



Hvað á leiðbeinandi að gera fyrir nemanda sem vinnur að doktorsritgerð?

Atli Vilhelm Harðarson

► Abstract ► Um höfund ► About the author ► Heimildir

Í greininni segi ég frá viðtölum við níu kennara við Háskóla Íslands þar sem þeir tjáðu sig um reynslu sína af leiðsögn með lokaverkefnum nemenda í framhaldsnámi. Ég geri einnig grein fyrir fræðilegum skrifum um leiðsögn doktorsnema og vísa í eigin reynslu og rökstyð það að sjónarmið sem koma fram í máli viðmælenda minna séu af svipuðu tagi og þau viðhorf sem eru mest áberandi í orðræðu um leiðsögn doktorsnema víða um heim.

Sömu gögn nota ég til að rökstyðja það að leiðsögn verði ekki unnin eftir neinni forskrift því hvert verkefni sé einstakt og öflun nýrrar þekkingar hljóti að vera óvissuferð. Einnig bendi ég á að leiðbeinandi þurfi jafnan að finna gullinn meðalveg milli þess að ráðskast með hugsun nemans og að vanrækja hann, milli afskiptasemi og afskiptaleysis.

Ég rökstyð það enn fremur að óvissa og sífelld leit að jafnvægi þýði ekki að verkefni eigi að reka á reiðanum. Rök mín benda til þess að heppilegt sé að leiðbeinandi:

- o Setji ramma um samskipti og sjái um að þau séu þétt.
- o Fari vel með tímann og noti hann fremur til að kynna nemandanum og spjalla augliti til auglitis en í snatt sem skiptir minna máli.
- o Hjálpi til við skrif án þess að skrifa fyrir nemandann.
- o Lesi fræðilegt efni eins og þarf til að geta metið rök og umfjöllun nemandans.

Efnisorð: Leiðsögn doktorsnema, doktorsnemar, leiðsögn, hlutverk leiðbeinenda.

Inngangur

Ég hóf störf sem lektor við Menntavísindasvið Háskóla Íslands í september 2014. Sumarið eftir var mér falin leiðsögn eins doktorsnema. Ég var sem betur fór aðeins beðinn að vera annar tveggja leiðbeinenda og hinn var með langa reynslu. Síðan hefur annar doktorsnemi bæst við (Ég leiðbeini einnig við þrjár meistararitgerðir).

Hvorugur doktorsneminn sem ég leiðbeini hefur lokið námi en annar þeirra er kominn í gegnum áfangamat. Ég hlýt því að teljast byrjandi í þeirri list að leiðbeina nemendum í doktorsnámi.

Þegar mér var fyrst falin leiðsögn gerði ég mér litla grein fyrir því hvers konar vinna þetta yrði en ég bjóst við að samstarfsmenn með lengri reynslu vissu hvað ætti að gera og ég gæti spurt þá.

Svörin sem ég fékk voru þó heldur óljós og mishjálpleg. Ég skoðaði líka leiðbeiningar á vef Háskóla Íslands og reglur um doktorsnám sem þar er að finna. Þau plögg gagnast vel til að hafa öll formsatriði í lagi. En þau svara ekki spurningunum sem vöfðust mest fyrir mér. Mér fannst ég þurfa að vita hvað ég ætti að aðstoða nemendur mikið og við hvað. Spurningarnar voru margar en það má draga þær saman í eina, sem er: **Hvað á leiðbeinandi að gera fyrir nemanda sem vinnur að doktorsritgerð?**

Leit mín að fræðilegum skrifum staðfesti það sem þau Jitka Lindén, Mats Ohlin og Eva M. Brodin (2013) við háskólann í Lundi í Svíþjóð segja í grein sem birtist fyrir fjórum árum, að enn vanti þekkingu á leiðsögn með doktorsnemum og skortur sé á kenningum um efnið, menn reiði sig á venjur sem séu of lítið skoðaðar. Ummæli fleiri fræðimanna eru í sama dúr. Danski skipulagsfræðingurinn Pia Bøgelund (2015), sem hefur skrifað allmargar greinar um doktorsnám, segir til dæmis að lítið sé um rannsóknir á leiðbeinendum doktorsnema. Bandaríkjamennirnir Benita J. Barnes og Ann E. Austin (2009) hafa sömu sögu að segja í grein um rannsókn sem byggðist á viðtölum við 25 leiðbeinendur sem allir höfðu leiðbeint fjölda doktorsnema. Þær segja að fremur lítið sé vitað um það hvernig leiðbeinendur skilji hlutverk sitt og ábyrgð. Staða mála virðist raunar lítt breytt síðan 1998 þegar Bretarnir Sara Delamont, Odette Parry og Paul Atkinson (1998) sögðu frá niðurstöðum í þá veru að lítið væri til af fræðilegu efni um það hvers konar leiðsögn gæfi besta raun. Sjö árum seinna sagði nýsjálenski námsráðgjafinn og menntunarfræðingurinn Barbara M. Grant (2005) að bæði meðal nemenda og háskólakennara væri veruleg óvissa um það hvað fælist í leiðsögn fyrir háskólanema í framhaldsnámi og að um hana væru sundurleitar hugmyndir á kreiki.

Tvenns konar áherslur í grein eftir Connell frá 1985

Elsta greinin um leiðsögn doktorsnema sem ég skoðaði er frá 1985. Hún er eftir Raewyn Connell sem þá var prófessor í félagsfræði við háskólann í Sidney. Þessi grein, sem heitir *How to supervise a PhD*, vakti verulega athygli á sínum tíma vegna þess hve lítið hafði verið fjallað um efnið. Þetta er stutt grein og fremur skrifuð sem persónuleg hugleiðing út frá eigin reynslu höfundar en sem fræðilegur texti. Í henni birtast þó tvö atriði sem síðar hafa verið viðfangsefni rannsókna og fræðilegrar rökræðu:

- Fyrsta áhersluatriðið hjá Connell er að hvert verkefni sé einstakt svo leiðsögnin verði ekki unnin eftir neinni forskrift.
- Annað atriði sem hún gerir mikið úr er að góð leiðsögn feli í sér persónulega handleiðslu og stuðning og leiðbeinandi þurfi að vera tilbúinn að hjálpa nemanda gegnum áföll sem geta orðið af margvíslegu tagi – allt frá bilunum í rannsóknartækjum til sjúkdóma og slysa – frá efasemdum um eigin getu til harkalegra viðbragða prófdómara.

Áhersla Connell (1985) á persónulega handleiðslu tengist hugmyndum hennar um að leiðbeinandi þurfi að vera verkstjóri og sjá um að boða reglulega fundi með nemanda. Hún segir að algengasta umkvörtunarefni doktorsnema sé að þeir nái of sjaldan tali af leiðbeinanda og algengasta umkvörtunarefni leiðbeinenda sé að nemendur komi ekki að tala við þá. Hún bendir á að leiðsögn sé ætlaður of lítill tími, háskólamenn eigi annríkt, nemendur skynji tímahrak þeirra og hiki því við að kalla eftir fundum. Eina leiðin út úr þeim ógöngum segir hún að sé að leiðbeinandi sjái um að boða reglulega fundi en leggi ábyrgð á því ekki á herðar nemanda.

Umræðan sem spannst af grein Connell var rifjuð upp í viðtali sem Catharine Manathunga tók við hana rúmum aldarfjórðungi síðar og birtist í sérriti um doktorsnám sem tímaritið *Australian Universities' Review* gaf út. Í viðtalinu segir Connell meðal annars að um 1985 hafi ekki verið vani að veita doktorsnemum mikinn stuðning. Þeir hefðu bara verið innritaðir og svo átt að bjarga sér sjálfir. Það hafi ekki verið ætlast til að umsjónarkennarar þeirra legðu mikið á sig – eiginlega gert ráð fyrir að kringum fræðimann sem leiðbeindi doktorsnema væri einhver ljómi og neminn nyti ylsins með því einu að vera á svæðinu (Connell og Manathunga, 2012).

Gögn sem Delamont, Parry og Atkinson (1998) söfnuðu með viðtölum við 126 leiðbeinendur doktorsnema við breska háskóla styðja frásögn Connell og benda til að það sem hún sagði um doktorsnám í Ástralíu hafi einnig átt við um Bretland. Viðmælendurnir sögðu margir þá sögu af eigin doktorsnámi að leiðsögnin sem þeir fengu hefði verið lítils virði og leiðbeinendur hefðu vanrækt að sinna þeim.

Í áðurnefndu viðtali lítur Connell yfir þróun síðustu áratuga og segir meðal annars að í greininni frá 1985 hafi hún reynt að hugsa um leiðsögn sem samband milli tveggja einstaklinga en ekki sem tæknilegt viðfangsefni en nú sé tilhneiging til að fjalla um hana eins og hún fari eftir föstum reglum sem hægt sé að læra og fylgja. Hún segir líka að á tíunda áratugnum hafi andinn í háskólum færst fjær því sem hún mælti með vegna meiri pressu og aukins eftirlits.

Í lok viðtalsins lýsir Connell áhyggjum af því að áhersla á hraðara streymi nemenda í gegnum háskóla og meiri hagkvæmni í rekstri þeirra þrenji að kostum doktorsnema á að vinna nógu hægt til að hugsa djúpt og þetta spilli framgangi fræðanna. Fleiri hafa rætt þrýsting frá yfirvöldum sem knýja á um að skólar „auki afköst“ með því að brautskrá fleiri og bent á að þetta hafi óheppileg áhrif á akademískt starf (sjá t.d. Hamilton og Carson, 2015). Þrýstings af þessu tagi virðist gæta víðar en í enskumælandi löndum því Bøgelund (2015) segir að í Danmörku hafi fjöldi doktorsnema á hvern leiðbeinanda farið vaxandi undanfarin ár.

Sandra Acker, Tim Hill og Edith Black (1994) ræða tvenns konar líkön af leiðsögn og styðja fyrsta áhersluatriði Connell. Annað líkanið kenna þau við tæknihyggju og lýsa því svo að það geri ráð fyrir að vinna við doktorsritgerð fylgi leið sem sé mörkuð fyrirfram og leiðbeinandinn sé fyrst og fremst verkstjóri sem hvetur nemanda sporum og gætir þess að hann fylgi fyrirfram ákveðinni áætlun. Þessa tæknihyggju segja þau að einkum sé að finna í plöggum frá þeim sem marka stefnu um rannsóknir og í leiðbeiningum fyrir nemendur. Hitt líkanið gerir ráð fyrir að doktorsverkefni sé óvissuferð og leiðbeinandi og nemandi eigi í sífelldum samningaviðræðum um næstu skref. Rannsókn þeirra á leiðsögn nemenda í sálfræði og menntavísindum við þrjá breska háskóla bendir til þess að líkan tæknihyggjunnar einfaldi málin of mikið og hitt líkanið lýsi betur því starfi sem fram fer í raun. Ross Deuchar (2008) vísar í skrif Acker, Hill og Black og styður líka sjónarmið Connell. Hann greinir frá rannsókn sem bendir til þess að nemendur kunni best að meta leiðsögn sem gerir ráð fyrir að verkefnið sé óvissuferð þar sem væntingar eru endurskoðaðar jafnóðum og starfinu vindur fram.

Fleiri gögn frá síðustu árum styðja þau tvö áhersluatriði Connell sem ég hef sagt frá. Árið 2013 gaf Kaupmannahafnarháskóli til dæmis út ráðleggingar fyrir doktorsnema og leiðbeinendur sem byggðust á viðtölum við nemendur og kennara við skólann. Þar er lögð áhersla á að hvert verkefni sé einstakt og því ómögulegt að gefa út reglur um það hvernig unnið skuli. Þrátt fyrir þetta segir að það sé alltaf mikilvægt að byggja upp gott samband þar sem leiðbeinandi styður nemandann gegnum erfið tímabil (Due, Kobayashi og Rump, 2013). Í þessu sama plaggi er líka lögð áhersla á mikilvægi þess að leiðbeinandi fastsetji fundartíma. Áðurnefnd rannsókn Barnes og Austin (2009) á 25 leiðbeinendum doktorsnema við bandaríska háskóla styður þessar sömu áherslur. Þær segja að næstum allir sem þær ræddu við hafi verið á því máli að sníða þurfi starfið að þörfum hvers nema, árangursrík leiðsögn geti ekki fylgt neinni forskrift en þurfi þó ævinlega að hafa bæði vitsmunalega og tilfinningalega vídd þar sem sú síðarnefnda feli í sér umhyggju, stuðning og vingjarnlega framkomu.

Að henda reiður á orðræðunni

Barbara M. Grant (2005) notar aðferðir orðræðugreiningar til að henda reiður á ólíkum hugmyndum um leiðsögn og kemst að því að ferns konar talsmáti sé mest áberandi og til viðbótar megi greina nokkur jaðarafbrigði. Skömmu eftir að grein hennar birtist sagði Ingólfur Ásgeir Jóhannesson frá henni á málstofu hjá kennaradeild Háskólans á Akureyri og kallaði þann ferns konar talsmáta sem

hún sagði ríkjandi sálfræðilegan, hefðbundinn akademískan, tækni-vísindalegan og ný-frjálshyggju-
legan. Jaðarstraumana kenndi hann við róttækni, sálgreiningu og Kaupapa-Maori. Sennilega er sá
síðastnefndi lítt áberandi utan Nýja-Sjálands.

Flokkana sem Grant greindi fann hún í fræðilegum skrifum um umsjón með lokaritgerðum,
stefnuskram stofnana, „sjálfshjálparbókum“ fyrir leiðbeinendur og nema og í gögnum um samskipti
nemenda og kennara. Hún segir að í öllum þessum gögnum blandist saman ólíkur talsmáti og hvergi
sé neinn einn algerlega ríkjandi.

Sálfræðilega orðræðan er í þá veru að leiðbeinandinn sé umhyggjusamur og í nánú sambandi við
nemandann. Þessi orðræða segir Grant að sé í sókn. Ég held að sú sókn sé ekki bundin leiðsögn
í háskólum heldur sé hún þáttur í breytingum sem hafa orðið í nær öllu menntakerfinu á síðustu
áratugum og t.d. Bruce Maxwell og Roland Reichenbach (2005) hafa lýst sem sálfræðivæðingu
skólans. Hefðbundnu akademísku hugmyndirnar gera hins vegar ráð fyrir að leiðbeinandinn sé fyrst
og fremst sérfræðingur í sinni vísinda- eða fræðigrein.

Hinar tvær meginstefnurnar, sú tækni-vísindalega og sú ný-frjálshyggjulega, finnast einkum í
stefnumótun og plöggum stjórnvalda. Sú fyrrnefnda er, eins og nafnið bendir til, af sauðahúsi tækni-
hyggju þar sem allt skal unnið eftir áætlunum og skipulegum verkferlum. Sú síðarnefnda er í anda
markaðshyggju þar sem leiðbeinandinn veitir þjónustu og neminn neytir hennar. Grant segir að
ummæli af þessum tveim gerðum séu lítt áberandi meðal kennara og nemenda.

Róttækni sem reynir að draga úr valdamun og stigveldi innan háskólasamfélagsins segir hún að gæti
í vaxandi mæli á sumum sviðum, til dæmis hjá femínistum, en komi þó lítið fyrir í gögnunum sem
hún vann úr. Hinar tvær jaðarhugmyndirnar eru líka lítt áberandi í gögnum hennar.

Grant segir að meðal nemenda og háskólakennara sem hún rannsakaði sé tvenns konar talsmáti mest
áberandi, sá sálfræðilegi og sá hefðbundni og akademíski. Greining hennar er samt ekki tilraun til að
skipta leiðbeinendum í tvo flokka heldur til að greina mismunandi orðræðu um leiðsögn. Einstakur
leiðbeinandi getur verið á valdi margra orðræðuhefða og hann getur líka valsað úr einni orðræðu í
aðra, enda getur margvíslegur talsmáti átt tungu í höfði sama manns. Þetta er í dúr við niðurstöðu
Acker, Hill og Black (1994) sem segja að hver leiðbeinandi lagi leiðsagnarstíl sinn að aðstæðum
hverju sinni.

Það er freistandi að skoða áhersluatriði Connell (1985) í ljósi þessa flokkunarkerfis sem Grant
(2005) setur fram:

- Fyrsta áherslan, að **hvert verkefni sé einstakt svo leiðsögnin verði ekki unnin eftir
neinni forskrift**, kemur heim við það að tæknihyggja í leiðsögn birtist einkum hjá öðr-
um en þeim sem þurfa í raun og veru að sinna henni. Þetta kemur einnig heim við önnur
skrif sem hér hefur verið vísað til (Acker, Hill og Black, 1994; Deuchar, 2008).
- Áhersla númer tvö, á að **góð leiðsögn feli í sér persónulega handleiðslu og stuðn-
ing**, er í dúr við það sem Grant segir um sókn sálfræðilegrar orðræðu um leiðsögn.

Það sem Connell segir um óheppileg áhrif frá yfirvöldum sem starfa í anda markaðs- eða tækni-
hyggju er líka í ágætu samræmi við það sem Grant segir, að orðræða í anda nýfrjálshyggju eða tækni
og vísinda sé lítt áberandi meðal kennara og nemenda.

Hinn gullni meðalvegur

Þótt hvert verkefni sé einstakt og þótt menn geti verið misjafnlega umhyggjusamir og tilbúnir
að taka að sér hlutverk „sálfræðings“ virðist vinna að lokaverkefni ævinlega krefjast þess að leið-
beinandi leiti að mundangshófi milli þess að ráðskast með hugsun nemans og að vanrækja hann,
milli afskiptasemi og afskiptaleysis. Delamont, Parry og Atkinson (1998) gera þessu skil og segja að

stórum hluta hópsins sem þau rannsökuðu hafi þótt vandasamt að finna þennan gullna meðalveg. Einn viðmælandi þeirra sagði að það hefði valdið sér kvíða að skapa viðkvæmt jafnvægi milli þess að láta nemendur vinna verk sem væri þeirra eigið og að finna þeim verðug viðfangsefni. Fleiri viðmælendur sem þau vitna til taka í svipaðan streng og hjá þeim koma líka fram ummæli í þá veru að í byrjun hafi leiðbeinandinn tök á að stýra nemanum en eftir því sem verkinu vindi fram öðlist nemandinn þekkingu á viðfangsefninu, langt umfram þá sem leiðbeinandinn hefur, og hljóti að vinna sjálfstætt.

Grein Delamont, Parry og Atkinson er byggð á um tuttugu ára gömlum gögnum. Svo virðist sem áratug eftir að grein þeirra birtist hafi vandinn sem þau lýstu – að finna meðalveg milli þess að vera of íhlutunarsamur og að veita ónógan stuðning – enn verið mörgum háskólamönnum hugleikinn. Í grein eftir Tim Mainhard, Roeland van der Rijst, Jan van Tartwijk og Theo Wubbels (2009), um þróun matstækis til að meta samskipti leiðbeinanda og doktorsnema, segir að þessi greinarmunur milli „hands on“ og „hands off“ komi víða fyrir í skrifum um efnið. Þeir tala líka um annars konar jafnvægi sem leiðbeinandi þarf að finna sem er milli þess annars vegar að styðja nemann og hins vegar að meta gæði þess sem hann skilar og hafna verki sem uppfyllir ekki kröfur. Þetta er kannski vandi allra kennara, að styðja nemendur og vera á þeirra bandi en gera samt námskröfur og vera góður fulltrúi sinnar greinar. Vandinn verður samt meiri og áleitnari þegar um er að ræða leiðsögn við doktorsverkefni vegna þess hvað samskiptin eru mikil og vegna þess hvað neminn leggur mikið undir.

Þau skrif sem hér hefur verið gerð grein fyrir duga ekki til að svara spurningunum sem ég lagði upp með. Þau slá engu föstu um það hvað leiðbeinandi á að gera fyrir nemendur sem eru að vinna að ritgerð til doktorsgráðu, hvað á að hjálpa þeim mikið og við hvað. En af þeim má ráða að svörin séu breytileg frá einu verkefni til annars og að tæplega sé hægt að vinna alla leiðsögn eftir sama skipulagi. Þau gefa líka tilefni til að greina milli spurninga um fræðilega leiðsögn og spurninga um stuðning og handleiðslu sem getur verið í því fylgin að hjálpa nemendum að takast á við skakkaföll og líka í því að vera verkstjóri og sjá um að halda reglulega fundi.

Nokkur viðtöl og dagbókarskrif

Til að átta mig á eigin leiðsögn og annarra hélt ég dagbók um samskipti mín við nemendur frá byrjun nóvember 2016 til loka mars 2017. Einnig tók ég viðtöl við níu háskólakennara, fimm karla og fjórar konur. Fjórir þeirra kenna heimspeki við Hugvísindasvið Háskóla Íslands og fimm kenna við Menntavísindasvið. Fjórir hafa starfað við háskólann í 15 til 25 ár og fimm í meira en 25 ár. Í því sem á eftir fer birtast viðmælendur mínir undir dulnefnum. Viðtölin voru öll hraðrituð þar sem viðmælandi talaði mestan hluta tímans og ég skrifaði eftir honum. Viðtölin voru tekin í febrúar, mars og apríl 2017.

Ég valdi viðmælendur sem ég taldi að ættu farsælan feril að baki og hefðu reynslu af leiðsögn doktorsnema. Ég ræddi við þá sem sérfræðinga sem ég gæti lært af og reyndi að haga viðtölunum þannig að ég fengi eitthvað um það að vita hvernig best mundi að haga minni eigin leiðsögn. Sumir vildu tala í senn um ritgerðir til meistaraþrófs og um doktorsritgerðir og ég gerði ekki athugasemdir við það.

Doktorsnemar þessara níu viðmælenda, sem annaðhvort hafa lokið eða eru enn í námi, eru samtals vel á fjórða tug talsins. Hjá einum höfðu fjórir lokið námi, færri hjá öðrum. Einn leiðbeindi fjórum þegar viðtalið var tekið, aðrir voru með færri.

Hvert viðtal byggdist að nokkru á þeim sem á undan fóru, þar sem ég spurði gjarna um atriði sem höfðu komið upp í máli fyrri viðmælenda. Annars reyndi ég að segja sem minnst sjálfur en leyfa þeim að láta dæluna ganga og skýra frá eigin reynslu og hugmyndum. Enginn viðmælenda minna fékk þó að vita hverja aðra ég talaði við.

Aðferðirnar sem ég notaði við viðtölin og úrvinnslu þeirra voru fremur lausar í reipunum en ég hafði þó hliðsjón af aðferðafræði grundaðrar kenningar eins og Creswell (2007), Charmaz (2006) og Bogdan og Biklen (2003) lýsa henni.

„Mjög erfitt að gera almenna lýsingu á þessu“

Í máli viðmælenda minna kom fram að þeir fundu flestir fyrir óvissu um hvað þeir ættu að hjálpa nemendum mikið. Sumir höfðu haldið, eins og ég gerði í upphafi, að reyndari kennarar væru með þetta á hreinu. Þetta birtist til dæmis hjá Jóhönnu Pétursdóttur sem ræddi bæði leiðsögn með meistara- og doktorsverkefnum. Hún talaði um fjölgun meistaránema sem fylgdi lengingu kennaranáms úr þrem árum í fimm: „Þegar var verið að tala um lenginguna hélt ég að væri sameiginleg sýn á hvernig ætti að leiðbeina en það var engin sameiginleg sýn.“ Nokkrum dögum seinna, þegar ég talaði við Elínu Pálsdóttur, impraði ég á ummælum Jóhönnu og spurði svo hvort væri eitthvert þegjandi samkomulag um það hvað leiðbeinendur ættu að vera íhlutunarsamir og umhyggjusamir. Hún svaraði strax: „Ég veit það ekki.“ Samt var Elín með meira en 25 ára reynslu af háskólakennslu og farsælan feril. Ég hugsaði með mér að ef hún vissi þetta ekki þá vissi það trúlega enginn.

Hjá sumum blandaðist óvissa um hlutverk leiðbeinanda saman við fyrra áhersluatriðið sem ég eignaði Connell, að hvert verkefni væri einstakt svo leiðsögnin yrði ekki unnin eftir neinni forskrift. Hér eru fáein ummæli í þá veru:

Árný Ómarsdóttir: „Doktorsnemar eru einstaklingar og ólíkir. Sá fyrsti sem ég var með var mjög sjálfstæður en ég hef verið með aðra sem ég hef skrifað greinar með.“

Signý Eiríksdóttir: „Ég þekki þessa tilfinningu vel að vita ekki hvernig á að leiðbeina ... maður byrjar á hvernig manni var sjálfum leiðbeint ... en það er svo mikill munur á nemendum.“

Símon Velding: „Ég efast um að hægt sé að finna reglur sem gagnast í öllum tilvikum. Það er eitt að fá fullorðinn nema, annað að fá 25 ára gamlan.“

Elín Pálsdóttir: „Erfitt að finna milliveg milli þess að gera of mikið og of lítið ... taka ekki fram fyrir hendur á nemendum en reyna samt að halda þeim gangandi.“

Eftirfarandi brot úr samræðu við Reyni Ármannsson sýnir hvernig svör ég fékk gjarna ef ég reyndi að fá viðmælendur til að gefa mér ákveðin ráð.

Reynir Ármannsson: „Meginreglan er að funda þétt í upphafi með MA-nemum.“

Ég: „Gildir svipað um doktorsnema?“

Reynir Ármannsson: „Reynsla mín er að þá eru fleiri fundir. Mjög skipuleg vinna í upphafi með rannsóknaráætlun. Ekki eins formleg vinna í rannsóknaráætlun í MA-ritgerðum. Á þessu stigi, þegar doktorsnemar eru að skrifa rannsóknaráætlun, er töluvert mikið fundað. Mjög erfitt að gera almenna lýsingu á þessu.“

„Og þess vegna er svo mikilvægt að sýna nemendum áhuga“

Guðmundur Ásgrímsson er dæmi um kennara sem byrjar á að gera nemendum grein fyrir því að þeir þurfi að vinna sjálfstætt. Hann sagðist stundum hafa lagt í lestur á fræðilegu efni til að setja sig inn í rannsóknir nemenda og einnig kom fram að hann hefði oft lagt mikla vinnu í að hjálpa þeim við skrif. Talandi um meistararitgerðir sagði hann: „Hef jafnvel lesið sömu rannsóknaráætlun yfir tíu sinnum.“ En Guðmundur sagðist ekki taka að sér mikla verkstjórn, hann væri bara til taks sem fræðimaður þegar nemendur leituðu til hans. Hann kvaðst ekki boða þá á fundi og ef þeir létu

líða langt á milli funda væri það þeirra mál. Ég spurði hann hvort það væri þá ekki töluvert um að nemendur hættu. „Jú, allt of margir,“ sagði hann og bætti við að margir væru líka mjög lengi að vinna lokaritgerðir. Seinna, eftir að ég sýndi Guðmundi drög að þessum texta, fór hann yfir gögn sín og komst að því að þessir allt of mörgu, sem höfðu hætt, voru í raun aðeins fimm talsins, lítill hluti af þeim stóra hópi sem hann hefur leiðbeint.

Þessi ummæli Guðmundar falla líklega undir það sem Grant (2005) kallar hefðbundna akademíska orðræðu. Í máli hans gætti ekki sálfræðilegra viðhorfa og verkstjórn hans virtist fremur lítil. Hann sagðist einfaldlega krefjast þess að nemendur ynnu sjálfstætt: „Aðrir leiðbeinendur hafa annan stíl og kannski gott að menn viti hvernig leiðbeinendur eru og geti valið sér meiri eða minni handleiðslu og stýringu.“

Það sem Guðmundur sagði um ábyrgð nemenda á að halda verki sínu áfram og kalla eftir fundum skar sig nokkuð úr. Aðrir sem ég talaði við sögðust boða nemendur á fundi og drífa þá áfram. Hér eru tvö dæmi:

Sigurgeir Hölluson: „Hvað á að vera íhlutunarsamur? Vera kröfuharður um að nemendur sýni framvindu. ... Ég lýk gjarna fundi á að ákveða næsta fund.“

Halldór Sveinsson: „Ég reyni að hafa fundi mjög reglulega. Einu undantekningarnar eru ef nemandi er fullkomlega vonlaus eða afburðanemandi, annars hvet ég þau til að koma tvisvar í mánuði sirka.“

Líkt og Sigurgeir og Halldór kvaðst Signý Eiríksdóttir skipuleggja reglulega fundi með nemendum og bætti því við að sitt hlutverk væri ekki fyrst og fremst að vera sérfræðingur í viðfangsefni nemenda heldur að halda utan um vinnu þeirra og kenna þeim að vinna sem fræðimenn.

Signý Eiríksdóttir: „Ég hef haft nemendur sem skrifa um efni sem ég er ekki sérfræðingur í og ég hef lært með nemendunum. Við getum leiðbeint um fleira en það sem við erum mestir sérfræðingar í ... leiðbeint um gagnrýna hugsun og rökræðu fremur en efni. ... Við þurfum að kenna nemendum að taka gagnrýni.“

Símon Velding lagði meiri áherslu á að leiðbeinandi væri sérfræðingur í viðfangsefni nemandans en Signý. Hjá honum héldust akademískar áherslur samt í hendur við ákveðna verkstjórn og ábyrgð á framvindu náms.

Símon Velding: „Ég tek mjög alvarlega kröfur um að leiðbeinandi sé raunverulegur sérfræðingur í efninu sem hann leiðbeinir um. Það veltur á nemandanum hvað samstarf er þétt og hvað það þarf að vera þétt. En leiðbeinandi á að funda oft með nema, best að það sé vikulega, og leggja töluvert til málanna. ... Ég er þeirrar skoðunar að leiðbeinandi þurfi að vera vakandi og hitta nemandann oft. ... Ábyrgð á framvindu á að vera hjá leiðbeinanda ekki síður en hjá nemanda.“

Halldór Sveinsson virtist vera mitt á milli Signýjar og Símonar hvað varðaði kröfu um að leiðbeinandi væri sérfræðingur í viðfangsefni nemandans þar sem hann sagðist vinna á mörkum margra fræðigreina og því stundum þurfa að fara út fyrir sitt sérvið, en svo bætti hann við að hann tæki ekki að sér ritgerð ef annar í deildinni væri betur heima í því efni. Árný Ómarsdóttir orðaði svipaða hugsun þegar hún sagði: „Það er eitt við lítinn háskóla að maður lendir í að leiðbeina við ritgerðir sem eru utan við þægindarammann.“ Ég spurði í framhaldi af þessu hvort þetta þýddi að hún þyrfti að frumlesa mikið af fræðilegu efni og hún játti því.

Ef til vill er munurinn á þeim Árnýju, Halldóri, Signýju og Símoni þó ekki ákaflega mikill hvað varðar hugmyndir þeirra um leiðbeinanda sem sérfræðing. Signý og Halldór voru í senn að ræða meistara- og doktorsritgerðir en Símon bara um doktorsverkefni. Árný talaði um að við lítinn háskóla væri óhjákvæmilegt að kennari leiðbeindi út fyrir sitt sérvið, en hún sagði ekki að það væri æskilegt.

Hjá flestum viðmælendum mínum mátti heyra talsmáta af því tagi sem Grant (2005) kallar sálfræðilega orðræðu. Halldór Sveinsson var þó sá eini sem talaði beinlínis um sálfræði í því sambandi: „Það er pínulítil sálfræðingur í leiðbeinanda,“ sagði hann, „svo ég leik stundum þerapista.“ Elín Pálsdóttir ræddi starf sitt á svipuðum nótum þó hún notaði önnur orð.

Elín Pálsdóttir: „Ég legg rosalega mikla vinnu í nemendur mína ... Ein ætlaði oft að hætta en ég leyfi þeim ekki að hætta. Það er bara gamli kennarinn í manni ... manni er ekkert sama. ... Þetta snertir sjálfsvirðingu sem kennari og virðingu fyrir nemendum. Ég vil ekki sjá verk þar sem stendur að ég hafi leiðbeint og að það sé ekki nógu gott.“

Umhyggja Elínar fyrir nemendum sínum verður tæpast greind frá akademískum metnaði hennar, eins og kemur fram í síðustu tveim málsgreinunum. Líkt og Signý talaði Elín um kennslu í fræðilegum vinnubrögðum, að hún þyrfti að vera árangursrík „og þess vegna,“ sagði hún, „er svo mikilvægt að sýna nemendum áhuga.“

Þannig týnist tíminn

Flestir viðmælendur mínir minntust á að það væri mikil vinna að hjálpa til við skrif og textagerð. Ummæli Reynis Ármannssonar um þetta efni eru eftirminnileg, en hann sagði: „Ég hef orðað þá reglu að hjálpa hverjum og einum að skrifa eins vel og hann getur sjálfur ... tek ekki ráðin af nemanda ... skrifa ekki fyrir hann ... en legg mikla vinnu í textann.“ Halldór Sveinsson sagðist líka hjálpa nemendum mikið við skrif, jafnvel of mikið.

Halldór Sveinsson: „Maður hefur eytt allt of miklum tíma í að hjálpa fólki að skrifa. Þetta eru vinnubrögð sem ég hef vanið mig á sem ritstjóri og maður spyr sig á endanum, hver er höfundur ritgerðarinnar? ... Vanrækjum við nemendur eða vinnum fyrir þá? Ég held að hjá okkur hafi tilhneigingin verið að vinna fyrir þá. Einu dæmin um vanrækslu eru nemendur sem ég fæ hrós fyrir að hafa leiðbeint, bestu nemendurnir, fyrir þá þarf lítið að skrifa og lítið að gera. En með fáum undantekningum er þetta frekar of en van.“

Þegar talið barst að lestri sögðu viðmælendur misjafna sögu þegar ég spurði hvort þeir þyrftu að lesa fræðilegt efni sem nemendur nýttu sér. Eins og fram hefur komið sagðist Guðmundur Ásgrímsson bæði hjálpa nemendum við skrif og lesa með þeim fræðilegt efni og Árný talaði um nauðsyn þess að lesa sjálf þegar viðfangsefni nemenda væri ekki á miðju sérsviði hennar. Flestir aðrir sem tjáðu sig um efnið kváðust ekki lesa mikið í tengslum við leiðsögn. Hér eru dæmi um ummæli um það efni:

Signý Eiríksdóttir: „Látum nemendur lesa og segja frá en ég les ekki með þeim.“

Jóhanna Pétursdóttir: „Les ekki fræðilegt efni í tengslum við lokaverkefni.“

Sigurgeir Hölluson: „Ef nemandi er góður nemandi þá skiptir litlu að ég sé sérfræðingur nákvæmlega í viðfangsefni hans ... en ef nemandi er slakur þá er ekki hægt að treysta því að hann fari alveg rétt með heimildir ... og ég get þá ekki treyst nemandanum. Hef ekki samt mikið farið í að lesa þegar ég treysti ekki nemandanum ... en hef grun um að það sé nauðsynlegt.“

Svar Sigurgeirs bendir til að þó hann lesi ekki með nemendum hafi hann grun um að stundum þurfi þess. Ég impraði á þessum ummælum Sigurgeirs þegar ég ræddi við Reyni Ármannsson og hann sagðist stundum þurfa að lesa með nemendum og taldi að það gæti verið varhugavert að treysta þeim til að fjalla sjálfstætt um efni sem hann þekkti sjálfur ekki nógu vel: „Ég hef lent í að oftreysta. Maður þarf alltaf að vera svolítið á varðbergi með traustið. Ég hef rekist á að hafa haldið að nemandi réði við að nýta heimildir en svo kom annað í ljós.“ Ummæli Halldórs Sveinssonar benda til að hans sjónarmið sé svipað en hann sagði að það þyrfti að minnsta kosti að „taka stikkprufur“ og „þekkja hluta lesefnisins sem nemandi notar.“

Dó það kunni að vera deildar meiningar um hvað traust skiptir miklu máli þá virðist mér næsta víst að leiðbeinandi þurfi að þekkja nemanda til að geta treyst honum. Það er ekki sjálfgefið að leiðbeinendur kynnist nemendum nógu vel til þess. Jóhanna Pétursdóttir ræddi þetta nokkuð í sambandi við meistaranema og sagði meðal annars: „Maður veit ekki mikið um nemendur ... sér ekki námsferla þeirra ... veit jafnvel ekki hvort þeir eru enn í námi. Ég veit bara að ef ég reyni að skrá nema í Kol þá get ég það stundum ekki því þeir eru ekki skráðir í verkefni ... fá kannski leiðsögn án þess að vera innritaðir ... veit ekki hvernig þeim gengur í námskeiðum.“

Mér finnst þetta sem Jóhanna segir koma heim við mína reynslu. Ég fylgist ekki með öllu námi þeirra sem vinna undir minni leiðsögn. Tíminn sem fer í að sinna þessari leiðsögn ætti þó að duga til að kynnast nemendum. En hann fer að miklu leyti í annað, ekki síst tölvupóstsendingar. Vegna doktorsnemans sem ég hef leiðbeint lengst hafði ég sent 136 tölvuskeyti og fengið 209 í lok mars 2017. Þetta voru alls 345 skeyti á um það bil tveim árum eða 3,4 á viku að meðaltali. Vegna hins doktorsnemans voru skeytin að meðaltali 2,9 í viku frá upphafi til loka mars. Meðaltölin fyrir meistaranema voru aðeins lægri eða um 2 skeyti á viku. Að vísu eru um 70% af þessu bréfaskipti við nemanda en gegnum þau skapast, að því er ég held, ekki sams konar kynni og ef tímanum sem fer í þau er varið til að hittast.

Sumt af þessum pósti er stutt skeyti til að sammælast um fundartíma eða svara einhverju með einni málsgrein en talsvert af þessu er lengra mál. Í dagbók minni er líka skráð allmikil vinna við yfirlestur og lagfæringar á texta. Þar kemur og fram að ég hef lesið talsvert með nemendum og velt fyrir mér að gera meira af því. En það er ansi tímafrekt og mér þykir sennilegt að oftast sé betra að nota tímann til að hitta nemendur og tala við þá.

Þurfi að byggja upp traust af því tagi sem Sigurgeir Hölluson talaði um veitir sennilega ekki af mánaðarlegum fundum. Fundir mínir með nemendum hafa verið strjálí en þó oftast en annan hvern mánuð að jafnaði. Ég er of stutt kominn í að átta mig á þessu til að gera mér grein fyrir hvort þessir fundir þurfa að vera með einum nemanda í senn. Vel má vera að hópfundir eins og Svanborg R. Jónsdóttir, Karen Rut Gísladóttir og Hafdís Guðjónsdóttir (2015) hafa lýst geri jafnmikið eða meira gagn.

Tveir af viðmælendum mínum, Signý Eiríksdóttir og Árný Ómarsdóttir, lýstu samstarfi við nemendur í hóp. Önnur fundaði reglulega með meira en tíu manna hópi meistaranema, hin með öllum sínum doktorsnemum. Báðar hafa, að minnsta kosti stundum, aðra háskólakennara eða fræðimenn með á fundunum og nýta þá til að búa til rannsóknarsamfélag. Frásagnir þeirra benda til góðrar reynslu af svona hópleiðsögn og að hún bæði rjúfi einangrun nemenda og geri tveim eða fleiri leiðbeinendum kleift að samnýta krafta sína.

Árný Ómarsdóttir sagði ekki eingöngu frá fundum þar sem rætt var um greinar og fræðileg skrif heldur líka frá annars konar samveru, leshópum og samskiptum á facebook. Þó frásögn hennar af þéttum samskiptum við nemendur skeri sig nokkuð úr er ljóst af viðtölum mínum að metnaðarfull leiðsögn er gríðarlega mikil vinna og tímafrek. Þetta kemur heim við mína eigin takmörkuðu reynslu. Fyrsta veturinn sem ég kenndi við háskólann hafði ég hvorki doktors- né meistaranema og mér fannst ég hafa rúman tíma til að lesa og skrifa um mín eigin hugðarefni þó ég væri með meira en fullan skammt af kennslu og hana í námskeiðum sem ég hafði að sjálfsgöngu aldrei kennt áður. Nú, eftir þrjú ár í starfi, endist vikan verr. Ég áttaði mig að nokkru marki á hverju þetta sætir þegar ég las mínar eigin dagbækur. Ég leiðbeini fáeinum nemendum og þannig týnist tíminn.

Gott verklag og sátt við óvissuna

Lestur á greinum, eigin dagbók og viðtöl við aðra kennara hafa staðfest fyrir mér að það er rétt hjá Connell (1985) að hvert verkefni sé einstakt svo leiðsögn verður ekki unnin eftir neinni forskrift. Doktorsverkefni er óvissuferð eins og öll leit að nýrri þekkingu hlýtur að vera. Þetta þýðir samt

ekki að það sé óvissa um alla hluti. Svör flestra viðmælenda minna benda til þess að heppilegt sé að leiðbeinandi setji ramma um samskipti og sjái um að þau séu þétt. Það kann líka að vera mikilvægt, óháð eðli verkefnis, að leiðbeinandi kynnist nemanda og verji tíma fremur til funda með honum en í annað. Að verkefni sé óvissuferð er sem sagt ekki gild afsökun fyrir því að láta reka á reiðanum. Þetta kemur ágætlega heim við ráðleggingar Connell sem mælti einmitt með því að leiðbeinandi sæi um að hafa reglulega fundi.

Hitt atriðið sem Connell lagði áherslu á í greininni frá 1985, að góð leiðsögn fæli í sér persónulega handleiðslu og stuðning, er nátengt því að leiðbeinandinn boði nemanda reglulega á sinn fund. Í því einu er, held ég, talsverður stuðningur fólgin. Menn geta svo verið misjafnlega umhyggjusamir og hagað samskiptum á ýmsa vegu – allt frá því að vera eins og sálfræðingur eða félagsráðgjafi sem tekur öll mannleg vandamál í fangið yfir í það að einbeita sér einkum að rökræðu um fræðilegar spurningar og samtali um rannsóknir, greinar og skrif. Ef til vill er hægt að raða samskiptunum upp á kvarða frá því sem Grant (2005) kenndi við hefðbundnar akademískar áherslur yfir í þær sálfræðilegu.

Raunar minnir greinarmunurinn á akademískri og sálfræðilegri leiðsögn svolítið á áherslur í námskráfræðum fyrir lægri skólastig þar sem sumar kennslubækur fyrir kennaranema greina frá togstreitu milli þeirra sem leggja áherslu á hefðbundnar námsgreinar og þeirra sem hafa barnið og þarfir þess í brennidepli. Það má jafnvel líta svo á að fleiri gerðir af orðræðu sem Grant (2005) lýsti eigi sér samsvörun í námskráfræðum. Bandaríski námskráfræðingurinn Michael Stephen Schiro (2008) gerir til dæmis gein fyrir ferns konar menntastefnu. Ein leggur áherslu á námsgreinar og gildi þeirra, önnur á skilvirkni og þarfir atvinnulífs, þriðja á þarfir og þroska nemandans og sú fjórða á betra og réttlátara samfélag. Það þarf ekki mikið hugmyndaflug til að tengja þetta hefðbundinni akademískri, tækni-vísindalegri, sálfræðilegri og róttækri orðræðu um leiðsögn. En þótt umræddum áherslum í námskráfræðum sé stundum stillt upp sem andstæðum og Schiro líki þeim við segla sem toga í ólíkar áttir geta þær átt samleið. Sá sem kennir námsgreinina sína og lætur sér annt um gildi hennar getur, að minnsta kosti í mörgum tilvikum, jafnframt unnið að réttlátara samfélagi, komið til móts við þarfir nemenda og búið þá undir að vinna gagnleg störf. Eins og ég hef rökstutt eru þessar áherslur ekki andstæðar þó þær séu ólíkar (Atli Hardarson, 2013).

Mér finnst afar hæpið að líta svo á að akademískar og sálfræðilegar áherslur í leiðsögn útiloki hvor aðra. Hjá flestum viðmælendum mínum virtust þær fara saman. Umhyggja getur verið í þágu akademískra markmiða sem eru samofin áhuga á vinnu nemandans – og hvað veitir nemanda betri stuðning en að finna að leiðbeinandinn hafi áhuga á verkinu sem hann er að vinna? Það er raunar vel líklegt að farsæl leiðsögn sameini umhyggju og akademískar áherslur eins og raunin var hjá viðmælendum Barnes og Austin (2008). Að finna jafnvægi milli þess að styðja nemendur og vera á þeirra bandi en gera samt námskröfur og vera góður fulltrúi sinnar fræðigreinar felur væntanlega ekki í sér að sleppa öðru af þessu til að einbeita sér að hinu, heldur að gera hvort tveggja í senn.

Þetta eru kannski heldur klén svör við spurningunni sem ég lagði upp með. Ég hef ekki sagt margt ákveðið um það hvað leiðbeinandi á að gera. Ég hef þó bent á ástæður til að ætla að það sé gott verklag að funda reglulega, hjálpa til við skrif án þess að skrifa fyrir nemandann, vera nógu vel heima í efninu til að geta metið rök og umfjöllun nemandans og síðast en ekki síst að fara vel með tímann, nota hann fremur til að spjalla augliti til auglitis en í snatt sem litlu skiptir. Um annað er erfitt að alhæfa.

Eftir þessar þælingar er enn margt óráðið. Þær duga ekki til að vinna bug á óvissunni en ef til vill hjálpa þær mér að lifa í sátt við hana.

What are doctoral supervisors supposed to do for their PhD students?

I started my career as an associate professor at the University of Iceland, School of Education in autumn 2014. The year after, in summer 2015, I was charged with the responsibility of supervising a PhD student. In 2016 I got a second PhD student. Fortunately I was not supposed to work alone and my co-supervisors are much more experienced than I am. Nevertheless I felt uncertain about what to do. I did not know how much help I should provide and to what extent the PhD students should manage their own work.

I decided to try to reduce my uncertainty, or at least to make it more tolerable, by doing a little research. The data I gathered were: a) a diary of my own work with my PhD students from the beginning of November 2016 till the end of March 2017; b) Nine interviews with colleagues taken from February till April 2017. They were all experienced supervisors at the University of Iceland. Four of them were at The School of Humanities, five at the School of Education – five men and four women.

Perusal of recent literature about supervision convinced me that the subject is under-theorized and there is lack of research on what methods of supervision are most successful and beneficial.

The earliest paper I read is a short piece by Raewyn Connell, published in 1985, where she highlights two points supported by later research. The first is that each PhD project is unique and it is, therefore, not possible to make all supervision fit into one mould. The second is that, in addition to academic guidance, good supervisors provide personal support and take care of scheduling meetings with their students.

These points are corroborated by later research and also borne out by my interviewees. They agreed that each project is unique and that it is, therefore, not feasible to lay down fixed rules about how to supervise. In connection with this uncertainty some of them talked about a search for balance between too much and too little control of student research, too much and too little help with writing it up, too much trust and too many checks. Most of them also touched on uncertainty related to Connell's second point and raised questions as to what extent their task was purely academic guidance and to what extent it resembled counselling.

In a paper, published in 2005, Barbara M. Grant describes different types of discourses about supervision. She denominates the four most powerful ones psychological, traditional-academic, techno-scientific and neo-liberal. According to her, the first two discourses (i.e., the psychological and the traditional-academic) are dominant among academics. They were both readily apparent in my interviews, whereas the remaining two types were not. The managerialism, inherent in the techno-scientific and neo-liberal discourses, seems as alien to the academics I talked with, as to those Grant was aware of.

One way to conceptualize my interviewees' search for balance, between taking too much care of their students and requiring them to work too independently, is to think of it as attempts to provide a proper mix of academic guidance and personal counselling, or find the golden mean between the psychological, and the traditional-academic approach.

My results, and the research I review, give reasons to think that, even though PhD projects are different, and each one like a journey into uncharted territories where no one knows what will appear next, the supervisor should organize some crucial aspects of the journey. I have already mentioned the importance of scheduling meetings and

reserving time to meet the students. One reason why this is important is that most academics are busy, and students sense this, and are, therefore, hesitant to claim enough of their supervisors' time. Supervisors also need to reserve time to read scholarly works related to the projects, be ready to help with academic writing and, last but not least, get to know their students.

Key words: PhD supervision, Doctoral student, Guidance, Roles of supervisors.

Um höfund

Atli Harðarson (atlivh@hi.is) er dósent við Menntavísindasvið Háskóla Íslands. Hann hefur ritað bækur og greinar um heimspeki, bókmenntir og námskráfræði.

About the author

Atli Harðarson (atlivh@hi.is) is an associate professor at the University of Iceland, School of Education. His publications include works on philosophy, literature and curriculum theory.

Heimildir

Acker, S. Hill, T. og Black, E. (1994). Thesis supervision in the social sciences: Managed or negotiated? *Higher Education* 28(4), 483–498.

Atli Harðarson. (2013). *Equality and academic subjects*. *Journal of Curriculum Studies*, 45(2), 119–131.

Barnes, B. J. og Austin, A. E. (2009). The role of doctoral advisors: A look at advising from the advisor's perspective. *Innovative Higher Education*, 33(5), 297–315.

Bogdan, R. C. og Biklen, S. K. (2003). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. Boston: Allyn & Bacon.

Bøgelund, P. (2015). How supervisors perceive PhD supervision – And how they practice it. *International Journal of Doctoral Studies*, 10, 39–55.

Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. London: Sage.

Connell, R. og Manathunga, C. (2012). On doctoral education: How to supervise a PhD, 1985–2011. *Australian Universities' Review*, 54(1), 5–9.

Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Delamont, S, Parry, O. og Atkinson, P. (1998). Creating a delicate balance: The doctoral supervisor's dilemmas. *Teaching in Higher Education*, 3(2), 157–172.

Deuchar, R. (2008). Facilitator, director or critical friend?: Contradiction and congruence in doctoral supervision styles. *Teaching in Higher Education*, 13(4), 489–500.

Due, J., Kobayashi, S. og Rump, C. Ø. (2013). *To lead the way: Inspiration for PhD students and their supervisors, based on interviews with supervisors and PhD students in the eight faculties at the University of Copenhagen*. Sótt af http://phd.ku.dk/english/hoejrebokse_kopi/leadtheway/ku_god_vejledning_uk_2013_web.pdf

Grant, B. M. (2005). Fighting for space in supervision: Fantasies, fairytales, fictions and fallacies. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 18(3), 337–354.

Hamilton, J. og Carson, S. (2015). Supervising practice: Perspectives on the supervision of creative practice higher degrees by research. *Educational Philosophy and Theory*, 47(12), 1243–1249.

Lindén, J., Ohlin, M. og Brodin, E. M. (2013). Mentorship, Supervision and Learning Experience in PhD Education. *Studies in Higher Education*, 38(5), 639–662.

Mainhard, T., Rijst, R. v. d., Tartwijk, J. v. og Wubbels, T. (2009). A model for the supervisor–doctoral student relationship. *Higher Education*, 58, 359–373.

Maxwell, B. og Reichenbach, R. (2005). Imitation, imagination and re-appraisal: Educating the moral emotions. *Journal of Moral Education*, 34(3), 291–307.

Schiro, M. S. (2008). *Curriculum theory: Conflicting visions and enduring concerns*. Los Angeles, CA: Sage.

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: A journal of self-study of teacher education practices*, 11(1), 32–48.



Atti Vilhelm Harðarson (2018)

Hvað á leiðbeinandi að gera fyrir nemanda sem vinnur að doktorsritgerð?

Netla – Vefímarit um uppeldi og menntun. Menntavísindasvið Háskóla Íslands.

Sótt af <http://netla.hi.is/greinar/2018/ryn/02.pdf>

DOI: <https://doi.org/10.24270/netla.2018.2>