

The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning

Volume 6

Issue 2 *SoTL through the Lenses of the Arts and Humanities*

Article 3

June 2015

Holding It Up to the Light: Looking at Learning through the Lenses of the Arts and Humanities

Nancy L. Chick

University of Calgary, nancy.chick@ucalgary.ca

Follow this and additional works at: https://ir.lib.uwo.ca/cjsotl_rcacea
<http://dx.doi.org/10.5206/cjsotl-rcacea.2015.2.3>

Recommended Citation

Chick, N. L. (2015). Holding It Up to the Light: Looking at Learning through the Lenses of the Arts and Humanities. *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 6 (2). <http://dx.doi.org/10.5206/cjsotl-rcacea.2015.2.3>

Holding It Up to the Light: Looking at Learning through the Lenses of the Arts and Humanities

“I ask them to take ~~a poem~~ *learning*
and hold it up to the light
like a color slide”

I annotated this stanza of a Billy Collins (1988) poem for a plenary at the scholarship of teaching and learning (SoTL) conference held at McMaster University in 2014. As the speaker wants literature students to explore the nuances in poetry, I proposed that we can do the same with student learning if we look at it—as the SoTL Symposium was titled—“through the Lenses of the Arts and Humanities.” A few of the authors in this special issue of *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning (CJSOTL)* presented their work at the conference, and now the collection that appears in these pages is as varied, as suggestive, as meaningful, and as complex as any poem.

The authors here come from a range of disciplines to look at learning through the lenses of the arts and humanities. Their work indeed holds learning “up to the light / like a color slide.” They challenge how we think about SoTL. They press against our assumptions that preface the work. They probe the edges of our understandings of how and why we do SoTL. They play with our expectations of what a scholarly article looks like.

Erin Aspenlieder’s piece, for instance, reminds us that we can and should ask big questions: “What do we reward and value in learners? In the university? What are we doing here?” The lenses illustrated in this volume push us toward concerns of greater significance than a classroom, a course, a discipline, or an institution. Wisam Khalid Abdul-Jabbar calls for pedagogical responses to troubling representations in print media, but his essay also implicitly challenges the tradition of starting SoTL with a problem or a question. (I’ve always described the beginning of a project with Randy Bass’s reframing of teaching “problems” [1999] or Pat Hutchings’s taxonomy of SoTL questions [2000].) Instead, Abdul-Jabbar offers an extended reflection that would privately precede a typical project. Rather than condensing these thoughts in a single paragraph for publication, the essay elevates reflection in SoTL as a both a process and a genre. This work documents a more patient attempt at understanding the specific experiences of students, as well as the significance of doing so. Ada S. Jaarsma also probes some SoTL foundations—specifically some of its canonical philosophies and practices—provocatively claiming that they have led to an uncomfortable alignment between SoTL and the consumerist, corporatized model of higher education.

Trevor Holmes and Kathryn Sutherland explicitly challenge SoTL with a humanistic “experimental design” that asks no questions, expects no results or outcomes, and instead sets up a learning experience to see what happens. Their article is at once essay, lesson-plan, poetry, theatre, and narrative. As SoTL seeks not only to see “what works” in improving learning but also to understand “what is” going on when it does or does not occur (Hutchings, 2000, p. 4), this essay outlines a model to embrace. Aspenlieder also offers a novel framework for SoTL: as a literary scholar, she understands that stories offer lenses through which we can understand the world. In an earlier piece, I anticipated using literary fiction and criticism “to theorize and understand our students’ learning and lives” (Chick, 2013, p. 29). Indeed, Aspenlieder uses a contemporary novel to read the current landscape of higher education. Instead of relying

on the familiar work on “deep,” “surface,” and “strategic learning” (e.g., Bain, 2012; Biggs, 1988), she uses a book by Tom Wolfe to scrutinize the values of the contemporary university and students’ resulting approaches to learning. Her close reading of the campus and the students in the novel—like good theory—generates a larger framework and a language for making sense of our own teaching and learning experiences.

Such close reading is the key strategy in this issue of *CJSOTL*, answering Bass and Linkon’s (2008) call for greater evidence of our expertise in the scholarship of teaching and learning. Abdul-Jabbar closely reads media texts, as experienced by many students in our classrooms. Jaarsma critically interprets some canonical terminology of SoTL. Marie Vander Kloet critiques teaching and learning centre websites’ representations of accessibility and accessibility training. Ann Martin, Kathryn Holland, and Taylor Witiw carefully unpack a student’s choices in text-selection, writing, and genre embedded in her scrapbook as a site of cross-disciplinary learning. And in a *tour de force* illustration of making meaning through close reading, Kim West and Candace Bloomquist illustrate the power of poetic transcription as a methodology well suited for understanding learning through the lenses of the arts and humanities. Imagine applying this potential in bringing “meaningful, rich, lived experiences of research participants to life” (p. 19) to student writing or comments, a gesture of both authentic meaning-making for some fields and the extent to which we take student voice seriously.

John Kleefeld and Patricia Farnese called on their students’ “imaginative spirit,” reflection, and engagement by integrating creativity of thought and expression into the frequently alienating experiences of law school. By creating a short story, a board game, or a song, their students claim to have found “a sense of belonging” with new and difficult content. Christopher Hetherington also approaches students with high hopes, expectations, and confidence through what he calls “meta-design,” a pedagogical strategy in art and design that makes students “user-designer[s] of their own educational process.”

These essays also remind us that talking about the arts and humanities does not have to be exclusionary or hierarchical. They describe these lenses as options and opportunities. The authors are not limited by their disciplinary identities but instead—to borrow from Martin, Holland, and Witiw’s discussion of cross-disciplinary sites—“invoke and transverse areas of specialization” (emphasis added, p. 9). They are *both* deeply informed by their specialties *and* able to reach outside of them.

Certainly, there is plenty of common ground here with what our colleagues do in many other disciplines, but taken together as a special collection, these articles illustrate some of the features that define the arts and humanities:

- expressing the human condition;
- embracing the subjectivity of all perspectives;
- producing imaginative artifacts of the process of reflection;
- honoring the process as much as the product; and
- valuing multiplicity, ambiguity, uncertainty, and complexity.¹

Gary Poole—a psychologist who frequently transverses his area of specialization—challenges the SoTL community with “an imperative of...representing complexity well” (2013, p. 141). Indeed, this special issue of *The Canadian Journal for the Scholarship of*

Teaching and Learning represents well—very well—the complexities of teaching and learning that emerge when looking through lenses of the arts and humanities.

Endnote

¹ This list—not intended to be comprehensive—is an adaption of my comments that concluded the “SoTL in the Humanities and the Arts: Common Ground and Relevant Differences,” a panel I chaired at the October 2013 conference of the International Society for the Scholarship of Teaching and Learning (ISSOTL). My summary of common ground was intended to capture the highlights of a lively discussion among panelists Phillip Motley (Visual Communication), Deb Currier (Theatre and Dance), Stephen Bloch-Schulman (Philosophy), Eduardo Gregori (Spanish, *in absentia* but contributing through written responses to key preparatory questions), and me.

References

- Bain, K. (2012). *What the best college students do*. Cambridge, MA: Harvard University Press. <http://dx.doi.org/10.4159/harvard.9780674067479>
- Bass, R. (1999). The scholarship of teaching: What’s the problem? *inventio*, 1(1).
- Bass, R., & Linkon, S. L. (2008). On the evidence of theory: Close reading as a disciplinary model for writing about teaching and learning. *Arts and Humanities in Higher Education*, 7, 245-261. <http://dx.doi.org/10.1177/1474022208094410>
- Biggs, J. B. (1988). Assessing student approaches to learning. *Australian Psychologist*, 23(2), 197-206. <http://dx.doi.org/10.1080/00050068808255604>
- Chick, N. L. (2013). Difference, privilege, and power in the scholarship of teaching and learning: The value of humanities SoTL. In K. McKinney (Ed.), *The scholarship of teaching and learning in and across the disciplines* (pp. 15-33). Bloomington, IN: Indiana University Press.
- Collins, B. (1988). Introduction to poetry. In *The apple that astonished Paris: Poems by Billy Collins* (pp. 58-59). Fayetteville: University of Arkansas Press.
- Hutchings, P. (2000). Introduction. In *Opening lines: Approaches to the scholarship of teaching and learning* (pp. 1-10). San Francisco: Jossey-Bass.
- Poole, G. (2013). Square one: What is research? In K. McKinney (Ed.), *The scholarship of teaching and learning in and across the disciplines* (pp. 135-151). Bloomington, IN: Indiana University Press.

Sous les feux de la rampe : observer l'apprentissage à travers le prisme des arts et des sciences humaines

« I ask them to take a poem learning
and hold it up to the light
like a color slide »

J'ai annoté cette strophe d'un poème de Billy Collins (1988) pour la plénière du symposium de l'Avancement des connaissances en enseignement et en apprentissage (ACEA) qui s'est tenu à l'Université McMaster en 2014. Tout comme l'orateur souhaite que ses étudiants en littérature explorent les nuances de la poésie, j'ai suggéré que nous pouvions en faire de même avec l'apprentissage des étudiants si on observe celui-ci – tout comme le titre du symposium de l'ACEA l'indiquait – « à travers le prisme des arts et des sciences humaines ». Quelques-uns des auteurs publiés dans ce numéro spécial de *La revue canadienne sur l'avancement des connaissances en enseignement et en apprentissage (RCACEA)* ont présenté leur travail lors du symposium et maintenant, le recueil d'articles présentés dans les pages suivantes est aussi varié, aussi suggestif, aussi significatif et aussi complexe que n'importe quel poème.

Les auteurs présentés ici proviennent de diverses disciplines et observent l'apprentissage à travers le prisme des arts et des sciences humaines. Leur travail place effectivement l'apprentissage « sous les feux de la rampe / comme une diapositive en couleurs. » Ils mettent au défi la manière dont nous pensons à l'ACEA. Ils font pression sur nos hypothèses qui préfacent le travail. Ils sondent les marges de notre compréhension du pourquoi et du comment nous oeuvrons en ACEA. Ils jouent avec nos attentes pour savoir à quoi ressemble un article savant.

L'article d'Erin Aspenlieder, par exemple, nous rappelle que nous pouvons et que nous devons nous poser de grandes questions : « Qu'est-ce que nous récompensons et apprécions en ce qui concerne les étudiants? L'université? Qu'est-ce que nous faisons ici? » Les prismes illustrés dans le présent volume nous poussent vers des préoccupations plus importantes que celles qui se rapportent à une salle de classe, un cours, une discipline ou un établissement. Wisam Khalid Abdul-Jabbar voudrait obtenir des réponses pédagogiques aux représentations troublantes que l'on trouve dans les médias écrits, mais son article met également au défi, de façon implicite, la tradition qui consiste à débiter les activités d'ACEA par un problème ou une question. (J'ai toujours décrit le début d'un projet en reformulant les « problèmes » d'enseignement de Randy Bass [1999] ou les questions sur la taxonomie de l'ACEA de Pat Hutchings [2000].) Au lieu de cela, Abdul-Jabbar présente une réflexion plus poussée qui pourrait précéder discrètement un projet typique. Plutôt que de condenser ces réflexions en un seul paragraphe pour publication, l'article rehausse la réflexion sur l'ACEA à la fois comme processus et comme genre. Ce travail documente une tentative plus patiente pour comprendre les expériences spécifiques des étudiants ainsi que la signification d'agir ainsi. Ada S. Jaarsma examine également quelques-uns des fondements de l'ACEA – tout spécialement certaines de ses philosophies et pratiques canoniques – et soutient de façon provocatrice que celles-ci ont conduit à un alignement inconfortable entre l'ACEA et le modèle consumériste et corporatif de l'enseignement supérieur.

Trevor Holmes et Kathryn Sutherland mettent explicitement l'ACEA au défi avec un « design expérimental » humaniste selon lequel on ne pose aucune question et on n'attend aucun résultat. Au lieu, ce design met en place une expérience d'apprentissage qui a pour but de voir ce qui va se passer. Cet article est à la fois un essai, un plan de cours, de la poésie, du théâtre et un récit. Alors que l'ACEA cherche non seulement à découvrir « ce qui fonctionne » pour améliorer l'apprentissage, mais également à comprendre « ce qui se passe » lorsque l'apprentissage a lieu ou n'a pas lieu. (Hutchings, 2000, p. 4), cet article présente un modèle auquel on peut souscrire. Aspenleider offre également un nouveau cadre pour l'ACEA : en tant que spécialiste littéraire, elle comprend que les récits présentent des prismes à travers lesquels nous pouvons comprendre le monde. Dans un article précédent, j'avais anticipé utiliser la fiction et la critique littéraire pour « théoriser et comprendre l'apprentissage et la vie de nos étudiants » (Chick, 2013, p. 29). De fait, Aspenleider se sert d'un roman contemporain pour déchiffrer le paysage actuel de l'enseignement supérieur. Au lieu de s'appuyer sur les travaux familiers portant sur « l'apprentissage profond », « l'apprentissage en surface » et « l'apprentissage stratégique » (par ex. Bain, 2012; Biggs, 1988), elle se sert d'un livre de Tom Wolfe pour examiner attentivement les valeurs de l'université contemporaine et les approches d'apprentissage qui en résultent parmi les étudiants. Sa lecture attentive du campus et des étudiants, dans le roman – tout comme une bonne théorie –, donne lieu à un cadre plus vaste et à un langage qui permet de donner un sens à nos propres expériences en matière d'enseignement et d'apprentissage.

Une telle lecture attentive représente la stratégie clé dans ce numéro de la *RCACEA*, elle répond à l'appel de Bass et Linkon (2008) qui souhaitent voir davantage de preuves de notre expertise dans l'avancement des connaissances en enseignement et en apprentissage. Abdul-Jabbar lit attentivement des textes diffusés par les médias, ce que font de nombreux étudiants de nos salles de classe. Jaarsma interprète de façon critique certaines terminologies canoniques propres à l'ACEA. Marie Vander Kloet critique les représentations de l'accessibilité et de la formation en matière d'accessibilité que l'on trouve dans certains sites web de centres d'enseignement et d'apprentissage. Ann Martin, Kathryn Holland et Taylor Witiw dévoilent soigneusement les choix d'une étudiante en matière de sélection de textes, d'écrits et de genres incorporés dans son classeur en tant que lieu d'apprentissage interdisciplinaire. Et en une illustration digne d'un tour de force pour apporter du sens par le biais d'une lecture attentive, Kim West et Candace Bloomquist illustrent le pouvoir de la transcription poétique en tant que méthodologie tout à fait adaptée pour comprendre l'apprentissage à travers le prisme des arts et des sciences humaines. Imaginons que l'on puisse appliquer ce potentiel pour rendre « vivantes des expériences significatives, riches et vécues par les participants à des travaux de recherche » (p. 19) aux écrits ou aux commentaires des étudiants, un geste qui permettrait à la fois d'apporter un sens authentique à certains domaines et nous habiliter à prendre au sérieux les voix des étudiants.

John Kleefeld et Patricia Farnese font appel à « l'esprit imaginatif », à la réflexion et à l'engagement de leurs étudiants en intégrant la créativité de la pensée et de l'expression dans les expériences parfois aliénantes de l'école de droit. En créant un court récit, un jeu de table ou une chanson, leurs étudiants disent avoir trouvé « un sens d'appartenance » avec des concepts nouveaux et difficiles. Christopher Hetherington, lui aussi, aborde les étudiants avec de grands espoirs, de fortes attentes et une grande

confiance par le biais de ce qu'il appelle le « méta-design » une stratégie pédagogique en art et design qui fait des étudiants les « utilisateur[s]-créateur[s] de leur propre processus d'éducation. »

Ces articles nous rappellent également que le fait de parler des arts et des sciences humaines ne doit pas exclure ou hiérarchiser toutes les autres considérations. Ils décrivent ces prismes en tant qu'options et opportunités. Les auteurs ne sont pas limités par leur identité disciplinaire, au contraire – pour emprunter à la discussion sur les sites pluridisciplinaires de Martin, Hollande et Witiv – ils « *invoquent et transversent* les zones de spécialisation » (c'est nous qui soulignons, p. 9). Ils sont *à la fois* profondément éclairés par leurs spécialisations *et* capables d'avoir un effet hors de leur portée.

Certainement, il existe énormément de points communs ici avec ce que nos collègues font dans de nombreuses autres disciplines, mais pris dans leur ensemble en tant que recueil spécial, ces articles illustrent certains des éléments qui définissent les arts et les sciences humaines :

- exprimer la condition humaine;
- épouser la subjectivité de toutes les perspectives;
- produire des artefacts imaginatifs du processus de réflexion;
- honorer le processus autant que le produit; et
- valoriser la multiplicité, l'ambiguïté, l'incertitude et la complexité.¹

Gary Poole – un psychologue qui transverse souvent son domaine de spécialisation – met au défi la communauté de l'ACEA avec « une requête impérative de ... bien représenter la complexité » (2013, p. 141). Effectivement, ce numéro spécial de *La revue canadienne sur l'avancement des connaissances en enseignement et en apprentissage* représente bien – très bien même – les complexités de l'enseignement et de l'apprentissage qui apparaissent lorsqu'on les examine à travers le prisme des arts et des sciences humaines.

Note de fin de document

¹ Cette liste – qui ne doit pas être considérée comme exhaustive – est une adaptation de mes commentaires qui ont servi de conclusion à « L'ACEA dans les sciences humaines et les arts : points communs et différences », un panel que j'ai dirigé lors du colloque d'octobre 2013 de la Société internationale pour l'avancement des connaissances en enseignement et en apprentissage (ISSOTL). Mon résumé des points communs avait pour but d'immortaliser les faits saillants d'une discussion animée entre les panelistes, Phillip Motley (communication visuelle), Deb Currier (théâtre et danse), Stephen Bloch-Schulman (philosophie), Eduardo Gregori (espagnol, *in absentia* mais qui avait contribué par le biais de réponses écrites à des questions-clés préparées d'avance), et moi-même.

Références

- Bain, K. (2012). *What the best college students do*, Cambridge, MA : Harvard University Press. <http://dx.doi.org/10.4159/harvard.9780674067479>
- Bass, R. (1999). The scholarship of teaching: What's the problem? *inventio*, 1(1).

- Bass, R. & Linkon, S. L. (2008). On the evidence of theory: Close Reading as a disciplinary model for writing about teaching and learning. *Arts and Humanities in Higher Education*, 7, 245-261. <http://dx.doi.org/10.1177/1474022208094410>
- Biggs, J. B. (1988). Assessing student approaches to learning. *Australian Psychologist*, 23(2), 197-206. <http://dx.doi.org/10.1080/00050068808255604>
- Chick, N. L. (2013). Difference, privilege, and power in the scholarship of teaching and learning: The value of humanities SoTL. Dans K. McKinney (Éd.), *The scholarship of teaching and learning in and across the disciplines* (pp. 15-33). Bloomington, IN : Indiana University Press.
- Collins, B. (1988). Introduction to poetry. Dans *The apple that astonished Paris: Poems by Billy Collins* (pp. 58-59). Fayetteville : University of Arkansas Press.
- Hutchings, P. (2000). Introduction. Dans *Opening lines: Approaches to the scholarship of teaching and learning* (pp. 1-10). San Francisco : Jossey-Bass.
- Poole, G. (2013). Square one: What is reasearch? Dans K. McKinney (Éd.), *The scholarship of teaching and learning in and across the disciplines* (pp. 135-151). Bloomington, IN : Indiana University Press.