

AÐ VINNA MEISTARAPRÓFSVERKEFNI Í NÁMSSAMFÉLAGI NEMENDA OG LEIÐBEINENDA

Í greininni er fjallað um sameiginlega hópleiðsögn þriggja leiðbeinenda meistara-nema. Tilgangur rannsóknarinnar var að sýna fram á gildi þess að búa til námssamfélag nemenda og kennara um vinnu að meistaraþrófsverkefni. Markmið rannsóknarinnar var að auka skilning á vinnuferli nemenda í meistaraþrófsverkefni og lýsa því hvernig við byggðum upp námssamfélag þeirra yfir sex ára tímabil. Við nýttum aðferðafræði starfstengdrar sjálfsrýni til að geta betur skilið ferli nemenda í meistaraþrófsverkefninu og hvernig við unnum úr áskorunum. Rannsóknargögn eru skráð ígrundun, fundarupptökur og gögn um samskipti við nemendur. Fræðilegur rammi rannsóknarinnar er byggður á hugmyndum um tengsl fræða og kennarastarfs og um ígrundun í anda starfstengdrar sjálfsrýni. Enn fremur byggjum við á hugmyndum um námssamfélög og um nám sem ferðalag um landslag þekkingar. Niðurstöðurnar sýna að nemendur upplifa fundina sem námssamfélag sem veitir þeim stuðning, dregur úr einmanaleika og heldur þeim við efnið í meistaraþrófsverkefninu. Ólíkir styrkleikar okkar leiðbeinendanna nýttust vel í samstarfinu og efldu sameiginlega getu okkar til að leiðbeina.

Efnisorð: námssamfélag, meistaraþrófsverkefni, starfstengd sjálfsrýni, sameiginleg hópleiðsögn, raunhæf nálgun

INNGANGUR

Kennarar eru mikilvæg fagstétt, þeir eru lykilaðilar í að mennta ungt fólk og búa það undir virka þátttöku í síbreytilegu alþjóðlegu samfélagi. Hlutverk þeirra eru fjölbreytt og krefjandi. Meginhlutverk kennara samkvæmt Aðalnámskrá frá 2011 er kennslu- og uppeldisfræðilegt starf með nemendum, að vekja og viðhalda áhuga þeirra á námi, veita þeim handleiðslu á fjölbreyttan hátt og stuðla að því að í skólastofunni ríki góður vinnufriður og starfsandi. Kennarar eiga að skapa fjölbreyttar námsaðstæður sem henta þörfum og stöðu einstakra nemenda í skóla án aðgreiningar (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2012).

Á Íslandi er kennaramenntun fimm ára sérmenntun á háskólastigi, þrjú ár í grunnnámi og tvö á meistarastigi. Krafan um meistaraþróf felur í sér margþætta sérhæfingu og faglega

eflingu. Eftir meistaraþróf til kennsluréttinda eiga kennarar að hafa góða kennslufræðilega sérþekkingu, geta nýtt sér helstu rannsóknaraðferðir kennslufræða og geta tekið þátt í faglegri umræðu og rökstutt skoðanir á málefnum kennarastarfsins með fræðilegri þekkingu og út frá rannsóknarniðurstöðum (Háskóli Íslands, 2015). Í samræmi við aðalnámsskrá eiga kennarar að geta skipulagt nám og kennslu fyrir nemendur á sínu skólastigi og rökstutt faglegar ákvarðanir á grundvelli kennslufræða (Háskóli Íslands, 2015).

Á seinni hluta fyrra árs í meistaranámi (í fullu námi) á Menntavísindasviði er nemum ætlað að þróa rannsóknarhugmynd (eða viðfangsefni), staðsetja hana innan þeirra fræða sem verkefnið snýst um og skrifa rannsóknaráætlun (Reglur um meistaranám við Menntavísindasvið Háskóla Íslands nr. 501/2011). Á seinna árinu eiga meistaranemar að gera rannsókn og skrifa meistaraþrófsritgerð undir handleiðslu leiðsagnarkennara. Í slíku verkefni birtist það sem nemandinn hefur lært, hvort heldur sem er í tveggja ára meistaranámi eða í fimm ára samfelldu kennaranámi. Tök meistaranema á að skoða afmarkað viðfangsefni í ljósi fræðilegs bakgrunns eiga að sýna hvað liggur að baki þeirri fagmennsku sem þeir hafa tileinkað sér og að þeir hafi á valdi sínu rökin og réttlættinguna fyrir því hvernig þeir vinna starf sitt. Þegar kennaranám var fært á meistarastig fjölgaði meistaranemum umtalsvert og því var mikilvægt að þróa leiðir til að sinna auknum fjölda á uppbyggilegan hátt. Meistaraþrófsverkefnið á að vera valdeflandi svo að nemendur finni áhrifamátt þegar þeir leggja sig fram um að kafa djúpt í afmarkað viðfangsefni. Reynsla okkar af leiðsögn sýnir að meistaraþrófsrannsókn og skrif ritgerðar reynist mörgum nemendum talsverð áskorun (Svanborg R. Jónsdóttir, Karen Rut Gísladóttir og Hafdís Guðjónsdóttir, 2015). Það er mikilvægt að greina þessar áskoranir nánar til að geta undirbúið nemendur vel fyrir þetta ferli.

Sameiginlegir leiðsagnarfundir meistaranema hafa verið haldnir hjá ýmsum deildum Háskóla Íslands. Sumar deildir skylda meistaranema til að sækja reglulega einingarþærar málstofur þar sem nemendur kynna meistaraþrófsverkefni sín og ræða þau. Við, þrír kennarar á Menntavísindasviði og höfundar þessarar greinar, tókum okkur saman um að halda sameiginlega leiðsagnarfundi fyrir meistaranema okkar. Í þessari grein segjum við frá reynslu okkar síðastliðin sex skólaár, frá hausti 2012 til hausts 2018.

Tilgangur rannsóknarinnar var að sýna fram á gildi þess að búa til námssamfélag nemenda og kennara um vinnu að meistaraþrófsverkefni. Markmið rannsóknarinnar var að auka skilning á vinnuferli nemenda í meistaraþrófsverkefni og lýsa því hvernig við byggðum upp námssamfélag þeirra yfir sex ára tímabil. Til þess að ná þessum markmiðum nýttum við aðferðafræði starfstengdrar sjálfsrýni (e. self-study of educational practices). Starfstengd sjálfsrýni veitir tækifæri til að skilja og þróa eigin starfshætti á markvissan hátt, byggt á rannsóknargögnum (Pinnegar og Hamilton, 2009). Við mótun sameiginlegrar hópleiðsagnar meistaranema var sótt í hugmyndir Korthagens og Kessels (1999) um tengsl fræða og kennarastarfsins, fræðilegar hugmyndir hjá Lave og Wenger (1991) um námssamfélög og skrif Wenger-Trayners og Wenger-Trayners (2015) um nám sem ferðalag um landslag þekkingar.

Höfundar þessarar greinar, leiðbeinendur meistaranema í kennaramenntun, leita svara við spurningunni: Hvernig þróum við námssamfélag nemenda í því ferli að vinna meistaraþrófsverkefni?

FRÆÐILEGUR RAMMI

Starf kennara kallar á að þeir séu vel menntaðir og öflugir fagmenn sem stöðugt fylgjast með, tileinka sér nýjungar, lagfæra það sem miður fer og viðhalda því sem vel gengur. Kennarar á öllum skólastigum, allt frá leikskóla upp í háskóla, bera ábyrgð á því að greina og þróa fagmennsku sína. Þeir þurfa stöðugt að læra nýja hluti, þróast og valdeflast, bæði persónulega og faglega, og gera það bæði sem einstaklingar og í samvinnu við aðra (Fullan og Hargreaves, 2016).

Fagmennska kennara

Sterk fagleg sjálfsmýnd (e. professional identity) er mikilvæg í kennarastarfinu, það er að kennari geri sér grein fyrir sérfræðipækkingu sinni og í hverju hún felst (Sigrún Aðalbjarnardóttir, 2015). Kennari sem er sérfræðingur í starfi greinir og metur kennslu sína og býr yfir faglegri þekkingu sem hjálpar honum að bregðast við aðstæðum hverju sinni (Grigg, 2015). Jákvæðni, fagleg sjálfsvitund, skuldbinding, seigla og siðferðilegur tilgangur starfsins eru ekki síður mikilvægir þættir hjá kennurum en vilji þeirra og hæfni til að kenna á árangursríkan hátt (Day, 2004). Mikilvægt er að kennarar geti rætt og þróað eigin kenningar um nám og kennslu og hafi á valdi sínu fræðileg hugtök sem styðja þá til gagnrýnnar umræðu um starfið. Meistaraprófsritgerð er vitnisburður um slíka fagmennsku. Fagmennska kennara vísar til þess að þekkingargrunnur þeirra geri þeim kleift að tengja fræði og athafnir, velja aðferðir og ígrunda val sitt, framkvæmd þess og árangur (Sigurður Kristinsson, 2013).

Til að kennarar geti eftir fagmennsku sína og faglegt vald þarf að vera til samfélag samvirkrar fagmennsku þar sem kennarar, með endurgjöf og samvinnu, þróast og valdeflast frá degi til dags (Trausti Þorsteinsson, 2003). Með samvirkri fagmennsku er hvorki gert ráð fyrir að allir séu eins eða séu að gera það sama og á sama hátt né að þeir séu sam-mála um alla hluti. Þvert á móti er spurt hverjir séu kostir og gallar hverrar hugmyndar eða áætlunar og leitað að áhugaverðum leiðum til að bregðast við ólíkum þáttum skóla-starfsins. Með því að bregðast við hugmyndum með spurningum og þjálfá sig í ákveðnum viðbrögðum geta kennarar þróað með sér faglegt sjálfstæði og vald og þannig valdeflast þeir sem fagmenn (Fullan og Hargreaves, 2016).

Í kennaranámi er vinnan við meistaraprófsverkefnið liður í að kennaranemar og kennarar í framhaldsnámi þróa fagmennsku sína. Í þeirri vinnu draga þeir saman kjarnann úr námi sínu, dýpka fræðilegan skilning á ákveðnu sérsviði, um leið og þeir kynna niður-stöður sínar. Þeir þjálfast í greinandi og gagnrýnni hugsun er þeir fjalla um verkefnið á faglegan og skapandi hátt (Háskóli Íslands, 2015).

Hlutverk leiðbeinenda í námi sem félagslegu ferli

Nám á sér stað við félagslegar aðstæður og menning hvers samfélags hefur áhrif á reynslu og störf þeirra sem að því koma. Þetta á einnig við um skóla og þau samfélög sem þar verða til. Kennarinn lærir af þeim samskiptum sem þróast í skólasamfélaginu og þau setja mark á sjálfsmýnd hans og fagmennsku (Bruner, 1996; Hafdís Guðjónsdóttir, 2000). Það sama má segja um meistaraneumann, hann þróar fagmennsku sína í tengslum við þau verkefni sem

hann vinnur og í umræðum í kringum þau. Með hugmyndir Laves og Wengers (1991) um námssamfélög að leiðarljósi þróuðum við sameiginlega hópleiðsögn meistaránema þar sem koma saman meistaránemar og leiðbeinendur. Við byggjum enn fremur á hugtakiinu réttmæt jaðarþátttaka (e. legitimate peripheral participation, LPP) (Lave og Wenger, 1991) þannig að hópurinn er samsettur af sérfræðingum og nýliðum sem stefna að sameiginlegum markmiðum. Meginhugmyndin um námssamfélög er að þátttakendur eigi hlutdeild í samfélagi þar sem nám fer fram. Gengið er út frá því að nám sé aðstæðubundið (e. situated) félagslegt ferli og að námsmaður sem byrjar á jaðrinum þrói nýjar leiðir með því að takast á við verkefni, ræða um þau við aðra (leiðbeinanda og nemendur) og kynna sér þekkingu sem til er um málefnið. Með stuðningi leiðbeinanda öðlast hann þekkingu og færni og verður smám saman fullgildur þátttakandi (meistari) í samfélagi rannsakenda, fræði- og fagmanna en ekki einungis tæknimaður (Hafdís Guðjónsdóttir, 2004; Sigurður Kristinsson, 2013; Trausti Þorsteinsson, 2003). Kennaraneminn eignast þannig hlutdeild í samfélagi kennara sem eru færir um að meta og bregðast við aðstæðum á fræðilegum forsendum. Wenger-Trayner og Wenger-Trayner (2015) hafa nýtt sér líkingamál til að útvíkka hugmyndir um lærdómssamfélag. Þau leggja áherslu á að þekking sé byggð á reynslu og sé í raun landslag reynslunnar. Ef við hugsum um nám sem persónulega reynslu þá á það sér stað í mörgum námssamfélögum og fagleg sjálfsmynd mótast í fjölbreyttu (félagslegu) *landslagi þekkingar*.

Þátttaka okkar leiðbeinenda í gerð meistaraverkefna felst í því að styðja nemendur í gegnum ferlið við að ljúka slíku verkefni. Til að gera það sem best þurfum við að ígrunda hvernig við nýtum auðindir okkar til að skapa námsumhverfi fyrir nemendur (Evelein og Korthagen, 2015) og þróa samfélag þar sem þátttakendur, bæði leiðbeinendur og nemendur, geta lært hver af öðrum og stutt hver annan. Sú ígrundun verður til með starfs-tengdri sjálfsrýni sem felst í að greina og þróa eigin starfshætti á markvissan hátt (Pinnegar og Hamilton, 2009). Námssamfélagið sem við höfum mótað og hér er til umfjöllunar er einungis eitt af mörgum námssamfélögum sem hver og einn nemandi eða leiðbeinandi tekur þátt í (Wenger-Trayner og Wenger-Trayner, 2015).

Við þróun námssamfélags meistaránema byggjum við samstarfið og vinnuna með nemendum á hugmyndum Korthagens og Kessels (1999) um raunhæfa nálgun (e. realistic approach) í menntun kennara. Raunhæf nálgun snýr hefðbundinni nálgun í kennaramenntun „á hvolf“. Í stað áherslu á ferlið fræðin fyrst – eigin reynsla svo, er ferlinu snúið við og reynsla nemenda skoðuð fyrst – og síðan hugað að fræðunum. Hjá okkur er áherslan sem sé á að búa til námssamfélag meistaránema þar sem athyglinni er fyrst beint að reynslu nemenda, spurningum þeirra og áskorunum við gerð meistaraverkefna og þetta allt síðan tengt fræðunum. Tilgangurinn er að hjálpa þeim að átta sig á þeim auðindum sem þeir búa yfir með því að skapa rými þar sem þeir geta fléttað saman reynslu, viðhorf og fræðilegar kenningar og þannig þróað meistaraprófsverkefni sín og mótað fagmennsku sína.

Hópleiðsögn og námssamfélög

Leiðsögn í lokaverkefni í meistaranámi er krefjandi vinna og margvíslegar kröfur þarf að uppfylla. Leiðsögn meistaranema hefur oftast verið í formi einstaklingsleiðsagnar, einn leiðbeinandi með einn meistaranema. Meistaraneimar eiga að sýna með lokaverkefninu að þeir hafi náð tókum á gagnrýnum og ígrundandi vinnubrögðum og leiðbeinandi á að styðja þá og sjá til þess að fræðilegar kröfur séu uppfylltar (Anderson, Day og McLaughlin, 2006). Oft upplifa leiðbeinendur sig í tvöföldu hlutverki, annars vegar við að efla atbeina nemenda og hins vegar við að tryggja ákveðin gæði og fræðimennsku. Spennan milli þessara póla, að tryggja fræðilegar kröfur annars vegar og að valdefla nemendur hins vegar, er nauðsynleg svo að dýpt og gagnvirkni verði í samskiptum nema og leiðbeinenda, og jafnvægispunkturinn milli þessara þátta færast til eftir því á hvaða stigi verkefnið er (Anderson o.fl., 2006). Það þýðir að leiðbeinendur þurfa stöðugt að endurmeta og endurstilla nálgun sína og stuðning út frá þörfum og stöðu nemenda.

Rannsóknir sem beinast sérstaklega að leiðsögn eða hópleiðsögn í framhaldsnámi eru fáar, sérstaklega á Íslandi. Atli V. Harðarson (2018) kemst að þeirri niðurstöðu, meðal annars, að leiðbeinendur í lokaverkefnum í framhaldsnámi þurfi að finna meðalveg milli þess að ráðskast með hugsun nemandans og vanrækja hann. Á síðustu áratugum hafa þróast leiðir í hópleiðsögn meistara- og doktorsnema, oftast formleg námskeið eða málstofur með föstu formi (Burnett, 1999; de Lange, Pillay og Chikoko, 2011; Nordentoft, Thomsen og Wichmann-Hansen, 2013). Í sameiginlegri hópleiðsögn meistaranema gefast öðruvísi möguleikar en í einstaklingsleiðsögn. Einn ávinningur sameiginlegrar leiðsagnar er að sú einangrun sem einkennir gjarnan vinnu við lokaverkefni er rofin og nemendur veita hver öðrum annars konar stuðning en leiðbeinendur (Burnett, 1999; Hafdís Guðjónsdóttir, Svanborg R. Jónsdóttir og Karen Rut Gísladóttir, 2017; Nordentoft o.fl., 2013; Thomsen, 2012). Sameiginleg hópleiðsögn skapar ákveðinn ramma utan um leiðsögnina, þannig að þróun verkefnisins verður skipuleg og neminn fær fræðilega innsýn frá jafningjum og leiðbeinendum sem hvetur hann áfram. Einkenni slíkra námssamfélaga er að þar fá ólíkar raddir og sjónarmið þátttakenda hljómgrunn (de Lange o.fl., 2011; Hafdís Guðjónsdóttir o.fl., 2017; Lillejord og Dysthe, 2008).

Í hópleiðsögn verður til námssamfélag meistaranema og leiðbeinenda. Í þeim anda stofnuðum við, þrír leiðbeinendur í kennaramenntun, til fastra hópunda í leiðsögn meistara-nema. Við nýttum aðferðafræði starfstengdrar sjálfsrýni við að rannsaka vinnu okkar með nemendum til að skilja betur ferli þeirra í meistaraþrófsverkefninu og til að rýna í það hvernig við brugðumst við áskorunum tengdum leiðsögninni.

AÐFERÐAFRÆÐI OG RANNSÓKNARAÐFERÐ

Tilgangur rannsóknarinnar var að sýna fram á gildi þess að búa til námssamfélag nemenda og kennara um vinnu að meistaraþrófsverkefni. Markmið rannsóknarinnar var að öðlast betri skilning á ferli nemenda við þessa vinnu og greina hvernig við byggðum upp námssamfélag þeirra yfir sex ára tímabil. Við beittum aðferðafræði starfstengdrar sjálfsrýni með það fyrir augum að nýta niðurstöður jafnóðum til að þróa leiðsögn okkar og styrkja námsferli nemenda (Loughran, 2010).

Starfstengd sjálfsrýni

Þátttökurannsóknir (e. practitioner-based study) hafa verið að mótast síðustu áratugi. Í flestum þeirra er lögð áhersla á að skoða framkvæmd eða breytingar á framkvæmd fremur en rannsakandann sjálfan og þróun hans. Starfstengd sjálfsrýni (e. self-study) er eitt form þátttökurannsókna. Það sem einkennir þetta rannsóknarsnið öðru fremur er sjónarhorn innherja á þekkingu tengda námi og kennslu þar sem lögð er áhersla á að brúa bilið milli fræða og framkvæmda (Berry og Crowe, 2009; Cochran-Smith og Lytle, 2004). Þetta eru gjarnan hagnýtar rannsóknir háskólakennara (Pinnegar og Hamilton, 2009), sem setja fram spurningar um kennslu með það að markmiði að bæta sig faglega og efla kennaramenntun og þekkingu á henni (Samaras, Hafdís Guðjónsdóttir, McMurrer og Dalmau, 2012). Í starfstengdri sjálfsrýni er hlutverk rannsakanda tvenns konar. Annars vegar safnar hann rannsóknargögnum og vinnur úr þeim og hins vegar er hann sjálfur rannsóknarefnið þar sem hann rannsakar eigið starf og sjálfan sig sem fagmann í raunaðstæðum til að þróa starfshætti sína (Feldman, Paugh og Mills, 2004; Samaras o.fl., 2012). Áherslan á sjálfið er meginmunurinn á starfstengdri sjálfsrýni og öðrum þátttökurannsóknum (Samaras o.fl., 2012). Þetta er ein leið til að rannsaka eigið starf og takast á við þróun í kennaramenntun með rannsóknargögn og marktækar niðurstöður að leiðarljósi (Zeichner og Noffke, 2001).

Starfstengd sjálfsrýni er römmuð inn í og nýtir fræðilegt efni þannig að rannsóknin er ekki einungis persónuleg ígrundun (e. reflection) heldur byggð á ákveðinni hugmyndafræði og niðurstöðum úr rannsóknum annarra (Louie, Drevdahl, Purdy og Stackman, 2003). Hún byggist á eiginlegri rannsóknarhefð sem fræðilegri umgjörð við að rannsaka eigið starf, viðhorf og gildi (Pinnegar og Hamilton, 2009; Samaras, 2011). Lögð er áhersla á gegnsæi í ferlinu og að umbætur byggist á gögnum og rannsóknarniðurstöðum (Zeichner og Noffke, 2001) og að vinnubrögð við öflun rannsóknargagna, skráningu og greiningu séu skipuleg (Craig, 2009; Pinnegar og Hamilton, 2009).

Þátttakendur

Þátttakendur í rannsókninni voru þrír leiðbeinendur meistaraþröfsverkefna á Menntavísindasviði Háskóla Íslands og þeir meistaranemendur sem þeir leiðbeindu. Þegar við hófum samstarfið höfðum við mismikla reynslu af því að leiðbeina, vorum með ólíkan fræðilegan bakgrunn og studdumst við ólíkar rannsóknarhefðir. Að jafnaði tóku 15–18 nemendur þátt í hópleiðsögninni á ári. Nemendur sem hafa tekið þátt í leiðsagnarfundunum og lokið meistaraþröfsverkefni í leiðsögn okkar þriggja síðustu sex árin eru 74 (haustið 2018). Nemendur byrja verkefnið á mismunandi tímum og taka mislangan tíma í að ljúka þeim og eru þannig staddir á mismunandi stað í ferlinu hverju sinni. Þeir hafa ýmist verið starfandi kennarar í framhaldsnámi, nemendur sem eru að koma beint úr B.Ed-námi eða þeir eru með BA-gráðu í fagi (t.d. sálfræði).

Gagnaöflun og greining gagna

Rannsóknargögnin samanstóðu af MÚSarmiðum (miði úr skólastofu), ígrundun í rannsóknardagbókum, fundargerðum, hljóðupptökum af skipulagsfundum, tölvupóstum leiðbeinenda, mánudagspóstum frá nemendum og efni af Moodle og hóp svæði á fésbók (Facebook):

1. MÚS (Miði Úr Skólastofu): Við lok hvers fundar skrá nemendur það sem hefur gagnast vel á fundinum og hvað þeir vilja að tekið sé fyrir næst. Við tökum þessa miða, skráum í skjal, lesum, ræðum og bregðumst við á næsta fundi.
2. Rannsóknardagbækur: Við hældum hver sína rannsóknardagbókina og skráðum hjá okkur upplifun og vangaveltur um leiðsögn okkar og leiðsagnarfundi.
3. Tölvupóstar leiðbeinenda: Við höfum haldið til haga tölvupóstum sem við höfum skipst á og varða leiðsögnina, ferlið og skipulag funda.
4. Mánudagspóstar: Nemendur sendu okkur tölvupóst einu sinni í viku, oftast á mánuðögum.
5. Rýnivíðtöl við nemendur: Við höfum tvisvar tekið viðtöl við hóp nemenda sem eru að ljúka ritgerðinni.
6. Fundargerðir frá skipulagsfundum: Fyrstu þrjú árin hittumst við á undirbúningsfundum í einn til einn og hálfan klukkutíma fyrir hvern hópleiðsagnarfund. Þessir fundir voru hljóðritaðir.
7. Efni af Moodle og fésbók: Við söfnuðum ýmsum upplýsingum um hópleiðsögnina á Moodle og á lokað hópsvæði á fésbók þar sem við auglýstum fundina og skipulag þeirra.
8. Formlegir greiningarfundir: Við skipulögðum reglulega lengri fundi (tvo til átta klukkutíma) til að ræða gögnin, niðurstöður og þær kenningar sem við byggðum rannsóknina og leiðsögnina á. Fyrir fundina undirbjó hver okkar samantekt þátta sem við vildum ræða og þema sem við greindum. Upptökur, skráð gögn, einstaklingsgründun og samræður á skipulagsfundum; allt þetta var greint túlkað og metið.

Greining, mat og túlkun

Í ljósi hugmynda Korthagens og Kessels (1999) um raunhæfa nálgun rýndum við reglulega í gögnin til að greina augnablik þar sem við sáum hvernig við nýttum reynslu og þekkingu nemenda og leiðbeinenda til að styðja nemendur. Til að skoða hvernig náms- og þekkingu meistaraneimenda, þar sem eldri og reyndari meðlimir taka á móti nýjum meðlimum og setja þá inn í hefðir og venjur samfélagsins, verður til og þróast nýttum við kenningar um náms- og þekkingu og nám sem ferðalag um landslag þekkingar (Lave og Wenger, 1991; Wenger-Trayner og Wenger-Trayner, 2015). Við vorum bæði í hlutverki leiðbeinenda og rannsakenda og skoðuðum því meðvitað með þessar hugmyndir að leiðarljósi það sem gerðist á hverjum fundi til að undirbúa þann næsta. Þannig greindum við hvernig náms- og þekkingu meistaraneimenda í samspili leiðbeinenda og nemenda og hvernig við þróuðumst sem háskólakennarar. Fyrstu þrjú árin funduðum við reglulega milli leiðsagnarfundanna og seinni árin funduðum við ýmist á netinu eða hittumst fyrir hvern fund (á þriggja vikna fresti). Starfstengd sjálfsrýni hjálpaði okkur við að greina og lýsa því í orðum hvernig við sem leiðbeinendur byggðum á okkar eigin þöglu þekkingu (e. tacit knowledge) og hvernig hún birtist í framkvæmd (Hafdís Guðjónsdóttir, 2000; Hafdís Guðjónsdóttir og Sólveig Karvelsdóttir, 2013; Loughran, 2010).

Greining gagna fór fram með því að hver okkar hlustaði á eða las yfir skráð gögn. Við lögðum áherslu á að draga fram atvik þar sem við leituðum leiða til að bregðast við nemendum og þörfum þeirra. Atvikin sem við rýndum í hjálpuðu okkur við að lýsa áskorunum

þeirra og þar með okkar, til að skilja hvernig við nýttum okkur þær auðlindir sem voru allt í kringum okkur. Við bárum líka saman og ræddum atvik sem okkur fannst mikilvæg og greindum þau nánar (Wolcott, 2008).

Trúverðugleiki rannsóknarinnar birtist í því hvernig gögnum var safnað á skipulegan hátt og greining, túlkun og mat var unnið frá mörgum sjónarhornum þar sem við beittum margþrófun frá upphafi rannsóknar til loka hennar (Feldman o.fl., 2004). Við spurðum okkur spurninga, rifjuðum upp tilganginn og gerðum þróunarferli hópleiðsagnarinnar sýnilegt (allt frá einstaklingsleiðsögn yfir í hópleiðsögn) og þannig vorum við stöðugt að staðfesta gögnin og túlkun þeirra. Með síendurtekinni ígrundun og mati á því hvernig við leiðbeindum meistaranemum og hvernig lærdómssamfélagið birtist í gögnunum var þess gætt að túlkunin væri trúverðug (Samaras, 2011).

Siðferðileg atriði

Við gengum út frá þeirri siðferðilegu meginreglu í félagslegum rannsóknum að enginn skuli skaðast af þátttöku í rannsókninni eða birtingu á niðurstöðum (Creswell, 2013). Við létum nemendur vita að við rannsökuðum eigin starfshætti og óskuðum eftir leyfi þeirra til að nota gögn sem snúa að þeim. Við gætum þess þegar við vitnum í nemendur að ekki sé hægt að rekja neitt til tiltekins einstaklings eða hóps nemenda. Til þess að tryggja það notum við gervinöfn og dagsetjum ekki nemendagögn sem við vitnum í. Við leituðumst við að draga fram niðurstöður sem bæði við sjálfar og aðrir geta lært af.

UPPBYGGING OG ÞRÓUN NÁMSSAMFÉLAGS

Í þessum kafla er fjallað um það hvernig við sköpuðum námsaðstæður fyrir meistaranemendur sem unnu að lokaverkefni. Þá lýsum við og greinum þróun lærdómssamfélagsins og hvernig fyrirkomulag þess er orðið. Við greiningu gagna greindum við fjóra flokka: námsumhverfi, viðfangsefni í rannsóknarferli nemenda, vinnuferli nemenda og samvinna leiðbeinenda. Við greinum frá niðurstöðum undir heitum þessara meginflokka.

Námsumhverfi

Leiðsögn við meistaraþrófsverkefni er ekki skráð sem námskeið heldur er hver og einn nemandi skráður hjá ákveðnum leiðbeinanda. Við töldum að tveggja klukkustunda fundir með nemendum á þriggja vikna fresti sem færu fram í sömu kennslustofunni væri skynsamleg leið til að setja fastan ramma utan um hópinn. Við settum upp svæði á Moodle með hagnýtu efni og stofnuðum hóp á fésbók (Facebook) þar sem samskipti við nemendur á milli fundu fara fram.

Fyrirkomulag

Eins og áður hefur komið fram lögðum við áherslu á að byggja námssamfélagið og leiðsögnina á raunhæfri nálgun í kennaramenntun þannig að leiðsögnin gengi út frá stöðu nemenda og að tekið væri mið af þörfum þeirra og þekkingu. Við vorum ekki með neinar fyrirmyndir að hópleiðsögn við vinnu einstaklingsverkefna og studdumst því við reynslu

okkar sjálfra úr námi og þá reynslu sem við höfðum öðlast við að leiðbeina einstaka nemendum. Á fundunum kynntum við fyrst almenn atriði varðandi meistaraþrófsverkefni og gáfum nemendum tækifæri til að ræða saman og vinna að verkefnum sínum undir leiðsögn okkar.

Fljótlega skiptum við fundunum, sem hver tók tvær klukkustundir, upp í fimm meginhluta. Í einum hlutanum var stutt umfjöllun okkar kennaranna um gagnlega þætti sem snertu rannsóknarvinnu, ritgerðarskrif og lesefni. Þá „fórum við hringinn“ og fengum að heyra að hverju hver nemandi var að vinna á þeim tíma. Í þriðja hluta kynntu tveir til þrír nemendur verkefnið sitt, hugmyndina og rannsóknaraðferðina. Einnig var kaffihlé, sem við töldum mikilvægt til að skapa þægilegt andrúmsloft. Í fimmta hluta var ritunarsmiðja. Þar skiptust nemendur á að skrifa hver út af fyrir sig eða vinna í pörum eða hópum að ákveðnum þáttum sem þeir voru að glíma við og leituðu ráða hver hjá öðrum. Á fundunum var ekki alltaf sama röðin á þessum fimm hlutum. Fyrirkomulagið tók ýmsum breytingum á þeim sex árum sem við höfum veitt sameiginlega hópleiðsögn og munum við leggja áherslu á að greina og lýsa þeirri þróun.

Áður en við höfum sameiginlega leiðsögn var reynsla okkar sú að flestum nemendum finnst vinnan við meistaraþrófsverkefnið erfið og þess vegna vildum við leita leiða til að nemendur nyttu þess að vinna það, þeim liði vel á fundunum og teldu sig hafa ávinning af því að mæta (skipulagsfundur, haust 2013). Við lögðum áherslu á vinalega umgjörð, buðum upp á kaffihlé og nemendur skiptust á að koma með meðlæti. Yfir kaffinu skapaðist ráðrúm fyrir nemendur til að ræða óformlega saman. Þeir skiptust á reynslusögum, bæði úr kennslu en ekki síður af rannsóknarvinnunni, og sumir skipulögðu jafnvel samstarf á milli funda (rýnivíðtal við nemendur, vor 2015).

Til að halda öllu til haga varðandi ferlið við meistaraþrófsverkefnið, dagsetningar og það sem nemendur eiga að bera ábyrgð á tókum við saman handbók. Í hana söfnuðum við upplýsingum, leiðbeiningum og viðmiðum er varða lokaverkefni til meistaraþróðu og er að finna á nokkrum upplýsingasíðum hjá Menntavísindasviði. Handbókin reyndist vel því þá þurfum við ekki eins oft að aðstoða nemendur við að finna þessar upplýsingar á vefsíðum sviðsins.

Viðfangsefni í rannsóknarferli nemenda

Á þessum sex árum höfum við tekið eftir því að flestir nemendurnir fara gegnum svipað ferli sem samanstendur af ýmsum viðfangsefnum sem meistaraþrófsverkefnið felur í sér. Verkefnið tekur heilmikið á, enda er það yfirgripsmikið og á að sýna fram á fagleg tök nemenda á viðfangsefni sínu. Stefna okkar er að meistaraþrófsverkefnið verði valdeflandi reynsla, að nemendur sannfærast um að þeir séu öflugir fagmenn sem hafi þekkingu og reynslu á sínu sérsviði, geti unnið af öryggi og geti ráðlagt öðrum og fært rök fyrir verkum sínum (undirbúnings- og greiningarfundur, mars 2014).

Viðfangsefni nemenda felast í stórum dráttum í eftirtöldum þáttum: rannsóknar-áætlun, fræðilegri vinnu, gagnaöflun, úrvinnslu gagna og að skrifa ritgerðina sem heild.

Rannsóknaráætlun

Við ákváðum fljótlega að meistaranemar skiluðu ítarlegri rannsóknaráætlun til samþykktar (undirbúningsfundur, 3. september 2012). Enginn fær að hefja gagnaöflun fyrir en áætlunin hefur verið samþykkt, með þeirri undantekningu að þeir sem gera starfendarrannsókn mega byrja að skrá í rannsóknardagbók. Áætlunin er um það bil 4000 orð, með vinnuheit, lykilorðum, skýrum tilgangi og markmiði og rannsóknarspurningu. Enn fremur inniheldur hún fræðikafla út frá lykilorðum og megininntaki rannsóknarinnar, aðferðakafla og tímasetta verkáætlun. Við útbjuggum sniðmát fyrir rannsóknaráætlunina sem líktist sniðmáti meistaraþrófsritgerðar á Menntavísindasviði. Sniðmátið skiptist í eftirfarandi meginkafla: inngang (undirkaflar tilgangur, markmið og rannsóknarspurning), fræðilegan kafla og rannsóknaraðferð (verk og framkvæmdaáætlun sem undirkafla). Hverjum kafla í sniðmátinu fylgir stutt lýsing og áætlaður orðafjöldi.

Þegar við tókum inn nýja nemendur fjöllum við sérstaklega um skrif rannsóknaráætlunarinnar í innleggi leiðbeinenda. Þörfin fyrir góðan stuðning við skrifin kom ítrekað fram hjá þeim nemendum sem voru að vinna áætlunina:

Mig vantar aðeins nánari útskýringu á hvernig rannsóknaráætlun er, hvað er fræðilegur hluti og þessháttar – eftir hverju er leitað.

Í dag lærði ég að afmarka rannsóknina mína betur. Ég þarf að þrengja hana og jafnvel breyta henni aðeins. Það var líka gott að sjá dæmi um tímaáætlun. (MÚS, janúar 2014)

Á leiðsagnarfundunum vinna þeir nemendur saman í ritunarsmiðjunni sem á hverjum tíma vinna að rannsóknaráætlun og einn leiðbeinandi sinnir þeim.

Fræðileg vinna

Fræðileg vinna nemenda er í gangi allt tímabilið og henni lýkur ekki fyrir en ritgerðinni er lokið. Það hefur einkennt ferli flestra nemenda okkar að þeir eru ekki tilbúnir til að vinna meistaraþrófsverkefnið sjálfstætt og kalla eftir aðstoð og beinni kennslu. Þeir eru oftast spennitir yfir því að takast á við lokaverkefnið en um leið óöruggir. Vandir þeirra felst í því að þeir skilja ekki gildi fræðanna fyrir ritgerðina og sig sem fagmenn og líta margir á skrif á fræðilega kaflanum sem afplánun. Glíman við fræðin felst gjarnan í því að yfirfæra fræði sem fróðleik yfir í fræði sem verkfæri til að takast á við viðfangsefnið. Nánast eftir hvern fund kom fram ósk í MÚS um að við fjölluðum um fræðilega þætti:

Að fá fleiri fróðleiksmola varðandi fræðilega hlutann. (September, 2013)

Fræðileg gögn- eigum við að setja okkar hugmyndir inn í fræðilega hlutann þ.e. tala um fræðin og setja okkar punkta (fræði) inn? Eða bara í umræðuna? (Desember, 2015)

Fræðilegur rammi, hefði áhuga á að fræðast meira um það efni. (Mars, 2018)

Á skipulagsfundi (september, 2016) ræddum við ákall nemenda um fróðleik og þekkingu, um fræðin sem nemendur þyrstir í og þurfa á að halda. Við höfum ítrekað séð þetta ákall í gögnunum öll árin. Við reiknuðum með að nemendur sem væru að ljúka meistaranámi hefðu meiri þekkingu og færni í fræðilegum vinnubrögðum en raunin hefur verið.

Undirbúningur gagnaöflunar, söfnun gagna og greining

Sá þáttur að undirbúa gagnaöflun og safna gögnum er oft vanmetinn og nemendur áætla oft of skamman tíma í hann. Langan tíma getur tekið að fá viðeigandi leyfi og samþykki og að tryggja að allir sem hagsmuna eiga að gæta séu upplýstir um rannsóknina. Margvísleg skilaboð og óskir á MÚSarmiðum hafa sýnt að nemendur þurfa stuðning til að hafa undirbúnings- og gagnaöflunarþáttinn vel frágenginn:

MÚS - tók með mér:

Góð ítrekun varðandi leyfi fyrir gagnaöflun. (Desember, 2017)

Fékk góðar hugmyndir um hvernig hægt er að safna gögnum með fjölbreyttum hætti. (Ágúst, 2015)

Betri sýn á gögn og hvað þau eru og fann leiðir til að nýta í minni rannsókn. (Nóvember, 2013)

MÚS - fjalla um næst:

Hversu lengi á að safna gögnum og hvað má gera ráð fyrir löngum tíma í úrvinnslu gagna? (Nóvember, 2017)

Hvernig er best að afrita viðtöl. Takk, takk! (Mars, 2016)

Val á viðmælendum. (Nóvember, 2014)

Nemendur áttuðu sig yfirleitt ekki á því hversu mikilvægt er að hafa þessa undirbúningsþætti vel frágengna í rannsóknaráætlun en tóku leiðbeiningum okkar vel.

Gagnagreining hefur reynst mörgum nemendum okkar erfið og þeir eru oft mjög óöruddir í því ferli. Þeir kalla eftir að við fjöllum um gagnagreiningu og er það síendurtekið stef á hverri önn, ár eftir ár:

MÚS - tók með mér

Mjög góður stuðningur við greiningu gagnanna. (Febrúar, 2013)

Gögn og gagnagreiningu finnst ég vera lost þar. (Október, 2014)

Gott að sjá hvað aðrar eru að gera og allt sem sagt var um greiningu gagna. (Febrúar, 2015)

Úrvinnsla gagna, þemu og flokkun. (Ágúst, 2015)

Gott að fá upplýsingar um hvernig á að greina gögn úr dagbókinni. (Nóvember, 2016)

MÚS - fjalla um næst:

Gott að fá upprifjun á gagnagreiningu. (Janúar, 2018)

Þessi dæmi eru aðeins sýnishorn af því sem hefur birst sem ítrekað ákall nemenda allan tímann sem við höfum leiðbeint þeim í hóp.

Að skrifa ritgerðina sem heild

Eins og með gagnagreininguna er það að skrifa niðurstöðurnar þáttur sem nemendur hafa þurft talsverðan stuðning við. Þetta birtist bæði í MÚSarmiðum frá þeim og mánu- dagspóstum þeirra. Síðustu skrefin í að gera ritgerðina að heildstæðu verki og þræða allt saman í læsilega, sannfærandi og áhugaverða heild eru oft krefjandi. Þessi lokaskref

reynast mörgum drjúg og nemendur eru oft óöruggir og hikandi. Áskoranirnar við að ljúka lokagerð ritgerðarinnar birtust oft í mánudagspóstum til okkar leiðbeinendanna:

Er búin að yfirfara að mestu, örugglega eitthvað sem hefur orðið útundan að leiðrétta en þá ekki viljandi. Ég er til dæmis ekki alveg með á hreinu hvað ég þarf að bæta við alveg í lok fræðikaflans. Er líka týnd með hvað á að vera í formálanum, hvort þessi texti sem kemur fyrir neðan og var inn í sniðmátinu eigi að vera í formálanum. (Mánudagsbréf, apríl)

Ég er búin að vera að fara yfir heimildaskrána og laga þar. Verkefnið er núna hjá vini mínum sem er að fara yfir íslenskuna. Fer í ritver á föstudag og fæ aðstoð með að setja inn í sniðmátið. Var að velta fyrir mér hvort þú viljir sjá verkefnið fyrir skilin í apríl? Ég er óörugg með umræðukaflann hvort hann sé nógu góður?? (Mánudagsbréf, mars)

Eitt af því sem við vinnum markvisst að er að fá meistaranemana til að átta sig á umfangi viðfangsefnisins og tímanum sem þarf í það. Nemendur þurfa að búa sér til þetta ráðrúm og átta sig á að hlutirnir taka tíma, hver einasti þáttur tekur tíma, ekkert er fljótunnið ef lokaverkefnið á að vera vel gert. Við verðum svo að fá þá til að meðtaka þetta og finna leiðir til að það takist. Við höfum gert það með því að búa til ákveðinn ramma með fundunum og móta umgjörð um þættina sem felast í meistaraþrófsverkefninu. Með því að leysa þetta verkefni saman varð það bæði viðráðanlega, skemmtilegra og markvissara en þegar við leiðbeindum hver fyrir sig.

Vinnuferli nemenda

Eitt af því af sem við veltum fyrir okkur í upphafi samvinnu okkar var hvernig við gætum byggt leiðsögnina á raunhæfri nálgun.

Staða og þarfir nemenda

Til þess að byggja leiðsögnina á þekkingu og reynslu nemenda þurftum við upplýsingar um stöðu þeirra og þarfir hverju sinni til að geta ákveðið hvað þyrfti að taka fyrir á hverjum fundi fyrir sig. Við ákváðum að nýta hugmyndina um *Miða úr skólastofu* (MÚS). Nemendur skrifa þar hvað hafi gagnast þeim á fundinum og það sem þeir vilja að tekið verði fyrir á næsta fundi, spurningar sem hafa kviknað og hvernig þeir vilja að vinnan sé skipulögð. Þessir miðar eru nafnlausir og við hvetjum nemendur til að vera heiðarlegir í ábendingum sínum. Fljótlega áttuðum við okkur á að MÚSarmiðarnir nægðu ekki til að fylgjast með framvindu nemenda á milli funda. Þá báðum við nemendur að senda okkur tölvupóst á mánudögum og segja okkur hvað þeir væru búnir að gera og hvað væri framundan hjá þeim. Þær upplýsingar hjálpuðu okkur enn betur að átta okkur á hvar þeir væru staddir og hvaða inntak hentaði á næsta fundi.

Á einum fyrsta hópleiðsagnarfundinum skrifaði nemandi að það væri tímaeyðsla að svara MÚS því það væri sjaldnast hlustað á nemendur (rannsóknardagbók, haust 2012). Við ræddum það hvort við tækjum í raun og veru tillit til óska þeirra. Eftir þessa ábendingu byrjuðum við leiðsagnarfundina meðvitað á að kynna óskir þeirra og útskýrðum hvernig við ætluðum að bregðast við þeim. Þegar leið á önnina 2012 sýndu MÚSarmiðar að nemendur myndu að hlustað væri á raddir þeirra:

Einnig finnst mér gott þegar þið farið yfir síðasta fund og farið í grófum dráttum yfir það sem við skrifuðum á miðana því þá finnst manni að það sé hlustað á mann og að þessi skrif séu ekki tilgangslaus. (MÚS, nóvember 2012)

Nemendur kalla eftir umfjöllun um ýmis atriði, meðal annars aðferðafræði og aðferðir við gagnaöflun, og oftast tókum við þá þætti fyrir á næsta fundi. Stundum notum við fundina til að hitta nemendur sem við leiðbeinum, annaðhvort í hópi eða eina, eða skipuleggjum hópavinnu eftir því hvar þeir eru staddir í verkefninu. Stundum búum við til hópa með fjarnemum og aðra með nemendum á staðnum. Markmið okkar er að greiða fyrir, leiðbeina og hvetja nemendur til dáða (greiningarfundur leiðbeinenda, 2017).

Eftir því sem líður á vinnutímabil hvers nemanda breytist inntak MÚSarmiðanna og þegar þeir eru skoðaðir má sjá að það helst yfirleitt í hendur við það ferli sem er í gangi eða stöðu verkefna. Skilaboðin eru af svipuðum toga frá ári til árs og þau þróast á líkan máta eftir því sem líður á tímabilið.

Fjarleiðsögn

Annað árið sem við vorum með hópleiðsögn bættust við nemendur sem bjuggu fjarri Reykjavík og gátu ekki mætt á staðinn. Við ákváðum því að bjóða upp á fjarskipti um internetið í rauntíma á öllum fundunum. Það hefur þó gengið á ýmsu í fjarkennslunni eins og eftirfarandi skilaboð benda til:

Það sem ég tek frá mér í dag er finn undirbúningur fyrir næsta skref í ritgerðinni hjá mér. Mér fannst gott að heyra innleggið frá kennurunum. Það sem mér fannst erfitt í dag var hljóðið á Adobe, það tók langan tíma í hópavinnunni, það var svo óskýrt. Það er líka erfitt þegar einn hópmeðlimur getur ekki talað, heldur verður að skrifa allt. Kannski er Skype betra í hópavinnu, veit það ekki. (MÚS, vorönn 2015)

Við nýtum einnig Skype, þar sem nemendur tengjast í litlum hópum, skiptast á upplýsingum og styðja hver annan. Fjarnemarnir eru þakklátir fyrir að geta verið með okkur á fundunum og við höfum oft fengið skilaboð á MÚSarmiðum eins og:

Mér finnst ótrúlega fróðlegt fyrir mig sem er á netinu að spjalla við aðra nemendur sem eru í svipaðri stöðu. (Janúar, 2015)

Finnst ótrúlega góður kostur að geta verið þátttakandi á netinu því ég hef oft ekki tók á því að fara til Rvk til þess að mæta á fundina. (Mars, 2016)

Nú eru öll innleggin flutt í gegnum Adobe Connect á rauntíma og einnig eru upptökurnar vistaðar þannig að nemendur geta sótt glærur og hlustað á erindin þegar þeir vilja.

Gagnsemi fundanna - gildi fyrir nemendur

Nemendur tjá bæði þakklæti sitt fyrir að fá að taka þátt í hópleiðsögninni og margvíslegt mikilvægi fundanna fyrir framvindu verkefnisins. MÚSarmiðarnir hafa fært skilaboð um það sem nemendum hefur fundist gagnlegt og hvernig fundirnir efla þá og styðji. Dæmi um viðbrögð þeirra eru svipuð frá ári til árs:

Fyrir mig var þessi fundur sannkölluð vítamínsprauta. Fann hversu þarft það er að hitta aðra, ræða þær vangaveltur og hugmyndir sem eru að gerjast – og hlusta á uppbyggilega gagnrýni. (Maí, 2012)

Dýrmætt að heyra viðbrögð samnemenda við skrifum og þælingum. (Apríl, 2013)

Þessi fundur fannst mér hjálpa mér að skilja betur hvernig ég ætla að skrifa ritgerðina mína. Hvaða gleraugu ég set upp. Það er hellings léttir. Svo var líka gott að heyra hvernig gengur hjá hinum. Það er margt sem útskýrist betur þegar aðrir setja sitt sjónahorn á umræðuna. (September, 2016)

Smá pepp því ég er ekki ein búin að ströggla, jákvæðni í garð verkefnisins og smá eldmóð í áframhaldandi vinnu. (Mars, 2018)

Í orðalagi eins og „sannkölluð vítamínsprauta“ birtast skilaboð um að nemendum finnist þeir öðlast aukakraft til að takast á við meistaraþrófsverkefni sín. Það að hittast reglulega rýfur einangrun og setur nemendum umgjörð sem heldur þeim við efnið. Einnig finnst þeim dýrmætt að fá viðbrögð samnemenda og kennara, sem og að fá innlegg um ýmsa þætti, fræðilega og hagnýta.

Samvinna leiðbeinenda

Niðurstöður okkar sýna að með samstarfinu um leiðsögnina og með því að gera rannsókn á þeirri vinnu nýttum við auðlindir okkar og jukum sameiginlega getu okkar til að leiðbeina.

Sameiginlegar auðlindir nýttar í samstarfi

Aðferðafræðilegur bakgrunnur okkar byggist fyrst og fremst á eigindlegri aðferðafræði, starfendarannsóknnum og starfstengdri sjálfsrýni. Þó að við höfum svipaða afstöðu til rannsókna höfum við tileinkað okkur mismunandi vinnubrögð við gagnaöflun, úrvinnslu gagna og framsetningu þeirra. Við leggjum áherslu á að rannsóknaraðferðir séu valdar með tilliti til viðfangsefnis, markmiðs og rannsóknarspurningar. Kynningar okkar hafa því tekið mið af mismunandi eðli verkefna nemenda og við höfum skipst á að vera með þær eftir því hvar styrkleiki hvernar okkar liggur.

Við leiðbeinendurnir höldum skipulagsfundi þar sem við höfum skapað rými til að ræða áskoranir og móta hugmyndir að viðbrögðum. Okkur hefur reynst vel að ræða opinskátt okkar á milli á undirbúningsfundum um mismunandi hliðar vinnuferlisins hjá nemendum og það hefur hjálpað okkur að bregðast við þeim hindrunum sem nemendur standa frammi fyrir:

Það er áhyggjuefni þegar nemendur ná ekki að fullnægja akademískum viðmiðum og eru langt frá því að skilja mikilvægi fræðikaflans fyrir rannsóknina og eða val á rannsóknaraðferð. (Dagbók, 2013)

Á einum skipulagsfundinum ákváðum við að bregðast við á næsta leiðsagnarfundi með því að ræða það hvernig kenningar geti verið bæði undirstaða fyrir framkvæmd og rannsóknir en einnig gleraugu til að skoða og greina rannsóknargögnin. Við gáfum nemendum svigrúm á fundinum til að vinna með gögn sín með þetta í huga:

Mér sýnist það hafa verið gagnlegt að nýta reynslu meistaránema og verkefnið sem þeir eru að vinna með til að ígrunda og ræða fræðin. Við gátum spurt nemendur hvaða kenningar gætu hjálpað þeim til að skilja betur það sem var að gerast í rannsókninni. (Dagbók, 2013)

Með því að gefa okkur reglulega tíma til að ígrunda vinnu okkar og samstarf áttuðum við okkur á því að samvinna okkar byggðist á sameiginlegum grunnviðhorfum. Ekki það að við séum sammála um alla hluti eða að við viljum gera allt á sama hátt, en viðhorf okkar til náms og kennslu fellur þannig saman að samstarfið er hvetjandi og uppbyggilegt. Smátt og smátt áttuðum við okkur á því að í samstarfinu varð til traust sem starfstengda sjálfsrýnin hjálpaði okkur að draga fram og móta.

Þegar við ræddum áhyggjur okkar nýttum við reynslu okkar til að skapa fleiri möguleika á að hjálpa nemendum að tengja kenningar og framkvæmd á merkingarbæran hátt. Ígrundun og aðferðir starfstengdrar sjálfsrýni gáfu okkur umgjörð og tækifæri til að láta í ljós tilfinningar okkar, gleði og vanmátt. Við ræddum um það sem truflaði okkur og var á skjön við gildi okkar og markmið sem kennarar. Traustið sem hefur myndast í samstarfinu og rými til ígrundunar hvatti okkur til að viðurkenna að við værum stundum óöruggar en með því að lýsa tilfinningum okkar á skipulagsfundum fengum við tækifæri til að vaxa sem leiðbeinendur.

Togstreita milli óska nemenda og forsjár okkar

Þegar við skipuleggjum fundina skoðum við MÚSarmiðana frá síðasta fundi og reynum að átta okkur á stöðu nemenda og hvernig við getum brugðist við. Við tókum mið af áherslum og tímaramma meistaraprófsverkefna innan Menntavísindasviðs. Í kynningum okkar byggjum við á óskum nemenda en einnig á reynslu okkar sem hefur kennt okkur hvaða atriði þarf að rifja upp eða minna á hverju sinni. Þegar nemendur vinna í hópum eða sem einstaklingar þá göngum við um, hlustum á þá, ræðum við þá, spyrjum spurninga og bendum á leiðir.

Smám saman hafa fundirnir þróast gegnum rannsóknir okkar á starfinu, en við höfum greint ákveðna togstreitu milli þess að mæta óskum nemenda sem kalla eftir þekkingu og ákveðinni mötun og þess að þeir glími sjálfir við fræðin og dýpki sig sem fagmenn í menntun. Togstreitan felst í því að við viljum hafa lýðræðislega kennslu (hlusta á nemendur) en þeir óska eftir að við séum með innlegg og gefum „réttu svörin“. Við vitum að þeir eiga erfitt með ritun og glímuna við fræðin en við vitum líka að sú glíma getur gert þá öflugri fagmenn (greiningarfundur, september 2017). Við viljum því, frekar en að vera eingöngu eða aðallega með beina fræðslu, vera á staðnum og sinna nemendum á verkstæði þar sem þeir takast á við verkefnið sjálfir. Við leitumst við að hafa kynningar kennara sem stýstar þannig að nemendur fái lengri tíma til að skrifa og ræða saman. Samstarfið okkar og samvinna hefur reynst eflandi vettvangur og með því að stunda starfstengda sjálfsrýni höfum við skapað rými til að takast á við þessar áskoranir og vinna úr þeim á uppbyggilegan hátt.

UMRÆÐUR

Tilgangur rannsóknarinnar var að sýna fram á gildi þess að búa til námssamfélag nemenda og kennara um vinnu að meistaraþrófsverkefni. Markmið rannsóknarinnar var að öðlast aukinn skilning á ferli nemenda í vinnu við meistaraþrófsverkefni og hvernig við byggðum upp námssamfélag þeirra. Í þessum kafla skoðum við niðurstöður í ljósi þeirra fræða sem við höfum haft að leiðarljósi í leiðsögn meistaranema og rannsókninni á henni.

Námsumhverfi fyrir þróun námssamfélags

Með því að þróa sameiginlega leiðsagnarfundi höfum við leitast við að móta námssamfélag (Lave og Wenger, 1991) þar sem nýliðar koma saman með sérfræðingum og eignast hlutdeild í fræðilegu samfélagi með vinnu að meistaraþrófsverkefni og leiðsögn um það. Við höfum stutt nemendur til að þróa nýjar leiðir og valdeflast og verða meistarar í samfélagi fræði- og fagmanna og þannig ná lengra en að vera einungis tæknimenn (Hafdís Guðjónsdóttir, 2004; Sigurður Kristinsson, 2013; Trausti Þorsteinsson, 2003). Ferðalag nemenda um landslag þekkingar (Wenger-Trayner og Wenger-Trayner, 2015) varð lærdómsríkara með þátttöku í hópleiðsagnarfundunum en með einstaklingsleiðsögn. Það hefur verið upplýsandi að lesa ítrekuð skilaboð nemenda þar sem birtist þakklæti fyrir að fá að tilheyra svona hópi, og það kallar á umræðu um hvort álíka samfélög ættu ekki að vera almennt í boði fyrir meistaranema og sjálfsgæður valkostur. Við gerum okkur þó grein fyrir því að eitt sniðmát hentar ekki endilega öllum leiðbeinendum eða nemendum þeirra en þörfin fyrir slíkt samfélag virðist þó vera afdráttarlaus.

Viðbrögð við viðfangsefnum og áskorunum í vinnuferli nemenda

Aðferðafræði og framkvæmd fundanna og leiðsagnar okkar mótast af hugmyndum Kort-hagens og Kessels (1999) um raunhæfa nálgun í menntun kennara. Við leggjum áherslu á að draga fram reynslu nemenda og tengja svo við fræðin. Þannig köllum við eftir spurningum þeirra og því sem þeir koma með úr námi sínu og ýtum undir ígrundun þeirra um reynslu sína og þekkingu. Með því að fá reglulega upplýsingar frá þeim gegnum MÚSarmiða og mánudagspósta og að fara hringinn höfum við nokkrar leiðir opnar til að greina stöðu þeirra og þarfir hverju sinni. Við höfum þannig fengið skýrar vísbendingar um að nemendur þurfi mikinn stuðning við flesta þætti meistaraþrófsverkefnisins, sérstaklega það sem snýr að fræðum og úrvinnslu gagna.

Við upplifðum oft þetta tvöfalda hlutverk, að vilja efla atbeina nemenda og tryggja um leið ákveðin gæði og fræðimennsku. Spennan milli þessara póla hefur kallað á að við rýnum í gagnvirkni í samskiptum okkar við nemendur til þess að ná meiri dýpt í leiðsögn okkar og verkefni þeirra (Anderson o.fl., 2006). Þetta rímar einnig við niðurstöður Atla V. Harðarsonar (2018) um að finna jafnvægið á milli afskiptasemi og afskiptaleysis í leiðsögn lokaverkefna í framhaldsnámi. Með því að beita starfstengdri sjálfsrýni gátum við stöðugt endurmetið og endurstíllt nálgun okkar og byggt stuðninginn á þörfum og stöðu nemenda (Samaras, 2011).

Í kennaramenntun er áriðandi að ræða það hvernig megi undirbúa nemendur þannig að þeir njóti þess að gera lokaverkefnið. Nemendur þurfa að búa yfir hæfni til að gera meistaraþrófsverkefni sitt þannig úr garði að þeir geti rökstutt það með fræðilegum

heimildum og rannsóknarniðurstöðum, hvernig gerðar sem verkefnið er. Það á að sýna og sanna að þeir séu öflugir fagmenn. Á meistarastigi þarf að gera þær kröfur að nemendur geti fjallað skriflega um starf sitt, geti rökstutt starfið með fræðum og rannsóknum og sýnt að þeir séu fagmenn í greininni, kennslu (Háskóli Íslands, 2015). Það er því mikilvægt að skapa rými í vinnunni að meistaraþrófsverkefnunum þar sem kennarar og kennararnemar geta fléttað saman reynslu, viðhorf og fræðilegar kenningar og nemarnir þannig eftt fagmennsku sína og sýnt fram á hana með lokaverkefninu (Hafdís Guðjónsdóttir, 2004; Sigurður Kristinsson, 2013; Trausti Þorsteinsson, 2003).

Samvinna leiðbeinenda

Við teljum að það sem skipti máli til að samvinna leiðbeinenda gangi upp sé að þeir hafi svipaða sýn á það hvernig fullorðnu fólki er kennt, eigi gott með að vinna saman og skapi svigrúm fyrir fjölbreyttar aðferðir í námi og kennslu. Nemendur okkar hafa unnið mismunandi verkefni, sumir byggja verkefni sitt á spurningakönnunum, aðrir taka viðtöl eða gera vettvangsathuganir, sumir vinna kennsluefni og enn aðrir gera starfendarannsókn. Við höfum áttað okkur á því að það er frekar til bóta en trafala þegar nemendahópurinn vinnur ólík verkefni, á ólíkan hátt og með mismunandi aðferðum. Þegar þeir ræða saman fá þeir innsýn í skólustarf frá mismunandi sjónarhornum og það skerpir sýn þeirra og skilning á menntun (Wenger-Trayner og Wenger-Trayner, 2015). En lykillinn að því að greina samvinnuna, hvort og hvernig hún gengur upp og finna uppbyggilegar leiðir til að leiðbeina meistaraneimum, er starfstengda sjálfsrýnin sem gefur ráðrúm til víðari og frjórri samvinnu en fæst með tæknilegu samstarfi um skipulag og framkvæmd. Hún er sá rammi og sú hugmyndafræði sem hefur stutt okkur til að greina nánar hvað er að gerast hjá nemendum í ferlinu og hvernig við getum nýtt sameiginlega styrkleika okkar til að bregðast við þörfum þeirra og meistaraþrófsverkefnisins. Sameiginleg geta okkar til að leiðbeina (e. collective teacher efficacy) (Tschannen-Moran og Barr, 2004) meistaraþrófs-nemendum er meiri með þessu samstarfi en geta okkar hvernig um sig samanlagt.

Aðrir leiðbeinendur hafa stundum spurt okkur hvort minni tími fari í hópleiðsögnina en með því að leiðbeina hverjum og einum út af fyrir sig. Núna fer minni tími hjá okkur í undirbúning en í byrjun, því nú er vinnan markvissari. Fyrstu árin þegar við vorum að þróa samstarfið fór meiri tími í skipulag og undirbúning, en líka í samræður um leiðsögnina. Nemendur eru misjafnlega vel undir meistaraþrófsverkefnið búnir og það er margt sem við þurfum að kenna þeim sem við höfum talið þá eiga að vera búna að læra. Við erum ekki vissar um að það fari minni tími í þessa tegund leiðsagnar, en við teljum að hún gefi nemendum fjölbreyttari stuðning en ef við værum að leiðbeina hverjum og einum sérstaklega (Anderson o.fl., 2006). Það er ánægjulegra fyrir okkur að leiðbeina á þennan hátt og með því að vinna að leiðsögninni saman gátum við nýtt okkur auðlindir okkar til að veita nemendum okkar meiri og öðruvísi stuðning en með einstaklingsleiðsögn. Starfs-tengd sjálfsrýni hefur hjálpað okkur til að bregðast við á markvissari og uppbyggilegri hátt en við hefðum gert án þeirra gagna og ígrundunar sem í rannsóknaraðferðinni felst (Hafdís Guðjónsdóttir o.fl., 2017). Sú ályktun okkar að sameiginleg geta okkar til að leiðbeina sé meiri með þessari samvinnu en ef við leiðbeindum hverjum og einum út af fyrir sig bendir til að þessi nálgun gæti verið álitleg fyrir aðra leiðbeinendur í lokaverkefnum í framhaldsnámi. Niðurstöður þessarar rannsóknar kalla á að fleiri rannsóknir verði gerðar

á leiðsögn meistaránema og að þær niðurstöður verði notaðar til að þróa meistaránám í menntunarfræðum í framtíðinni.

ATHUGASEMD

Verkefnið og rannsóknin fengu styrk frá Kennslumálasjóði Háskóla Íslands og Rannsóknasjóði Háskóla Íslands og höfundar þakka fyrir þann stuðning.

HEIMILDIR

- Anderson, C., Day, K. og McLaughlin, P. (2006). Mastering the dissertation: Lecturers' representations of the purposes and processes of master's level dissertation supervision. *Studies in Higher Education*, 31(2), 149–168. <http://dx.doi.org/10.1080/03075070600572017>
- Atli V. Harðarson. (2018). Hvað á leiðbeinandi að gera fyrir nemanda sem vinnur að doktorsritgerð. *Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun*. Sótt af <http://netla.hi.is/greinar/2018/ryn/02.pdf>
- Berry, A. og Crowe, A. R. (2009). Many miles and many emails: Using electronic technologies in self-study to think about, refine and reframe practice. Í D. L. Tidwell, M. L. Heston og L. M. Fitzgerald (ritstjórar), *Research methods for the self-study of practice* (bls. 83–100). Dordrecht: Springer.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Burnett, P. C. (1999). The supervision of doctoral dissertations using a collaborative cohort model. *Counselor Education and Supervision*, 39(1), 46–52. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.1999.tb01789.x>
- Cochran-Smith, M. og Lytle, S. L. (2004). Practitioner inquiry, knowledge, and university culture. Í J. J. Loughran, M. L. Hamilton, V. K. LaBoskey og T. L. Russell (ritstjórar), *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices* (bls. 601–649). Dordrecht: Kluwer Academic.
- Craig, C. J. (2009). Trustworthiness in self-study research. Í C.A. Lassonde, S. Galman, og C. Kosnik (ritstjórar), *Self-study research methodologies for teacher educators* (bls. 21–34). Rotterdam: Sense Publishers.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*, (3. útgáfa). Los Angeles: SAGE.
- Day, C. (2004). *A passion for teaching*. London: Routledge Falmer.
- de Lange, N., Pillay, G. og Chikoko, V. (2011). Doctoral learning: A case for a cohort model of supervision and support. *South African Journal of Education*, 31(1), 15–30. <https://doi.org/10.15700/saje.v31n1a413>
- Evelein, F. G. og Korthagen, F. A. J. (2015). *Practicing core reflection: Activities and lessons for teaching and learning from within*. London: Routledge.
- Feldman, A., Paugh, P. og Mills, G. (2004). Self-study through action research. Í J. J. Loughran, M. L. Hamilton, V. K. LaBoskey, og T. L. Russell (ritstjórar), *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices* (bls. 943–977). Dordrecht: Kluwer Academic.

- Fullan, M. og Hargreaves, A. (2016). *Bringing the profession back in: Call to action*. Oxford: Learning Forward. Sótt af <https://learningforward.org/docs/default-source/pdf/bringing-the-profession-back-in.pdf>
- Grigg, R. (2015). *Becoming an outstanding primary school teacher*. Milton Park: Routledge.
- Hafdís Guðjónsdóttir. (2000). *Responsive professional practice: Teachers analyze the theoretical and ethical dimensions of their work in diverse classrooms* (doktorsritgerð). Ann Arbor: UMI Dissertation Services.
- Hafdís Guðjónsdóttir. (2004). Kennarar ígrunda og rannsaka eigið starf. *Tímarit um menntarannsóknir*, 1, 27–38.
- Hafdís Guðjónsdóttir og Sólveig Karvelsdóttir. (2013). Teachers' voices: Learning from professional lives. Í M. A. Flores, A. A. Carvalho, F. I. Ferreira og M. T. Vilaça (ritstjórar), *Back to the future: Legacies, continuities and changes in educational policy, practice and research* (bls. 75–90). Rotterdam: Sense Publishers.
- Hafdís Guðjónsdóttir, Svanborg R. Jónsdóttir og Karen Rut Gísladóttir. (2017). Collaborative supervision: Using core reflection to understand our supervision of master's projects. Í R. Brandenburg, K. Glasswell, M. Jones og J. Ryan (ritstjórar), *Reflective theory and practice in teacher education* (bls. 237–255). Singapore: Springer.
- Háskóli Íslands. (2015). *Kennsluskrá 2015–2016: Kennslufræði grunnskóla M.Ed*. Reykjavík: Háskóli Íslands. Sótt af https://ugla.hi.is/kennsluskra/index.php?tab=nam&chapter=namsleid&id=820114_20156&kennsluar=2015#Mmarkmid
- Korthagen, F. A. J. og Kessels, J. P. A. M. (1999). Linking theory and practice: Changing the pedagogy of teacher education. *Educational Researcher*, 28(4), 4–17. <https://doi.org/10.2307/1176444>
- Lave, J. og Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lillejord, S. og Dysthe, O. (2008). Productive learning practice – a theoretical discussion based on two cases. *Journal of Education and Work*, 21(1), 75–89. <https://doi.org/10.1080/13639080801957154>
- Loughran, J. (2010). *What expert teachers do: Enhancing professional knowledge for classroom practice*. Milton Park: Routledge.
- Louie, B. Y., Drevdahl, D. J., Purdy, J. M. og Stackman, R. W. (2003). Advancing the scholarship of teaching through collaborative self-study. *The Journal of Higher Education*, 74(2), 150–171. <https://doi.org/10.1353/jhe.2003.0016>
- Mennta- og menningarmálaráðuneyti. (2012). *Aðalnámskrá grunnskóla 2011: Almennur hluti*. Reykjavík: Höfundur. Sótt af <http://www.menntamalaraduneyti.is/utgefing-efni/namskrar/adalnamskra-grunnskola/>
- Nordentoft, H. M., Thomsen, R. og Wichmann-Hansen, G. (2013). Collective academic supervision: A model for participation and learning in higher education. *Higher Education*, 65(5), 581–593. <https://doi.org/10.1007/s10734-012-9564-x>
- Pinnegar, S. og Hamilton, M. L. (2009). The self, the other, and practice in self-study of teaching and teacher education practices research. Í S. Pinnegar og M. L. Hamilton (ritstjórar), *Self-study of practice as a genre of qualitative research: Theory, methodology, and practice*, (bls. 11–37). Dordrecht: Springer.

- Reglur um meistaranám við Menntavísindasvið Háskóla Íslands, nr. 501/2011. Sótt af <https://www.hi.is/node/18059>
- Samaras, A. P. (2011). *Self-study teacher research: Improving your practice through collaborative inquiry*. Thousand Oaks: SAGE.
- Samaras, A. P., Hafdís Guðjónsdóttir, McMurrer, J. R., og Dalmau, M. D. (2012). Self-study of a professional organization in pursuit of a shared enterprise. *Studying Teacher Education*, 8(3), 303–320. <https://doi.org/10.1080/17425964.2012.719127>
- Sigrún Aðalbjarnardóttir. (2015). Ákall og áskoranir: Vegsemd og virðing í skólastarfi. *Netla – Veftímarit um uppeldi og menntun*. Sótt af <http://netla.hi.is/greinar/2015/alm/005.pdf>
- Sigurður Kristinsson. (2013). Að verðskulda traust: Um siðferðilegan grunn fagmennsku og starf kennara. Í Rúnar Sigbórsson, Rósa Eggertsdóttir og Guðmundur Heiðar Frímansson (ritstjórar), *Fagmennska í skólastarfi: Skrifað til heiðurs Trausta Þorsteinsyni*, (bls. 237–255). Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Svanborg R. Jónsdóttir, Karen Rut Gísladóttir og Hafdís Guðjónsdóttir. (2015). Using self-study to develop a third space for collaborative supervision of master’s projects in teacher education. *Studying Teacher Education*, 11(1), 32–48. <https://doi.org/10.1080/17425964.2015.1013026>
- Thomsen, R. (2012). *Career guidance in communities*. Árósum: Aarhus University Press.
- Trausti Þorsteinsson. (2003). Fagmennska kennara. Í Börkur Hansen, Ólafur H Jóhannsson og Steinunn Helga Lárusdóttir (ritstjórar), *Fagmennska og forysta: Þættir í skólastjórnun*, (bls. 187–200). Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands.
- Tschannen-Moran, M. og Barr, M. (2004). Fostering student learning: The relationship of collective teacher efficacy and student achievement. *Leadership and Policy in Schools*, 3(3), 189–209. <https://doi.org/10.1080/15700760490503706>
- Wenger-Trayner, E. og Wenger-Trayner, B. (2015). Learning in a landscape of practice: A framework. Í E. Wenger-Trayner, M. Fenton-O’Creevy, S. Hutchinson, C. Kubiak og B. Wenger-Trayner (ritstjórar), *Learning in landscapes of practice: Boundaries, identity, and knowledgeability in practice-based learning*, (bls. 13–30). London: Routledge.
- Wolcott, H. F. (2008). *Ethnography: A way of seeing* (2. útgáfa). Washington: Rowman & Littlefield.
- Zeichner, K. og Noffke, S. (2001). Practitioner research. Í V. Richardson (ritstjóri), *Handbook of research on teaching* (4. útgáfa, bls. 298–330). Washington: American Educational Research Association.

Greinin barst tímaritinu 27. september 2018 og var samþykkt til birtingar 26. nóvember 2018

UM HÖFUNDANA

Svanborg R. Jónsdóttir (svanjons@hi.is) er dósent við Menntavísindasvið Háskóla Íslands. Hún lauk B.Ed.-prófi frá Kennaraháskóla Íslands 1978 með íslensku og dönsku sem aðalgreinar. Hún lauk M.A.-prófi í uppeldis- og menntunarfræðum frá Háskóla Íslands 2005 með áherslu á nýsköpunarmennt. Árið 2011 lauk hún doktorsnámi frá Menntavísindasviði Háskóla Íslands og er titill doktorsritgerðar hennar *The location of innovation education in Icelandic compulsory schools*. Rannsóknir hennar snúast um nýsköpunar- og frumkvöðlamente, námskráfræði, skapandi skólastarf, breytingastarf og starfstengda sjálfsrýni í kennaramenntun.

Hafdís Guðjónsdóttir (hafdgud@hi.is) er prófessor við Menntavísindasvið Háskóla Íslands. Hún lauk doktorsprófi frá University of Oregon árið 2000 og er titill doktorsritgerðar hennar *Responsive professional practice: Teachers analyze the theoretical and ethical dimensions of their work in diverse classrooms*. Áður en Hafdís hóf störf við Menntavísindasvið kenndi hún í 26 ár við grunnskóla og sinnti bæði bekkjar- og sérkennslu. Hafdís vinnur út frá hugmyndum um skóla án aðgreiningar, fjölmenningarlega kennslu, þróun námskrár og kennsluhátta í skóla án aðgreiningar, fagmennsku kennara og samstarf þeirra aðila sem koma að skólastarfi. Hafdís hefur tekið þátt í alþjóðlegu samstarfi í Evrópu, Bandaríkjunum og Ástralíu. Hún leggur áherslu á eiginlegar rannsóknir, starfendarannsóknir og faglega sjálfsrýni háskólakennara.

Karen Rut Gísladóttir (karenrut@hi.is) er dósent við Menntavísindasvið Háskóla Íslands. Karen Rut hóf starfsferilinn sem íslenskukennari. Hún lauk doktorsprófi frá Háskóla Íslands í mars 2011. Doktorsverkefni hennar var starfendarannsókn þar sem hún reyndi að átta sig á hvernig hún sem íslenskukennari heyrnarlausra nemenda gæti byggt íslenskukennslu á auðlindum nemenda. Rannsóknir Karenar Rutar snúa að læsi í víðum skilningi og fjölmenningarlegum kennsluháttum. Hún leggur áherslu á starfendarannsóknir, eiginlegar rannsóknir og faglega sjálfsrýni háskólakennara.

Creating a learning community of students and supervisors: Working on a master's project

ABSTRACT

A master's degree includes becoming a specialist in a specific area and achieving a strong professional identity. The master's project verifies that students can work independently as they strengthen themselves theoretically. They are meant to display evidence of knowing and understanding what lies behind their professionalism. Our experience of supervision has shown that doing the master's project is a challenge to many students. We, three supervisors at the University of Iceland, School of Education, present our experience of collaborative group supervision that we have been developing for the last six years, from

spring 2012 to autumn 2018. We have all in all supervised 74 students that have finished their thesis in this period.

The motivation for collaborating in the supervision of master's students and organising set meetings was our desire to create a learning community of our students and to strengthen each other in the supervisory process. The purpose of the research was to improve our supervisory skills and elicit an understanding of how the process of supervising a group of master's students was developing. The goal was to gather data about the supervision and our collaboration as we analysed the process and to understand what was happening. We applied the methodology of self-study in educational practices to better understand the students' progress in the master's project and our responses to challenges on the way. The theoretical framework builds on the concept of legitimate peripheral participation, learning in landscapes of practice, and ideas of the realistic approach and reflection as self-study methodology emphasizes.

The research data consist of supervisors' written reflections, recordings from meetings, on-line communication with students and TOCs (ticket out of the classroom). The process of analysis was conducted by regularly reading, listening to recordings of data and discussing emerging issues and understandings. At critical points we gathered the data we had produced and wrote rough analyses (memos) and discussed them. It was a cyclical, iterative and interactive process. The data were either regularly or occasionally consulted, gradually drawing out issues and challenges reflected in our own professional theories and our theoretical framework.

The methodology and enactment of the meetings and our supervision was influenced by Korthagens and Kessels' (1999) realistic approach, emphasizing drawing on student experience and then connecting the results with theories. Thus, we elicit their questions and encourage them to reflect on their experiences. We regularly obtained their views, questions and concerns through TOCs, Monday e-mails and by sharing rounds at the meetings. Thus, we obtained information as to where students needed support which they were found to need throughout the process, especially with theories, analysis and writing up the thesis.

The results show that students experience regular group meetings as a learning community that supports them in their projects, minimizes loneliness and keeps them going. Their learning in landscapes of practice became more versatile than if we had supervised them individually. Many of the students expressed difficulties in engaging with the theoretical writings, stating that the meetings gave them opportunities to work with equals and share their experiences and writings.

Our collaboration increased our awareness of the importance of reminding students, as well as ourselves, of the time students had to complete their work and to keep time at the meetings. Our students have worked on various projects, some focusing on quantitative tasks, some on qualitative aspects; others were involved in action research or developing teaching materials. We concluded that it is more of an asset than a downside that they work on different projects using various methods. When they talk together they gain insights into education from diverse viewpoints and this helps them sharpen their understanding of education. Our different strengths as supervisors were well utilized in the collaboration and our collective efficacy to supervise improved as a result.

For the collaboration to work effectively we believe that the supervisors need to have a similar vision on how adults learn. We are not convinced that collaborative supervision takes less time but we use time differently than when supervising individually. At first, we spent more time preparing and planning than we do now. Today, six years later, we need less time for planning but we still need time for reflecting on our practice. We are, however, convinced that students receive more diverse supervising and that we enjoy our work more.

Keywords: learning community, master's project, self-study in educational practices, collaborative group supervision, realistic approach

ABOUT THE AUTHORS

Svanborg R. Jonsdottir (svanjons@hi.is) is an associate professor at the School of Education, University of Iceland. She completed a B.Ed. degree at the Iceland University of Education in 1978, an M.A. degree in pedagogy from the University of Iceland and a Ph.D. from the University of Iceland, School of Education in 2011. Her thesis is titled *The location of innovation education in Icelandic compulsory schools*. Her research fields are innovation-related and entrepreneurial education, curriculum development, creativity in education, school change and professional self-study in teacher education.

Hafdis Gudjonsdottir (hafdgud@hi.is) is a professor of general and special education at the University of Iceland, School of Education. She completed her PhD from the University of Oregon in 2000. Her thesis is titled *Responsive professional practice: Teachers analyze the theoretical and ethical dimensions of their work in diverse classrooms*. Before working at the university, Hafdis worked for 26 years as a general classroom teacher and special educator at compulsory school. Her focus is on inclusion, multicultural education, curriculum development and teaching strategies in inclusive schools, teacher professionalism, and collaboration with families. She has collaborated in teacher education and research projects with colleagues from Europe, Australia and the United States. Her research methodology is qualitative with a focus on school practices, teacher research and professional self-study in academic teaching.

Karen Rut Gisladdottir (karenrut@hi.is) is an associate professor at the School of Education, University of Iceland. She is a former elementary school teacher. She completed her PhD from the University of Iceland in March 2011. Her thesis is an action research project where she explored her own practice to understand how she could base students' learning on their linguistic and cultural resources. Karen's research interest is within the socio-cultural perspective, focusing on language and literacy teaching and learning and culturally responsive pedagogy. Her research methodology is action research, qualitative research methodology and professional self-study in academic teaching.