



„Gott nám er eitthvað sem hvetur mann til þess að vaxa“: Sýn nemenda, kennara og stjórnenda á gæði náms og kennslu í háskólum

Ragný Þóra Guðjohnsen, Eygló Rúnarsdóttir og Lóa Guðrún Gísladóttir

► Abstract

► Um höfunda

► About the authors

► Heimildir

Aukin sókn eftir háskólamenntun og fjölbreytt sýn á hlutverk hennar hefur aukið kall eftir rannsóknum á gæðum háskólanáms og til hvers þau vísi. Þrátt fyrir ýmis gæðaviðmið, þá er gæðahugtakið marglaga og sýn hagaðila á gæði gjarnan ólík. Í rannsókninni var leitað eftir sýn stjórnenda, kennara og nemenda innan íslensks háskóla til þess hvað felist í gæðum náms og kennslu og hvaða leiðir styðji við gæði. Tekin voru einstaklingsviðtöl við fjóra stjórnendur og rýnihópaviðtöl við níu kennara og 15 nemendur. Í niðurstöðum kom fram að viðmælendur voru sammála um nokkrar lykilstoðir gæða í háskólanámi og farsælar leiðir til að styðja þær. Aðstæðubundinn munur var þó í áherslum viðmælendahópanna og mismunandi sýn á merkingu þess að ‘menntast’. Nemendur sóttust eftir hagnýtu námi sem nýtist á vinnumarkaði, skýru skipulagi náms og fjölbreyttum nútímalegum kennsluháttum sem gerði þeim kleift að stunda nám samhliða starfi og fjölskylduskuldum. Stjórnendur og kennarar lögðu áherslu á að námið veitti nemendum hagnýta þekkingu og hæfni fyrir starfsvettvang en jafnframt tækifæri til að kafa í viðfangsefni og þróa gagnrýna hugsun og samfélagssýn. Þeir töldu eins og nemendur að gera ætti skýrar námskröfur og vanda til uppbyggingar náms og kennsluhátta. Minni námshelgun nemenda drægi hins vegar úr gæðum og umbreytandi námsþáttum. Kennarar hefðu mætt þróuninni og tileinkað sér tæknikunnáttu og nýjar kennslufræðiaherslur sem hefðu aukið álag í akademísku starfi. Allir viðmælendur töldu góð samskipti innan námssamfélagsins forsendu umbóta og þróunar náms. Áskorun væri þó að fá nemendur til samstarfs vegna annríkis. Af niðurstöðum má ráða að gæðastarf í háskólanámi þurfi að vera viðvarandi og að bregðast þurfi við breyttum aðstæðum í samfélaginu á hverjum tíma til að tryggja gæði náms. Hér á landi þurfi jafnframt að stuðla að tækifærum nemenda til aukinnar námshelgunar og standa vörð um starfsskilyrði háskólastofnana, kennara og stjórnenda.

Efnisorð: háskólamenntun, gæði náms og kennslu, sýn ólíkra hagaðila

Inngangur

Umræða um gæði háskólanáms hefur fylgt háskólasamfélaginu í gegnum aldir en aukin sókn eftir háskólamenntun og hugmyndir um hlutverk menntunar í nútímasamfélagi kalla á aukna áherslu á rannsóknir á þessu sviði. Í lok 20. aldar mátti greina vaxandi áherslu á gæðamál háskólamenntunar og hafa ýmis alþjóðleg viðmið og gæðakerfi verið hönnuð með það að leiðarljósi að styðja við gæðamenningu háskóla. Alþjóðlegir gæðamatslistar háskóla eins og Times Higher Education og Academic Ranking of World Universities [ARWU] (Shanghai-listinn) eru dæmi um þetta en mat þeirra byggir á margvíslegum mælikvörðum. Þættir sem horft er til eru meðal annars hlutfall kennara

og nemenda, hlutfall akademískra starfsmanna sem hafa doktorspróf, fjöldi alþjóðlegra nemenda, fjöldi rannsóknarbirtinga akademískra starfsmanna og fjöldi tilvísana til þeirra rannsóknarbirtinga (Dwaikat, 2021).

Í Evrópu var *Bologna-yfirlýsingin* samþykkt árið 1999 en þar var sett fram stefnumótun um gæði háskólanáms og viðmið um samanburðarhæft nám (Valgerður S. Bjarnadóttir o.fl., 2019). Á svipuðum tíma voru stofnuð *Evrópusamtök um gæði æðri menntunar* (e. European Association for Quality Assurance Network in Higher Education – ENQA) en þau eru samráðsvettvangur evrópskra háskóla um að styðja við góðar starfsvenjur og fagmennsku í stofnunum æðri menntunar. Nokkru síðar eða 2010 var stofnað samevrópskt háskólasvæði (e. European Higher Education Area – EHEA) og árið 2015 var samþykkt skjalið *Kröfur og leiðbeiningar um gæði á sviði æðri menntunar í Evrópu* (e. Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area – ESG 2015) og koma aðildarlönd hins samevrópska háskólasvæðis og Bologna-ferlið að samkomulaginu.

Ísland er aðili að samevrópska háskólasvæðinu og gæðakröfum og leiðbeiningum ESG 2015. Þá setur rammaáætlun Gæðaráðs háskóla (Quality Board, 2017) íslenskum háskólum ákveðin gæðaviðmið og háskólarnir sjálfir hafa í eigin stefnum lagt síaukna áherslu á gæðamál. Þrátt fyrir það er síður en svo ljóst til hvers er vísað þegar rætt er um gæði í þessu sambandi. Markmið þessarar rannsóknar er að kalla eftir sýn fjölbreytts hóps innan háskólasamfélagsins á merkingu gæða í tengslum við háskólanám og -kennslu. Hugsunin er að fá sem heildstæðasta mynd af því hvaða skilningur er lagður í gæðahugtakið og hvernig unnið er með gæðaviðmið í starfi háskólanna.

Mismunandi skilningur á hvað felst í gæðum háskólamenntunar

Harvey og Green (1993) eru meðal frumkvöðla í að beina sjónum að gæðahugtakinu og kortleggja það. Í rannsóknaniðurstöðum sínum telja þau gæði vísa til fimm þátta; einhvers framúrskarandi (e. exceptional), óaðfinnanlegs eða stöðugs (e. perfection or consistency), sem uppfyllir væntingar (e. fitness for purpose), sem skapar virði (e. quality as value for money) og sem kallar á umbreytingar (e. quality as transformation). Þessir þættir hafa síðar verið útfærðir nánar en hinir þrír síðastnefndu eru þó yfirleitt meðal meginþátta sem nefndir eru í umfjöllun um gæði æðri menntunar (Dicker o.fl., 2019).

Í nýrri umfjöllun er gjarnan rætt um tvískiptingu gæða og vísað til ytri og innri gæðaviðmiða (Williams og Harvey, 2015). Í yfirlitsgrein Schindler og félaga (2015) á fyrirliggjandi rannsóknnum um gæði háskólanáms má sjá slíka tvískiptingu. Annars vegar er vísað til alþjóðlegra ytri gæðaviðmiða; að almannafé til háskólamenntunar sé nýtt á ábyrgan hátt, að námsframboð og áherslur taki mið af samfélagslegum breytingum og áskorunum og að námið undirbúi nemendur til þess að takast á hendur fjölbreytt störf. Hins vegar er vísað til innri gæðaviðmiða stofnana svo sem ýmissa hæfnipátta, kennslufræðilegra þátta, stjórnunar stofnana og krafna um tæknivæðingu og lýðræðislega starfshætti þar sem háskólastúdentar fá tækifæri til að láta rödd sína heyrast (Boekaerts, 2016).

Á allra síðustu árum hefur hugtakið gæðamenning (e. quality culture) rutt sér til rúms í umfjöllun um gæði í háskólastarfi. Gæðamenning vísar til viðhorfa innan stofnana um gæði og gæðastarf, nokkurs konar vinnustaðamenningar, þar sem áhersla á gæði og eflingu þeirra er ríkjandi viðmið undir sjálfstæðum formerkjum fremur en sem afleiðing gæðastjórnunar og ytri stýringar (Bendermacher o.fl., 2019). Stjórnendur og kennarar hafa lykilhlutverki að gegna við þróun gæðamenningar en hún verður til í öflugu námssamfélagi þar sem áhersla er á virka þátttöku, skuldbindingu og helgun allra, þar með nemenda (Vlachopoulos og Makri, 2019). Aðkoma starfsfólks háskóla að þróun gæðamenningar, mótun gæðamats, mælinga og aðgerðaáætlana er talin mikilvæg til þess að tengja það við innleiðingu og eignarhald á gæðaferlum en jafnframt til þess að auka líkur á að það vinni með matsniðurstöður í eigin störfum og geri umbætur. Háskólar hafa því í auknum mæli stutt við rannsóknir kennara á eigin kennslu og hagnýtingu niðurstaðna, í því skyni að auka gæði háskólanáms og -kennslu (Evans o.fl., 2021).

Aðstæðubundin túlkun gæðahugtaksins

Þrátt fyrir aukna áherslu á gæði í háskólanámi þá hafa Dicker og félagar (2019) bent á að túlkun gæðahugtaksins sé aðstæðubundin og hugmyndir hagaðila um gæði háskólamenntunar séu misjafnar. Atvinnurekendur tengi gæði náms gjarnan við persónulega færniþætti þeirra sem ljúki námi og hversu mikil tengsl háskólar hafa við samfélagið. Stjórnvöld og atvinnulíf geti á hinn bóginn vegna kalls eftir mannauði til ákveðinna starfa ákveðið að gera breyttar kröfur í námi til viðkomandi starfsréttinda.

Innan háskólasamfélagsins hafa áherslur á gæði meðal annars beinst að mikilvægi námssamfélagsins, góðum samskiptum og tengslum kennara og nemenda sem séu til þess fallin að styðja við að nám og kennsla skili sér til nemenda (Tormey, 2021). Eftir því sem tækninni hefur fleygt fram og kennsluform orðið fjölbreyttara, hafa spurningar vaknað hvort hægt sé að tryggja sömu gæði í skipulagi náms og kennslu, einkum þegar það fer að hluta eða alfarið fram með notkun fjarfundabúnaðar (Hróbjartur Árnason o.fl., 2021).

Því hefur verið bent á nauðsyn þess að á hverjum tíma fram fari virk samræða um gæði náms milli ólíkra hagaðila innan háskólasamfélagsins, þvert á stöðu og hagsmuni, og þannig megi styðja betur við þróun gæðamenningar og dýpri skilning á merkingu gæða og aðstæðubundnum þáttum (Hildesheim og Sonntag, 2020).

Gagnrýni á gæðastöðlun og samkeppnisvæðingu háskólamenntunar

Þeir sem koma að stjórnun og kennslu í háskólum eru þó síður en svo allir sannfærðir um gildi þess að innleiða ýmsa kostnaðarsama gæðafærla sem að þeirra mati tengjast lítið gæðum menntunar heldur fremur þjónustubáttum (Mintz, 2021). Wihlborg (2019) bendir í yfirlitsgrein sinni á ýmsa ókosti gæðastöðlunar í æðri menntun. Með því skapist hætta á að horft sé á menntun út frá þröngu fræðilegu sjónarhorni, til að mynda viðskipta- og hagfræðilegu sjónarhorni þar sem lítið er á nemendur sem viðskiptavinum og menntun sem framlag til að skapa verðmæti.

Þá hafa Guðmundur Heiðar Frímansson o.fl. (2022) bent á að samhliða fjölgun gæðastaðla sé vegið að akademísku frelsi háskólakennara og sveigjanleika til að innleiða skapandi lausnir í háskólanámi, sem sé forsenda þess að takast á við samfélagslegar áskoranir á hverjum tíma. Gallagher (2018) hefur einnig bent á að gæðastaðlar geti skarast á við hugmyndir um menntun sem leið til að hlúa að þroska nemenda og þátttöku í gagnrýnum, lýðræðislegum samræðum þar sem sett eru fram mismunandi sjónarmið og unnið að góðum lausnum. Þá hefur rannsókn de Wit og Altbach (2021) gefið til kynna að alþjóðleg gæðaviðmið nýtist betur ákveðnum forréttindahópi í háskólasamfélögum en styðji síður við alþjóðlega og fjölmenningslega þróun háskólanáms sem svarar kalli um að mennta borgara og efla sérfræðispekkingu á alþjóðavísu.

Í rannsókn Marcelo og Yot-Domínguez (2019) og Guðrúnar Geirsdóttur o.fl. (2020) kemur fram að hröð innleiðing ýmissa tæknilausna hafi orðið í háskólanámi, bæði á alþjóðavettvangi og hér á landi. Þetta hafi aukið álag og kröfur á háskólakennara um að tileinka sér rafræna kennsluhætti, gera umbætur á námsmati og vera í tíðum samskiptum við nemendur. Nemendur telji þetta á hinn bóginn hafa verið jákvætt skref sem stutt hafi við námsupplifun þeirra og aukið jafnræði stað- og fjarnema. Í rannsókn Önnu Ólafsdóttur og Guðrúnar Geirsdóttur (2022) bentu kennarar þó einnig á jákvæða þætti tækniframfaranna en með þeim hefðu tækifæri til samvinnu í námssamfélaginu aukist og auk þess væri ýmis konar kennslufræðistuðningur nú í boði fyrir kennara.

Áherslur á gæði í íslenskum háskólum

Í opinberum stefnumótunarskjölum íslenskra háskóla er orðræðan um gæði miðlæg (Valgerður S. Bjarnadóttir o.fl., 2019). Íslenskum háskólum ber að starfa eftir leiðbeiningum *Rammaáætlunar Gæðaráðs íslenskra háskóla um eflingu gæða á sviði æðri menntunar á Íslandi* (Quality Enhancement

Handbook for Icelandic Higher Education, Quality Board, 2017) og *Kröfum og leiðbeiningum fyrir gæðatryggingu á sviði æðri menntunar í Evrópu* (Standards and guidelines, 2015).

Hér á landi ekki síður en alþjóðlega má þó greina togstreitu í umræðu um hvað felist í gæðum menntunar. Gagnrýnd hefur verið síaukin áhersla á efnahagslegt hlutverk menntunar, gæði og samkeppnishæfni á kostnað lýðræðishlutverks háskóla (Valgerður S. Bjarnadóttir o.fl., 2019) og hlutverks við að móta samfélagslegar og mannúðlegar áherslur samfélaga (Valgerður S. Bjarnadóttir, 2022). Að auki hefur verið vakin athygli á að þó háskólar séu hluti af alþjóðlegu samstarfi um gæði í háskólanámi þá sé það engin trygging fyrir að gæðaviðmið séu innleidd (Una Strand Viðarsdóttir, 2018).

Hópur fræðafólks hefur varað við þeirri þróun að túlka gæði náms út frá markaðslegum sjónarmiðum þar sem horft er á menntun sem fjárfestingu fyrir nemendur og þá sem fjármagna starf menntastofnana (Háskóli Íslands, 2019; O’Leary og Wood, 2018) enda sé afleiðing þess aukin einstaklingshyggja innan háskólasamfélaga með tilheyrandi áherslubreytingum og kall eftir sértækum gæðaviðmiðum (Breslin, 2021). Slíkar áherslur í háskólanámi séu síður til þess fallnar að takast á við helstu áskoranir mannkyns eins og loftslagsmál og ójöfnuð (Wihlborg, 2019).

Í niðurstöðum rannsóknar Sigríðar Halldórsdóttur (2014) kemur fram að háskólakennarar gegni lykilhlutverki við að stuðla að námi sem umbreytandi afli fyrir einstaklinga og samfélög. Þar reyni bæði á persónuþætti kennarans, svo sem að vera skapandi, ákveðinn, umhyggjusamur, gagnrýninn í hugsun og þróa sig í starfi og færniþætti í kennslu og samskiptum.

Breyttar aðstæður háskólanema, vaxandi atvinnuþátttaka þeirra og sú staðreynd að hópur nemenda býr við ríkar fjölskylduskuldur (Þuríður Jóna Jóhannsdóttir og Amalía Björnsdóttir, 2022) hafa gert það að verkum að háskólar standa frammi fyrir þeirri áskorun að bregðast við kalli nemenda um þætti eins og námsfyrirkomulag sem þeir meta til gæða náms en jafnframt innra kalli um að standa vörð um námsþætti sem rannsóknaniðurstöður styðja að tengist gæðum náms (Gourlay og Stevenson, 2017).

Samhliða þessum breytta veruleika í háskólasamfélaginu hafa háskólakennarar fundið fyrir sífellt auknu álagi í starfi og bent á að auknar þjónustukröfur í starfsumhverfi þeirra séu ein stærsta hindrunin í að hlúa að gæðum náms og kennslu (Jónína Helga Ólafsdóttir og Ásta Möller, 2017). Gæðum eins og góðum kennsluháttum (e. good teaching practices) og styðjandi kennsluáætlunum (e. supportive curriculum) sem talin eru styðja við helgun nemenda í námi (e. deep learning and engagement) (Brockhoff o.fl., 2015).

Þegar COVID-19 faraldurinn skall á sköpuðust aðstæður í skólakerfum landsins þar sem skjótt þurfti að bregðast við og nýta þurfti skapandi lausnir til að tryggja aðgengi að gæðamenntun (Sigurbjörg Sigurgeirsdóttir og Sigurbjörg Jóhannesdóttir, 2020). Áhersla var á fjarkennslu en fyrir heimsfaraldurinn hafði reyndar þegar verið kall eftir netnámi og auknum sveigjanleika í kennslu (Hodges o.fl., 2020). Kröfur um hæfni kennara til að nota fjölbreytt kennsluform jukust enn við þessar aðstæður (Anna Ólafsdóttir og Guðrún Geirsdóttir, 2022).

Ljóst er að hugmyndir um gæði náms og kennslu geta verið breytilegar eftir því við hvaða hópa fólks er rætt en jafnframt eftir menningarsvæðum og tímabilum. Bent hefur verið á að þrátt fyrir að umræður um gæði í stefnumótun og starfi háskóla hafi orðið fyrirferðameiri þá skorti enn á skilning í hverju gæðakennsla felst (Valgerður S. Bjarnadóttir o.fl., 2019). Lýðræðisleg umræða um hlutverk háskólamenntunar þurfi því að halda áfram og gæðaumræðan geti verið einn þáttur hennar (Ingólfur Ásgeir Jóhannesson, 2013).

Í ljósi framangreindrar þróunar í háskólanámi hér á landi er í rannsókn þessari leitað svara hjá fjölbreyttum hópi innan háskólasamfélagsins við rannsóknarspurningunni: Hver er sýn nemenda, kennara og stjórnenda á hvað felst í gæðum náms og kennslu og hvaða aðferðir styðji við gæði í háskólanámi og kennslu?

Aðferð

Rannsókn þessi beinir sjónum að gæðabáttum náms og kennslu með það að leiðarljósi að nýta niðurstöður sem grunn að umbótum í gæðastarfi háskóla (Hazelkorn o.fl., 2018).

Rannsóknin er hluti rannsóknarverkefnisins *Samstarf kennara og nemenda um aukin gæði náms og kennslu* þar sem gerð var tilviksathugun og tekin viðtöl við þrjá ólíka hópa þátttakenda; stjórnendur, kennara og nemendur úr mismunandi deildum einnar vísindaeiningar íslensks háskóla. Í fyrsta hluta rannsóknarinnar var leitað eftir sýn viðmælenda á mati á gæðum náms og kennslu (Ragný Þóra Guðjohnsen o.fl., 2022). Í þessum hluta rannsóknarinnar var könnuð sýn viðmælenda á hvað fælist í gæðum háskólanáms og -kennslu og hvaða aðferðir styddu við gæðaáherslur. Kannað var hvort sýn viðmælenda væri aðstæðubundin og að einhverju marki ólík eftir hópum (Dicker o.fl., 2019).

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 einnig fengið til að auglýsa eftir þátttöku nemenda á fésbókarsíðu sinni. Þá voru stjórnendur námsleiða fengnir til að auglýsa eftir nemendum svo tryggja mætti þátttöku úr sem flestum námsleiðum. Fimmtán nemendur gáfu kost á sér. Þátttakendur rannsóknarinnar voru því alls 28.

Fyrir viðtölin var hannaður hálfopinn viðtalsrammi í samræmi við rannsóknarspurninguna sem lagt var upp með. Fyrst voru tekin einstaklingsviðtöl við fjóra stjórnendur til þess að fá heildarsýn á rannsóknarefnið. Næst voru tekin rýnihópaviðtöl við kennara og nemendur til að ná djúpri hópsamræðu um rannsóknarefnið, þar sem þátttakendur upplifa ákveðna vernd af því að vera í hópi félaga (Guest o.fl., 2017). Rýnihópaviðtölin voru tvö við alls níu kennara og fjögur við alls 15 nemendur. Viðtölin fóru fram á Zoom á tímabilinu 21. október 2020 til 28. apríl 2021. Þau voru á bilinu 36 til 105 mínútna löng og voru tekin upp með samþykki þátttakenda.

Við gagnasöfnun og greiningu viðtala var hugað að siðferðislegum álitamálum. Þátttakendur fengu í kynningarbréfi upplýsingar um tilgang rannsóknar, nýtingu rannsóknargagna og að trúnaður yrði tryggður í hvívetna. Aflað var upplýsts samþykkis þátttakenda áður en viðtölin fóru fram. Tveir sérfræðingar voru ráðnir í verkefnið til að aðstoða við öflun rannsóknargagna. Annar sérfræðingurinn skipulagði viðtölin, var í samskiptum við þátttakendur og tók viðtöl við stjórnendur. Hann tók jafnframt viðtöl við nemendur ásamt einum rannsakanda og var þess gætt að tengsl við þátttakendur væru lítil eða engin. Hinn sérfræðingurinn tók viðtöl við kennara.

Við greiningu gagnanna var notuð þemagreiningaraðferð Braun og Clarke (2013). 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. Loks voru þemaheiti endurskoðuð með það að leiðarljósi að þau gæfu sem skýrasta mynd af rödd þátttakenda og þemun flokkuð innan efnisflokka rannsóknarspurningarinnar; *Gæði náms og kennslu og Leiðir sem styðja við gæði náms og kennslu*.

Niðurstöður

Í máli viðmælenda rannsóknarinnar voru greind sex sameiginleg þemu sem flokkuð voru innan efnisflokka tveggja; *Gæði náms og kennslu og Leiðir sem styðja við gæði náms og kennslu*, sem lagt var upp með í rannsókninni.

Sýn viðmælenda á gæði náms og kennslu

Í máli stjórnenda, kennara og nemenda um gæði náms og kennslu voru greind fjögur meginþemu; *Hagnýt þekking og hæfni; Skýrar kröfur; Vandaðir kennsluhættir; Góð samskipti*.

Hagnýt þekking og hæfni

Allir viðmælendur voru sammála um að ríkur þáttur í gæðum náms og kennslu væri að **námið væri hagnýtt** og undirbyggi nemendur fyrir starf á vettvangi.

Stjórnendur sögðu mikilvægt að nám veitti nemendum *hagnýta þekkingu og hæfni* sem nýttist þeim á starfsvettvangi í samfélaginu, eða eins og einn orðaði það:

Ég held að við eigum að horfa meira á ... erum við að skila fólki út með þá þekkingu og hæfni sem að þarf úti í samfélaginu?

Kennararnir tóku undir að hagnýting náms skipti miklu og að í náminu væri hugað bæði að því að **miðla fræðunum en jafnframt að tengja þau við hagnýta þætti**:

Við erum staðurinn þar sem við tengjum fræði og vettvang ... í samstarfi við nemendur.

Hjá kennurunum kom fram sú sérstaða í samanburði við hina viðmælendurnar að nám þyrfti samhliða því að vera hagnýtt, að vera **umbreytandi fyrir hugsun nemenda, hegðun og sýn** á heiminn. Þannig undirbyggi það nemendur undir starf í samfélaginu og að takast á við áskoranir eins og „loftslagsmál og að til samfélag þar sem ekki er stór hluti hópa jaðarsettur“. Bent var á að slíkar áherslur kölluðu á aukna áherslu á „siðferðislega hlið náms“ sem yrði gjarnan útundan.

Kennararnir sögðu upplifun sína vera að einungis hluti nemenda hefði „áhug[a] á ... djúpu námi eða umbreytandi“. Það ylli áhyggjum að greina mætti ákveðnar breytingar í viðhorfi nemenda til náms og eigin hlutverks í því. Margir mættu sem viðskiptavinir og „neytendur að þekkingu“ og virtust fara „óbreyttir út í heiminn“ að námi loknu. Kennararnir sögðu því hagnýtingu námsins einnig þurfa að felast í aukinni áherslu á að nemendur færu út fyrir þægindarammann í náminu og æfðu sig í að beita gagnrýninni hugsun og sýn á samfélagið:

Að þú venjist því að treysta eigin innsæi og byggja upp þína rödd í samfélaginu, ekki bara taka öllu, að það séu aðrir sem vita best, ... að þú takir gagnrýnisglæraugun, ... getir notað þau.

Nemendurnir sögðu gæðanám vera hæfilegt jafnvægi milli þess að öðlast fræðilega og **hagnýta þekkingu sem nýttist á starfsvettvangi** og að þeirra mati væri áherslan of lítil á að styðja við hagnýta hæfni sem samtíminn kallaði eftir á vinnumarkaði:

Það er þetta samtal á milli nemenda og kennara, ... við erum að mennta okkur til þess að fara út á ákveðinn vettvang og af hverju er þessi vettvangur ekki inni í samtalinu? Þú ert rosalega mikið að læra þetta fræðilega sem náttúrulega hjálpar þér en ... ég kvíði því svolítið að fara inn [á starfsvettvang] því ... ég kann allt það fræðilega ... en ... hvernig á ég að gera þetta þegar ég er kominn inn [á starfsvettvang]?

Nemendur héldu áfram að ræða þessa áherslu og sögðu sögur af nemendum sem komnir eru á vettvang og upplifa of lítinn undirbúning í náminu:

[Þau] þurfa bara að 'winga' þetta af því þau hafa lært allt um Sókrates og alla þessa gaura ... allt þetta dót sem maður 'actually' notar ekki en ... oft vantar svona praktíska hluti í námið ... af hverju er ekki bara einn kúrs þar sem maður bara lærir allt tæknidótið og skipulagsdótið?

Nemendur á námsleiðum þar sem hagnýtt vettvangsnám er hluti námsins, bentu á að of lítil samvinna og samtal væri milli háskólans og vettvangs og oft ekki nægilega skýrt

... hvað við erum að gera í háskólanum, hvað háskólinn ætlast til af [vettvangi] og hvað vettvangur ætlast til af okkur sem erum að koma í vettvangsnámið.

Skýrar kröfur

Allir viðmælendahóparnir töldu nauðsynlegt að í gæðanámi væru gerðar **skýrar kröfur**. Stjórnendur sögðu skýrar kröfur „gæðamál“ og það væri hlutverk stjórnenda og kennara að tryggja að aukin samkeppni um nemendur skapaði ekki **tilhneigingu til að draga úr kröfum og „gera nemendum of mikla greiða“**. Frestir eða eftirgjöf vegna verkefnaskila gætu verið dæmi um slíkt og of mikil lausung í slíkum ferlum skapaði hættu á að gæði náms minnkuðu. Kennarar þyrftu að passa að „gera ekki of mikið til að halda nemendum inni“. Þetta væri snúin staða og varasöm sem þó þyrfti að bregðast við til að hafa gæðaeftirlit með náminu:

Ef það eru svoleiðis ‘sitjúasjónir’ að námskeið sé alltof létt, kennarinn gefur alltof háar einkunnir, ... þá eru nemendur yfirleitt ofsalega ánægðir með það, ég hef ekki ennþá séð kvörtun um ‘þetta er alltof létt námskeið ... ég er bara ekki ánægð með hvað ég lærði lítið, ég fékk samt 9’.

Stjórnendur sögðu skýrar kröfur jafnframt tryggja **jafnræði nemenda** og viðhalda þannig gæðum náms: „Það er ákveðin ósanngirni ... og óréttlæti ... [ef] sumir kennarar veita endalausa fresti og aðrir ekki.“

Viðmælendur úr hópi kennara tóku undir mikilvægi þess að hafa skýrar námskröfur og **háskólinn hefði í auknum mæli lagt áherslu á ítarlegar upplýsingar um nám og námstilhögun í kennsluskrá:**

Kröfur eru mjög vel tíundaðar ... ‘í þessu námi er skipulagið svona og það er skyldumæting þarna’ og svo framvegis, þannig að þau detta út af því að þau hafa bara ekki tíma, ... hafa ætlað sér að taka þetta með ... mikilli vinnu.

Kennararnir sögðu að þrátt fyrir skýrar námskröfur upplifðu þeir í auknum mæli **þrýsting á að koma til móts við aðstæður nemenda:**

Þegar ég byrjaði fyrst að kenna þá var minnihluti nemenda í vinnu með náminu, nú erum við með yfir 90% þeirra.

Þessi breytti veruleiki kallaði ýmist á að kennarar kæmu til móts við nemendur og gæfu þá jafnvel eftir kröfum, eða að nemendur hyrfu frá námi:

Á námsleiðinni þar sem ég kenni þá dettur alltaf töluverður hluti út, ... svona 10–20% á haustin ... vegna þess að þau hafa ekki áttað sig á hvað það er mikil skuldbinding fólgin í náminu. Þau þurfa að mæta ... á tilteknum tíma ... [og] hafa ekkert frelsi með það. Um leið og þau átta sig á því þá detta þau bara út.

Að sögn kennaranna væri helgun **nemenda forsenda þess að** námið hefði persónulega merkingu fyrir þá og að þeir **tileinkuðu sér þekkingu og færni sem nýttist á vettvangi**. Því þyrfti að leggja meiri áherslu á virka þátttöku nemenda. Reynslan hefði sýnt að „yfirfærsla frá framhaldsskóla til háskóla reynist ... erfið“ og því væri aðkallandi að eiga samtalið við nemendur um mikilvægi þess að vera virk í eigin námi og námssamfélaginu.

Nemendur upplifðu á hinn bóginn að **kröfur í náminu þyrftu að liggja skýrar fyrir**. Skortur á upplýsingum í kennsluskrá um skipulag og áherslur námskeiða var að mati nemendanna stærsta orsök úrsagna úr námskeiðum:

Ég þarf að skrá mig í námskeiðið ... [og] maður sér alltaf þessa lýsingu [í kennsluskrá] en svo er bara annað dæmi þegar maður er kominn í námskeiðið ... ég bara skrái mig í og úr námskeiðum ... af því að ég hef ekki aðgang að þessum upplýsingum áður en ég skrái mig.

Það ylli nemendum jafnframt óöryggi þegar fyrirkomulag verkefna og prófa væri óskýrt og þegar kennarar námskeiðs væru ósamstíga:

„Gott nám er eitthvað sem hvetur mann til þess að vaxa“:
Sýn nemenda, kennara og stjórnenda á gæði náms og kennslu í háskólum

Skipulag skiptir svakalega miklu máli í námi ... ég hef ... verið svo oft í áföngum þar sem er einhver tilraunastarfsemi í gangi ..., verið að setja saman tvo áfanga og það er eins og kennararnir hafi aldrei í lífinu hist, ... og á sama tíma er maður að fá misvísandi skilaboð [um verkefnavinnu].

Auka þyrfti einnig **samtal nemenda og kennara** um námið í byrjun annar, innihald þess, hæfni-viðmið og helgun:

Mér finnst ... svona samræður [nauðsynlegar], ... að kennarinn myndi bara 'þetta er það sem er ætlast til' ... 'hvernig ætlaðu þá að gera það' ... og 'hvernig er best að nálgast þetta'.

Nemendur sögðu það af hinu góða að hafa reglur og aðhald í náminu og þeir bæru vissulega **ábyrgð á eigin námi**, að kynna sér kennsluáætlanir og verkefnalýsingar. Hins vegar kæmu upp aðstæður í lífi nemenda sem kölluðu á nauðsyn þess að biðja um sveigjanleika, til dæmis frest á verkefnaskilum. Kennarar brygðust mismunandi við slíkum beiðnum. Sumir sýndu umburðarlyndi og styddu nemendur við að uppfylla kröfur og ljúka námskeiðum en aðrir væru bara:

'Computer says no' ... rosalega stíf ... ég er með fullt af svona dæmum ... við erum ekki að reyna að svindla, stundum gerist bara eitthvað og þá er erfitt að uppfylla þetta.

Að mati nemenda tókst vel til með **skipulag náms á tímum COVID-19** og nokkur sátt var með fjarfundabúnað og lausnir sem gripið var til. Nemendur sýndu hnökrum sem upp komu skilning og þessi reynsla skerpti á vissan hátt á ýmsum gæðapáttum í námi og kennslu:

Mér finnst kannski auðveldara að skilgreina núna ... hvað mér finnst gott nám eða góð kennsla og hvað ekki, ... maður finnur það þó að maður sé ekki á 'live' fundum, ... maður fær upptöku og finnur að það er 'passion' ... að kennarinn sé að leggja eitthvað á sig að hafa þetta spennandi en ekki bara einhver róboti upplestur ... svona extra prósentu sem er lögð í námskeiðin til að gera þetta áhugavert.

Vandaðir kennsluhættir

Allir viðmælendur ræddu að **góðir kennsluhættir** væru þáttur í gæðum náms. Stjórnendur útskýrðu að í háskólastarfi væri vaxandi áhersla á **vandaða kennsluhætti og vinnubrögð** í kennslu og að stutt væri markvisst við þessa þætti. Kennararnir tóku undir þetta og lýstu mikilli þróun á kennsluháttum með síaukinni innleiðingu tæknilausna. Þeir lögðu þó jafnframt áherslu á að þróun námsins fælist einnig í að fá nemendur til þess að kafa djúpt í viðfangsefni sín og setja hlutina í heildstætt samhengi. Þannig þyrftu kennsluhættir að:

... kalla fram mörg aha [og] ... úps móment [og] höggva ... í heimsmynd nemenda. Þannig megi efla gagnrýna hugsun þeirra og ígrundun.

Nemendur sögðu **fjölbreytta og nútímalega kennsluhætti** ríkan þátt í gæðum náms. Mikilvægt væri að nemendur og kennarar væru í lifandi samtali, „þá er námið að eiga sér stað“:

Gott nám, felur í sér mismunandi námsmat og mismunandi aðferðir, að þú getir upplifað ólík sjónarhorn, ... sért að bæta við þig á ólíkum stöðum í náminu ..., er eitthvað sem hvetur mann til þess að vaxa 'basically'.

Á hinn bóginn skiluðu „gamaldags kennsluaðferðir“ sér í minni gæðum náms:

Maður hefur setið námskeið þar sem er bara staðið upp og farið með powerpoint-skjal og svo bara takk og bæ. Það er ekki gott nám, ekki undir neinum kringumstæðum.

Áhugi kennara á viðfangsefni kennslunnar og **hvatning** væru jafnframt til þess fallin að gera námið spennandi og kveikja áhuga þeirra sem ýtti undir að nemendur helguðu sig náminu, ynnu sjálfstætt

og notuðu gagnrýna hugsun. Nemendur sögðust upplifa að þetta væri áskorun fyrir marga nemendur og krefðist æfingar.

Góð samskipti

Góð og virk samskipti kennara og nemenda voru að mati viðmælenda lykilþáttur í gæðum náms og þróun þess. Stjórnendur nefndu að aukin vitund væri um mikilvægi þess að fá fram **sjónarmið nemenda** um námið, til dæmis í námsnefndum og stefnumótunarvinnu. Einnig þyrftu nemendur að fá skýr svör við erindum og gott væri að miða við að svar bærisk innan þriggja virkra daga.

Kennararnir voru á sama máli og sögðu að í þeirra huga væri rauntímasamtal nemenda og kennara mjög dýrmætt og slíkt samtal og samvinna gæti farið fram bæti á neti eða í staðnámi. Þetta hefði einmitt verið lykillinn að því að leysa vandann sem skapaðist á tímum COVID-19:

Kannski hefur covid verið svolítið álagspróf, ... á gæði menntunar. ... Við reyndum að byggja upp ... þessi námssamfélög og starfssamfélög ... vera samstillt og styðja við hvert annað. ... Mér finnst að kennarar séu ekki lengur þessir einyrkjar inni í skólastofunum. Nemendur gátu leitað inn í þessi samfélög til að fá ábendingar. Við höfum þessar leiðir í samskiptum ... að virkja allt samfélagið.

Kennararnir sögðust einnig hafa hlutverki að gegna við að styðja samskipti og samvinnu nemenda sem oft reyndi á í náminu, sérstaklega í hópavinnu:

Mér finnst það skipta alveg gríðarlega miklu máli, að nemendur þekkist vel og geti treyst hvert öðru, til að geta deilt persónulegri reynslu og sett [viðfangsefni námsins] í samhengi. ... Grunnurinn að góðu námi er þetta traust, þetta öryggi og þessi virðing, ... fyrir ólíkum skoðunum, ... að virða fjölbreytileikann, ... ólík gildi, ... að við komum hédan og þaðan.

Að mati nemenda voru **góð samskipti og tengsl** við kennara og stjórnendur númer eitt. Einn nemandinn orðaði það þannig að „ef þú nærð tengslum við kennarann og námið sem hann er að kenna að þá er áhugi fyrir náminu“. Almennt sögðust nemendur hafa jákvæða upplifun af samskiptum við kennara:

Þau taka vel á móti gagnrýni og bara vilja endilega fá að heyra ef eitthvað er sem okkur finnst mjög gott og það fær mann líka til þess að vilja hafa samband aftur ef það er eitthvað.

Hjá nemendum voru þó einnig nefnd dæmi um að ekki væri brugðist við ábendingum nemenda í námskeiðum, svo sem um ófullnægjandi verkefnalýsingar, og að námsgögn kæmu seint inn á kennsluvef. Þegar nauðsyn hefði krafist hefðu nemendurnir stundum tekið sig saman og greint frá þessu í kennslukönnunum en of oft kæmu engin viðbrögð, hvorki frá kennara né stjórnendum. Nemendur sögðust líka miklu frekar vilja vinna með kennurum að umbótum í námi heldur en að kvarta í kennslukönnun eða við stjórnendur:

Þau eru jú manneskjur ... í stað þess að nemendur rant[i] um kennara [og] gef[i] þeim slæma einkunn.

Í samvinnu skapaðist gagnkvæmt traust og virðing milli nemenda, kennara og stjórnenda og samskiptin færu fram á jafnréttisgrundvelli:

Kennararnir eru náttúrulega fyrirmyndirnar okkar í náminu, ef þeir geta ekki sýnt okkur gildi sem við eigum að vinna með, virðinguna, jákvæðnina, bara lýðræði, jafnrétti, af hverju eigum við að vinna með það? Það finnst mér svo mikilvægt ... og ef eitthvað kemur upp á og við sendum á kennarann, að við fáum svör til baka ... 'skil þig, gerðu þitt besta og ég veit að þetta kemur [hjá þér]' – þá einhvern veginn fær maður svona 'púff' ... mér finnst þetta einmitt vera það sem kennarar eiga að vera að vinna með, þessi gildi sem við erum að læra ... og förum með sjálf út í framtíðina.

Sýn viðmælenda á leiðir sem styðja við gæði náms og kennslu

Í máli stjórnenda, kennara og nemenda um leiðir sem styðja við gæði náms og kennslu voru greind tvö þemu; Sífelld þróun náms og umbótastarf; Öflugt námssamfélag.

Sífelld þróun náms og umbótastarf

Viðmælendur töldu sífellda þróun náms og vinnu að umbótum vera meginforsendu þess að styðja við gæði náms og kennslu. Stjórnendur bentu á að ýmsir **gæðafærlar** sem styddu við þróun náms og umbótastarf væru innbyggðir í starf háskóla:

Það er sérstök kennslunefnd starfandi og kennurum eru boðin alls konar námskeið t.d. við að nota tæknibúnað. ... Áhersla er á að nýir kennarar, sem ekki eru kennaramenntaðir, sækji námskeið í kennslufræði háskóla og reyndar hafa kennaramenntaðir kennarar gert það líka.

Umræðan um hvernig auka mætti gæði náms og kennslu væri viðvarandi:

Það er sífellt verið að ... skiptast á hugmyndum um hvernig er hægt að gera hlutina.

Mikilvægt væri að áskoranir samtímans endurspegluðust í náminu og því þyrfti að

... fara reglulega í gegnum kennsluskrá, ... gæta þess að eftir því sem **námskeið þróast að þá breytist lýsingar í kennsluskrá** til samræmis.

Annar stjórnandi sagði hluta af vönduðum vinnubrögðum kennara að **skrá við misserislok hvað hefði gengið vel í námskeiðum og hverju þyrfti að breyta**, meðal annars með hliðsjón af ábendingum nemenda.

Loks nefndu stjórnendur að þrátt fyrir kosti við innleiðingu ýmissa tæknilausna í kennslu væri ekki hægt að horfa framhjá því að hún hefði **aukið vinnuálag** kennara.

Kennararnir nefndu einnig tæknina og fjarkennslumöguleika sem jákvæða leið í kennslu sem hefði skapað tækifæri, sérstaklega fyrir fjarnema sem lýst höfðu ánægju yfir að geta verið hluti af „náms-samfélag[i] með ... reglulegum samskiptum“. Þeir ítrekuðu þó að til að tryggja gæði náms þyrfti að fylgja viðmiðum í fjarkennslu eins og annarri kennslu. Til að mynda gengi ekki að nemendur væru „heima hjá sér uppi í rúmi í náttfötunum og kveiki ekki á myndavélinni“.

Fram kom að forþróa þyrfti betur nýtt námsfyrirkomulag og vera í samráði við nemendur. Einn kennarinn lýsti góðri reynslu af því:

Ég ákvað að eiga samtál við þau öll [nemendur], námsmatið var ferilmappa og þau áttu að skrá eftir hvern einasta tíma ... og svo ... mæta í samtál ... í lok námskeiðs. Þau koma tvö til þrjú í einu ... [og sögðust] koma út núna í vor með algjörlega breytta sýn. Nú ætla þau að fara að sinna mannbótastarfi, vinna með unglingum og ... sinna öllu mögulegu, ... þau koma full af hugsjónaeldi, bara upp til hópa ... Ég er er svo glöð yfir því hvað þau eru ánægð [með breytt námsmat] og það sannfærir mig um gæði námsins í höndum kennarans og þessa námskeiðs.

Kennararnir nefndu þó eins og stjórnendur að stöðugu umbótastarfi fylgdi mikið álag:

Ég er búin að vera í 10 ár [í háskólakennslu] ... mér finnst ... bara með hverju ári, aukast það sem maður á að gera.

Ýmis endurmenntunartækifæri byðust um kennsluhætti og námsmat en vegna annríkis væri oft snúið að koma því fyrir í dagskránni. Auglýsa þyrfti námskeiðin með betri fyrirvara eða „halda ör-námskeið“.

Nemendur gáfu bæði dæmi um jákvæða upplifun af umbótum og góðar leiðir til að þróa nám og neikvæða reynslu. Tæknilausnir í námi hefðu skapað tækifæri til að stunda fjarnám eða blandað stað- og fjarnám og þannig aukið jafnræði fólks til náms óháð búsetu. Það skipti fjarnemendur sköpum að geta tekið þátt í **rauntímasamtali** í netkennslu og hún væri jafnframt fjölskylduvænni og tíma- sparnaður fyrir þá sem búa fjarri skólanum.

Ókostir netkennsluformsins væru að það gæti orðið „ópersónulegt“ og kennarar þyrftu að hafa meira fyrir því að vera lifandi og ná til nemenda. Fjarkennslan hentaði líka misvel fyrir nemendur:

Maður situr heima og hlustar á einhvern fyrirlestur. Ég er ekkert að ná utan um efnið eins og ég gerði þegar ég var að mæta í tímana og ... gera einhver verkefni upp úr [námssefninu].

Nemendur sögðu gæðanám þurfa að **þróast reglulega** í takt við samfélagsbreytingar. Með tilkomu hnattvæðingar og fjölbreyttara samfélags þyrfti **nám til að mynda að verða fjölmenningarlegra** og fela í sér „dæmi alls staðar að úr heiminum“. Sumir kennarar og stjórnendur gerðu reglulega umbætur á námi og leituðu eftir röddum nemenda:

Ég er mjög ánægð ... mér finnst alltaf starfsmenn á sviðinu ... eða í deildinni, vilja gera allt til þess að bæta [námið]. Þau taka okkar hugmyndir og vilja vinna með þær og hlusta á okkur ... Maður fær á tilfinninguna að þau virkilega vilji bæta hjá sér til þess að við séum glöð og séum ánægð með það sem við erum að fá út úr okkar námi.

Aðrir vildu hins vegar ekki ræða úrbætur og nemendur fengju svör eins og „þetta er bara svona hjá mér!“:

Í sumum námskeiðum hefur námsefnið ... ekkert ‘update-ast’. ... Maður vill kannski alveg læra ... um alla þessa fræðimenn í gamla daga ... sömu gömlu karlana en það er 2021 ... maður vill hafa þetta svona aðeins nær sér.

Ef berjast ætti fyrir breytingum vegna óánægju með einhverja þætti námsins væri samstaða nemenda nauðsynleg. Því miður væri reyndin oft sú að fáir væru tilbúnir að koma ábendingum á framfæri, bæði í kennslukönnunum og við stjórnendur. Einn nemandinn deildi slíkri reynslu:

Það myndast alltaf umræður um hvernig ákveðið námskeið er ... [og] kennarinn ... og við vorum búin að tala við kennarana og ... búin að svara miðmísseriskönnuninni en svo lenti ég ... algjörlega á vegg þegar ég var að ræða við deildarstjórnann hjá okkur því það voru svo fáir sem svöruðu könnuninni að þeir gátu ekki gert neitt í því – í staðinn fyrir að allir myndu bara nýta könnunina og segja ‘hei þessi áfangi var ekki vel kenndur, það þyrfti að gera eitthvað’.

Hjá nemendum kom fram að stundum væri erfitt um vik að fá fram umbætur í náminu vegna þess að kennarar væru of fáir og margir í leyfi.

Að auki nefndu nemendur að meira **rými þyrfti fyrir valnámskeið** á námsleiðum, en þau myndu efla gæði náms, gefa nemendum tækifæri til sérhæfingar og að aðlaga námið að eigin áhugasviði og aðstæðum.

Nemendur töldu jafnframt að þegar kennara skorti tengingu við starfsvettvang þá skerti það gæði námsins:

Maður er alveg að læra af fólki sem hefur ekki stigið inn [á vettvang] í 20 ár ... Ég er ekki að segja að það sé ekki í lagi að vera með eldri kennara, ... [en] ég fann það alltaf þegar það komu gestafyrirlesarar sem voru [á vettvangi] að maður lærði svona tífalt meira en maður hafði lært alla síðustu tíma.

Þá kölluðu háskólanemendur eftir auknu **samstarfi háskóla við samfélagið og vettvang** og að vera **nestaðir betur í náminu með hagnýtri hæfni**, „læra allt þetta dót sem maður ‘actually’ notar en er ekki kennt“.

Öflugt námssamfélag

Seinna þemað sem greint var þegar spurt var um leiðir sem styðja við gæði náms og kennslu var að skapa **öflugt námssamfélag**. Stjórnendur sögðu **samtal allra hópa** innan námssamfélaga skipta sköpum fyrir gæði náms og þróun þess. Aðkoma nemenda væri nauðsynleg í breytingaferlum námsleiða og við hönnun nýrra námskeiða. Einnig þyrfti að fá fulltrúa nemenda inn í námsnefndir, deildarráð og á deildarfundi þar sem þeir gætu bent á hvað væri vel gert og hvar væri þörf á umbótum í námi og kennslu. Almenn gæfi afmarkaður hópur nemenda kost á sér í slík nefndastörf og „þeir sem að á annað borð koma hafa oft mjög sterkar skoðanir og eru alveg óhræddir við að koma þeim á framfæri“. Það þyrfti því að virkja fleiri með í samtalið:

Þeir sem eru í forystu hjá nemendum núna segja að það sé rosalega erfitt að virkja nemendur ... ýmsar aðgerðir hafa skipulega verið settar í gang til þess en þeim reynist það erfitt alveg eins og kennurum.

Einn stjórnandinn sagði helstu leiðina til að fá nemendur til samstarfs vera „þegar maður hefur náð persónulegum tengslum og hvetur fólk þannig“.

Umræða um námið í lok misseris færi stundum fram innan námskeiða og væri jafnvel hluti námsmats. Þá „lýsa [nemendur] sjónarmiðum sínum, reynslu af námskeiðunum, hvað [þeir] hafa uppskorið“.

Stjórnendur lögðu einnig áherslu á **samvinnu kennara** sem lykilþátt við að efla gæði náms og „styrk[ja] [kennara]hópin ... í starfi“. Í gegnum tíðina hefði komið í ljós að þeir kennarar sem ynnu með öðrum í námskeiðum sínum, upplifðu meiri stuðning, starfsánægju og fyndu síður fyrir vinnuálagi.

Kennararnir töldu sig gegna hlutverki við að styðja samvinnu nemenda, að búa til „námssamfélag“ eða „lærdómssamfélag“:

Undirbyggja og hvetja til þess að hafa raunhittinga hvort sem er í stofu eða á netinu ... að nemendur læri nöfnin á hvert öðru og séu í mismunandi hópum svo þau kynnist.

Þannig skapaðist tengslanet sem skipti nemendur máli og það styddi auk þess við sjálfstæð vinnubrögð:

Ég þarf ekki alltaf að uppfræða þau, þau læra eiginlega meira af því að miðla sinni þekkingu ... að þeim sé treyst fyrir því að skilgreina sjálf hugtök ... það gerir þau svo miklu tilbúnari síðar til að fara og lesa um þetta, þá verða þau miklu áhugasamari, ná að fara meira á dýptina og þetta er fyrir þau en ekki fyrir mig að mata þau á hugtökum.

Kennararnir sögðu að leggja þyrfti áherslu á ákveðin **gildi í námssamfélaginu**, sér í lagi traust og gagnkvæma virðingu. Virðingarleysi ynni gegn sameiginlegum hagsmunum og vinna þyrfti með þennan þátt á mun markvissari hátt, bæði í samskiptum kennara við nemendur og nemenda við kennara.

Virðing nemenda þyrfti einnig að snúa að **helgun við námið**. Nemendur væru lítið

... að mæta, [vilja] breyta verkefnaskilum, sem tengist þessum raunveruleika okkar að nemendur okkar eru að vinna og námið er kannski ekki alltaf í fyrsta sæti.

Námið á að vera erfitt, það á að taka á og þau eiga að koma út stolt, ‘já, ég tók þessari erfiðu áskorun og ég náði og ég er rosalega stolt af því að hafa útskrifast af Menntavísindasviði’.

Kennararnir nefndu einnig mikilvægi **námssamfélaga kennara** fyrir gæði náms. Skipulögð miðlun þekkingar meðal kennara skipti máli, „maður getur pikkað eitthvað upp sem virkar vel hjá öðrum“. Of oft væri það tilviljunum háð hversu mikið kennarar ynnu saman og því þyrfti að styðja við samtál

um aðferðir eða nálganir í kennslu. Samvinna kennara gæti verið leið til að draga úr því álagi sem fylgdi háskólakennslu:

Þó að þið séuð full af hugsjónum og viljið undirbúa ykkur vel, ... verum [þá líka] svolítið samstillt og þá styðjum við hvert annað ... og það er kannski þess vegna sem ég finn ekki sérstaklega fyrir vinnuálagi af því að ... við vinnum þetta saman hérna og stillum okkur saman.

Nemendur beindu einnig sjónum sínum að mikilvægi þess að nemendur og kennarar næðu að vinna saman þar sem það skipti sköpum fyrir gæði námsins. Þeir ræddu hversu mikilvægt væri að geta rætt við kennarann „á jafningjagrundvelli ... og ... að hann sé að hlusta á það sem þú ert að segja og taki það til greina“.

Þeir bentu einnig á að gott væri að halda „stöðufundi“ á námsleiðum:

... Nemendur hittast með einum kennara þar sem er bara tekin staðan ... nemendur geta spurt alls konar spurninga, bara eins og ég sjálf er farin að pæla í lokaverkefni og ég hef ekki hugmynd um hvað ég get gert, hvernig ég má gera það, hvernig ég á að framkvæma það.

Þá ræddu nemendurnir töluvert þá stöðu að sífellt væri minni tími aflögu hjá þeim til að sinna náminu vegna annarra skyldna sem tengdust starfi og fjölskyldu. Þrátt fyrir að þeir væru meðvitaðir um að það kæmi niður á virkni þeirra í náminu og námssamfélaginu þá var aðeins einn nemandi sem benti á að það væri einnig í höndum nemenda að stuðla að gæðum náms með því að stunda námið með virkari hætti. Sá hinn sami benti jafnframt á að í huga nemenda væri það nánast óumflýjanlegt:

Það er munur á því að vera háskólanemi og vera háskólaborgari, ... háskólaborgari er virkur í öllu lífinu hérna innan háskólans og tekur þátt á meðan háskólaneminn mætir í skólann og nær í gráðuna sína. ... Mér finnst að fólk ætti frekar að ... vera háskólaborgari en það er erfitt ... maður neyðist eiginlega til að vera að vinna með ... [og] þá hefur maður minni orku í svona lagað, þá er þetta bara 'harkan áfram, áfram'. Það er í mínum huga stór punktur sem þetta endar alltaf á, fólk hefur ekki orkuna í þetta þegar umhverfið er eins og það er.

Umræður

Niðurstöður rannsóknarinnar gefa til kynna að stjórnendur, kennarar og nemendur séu sammála um ákveðna lykilþætti sem einkenna gæðanám í háskóla og jafnframt hvaða leiðir eru farsælar til að styðja við gæði náms og kennslu. Greina mátti þó aðstæðubundinn mun í áherslum viðmælendahópanna innan þeirra þátta og leiða og svipar þeirri niðurstöðu til þess sem fram kom hjá Dicker og félögum (2019) að túlkun gæða í háskólanámi sé oft aðstæðubundin og hugmyndir hagaðila misjafnar.

Hagnýtt nám og umbreytandi

Allir viðmælendur ræddu um mikilvægi þess að gæðanám væri hagnýtt. Stjórnendur og kennarar töldu að námið ætti að veita nemendum hagnýta þekkingu og hæfni fyrir starfsvettvang en ekki síður að námið hlúði að gagnrýninni hugsun og færni nemenda til að kafa dýpra í hugmyndafræði viðfangsefna og setja þau í samfélagslegt samhengi. Þannig yrði námið þeim veganesti út í lífið sem einstaklingar og borgarar í samfélagi.

Nemendur lögðu ríkari áherslu á námið sem undirbúning fyrir starfsvettvang og skýr merki komu fram um að þeir sæju sig að nokkru marki sem neytendur í námsumhverfinu. Þeir sögðu námið og tilhögun þess þurfa að taka mið af stöðu nemenda í íslensku samfélagi sem sinntu almennt starfi og ríkum fjölskylduskuldum samhliða námi. Áberandi var kall nemenda eftir aukinni samþjöppun náms með áherslu á hagnýta þætti, að námsefnið væri 'matreitt' þannig að það sparaði nemendum

tíma og hægt væri að sinna því í fjarnámi. Einnig voru nefndar kröfur til kennara um að vekja áhuga nemenda og hvetja þá í náminu en minna var rætt um sjálfstæð vinnubrögð nemenda og helgun í námi byggða á innri hvata og samfélagssýn. Niðurstöður gefa því til kynna vaxandi þróun neytendahugsunar háskólastúdenta en sama þróun hefur orðið erlendis samhliða síaukinni markaðshyggju í menntakerfinu (Novakovic, 2019).

Skýrar kröfur, gott skipulag og nútímalegir kennsluhættir

Kennarar og stjórnendur sögðu skýrar kröfur í náminu ríkan þátt gæðanáms og jafnframt gott skipulag sem hefði stóreflst með innleiðingu rafrænna lausna. Kennarar sögðu samskipti í námssamfélaginu auðveldari fyrir vikið og möguleikar í kennslu hefðu orðið fjölbreyttari. Það er í samræmi við niðurstöður Önnu Ólafsdóttur og Guðrúnar Geirsdóttur (2022). Mikið af námskeiðum væri í boði um nýja tækni og aðferðir sem kennarar hefðu þó mismikinn tíma til að sækja. Kennararnir sögðust leggja sig fram um að koma til móts við nemendur með umhyggju og skilning að leiðarljósi en ákveðin mörk þyrftu að vera á því til þess að tryggja gæði námsins.

Nemendur voru á sama máli, að í gæðanámi þyrftu að vera skýrar kröfur og gott skipulag. Nauðsynlegt væri að uppfæra oftár námskeiðslýsingar í kennsluskrá því oft endurspegluðu þær illa kröfur og innihald námskeiða og það væri algengasta ástæða úrsagna úr námskeiðum. Slíkt rót á námskeiðavali kæmi sér illa fyrir háskólanemendur sem þyrftu að raða náminu inn með vinnu og fjölskylduskyldum. Þá nefndu þeir að nýta þyrfti fjölbreytta nútímalega kennsluhætti og tæknilausnir. Nýlegar rannsóknir hér á landi hafa einmitt gefið til kynna að nemendur upplifi gæði náms meiri þegar fjarfundabúnaðar er nýttur í kennslu auk þess sem það auki jafnræði stað- og fjarnema (Guðrún Geirsdóttir o.fl., 2020).

Allir viðmælendur voru sammála um að lykilþáttur í að finna góðar lausnir í tilhögun kennslu væri samvinna og samtal allra í námssamfélaginu. Þetta hefði birst vel á tímum COVID-19 þegar tókst að halda kennslu gangandi með því að færa hana að mestu á netið.

Auka þarf helgun nemenda og sjálfstæð vinnubrögð

Í niðurstöðum Þuríðar Jónu Jóhannsdóttur og Amalíu Björnsdóttur (2022) kom fram að háskólanemendur á Íslandi vinna mikið með námi. Þetta kom jafnframt mjög skýrt fram hjá viðmælendum þessarar rannsóknar og kölluðu nemendur eftir skýrum kröfum og skipulagi náms en að kennarar veittu nemendum samhliða ákveðinn sveigjanleika ef á þyrfti að halda.

Kennararnir höfðu áhyggjur af annríki nemenda sem hefðu oft lítinn tíma aflögu til að sinna námi. Þeir sögðu að samhliða hefðu þjónustukröfur nemenda aukist. Samskipti við nemendur væru tímafrek og haft væri samband með tölvupósti á öllum tímum dags. Álag í kennarastarfinu hefði því aukist og á sama tíma hefði innleiðing nýrra tæknilausna í kennslu verið hröð. Þetta yki streitu kennara sem gæti bitnað á gæðum náms. Niðurstöður rannsókna hafa bent til þess að kennslufræðilegar kröfur til háskólakennara hafi aukist (Guðrún Geirsdóttir o.fl., 2020; Marcelo og Yot-Domínguez, 2019) en jafnframt að streita hjá akademísku starfsfólki sé mjög algeng (Jónína Helga Ólafsdóttir og Ásta Möller, 2017).

Þrátt fyrir að kennararnir teldu aukið vinnuálag í starfinu íþyngjandi þá lá enn þyngra á þeim minnkandi rauntímamæting og ástundun nemenda og hversu erfitt væri að fá nemendur til samvinnu um þróun náms. Áberandi væri að þegar nemendur gætu lítið sinnt náminu næðist sjaldan djúp ígrundun um viðfangsefni námsins og erfitt væri að hlúa að mikilvægum þáttum eins og gagnrýninni hugsun (Breslin, 2021; Hazelkorn o.fl., 2018). Í grein Ólafs Páls Jónssonar (2010) um hvað sé haldþætt menntun er þetta rætt:

Að bjóða fram nám í háskóla þar sem viðmið um inntak og gæði eru fyrst og fremst tæknilæg og þar sem þekkingin er aftengd siðferðinu, felur í sér hrein og klár svik við nemendur

sem hugsandi og skapandi verur. Það felur líka í sér svik við skólana sjálfa og þá fagmenn sem þar vinna undir merkjum akademíunnar. Og loks felur það í sér svik við sjálft samfélagið – svik sem við fengum að súpa seyðið af haustið 2008.

Af framangreindu má sjá að aðkallandi er að háskólastjórnendur, kennarar og nemendur ræði saman í upphafi náms og meðan á því stendur hvað það merki að ‘menntast’ og hvaða ábyrgð og skyldur tengist því að vera hluti af háskólasamfélagi. Draga þarf upp raunsanna mynd af mikilvægi ástundunar og virkni nemenda. Ella getur skapast hættu á að kennarar upplifi þrýsting til þess að gefa eftir kröfur náms til þess að halda í nemendur og þeir fari á mis við dýpt í náminu (Brockhoff o.fl., 2015) sem er forsenda þess að inntak og gæði náms lúti að samfélagslegri sýn en séu ekki einungis tæknileg (Ólafur Páll Jónsson, 2008).

Góð samskipti innan öflugs námssamfélags

Niðurstöður leggja áherslu á mikilvægi góðra samskipta og samvinnu innan námssamfélagsins fyrir gæði háskólanáms og er það í samræmi við niðurstöður Tormey (2021) og Hildesheim og Sonntag (2020) sem benda á nauðsyn þess að hlusta eftir sjónarmiðum bæði kennara, nemenda og stjórnenda um hvað efli eða hindri gæði náms og kennslu. Stjórnendur og sér í lagi kennararnir höfðu af þeim sökum áhyggjur af minna raunsamtali við nemendur og töldu það bitna á gæðum námsins, en á sama tíma nefndu þeir að samvinna kennarahópa styrkti gæði náms.

Allir viðmælendur lögðu áherslu á virðingu og traust í samskiptum og margir nefndu umhyggju. Þessi samskiptagildi væru forsenda þess að tryggja gæðamenningu í háskólastarfi og þróa námskeið og námsleiðir. Hjá bæði nemendum og kennurum kom fram að samskipti innan námssamfélaga væru þó ekki alltaf á þessum nótum. Sumir nemendur „röntuðu“ um kennara og námskeið í kennslukönnunum og töldu báðir hópar það ekki til þess fallið að bæta nám og kennslu. Svipaðar niðurstöður hafa komið fram í rannsóknum hér á landi (Ragný Þóra Guðjohnsen o.fl., 2022). Margir kennaranna sögðust forðast eða kvíða fyrir að lesa mat í kennslukönnunum vegna þessa og betra væri að fá nemendur í virkara samtal um þróun og endurbætur náms. Nemendur töluðu á sömu nótum og vildu frekar vera í samtali við kennara um endurbætur á tilhögun námskeiða, kennsluháttum og námsmati. Þátttakendur sem stunduðu nám með vettvangsþátttöku bentu jafnframt á þörf fyrir aukin samskipti háskóla og vettvangs því stundum lægju markmið náms og hlutverkaskipting skólans annars vegar og vettvangs hins vegar ekki nægilega skýrt fyrir og það drægi úr gæðum námsins.

Styrkleikar og veikleikar rannsóknar

Rannsóknarsvið greinarinnar, þar sem sjónum er beint að gæðum háskólanáms og -kennslu, hefur verið vaxandi á undanförunum árum. Rannsóknir eru þó enn af skörum skammti hér á landi og mikilvægt er að kanna frekar sýn aðila háskólasamfélagsins til þess í hverju gæði náms og kennslu felast. Til að mynda hefur verið bent á að rannsóknir skorti hér á landi á viðhorfum til gæða sem felast í fjarnámi (Anna Ólafsdóttir og Hermína Gunnþórsdóttir, 2019). Rannsókn þessi er því framlag til kennslufræðirannsókna þar sem áhersla er á að skoða gæði náms (Evans o.fl., 2021). Þá er það styrkleiki rannsóknarinnar að kallað var eftir röddum þriggja hópa háskólasamfélagsins; stjórnenda, kennara og nemenda, en rannsóknir hafa sýnt að hugmyndir um gæði náms eru afstæðar og aðstæðubundnar (Dicker o.fl., 2019) og því skiptir miklu að þátttakendur komi úr mörgum áttum.

Mikilvægt er að gera frekari rannsóknir á þessu sviði þar sem viðmælendur í rannsókn þessari eru allir við nám eða störf í einni fræðaeiningu íslensks háskóla þar sem þó eru fjölmargar ólíkar námsleiðir.

Lokaorð

Stefnur og kerfi eru mikilvæg kjölfesta gæðastarfs háskóla en eins og fram kemur í niðurstöðum rannsóknarinnar er samhliða mikilvægt að tryggja formlegt og óformlegt samtal um gæði náms og

„Gott nám er eitthvað sem hvetur mann til þess að vaxa“:
Sýn nemenda, kennara og stjórnenda á gæði náms og kennslu í háskólum

kennslu við fjölbreytta hópa háskólasamfélagsins sem alla jafna standa utan hringiðu gæðastarfs og stefnumótunar.

Hraði í íslensku samfélagi og tilhneiging til að takast á við mörg verkefni samhliða með þjóðarvopnið „þetta reddast“ sem haldreipi, getur bæði verið drifkraftur en jafnframt ákveðin tálsýn þar sem háskólanám krefst yfirlegu og tíma. Niðurstöður rannsóknarinnar gefa til kynna að mikilvægt sé að halda fast í mikilvæga menntunarþætti og gæðaviðmið háskólanáms sem snúa að umbreytandi þáttum náms þar sem aukin þekking, samtal og djúp ígrundun verða nemendum umbreytandi veganesti bæði á starfsvettvangi, í samfélaginu og einkalífi.

Háskólastofnanir þurfa að gefa nemendum skýrari skilaboð um mikilvægi helgunar í háskólanámi sem forsendu þess að ná tökum á mikilvægum námsþáttum og að geta tekið þátt í öfluggu samtali og samvinnu um námið (Vlachopoulos og Makri, 2019). Í gæðanámi eflist hagnýt fagþekking og hæfni en ekki síður samskiptahæfni og borgaraleg sýn nemenda sem er lykilfærni í samfélögum (Gallagher, 2018). Til þess að þetta sé mögulegt þurfa nemendur að hafa tök á að stunda námið og taka þátt í gagnrýnum lýðræðislegum samræðum. Rödd stúdenta um þörfina á að vinna með námi gefur tilefni til að gera heildstæða endurskoðun á framfærslu- og styrkjamöguleikum háskólastúdenta hér á landi.

Að sama skapi þarf að standa vörð um starfsskilyrði háskólastofnana, kennara og stjórnenda. Halda þarf áfram að styðja þróun náms og kennslu með gæði að leiðarljósi en gæta þess að umbótastarfið sé í reglulegum takti þannig að starfsálagið sem því fylgi yfirtaki ekki tíma akademískra starfsmanna sem þurfa allt í senn að sinna kennslu, rannsóknum og stjórnun.

Good education motivates growth: How students, teachers and administrators view quality in higher education and teaching

The increased demand for higher education and changing ideas on the role of education in modern society have led to an increasing call for research on higher education quality and what it entails. Despite various quality systems and higher education standards, the quality concept is multi-layered, and concerned parties tend to have different perspectives on its meaning. Scholars have attempted to analyse external and internal quality factors in higher education regarding international quality standards, institutional standards, and quality culture in academic work. In this study, which is part of a larger study: *Cooperation between teachers and students for increased quality of learning and teaching*, the administrators, teachers, and students at one academic unit in an Icelandic university were asked what constitutes the quality of learning and teaching. Individual interviews were conducted with four administrators, and focus group interviews were conducted with nine teachers and fifteen students. The interviewees shared a vision of some key quality learning and teaching elements. However, it was noticeable that student views were sometimes rooted in different ideologies than the administrators' and teachers' when defining what it means to be "educated". Students wanted practical approaches to their education that directly prepared them for the labour market. They also emphasised modern teaching methods that spark students' interests and motivate them and found the clear organization of studies essential as well as timesaving for student schedules. Administrators and teachers also wanted students to acquire knowledge and skills that would be useful to them in their future workplaces. However, they concurrently emphasised that an essential part of higher education was to delve deeply into academic subjects and develop critical thinking and social vision on important challenges in the global world. Therefore, many students seemed to experience themselves as consumers in the learning environment. They did not consider students' decreasing engagement and independence in their studies problematic, as they found it unpreventable considering that students are trying to juggle many balls at once. Students mentioned that clear course requirements,

good structure, and modern teaching methods were crucial to their studies. Still, they added that teachers had to be willing to give them some flexibility when something related to family or work came up in their lives. On the other hand, the teachers raised the issue of considerable pressure being on them to discount academic requirements due to students' busy schedules and less dedication as most of them were working in addition to their studies. They pointed out the urgent need to stop this trend, as quality education needs students' dedication and time, and it is a transformative process instead of a consumer product. They declared that they were trying to accommodate students and adopt innovations. Still, they pointed out that growing demands in their work as academics for new technical and pedagogic skills led to increasing workload and stress among staff who already are dividing their efforts between teaching, administration, and research. All interviewees believed that good and active communication between students, teachers and administrators constituted an essential part of a quality culture in learning communities. Under such circumstances, opportunities opened to discuss the quality of courses, teaching, and study lines, as well as the development of education and needed reforms. It also mobilised a diverse group of concerned parties in the learning community to share their vision of what quality education entailed and how it must evolve. According to all interviewees, the main obstacle to involving more parties in the conversation was the lack of time and the fast pace of daily life. It affected students' devotion to their studies and reduced their participation in conversations on reforms and studies' evolvement. At the same time, teachers and administrators appeared to experience increased workloads and, sometimes, stress related to fast changes and requirements in the learning environment. In line with the findings, it can be concluded that an open and honest conversation must take place about what steps must be taken to ensure students' opportunities to increase their educational engagement. Also, quality work must be continual, and measures must be taken to meet societies' changing conditions to support quality culture in universities. In addition, improved working conditions are needed for university institutions, teachers, and administrators to meet quality standards in teaching and learning.

Keywords: higher education, quality education, views of different stakeholders

Um höfundu

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 kennslufræði 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, báðum 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.

Lóa Guðrún Gísladóttir (lgg@hi.is) er adjunkt í uppeldis- og menntunarfræði og foreldrafræðslu og uppeldisráðgjöf við MVS. Hún lauk MA-gráðu í uppeldis- og menntunarfræðum frá Háskóla Íslands árið 2018, B.Sc.-gráðu í íþróttufræðum frá Háskólanum í Reykjavík árið 2016. Rannsóknir hennar snúa að foreldrafræðslu, velferð barna og ungmenna, kynheilbrigði ungmenna og háskólakennslu.

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. in education (2016), an MA in education studies (2009) and a cand. jur. Degree in law (1992), all from the 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, and teaching development in higher education.

Eygló Rúnarsdóttir (er@hi.is) is an adjunct leisure studies and social education lecturer at the SE, UI. She completed an MA in education studies (2011) and a B.Ed. 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.

Lóa Guðrún Gísladóttir (lgg@hi.is) is an adjunct in education studies and parent education at the University School of Education. She completed an MA in education studies at the School of Education in 2018 from the University of Iceland and a B.Sc. in sports science at Reykjavik University in 2016. Her research focuses on parent education, the well-being of children and young people, sexual and reproductive health among young people, and higher education.

Heimildir

- Anna Ólafsdóttir og Guðrún Geirsdóttir. (2022). „Þetta getur opnað dyr“. Reynsla háskólakennara sem rannsakenda eigin kennslu. *Sérarit Netlu 2022 – Framtíð og tilgangur menntunar: Sérarit til heiðurs Jóni Torfa Jónassyni, prófessor emeritus*. <https://doi.org/10.24270/serritnetla.2022.88>
- Anna Ólafsdóttir og Hermína Gunnþórsdóttir. (2019). Námsframvinda nemenda í meistaranámi við Háskólann á Akureyri. *Tímarit um uppeldi og menntun*, 28(1), 23–41. <https://doi.org/10.24270/tuuom.2019.28.2>
- Bendermacher, G. W. G., oude Egbrink, M. G. A., Wolhagen, H. A. P., Leppink, J. og Dolmans, D. H. J. M. (2019). Reinforcing pillars for quality culture development: A path analytic model. *Studies in Higher Education*, 44(4), 643–662. <https://doi.org/10.1080/03075079.2017.1393060>
- Boekaerts, M. (2016). Engagement is an inherent aspect of the learning process. *Learning and Instruction*, 43, 76–83. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.02.001>
- Braun, V. og Clarke, V. (2013). *Successful qualitative research: A practical guide for beginners*. Sage.
- Breslin, D. (2021). Darwin, evolution, and compassion in the 21st-century university. Í K. Waddington (ritstjóri), *Towards the compassionate university: From golden thread to global impact* (bls. 39–52). Taylor & Francis Group. <https://doi.org/10.4324/9780429324338>
- Brockerhoff, L., Huisman, J. og Laufer, M. (2015). *Quality in higher education: A literature review*. Centre for Higher Education Governance.
- de Wit, H. og Altbach, P. G. (2021). Internationalization in higher education: Global trends and recommendations for its future. *Policy Reviews in Higher Education*, 5(1), 28–46. <https://doi.org/10.1080/23322969.2020.1820898>
- 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>
- Dwaikat, N. Y. (2021). A comprehensive model for assessing the quality in higher education institutions. *The TQM Journal*, 33(4), 841–855. <https://doi.org/10.1108/TQM-06-2020-0133>
- Evans, C., Howson, C. K., Forsythe, A. og Edwards, C. (2021). What constitutes high quality higher education pedagogical research? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 46(4), 525–546. <https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1790500>

- Gallagher, T. (2018). Promoting the civic and democratic role of higher education: The next challenge for the EHEA? Í A. Curaj (ritstjóri), *European higher education area. The impact of past and future policies* (bls. 335–344). Springer.
- Gourlay, L. og Stevenson, J. (2017). Teaching excellence in higher education: Critical perspectives. *Teaching in Higher Education*, 22(4), 391–395. <https://doi.org/10.1080/13562517.2017.1304632>
- Guðmundur Heiðar Frímansson, Anna Ólafsdóttir, Guðrún Geirsdóttir, Sigurður Kristinsson og Valgerður S. Bjarnadóttir. (2022). Akadémískt frelsi, ábyrgð og hömlur: Sjónarmið háskólakennara á Íslandi. *Stjórnmal og stjórnsýsla*, 18(1), 139–164. <https://doi.org/10.13177/irpa.a.2022.18.1.7>
- Guðrún Geirsdóttir, Marco Solimene, Ragna Kemp Haraldsdóttir og Thamar Heijstra. (2020). Surfing a steep learning curve: Academics' experience of changing teaching and assessment due to COVID-19. *Sérít Netlu 2020 – Menntakerfi og heimili á tímum COVID-19*. <https://doi.org/10.24270/serritnetla.2020.24>
- 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>
- Harvey, L. og Green, D. (1993). Defining quality. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 18(1), 9–34. <https://doi.org/10.1080/0260293930180102>
- Hazelkorn, E., Coates, H. og McCormick, A. C. (2018). 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 Publishing. <https://doi.org/10.4337/9781785369759>
- Háskóli Íslands. (2019, 6. september). *Ný fundaröð um markaðsvæðingu háskóla: Þekking til sölu – Markaðsvæðing akademíunnar*. https://www.hi.is/frettit/ny_fundarod_um_markadsvaedingu_haskola?fbclid=IwAR1xNlc-esvvsP67QtO0-SscPBfucCViZrBI67tTpjHNZF2mcaNXANbM_v4Q
- Hildesheim, C. og Sonntag, K. (2020). The quality culture inventory: A comprehensive approach towards measuring quality culture in higher education. *Studies in Higher Education*, 45(4), 892–908. <http://doi.org/10.1080/03075079.2019.1672639>
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. og Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Hróbjartur Árnason, Áslaug Eggertsdóttir, Elsa Eiríksdóttir, Guðrún Geirsdóttir, Karen Rut Gísladóttir, Sigríður Pétursdóttir, Sólveig Jakobsdóttir, Tryggvi Thayer og Þuríður Jóhannsdóttir. (2021). *Þróun fjarnámið: Lokaskýrsla*. Menntavísindastofnun Háskóla Íslands. https://menntavisindastofnun.hi.is/sites/menntavisindastofnun.hi.is/files/2022-02/HrobjarturArnasonofl__2021__ThroumFjarnamidLokaskyrsla__Menntavisindastofnun.pdf
- Ingólfur Ásgeir Jóhannesson. (2013). Excellence, innovation, and academic freedom in university policy in Iceland. *Stjórnmal & stjórnsýsla*, 9(1), 79–99. <https://doi.org/10.13177/irpa.a.2013.9.1.4>
- Jónína Helga Ólafsdóttir og Ásta Möller. (2017). Brugðist við ábendingum um álag og streitu meðal starfsfólks Háskóla Íslands. *VIRK: Ársrit um starfsendurhæfingu 2017*, 58–61. https://www.virk.is/static/files/virk-arsrit_2017__net.pdf
- Marcelo, C. og Yot-Domínguez, C. (2019). From chalk to keyboard in higher education classrooms: Changes and coherence when integrating technological knowledge into pedagogical content knowledge. *Journal of Further and Higher Education*, 43(7), 975–988. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2018.1429584>
- Mintz, B. (2021). Neoliberalism and the crisis in higher education: The cost of ideology. *American Journal of Economics and Sociology*, 80(1), 79–112. <https://doi.org/10.1111/ajes.12370>
- Novakovic, Y. (2019). Researching longstanding graduates: Towards an enriched concept of the value of higher education. *Cambridge Journal of Education*, 49(6), 757–770. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2019.1607822>
- O'Leary, M. og Wood, P. (2019). Reimagining teaching excellence: Why collaboration, rather than competition, holds the key to improving teaching and learning in higher education. *Educational Review*, 71(1), 122–139. <https://doi.org/10.1080/00131911.2019.1524203>
- Ólafur Páll Jónsson. (2008). Lýðræði, menntun og þátttaka. *Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun*. <https://netla.hi.is/arsrit-2008/>

- Ólafur Páll Jónsson. (2010). Hvað er haldbær menntun? *Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun*. <https://netla.hi.is/arsrit-2010/>
- Quality Board for Icelandic Higher Education. (2017). *Quality enhancement handbook for Icelandic higher education* (2. útgáfa). Rannís. <https://qef.is/assets/QEF2-Handbook-for-website.pdf>
- 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*. <https://doi.org/10.24270/netla.2022.6>
- Schindler, L., Puls-Elvidge, S., Welzant, H. og Crawford, L. (2015). Definitions of quality in higher education: A synthesis of the literature. *Higher Learning Research Communications*, 5(3), 3–13. <https://doi.org/10.18870/hlrc.v5i3.244>
- Sigríður Halldórsdóttir. (2014). Kenning um hinn góða háskólakennara: Hvaða eiginleika og færni þurfa góðir háskólakennarar að hafa? *Tímarit um menntarannsóknir*, 11, 61–82. <https://timarit.is/page/6689638#page/n62/mode/2up>
- Sigurbjörg Sigurgeirsdóttir og Sigurbjörg Jóhannesdóttir. (2020). Úr stað- og fjarnámskennslu í fjarnám á meistarastigi: Breytingar á námskeiðinu. Opinber stjórnsýsla haustið 2019. *Tímarit Kennslumiðstöðvar Háskóla Íslands*, 8(1), 54–55.
- Standards and guidelines for quality assurance in the European higher education area (ESG)*. (2015). https://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2015/11/ESG_2015.pdf
- Tormey, R. (2021). Rethinking student-teacher relationships in higher education: A multidimensional approach. *Higher Education*, 82, 993–1011. <https://doi.org/10.1007/s10734-021-00711-w>
- Una Strand Viðarsdóttir. (2018). Implementation of key commitments and the future of the Bologna process. Í A. Curaj, L. Deca og R. Pricopie (ritstjórar), *European higher education area: The impact of past and future policies* (bls. 387–400). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-77407-7_24
- Valgerður S. Bjarnadóttir. (2022). Tilgangur og framtíð menntunar í ljósi stefnumörkunar OECD og UNESCO til 2030. *Sérít Netlu 2022 – Framtíð og tilgangur menntunar: Sérít til heiðurs Jóni Torfa Jónassyni, prófessor emeritus*. <https://doi.org/10.24270/serritnetla.2022.83>
- Valgerður S. Bjarnadóttir, Anna Ólafsdóttir og Guðrún Geirsdóttir. (2019). Þrástef, þagnir og mótsagnir um lýðræðislegt hlutverk íslenskra háskóla. *Stjórnmál og stjórnsýsla*, 15(2), 183–204. <https://doi.org/10.13177/irpa.a.2019.15.2.3>
- Vlachopoulos, D. og Makri, A. (2019). Online communication and interaction in distance higher education: A framework study of good practice. *International Review of Education*, 65, 605–632. <https://doi.org/10.1007/s11159-019-09792-3>
- Wihlborg, M. (2019). Critical viewpoints on the Bologna process in Europe: Can we do otherwise? *European Educational Research Journal*, 18(2), 135–157. <https://doi.org/10.1177/1474904118824229>
- Williams, J. og Harvey, L. (2015). Quality assurance in higher education. Í J. Huisman, H. de Boer, D. D. Dill og M. Souto-Otero (ritstjórar), *The Palgrave international handbook of higher education policy and governance* (506–525). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-1-137-45617-5_27
- Þuríður Jóna Jóhannsdóttir og Amalía Björnsdóttir. (2022). Háskólanemar í grunnnámi við Menntavísindasvið HÍ: Fjarnám, lykill að háskólanámi fyrir stúdenta með fjölbreyttan bakgrunn. *Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun*. <https://doi.org/10.24270/netla.2022.13>

