



„Þetta getur opnað dyr“: Reynsla háskólakennara sem rannsakenda eigin kennslu.

Anna Ólafsdóttir og Guðrún Geirsdóttir

► Abstract ► Um höfunda ► About the authors ► Heimildir

Í greininni verður fjallað um rannsókn sem höfundar unnu meðal háskólakennara sem stunduðu diplómunám í háskólakennslufræðum á vegum Menntavísindasviðs og Kennslumiðstöðvar HÍ á árunum 2014–2016. Markmið diplómunámsins er meðal annars að efla kennslufræðilegar rannsóknir og fræðilega nálgun í háskólakennslu og byggir námið á hugmyndum um fræðimennsku náms og kennslu (e. Scholarship of Teaching and Learning – SoTL). Í náminu glíma þátttakendur við að gera rannsóknir á sviði kennslufræða sem flestum er nýlunda. Tekin voru rýnihópaviðtöl við tvo hópa háskólakennara sem voru eða höfðu verið þátttakendur í háskólakennslufræði og reynsla þeirra af að vera rannsakendur eigin kennslustarfs könnuð. Helstu niðurstöður voru þær að þótt þátttakendurnir væru öll reyndir rannsakendur á sínum fræðasviðum fylgdu því þekkingarfræðilegar, aðferðafræðilegar og siðferðilegar áskoranir að fóta sig innan menntunarfræðanna. Í greininni verður gerð grein fyrir reynslu þátttakenda af náminu og þeim áskorunum sem þau glímdu við í rannsóknum sínum. Jafnframt verða niðurstöður ræddar í ljósi breyttra hugmynda og viðhorfa til formlegrar kennsluhæfni þeirra sem sinna kennslu á háskólastigi.

Efnisorð: Fræðimennska náms og kennslu, háskólakennarar, kennsluþróun, rannsóknir á eigin kennslu

Inngangur

Háskólar hafa, eins og menntastofnanir á öðrum skólastigum, þurft að aðlaga sig að breyttum heimi síðustu áratugi. Kröfur sem gerðar eru til háskóla eru margvíslegar og þær koma bæði utan og innan frá (Fanghanel, 2012). Ein slík krafa snýr að gæðum kennslu og kennsluþróun. Áhersla á ábyrgðarskyldu háskóla (e. accountability) hefur t.d. lagt auknar kvaðir á háskóla og háskólakennara um að huga að gæðum kennslu og sinna kennsluþróun (Mårtensson og Roxå, 2016). Breytingar í háskólum má meðal annars skýra með tilvísun í breytingar á samfélagi, alþjóðavæðingu, aukna nýtingu upplýsingatækni og betra aðgengi nemenda að háskólum, með tilheyrandi breidd í nemendahópi (Altbach o.fl., 2009; Mulryan-Kane, 2010). Á sama tíma hafa kröfur aukist um ábyrgð, skilvirkni, gæði og rannsóknaframlag, samhliða vaxandi samkeppni um fjármagn (Stensaker og Harvey, 2011).

Þessum áskorunum hefur m.a. verið mætt með aukinni áherslu á gæði í námi og kennslu. Slíka áherslu má gjarnan sjá í stefnu stjórnvalda svo og í ýmsum formlegum aðgerðum eins og t.d. Bolognaferlinu, en þar eru margvísleg verkfæri nýtt til að auka fagþróun og gæði á sviði kennslu. Sem dæmi um slík verkfæri má nefna innleiðingu hæfnivíðmiða í námskeiðum og námsleiðum (sjá t.d. Gunn og Fisk, 2013; Hénard og Leprince-Ringuet, 2008; Saroyan og Frenay, 2010). Þá má ekki gleyma því að á síðustu áratugum hefur þekkingu og rannsóknum á háskólakennslu vaxið fiskur um hrygg og ekki óeðlilegt að háskólastofnanir nýti þær í starfi (Parpala o.fl., 2010).

Í þessari grein er fjallað um rannsókn höfunda á reynslu akademískra starfsmanna á ólíkum fræðasviðum við Háskóla Íslands af að vera rannsakendur eigin kennslustarfs. Rannsóknarspurningin sem sett var fram og leitast við að svara var eftirfarandi: Hver er reynsla háskólakennara innan ólíkra fræðigreina af að stíga inn á svið fræðimennsku náms og kennslu (e. Scholarship of Teaching and Learning – SoTL)? Rannsóknarspurningin vísar til reynslu háskólakennara af að ástunda fræðimennsku á fræðasviði sem þau hafa ekki fyrri reynslu af (kennslufræði) og þeirra áskorana sem því fylgir.

Gerð verður grein fyrir fræðilegu baksviði rannsóknarinnar þar sem fjallað verður um rannsóknir á sviði kennsluþróunar á háskólastigi og athyglinni sérstaklega beint að því sem nefnt hefur verið fræðimennska náms og kennslu. Einnig verður gerð grein fyrir vettvangi rannsóknarinnar. Síðan verður aðferðafræðilegum þáttum rannsóknarinnar lýst, greint frá helstu niðurstöðum og þær ræddar í ljósi breyttra hugmynda og viðhorfa til formlegrar kennsluhæfni þeirra sem sinna kennslu á háskólastigi. Að lokum draga höfundar saman eigin ályktanir af þeirri umræðu.

Fræðilegt baksvið og vettvangur rannsókna

Undanfarna áratugi hafa verið lagðar auknar kvaðir á háskóla og háskólakennara um að huga sérstaklega að gæðum kennslu og sinna markvissri kennsluþróun (Mårtensson og Roxå, 2016). Í köflunum sem hér fara á eftir verður gerð grein fyrir því helsta sem fjallað hefur verið um á því sviði og tengist rannsókn greinarhöfunda.

Krafa um kennslufræðilega hæfni háskólakennara

Ólíkt kennurum á öðrum skólastigum hefur alla jafna ekki verið gerð sú krafa til háskólakennara að þau búi yfir formlegri menntun á sviði kennslufræða. Háskólakennarar mæta til leiks sem fræðafólk sem sækir faglega sjálfsmynd sína fyrst og fremst til eigin fræðigreina. Þau eru hins vegar sjaldnast fagmenntaðir kennarar og það er eitt að kunna sína grein og annað að kunna að kenna hana (Handal, 1999). Kennsluhæfni háskólakennara hefur þannig lengst af verið reynslubundin, m.a. fengin með tileinkun í gegnum eigið nám og síðar kennslu. Kennarar hafa lært til verka með því að reka sig á og með því að fylgja eða hverfa frá þeim kennslulíkönum sem þau kynntust í eigin námi (Entwistle o.fl., 2014, 2016; Guðrún Geirsdóttir, 2011, 2012). Þróun háskólastarfs og kröfur til háskóla hafa orðið til þess að sú óformlega kennslufræðilega þekking sem háskólakennarar búa yfir er ekki lengur talin næg til að sinna kennarahlutverkinu. Það hefur gert það að verkum að auknar kröfur eru nú gerðar um kennsluhæfni háskólakennara. Á sama tíma hefur kennslufræðilegur stuðningur við háskólakennara farið vaxandi (sjá t.d. Gaebel og Zhang, 2018; Hénard og Roseveare, 2012; O'Connor og Wisdom, 2014). Þá sýna rannsóknir að við mat á hæfni og í framgangsnefndum háskóla á síðustu árum hefur verið lögð meiri áhersla en áður á kennslufræðilega hæfni háskólakennara (Kobayashi o.fl., 2017).

Formleg krafa um sérstaka kennsluhæfni háskólakennara hefur verið gagnrýnd. Gagnrýnendur benda á að slíkar kröfur vegi að akademísku frelsi kennara, þær séu runnar undan rifjum nýfrjálsbyggju til að tryggja ánægju nemenda sem viðskiptavina, séu dæmi um aukna miðstýringu og enn einn liður í að flækja enn frekar starfsumhverfi háskólakennara (Roxå & Mårtensson, 2017). Aðrir hafa hins vegar bent á að kennslustarf háskólakennara sé sannarlega orðið flóknara og kennslufræðileg þekking sé mikilvæg til að aðstoða kennara við að takast á við flókinn veruleika. Háskólakennarar sem sótt hafa sér slíka fræðslu telja sig yfirleitt hafa haft gagn af. Í náminu skapist tækifæri til að deila reynslu, ræða vanda og viðra viðhorf sem oft sé hvorki staður né stund til að deila innan eigin starfseininga. Þar gefist kostur á að skapa tengsl við kollega þvert á fræðasvið og kennarar geti tileinkað sér fagþekkingu og orðaforða sem geri þeim kleift að ræða kennslu sína á faglegri nótum. Þá telja þátttakendur í kennslufræði sig hafa öðlast aukið sjálfstraust, þau hafi orðið öflugri sem háskólakennarar auk þess sem námið hafi hjálpað þeim að skilja flókinn veruleika háskóla þannig að þau beiti sér af meiri útsjónarsemi en áður (Fanghanel, 2012). Að lokum nefna þátttakendur gjarnan að þau hafi tekið upp nemendamiðaðri kennslu og námið skilað þeim hærri einkunn í kennslukönnunum (Gibbs og Coffey, 2004; Guðrún Geirsdóttir, 2021).

Fræðimennska náms og kennslu (SoTL)

Hér að framan hefur verið fjallað um auknar kröfur á háskóla og háskólakennara um gæði í kennslu og kennslufræðilega hæfni. Sú kröfugerð hefur m.a. sótt stuðning í hugmyndafræði sem nefnd hefur verið fræðimennska náms og kennslu (e. Scholarship of Teaching and Learning – SoTL). Hugmyndin að baki fræðimennsku náms og kennslu er eignuð Ernest Boyer sem kom hugtakinu á framfæri árið 1990 í grein sinni „Scholarship Reconsidered: Priorities of the Professoriate“. Þar lýsir hann áhyggjum sínum af ofuráherslu háskóla á rannsóknir á kostnað annarra hlutverka. Kennsla, segir Boyer (1990), er ekki eitthvað sem kennarar sinna sem einhverri hliðargrein meðfram fræðistörfum, heldur er hún og á að vera hluti af fræðistörfum háskólakennara. Samkvæmt þessu eiga þau sem sinna fræðimennsku náms og kennslu að byggja á þekkingu á góðum starfsháttum, nýta sannreyndar leiðir til að skapa þekkingu og deila þeirri þekkingu á sama hátt og gert er innan annarra fræða. Að sjálfsgöðu þurfa ekki allir háskólakennarar að sinna slíkri fræðimennsku, en þekkingin sem verður til með þeim hætti skiptir allt háskólasamfélagið máli (Ginsberg og Bernstein, 2011). Hugmyndum Boyers var tekið fagnandi af háskólaþólki sem taldi að þrátt fyrir að hlutverk kennara sneri bæði að rannsóknnum og kennslu ættu þessi lykilhlutverk litla samleið þegar kæmi að fjármögnun, mati og viðurkenningu. Þar hefðu rannsóknir alltaf yfirhöndina (Locke, 2012, 2014).

Í kjölfar hugmynda Boyer hefur hugmyndafræði SoTL vaxið fiskur um hrygg og hefur hún breiðst út beggja vegna Atlantshafs. Hún er nú útbreidd innan kennslufræða og kennsluþróunar í háskólum, þ.m.t. í stefnumótun háskóla. Þannig hefur hún að margra mati orðið að ráðandi hugmyndafræði (Booth og Woollacott, 2018; Fanghanel o.fl., 2015) sem nýtir fjölbreyttar rannsóknahæðir (Divan o.fl., 2017).

Víða má sjá merki um fræðimennsku náms og kennslu í stofnanalegum innviðum og stuðningi háskóla (Hutchings o.fl., 2011; MacKenzie og Meyers, 2012; Svinicki, 2012) en einnig í áhyggjum af að háskólastofnanir séu ekki nægilega tilbúnar til að taka á móti og hlúa að þessari hugmyndafræði (Ginsberg og Bernstein, 2011) og settar hafa verið fram hugmyndir um hvernig bæta megi úr því (D’Andrea og Gosling, 2005; Myatt o.fl., 2018). Hugtakið fræðimennska náms og kennslu hefur enn afar óljósa merkingu innan háskólastofnana. Að mati Canning og Masika (2020) er hugtakið nú notað yfir mjög vítt svið, allt frá því að vera kerfisbundið mat á formlegu framlagi, t.d. rannsóknnum á kennslu, yfir í að vísa til persónulegrar ígrundunar kennara og þess að deila góðum kennsluhugmyndum meðal samstarfsfélaga. Probert (2014) telur að þessi víða notkun hugtaksins hafi veikt stöðu þess og það sé notað til að réttlæta ýmsar stofnanalegar ákvarðanir sem ekki falla endilega að upphaflegum hugmyndum Boyer.

Hvað er þá átt við með fræðimennsku náms og kennslu? Hér vandast málið og eins og oft vill verða um nýjar stefnur og þekkingarsvið takast á ólíkar hugmyndir. Höfundar eins og Gurung og Schwartz (2013) hafa sett fram nokkurs konar stigveldi (e. hierarchy) kennslu þar sem fjórða og efsta þrep stigveldisins fellur undir fræðimennsku náms og kennslu. Fyrri þrjú þrepin lýsa mismunandi alúð og fræðimennsku háskólakennara þegar kemur að kennslu. Neðsta þrepið skipa kennarar sem leggja lágmarksvinnu í kennslu (e. going through motions). Á næsta þrepi fyrir ofan eru kennarar sem einlæglega láta sig kennsluna varða (e. sincere teaching) að því marki að þau leita t.d. ráða hjá kollegum. Faglegir kennarar (e. scholarly teaching) eru þau sem láta ekki þar við sitja heldur reyna kerfisbundið að bæta kennsluhætti sína og nýta til þessi fræðilegar uppsprettur. Efsta þrepið lýsir svo, eins og áður sagði, fræðimennsku náms og kennslu (e. Scholarship of Teaching and Learning – SoTL) sem gerir ekki aðeins kröfu um fagmennsku heldur krefur kennara um að gerast rannsakendur í eigin kennslu og birta niðurstöður rannsókna sinna á viðurkenndum kennslufræðilegum vettvangi. Í fræðilegri umfjöllun um hugtakið fræðimennska náms og kennslu er krafan um birtingu á rannsóknarniðurstöðum, og þar með formlegt framlag til þekkingar, sem margt fræðafólk telur að sé það sem fyrst og fremst skilji að faglega kennara og þau sem sinna fræðimennsku náms og kennslu (Bernstein, 2013; Poole og Simmons, 2013).

Með fræðimennsku náms og kennslu eru háskólakennarar innan ólíkra fræðasviða hvött til að stunda rannsóknir á kennslu sinna fræða. Þau eru, eins og Kanuka (2011) bendir á, sérfræðingar í þeirri grein og þeim leiðum sem fræðigrein þeirra nýtir til þekkingarsköpunar og því vel til þess fallin að rannsaka

hana. Slíkir rannsækendur leggja ekki einungis til sérþekkingu á fræðigrein sinni heldur nálgast þau oft kennslufræðileg viðfangsefni út frá rannsóknarhefðum eigin fræðigreina og geta þannig komið með ný sjónarhorn og annars konar þekkingu inn á vettvang kennslufræða (Hutchings, 2007).

Það fylgja því þó ýmsar áskoranir þegar háskólakennarar af ólíkum fræðasviðum fara að stunda kennslufræðilegar eða menntunarfræðilegar rannsóknir og birta rannsóknarniðurstöður innan fræðasviðs sem þau í raun tilheyra ekki. Þessar áskoranir tengjast því að læra og beita rannsóknaraðferðum sem eru algengar á sviði fræðimennsku náms og kennslu en hugsanlega ekki eins kunnuglegar háskólakennurum af öðrum fræðasviðum (Kelly o.fl., 2012; McEwen og O'Connor, 2014). Að þurfa að beita áður ókunnum rannsóknaraðferðum vekur oft umræðu um gæði þeirra rannsókna sem unnið er að (Hubball og Clarke, 2010; McKinney, 2006). Gæði rannsóknarverkefna standast ekki alltaf kröfur sem gerðar eru innan menntavísinda og háskólakennara skortir oft bæði fræðilegan grunn og aðferðafræðilega þekkingu til að geta staðið nægilega faglega að verki. Með kröfu um birtingu rannsóknarniðurstæðna eru þau sem starfa undir hatti fræðimennsku náms og kennslu komin býsna nálægt landamærum hefðbundinna menntarannsókna, fræðasviðs sem á sér langa hefð og sögu. Það er því mikilvægt að þessir nýliðar á sviði menntarannsókna kunni til verka (Felten, 2013; Kanuka, 2011) þannig að hægt sé að tryggja trúverðugleika rannsóknafamlagsins (Billot o.fl., 2017). Innkoma þessara nýliða inn á svið menntavísinda hefur reynst áskorun sem meðal annars birtist í að sérfræðingar í menntavísindum hafa efast um gæði og gildi þeirra rannsókna sem unnar eru undir hatti fræðimennsku náms og kennslu. Þar er spurt hvort fagna eigi nýliðum inn á vettvang menntavísindanna og líta svo á að framlag þeirra bæti við flóru rannsókna og rannsóknahefða á því fræðasviði eða hvort líta megi á hana sem ógn við heilindi þeirra sem sinna „raunverulegum“ menntarannsóknum (Kanuka, 2011).

Þó að allar rannsóknir eigi sér siðferðilega hlið sem huga þarf að, hafa rannsóknir sem stundaðar eru undir hatti fræðimennsku náms og kennslu ákveðna siðferðilega sérstöðu bæði hvað snertir viðföng rannsókna svo og eðli þeirra gagna sem oft er stuðst við (De Jaeger o.fl., 2022). Rannsóknarviðfangsefni þeirra eru oftast en ekki nemendur sem eiga ýmislegt undir samskiptum sínum við kennara og það getur skapað valdaójafnvægi. Þá eru gögn sem nýtt eru í rannsóknarskyni oft persónulegar upplýsingar sem nemendur hafa veitt í formi verkefna en eru kennurum aðgengilegar sem rannsóknargögn. Það er því sérlega mikilvægt að rannsækendur séu sér meðvitaðir um þær siðferðilegu áskoranir sem rannsóknir þeirra vekja (Swenson og McCarty, 2012).

Að lokum standa rannsækendur á sviði fræðimennsku náms og kennslu oft frammi fyrir að rannsóknarniðurstöður þeirra séu ekki metnar að verðleikum meðal samstarfsmanna, innan háskólastofnana, eða innan þeirra eigin fræðigreina (Bass, 1999) né heldur innan formlegra matskerfa (Masika o.fl., 2016). Jafnframt getur vafist fyrir rannsækendum á sviði fræðimennsku náms og kennslu að skilgreina og finna réttan vettvang fyrir birtingu á rannsóknarniðurstöðum sínum (Witman og Richlin, 2007).

Vettvangur rannsóknar: Kennslufræði háskóla

Árið 2010 var 30 eininga námsleið sett á laggirnar við Menntavísindasvið Háskóla Íslands og var fyrirmyndin sambærilegar og svipaðar námsleiðir erlendis, einkum á Norðurlöndum. Frá hausti 2017 hefur hún samanstðið af fjórum námskeiðum sem eru: *Inngangur að háskólakennslufræði* (10 einingar), *Skipulag og endurskoðun námskeiða* (5 einingar), *Námsmat og endurgjöf* (5 einingar) og *Kennsluþróun og starfendarannsóknir* (10 einingar). Viðfangsefni fyrstu þriggja námskeiðanna snúa fyrst og fremst að grunnþáttum kennslu þar sem þátttakendur kynnst kennslufræðilegum hugtökum og fræðum og skoða eigin kennsluhætti í ljósi þeirra. Þessi námskeið myndu samkvæmt Gurung og Schwartz (2013) hafa það að markmiði að auka fagmennsku háskólakennara í kennslu.

Lokanámskeið námsleiðarinnar, *Kennsluþróun og starfendarannsóknir*, byggir hins vegar á hugmyndum fræðimennsku náms og kennslu. Þar leggja þátttakendur drög að rannsókn á sviði kennslu eða skipuleggja kennsluþróunarverkefni, afla gagna og greina og kynna síðan á Menntakvikun, rannsóknarráðstefnu Menntavísindasviðs. Að auki eru þátttakendur hvött til að skoða möguleika á birtingu rannsókna sinna og hafa sumar hverjar verið birtar á fræðilegum vettvangi (sjá t.d. Atli Vilhelm Harðarson, 2018; Ásdís Helgadóttir o.fl., 2020; Sigrún Harðardóttir og Sveinbjörg Júlía Svavarsdóttir, 2018; Silja Bára Ómarsdóttir, 2016). Þó að þátttakendur séu öll vel reyndir

rannsakendur innan eigin fræðasviða eru kennslufræðilegar rannsóknir þeim nýlunda. Það reynist þeim því ákveðin áskorun að takast á við ný fræði og oft áður ókunnar rannsóknaraðferðir.

Í ljósi slíkra áskorana fannst höfundum þessarar greinar áhugavert og gagnlegt að skoða reynslu háskólakennara af að stíga sín fyrstu skref í fræðimennsku náms og kennslu. Áður en fjallað verður um helstu niðurstöður þeirrar rannsóknar verður gerð grein fyrir aðferðafræðilegum þáttum hennar.

Aðferð

Ákveðið var að afla gagna með viðtölum við háskólakennara sem stunduðu diplómunám í háskólakennslufræðum á vegum Kennslumiðstöðvar HÍ á árunum 2014–2016.

Þátttakendur

Þátttakendur í rannsókninni voru annars vegar háskólakennarar sem höfðu lokið diplómu í námsleiðinni háskólakennslufræði ári áður en gagnaöflun fór fram (6) og hins vegar háskólakennarar sem sátu lokanámskeið námsleiðarinnar þegar gagna var aflað (5). Þátttakendur voru því alls ellefu. Þátttakendur voru öll með fasta stöðu sem háskólakennarar við Háskóla Íslands (lektorar og dósentar) og höfðu reynslu af háskólakennslu, mismikla þó. Þau komu af öllum fræðasviðum háskólans; Félagsvísindasviði (1), Hugvísindasviði (3), Menntavísindasviði (2), Heilbrigðisvísindasviði (2) og Verkfræði- og náttúruvísindasviði (3). Meirihluti viðmælenda voru konur, eða níu konur og tveir karlar sem endurspeglar ekki fyllilega samsetningu nemendahópsins í námskeiðinu.

Framkvæmd og greining gagna

Ákveðið var að notast við rýnihópaviðtöl til gagnaöflunar en slík viðtöl hafa reynst afar gagnleg leið til rannsókna á sviði kennslufræða. Með þeim eru talðar meiri líkur á að fá fram fleiri atriði sem tengjast reynslu og upplifun þátttakenda sem og fjölbreyttari sjónarhorn á umræðuefnið hverju sinni (Kamberelis og Dimitriadis, 2011). Myndaðir voru tveir rýnihópar, annars vegar með þátttakendum sem lokið höfðu diplómunni og hins vegar þeim sem á þeim tíma sátu lokanámskeiðið. Viðtölin voru tekin í húsakynnum Kennslumiðstöðvar Háskóla Íslands. Þátttakendum var gerð grein fyrir tilgangi viðtalsins, þau beðin um samþykki fyrir upptöku og nafnleynd tryggð. Í viðtölunum voru þátttakendur spurð út í reynslu sína og upplifun af því að vinna verkefni á sviði kennslufræða og hvaða áskorunum þau hefðu helst mætt í þeirri vinnu. Viðtölin stóðu yfir í um það bil 80 mínútur og voru hljóðrituð, afrituð og síðan greind sameiginlega af rannsakendum með aðferðum þemagreiningar (Braun og Clarke, 2013). Í því fólst að lesa afrituðu viðtölin yfir nokkrum sinnum og kóða þau á markvissan hátt út frá markmiðum rannsóknarinnar. Byggt á því voru svo dregin fram helstu þemu umræðunnar.

Siðferðileg atriði og mögulegar takmarkanir

Þegar gagna var aflað í rannsókninni höfðu höfundar sameiginlega umsjón með fjórða og síðasta námskeiði námsleiðarinnar, námskeiðinu *Kennsluþróun og starfendarannsóknir*. Annar höfundurinn kenndi auk þess í námskeiði númer tvö og hinn kom að kennslu/umsjón bæði í námskeiði eitt og tvö. Vegna tengsla höfunda við þátttakendur í öllum námskeiðunum var ákveðið að fá starfsmann Kennslumiðstöðvar til að leiða viðtölin en rannsakendur voru eftir sem áður viðstaddir þau. Rétt er að árétta að niðurstöðurnar sem kynntar verða hér byggja á einungis tveimur viðtölum. Á móti kemur að viðtöl við rýnihópa taka einstaklingsviðtölum fram að því leyti að samtalið innan hópsins veitir viðbótarinnsýn og þekkingu (Kamberelis og Dimitriadis, 2011).

Niðurstöður og umræður

Eins og fram hefur komið getur það verið áskorun fyrir háskólakennara að fara að vinna undir hatti fræðimennsku náms og kennslu (Hubball og Clark, 2010; Kelly o.fl., 2012; McKinney, 2006). Greining viðtalsgagnanna leiddi í ljós tvö meginþemu sem tengdust annars vegar áhrifum þess að

verða rannsakandi á sviði fræðimennsku náms og kennslu og hins vegar þeim áskorunum sem slík fræðimennska felur í sér.

Að stækka og vaxa á sviði kennsluræða

Þátttakendur í rýnihópunum voru kennarar sem höfðu valið að taka 30 eininga viðbótardiplómu í háskólakennslufræði. Af þeirri ástæðu má gera ráð fyrir að hér hafi verið á ferðinni hópur sem brennur fyrir kennslu og vill leggja talsvert á sig til að öðlast aukna kennslufræðilega þekkingu og hæfni. Allir viðmælendur voru sátt við kennslufræðinámið og rannsóknarverkefnið sem þau unnu í því. Fram kom í máli þeirra að þau, eins og kollegar þeirra víða um heim (Fanghanel, 2012), töldu það hafa styrkt sig og eflt faglega:

Já ég einhvern veginn get [verið] meira svona fagleg/ur í því sem ég er að gera, ég get svona betur staðið á einhverjum faglegum grunni – einhvern veginn svoleiðis.

Viðmælendum fannst námið skapa tækifæri til að skoða viðfangsefni námskeiðanna sem þau kenndu ofan í kjölinn. Þau töldu líka að það að rannsaka eigin námskeið á þann hátt sem gert væri í náminu myndi hafa jákvæð áhrif á gæði eigin kennslu en einnig gæti það jafnvel haft gildi fyrir einhverja fleiri:

Ok, ég er allavegana að vinna með námskeiðið þannig að gildi rannsóknarinnar sem starfendarannsóknar í þeim skilningi [er] að þetta mun bæta mína kennslu – ég verð betur í stakk búin/n til að takast á við þetta námskeið á næsta ári. Svo ætla ég bara að gefa því séns að mögulega verði niðurstöðurnar þess eðlis að þær gætu haft gildi fyrir einhverja aðra að lesa.

Þátttakendur sem sinntu einhvers konar stjórnun töldu að reynsla þeirra af því að gera rannsókn gerði þau öflugri sem stjórnendur. Sumir viðmælendur sinntu stjórnunarstörfum innan sinna deilda eða áttu sæti í kennslunefndum fræðasviðsins og fannst rannsóknarverkefnið þess eðlis að hægt væri að líta á það sem lið í að efla þau á öllum sviðum starfsins:

Ég lít kannski svolítið á þetta sem part af því að vera í stjórnun. Nú er ég bara eini kennarinn í grein og alltaf greinarformaður og mér finnst ég geta sett þetta verkefni undir, ég er að vinna í að bæta kennsluna mína, ég er að vinna stjórnunartímana mína og ég er líka að gera rannsókn – þetta nær yfir allt. Það er kannski svona – oft horfi ég á þetta sem ... þetta er eitthvað sem ég mun eða á að vera að gera sem greinarformaður já og ekki endilega sem kennari og ekki heldur sem rannsakandi en samt ...

Sum rannsóknarverkefni viðmælendanna sneru að því að skoða og rannsaka viðfangsefni innan námsleiðar í heild, svo sem að endurskoða hæfniviðmið námsleiðar, rannsaka þann grunn sem námsgreinin sækir til og bera eigin námsleiðir saman við aðrar sem kenndar eru við háskóla erlendis. Þátttakendur sem voru í stjórnunarhlutverki sáu slík verkefni sem mikilvægt innlegg í umræðu innan greinarinnar:

En ég sé fyrir mér að þetta verkefni geti nýst inn í vinnu sem er alltaf í gangi hjá okkur í námsbrautinni, – að rýna námskrána og spá og spekulera hvernig við eigum að halda áfram að þróa hana og á hvaða gildum, og sem sagt hverja við erum að þjónusta og eitthvað slíkt, þannig að það er miklu sterkari grunnur að standa á.

Með því að kynnast betur kennslufræðilegri umræðu innan greinar hafði þátttakendum vaxið ásmegin og þau öðlast verkfæri sem þeim fannst nýtast til að tala um kennslufræðileg málefni við kollega:

En svo er líka annað og það er það að í gegnum þessa vinnu hef ég fengið mikinn áhuga á þessu [kennslufræði greinarinnar] ... og nú sko veit ég hverjir eru að vinna í þessu á mínu fræðasviði ... og hef þá eitthvað til að geta lagt í púkk með þeim, t.d. eins og við erum í samstarfi við [erlendan háskóla] og þar er kollegi sem ég hef oft talað við um [kennslu] en

ég hef aldrei haft neitt svona input, eða aldrei þú veist fundist ég hafa neina svona þekkingu til að grípa boltann sem hann er að senda mér. En núna er það þannig að þetta getur ... opnað svona dyr.

Kennslufræðinámið og rannsóknarverkefnið sem þar var unnið hafði þannig beint þátttakendum inn á áður ókunn svið innan eigin fræðigreina.

Eins og sjá má telja þátttakendur í rannsókninni námið og rannsóknarverkefni þess hafa bæði styrkt sig í sessi sem kennara, haft áhrif á gæði kennslu og eftir þau sem stjórnendur í flóknu háskólasamfélagi. Þessar niðurstöður ríma afar vel við rannsóknir sem sýna að nám í háskólakennslufræði hefur áhrif á hugmyndir kennara um kennslu (Gibbs og Coffey, 2004; Guðrún Geirsdóttir, 2021) og veitir þeim faglegt sjálfstraust sem gerir þeim kleift að orða kennslusýn og ræða við samstarfsfólk (Fanghanel, 2012).

Sumir þátttakendur unnu að rannsóknarefnum þar sem tilvist og grundvöllur fræðigreinarinnar voru rýnd að því marki að kallaði á endurskoðun og jafnvel átök um námskrár greina:

Í fyrsta lagi tókum við ákveðna ákvörðun í náminu, ég og kollegi minn, sem var með mér í náminu, ... um að gera rannsókn sem er að vikka sjóndeildarhringinn í okkar fagi og fara að skoða það á allt aðra vísu... Veit ekki hvort ég á að segja þetta mjög skýrt, sem sagt við unnum þessa rannsókn og efni rannsóknarinnar kallaði á heilmikinn debat á brautinni og er að hafa einhver áhrif sem ég held að muni skila sér í því að við þurfum að fara að hugleiða kennslu svoltið upp á nýtt, sem [aftur] þýðir að námið [í kennslufræði] er í raun og veru meira núna að skila sér til okkar beinlínis eftir þessa vinnu alla.

Þátttakendur bentu á að þó að samstarfsmenn innan námsbrautar hefðu lýst yfir ánægju með rannsóknarverkefnin og teldu þau mikilvæg væri oft erfitt að finna farveg fyrir umræðu innan námsleiðarinnar:

Ég var sem sagt bara að skoða námskrána, hún hafði ekki verið endurnýjuð síðan 2008, ég var bara að skoða hana... Það þarf að tala um það en ... manni finnst maður alltaf vera þínu að röfla, af því að allir hafa svo mikið að gera, já þetta er rosa mikilvægt, tókum þetta á næsta fundi, og svo er, það var þegar ég kallaði alla til á þessa tveggja tíma fundi, sem ég fann að eins og þú segir, maður náði að tala saman.

Almennt töldu viðmælendur að samstarfsfólk þeirra væri jákvætt í garð þeirra kennslufræðilegu rannsókna sem þau unnu að í náminu. Fram hefur komið að sum verkefnin voru hugsuð sem frekara innlegg inn í vinnu sem verið var að sinna innan námsleiða og höfðu því beinan hagnýtan tilgang og ávinning fyrir námsleiðina.

Erlendar rannsóknir á áhrifum kennslufræða benda fyrst og fremst á aukna kennsluhæfni háskólakennara (Fanghanel, 2012; Gibbs og Coffey, 2004; Gurung og Schwartz, 2013). Í rannsókn höfunda kom fram að þátttakendur í námskeiðinu í kennslufræði virtust ekki síður beita aukinni fagþekkingu sinni til þróunar námskrár og umbótaverkefna innan eigin námsbrautar og deilda. Þau nýttu þannig kennslufræðina til að efla sig í leiðtogahlutverki sem skipti háskólasamfélag þeirra máli (Ginsberg og Bernstein, 2011; Myatt o.fl., 2018). Fyrri rannsóknir höfunda sýna að slík forysta er mikilvæg þegar kemur að þróun náms og kennslu í háskólum (Entwistle o.fl., 2014, 2016; Guðrún Geirsdóttir, 2011, 2012).

Á hálum ís í framandi landi

Bent hefur verið á að það getur verið flókið fyrir háskólakennara að takast á við fræðimennsku náms og kennslu og stíga með því inn á svið sem er þeim flestum framandi (Felten, 2013; Kanuka, 2011). Þessi skref inn í nýjan fræðaheim og þær áskoranir sem þar þarf að takast á við; fræðilegar, aðferðafræðilegar sem og siðferðilegar, voru viðmælendum okkar ofarlega í huga og endurspegluðust meðal annars í viðhorfum þeirra til birtinga.

Að koma inn í nýja fræðigrein

Að tilheyra fræðigrein merkir að háskólakennari er á heimavelli og hefur þar með góð tök á þekkingargrunni sinna fræða, veit hvaða leiðir til þekkingarsköpunar eru fræðilega viðurkenndar og kann að fara með tungutak greinarinnar. Viðmælendur okkar fundu vel að þau voru ekki á heimavelli á sviði kennslufræða þó að þau efuðust ekki um að slík fræði væru fræðasvið eða fag:

Ég hugsa líka: Nú þarf ég bara að setja mig í stellingar – ég er ekki að lesa mitt fag en ég geri mér grein fyrir því að jafnvel þó ég skilji ekki fagið þá er þetta fag og ég er bara búin/n að læra um það.

Viðmælendur koma af ólíkum fræðasviðum og fyrir þau sem komu t.d. úr náttúruvísindum reyndist „tungutakið erfitt“, það var flókið að „setja sig inn í lingóið“, tungumálið, hugsunarháttinn og þeim fannst rannsóknir á fræðasviðinu mjög ólíkar því sem þau áttu að venjast:

Mínar rannsóknir eru allt annars konar og þetta er algjörlega ný sýn á hvernig rannsóknir geta farið fram. Það sem ég hef gert hingað til er allt annars eðlis – náttúruvísindi eru bara – þetta eru svo mikið meira hugvsindi og ég hvorki þekki tungutakið né í rauninni aðferðina að búa til vísindi úr ... Ég geri mér grein fyrir því að ég veit ekki í hverju vísindin felast og það er kannski það sem ég er að læra.

Þó að sumir viðmælendur hafi séð ýmsa kunnuglega fræðilega fleti innan kennslufræðanna var það fræðasvið jafnvel þátttakendum úr menntavísindum framandi:

Já en samt var tungutak og orðaforðinn og tungumálið – nú er ég náttúrliga orðin/n svolítið sleip/ur í mínu sérsviði [x] og er orðin/n svolítið lipur að lesa í gegnum enskan texta og var alltaf að lesa nýjar greinar – en þarna er ég samt komin/n út fyrir sporið – mér fannst það áskorun að lesa greinar af þessu sviði.

Skortur á fræðilegum grunni á sviði menntavísinda olli því að viðmælendum fannst þau vera „á frekar hálum ís“ faglega og þurfa að hafa sig öll við að „lesa inn í þann litteratúr“. Þau óttuðust að fræðin sem þau byggðu verkefni sín á væru kannski ekki „þau réttu“ og að þau væru þar ekki alltaf með puttann á fræðilega púlsinum:

Finnst – skapar það óöryggi eða er einhver svoleiðis tilfinning að maður sé kannski að leita einhvers staðar og þetta sé kannski bara svona outdated fræðimenn sem maður er kannski búin/n að finna og fattar ekki að þeir eru bara outdated af því að maður er ekki inni í þessum fræðum.

Viðmælendur voru sér vel meðvituð um að þekkingarfræðilegi grunnurinn sem þau byggðu á í rannsóknum sínum væri veikur:

Ég er einmitt núna búin/n að vera að vinna í fræðilega kaflanum og lesa mér til um [x – viðfangsefni rannsóknar] og ég finn það einmitt að þetta er ekki mitt fræðasvið og ég veit voða lítið og finnst allt voða merkilegt og svo að sama skapi hugsa ég: Guð hvað þetta verður þunnt hjá mér.

Þó að tungutakið hafi verið nýtt og viðmælendum fundist þau standa höllum fæti þekkingarfræðilega, toguðust á í huga þeirra hugmyndir fræðimenskunnar um að vinna faglega og þekkja þann fræðilega grunn sem byggja skal á, en ekki síður sú staðreynd að þau væru sem háskólakennarar að fara inn á nýtt svið og ætluðu ekkert endilega að dvelja þar lengi. Þeim fannst þau því þurfa að huga vel að því hversu mikinn metnað og vinnu þau áttu að setja í það að verða sérfræðingar á sviði sem væri til hliðar við þeirra eigið fræðasvið:

Já og bara að vita það og halda það að þetta er bara verkefni og ég ætla kannski ekki að fara að gera þetta að einhverjum karrier – kennslufræðin er allt í lagi út af fyrir sig – en ætla ég að fara að fjárfesta miklum tíma í að setja mig inn í það?

Eins og fjallað hefur verið um hér að framan voru þátttakendur í rannsókninni að fást við fræðasvið sem var þeim langflestum ókunnugt áður. Sem sérfræðingar á eigin fræðasviði gerðu þau sér vel grein fyrir að þau voru á framandi slóðum (Felten, 2013; Kanuka, 2011). Þau gerðu sér grein fyrir að kennslufræði væri sérstakt fræðasvið og þau væru nýliðar þar. Þau óttuðust að þau stæðu ekki nægilega faglega að verki og að verkefni þeirra teldust ekki trúverðug þegar horft væri á þau frá sjónarhóli menntunarfræða (Billot o.fl., 2017).

Að nýta aðrar rannsóknaraðferðir

Aðferðafræðileg atriði reyndust líka mörgum áskorun. Sérstaklega voru rannsóknir menntavísinda framandi þeim sem komu úr náttúruvísindum og var nefnt sérstaklega í viðtölunum hversu erfitt þetta hlýti að vera fyrir þá þátttakendur:

Persónulega þá er ég svolítið á heimavelli þegar kemur að þessum aðferðum og aðferðafræðinni því ég hef starfað við félagsvísindi, þannig að það er ekkert sem kemur mér á óvart þar og ég bara dáist að ykkur sem eruð úr náttúruvísindum því þetta er meira en að segja það.

En viðmælendum af hugvísindasviði fannst þetta aðferðafræðilega landslag líka býsna framandi og nefndu að það kallaði á nýja nálgun:

Ég kem úr hugvísindum og er að skoða málfræði – mér finnst þetta líka svolítið erfitt og t.d. aðferðafræðin – hún er allt öðruvísi. Þetta eru félagsvísindi. Mér finnst það eiginlega erfiðast – þetta er annars konar aðferðafræði. Maður þarf svolítið að byrja upp á nýtt.

Það voru einkum eigindlegar aðferðir sem voru viðmælendum okkar nýlunda og þeim fannst sú aðferðafræðilega sýn um margt öðru vísi en þau áttu að venjast í eigin fræðilegum rannsóknum. Þátttakendur í námskeiðinu ákveða sjálf hvaða aðferðafræðilegu leiðir þau nýta í rannsóknum sínum en mörg þeirra kusu að fara leiðir sem fella má undir hatt eigindlegra rannsókna. Líklega var það eðli rannsóknarspurninga sem helst réði för, eða eins og einn viðmælandi orðaði það:

En mér finnst þið ekki endilega vera að pressa okkur í átt að eigindlegum – alls ekki – en kannski er það bara vegna þess að ef við erum að hugsa um rannsóknarverkefnið innan ramma þessa námskeiðs þá eru það kannski bara þær rannsóknarspurningar sem dúkka upp – þær [eigindlegar aðferðir] kannski bara henta betur. Ef maður hugsar svona skalann einhvern veginn.

Þá má geta þess að þrátt fyrir að sumum hafi þótt aðferðafræðin áskorun sögðu viðmælendur líka að það væri valdeflandi að læra nýjar aðferðir:

Stór hluti af mínu starfi er að leiðbeina meistaranemum – þetta er orðinn svo svakalegur fjöldi eftir að þetta varð skylda – það eru flestir sem vilja gera eigindlega rannsókn – það eru allir svo hræddir við tölfræðina – þannig að það eru allir í eigindlegum og ég verð að kunna þetta.

Þrátt fyrir að nýttar séu fjölbreyttar rannsóknarhefðir innan fræðimennsku náms og kennslu (Divan o.fl., 2017) var það þátttakendum ákveðin áskorun að beita rannsóknaraðferðum sem þau höfðu ekki notað áður innan eigin rannsóknasviðs (Hubball og Clarke, 2010; Kelly o.fl., 2012; McKinney, 2006). Þetta átti sérstaklega við um þátttakendur sem komu úr náttúruvísindum. Engu að síður þótti þeim það að beita nýjum rannsóknaraðferðum styrkja rannsóknarhæfni þeirra, sem m.a. gat nýst þeim við leiðsögn nemenda.

Siðferðilegar áskoranir

Auk þekkingarfræðilegra og aðferðafræðilegra áskorana sem viðmælendur glímdu við komu siðferðileg álitamál líka til umræðu í viðtölunum. Rannsóknir á sviði fræðimennsku náms og kennslu beinast iðulega inn á við og viðfangsefnið eru oftast en ekki málefni sem snerta beint kennara og nemendur (Fanghanel o.fl., 2015). Viðmælendur okkar voru ekki vön því að beina rannsóknarsjónum sínum í þessum mæli á eigin nemendur og samstarfsfólk:

Það er líka áskorun einmitt af því að maður er að kafa inn á við – ég er ekki að gera starfendarannsókn en þetta er samt námsgreinin manns og samkennarar, þetta er náttúrliga svona mjög nálægt manni – það er dálítið erfitt. Það er allt annað að vera að skoða eitthvað sem er fyrirbæri hvort sem það er tungumál eða eitthvað annað. ... þetta er ákveðin áskorun finnst mér líka.

Kennsla er, eins og viðmælendur bentu á, oft mikið einkamál kennara, hún er „prívat“, „hún er oft svo mikið tabú“ og hún er sjaldan gerð opinber. Í þessum rannsóknnum sögðust viðmælendur líta mun meira inn á við en þau væru vön og að auki væru þau að skoða og greina kennsluhætti kollega sem gæti verið óþægilegt:

Tengist því líka – ég þarf að leita í greinar og analysera þetta viðtal og finna svona – maður finnur þessa persónusköpun af því að hver kennari á sína kennslusýn, og svo er ég alltaf að greina kennslusýnina hans og þetta er rosaleg ... svona ... nærgöngult.

Önnur áskorun eða siðferðileg togstreita fólst í að beina sjónum að nemendum sínum í rannsóknnum. Kennarar hafa ákveðna valdastöðu gagnvart nemendum, það er þeirra til dæmis að leggja mat á árangur og dæma frammistöðu (Martin, 2018; Stockley og Balkwill, 2013). Viðmælendum fannst þetta setja þau í siðferðilega erfiða aðstöðu, það er að þau væru að rannsaka nemendur sína:

Nú er ég búin/n að hugsa sem áskorun – af því þú varst að tala um kennara – það er líka áskorun af því ég er að rannsaka nemendur og þetta með siðferðilegar þælingar – sko ég er búin/n að vera að velta alls konar siðferðilegum hliðum á því að vera að rannsaka mína nemendur sem ég á eftir að gefa einkunn sko – hvernig maður á að tækla það – það er bara svona holl þæling en óhjákvæmilega partur af þessu.

Þriðja siðferðilega áskorunin sem rædd var í viðtölum sneri að trúnaði eða tryggleyni viðmælenda við námsgreinina og samstarfsmenn. Dæmi var nefnt þar sem niðurstöður rannsóknar á kennsluháttum féllu ekki vel í kramið hjá samstarfsfólki og stjórnendum:

Ég fann það t.d. á deildarforseta, að sú/sá sem var deildarforseti á þeim tíma var ekki alveg sátt/ur, og þetta varð svolítið svona óþægilegt ... Það var svona talað um þetta á kennarafundi, en þó ekki.

Vangaveltur þátttakenda í rannsókninni um siðferðileg álitaefni draga fram mikilvægi þess að vandað sé til verka við rannsóknir á sviði fræðimennsku náms og kennslu þar sem rannsóknarefnið er oftast en ekki nátengt rannsakandanum sjálfum eða nemendum og samstarfsfólki hans (Felten, 2013). Viðmælendur virtust sér vel meðvituð um þessar siðferðilegu áskoranir (Martin, 2018; Stockley og Balkwill, 2013).

Að birta eða birta ekki?

Eins áður hefur verið sagt líta talsmenn fræðimennsku náms og kennslu svo á að það sé mikilvægt að þau sem stunda rannsóknir innan þess ramma, geri niðurstöður sínar opinberar svo af þeim megi læra (Bernstein, 2013; Poole og Simmons, 2013). Í námskeiðinu er þátttakendum bent á möguleika þess að kynna niðurstöður rannsókna sinna á margvíslegan máta, m.a. á fræðilegum vettvangi.

Í viðtölunum voru þátttakendur spurð út í hugmyndir um að deila niðurstöðum. Fram kom að auk þess að kynna niðurstöður á Menntakviku hafði sumum þátttakendum gefist kostur á að kynna verkefnið innan sinna fræðasviða, svo sem á kennsludegi fræðasviðs eða á erlendum fagráðstefnum. Sumir viðmælendur töldu mikilvægt að niðurstöður þeirra næðu í það minnsta eyrum samstarfsmanna svo að nýta mætti þær til að bæta starfshætti:

Ég er ekkert á þeim stað að hafa eitthvað fram að færa í samræðunni við þessa kalla [fræðafólk á sviði háskólakennslufræði] en ég vil aftur á móti að háskólinn hlusti á mig og ég held að bara innan okkar deildar að það litla sem ég veit þó – þó að það sé ekki mikið í samanburði við stóru fræðimennina – að það litla sem ég veit hafi gildi fyrir mitt samstarfsfólk.

Meðvituð um mikilvægi birtinga í tímaritum sögðust sumir viðmælendur vera „praktísk í hugsun“ og gjarnan vilja leita leiða til að koma niðurstöðum í viðurkennd tímarit þó að þau væru ekki viss hvar ætti helst að bera niður:

Hvar er vettvangur til að kynna slíkar rannsóknir? Kannski mögulega í tímaritinu [Tímariti Kennslumiðstöðvar]?

Þá voru viðmælendur síður en svo viss um gæði verka sinna og hvort rannsóknarniðurstöður þeirra stæðust yfirleitt þær kröfur sem gera þyrfti til slíkra verka:

Ja, ég er ekki búin/n að ákveða – ég er að vinna viðtölin og er búin/n að gera þetta þannig eins og að ég sé að skrifa grein en eins og ég segi, þetta er kannski þunnur þrettándi ... og nú er ég svona að reyna að maka einhverjum rjóma á þetta.

Samkvæmt stigveldi Gurung og Schwartz (2013) er það birting á rannsóknarniðurstöðum sem greinir að annars vegar faglega kennslu og hins vegar fræðimennsku náms og kennslu. Þátttakendur í rannsókninni töldu mikilvægt að niðurstöður rannsókna þeirra væru nýttar til hagsbóta fyrir háskólasamfélagið (Parpala o.fl., 2010) en voru um leið óviss um fagleg gæði rannsókna sinna (Billot o.fl., 2017; McKinney, 2006), hvernig þeim yrði tekið á vettvangi menntavísinda (Bass, 1999; Kanuka, 2011) og hvar slíkar birtingar ættu helst heima (Fanghanel, 2013; Witman og Richlin, 2007).

Lokaorð

Á undanförnum áratugum hafa háskólar þurft að aðlaga sig að margvíslegum breyttum kröfum. Þessar kröfur hafa verið skýrðar með tilvísun í breytingar á samfélagi, alþjóðavæðingu, aukna nýtingu upplýsingatækni og betra aðgengi nemenda að háskólum, með tilheyrandi breidd í nemendahópi. Ein af þessum kröfum snýr að gæðum kennslu og kennsluþróun. Í henni felst að auknar kröfur eru gerðar til háskólakennara um kennslufræðilega hæfni. Í þessari grein hefur verið fjallað um rannsókn höfunda þar sem athyglinni var beint að reynslu háskólakennara á ólíkum fræðasviðum við Háskóla Íslands af því að stíga inn á svið fræðimennsku náms og kennslu og gerast rannsækendur eigin kennslustarfs. Niðurstöðurnar draga fram að þetta skref felur í sér hvort tveggja, faglega styrkingu og áskoranir. Viðmælendum okkar fannst þau eflast, ekki aðeins í kennsluhlutverkinu, heldur töldu þau þekkinguna sem þau öðluðust líka styrkja þau sem leiðtoga, hvort sem um var að ræða hefðbundin stjórnunarhlutverk innan deilda eða frumkvæði í þróun kennsluhátta. Áskoranirnar sem fylgdu því að fíkra sig inn á þessa framandi slóð voru aftur á móti margar að mati viðmælenda. Í megindráttum sneru þær þó að þremur þáttum; aðferðafræði, siðferðilegum álitamálum og því að viðmælendur óttuðust að hafa of takmarkaða fræðilega þekkingu á sviðinu til að geta undirbyggt rannsóknir sínar nægjanlega vel.

Viðmælendur í rannsókninni voru ekki margir en engu að síður varpar rannsóknin að okkar mati mikilvægu ljósi á gildi þess fyrir háskólakennara að stíga inn á svið fræðimennsku náms og kennslu með því að gerast rannsækendur eigin kennslustarfs. Í yfirliti um fræðilegt baksvið rannsóknarinnar var bent á þá gagnrýni sem komið hefur fram að auknar kröfur um formlega kennsluhæfni háskólakennara vegi að akademísku frelsi háskólakennara og séu runnar undan rifjum nýfrjálshyggju og markaðsvæðingar. Að okkar mati er slík gagnrýni mikilvægt framlag til umræðunnar um þróun háskóla. Engu að síður teljum við niðurstöður rannsóknarinnar gefa ýmsar vísbendingar um að skipulagt kennslufræðinám fyrir háskólakennara, og það að háskólar styðji háskólakennara almennt til rannsókna á eigin kennslu, feli í sér jákvætt breytingaafli þegar horft er til þróunar háskólastarfs. Þetta breytingaafli birtist meðal annars í að þátttaka í skipulögðu námi á sviði háskólakennslufræði eflir ekki aðeins einstaklingana sem námið stunda, heldur hefur einnig áhrif á námskrár- og kennsluþróun deilda og sviða, svo og á leiðtogaþæfni kennara í stjórnunarstörfum. Það er því mikilvægt að okkar mati að stjórnendur háskóla meti þetta framlag að verðleikum, skapi kennurum svigrúm og stuðning til slíkra rannsókna og nýti rannsóknarniðurstöðurnar markvisst til kennsluþróunar.

“This has opened up doors”: University teachers’ experiences of Scholarship of Teaching and Learning

In recent decades, universities have had to adapt to various policy changes and new demands. These demands have been explained by referring to changes in society, globalization, new technology and easier access to higher education studies, resulting in a much more diverse student population. One of these new demands has been to focus more on the quality of teaching, and teaching development within higher education institutions.

The research reported and discussed in this article was carried out with university teachers who participated in a higher education diploma programme, organised by the Centre of Teaching and Learning during the years 2014–2016. Data was collected through focus group interviews with two groups, one consisting of five participants who had finished their diploma, and the other a group of five participants, still studying in the module at the time when the interview took place.

A diploma in higher education pedagogy is a 30 ECTS line of study, located within the School of Education, at the University of Iceland. The diploma consists of three 10 ECTS modules and is organized for higher education academics. In the final module, participants design and carry out pedagogical research within their own disciplinary field. Based on the ideology of Scholarship of Teaching and Learning (SoTL), the aim of the module is to enhance disciplinary pedagogical research and scholarly practices within higher education teaching.

The findings of the research revealed that the participants in the SoTL module experienced both empowerment as teachers in their disciplinary field, and various challenges when entering what they described as a completely new disciplinary landscape. Thus, our interviewees felt empowered, not only in their role as teachers, but also as leaders, both in traditional administrative roles, as well as when taking on a leading role as educational developers within their discipline. On the other hand, the challenges of entering this foreign landscape were of various kinds; mostly they had to do with methodological and ethical issues, but in addition, the interviewees were concerned about their limited theoretical knowledge in the field, and expressed their worries about not being able to provide a solid theoretical background for their SoTL research. Thus, even though all the participants were experienced researchers within their disciplinary fields, educational research was to them both a theoretical and a methodological challenge.

From educational researchers’ point of view, the invasion of SoTL newcomers into their disciplinary field is also problematic. Educational experts may doubt both the integrity and the scholarship of these newcomers within the educational field of research. They ask questions, such as whether SoTL research should be welcomed as an important contribution to enhance the quality of learning and teaching in higher education, even bringing different disciplinary expertise and disciplinary lenses to the field of education; or, conversely, whether the invasion of SoTL research should be seen as a threat to the integrity of those doing “real” educational research.

The research sheds an important light on the value of SoTL for university teachers through which they become researchers of their own teaching. The findings show that organised pedagogical diploma programmes for university teachers, within which they study their own teaching, can serve as forces of change, not only empowering the individuals participating, but also enhancing curriculum and teaching development within schools and faculties. Therefore, it is of vital importance that administrators and policy-makers provide teachers with opportunities and support for such research, as well as using the results systematically for educational development within their institutions.

Key words: Scholarship of Teaching and Learning – university teachers – educational development – researching own teaching

Um höfundana

Anna Ólafsdóttir (anno@unak.is) er dósent við Háskólann á Akureyri. Hún lauk B.Ed.-gráðu frá Kennaraháskóla Íslands 1983, meistara-gráðu 2003 frá sama skóla og doktorsprófi í menntavísindum frá Háskóla Íslands árið 2014. Anna starfaði um árabil við almenna kennslu, tónlistarkennslu og kennslu í tölvu- og upplýsingatækni á ýmsum aldursstigum. Hún hefur gegnt akademískri stöðu við Háskólann á Akureyri frá árinu 2004. Rannsóknir Önnu hafa einkum beinst að námi og kennslu á háskólastigi, hlutverki háskóla í samfélaginu og gæðamálum háskóla.

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

About the authors

Anna Ólafsdóttir (anno@unak.is) is an associate professor at the University of Akureyri. She has a B.Ed. degree (1983), an M.Ed. degree (2003) from Iceland University of Education, and a PhD degree in education from the University of Iceland (2014). Anna worked within the primary school system and as a music teacher for several years, as well as teaching IT, both to children and adults. She has held an academic position at the University of Akureyri since 2004. Anna's main field of research has been within higher education, mainly focusing on learning and teaching, quality aspects of HE, and the role of universities in the society.

Guðrún Geirsdóttir (gudgeirs@hi.is) is an associate professor in education at the University of Iceland. She is also the director of the Center for Teaching and Learning. Her main fields of teaching and research relate to teaching and learning in higher education and professional development within higher education. She has a PhD in education from the Iceland University of Education; an M.Sc. in curriculum and instruction from Pennsylvania State University, a BA in pedagogy and a teacher certification from the University of Iceland.

Heimildir

- Altbach, P. G., Reisberg, L. og Rumble, L. E. (2009). *Trends in global higher education: Tracking an academic revolution. A report prepared for the UNESCO 2009 world conference on higher education*. https://www.cep.edu.rs/public/Altbach_Reisberg_Rumbley_Tracking_an_Academic_Revolution_UNESCO_2009.pdf
- Atli Vilhelm Harðarson. (2018). Hvað á leiðbeinandi að gera fyrir nemanda sem vinnur að doktorsritgerð? *Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun*. <https://doi.org/10.24270/netla.2018.2>
- Ásdís Helgadóttir, Halldór Pálsson og Guðrún Geirsdóttir. (2020). Balancing student workload with learning outcomes. *International Journal of Engineering Education*, 36(6), 1924–1937.
- Bass, R. (1999). The scholarship of teaching: What's the problem? *Inventio: Creative thinking about teaching and learning*, 1(1), 1–9. https://www.ctl.uga.edu/_resources/imported/mainBass_1999_Inventio.pdf
- Bernstein, D. (2013). How SoTL-active faculty members can be cosmopolitan assets to an institution. *Teaching and Learning Inquiry*, 1(1), 35–40. <https://doi.org/10.20343/teachlearninqu.1.1.35>
- Billot, J., Rowland, R., Carnell, B., Amundsen, C. og Evans, T. (2017). How experienced SoTL researchers develop the credibility of their work. *Teaching and Learning Inquiry*, 5(1), 101–114. <https://doi.org/10.20343/teachlearninqu.5.1.8>
- Booth, S. og Woollacott, L. C. (2018). On the constitution of SoTL: Its domains and contexts. *Higher Education*, 75, 537–551. <https://doi.org/10.1007/s10734-017-0156-7>

- Boyer, E. L. (1990). *Scholarship reconsidered: Priorities of the professoriate*. The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Braun, V. og Clarke, V. (2013). *Successful qualitative research. A practical guide for beginners*. SAGE.
- Canning, J. og Masika, R. (2020). The scholarship of teaching and learning (SoTL): The thorn in the flesh of educational research. *Studies in Higher Education*, 47(6), 1084–1096. <https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1836485>
- D’Andrea, V. og Gosling, D. (2005). *Improving teaching and learning in higher education: A whole institution approach*. McGraw-Hill.
- De Jaeger, A. E.; Stoesz, B. M. og Doan, L. A. (2022). Tensions and Partnerships: Understanding Research Ethics in the Scholarship of Teaching and Learning (SoTL). Í Lisa M. Fedoruk (ritstjóri), *Ethics and the Scholarship of Teaching and Learning* (bls. 43–63). Springer Cham. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-11810-4>
- Divan, A., Ludwig, L. O., Matthews, K., Motley, P. og Tomljenovic-Berube, A. (2017). Survey of research approaches utilised in the scholarship of teaching and learning publications. *Teaching and Learning Inquiry*, 5(2), 16–29. <https://doi.org/10.20343/teachlearninqu.5.2.3>
- Entwistle, N., Karagiannopoulou, E. og Anna Ólafsdóttir. (2014). Different perspectives and levels of analysis in research into university learning and teaching. *The Psychology of Education Review*, 38(2), 28–33.
- Entwistle, N., Karagiannopoulou, E., Anna Ólafsdóttir og Walker, P. (2016). Research into student learning and university teaching: Changing perspectives. Í J. M. Case og J. Huisman (ritstjórar), *Researching higher education: International perspectives on theory, policy and practice* (bls. 190–208). Routledge.
- Fanghanel, J. (2012). *Being an academic*. Routledge.
- Fanghanel, J. (2013). Going public with pedagogical inquiries: SoTL as a methodology for faculty professional development. *Teaching and Learning Inquiry*, 1(1), 59–70. <https://doi.org/10.2979/teachlearninqu.1.1.59>
- Fanghanel, J., McGowan, S., Parker, P., McConnell, C., Potter, J., Locke, W. og Healey, M. (2015). *Literature review. Defining and supporting the Scholarship of Teaching and Learning (SoTL): A sector-wide study*. Higher Education Academy.
- Felten, P. (2013). Principles of good practice in SoTL. *Teaching and Learning Inquiry*, 1(1), 121–125. <https://doi.org/10.2979/teachlearninqu.1.1.121>
- Gaebel, M. og Zhang, T. (2018). *Trends 2018: Learning and teaching in the European higher education area*. European University Association. <https://eua.eu/downloads/publications/trends-2018-learning-and-teaching-in-the-european-higher-education-area.pdf>
- 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. <https://doi.org/10.1177/1469787404040463>
- Ginsberg, S. M. og Bernstein, J. L. (2011). Growing the scholarship of teaching and learning through institutional culture change. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 11(1), 1–12.
- Guðrún Geirsdóttir. (2011). Teachers’ conceptions of knowledge structures and pedagogic practices in higher education. Í G. Ivinson, 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. (2021). „Spotta, lyfta, gera sýnilegt – það er áskorunin akkúrat núna.“ Um þróun háskólakennslufræði við Háskóla Íslands. *Skólaþræðir*. <https://skolathraedir.is/2021/03/05/spotta-lyfta-gera-synilegt-thad-cr-askorunin-akkurat-nuna-um-throun-haskolakennslufraedi-vid-haskola-islands/?print=pdf>
- Gunn, V. og Fisk, A. (2013). *Considering teaching excellence in higher education 2007–2013: A literature review since the CHERI report 2007*. Higher Education Academy.
- Gurung, R. A. R. og Schwartz, B. M. (2013). *Optimizing teaching and learning: Practicing pedagogical research*. Wiley-Blackwell.
- Handal, G. (1999). *Kritiske venner: Bruk af interkollegial kritik innan universiteten*. Institutionen för systemteknik; Linköping University.
- Hénard, F. og Leprince-Ringuet, S. (2008). *The path to quality teaching in higher education*. OECD. <https://www.oecd.org/education/imhe/44150246.pdf>

- Hénard, F. og Roseveare, D. (2012). *Fostering quality teaching in higher education: Policies and practices*. Institutional Management in Higher Education. <https://www.oecd.org/education/imhe/QT%20policies%20and%20practices.pdf>
- Hubball, H. og Clarke, A. (2010). Diverse methodological approaches and considerations for SoTL in higher education. *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 1(1). <https://doi.org/10.5206/cjsotl-rcacea.2010.1.2>
- Hutchings, P. (2007). Theory: The elephant in the scholarship of teaching and learning room. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 1(1), 2. <https://doi.org/10.20429/ijstl.2007.010102>
- Hutchings, P., Huber, M. T. og Ciccone, A. (2011). Getting there: An integrative vision of the scholarship of teaching and learning. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 5(1), 31. <https://doi.org/10.20429/ijstl.2011.050131>
- Kamberelis, G. og Dimitriadis, G. (2011). Focus groups: Contingent articulations of pedagogy, politics, and inquiry. Í N. K. Denzin og Y. S. Lincoln (ritstjórar), *The SAGE handbook of qualitative research* (bls. 545–562). SAGE.
- Kanuka, H. (2011). Keeping the scholarship in the scholarship of teaching and learning. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 5(1), 3. <https://doi.org/10.20429/ijstl.2011.050103>
- Kelly, N., Nesbit, S. og Oliver, C. (2012). A difficult journey: Transitioning from STEM to SOTL. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 6(1), 18. <https://doi.org/10.20429/ijstl.2012.060118>
- 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. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-56499-9>
- Locke, W. (2012). The dislocation of teaching and research and the reconfiguring of academic work. Special issue on 'Managing higher education in the post 2012 era'. *London Review of Education*, 10(3), 261–274. <https://doi.org/10.1080/14748460.2012.729883>
- Locke, W. (2014). *Shifting academic careers: Implications for enhancing professionalism in teaching and supporting learning*. Higher Education Academy (HEA).
- MacKenzie, J. og Meyers, R. A. (2012). International collaboration in SoTL: Current status and future direction. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 6(1), 4. <https://doi.org/10.20429/ijstl.2012.060104>
- Masika, R., Wisker, G. og Canning, J. (2016). *Defining and supporting the scholarship of teaching and learning (SoTL): A sector-wide study*. SoTL case studies. Higher Education Academy. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.17766.11845>
- Mårtensson, K. og Roxå, T. (2016). Leadership at a local level: Enhancing educational development. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(2), 247–262. <https://doi.org/10.1177/1741143214549977>
- McEwen, L. og O'Connor, K. M. (ritstjórar). (2014). *Developing pedagogic research in higher education*. SEDA.
- McKinney, K. (2006). Attitudinal and structural factors contributing to challenges in the work of the scholarship of teaching and learning. *New Directions for Institutional Research*, 129, 37–50. <https://doi.org/10.1002/ir.170>
- Mulryan-Kane, C. (2010). Teaching large classes at college and university level: Challenges and opportunities. *Teaching in Higher Education*, 15(2), 175–185. <https://doi.org/10.1080/13562511003620001>
- Myatt, P., Gannaway, D., Chia, I., Fraser, K. og McDonald, J. (2018). Reflecting on institutional support for SoTL engagement: Developing a conceptual framework. *International Journal for Academic Development*, 23(2), 147–160. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2017.1346511>
- O'Connor, K. M. og Wisdom, J. (2014). *The preparation of university teachers internationally*. International Consortium of Educational Developers (ICDE). <http://icedonline.net/wp-content/uploads/2011/08/The-Preparation-of-University-Teachers-Internationally.pdf>
- Parpala, A., Lindblom-Ylänne, S., Komulainen, E., Litmanen, T. og Hirsto, L. (2010). Students' approaches to learning and their experiences of the teaching-learning environment in different disciplines. *British Journal of Educational Psychology*, 80, 269–282. <http://doi.org/10.1348/000709909X476946>

- Poole, G. og Simmons, N. (2013). Contributions of the scholarship of teaching and learning to quality enhancement in Canada. Í R. Land og G. Gordon (ritstjórar), *Enhancing quality in higher education: International perspectives* (bls. 118–130). Routledge.
- Probert, B. (2014). *Why scholarship matters in higher education*. OLT.
- Roxå, T. og Mårtensson, K. (2017). Agency and structure in academic development practices: Are we liberating academic teachers or are we part of a machinery suppressing them? *International Journal for Academic Development*, 22(2), 95–105. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2016.1218883>
- Saroyan, A. og Frenay, M. (ritstjórar). (2010). *Building teaching capacities in higher education: A comprehensive international model*. Stylus Publishing.
- Sigrún Harðardóttir og Sveinbjörg Júlía Svavarsdóttir. (2018). „Ég virðist alltaf falla á tíma“: Reynsla nemenda sem glíma við námsvanda í Háskóla Íslands. *Tímarit um uppeldi og menntun*, 27(2), 155–173. <https://doi.org/10.24270/tuum.2018.27.8>
- Silja Bára Ómarsdóttir. (2016). „Þetta gefur okkur vettvang utan skólans“: Facebook sem verkfæri í háskólanámi. *Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun*. https://netla.hi.is/greinar/2016/ryn/12_ryn_ar_srit_2016.pdf
- Stensaker, B. og Harvey, L. (ritstjórar). (2011). *Accountability in higher education: Global perspectives on trust and power*. Routledge.
- Stockley, E. V. og Balkwill, L. (2013). Raising awareness of research ethics in SoTL: The role of educational developers. *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 4(1). <https://doi.org/10.5206/cjsotl-rcacea.2013.1.7>
- Svinicki, M. D. (2012). Who is entitled to do SoTL? *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 6(2), 2. <https://doi.org/10.20429/ijso.2012.060202>
- Swenson, E. V. og McCarthy, M. A. (2012). Ethically conducting the scholarship of teaching and learning research. Í R. E. Landrum & M. A. McCarthy (ritstjórar), *Teaching ethically: Challenges and opportunities* (21–29). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13496-002>
- Witman, P. D. og Richlin, L. (2007). The status of the scholarship of teaching and learning in the discipline. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 1(1), 14. <https://doi.org/10.20429/ijso.2007.010114>



Anna Ólafsdóttir og Guðrún Geirsdóttir. (2022)

„Þetta getur opnað dyr“ Reynsla háskólakennara sem rannsakenda eigin kennslu.

Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun: Sérítt 2022 – Framtíð og tilgangur menntunar: Sérítt til heiðurs Jóni Torfa Jónassyni, prófessors emeritus

Sótt af http://netla.hi.is/serrit/2022/heidurs_jon_torfa/18.pdf

DOI: <https://doi.org/10.24270/serritnetla.2022.88>