



„Ég hreinlega get ekki beðið eftir að hefjast handa“: Áhugahvöt og virkni nemenda í háskólanámi

Anna Ólafsdóttir og Sólveig Zophoníasdóttir

► Abstract ► Um höfunda ► About the authors ► Heimildir

Greinin segir frá rannsókn höfunda á þremur námskeiðum áherslusviðsins *Upplýsingatækni í námi og kennslu* sem kennt er á meistarastigi í Háskólanum á Akureyri. Markmið þess hluta rannsóknarinnar sem greinin beinir athyglinni að var að varpa ljósi á upplifun nemenda af námskeiðum þar sem lögð var áhersla á virka þátttöku nemenda í mótun námskrár og hvort og þá hvernig sú upplifun rímaði við lykilþætti MUSIC-líkansins, en rannsóknir hafa sýnt að þessir lykilþættir efli áhugahvöt og virkni nemenda, séu þeir til staðar. Gagna var aflað um upplifun þátttakenda af námskeiðunum og MUSIC-líkanið nýtt sem greiningarrámi við úrvinnslu gagna.

Niðurstöður rannsóknarinnar eru að nemendur upplifðu valdeflingu, gagnsemi, góðan árangur, áhuga og umhyggju í námskeiðunum, þ.e.a.s. þá lykilþætti sem MUSIC-líkanið samanstendur af. Þær sýna líka ótvíræð merki um að þessir þættir hafi skilað sér í sterkri áhugahvöt, virkni í námsferlinu öllu og eflt með nemendum seiglu þegar þau stóðu frammi fyrir áskorunum. Niðurstöðurnar gefa vísbendingar um að þátttaka nemenda í mótun námskrár námskeiðanna hafi átt þátt í þessari upplifun þeirra.

Um leið og höfundar setja þann fyrirvara að niðurstöðurnar byggja á gögnum frá til-
tölulega fáum einstaklingum vegur á móti að fjölbreyttum gögnum var safnað og það skapaði bæði breidd og dýpt þegar horft er á niðurstöðurnar. Að mati greinarhöfunda veitir rannsóknin dýrmætar upplýsingar um nám háskólanemenda sem hafa gildi fyrir háskólakennara, bæði á Íslandi og í alþjóðlegu tilliti, innan fræðasviðs kennslufræðilegra rannsókna á háskólastigi.

Efnisorð: áhugahvöt, háskólanám og -kennsla, námskrá, nemendapátttaka, MUSIC-líkanið, fræðimennska náms og kennslu (SoTL)

Inngangur

Ör tækniþróun undanfarna áratugi hefur opnað sífellt fleiri möguleika til að stunda nám í háskólum. Þessu hefur fylgt að nemendahópurinn hefur stækkað og er fjölbreytilegri (Anna Ólafsdóttir og Jón Torfi Jónasson, 2017; Eurostudent.eu, 2018). Það er því orðin stærri áskorun en áður að skipuleggja nám á háskólastigi á þann hátt að það mæti sem best þörfum allra nemenda. Rannsóknir hafa sýnt að mikilvægur þáttur í því er að hanna náms- og kennsluumhverfi sem er til þess fallið að stuðla að virkri þátttöku, vekja og viðhalda áhuga nemenda á náminu og efla sjálfræði (e. autonomy) þeirra og ábyrgð. Á það jafnt við um skipulag, náms- og kennsluáðferðir og félagslega þætti.

Í aðdraganda rannsóknarinnar sem hér verður fjallað um höfðu greinarhöfundar, sem umsjónar-kennarar, átt samstarf um ýmsa þætti við undirbúning þriggja námskeiða á áherslusviðinu *Upp-lýsingatækni í námi og kennslu* sem kennt er á meistarastigi í Háskólanum á Akureyri, svo sem um skipulag og kennslufræðilega nálgun. Þáttur í þeirri nálgun var rík áhersla á að nemendur tækju virkan þátt í að móta námskrá námskeiðanna og tók það til inntaks, skipulags, verkefnavinnu og námsmats. Höfundar ákváðu að afla gagna frá nemendum til að kanna upplifun þeirra af námskeiðunum. Greining gagna sem aflað var í fyrsta námskeiðinu leiddi greinarhöfunda að þeirri niðurstöðu að fylgja þrepum fræðimennsku náms og kennslu (e. Scholarship of Teaching and Learning – SoTL), vinna rannsókn þar sem námskeiðin þrjú yrðu rannsökuð sem tilvik og birta niðurstöðurnar á opinberum vísindavettvangi. Markmið rannsóknarinnar var tvíþætt; annars vegar að varpa ljósi á upplifun nemenda af námskeiðunum og hvernig hún rímaði við lykilþætti líkans sem kallast MUSIC-líkanið, en rannsóknir hafa sýnt að séu þeir til staðar eflist áhugahvöt og virkni nemenda; og hins vegar að ígrunda kerfisbundið eigin upplifun og lærdóm af kennslunni í þeim tilgangi að nýta niðurstöðurnar til frekari starfsþróunar. Í þessari grein er athyglinni beint að fyrri þættinum, þ.e. þeim er laut að nemendum. Rannsóknarspurningarnar sem leiddu þann hluta rannsóknarinnar voru eftirfarandi:

- Hver er upplifun háskólanemenda af námskeiðum sem leggja áherslu á þátttöku þeirra í mótun námskrár?
- Hvernig rímar hún við lykilþætti áhugahvatar og virkni sem MUSIC-líkanið samanstendur af?

Í greininni er orðasambandið *mótun námskrár* notað þegar vísað er til meðhöfundahlutverks nemenda í rannsókninni, með þeim rökum að höfundar telja það best lýsa eðli aðkomu nemenda að ákvörðunum varðandi námskrá námskeiðanna.

Hér á eftir verður gerð grein fyrir fræðilegu baksviði rannsóknarinnar þar sem athyglinni er beint að námskrá, birtingarmyndum hennar og þátttöku nemenda í því samhengi, áhugahvöt og áhrifum hennar í námi, sem og að náms- og kennsluþróun á háskólastigi. Síðan verður aðdraganda rannsóknarinnar og aðferðafræðilegum þáttum gerð skil, grein gerð fyrir helstu niðurstöðum og þær túlkaðar jafnóðum í ljósi fræðilegs bakgrunns rannsóknarinnar. Að lokum reifa höfundar eigin ályktanir byggðar á niðurstöðum rannsóknarinnar og væntingar um gildi þeirra innan fræðasviðs kennslufræðilegra rannsókna á háskólastigi.

Fræðilegt baksvið rannsókna

Síðustu ár hefur verið kallað eftir góðu aðgengi að háskólanámi, bæði fyrir farsæld einstaklinga og samfélagið allt. Vegna aukinnar tækniþróunar hafa fleiri möguleikar opnast til að stunda nám í háskólum óháð búsetu. Þessu hefur fylgt að nemendum hefur fjölgað og nemendahópurinn er orðinn fjölbreyttari en áður var raunin (Anna Ólafsdóttir og Hermína Gunnþórsdóttir, 2019; Anna Ólafsdóttir og Jón Torfi Jónasson, 2017). Því má ætla að sköpun náms- og kennsluumhverfis sem mætir væntingum og þörfum nemendahópsins sé flóknara verkefni nú en áður. Hér verður gerð grein fyrir rannsóknum, kenningum og hugmyndum sem eiga það sameiginlegt að beina athyglinni að þáttum tengdum námskrá og þróun námskrár á háskólastigi.

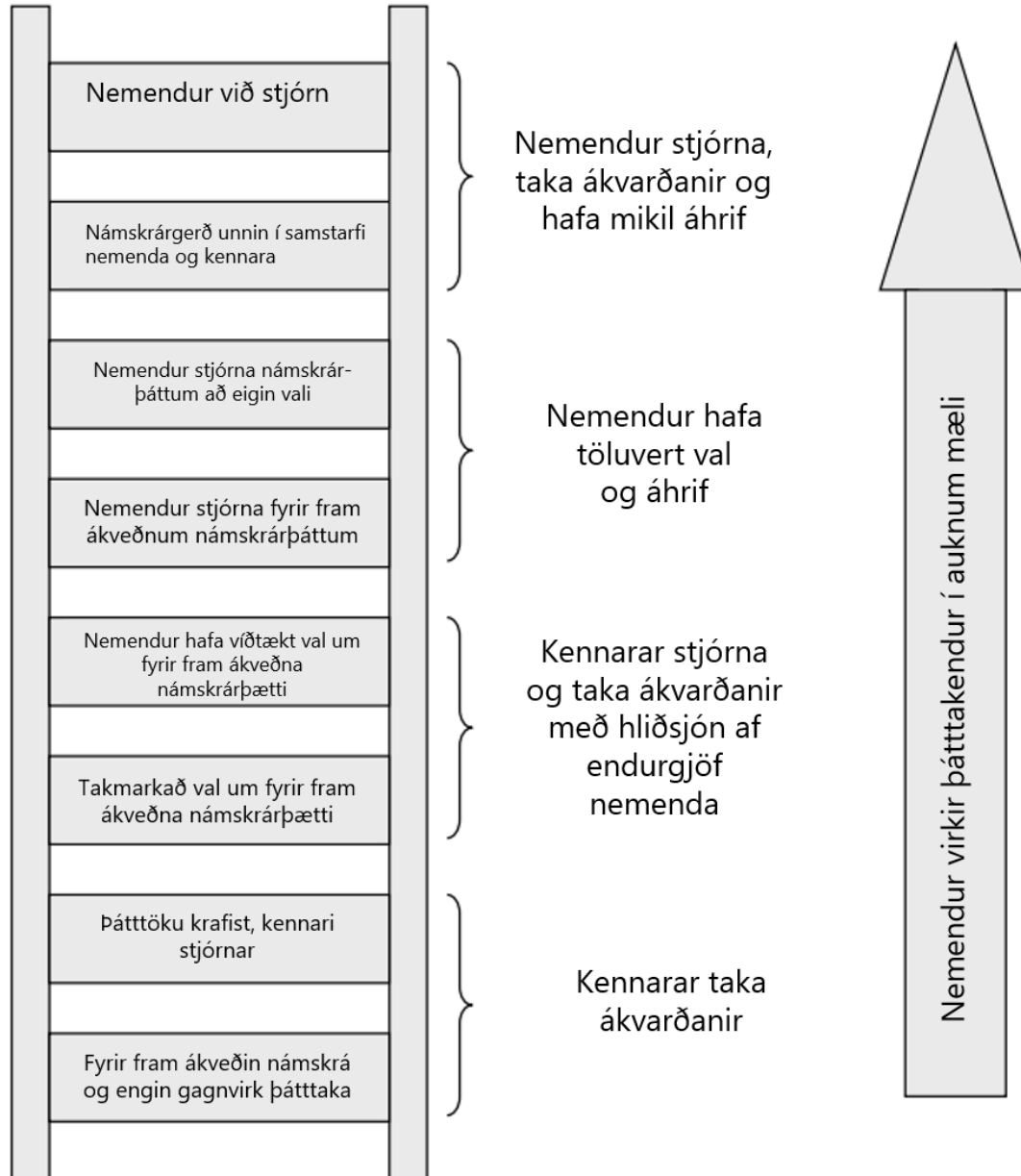
Námskrá og námskrárþróun á háskólastigi

Rannsóknir hafa sýnt að mikilvægt er að náms- og kennsluumhverfi sé þannig úr garði gert að það stuðli að virkri þátttöku, efli áhugahvöt, sjálfræði og ábyrgð nemenda (Bovill, 2013; Cook-Sather o.fl., 2014; Healey o.fl., 2014; Jones, 2018). Healey o.fl. (2014) hafa bent á að í mörgum háskólum tíðkast að háskólakennarar taki ákvarðanir sem snerta nám og kennslu, nemendur hafi takmarkaða aðkomu þar að, og þátttaka þeirra sé gjarnan einskorðuð við mat og endurgjöf á tiltekna, afmarkaða þætti í námskeiðunum. Þrátt fyrir að rannsóknir sýni að þátttaka nemenda í námskrárhönnun stuðli

að jákvæðari upplifun, auknum áhuga, valdeflingu og betri árangri í námi finnast fá dæmi um að nemendur séu hafðir með í ráðum (Cook-Sather o.fl., 2014; Healey o.fl., 2014; Ryan og Tilbury, 2013). Síðustu ár hefur áhugi á að nemendur vinni með kennurum sem meðhöfundar (e. co-creators) námskrárinnar vaxið, ekki hvað síst vegna vísbendinga sem rannsóknir gefa um ávinning af slíku samstarfi (Bovill, 2013; Bovill og Woolmer, 2019). Í þessu samhengi hafa Bovill og Woolmer (2019) bent á að þátttaka nemenda sem meðhöfunda í námskrárhönnun feli í sér rými fyrir nýbreytni og samvinnu sem aftur er til þess fallin að skila sér í auknum áhuga, virkni og skuldbindingu. Komið hefur fram að slík þátttaka gefi nemendum tækifæri til að eiga samræður sín í milli og við kennara um námið, sem aftur geti dýpkað skilning og aukið áhuga og virkni nemenda. Þegar nemendum finnst þau geta haft áhrif á nám sitt, t.d. með raunverulegu vali, því að hlustað sé á þau og tekið tillit til skoðana þeirra, aukist líkur á að þau taki meiri ábyrgð á náminu og skipuleggi sig betur í þágu þess (Ásta Bryndís. Schram, e.d.; Cook-Sather, 2022; Cook-Sather o.fl., 2014; Jones, 2017). Um leið hefur verið vakin athygli á að þó hugmyndin um nemendur sem meðhöfunda í hönnunarferlinu sé líkleg til að skila ofangreindum ávinningi geti þátttaka af þessum toga líka reynst nemendum erfið áskorun sem hafa þurfi í huga þegar þeim er fært slíkt hlutverk (Healey o.fl., 2019; Marquis o.fl., 2016). Þegar rætt er um námskrá og þróun námskrár er mikilvægt að hafa í huga allar þrjár birtingarmyndir hennar. Hér er átt við áformuðu námskrána (e. the intended curriculum), þ.e. hina skráðu, opinberu námskrá sem byggir á ákveðinni sýn á hvað eigi að vera inntak námsins; virku námskrána (e. the implemented curriculum), þ.e. námskrána eins og hún er túlkuð og útfærð af þeim sem nota hana; og að síðustu tileinkuðu námskrána (e. the attained curriculum) eða afraksturinn, það sem lærist (Thijs og van den Akker, 2009). Þátttaka nemenda sem meðhöfunda getur falist í framlagi þeirra til einnar, fleiri eða jafnvel allra ofangreindra birtingarmynda námskrárinnar. Cook-Sather o.fl. (2014) hafa þróað matstæki sem þau vísa til sem stiga nemendabátttöku í námskrárhönnun (e. ladder of student participation in curriculum design). Upphaflega var stiginn hannaður til að meta stig borgaralegrar þátttöku í réttindabaráttu (Arnstein, 1969; Lauria og Slotterback, 2020). Þátttökustiginn samanstendur af átta þrepum og er þrepunum ætlað að varpa ljósi á í hverju stigvaxandi nemendabátttaka felst.

Mynd 1

Stigi nemendapátttöku í námskrárhönnun



Þýtt og aðlagð frá Cook-Sather o.fl., 2014.

Eins og sjá má á *Mynd 1* vex hlutdeild og stjórn nemenda eftir því sem ofar kemur í stiganum. Litið er á þátttökuna sem ákveðið umbreytingarferli sem í felst stigvaxandi eignarhald og stjórn á námsferlinu (Bovill, Cook-Sather o.fl., 2011; Cook-Sather o.fl., 2014).

Rannsóknir gefa vísbendingar um að í samvinnu um hönnun og þróun námskrár sé falinn ávinningur bæði fyrir kennara og nemendur. Þannig efli slíkt samstarf sjálfsvitund og samlíðan nemenda og kennara, sem sé til þess fallið að skapa námsfélög þar sem nemendur upplifa eignarhald í náminu og allir þátttakendur skynja þróunarferlið sem sameiginlegan lærdóm (Cook-Sather o.fl., 2014). Ein af forsendum þess að vel takist til í samstarfi nemenda og kennara í þessum efnum er að kennarar nái að virkja og viðhalda áhugahvöt nemenda (Bovill og Woolmer, 2019; Cook-Sather o.fl., 2014; Marquis, 2018).

Áhugahvöt

Áhugahvöt (e. motivation) í háskólanámi vísar til innri og ytri þátta sem hvatt geta nemendur í námi, aukið virka þátttöku þeirra og ábyrgð. Síðustu áratugi hefur verið leitast við að greina hvaða þættir hafa áhrif á áhugahvöt í námi (Bandura, 1997; Csikszentmihalyi, 1990; Deci og Ryan, 2008; Dweck, 2006; Linnenbrink-Garcia o.fl., 2013; Noddings, 2012; Ormrod og Jones, 2018). Í vaxandi mæli hefur athyglin beinst að upplifun og reynslu nemenda til að skilja betur áhrif samspils milli náms- og kennsluumhverfis annars vegar, og áhuga og virkni hins vegar. Þessar rannsóknir hafa varpað ljósi á mikilvægi þess að nemendur upplifi námsaðstæður á jákvæðan hátt og að hugað sé sérstaklega að þáttum sem efla áhugahvöt þeirra. Með því hefur verið leitast við að vísa kennurum veginn í þróun náms og kennslu á háskólastigi (Jones og Skaggs, 2016). Á síðustu áratugum hafa einnig komið fram vísbendingar um að háskólakennarar færi sig í sífellt meiri mæli í átt að nemendamiðaðri nálgun í kennslu (Bovill, 2013; Bovill og Woolmer, 2019; Cook-Sather o.fl., 2014) með það markmið að auka virkni nemenda. Þannig er í seinni tíð enn ríkari áhersla en áður lögð á frelsi nemenda og ábyrgð sem leiðir til að ná þessu marki. Slíkum áherslubreytingum hefur fylgt að auka sjálfræði og val nemenda, bæði varðandi inntak námsins og hvernig þau læra (Cook-Sather, 2022 ; Cook-Sather o.fl., 2014; Locke og Latham, 2006; Ormrod og Jones, 2018; Weimer, 2013). Margar rannsóknir styðja jákvæð áhrif slíkra breytinga á áhugahvöt nemenda og hefur í því sambandi verið bent á að upplifi nemendur að þau hafi sjálfræði í námi og tækifæri til að taka ákvarðanir stuðli það að valdeflingu sem aftur skili sér í aukinni áhugahvöt. Þetta á við um þætti eins og ákvarðanir tengdar námskrá, markmiðum, viðfangsefnum og námsmati (Cerasoli o.fl., 2016; Cook-Sather o.fl., 2014; Jones, 2018; Locke og Latham, 2006; Ormrod og Jones, 2018).

Deci og Ryan (2008) hafa bent á að upplifi nemendur að viðfangsefnin séu áhugaverð og að þeim fylgi hæfilega mikil áskorun haldi nemendur frekar athygli og séu oft drifin áfram af eigin áhuga og ánægju. Í slíkri upplifun skiptir líðanin og ferlið sjálft ekki síst máli (Csikszentmihalyi, 1990; Jones, 2018). Rannsóknir hafa einnig leitt í ljós að áhugahvöt vex þegar nemendur skilja tilganginn og upplifa að námið gagnist þeim. Jafnframt hefur komið fram að taki viðfangsefnin mið af hæfni nemenda og fyrri reynslu aukist trú þeirra á að ná árangri, leggi þau sig fram. Sú upplifun hefur jákvæð áhrif á áhugahvöt þeirra og ber vott um vaxtarhugarfar (e. growth mindset) (Bandura, 1997; Deci og Ryan, 2008; Dweck, 2006; Locke og Latham, 2006). Tengslin á milli trúar á eigin getu og hugarfars vaxtar eru nán og gagnkvæm og birtast þegar nemendur líta á mistök og áskoranir sem tækifæri til að læra og vaxa. Margt bendir til að horfi nemendur á áskoranir frá þessu sjónarhorni efla það áhugahvöt, þrói seiglu og auki bjartsýni á að ná settum markmiðum (Bandura, 1997; Deci og Ryan, 2008; Dweck, 2006; Locke og Latham, 2006).

Umhyggjuhugtakið hefur einnig verið viðfangsefni rannsókna og hafa þær varpað ljósi á þátt umhyggju í að styrkja áhugahvöt nemenda. Þannig hafa þær sýnt fram á mikilvægi þess að nemendur finni að á þá sé hlustað og að framlag þeirra skipti máli. Upplifi nemendur að þau tilheyri eykur það vilja þeirra til að hlúa að tengslum við aðra ásamt að auka öryggi, áhuga, virkni og árangur (Anderson o.fl., 2020; Noddings, 2012).

Jones (2009, 2018, 2019) setti fram líkan er byggist á niðurstöðum rannsókna sem beinst hafa að áhugahvöt. Líkanið samanstendur af fimm lykilþáttum sem nemendur þurfa að skynja í náms- og kennsluumhverfinu og eru forsendur þess að áhugahvöt nemenda verði sterk og virkni þeirra aukist. Eins og sjá má í *Töflu 1* eru þættirnir eftirfarandi: Valdefling (eMpowerment), gagnsemi (Usefulness), góður árangur (Success), áhugi (Interest) og umhyggja (Caring). Hástafrirnir í hugtökunum mynda saman orðið MUSIC og þaðan er hugtakið the *MUSIC-model of motivation* fengið. Í töflunni má einnig sjá einkenni hvers þáttar með hliðsjón af upplifun nemenda en einnig hugtök sem tengjast hverjum þætti sérstaklega. Rétt er í þessu sambandi að benda á að hver og einn þessara lykilþátta getur falið í sér fleiri en einn áhugahvetjandi þátt en þeir geta einnig skarast (Jones og Skaggs, 2016).

Tafla 1

Skilgreiningar á þáttum MUSIC-líkansins og tengd hugtök

MUSIC-líkan – lykilþættir	Upplifun nemanda	Tengd hugtök
Valdefling (eMpowerment)	Að nemandi hafi stjórn á námsumhverfi sínu í námskeiðinu	<i>Sjálfræði</i>
Gagnsemi (Usefulness)	Að námskeiðið sé gagnlegt fyrir framtíð nemanda	<i>Hagnýting</i>
Góður árangur (Success)	Að nemandi nái árangri í námskeiðinu	<i>Væntingar um árangur, sjálfstraust, hæfni</i>
Áhugi (Interest)	Að kennsluáðferðirnar og námskeiðið sé áhugavert	<i>Áhugi á aðstæðum, innri áhugi, flæði</i>
Umhyggja (Caring)	Að kennari hafi væntingar til nemandans um árangur og beri umhyggju fyrir velferð hans	<i>Umhyggja, að tilheyra, samskipti, tengslamyndun</i>

Þýtt úr Jones og Skaggs, 2016.

MUSIC-líkanið var sett fram í þeim tilgangi að styðja kennara í viðleitni þeirra til að efla áhugahvöt og virkni nemenda í námi (Jones, 2018). Niðurstöður margra rannsókna styðja að lykilþættir líkansins gegni mikilvægu hlutverki í námi og kennslu (Bovill, Bulley o.fl., 2011; Bovill, Cook-Sather o.fl., 2011; Bryson og Hand, 2007; Chan, 2001; Schram og Jones, 2016). Jones (2012) hefur hannað könnun sem prófar hvort lykilþættir MUSIC-líkansins eru til staðar í námskeiðum. Könnunin sem nefnist the *MUSIC Model of Academic Motivation Inventory*, hefur verið réttmætisprófuð og staðist slíkt próf (Jones og Skaggs, 2016). Hún hefur einnig verið þýdd á íslensku og prófuð á sambærilegan hátt sem slík (Ásta Bryndís Schram og Jones, 2016).

Ljóst er af framansögðu að áhugahvöt og virk þátttaka nemenda í þróun námskrár eru þættir sem hafa margvíslegt gildi fyrir nám nemenda (Bovill og Woolmer, 2019; Cook-Sather o.fl., 2014; Jones, 2018). Líta má á kennara sem hliðverði þátta er varða námskrá á háskólastigi. Þannig er það í þeirra höndum hvort og þá með hvaða hætti nemendur verða meðhöfundar (Bovill og Woolmer, 2019). Standi vilji háskólakennara til þess að virkja nemendur til samstarfs um námskrána er mikilvægt að þeir hugi vel að undirbúningi og vinnubrögðum í slíkri náms- og kennsluþróun.

Náms- og kennsluþróun á háskólastigi

Á undanförunum áratugum hefur áhugi vaxið á rannsóknum sem beinast að náms- og kennsluþróun á háskólastigi og hafa slíkar rannsóknir gjarnan verið settar undir hatt þess sem á íslensku hefur verið nefnt fræðimennska náms og kennslu (Anna Ólafsdóttir og Guðrún Geirsdóttir, 2022; Gurung og Schwartz, 2013). Engin ein skilgreining er til á SoTL en kjarni hugtaksins felur í sér að kennarar, oft í samstarfi við nemendur, ígrundi nám og kennslu á grunni rannsókna og fræða á sviðinu, geri meðvitaðar breytingar, meti árangurinn sem af leiðir og miðli niðurstöðum rannsóknarinnar (Gurung, 2023).

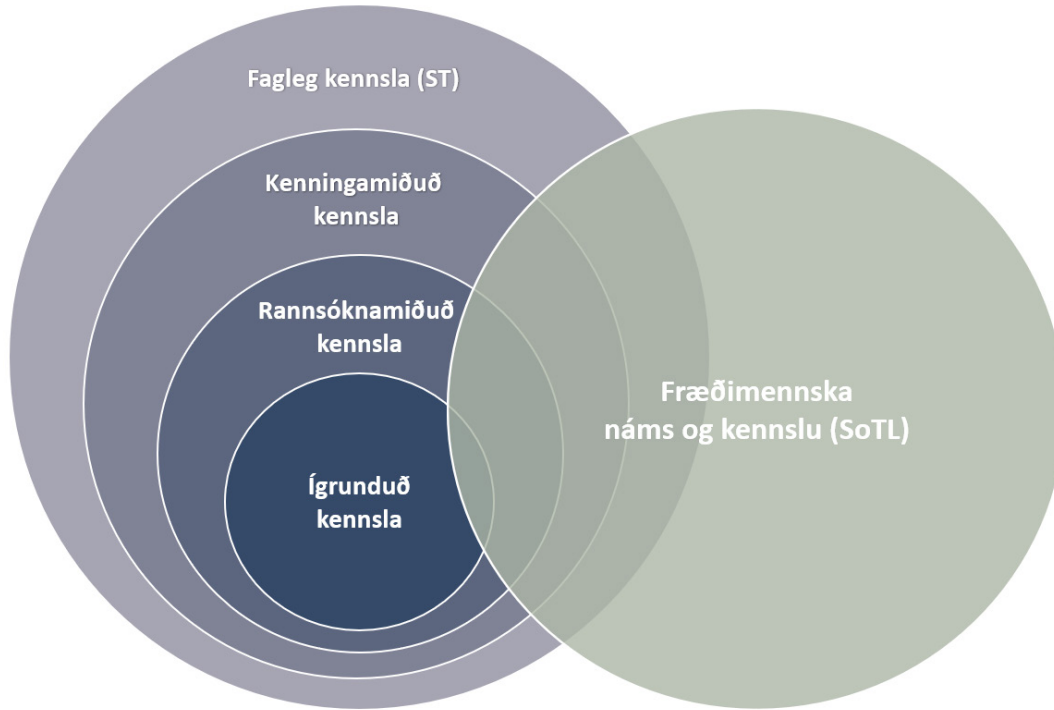
SoTL byggir á fjölda hugmynda, rannsókna og fræða um hvað felst í faglegrri kennslu (e. Scholarly Teaching – ST). Í megindráttum þarf að huga að sömu þáttum við undirbúning kennslu og í kennslunni sjálfri, jafnt kennsluþróun undir hatti faglegrar kennslu (ST) eða fræðimennsku náms og kennslu (SoTL). Þannig er alltaf litið á faglegra kennslu sem hluta af og undirbyggingu fræðimennsku náms og kennslu (SoTL) (Groccia, 2023) en munurinn á þessu tvennu felst í hvernig niðurstöðum kennsluþróunarinnar er miðlað (Anna Ólafsdóttir og Guðrún Geirsdóttir, 2022; Boyer, 1990; Groccia, 2023).

Potter og Kustra (2011) hafa sett fram líkan (*Mynd 2*) sem sýnir lagskiptingu fræðimennsku náms og

kennslu (SoTL). Hvert lag stendur fyrir ákveðna nálgun í náms- og kennsluþróun og miðar að því að auka gæði náms og kennslu.

Mynd 2

Lagskipting fræðimennsku náms og kennslu (SoTL)



Þýtt og aðlagð úr Potter og Kustra, 2011.

Kennsluþróun sem staðsett er í ysta lagi stærri hringins (fagleg kennsla) einkennist af vilja kennara til að ná betri tókum á kennslu og sinna þörfum nemenda af umhyggju og áhuga. Kennarar velja náms- og kennslufni af kostgæfni og hanna námskeiðsáætlanir með hliðsjón af námskrá, hæfni- viðmiðum og kröfum háskóla þar um. Enn fremur leita kennarar eftir stuðningi og samstarfi við samkennara og nota niðurstöðu námskeiðsmats frá nemendum í þróunarstarfinu. Þróun kennslu, sem staðsett er í næstu þremur lögum hringins, einkennist af aukinni vísindalegri nálgun kennara í þróunarferlinu. Smám saman beina kennarar meiri athygli að notkun fræðilegs ffnis til að styðja og þróa eigin kennslu (kenninga- og rannsóknamiðuð kennsla). Í innsta laginu er lögð rík áhersla á markvissa ígrundun sem stefnir að stöðugum umbótum í kennslu. Hringurinn til hægri á myndinni, sem leggst yfir öll hin lög, er svo SoTL sem byggir á öllum þáttunum í hinum hringnum en gerir að auki kröfur um að niðurstöður slíkrar náms- og kennsluþróunar séu birtar á vísindalegum vettvangi (Fanghanel o.fl., 2015; Groccia, 2023; Potter og Kustra, 2011). SoTL er nú í auknum mæli notað sem tæki til að sýna fram á gæði kennslu á háskólastigi (McEwan, 2022). Í háskólum þar sem hugmyndafræði SoTL er notuð til þróunar náms og kennslu getur hún þjónað sem leið til að leiða kennslu og rannsóknir saman og vinna gegn þeirri hugmynd að kennsla skipi lægri sess í háskólum en rannsóknir (Fanghanel o.fl., 2015). Á þeim 30 árum sem hugmyndafræði SoTL hefur verið notuð í háskólum til markvissrar náms- og kennsluþróunar hefur hún nýst á margvíslegum fræðasviðum og í fjölbreyttum akademískum stofnunum (Groccia, 2023; Gurung, 2023).

Í umfjölluninni hér að framan hefur verið leitast við að draga fram rannsóknir sem beina athyglinni að þáttum sem að mati greinarhöfunda gegna mikilvægu hlutverki þegar horft er til viðfangsefnis rannsóknarinnar sem lýst er í greininni.

Aðferð

Áður en gerð er grein fyrir aðferðafræðilegum þáttum rannsóknarinnar verður aðdraganda hennar lýst í stuttu máli.

Aðdragandi og undirbúningur

Viðfangsefni rannsóknarinnar, námskeiðin þrjú, eru 10 ECTS-einingar hvert, kennd á meistarastigi og tilheyra áherslusviðinu *Upplýsingatekni í námi og kennslu*. Námskeiðin voru kennd hvert á eftir öðru; námskeið eitt á haustmíssi, námskeið tvö á vormíssi og námskeið þrjú á vormíssi ári seinna. Hvert námskeið var skipulagt þannig að nemendur komu í fjórar staðbundnar námslotur og stunduðu námið þess á milli á netinu. Rannsakendur áttu veigamikinn þátt í hönnun námskeiðanna og höfðu umsjón með þeim. Þær unnu strax frá upphafi ferlisins náið saman að undirbúningi og skipulagi þeirra, leituðu margvíslegra fanga úr fræðunum og nýttu hugmyndir og verkfæri sem þær töldu best til þess fallin að stuðla að áhuga nemenda og árangursríku námi. Þannig ákváðu þær að taka mið af næstefsta þrepi þátttökustigans um virka þátttöku nemenda í námskrárhönnun sem gerir ráð fyrir ríkri samvinnu kennara og nemenda um námskrána (Cook-Sather o.fl., 2014). Á grunni þess var lögð áhersla á að allir nemendur námskeiðanna tækju virkan þátt í að móta námskrá námskeiðanna og tók það til inntaks, skipulags, verkefnavinnu og námsmats. Þannig gátu nemendur sjálf lagt til námsefni, ráðið að hluta fyrirkomulagi og dagskrá námslota, og valið hvernig verkefni þau unnu á grundvelli hæfniviðmiða námskeiðanna samkvæmt námskrá háskólans. Einnig var gert ráð fyrir þátttöku þeirra á jafningjagrunnvelli í ákvörðunum um námsmat.

Gagna var aflað frá nemendum um upplifun þeirra í þeim tilgangi að nýta upplýsingarnar til frekari úrvinnslu. Með því má segja að rannsakendur hafi nálgast kennsluna með hugmyndafræðina um faglega kennslu (ST) sem vegvísi, en eins og fram hefur komið hefur Groccia (2023) vísað til faglegrar kennslu sem hluta af og undirbyggingu fræðimennsku náms og kennslu (SoTL). Gögnin sem fengust úr fyrsta námskeiðinu kveiktu áhuga rannsókenda á að fylgja að fullu þrepum fræðimennsku náms og kennslu, vinna rannsókn þar sem námskeiðin þrjú yrðu rannsökuð sem tilvik og birta niðurstöðurnar á opinberum vísindalegum vettvangi.

Rannsóknarsnið

Rannsóknina skilgreina rannsakendur undir hatti tilviksrannsókna. Styrkur tilviksrannsókna felst í möguleikanum á að rannsaka tilvikið af dýpt og í sínu eðlilega samhengi (Ashley, 2021). Um var að ræða aftursætt tilvik, þ.e.a.s. að það var valið á grundvelli gagna sem þegar lágu fyrir (Rúnar Helgi Andrason o.fl., 2021).

Þátttakendur

Þátttakendur í rannsókninni voru allir skráðir nemendur í nemendahópi hvers námskeiðs í námskeiðunum þremur, alls 28 einstaklingar og konur í miklum meirihluta, eða rúmlega 80% og karlar tæplega fimmtungur. Nokkrir þátttakendur sátu öll námskeiðin (4), aðrir sátu tvö (5) og enn aðrir eitt (19). Hópurinn spannaði breitt aldursbil, 26–55 ára og kom víðs vegar að af landinu. Mörg voru starfandi kennarar, þó með mismilanga kennslureynslu og komu þau af öllum skólastigum. Þannig má segja að þátttakendahópurinn hafi haft fjölbreyttan bakgrunn, reynslu og þekkingu.

Gagnaöflun og framkvæmd

Í fyrsta námskeiðinu fór gagnaöflun fram með matskvarða í lok námskeiðs. Slíkir kvarðar eru gjarnan notaðir við námskeiðsmat og þróun þar sem þeir geta veitt kennurum upplýsingar um styrkleika námskeiðs og hvar tækifæri er að finna til umbóta (Reddy og Andrade, 2010). Rannsakendur nýttu matskvarða sem þróaður var við Chico-háskóla í Kaliforníu. Kvarðinn samanstendur af sex matsþáttum; inntak og bjargir, umgjörð og skipulag, kennsluáferðir, námsmat, nýbreytni og tækninotkun, og eigið framlag og endurgjöf (California State University Chico, e.d.).

Í lok námskeiðs númer tvö voru tekin rýnihópaviðtöl við nemendur og þeim skipt í tvo rýnihópa. Með því að ræða við hóp nemenda fremur en einstaklinga fékkst fram fleira tengt reynslu þátttakenda og fjölbreyttari sjónarhorn á viðfangsefnið (Kamberelis og Dimitriadis, 2011; Sóley Sesselja Bender, 2021). Í viðtölunum var notaður hálfstaðlaður spurningarammi, en með því gafst færi á að grípa á lofti og spyrja nánar út í það sem fram kom ef þurfa þótti og stuðla þannig að meiri breidd og dýpt í samræðunum (Sóley Sesselja Bender, 2021).

Í síðasta námskeiðinu var gagna aflað með myndupptöku af kynningum nemenda á verkefnahugmyndum auk þess sem nemendur héldu ígrundunardagbók.

Notkun myndupptaka við gagnaöflun fer vaxandi enda geta þær boðið upp á margvísleg tækifæri til kennsluþróunar. Þannig er hægt að skrá atburði og samskipti um leið og þau eiga sér stað og til verða gögn sem rannsakandi getur unnið úr eins og hentar tilgangi rannsóknar hverju sinni (Hammersley og Atkinson, 2019; Hardman og Hardman, 2017).

Í ígrundunardagbókunum fylgdu nemendur líkani Gibbs (1998). Líkanið (e. Gibb's model of reflection) myndar hringferli sem samanstendur af sex skrefum: Í fyrsta skrefi (lýsing) velja nemendur sér ákveðinn námsþátt til að ígrunda. Í öðru skrefi (upplifun) íhuga nemendur og tjá upplifun sína, hugsanir og tilfinningar sem vakna í tengslum við námsþáttinn. Í þriðja skrefinu (mat) meta nemendur námsþáttinn, bæði jákvæðar og neikvæðar hliðar, og tengja við persónulega reynslu og gildi. Fjórða skrefið (greining) felur í sér greiningu á námsþættinum, með það að markmiði að skilja hann betur. Í fimmta skrefinu (niðurstaða) draga nemendur saman helsta lærdóminn af ígrunduninni og í lokaskrefinu (aðgerðaáætlun) þróa nemendur aðgerðaáætlun um næstu skref og hvernig hægt er að bregðast við sambærilegum aðstæðum komi þær upp síðar (Gibbs, 1998; Quinton og Smallbone, 2010). Fyrir kennara getur ígrundun nemenda verið góð leið til að fá sýn á upplifun þeirra og reynslu af námi og kennslu sem og leið til að endurmeta uppbyggingu námskeiða (Bovill, Cook-Sather o.fl., 2011; Cook-Sather o.fl., 2014).

Greining gagna – MUSIC-líkanið

Öll gögn rannsóknarinnar voru afrituð og skjölunum hlaðið inn í hugbúnaðinn NVivo þar sem gögnin voru kóðuð. Útgangspunktur við þá greiningarvinnu voru lykilþættir MUSIC-líkansins og snerist greiningin um að finna þau þemu sem lykilþættirnir lýsa, þ.e.a.s. þá fimm þætti í náms- og kennsluumhverfinu sem líkanið hefur sýnt fram á að auki áhugahvöt og virkni nemenda. Þessir þættir voru reifaðir með almennum hætti í kaflanum um fræðilegt baksvið rannsóknarinnar en lesendum til frekari glöggvunar verður þeim nánar lýst, þar sem við á, í kaflanum Niðurstöður og umræður.

Síðferðisleg atriði og mögulegar takmarkanir

Í upphafi allra námskeiða var nemendum kynnt að umsjónarkennarar litu á námskeiðin sem þróunarverkefni sem nemendur tækju þátt í að móta. Þess vegna yrði lögð áhersla á að safna gögnum um upplifun þeirra og reynslu og þau gögn yrðu nýtt til áframhaldandi þróunar. Vegna þeirra breytinga sem gerðar voru á verkefninu og lýst hefur verið í kaflanum um aðdraganda og undirbúning þótti nauðsynlegt að leita aftur til þátttakenda til að afla upplýsts samþykkis varðandi notkun gagnanna á opinberum vettvangi. Var það gert gegnum tölvupóstssamskipti. Einnig þurfti að huga að ýmsum síðferðislegum atriðum sem bæði vörðuðu stöðu rannsakenda sjálfra og rekjanleika upplýsinga til einstakra þátttakenda. Þannig var ákveðið í námskeiði tvö að fá utanaðkomandi aðila til að taka rýnihópaviðtölin og með því skapa nauðsynlega fjarlægð frá rannsakendum sem umsjónarkennurum námskeiðsins. Upplýsingar um á hvaða tímabili gögnunum var safnað voru annað atriði sem rannsakendur töldu þurfa að gæta að þar sem nemendahópar voru ekki fjölmennir. Ekki er farið að þeirri almennu venju að tilgreina nákvæmlega á hvaða tímabili gagnaöflun átti sér stað en óhætt að upplýsa að ekkert gagnasafn sem nýtt var er eldra en frá 2017. Var þetta gert til að tryggja betur að ekki yrði hægt að rekja upplýsingar til einstaklinga í hópunum. Rétt er að setja þann fyrirvara hér að niðurstöður rannsóknarinnar byggja á gögnum frá 28 einstaklingum en á móti kemur að þeirra var aflað með ólíkum hætti sem var til þess fallið að veita rannsakendum betri innsýn, meiri breidd og dýpt í viðfangsefni rannsóknarinnar.

Niðurstöður og umræður

Markmið rannsóknarinnar var að varpa ljósi á upplifun nemenda af námskeiðum þar sem lögð var áhersla á virka þátttöku nemenda í mótun námskrár og hvort og þá hvernig sú upplifun rímaði við lykilþætti MUSIC-líkansins, en eins og greint hefur verið frá ákváðu höfundar að nýta lykilþætti þess sem viðmið við greiningu á upplifun nemenda. Niðurstöðurnar byggjast á greiningu allra gagna sem aflað var frá nemendum, þ.e. matskvarða, rýnihópaviðtala, myndupptaka og ígrundunardagbóka.

Hér verður greint frá meginniðurstöðum rannsóknarinnar í þeirri röð sem lykilþættir líkansins birtast og þær túlkaðar og ræddar í kaflanum. Lesendum til glöggvunar verða einkenni hvers þáttar líkansins rifjuð stuttlega upp áður en gerð er grein fyrir niðurstöðum hvað þann þátt varðar.

Valdefling

Í MUSIC-líkaninu er valdeflingu lýst með vísun í trú nemenda á að þau hafi sjálf einhvers konar sjálfræði eða eignarhald yfir eigin lærdómsferli. Eitt af því sem nefnt er sem áhrifaþáttur í því sambandi er tilfinning nemenda fyrir að hafa ákveðið val um viðfangsefni sem fengist er við hverju sinni og geta haft áhrif á eigin árangur (Jones, 2018).

Kynningar nemenda á verkefnum sem þau höfðu valið báru vott um ákveðið sjálfræði og ábyrgð, sem birtist til dæmis í hversu óhrædd þau virtust að takast á við metnaðarfull verkefni og hvernig þau sáu fyrir sér að geta stutt við samstarfsfólk sitt úti í skólunum þar sem þau störfuðu:

Við ætlum að vera 4 saman og við ætlum að útbúa svona námskrá í upplýsingatækni fyrir grunnskóla frá 1.–10. bekk. ... Þetta er búíð að vera eitthvað sem okkur langar til að gera ... [erum að hugsa] hvernig við getum líka bara stutt við kennarana í skólanum við að koma þessu öllu inn í allan skólann, ekki bara kenna þetta sem upplýsingatækni.

Valdefling virtist oft einnig raungerast gegnum samskipti milli nemenda um verkefni sem þau höfðu valið að vinna. Þetta mátti til dæmis greina í eftirfarandi:

Það er svo gaman að vera með fólki í námi sem er rosalega klárt, eins og við erum ... það er svo skemmtilegt, það er svo eflandi fyrir mig, ég er búin/n að læra mjög margt af nemendum í öllum þessum verkefnum.

Bæði þessi ummæli eru til marks um valdeflandi áhrif þess annars vegar að hafa sjálfræði um val viðfangsefna og hins vegar að eiga hvetjandi og lærdómsrík samskipti við samnemendur. Þannig ríma þau við rannsóknir sem sýnt hafa að það að geta valið og stýrt viðfangsefnum og eiga í samskiptum og samstarfi við aðra nemendur stuðlar að valdeflingu (Cerasoli o.fl., 2016; Cook-Sather o.fl., 2014).

Nemendur tjáðu sig gjarnan um hversu ánægð þau voru með verkefni sem þau völdu og eigin framfarir, sem gefur vísbendingar um að sjálfstraust þeirra hafi eflst:

Við [x] höfum fengið grænt ljós með að halda áfram með verkefnið okkar ... ég er mjög ánægð/ur með það verkefni því það tengist svo beint inn í mitt starf og ég gæti nýtt það algjörlega. Finnst ég ekki alveg eins græn/n og í janúar þegar [x] var að tala um forritun.

Í gögnunum mátti sjá að áhugi nemenda hafði í miklum mæli beinst að þáttum eins og hugmynda-vinnu um verkefni, fræðilegum áherslum og úrvinnslu þeirra, og einnig hvernig loturnar yrðu best nýttar. Námsmatíð sem umsjónarkennarar höfðu lagt áherslu á að væri hluti af þátttökuferli nemenda í mótun námskrár námskeiðanna hafði fallið í skuggann. Þetta leiddi til þess að lokaákvæðanir höfðu ekki verið teknar þegar nokkuð var liðið á námskeiðin. Átti það við um þætti eins og hvernig sjálfsmati og jafningjamati yrði háttað og hvert vægi þeirra ætti að vera. Fram kom í gögnunum bæði óánægja og óöryggi vegna þessa:

Hins vegar er ég ekki alveg sátt/ur við námsmatíð ... hluti af þessu á að vera sjálfsmat, hluti jafningjamat og mér finnst við eiga eftir [að ákveða] hvernig við ætlum að meta þetta ... ef við ætlum ekki að gefa 9 á línuna þá þurfum við að ... hafa einhverja skrá yfir þetta.

Um leið og greina má óánægju og sjálfs gagnrýni í þessum ummælum sést að nemendur líta svo á að þessar ákvarðanir séu í þeirra höndum og að þau þurfi sjálf að finna leið til að halda utan um námsmátið. Þessi upplifun rímar vel við hugmyndir og rannsóknir Cook-Sather (2022) og Jones (2018) um að nemendur valdeflist þegar þau finna að þau hafa sjálfræði og ábyrgð en átti sig ekki alltaf á hvaða þættir það eru sem þeim er ætlað að stýra, sem geti aftur haft neikvæð áhrif á áhuga þeirra. Sjá mátti víðar að nemendur voru meðvituð um eigin ábyrgð í þessum efnum:

Ég held kannski út af því að við erum komin í lok námskeiðsins, þá erum við farin að hugsa mikið um mátið, hefðum þurft að byrja á því strax í byrjun, taka skref fyrir skref, og ákveða strax í byrjun hvernig við myndum meta námið og hvað við myndum meta – nú erum við komin með allan áfangann og höfum smátíma til að meta allt sem við erum að gera í stað þess að meta skref fyrir skref, gefa bara einkunn fyrir hvert verkefni fyrir sig, hverja lotu fyrir sig, það hefði verið miklu einfaldara og auðveldara.

Um leið og ummælin lýsa lærdómnum af því að hafa ekki sinnt námsmatsþættinum nægjanlega vel í upphafi bera þau vott um valdeflingu með því að nemendur skynjuðu sjálfræði og ábyrgð þegar skipuleggja átti námsmátið. Þessi lærdómur gefur til kynna að þau hafi haft djúpan skilning á stöðu sinni sem meðhöfundar í námskránni.

Þrátt fyrir dæmi um neikvæða upplifun nemenda af námsmatsþættinum kom líka fram það sjónarmið að námsmátið og einkunn væru ekki það sem skipti máli heldur þeirra eigin upplifun af námsframvindunni eins og lýst er hér: „Fyrir mig skiptir einkunnin engu máli, ... ég er bara ofboðslega ánægð/ur með það sem ég er búin/n að gera.“

Af ofangreindum ummælum má draga þá ályktun að þátttaka nemendanna í mótun námskrár námskeiðanna hafi með ýmsum hætti leitt til valdeflingar þeirra. Gögnin ríma þannig vel við niðurstöður rannsókna sem sýna að valdefling eigi sér stað í gegnum virkra þátttöku nemenda í öllum þáttum námsferlisins og með því að fela nemendum meiri áhrif og ábyrgð aukist jákvæð upplifun, áhugi og árangur (Cerasoli o.fl., 2016; Cook-Sather, 2022; Cook-Sather o.fl., 2014; Healey o.fl., 2014; Jones, 2018, 2019; Ryan og Tilbury, 2013).

Gagnsemi

Gagnsemi er næsti lykilþáttur líkansins. Þessi þáttur felur í sér að nemendur skynja að það sem þau fást við í náminu komi þeim að gagni, bæði til skemmri og lengri tíma litið. Það að nemendur upplifi slíka gagnsemi í náminu er til þess fallið að efla áhugahvöt þeirra og tilfinningu fyrir gildi námsins til framtíðar (Jones, 2018; Locke og Latham, 2006).

Í gögnunum var að finna lýsingar sem sýndu að nemendum hafði fundist námskeiðin gagnleg. Nefndu þau ýmis atriði í því sambandi, þar á meðal að þau hefðu strax getað nýtt sér lærdóminn í starfi sínu úti á vettvangi og deilt nýfenginni þekkingu með samstarfsfólki:

Já þetta hefur verið ótrúlega gott og nýtist vel, því að við erum strax að dæla þessu inn á kennarafundi hjá okkur ... við höfum verið mikið í jafningjafraeðslu, ... þannig að þetta hefur nýst strax.

Fram kom að nemendum hefði fundist það framandi upplifun og ákveðin áræðni hjá kennurunum að gefa þeim frelsi til að ákveða sjálf verkefni og dagskrá í lotum:

Við vorum svolítið lost [í] fyrstu lotu, hvað erum við að fara að gera? En mér finnst þetta hafa virkað alveg ótrúlega vel ... ég dáist svo að kennurunum að leggja í þetta, ... að sleppa [tökunum], það er svo erfitt.

Þrátt fyrir að hafa fundist þau dálítið „týnd“ til að byrja með kom fram að niðurstaðan hefði verið að frelsið hefði gefið þeim tækifæri til að velja þá leið sem gagnaðist þeim að eigin mati best:

En mjög fljótlega, þá fáum við að gera eitthvað sem við getum nýtt okkur ... við vorum held ég öll sammála um það að hafa þetta praktískt. Við vildum hafa þetta þannig að við fengjum sem mest út úr því. Við ætluðum ekki að fara á bólaþak í einhverja theóríu, við vildum bara hafa praktík.

Hér má sjá hversu mikla áherslu nemendur lögðu á hagnýt verkefni. Engu að síður mátti líka sjá ummæli um sérstaka gagnsemi þess að geta sinnt sínum persónulega fræðilega áhuga, væri hann til staðar:

Það var gott að geta kafað dýpra ofan í ákveðin efni sem við gátum valið að nokkru leyti sjálf í tengslum við verkefni. Þannig gátum við tengt fræðin við áhugasvið og það sem hentar okkur best við okkar eigin starfsþróun.

Greining gagnanna gaf sterkar vísbendingar um að áherslan á að nemendur hefðu áhrif, stjórnun og tækju ákvarðanir í námskeiðunum hefði gert að verkum að nemendum fannst gagnsemi námskeiðanna aukast og átti það bæði við um fræðilegar áherslur og verkefnavinnuna. Eins og fram hefur komið ákváðu rannsakendur að taka mið af næstefsta þrepi þátttökustigans um námskrárhönnun, sem gerir ráð fyrir miklum áhrifum og stjórn nemenda í ákvörðunum um námskrána, í samstarfi við kennara. Þessi upplifun nemenda er í takt við það sem bent hefur verið á að fylgi stigvaxandi þátttöku nemenda í námskrárhönnun (Cook-Sather o.fl., 2014), þ.e.a.s. aukin ábyrgð og eignarhald, en einnig að slík þátttaka efli tilfinningu nemenda fyrir gagnsemi, styrki áhugahvöt og bæti árangur (Bovill, Cook-Sather o.fl., 2011; Cook-Sather o.fl., 2014).

Nemendur nefndu fleira en gagnsemi þess að leggja áherslu á praktísk verkefni og geta sinnt eigin persónulega áhuga á fræðunum. Mörg þeirra lögðu einnig áherslu á gagnsemi þess að hlusta á kynningar annarra nemenda: „Sérstaklega þótti mér bæði gott og gagnlegt að hlusta á kynningar samnemenda minna á verkefnum þeirra. Það opnaði fyrir mér ótal hugmyndir sem ég á eftir að vinna betur úr.“ Einnig var greinilegt að þau skynjuðu mikla gagnsemi í samskiptunum sín í milli: „Það er afskaplega gott að hitta kennara sem eru í svipuðum hugleiðingum og maður sjálfur, spjalla, fá hugmyndir og aðstoð við þau verkefni sem maður er að glíma við.“

Af ofangreindu má sjá að umhyggjuþáttur áhugahvatar fléttast inn í upplifun nemenda af gagnsemi námskeiðanna. Þetta er í samræmi við hugmyndir Noddings (2012) og Anderson o.fl. (2020) að upplifi nemendur að þau tilheyri námssamfélaginu þá eykur það áhuga og vilja þeirra til að styðja aðra í að ná markmiðum sínum.

Myndun tengslaneta nemenda í milli og gagnsemi viðfangsefna voru einnig nefnd sem einn ávinningurinn af námskeiðunum:

Við erum búin að eignast alveg frábært tengslanet sem við getum alltaf leitað í og verðum örugglega öll vinir á Facebook, og ég reikna alveg með því að við gætum hist annað slagið til að bera okkur saman eða komið í heimsókn hjá hvert öðru en öll þessi nýju forrit sem maður er búinn að kynna og prófa, mér fannst það standa upp úr.

Hér sést að nemendur upplifðu að viðfangsefni námskeiðanna og samskiptin hefðu gagnast þeim, ekki einungis í námsferlinu sjálfu heldur sáu þau einnig fyrir sér að reynslan hefði gildi út fyrir námsvettvanginn. Það er í takti við hugmyndir Jones (2018, 2019) um að áhugahvöt nemenda verði sterkari þegar þau upplifa að námið hafi merkingu, geti gagnast þeim í þeirra persónulega lífi og á starfsvettvangi.

Góður árangur

Þriðji lykilþáttur MUSIC-líkansins er góður árangur. Þar er vísað í mikilvægi þess að nemendur hafi trú á að þau geti náð góðum árangri í námi ef þau leggi sig fram. Tilfinningin að hafa náð tökum á viðfangsefnum námsins, að nemendum finnist þau vera góð í því sem þau eru að gera, leikur stórt hlutverk í að skapa þessa trú sem aftur eykur áhugahvöt nemenda (Dweck, 2006; Jones, 2018). Þegar

nemendur ræddu lærdóminn af námskeiðunum vísuðu þau gjarnan til þeirrar nálgunar kennaranna að gera þau að virkum þátttakendum í náms- og kennsluferlinu. Ummæli eins og þessi gefa til kynna að þau hafi haft trú á þeirri aðferð: „... alltaf var rúm fyrir spurningar og umræður ... þannig lærum við einmitt best, þegar við tökum þátt í kennslunni en erum ekki bara óvirkir áhorfendur.“ Þessi afstaða er í samræmi við niðurstöðu Bovill og Woolmer (2019) og Cook-Sather (2022) um gildi virkrar þátttöku nemenda í náms- og kennsluferlinu, að slík þátttaka styrki rödd nemenda og veiti þeim tækifæri til að eiga samræður við kennara og aðra nemendur um námið sem aftur leiðir til dýpri skilnings á viðfangsefnum námsins, eykur virkni og áhuga.

Ljóst var af umræðu nemenda og ígrundunum að þau höfðu trú á að árangurinn sem námskeiðið skilaði gæti haft áhrif til góðs á þróunarstarf úti á starfsvettvangi:

Held að þetta námskeið hafi skilað nákvæmlega því sem það átti að skila. Stórfenglegum verkefnum er tengjast notkun tækni á vettvangi á öllum skólastigum, hvað er hægt að hugsa sér betra en það? Við munum fara til baka út í kerfið og reyna að breyta og bæta. Hver veit nema kannski gerist eitthvað.

Nokkur ummæli mátti greina í gögnunum sem gáfu vísbendingar um neikvæða upplifun nemenda í tengslum við viðfangsefni sem fengist var við. Eftirfarandi er dæmi um slíkt:

Þegar verið var að kenna okkur forritunina fannst mér ég ekki skilja hana nógu vel og ég verð að viðurkenna að ég skil ekki alveg hvernig ég á að fara að því að kenna hana. Aftur á móti þegar við fengum sjálf að vinna dæmi þá fannst mér þetta miklu auðveldara og skemmtilegt, ég fór meira að segja að búa til flóknari dæmi og leika mér [í forrituninni].

Hér má sjá hvernig neikvæð upplifun nemandans af kennslu í forritun breyttist í jákvæða við að fá frelsi til að velja sér viðfangsefni (sbr. dæmið) og greina má að við það hafi áhugahvöt og trú á eigin getu og árangur aukist. Um leið og þessi upplifun nemandans minnir á mikilvægi þess að í viðfangsefnum felist áskoranir undirstrikar hún mikilvægi áhugahvatar og sýnir að hún er hvað mest þegar viðfangsefni á mörkum þess léttu og þess sem ekki er létt. Þá getur áhugahvötin blómstrað og dregið vagninn áfram (Csikszentmihalyi, 1990). Einnig endurspeglar hún að þegar nemendur hafa raunverulegt val í náminu og trúna að þau geti náð árangri leggja þau sig fram, ánægja eykst og árangur í náminu sömuleiðis (Ásta Bryndís Schram, e.d.; Cook-Sather, 2022; Cook-Sather o.fl., 2014; Dweck, 2006; Jones, 2017, 2018).

Fleiri vísbendingar mátti sjá í gögnunum um óöryggistilfinningu nemenda meðan verkefni voru á hugmyndastigi. Í eftirfarandi ummælum virtist þetta óöryggi gjarnan tengjast samanburði við samnemendur:

Mér fannst eins og aðrir væru meira með hlutina á hreinu en ég og þá fóru að renna á mig tvær grímur. Ég taldi mér trú um að ég ætti nú líklega ekkert heima í þessu fagi. Líklega væri þetta fyrir fólk sem væri með mun meiri grunn en ég. Það má segja að ég sé heldur ekki með neinn grunn, svo það þarf ekki mikið til. Ég ákvað þó að ég mundi a.m.k. mæta í fyrstu lotuna og upplifa á eigin skinni hvað færi þarna fram.

Hér á það við sem víðar hefur komið fram, að þrátt fyrir neikvæða upplifun sem kemur upp við þær aðstæður sem lýst er, má glögggt greina hvernig nemendur finna leið eða lausn út úr þeirri líðan. Þannig má sjá seiglu í ummælum nemenda, sem birtist hér í viljanum til að halda áfram fremur en að gefast upp (Bandura, 1997; Dweck, 2006; Jones, 2018).

Áhugi

Í MUSIC-líkaninu er merkjum um áhuga nemenda lýst með því að vísa til þátta eins og virkni og annarrar framgöngu sem sýnir að áhugahvöt sé fyrir hendi. Dæmi, nefnd í því sambandi, eru að sýna verkefnum athygli, leggja sig fram, sýna seiglu og takast að ljúka þeim verkefnum sem lagt var af stað með (Jones, 2018).

Ljóst var af lýsingum nemenda að þau upplifðu mikinn styrk og áhuga samfara því hvernig nemendahópurinn var samsettur og vann saman, eins og eftirfarandi ummæli sýna vel:

Þegar við komum öll svona saman þá verður bara einhver svakaleg dýnamík og maður er bara tilbúin/n til að vaða eld og brennistein fyrir þetta ... ég var mjög ánægð/ur að sjá hvað margir eru á námskeiðinu og hvað fjölbreytnin í hópnum er mikil. Maður fann líka alveg hvað allir eru fullir af áhuga. Það myndast svo frábær dýnamík í svona hóp sem ég hreinlega þrífst á. Ég hreinlega get ekki beðið eftir að hefjast handa. Vinna í svona hóp með þetta efni gefur mér andlega orku til að takast á við verkefni mín í starfi.

Þessi upplifun rímar vel við niðurstöður rannsókna sem gefið hafa til kynna að mikil samvinna og samræða um námið nemenda í milli auki orkustigið í nemendahópnum á jákvæðan hátt (Bovill og Woolmer, 2019; Dweck, 2006; Jones, 2018; Noddings, 2012). Þessi „dýnamíska“ upplifun má segja að sé afsprengi þess drifkrafts sem ánægja og áhugi getur skapað í námi (Deci og Ryan, 2008; Jones, 2018; Locke og Latham, 2006). Greina mátti í máli nemenda að jafningjakennsla innan hópsins ætti stóran þátt í þessum áhuga þeirra: „Plúsinn var algjörlega þessi, við vorum að kenna hvert öðru svo mikið og maður fór einhvern veginn á flug í þessu.“

Þau tengdu líka eigin áhuga að nokkru leyti við aðferðirnar sem nýttar voru í námsmatinu, þ.e. að leggja áherslu á ferlið fremur en endamarkið:

Það er svo gaman að sjá að þetta er hægt. Já, þarna var fókusinn algjörlega á efnið, námsmatið ... stýrði ekki, við lærðum ekki fyrir námsmatið. Innri hvöt. Rosalega nemendamiðað. Nemendur fá bara mikið meira út úr því að vera ekki inni í einhverjum kassa.

Jones (2018) bendir á mikilvægi fjölbreyttra kennsluáferða og viðfangsefna til að viðhalda áhuga nemenda. Vettvangsferðir nemenda voru dæmi um fjölbreytni í náminu sem vakti áhuga: „Frábært að fá að skoða FABLAB-dæmið. Mig langar svo að læra almennilega á allt þar. Aldeilis hægt að fá útrás fyrir sköpunargleðina þar.“ Með sama hætti vöktu kynningar nemenda á fyrirhuguðum verkefnum áhuga þeirra:

Ég er virkilega spennt/ur fyrir framhaldinu [eftir kynninguna] og fer með góða tilfinningu inn í þá vinnu sem framundan er ... mér finnst verkefnin öll mjög spennandi og hlakka til að takast á við þau.

Fram kom í máli nokkurra nemenda að kennslufræðileg nálgun kennaranna, þ.e. að nemendur tækju virkan þátt í mótun námskrár, hefði skapað óöryggistilfinningu og nefndu í því sambandi að sjá ekki fyrir hvernig námsskipulagið yrði, eins og dæmið hér að neðan sýnir:

Í samanburði við fög sem ég hef verið að taka í HA þá sé ég heldur ekki eins fyrir fram hugsanlega útkomu úr áfanganum. Eflaust kemur það þó í ljós í lok námsins, þetta er því mun meira óvissuferðalag í þessum áfanga en öðrum. Ég hlakka a.m.k. til framhaldsins.

Hér sést að þrátt fyrir óvissuferðalagið sem nemandi tengir kennslufræðilegri nálgun námskeiðanna kemur einnig fram bjartsýni og áhugi í allri óvissunni. Þessi upplifun tengist trú á eigin getu, seiglu, áhuga og væntingum um árangur (Bandura, 1997; Dweck, 2006; Jones, 2018; Locke og Latham, 2006). Ummæli nemenda bera einnig með sér að þau upplifi námið sem spennandi og séu drifin áfram af eigin áhuga og ánægju. Í upplifun af þessum toga er það líðanin og ferlið sjálft sem skiptir máli og getur haft áhrif á áhugahvöt (Csikszentmihalyi, 1990; Deci og Ryan, 2008; Jones, 2018). Heilt yfir má segja að ofangreind ummæli nemenda hafi falið í sér upplifun sem einkenndist af áhuga og spenningsi fyrir því sem þau voru að gera eða áttu í vændum, þrátt fyrir óöryggið.

Umhyggja

Síðasti þáttur MUSIC-líkansins er umhyggja. Umhyggja birtist meðal annars í að kennurum er annt um nám nemenda, nemendum finnst þau velkomin, þau upplifa stuðning og finna að velferð þeirra og árangur skiptir bæði kennara og samnemendur þeirra máli. Almenn er áhugahvöt og virkni nemenda meiri ef þau finna umhyggju og ná að tengjast öðrum í náminu (Anderson, 2020; Jones, 2018; Noddings, 2012).

Merki um umhyggju mátti víða sjá í ummælum nemenda um samnemendur. Oft tengdust ummælin óöryggistilfinningu og nefndu þau þá gjarnan í því sambandi hversu viljugir samnemendur væru að hjálpa og styðja:

Þetta er eins og meðal kínverska fyrir mér ... að fara svona langt út fyrir þægindarammann. X [nafn á samnemanda] hjálpar mér helling, er fljót/ur að ná þessu. Y [nafn á öðrum samnemanda] leysir allt á 01.

Einnig nefndu nemendur hvað þau sjálf teldu rétt að gera þegar þau hefðu betra vald á efninu en aðrir, reynsluminni í hópnum, samanber eftirfarandi:

Ég get ímyndað mér að þessi nýju hafi minni yfirsýn en við þessi gömlu. Við þessi gömlu þurfum því að taka tillit til þess og vera þolinmóð og dugleg að aðstoða og hvetja þessi nýju.

Forritunarverkefni voru gjarnan nefnd þegar nemendur upplifðu óöryggi og með fylgdi oft að þau hefðu fengið hjálp frá öðrum sem skipt hefði sköpum:

Í forritunarverkefnunum hef ég verið allt frá því að finnast ég geta hvað sem er til þess að finnast ég alls ekki geta lokið við námskeiðið. Með góðri hjálp og peppi frá vinum og kennara tókst mér að ljúka við öll verkefni.

Þannig kom umhyggjuþátturinn jafnan sterkt fram þegar nemendur ræddu um tengslin við samnemendur. Þau upplifðu viðurkenningu og hvatningu frá öðrum í hópnum, eins og sjá má á eftirfarandi ummælum tveggja nemenda:

Vinskapur innan hópsins hefur þróast og við erum fleiri sem eigum nú í nánari samskiptum en áður, gríðarlega jákvæð þróun. Sumir einstaklingar innan hópsins þurfa virkilega á stuðningnum að halda og gott er að stækka kjarnann ... ef að maður er þínu strand og þarf að fá einhverjar hugmyndir þá erum við öll hin tilbúin til þess að koma með einhverjar rosa góðar hugmyndir.

Það að hitta svona marga sem hafa áhuga á starfinu sínu, eru jákvæðir um að gera breytingar og viljugir til þess að deila með sér, var einstaklega upplífandi og nærandi. Ég mun sakna þess þegar ég lýk meistaranáminu mínu að fá nokkrar svoleiðis adrenalínssprautur yfir veturinn.

Orð nemenda gefa til kynna að þau upplifðu sig tilheyra námssamfélaginu og að samskipti þeirra í milli væru bæði styðjandi og hvetjandi. Þessi upplifun nemenda rímar við rannsóknir sem sýnt hafa að náms- og kennsluumhverfi sem einkennist af umhyggju, nánnum tengslum og öryggi efla með nemendum áhugahvöt (Anderson o.fl., 2020; Noddings, 2012).

Greina mátti að nemendur hefðu einnig upplifað umhyggju frá kennurum, sérstaklega þegar þau fengust við krefjandi verkefni:

Þessi verkefni eru mjög þung ... Það skiptir sköpum að X [kennari] er alltaf tilbúin/n að aðstoða okkur og virðist hafa nær endalaus þolinmæði fyrir misgáfulegum spurningum.

Ofangreind ummæli eru í takti við rannsóknir sem sýnt hafa að skapi kennarar styðjandi náms- samfélag sé slíkt samfélag til þess fallið að stuðla að þeirri upplifun að nemendum finnist þau til- heyra, framlag þeirra og annarra skipta máli og að væntingum þeirra sé mætt (Anderson o.fl., 2020; Noddings, 2012).

Hér hefur verið varpað ljósi á hvernig lykilþættir MUSIC-líkansins birtust með skýrum hætti í gögn- um rannsóknarinnar. Niðurstöðurnar sýna ótvíræð merki þess að nemendur skynjuðu þessa þætti í náms- og kennsluumhverfinu og það hafi stuðlað að aukinni virkni og ríkri áhugahvöt nemenda. Þær gefa einnig sterkar vísbendingar um að þátttaka nemenda sem meðhöfunda námskrárinnar hafi átt stóran þátt í þessari upplifun og reynslu. Niðurstöður rannsóknarinnar eru þannig samhljóma hugmyndum Jones (2009, 2018, 2019) um að áhugahvöt nemenda verði sterk og virkni þeirra auk- ist ef þau skynja að náms- og kennsluumhverfið einkennist af lykilþáttum MUSIC-líkansins. Þær ríma einnig við rannsóknir sem sýnt hafa að þátttaka nemenda sem meðhöfunda námskrár eflir tilfinningu þeirra fyrir sjálfræði, sem styrkir áhugahvöt og bætir árangur (Bovill og Woolmer, 2019; Cook-Sather o.fl., 2014).

Ályktanir og lokaorð

Rannsóknin sem hér hefur verið greint frá hófst sem samvinna greinarhöfunda um skipulag og kennslufræðilega nálgun í þremur námskeiðum á meistarastigi í Háskólanum á Akureyri sem kennd voru á áherslusviðinu *Upplýsingataekni í námi og kennslu*. Í námskeiðunum lögðu kennarar áherslu á virka þátttöku nemenda í mótun námskrár og ákváðu að afla gagna frá nemendum um upplifun þeirra af námskeiðunum til frekari úrvinnslu. Upplýsingar sem gögnin úr fyrsta námskeiðinu veittu leiddu höfunda að þeirri niðurstöðu að rannsaka námskeiðin þrjú sem tilvik og birta niðurstöður rannsóknarinnar á opinberum vísindalegum vettvangi. Markmið hennar var að varpa ljósi á upplif- un nemenda af námskeiðum þar sem lögð væri áhersla á virka þátttöku þeirra í mótun námskrár og kanna hvernig upplifun þeirra rímaði við lykilþætti sem rannsóknir hafa sýnt að efla áhugahvöt og virkni. Rannsakendur notuðu MUSIC-líkanið til að greina þessa þætti.

Rannsóknin leiddi í ljós að nemendur upplifðu valdeflingu, gagnsemi, góðan árangur, áhuga og umhyggju í námskeiðunum, þ.e.a.s. þá lykilþætti sem MUSIC-líkanið samanstendur af. Fram komu ótvíræð merki um að það hefði skilað sér í sterkri áhugahvöt, virkni í námsferlinu öllu og eftir með nemendum seiglu þegar þau stóðu frammi fyrir áskorunum. Niðurstöðurnar gefa vísbendingar um að þátttaka nemenda í mótun námskrár hafi átt þátt í þessari upplifun þeirra af námskeiðunum. Höfundar hafa sett þann varnagla að úrtakið í rannsókninni er fremur lítið en um leið bent á að gögnum var safnað með fjölbreytilegum hætti sem skapaði bæði breidd og dýpt þegar horft er á niðurstöður hennar. Það er mat greinarhöfunda að rannsóknin veiti háskólakennurum, og þeim sem koma að stefnumótun á háskólastigi, dýrmætar upplýsingar um mikilvæg atriði sem snúa að námi háskólanemenda, um leið og þær varpa ljósi á gagnsemi MUSIC-líkansins sem hugtakaramma í rannsóknum sem beinast að kennsluþróun á háskólastigi.

Um leið og niðurstöðurnar veita hvatningu til að halda áfram á sömu braut, má í þeim finna veg- vísa um leiðir til að efla háskólanemendur enn frekar sem meðhöfunda námskrár. Í rannsókninni var beitt eiginlegri nálgun og hugtakarammi MUSIC-líkansins nýttur sem viðmið við greiningu fjölbreytilegra gagna. Í greininni er bent á að þróuð hafi verið spurningakönnun sem prófar hvort lykilþættir MUSIC-líkansins eru til staðar í námskeiðum og að hún hafi verið þýdd á íslensku. Slíka könnun mætti leggja fyrir nemendur í lok hvers námskeiðs í stað þess að afla gagna með þeim hætti sem rannsakendur gerðu. Hvor leiðin sem farin væri er það mat höfunda að samvinna háskóla- kennara um vinnuaðferðir í anda fræðimennsku náms og kennslu (SoTL) og MUSIC-líkanið séu árangursríkar leiðir til að efla og styrkja háskólanám og -kennslu.

Þakkir: Rannsóknin var styrkt af Rannsóknasjóði Háskólans á Akureyri og eru sjóðnum færðar þakkir fyrir.

“I simply can’t wait to get started”: Student motivation and engagement in university studying.

This article presents a case study that explored the perceptions and experiences of students in three master’s-level courses offered by the University of Akureyri, within a study program focused on information technology in learning and teaching. The research aimed to shed light on how students perceived and engaged with courses where they were actively involved as co-creators of the curriculum. Furthermore, the study sought to investigate the impact of such participatory roles in curriculum decision-making on their motivation and level of engagement.

The authors had a significant role in designing the courses. They oversaw all three of them and prepared and organised them in collaboration. This preparation entailed gathering diverse resources through reading existing literature and utilising ideas and tools which they considered the most conducive to their goal of fostering student motivation and successful learning. This goal resulted in the authors’ decision to employ a student-centred approach, having the students work in collaboration with the teachers as co-creators of all curricular decision-making. As co-creators, the students made decisions regarding the content, structure, and organization of the courses, including student autonomy to decide what kind of assignments would be completed within the courses, given that these were guided by the learning outcomes underlying the courses.

Data on the student experiences in all three courses were collected for further examination, adopting what has been referred to as scholarly teaching (ST), which is an underlying pillar in the Scholarship of Teaching and Learning (SoTL) ideology. The data obtained from the first course raised the researchers’ interest in fully embracing the stages of SoTL by conducting research where the three courses would be investigated as a case and the results published in a scientific forum.

The case study involved collecting various data. In the first course, students responded to a survey with open questions. In the second course, focus group interviews were conducted, and in the third course, the data were collected through video recordings and reflective journals. All the data were transcribed, and the documents were imported to the NVivo software for coding. The MUSIC model of student motivation, a conceptual framework consisting of five key components known to enhance student motivation and engagement, was employed as analytical framework in coding the data. The key components of the MUSIC model served as the basis for thematic analysis, with coding focused on identifying these key factors.

The data revealed that all five key components in the MUSIC model were present in the courses. The students felt empowered by the sense of control and ownership that they perceived (eMpowerment). They found the courses highly useful, with the perceived freedom to shape assignments particularly valued (Usefulness). The students expressed confidence in their ability to succeed and referred to encouragement from the teachers as a significant factor (Success). The courses sparked considerable interest, with the results indicating that diverse group work and peer teaching played a significant role (Interest). Students perceived caring in interactions with both teachers and peers, which they expressed, for example, by describing how experienced students provided newcomers with significant support and teachers attending to their personal needs (Caring).

The findings also demonstrate explicit signs of these experiences resulting in enhanced engagement, strong motivation, and resilience when students were faced with challenges. Lastly, they provide indications that the students’ participation as curriculum co-creators played a role in their experiences.

The authors, being aware of potential limitations of the study, such as the small sample size, see the richness of data contributing to both the breadth and depth of the findings. Hence, the authors conclude that the study findings provide valuable insight into students' experiences of being actively involved as co-creators of the curriculum and the positive impact of these on their motivation and engagement. As such, they contribute significantly to university teachers and those involved in higher education policy-making in local and international contexts.

The findings highlight the benefits of the music model in terms of student motivation for curriculum development. In this context, the authors would like to note that as an instrument, the MUSIC model of student motivation Inventory has been developed, translated into Icelandic, and has passed validity tests. Instead of collecting data as reported in the study, university teachers could use the Inventory to test their courses regarding these components. Finally, based on the process involved in the reported research, the authors suggest working in collaboration, adopting SoTL methodologies, and using the MUSIC model to guide curricular developments are effective ways to enhance university education and teaching.

Keywords: student motivation, higher education, curriculum, student participation, music model of motivation, scholarship of teaching and learning (SoTL)

Um höfunda

Anna Ólafsdóttir (anno@unak.is) er dósent við Háskólann á Akureyri. Hún lauk B.Ed.-gráðu frá Kennaraháskóla Íslands (1983), meistaragráðu (2003) frá sama skóla og doktorsprófi í menntavísindum frá Háskóla Íslands (2014). Rannsóknir Önnu hafa einkum beinst að námi og kennslu á háskólastigi, hlutverki háskóla í samfélaginu og gæðamálum háskóla.

<https://orcid.org/0000-0001-7678-6845>

Sólveig Zophoníasdóttir (sz@unak.is) er aðjúntkt við Háskólann á Akureyri. Hún lauk B.Ed.-gráðu frá sama skóla (1999), diplómu í tölvu- og upplýsingatækni frá Kennaraháskóla Íslands (2000), meistaragráðu frá Háskóla Íslands (2011) og er í doktorsnámi við sama skóla. Rannsóknir Sólveigar hafa einkum beinst að gæðum kennslu, stafrænum námsaðstæðum, samræðum, leiðsagnarmati, starfsþróun, námskrá og nemendapátttöku.

<https://orcid.org/0000-0002-2559-5632>

About the authors

Anna Ólafsdóttir (anno@unak.is) is an associate professor and has held an academic position at the University of Akureyri since 2004. 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's main field of research has been higher education learning and teaching, quality aspects of HE, and the role of universities in society.

<https://orcid.org/0000-0001-7678-6845>

Sólveig Zophoníasdóttir (sz@unak.is) is an adjunct at the University of Akureyri. She has a B.Ed. degree (1999), a diploma in IT from the Iceland University of Education (2000), and an M.Ed. degree from the University of Iceland (2011). She is currently a PhD candidate in educational sciences. Her main fields of research have been teaching quality, digital learning, dialogue, assessment, and curriculum engagement.

<https://orcid.org/0000-0002-2559-5632>

Heimildir

- Anderson, V., Rabello, R., Wass, R., Golding, C., Rangi, A., Eteuati, E., Bristowe, Z. og Waller, A. (2020). Good teaching as care in higher education. *Higher Education*, 79(1), 1–19. <https://doi.org/10.1007/s10734-019-00392-6>
- Anna Ólafsdóttir og Guðrún Geirsdóttir. (2022). „Þetta getur opnað dyr“: Reynsla háskólakennara sem rannsakenda eigin kennslu. *Sérít Netlu 2022 – Framtíð og tilgangur menntunar: Sérít til heiðurs Jóni Torfa Jónassyni, prófessor emeritus*. <https://doi.org/10.24270/serritnetla.2022.88>
- Anna Ólafsdóttir og Hermína Gunnþórsdóttir. (2019). Námsframvinda nemenda í meistaranámi við Háskólann á Akureyri. *Tímarit um uppeldi og menntun*, 28(1), 23–41. <https://doi.org/10.24270/tuuom.2019.28.2>
- Anna Ólafsdóttir og Jón Torfi Jónasson. (2017). Quality assurance in a small HE system: Is the Icelandic system in some ways special? Í S. Georgios, K. M. Joshi og S. Paivandi (ritstjórar), *Quality assurance in higher education: A global perspective* (bls. 203–226). Studera Press.
- Arnstein, S. R. (1969). A ladder of citizen participation. *Journal of the American Institute of Planners*, 35(4), 216–224. <https://doi.org/10.1080/01944366908977225>
- Ashley, L. D. (2021). Case study research. Í R. Coe, M. Waring, L. V. Hedges og L. D. Ashley (ritstjórar), *Research methods and methodologies in education* (3. útgáfa, bls. 135–143). Sage.
- Ásta Bryndís Schram. (e.d.). *Hvaða hlutverki gegnir áhugahvöt í námi?* Háskóli Íslands. <https://uni.hi.is/astabryndis/kennsluthrounarstjori/ahugahvot/>
- Ásta Bryndís Schram og Jones, B. D. (2016). A cross-cultural adaptation and validation of the Icelandic version of the MUSIC model of academic motivation inventory. *Tímarit um uppeldi og menntun*, 25(2), 159–181. <https://ojs.hi.is/index.php/tuuom/article/view/2433>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.
- Bovill, C. (2013). Students and staff co-creating curricula – a new trend or an old idea we never got around to implementing? Í C. Rust (ritstjóri), *Improving student learning through research and scholarship: 20 years of ISL* (bls. 96–108). The Oxford Centre of Staff and Educational Development.
- Bovill, C., Bulley, C. J. og Morss, K. (2011). Engaging and empowering first-year students through curriculum design: Perspectives from the literature. *Teaching in Higher Education*, 16(2), 197–209. <https://doi.org/10.1080/13562517.2010.515024>
- Bovill, C., Cook-Sather, A. og Felten, P. (2011). Students as co-creators of teaching approaches, course design and curricula: Implications for academic developers. *International Journal for Academic Development*, 16(2), 133–145. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2011.568690>
- Bovill, C. og Woolmer, C. (2019). How conceptualisations of curriculum in higher education influence student-staff co-creation in and of the curriculum. *Higher Education*, 78(4), 407–422. <https://doi.org/10.1007/s10734-018-0349-8>
- Boyer, E. L. (1990). *Scholarship reconsidered: Priorities of the professoriate*. The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Bryson, C. og Hand, L. (2007). The role of engagement in inspiring teaching and learning. *Innovations in Education and Teaching International*, 44(4), 349–362. <https://doi.org/10.1080/14703290701602748>
- California State University Chico. (e.d.). *Exemplary online instruction: The rubric*. <https://www.csuchico.edu/eoi/rubric.shtml>
- Cerasoli, C. P., Nicklin, J. M. og Nassrelgrawi, A. S. (2016). Performance, incentives, and needs for autonomy, competence, and relatedness: A meta-analysis. *Motivation and Emotion*, 40(6), 781–813. <https://doi.org/10.1007/s11031-016-9578-2>
- Chan, V. (2001). Learning autonomously: The learners’ perspectives. *Journal of Further and Higher Education*, 25(3), 285–300. <https://doi.org/10.1080/03098770120077649>
- Cook-Sather, A. (2022). *Co-creating equitable teaching and learning: Structuring student voice into higher education*. Harvard Education Press.
- Cook-Sather, A., Bovill, C. og Felten, P. (2014). *Engaging students as partners in learning and teaching: A guide for faculty*. Jossey Bass.

- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. HarperPerennial.
- Deci, E. L. og Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology / Psychologie Canadienne*, 49(3), 182–185. <https://doi.org/10.1037/a0012801>
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random House.
- Eurostudent.eu. (e.d.). *EUROSTUDENT database (data reporting module)*. <http://database.eurostudent.eu/>
- Fanghanel, J., McGowan, S., Parker, P., McConnell, C., Potter, J., Locke, W. og Healey, M. (2015). *Defining and supporting the scholarship of teaching and learning (SoTL): A sector-wide study: Literature review*. The Higher Education Academy.
- Gibbs, G. (1998). *Learning by doing: A guide to teaching and learning methods*. Further Education Unit.
- Groccia, J. E. (2023). The similarities and difference between scholarly teaching and the scholarship of teaching and learning. *Estonian Journal of Education*, 11(2), 23–39. <https://doi.org/10.12697/eha.2023.11.2.02b>
- Gurung, R. A. R. (2023). The scholarship of teaching and learning: Scaling new heights, but it may not mean what you think it means. Í C. E. Overson, C. M. Hakala, L. L. Kordonowy og V. A. Benassi (ritstjórar), *In their own words: What scholars and teachers want you to know about why and how to apply the science of learning in your academic setting* (bls. 61–72). Society for the Teaching of Psychology. <https://teachpsych.org/ebooks/itow>
- Gurung, R. A. R. og Schwartz, B. M. (2013). *Optimizing teaching and learning: Practicing pedagogical research*. Wiley-Blackwell.
- Hammersley, M. og Atkinson, P. (2019). *Ethnography: Principles in practice*. Routledge.
- Hardman, F. og Hardman, J. (2017). Systematic observation: Changes and continuities over time. Í R. Maclean (ritstjóri), *Life in schools and classrooms: Past, present and future* (bls. 123–151). Springer.
- Healey, M., Flint, A. og Harrington, K. (2014). *Engagement through partnership: Students as partners in learning and teaching in higher education*. Higher Education Academy.
- Healey, R., L., Lerczak, A., Welsh, K. og France, D. (2019). By any other name? The impact of differing assumptions, expectations, and misconceptions in bringing about resistance to staff-student partnership. *International Journal for students as Partners*, 3(1) 106–122. <https://doi.org/10.15173/ijpsap.v3i1.3550>
- Jones, B. D. (2009). Motivating students to engage in learning: The MUSIC model of academic motivation. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 21(2), 272–285. <https://eric.ed.gov/?id=EJ899315>
- Jones, B. D. (2017). *User guide for assessing the components of the MUSIC® model of academic motivation*. <https://www.themusicmodel.com/wp-content/uploads/2019/06/User-Guide-to-Assessing-the-MUSIC-Model-Components-December-2017-2.pdf>
- Jones, B. D. (2018). *Motivating students by design: Practical strategies for professors* (2. útgáfa). CreateSpace Independent Publishing Platform.
- Jones, B. D. (2019). Testing the MUSIC model of motivation theory: Relationships between students' perceptions, engagement, and overall ratings. *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 10(3), 4. <https://doi.org/10.5206/cjsotl-rcacea.2019.3.9471>
- Jones, B. D. og Skaggs, G. (2016). Measuring students' motivation: Validity evidence for the MUSIC model of academic motivation inventory. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 10(1), 7. <https://doi.org/10.20429/ijstl.2016.100107>
- 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.
- Lauria, M. og Slotterback, C. S. (2020). *Learning from Arnstein's ladder: From citizen participation to public engagement*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429290091>
- Linnenbrink-Garcia, L., Parall, E.A. and Messersmith, E.E. (2013). Antecedents and consequences of situational interest. *British Journal of Educational Psychology*, 83(4), 591–614. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.2012.02080.x>

- Locke, E. A. og Latham, G. P. (2006). New direction in goal-setting theory. *Current Direction in Psychological Science*, 15(5), 265–268. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8721.2006.00449.x>
- Marquis, E. (2018). Embracing and/or avoiding the risks of partnership: A faculty perspective, *Teaching and Learning Together in Higher Education*, 1(24), 1-8.
- Marquis, E., Puri, V., Wan, S., Ahmad, A., Goff, L., Knorr, K., Vassileva, L. og Woo, J. (2016). Navigating the threshold of student-staff partnerships: A case study from an Ontario teaching and learning institute. *International Journal for Academic Development*, 21(1), 4–15. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2015.1113538>
- McEwan, M. P. (2022). The journey to SoTL: Institutionally supporting a transition to scholars of teaching and learning. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 16(2), 5. <https://doi.org/10.20429/ijstl.2022.160205>
- Noddings, N. (2012). The caring relation in teaching. *Oxford Review of Education*, 38(6), 771–781. <https://doi.org/10.1080/03054985.2012.745047>
- Ormrod, J. E. og Jones, B. D. (2018). *Essentials of educational psychology: Big ideas to guide effective teaching* (5. útgáfa). Pearson.
- Quinton, S. og Smallbone, T. (2010). Feeding forward: Using feedback to promote student reflection and learning – A teaching model. *Innovation in Education and Teaching International*, 47(1), 125–135. <https://doi.org/10.1080/14703290903525911>
- Potter, M. K. og Kustra, E. K. (2011). The relationship between scholarly teaching and SoTL: Models, distinctions, and clarifications. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 5(1), 23. <https://doi.org/10.20429/ijstl.2011.050123>
- Reddy, Y. M. og Andrade, H. (2010). A review of rubric use in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(4), 435–448. <https://doi.org/10.1080/02602930902862859>
- Rúnar Helgi Andrason, Sigríður Halldórsdóttir og Ársæll Már Arnarsson. (2021). Tilfellarannsóknir. Í Sigríður Halldórsdóttir (ritstjóri), *Rannsóknir: Handbók í aðferðafræði* (bls. 277–295). Háskólaútgáfan.
- Ryan, A. og Tilbury, D. (2013). *Flexible pedagogies: New pedagogical ideas*. Higher Education Academy.
- Sóley Sesselja Bender. (2021). Rýnihóparannsóknir. Í Sigríður Halldórsdóttir (ritstjóri), *Rannsóknir: Handbók í aðferðafræði* (bls. 561–584). Háskólaútgáfan.
- Thijs, A. og van den Akker, J. (ritstjórar). (2009). *Curriculum in development*. Netherlands Institute for Curriculum Development (SLO).
- Weimer, M. (2013). *Learner-centered teaching: Five key changes to practice* (2. útgáfa). Wiley.



Anna Ólafsdóttir og Sólveig Zophoníasdóttir. (2024).

„Ég hreinlega get ekki beðið eftir að hefjast handa“: Áhugahvöt og virkni nemenda í háskólanámi

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

Sótt af <http://netla.hi.is/greinar/2024/alm/06.pdf>

DOI: <https://doi.org/10.24270/netla.2024/6>