

„Spotta, lyfta, gera sýnilegt - það er áskorunin akkúrat núna.“ Um þróun háskólakennslufræði við Háskóla Íslands

Birt til heiðurs dr. Ingvari Sigurgeirssyni prófessor sjötugum



LJÓSMYND: KRISTINN INGVARSSON.

Guðrún Geirsdóttir

Eins og félagi minn góður, heiðursmaðurinn og stórafmælisbarnið Ingvar Sigurgeirsson, hef ég um langt skeið brunið fyrir kennslufræðum og kennaramenntun og borið gæfa til að fá að sinna þeirri ástríðu minni á starfsvettvangi mínum innan Háskóla Íslands. Fyrir hartnær tuttugu árum var Kennslumiðstöð Háskóla Íslanda stofnuð, miðstöð sem ég hef stýrt sem stjórnarformaður frá stofnun og sem deildarstjóri síðasta áratug. Á þessum tuttugu árum hefur starfsþróun háskólakennara á sviði kennslu verið kjarni míns starfs og því langar mig að nota tækifærið hér til að fjalla um þróun kennslufræða fyrir háskólakennara við Háskóla Íslands. Mig langar að deila vegferðinni frá fyrstu tilraunum til að koma á laggirnar formlegu námi í kennslufræði fyrir háskólakennara til dagsins í dag þar sem kennsluþróun hefur öðlast formlegan sess í störfum kennsluþróunarstjóra sem sjá hlutverk sitt að „spotta, lyfta og gera sýnilegt“ (Elva Björg Einarsdóttir, 2020).

Að hefja kennslu við Háskóla Íslands

Starfspróun kennara á öðrum skólastigum hefur mikið verið rannsökuð en sömu sögu er ekki hægt að segja um háskólastigið. Háskólar eru vinnustaðir fáir öðrum líkir og starf háskólakennara um margt einstakt. Háskóli byggir á framlagi sérfræðinga sem vinna innan og stundum þvert á fræðigreinar og deildir í flóknum samskiptum við nemendur. Verklag og vinnuferlar eru hvorki niðurnegldir né sérstaklega ljósir og árangur starfsins ekki alltaf fyrirsjáanlegur. Háskólar eru því flókið starfsumhverfi (sjá Barnett og Coate, 2005; Páll Skúlason, 2014, Jón Torfi Jónasson, 2008).

Fyrir nýja háskólakennara getur verið vandasamt að hefja störf. Háskólakennarar mæta til leiks sem fræðimenn sem sækja faglega sjálfsmynd sína fyrst og fremst til sinnar fræðigreinar. Þeir eru hins vegar sjaldnast fagmenntaðir kennarar og það er eitt að kunna sína grein og annað að kunna að kenna hana (Handal, 1999). Kennsluhluti starfsins getur því reynst nýjum háskólakennurum snúinn í byrjun og fyrir suma þeirra einkennast fyrstu árin í háskólakennslu af kvíða og óöryggi (Åkerlind, 2007) sem erfitt er að glíma við þegar á bætist mikið vinnuálag, lítil endurgjöf og takmarkaður stuðningur (Tunan og Garbertt, 2007).

Ungur háskólakennari sem ákvað að hætta störfum sendi mér eftirfarandi svar við eftirgrennslan minni um ástæður uppsagnar:

Af hverju vildi ég hætta? Aðallega af því að mér finnst ekki gaman að kenna, þó svo ég teljist vera „góður“ kennari. Partur af því er kennslufyrirkomulagið (14 vikur í einu er ALLT OF LANGT!!! Þvílíkt andlegt maraþon! Ég geri næstum ekkert annað á meðan), partur af því er kennsluefnið sjálft (mér fannst efnið allt í lagi í gamla daga, en þetta eru ekki mínar ær og kýr), partur af því er að vikulegu heimaðæmin voru á við að reka nagla í hausinn á mér af leiðindum.

Annað sem á ekki við mig er að gefa fólki tölulegar einkunnir, og ákveða hver nær og hver fellur. Það að búa til skrifleg próf reyndist mér hræðilega erfitt, og olli mér mikilli sálarangist, svo ekki sé talað um að reyna að skala prófið til eftir á og ákveða hvar minn Salómónsdómur félli. Þá hjálpar ekki að fá til sín nemendur á hnjónum sem biðja um miskunn og „... það vantar bara nokkra punkta“. Ég hef bara ekki sálarstyrk í svona, verandi bæði metnaðargjarn fyrir hönd nemandu minna, en samt óviljugur að vera beinlínis álitinn 'vondur'.

Sum sé, ég upplifði mig sem mjög einangraðan ... og eftir að hafa unnið að doktorsverkefni heiman frá mér í allt of mörg ár, þá fannst mér nóg komið af einyrkjavinnunni, og stefni á vinnustað þar sem fólk talar aðeins meira saman. □

Aðstæður eru þessum nýja kennara erfiðar. Kennslan er tímafrekt verkefni og eflaust erfitt að finna rannsóknarvinnu stað og stund. Glíman við nemendur reynir á, það er flókið að sinna kennslufræðilegum verkefnum eins og námsmati og í deildinni virðist vera lítill vettvangur fyrir umræðu eða stuðning við nýliðann. Vonandi er þessi reynsla ekki dæmigerð fyrir nýja kennara við Háskóla Íslands og flestir þeirra ná að komast yfir fyrsta hjallann og ná betri tókum á kennslunni.



MYND 1. NÁMSKEIÐ Í HÁSKÓLAKENNSLUFRÆÐI

Reynslubundin kennslufræði

Það er ekkert mjög langt síðan að farið var að viðra þá hugmynd að kennslufræði væri eitthvað sem háskólakennarar gætu haft gagn af í starfi sínu. Kennsluhæfni var lengi eitthvað sem kennarar voru taldir taka með sér úr eigin námi, þeir lærðu til verka af eigin reynslu. Í viðtölum við háskólakennara innan þriggja deilda Háskóla Íslands sem voru hluti af doktorsrannsókn minni (Guðrún Geirsdóttir, 2011, 2012) kom glöggt í ljós að viðmælendur kunnu ýmislegt fyrir sér í kennslu og létu sig kennslu sína miklu varða. Þeir gátu útskýrt hvaða leiðir (oft ansi hugvitssamar) þeir færu til að reyna að ná til nemenda og aðstoða þá við að skilja viðfangsefnið, voru meðvitaðir um kennsluaðferðir sem þeir notuðu

og um breiddina í nemendahópum. Þeir ræddu kynjamun og kennslu, gátu sett í orð áhyggjur sínar yfir lítilli virkni nemenda, veltu fyrir sér mögulegum ástæðum þessa og dregið upp myndir af því sem þeir töldu skipta máli í kennslu.

Kennararnir í rannsókninni gátu sett í orð hugmyndir sínar um hvað gerir kennara að góðum kennara. Stundum sneri það að því að hafa áhuga fyrir viðfangsefninu, finna leiðir til að hjálpa nemendum við að ná tökum á því og stundum hreinlega var góður kennari skilgreindur út frá viðhorfum sínum til nemenda:

Að vera góður kennari snýst dálítið mikið um viðhorf og þar með viðmót kennarans til nemandans. Kennari sem er bara einfaldlega góðviljaður nemendum og er þarna til að hjálpa þeim að ná árangri og þau finna það ... þá held ég að það sé mjög mikið unnið.

Kennararnir í rannsókninni bjuggu að nokkuð góðu reynslunámi á sviði kennslu. Margir sögðust hafa komið til kennslu óöruggir en vaxið smátt og smátt ásmegin:

Sko, fyrst þegar að maður er að kenna þá náttúrulega verður maður að hafa þetta dálítið ... eftir smá fyrirmynd. Maður er ekki nógu öruggur til að taka inn í sitt svona eigið sem manni finnst maður geta miðla meira. Það kemur seinna. Ég finn það að ég er kannski aðeins svona farin að ... maður er afslappaðri, þú veist öruggari. Þá fer maður líka að miðla meira svona sjálfur. Maður getur farið að breyta aðeins út af þessu niðurnjörvaða fari.

Þeir sögðust kenna eins og þeim var kennt og leita fyrirmynda í sínum fyrri kennurum þar til þeir þorðu sjálfir að fara að taka meiri áhættu:

Sko, af því að maður hefur ekkert lært að kenna þá hugsa ég að ég hafi valið ákveðna [fyrri] kennara mína sem ákveðna fyrirmynd, ómeðvitað og svona haldið mig við þeirra hátt að kenna.

En þeir voru síður en svo öruggir í kennarahlutverkinu og sumir jafnvel áhyggjufullir yfir því að vera gamaldags og ekki að „gera rétt“.

Það er eitt sem mig langar til að spyrja þig um ... og það er ... ég kann best við að nota töfluna og skrifa og tala um kringum það. Ég einhvern veginn nota glærurnar en ég byggi ekki fyrirlestrana á þeim og ... er ég þá ekki gamaldags?

Eins og sjá má á ofangreindu leita háskólakennarar í reynslu úr eigin námi, til fyrirmyndarkennara sinna svo og byggja á þeirri reynslu sem þeir öðlast við kennslu til að móta kennslusýn sína og kennsluhætti. Þeir byggja á reynslunámi sem oftast en ekki fleytir þeim áfram í kennarastarfinu. En dugar þá reynslan ein og sér? Ekki ef marka má þá þróun

sem sjá má á háskólastigi í flestum vestrænum löndum.

Formleg kennaramenntun fyrir háskólakennara

Á síðustu áratugum hafa háskólar víða um heim skipulagt sérstakar námsleiðir í kennslufræði fyrir nýja kennara. Í könnun sem unnin var á vegum samtaka um kennsluþróun, ICED (International Consortium for Educational Development), árið 2014 (ICED, 2014) kom fram að víða er kennslufræðilegur undirbúningur nýrra háskólakennara lagaskylda (Sri Lanka, Noregur, Ethiopia, Danmörk) sem nær þó stundum aðeins til kennara sem kenna í starfsmenntaskólum (Finnland, Holland og Sviss). Annars staðar er ekki kveðið á um slíkt í landslögum heldur farin sú leið að setja fram ákveðin viðmið um kennsluhæfni sem háskólar geta nýtt sér í eigin gæðastarfi. Í Bretland hafa samtök háskóla (HEA) sett sér viðmið um hæfni í kennslufræði (Higher Education Standards). Í Svíþjóð voru lagaákvæði um kennslufræðimenntun háskólakennara felld úr landslögum 2010 en samtök háskólarektora sameinuðust um viðmið unnin af Swednet (sænskum samtökum um kennsluþróun í háskólum). Á Írlandi eru til landsviðmið um kennsluhæfni háskólakennara og í Ástralíu er að finna *Higher Education Standards Framework* frá 2011 og fyrir kennslufræðináms fyrir háskólakennara gilda ákveðin landsbundin viðmið. Í Bandaríkjunum gilda engin sérstök ákvæði á landsvísu utan þau að háskólakennarar sem kenna á framhaldsstigi skuli fá eins dags þjálfun í kennslufræði en víða eru þau fræði þó hluti af doktorsnámi (D'Andrea og Gosling, 2005).

Könnun ICED er komin nokkuð til ára sinna og þó að ekki sé auðvelt að finna sambærilega nýrri samantekt sýna rannsóknir að á síðustu árum hefur verið lögð enn meiri áhersla á kennslufræðilega hæfni háskólakennara og að horft er meira til þeirrar hæfni við mat á hæfni og framgangsreglum háskóla (Kobayashi o.fl., 2017).

Þó að námsskipulag kennaramenntunar fyrir háskólakennara og umfang sé misjafnt eftir löndum og stofnunum er grunnstefið í námsleiðum í kennslufræði fyrir háskólakennara sá flókni veruleiki sem hér var lýst að ofan. Áhersluatriði í þeim flestum eru fjögur grunnstef sem eru nemendamiðuð kennslusýn, að stuðla að faglegri eða ígrundaðri nálgun í kennslu, að byggja upp samstarf og tengslanet kennara og aðstoða þátttakendur við að átta sig á stofnanalegum reglum og ákvæðum (Hicks o.fl., 2010).

Gæti Háskóli Íslands ekki stofnað námsleið í kennslufræði fyrir háskólakennara?

Árið 2006 setti Háskóli Íslands fram stefnu sína með það að markmiði að komast í hóp bestu háskóla heims. Eitt skref í þá átt var eftirfarandi ákvæði:

Frá hausti 2006 verði nýjum kennurum gert skylt að sækja námskeið í kennsluaðferðum og tækni á vegum Kennslumiðstöðvar Háskólans (Úr stefnu Háskóla Íslands 2006-2011).

Þetta ákvæði er um margt merkilegt. Í fyrsta lagi er það orðalagið sjálft og sú sýn sem þar má greina að baki. Það að kennurum er skylt að sækja námskeið má hugsanlega túlka sem svo að stjórnvöldum Háskólans hafi ekki þótt líklegt að kennarar sæktu þá fræðslu að eigin frumkvæði. Að námskeiðið snúi að kennsluaðferðum og tækni - dregur að mínu viti fram ákveðna sýn á kennslu. Sýn sem markast af því að litið er á kennslu sem tæknilegt fyrirbæri - sem hægt er að bæta með einföldum aðgerðum. Slík var líka raunin þegar ég sem stjórnarformaður Kennslumiðstöðvar Háskóla Íslands tók stefnumálið alvarlega, leitaði upplýsinga um fyrirkomulag í starfsþróun háskólakennara erlendis og lagði fram kennsluáætlun að umfangsmiklu 10 ECTS námskeiði fyrir kennara háskólans. Þegar þau drög voru lögð fyrir stjórnendur háskólans kom í ljós að hugmyndir okkar um nauðsynlegan stuðning á sviði kennslu fyrir nýja kennara fóru ekki alveg saman og það sem stjórnendur höfðu í huga var í litlu samræmi við þær hugmyndir sem ég hafði kynnst erlendis. Allar áætlanir um viðamikið námskeið fyrir háskólakennara voru því lagðar á hilluna - í bili.

En tíminn leið og fimm árum síðar var Háskóla Íslands mótuð ný stefna (2011-2016) og þar var að finna eftirfarandi ákvæði:

Haldin verði á vettvangi Kennslumiðstöðvar Háskólans sérstök námskeið um kennsluhætti, nýjungar í kennsluaðferðum og leiðbeiningu við framhaldsnema sem allir kennarar, jafnt nýir sem eldri, sækja með reglubundnum hætti. Kennarar fá kennsluafslátt þegar þeir sækja slík skyldunámskeið (Stefna Háskóla Íslands 2011-2016).

Hér kveður við annan tón en í fyrri stefnu. Kennslutækni hefur vikið fyrir hugtökum eins og kennsluháttum og nýjungum í kennslu og leiðbeining við framhaldsnema er talin verkefni sem kennarar þurfa stuðning við. Fráhvarf frá tæknisýninni kemur einnig fram í því að námskeiðin eigi að sækja reglubundið, þ.e. kennsluþróun er ekki lokið með einu námskeiði heldur er hún ferli og námskeiðin eiga ekki aðeins að ná til nýrra kennara heldur þeirra eldri líka - kennsluþróun er aldrei lokið. Þá kemur fram í þessari stefnulýsingu að stjórnendur Háskólans hafa vilja til að styðja við þessa starfsþróun með því að veita kennurum tíma til að sinna henni í formi kennsluafsláttar. Þetta ákvæði má sjá sem einhvers konar staðfestingu háskólans á því að háskólakennarar, jafnt nýir sem reyndir, þurfi stuðning til að takast á við þann hluta starfs síns sem snýr að námi og kennslu - að kennsla sé meira en meðfæddur eiginleiki eða reynsla sem flestir búi yfir.

Þetta viðhorf til kennslu og kennsluþróunar sem endurspegladist í stefnu Háskóla Íslands 2011-2016 var jafnframt grundvöllur að stofnun nýrrar námsleiðar, *Kennslufræði Háskóla*,

við Menntavísindasvið.

Kennslufræði háskóla - diplómanám fyrir háskólakennara verður til

Árið 2010 var 30ECTS námsleið sett á laggirnar við Menntavísindasvið Háskóla Íslands og var fyrirmyndin sambærilegar eða svipaðar námsleiðir erlendis, einkum á Norðurlöndum. Námsleiðin er hluti af námsframboði Menntavísindasviðs en rekin í samstarfi við Kennslumiðstöð Háskóla Íslands. Frá hausti 2017 hefur hún samanstáð af fjórum námskeiðum sem eru *Inngangur að háskólakennslufræði* (10 ECTS), *Skipulag og endurskoðun námskeiða* (5 ECTS), *Námsmat og endurgjöf* (5 ECTS) og *Starfendarannsóknir og kennsluþróun* (10 ECTS). Lokaviðmið námsleiðarinnar eru að þátttakendur geti að námi loknu:

- nýtt sér kennslufræðilega þekkingu og rannsóknir í kennslu, námskrárgerð og námsmati
- skipulagt kennslu út frá nemendamiðaðri sýn og ríkjandi stefnu háskóla
- tekið faglegar ákvarðanir um nám og kennslu
- beitt þekkingu sinni til rannsókna og umbóta í kennslu
- tekið þátt í faglegri umræðu um nám og kennslu á háskólastigi

Viðfangsefni námskeiða má lesa úr námskeiðsheitum. Þannig snúa viðfangsefni *Inngangs að kennslufræði háskóla* fyrst og fremst að grundvallarþáttum í kennslu eins og starfskenningu kennara, sýn til nemenda, skipulagi kennslu, vali kennsluaðferða og námsmatsleiða. Í námskeiðinu er lögð áhersla á að þátttakendur skoði eigin kennsluhætti í ljósi kenninga og fræða, eigi samtöl við félagas sína og fylgist með og leggi mat á kennslu hver hjá öðrum. Í námskeiðunum *Skipulag og endurskoðun námskeiða* og *Námsmat og endurgjöf* huga þátttakendur annars vegar að námskrárgerð og hins vegar námsmati eigin námskeiða og ígrunda og endurskoða í ljósi fræða. Í lokanámskeiði námsleiðar, *Kennsluþróun og starfendarannsóknir*, leggja þátttakendur drög að rannsókn á sviði kennslu eða skipuleggja kennsluþróunarverkefni. Þau verkefni eru síðar kynnt á Menntavíku, rannsóknarráðstefnu Menntavísindasviðs og hafa sum hver verið birt sem fræðilegar greinar (sjá t.d. Atli Vilhelm Harðarson, 2018; Ásdís Helgadóttir o.fl., 2020; Sigrún Harðardóttir og Sveinbjörg Júlía Svavarsdóttir, 2018; Silja Bára Ómarsdóttir, 2016).

Um áramótin 2020-2021 höfðu 170 háskólakennarar lokið fyrsta námskeiði námsleiðarinnar og um 60 háskólakennarar hafa útskrifast með diplómagráðu. Námsleiðin er opin háskólakennurum og hana hafa sótt kennarar frá öllum háskólum landsins en langstærsti hluti þátttakenda kemur frá Háskóla Íslands. Háskóli Íslands styður við fasta kennara með því að veita þeim styrk sem nemur skráningargjaldi við Háskóla Ísland svo og með kennsluafslætti.

Hafa háskólakennarar eitthvert gagn af háskólakennslufræði?

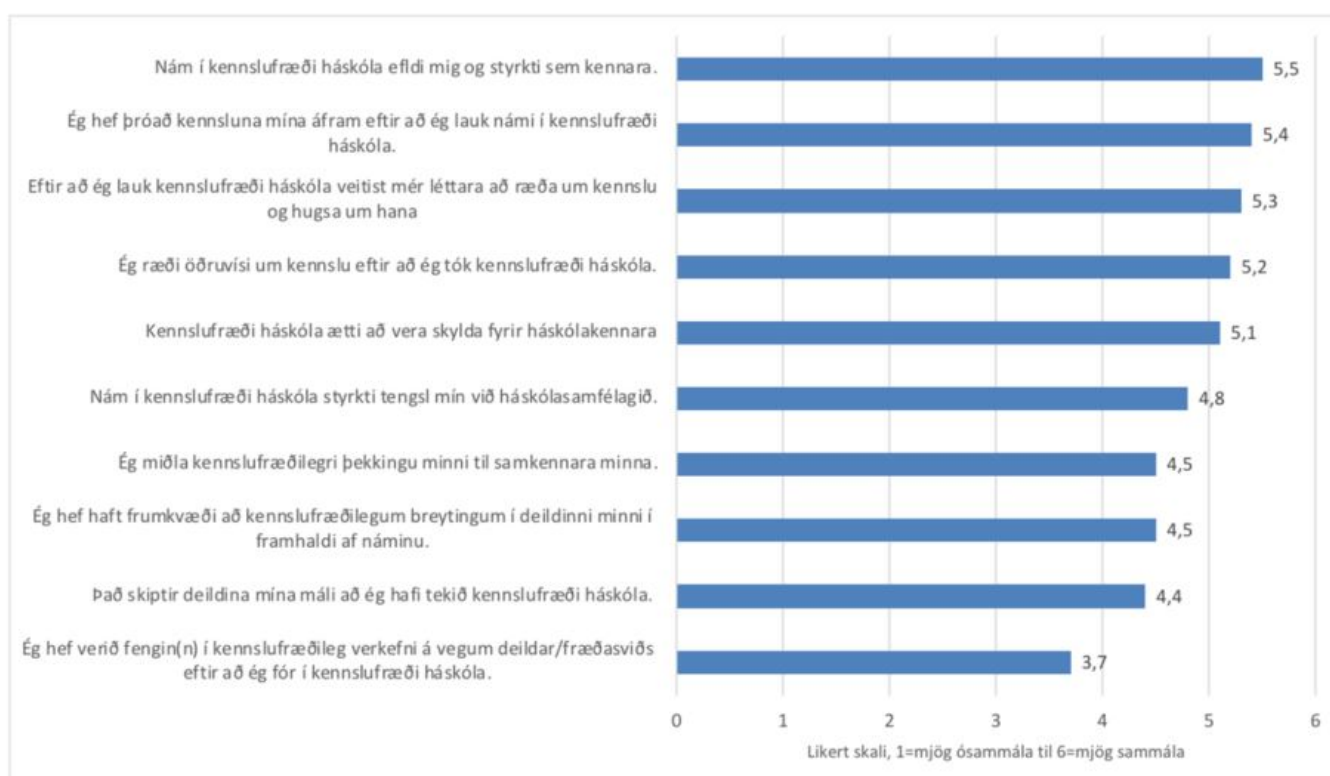
Þegar kennslufræðinámsleiðir fyrir háskólakennara voru kynntar til sögunnar í Bretlandi upp úr 1990 var þeim síður en svo tekið fagnandi af háskólasamfélaginu (Gosling, 2009). Kennsluhæfni háskólakennara hafði yfirleitt verið lítið til umræðu og það almennt talið að góð tök á fræðigreini fælu í sér góða hæfni til að kenna greinina. Ekki ósvipuð viðbrögð fengu hugmyndir um skyldunámskeið fyrir háskólakennara við Háskóla Íslands þegar þær hugmyndir voru kynntar fyrir stjórnendum eins og vikið var að hér að framan. Í umræðum um gildi skyldunámskeiða fyrir háskólakennara kom m.a. fram að nýir kennarar hefðu ýmislegt annað við tímann að gera, þeir þyrftu að sinna rannsóknum sínum og að það væri í raun hálf niðurlægjandi fyrir nýja kennara að gangast undir slíka kvöð. Þessi sjónarmið eru sem betur fer orðin mun sjaldgæfari í dag.

Það er hins vegar sjálfsagt og hollt að spyrja sig um gildi og gagnsemi kennslufræðináms. Í rannsókn Fanhanel (2012) á viðhorfum breskra háskólakennara til þátttöku sinnar í kennslufræðinámskeiðum kom fram að þeir töldu sig hafa haft ýmislegt gagn af veru sinni þar. Námið var talið hjálpa kennurum við að skapa tengslanet þar sem gafst tækifæri til að deila reynslu með öðrum háskólakennurum og ræða vanda og viðhorf sem oftast en ekki var enginn staður og stund til að deila innan eigin deilda. Í námskeiðum gafst kennurum tækifæri til að tileinka sér kennsluhæfni í vernduðu umhverfi. Þar kenndu sérfræðingar sem gátu með kennslu sinni veitt háskólakennurum aðgang að sérfræði og fagþekkingu á sviði háskólakennslu og orðaforða til að ræða um eigin kennslu. Þá hafði þátttaka í námskeiðum opnað dyr fyrirlestrasala fyrir jafningjamati. Krafa í Bretlandi um að kennarar skrifuðu s.k. kennsluferilskrá (portfolio) gerði það að verkum að þátttakendum fannst þeir hafa eflst í að setja í orð eigin praxis og hefðu þar með orðið sterkari fagmenn. Sumir viðmælendur töldu sig hafa fengið aukið sjálfstraust og orðið öflugri sem háskólakennarar og að lokum töldu viðmælendur að þátttaka í námskeiðum hefði hjálpað þeim að skilja flókinn veruleika háskóla og þeir gætu nú beitt sér af meiri herkænsku en áður. Þátttakendur voru sem sagt ánægðir með nám sitt í háskólakennslufræði. Aðrar rannsóknir hafa stutt þessa niðurstöðu. Þar hafa kennarar jafnframt talið námið hafa gert þá nemendamiðari í kennslu og aflað þeim hærri skorar í kennslukönnunum (Gibbs og Coffey, 2004; Prosser o.fl., 2006).

Í tilefni þess að námsleiðin *Kennslufræði háskóla* fagnaði áratugs afmæli síðasta ár, lék okkur í Kennslumiðstöð hugur á að kanna viðhorf þeirra sem lokið hafa námskeiðum af námsleiðinni. Spurningakönnun var samin af þeim Ástu Bryndísi Schram, Elvu Björg Einarsdóttur og Sigurbjörgu Sigurbjarnadóttur. Notuð var blönduð aðferðafræði þar sem metnar voru niðurstöður bæði lokaðra og opinna spurninga í spurningalista sem var settur saman af 30 spurningum sem þátttakendur svöruðu aðallega eftir sex punkta Likert skala.

Spurningalistinn var sendur til 142 fyrrverandi þátttakenda á námsleiðinni sem allir eru háskólakennarar. Svarhlutfall var 54% (77). Þar af höfðu 49% (38) lokið 30 eininga diplómu í Kennslufræði háskóla, 31% (24) höfðu lokið tveimur eða fleiri námskeiðum af námsleiðinni og 19% (15) höfðu lokið einu námskeiði, *Inngangi að kennslufræði háskóla*. Konur voru 74% (56) svarenda og karlar 26% (20). Í könnunni var spurt um áhrif kennslufræðinámsins á kennsluþróun kennara, hvort og þá hvernig námið hefði styrkt kennara í starfi og hvort og þá hvernig námið hefði áhrif á hlutverk þátttakenda og samstarf í deildum. Þó að svörun hefði vissulega mátt vera meiri ætti könnunin að gefa góðar upplýsingar um viðhorf þátttakenda.

Lesi má úr könnunni að þátttakendur eru ánægðir með námsreynslu sína. Nær allir eða 99% þátttakenda sögðu að námið hefði uppfyllt væntingar þeirra og að þeir myndu mæla með því við samkennara sína að þeir tækju námskeið í námsleiðinni (N=76 og 77).



MYND 2. VIÐHORF ÞÁTTTAKENDA Í HÁSKÓLAKENNSLUFREÐI TIL FULLYRÐINGA Í KÖNNUN Á VIÐHORFUM TIL HÁSKÓLAKENNSLUFREÐINÁMS.

Í könnuninni voru þátttakendur m.a. beðnir um að taka afstöðu til fullyrðinga þar sem spurt var um þætti sem lagðir eru til grundvallar í skipulagi námsins. Í greiningu á þeim svörum mátti sjá að námið hafði skilað þátttakendum ákveðinni leikni, haft áhrif á viðhorf þeirra og öryggi í kennslu og gefið þeim kost á að verða þátttakendur í samfélagi þar sem hægt var að deila reynslu sinni og læra af öðrum.

Gagnleg tæki og tól

Eins og sjá má af efstu fjórum fullyrðingum á myndinni hér að ofan telja svarendur að þeir hafi eflst og styrkst í kennslu með þátttöku sinni í náminu. Kennarar sögðu að námskeiðin hefðu gert þá að „miklu betri háskólakennara“ m.a. með því að þeir lærðu hinar ýmsu kennsluaðferðir og um fjölbreytt námsmat. „Mér finnst ég hafa eflst á svo marga vegu sem kennari vegna þessa náms.“ Í náminu hefðu þátttakendur „lært nýja hluti“ og fengið „þau verkfæri sem þarf til að vera í stakk búin að takast á við áskoranir í kennslunni.“ Þá kunnu þeir að meta það að hafa fengið verkfæri sem þeir gátu nýtt sér strax í eigin kennslu.

Opnaði á nýjar hugmyndir/nýja hugsun

Margir þátttakendur sögðu að námið hefði opnað augu þeirra fyrir nýjum hliðum kennslu, gefið þeim nýja sýn eða nýjan skilning á mikilvægum þáttum kennslunnar. Þannig hafði námið opnað „sýn á ýmis atriði sem mér voru áður hulin“, það „breytti hugmyndum mínum um háskólakennslu ...“ og „opnað augu mín fyrir margvíslegum hliðum kennslu sem ég hafði ekki komið auga á fyrr.“ Þátttakendur bentu á að þeir hefðu ekki hugsað um kennslu sína áður „út frá kennslufræðilegu sjónarhorni“ áður en þeir hófu nám í kennslufræði.

Aukið sjálfstraust og öryggi

Þátttaka í námi styrkti sjálfstraust og öryggi þátttakenda í kennarahlutverkinu en margir hverjir tilgreindu aukið öryggi í kennslu eftir námið. Þeir töldu sig hafa öðlast „aukið öryggi í kennslu ... fengið þjálfun í að breyta og bæta.“ Þeir höfðu öðlast „sjálfstraust til að fara eigin leiðir og prófa nýja hluti“ sem varð til þess að þeir fóru „að vinna markvisst að því að bæta kennsluna.“

Að geta rætt um kennslu sína

Í námskeiðum hittast þátttakendur reglulega og stór hluti kennslustunda fer í sameiginlegar umræður þátttakenda. Þátttakendur voru sérlega ánægðir með þennan þátt námsins og lýstu því hve mikið þeir hefðu lært hver af öðrum í umræðum og hvernig kennslufræðin hefði lokist upp fyrir þeim. Umræður við samkennara gefa „speglun og ákveðna innsýn í reynslu og þekkingu annarra kennara.“ Slíkar umræður „dýpkuðu þekkingu og gáfu innsýn í störf kennara á öðrum og ólíkum sviðum.“

Sjálfskoðun/ígrundun (reflective practitioner)

Í námsleiðinni er byggt á hugmyndum um ígrundun í starfi og taka verkefni og umræður mið af þeim hugmyndum. Lögð er áhersla á að þátttakendur velti fyrir sér eigin

kennsluháttum og fá þeir til þess ýmis verkfæri og stuðning. Þessi hugmyndafræði hefur skilað árangri á þann hátt að þátttakendur segjast hafa farið að „hugsa meira um hvað ég væri að gera í kennslutímum og þá hvers vegna.“ Slík ígrundun leiðir svo til breytinga „ ... ég fór að vinna markvisst að því að bæta kennsluna“ og hún eflir kennslusýn kennara: „Ég hafði skýrari sýn á mig sem kennara, varð meðvituð um eiginleika mína sem kennari og gat styrkt þá.“

Næstu skrefin - að styðja við áframhaldandi starfsþróun háskólakennara

Það er full ástæða fyrir okkur sem stöndum að námsleiðinni *Kennslufræði fyrir háskóla* að fagna því að háskólakennarar sem taka þátt hafi, eins og kollegar þeirra víða um heim, haft bæði gagn og gaman að þátttöku sinni. En hvað svo? Ef mynd 2 er skoðuð nánar má sjá að í neðstu fjórum staðhæfingunum er meðaltal stiga lægra. Þessar fullyrðingar snúa að möguleikum þátttakenda til að nýta kennslufræðipekkingu sína á vettvangi deilda og fræðasviða. Þessi skortur á yfirfærslu er þekktur vandi í kennsluþróun í háskólum. Fanhanel (2012) bendir á að það sem háskólakennarar læra í námskeiðum sé ekki auðvelt að yfirfæra yfir á nýjar aðstæður. Hugmyndum, sem þátttakendur tileikna sér í kennslufræðinámi, er ekki alltaf mætt með fögnuði á vettvangi kennara og ýmsar hömlur settar á möguleika þeirra til að nýta lærdóm sinn í verki. Sérfræðingar í kennsluþróun háskóla hafa því bent á mikilvægi þess að kennsluþróun taki mið af þeim aðstæðum sem háskólakennarar starfa í. Með vísan í aðstæður er t.d. átt við kennslu ólíkra fræðigreina og ólíkar hefðir og siði innan deilda (Roxå og Mårtenson, 2009). Það geti því hreinlega verið erfitt fyrir kennara að nýta kennslufræðilegt nám sitt á heimavettvangi. Til að styðja við yfirfærslu þessa formlega náms þurfi annars konar kennslufræðilegan stuðning sem veita þarf á vettvangi kennslu. Sá stuðningur felst í að efla umræðu um nám og kennslu innan deilda og sviða, fá kennara til að deila því sem þeir hafa tileiknað sér með reynslunámi en reyna jafnframt að tengja þá reynslu fræðilegum hugmyndum um nám og kennslu svo og að styðja kennara við að takast á þær kennslufræðilegu áskoranir sem þeir standa frammi fyrir hverju sinni. Þá er ekki síður mikilvægt að skapa umræðu um kennslufræði stað og stund því slík umræða er oftast en ekki fjarlæg háskólakennurum eins og sjá má í orðum eins viðmælanda míns (2008):

Ef ég kenni það [námskeiðið] einn þá er nánast algjört einkamál. Það er lítil hefð fyrir því að við séum að tala saman ... ekki nema að það sé augljós möguleiki á skörun ... En að öðru leyti held ég að við séum miklir einyrkjar.

En hvernig er hægt að byggja þessa brú á milli formlegs náms fyrir háskólakennara og daglegs amsturs þeirra í kennslu?

Af kennsluþróunarstjórum

Árið 2015 skrifað ég grein í *Tímarit Kennslumiðstöðvar Háskóla Íslands* (sjá <https://timarit.hi.is/tk/issue/view/3>) þar sem ég kynnti fyrirkomulag kennsluþróunar sem ég hafði þá nýverið kynnst í háskólanum í Helsinki og við kölluðum finnska módelið. Líkaninu lýsi ég þannig:

Við Helsinkiháskólann er skipulag og umsjón kennsluþróunar annars vegar í höndum miðlægrar kennslumiðstöðvar (Centre for research and development of higher education) sem gegnir svipuðu hlutverki og Kennslumiðstöð Háskóla Íslands og hins vegar á könnu samstarfsnets háskólakennara í háskólakennslufræði (The network of senior lecturers in university pedagogy). Frá 1998 hafa 16 stöður háskólakennara í háskólakennslufræði verið skilgreindar innan Helsinkiháskólans og hefur hvert og eitt fræðasvið á að skipa slíkum kennara eða kennurum sem jafnframt starfa í samstarfsneti annarra kennara í háskólakennslufræði og með miðlægri kennslumiðstöð. Þessar stöður eru fjármagnaðar af sameiginlegu fé háskólans. Háskólakennararnir hafa ýmist fagþekkingu á sínu fræðasviði og kennslufræðilega menntun að auki eða eru kennslufræðingar sem hafa sérhæft sig í kennslufræði þeirra greina sem kenndar eru á fræðasviðinu (Guðrún Geirsdóttir, 2015, bls. 11).

Líkanið var kynnt fyrir stjórnendum Háskóla Íslands sem leyst vel á og árið 2016 var fyrsti kennsluþróunarstjóri Háskóla Íslands, Ásta Bryndís Schram, ráðin til starfa við Heilbrigðisvísindasvið (Ásta Bryndís Schram, 2016) en áður hafði Anna Helga Jónsdóttir verið að hluta til ráðin til slíkra starfa við Verkfræði- og náttúruvísindasvið. Næstu árin bættust fleiri slíkir í hópinn og árið 2019 höfðu kennsluþróunarstjórar verið ráðnir við öll fimm fræðasvið Háskóla Íslands. Kennsluþróunarstjórararnir fimm eru með ólíkan bakgrunn og í nýútkomnu *Tímariti Kennslumiðstöðvar Háskóla Íslands* (sjá <https://timarit.hi.is/tk/issue/view/tk2020>) ræða þeir hlutverk sitt og stöðu innan háskólans. Hlutverk þeirra er m.a. að koma auga á og styðja við það sem vel er gert á þeirra fræðasviðum, ryðja hindrunum úr vegi fyrir kennara sem eru tilbúnir til að reyna nýjar leiðir og að skapa samfélag um kennsluþróun (e. *community of practice*). Þeir vilja vekja meðvitund og gagnrýna umræðu um nám og kennslu, benda á mögulegar bjargir og styðja við rannsóknir í kennslu (Elva Björg Einarsdóttir, 2020, bls. 23-25).

Kennsluþróunarstjórar Háskóla Íslands eru enn að móta starf sitt og aðlaga að þörfum sinna sviða en segja má að sú mótun hafi tekið heljarstökk fyrir tilstilli Covid-19. Á síðasta ári hafa kennsluþróunarstjórararnir stutt ötullega við kennara Háskóla Íslands sem staðið hafa frammi fyrir ótal kennslufræðilegum áskorunum við að endurskoða bæði kennslu sína og námsmat. Þeir hafa í stuðningi sínum við kennara unnið saman þvert á fræðasvið svo og með Kennslumiðstöð við að útbúa og miðla fræðsluefni, deila góðum ráðum og stýra umræðu um kennslumál. Að auki hafa þeir hver á sinn hátt fundið leiðir og farvegi innan sinna

fræðasviða til að skapa sameiginlegri umræðu kennara stað og stund. Þannig hafa nú á síðasta ári orðið til á fræðasviðum rafrænar kennarastofur, virkar facebooksíður fyrir kennara, reglulegir rabbfundir, vendifundir og menntasmiðjur. Starf kennsluþróunarstjóra er enn í mótun en ég hef þá trú að þeir muni í störfum sínum tryggja að reynslunám kennara sé metið að verðleikum og dregið formlega inn í kennslufræðilega umræðu um leið og þau skapa frjóan vettvang fyrir yfirfærslu þekkingar þeirra háskólakennara sem notið hafa formlegrar kennaramenntunar í háskólakennslufræði.

Að lokum

Ég hef hér að ofan stiklað á stóru í sögu háskólakennslufræði við Háskóla Íslands um tveggja áratuga skeið. Á þeim áratugum sem ég hef starfað við starfsþróun háskólakennara hef ég séð viðhorf breytast og áhuga á kennslumálum og kennsluþróun vaxa. Hér hef ég einkum beint sjónum að formlegu námi í kennslufræði og störfum kennsluþróunarstjóra, en þess ber að geta að háskólakennurum við Háskóla Íslands býðst að auki margs konar annar stuðningur við kennsluþróun (Guðrún Geirsdóttir, 2020). Kennsluþróun skipar æ stærri sess í stefnu Háskóla Íslands og endurspeglast í fjölbreyttum leiðum til stuðnings gæðakennslu. Ljóst er að á sviði kennsluþróunar í háskólum munum við halda ótrauð áfram að „spotta, lyfta og gera sýnilegt“.



MYND 3. KENNSLUMÁLAFING Í HÁSKÓLA ÍSLANDS. GREINARHÖFUNDIR FREMST.

Heimildir

Atli Vilhelm Harðarson. (2018). *Hvað á leiðbeinandi að gera fyrir nemanda sem vinnur að doktorsritgerð? Netla - Veftímarit um uppeldi og menntun. Menntavísindasvið Háskóla Íslands.*

Ásdís Helgadóttir, Halldór Pálsson og Guðrún Geirsdóttir. (2020). Balancing student workload with learning outcomes. *International Journal of Engineering Education Vol. 36,(6), 1924-1937,*

Ásta Bryndís Schram. (2016). Nýjung í kennsluþróun á Heilbrigðisvísindasviði. *Tímarit Kennslumiðstöðvar Háskóla Íslands, 5(1), 34-35.*

Åkerlind, G.S. (2007) Constraints on academics' potential for developing as a teacher - Variation in meaning, *Studies in Higher Education, 32, 21-37.*

Barnett, R. og Coate, K. (2005). *Engaging the curriculum in higher education.* SRHE og Open University Press.

D'Andrea, V-M. and Gosling, D. (2005). *Improving teaching and learning in higher education; A whole institution approach.* McGraw Hill.

Elva Björg Einarsdóttir. (2020). „Spotta, lyfta, gera sýnilegt - það er áskorunin einmitt núna“ Viðtal við kennsluþróunarstjóra á fræðasviðum Háskóla Íslands. *Tímarit Kennslumiðstöðvar Háskóla Íslands, 8(1), 23-25.*

Fanhanel, J. (2012). *Being an academic.* Routledge.

Gibbs, G. og Coffey, M. (2004). The impact of training of university teachers on their teaching skills, their approach to teaching and the approach of learning of their students. *Active learning in higher education, 5(1), 87-100.*

Gosling, D. (2009), 'Educational development in the UK: a complex and contradictory reality', *International Journal for Academic Development, 14 (1), 5-18.*

Guðrún Geirsdóttir (2008). *We are caught up in our own world: Conceptions of curriculum within three different disciplines at the University of Iceland* (óútgefin doktorsritgerð). Kennaraháskóli Íslands, Reykjavík. <http://hdl.handle.net/1946/2110>

Guðrún Geirsdóttir. (2011). Teachers' conceptions of knowledge structures and pedagogic practices in higher education. Í G. Iverson, B. Davies og J. Fitz (ritstjórar), *Knowledge and*

identity. Conceptions and applications in Bernstein's sociology (bls. 90–107). Routledge.

Guðrún Geirsdóttir. (2012). Hlutverk háskólakennara í námskrárgerð. *Uppeldi og menntun*, 21(2), 139–163.

Guðrún Geirsdóttir. (2015). Hvað er finnska módelið? *Tímarit Kennslumiðstöðvar Háskóla Íslands*, 4(1), 11.

Guðrún Geirsdóttir. (2020). Er kennsluþróun kjarnastarfsemi? *Tímarit Kennslumiðstöðvar Háskóla Íslands*, 8(1), 10–12).

Hicks, M., Smigiel, H., Wilson, G. og Luzeckjy, A. (2010). *Preparing academics to teach in higher education*. Australian learning and teaching council.

International Consortium of educational developers. (2014). The preparation of university teachers internationally.

<http://icedonline.net/wp-content/uploads/2011/08/The-Preparation-of-University-Teachers-Internationally.pdf>

Jón Torfi Jónasson. (2008). *Inventing tomorrow's university. Who is to take the lead?* The Magna Charta Observatory.

Kobayashi, S., Dolin, J., Söborg, A. og Turner, J (2017). Building academic staff teaching competencies: How pedagogic continuous professional development for academic staff can be organised and developed in research-intensive universities. Í B. Stensaker, G. T. Bilbow, L. Breslow og R. van der Vaart (ritstjórar). *Strengthening teaching and learning in research universities: Strategies and initiatives for institutional change* (bls.103-128).

Palgrave/Macmillan.

Páll Skúlason (2014). *Háskólapælingar*. Háskólaútgáfan.

Prosser, M., Rickinson, M., Bence, V., Hanbury, A. og Kulej, M. (2006). *Formative evaluation of accredited programmes*. Higher education academy.

Roxå, T. og Mårtenson, K. (2009). Teaching and learning regimes from within: Significant networks as a locus for the social construction of teaching and learning. Í C. Kreber (ritstjóri). *The university and its disciplines: Teaching and learning with and beyond disciplinary boundaries* (bls. 209-218). Routledge.

Sigrún Harðardóttir og Sveinbjörg Júlía Svavarsdóttir (2018). „Ég virðist alltaf falla á tíma“: *Reynsla nemenda sem glíma við námsvanda við Háskóla Íslands*. *Tímarit uppeldis og*

menntunar, 27(2), 155-173.

Silja Bára Ómarsdóttir (2016). „Þetta gefur okkur vettvang utan skólans“ Facebook sem verkfæri í háskólanámi. *Netla - Veftímarit um uppeldi og menntun*.

Stefna Háskóla Íslands 2006-2011.

Stefna Háskóla Íslands 2011-2016.

Guðrún Geirsdóttir (gudgeirs(hja)hi.is) er dósent í menntunarfræðum við Háskóla Íslands. Hún er jafnframt deildarstjóri Kennslumiðstöðvar Háskóla Íslands. Rannsóknir hennar snúa að námskrárgerð, kennsluháttum og kennsluþróun á háskólastigi. Guðrún er með doktorspróf í menntunarfræðum frá Kennaraháskóla Íslands, M.Sc. í námskrárfræðum frá Pennsylvania State University og BA gráðu í uppeldisfræðum auk kennsluréttinda frá Háskóla Íslands.

Gestaritstjórn afmælisgreina Ingvars Sigurgeirssonar: Anna Kristín Sigurðardóttir prófessor, Baldur Sigurðsson dósent og Gerður G. Óskarsdóttir fyrrverandi fræðslustjóri Reykjavíkur.

SKÓLAÞRÆÐIR
TÍMARIT SAMTAKA ÁHUGAFÓLKS UM SKÓLAPRÓUN

Grein birt 5.3. 2021