



Gildi meistaraprófsverkefna fyrir fagmennsku uppeldisstétta: Reynsla útskrifaðra meistaránema

Hafdís Guðjónsdóttir, Svanborg R. Jónsdóttir, Karen Rut Gísladóttir,
Edda Óskarsdóttir og Anna Katarzyna Wozniczka

► Abstract ► Um höfunda ► About the authors ► Heimildir

Kennaramenntun á Íslandi er fimm ára sérmenntun á háskólastigi; þrjú ár í grunnnámi og tvö á meistarastigi. Eftir meistarapróf til kennsluréttinda eiga kennarar að hafa góða fræðilega sérþekkingu, geta nýtt helstu rannsóknaraðferðir í uppeldis- og menntunarfræðum, tekið þátt í faglegri umræðu og rökstutt skoðanir á málefnum með fræðilegri þekkingu og rannsóknarniðurstöðum. Til 2020 var skylt að ljúka meistaránáminu með minnst 30 eininga lokaverkefni. Frá hausti 2020 hefur Menntavísindasvið boðið upp á meistaránám til kennsluréttinda án þess að gera lokaverkefni, svokallað MT-nám (e. master of teaching).

Tilgangur rannsóknarinnar var að varpa ljósi á gildi þess að vinna MEd-/MA-verkefni í meistaránámi á Menntavísindasviði. Markmið rannsóknarinnar var að skoða hvernig útskrifaðir meistaránemar upplifðu ferlið við að vinna rannsóknartengt meistaraverkefni og hvaða gildi þeir töldu það hafa fyrir sig sem fagmenn.

Rannsóknin byggði á aðferðafræði eigindlegra rannsókna. Gögnum var safnað með eigindlegri spurningakönnun þar sem svör fengust frá 58 þátttakendum og rýnihópaviðtölum við 20 þátttakendur. Greining gagna fólst í láréttri greiningu á svörum við spurningalista og lóðréttri greiningu gagna úr rýnihópaviðtölum.

Niðurstöður benda til þess að flestir þátttakendur hafi talið sig hafa haft mikið gagn af að hafa unnið rannsóknartengt lokaverkefni. Í gegnum rannsóknarferlið upplifðu þeir valdeflingu og töldu sig eiga auðveldara með að taka afstöðu, útskýra vinnubrögð sín og fylgja þeim eftir.

Efnisorð: Meistaraverkefni, atbeini kennara, valdefling kennara, fagmennska, fagleg sjálfsmynd, rannsóknatengt kennaranám, ígrundun

Inngangur

Menntun er undirstaða almennrar velferðar og virkrar þátttöku einstaklinga í nútíma lýðræðisþjóðfélagi (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2011). Menntun er ætlað að þroska hvern mann og miða að því að hver og einn verði að meira manni (Delors, 1996; Páll Skúlason, 1987). Kennarar á öllum skólastigum eru lykilaðilar í að leiða starfið til að ná þessum markmiðum. Miklar kröfur eru gerðar til kennarastarfsins og því mikilvægt að þeir séu vel undir það búnir. Kennari þarf að kunna að hlusta, vera verkstjóri og ráðgjafi, hafa góða þekkingu og skilning á samfélaginu og skapa aðstæður sem stuðla að samstarfi, sjálfstæðum vinnubrögðum og skapandi og gagnrýninni hugsun nemenda (Kristín Aðalsteinsdóttir, 2007).

Forsenda þess að kennarar valdi þeim fjölbreyttu hlutverkum og skyldum sem þeim eru ætluð er að þeir hafi góðan skilning á eigin gildum, viðhorfum og færni í samskiptum og séu meðvitaðir um þau (Hafdís Guðjónsdóttir, 2004; Kristín Aðalsteinsdóttir, 2002, 2007). Baráttan fyrir fimm ára kennaranámi snerist bæði um að efla fagþekkingu kennara og að uppeldis- og kennslufræði væri mikilvægur þáttur í heildstæðri kennaramenntun sem væri kjarni í fagmennsku kennara (Kristín Aðalsteinsdóttir, 2007).

Kennaramenntun á Íslandi er fimm ára sérmenntun á háskólastigi; þrjú ár í grunnnámi og tvö á meistarastigi. Eftir meistarapróf til kennsluréttinda eiga kennarar að hafa öðlast góða fræðilega sérþekkingu, geta nýtt helstu rannsóknaraðferðir í uppeldis- og menntunarfræðum, tekið þátt í faglegri umræðu og rökstutt skoðanir á málefnum með fræðilegri þekkingu og rannsóknarniðurstöðum (Háskóli Íslands, e.d.-a; Svanborg R. Jónsdóttir o.fl., 2018). Til 2020 var skylt að ljúka meistaránáminu með einstaklingsbundnu lokaverkefni; rannsókn eða fræðilega grunduðu hagnýtu verkefni. Frá hausti 2020 hefur Menntavísindasvið Háskóla Íslands boðið upp á meistaránám til kennsluréttinda án þess að gera lokaverkefni, svokallað MT-nám (e. master of teaching), í samræmi við ný lög um kennaramenntun (Háskóli Íslands, e.d.-b). MT-gráðan felur í sér að nemendur geta lokið námi í formi valinna námskeiða í stað 30 eininga rannsóknartengdra lokaverkefna (Mennta- og barnamálaráðuneytið, e.d.).

Tilgangur rannsóknarinnar er að varpa ljósi á gildi þess að vinna MEd/MA-verkefni í meistaránámi á Menntavísindasviði. Markmið rannsóknarinnar er að skoða hvernig útskrifaðir meistaránemar upplifðu ferlið við að vinna rannsóknartengt meistaraverkefni og hvaða gildi þeir telja það hafa fyrir sig sem fagmenn. Rannsóknarspurningin er: Hvernig upplifðu útskrifaðir meistaránemar ferlið við að vinna rannsóknartengt meistaraverkefni og hvernig meta þeir gildi þess fyrir fagmennsku sína?

Fræðilegur bakgrunnur

Áskoranir og tækifæri felast í skólastarfi og kröfur eru gerðar til kennara. Í 4. gr. laga um menntun, hæfni og ráðningu kennara og skólastjórnenda við leikskóla, grunnskóla og framhaldsskóla (nr. 95/2019) er lögð áhersla á hæfni kennara „til að vera faglegur leiðtogi sem leggur sig fram um að skapa umbótamiðað lærdómssamfélag, taka ábyrgð á eigin starfsþróun og vinna að henni alla starfsævina“. Því er mikilvægt að tryggja að háskólanám til kennsluréttinda búi kennaranemendur vel undir fjölbreytilegt og krefjandi starf á vettvangi.

Rannsóknartengt kennaranám

Kennaranám á Menntavísindasviði hefur verið skilgreint sem rannsóknartengt starfsnám með áherslu á að undirbúa kennara til að leggja grunn að árangursríku starfi í skólum landsins og að leiða faglega þróun þess. Til þess þurfa kennarar að búa yfir hæfni til að skapa námsumhverfi sem hæfir margbreytilegum nemendahópi. Mörgum finnst óljóst hvað átt er við með rannsóknartengdu kennaranámi. Sumir velta fyrir sér hvort það þýði að námsefnið eigi að vera rannsóknartengt, að kennarar séu undirbúnir til að nýta rannsóknarniðurstöður annarra eða hvort þeir eigi í gegnum námið að öðlast hæfni til að stunda rannsóknir í daglegu starfi (Hafþór Guðjónsson, 2007; Jón Torfi Jónasson, 2012).

Þeir sem telja rannsóknartengt kennaranám snúast um að búa kennara undir að nýta rannsóknarniðurstöður annarra gera það með því að flétta rannsóknartengt lesefni inn í öll námskeið og telja að það dugi (Toom o.fl., 2010). Aðrir telja rannsóknartengt kennaranám snúast um að kennaraneminn tileinki sér rannsóknarhugsun með því að lesa rannsóknartengt lesefni og vinna að verkefnum sem tengja fræði og framkvæmd (Toom o.fl., 2010). Rannsóknartengt kennaranám byggir á að kennaranemar vinni eigin rannsókn sem meistaraverkefni. Markmiðið er ekki að gera þá að rannsakendum eða vísindamönnum heldur að veita þeim tækifæri til að byggja upp hæfni til að ígrunda starf sitt, greina hugsun sína og taka kennslufræðilegar ákvarðanir (Toom o.fl., 2010). Meginmarkmið meistararitgerða kennaranema er að þeir uppgötvu eitthvað hagnýtt eða fræðilegt sem styrkir þeirra eigin fagmennsku en ekki að setja fram nýja þekkingu eða nýjar niðurstöður (Toom o.fl.,

2010). Þeir sem eru á þessari skoðun líta svo á að markmiðið með rannsóknartengdu kennaranámi sé að mennta sjálfstæða og ígrundandi kennara sem eru færir um að byggja á rannsóknum í kennslu sinni og skilgreina athafnir sínar út frá niðurstöðum þeirra (Svanborg R. Jónsdóttir o.fl., 2018). Með því að ganga skrefinu lengra má nálgast verkefnið með eigin spurningum, leita upplýsinga og safna gögnum til að skoða málefnið frá ýmsum sjónarhornum til markvissrar ígrundunar og endurmats. Rannsóknir og vettvangur eiga ekki að vera í andstöðu, þetta eru sitt hvor hliðin á sama peningnum og geta styrkt hvort annað (Eklund o.fl., 2019; Jón Torfi Jónasson, 2012).

Ýmsar rannsóknir sýna að það að gera meistaranám á eigin starfi felur í sér ávinning fyrir meistaranemana sjálfa en einnig fyrir nemendur þeirra, foreldra, atvinnulíf og samfélag. Kennaranemar sem fá tækifæri til að rannsaka eigin kennslu læra að vera greinandi og ígrundandi í starfi sínu (Batra, 2009; Maaranen, 2009; Svanborg R. Jónsdóttir o.fl., 2018). Að gera rannsókn og skrifa meistararitgerð hefur áhrif á þróun kennsluhátta kennaranema og eflir samskiptahæfni, sjálfstraust og gagnrýna hugsun þeirra (Dysthe o.fl., 2006). Þeir læra að spegla starf sitt í fræðunum og ígrunda, auk þess sem sumir deila þessari reynslu í gegnum birtingar og kynningar (Meeus o.fl., 2004) og halda áfram að rannsaka starf sitt eftir útskrift (Maaranen, 2009).

Raddir meistaranema

Í Finnlandi hefur rannsóknartengt kennaranám verið við lýði í nokkuð langan tíma og þar má finna rannsóknir á hvaða augum kennaranemar líta rannsóknartengda kennaramenntun og hlutverk meistararitgerðar. Niðurstöður Niemi (2011), sem kannaði upplifun kennaranema á hæfniviðmiðum kennaramenntunar, sýna að flestir þeirra voru ánægðir með rannsóknartengda nálgun og töldu hana mikilvæga, þó svo að sumir teldu að það þyrfti að þróa rannsóknartengda námið betur svo þeir sæju gildi þess fyrir kennarastarfið (Eklund, 2014). Í rannsókn Jyrhämä o.fl. (2008) kom fram að kennaranemar gerðu sér grein fyrir mikilvægi rannsóknartengdrar nálgunar í námi á meistarastigi en í gegnum námið bjuggust þeir við meiri áherslu á rannsóknir í vettvangsnáminu. Jafnframt komst Maaranen (2010) að því að flestir nemendur höfðu jákvætt viðhorf til rannsókna og ígrundunar í rannsóknartengdri kennaramenntun. Þeir sáu ennfremur fyrir sér kennararannsóknir sem leið til að efla starfsþróun sína.

Rannsóknartengd kennaramenntun, sem lýkur með meistaraprófsritgerð, hefur einnig verið gagnrýnd (Hansén o.fl., 2012; Hökkä & Eteläpelto, 2014). Rannsóknir sýna að nýútskrifuðum kennurum finnst þeir hafi traustan grunn til að byggja á (Aspfors & Eklund, 2017), en að þá skorti hagnýta hæfni þegar þeir hefja störf í skóla (Hansén o.fl., 2015). Niðurstöður Eklund (2019) sýna að nemendur líta fyrst og fremst á meistararitgerðina sem tækifæri til að dýpka þekkingu sína á efni sem þeim finnst persónulega áhugavert – ekki endilega efni sem skiptir máli fyrir faglega hæfni þeirra í framtíðinni. Þeir sjá því ekki í raun og veru tækifæri til að kanna viðfangsefni og velja aðferðir í ritgerðinni sem býr þá undir starfið og þróar þá sem kennara. Þannig að jafnvel þó að kennaranemar skrifi sterkar meistararitgerðir, virðist skorta ígrundun á hvernig þeir geta yfirfært þá þekkingu yfir á starfið. Þessar niðurstöður skipta máli varðandi hvernig þróa megi meistararitgerðina til að efla faglega starfsþróun kennara. Lagt er til að aukin áhersla verði á hæfni kennara til að stunda starfendarannsóknir í kennslu og starfi í stað þess að einblína á hefðbundnar vísindaritgerðir (Eklund, 2019). Þó svo að meistararitgerðin sé mikilvægur þáttur í rannsóknartengdri kennaramenntun, er mikilvægt að þróa allt námsferlið þannig að það hvetji nemendur til að tileinka sér rannsóknarnálgun í framtíðarstarfinu og þar með efla fagmennsku sína og kennarastarfið (Eklund, 2019).

Atbeini, fagmennska og fagleg sjálfsmynd

Tilgangur fræðilegs náms í kennaramenntun er að skerpa færni kennaranema til að rýna í málefni í kennslu, skilja námsferli og þarfir nemenda, efla sjálfsnám og sjálfstæða hugsun og þróa greinandi og túlkandi hæfni (Batra, 2009). Þannig fá kennaranemar rými til valdeflingar (e. empowerment) og að verða meira en færir tæknimenn í kennslu. Þeir verða fagmenn sem hafa atbeina (e. agency) til að fylgja eftir eigin sannfæringu í stað þess að framkvæma í blindni það sem aðrir segja þeim að gera. Valdefling í starfi snýst um að búa yfir þeirri hæfni að geta valið og ákvarðað leiðir í starfi

sem hafa áhrif á starfsemina. Atbeini er hæfnin til að taka til aðgerða eða velja hvaða aðgerðir skuli framkvæma og er skilgreindur sem athafnir einstaklinga frekar en eiginleiki þeirra eða hæfni (Biesta o.fl., 2015). Einstaklingar upplifa sig hafa atbeina þegar þeir öðlast tilfinningu fyrir að hafa stjórn á eigin athöfnum og afleiðingum þeirra (Moore, 2016). Þeir sem hafa atbeina starfa virkir með umhverfi sínu frekar en einfaldlega í umhverfi sínu (Biesta o.fl., 2015). Í þessu felst valdeflingin. Einstaklingar öðlast aukna þekkingu, færni og sjálfstraust til að greina og hrinda hugmyndum í framkvæmd og verða þannig breytingarafi í skólastarfi og menntun (Batra, 2009; Cochran-Smith, 2003).

Hægt er að skoða atbeina kennara út frá tveimur nálgunum. Annars vegar birtist hann í að þeir stíga fram (e. step up), prófa nýjar hugmyndir og bæta við sig hlutverkum eins og að sinna leiðsögn og að vera leiðtogi. Hins vegar er birtingarmyndin sú að kennarar draga sig út úr aðstæðum (e. push back), afneita eða endurskoða framkvæmd og stefnur sem þeir eru ekki sammála (Buchanan, 2015). Atbeini og fagleg sjálfsmynd eru samtvinnuð og mótast af almennri orðræðu og skólamenningu, en kennarar hafa þó tækifæri til að móta eigin sjálfsmynd á virkan hátt (Buchanan, 2015). Kennarar á Íslandi, líkt og annars staðar, upplifa sig oft ofhlaðna verkefnum og nálægt örmögnun. Því er mikilvægt að starfsumhverfið ýti undir atbeina þeirra og gefi þeim þar með möguleika til að þroskast í starfi (Sif Einarsdóttir o.fl., 2019). Styðjandi starfsumhverfi er ekki einungis gagnlegt nemendum, heldur einnig eflandi og gefandi fyrir kennara (Santoro, 2018). Þannig er sjálfræði ekki aðeins uppspretta vaxtar og gleði heldur stuðlar einnig að góðu starfi (Atli Harðarson og Magos, 2021).

Fagmennska í starfi byggir á þeirri kunnáttu, færni og alúð sem lögð er í starfið. Heilindi, heiðarleiki og trúnaður eru siðferðilegar dyggðir sem birtast í þeirri alúð sem sett er í starfið og birtist í vönduðum vinnubrögðum og siðferðilegum gildum (Sigurður Kristinsson, 2013). Tengsl kennaranema við vettvang eru mikilvæg til að leggja grunn að fagmennsku þeirra. Jón Torfi Jónasson (2012) veltir því meðal annars fyrir sér varðandi uppbyggingu kennaranámsins hvort ekki þurfi að flétta saman áherslum um mótun sérfræði almennt (e. development of expertise), mótun fagmanns (e. professional education) og fagmennsku (e. professional development), og hugmyndum um starfsþróun og þróun skólastarfs. Fagþekking kennaranema fær meiri dýpt þegar þeir geta tengt þessar áherslur við starfið á vettvangi. Með því að gera þá meðvitanda um þau ferli sem eru hluti af kennarastarfinu er lagður grunnur að valdeflingu þeirra (Loughran, 2002). Í Finnlandi, þar sem sjálfræði kennara á öllum skólastigum er talið mjög mikilvægt og kennarar og kennaramenntendur rækta með sér sjálfstæði í kennslu, er talið að hæfni kennara sé hluti af þekkingu þeirra (Jegstad o.fl., 2021).

Margir kennarar glíma við að horfa á sitt eigið starf í tengslum við tilgang menntunar eins og hann birtist í stefnuskjólum. Þeir eru oft drifnir áfram í starfi af skammtímamarkmiðum sem stýrast af útkomu og er þá áherslan ekki lögð á gildi og áhrif kennarastarfsins (Biesta o.fl., 2015). Til að átta sig á viðara samhengi menntunar er brýnt fyrir kennara að geta ígrundað eigið starf og rætt það á gagnrýnninn hátt. Þetta kallar á að þeir þrói með sér þekkingu og hæfni til að tengja saman fræðin og starfið, rökstyðja ákvarðanir á vettvangi og ígrunda eigin reynslu (Sigurður Kristinsson, 2013). Í gegnum ígrundun á eigin starfi geta kennarar þróað kenningar um nám og kennslu (Svanborg R. Jónsdóttir o.fl., 2018) og tekið afstöðu til ólíkra málefna út frá heildartilgangi menntunar (Biesta o.fl., 2015).

Til að kennarastéttin geti þróað nýja þekkingu þarf hún rými til að sýna frumkvæði, fylgjast með rannsóknarniðurstöðum og tengja þær við skólaþróun (Jón Torfi Jónasson, 2016). Djúpstæð umræða um eðli og tilgang skólakerfisins og gildi menntunar almennt skiptir miklu máli. Jón Torfi Jónasson (2019) leggur áherslu á að kennaranám í heild sinni ætti að verulegu leyti að snúast um eðli og markmið menntunar.

Aðferðafræði og aðferð

Eigindleg aðferðafræði er nýtt til að leita eftir upplifun, reynslu og skilningi tiltekins hóps (Punch, 2013). Tilgangur rannsóknarinnar er að varpa ljósi á gildi þess að vinna MEd/MA-verkefni í meistaranámi á Menntavísindasviði og markmiðið að skoða hvernig útskrifaðir meistaranemar upplifðu ferlið við að vinna rannsóknartengt meistaraþrófsverkefni og hvaða gildi þeir töldu það hafa

fyrir sig sem fagmenn. Í rannsókninni var valið að rýna í reynslu nemenda og upplifun af því að vinna umfangsmikið rannsóknarverkefni í lok meistaranáms. Með eiginlegum gögnum má skoða reynslu þátttakenda frá ýmsum hliðum, lýsa (e. describe), greina (e. analyze) og túlka (e. interpret) ferlið sem þeir fóru í gegnum, þær tilfinningar sem birtust og áhrif á starfið (Wolcott, 2005). Rannsóknarspurningin sem höfð var að leiðarljósi er: Hvernig upplifðu útskrifaðir meistaranemar ferlið við að vinna rannsóknartengt meistaraverkefni og hvernig meta þeir gildi þess fyrir fagmennsku sína?

Þátttakendur

Þátttakendur í rannsókninni voru útskrifaðir meistaranemar sem höfundar leiðbeindu í meistaraverkefnum á árunum 2011–2021. Þátttakendur höfðu verið nemendur í einhverri af fjórum deildum Menntavísindasviðs Háskóla Íslands. Þeir unnu rannsóknir sem byggja á aðferðafræði starfendarannsókna, eiginlegra og meginlegra rannsókna og blandaðri aðferðafræði eða unnu að námsgagnagerð. Meðal þátttakenda voru meistaranemar sem höfðu tekið fimm ára meistaranám og líka þeir sem þegar höfðu réttindi, voru stjórnendur eða komu úr uppeldisfræði en vildu bæta við sig meistaragráðu. Þegar rannsóknin fór fram höfðu þátttakendur starfað í mislangan tíma á vettvangi frá útskrift og gaf sú reynsla þeim frekari forsendur til að meta gildi meistaraprófsverkefna á starf þeirra. Í hópleiðsögn okkar hafa 107 nemendur útskrifast með meistaragráðu og var þessum meisturum boðið að taka þátt í rannsókninni.

Gögn og gagnaöflun

Gagna frá útskrifuðum meistaranemum var aflað með spurningakönnun á netinu og rýnihópaviðtölum. Til að nálgast þátttakendur var byrjað á að leita að netföngum útskrifaðra nemenda. Spurningakönnun var send út í lok maí 2021 og ítrekun send tveimur vikum síðar á 91 netfang sem voru staðfest. Svör bárust frá 58 einstaklingum, sem er um 64% svörun. Spurningakönnunin var nafnlaus og samanstóð af bakgrunnsspurningu um núverandi stöðu í starfi og opnum spurningum um val á viðfangsefninu, hvernig meistaranámið hefði undirbúið þá fyrir lokaverkefnið, upplifun á ritunarferlinu, hvað studdi nemendur í ferlinu, og fagleg áhrif þess að vinna meistaraverkefni.

Rýnihópaviðtölin áttu sér stað haustið 2019 og frá lok maí til loka júní 2021. Viðmælendur voru valdir markvisst úr hópi þeirra sem lokið höfðu MEd-verkefni með kennsluréttindum eða öðrum réttindum í uppeldi og menntun, meðal annars MA-verkefnum. Með því að velja markvisst í viðtölin fengum við til viðtals einstaklinga sem voru á ólíkum tímum að skrifa ritgerðina sína og á ólíkum stað faglegra (Braun og Clarke, 2013). Boð var sent á 34 þátttakendur og af þeim mættu 20 í viðtöl. Þau voru öll tekin í gegnum Zoom, hljóðrituð og afrituð orðrétt.

Tímaramminn til að mæta í viðtölin, frá seinni hluta maí til loka júní 2021, var knappur og var á annasömu tímabili í skólum vegna skólaloka. Viðtölin urðu átta, með 1–4 viðmælendum. Við fengum fyrirspurnir frá fleirum sem vildu taka þátt í viðtali en komust ekki á þeim stutta tíma sem var í boði. Spurningarnar í viðtölunum byggðu á sama inntaki og í spurningakönnuninni, en viðtölin gáfu kost á dýpri samræðum og nákvæmari útskýringum.

Greining gagna

Greining gagna fólst í láréttri greiningu á spurningalistasvörum, þar er fengin víð yfirsýn á svör meistaranemanna og lóðrétt greining gagna fékkst með viðtölunum við þá (Gaudet og Robert, 2018). Þannig náðum við vídd með yfirsýn á mörg svör og dýpt í að móta skilning okkar og setja fram niðurstöður og draga ályktanir af þeim.

Við lásam hver fyrir sig yfir svörin úr spurningakönnuninni og drógum saman á sameiginlegum fundi einkenni svaranna, áhugaverð atriði og það sem kom á óvart. Þá lásam við yfir viðtölin hver í sínu lagi og drógum fram atriði sem vöktu athygli úr reynslu þátttakenda af því að vinna meistaraverkefnið og gildi þess fyrir fagmennsku þeirra. Niðurstöðurnar voru flokkaðar í fjóra

flokka sem að hluta mótuðust út frá spurningunum í viðtölunum og spurningakönnuninni. Með því að bera saman svörin úr spurningakönnuninni og viðtölin sáum við mikinn samhljóm en þó oft meiri dýpt og ígrundun í viðtölunum. Margprófun í gagnaöflun og gagnagreiningu fólst í að við skiptumst á að taka viðtöl, safna gögnum með tvenns konar aðferðum (spurningalisti og viðtöl) og í gagnagreiningunni lásum við gögn yfir sem einstaklingar, í þörum og sem hópur. Þannig tryggðum við áreiðanleika rannsóknarinnar (Creswell og Poth, 2016; Lichtman, 2010).

Siðferileg atriði og álitamál

Leitað var eftir upplýstu samþykki þeirra þátttakenda sem tóku þátt í rýnihópaviðtölunum í rannsókninni. Í rannsókninni og skrifum um hana höfðum við Vísindasiðareglur Háskóla Íslands (Háskóli Íslands, e.d.-c) að leiðarljósi. Við leitumst við að sýna gildum annarra virðingu og að standa vörð um mannlega reisn. Við gengum út frá þeirri meginreglu að valda engum skaða og við höfðum nafnleynd þar sem vitnað er í orð meistaránemanna. Meistaránemarnir sem tóku þátt í rannsókninni voru upplýstir um markmið hennar og að þeir gætu dregið gögn frá sér til baka hvenær sem væri.

Fagleg valdefling

Í meistaránámi í menntavísindum er mikilvægt að nemendur öðlist hæfni í að skoða reynslu af vettvangi út frá fræðunum og rýna í eigin framkvæmd á gagnrýninn hátt. Í gegnum meistaraverkefni er nemendum gefið aukið svigrúm til að vinna með afmarkað viðfangsefni. Í niðurstödukaflanum má greina margvíslegar vísbendingar um að vinna við meistaraverkefni hafi áhrif á frumkvæði og fagmennsku meistaránemanna. Þátttakendur bentu á margvíslega þætti í ritgerðarvinnunni sem voru í senn krefjandi og valdeflandi. Við skiptum niðurstöðum í eftirfarandi þætti: 1. Ferlið við að skrifa meistaraverkefnið. 2. Gagnrýnin hugsun og fagmennska í mótun. 3. Gildi, atbeini og valdefling.

Ferlið við að skrifa meistaraverkefnið

Meistaraverkefni er einstaklingsverkefni, 30-40 ECTS-einingar sem gert er ráð fyrir að unnið sé á tveimur til þremur önnum. Lokaverkefnið er rannsókn eða fræðilega grundað hagnýtt verkefni þar sem nemendur þurfa að ákveða viðfangsefni, aðferðafræðilega nálgun og byggja upp fræðilegar undirstöður.

Þátttakendum fannst þeir misjafnlega undirbúnir til að takast á við jafn viðamikið verkefni og meistaraverkefnið er. Þeir áttuðu sig á að vinna við slíkt verkefni gerði margvíslegar kröfur á þá og það tók sinn tíma „að finna taktinn í hverjum kafla“ eins og einn þátttakandi orðaði það í spurningakönnuninni, „þegar þú varst nýbúin að læra að skrifa einn kaflann þá fórstu yfir í annan“.

Sumum fannst þeir ágætlega undirbúnir fyrir fræðilega þáttinn. Þeir hefðu verið „að víða að sér fræðilegu efni í gegnum allt námið“ og þeim fannst þeir komnir með góðan efnivið. Salka gerði greinarmun á fræðilegri áherslu inn á námskeiðum og í vinnu við meistaraverkefnið. Á námskeiðunum hefði hún meira verið „að fleyta kerlingar ofan á þeim fræðum“ sem hún notaði. Þegar hún fór að vinna með fræðin í meistaraverkefninu þurfti hún „virkilega að setjast niður, fara lengra ofan í þau“. Þvert á gögnin komu fram vísbendingar um að í vinnu við meistaraverkefnið hefði fræðilegi þátturinn verið erfiður, sérstaklega ef lítil tenging var milli viðfangsefnisins og þeirra námskeiða áfanga sem nemendur höfðu tekið. Það gerðist í tilvikum þar sem nemendur voru undir lok námsins komnir með áhugaverðar spurningar eða hugmyndir til að leita svara við, eins og Katrín deildi með okkur:

Ég leiddist inn á efni sem enginn hafði íslenska þýðingu á og enginn hafði einhvern veginn heyrt um. Þannig að fyrir utan kveikjuna eða tækifærið til þess að kafa ofan í efni sem leiddi mig að þessu, þá var ég eiginlega ekki með neinn fræðilegan grunn fyrir verkefnið mitt.

Þótt námið hafi nýst henni til að finna viðfangsefni sem hún vildi takast á við átti hún mikla grunnvinnu eftir, eins og að draga saman og vinna úr fræðilegum undirstöðum verkefni síns.

Tveir þátttakendur bentu á í svari við spurningakönnun að þeir hefðu viljað hafa undirbúninginn fyrir ritgerðarvinnuna markvissari í gegnum námið og hafa „skýra sýn á hvernig námið fléttaðist saman í lokaútkomuna, vinnuna við meistaraverkefnið“. Bjarni talaði um hversu lærdómsrík vinnubrögðin í kringum rannsóknina hefðu verið. Hann væri „svo mikið að læra inni í verkefninu sjálfu“. Hann sagði að það hefði gengið vel „að gera rannsóknina, á yfirborðinu að minnsta kosti, en það var svo mikið nýtt“. Hann væri „óöruggur með marga hluti“.

Þátttakendur virtust sammála um að þeir hefðu þurft góðan stuðning, bæði í að ná tökum á öguðum vinnubrögðum, eins og að taka rýnihópaviðtöl eða skrifa í rannsóknardagbók, og að fá staðfestingu á að „maður væri að gera réttu hlutina“. Jóhanna sagði frá einum þætti sem hún þurfti að temja sér:

Að halda rannsóknardagbók. Erfiðast var að skrifa reglulega í hana. Ég þurfti alveg að æfa mig upp í að skrifa í dagbókina. Þannig að það var erfiðast að fá mig til þess að skrifa en undir lokin var þetta orðið reglulegt.

Í gögnunum kom fram að þátttakendur töldu mikilvægt að tilheyra námssamfélagi. Ragnheiður lýsti hvernig þátttaka í námssamfélagi hjálpaði henni að átta sig á að hún væri ekki ein um að finnast hún vera í „lausu lofti, að fleiri voru að díla við það sama“. Kjölfestan í samfélagi meistaraprófsnema að mati þátttakenda var að hafa fastan tíma til að hitta hópinn. Sigurður orðaði það á eftirfarandi hátt:

Ef maður hafði á tilfinningunni að maður væri að misskilja eitthvað eða fannst eitthvað ómögulegt þá vissi maður af fundi fljótlega þar sem hægt væri að setjast niður og segja: Heyrðu, nú finnst mér ég alveg strand og veit ekkert hvað ég á að gera næst.

Þóra talaði um hvernig hún gat á fundunum „kastað fram hugmyndum og hlustað“. Guðríður útskýrði hvernig fundirnir vörðuðu leiðina í gegnum verkefnið: „Þegar maður var að koma á fundinn þá fór maður sjálfur svona, hvað er ég búin að gera undanfarnar þrjár vikur, hvert er ég komin síðan síðast.“ Meistaraverkefnið reyndi líka tilfinningalega á. Sædis sagði:

Þetta var strembið. Maður upplifði allar tilfinningar. Þetta var gaman. Þetta var leiðinlegt. Þetta var spennandi. Þetta var pirrandi. Ég kom einhvern tímann á fund og bara grét. Ég sagði að ég ætti aldrei eftir að klára, ég væri bara stopp og þá var einhver önnur þarna sem var að klára og sagði: „Ég lenti í þessu líka, taktu þér pásu og sestu svo aftur.“ Ég gerði það, tók pásu í viku og settist svo aftur og byrjaði að skoða og þá var þetta ekki jafn yfirþyrmandi.

Þátttakendur í rannsókninni töldu að það að tilheyra námssamfélagi hefði skapað þeim bæði festu og öryggi í þessari vinnu. Í gögnunum lýstu sumir þátttakendur að þeir væru ekki vissir um að þeir hefðu „náð að ljúka verkefninu“ ef þeir hefðu ekki tilheyrt námssamfélagi. Salka sagði: „Ég væri ekki búin, væri enn að leita að efni. Í þessum hittingum sko, menningin sem skapaðist þar leiddi mann áfram í vinnunni. Það myndaðist eitthvað sérstakt þar sem ég hefði aldrei útskrifast án.“ Þá virtist engu skipta hvar meistararnir voru staddir í tengslum við verkefni sín. Það að vera í hópi, hitta fólk, ræða saman og fá hvatningu og samtal við leiðbeinendur og nemendur á ólíkum stöðum í rannsóknarferlinu skipti sköpum. Allir voru einhvern veginn á sama ferðalaginu og gátu veitt stuðning og ráð með nærveru sinni og þátttöku þegar á reyndi.

Gagnrýnin hugsun og fagmennska í mótun

Í vinnu við meistaraverkefni reynir á færni nema til að rýna í málefni tengd skólastarfi, efla sjálfstæða hugsun og þróa getu til að greina og bregðast við faglegum málefnum. Í gögnunum má sjá vísbendingar um að þó svo að vinna við meistaraverkefni sé oft krefjandi og erfið sé hún í flestum tilfellum valdeflandi ferðalag þegar yfir lýkur. Geir sagði í rýnihópsviðtali:

Að þurfa að gera einhverja rosastóra ritgerð sem allir töluðu um að væri algjört helvíti að gera. Ég er svo glaður í dag. Þetta hafði svo mikil áhrif á mig þessi ritgerðarskrif. Það bara eflði mig svo ótrúlega mikið. Hafði ótrúlega mikil áhrif á mig, til góðs.

Þátttakendur töluðu um að þeir hefðu fundið atbeina sinn í gegnum vinnuferlið við meistaraverkefnið. Þeir nefndu að þeir hefðu í lokaverkefni sínu valið sér viðfangsefni sem hefði verið að þróast og mótast í gegnum kennaranámið en þeir ekki fengið tækifæri til að sérhæfa sig í. Dæmi um það er lokaverkefni Friðbjargar um lestrarkennslu fyrir döfð nemendur, en hún sagði í rýnihópsviðtali:

Þetta er mjög ólíkt, að velja námskeið eða rannsókn. Námskeiðin eru bara fín fyrir sitt leyti, en þar var ekkert efni sem sneri að döfð, vegna þess að öll verkefni sneru að heyrandi. ... en með því að vinna rannsókn þá gat ég unnið með mitt mál. Námskeiðin voru alltaf fín en ég var alltaf svo ein í öllu sem ég var að gera.

Friðbjörg fékk atbeina til að vinna verkefni sem skipti hana og kennslu hennar máli og hún hafði fengið fá tækifæri til að vinna með eða læra um í námskeiðunum. Flestir þátttakenda komu inn á hversu mikilvægt það væri að fá að velja sitt eigið viðfangsefni, velja það sem þeir vildu dýpka sig í. Samhljóða viðhorf komu fram í flestum svörum í spurningakönnuninni, til dæmis svaraði einn: „Ég valdi lokaverkefnið með hagnýtt gildi í huga,“ og annar: „Ég valdi viðfangsefnið út frá því hversu vel það tengist starfinu mínu og hvernig það gagnast mér í vinnu minni með nemendum mínum.“ Hildur, stjórnandi í skóla, sagði:

Ég valdi þetta efni til að skilja betur hvers vegna starfsfólk kennir á þann hátt sem þau kenna. Hvernig þeirra fyrri reynsla hefur áhrif á þau sem kennara í dag. Með þessar upplýsingar vildi ég hjálpa þeim að þróa sig og styðja við þau í því sem þau eru að gera.

Hildur nýtti áhuga sinn til að sinna starfi sínu vel sem stjórnandi og gerði rannsókn á því til að finna út hvernig hún gæti stutt starfsfólkið sitt. Þannig má sjá hjá mörgum þátttakenda að meistaraverkefnið gaf þeim svigrúm og atbeina til að láta reyna á eigið frumkvæði og sjálfstæði í vinnubrögðum. Í spurningakönnuninni lýsti einn þátttakenda því að námið hefði ekki gefið honum „nógu mikla innsýn í starf kennarans“ þannig að í meistaraverkefninu hefði hann viljað „skrifa um námsaðferð sem myndi nýtast í starfi sem kennari“. Sigurborg, sem er starfandi kennari í skapandi greinum, lýsti hvað leiddi hana til að velja viðfangsefni í meistaraprófsrannsókninni:

Ég upplifði nám bara almennt sem þessa eilífu mötun, eins og fuglinn sem fer út og nær í matinn fyrir ungana sína og svo kemur hann og gubbar bara matnum upp í þá [...] að nám, bæði mitt í gegnum árin og jafnvel bara sumt í háskólanum var svolítið þetta: „Segðu mér bara hvernig mynd ég á að mála og ég skal mála hana eftir númerum og koma því áfram.“ [...] Áhuginn kviknaði hjá mér út frá hvernig þú setur nemandann í skapandi hlutverk. Þá fóru þessar vangaveltur í gang. Er þetta umhverfið? Eru þetta verkefni?

Sigurborg ítrekaði að viðfangsefnið hefði komið alfarið frá sér og snúist um það sem henni fannst skipta máli. Vinna við meistaraverkefnið hefði gert henni kleift að setja fram spurningar sem hún vildi leita svara við.

Gildi, atbeini og valdefling

Tilgangur meistaraverkefnisins er að gefa nemendum rými til að þróa eigin kenningar um nám og kennslu og öðlast heildarsýn á menntun. Þátttakendur voru sammála um að það hefði haft afgerandi áhrif á þá að hafa skrifað meistararitgerð. Ávinningurinn tengdist aukinni fagmennsku, valdeflingu, sérhæfingu og bættum áhrifum á samstarfsfólk ásamt persónulegri eflingu. Lovísa talaði um að vinnan við meistaraverkefnið hefði verið ákveðinn lokahnykkur í vinnu með fræðin. Í gegnum verkefnið fannst henni hún setjast í „stól fræðimannsins“, nýta fræðin í að rýna í eigið starf og taka afstöðu til þess sem hún væri að gera. Hún væri betur undirbúin í að bregðast við á markvissan hátt. Jóhanna, sem vann starfendarannsókn, tók jafnvel dýpra í árinni: „Meistaraverkefnið, það er meistaranaámið mitt. Það styrkti mig sem kennara og gerði mig að betri fagmanni. Kennslan mín er önnur núna en

hún var fyrir meistaraverkefnið.“ Birna sagðist vera öruggari í að taka þátt í umræðum um skólamála, taka afstöðu og láta hana í ljós. Þau viðhorf komu fram hjá fleirum í svörum í spurningakönnuninni.

Fagmennskan var fleirum hugleikin og það að tengja rannsóknargögnin, starfið og fræðin saman studdi þátttakendur í að „líða eins og fagmanni“. Þessi áhrif af að hafa unnið rannsóknina færði nemendum ákveðna sérhæfingu og dýpt sem þeir töldu að hefði styrkt þá í starfi og orðið hluti af valdeflingu þeirra. Bryndís lýsti rannsóknarferlinu þannig að í meistaraverkefninu þyrfti „að endurmeta allan þann faglega bakgrunn sem maður er búinn að fá og setja hann í annað samhengi“. Þá „lifnaði allt við“, fengi „svo mikla merkingu“. Það væri áhrifin af þessari reynslu sem maður tæki með sér út í starfið. Maður yrði „öruggari með sitt“ og vissi „betur fyrir hvað maður stendur“.

Vinnan við meistaraverkefnið hafði þau áhrif á marga þátttakendurna að þeir dýpkuðu þekkingu sína og urðu sérfræðingar í sínu efni. Kristín og Svava unnu starfendarannsóknir og segja má að rannsóknir þeirra hafi í senn haft gildi fyrir breytta starfshætti þeirra og áhrif á samstarfsfólk. Hér lýstu Kristín og Svava áhrifunum. Kristín sagði:

Í minni rannsókn var ég svo heppin að vinna með svo góðum konum í teymi. Þær voru óþreytandi að hlusta á mig spá og spekulera og gerðu það með mér. Við græddum allar svakalega mikið á þessu, svo mikið að við erum búnar að vera að leita að þróunarstyrk síðan.

Í skólanum hjá Kristínu virkaði teymið þannig sem gagnrýninn vinur sem hjálpaði henni að skilja það sem var að gerast í starfinu og rannsókninni. Í tilvikum Svövu náði hún í gegnum meistaraverkefni sitt að efla sig svo á því sviði sem verkefnið snerist um að hún er orðin sérfræðingur sem kynnir það fyrir öðrum kennurum:

Ég er enn á kafi í því sem gerðist í rannsókninni minni af því ég varð að fylgja því eftir og búin að fara á námskeið og sérhæfa mig og núna farin að halda kynningar um það sem ég er að gera.

Saga Friðbjargar lýsir því einnig hvernig rannsóknin hennar hafði bein áhrif á skólastarfið. Hún gerði starfendarannsókn með áherslu á að skoða hvernig hægt væri að innleiða Byrjendalæsi fyrir döff nemendur. Hún kynnti rannsóknina fyrir samstarfsfólki sínu þar sem hún benti á mistök sem hún taldi hafa verið í skipulagi kennslunnar í upphafi og þyrfti að berjast töluvert fyrir að fá leiðrétt. Hún lagði áherslu á að „það væri í lagi að gera mistök“ ef maður væri tilbúinn að „viðurkenna það og læra af þeim“. Viðbrögð samstarfsfólks létu ekki á sér standa:

Það voru margir gáttaðir og sögðu að þetta hefði verið rétt. Og af því að ég sagði frá því að það hefðu verið gerð mistök í skólanum voru margir sem komu til mín og bara já, þetta er alveg rétt, þetta voru mistök sem mátti læra af og þeir hrósuðu mér fyrir að nefna þetta.

Rannsóknin hafði þau áhrif að gerðar voru gagngerar breytingar á skipulagi lestrarkennslu döff nemenda, sem skapaði merkingarbær tækifæri til að tvíanna tákni inn í lestrarnám þeirra. Gildi þess að vinna meistaraverkefni er þó ekki síst að finna í þeim persónulega vexti sem þátttakendur ræddu um að þeir myndu fyrir. Margir töluðu um að það væri „betur hlustað á mann og margir sem leita til manns og biðja ráða“ eins og einn meistarinn orðaði það. Þessi vinna efldi sjálfstraust þeirra og trú á eigin atbeina eins og Halldóra sagði:

Það staðfestir í raun og veru mín viðhorf og eflir faglegt sjálfstraust, persónulegt sjálfstraust. Skilar heilli manneskju. Ég er öruggari með mig og öruggari með minn karakter, sáttari. Maður vinnur áfram með það sem maður er sáttur við og gerir sér svo grein fyrir takmörkum sínum í leiðinni.

Þannig vex gildi meistararannsóknarinnar út fyrir einstaklinginn og nýtist skólasamfélaginu, ekki aðeins í nánasta umhverfi hans heldur einnig öðrum sem eru að leita að vitneskju um íslenskt skólastarf. Í gegnum þessa vinnu og með hjálp fræðanna hafði meistaraverkefnið og ritunarferlið sjálft mikil áhrif á þátttakendur. Þeir fóru að sjá sjálfa sig og viðfangsefni sín í nýju ljósi eins og Guðrún lýsir hér:

Þegar ég var að skrifa fór ég að sjá þetta í allt öðru ljósi og rannsóknin varð ótrúlega persónuleg. Það er erfitt að útskýra það í orðum. Þetta er þroskasaga mín. Um leið og ég sá orðin birtast á skjánum áttaði ég mig á því í hverslags mótsögn ég var við eigin hugmyndir.

Vinnan við meistaraverkefnið virtist færa þátttakendum tækifæri til að draga fram atvik úr eigin starfi og nálgast þau á gagnrýninn hátt. Pálína lýsti því að hafa fundið „þessa rannsakandi hugsun fæðast í gegnum verkefnið“. Hún náði „að aðskilja og samræma hlutverk sín sem kennari og rannsakandi til að þróa kennsluhætti sína“.

Í tengslum við að hægt sé að ljúka náminu án þess að vinna meistaraverkefni var vakin athygli á í spurningakönnun hversu „mikill fjársjóður er í öllum þessum verkefnum sem liggja inn á Skemmunni“. Þátttakendur bentu á að þeir hefðu „oft farið þar inn og rennt yfir einhverjar ritgerðir“ tengt því sem þeir hefðu verið að velta fyrir sér í skólamállum. Í þessum ritgerðum liggur „ákveðin saga menntastefnunnar á Íslandi“. Eins mikil áhrif og vinna við meistaraverkefni virðist hafa á þátttakendur sjálfa og nærsamfélag þeirra hefur þessi saga sem birtist í gerð verkefnanna ekki minna gildi fyrir fagstétt kennara.

Umræður

Markmið rannsóknarinnar var að skoða hvernig útskrifaðir meistaránemar upplifðu ferlið við að vinna rannsóknartengt meistaraverkefni og hvaða gildi þeir teldu að það hefði haft fyrir sig sem fagmenn. Við sáum skýr merki í niðurstöðunum um að þátttakendur hefðu fengið tækifæri gegnum meistaraverkefnið til þess að þróa með sér þekkingu og hæfni til að tengja saman fræðin og starf sitt, rökstyðja ákvarðanir á vettvangi og ígrunda eigin reynslu (Batra, 2009; Sigurður Kristinnsson, 2013). Ferlið var krefjandi en með stuðningi varð afraksturinn valdeflandi og færði nemendum faglegt sjálfstraust.

Umfang meistaraverkefna gefur nemendum bæði ramma og námsrými til að fara meira á dýptina í þau viðfangsefni sem þeir takast á við en þeir hafa tækifæri til í styttri verkefnum. Þeir fá tíma og svigrúm til að dvelja við, vinna með og tengja einstaka þætti verkefnisins við eðli og markmið menntunar (Jón Torfi Jónasson, 2019). Í meistaraverkefninu velja nemendur sjálfir málefni sem er þeim hugleikið og tengist starfi þeirra eða raunveruleika á einn eða annan hátt (Eklund o.fl., 2019; Jón Torfi Jónasson, 2012; Toom o.fl., 2010). Þetta val skipti þá máli, eins og kemur fram í niðurstöðum, þar sem það gaf þeim eignarhald á verkefninu, krafði þá til að taka ábyrgð á að tileinka sér öguð vinnubrögð og kveikti áhuga til að gefa verkefninu þann tíma og rými sem þurfti til að ljúka því. Þessar niðurstöður benda til að sá ramma sem meistaraverkefnið setur og námsrýmið sem þar verður til gefi meistaránemum möguleika á að efla hæfni til að nálgast ólík viðfangsefni á rannsakandi hátt.

Ekki er ætlast til að meistaránemar verði vísindamenn, heldur að þeir verði fagmenn sem geti nýtt öguð vinnubrögð til að ígrunda starf sitt og starfsumhverfi. Í orðum þátttakenda kemur skýrt fram hvernig vinna við meistaraverkefni krefur þá um að greina og túlka raunveruleg atvik sem þeir standa frammi fyrir og vinna með á meðvitaðan hátt (Schön, 1987). Til að ljúka meistaraverkefni nægir ekki „að fleyta kerlingar“ á fræðunum heldur þurfa nemendur að greina áskoranir í daglegu starfi til að þróa meðvitund og tilfinningu fyrir því (Biesta, 2019). Með því að fá tækifæri og rými til að ígrunda starf sitt geta kennarar þróað eigin kenningar um nám og kennslu (Svanborg R. Jónsdóttir o.fl., 2018) og staðsett eigið starf út frá heildartilgangi menntunar (Biesta o.fl., 2015). Í niðurstöðunum kom fram að þátttakendur upplifðu mikinn stuðning í vinnunni við meistaraverkefni gegnum það að tilheyra námssamfélagi þar sem þeir fengu félagslegan, vitsmunalegan, tilfinningalegan og faglegan stuðning frá öðrum nemendum og leiðbeinendum (Svanborg R. Jónsdóttir o.fl., 2018).

Í lögum er áhersla á hæfni kennara sem faglegra leiðtoga sem taki ábyrgð á eigin starfsþróun og umbótum í skólastarfi (nr. 95/2019). Niðurstöður þessarar rannsóknar sýna að vinna við meistaraverkefni undirbjó meistaránemana til að leiða faglegt skólastarf, öðlast sértæka þekkingu á afmörkuðu viðfangsefni og færni til að vera greinandi og ígrundandi í starfi (Anna Kristín Sigurðardóttir, 2014; Batra, 2009; Maaranen, 2009; Svanborg R. Jónsdóttir o.fl., 2018). Meistaraverkefnið veittu þeim

svigrúm til að byggja upp öguð vinnubrögð og hæfni til að ígrunda starf sitt, greina hugsun sína og taka kennslufræðilegar ákvarðanir byggðar á fræðilegum grunni (Svanborg R. Jónsdóttir o.fl., 2018; Toom o.fl., 2010). Valdefling þátttakenda birtist einna helst í hvernig þeir hafa öðlast faglegt sjálfstraust við vinnu ritgerðarinnar. Þeir líta á sig sem fagmenn með atbeina til framkvæmda og njóta trausts í skólasamfélaginu (Batra, 2009; Cochran-Smith, 2003). Dæmi um þetta eru þátttakendurnir sem halda námskeið fyrir aðra um rannsóknarefni sitt, þátttakendurnir sem hafa sótt námskeið eða sótt um þróunarstyrki til að halda áfram að þróa hugmyndir sínar, og þátttakendurnir sem halda áfram að nálgast starf sitt á rannsóknarmiðaðan hátt (Dysthe o.fl., 2006; Maaranen, 2009; Meeus o.fl., 2004).

Valdeflingin sem þátttakendur virðast upplifa í gegnum ferlið að vinna meistaraverkefnið hefur bein áhrif á fagmennsku og starfshætti þeirra. Hún gefur þeim atbeina til að stíga fram, prófa nýjar hugmyndir og bæta við sig hlutverkum eða draga sig út úr aðstæðum þar sem þeim er ýmist ekki sýnt faglegt traust eða þess krafist að þeir vinni gegn faglegri sannfæringu sinni (Atli Harðarson og Magos, 2021; Buchanan, 2015). Eins og kom fram hjá Birnu og Friðbjörgu fannst þeim þær hafa öðlast atbeina eftir meistaraverkefnið til að taka þátt í faglegum samræðum og standa á sínu. Þær hafa öðlast þekkingu, færni og sjálfstraust til að verða breytingarafl í skólastarfi og menntun (Batra, 2009; Cochran-Smith, 2003). Valdeflingin þróast og mótast í gegnum þær glímur sem nemendur takast á við í rannsóknarvinnunni þar sem þeir þurfa að viðurkenna og lesa í eigin tilfinningar og hugsanir, til að taka næstu skref.

Kennaramenntun á Íslandi er í stöðugri þróun. Við veltum fyrir okkur hvort nýlegar breytingar verði til þess að efla gæði kennaramenntunar eða hvort þær afvopni fagstéttina, gjaldfelli virði þeirra vinnubragða og leiða sem hún þarf að feta til að skapa eigin fagþekkingu. Þekkingarsköpun fagstéttarinnar, sá þekkingarsjóður eða viskubrunnur sem liggur í meistaraverkefnum inni á Skemmu, er í hættu. Þegar gerðar eru breytingar á kennaranáminu verðum við að standa vörð um öflugt meistaránám og leita leiða til að styðja meistaránema í gegnum nám þar sem þeir öðlast það faglega sjálfstraust sem þarf til að leiða uppbyggilegt starf í skólum landsins. Meistaraverkefnið eru, ef vel er á haldið, ákveðinn prófsteinn í að efla starfshætti og faglega sjálfsmynd uppeldisstétta.

The value of master's projects for the professionalism and self-image of teachers and other professionals in pedagogy

Teaching degrees in Iceland require specialized education at university level, consisting of three years of undergraduate and two years of master's-level study. Until 2020, it was mandatory to complete the master's program with a 30ECTS final project (MEd). As a result of Act No. 95/2019 on the education of teachers and administrators of schools, student teachers now have the choice of obtaining a Master of Teaching (MT) degree through coursework only, without doing a final project.

After completing a master's degree, teachers should have acquired good academic expertise, be able to apply key research methods, and know how to ground their opinions and decisions in the research. Teachers should be professional leaders, able to create a development-oriented learning community (Act No. 95/2019). It is, therefore, important to ensure that teacher education prepares teacher students for diverse and challenging work.

This study highlights the value of final projects for master's students in teacher education. We examined the impact of master's-level studies, concluding in a final project on teachers' professionalism and practices. The research question was: How does working on the final project affect master's students' practice and professional identity? The theoretical framework builds on the concepts of research-based teacher education, professionalism, critical thinking and reflection, teacher agency and empowerment, and learning communities.

This was qualitative research of educational practices that involved collecting meaningful data and critically analyzing that data. Fifty-eight of 91 graduated students responded to a qualitative survey and 20 students participated in focus group interviews. We applied a horizontal analysis of survey responses and a vertical analysis of interviews (Gaudet & Robert, 2018), first individually and then as a group. Through this analysis, we achieved a multi-dimensional overview and depth in shaping our understanding, setting out results, and drawing conclusions. The results were grouped into three categories based on the questions in the interviews and questionnaire.

We found that most participants felt empowered by completing a final project because they had been given opportunities to develop their knowledge, link theories with their work, and reflect on their experiences and decisions (Sigurður Kristinsson, 2013). The scale of the projects allowed them to link specific aspects of the project to the nature and objectives of education (Jón Torfi Jónasson, 2019). In the final project, participants selected issues relevant to them (Eklund et al., 2019; Jón Torfi Jónasson, 2012; Toom et al., 2010), giving them ownership of their projects.

Student teachers are not expected to be academic researchers, but professionals who can apply a disciplined approach to self-reflection. Working on final projects motivated participants to identify actual situations they face (Schön, 1987) and analyze them (Biesta, 2019). Giving students space for self-reflection allows them to develop their own theories on learning and teaching (Hafdís Guðjónsdóttir, 2004) and position their work, based on the overall purpose of education (Biesta et al., 2015).

The empowerment participants experienced through their final projects directly affected their practice. They gained skills to recognize and read into emotions related to the job, engage in professional dialogue, and explain their choices. It gave them agency to step up to new challenges, try new ideas, and take on new roles -- or to push back on situations and policies that were against their professional identities (Atli Harðarson & Magos, 2021; Buchanan, 2015). Examples include holding workshops on their research subjects, approaching their work in a research-oriented way, and applying for grants (Dysthe et al., 2006; Maaranen, 2009). They came to see themselves as trusted professionals in the school community (Cochran-Smith, 2003).

The study shows that the framework of the final project and the learning space it creates has strong potential to empower future teachers to approach diverse topics in an analytical, reflective, and confident way (Anna Kristín Sigurðardóttir, 2014; Batra, 2009). We conclude that supporting master's students in developing their professional identities through their final projects helps maintain the rigor of teacher education.

Keywords: 1. master's degree project, 2. teacher's agency, 3. teacher empowerment, 4. professionalism, 5. research-based teacher education, 6. reflection

Um höfunda

Hafdís Guðjónsdóttir (hafdgud@hi.is) er prófessor við Menntavísindasvið Háskóla Íslands. Áður en hún hóf störf þar kenndi hún í 26 ár við grunnskóla og sinnti bæði bekkjar- og sérkennslu. Rannsóknir hennar byggjast aðallega á eigindlegum rannsóknum, starfstengdri sjálfsrýni og starfendarannsóknum. Í rannsóknum sínum leggur hún áherslu á menntun án aðgreiningar, fjölmenningarlega kennslu, kennslufræði, starfsþróun kennara og fagmennsku, en einnig á kennaramenntun og þróun kennaramenntenda.

Svanborg Rannveig Jónsdóttir (svanjons@hi.is) er prófessor við Menntavísindasvið Háskóla Íslands. Hún lauk B.Ed.-prófi frá Kennaraháskóla Íslands 1978 með íslensku og dönsku sem aðalgreinar. Hún lauk M.A.-prófi í uppeldis- og menntunarfræðum frá Háskóla Íslands 2005 með áherslu á nýsköpunarmennt. Árið 2011 lauk hún doktorsnámi

frá Menntavísindasviði Háskóla Íslands og er titill doktorsritgerðar hennar The location of innovation education in Icelandic compulsory schools. Rannsóknir hennar snúast um nýsköpunar- og frumkvöðlamennt, námskráfræði, skapandi skólastarf, breytingastarf og starfstengda sjálfsrýni í kennaramenntun.

Karen Rut Gísladóttir (karenrut@hi.is) er prófessor í kennslufræði á Menntavísindasviði Háskóla Íslands. Hún lauk BA-prófi í íslensku með táknmál sem aukagrein árið 1998, prófi í uppeldis- og kennslufræðum árið 2000, M.Paed. í íslensku og kennslufræði árið 2001, meistaraprófi í læsisfræðum frá Wisconsin-háskóla í Bandaríkjunum 2005 og doktorsprófi frá Háskóla Íslands árið 2011. Rannsóknir hennar beinast að félagsmenningarlegum skilningi á tungumáli og læsi, fjölmenningu og þróun kennara í starfi. Rannsóknaraðferðir eru starfendarannsóknir, starfstengd sjálfsrýni og eigindlegar aðferðir.

Edda Óskarsdóttir (eddao@hi.is) er dósent við Menntavísindasvið Háskóla Íslands. Hún lauk meistaraprófi í sérkennslu frá Háskólanum í Oregon í Bandaríkjunum 1993 og doktorsprófi frá Háskóla Íslands 2017. Hún starfaði sem sérkennari og deildarstjóri stoðþjónustu í grunnskóla í tvo áratugi. Rannsóknarsvið hennar er einkum menntun fyrir alla og í tengslum við það kennaramenntun, starfsþróun kennara ásamt stefnumótun og þróun skólastarfs sem stuðlar að menntun fyrir alla.

Anna Katarzyna Wozniczka (akw1@hi.is) er doktorsnemi við Menntavísindasvið Háskóla Íslands. Hún lauk meistaraprófi í alþjóðlegum samskiptum frá Viðskiptaháskólanum í Katowice, Póllandi árið 2006 og meistaraprófi í menntunarfræðum frá Háskóla Íslands árið 2011. Anna hefur verið stundakennari við Menntavísindasvið frá árinu 2014 en doktorsrannsókn sem og aðrar rannsóknir hennar beinast að stöðu nemenda af erlendum uppruna.

About the authors

Hafðís Guðjónsdóttir (hafdgud@hi.is) is a professor at the University of Iceland School of Education (IUE). Before working at the university, she worked for 26 years as a general classroom teacher and special educator at compulsory school. Her research methodology is qualitative and mainly focuses on the self-study of education practices. Her research interests are in the area of inclusion and multicultural education, pedagogy and educational practices, teacher development and professionalism and teacher education.

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

Karen Rut Gísladóttir (karenrut@hi.is) is a professor in the School of Education at the University of Iceland. Her research interests are in sociocultural understanding of language and literacy teaching and learning, multicultural education and teachers' professional development. She completed her BA in Icelandic with a minor in sign language studies in 1998 and a postgraduate teaching certificate diploma in 2000, an M.Paed in Icelandic and pedagogy in 2001, an MS in literacy studies at the University of Wisconsin-Madison in 2005, and a PhD in educational studies with a special focus on literacy education from the University of Iceland in 2011. Her research methodology is teacher research, self-study and qualitative research methods.

Edda Óskarsdóttir (eddao@hi.is) is an associate professor at the School of Education, University of Iceland. She graduated with an MA in special needs education from the University of Oregon, USA, in 1993 and holds an EdD in Education from the University

of Iceland. Her research focus is mainly on inclusive education in connection with teacher education, teachers' professional learning and development, school development and policy making.

Anna Katarzyna Wozniczka (akw1@hi.is) is a PhD candidate at the School of Education, University of Iceland. She completed a master's degree in international relations from the University of Economics in Katowice, Poland in 2006 and a master's degree in education from the University of Iceland in 2011. Anna has been a part-time lecturer at the School of Education since 2014. Her doctoral study, as well as other research, concerns the situation of students with multicultural background.'

Heimildir

- Anna Kristín Sigurðardóttir. (2014). *Þróun kennaramenntunar við Menntavísindasvið Háskóla Íslands: Greinargerð um vinnuferli og áherslur við móttöku kennaranáms frá 2008. Menntavísindasvið Háskóla Íslands.* <http://uni.hi.is/aks/files/2010/10/skyrsla-kennaramenntun.pdf>
- Aspfors, J. og Eklund, G. (2017). Explicit and implicit perspectives on research-based teacher education: Newly qualified teachers' experiences in Finland. *Journal of Education for Teaching – International Research and Pedagogy*, 43(5), 400–413.
- Atli Harðarson og Magos, K. (2021). Emotional demands and moral rewards: A story told by fifteen teachers. *Scandinavian Journal of Educational Research*. <https://doi.org/10.1080/00313831.2021.1982766>
- Batra, P. (2009). Teacher empowerment: The education entitlement–social transformation traverse. *Contemporary Education Dialogue*, 6(2), 121–156. <https://doi.org/10.1177/0973184913411184>
- Biesta, G. (2019). How have you been? On existential reflection and thoughtful teaching. Í R. Webster og J. Whelen (ritstjórar), *Rethinking reflection and ethics for teachers* (bls. 117–130). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-32-9401-1_8
- Biesta, G., Priestley, M. og Robinson, S. (2015). The role of beliefs in teacher agency. *Teachers and Teaching*, 21(6), 624–640. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044325>
- Braun, V. og Clarke, V. (2013). *Successful qualitative research: A practical guide for beginners*. SAGE.
- Buchanan, R. (2015). Teacher identity and agency in an era of accountability. *Teachers and Teaching*, 21(6), 700–719. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044329>
- Cochran-Smith, M. (2003). Learning and unlearning: The education of teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 19(1), 5–28. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00091-4](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00091-4)
- Creswell, J. W. og Poth, C. N. (2016). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches*. SAGE.
- Delors, J. (1996). *Learning: The treasure within*. UNESCO.
- Dysthe, O., Samara, A. og Westrheim, K. (2006). Multivoiced supervision of master's students: A case study of alternative supervision practices in higher education. *Studies in Higher Education*, 31(3), 299–318. <https://doi.org/10.1080/03075070600680562>
- Eklund, G. (2014). A research-based teacher education in Finland – a dilemma for the students. *Psychology Research*, 4(7), 567–578. <https://pdfs.semanticscholar.org/a02f/b1e4a4e92915e8af6c0096efb2756c0d6a79.pdf>
- Eklund, G. (2019). Master's thesis as part of research-based teacher education: A Finnish case. *Journal of Teacher Education and Educators*, 8(1), 5–20. <http://jtee.org/wp-content/uploads/2019/04/1mak.pdf>
- Eklund, G., Aspfors, J. og Hansén, S.-E. (2019). Master's thesis – a tool for professional development? Teachers' experiences from Finnish teacher education. *Nordisk Tidsskrift for Utdanning og Praksis*, 13(2), 76–92. <https://doi.org/10.23865/up.v13.1973>
- Gaudet, S. og Robert, D. (2018). *Horizontal analysis. Í A journey through qualitative research* (bls. 177–196). SAGE. <https://www.doi.org/10.4135/9781529716733>
- Hafðís Guðjónsdóttir. (2004). Kennarar ígrunda og rannsaka sitt starf. *Tímarit um menntarannsóknir* 1, 27–38.
- Hafþór Guðjónsson. (2007). Að kenna í ljósi fræða og rannsókna. *Tímarit um menntarannsóknir*, 4, 39–56.

- Hansén, S.-E., Eklund, G. og Sjöberg, J. (2015). General didactics in Finnish teacher education – the case of class teacher education at Åbo Akademi university. *Nordisk Tidskrift för Allmän Didaktik*, 1(1), 7–20.
- Hansén, S.-E., Forsman, L., Aspfors, J. og Bendtsen, M. (2012). Visions for teacher education – experiences from Finland. *Acta Didactica Norge*, 6(1), 1–17. <https://doi.org/10.5617/adno.1079>
- Háskóli Íslands. (e.d.-a). *Kennsluskrá 2015–2016: Kennslufræði grunnskóla M.Ed.*
- Háskóli Íslands. (e.d.-b). *Komdu að kenna. Meistaránám til kennslu.* (e.d.) https://www.hi.is/menntavisindasvid/meistaranam_til_kennslu
- Háskóli Íslands. (e.d.-c). *Síðareglur.* <https://www.hi.is/haskolinn/sidareglur>
- Hökkä, P. og Eteläpelto, A. (2014). Seeking new perspectives on the development of teacher education. A study of the Finnish context. *Journal of Teacher Education*, 65(1), 39–52. <https://doi.org/10.1177/0022487113504220>
- Jegstad, K. M., Fiskum, T. A., Aspfors, J. og Eklund, G. (2021). Dichotomous and multifaceted: Teacher educators' understanding of professional knowledge in research-based teacher education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 66(6), 1005–1019. <https://doi.org/10.1080/00313831.2021.1958255>
- Jón Torfi Jónasson. (2012). Hugleiðingar um kennaramenntun. *Sérít Netlu – Til heiðurs Ólafi J. Proppé sjötugum.* <http://netla.hi.is/greinar/2012/alm/001.pdf>
- Jón Torfi Jónasson. (2016). Educational change, inertia and potential futures. *European Journal of Futures Research*, 4, 7. <https://doi.org/10.1007/s40309-016-0087-z>
- Jón Torfi Jónasson. (2019). Óvissa um leiðsagnargildi gagna? Notkun gagna við mótun menntastefnu og skólustarfs. *Tímarit um uppeldi og menntun*, 28(2), 161–180. <https://doi.org/10.24270/tuuom.2019.28.8>
- Jyrhämä, R., Kynäslahti, H., Krokfors, L., Byman, R., Maaranen, K. og Kansanen, P. (2008). The appreciation and realisation of research-based teacher education: Finnish students' experiences of teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 2(4), 369–382.
- Kristín Aðalsteinsdóttir. (2002). Samskipti, kennsluhættir og viðmót kennara. *Uppeldi og menntun*, 11(2), 101–120.
- Kristín Aðalsteinsdóttir. (2007). Að styrkja „haldreipi skólustarfsins“: Menntun grunnskólakennara á Íslandi í 100 ár. *Tímarit um menntarannsóknir*, 4, 57–82.
- Lichtman, M. (2010). *Qualitative research in education: A user's guide* (2. útgáfa). SAGE.
- Loughran, J. (2002). Effective reflective practice in search of meaning in learning about teaching. *Journal of Teacher Education*, 53(1), 33–43. <https://doi.org/10.1177/0022487102053001004>
- Lög um menntun, hæfni og ráðningu kennara og skólustjórnenda við leikskóla, grunnskóla og framhaldsskóla nr. 95/2019.
- Maaranen, K. (2009). Practitioner research as part of professional development in initial teacher education. *Teacher Development*, 13(3), 219–237. <https://doi.org/10.1080/13664530903335574>
- Maaranen, K. (2010). Teacher students' MA theses – A gateway to analytic thinking about teaching? A case study of Finnish primary school teachers. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54(5), 487–500. <https://doi.org/10.1080/00313831.2010.508923>
- Meeus, W., Van Looy, L. og Libotton, A. (2004). The bachelor's thesis in teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 27(3), 299–321. <https://doi.org/10.1080/0261976042000290813>
- Mennta- og barnamálaráðuneytið. (e.d.). *Fjölguð kennurum: Aðgerðir í menntamálum.* <https://www.stjornarradid.is/verkefni/menntamal/adgerdir-i-menntamalum/fjolgum-kennurum-adgerdir-i-menntamalum/>
- Mennta- og menningarmálaráðuneyti. (2011). *Aðalnámskrá grunnskóla. Almennur bluti.*
- Moore, J. W. (2016). What is the sense of agency and why does it matter? *Frontiers in Psychology*, 7, 1272. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01272>
- Niemi, H. (2011). Educating student teachers to become high quality professionals – a Finnish case. *CEPS Journal*, 1, 43–66. <https://doi.org/10.26529/cepsj.440>
- Páll Skúlason. (1987). *Pælingar. Safn erinda og greina.* ERGO.
- Punch, K. F. (2013). *Introduction to social research: Quantitative and qualitative approaches.* SAGE.
- Santoro, D. A. (2018). *Demoralized: Why teachers leave the profession they love and how they can stay.* Harvard Education Press.

- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. Jossey-Bass.
- Sif Einarsdóttir, Regína Bergdís Erlingsdóttir, Amalía Björnsdóttir og Ásta Snorradóttir. (2019). Kulnun kennara og starfsaðstæður: Þróun og samanburður við aðra opinbera sérfræðinga. *Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun*. <https://netla.hi.is/greinar/2019/ryn/12.pdf>
- Sigurður Kristinsson. (2013). Að verðskulda traust: Um siðferðilegan grunn fagmennsku og starf kennara. Í Rúnar Sigþórsson, Rósa Eggertsdóttir og Guðmundur Heiðar Frímansson (ritstjórar), *Fagmennska í skólastarfi: Skrifað til heiðurs Trausta Þorsteinssyni* (bls. 237–255). Háskólaútgáfan.
- Svanborg R. Jónsdóttir, Hafdís Guðjónsdóttir og Karen Rut Gísladóttir. (2018). Að vinna meistaraþrófsverkefni í námssamfélagi nemenda og leiðbeinenda. *Tímarit um uppeldi og menntun*, 27(2), 201–223. <https://doi.org/10.24270/tuuom.2018.27.10>
- Toom, A., Kynäslähti, H., Krokfors, L., Jyrhämä, R., Byman, R., Stenberg, K., Maaranen, K. og Kansanen, P. (2010). Experiences of a research-based approach to teacher education: Suggestions for future policies. *European Journal of Education*, 45(2), 331–344. <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2010.01432.x>
- Wolcott, H. (2005). *The art of fieldwork*. Rowman.



Hafdís Guðjónsdóttir, Svanborg R. Jónsdóttir, Karen Rut Gísladóttir, Edda Óskarsdóttir og Anna Katarzyna Wozniczka. (2022)
Gildi meistaraþrófsverkefna fyrir fagmennsku uppeldisstétta: Reynsla útskrifaðra meistaranema .
Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun: Sértil 2022 – Framtíð og tilgangur menntunar: Sértil til heiðurs Jóni Torfa Jónassyni, prófessors emeritus
Sótt af http://netla.hi.is/serrit/2022/heidurs_jon_torfa/17.pdf
DOI: <https://doi.org/10.24270/serritnetla.2022.87>