

„Geturðu ekki bara sagt mér hvernig þetta á að vera?“ Upplifun kennara af ólíkum viðhorfum nemenda til náms

Fjölgun nemenda í háskólanámi frá árinu 2002 og breyttar áherslur í kennslufræði hafa leitt til nýrrar stefnu í háskólakennslu með áherslu á fjölbreytta kennsluhætti. Hér er greint frá rannsókn tveggja kennara á eigin kennslu í fjölmennu meistaranám-skeiði í eigindlegum rannsóknaraðferðum. Námskeiðið byggðist á vendikennslu og var nemendum skipt í fimm umræðuhópa. Strax í byrjun misseris upplifðu kennarar mikinn mun á milli hópanna. Gagnasöfnun var því hafin með það að markmiði að reyna að skilja betur í hverju munurinn lægi og geta með því bætt kennsluna þannig að hún næði til ólíkra hópa. Niðurstöður benda til þess að þó að flestir nemendur hafi vitað að ætlast væri til djúpnálgunar hafi sumir þeirra upplifað óöryggi sem leiddi til yfirborðsnálgunar. Aðrir nemendur voru mjög gagnrýnir á eigindlegar rannsóknar-aðferðir og þetta tvennt gerði það að verkum að kennurunum fannst kennslan erfiðari en í þeim hópum þar sem nemendur voru jákvæðir gagnvart námsefninu og kennsluaðferðunum.

Efnisorð: námsaðferðir, kennslufræði á háskólastigi, nám í eigindlegri aðferðafræði, vendikennsla

INNGANGUR

Í stefnu Háskóla Íslands fyrir tímabilið 2011–2016 (Háskóli Íslands, e.d.-b) um kennslu og nám er lögð mikil áhersla á fjölbreytta kennsluhætti og námsmat. Samhliða breyttum áherslum í kennsluháttum hefur nemendum við Háskóla Íslands fjölgað. Í október 2014 voru nemendur 13.052 talsins og hafði þeim þá fjölgað um 4.327 frá árinu 2004 (Háskóli Íslands, e.d.-a), meðal annars vegna samruna við Kennaraháskóla Íslands, en einnig vegna aukinnar ásóknar í háskólanám, og varð sú þróun sérstaklega hröð í kjölfar efnahags-hrunsins (Stefán Ólafsson, 2012). Mest hefur fjölgunin orðið í meistaranámi, en meistara-nemum fjölgaði úr 1.068 í 3.571 á sama tímabili. Langflestir meistaranemar Háskóla Íslands (1.518) eru í námi á Félagsvísindasviði. Þar af stundar rúmlega þriðjungur þeirra,

598 nemendur, nám við Viðskiptafræðideild (Háskóli Íslands, e.d.-a). Meistaránemahópurinn í Viðskiptafræðideild er bæði stór og fjölbreyttur þar sem nemendur þurfa ekki að hafa lokið grunnnámi í viðskiptafræði til að fá að stunda nám við deildina.

Mikil fjölgun nemenda í háskólanámi ásamt auknum kröfum um fjölbreytta kennsluhætti hefur gert það að verkum að starfsumhverfi háskólakennara hefur tekið miklum breytingum bæði hérlendis og erlendis. Mörgum spurningum er ósvarað, til dæmis í hverju fjölbreyttir kennsluhættir felist. Hvernig högum við kennslunni þannig að hún skili sem bestum árangri?

Í þessari grein er sagt frá tilviksathugun sem höfundarnir gerðu á eigin námskeiði við Viðskiptafræðideild. Lagt er út frá spurningunni um það hvernig hægt sé að uppfylla kröfur um fjölbreytni í kennsluháttum og námsmati í stóru námskeiði innan þess tímafjölda sem áætlaður er fyrir kennsluna og tryggja um leið gæði í námi nemenda. Með þessu innleggi í umræðu um fjölbreytta kennsluhætti vonast höfundar til að efla skilning á stöðu kennara og nemenda í þessum nýju aðstæðum.

Fjölmennasta námskeiðið á meistarastigi á Félagsvísindasviði árið 2014 var námskeiðið Þættir í eigindlegri aðferðafræði en undanfarin ár hafa rúmlega 130 nemendur lokið því ár hvert. Fjöldi nemenda í námskeiðinu skýrist meðal annars af því að það er ýmist skyldu námskeið eða í bundnu vali á fimm af átta meistaránámslínunum við Viðskiptafræðideild. Nemendahópurinn er því bæði stór og fjölbreyttur hvað varðar bakgrunn og áhugasvið í námi. Þetta gerir það að verkum að mjög krefjandi er fyrir kennara námskeiðsins að ná til þeirra allra. Til viðbótar stórum og fjölbreyttum hópi nemenda setur innihald námskeiðsins kennslunni einnig nokkrar skorður. Það er erfitt að ná tókum á eigindlegum rannsóknum nema með því að framkvæma slíkar rannsóknir á eigin spýtur. Þá er sá grunnur sem nemendur hafa til að takast á við eigindlegar rannsóknir mjög mismunandi. Mjög fáir þeirra nemenda sem hér um ræðir höfðu áður fengið kennslu í eigindlegum rannsóknaraðferðum og enn færri höfðu reynslu af því að gera eigindlega rannsókn. Þekking og kunnátta nemenda á eigindlegum rannsóknaraðferðum var yfirleitt lítil. Kennarar námskeiðsins stóðu því frammi fyrir vanda sem þeir ákváðu að takast á við með rannsókn í anda rannsókna kennara á eigin kennslu (sjá til dæmis Boyer, 1990 og Dinkelman, 2003). Markmið rannsóknarinnar var að öðlast aukinn skilning á því hvernig nemendur nálguðust námið, og með þeirri þekkingu að bæta kennsluna. Þar sem kennararnir eru ekki kennslufræðilega menntaðir lá fyrst fyrir að kynna sér, samhliða gagnaöflun, rannsóknir á námi og kennslu í fjölbreyttum og stórum nemendahópum.

Fjölbreyttur nemendahópur - kennslufræðileg nálgun

Fjölbreyttur nemendahópur er ekki aðeins áskorun fyrir kennara í meistaránámi við Viðskiptafræðideild Háskóla Íslands heldur fjölgar nemendum í framhaldsnámi á háskólastigi um heim allan. Biggs og Tang (2011) benda á að með auknum fjölda nemenda í háskólanámi fari hlutfall þeirra nemenda hækkandi sem ekki eru akademískt þenkjandi heldur í háskóla til að ná sér í gráðu. Þessi þróun er meðal annars drifin áfram af kröfum vinnumarkaðarins um hærra menntunarstig (Jepsen, Troske og Coomes, 2014).

Biggs og Tang (2011) benda einnig á að breyting á nemendahópi kalli á breyttar kennsluaðferðir. Þau leggja til að kennarar bregðist við með kennsluaðferðum sem gera

kröfu um þátttöku nemenda. Með aukinni þátttöku telja Biggs og Tang að þeir nemendur sem eru fyrst og fremst í háskóla til að sækja sér gráðu nái betri tókum á náminu án þess að kröfur til akademískt þenkjandi nemenda séu minnkaðar. Biggs og Tang leggja áherslu á að kennarar mæti nemendum þar sem þeir eru staddir, veki áhuga þeirra á námsefninu og stuðli að því að þeir finni til ábyrgðar á námi sínu. Entwistle (2009) tekur undir þetta og segir góða kennslu byggjast á sambandinu milli kennara og nemenda. Eitt aðalmarkmið kennara sem vill bæta kennslu hljóti þess vegna að vera það að öðlast skilning á nemendahópnum. Með því að vita hvar nemendur eru staddir hljóti kennarinn að eiga auðveldara með að vekja áhuga þeirra á námsefninu. Þannig verður góð kennsla nemendamiðuð fremur en kennaramiðuð.

Námsaðferðir

Mikið hefur verið skrifað um það hvernig háskólanemendur fara að við nám og hafa námsaðferðir þeirra verið greindar út frá ýmsum fræðilegum sjónarhornum, allt frá sálfræðilegri áherslu á persónuleika (e. personality) og áhuga (e. motivation) yfir í greiningu á samspili nemenda og umhverfisins sem námið fer fram í (Case og Marshall, 2009). Hugmyndir Martons og Säljös (1976) um djúp- og yfirborðsnálgun hafa hlotið töluverða athygli. Djúpnálgun einkennist af því að nemendur leitast við að skilja hvað liggur að baki því sem þeir eru að læra. Nemendur sem hafa það markmið helst að geta endurtekið (e. reproduce) námsefnið án skilnings teljast hins vegar beita yfirborðsnálgun (Entwistle og McCune, 2004). Seinna var þriðju leiðinni bætt við, markkvissri leið (e. strategic approach). Þá beita nemendur ekki alltaf sömu aðferðinni, heldur velja annaðhvort djúpeða yfirborðsnálgun eftir því hvor leiðin samræmist betur námskeiðinu sem þeir eru í hverju sinni (Case og Marshall, 2009; Entwistle og McCune, 2004). Leiðin sem nemendur fara ræðst ekki af fyrirfram ákveðnu viðhorfi þeirra heldur af námskeiðinu sjálfu og skipulagi þess. Kennsla ræður því miklu um það hvernig nemendur tileinka sér námsefnið.

Í kennslufræðilegri umfjöllun um djúp- og yfirborðsnálgun (Marton og Säljö, 1976) í námi ríkir yfirleitt það viðhorf að djúpnálgun sé æskileg (Biggs og Tang, 2011; Case og Marshall, 2009). Rannsóknir hafa hins vegar ekki sýnt fram á yfirburði hennar við nám (Biggs og Tang, 2011). Til dæmis hafa Case og Marshall (2009) bent á að kínverskir nemendur öðlast skilning með utanbókarlærdómi. Rannsóknir á áhrifum aðstæðna (e. context) á það hvernig nemendur læra hafa einnig skilað misvísandi niðurstöðum. Rannsókn Eley (1992) sýndi fram á að nemendur beittu ólíkum aðferðum eftir því hvernig þeir skildu þær kröfur sem gerðar voru til þeirra í námskeiðinu.

Rannsókn Struyvens, Dochys, Janssens og Gielens (2006) á kennaranemum sýndi að tilraunir til að hvetja nemendur til djúpnálgunar með virkum kennsluháttum skiluðu sér ekki sem skyldi, þar sem aukin virkni nemenda leiddi til yfirborðskennari nálgunar. Í viðtalsgögnum þeirra kom fram að nemendur kvörtuðu undan vinnuálagi, skorti á endurgjöf og mikilli hópvinnu. Af þessu er ljóst að erfitt er að rannsaka einstaka þætti í kennslu einangraða frá öðrum því að kennslustofan er ekki tilraunastofa.

Yfirlit Baetens, Kyndts, Struyvens og Dochys (2010) yfir rannsóknir á kennslu sem miðar að djúpnálgun styður þá tilgátu Entwistles (2009) að auðveldara sé að stuðla að yfirborðsnálgun en djúpnálgun, enda hafi atriði eins og aldur og persónuleiki nemenda

áhrif á námsaðferðir þeirra. Þarna verður því ákveðin mótsögn. Framsetning námskeiðs og skipulag hefur áhrif á það hvernig nemendur nálgast viðfangsefnið en tilraunir kennara til að hafa áhrif skila þó ekki endilega dýpri nálgun. Betri þekkingu virðist því þurfa á þeim þáttum sem ráða því hvort nemendur beita djúpnálgun eða yfirborðsnálgun á námsefnið.

Vendikennsla

Til þess að mæta nemendum þar sem þeir eru staddir, vekja áhuga þeirra á námsefninu og stuðla frekar að djúpnálgun þarf kennsla að vera nemendamiðuð fremur en kennaramiðuð (Biggs og Tang, 2011). Nemendamiðuð kennsla byggist á því að reynsla kennara af kennslunni sé notuð í því skyni að bæta námskeið, efla það sem skilaði árangri og fella burt eða betrumbæta það sem ekki hefur aukið skilning nemenda á námsefninu. Á undanförnum árum hafa tæknibreytingar verið örar og flestir nemendur nota tækni á borð við upptökur og samfélagsmiðla dagsdaglega. Ein leið til þess að mæta nemendum þar sem þeir eru staddir er að taka slíka miðla í notkun í kennslu.

Við Háskóla Íslands hefur þessi tækni verið tekin í notkun í svokallaðri vendikennslu sem notið hefur vaxandi athygli undanfarin ár (Elva Björg Einarsdóttir, 2013; Guðrún Geirsdóttir, 2013). Með vendikennslu er hefðbundnu kennslufyrirkomulagi snúið við þannig að nemendur horfa eða hlusta á fyrirlestra í rafrænu formi utan kennslustofunnar en tíminn sem kennarar og nemendur hafa saman er nýttur í umræður og til að takast á við verkefni sem tengjast námsefninu og eru metin til einkunna í námskeiðinu. Kennslufræðilega er vendikennsla nemendamiðuð af því að nemendur eru virkjaðir í tímum með umræðum og verkefnum sem miða að því að auka skilning þeirra á námsefninu (Hmelo-Silver, 2004). Vendikennslu er þannig ætlað að stuðla að djúpnálgun (Bishop og Verleger, 2013). Rannsóknir á kennslu hafa sýnt að nemendur koma betur undirbúnir í tíma þegar þeim er ætlað að horfa á myndband fyrir tímann en þegar þeim er ætlað að lesa tiltekið námsefni (Bishop og Verleger, 2013). Þá kjósa nemendur gagnvirkt nám (e. interactive) frekar en fyrirlestra en kunna um leið betur að meta fyrirlestra í rauntíma en fyrirlestraupptökur (Bishop og Verleger, 2013). Rannsókn Kurtz, Tsimermans og Steiner-Lavies (2014) á námskeiði í grunnámi bendir til þess að konur og eldri nemendur séu ánægðari með vendikennslufyrirkomulagið en yngri nemendur. Höfundar telja það til marks um að nemendur sem frekar þurfi að samþætta nám og fjölskyldulíf kunni að meta sveigjanleikann sem felst í því að geta hlustað á upptökur á þeim tíma sem þeim hentar best. Þrátt fyrir auknar vinsældir vendikennslu eru rannsóknir á ágæti hennar enn sem komið er fátar og misvísandi og ávinningurinn hefur ekki verið staðfestur (Bishop og Verleger, 2013).

Skipulag námskeiðsins

Námskeiðið þættir í eiginlegri aðferðafræði haustið 2014 var kennt út frá hugmyndinni um verkefnafræði vendikennslu. Fyrirlestrar voru teknir upp utan kennslustofu og settir inn á námsvef námskeiðsins. Námsfni í námskeiðinu samanstóð af fyrirlestrum á netinu, kennslubók eftir Merriam (2009) og ítarefni sem aðgengilegt var í pdf-formi á námsvef. Nemendum var skipt í hópa og mætti hver hópur vikulega í 50 mínútna umræðutíma. Til þess var ætlast að nemendur undirbyggju sig fyrir tímana með því að hlusta á

netfyrirlestrana og lesa námsefnið en kennarar fóru ekki formlega í gegnum lesefnið og efni netfyrirlestranna. Aðaláherslan í tímum var á verkefnavinnu í samræmi við lesefnið. Námskeiðið var próflaust en námsmati var hagað þannig:

- Rannsóknarskýrsla (tveir nemendur vinna saman) 60%. Þar gerðu nemendur grein fyrir öllum skrefum rannsóknarverkefnis sem þeir unnu að í námskeiðinu. Í skýrslunni skyldi vera inngangur og afmörkun, aðferðafræðikafli þar sem rannsóknar- aðferðinni var lýst, niðurstöðukafli þar sem niðurstöður rannsóknarvinnunnar voru settar fram og í lokin umræður. Skýrslan átti að vera í allt um 20 síður. Markmiðið með rannsóknarskýrslunni var að nemendur sýndu fram á þekkingu á eigindlegum rannsóknum og getu til að framkvæma slíka rannsókn.
- Yfirlestur á viðtali samnema (einstaklingsverkefni) 20%. Hver nemandi las yfir eitt viðtal frá öðrum nemanda og gerði athugasemdir við það í tveggja blaðsíðna skýrslu. Í þessu verkefni, endurgjöf á viðtal samnema, reyndi á þekkingu á því sem einkennir gott viðtal.
- Þátttökueinkunn (mæting, þátttaka í umræðutímum, þátttaka á netinu, undirskrift trúnaðarsamnings og skil á mynd fyrir tíma í greiningu á myndum) 20%.

Uppbygging námskeiðsins miðaði að því að farið yrði í gegnum öll skref eigindlegrar rannsóknarvinnu frá því að velja rannsóknarefni, safna gögnum, greina og skrifa rannsóknarskýrslu. Hart var lagt að nemendum að þeir ynnu rannsóknarverkefnið samhliða yfirferð í námskeiðinu og hefðu þannig tækifæri til að tengja eigin rannsóknarvinnu við umræður í tímum. Til viðbótar höfðu nemendur matskvarða (e. rubric) sem þeir gátu stuðst við í verkefnavinnunni. Með þessu fyrirkomulagi áttu nemendur ekki síður að læra hver af öðrum en kennurunum. Þetta átti bæði við um umræðutímuna og yfirlesturinn á viðtali samnema. Með því verkefni sýndu nemendur fram á hversu góðan skilning þeir hefðu á viðtalstækni. Með raunverulegum rannsóknarverkefnum nemenda og virkri þátttöku þeirra í endurgjöf á verkefni átti námskeiðið þannig að stuðla að dýpri nálgun nemenda.

Skipting nemenda í hópa og ólík nálgun þeirra

Nemendunum var skipt í fimm hópa eftir námsbrautum en þeir gátu, á námsvef námskeiðsins, óskað eftir því að skipta um tíma við nemanda í öðrum hóp og töluvert var um slík skipti. Bakgrunnur nemenda var því fjölbreyttur í öllum hópum. Ekki var talið æskilegt að kennarar hittu alla sama daginn og hóparnir mættu því sinn hvern daginn. Fljótlega eftir að námskeiðið byrjaði fundu kennarar mun á viðhorfi nemenda í umræðuhópunum fimm. Þetta birtist til að mynda í spurningum nemenda um eigindlegar rannsóknar- aðferðir og skoðunum þeirra á námskeiðinu. Kennarar námskeiðsins töldu að mikilvægt væri að skilja í hverju þessi munur lægi með það fyrir augum að bæta kennsluna. Rannsóknarspurningarnar eru því tvær:

- Hvernig geta kennarar námskeiðsins þættir í eigindlegri aðferðafræði mætt ólíkum hópum nemenda í uppbyggingu og útfærslu námskeiðsins?
- Hvað liggur til grundvallar ólíkum viðhorfum nemendahópanna í námskeiðinu?

AÐFERÐ

Rannsókn kennara á eigin námskeiði við háskóla er rannsóknaraðferð þar sem útgangspunkturinn er bætt kennsla. Þessi aðferð er þekkt undir ensku heitunum *self-study of teacher education* (sjá til dæmis Dinkelman, 2003) og *scholarship of teaching and learning* (Boyer, 1990) (hugtakið hefur ekki enn verið þýtt á íslensku og því verður hér notast við ensku skammstöfunina SoTL). Markmið Boyer (1990) með SoTL var að auka veg kennslu í háskólasamfélaginu þannig að kennarar stunduðu vandaðar rannsóknir á kennslu og birtu niðurstöður í fræðitímaritum (Grauerholz og Zipp, 2008). Með SoTL verður háskóla-kennsla ekki einkamál kennarans heldur viðfangsefni sem krefst gagnrýnnar skoðunar og umræðu (Gurung, Ansbarg, Alexander, Lawrence og Johnson, 2008).

Vegna þess að viðfangsefnið hér er ekki viðhorf einstakra nemenda heldur það flæði sem myndast í hópnum var sú leið farin að skoða námskeiðið í heild sinni með einfaldri tilviksathugun (e. single case study) (Yin, 1994). Rannsóknarsniðið tilviksathugun er notað þar sem viðfangsefnið er afmarkað en margþætt og gagnaöflun getur samkvæmt því verið bæði eigindleg og megingindleg eftir því sem við á hverju sinni (Yin, 1994). Tilviksathugun vísar þannig ekki til aðferða við gagnaöflun heldur afmörkunar viðfangsefnisins (Yin, 1994). Þá bendir Vogt (1999) á að rannsóknir á einstökum tilvikum geti haft almennari skírskotun, svo framarlega sem tilvikið sem er til rannsóknar sé dæmigert fyrir aðstæðurnar. Það er álit höfunda að svo sé í þessu tilviki og að tilviksathugunin geti veitt inn-sýn í aðstæður annarra kennara, hvort sem það er í kennslu í eigindlegum rannsóknum eða notkun vendikennslu. Tilvikið var kennsla meistaranámskeiðsins þættir í eigindlegri aðferðafræði í Viðskiptafræðideild. Kennarar námskeiðsins voru jafnframt rannsakendur. Til aðgreiningar hafa hópnum fimm verið gefin heiti eftir lit (gulur, rauður, grænn, blár og hvítur). Röð litanna tákna ekki röð umræðuhópanna í stundaskrá heldur var þeim gefið heiti af handahófi. Það er gert til þess að minnka líkur á því að nemendur í námskeiðinu geti greint hvaða hópi þeir tilheyrðu.

Gagnasöfnun

Meingögnin voru minnisblöð rannsakenda um kennsluna. Jafnframt var spurningalisti lagður fyrir nemendur um það hvernig þeir lærðu (Case, 2004). Þá var stuðst við fyrir-liggjandi gögn, svo sem kennslukannanir, þátttökulista í umræðum og önnur gögn sem urðu til við kennslu námskeiðsins. Hlutverk minnisblaða var að fanga reynslu kennara líkt og gert er í þátttökuathugunum (Merriam, 2009). Eftir kennslu skráðu rannsakendur hjá sér hvað fram fór í kennslustofunni, hvernig þeir upplifðu kennsluna og mismuninn milli hópanna fimm. Þar sem þátttökueinkunn var hluti af námsmati vissu nemendur í námskeiðinu vel að kennararnir fylgdust með þátttöku þeirra. Nemendur höfðu hins vegar ekki beina vitneskju um skráningu kennara á hugleiðingum sínum. Rannsakendur skráðu upplifun sína af kennsluvikunni hvor í sínu lagi. Þegar minnisblöðin voru lesin samhliða eftir að kennslu lauk kom í ljós mikil samsvörun í upplifun beggja rannsakenda og oft komu fram sömu atriði. Það bendir til þess að minnisblöðin veiti góða innsýn í þær aðstæður sem sköpuðust í tímum. Minnisblöðin voru greind með opinni kóðun í anda Strauss og Corbin (1990), sem felst meðal annars í því að gögnin eru greind línu fyrir línu.

Í næstsíðustu kennslustund námskeiðsins lögðu rannsakendur spurningalista fyrir nemendur, sem fengu þær upplýsingar að viðfangsefnið væri viðhorf til náms. Listinn var prentaður út og honum dreift í umræðutíma. Kennarar voru viðstaddir þegar nemendur svöruðu spurningunum en listanum var skilað nafnlaust í kassa þannig að kennarar gátu skoðað niðurstöður eftir umræðuhópum en ekki rakið þær beint til einstaklinga. Ítrekað var tekið fram að ekki væri verið að athuga einstaka nemendur. Nemendur voru einnig upplýstir um að ekki þyrfti að svara spurningalistanum í heild. Viðbrögð nemenda við fyrir-lögn spurningalistans voru almennt jákvæð. Enginn nemandi sem mætti í tíma þá viku lýsti yfir andstöðu við að taka þátt í könnuninni og svöruðu nemendur listunum ítarlega. Spurningalistinn var byggður á íslenski styttri útgáfu Case (2004) af spurningalista Entwistles um það hvernig nemendur læra. Niðurstöður þessarar könnunar eru aðeins notaðar til að gefa vísbendingu um það hvaða nálgun, djúpa, yfirborðs- eða markvissa, nemendur segjast nota við námið. Könnunin segir ekki til um hvort nemendur hafi raunverulega notað þá aðferð sem þeir sögðust nota en gefur engu að síður mikilvæga vísbendingu um afstöðu þeirra.

Til viðbótar þessu byggjast niðurstöður á upplýsingum um mætingu og virkni nemenda í tímum auk niðurstaðna úr kennslukönnunum sem kennslumiðstöð framkvæmdi á miðju misseri (miðmisseriskönnun). Í umræðutímum var bæði haldið utan um mætingu og virkni nemenda, sem var skráð út frá nafnspjöldum sem þeir báru, en rannsakendur skráðu hjá sér hvaða nemendur tóku þátt í umræðum.

Siðferðilegir þættir og gildi rannsóknarinnar

Nemendur voru við upphaf námskeiðsins upplýstir um að kennarar myndu fylgjast með umræðum í tímum og skrá niður hverjir tækju þátt í þeim. Báðir kennarar voru vel sýnilegir og stóðu fyrir framan töflu fremst í stofunni, þar sem annar stjórnaði umræðum og hinn skráði upplýsingar um þátttöku nemenda. Minnisblöð kennara byggðust á upplifun þeirra af umræðunum og kennslunni almennt, en nemendur fengu þó ekki upplýsingar um þennan hluta rannsóknarinnar fyrr en undir lok námskeiðsins. Rannsakendur töldu ekki ástæðu til að segja frá þeim hluta fyrr, þar sem upphaflega var ekki ætlunin að nota minnisblöðin í rannsókn, heldur til að geta bætt námskeiðið. Þegar nemendur voru upplýstir um hugmyndina um að gera reynslu og upplifun kennara af kennslunni að rannsóknarefni voru viðbrögð þeirra yfirleitt mjög jákvæð. Þegar rannsóknin var kynnt, ítrekuðu kennarar að nemendur væru ekki til rannsóknar sem einstaklingar, heldur hópur. Þess vegna eru niðurstöðurnar raktar eftir hópum en ekki námsbrautum eða bakgrunni nemenda. Nafnleynd nemenda ætti því að vera tryggð og ekki er hægt að rekja stakar tilvísanir til einstakra nemenda.

Gildi rannsóknarinnar felst fyrst og fremst í þeim skilningi sem kennararnir öðluðust á viðhorfi nemenda til námskeiðsins, en kennararnir höfðu fyrir rannsóknina aðeins takmarkaða reynslu af vendikennslu. Jafnframt gefa niðurstöðurnar vísbendingu um viðhorf íslenskra nemenda til vendikennslu og náms í eigindlegri aðferðafræði. Þá vekur rannsóknin upp spurningar um stöðu kennara og nemenda í kerfi þar sem krafa er um fjölbreytta kennsluhætti og námsmat og sjálfstæði nemenda.

NIÐURSTÖÐUR

Við greiningu á minnisblöðunum komu tvö þemu strax upp, *óöryggi nemenda og krefjandi kennsla*. Þau eru ólík að því leyti að fyrra þemað, *óöryggi nemenda*, vísar til upplifunar rannsakenda af nemendum, en það seinna, *krefjandi kennsla*, vísar til upplifunar þeirra af kennslunni og þeirri orku sem fór í stjórn umræðna. Þriðja þemað, *hvernig nemendur nálgast námið*, kom fram í spurningakönnuninni. Hér á eftir er gerð grein fyrir þessum þemum.

Óöryggi

Þemað *óöryggi* kom öðru hverju fram meðan á námskeiðinu stóð. Þó að það hafi verið munur milli hópanna, eins og rætt verður hér á eftir, er ljóst að *óöryggi nemenda* var almennt meira áberandi þegar þeir byrjuðu á nýju eða framandi verkefni. Það birtist helst þegar þeir þurftu að finna samstarfsaðila, semja rannsóknarspurningu, taka fyrsta viðtalið, byrja greiningu og ákvarða framsetningu á lokaverkefni. Þó að framsetningin kæmi ekki til skjalanna fyrr en undir lok námskeiðsins voru þeir engu að síður áhyggjufullir yfir henni alveg frá byrjun.

Birtingarmynd *óöryggis* í umræðutímum var þó flóknari en hér hefur verið lýst, því hún var mjög misjöfn eftir hópum. Tveir hópar skáru sig strax úr, sá hvíti og sá græni, en nemendur þeirra hópa virtust óöruggari með rannsóknarverkefni sín en nemendur hinna hópanna þriggja. Þetta lýsti sér í fyrsta lagi í því að fleiri en eitt verkefnapar sögðust í umræðutíma um rannsóknarspurningar „ekki vera með neitt“ þótt þau væru með rannsóknarspurningu á blaði fyrir framan sig. Aðrir voru fram á síðustu stundu að velja því fyrir sér að skipta um rannsóknarspurningu. Þetta gerðist einkum þegar kennari hafði velt upp spurningu um viðfangsefnið með það fyrir augum að skapa umræður. Gagnrýni var þannig ekki tekið sem tækifæri til að gera betur heldur sem dómi um að verkefnið væri ekki nógu gott. Nemendur í þessum tveimur hópum virtust vera mjög viðkvæmir fyrir gagnrýni, jafnvel þó að kennari ítrekaði að það sem þeir voru komnir með væri góð byrjun. Þetta er sérstaklega áhugavert þar sem það er alls ekki algengt að val á viðfangsefni og rannsóknarspurningu gangi ekki upp. Oftast snerist gagnrýnin um orðalag, til dæmis að rannsóknarspurningin væri of megindelega orðuð. Langoftast var hægt að laga slíka spurningu til með því að breyta orðalaginu, víkka út efnið eða með því að nálgast það á annan hátt, til dæmis með því að velja annan viðmælendahóp.

Svo virtist sem nemendur vissu oft ekki alveg til hvers væri ætlast af þeim þegar þeir fengu frjálshandur með val á viðfangsefni. Þeir voru óöruggir og sumir þeirra áttu erfitt með að átta sig á því að þeir gætu fundið rannsóknarefni í nærumhverfi sínu, til dæmis áhugamálum. Sumir voru líka ragir við að velja sér slíkt rannsóknarefni því þeim fannst það fljótt á litið ekki nógu „mikilvægt“ efni. Þá voru þeir svolítið fastir í megindegri hugsun um áhrif, tengsl og marktækni, sem er að mörgu leyti eðlilegt þar sem aðaláhersla hefur verið á megindelegar aðferðir í vísindarannsóknunum.

Nemendur í hvíta og græna hópnum leituðu mikið eftir ákveðinni viðurkenningu frá kennurum og það getur að hluta til verið vísbending um félagslega eftiröpun (e. social proof) þar sem fólk á það til að herma eftir þeirri hegðun eða framkomu sem það sér í kringum sig. Í bláa, rauða og gula hópnum voru nokkrir nemendur einnig óöruggir með

viðfangsefni námskeiðsins þótt það væri ekki jafn algengt og í þeim hvíta og græna. Spurningar þeirra nemenda einkenndust frekar af leit að staðfestingu á skilningi en óöryggi með efni námskeiðsins, eins og fram kemur í minnisblaði annars kennarans:

Við ætlum bara að tékka, er ekki rétt skilið hjá okkur að það er betra að velja sex einstaklinga úr einsleitum hóp frekar en að vera með viðmælendur í mismunandi stöðum, eins og yfirmenn og starfsmenn, af því að sex viðtöl eru of fá til að gera einhvers konar samanburð hvort sem er?

Við fórum dálítið út fyrir efnið í viðtalinu, er það ekki í lagi? Mér fannst það skipta máli upp á að fá hann til að tala.

Í öðru lagi var áberandi að nemendur í græna og hvíta hópnum, sem rannsakendum fannst óruggari, leituðu eftir endurgjöf frá báðum kennurum um sama atriði, jafnvel þó að niðurstaðan væri sú að gagnrýni þeirra væri mjög svipuð. Það sama átti við um staðfestingu á því hvernig ætti að vinna verkefnið, hvert ferli eiginlegra rannsókna væri.

Meira áberandi voru þó spurningar sem ekki miðuðu að bættum skilningi á aðferðinni heldur formsatriðum, svo sem endurtekna spurningar um það hversu mörg þemu og kóðar ættu að vera í verkefninu, hvernig kaflaskipting lokaverkefnis ætti að vera eða spurningar um einkunnagjöf í námskeiðinu. Svörin sem gefin voru við þessum spurningum voru oftast en ekki „það fer eftir aðstæðum“, en slík svör voru síst til þess fallin að draga úr óöryggi nemenda.

Í minnisblaði var því lýst þegar farið var í gegnum fyrstu skref í opinni kóðun, þar sem texti er lesinn línu fyrir línu og hugtök tengd við innihald textans (Strauss og Corbin, 1990). Oftast gekk þessi hluti umræðunnar vel og nemendur voru tilbúnir að spreyta sig á greiningu eigin viðtalsgagna. Hér skáru þó græni og hvítu hópurnir sig aftur úr:

Það var áberandi í dag að í græna hópnum komu spurningarnar um hvernig niðurstaðan ætti að líta út áður en við náðum að útskýra/byrja greiningarferlið. Næsta spurning var svo hvenær við yrðum búnar að fara yfir verkefnið sem þau skiluðu í síðustu viku.

Athygli nemenda var þannig ekki á því lærdómsferli sem fram átti að fara heldur á loka-niðurstöðu námskeiðsins og einkunn. Það sem gerir tilvikið sem hér er til rannsóknar enn flóknara er þó að þegar þeir tveir hópar sem sýndu mesta óöryggið eru bornir saman er ljóst að birtingarmyndirnar eru nokkuð ólíkar. Nemendur í hvíta hópnum voru mjög þöglir og oftast en ekki erfitt að fá þá til að taka virkan þátt í umræðum. Þeir virtust sitja á sér þegar kom að umræðum og vilja bíða eftir því að einhver annar tæki til máls eða að kennarar tækju af skarið og svöruðu sínum eigin spurningum. Þarna voru til dæmis fáir sem vildu segja frá reynslu sinni eftir að hafa tekið viðtal, voru greinilega í vafa um hvað samnemendum myndi finnast um það. Aftur á móti voru nemendur í græna hópnum háværir í kröfum um að fá að vita hvernig verkefnið ætti að vera.

Krefjandi kennsla

Þegar minnisblöð rannsakenda eru lesin er áhugavert að sjá að þeim fannst tveir hópar vera áberandi meira krefjandi í kennslu en hinir þrír. Ætla mætti að erfiðara hefði verið að kenna þeim hópnum sem óruggastir voru en sú var þó ekki raunin. Þeir hópar sem voru mest krefjandi í kennslu voru sá guli og sá græni.

Þó að efnið í öllum umræðuhópum hafi verið það sama var mikill munur á því hvernig nemendurnir nálguðust það og hvernig umræður þróuðust. Stjórnun umræðna almennt getur oft og tíðum verið erfið vegna þess að áberandi einstaklingar geta tekið þær yfir. Hér átti það í raun við um flesta hópana að minnihluti hópsins varð fljótt ráðandi. Í þeim rauða skapaðist til að mynda mjög fljótt jákvætt andrúmsloft í kringum slíka einstaklinga sem tóku mjög virkan þátt. Í minnisblöðum rannsakennda er sérstaklega fjallað um hlátur í tveimur hópum, þeim rauða og þeim hvíta, og samkvæmt nótunum virðist andinn yfirleitt hafa verið jákvæðastur og léttastur þar.

Hóparnir sem voru mest krefjandi í kennslu, sá guli og sá græni, skáru sig ekki sérstaklega úr hvað varðaði leiðandi „klíku“-myndun. Í gula hópnum lýstu nokkrir yfir vissri tortryggni gagnvart eigindlegri aðferðafræði sem smitaði út frá sér í umræðutímum ef viss hópur nemenda mætti og sat hlið við hlið, eins og fram kemur í minnisblöðum kennara, en var síður merkjanleg ef nemendurnir voru aðskildir. Þrátt fyrir þessa gagnrýni og tortryggni gagnvart eigindlegum rannsóknaraðferðum urðu umræður í gula hópnum yfirleitt alltaf líflugar. Þar sýndu nemendur oftast mjög sjálfstæða og greinandi hugsun um viðfangsefnið. Þeir voru enn fremur óhræddir við að prófa sig áfram, til dæmis með því að setja niðurstöður í lokaskýrslu upp á óhefðbundinn hátt eða nota myndræna framsetningu. Þó að nemendur hefðu ekki endilega verið opnir fyrir hugmyndinni um eigindlegar rannsóknir í upphafi töluðu nokkrir þeirra engu að síður um að þeir hefðu lært mikið, eins og fram kemur í viðbótarminnisblöðum rannsakennda eftir að námskeiðinu lauk:

Nemandi X kom til mín og lýsti því hvernig hugmyndir hans um rannsóknir hefðu breyst við það að taka námskeiðið. Þó að hann hefði áður hallast að fastmótuðum meginlegum rannsóknnum vissi hann að hann hefði aldrei fengið þau svör sem hann fékk í eigindlegu rannsókninni ef hann hefði nálgast efnið meginlega.

Í græna hópnum mátti ekki skynja alveg jafn gagnrýnið viðhorf til eigindlegrar aðferðafræði og í þeim gula, þó að fram hafi komið að einstaka nemendur teldu sig vera meginlega þenkjandi. Það sem gerði kennsluna í græna hópnum krefjandi voru frekar viðbrögð nemenda við sveigjanleika eigindlegra rannsókna og þörf þeirra fyrir mjög afmarkaða lýsingu á framkvæmd rannsóknarinnar eins og þeir voru vanir í meginlegri rannsóknarvinnu. Það flækta málið fyrir þeim að ekki væri hægt að gefa þeim „réttu“ svarið og nákvæma „uppskrift“ að eigindlegri rannsóknarskýrslu eins og fram kom hér að framan.

Gögnin benda til þess að guli og græni hópurinn hafi reynt meira krefjandi í kennslu af þeirri ástæðu að einstaklingar innan hópanna voru gagnrýnir á eigindlegar rannsóknaraðferðir, meðal annars vegna þess hversu lítil formfesta er í framkvæmd þeirra. Kennarnir hafi því upplifað sig í ákveðinni vörn og mikil orka hafi farið í það að réttlæta rannsóknaraðferðina, sem tók tíma frá umræðum um rannsóknarverkefni nemenda og þar með tíma sem þeir höfðu til að tileinka sér námsefnið. Þessi upplifun birtist þó á ólíkan hátt í hópunum tveimur; guli hópurinn virtist vera reiðubúnari til umræðna um efnið á gagnrýninn hátt en græni hópurinn leitaði frekar að staðfestingu – „Geturðu ekki bara sagt mér hvernig þetta á að vera?“

Hvernig nemendur nálguðust námið

Námskeiðinu þættir í eiginlegri aðferðafræði var ætlað að stuðla að djúpnálgun nemenda að námi með verkefnavinnu og umræðum. Niðurstöður úr spurningalistanum sem ætlað var að mæla það hvernig nemendur nálguðust námið benda til þess að þeir hafi hallast að djúpnálgun. Það er í samræmi við þá kennslufræðilegu nálgun sem lagt var upp með í skipulagi námsins. Hins vegar gefur greining á minnisblöðum og svörum úr kennslukönnun aðra sýn á það hvernig nemendur nálguðust námsefnið og verkefnavinnu í námskeiðinu. Svör við spurningalistanum gefa til kynna að þeir hafi vitað til hvers var ætlast af þeim en ekki endilega farið eftir því. Nemendur í græna hópnum tóku til dæmis flestir mikinn þátt í umræðutímum en spurningarnar miðuðu þó oftast en ekki að því að fá staðfestingu þess að þeir hefðu gert rétt eða að fá frá kennurum upplýsingar um hvernig tiltekin atriði ættu að vera. Þá kom það alloft fyrir að nemendur tjáðu sig í tíma eingöngu til að fá stig fyrir þátttöku. Eitt skiptið var þetta sérstaklega áberandi, en þá skrifaði kennari á minnisblað:

Í dag kom til okkar nemandi eftir tíma til að athuga hvort við værum ekki örugglega búnar að skrifa nafnið hans niður. Þegar í ljós kom að svo væri ekki varð hann móðgaður því hann hafði spurt tveggja spurninga í tímanum. Rök okkar fyrir því að hafa ekki skrifað nafn hans niður voru að þessar tvær stuttu spurningar bættu engu efnislega við umræðuna. Við því sagði nemandinn að þetta væri mjög ósanngjarnt kerfi, og gekk út.

Nemandinn var þarna aðeins að reyna að uppfylla lágmarkskröfu um að hafa talað í tím-anum til að fá stig fyrir þátttöku í umræðum. Hann virtist ekki átta sig á því að tilgangurinn væri að öðlast dýpri skilning á námsefninu í gegnum samtal. Þessi yfirborðsnálgun var einnig áberandi í sambandi við verkefnavinnu en nokkrir nemendur í mismunandi hópum (bæði þeim græna og bláa) reyndu að fá kennara til að samþykkja að 20 mínútna viðtal væri í rauninni fínt og myndi duga, þó að skýrt kæmi fram í námsefni og verkefnislýsingu að viðtal þyrfti að minnsta kosti að vera 40 mínútur að lengd. Þessir nemendur virtust ekki vera alveg tilbúnir til að gagnrýna eigin verk og greina veikleika þeirra, heldur var þeim meira í mun að fá kennarana til að samþykkja að verkefnið væri í lagi. Þetta gildi þó ekki um alla nemendur, því aðrir sýndu mun meiri sjálfsrýni:

Nemendur Y og Z úr hvíta hópnum komu til okkar eftir tímann og sögðu að þeir skildu núna að fyrstu viðtölin hefðu verið allt of stutt. Þeir spurðu hvort þeir mættu skila í heildina fjórum viðtölum hvor, þannig að tvö stutt viðtöl teldu þá sem eitt venjulegt viðtal.

Þá sýndu nemendur úr hvíta hópnum og þeim græna augljós viðbrögð um áhugaleysi með því að halla sér aftur í stólunum á meðan kennari las yfir rannsóknarspurningu og ætluðust til þess að hann leysti úr verkefninu án þess að þeir tækju sjálfir þátt í ferlinu. Mismunandi nálgun og viðhorf nemenda til námskeiðsins og kennsluaðferðarinnar má ekki síður merkja í svörum þeirra við kennslukönnun sem framkvæmd var með hefðbundnum hætti, bæði á miðju misseri og í lok þess. Samkvæmt miðmisseriskönnuninni var viðhorf þeirra til námsfyrirkomulagsins yfirleitt jákvætt eins og sést til að mynda hér:

Kennsluaðferðin er frábær, uppbygging kennslunnar er markviss og ég finn að ég er að bæta við mig þekkingu. Hæfni mín til að framkvæma eiginlega rannsókn var engin til að byrja með en eykst með hverri viku.

Af þessu er ljóst að a.m.k. hluti nemenda sá möguleikana sem felast í vendikennsluforminu. Úr öðrum athugasemdum má þó lesa afstöðu sem ekki er í samræmi við djúpnálgunina sem nemendur samsömuðu sig almennt við í spurningalista um nálgun að námi. Einn nemandi velti því fyrir sér hvort það væri ekki skrítið að vinna með öðrum nemendum og fá svo aðeins stutta stund með leiðbeinendum og bætti við: „Kennarar ættu kannski að lesa yfir viðtalsrannmann frekar en nemendur?“ Nemandinn taldi þannig að hann lærði ekki af samnemendum sínum heldur aðeins af kennara.

Fleiri kvörtuðu undan því að vera strandaðir þar sem kennarar hefðu ekki farið yfir ákveðin skref í ferlinu, svo sem viðtalsranna. Þrír nemendur kvörtuðu jafnframt undan því að ekki væri skipulega farið yfir námsefnið og olli eftirfarandi svar kennurum sérstaklega áhyggjum: „Í þessum klukkutíma löngu tímum líður mér aldrei eins og ég sé að fá nógu mikla kennslu eða upplýsingar.“ Viðhorfið sem hér kemur fram er lýsandi fyrir yfirborðsnálgun, þar sem námið snýst um að tileinka sér upplýsingar (sem þegar voru aðgengilegar í upptökum og öðru kennsluefni) en ekki að ná tökum á viðfangsefninu í þeim tilgangi að geta nýtt þekkinguna í verkefnavinnu.

Í græna hópnum urðu miklar umræður í lok námskeiðsins um það sem nemendur töldu að betur hefði mátt fara. Nefndu þeir þá helst að það hefði átt að gera kröfu um að þeir byrjuðu fyrr á verkefninu og að skilafrestir hefðu átt að vera fyrr, til að skapa tímapressu. Þessir punktar eru sérstaklega áhugaverðir í ljósi minnisblaða frá fyrstu tímum námskeiðsins þar sem kemur fram að vegna óöryggis tók það nemendur í græna og hvíta hópnum langan tíma að komast að niðurstöðu um rannsóknarspurningu og að þeir reyndu að varpa ábyrgðinni á því hvort þeir „mættu“ halda vinnunni áfram yfir á kennarana. Má ætla að þeir hafi af þessum sökum verið lengur að taka af skarið og telja sig í stakk búna til að hefja rannsóknarvinnuna og þar af leiðandi hafi þeir upplifað að verkefnavinna hafi farið seint af stað og tímapressa í lok annar hafi verið mikil.

Hvað einkunnir varðar er sýnilegur munur á lokaekinnunum á milli hópa og eru einkunnir í gula hópnum hæstar. Það rímar vel við minnisblöð rannsakenda en þar kom fram að nemendur í þeim hópi hefðu sýnt sjálfstæði í vali á viðfangsefni og gagnrýna hugsun í umræðum í tímum. Sem kennurum hættir okkur til þess að líta á mætingu sem mælikvarða á það hversu áhugasamir nemendur séu og hversu vel þeir sinni náminu. Í þessu námskeiði er það því athyglisvert að mætingin var verst í gula hópnum, þar sem einkunnir voru hæstar. Það er því ekki beint samhengi á milli mætingar og einkunna. Minnisblöð kennara gefa þó vísbendingu um að í gula hópnum hafi umræður verið dýpstar og nemendur sýnt gagnrýnin og sjálfstæð vinnubrögð. Það styður þannig fræðilega áherslu á að djúpnálgun stuðli að betri námsárangri en yfirborðsnálgun.

Það er áhugavert að mæting nemenda í þeim umræðuhópnum þar sem kennarar upplifðu mest óöryggi nemenda var mun betri en þar sem kennarar upplifðu það ekki. Ætla má að nemendur sem eru óöryggir í námi sínu leggi meira á sig við að afla sér upplýsinga sem hjálpað gætu við námið.

UMRÆÐA

Markmiðið með þessari rannsókn var að öðlast aukinn skilning á því hvernig nemendur nálgast nám sitt og hvernig hægt er að stuðla að bættri kennslu í stóru námskeiði í eigindlegri aðferðafræði. Það skref að færa kennsluna í vendikennslu hafði þegar verið tekið en strax í upphafi námskeiðsins var ljóst að viðhorf og viðbrögð nemenda við fyrirkomulaginu voru mismunandi eftir hópum. Markmiðið með verkefnaþáttum í kennslu var að stuðla að djúpnálgun nemenda. Margir nemendur lýstu ánægju með vendikennslu-fyrirkomulagið, en það er í samræmi við þær niðurstöður Kurtz o.fl. (2014) að eldri nemendur, í þessu tilviki meistaranemar, séu jákvæðari en hinir yngri gagnvart vendikennslu vegna þess sveigjanleika sem hún býður upp á.

Greining á gögnunum sem safnað var leiddi í ljós að sumir nemendur virtust vera mjög óöruggir yfir náminu og virtist það leiða til yfirborðsnálgunar þó að svör við spurningakönnun bentu til þess að nemendur gerðu sér yfirleitt grein fyrir því að ætlast væri til djúpnálgunar. Það er þó ekki útilokað að aðrar ástæður, svo sem verkefnaálag og krafa um mikla virkni, hafi legið að baki því að nemendur leituðu í yfirborðsnálgun (Baeten o.fl., 2006). Þá kom fram að viðhorf nemenda til viðfangsefnis námskeiðsins, eigindlegra rannsóknaraðferða, hafði einnig áhrif á upplifun kennara af kennslunni og gerði hana þyngr í vöfum.

Áhugavert er að þemun tvö sem fram komu við greiningu á minnisblöðum rannsakenda, óöryggi nemenda og krefjandi kennsla, virðast ekki hafa fylgst að. Það er að segja, það virtist ekki hafa verið viðhorf nemenda til eigindlegra rannsókna sem olli óöryggi þeirra. Neikvætt viðhorf til eigindlegra rannsóknaaðferða og óöryggi nemenda gerði það þó hvort tveggja að verkum að kennurum fannst kennslan þyngr. Í báðum tilfellum krafðist afstaða nemenda meira af kennara. Í þeim hópum þar sem neikvæðin gagnvart eigindlegum rannsóknaraðferðum kom upp fór mikil orka í það að „réttlæta“ aðferðina en í hópunum þar sem nemendur voru óöruggir gafst minni tími til þess að ræða náms-efnið vegna stöðugra óska þeirra eftir staðfestingu á tæknilegum atriðum. Þessar niðurstöður eru í samræmi við niðurstöður Baetens o.fl. (2010) um að tilraunir til að stuðla að djúpnálgun virki ekki alltaf og að auðveldara sé að stuðla að yfirborðsnálgun. Hér virðist óöryggi með tæknileg atriði koma í veg fyrir að nemendur beiti djúpnálgun. Neikvætt viðhorf til námsefnisins virtist þó ekki leiða til áherslu á tæknileg atriði í anda yfirborðsnálgunar eins og óöryggið gerði. Þessi munur virtist þannig frekar vera birtingarmynd þess að nemendahópurinn var fjölbreyttur og með ólíkan bakgrunn.

Svar við síðari rannsóknarspurningunni virðist því vera það að óöryggi nemenda gagnvart náminu sem og viðhorf til eigindlegra rannsóknaaðferða liggi til grundvallar þeim mun sem kennarar upplifðu á umræðuhópunum í námskeiðinu. Það er þó ekki hægt að útiloka aðra þætti en þá sem fram komu í gögnunum sem hér voru skoðuð, til að mynda fjölbreyttan bakgrunn nemenda, en upplýsingar um bakgrunn nemenda lágu ekki fyrir í þessari rannsókn.

Í ljósi þessara niðurstaðna veltu rannsakendur því fyrir sér hvort nemendur hefðu verið orðnir of uppteknir af verkefnaálagi, verkefnaskilum og einkunum til að geta einbeitt sér að námsefninu. Það vekur upp þá spurningu hvort þeir hafi í raun verið færir um að ná innihaldi þess sem fram fór í tímum vegna streitu yfir því hvernig verkefnið „ætti“ að líta

út í lokin. Vel hugsanlegt er að reynsla kennara af því að kalla fram djúpnálgun hafi haft áhrif á það hvernig til tókst í námskeiðinu. Annar umsjónarkennara námskeiðsins hefur sótt námskeið í umræðukennslu, bæði í Danmörku og á Íslandi, og beitt þeirri aðferð í kennslu á báðum stöðum. Reynsla kennara námskeiðsins og nemenda af vendikennslu var þó fremur lítil. Vel er því hugsanlegt að nýtt kennslufyrirkomulag hafi valdið kvíða hjá nemendum þar sem þeir höfðu ekki áður reynt aðferðina og gátu því ekki af gömlum vana uppfyllt þær kröfur sem gerðar voru. Þegar skipulag námskeiðs er nýstárlegt geta nemendur ekki beitt markvissri aðferð (Entwistle, 2009) og það getur valdið óöryggi sem leiðir til þess að nemendur falla aftur í far yfirborðsnálgunar. Lítil reynsla af vendikennslu gerði það svo aftur að verkum að kennararnir áttu erfitt með að takast á við þetta óöryggi nemenda, enda reyndist það krefjandi verkefni í sjálfu sér að takast á við þau tæknilegu vandkvæði sem upp komu í námskeiðinu haustið 2014. Hugsanlegt er að lítil tímasókn (aðeins 50 mínútur á viku) og það að geta horft á fyrirlestra heima hafi gefið nemendum skakka mynd af því vinnuálagi sem krafist var í námskeiðinu. Nemendur í Viðskiptafræðideild eru vanir því að sitja í fjórar kennslustundir í viku í hverju 6 ECTS-námskeiði og allt að sex kennslustundir ef umræðutímar eru skipulagðir utan fyrirlestra. Þessar villandi hugmyndir nemenda um vinnuálag gætu verið ástæða þess að flestir voru mjög ánægðir með fyrirkomulagið í miðmisseriskönnun en síður í kennslukönnun í lok misseris, þegar raunverulegt álag var komið fram. Til að fyrirbyggja þennan misskilning var umfjöllun um vinnuálag í kennsluáætlun sérstaklega ítrekuð í upphafi námskeiðsins og áhersla lögð á að ætlast væri til þess að nemendur notuðu þann tíma sem þeir mættu ekki í kennslustundir í verkefnavinnu. Þetta er þó aðeins plástur á vandann og mikilvægt er að gera frekari rannsóknir á notkun vendikennslu á háskólastigi og skoða sérstaklega viðhorf nemenda til aðferðarinnar, námsaðferðir og vinnuframlag í námi.

Niðurstöður og svar við fyrri rannsóknarspurningunni benda til þess að mikilvægt sé að tæknileg atriði er varða vendikennslu, verkefni og umræðutíma séu vel skipulögð þannig að fyrirkomulagið sjálft valdi ekki óöryggi meðal nemenda. Haustið eftir að rannsóknin var gerð var ákveðið að fella niður einkunnagjöf fyrir þátttöku nemenda í umræðum og tekist hefur að minnka aðeins það álag sem verður þegar nemendur spyrja yfirborðskennndra spurninga í þeim tilgangi einum að fá nafnið sitt skráð á blað. Þá lögðu kennarar meiri áherslu á mikilvægi þess að komast strax af stað í verkefnavinnu til að forðast tíma-skort. Bæði þessi atriði hafa, að mati kennara, haft jákvæð áhrif á námskeiðið. Vandinn við það að ekki er til nein ein ákveðin uppskrift að því hvernig eigindlegt rannsóknarverkefni eigi að líta út stendur þó enn eftir.

Þótt viðhorf nemenda til lokaverkefnis og einkunna hafi ekki verið greind sérstaklega í niðurstöðum voru spurningar nemenda um framsetningu lokaverkefnis að mörgu leyti áhugaverðar, sérstaklega í ljósi þess að námskeiðsáætlun var mjög ítarleg. Námskeiðsáætlunin innihélt upplýsingar um verkefnið og nákvæman matskvarða. Þá var einnig áhugavert að nemendur kvörtuðu undan álagi við afritun en þeim var strax í upphafi námskeiðsins gerð grein fyrir þeirri vinnu sem í henni felst, auk þess sem sérstaklega var tekið fram hvernig sú vinna myndi gagnast þeim við að heyra og sjá eigin frammi-stöðu í viðtölunum. Kennarar höfðu strax í upphafi námskeiðs haustið áður sett fram upplýsingar um verkefni og námskeiðið í heild með 14 blaðsíðna námskeiðsáætlun og

ítarlegum Moodle-vef, þar sem meðal annars var að finna leiðbeiningar um hvernig skyldi takast á við vandamál sem upp koma í hópvinnu. Nemendur virtist engu að síður vanta enn meiri upplýsingar. Þessi þörf fyrir mjög nákvæmar leiðbeiningar skapaðist ef til vill af eðli námsefnisins þar sem eigindlegar rannsóknaraðferðir eru ekki fastmótaðar heldur taka mið af aðstæðum.

Ólíkt þeim atriðum sem fram hafa komið um aðstöðu og tæknileg atriði, svo sem hraða talaðs máls á hljóðglærum, sem auðvelt er að laga, standa kennarar ráðþrota gagnvart óöryggi nemenda. Ef kennari verður við kröfum óöruggra nemenda um að hann taki ábyrgð á því hvernig verkefni líti út í lok annar stuðlar hann ekki að sjálfstæði þeirra heldur eykur enn frekar á óöryggi og ósjálfstæði. Þá fer fyrir lítið sú krafa um sjálfstæði sem Menntamálaráðuneytið gerir til nemenda sem ljúka meistaranámi á stigi 2.2 (Auglýsing um útgáfu viðmiða um æðri menntun og prófgráður nr. 530/2011). Í ljósi þessa telja höfundar mikilvægt að rannsaka enn frekar nálgun nemenda að námi út frá viðfangsefni námskeiðsins.

Niðurstöður þessarar tilviksrannsóknar veita innsýn í aðstæður í fjölmennu meistaranámskeiði. Áhugavert væri í framhaldinu að halda áfram að skoða námskeiðið þættir í eigindlegri aðferðafræði, og þá út frá því hvernig nemendur bregðast við vendikennslu, hvort það skipti máli hvenær þeir horfi á myndbönd og sæki skjöl á kennsluvef námskeiðsins. Það er mat höfunda að með því að öðlast betri skilning á notkun nemenda á vefyrirlestur og öðru kennsluefni geti kennarar minnkað þá óvissu sem skapast af nýjum kennsluaðferðum eða aðferðum sem hluti nemendahópsins er ekki vanur.

HEIMILDIR

Auglýsing um útgáfu viðmiða um æðri menntun og prófgráður nr. 530/2011.

Baeten, M., Kyndt, E., Struyven, K. og Dochy, F. (2010). Using student-centred learning environments to stimulate deep approaches to learning: Factors encouraging or discouraging their effectiveness. *Educational Research Review*, 5(3), 243–260. doi:10.1016/j.edurev.2010.06.001

Biggs, J. og Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university: What the student does* (4. útgáfa). Maidenhead: Open University Press.

Bishop, J. L. og Verleger, M. A. (2013, 23.–26. júní). *The flipped classroom: A survey of the research*. Fyrirlestur á árlegri ráðstefnu ASEE, Atlanta. Sótt af <https://peer.asee.org/22585>

Boyer, E. L. (1990). *Scholarship reconsidered: Priorities of the professoriate*. New York: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.

Case, J. (2004). *Approaches to learning: A critical examination of inventory responses from third year chemical engineering students*. Fyrirlestur á ráðstefnu The Southern African Association for Research in Science, Mathematics and Technology Education. Sótt af http://www.academia.edu/195134/Approaches_to_Learning_A_Critical_Examination_of_Inventory_Responses_from_Third_Year_Chemical_Engineering_Students

- Case, J., og Marshall, D. (2009). Approaches to learning. Í M. Tight, K. H. Mok, J. Huisman og C. C. Morpew (ritstjórar), *The Routledge international handbook of higher education* (bls. 9–21). London: Routledge.
- Dinkelman, T. (2003). Self-study in teacher education: A means and ends tool for promoting reflective teaching. *Journal of Teacher Education*, 54(1), 6–18. doi:10.1177/0022487102238654
- Eley, M. G. (1992). Differential adoption of study approaches within individual students. *Higher Education*, 23(3), 231–254. doi:10.1007/BF00145015
- Elva Björg Einarsdóttir. (2013). Kennslumálaðing 2013. *Fréttablað Kennslumiðstöðvar*, (ágúst), 28–30.
- Entwistle, N. (2009). *Teaching for understanding at university: Deep approaches and distinctive ways of thinking*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Entwistle, N. og McCune, V. (2004). The conceptual bases of study strategy inventories. *Educational Psychology Review*, 16(4), 325–345. doi:10.1007/s10648-004-0003-0
- Grauerholz, L. og Zipp, J. F. (2008). How to do the scholarship of teaching and learning. *Teaching Sociology*, 36(1), 87–94. doi:10.1177/0092055X0803600111
- Gurung, R. A., Ansbarg, P. I., Alexander, P. A., Lawrence, N. K. og Johnson, D. E. (2008). The state of the scholarship of teaching and learning in psychology. *Teaching of Psychology*, 35(4), 249–261. doi:10.1080/00986280802374203
- Guðrún Geirsdóttir. (2013). Af vendikennslu og socratívum. *Fréttablað Kennslumiðstöðvar*, (ágúst), 10–11.
- Háskóli Íslands. (e.d.-a). Hí í tölum. Sótt af http://www.hi.is/adalvefur/hi_i_tolum.
- Háskóli Íslands. (e.d.-b). Stefna Háskóla Íslands 2011–2016. Sótt af http://www.hi.is/adalvefur/stefna_haskola_islands_2011_2016
- Hmelo-Silver, C. E. (2004). Problem-based learning: What and how do students learn? *Educational Psychology Review*, 16(3), 235–266.
- Jepsen, C., Troske, K., Coomes, P. (2014). The labor market returns to community college degrees, diplomas, and certificates. *Journal of Labor Economics*, 32(1), 95–121. doi:10.1086/671809
- Kurtz, G., Tsimmerman, A. og Steiner-Lavi, O. (2014). The flipped-classroom approach: The answer to future learning? *European Journal of Open, Distance and E-Learning*, 17(2), 171–181. doi:10.2478/eurodl-2014-0027
- Marton, F. og Säljö, R. (1976). On qualitative differences in learning: I-outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46(1), 4–11. doi:10.1111/j.2044-8279.1976.tb02980.x
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (2. útgáfa). San Francisco: Jossey-Bass.
- Stefán Ólafsson. (2012). *The Icelandic way out of the crisis: Welfarism, redistribution and austerity*. Working Paper nr. 1. Reykjavík: Háskóli Íslands, Þjóðmálastofnun.
- Strauss, A. L. og Corbin, J. M. (1990). *Basics of qualitative research. Grounded theory procedures and techniques*. Thousand Oaks: Sage.
- Struyven, K., Dochy, F., Janssens, S. og Gielen, S. (2006). On the dynamics of students' approaches to learning: The effects of the teaching/learning environment. *Learning and Instruction*, 16(4), 279–294. doi:10.1016/j.learninstruc.2006.07.001

Vogt, W. P. (1999). *Dictionary of statistics & methodology: A nontechnical guide for the social sciences* (2. útgáfa). London, Sage.

Yin, R. K. (1994). *Case study research: Design and methods* (2. útgáfa). London: Sage.

Greinin barst tímaritinu 8. apríl 2015 og var samþykkt til birtingar 29. mars 2016

UM HÖFUNDANA

Margrét Sigrún Sigurðardóttir (mss@hi.is) er lektor við Viðskiptafræðideild Háskóla Íslands. Hún lauk BA-gráðu í heimspeki frá Háskóla Íslands 1998, MS-gráðu í stjórnun og stefnumótun frá Viðskiptafræðideild Háskóla Íslands 2004 og doktorsgráðu frá Viðskipta-háskólanum í Kaupmannahöfn 2010.

Thamar Melanie Heijstra (thamar@hi.is) er lektor við Félags- og mannvísindadeild, Háskóla Íslands. Hún lauk BA-gráðu 2006, MA-gráðu 2008 og doktorsgráðu 2013, öllum í félagsfræði frá Háskóla Íslands.

“Can’t you just tell me how to do this?” Students’ attitudes through the eyes of lecturers

ABSTRACT

Changes have taken place within the university, not least with regard to teaching methods. Apart from an increase in the number of students, they also have a more diverse background than before. This makes teaching more challenging and calls for new teaching methods. This article discusses the case of a qualitative research course taught in the autumn of 2014 at the Faculty of Business Administration at the University of Iceland. This is a course with over 130 students in which the teachers have started to use the flip-teaching method, where students listen to a lecture at home and come to the university for a weekly discussion lesson. The class of 2014 was split into five discussion groups, and each one was taught identical material. Early in the semester the teachers started noticing a difference between the groups. However, they were unable to pinpoint what this difference entailed, exactly. The main research question put forward in this article is, therefore: *How can teachers better live up to the needs of different groups of students with regard to the build-up and implementation of the course?* To be able to answer this research question it was necessary to gain a better insight into the subquestion: *Why are there different attitudes between the student groups?*

To be able to answer these questions, the teachers wrote down their impressions of each group on a weekly basis and students were asked to fill out a survey about different types of learning approaches. They also examined the mid-semester teaching survey outcomes. The analysis revealed three themes: insecurity among students, demanding

teaching from the perspective of the teachers, and student learning approaches. Some students seemed uncomfortable with the way in which qualitative research methods were taught, causing feelings of insecurity among them; they wanted more standard descriptions on how to conduct interviews, on how to analyse data, or on how many codes they were supposed to identify. Some groups were sensitive to any critique on their work, and took such comments as a sign to throw in the towel, while other groups were rather looking for confirmation that they were on the right track. Interestingly, the amount of effort that went into encouraging students to actively participate in the lessons, rather than the students' insecurity, made the teaching feel demanding. While some groups were skeptical towards qualitative research methods, other groups tended to be largely outcome-orientated, focusing on grades and fulfilling the course requirements without showing real interest in the course material. The results show that insecurity and skepticism towards qualitative research methods partially account for the differences between the groups. Encouraging students to use a deep-learning approach by means of assignments did not engender the success we aimed for. While our data show the students are aware that they are supposed to use a deep learning approach, feelings of insecurity and lack of time seem to prevent them from really doing so. In addition, the term flip-teaching may be wrongly connected to the notion of an “easy” course. While it can be convenient to listen to short recorded lectures in one's own time, it does not mean that flip-teaching also results in less demanding course requirements with regard to assignment work.

In the autumn of 2015 the teachers made a number of changes to the course. The discussion participation grade was removed from the course assessment, and assignment work was initiated right from the start of the semester. Future research will be aimed at examining the flip-teaching methodology in more detail; that is, whether it matters when students seek the course material and watch the recordings.

Keywords: approaches to learning, higher education teaching, studying qualitative research, flip-teaching

ABOUT THE AUTHORS

Margret Sigrun Sigurdardottir (mss@hi.is) is an assistant professor at the Faculty of Business Administration at the University of Iceland. She completed a BA degree in philosophy from the University of Iceland in 1998, an MS degree in strategic management from the University of Iceland, School of Business in 2004 and a PhD degree from Copenhagen Business School in 2010.

Thamar Melanie Heijstra (thamar@hi.is) is an assistant professor at the School of Social Sciences at the University of Iceland. She has BA (2006) and MA (2008) degrees in sociology and a PhD degree (2013) in sociology from the University of Iceland.