



Árangursrík leiðbeining á meistarastigi: Innsýn leiðbeinenda við Félagsvísindasvið Háskóla Íslands

Eva Marín Hlynsdóttir og Silja Bára Ómarsdóttir

► Abstract

► Um höfunda

► About the authors

► Heimildir

Leiðbeining lokaverkefna er veigamikill hluti af kennslu háskólakennara, hvort heldur sem eru verkefni á grunnstigi eða framhaldsstigi. Innan félagsvísinda þá eru meistararitgerðir oft mjög viðamiklar og byggja jafnvel á sjálfstæðum rannsóknum nemenda. Þrátt fyrir þetta er engin þjálfun í boði við Háskóla Íslands fyrir leiðbeinendur lokaverkefna á meistarastigi. Í þessari rannsókn voru tekin tíu viðtöl við kennara með mikla leiðbeiningarreynslu á Félagsvísindasviði Háskóla Íslands. Markmiðið var að draga fram þá þætti sem kennarar töldu skipta mestu máli í leiðbeiningarferlinu. Við greiningu viðtalanna fundust nokkur meginþemu sem vörpuðu ljósi á hvernig leiðbeinendur leituðust við að tryggja árangur nemenda sinna. Þau sneru að móttöku nemenda, útfærslu á hugmyndum þeirra um viðfangsefni, aðhald í ferlinu og leiðum til að leysa úr ritstíflum. Einnig var áberandi að allir leiðbeinendur höfðu þurft að takast á við „eftirlegukindur“, þ.e. nemendur sem höfðu frestað skilum, jafnvel oftast en einu sinni. Niðurstöður benda til þess að þörf sé á vettvangi til að deila reynslu af leiðbeiningu og styrkja þjálfun leiðbeinenda. Greinin er framlag til þeirrar umræðu.

Efnisorð: leiðbeining lokaverkefna, leiðbeiningarstílar, leiðbeinandi, lokaverkefni, meistararitgerð, framhaldsnám

Inngangur

Leiðbeining lokaverkefna er mikilvægur þáttur í starfi kennara á grunn- og framhaldsstigi háskóla en þrátt fyrir það er algengt að kennarar fái litla sem enga þjálfun í leiðbeiningu lokaverkefna. Þannig er oft litið svo á að kennarar öðlist færni í leiðbeiningu sjálfkrafa í gegnum eigin rannsóknir (Manathunga og Goozée, 2007). Þá er einnig algengt að gengið sé út frá því að nemendur séu sjálfstæðir og áhugasamir (e. self-motivated) (Grant og Graham, 1999) og hafi þegar röklega færni til að læra (e. higher order learning) þegar vinna við ritgerðarskrif hefst. Með öðrum orðum er gert ráð fyrir að þau falli í þann hóp nemenda sem Biggs (1999) kallar akademíska nemendur. Með því er átt við að nemendur hafi fullkomna getu til að taka þá þekkingu og þær aðferðir sem þau hafa lært í náminu og yfirfæra á skriftarferli lokaritgerðar. Þrátt fyrir þetta þá sýnir fjöldi rannsókna að nemendur eru mjög breiður hópur og ólíkir nemendur þurfa ólíkar aðferðir í leiðbeiningu (Anderson o.fl., 2006; Grant og Graham, 1999) og að jafnvel þurfi að beita ólíkum aðferðum við leiðbeiningu nemenda eftir því hvar í ferlinu þau eru stödd (Gatfield, 2005; Harwood og Petric, 2020).

Á grunn- og framhaldsstigi í íslensku háskólanámi er oft einhvers konar lokaverkefni, sem getur verið tiltölulega stutt verkefni á grunnstigi (6–12 ECTS) eða yfirgripsmikið rannsóknarverkefni á meistarastigi, þar sem gert er ráð fyrir að nemendur sýni hæfni í að framkvæma sjálfstæða rannsókn (30–60 ECTS). Í flestum tilfellum eru þessi verkefni forsenda þess að nemendur ljúki háskólagráðu. Það er því nokkuð áhyggjuefni hversu hátt hlutfall nemenda lýkur námskeiðum en klárar ekki

lokaritgerð. Þetta á þó ekki við um greinar þar sem námi lýkur með skilgreindu starfsheiti, s.s. lögfræði og félagsráðgjöf svo eitthvað sé nefnt. Hlutfall brottfalls er breytilegt milli deilda, sem og milli sviða en óformleg könnun innan Stjórn málafræðideildar sýnir að í kringum 60% þeirra sem ljúka skyldunámskeiði í ritun meistararitgerða hafa ekki lokið við meistararitgerð tveimur árum eftir að hafa lokið námskeiðinu. Sama úttekt sýnir einnig að nemendur sem koma erlendis frá eru líklegri til að ljúka námi á tilsettum tíma en nemendur sem eru búsettir á Íslandi. Það er því til nokkurs að vinna að hækka hlutfall þeirra sem ljúka við lokaritgerð á grunn- og meistarastigi.

Almennt hefur leiðbeining lokaverkefna, á öllum stigum háskólanáms, fengið hlutfallslega litla athygli í vestrænum háskólum ef borið er saman við aðrar tegundir menntarannsókna (Aitken o.fl., 2020). Rannsóknir á leiðbeiningu lokaverkefna í íslensku samhengi eru jafnframt fáar en þó má nefna til dæmis rannsókn á samstarfi milli kennara um leiðbeiningu (Hafdís Guðjónsdóttir o.fl., 2017). Þrátt fyrir þetta hefur verið bent á að gæði í leiðbeiningu lokaverkefna séu undirstaða margra annarra þátta í námi (de Kleijn o.fl., 2015). Háskóli Íslands hefur sett sér það markmið að auka stuðning við leiðbeinendur doktorsnema og hafa verið í boði námskeið fyrir þá á vegum Miðstöðvar framhaldsnáms. Þessu er hins vegar ekki að heilsa varðandi leiðbeiningu nemenda á grunn- og meistarastigi en höfundar þessarar greinar telja mikla og brýna þörf á að auka þekkingu og skilning á leiðbeiningarferlinu á þeim stigum. Hvort tveggja til að styrkja eldri og reyndari leiðbeinendur og til að gera gagnreynda þekkingu aðgengilega fyrir hin reynsluminni.

Forsaga rannsóknarinnar er sú að höfundar fengu styrk úr Kennslumálasjóði Háskóla Íslands árið 2017 og tóku í kjölfarið 10 viðtöl við reynda leiðbeinendur úr öllum deildum Félagsvísindasviðs veturinn 2017–2018. Við val á viðmælendum var meðal annars horft til fjölda verkefna sem kennari hafði leiðbeint. Þannig var talað við kennara með langa starfsreynslu en einnig kennara með styttri starfstíma að baki en samt mikinn fjölda leiðbeininga. Tilgangur rannsóknarinnar var að greina hvaða þætti leiðbeinendur legðu helst áherslu á í sinni leiðbeiningu með það að markmiði að greina þá þætti sem þeir töldu helst skila árangri í leiðbeiningu lokaverkefna. Rannsóknarspurning verkefnisins er: Hvaða þætti telja leiðbeinendur lokaverkefna við Félagsvísindasvið helst stuðla að árangursríkri leiðbeiningu?

Í undirbúningi rannsóknarinnar vakti athygli hversu mikill munur er á milli deilda innan Félagsvísindasviðs hvað varðar utunumhald með lokaverkefnum. Nemendabjónusta Félagsvísindasviðs er með sameiginlega upplýsingasíðu um ritun lokaverkefna fyrir allar deildir en nálgunin er ekki samræmd að öðru leyti. Í sumum deildum er boðið upp á málstofur eða vinnustofur fyrir nemendur í upphafi misseris, t.d. hjá Félagsfræði-, mannfræði- og þjóðfræðideild í grunn- og framhaldsnámi og Stjórn málafræðideild í grunnnámi. Einnig eru sumar deildir með heil námskeið sem eiga að undirbúa nemendur fyrir skrif lokaritgerðar, eins og Lagadeild gerir í grunnnámi og Stjórn málafræðideild á meistarastigi. Í Lagadeild taka meistaranemar skyldunámskeið í lögfræðirannsóknum áður en þau skrifa lokaritgerð. Sumar deildir skipta nemendum niður á kennara (sbr. Lagadeild í grunnnámi og Félagsráðgjafardeild) á meðan nemendur annars staðar þurfa að finna leiðbeinanda sjálfir (sbr. Viðskiptafræðideild og Hagfræðideild). Í einstaka deildum eins og t.d. Lagadeild eru viðfangsefnin skilgreind fyrir fram, þá einkum í grunnnámi, en oftast þurfa nemendur sjálfir að finna sér viðfangsefni, móta rannsóknarspurningu og -áætlun í samstarfi við leiðbeinanda. Það er því nokkuð mikill munur milli deilda á hvernig nemendur koma inn í ferlið.

Töluverður munur getur verið á hvers konar lokaverkefnum er gert ráð fyrir í deildum. Þær geta verið allt frá einfaldri heimildaritgerð yfir í yfirgripsmiklar rannsóknaritgerðir. Í grunninn er þó gert ráð fyrir að nemendur geti skipulagt sig með áætlun, framkvæmt áætlunina og að lokum sett fram niðurstöður í rituðu máli. Hefðbundin hæfniviðmið fyrir lokaritgerðir innan Félagsvísindasviðs innihalda atriði eins og að nemandi geti:

- Mótað rannsóknarspurningu/tilgátu
- Aðgerðabundið breytur til að prófa tilgátu/svara rannsóknarspurningu með eigindlegum eða meginndlegum aðferðum
- Beitt viðeigandi kenningaramma til að varpa ljósi á viðfangsefni sitt
- Dregið saman þekkingu á fræðasviðinu og unnið rannsókn sem felur í sér frumlegt framlag til fræða
- Aflað gagna, gagnrýnt þau og túlkað
- Metið umfang rannsóknarefnis og skipulagt vinnu sína í samræmi við það
- Sett fram rannsóknarniðurstöður sínar, rökstutt þær og tengt við fræðin
- Dregið ályktanir af ófullkomnum gögnum
- Gert grein fyrir tengslum sínum við viðfangsefnið
- Gert grein fyrir takmörkunum rannsóknar sinnar

Ekki er ljóst hve ofarlega hæfniviðmið eru í huga leiðbeinenda þegar þeir eru í samskiptum við nemendur, en hér er þó gengið út frá því að flestir vilji tryggja að nemendur þeirra nái sem bestum árangri í náminu og leggi sig því fram við að tengja framvindu við hæfniviðmið viðkomandi deildar. Hér á eftir er reynt að setja fram hugmyndir reyndra leiðbeinenda um þetta ferli, sem oftast er stærsta verkefni sem nemandi tekst á við í námi sínu, hvort sem um er að ræða grunn- eða framhaldsnema. Uppbygging greinarinnar er á þann veg að fyrst eru dregnar fram nokkrar meginstefnur og straumar í rannsóknum á leiðbeiningu lokaverkefna í háskólum. Því næst er aðferðafræði rannsóknarinnar kynnt, niðurstöður viðtala eru settar fram og loks umræður og lokaorð.

Fræðilegur bakgrunnur

Lokaverkefni í námi eru eðlisólík öðrum námsverkefnum, sem byggja á að nemandi fylgi fyrir fram gefnum leiðbeiningum og geri sitt besta upp á eigin spýtur. Þegar verkefnið er komið í hendur kennara er það metið, því gefin einkunn en oft er lítil eftirfylgni með hvort endurgjöf sé veitt eða hvort nemandi taki hana til sín. Vinnsla lokaverkefna byggir hins vegar almennt á að nemandi og leiðbeinandi eigi regluleg samskipti og að nemandi fái endurgjöf á verk sitt meðan það er í vinnslu, aðlagi verkið að endurgjöfinni og þeim lærdómi á þau skref sem eftir eru. Góð leiðbeining er því undirstöðuþáttur í því ferli sem ritun lokaverkefna er (de Kleijn o.fl., 2015). Eins og áður kom fram þá er algengt að litið sé svo á að geta kennara til að stunda eigin rannsóknir feli sjálfkrafa í sér getu til að miðla þeirri þekkingu áfram til nemenda (Grant og Graham, 1999). Að sama skapi er algengt að gera ráð fyrir að nemendur sem hafa lokið námskeiðum með góðum árangri hafi sjálfkrafa getu til að vinna sjálfstæð rannsóknarverkefni (Biggs, 1999). Slíkar ályktanir geta leitt til óraunhæfra væntinga nýrra leiðbeinenda til nemenda en ekki síður væntinga nýrra leiðbeinenda um eigin hæfni til að leiðbeina á árangursríkan hátt. Fjöldi rannsókna hefur sýnt að árangursrík leiðbeining er flókið samspil af umgjörð, skipulagi og sálfélagslegum þáttum eins og innri og ytri hvatningu og persónulegri markmiðssetningu (Gatfield, 2005; Grant og Graham, 1999; Harwood og Petric, 2020; de Kleijn o.fl., 2015).

Sú hæfni sem nemandi á alla jafna að geta sýnt fram á við lok háskólanáms er til að mynda geta til að vinna sjálfstætt, geta til að þróa rökstuðning og vinna með efnið á gagnrýnnan hátt og geta til að beita kenningum og aðferðafræði á þróaðan hátt (Drennan og Clarke, 2009). Þrátt fyrir að það ríki nokkur samstaða um hvað nemendur eigi að vera gera í skrifum á lokaverkefni þá eru nálganir og hugmyndir um hvert hlutverk leiðbeinenda eigi að vera í ferlinu mjög misjafnar. Þannig bendir Dysthe (2002) á að leiðbeining falli almennt í þrjá flokka, sem má kalla kennslu, samstarfs- og lærlingslíkön (e. teaching, partnership, and apprenticeship models). Fyrsta líkanið leggur áherslu á völd leiðbeinandans sem sérfræðings og hlutverk hans í að „leiðrétta“ það sem miður fer hjá nemanda. Samstarfslíkanið leggur hins vegar meiri áherslu á ferlið sem sameiginlegt verkefni leiðbeinanda og nemanda, þar sem hlutverk leiðbeinandans er að leiða nemandann áfram í átt til sjálfstæðis. Þriðja

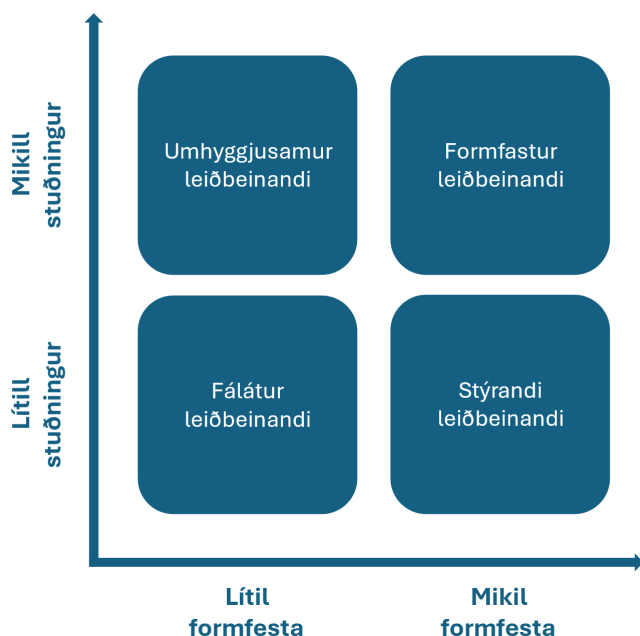
nálgunin gerir ráð fyrir meistara-lærlings sambandi milli aðila, en ólíkt kennslulíkaninu þá leggur þessi nálgun meiri áherslu á jafnræði nemandans og kennarans.

Að sama skapi þá leggja Macfadyen o.fl. (2019, bls. 992–994) fram þríhliða líkan þar sem horft er til þess hversu tilbúinn nemandinn er í ferlið (e. readiness), hvernig hann er hvattur áfram (e. motivation) og hvernig stutt er við kröfur um gæði rannsókna nemandans (e. maintaining standards). Þannig er hlutverk leiðbeinandans í fyrsta lagi að leiða nemanda í gegnum ferlið með því að ögra og hvetja (e. facilitate-challenge and stimulate), í öðru lagi að hvetja með því að styðja og hughreysta (e. nurture-support and reassure) og loks að tryggja að verkefnið standist kröfur um gæði og fagleg hæfniviðmið (e. maintain standards). Rannsóknir á leiðbeiningu lokaverkefna hafa jafnframt bent á mikilvægi þess að leiðbeinendur beiti ólíkum aðferðum við ólíkar aðstæður. Þannig geti ekki aðeins verið þörf á að beita ólíkum nálgunum á ólíka nemendur heldur jafnframt á sama nemandann. Það er hins vegar nokkur jafnvægislist að hafa of mikla eða of litla stjórn á ferlinu (sjá Harwood og Petric, 2020).

Gatfield (2005) hefur sett fram tvívíða flokkun á leiðbeiningarstíl leiðbeinenda, sem hann byggir á rannsókn á leiðbeiningu doktorsnema (sjá *Mynd 1*). Flokkun Gatfield byggir að nokkru leyti á leiðtogaramma Blake og Mouton og öðrum rannsóknum innan stjórnunarfræða (sjá t.d. umfjöllun í Rainey, 2014). Gatfield telur að flestir leiðbeinendur eigi sér ráðandi leiðbeiningarstíl, aðferð sem viðkomandi kjósi helst að nota (e. preferred style). Hann telur þó að leiðbeinendur geti beitt aðferðum sem eiga heima í öðrum flokkum þegar það henti. Gatfield bendir einnig á að leiðbeining sé alltaf samspil á milli leiðbeinanda og nemanda, og þess vegna þurfi nemandi að vera móttækilegur fyrir þeirri aðferð sem beitt er. Í nálgun Gatfield er byggt á að umgjörð og stuðningur séu lykilatriði, en umfang hvors þáttar fyrir sig geti verið mikið eða lítið. Þannig verða til fjórir leiðbeiningarstílar, sem leiðbeinendur tileinka sér að einhverju leyti, hvort sem það er meðvitað eða ómeðvitað. Flokkarnir fjórir eru sýndir á myndinni hér að neðan og ræddir í kjölfarið.

Mynd 1

Leiðbeiningarstílar Gatfield (2005) [íslensk aðlögun höfundar]



Umhyggjusamur leiðbeinandi (e. pastoral) setur litla umgjörð eða ramma fyrir verkefnið en veitir nemanda aftur á móti mikinn stuðning. Ef nemandi með litla skipulagsgetu er í slíkri leiðbeiningu þá er nauðsynlegt fyrir nemandann að sækja stuðning annað, til dæmis til stofnunar. Þannig sýnir leiðbeinandi umhyggju og sálrænan stuðning en ekki endilega á verkefnamiðaðan hátt.

Formfastur leiðbeinandi (e. contractual) setur fram sterka umgjörð og veitir mikinn stuðning. Þegar þessum stíl er beitt þarf nemandinn að hafa mikinn áhuga eða innri hvöt til að sinna verkefni og geta sýnt töluvert frumkvæði. Um leið gerir leiðbeinandi skýrar kröfur, nýtir stjórnunarhæfileika sína og á í miklum samskiptum við nemandann. Þessi nálgun er tímafrekust í leiðbeiningu.

Fálátur leiðbeinandi (e. laissez-faire) veitir nemanda litla umgjörð og lítinn stuðning. Leiðbeinandi sem fellur í þennan flokk stýrir nemandanum mjög lítið og býður upp á takmörkuð persónuleg samskipti. Viðkomandi getur þess vegna vírst ótengdur og lítt umhyggjusamur. Þessi nálgun getur reynst nemendum með litla skipulagsgetu og litla innri hvatningu erfið.

Stýrandi leiðbeinandi (e. directional) býður um á sterka umgjörð fyrir ferlið en ekki mikinn stuðning umfram það, þ.e. hvað varðar persónulega líðan og velferð nemandans. Árangur af þessum stíl byggir á að nemandi sé áhugasamur, hafi mikla innri hvöt og sjái tilgang í að vinna innan þessa ramma, setja sér markmið og ljúka verkefnum án þess endilega að nýta sér stuðning stofnunar. Vegna umgjafarinnar hefur leiðbeinandi tíð og náin tengsl við nemanda, en opnar ekki á samskipti um verkefni ótengt ritgerðinni.

Hér hefur verið farið yfir þrjú líkön um leiðbeiningu lokaverkefna og dregin saman helstu einkenni þeirra. Líkönin einblína öll á leiðbeinandann og hvernig hann getur brugðist við ólíkum þörfum nemenda. Þau gera jafnframt ráð fyrir mjög mikilli breidd í leiðbeiningu, allt frá því að leiðbeinandi sé mjög fjarlægur yfir í að hann sé alltumlykjandi í ferlinu. Líkönin eiga það samt sameiginlegt að horfa á leiðbeiningarferlið sem samspil á milli leiðbeinanda og nemandans. Þannig geti leiðbeinandi ekki beitt einni aðferð alltaf og gert ráð fyrir sömu viðbrögðum hjá öllum nemendum. Líkönin leggja því öll áherslu á að engin ein leið sé heppilegust heldur þurfi að horfa til einstaklingsbundinna þarfa nemandans sem geti jafnframt breyst í ritunarferlinu. Af þessu leiðir að leiðbeiningarferlið gerir miklar kröfur til leiðbeinanda að tileinka sér mismunandi nálgun á leiðbeiningu eftir aðstæðum hverju sinni. Það er þess vegna mjög mikilvægt að leiðbeinandi þekki styrkleika sína og veikleika vel í ferlinu.

Aðferðir

Hér verður fjallað um aðferðafræði og aðferðir sem beitt var í rannsókninni. Um er að ræða fyrirbærafræðilega viðtalsrannsókn (Esterberg, 2002), þar sem viðmælendur eru beðnir um að lýsa afstöðu sinni og reynslu af tilteknu ferli, þ.e. af leiðbeiningu í lokaritgerðarskrifum á Félagsvísindasviði Háskóla Íslands. Hér er unnið á verufræðilegum grunni (Creswell, 2007) og talið að veruleikinn mótist að miklu leyti í upplifunum viðmælenda. Þannig er leitast eftir að draga fram í viðtölum reynslu þeirra og sjónarhorn, sem greiningin byggir svo á. Viðtölin voru hálfstöðluð (Taylor og Bogdan, 1998), þar sem spurningar eru fremur opnar, viðmælandi getur svarað með eigin orðum og auðvelt er að ræða efnið á almennum nótum. Enn fremur býður þessi nálgun upp á að spyrill taki upp þræði í samtalinu, sem ekki voru endilega fyrirsjáanlegir, og geti jafnvel notað þá í næstu viðtölum.

Viðmælendur voru valdir með markvissu úrtaki (e. purposeful sampling) (Creswell, 2007), sem er algeng aðferð í eigindlegum rannsóknum og bendir Creswell á að í fyrirbærafræðilegum tilgangi sé heppilegt að hafa þrjá til tíu einstaklinga í úrtaki (Creswell, 2007, bls. 126). Með markvissu úrtaki er lögð áhersla á að velja viðmælendur sem geta veitt gagnlega innsýn í viðfangsefni rannsóknarinnar og aukið skilning á því. Í þessu tilviki voru viðmælendur fyrst og fremst valdir út frá reynslu í leiðbeiningu, þ.e. að þeir hefðu leiðbeint nokkrum fjölda nemenda, að nemendur þeirra hefðu oftast lokið námi á tilsettum tíma, og þeir hefðu gott orð á sér innan deildar sem leiðbeinendur (Gatfield, 2005). Markmið rannsóknarinnar var að draga fram „bestu venjur“ (e. best practice) í leiðbeiningu lokaritgerða á sviðinu út frá viðhorfum kennara. Þeir viðmælendur sem voru yngri í starfi höfðu á milli 20–30 árangursríkar leiðbeiningar að baki en þeir sem voru með mesta reynslu nokkur hundruð. Lögð var áhersla á að ræða við kennara í öllum deildum Félagsvísindasviðs. Einnig var horft til þess hvort nemendur sæktust eftir að vera í leiðbeiningu hjá viðkomandi og hvort aðrir kennarar leituðu eftir aðstoð þeirra eða jafnvel handleiðslu í leiðbeiningu. Við valið var horft til upplýsinga

á Skemmunni yfir fjölda lokaritgerða en einnig fengust upplýsingar hjá viðkomandi deildum um heppilega viðmælendur. Viðmælendur voru því valdir á grundvelli mikillar reynslu, með það í huga að geta metið viðhorf leiðbeinenda til ferlisins.

Tekin voru tíu viðtöl við reynda leiðbeinendur á Félagsvísindasviði Háskóla Íslands á tímabilinu. Til þess að skapa fjarlægð á milli rannsakenda og viðmælenda og koma í veg fyrir siðferðileg álitamál þá var fenginn starfsmaður¹ fyrir verkefnið sem tók viðtölin. Viðtölin voru flest um hálf tími að lengd. Þau voru hljóðrituð og afrituð orð fyrir orð. Samtals lágu 96 síður af texta til grundvallar greiningu gagnanna (sjá *Töflu 1*).

Tafla 1

Yfirlit um viðmælendur

Lengd	Deild	Viðmælandi
2500 orð, 9 bls.	Viðskiptafræðideild	Viðmælandi 1
1300 orð, 6 bls.	Stjórn málafræðideild	Viðmælandi 2
3100 orð, 11 bls.	Viðskiptafræðideild	Viðmælandi 3
1300 orð, 7 bls.	Hagfræðideild	Viðmælandi 4
3800 orð, 12 bls.	Viðskiptafræðideild	Viðmælandi 5
3000 orð, 10 bls.	Félagsráðgjafardeild	Viðmælandi 6
3800 orð, 12 bls.	Stjórn málafræðideild	Viðmælandi 7
4400 orð, 13 bls.	Stjórn málafræðideild	Viðmælandi 8
3000 orð, 10 bls.	Félagsfræði-, mannfræði- og þjóðfræðideild	Viðmælandi 9
3000 orð, 10 bls.	Lagadeild	Viðmælandi 10

Að því komnu voru viðtölin greind á grunni þematískrar aðferðar (Braun og Clarke, 2012, 2022), sem er gagnleg aðferð til að greina eigindleg gögn í ólíkum fræðigreinum. Markmiðið með þemagreiningu (e. thematic analysis) er að þróa merkingarmynstur úr gögnum sem ávarpa tiltekna rannsóknarspurningu. Þessi mynstur verða til þegar rannsakendur sökkva sér í gögnin, kynna sér þau, kóða, þróa og endurskóða þau þemu sem þar birtast. Þemagreining er fjölhæf og sveigjanleg aðferð sem hentar vel í fjölda fræðigreina. Braun og Clarke (2022) leggja áherslu á ígrundandi þemagreiningu (e. reflexive thematic analysis) sem þær benda á að sé fræðilega sveigjanleg og henti vel til að draga fram þætti sem tengjast m.a. reynsluheimi fólks, skoðunum þess og skynjun; skilningi viðmælenda á viðfangsefninu; þeim þáttum og ferlum sem móta afmörkuð fyrirbæri; reglum og viðmiðum sem stjórna hegðun og venjum; atferli fólks, og loks mótun merkingar (Braun og Clarke, e.d.). Með þessari greiningu drógum við fram fjögur meginþemu; móttöku nemenda og hugmyndavinnu, aðhald, ritstíflur og eftirlegukindur.

¹ Höfundar þakka Kristínu Stelli Lorange fyrir faglega vinnu við viðtölin og afritun þeirra.

Niðurstöður

Í þessum kafla eru rædd þau þemu sem komu fram í gegnum greiningu gagna. Eins og komið hefur fram voru fjögur þemu mest áberandi, þ.e. móttaka nemenda og hugmyndavinna, aðhald í ferlinu, ritstíflur og eftirlegukindur. Hér á eftir er fjallað um hvert og eitt þeirra.

Móttaka og hugmyndavinna – það tekur enginn eins á efninu

Nemendur koma til leiðbeinenda í ólíkum aðstæðum. Sum hafa mikinn áhuga á að ljúka ritgerð og koma jafnvel áður en misserið hefst til að ræða ferlið og hvernig þau geta unnið sér í hagin. Önnur koma þegar nokkrar vikur eru liðnar af misserinu og þurfa jafnvel mikla hvatningu og stuðning til að koma sér í gang. Flestar deildir við Félagsvísindasvið hafa leitað leiða til að hvetja nemendur til að hefja lokaritgerðarskrif snemma, bjóða þeim upp á lista yfir áhugasvið kennara, vinnustofur, eða jafnvel úthluta nemendum leiðbeinendum, stundum á grundvelli einhvers konar óskalista. Þegar nemandi kemur á fund kennara lýstu viðmælendur nokkuð áþekku ferli. Það felst í fyrsta fundi þar sem nemandi og leiðbeinandi spjalla almennt um efnið, hugmyndir og væntingar beggja til ferlisins. Sum úr leiðbeinendahópnum kynna nemendur fyrir vinnuferli sem hefur gengið vel, en áherslan virðist vera á að bera kennsl á heppilegt viðfangsefni. Oftast hafa nemendur leitað til leiðbeinanda sem þau vita að þekkir til viðfangsefnisins, svo þá er helst spurning um að finna vinkilinn sem þau langar helst að takast á við og hafa fræðilegar og aðferðafræðilegar forsendur til að gera. Viðmælendur nefndu einnig mörg að þau legðu sig fram á þessum punkti við að draga úr streitu, afhelga ferlið og gera það árennilegra fyrir nemandann, enda er þetta í nær öllum tilvikum stærsta verkefni sem viðkomandi hefur tekist á við. Þetta er t.d. gert með því að setja niður reglulega skilafresti, brjóta ritgerðina niður í kafla, og jafnvel undirkafla, eða eins og einn viðmælandi sagði, „að gera þeim grein fyrir að þau þurfi ekki að kljúfa atómið ein og óstudd“.

Nemendur óttast oft að ritgerðarefnið sem þau hafa áhuga á hafi verið rannsakað of mikið og að þau hafi engu við að bæta. Einn viðmælandi dró fram að það væri alltaf hægt að skrifa um sitt hugðarefni, því engin tvö tækju eins á því. Til að hjálpa nemendum að afmarka efnið spyrja leiðbeinendurnir spurninga á borð við hvað það sé sem þau hafa áhuga á; jafnvel leita að efninu ef nemandinn er ekki viss hvar áhugasviðið liggir. Einn viðmælandi sagðist oft spyrja „hvað það er sem þau vilja fara að gera, hvað er draumastarfið. Kannski finnur maður eitthvað sem getur tengst því.“ Annar sagði að hann teldi það vera nokkuð sem leiðbeinendur hugsuðu síst um, að móta viðfangsefnið með nemendum. Hann sagðist þá spyrja þau: „Hvað langar þig að vita? Hvað finnst þér skrítið? Er eitthvað svoléiðis sem vekur áhuga þinn?“ Annar viðmælandi sagðist telja mikilvægt að nemendur veldu sér efni sem þau hefðu áhuga á og ræddi við þau um hver þeirra bakgrunnur væri, hvað þau gerðu í frítíma sínum og svo framvegis. Viðkomandi bætti við að „það skilar sér svo, þau eru spennt að sjá niðurstöðurnar“ þegar þetta er efni sem er þeim mikilvægt. Að sama skapi, sagði þessi viðmælandi, að ef fólk fengi tillögur að efni, þá væri „afurðin léleg, áhuginn lítill“ og þótt þau væru „rosa glöð að fá markmiðið og fá verkefnið upp í hendurnar ... [þá væri] það bara búið eftir 2–3 vikur því þetta er ekki þeirra verkefni“. Fleiri viðmælendur lýstu því líka að þau beiti eins konar viðtalstækni, elti áfram þá þræði sem nemendur nefna og láti „þau halda áfram að rekja þetta. Hvar halda þau að þau finni gögn til að svara þessari spurningu?“ Þannig eru fræðin og aðferðafræðin tengd inn strax í fyrstu samtölum um ritgerðina. Við Lagadeild er ferlið nokkuð formlegra, þar fær nemandi samþykki deildar og leiðbeinanda og gerir samning um hálfu ári fyrir skil. Þá gera reglur Lagadeildar ráð fyrir fimm fundum að lágmarki, þótt sumir nemendur þurfi töluvert meira. Viðmælandi úr Lagadeild nefndi að með samningi væri hann með „tækið sem [hann] þarf til að ýta á nemandann“ og taldi að það hvetti nemendur til að upplýsa leiðbeinanda um mögulegar tafir.

Að lokum nefndu mörg úr hópi leiðbeinenda að þau ræði grunn að rannsóknaráætlun, eða biðji nemanda að koma með slíka á fundinn, jafnvel þótt það sé ekki nema eitt A4-blað. Einn viðmælandi nefndi að vinnan færi „ekki af stað í raun fyrr en rannsóknaráætlun liggir fyrir og það er í raun samningur um sameiginlegan skilning okkar á milli“. Þannig er sem minnstum tíma sóað, bæði í upphafi og til að

stilla af ferlið eftir að það hefst. Nemandinn þarf að byrja að hugsa um rannsóknarspurninguna sína, hvernig á að tengja hana fræðum og aðferðum, skoða tímalínu misserisins og setja sér markmið um hlutaskil. Þá er mikilvægt að gæta að því að nemandi og leiðbeinandi hafi sambærilegar væntingar um samskipti og endurgjöf ef vel á að vera.

Aðhald í ferlinu – ekki láta þráðinn slitna

Viðmælendur höfðu ýmsar leiðir til að halda reglulegu sambandi við nemendur, sem þau voru velflest sammála um að væri lykilþáttur í að tryggja að verkefninu yrði lokið á tilsettum tíma. Þau nefndu ýmsar leiðir til að komast á áfangastað, en lykilatriðið var að ljúka ekki samtali eða fundi án þess að ákveða næstu skref og næsta fund. Eins og einn viðmælandi sagði: „Ég lét þau aldrei fara án þess að vita hvenær við ætlum að tala saman næst, ekki láta þráðinn slitna. Þess vegna eru fundir á tveggja vikna fresti, þá þurfa þau að hafa samband til að fresta.“ Í sumum tilvikum festu leiðbeinendur niður fundartíma út misserið, en oftast var þess gætt að ákveða næsta tíma þegar fundi var að ljúka. Einn sagðist horfa á hlutverk sitt sem hann væri „einkaþjálfari í líkamsrækt, að búa til prógramm, tímalínu og aldrei sleppa nemandanum frá mér nema það sé búið að ákveða næsta fund“.

Nokkuð breytilegt var hversu marga fundi leiðbeinendur töldu sig þurfa með nemendum – einhverjir vildu hittast reglulega, t.d. á tveggja vikna fresti, yfir misserið en aðrir töldu þrjá fundi geta dugað. Þá var alengt að vilja hitta nemanda oftast í upphafi verks meðan verkefnið væri í mótun, svo mætti jafnvel sleppa þeim lausum með efnið þar til færi að líða að skilum. Í fæstum tilvikum gerðu deildir kröfu um ákveðinn fjölda funda, Lagadeild gerði þó kröfu um lágmark fimm fundi eins og áður kom fram, en að öðru leyti undir leiðbeinendum komið að meta þörfina. Einn viðmælandi sagði fundafjölda fara „algjörlega eftir því hvar þau eru stödd í skrifunum“ en sagðist þó hafa samband ef nemendur létu bíða eftir sér. Þá hafði hún samband og spurði: „Á ég ekki að fara að fá skrif frá þér? Var ekki meiningin að fá þetta í lok nóvember?“ Hún reyndi þó að láta ábyrgðina hvíla á nemendum, „vera ekki með þau á handleggnum“. Einhver ræddu um möguleikann á að gera formlega samninga, um t.d. vinnuáætlun og efni, en fæst gengu hart á eftir slíku. Einn viðmælenda nefndi þó að í Facebook-grúppu sem hún heldur úti fyrir nemendur sína fái eingöngu að vera þau sem eru virk. Eins og hún orðaði það, „tvisvar til þrisvar á ári fer ég yfir það hverjum ég hef ekki heyrt frá í langan tíma og hef beint samband. Ég spyr bara hver staðan er, og ef ég heyri ekkert þá geng ég út frá því að þau séu hætt. Ég hendi þá fólki alveg hiklaust út eftir nokkrar áminningar.“ Með þessu taldi leiðbeinandinn sig hafa betri yfirsýn um hversu mörg eru í raun að vinna í lokaverkefninu og þyrfti þá ekki að hafna nemendum vegna plássleysis hjá sér. Nemendum er þó gert ljóst að þau geti snúið aftur þegar tími gefst eða áhuginn kviknar á ný.

Annað sem leiðbeinendur gera til að halda nemendum að verki er að aðstoða þau ekki eingöngu við að afmarka efnið, heldur afmarka verkefnin. Í byrjun getur þetta snúist um að brjóta niður í kafla sem þarf að skrifa, en það getur falið í sér að setja upp beinagrind þannig að kaflar fari að taka á sig mynd, eða eins og einn viðmælandi sagði „þá kemur flæðið strax og heildarmynd ritgerðarinnar“, og þá sér hann um leið hvað vantar og hverju mætti sleppa. Nemandinn lærir þá hvernig kafla á að líta út og hvernig kaflarnir eiga að tengjast. Einn viðmælandi leiðbeinir engum nema þeim sem hafa tekið hjá henni námskeið og rifjar upp í fyrsta samtali hvernig eigi að byggja upp ritgerðir. Hún spyr „hvernig eru helstu kaflarnir hjá þér og á hvaða stigi eru þeir?“ Smám saman taka kaflarnir á sig mynd, helst inni í sniðmáti ritgerðarinnar, og þegar „fræðilegi og efnislegi kaflinn eru komnir [þá sér hún] að það eru komnir punktar inn í umræðuna“. Þannig fer heildarmyndin að birtast smám saman og það hvetur nemandanum áfram. Annar viðmælandi talaði um hvernig hann notar námskeið til að þjálfar nemendur í að lesa fræðilegt efni og lætur þau í raun byrja á heimildaskrá áður en þau hefja vinnu að ritgerðinni. Þá eru allar heimildir settar inn í heimildaskrá, en tvær stjórnur fyrir framan skráninguna. Önnur stjarnan er fjarlægð þegar nemandinn hefur lesið greinina, en sú síðari þegar greinin er notuð í lokaverkefninu. Þannig gleymist ekki að skrá heimildir eins og annars kynni að henda. Annar viðmælandi bendir nemendum á að nota forrit til að halda utan um heimildaskráningu og gera það strax í upphafi, þá sé minna mál að búa heimildaskrána til í lokin. Heimildavinnan er líka, að hennar mati, ágætis leið til að halda takti þegar einbeitingin er ekki næg

í greiningarvinnuna. „Ef þau eru þreytt, segi ég við þau, finnst þau vera föst í greiningunni, farið þá í heimildaskrána og lagið til, athugið að hún sé í lagi. Gerið eitthvað svona tæknilegt, því það hvílir ykkur frá greiningunni.“

Hluti af aðhaldi sem leiðbeinendur geta veitt er að skapa samfélagslega umgjörð í kringum skrifin. Einn viðmælandi tók dæmi úr sinni námsbraut, þar sem málstofur eru haldnar fyrir alla nemendur frá því á fyrsta ári, en með því vill hann meina að skapist sterkara fræðasamfélag og minni líkur séu á félagslegri einangrun og brottfalli. Annar viðmælandi heldur úti Facebook-hópi fyrir sína nemendur, og nefnir að það létti henni lífið þar sem hún þurfi annars að svara sömu spurningunum oftar en einu sinni. Þannig hafi nemendur aðgang ekki eingöngu að leiðbeinanda, heldur líka að nemendum sem eru á svipuðum stað í ferlinu. Flestir leiðbeinendur tala um mikilvægi þess að hitta nemendur líka í eigin persónu, jafnvel þótt þau hafi litlu komið í verk. Eins og einn viðmælandi orðaði það, þá kallar hann það „skriftartíma – nemendur þurfa að koma og viðurkenna að hafa ekki gert neitt“. Sektarkenndin telur hann að geti hjálpað þeim við að koma sér í gang og skila honum texta, sem er alltaf fyrsta skrefið í að fá endurgjöf á verkefnið. Annar viðmælandi bendir á að nemendur þurfi þjálfun í gagnrýninni hugsun á þessum tíma, þau þurfi að læra að spyrja sig spurninga um textann, æfa sig í að styttu mál sitt, segja hlutina skýrar. Framan af mælir hún með að nemendur bara skrifi. En þegar „kemur að því að [þau hafi] skrifað of mikið, þá byrjar nýr fasi og þið skylduð aldrei vanmeta mikilvægi þess að skera niður vegna þess að þar virkjust gagnrýnin hugsun“.

Ritstíflur – hvaða sögu viltu segja?

Flestir viðmælenda voru vanir að takast á við ritstíflur hjá nemendum. Ritstíflurnar eiga sér auðvitað ólíkar orsakir, en afleiðingin er alltaf sú sama; nemandinn lýkur ekki ritgerðinni á réttum tíma nema með innngripi. Leiðbeinendurnir höfðu því þróað ýmis ráð við þessu ástandi, eins og að setja nemendum fyrir að skrifa í ákveðinn tíma á dag og senda afurðina á leiðbeinandann í kjölfarið. Þannig mætti venjuvæða ferlið og setja skrifin inn í vöðvaminnið. Í einhverjum tilfellum var nemandi falið að senda þann texta sem varð til beint á leiðbeinandann til að brjóta niður óttann við að skila af sér illa unnum texta. Einn leiðbeinandi gekk svo langt að láta nemandi koma til sín og skrifa. Eins og viðkomandi orðaði það, þá var „einn nemandi sem var alltaf að fresta svo ég tók upp á því að hún kom hér á hverjum degi, fjóra daga í viku, settist niður í klukkutíma og skrifaði. Í sama mánuði var ritgerðin eiginlega komin.“ Annar talaði um að besta leiðin við ritstíflu væri að setja sér lítil markmið, bara að „skrifa örlítið á hverjum degi, byrja á fimm mínútum og hækka svo upp í tíu mínútur eftir nokkra daga“. Þetta taldi hann að hjálpaði við að draga úr samviskubiti yfir að vera ekki alltaf að skrifa. Þriðji viðmælandinn nefndi að nemendur væru gjarnan óöruggir með aðferðir, sérstaklega ef þau hefðu tekið hlé frá námi eftir að þau luku námskeiðum. Hann tók dæmi um eigindlegar aðferðir, þegar nemandi fannst hann ekki geta skrifað þótt greiningin væri komin. „Þá segi ég við þau, t.d. hvað ertu með mörg þemu? Ef þau eru kannski fjögur, byrjaðu þá á fyrsta þemanu og sendu það á mig“, svo kæmi næsta og næsta, og allt í einu er nemandinn kominn langleiðina með ritgerðina. Þetta sýnir að það þarf oft ekki mikið til að ná að losa um óöryggið sem oft hefur skotið rótum í tilfinningalífi nemandi sem er byrjaður að fresta skilum.

Það að skila hráum texta var líka gjarnan nefnt sem dæmi. Það á við um að senda inn óyfirfarinn texta sem er skrifaður á stuttum tíma, en annar leiðbeinandi talaði um að á hópfundum sem viðkomandi heldur gjarnan með sínum nemendum leggi sum fram „algjört draft með fullt af kommentum“. Þetta losar um áhyggjur nemenda sem „vilja ekki skila af sér fyrr en [textinn] er orðinn fullkominn“. Ég ber það úr þeim alveg strax. Þetta fæðist ekki fullkomið!“ sagði hún. Annar viðmælandi talaði um að texti væri aldrei ónýtur þótt hann væri lélegur – það gæfi nemendum tækifæri til að skoða hvað þau voru að hugsa. Hún hvetur nemendur til að „eima textann“ og það standi alltaf eitthvað eftir af slíkri vinnu.

Þegar nemendum gengur illa að koma sér af stað er eðlilegt að velta fyrir sér hvað standi í vegi fyrir framvindunni. Það má einkum skipta þessum hindrunum í tvo flokka – annars vegar er það efnið, og hins vegar líðan. Óttinn við efnið getur verið yfirþyrmandi, það getur verið of flókið, heimildir

of takmarkaðar, og stundum eru þræðirnir of margir sem nemandi vill taka með í verkefnið. Leiðbeinendur hafa stundum sagt nemendum að það þurfi stundum að hvíla sig og jafnvel fara frá verkefninu í einhvern tíma, en þá er mikilvægt að setja niður önnur verkefni á meðan – eins og dæmið að framan sýnir um að skipta yfir í heimildavinnu þegar greiningargetan er lítil. Einn viðmælandi sagði frá því að nemandi hefði sent sér ákall, svo hann „sagði henni að koma og tala aðeins um þetta. Ég spurði hvaða sögu hún væri að fara að segja og hún byrjaði að tala. Eftir tíu mínútur sagði ég – Þetta er það sem þú ert að fara að skrifa um.“ Nemendur átta sig þó ekki alltaf á hvenær þau þurfa hjálp, svo það getur verið mikilvægt að hafa fastan tíma og ákveðna skilafresti setta niður. Einn viðmælandi nefndi að oft þyrfti svolítið „pepp“ og sagði nemendum að hafa samband ef þau strönduðu í skrifunum. Hann bætti þó við að það þyrfti að lesa nemendur svolítið, sumir þyrftu ramma og þá hjálpaði að gefa þeim skilafresti, sem hann skrifaði svo hjá sér til að ýta við þeim þegar fresturinn nálgast. Slíkir frestir geta þannig hjálpað nemendum sem eiga ekki endilega í vandræðum með efnið, heldur með að standa skil á því.

Fyrir utan óttann við efnið getur fyrirstaðan verið andleg eða sálræn hjá nemendum og í einhverjum tilvikum getur verið nauðsynlegt að ræða það. Leiðbeinendur eru þó fæstir þjálfaðir í að takast á við andlega vanlíðan almennt, og mörgum finnst það bæði erfitt og fyrir utan sitt verksvið. Það getur þá verið nauðsynlegt að spyrja a.m.k. um möguleg veikindi og vita af úrræðum sem eru í boði við skólann, s.s. nemendaráðgjöf, sálfræðiaðstoð og fleira. Eitthvað bar á að karlkyns leiðbeinendur heyru síður af vanlíðan og kvíða nemenda en kvenkyns og að einhverju leyti virðast nemendur líka trúa yngri leiðbeinendum frekar fyrir líðan sinni en þeim eldri. Það gæti verið ráð fyrir deildir eða námsbrautir að taka saman ráðleggingar fyrir kennara um hvernig megi vísa nemendum áfram innan kerfisins ef ástæða er talin til.

Eftirlegukindur – hvernig á að fá óvirka nemendur aftur

Flestir, ef ekki allir, viðmælendur könnuðust við að nemendur væru að fresta ritgerðarskrifum, jafnvel ítrekað, og erfitt gæti verið að fá þau til að hefjast handa á ný. Þótt auðvitað sé ekkert lögmál þess efnis að öll þau sem hefja háskólanám eigi að ljúka því, þá eru ákveðnir hvatar í háskólum sem gera það að verkum að það er eftirsóknarvert að svo sé. Í fyrsta lagi, þá fá deildir ákveðna upphæð, „premiu“ fyrir hvern nemanda sem lýkur formlegri gráðu með lokaritgerð og premían hefur hækkað mikið frá því að viðtölin voru tekin. Það er því mikilvægt fjárhagslega fyrir deildir að nemendur ljúki námi, en að auki fá leiðbeinendur ekki greitt fyrir sína vinnu nema nemandi ljúki ritgerðinni svo það er „allur hvati fyrir okkur að láta þau klára“ eins og einn viðmælandi sagði. Það getur því verið freistandi að ýta á nemanda að snúa sér aftur að ritgerðinni ef umtalsverður tími hefur þegar farið í að leiðbeina viðkomandi. Þótt þessi þáttur sé ekki jafn stór hluti af leiðbeiningarferlinu sjálfu, þá komu fram í viðtölunum ýmis atriði tengd þessum flöskuhálsi í ferlinu.

Viðmælendur nefndu bæði stofnanatengda og persónutengda þætti á þessu sviði. Í einhverjum deildum er til listi yfir nemendur sem deildin hringir í og kannar hvort þau hafi hug á að snúa aftur að náminu eða áttak gert í að senda pósta á slíka hópa. Þá er gjarnan miðað við nemendur sem eiga „bara ritgerðina“ eftir, og það hafa jafnvel verið haldin sérstök námskeið (án eininga) fyrir þann hóp. Þar sem hringt er í nemendur er þeim líka boðin aðstoð við aðvelja leiðbeinanda, eða setja sig í samband við hann á ný. Fulltrúi deildar fylgir samskiptunum svo eftir út misserið til að tryggja að þessi tilraun fari ekki út um þúfur. Þetta hefur þótt gefa góða raun og tryggt útskrift nokkurra nema, sem sumir hverjir höfðu jafnvel lokið námskeiðum áratug eða meira áður en lokaritgerð var skilað.

Í öðrum tilvikum eru leiðbeinendur sjálfir með lista yfir þau sem hafa haft samband áður og jafnvel byrjað ferlið. Einn segist vera með „lista yfir nemendur sem hafa ekki skilað og sendi póst á hverju misseri og spyr hvort þetta sé misserið sem þau ætla að nota til að klára lokaritgerðina sína. Það hafa nokkur skilað sér þannig.“ Enn aðrir ganga lengra og grípa (fyrrum) nemendur þar sem færi gefst – eða eins og einn sagði: „Ég hitti einn á Þorláksmessu og sagði – Þú skuldar mér alltaf ritgerð. Hann fór og tók sér tak og skilaði og er með meistaraðgráðu í dag.“

Þótt það séu kannski ekki allir tilbúnir að grípa nema á förunum vegi, þá er ljóst að það skilar árangri að hvetja nemendur til að snúa aftur. Nemendur kunna að upplifa að þau eigi ekki afturkvæmt til að ljúka námi ef þau hafa frestað ritgerðarskilum án áforma um hvort og hvenær þau ætluðu að skila, eða óttast að þekking þeirra sé ekki fullnægjandi lengur. Það að deild eða leiðbeinandi hnippi í þau getur því verið til góða fyrir nemandann, og deildina um leið.

Umræður

Þegar niðurstöður eru skoðaðar í ljósi tvívíðs líkans Gatfield (2005), þá kemur í ljós að þeir leiðbeinendur sem rætt var við virðast almennt beita blöndu afleiðbeiningarstílum. Þau sýna umhyggju (e. pastoral) með því að halda utan um nemendur sem eiga í erfiðleikum, og reyna almennt að koma til móts við þarfir einstakra nemenda. Um leið setja þau formleg (e. contractual) mörk, til dæmis með því að ákveða fundi fyrir fram, gefa upp skiladagsetningar eða setja skýr mörk um samskipti. Það virðist vera nokkur einstaklingsmunur hjá leiðbeinendum hversu persónulega tengdir þeir eru nemendum. Þannig sést að mörg beita mikilli stýringu (e. directional) með skýrri umgjörð en veita kannski litla aðstoð umfram það, þ.e. eru ekki eins tengd nemendum og þau sem myndu teljast vera umhyggjusamir leiðbeinendur. Allir viðmælendur falla í hóp leiðbeinenda með mikla reynslu í þeim skilningi að þau hafa leiðbeint ritgerðum svo tugum skiptir. Það sést einnig mjög greinilega á ummælum viðmælenda að nálgun þeirra á leiðbeiningu lokaverkefna fellur almennt ekki undir leiðbeiningarstíl sem kenndur er við fálæti (e. laissez-faire), en slíkir leiðbeinendur veita nemendum hvort tveggja litla umgjörð og lítinn stuðning. Þetta styður við þá hugmynd að til þess að ná árangri sem leiðbeinandi þá sé einhvers konar blanda af umhyggjusemi, formfestu og stýringu nauðsynleg.

Þegar litið er til þríhliða líkans Macfayden o.fl. (2019) þá kemur í ljós að viðmælendur rannsóknarinnar falla vel undir tvo þætti í líkaninu sem leiðbeinendur. Í fyrsta lagi þá er horft til þess hversu tilbúinn nemandi er fyrir ferlið. Í þessari rannsókn var horft til mats leiðbeinenda á þessum þáttum en það er einnig hægt að horfa á þetta frá sjónarhorni nemenda. Í öðru lagi hvernig leiðbeinandi og formgerð stofnunar hvetur viðkomandi áfram í ritgerðarferlinu. Þriðji þáttur þessa líkans snýr beinlínis að mati á gæðum rannsóknar nemenda. Rannsóknin beindist með takmörkuðum hætti að þeim þætti en það kemur í ljós þegar niðurstöður viðtalanna eru rýndar að leiðbeinendur eru mjög uppteknir af leiðbeiningarferlinu sjálfu. Hvort það liggur í hvernig viðtalsvísir var byggður upp eða einfaldlega vegna þess að leiðbeinendur telja þennan þátt þurfa minni athygli er erfitt að segja til um að svo stöddu.

Í Töflu 2 eru listaðir upp þættir í leiðbeiningarferlinu sem falla undir formgerð eða stuðning af hálfu stofnunar, stuðning kennara og síðan innri hvata nemenda. Þegar horft er á formlega þáttinn, þá sést að það sem allir eiga sameiginlegt er að hæfniviðmið fyrir lokaverkefni eru skilgreind í kennsluskrá. Annað formlegt skipulag eins og hvort leiðbeinanda sé úthlutað eða ekki, formlegir samningar og skilgreining á fjölda funda, er ólíkt á milli deilda. Það hvernig greiðslur til deilda í formi premíu eru settar upp getur virkað hvetjandi á aðra styðjandi þætti eins og t.d. úthringingar í eftirlegukindur, setja upp leiðbeiningar fyrir nemendur í vanda og skýrari afmörkun á t.d. tímalínunum. Greiðslur til kennara geta að sama skapi virkað hvetjandi á stuðning kennara en þjónusta kennara við nemanda er ekki greidd nema með formlegum skilum á lokaritgerð.

Þegar rýnt er í þessa töflu þá sést nokkuð vel að stuðningur kennara er lykilþáttur í að nemendur ljúki við meistararitgerð. Þannig sést hvernig leiðbeinendur búa sér til formlegar samskiptareglur til að skapa umgjörð, t.d. með reglulegum samskiptum eða samfélagslegum stuðningi í gegnum hópastarf. Þeir eru líka meðvitaðir um mikilvægi þess að stíga inn í þegar nemandi virðist vera kominn í vanda. Þannig eru leiðbeinendur mjög meðvitaðir um nauðsyn þess að hvetja og ögra en um leið að styðja og hughreysta eins og Macfadyen o.fl. (2019) leggja áherslu á í sínu líkani. Þetta spilar síðan saman við það sem hægt er að greina sem innri hvata nemenda, sem geta verið áhugasvið nemenda, andleg líðan eða almennur undirbúningur fyrir meistaraskrif.

Þetta bendir til þess að það hvernig ferlið við leiðbeiningu lokaritgerða er byggt upp á Félagsvísindasviði geri mjög miklar kröfur til leiðbeinanda um ekki aðeins hæfni og þekkingu á sínu sérsviði heldur ekki síður mikla kennslufræðilega hæfni og getu til að beita þeirri tækni í mjög fjölbreyttum aðstæðum. Í ljósi þessa er rétt að benda á að engin þjálfun í leiðbeiningu meistaraverkefna er í boði fyrir kennara innan Háskóla Íslands.

Tafla 2

Greining á stuðningi og hvatningu nemenda

Formgerð (stuðningur stofnunar)	Stuðningur kennara	Hvatar nemenda
Hæfniviðmið í kennsluskrá	Finna viðfangsefni	Áhugasvið nemenda
Leiðbeinanda úthlutað – sjaldgæft	Regluleg samskipti	Vandamál við efnistöð
Listar yfir kennara	Draga úr ótta og streitu	Andleg líðan
Tímalínur settar upp sem viðmið	Samfélagsleg umgjörð, málstofur, Facebook	Undirbúningur nemenda fyrir skrif á meistararitgerð
Formlegir samningar – sjaldgæfir	Regluleg endurgjöf	Frestun ritgerða
Fjöldi funda ekki skilgreindur	Næsti fundur ákveðinn strax	
Vinnustofur – valkvæðar	Ýtt við þeim sem heyrir ekki í lengi	
Námskeið um ritun lokaritgerða – skylda	Aðstoð við að afmarka efni	
Þjónusta, starfs- og námsráðgjöf	Hitta nemendur þótt ekkert hafi gerst	
Ritver	Inngrip vegna ritstíflu	
Greiðslur til kennara	Nemandi skrifar á staðnum	
Greiðslur til deilda	Nemendur kynna drög fyrir samnemendum	
Hringt í nemendur af hálfu deildar ef langur tími líður	Nemendur geta snúið aftur þegar þau vilja	
Formlega gert ráð fyrir einni önn í verkefnið	Sálfræðiaðstoð kennara	
Leiðbeiningar um úrræði innan kerfisins	Eftirlegukindur	
Rannsóknaráætlanir		

Lokaorð

Hér hafa verið kynntar niðurstöður rannsókna á leiðbeiningu meistaraverkefna við Félagsvísindasvið Háskóla Íslands. Til grundvallar liggja tíu viðtöl við reynda leiðbeinendur á sviðinu. Lagt var upp með að svara spurningunni: „Hvaða þætti telja leiðbeinendur lokaverkefna við Félagsvísindasvið helst stuðla að árangursríkri leiðbeiningu?“ Niðurstöðurnar, sem byggja á fræðilegum gögnum og þemagreiningu á viðtölunum, varpa ljósi á að leiðbeinendur telja mikilvægt að mæta nemendum þar sem þau eru stödd, veita þeim aðhald, og hjálpa þeim til að brjótast út úr ritstíflum, sem kunna að

orsakast af kvíða eða vanmætti gagnvart viðfangsefninu. Leiðbeinendur bera e.t.v. ekki kennsl á eigin stíl, en þó er ljóst að fæst þeirra falla í hóp fáláttra leiðbeinenda, heldur beita þau einhverri blöndu af umhyggju, formfestu og stýringu. Þannig fá nemendur e.t.v. mismikil persónuleg samskipti við reynda leiðbeinendur, en þau virðast geta treyst því að þau fái þann stuðning sem þarf. Fyrir leiðbeinendur sem eru að stíga sín fyrstu skref á þessu sviði væri gagnlegt að leita í smíðju þeirra sem reyndari eru, t.d. í þeim dæmum sem hafa verið sett fram hér.

Leiðbeiningarferlið er ekki staðlað á Félagsvísindasviði en engu að síður varpa niðurstöður rannsóknarinnar ljósi á að viðmælendurnir í þessari rannsókn beita svipaðri tækni þvert á deildir sviðsins. Formleg umgjörð deilda er mjög ólík en leiðbeinendur eiga það sameiginlegt að leggja áherslu á að halda samskiptum við nemendur lifandi í ferlinu, brjóta verkefnin niður í viðuráðanlega þætti og finna efni með nemendum sem ýtir undir áhugahvöt þeirra. Þetta styður við þá ályktun að geta reynslumikilla leiðbeinenda við sviðið sé almennt mikil og af góðum gæðum. Að sama skapi krefst þetta mjög mikillar kennslufræðilegrar þekkingar. Viðmælendur í þessari rannsókn voru allir með mikla reynslu í leiðbeiningu lokaverkefna. Það væri því áhugavert að bera saman viðhorf reynslulítilla kennara við þá nálgun sem hér var lýst í leiðbeiningu lokaverkefna. Loks væri hægt að draga inn reynslu nemenda af ferlinu við skrif lokaverkefna. Þar mætti einnig leggja áherslu á að skoða ólíka reynslu nemenda sem gengur vel við skrifin og síðan hinna sem klára seint eða alls ekki.

Successful supervision at the master's level: Insights from supervisors at the School of Social Sciences at the University of Iceland

The purpose of this study is to identify the key factors that experienced supervisors at the University of Iceland's Faculty of Social Sciences believe contribute to effective supervision of final projects, particularly master's theses. The article aims to address the lack of formal training for supervisors and to enhance understanding of the supervisory process at both undergraduate and graduate levels. Supervision is a crucial aspect of university teaching, particularly within the social sciences, where master's theses often involve extensive independent research. The article is based on interviews with experienced instructors at the School of Social Sciences and aims to identify the key elements they believe contribute to successful supervision and present them in accessible terms for those starting their career in supervision or wanting to improve their skills.

The study highlights the importance of thesis supervision at both undergraduate and graduate levels. It notes that many instructors receive little to no training in this area, which is often assumed to be acquired through personal research experience. What research there is on supervision tends to focus on the PhD level, but the completion of a thesis is important at the master's level as well. There, just as at the PhD level, students are a diverse group with varying needs, necessitating different supervisory approaches, some of which are identified here, including pastoral, contractual, laissez-faire, and directorial (Gatfield, 2005). The study also indicates a concerning dropout rate among students who complete their course of study, except for the final theses, particularly in disciplines that do not provide students with professional qualifications upon graduation.

The study's methodology involved a qualitative phenomenological approach, with semi-structured interviews conducted with ten experienced supervisors from different departments within the School of Social Sciences at the University of Iceland. The interviews focused on the supervisors' experiences and perspectives regarding the supervision process. Thematic analysis was employed and resulted in four main themes: student reception and topic development, maintaining accountability, addressing writer's block, and re-engaging inactive students. Additionally, all respondents reported dealing with students who delay thesis submission, often repeatedly. Supervisors emphasised the importance of tailoring their guidance to individual student needs, establishing regular

communication, and providing structured support to facilitate student progress. The findings suggest that effective supervision requires a mix of support, structure, and adaptability to individual student needs, emphasising the necessity for supervisors to possess both subject matter expertise and pedagogical skills.

While supervisors often utilise similar techniques across departments, the supervisory process is not standardised, with significant variation in departmental structures and support, which can greatly impact the success of the supervision. Overall, the study concludes that improving supervisory practices and providing training for new supervisors could improve student outcomes in completing their final projects.

This study contributes to the body of research on thesis supervision overall and specifically in Icelandic higher education. It does so by highlighting the diverse supervisory practices and challenges faced by experienced supervisors at the School of Social Sciences. It underscores the necessity for enhanced training and support for supervisors to improve student outcomes and graduation rates in thesis completion. The findings indicate that a platform for sharing supervisory experiences and enhancing training is needed. They may also inform future training programmes and institutional policies aimed at fostering effective supervisory relationships and enhancing the overall educational experience for students.

Key words: thesis supervision, supervisory style, supervisor, final thesis, master's thesis, graduate studies

Um höfunda

Eva Marín Hlynisdóttir (evamarin@hi.is) er prófessor í opinberri stjórnsýslu og deildarforseti Stjórn málafræðideildar. Hún hefur leiðbeint á sjötta tug meistararitgerða og kennt skyldunámskeið í ritun rannsóknaráætlana fyrir meistaranema. Hún hefur einnig haldið námskeið fyrir samkennara um leiðbeiningu lokaverkefna og haldið erindi á vegum Miðstöðvar framhaldsnáms og Kennsluakademíu opinberu háskólanna um sama efni. Hún er meðlimur í Kennsluakademíu opinberu háskólanna.

Silja Bára Ómarsdóttir (sbo@hi.is) er prófessor í alþjóðasamskiptum við Háskóla Íslands og meðlimur í Kennsluakademíu opinberu háskólanna. Rannsóknir hennar snúa einkum að utanríkis- og öryggisstefnu Íslands og feminískum alþjóðasamskiptum en hún hefur einnig birt rannsóknir um háskólakennslu, bæði um tilraunir til að efla námssamfélög og kennslu kenninga. Silja Bára er reyndur kennari og leiðbeinandi og hefur leiðbeint um 250 lokaverkefnum við Stjórn málafræðideild. Árið 2019 hlaut hún viðurkenningu Háskóla Íslands fyrir lofsvert framlag til kennslu.

About the authors

Eva Marín Hlynisdóttir (evamarin@hi.is) is Head of Faculty and a Professor of Public Policy and Governance at the Faculty of Political Science at the University of Iceland. She has supervised more than 60 master's theses and taught a compulsory course on the writing of research plans for master's students. She has also given lectures and seminars for fellow teachers on the supervision of master theses. Moreover, she has given lectures and seminars on behalf of the Graduate School and the Teaching Academy of the Public Universities on the same topic. She is a member of the Teaching Academy of the Public Universities.

Silja Bára Ómarsdóttir (sbo@hi.is) is Professor of International Affairs at the University of Iceland and member of the Teaching Academy of Public Universities. Her research mostly focuses on Iceland's foreign and security policy and feminist international affairs, but she has also published studies of university teaching, including the development of a community of practice among students, and teaching theory to undergraduates. Silja Bára is an experienced teacher and supervisor, having supervised around 250 theses in the Faculty of Political Science. In 2019, she received recognition from the University of Iceland for her outstanding contribution to teaching.

Heimildir

- Aitken, G., Smith, K., Fawns, T. og Jones, D. (2020). Participatory alignment: A positive relationship between educators and students during online masters dissertation supervision. *Teaching in Higher Education*, 27(6), 772–786. <https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1744129>
- Anderson, C., Day, K. og Laughlin, P. (2006). Mastering the dissertations: Lecturers' representations of the purposes and processes of master's level dissertation supervision. *Studies in Higher Education*, 31(2), 149–168. <https://doi.org/10.1080/03075070600572017>
- Biggs, J. (1999). What the student does: Teaching for enhanced learning. *Higher Education Research and Development*, 18(1), 57–75. <https://doi.org/10.1080/0729436990180105>
- Braun, V. og Clarke, V. (e.d.). *Understanding TA*. University of Auckland. <https://www.thematicanalysis.net/understanding-ta/>
- Braun, V. og Clarke, V. (2012). Thematic analysis. Í H. Cooper, P. M. Camic, D. L. Long, A. T. Panter, D. Rindskopf og K. J. Sher (ritstjórar), *APA Handbook of research methods in psychology, Vol. 2. Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological* (bls. 57–71). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13620-004>
- Braun, V. og Clarke, V. (2022). *Thematic analysis: A practical guide*. Sage.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches*. Sage.
- Drennan, J. og Clarke, M. (2009). Coursework master's programmes: The student's experience of research and research supervision. *Studies in Higher Education*, 34(5), 483–500. <https://doi.org/10.1080/03075070802597150>
- Dysthe, O. (2002). Professors as mediators of academic text cultures: An interview study with advisors and master's degree students in three disciplines in a Norwegian university. *Written Communication*, 19(4), 493–544. <https://doi.org/10.1177/074108802238010>
- Esterberg, K. G. (2002). *Qualitative methods in social research*. McGraw Hill.
- Gatfield, T. (2005). An investigation into PhD supervisory management styles: Development of a dynamic conceptual model and its managerial implications. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 27(3), 311–325. <https://doi.org/10.1080/13600800500283585>
- Grant, B. og Graham, A. (1999). Naming the game: Reconstructing graduate supervision. *Teaching in Higher Education*, 4(1), 77–89. <https://doi.org/10.1080/1356251990040105>
- Hafðís 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). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-10-3431-2_13
- Harwood, N. og Petric, B. (2020). Adaptive master's dissertation supervision: A longitudinal case study. *Teaching in Higher Education*, 25(1), 68–83. <https://doi.org/10.1080/13562517.2018.1541881>
- de Kleijn, R. A. M., Meijer, P. C., Brekelmans, M. og Pilot, A. (2015). Adaptive research supervision: Exploring expert thesis supervisors' practical knowledge. *Higher Education Research & Development*, 34(1), 117–130. <https://doi.org/10.1080/07294360.2014.934331>

- Macfadyen, C. E., Kelleher, M., Coates, M., Cameron, C. og Gibson, V. (2019). 'Am I doing it right?' Conceptualising the practice of supervising master's dissertation students. *Higher Education Research & Development*, 38(5), 985–1000. <https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1597024>
- Manathunga, C. og Goozée, J. (2007). Challenging the dual assumption of the 'always/ already' autonomous student and effective supervisor. *Teaching in Higher Education*, 12(3), 309–322. <https://doi.org/10.1080/13562510701278658>
- Rainey, H. G. (2014). *Understanding and managing public organizations* (5. útgáfa). Jossey-Bass.
- Taylor, S. J. og Bogdan, R. (1998). *Introduction to qualitative research methods* (3. útgáfa). John Wiley & Sons.



Eva Marín Hlynisdóttir og Silja Bára Ómarsdóttir. (2025).
Árangursrík leiðbeining á meistarastigi: Innsýn leiðbeinenda við Félagsvísindasvið Háskóla Íslands
Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun. Menntavísindasvið Háskóla Íslands.
<http://netla.hi.is>
DOI: <https://doi.org/10.24270/netla.2025/3>