

December 2017

Stories We Tell: An Introduction to Volume 8, Issue 3

Elizabeth Marquis

McMaster University, beth.marquis@mcmaster.ca

Follow this and additional works at: https://ir.lib.uwo.ca/cjsotl_rcacea
<https://doi.org/10.5206/cjsotl-rcacea.2017.3.1>

Recommended Citation

Marquis, E. (2017). Stories We Tell: An Introduction to Volume 8, Issue 3. *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 8 (3). <https://doi.org/10.5206/cjsotl-rcacea.2017.3.1>

Stories We Tell: An Introduction to Volume 8, Issue 3

Stories We Tell: An Introduction to Volume 8, Issue 3

Elizabeth Marquis

Last June, I had the pleasure of seeing Dr. Sarah Polley awarded an honorary doctorate at one of McMaster University's Spring convocations. Listening to Polley's convocation address, I found myself thinking about one of her films, *Stories We Tell*—a remarkable piece that pushes the boundaries of convention and illustrates the foundational role narrative plays in shaping our understandings of ourselves and our realities. In reflecting on the articles included in this issue, I again find myself returning to that film, this time considering what its lessons can teach us as scholars of teaching and learning.

Indeed, questions of narrative run explicitly through some of the articles in this issue, as authors draw on narrative methods to collect evidence of learning and/or take up the ways in which story functions in relation to course content or pedagogical goals. In their study of a human rights education course, for example, Jerome Cranston and Melanie D. Janzen describe a critical approach to rights pedagogy that asks students to consider “whose human rights stories get told, how they get told, and by whom.” Thinking about this question alongside Polley's film and the other articles in this issue, we might also be prompted to consider the stories that do (and do not) get told within courses, classrooms, and pedagogical scholarship more broadly. Whose voices are included and excluded in our work? Who narrates and who is narrated? How do the questions we ask and the kinds of evidence we pursue contribute to shaping the story of SoTL as a field and the developing directions it takes?

The articles contained in the pages that follow suggest a number of compelling and important themes currently contributing to the developing story of SoTL in Canada. Authors consider issues related to equity and diversity (Cairney & Breen; Namaste; Sokal, Woloshyn, & Wilson), identities and relationships (Marquis et al.; Mathany, Clow, & Aspenlieder; McCollum, Fleming, Plotnikoff, & Skagen), and social justice (Ali, Bishop, & Martin; Cranston & Janzen; Wehbi et al.), as well as exploring the efficacy of particular educational interventions designed to help develop fundamental scholarly and professional skills (Bishop-Williams, Roke, Aspenlieder, & Troop; Bowering, Mills, & Merritt; Murray & Lachowsky; Stooke & Hibbert). These are exciting and significant themes that readers might pursue further in their own work, enriching and complicating our shared narrative in the process. I look forward to seeing these stories develop.

At the same time, I hope we might continue to take seriously the need to engage critically with the story/ies of SoTL going forward. Are students included sufficiently frequently amongst the authors of teaching and learning scholarship, for instance, even with increasing attention being paid to student-faculty pedagogical partnership and co-inquiry? Which students and faculty have opportunities to tell their stories of teaching and learning and which do not? What kinds of research questions and methodologies are seen as appropriate or relevant to the SoTL narrative and which are not? Engaging critically with these questions seems essential to the continued growth of SoTL as a field.

Of course, this argument is premised on an understanding that stories aren't necessarily or simply fictional. As Gary Poole and Nancy Chick (2017) point out in an introduction to a recent issue of *Teaching and Learning Inquiry (TLI)*, it is more incumbent on us now than ever to be able to

distinguish between “sound” and “substance” and to draw on meaningful evidence—broadly conceived—in constructing our accounts of teaching and learning (p.1). As Poole and Chick do for *TLI*, I’d like to thank our reviewers, authors, and editorial team for their continued efforts to ensure the SoTL narrative is both substantive and inclusive. Special thanks go to Dr. Debra Dawson, who co-founded the journal with Dr. Lynn Taylor and worked tirelessly as an editorial board member to help us meet these goals, and has recently stepped away to begin the next chapter of her story. I’d also like to welcome to Dr. Cary DiPietro (OCAD University) and Dr. Klodiana Kolomitro (Queen’s University) as they join us in these efforts as the newest members of our team of Associate Editors.

Like *Stories We Tell*, let’s continue to push at boundaries and encourage multiple perspectives while seeking meaningful evidence and understanding.

References

Poole, G. & Chick, N. (2017). From sound to substance. *Teaching and Learning Inquiry*, 5(1).
<http://tljournal.com/tli/index.php/TLI/article/view/195/159>

Les histoires qu’on raconte : une introduction au volume 8, numéro 3

Elizabeth Marquis

En juin dernier, j’ai eu le plaisir d’être présente quand Sarah Polley, PhD, s’est vue décerner un doctorat honorifique de l’Université McMaster lors de la collation des grades du printemps de 2017. Alors que j’écoutais l’allocution de Mme Polley, je me suis mise à penser à l’un de ses films, *Stories We Tell* – une oeuvre remarquable qui repousse les limites de la convention et illustre le rôle important joué par la narration pour façonner la manière dont nous nous comprenons nous-mêmes et dont nous concevons nos réalités. Dans ma réflexion sur les articles qui composent ce numéro, je repense à ce film et cette fois-ci, je prends en considération les leçons qu’il peut nous enseigner en tant que chercheurs en pédagogie.

Effectivement, les questions de narration traversent de façon explicite certains des articles présentés dans ce numéro, quand les auteurs s’appuient sur les techniques de la narration pour rassembler la preuve de l’apprentissage et/ou adopter des manières selon lesquelles le récit fonctionne en relation avec le contenu des cours ou les objectifs pédagogiques. Dans leur étude d’un cours d’éducation sur les droits de la personne, par exemple, Jerome Cranston et Melanie D. Janzen décrivent une approche critique à la pédagogie des droits selon laquelle on demande aux étudiants d’examiner « quels récits concernant les droits de la personne sont racontés, la manière dont ils sont racontés et par qui. » Si on réfléchit à cette question parallèlement au film de Polley et aux autres articles publiés dans ce numéro, on peut également être amené à examiner les récits qui sont (et ceux qui ne sont pas) racontés dans nos cours, dans nos salles de classe et plus largement dans les recherches en pédagogie. Quelles sont les voix qui sont incluses dans nos travaux et quelles sont celles qui en sont exclues? Qui assure la narration et qui fait l’objet de la narration? Comment les questions que nous posons et les sortes de preuves que nous poursuivons

contribuent-elles à façonner l'histoire de l'ACEA en tant que domaine et les directions dans lesquelles l'ACEA se dirige?

Les articles qui sont présentés dans les pages qui suivent suggèrent un certain nombre de thèmes convaincants et importants qui contribuent à l'heure actuelle à l'histoire de l'ACEA au Canada en train de se développer. Les auteurs examinent des questions qui se rapportent à l'équité et à la diversité (Cairney & Breen; Namaste; Sokal, Woloshyn & Wilson), aux identités et aux créations de liens (Marquis et al.; Mathany, Clow & Aspenlieder; McCollum, Fleming, Plotnikoff & Skagen) et à la justice sociale (Ali, Bishop & Martin; Cranston & Janzen; Wehbi et al.). Ils explorent également l'efficacité d'interventions éducationnelles particulières conçues pour favoriser le développement de compétences de recherche et professionnelles (Bishop-Williams, Roke, Aspenlieder & Troop; Bowering, Mills & Merritt; Murray & Lachowsly; Stooke & Hibbert). Ce sont des thèmes passionnants et significatifs que les lecteurs voudront peut-être explorer plus avant dans leurs propres travaux, dont le processus enrichira et compliquera notre propre narration commune. J'anticipe de voir le développement de ces histoires.

En même temps, j'espère qu'à l'avenir nous pourrions continuer à prendre au sérieux le besoin de s'engager de façon critique dans le ou les récit(s) de l'ACEA. Est-ce que les étudiants sont inclus suffisamment souvent parmi les auteurs qui font de la recherche en pédagogie, par exemple, et même avec une attention croissante portée aux partenariats pédagogiques et aux enquêtes en collaboration menées par des groupes étudiants-professeurs? Quels sont les étudiants et les professeurs qui ont des occasions de raconter leurs histoires concernant l'enseignement et l'apprentissage et quels sont ceux qui n'en ont pas l'occasion? Quelles sortes de questions concernant la recherche et les méthodologies sont-elles considérées comme étant appropriées ou pertinentes à la narration de l'ACEA et quelles sont celles qui ne le sont pas? Il semblerait que le fait d'aborder ces questions de façon critique est essentiel pour assurer la croissance continue de l'ACEA en tant que domaine.

Bien entendu, cet argument part de l'idée selon laquelle les récits ne sont pas nécessairement ou simplement fictifs. Comme Gary Poole et Nancy Chick (2017) le font remarquer dans l'introduction d'un récent numéro de *Teaching and Learning Inquiry (TLI)*, c'est notre responsabilité, maintenant plus que jamais, d'être en mesure de distinguer entre « son » et « substance » et de nous appuyer sur des preuves significatives – conçues de façon générale – pour construire nos récits sur l'enseignement et l'apprentissage (p. 1). Tout comme le font Poole et Chick pour *TLI*, j'aimerais remercier nos réviseurs, nos auteurs et notre équipe de rédaction pour leurs efforts continus afin d'assurer que l'histoire de l'ACEA soit à la fois substantive et inclusive. J'aimerais aussi remercier tout spécialement Debra Dawson, PhD, qui a co-fondé la revue avec Lynn Taylor, PhD. Elle a travaillé sans relâche en tant que membre du comité éditorial pour nous aider à atteindre ces objectifs et elle s'est récemment retirée pour commencer le prochain chapitre de son histoire. J'aimerais également souhaiter la bienvenue à Cary Dipietro, PhD (Université OCAD) et à Klodiana Kolomitro, PhD (Université Queen's) qui viennent d'unir leurs efforts aux nôtres en tant que nouveaux membres de notre groupe de rédacteurs adjoints.

Tout comme dans *Stories We Tell*, continuons à repousser les limites et à encourager les perspectives multiples tout en cherchant à identifier des preuves et une compréhension significatives.

Références

Poole, G. & Chick, N. (2017). From sound to substance. *Teaching and Learning Inquiry*, 5(1).
<http://tljournal.com/tli/index.php/TLI/article/view/195/159>