem margir kennarar óttuðust að fá særandi athugasemdir og ýmist forðuðust að lesa þær „til þess að bjarga geðheilsunni“ eða gæfu eftir kröfur til þess að forðast slæmt mat.

Kennararnir lögðu einnig áherslu á að **dræm þátttaka** í kennslukönnunum væri vandi sem bregðast þyrfti við, því ella endurspegluðu niðurstöður kennslukannana viðhorf of fárra. Bæði þyrftu kennarar að hvetja nemendur til þátttöku en einnig að fylgja eftir niðurstöðum miðmisseriskannana með samtali við nemendur. Það skapaði traust þeirra og trú á að það skipti máli að taka þátt. Að auki voru nefndar „alls konar sniðugar tæknilausnir“, sem ef til vill gætu nýst í að fá nemendur til þess að svara kennslukönnun, svo sem að þátttakan væri forsenda þess að geta séð einkunnir í námskeiðum.

Þá beindust áhyggjur kennara að **ójafnræði kynja** sem reglulega endurspegladist í svörum kennslukannana. Þess væru dæmi að konur fengju mun harðara mat en karlar og að vísað væri til þátta „sem maður getur ekki ímyndað sér að ... karlmenn fengju eins og klæðnaðar eða einhvers sem kemur kennslunni ekkert við“. Fram kom að þörf væri á að ræða þetta og ákveðnar fageiningar innan skólans hefðu þegar kallað eftir þátttöku nemenda við úrvinnslu kannana sem hefði skilað sér í meiri meðvitund nemenda um að orð hefðu ábyrgð. Þetta væri mikilvægt enda gætu særandi ummæli „hrakið fólk frá störfum“.

Kennararnir voru á einu máli um þörfina á að **endurskoða inntak, framkvæmd og úrvinnslu** kennslukannana. Inntak spurninga ætti misvel við eftir námsleiðum og námskeiðum. Einnig þyrfti að skoða framkvæmdaþætti eins og tímasetningu kennslukönnunar. Sum námskeið væru til að mynda lotuskript sem gerði það að verkum að niðurstöður miðmisseriskönnunar endurspegluðu eingöngu þá hluta námskeiðsins sem liðnir væru þegar könnun færi fram. Þá væri lokakönnun tímasett „þegar nemendur eru í mesta stressinu“ og áður en heildareinkunn væri gefin og matið tæki því ekki til alls námskeiðsins.

Annað mat á gæðum

Kennararnir nefndu nokkrar matsleiðir sem þeir töldu mikilvægar ýmist einar og sér eða samhliða öðru mati.

Í huga kennaranna var **samtalið mikilvægt** matstæki. Í gegnum samskipti við nemendur væri hægt að þróa námskeið; námsefni, námsmat og kennsluaðferðir. Aðkoma nemenda væri sérstaklega mikilvæg þegar verið væri að prófa eitthvað nýtt í námskeiðum og sjá hvernig það

gengi. Fram kom einlægur vilji kennaranna til þess að nemendum farnaðist vel í náminu og þáttur í því væri að virkja þá við val á viðfangsefnum og verkefnum og fá þeirra upplifun af því sem gert væri í námskeiðum.

Fram kom að nemendur hefðu aðgang að kennaranum í staðkennslu og gætu því rætt við hann í hléum eða eftir tíma. Þessi „lifandi tengsl“ gegndu miklu hlutverk og kennarinn skynjaði þá hvernig nemendum gengi að ná tökum á náminu. Erfiðara væri að gera sér grein fyrir stöðu nemenda í gegnum fjarfundabúnað, sér í lagi þegar nemendur kveiktu ekki á myndavélinni. Kennararnir sögðust leggja áherslu á „umbreytandi menntun“ og því væru þeir að fylgjast með hvernig nemendum gengi, hvort það sem fjallað væri um „datt bara einhvers staðar dautt eða hvort að það hreyfði við einhverju“. Einn kennarinn lýsti þessu með myndlíkingunni að kennarar reyndu að gera sér grein fyrir, „hefast brauðið eða ekki“ og ef eitthvað vantaði upp á væri hægt að vinna í því. Annar kennari benti á að miserfitt væri að sjá þetta eftir eðli faggreina en oft hjálpaði verkefnavinna í tímum við að meta hversu vel nemendum gengi að ná tökum á viðfangsefnum. Rétt er þó að nefna að kennararnir sögðu vefsamtal geta verið gagnlegt þegar nemendur væru í mynd og virkir í samtalinu. Þessi leið opnaði jafnframt leið fyrir fjarnema til þess að koma að sinni rödd sem væri mikilvægt.

Hluti kennara varaði þó við því að ekki mætti „hlusta of mikið á nemendur“ því það gæti komið niður á gæðum náms. Vísað var til nýlegrar rannsóknar þar sem niðurstöður sýndu að ástundun nemenda var mismikil eftir fageiningum. Kennararnir sögðust hafa áhyggjur af mikilli vinnu nemenda samhliða námi og óraunhæfum áætlunum um hversu mikinn tíma þeir þyrftu til að stunda námið. Þessi staða setti kennara jafnframt í erfiða stöðu því samhliða skapaðist þrýstingur á þá að gefa eftir með kröfur vegna þess álags sem væri á nemendum.

Kennararnir ræddu einnig gildi **matsfunda og námsverkefna**. Góð reynsla væri af að hafa svokallaða matsfundu í lok námskeiða. Nokkrar leiðir væru notaðar í þessu efni, stundum væri farið hringinn í hópnum og nemendur beðnir að segja „hvað var að virka, hvað var ekki að virka ... [og] skilaboð til nemenda á næsta ári“. Síðan væru líka notuð forrit eins og „Sticket note“ eða „Padlet“ þar sem nemendur skráðu hugleiðingar sínar.

Einhvern tíma hefðu líka verið haldnir matsfundir innan stærri fageininga þar sem saman komu stjórnendur, kennarar og nemendur, og með því skapaðist tækifæri til að koma á framfæri ábendingum sem nýttust í þróun náms og kennslu. Kennararnir kölluðu eftir slíku samtali og meiri stefnumótunarumræðum.

Þá var bent á að námsverkefni gætu falið í sér mat á gæðum náms. Stundum væri um að ræða „virkniverkefni í kennslutímum“ og yfirferð á þeim gæfi kennaranum hugmynd um skilning nemenda á námsefninu. Ef í ljós kæmi að vantaði upp á skilning á einhverjum þáttum þá væri hægt að bregðast við því með því að leggja efnið inn að nýju.

Einnig mætti nota svokallaðar „loggbækur“ og „ferilmöppur“ þar sem nemendur ígrunduðu það sem þeir væru að lesa en jafnframt kennsluna. Með því fengju kennarar „púlsinn á því hvað nemendur eru að segja ...“ og þar kemur mjög oft fram hvernig þeim líður í náminu“. Að mati kennaranna var þetta frábær leið og í slíkum verkefnum lýstu nemendur gjarnan hvernig sýn þeirra til ýmissa mála hefði breyst í gegnum námið.

Áberandi þráður í máli kennaranna var einnig þörfin á að **virkja nemendur meira** og er þetta þema samtengt þemunum um mikilvægi samtalsins og þátttöku nemenda í matsfundum. Einnig var rætt um nauðsyn þess að fá nemendafulltrúa í nefndir og ráð sem fjalla um þróun nám og kennslu. Nefnt var að oft reyndist erfitt að fá fulltrúa nemenda til starfa, en þegar það tækist væri mikilvægt að gefa þeim tækifæri til að koma rödd nemenda á framfæri og tryggja að sjónarmið þeirra væru skoðuð og „nýtt til breytinga“.

Sýn nemenda á mat á gæðum náms og kennslu

Í viðtölum við nemendur voru greind þemu sem sjá má í *Töflu 3*.

Tafla 3. Sýn nemenda á mat á gæðum náms og kennslu: Þemu innan efnisflokka Kennslukannanir og Annað mat á gæðum.

Kennslukannanir	Annað mat á gæðum
Tækifæri eða tálsýn	Samtalið mikilvægt
Endurskoða inntak, framkvæmd og úrvinnslu	Matsfundir
Virka nemendur meira	

Nemendur sem tóku þátt í rýnihópunum voru sammála um að mikilvægt væri að meta nám og kennslu og stuðla þannig að auknum gæðum.

Kennslukannanir

Allir nemendurnir sögðust hafa tekið þátt í kennslukönnunum í gegnum nám sitt og sögðu þær mikilvægt tæki til þess að koma að gagnlegum ábendingum sem gætu nýst til þess að gera umbætur á námi og kennslu. Hjá þeim kom hins vegar fram að viðhorf nemenda til kennslukannana væri tvíþent og oft væru nemendur óvissir um hvort þær væru **tækifæri eða tálsýn**. Nemendur upplifðu gjarnan í upphafi náms að vera hvattir til þátttöku og því væri traustið til matsins yfirleitt meira þá. Þegar liði á námið upplifðu margir að tilgangur kennslukannana væri óljós. Engin eða lítil hvatning væri til þátttöku og ekki rætt um niðurstöður miðmissisrískönnunar í kennslu. Nemendum fyndist erfitt að vita ekki „hvað gerist með niðurstöður“ og því misstu kennslukannanir marks. Auk þess nefndu nemendur að stundum óttuðust þeir að gagnrýna nám og kennslu þar sem þeir treystu ekki nafnleysi kennslukönnunar og hefðu áhyggjur af að hún hefði „áhrif á einkunnir þeirra og viðhorf kennara til sín“.

Nemendur ræddu einnig eigin ábyrgð í tengslum við kennslukannanir. Þeir lýstu áhyggjum af að fólk væri „mis málefnalegt og faglegt í svörum“. Þeim fyndist leiðinlegt að heyra að kennarar lentu í að fá yfir sig fúkyrði nemenda þegar tilefnið væri mat á námi og kennslu. Verst fyndist þeim að slík framgangna gæti dregið úr að mark væri tekið á niðurstöðum kennslukönnunar enda væru margir sem legðu sig fram um að koma með málefnalegar ábendingar.

Nemendur nefndu nauðsyn þess að **endurskoða inntak, framkvæmd og úrvinnslu** kennslukannana. Þeim fannst sumar spurningar í kennslukönnunum vera „tilgangslausar“ og nefndu sem dæmi spurningu um hversu duglegur nemandi væri að lesa og læra heima. Þeir sögðust ekki átta sig á hvernig háskólinn ætlaði að vinna úr slíkum upplýsingum. Þá fannst mörgum kvöð að gefa kennurum einkunn. Bæði væri einstaklingsbundið hvaða einkunn fólki þætti góð en einnig kæmi fyrir að nemendur myndu ekki eftir kennurunum sem spurt væri um. Áberandi var að nemendum fannst opnu spurningarnar í lok kennslukönnunar mikilvægastar. Einn nemandinn orðaði það svo að hann setti „bara eitthvað inn í þessa einkunn en mín skoðun kemur fram í [opnu] spurningunum“.

Þá fannst nemendum tímasetningar kannana óhentugar. Miðmissisrískönnun væri aðeins of snemma að mati flestra og kennslukönnun í lok misseris væri á tíma þar sem mikið álag væri í tengslum við verkefnaskil. Fólk gæfi sér því einfaldlega ekki tíma til að svara þrátt fyrir að minnt væri á könnunina þegar farið væri inn á Uglu. Einn nemandinn sagði: „Ég fer eiginlega alltaf úr henni af því að ég er að fara að gera eitthvað annað.“

Auk þess fannst nemendum að of oft væri ekki brugðist við ábendingum þeirra. Það gleddi þá hins vegar mikið þegar kennarar tækju tillit til athugasemda og nefnd voru dæmi um námskeið þar sem kennsluáætlunum var breytt á miðri önn vegna ábendinga í miðmissisrískönnun. Nemendur

hugsuðu einnig til þess að athugasemdir þeirra nýttust við skipulag námskeiðs þegar það væri kennt að nýju.

Nemendur sögðu ákveðna hópa duglega að svara kennslukönnunum en voru sammála um nauðsyn þess að **virka nemendur meira** til þess tryggja réttmæti niðurstaðna og að „kennarar taki mark á því sem maður er að segja“. Sumum fannst kennarar eiga að leyfa nemendum að svara könnunum í tímum meðan aðrir voru því mótfallnir. Allir voru hins vegar sammála um að auka þyrfti hvatningu til nemenda um að svara kennslukönnunum. Það væri hægt að gera á ýmsan hátt, til dæmis með því að hafa „útdráttarverðlaun“ eða að „2% af áfangaeinkunn sé að svara kennslukönnun“.

Annað mat á gæðum

Nemendur kölluðu eftir að samhliða kennslukönnun væru gæði náms og kennslu metin á fleiri vegu.

Megináhersla nemenda var á mikilvægi samtalsins í námskeiðum. Sem dæmi kæmi fyrir að kennarar „spyrja hópinn, hvað finnst ykkur um að ... minnka vægi á lokaprófinu ... og þetta metur maður svo mikið“. Það væri eflandi fyrir nemendur að upplifa sig sem hluta af námssamfélaginu þar sem þeir eru virkir þátttakendur. Hins vegar væri ábyrgðin einnig nemenda að láta í sér heyra og fjölmargar leiðir væru til þess. Þeir sögðu til að mynda hafa reynst vel að senda tölvupóst til kennara með ábendingum. Kennarar brygðust almennt vel við og þá þyrfti ekki að bíða eftir kennslukönnun eða flóknu samtali, oft væri nóg að setjast niður og senda tölvupóst.

Nemendur töldu **matsfundir** einnig mikilvæga en þar færi fram samræða á opnum umræðuvettvangi þar sem tekið er á móti sjónarmiðum nemenda. Þeir nefndu að í upphafi náms væru gjarnan haldnir fundir með nemendum en þetta vinnulag ætti að „haldast út námið“. Nemendur þyrftu að geta leitað til einhvers sem væri yfir námsleiðinni og áherslan þyrfti að vera á „að gera umbætur“ á námi. Því miður upplifðu nemendur hins vegar að það drægi úr áhuga kennara þegar liði á námið og samræðan missti marks.

Niðurstöður úr viðtölum við stjórnendur, kennara og nemendur gefa til kynna að til þess að fá heildstætt mat á gæðum náms og kennslu sé mikilvægt að afla margs konar gagna sem taka til fjölbreyttra þátta náms og kennslu. Í því sambandi lögðu viðmælendur áherslu á fjóra þætti. Í fyrsta lagi að kennslukannanir gegni ákveðnu hlutverki við að fá yfirsýn á stöðu námskeiða og námsleiða. Auka þurfi þó réttmæti mælingarinnar og að fá alla aðila námssamfélagsins að þeirri vinnu. Í öðru lagi þurfi að auka þátttöku allra í námssamfélaginu í mati á námi og kennslu, þátttöku nemenda í kennslukönnunum, matsfundum og öðru mati en jafnframt þátttöku kennara og stjórnenda við að hvetja til þátttöku, ræða niðurstöður og nýta þær til umbóta og þróunar náms og kennslu. Í þriðja lagi gegni samræður stjórnenda, kennara og nemenda lykilhlutverki við að ræða um námsleiðir og námskeið, hvaða þættir gangi vel og hverju þurfi að breyta. Í fjórða lagi þurfi að auka traust milli nemenda, kennara og stjórnenda, hafa virðingu að leiðarljósi í samskiptum og setja sjónarmið fram á málefnalegan hátt.

Umræða

Markmið rannsóknarinnar var að kanna sýn stjórnenda, kennara og nemenda í íslensku háskólasamfélagi á mat sem lagt er á gæði náms og kennslu og hvernig unnið er með niðurstöður þess svo bæta megi námið. Í niðurstöðum rannsóknarinnar kom fram sú skýra sýn viðmælenda að til þess að mat gefi heildstæða sýn á gæði náms og kennslu, þurfi að afla margs konar matsgagna sem taki til fjölbreyttra þátta náms og kennslu. Nýleg erlend rannsókn benti einmitt á nauðsyn þess að fjölbreyttar aðferðir væru nýttar við mat á námi og kennslu í háskólum (Steyn o.fl., 2019). Hér á eftir verður rætt nánar um niðurstöður í samhengi við þekkingu á fræðasviðinu.

Gildi og réttmæti kennslukannana

Að mati stjórnenda og kennara gegna kennslukannanir ákveðnu hlutverki við að fylgjast með og fá yfirsýn á stöðu námskeiða og námsleiða og geta nýst við að endurbæta og þróa námskeið. Þá eru nemendur ánægðir með að geta veitt námskeiðum endurgjöf. Að þessu sögðu var þó einnig áberandi í niðurstöðum að í því fælist ákveðin tálsýn að treysta réttmæti mælingarinnar og að svörun kennslukönnunar leiddi til umbóta í námi. Nemendur bentu á að inntak spurninga í kennslukönnunum ætti ekki alltaf við nám sem nemendur stunduðu og námsumhverfi, sem gerði það að verkum að þeir hefðu ekki svör við þeim. Erlendis (Harvey, 2018) og í nýlegri rannsókn hér á landi (Ólafur Jón Jónsson, 2020) hafa einmitt komið fram svipaðar vísbendingar um að þessi ágalli dragi úr gildi kennslukannana við að meta gæði náms. Rannsóknir hafa einnig sýnt að við slíkar aðstæður hafa nemendur tilhneigingu til að gefa námskeiðum neikvæða endurgjöf í kennslukönnun, óháð gæðum náms og kennslu (Crumbley o.fl., 2001).

Stjórnendur og kennarar segjast einnig upplifa ágalla mælitækisins þar sem oft veiti niðurstöður kennslukannana ekki nægilegar upplýsingar til þess að vera grunnur að umbótum og á þetta sér samsvörun í öðrum rannsóknum (Hazelkorn o.fl., 2018b). Aðkallandi er að stefnumótunaraðilar innan háskóla og fageininga þeirra skoði með gagnrýnum huga hvort spurningar í kennslukönnunum eigi við um það nám og námsumhverfi sem spurt er um og snúa að mikilvægum gæðapáttum í námi og kennslu (Uttl o.fl., 2017).

Stjórnendur nefndu einnig að mat nemenda endurspegladi gjarnan væntingar þeirra um námskeiðið og til kennara fremur en að þeir hefðu í huga hæfniviðmið námskeiðsins. Rannsóknir hafa bent á gildi þeirra sem leiðarvísis að gæðum náms (Bralić og Divjak, 2018). Þannig þurfi kennslu- og námsaðferðir, námsmat og vinnuálag nemenda að taka mið af hæfniviðmiðum námsins (Mugenyi o.fl., 2017) og ræða þurfi viðmiðin við nemendur.

Hins vegar bentu allir stjórnendur, kennarar og nemendur á gagnsemi opnu spurninganna þar sem í þeim kæmu fram nákvæmari ábendingar en í stöðluðu spurningunum. Kennarar og stjórnendur töldu að nýta mætti ábendingar sem þar kæmu fram til þess að bæta gæði náms og kennslu og nemendur voru ánægðir með að geta í þeim bent á þætti sem gengju vel og það sem betur mætti fara. Þetta er í samræmi við niðurstöður rannsóknar þar sem áréttað var gildi opinna spurninga í kennslukönnunum (Esarey og Valdes, 2020).

Þá bentu niðurstöður til þess að verk væri að vinna þegar kæmi að framkvæmd matsins. Nemendur, kennarar og stjórnendur nefndu að huga þyrfti að endurskoðun á tímasetningum kennslukönnunar, sérstaklega í lok misseris. Óheppilegt væri að hún væri opin á mesta álagstímanum, þegar lokaskil eru í verkefnum og próflestur að hefjast auk þess sem matið tæki þá aðeins til þess hluta námskeiðsins sem væri búinn á þessum tímapunkti en ekki námskeiðsins í heild. Þessi sýn nemenda á sér samsvörun í markmiðum stúdenta við íslenskan háskóla (Stúdentaráð Háskóla Íslands, 2021, bls. 377) um að vinna að því að „kennslukannanir verði sendar út eftir lokapróf til að fá réttari mynd af viðhorfi nemenda til áfangans“. Þá þurfi að vera til staðar meiri þátttökuhvattning frá kennurum og ræða þurfi námskeiðsmatið sem einn hluta námskeiða.

Auka þarf þátttöku í matsferlum og hagnýtingu á niðurstöðum mats

Mikilvæg niðurstaða rannsóknarinnar er sú sýn þátttakenda að virk aðkoma allra aðila námssamfélagsins sé forsenda þess að árangur náist við að auka gæði náms og kennslu enda dragi dræm þátttaka úr gildi matsins og möguleikum á að nýta það í stefnumótun og umbótastarfi. Niðurstöður erlendra rannsókna hafa gjarnan leitt í ljós mikilvægi þessa (Hazelkorn o.fl., 2018a). Hvetja þarf til aukinnar þátttöku nemenda í kennslukönnunum, matsfundum og öðru mati en skýringar sem viðmælendur úr hópi nemenda gáfu fyrir lágu svarhlutfalli í kennslukönnunum, voru tímaleysi og óheppileg tímasetning matsins. Í erlendum rannsóknum hafa verið nefndar svipaðar ástæður (Berk, 2012). Einnig sögðu nemendur í rannsókninni að það drægi úr vilja til þátttöku að vita ekki hvernig niðurstöður væru nýttar og því minnkaði þátttakan eftir því sem liði á námið.

Bent var á að miðmísseriskönnun gæfi möguleika á að gera umbætur fljótt í námskeiðum ef vel væri á málum haldið en athugasemdir í lokakönnun nýttust þegar námskeið væru kennd að nýju. Niðurstöðurnar gæfu einnig möguleika á samburði námskeiða og sviða.

Þrátt fyrir að nemendur, sem rætt var við, áréttuðu mikilvægi þess að fá aðkomu að stefnumótun og þróun náms, þá mátti heyra á stjórnendum og kennurum að oft væri erfitt að fá nemendur til að taka að sér aukastörf þessu tengd, svo sem í námsnefndum og ráðum. Þetta skerpir á nauðsyn þess að kynna nemendum, nemendafélögum og sviðsráðum, hvaða formlegu og óformlegu þátttökuleiðir eru í boði og hvetja þá til þátttöku. Einnig þarf að ræða við nemendur hversu mikilvæg þátttaka þeirra er sem liður í þróun og umbótum náms og kennslu og óska eftir tillögum þeirra um hvernig kalla megi nemendur til aukins samstarfs.

Einnig kom fram að aðkoma kennara og stjórnenda að mati á námi og kennslu og úrvinnslu þess er mismikil. Hluti kennara hvorki kynnir sér niðurstöður kennslukannana né býður upp á umræður um þær vegna neikvæðrar reynslu af athugasemdum nemenda eða vantrúar á réttmæti niðurstaðna. Er þetta í samræmi við niðurstöður Hammer o.fl. (2018) þar sem fram kom að einungis um helmingur kennara nýtti matsniðurstöður.

Af framansögðu má greina að nokkuð vantar upp á að hér á landi séu uppfyllt gæðaviðmið í háskólastarfi sem snúa að aðkomu alls námssamfélagsins að mati og þróun náms (Beerkens og Udam, 2017). Erlendir háskólar standa frammi fyrir sams konar áskorunum og því hefur verið lögð áhersla á að háskólar móti sér viðmið um hvernig nýta eigi mat á gæðum náms og kennslu (Stensaker og Leiber, 2015). Skoða þarf betur hlutverk stjórnenda og hvernig þeir geti hvatt til aukinnar hagnýtingar matsgagna en jafnframt að auka aðkomu kennara og nemenda að mati (Hazelkorn o.fl., 2018b).

Samtalið skiptir sköpum

Þrátt fyrir gildi kennslukannana sem matstækis, voru allir þátttakendur sammála um að það mat væri ekki nóg eitt og sér. Lykill að heildstæðri sýn á gæði náms sé að stjórnendur, kennarar og nemendur ræði um uppbyggingu og samsetningu náms, námskeið, námsmat og kennsluhætti, hvaða þættir gangi vel og hverju þurfi að breyta. Þetta geti ýmist verið í lok námskeiða, í námsnefndum og ráðum, í sjálfsmatsvinnu eða á öðrum vettvangi þar sem kallaðir eru til aðilar úr námssamfélaginu.

Niðurstöður erlendra rannsókna á mati á gæðum kennslu benda til þess sama og vakin hefur verið athygli á að ekki sé nóg að kalla eftir mati með kennslukönnunum heldur þurfi matið að vera fjölbreytt og túlka þurfi niðurstöður heildstætt (Hammer o.fl., 2018). Heyra mátti á nemendum í rannsókninni að námskeið, þar sem kennarar og nemendur eru í virku samtali um námið, námsmat og kennslu, standi upp úr í náminu. Athyglisvert er að þrátt fyrir mikilvægi nándarinnar sem skapast í kennslustofunni þá töldu kennararnir að einnig gæti náðst gefandi samtal um gæði náms í gegnum fjarfundabúnað. Þetta skiptir miklu enda búa fjarnemar við þann veruleika að geta ekki mætt í staðkennslu en vilja á sama tíma upplifa sig sem virkan hluta af námssamfélagi. Mikilvægt er að nýta reynslu af fjarkennslu á tímum COVID-19 í áframhaldandi kennsluþróun þannig að rödd bæði stað- og fjarnema um gæði náms og kennslu fái að heyrast (Kennslumiðstöð Háskóla Íslands, 2020).

Mikilvægi trausts og málefnalegrar umræðu

Í niðurstöðum rannsókna á mati á gæðum náms og kennslu hafa komið fram vísbendingar um að stjórnendaálag og vantrú kennara á kennslukönnunum geti valdið því að þeir kjósi að sniðganga niðurstöður þeirra (Harvey, 2018). Slíkt vantraust til kennslukannana mátti greina í máli kennara í okkar rannsókn. Þeir sögðu matið oft eiga rætur í þáttum sem hefðu ekkert með gæði náms og kennslu að gera. Sem dæmi ættu særandi og órökstuddar athugasemdir oft rætur í óánægju

nemenda með einkunnir í námskeiðum. Þetta drægi úr starfsánægju kennara og hefði áhrif á líðan þeirra. Þátttakendur úr hópi nemenda könnuðust við slík tilvik og sögðu slæmt þegar nemendur „fara í manninn“ en ekki málefnið. Af þessu má sjá mikilvægi þess að nemendur hafi aðkomu að úrvinnslu mats en með því öðlist þeir sýn á mikilvægi málefnalegrar þátttöku og samráðs (Spooren o.fl., 2013) sem sé til þess fallið að auka traust milli aðila í námssamfélaginu og stuðla að umbótum. Sú tilhneiging sem stjórnendur og kennarar ræddu að konur væru dæmdar harðar í námskeiðsmati er einnig þekkt í alþjóðlegu samhengi (Boring o.fl., 2016) og því er aðkallandi að ræða mikilvægi þess að hafa virðingu að leiðarljósi í matinu og setja sjónarmið fram á málefnalegan hátt.

Styrkleikar og veikleikar rannsóknar

Rannsóknin svarar kalli samtímans um að leita svara hjá fjölbreyttum hópi í námssamfélaginu um hvernig best megi meta gæði náms og kennslu og nýta matið í umbótastarf (Uluda o.fl., 2021). Niðurstöður rannsóknarinnar ættu að nýtast við þróun mats á gæðum náms og kennslu innan háskóla hér á landi enda mikilvægt að staðfæra matstæki og skoða hvaða þætti er mikilvægast að mæla út frá stefnu og sýn skólans (Wang og Williamson, 2020).

Veikleiki rannsóknarinnar snýr að því að rannsóknin er tilviksrannsókn þar sem rætt var við nemendur, kennara og stjórnendur í einni fageiningu innan íslensks háskóla. Á hinn bóginn er það trú rannsakenda að niðurstöður nýtist á fjölbreyttum vettvangi í háskólastarfi.

Lokaorð

Íslenskir háskólar hafa á undanförunum árum skipað sæti á virtum matslistum yfir fremstu háskóla heims á afmörkuðum fræðasviðum og sjá má að mikill metnaður einkennir störf háskólanna. Í niðurstöðum þessarar rannsóknar kom fram að árlega er safnað margs konar matsgögnum um gæði náms og kennslu í háskólanum sem viðmælendur starfa hjá. Lögð var áhersla á að allt námssamfélagið tæki höndum saman og ynni að umbótum á inntaki og framkvæmd kennslukönnunar og að úrvinnsla og hagnýting mats yrði markvissari. Þannig mætti auka traust nemenda til þess að hlustað væri á raddir þeirra og það væri hvati til frekari þátttöku þeirra í kennslukönnunum, matsfundum og í nefndastarfi þar sem nemendur eiga fulltrúa. Málefnalegt mat skiptir jafnframt sköpum þegar nýta á matið sem grunn að auknum gæðum í starfi háskóla. Það skilar sér einnig í auknum skilningi og trausti innan námssamfélaga.

Það er eðli háskólastarfsins að takast á við fjölmörg ólík hlutverk og örur breytingar en þróun á starfsvenjum og umhverfi skapar aukaálag á starfsfólk (Dicker o.fl., 2019). Þetta á við í háskólum hér á landi þar sem á síðustu misserum hafa verið innleiddar nýjungar í námsumsjónar- og námsmatskerfum og aukin krafa er um gæði fjarnáms og samvinnu háskólafélks við aðila á vettvangi. Með þetta í huga er mikilvægt að háskólastarfsfólk fái góðan stuðning við þá verkferla sem fylgja kröfum samtímans um gæði náms og kennslu og mat á þeim.

An opportunity or an illusion? Student evaluations of teaching and other quality assessments in higher education

Quality systems in universities all around the world aim to ensure that education and degrees are comparable with international standards and encourage a quality culture within higher education. The aim of this case study is to examine the views of administrators, teachers, and students at one university in Iceland, on quality assessment in education and teaching as well as quality improvements. Four individual interviews were taken with administrators as well as two focus groups with altogether nine teachers and four focus groups with altogether 15 students. The main finding of the study is that to obtain a comprehensive assessment of learning and teaching quality, it is important to collect various sources of assessment data and ensure the involvement of everyone in the learning community. Participants stated that in their view student evaluation of learning and teaching (SET) has a role in obtaining feedback from students as to how courses and study lines are working out and whether there are any problems that need to be tackled. The administrators found it useful to acquire an overview of how courses measure up to quality standards and be able to analyze what issues are important to respond to. However, it varied to what extent administrators worked on analyzing the findings, although they agreed on the benefit of implementing a more general and systematic process. Teachers described how SET, especially the open question answers, is valuable in order to receive feedback on their courses, enabling them to pick up tips on components that are going well, not working out or need to be modified. It was pointed out that SET also provides the opportunity of comparing assessment rates between schools within the university which can be valuable. According to the interviewees it is, however, important to further develop the questions in SET through the collaboration of everyone in the learning community. Students pointed out that the emphasis in the SET-questions does not always relate well enough to the subjects of the study and thus the questions are not useful in improving the quality of courses and study lines. Issues relating to the submission of the SET seem to discourage students from answering, such as the timing, a month before the end of the semester. Students revealed that because of how busy they are turning in assignments and preparing for tests at that time, they tend to skip answering SET. Teachers and administrators were also aware of how inconvenient the timing is and pointed out that an assessment done a month before the end of the semester only covers part of the coursework. As a low response rate decreases the validity of SET, all interviewees agreed on the importance of increasing student participation. They called for teachers' encouragement but also involvement in leading discussions in class on midsemester findings and potential improvements to accommodate students' recommendations and tips. Teachers also need to take part in using SET as an effective assessment tool, but findings indicated that some teachers avoid reviewing the findings because of bad experiences of offensive comments from students. This finding laid the foundation for another one which was the need for building and fostering trusting relationships in the learning community as this is the prerequisite for the utility of assessment findings. An active dialogue within the learning community was also stressed as an essential assessment tool. Such interchanges can occur within courses, in committees at the university and through different forums where learning and teaching are tackled. Administrators and teachers pointed out that it can be difficult to engage students in these assignments and students were aware of this but explained that most students work parallel to studying. All participants agreed on the critical importance of involving diverse representatives of the learning community in assessment processes as an essential key to developing and ensuring quality in higher education.

Key words: quality assessment, student evaluation of teaching (SET), higher education.

Um höfunda

Ragný Þóra Guðjohnsen (ragny@hi.is) er lektor í uppeldis- og menntunarfræði við Menntavísindasvið (MVS) Háskóla Íslands (HÍ). Hún lauk doktorsprófi í menntunarfræðum árið 2016, MA-gráðu í uppeldis- og menntunarfræði árið 2009 og embættisprófi í lögfræði árið 1992, allt frá HÍ. Hún lauk einnig viðbótardiplómu í kennslufræði háskóla árið 2019 frá HÍ. Rannsóknir hennar snúa einkum að borgaravitund og borgaralegri þátttöku ungmenna, áhættuhegðun og velferð ungs fólks og kennslufræðum háskóla.

Eygló Rúnarsdóttir (er@hi.is) er adjunkt í tómstunda- og félagsmálafræði við MVS. Hún lauk MA-gráðu í uppeldis- og menntunarfræði árið 2011 og viðbótardiplómu í kennslufræði háskóla árið 2021, bæði frá HÍ og B.Ed.-gráðu í grunnskólakennarafræðum árið 1996 frá Kennaraháskóla Íslands. Rannsóknir hennar snúa að ungu fólki, frítíma og tómstundum og kennsluþróun háskóla.

Védís Grönvold (vedis@hi.is) er kennslustjóri á MVS. Hún lauk íþróttakennaraprófi frá Íþróttakennaraskóla Íslands og B.Ed.-prófi í grunnskólakennarafræðum frá Kennaraháskóla Íslands. Hún lauk MA-prófi í uppeldis- og menntunarfræðum frá HÍ og MA-gráðu í menntarannsóknnum frá University of Cambridge.

Lóa Guðrún Gísladóttir (lgg@hi.is) er adjunkt við MVS. Hún lauk B.Sc.-gráðu í íþróttufræðum frá Háskólanum í Reykjavík og MA-gráðu í uppeldis- og menntunarfræðum frá HÍ.

About the authors

Ragný Þóra Guðjohnsen (ragny@hi.is) is an assistant professor in education studies at the School of Education (SE), University of Iceland (UI). She holds a Ph.D. degree in education (2016), an MA degree in education studies (2009) and a cand. jur. degree in law (1992), all from University of Iceland. She also holds a graduate diploma in teaching studies for higher education (2019). Her research focuses on young people's civic awareness and engagement, risk behaviour and well-being, as well as on teaching development in higher education.

Eygló Rúnarsdóttir (er@hi.is) is an adjunct lecturer in leisure studies and social education at the SE, UI. She completed an MA degree in education studies (2011), and a B.Ed. in education at the Iceland College of Education (1996). She also holds a graduate diploma in teaching studies for higher education (2021). Her research focuses on youth, leisure, and teaching development in higher education.

Védís Grönvold (vedis@hi.is) is the teaching administrator at the SE, UI. She completed a physical education instructor's degree from the Physical Education College in Iceland, a B.Ed. teacher degree at the Iceland College of Education, an MA degree in Education studies at the UI and an MA degree in education research at the University of Cambridge.

Lóa Guðrún Gísladóttir (lgg@hi.is) is an adjunct at the UI, SE. She completed a BS degree in sports science at the University of Reykjavík and an MA degree in education studies at the SE, UI.

Heimildir

- Andrée Surssock og Sigurður Óli Sigurðsson. (2021). *Stofnunarúttekt á Háskóla Íslands*. Gæðaráð íslenskra háskóla. <https://qef.is/assets/UI-QEF2-IWR-Report-Icelandic-Summary-Final-1-10-2021.pdf>
- Beerens, M. (2015). Quality assurance in the political context: In the midst of different expectations and conflicting goals. *Quality in Higher Education*, 21(3), 231–250. <https://doi.org/10.1080/13538322.2015.1111004>
- Beerens, M. og Udam, M. (2017). Stakeholders in higher education quality assurance: Richness in diversity? *Higher Education Policy*, 30, 341–359. <https://doi.org/10.1057/s41307-016-0032-6>
- Beran, N. B. og Rokosh, J. L. (2009). The consequential validity of student ratings: What do instructors really think? *The Alberta Journal of Educational Research*, 55(4), 497–511. <https://doi.org/10.11575/ajer.v55i4.55342>
- Berglind Rós Magnúsdóttir. (2016). Skóli án aðgreiningar: Átakapólar, ráðandi straumar og stefnur innan rannsóknarsviðsins. Í Dóra S. Bjarnason, Ólafur Páll Jónsson og Hermína Gunnþórsdóttir (ritstjórar), *Skóli margbreytileikans í kjölfar Salamanca* (bls. 67–94). Háskólaútgáfan.
- Berk, R. A. (2012). Top 20 strategies to increase the online response rates of student rating scales. *International Journal of Technology in Teaching and Learning*, 8, 98–107.
- Boekaerts, M. (2016). Engagement as an inherent aspect of the learning process. *Learning and Instruction*, 43, 76–83. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.02.001>
- Boring, A. (2017). Gender biases in student evaluations of teaching. *Journal of Public Economics*, 145, 27–41. <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2016.11.006>
- Boring, A., Ottoboni, K. og Stark, P. B. (2016). Student evaluations of teaching (mostly) do not measure teaching effectiveness. *Science Open Research*. <https://doi.org/10.14293/S2199-1006.1.SOR-EDU.AETBZC.v1>
- Bralić, A. og Divjak, B. (2018). Integrating MOOCs in traditionally taught courses: Achieving learning outcomes with blended learning. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 15, 2. <https://doi.org/10.1186/s41239-017-0085-7>
- Braun, V. og Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Crumbly, L., Henry, B. K. og Kratchman, S. H. (2001). Students' perceptions of the evaluation of college teaching. *Quality Assurance in Education*, 9(4), 197–207. <https://doi.org/10.1108/EUM0000000006158>
- Cyr, J. (2016). The pitfalls and promise of focus groups as a data collection method. *Sociological Methods & Research*, 45(2), 231–259. <https://doi.org/10.1177/0049124115570065>
- Daniel, D., Liben, G. og Adugna, A. (2017). Assessment of students' satisfaction: A case study of Dire Dawa University, Ethiopia. *Journal of Education and Practice*, 8(4), 111–120.
- David Erik Mollberg og Aldís Mjöll Geirsdóttir. (e.d.). *Leiðarvísir fyrir stúdenta um gæðastarf háskólanna*. Byggður á rammaáætlun um eflingu gæða á sviði æðri menntunar á Íslandi í íslenskum háskólum 2017–2023. Landssamtök íslenskra stúdenta. https://static1.squarespace.com/static/5507f2dfe4b0c945f1a3d7eb/t/5de53d6f7b2acb00e7f51bc6/1575304567708/leidarvisir_pages_nocrop.pdf
- Dicker, R., Garcia, M., Kelly, A. og Mulrooney, H. (2019). What does 'quality' in higher education mean? Perceptions of staff, students and employers. *Studies in Higher Education*, 44(8), 1425–1441. <https://doi.org/10.1080/03075079.2018.1445987>
- Eaton, J. S. (2014). Recent trends in US accreditation. Í M. J. Rosa og A. Amaral (ritstjórar), *Quality assurance in higher education: Issues in higher education* (bls. 149–159). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9781137374639_10
- Esarey, J. og Valdes, N. (2020). Unbiased, reliable, and valid student evaluations can still be unfair. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 45(8), 1106–1120. <https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1724875>
- EURASHE. (2015). *ESG 2015: The standards and guidelines for quality assurance in the European higher education area*. https://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2015/11/ESG_2015.pdf

- Guest, G., Namey, E., Taylor, J., Eley, N. og McKenna, K. (2017). Comparing focus groups and individual interviews: Findings from a randomized study. *International Journal of Social Research Methodology*, 20(6), 693–708. <https://doi.org/10.1080/13645579.2017.1281601>
- Hammer, R., Peer, E. og Babak, E. (2018). Faculty attitudes about student evaluations and their relations to self-image as teacher. *Social Psychology of Education*, 21, 517–537. <https://doi.org/10.1007/s11218-018-9426-1>
- Harvey, L. (2018). Lessons learned from two decades of quality in higher education. Í E. Hazelkorn, H. Coates og A. C. McCormick (ritstjórar), *Research handbook on quality, performance, and accountability in higher education* (bls. 15–29). Edward Elgar.
- Hazelkorn, E., Coates, H. og McCormick, A. C. (ritstjórar). (2018a). *Research handbook on quality, performance and accountability in higher education*. Edward Elgar.
- Hazelkorn, E., Coates, H. og McCormick, A. C. (2018b). Quality, performance and accountability: Emergent challenges in the global era. Í E. Hazelkorn, H. Coates og A. C. McCormick (ritstjórar), *Research handbook on quality, performance and accountability in higher education* (bls. 3–12). Edward Elgar.
- Háskóli Íslands. (2018a). *Gæðakerfi Háskóla Íslands*. https://www.hi.is/sites/default/files/sigs/Skjol/gaedastefna_og_gaedakerfi_samth_i_haskolaradi_7.6.2018.pdf
- Háskóli Íslands. (2018b). *Gæðastefna Háskóla Íslands*. https://www.hi.is/haskolinn/gaedastefna_haskola_islands
- Háskóli Íslands. (2021). *HÍ26, Stefna Háskóla Íslands 2021–2026*. https://www.hi.is/haskolinn/hi26_stefna_haskola_islands_2021_2026
- Háskólinn á Akureyri. (2021). *Gæðastefna*. <https://www.unak.is/is/haskolinn/stefnur-og-aaetlanir/gaedastefna>
- Háskólinn í Reykjavík. (e.d.). *Gæðakerfi náms og kennslu*. <https://www.ru.is/skipulag/gaedakerfi/nam-og-kennsla>
- Horsburgh, M. (1999). Quality monitoring in higher education: The impact on student learning. *Quality in Higher Education*, 5(1), 9–25. <https://doi.org/10.1080/1353832990050102>
- Kallo, J. og Semchenko, A. (2016). Translation of the UNESCO/OECD guidelines for quality provision in cross-border higher education into local policy contexts: A comparative study of Finland and Russia. *Quality in Higher Education*, 22(1), 20–35. <https://doi.org/10.1080/13538322.2016.1144902>
- Katrín Ólafsdóttir. (2018). Gender bias in student evaluation of teaching among undergraduate business students. *Tímarit um viðskipti og efnahagsmál*, 15(1), 75–86. <https://doi.org/10.24122/tve.a.2018.15.1.4>
- Kennslumiðstöð Háskóla Íslands. (2020). Kennsluþróun á krossgötum. *Tímarit Kennslumiðstöðvar Háskóla Íslands*, 8(1), 3–63.
- King, R. (2018). Challenges for quality assurance in higher education: The regulatory turn. Í E. Hazelkorn, H. Coates og A. C. McCormick (ritstjórar), *Research handbook on quality, performance and accountability in higher education* (bls. 30–41). Edward Elgar.
- Melin, M., Astvik, Q. og Bernhard-Oettel, C. (2014). New work demands in higher education: A study of the relationship between excessive workload, coping strategies and subsequent health among academic staff. *Quality in Higher Education*, 20(3), 290–308. <https://doi.org/10.1080/13538322.2014.979547>
- Mense, E. G., Lemoine, P., Garretson, C. og Richardson, M. (2018). The development of global higher education in a world of transformation. *Journal of Education and Development*, 2(3), 47–60. <https://doi.org/10.20849/jed.v2i3.529>
- Minelli, E., Rebor, G., Turri, M. og Huisman, J. (2006). The impact of research and teaching evaluation in universities: Comparing an Italian and a Dutch case. *Quality in Higher Education*, 12(2), 109–124. <https://doi.org/10.1080/13538320600916668>
- Mitchell, K. M. W. og Martin, J. (2018). Gender bias in student evaluations. *Political Science & Politics*, 51(3), 648–653. <https://doi.org/10.1017/S104909651800001X>
- Mugenyi, J. K., Zhu, C. og Kagambe, E. (2017). Blended learning effectiveness: The relationship between student characteristics, design features and outcomes. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 14, 7. <https://doi.org/10.1186/s41239-017-0043-4>
- Nestel, D., Ivkovic, A., Hill, R. A., Warrens, A. N., Paraskevas, P. A., McDonnell, J. A., Mudarikwa, R. S. og Browne, C. (2012). Benefits and challenges of focus groups in the evaluation of a new graduate entry medical programme. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 37(1), 1–17. <https://doi.org/10.1080/02602938.2010.494232>

- Neves, J. og Hillman, N. (2016). *The 2016 student academic experience survey*. Higher Education Academy. <https://www.hepi.ac.uk/wp-content/uploads/2016/06/Student-Academic-Experience-Survey-2016.pdf>
- Norman Sharp og Sigurður Óli Sigurðsson (ritstjórar). (2017). *Quality enhancement handbook for Icelandic higher education*. The Quality Board for Icelandic Higher Education. <https://qef.is/assets/PDFs/Others/QEF2-Handbook-for-website.pdf>
- Ólafur Jón Jónsson. (2020). *Greining á niðurstöðum kennslukannana Háskóla Íslands 2013–2017* [meistararitgerð, Raunvísindadeild Háskóla Íslands]. Skemman. <http://hdl.handle.net/1946/35875>
- Pascarella, E. T. og Terenzini, P. T. (2005). *How college affects students: A third decade of research* (2. útgáfa). Jossey-Bass.
- Ratcliff, J. L. (2003). Dynamic and communicative aspects of quality assurance. *Quality in Higher Education*, 9(2), 117–131. <https://doi.org/10.1080/13538320308155>
- Reglur um eftirlit með gæðum kennslu og rannsóknna í háskólum nr. 1368/2018.
- Rhoades, L. og Eisenberger, R. (2002). Perceived organizational support: A review of the literature. *Journal of Applied Psychology*, 87(4), 698–714. <https://doi.org/10.1037//0021-9010.87.4.698>
- Spooren, P., Brockx, B. og Mortelmans, D. (2013). On the validity of student evaluation of teaching: The state of the art. *Review of Educational Research*, 83(4), 598–642. <https://doi.org/10.3102/0034654313496870>
- Stensaker, B. (2008). Outcomes of quality assurance: A discussion of knowledge, methodology and validity. *Quality in Higher Education*, 14(1), 3–13. <https://doi.org/10.1080/13538320802011532>
- Stensaker, B. og Leiber, T. (2015). Assessing the organizational impact of external quality assurance: Hypothesising key dimensions and mechanisms. *Quality in Higher Education*, 21(3), 328–342. <https://doi.org/10.1080/13538322.2015.1111009>
- Steyn, C., Davies, D. og Sambo, A. (2019). Eliciting student feedback for course development: The application of a qualitative course evaluation tool among business research students. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 44(1), 11–24. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1466266>
- Stúdentaráð Háskóla Íslands. (2021). *Ársskýrsla 2020–2021*. <https://student.backend.jldevelopment.is/wp-content/uploads/2021/06/Arsskyrsla-Studentarads-2020-2021.pdf>
- Uludağ, G., Bardakcı, S., Dilek Avşaroğlu, M., Çankaya, F., Çatal, S., Ayvat, F., Koçer, A., Yıldırım, S. A. og Elmas, M. (2021). Investigation of the higher education students' participation in quality assurance processes based on the theory of planned behaviour: A case of Turkey. *Quality in Higher Education*, 27(3), 338–356. <https://doi.org/10.1080/13538322.2021.1946273>
- Uttl, B., White, C. A. og Gonzalez, D. W. (2017). Meta-analysis of faculty's teaching effectiveness: Student evaluation of teaching ratings and student learning are not related. *Studies in Educational Evaluation*, 54, 22–42. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2016.08.007>
- Wang, G. og Williamson, A. (2020). Course evaluation scores: Valid measures for teaching effectiveness or rewards for lenient grading? *Teaching in Higher Education*, 27(3), 297–318. <https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1722992>
- Wongsurawat, W. (2011). What's a comment worth? How to better understand student evaluations of teaching. *Quality Assurance in Education*, 19(1), 67–83. <https://doi.org/10.1108/09684881111107762>
- Xu, L. (2019). Teacher-researcher role conflict and burnout among Chinese university teachers: A job demand-resources model perspective. *Studies in Higher Education*, 44(6), 903–919. <https://doi.org/10.1080/03075079.2017.1399261>
- Yanova, N. (2015). Assessment of satisfaction with the quality of education: Customer satisfaction index. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 182, 566–573. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.782>



Ragný Þóra Guðjohnsen, Eygló Rúnarsdóttir, Védís Grönvold og Lóa Guðrún Gísladóttir. (2022).

Tækifæri eða talsýn? Kennslukannanir og annað mat á gæðum náms og kennslu

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

Sótt af <http://netla.hi.is/greinar/2022/alm/06>

DOI: <https://doi.org/10.24270/netla.2022.6>