



Tengsl fræða og starfs í kennaramenntun: Sjónarhorn nema

Berglind Gísladóttir, Amalía Björnsdóttir,
Birna Svanbjörnsdóttir og Guðmundur Engilbertsson

► Abstract ► Um höfunda ► About the authors ► Heimildir

Kennaramenntun hefur víða verið gagnrýnd fyrir skort á samhengi innan námsins og einnig skort á tengslum milli námskeiða í kennaranámi og starfa kennara á vettvangi. Alþjóðlegar rannsóknir á kennaramenntun benda til þess að lykilatriði í árangursríkum undirbúningi fyrir kennarastarfið séu tækifæri til að læra og æfa aðferðir sem byggja á og tengjast raunverulegu starfi kennara í kennslustofu. Því leggja rannsakendur og stefnumótendur um allan heim í síauknum mæli áherslu á að móta aðferðir í kennaramenntun sem brúa bilið milli fræða og starfs. Tilgangur þessarar rannsóknar var að skoða sýn nema á samhengi í grunnskólakennaranámi og tækifæri sem þeir fá til að tengja saman fræði og starf með árangursríkum hætti. Gögnum var safnað með spurningakönnun þar sem upplifun nema af ýmsum þáttum kennaranámsins var skoðuð og svöruðu 178 nemar á lokaári í grunnskólakennaranámi við Háskóla Íslands og Háskólann á Akureyri. Skoðað var hvort munur væri á sýn nema eftir háskólum, hvort þeir væru í launuðu starfsnámi eða hefðbundnu vettvangsnámi og hvort þeir væru í fimm ára samfelldu kennaranámi eða meistaranámi að lokinni bakkalárgráðu af öðru sviði. Niðurstöður gefa vísbendingar um að námið undirbúi kennaranema nokkuð heildstætt undir kennslu að námi loknu en gefa einnig til kynna að rými sé til úrbóta þegar kemur að tengslum fræða og starfs.

Efnisorð: Kennaramenntun, grunnskólakennaranemar, tengsl fræða og starfa, samhengi í námi

Inngangur

Á undanförunum áratugum hefur ítrekað mátt heyra gagnrýni sem beinist að kennaramenntun og þá sér í lagi að undirbúningi kennara fyrir starf á vettvangi (OECD, 2005, 2019d). Bent hefur verið á skort á samhengi milli kennaramenntunar og starfa kennara í skólum og að margir nýliðar í kennarastétt upplifi ákveðið „starfsáfall“ (e. practice shock) þegar þeir ljúka námi og hefja störf (Caspersen og Raaen, 2014; Meijer o.fl., 2011; Smith o.fl., 2013). Ýmislegt bendir til óöryggis nýrra kennara þegar kemur að fagmennsku þeirra. Til að mynda sýndi alþjóðlega könnunin TALIS (Teaching and Learning International Survey) að aðeins um helmingur nýrra kennara taldi sig vera mjög vel undirbúinn til að kenna sitt fag og rúmur þriðjungur taldi sig vera öruggan í kennslu þess (OECD, 2014). Áskoranir sem þessar hafa leitt til þess að víðs vegar er sjónum í auknum mæli beint að undirbúningi kennara, inntaki kennaranáms og hvernig betur má tengja saman kennaramenntun og störf kennara á vettvangi. Darling-Hammond og Oakes (2019) benda á að rannsóknir á kennaramenntun sýni að til þess að undirbúningur kennara sé eins og best verður á kosið og til

að lágmarka brottfall nýliða úr stéttinni sé samfella námsins nauðsynleg. Í kennaranámi þurfi að vera skýr sameiginleg sýn allra þeirra sem koma að kennaramenntun um hvað sé góð kennsla. Sú sýn þurfi að vera rauður þráður í gegnum kennaranámið og skapa þannig samfellu. Kennaranemar þurfi einnig tækifæri til að æfa viðfangsefni kennarastarfsins og öðlast reynslu á vettvangi með góðri leiðsögn sem styðji við þá hugmyndafræði sem námið byggir á (Darling-Hammond og Oaks, 2019), og þannig myndist tenging milli fræða og starfs.

Íslenska skólakerfið stendur frammi fyrir margvíslegum áskorunum, meðal annars skorti á kennurum, en á síðastliðnum 10 árum hafa að meðaltali 17% verið leiðbeinendur án kennsluréttinda (Hagstofa Íslands, e.d.). Árangur íslenskra nemenda í alþjóðlegum könnunum hefur heldur verið á niðurleið og sérstakt áhyggjuefni er munur á árangri barna af erlendum uppruna og barna af íslenskum uppruna sem er meiri en víðast annars staðar (Menntamálastofnun, 2019; OECD, 2019a, 2019b, 2019c). Það er því mikilvægt að sem best takist til við menntun kennara til að tryggja viðunandi mönnun í grunnskólum og sterkt fagfólk sem getur tekist á við þær áskoranir sem skólakerfið stendur frammi fyrir.

Frá árinu 2008 hefur kennaramenntun á Íslandi tekið talsverðum breytingum en þá voru samþykkt lög sem lengdu kennaranám úr þremur í fimm ár og gerð var krafa um meistaraþróf til að hljóta kennsluréttindi (lög um menntun og ráðningu kennara og skólastjórnenda við leikskóla, grunnskóla og framhaldsskóla nr. 87/2008). Skipulagi vettvangsnáms var breytt 2019 og gafst nú kennaranemum kostur á launuðu starfsnámi á síðasta námsári í stað hefðbundins ólaunaðs vettvangsnáms. Í launuðu starfsnámi sækir kennaranemi um auglýsta stöðu í grunnskóla og ræður sig sjálfur til kennslu án aðkomu háskóla þar um en samþykki háskóla þarf til að staðan gegni hlutverki vettvangsnáms. Nemar í launuðu starfsnámi fá leiðsögn á vettvangi eins og nemar í ólaunuðu vettvangsnámi (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2019). Þrátt fyrir örur breytingar á menntun kennara er afar lítið um rannsóknir á íslenski kennaramenntun eða einstökum þáttum sem ætlað er að undirbúa væntanlega kennara fyrir starfið. Það er í raun ekki vitað hvort eða með hvaða hætti þær breytingar sem gerðar hafa verið hafi bætt undirbúning kennaranema.

Tilgangur þessarar rannsóknar var að skoða inntak grunnskólakennaranáms við Háskóla Íslands (HÍ) og Háskólann á Akureyri (HA) með því að skoða sýn nema á samhengi í kennaranáminu og tækifæri þeirra til að tengja saman fræði og starf með árangursríkum hætti. Skoðað var hvort munur væri á sýn kennaranema eftir háskólum, hvort þeir væru í launuðu starfsnámi eða hefðbundnu vettvangsnámi og hvort þeir væru í fimm ára samfelldu kennaranámi eða meistaranámi að lokinni bakkalárgráðu af öðru sviði.

Bakgrunnur

Það er ekki einungis á Íslandi sem breytingar hafa orðið á kennaramenntun undanfarna áratugi. Í mörgum löndum hefur nám kennara verið fært af framhaldsskólastigi á háskólastig og það gerðist hér á landi snemma á áttunda áratug síðustu aldar. Fræðimenn hafa bent á að þó að flutningur kennaranáms á háskólastig hafi bæði aukið hróður og stöðu kennaranáms almennt, hafi það oft á tíðum veikt tengsl kennaramenntunar og starfsvettvangs kennara (Darling-Hammond, 2017; Moon, 2016). Bæði Moon (2016) og Darling-Hammond (2017) benda á að nú ættu umbætur í kennaranámi aðallega að snúa að því að finna leiðir til að treysta þessi tengsl. Niðurstöður rannsókna benda til þess að sterk tengsl milli fræða og vettvangs skili sér í betri hæfni kennara í starfi (Brouwer og Korthagen, 2005; Darling-Hammond o.fl., 2002; Feiman-Nemser o.fl., 2014). Í kennaramenntun er því víða lögð aukin áhersla á leiðir til að lágmarka bilið milli þeirra fræða sem kennd eru í kennaranámi og starfa kennara á vettvangi (Ball og Cohen, 1999; British Educational Research Association, 2014; Conway og Munthe, 2015; Darling-Hammond, 2017; Donaldson, 2011; Moon, 2016; National Council for Accreditation of Teacher Education, 2010; Zeichner, 2012). Betri tengsl fræða og starfs þýða ekki endilega aukinn tíma á vettvangi heldur geta einnig falist í auknum tækifærum til að þjálfa kennsluhætti innan námskeiða kennaranámsins (Ball og Cohen, 1999; Britzman, 2003; Kennedy, 1999; Zeichner, 2010).

Fram til þessa hefur ekki verið sýnt fram á með óbyggjandi hætti hvaða þættir einkenna árangursríkt kennaranám (Hammerness og Klette, 2015; Hammerness o.fl., 2020) og það hefur verið vandkvæðum bundið að finna orsakasamhengi milli inntaks kennaranáms og hvernig nýjum kennurum tekst að fóta sig í starfi (OECD, 2019d). Tiltölulega fáar rannsóknir hafa skoðað kerfisbundið inntak kennaramenntunar í mismunandi löndum (Cochran-Smith o.fl., 2016). Einnig hafa fáar rannsóknir, sem skoðað hafa undirbúning kennara, getað varpað ljósi á hvers eðlis þeir þættir eru sem best tengja fræði og starf og í raun hvaða þættir undirbúa kennaranema best fyrir kennarastarfið (Cochran-Smith o.fl., 2016). Þó má nefna að þær rannsóknir sem gerðar hafa verið benda til þess að árangursríkt kennaranám byggji á samfellu í námi þar sem sameiginleg sýn á góða kennslu og kennsluhætti og tengsl fræða og starfs eru til grundvallar (Darling-Hammond o.fl., 2005; Feiman-Nemser, 2001; Hammerness og Klette, 2015; Kennedy, 2006; Zeichner og Conklin, 2008).

Tengsl fræða og starfs

Eins og fram kom hér á undan telja fræðimenn í fyrsta lagi að skýr sameiginleg sýn á gæði náms og kennslu þurfi að vera til staðar í árangursríku kennaranámi. Slík sýn ætti að koma skýrt fram í kennaranámi, bæði meðal þeirra sem mennta kennara og einnig meðal kennaranemanna sjálfra (Anderson og Stillman, 2013; Darling-Hammond, 2017; Hammerness og Klette, 2015). Sameiginleg sýn á góða kennslu og kennsluhætti gerir kennaranemum kleift að sjá fyrir sér góða kennslu og ná með tímanum tókum á aðferðum sem stuðla að slíkri kennslu (Penuel o.fl., 2020). Ef slík sýn er ekki fyrir hendi er hætt við að kennaranemar hafi óljósar hugmyndir um hvernig kennaranám þeirra styður við raunverulega kennslu á vettvangi. Þar með aukast líkur á að þeir temji sér að nota aðferðir sem þeir upplifðu sjálfir sem nemendur í skóla, hvort sem þær eru góðar eða slæmar.

Í öðru lagi þarf kennaranámið að vera heildstætt svo kennaranemum sé ekki kynntur fjöldi lítt tengdra hugmynda og starfsvenja, heldur fái þeir tækifæri til að tengja saman fræðilega þekkingu og færni (Darling-Hammond o.fl., 2005). Rannsóknir hafa leitt í ljós að þar sem kennaranám er með ákveðinni samfellu hugmynda um nám og kennslu, er líklegra að kennaranemar nái að tengja betur fræðilega þekkingu við raunveruleg störf kennara á vettvangi (Canrinus o.fl., 2019; Grossman o.fl., 2008; Hammerness, 2014).

Í þriðja lagi þurfa kennaranemar að hafa næg tækifæri til þess að læra um og æfa aðferðir í kennslu, bæði í námskeiðum í kennaranámi og í vettvangsnámi (Hammerness, 2014). Bent hefur verið á að einn vandi kennaramenntunar sé einmitt sá að kennaranemar fái of fá tækifæri til að prófa starfshætti sem þeir munu nota í kennslu með nemendum sínum (Grossman o.fl., 2009; Jensen o.fl., 2018; Kennedy, 2006). Tilhneiging hefur verið til að leggja ríka áherslu á að kennaranemar lesi um kennslu en minni áhersla á að þeir prófi þær aðferðir sem þeir lesa um. Þegar kennaranemar fá næg tækifæri innan námskeiða háskólans til að æfa kennslu í tengslum við fræðilega þekkingu þá eru þeir líklegri til að beita þeim aðferðum í störfum sínum á vettvangi (Feiman-Nemser o.fl., 2014).

Menntun grunnskólakennara á Íslandi

Árið 2008 voru eins og áður segir samþykkt ný lög um menntun kennara þar sem kveðið var á um fimm ára háskólanám fyrir leikskóla-, grunnskóla- og framhaldsskólakennara frá og með árinu 2011. Námið var samsett úr þriggja ára B.Ed-, BA- eða BS-gráðu auk tveggja ára M.Ed-gráðu til kennsluréttinda á einu tilteknu skólastigi. Samtals er námið 300 ECTS-einingar (lög um menntun og ráðningu kennara og skólastjórnenda við leikskóla, grunnskóla og framhaldsskóla nr. 87/2008). Hér var því um að ræða samfellt fimm ára kennaranám fyrir þá sem voru með B.Ed-gráðu í grunnskólakennarafræðum og tveggja ára kennaranám til viðbótar við bakkalárgráðu á öðru sviði. Með lögum um menntun, hæfni og ráðningu kennara og skólastjórnenda við leikskóla, grunnskóla og framhaldsskóla (nr. 95/2019) urðu tvær meginbreytingar frá fyrri lögum. Annars vegar var heimilað að bæta við MT-leið (Master of Teaching) sem er starfstengd kennaramenntun, án rannsóknarverkefnis eða með rannsóknarverkefni undir 30 ECTS, og hins vegar var gert ráð fyrir einu leyfisbréfi fyrir

Öll skólastigin í stað þriggja eins og áður. Meirihluti íslenskra grunnskólakennara hefur numið við Háskóla Íslands (HÍ) og Háskólann á Akureyri (HA) en auk þeirra býður Listaháskóli Íslands (LHÍ) og Háskólinn í Reykjavík (HR) upp á kennaranám. Í listkennsludeild LHÍ er boðið upp á námsbrautir á meistarastigi til sérhæfingar í kennslu listgreina (Listaháskóli Íslands, e.d.) og í HR er boðið upp á meistaranám í íþróttufræði til sérhæfingar í íþróttakennslu (Háskólinn í Reykjavík, e.d.).

Grunnskólakennaranám á Menntavísindasviði HÍ fer fram í þremur deildum og hefur það fyrirkomulag verið við lýði frá haustinu 2018. Deild faggreinakennslu menntar grunnskólakennara í faggreinum grunnskólans og deild kennslu- og menntunarfræði grunnskólakennara yngri barna. Sérhæfing í heilsuefningu og heimilisfræði og íþrótt- og heilsufræði er síðan staðsett í deild heilsuefningar, íþróttar og tólmstunda. Í öllum deildunum er boðið upp á bakkalár- og meistaranám. Meistaránamið getur verið hluti af fimm ára samfelldu kennaranámi eða viðbót við BA/BS-gráðu í fræðigreinum sem samsvara kennslugreinum grunnskóla (deild faggreinakennslu) eða í kennslugrein á greinasviði sem tengist kennslu yngri barna í grunnskóla (deild kennslu- og menntunarfræði). Frá haustinu 2020 eru allar þessar námsleiðir í boði til M.Ed-gráðu og MT-gráðu. Í heilsuefningu og heimilisfræði er M.Ed-gráða þó einungis í boði fyrir þá sem lokið hafa B.Ed-gráðu af viðkomandi sérsviði og í íþrótt- og heilsufræði er meistaranám einungis í boði fyrir þá sem lokið hafa grunnnámi í íþrótt- og heilsufræði af kjörsviðinu kennari (Háskóli Íslands, e.d.-a).

Við kennaradeild HA er kennarabraut þar sem boðið er upp á grunnnám til B.Ed-gráðu á grunnskólakjörsviði en sérstaða námsins felst í áherslu á almenna kennslu í grunnskóla í stað sérhæfingar á einu greinasviði aðalnámskrár. Í meistaranámi koma síðan namar með ólíkan námsgrunn, B.Ed-, BA- eða BS-próf og geta ýmist innritast í nám til MT- eða M.Ed-gráðu. Þar er áherslan á að tengja saman inntak og kennslufræði, námskrárfræði, skóla margbreytileikans og fleira, en ekki lögð áhersla á faggreinakennslu. Hluti nema er því í samfelldu fimm ára kennaranámi en hluti er í tveggja ára kennaranámi á meistarastigi.

Vettvangsnám er hluti grunnskólakennaranáms bæði í HÍ og HA. Í samfelldu fimm ára kennaranámi í HÍ er vettvangsnám á öllum árum í bakkalárnámi nema í íþrótt- og heilsufræði þar sem það er eingöngu á öðru og þriðja ári. Fjöldi vettvangseininga er á bilinu 10–16 ECTS, mismunandi eftir námsleiðum. Vettvangseiningar eru tengdar ákveðnum námskeiðum og getur fjöldi þeirra farið eftir því hvaða valnámskeið kennaranemar taka (Háskóli Íslands, e.d.-a). Í kennaradeild HA er fyrirkomulag nokkuð svipað. Vettvangsnám er á öllum árum bakkalárnáms og tengist námskeiðum deildarinnar á fyrsta og öðru ári en á þriðja ári taka namar sérstakt vettvangsnámskeið þar sem þeir fara einn dag í viku, í tíu vikur, í grunnskóla og vinna að ýmsum verkefnum, fylgjast með kennslu og taka þátt í henni. Samtals er vægi vettvangsnáms í grunnnámi HA 12 ECTS (Háskólinn á Akureyri, e.d.-b).

Á meistarastigi í HÍ er almenna reglan sú að kennaranemar sem ekki eru í samfelldu fimm ára kennaranámi taka vettvangseiningar sem samsvara 5 ECTS á fyrra ári meistaranámsins. Namar í samfelldu fimm ára kennaranámi taka síðan 24 ECTS ólaunað vettvangsnám eða launað starfsnám á seinna ári meistaranámsins sem er hluti af 35 ECTS-eininga heilsársnámskeiði þar sem megináhersla er á að tengja saman fræði og starf á vettvangi (Háskóli Íslands, e.d.-a; Lilja M. Jónsdóttir o.fl., 2021). Á lokaári eru namar á vettvangi yfir skólaárið og hefst vettvangsnám þeirra þegar skólar byrja í ágúst og lýkur að vori. Í námskeiðinu eru vikulegir tímar þar sem allir kennaranemar sem búa á höfuðborgarsvæðinu og í nágrenni þess mæta í staðtíma og þeir sem búa utan þess svæðis taka þátt í rauntíma í fjarfundabúnaði. Akademískt starfsfólk Menntavísindasviðs sér um skipulag, utanumhald og kennslu á námskeiðinu.

Fyrirkomulagið er með nokkru öðru sniði í HA. Þar taka allir nemar 30 ECTS vettvangsnám, ýmist launað starfsnám eða ólaunað vettvangsnám, á seinna ári meistaranámsins en ekkert á því fyrra (Háskólinn á Akureyri, e.d.-b). Verkefnastjóri skipuleggur og heldur utan um allt vettvangsnám og hefur umsjón með vettvangsnámi á þriðja ári bakkalárnáms og á meistarastigi. Í vettvangsnámi í meistaranámi hittir hann nema á netfundum þrisvar á misseri þar sem námið/kennslan er ígrunduð og nemar skila einnig formlegum verkefnum til verkefnastjóra á tímabilinu. Auk þess heyrir verkefnisstjóri í nemum og leiðsagnarkennurum einstaklingslega í síma tvisvar sinnum á misseri.

Tilgangur þessarar rannsóknar var að skoða inntak grunnskólakennaranáms í HÍ og HA út frá sjónarhorni kennaranema, þ.e. hvernig kennaranemar sjá og upplifa hina ýmsu þætti kennaranámsins. Þær spurningar sem leiddu rannsóknina voru:

1. Að hvaða marki upplifa kennaranemar
 - a) samfellu í sínu námi?
 - b) að þeir fái tækifæri til að æfa aðferðir kennarastarfsins í kennaranámi sínu?
 - c) að þeir fái tækifæri til að tengja saman ýmsa þætti kennaranámsins?
 - d) samhengi milli þess sem kennt er í námskeiðum og þess sem þeir upplifa á vettvangi?
2. Er munur á þessari upplifun eftir því hvar kennaranemar sækja sitt háskólanám, hvort þeir eru í launuðu starfsnámi eða ólaunuðu vettvangsnámi, eða hvort þeir eru í samfelldu 5 ára námi eða tveggja ára meistaranámi?

Aðferð

Gagna í þessari rannsókn var aflað með spurningakönnun þar sem tilgangurinn var að fá fram sjónarhorn kennaranema á inntak kennaramenntunar og tengsla fræða og starfs. Spurningakannanir eru vel til þess fallnar að afla fjölbreyttra upplýsinga frá stórum hópi fólks (Þorlákur Karlsson og Þórólfur Þórlindsson, 2022).

Þátttakendur

Spurningakönnun var lögð fyrir kennaranema á lokaári við Menntavísindasvið HÍ og kennaradeild HA, alls 178 kennaranema. Svarhlutfall var 86% í HÍ og 70% við HA. Um 80% þátttakenda stunda nám við HÍ og um 80% þátttakenda eru konur. Meðalaldur þátttakenda er 33,6 (sf = 7,6) ár og var yngsti þátttakandi 23 ára og sá elsti 61 árs. Í *Töflu 1* má sjá að rétt tæplega 65% þátttakenda eru nemar í meistaranámi til kennsluréttinda eftir að hafa lokið BA- eða BS-gráðu. Mikil meirihluti þátttakenda er í launuðu starfsnámi (73%) og flestir þeirra stefna á að ljúka MT-gráðu eða rétt tæp 90%.

Tafla 1. Þátttakendur og bakgrunnur þeirra.

	HÍ		HA		Allir	
	Fjöldi	%	Fjöldi	%	Fjöldi	%
Fjöldi þátttakenda	146		32		178	
Konur	120	82	23	72	143	80
Karlur	26	18	9	28	35	20
Aldur þátttakenda						
23–30 ára	64	44	17	53	81	46
31–40 ára	59	40	9	28	68	38
Eldri en 40 ára	23	16	6	19	29	16
Námsleið (gráða)						
MT	129	88	29	91	158	89
M.Ed	17	12	3	9	20	11
Grunngráða						
B.Ed	46	32	15	47	61	34
BA/BS/annað	100	68	17	53	117	66
Tegund vettvangsnáms						
Launað starfsnám	109	75	21	66	130	73
Ólaunað vettvangsnám	37	25	11	34	48	27

Mælitækið

Mælitækið sem var notað í þessari rannsókn var hannað í tengslum við alþjóðlega samanburðarrannsókn á kennaramenntun (Coherence and Assignments in Teacher Education [CATE]) þar sem rannsakendur voru átta kennaramenntunardeildir í fimm löndum (sjá nánar Hammerness og Klette, 2015). Mælitækið var þróað til að fanga upplifun kennaranema af þáttum sem rannsóknir hafa sýnt að séu mikilvægir í kennaramenntun. Mælitækið byggir að hluta til á mælitæki sem áður hafði verið nýtt í NYC Pathway Study (sjá Boyd o.fl., 2006) en hefur tekið örlitlum breytingum frá því það var fyrst notað í CATE-rannsókninni. Rannsakendur frá Íslandi, Danmörku og Noregi unnu að sameiginlegri útgáfu mælitækisins til að þýða yfir á íslensku, norsku og dönsku með mögulegan samanburð kennaramenntunar í þessum löndum í huga. Íslenska, danska og norska útgáfa mælitækisins voru þýddar úr ensku og bakþýddar aftur á ensku af reyndum þýðendum og þýðing síðan borin saman við upphaflegu ensku útgáfuna. Þetta var gert til þess að tryggja að inntak mælitækisins væri það sama en ekki fundust nein merkjanleg frávik frá ensku útgáfunni. Mælitækið inniheldur 51 staðhæfingu sem skiptast í nokkra þætti auk bakgrunnsspurninga.

Áherslan í þessari grein er á fjóra þætti sem ætlað er að mæla eftirfarandi: „tækifæri til að æfa aðferðir“, „tækifæri til að tengja saman ýmsa hluta kennaramenntunar“, „mat nema á samhengi vettvangsnáms og námskeiða“ og „mat nema á samhengi milli námskeiða“. Í *Töflu 2* má sjá upplýsingar um þættina.

Tafla 2. Staðhæfingar innan þátta og innra samræmi.

Tækifæri til að æfa aðferðir	Cronbachs alfa = 0,84
Undirbúa kennslu (þróa áætlanir fyrir kennslu einstakra þátta eða kennslustunda, þróa kennsluefni)	
Æfa eitthvað sem þú hefur undirbúið í æfingakennslunni, í kennslufræði þinnar greinar	
Rýna sýnishorn af vinnu nemenda	
Rýna og greina sýnishorn af vinnu nemenda þinna í æfingakennslunni	
Rýna raunveruleg kennslugögn	
Rýna námskrár/staðla/viðmið	
Rýna skráningar á samtölum í kennslustofu eða samtölum nemenda	
Horfa á eða greina myndbandsupptökur af kennslu í kennslustofu	
Ræða reynslu þína úr vettvangsnámi/æfingakennslu í námskeiðum í háskólanum	
Sjá kennara þinn skipuleggja/sýna skilvirka kennsluhætti	
Samhengi milli námskeiða	Cronbachs alfa = 0,85
Námið byggir á skýrri sýn á nám og kennslu	
Ég heyri svipaðar skoðanir og hugmyndir um nám og kennslu frá einu námskeiði til annars	
Innan deildar ríkti vitund um hvað var að gerast frá einu námskeiði til annars	
Námskeiðunum sem ég sat virtist ætlað að byggja upp skilning minn stig af stigi	
Þegar hugmyndir eða lesefni kom endurtekið við sögu í námskeiðum var farið sífellt dýpra í það	
Ég get séð tengsl á milli hugmynda og hugtaka frá einu námskeiði til annars	
Námsleiðin í heild grundvallaðist á þeirri þekkingu sem til staðar var innan deildarinnar	
Þeir sem kenna í kennaranáminu vísa með skýrum hætti til annarra námskeiða	
Tækifæri til að tengja saman ýmsa hluta kennaranámsins	Cronbachs alfa = 0,83
Læra um þá sýn (hugmyndafræði og kenningar um góða kennsluhætti) sem unnið er út frá í kennaranáminu	
Tengja saman hugmyndir frá einni kennslustund til annarrar innan sama námskeiðs	
Tengja saman hugmyndir frá einu námskeiði til annars	
Fylgjast með þínu eigin lærdómsferli – ígrunda hvernig skilningur þinn á námi og kennslu hefur þróast	
Tengja saman kenningar í menntunarfræðum og þá kennslu sem þú hefur komið að í æfingakennslunni	
Samhengi milli námskeiða og vettvangsnáms	Cronbachs alfa = 0,72
Það sem ég læri í námskeiðum endurspeglar það sem ég sé á vettvangi	
Þeir sem kenna í kennaranáminu þekkja vel hvers ætlast er til af mér í æfingakennslunni	
Kennarar í kennaranáminu þekkja vel til innihalds og skipulags vettvangsnáms míns	

Tækifæri kennaranema til að æfa aðferðir voru mæld með tíu staðhæfingum sem lúta að möguleikum þeirra til að æfa aðferðir kennarastarfsins í námskeiðum og tækifæri þátttakenda til að tengja saman ýmsa þætti kennaranámsins voru metin með fimm staðhæfingum. Staðhæfingarnar í báðum þessum þáttum voru metnar á fjögurra punkta radkvarða frá 1 = „engin tækifæri“ til 4 = „mörg tækifæri“.

Samhengi milli námskeiða í kennaranámi var metið með átta staðhæfingum og upplifun nema af samhengi vettvangsnáms og þess sem þeir læra í námskeiðum kennaranámsins var metið með þremur staðhæfingum. Staðhæfingar í báðum þessum þáttum voru mældar á fjögurra punkta Likert-kvarða (mjög ósammála – mjög sammála) og voru svarkostir kóðaðir frá 1 upp í 4 þar sem hærra gildi gefur til kynna aukna samsvörun við staðhæfinguna. Allir fjórir þættirnir reyndust hafa gott innra samræmi með Cronbachs alfa á bilinu 0,72–0,85.

Framkvæmd og gagnagreining

Spurningakönnunin var lögð fyrir í lok haustannar 2021. Fyrirlögn fór fram með þeim hætti að rannsakendur komu í tíma hjá nemum á lokaári í kennaranámi þar sem þeir sögðu frá rannsókninni og óskuðu eftir þátttöku. Í kjölfarið var þeim nemum sem samþykktu þátttöku gefinn tími til að fylla út rafræna könnun. Fyllsta trúnaði var heitið, svör ekki rakin til einstakra þátttakenda og engum persónugreinanlegum upplýsingum var safnað.

Lýsandi tölfræði var notuð til að skoða almenna upplifun kennaranema af tækifærum og samhengi í sínu kennaranámi. Cronbachs alfa var reiknað til að meta innra samræmi staðhæfinga innan hvers þáttar. Til að meta hvort munur væri á hópum á þáttunum fjórum var notað t-próf tveggja óháðra úrtaka. Áður en það var reiknað var kannað hvort gögnin uppfylltu forsendur fyrir því að nota t-próf og reyndist svo vera. Dreifing innan hópa reyndist vera sambærileg og skekkja og ferillris innan viðunandi marka. Áhrifsstærð var metin með Cohen og var miðað við að 0,1 sé lítil áhrif, 0,3 meðaláhrif og 0,5 mikil áhrif (sjá Field, 2018). Skoðað var hvort munur væri á kennaranemum við HÍ og HA, hvort munur væri á kennaranemum eftir því hvort þeir væru í samfelldu fimm ára kennaranámi eða meistaranámi að loknu bakkalárprófi á öðru sviði en grunnskólakennslu og að lokum hvort munur væri á svörum kennaranema eftir því hvort þeir væru í launuðu starfsnámi eða ólaunuðu vettvangsnámi.

Niðurstöður

Í *Töflu 3* má sjá niðurstöður fyrir þá fjóra þætti sem metnir voru í þessari rannsókn og eru meðaltölin á bilinu 2,8–3,2 af fjórum mögulegum. Lægst var meðaltalið fyrir þáttinn mat nemenda á samhengi milli námskeiða ($M = 2,8$) en hæst fyrir þáttinn tækifæri til að tengja saman ýmsa hluta námsins ($M = 3,2$).

Töluverður munur var á meðaltali einstakra staðhæfinga sem mynda þáttinn sem mælir upplifun þátttakenda af tækifærum til að æfa aðferðir kennarastarfsins. Þar töldu nemar sig að meðaltali hafa fengið fá eða engin tækifæri til að horfa á og greina myndbandsupptökur af kennslu í kennslustofu ($M = 1,7$) en nokkur eða mörg tækifæri til að æfa undirbúning kennslu ($M = 3,4$). Minni munur var á staðhæfingum í þættinum sem kannaði samræmi milli námskeiða í náminu. Þannig voru nemar að meðaltali sammála því að þeir heyrðu svipaðar skoðanir og hugmyndir frá einu námskeiði til annars ($M = 3,1$), hvorki sammála né ósammála því að farið væri dýpra í hugmyndir eða lesefni sem kæmi endurtekið fyrir í námskeiðum ($M = 2,6$) og síðan frekar ósammála því að þeir sem kenna í kennaranámi vísuðu með skýrum hætti til annarra námskeiða ($M = 2,3$). Þegar þátturinn tækifæri til að tengja saman ýmsa þætti kennaranámsins var skoðaður þá var einnig lítill meðaltalsmunur milli einstakra staðhæfinga innan þáttarins. Nemar voru nær því að vera sammála en ósammála að það væri samhengi milli vettvangsnáms og námskeiða og voru þeir til að mynda sammála því að þeir sem kenna í kennaranáminu þekktu vel til hvers var ætlast af þeim í æfingakennslunni ($M = 3,0$) en hvorki sammála né ósammála því að það sem þeir lærðu í námskeiðum endurspegladi það sem þeir sáu á vettvangi ($M = 2,7$).

Tafla 3. Meðaltöl og staðalfrávik þátta.

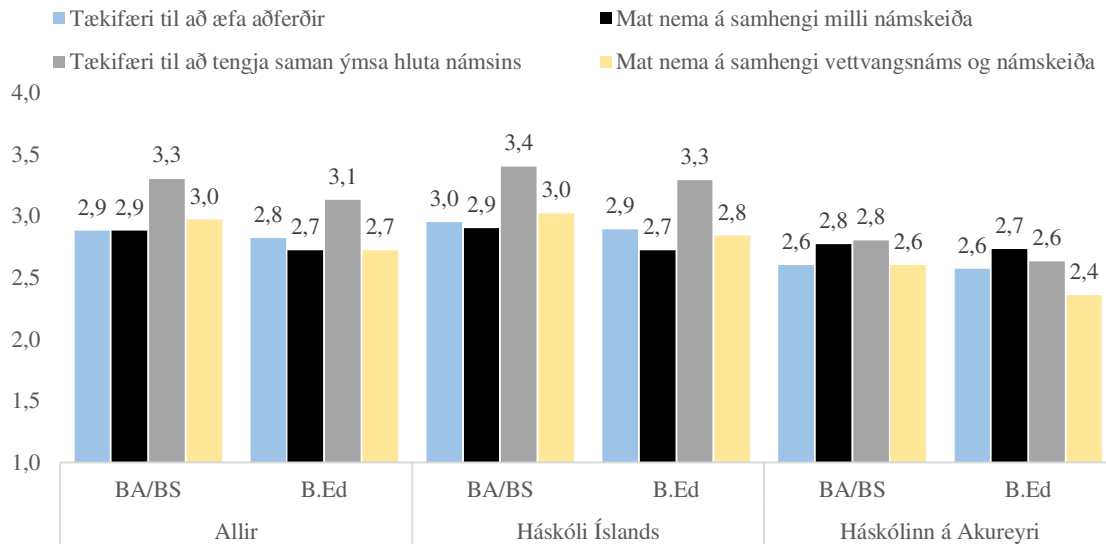
	Þáttur			Lægsta einstök staðhæfing		Hæsta einstök staðhæfing	
	<i>M</i>	<i>sf</i>	Spönn	<i>M</i>	<i>sf</i>	<i>M</i>	<i>sf</i>
Tækifæri til að æfa aðferðir (<i>N</i> = 169)	2,9	0,6	1,3 – 4,0	1,7	0,9	3,4	0,6
Mat nema á samhengi milli námskeiða (<i>N</i> = 167)	2,8	0,4	1,4 – 4,0	2,3	0,7	3,1	0,6
Tækifæri til að tengja saman ýmsa hluta námsins (<i>N</i> = 173)	3,2	0,6	1,2 – 4,0	3,1	0,8	3,4	0,6
Mat nema á samhengi vettvangsnáms og námskeiða (<i>N</i> = 172)	2,9	0,6	1,0 – 4,0	2,7	0,7	3,0	0,7

Kannað var hvort munur væri á þáttunum fjórum eftir því hvort nemar voru í kennaranámi við HA eða HÍ (sjá *Töflu 4*). Nemar við Menntavísindasvið HÍ töldu sig frekar hafa tækifæri til að æfa aðferðir í námskeiðum kennaranámsins samanborið við nema við kennaradeild HA. Þessi munur var marktækur og áhrifsstærðin stór $d = 0,55$ (sjá *Töflu 4*). Það sama má segja um þættina tækifæri til að tengja saman ýmsa hluta námsins $d = 0,54$ og mat nema á samhengi vettvangsnáms og námskeiða $d = 0,56$ – þar var munur marktækur og áhrifin frekar mikil þar sem kennaranemar í HÍ töldu vera meira samhengi en kennaranemar við HA. Aftur á móti var ekki marktækur munur á mati nema á samhengi milli námskeiða kennaranámsins en áhrifin voru í meðallagi $d = 0,43$.

Tafla 4. Niðurstöður úr *t*- prófi tveggja óháðra úrtaka eftir háskólum.

	HÍ		HA		<i>t</i>	<i>p</i>	Cohens <i>d</i>
	<i>M</i>	<i>sf</i>	<i>M</i>	<i>sf</i>			
Tækifæri til að æfa aðferðir (<i>N</i> = 169)	2,9	0,5	2,6	0,6	2,87	0,005	0,55
Mat nema á samhengi milli námskeiða (<i>N</i> = 167)	2,9	0,4	2,8	0,4	0,97	0,335	0,43
Tækifæri til að tengja saman ýmsa hluta námsins (<i>N</i> = 173)	3,3	0,6	2,7	0,6	5,80	< 0,001	0,54
Mat nema á samhengi vettvangsnáms og námskeiða (<i>N</i> = 172)	3,0	0,5	2,5	0,7	4,10	< 0,001	0,56

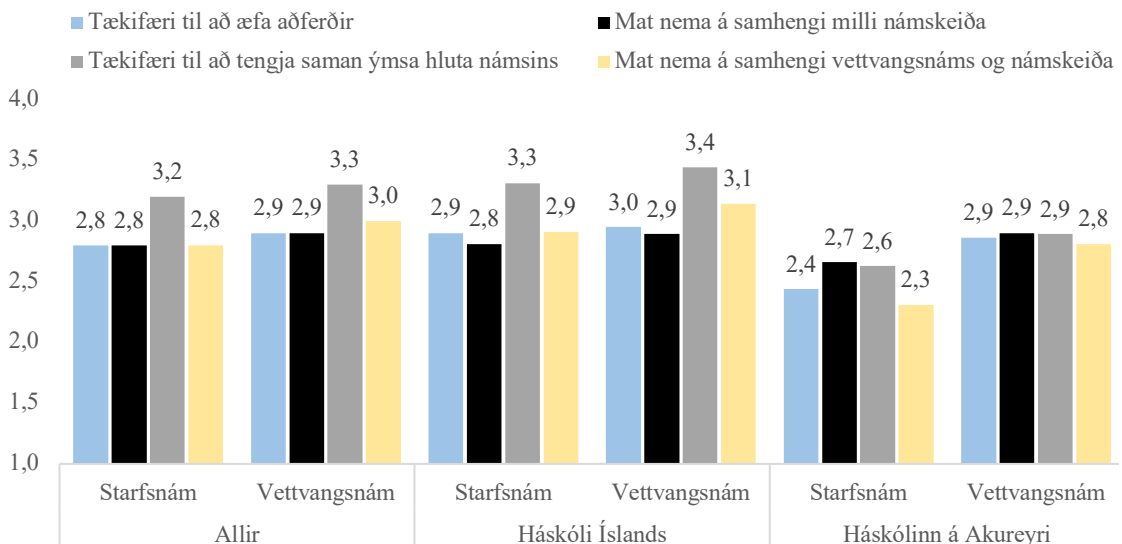
Einnig var kannað hvort meðaltalsmunur var á þeim sem stunduðu tveggja ára kennaranám að loknu BA/BS-námi eða voru í fimm ára samfelldu kennaranámi. Á *Mynd 1* sjást lýsandi niðurstöður á þáttunum fjórum fyrir hópinn í heild auk lýsandi niðurstaðna eftir háskólum. Þegar litið var til allra þátttakenda kom í ljós tölfræðilega marktækur munur á tveimur þáttum af fjórum. Þeir sem voru í tveggja ára kennaranámi eftir BA- eða BS-gráðu töldu samhengi á milli námskeiða meira ($t(165) = 2,1$, $p = 0,02$, $d = 0,43$) en nemar í fimm ára samfelldu kennaranámi og töldu einnig samhengi námskeiða og vettvangsnáms meira ($t(170) = 2,6$, $p = 0,05$, $d = 0,58$).



Mynd 1. Upplifun kennaranema eftir grunnnámi og háskóla.

Lýsandi niðurstöður fyrir háskólana tvo sýna einnig svipað mynstur þar sem þeir sem voru í fimm ára samfelldu námi mátu samhengi almennt lægra í bæði HÍ og HA en þeir sem voru í tveggja ára meistaranámi, bæði samhengi milli námskeiða og samhengi milli námskeiða og vettvangsnáms.

Að lokum var skoðað hvort munur væri á þáttunum fjórum eftir því hvort nemar væru í launuðu starfsnámi eða ólaunuðu vettvangsnámi (sjá *Mynd 2*). Þegar litið er til allra þátttakenda var aðeins marktækur munur á þættinum um samhengi á milli námskeiða og vettvangsnáms ($t(170) = 2,47, p = 0,02, d = 0,68$) en þar töldu nemar í ólaunuðu vettvangsnámi vera meira samhengi milli námskeiða og vettvangsnáms ($M = 3,0$) en þeir sem voru í launuðu starfsnámi ($M = 2,8$).



Mynd 2. Mat nema eftir skóla og því hvort þeir voru í launuðu starfsnámi eða ólaunuðu vettvangsnámi.

Á *Mynd 2* má einnig sjá lýsandi niðurstöður fyrir mat nema eftir háskóla og hvort þeir voru í launuðu starfsnámi eða ólaunuðu vettvangsnámi. Þeir sem voru launuðu starfsnámi voru lægri að meðaltali á öllum fjórum þáttunum miðað við skólafélaga sína sem voru í ólaunuðu vettvangsnámi. Sýnilegur munur á milli hópanna virtist heldur meiri í kennaradeild HA en við Menntavísindasvið HÍ.

Umræða

Tilgangur þessarar rannsóknar var að skoða inntak grunnskólakennaranáms út frá sjónarhorni kennaranema á lokaári kennaranáms við HÍ og HA. Fyrri rannsóknir benda á mikilvægi samhengis í kennaranámi þar sem sameiginleg sýn á góða kennslu og kennsluhætti og tengsl fræða og starfs séu lögð til grundvallar (Darling-Hammond o.fl., 2005; Hammerness og Klette, 2015). Þessir þættir eru leiðarljós þessarar rannsóknar og skoðað var að hve miklu leyti kennaranemar á lokaári upplifa samhengi í kennaranáminu, bæði milli námskeiða og milli fræðilega og verklega hluta námsins. Einnig var kannað hvaða tækifæri kennaranemar telja sig hafa til að æfa aðferðir kennarastarfsins innan háskólans og til að tengja saman mismunandi þætti námsins.

Niðurstöður okkar benda til þess að nemar upplifi almennt nokkuð gott samhengi í kennaranáminu. Til að mynda upplifðu kennaranemar nokkuð gott samhengi milli námskeiða en nemar í HÍ upplifðu ívið meira samhengi milli fræðilegs og verklegs hluta námsins en nemar í HA. Niðurstöður okkar gefa einnig til kynna að kennaranemar fái allmörg tækifæri til að æfa aðferðir kennslu í sínu námi, til að mynda gerð kennsluáætlana og ræða reynslu af eigin kennslu, en fái síður tækifæri til að sjá og vinna með raunveruleg dæmi úr kennslustundum, til dæmis út frá myndbandsupptökum. Þessi niðurstaða er í samræmi við fyrri rannsóknir sem sýna að víðs vegar í kennaranámi er minni áhersla á að kennaranemar vinni með raunverulegt efni úr kennslustofum skóla í námskeiðum kennaranámsins (Canrinus o.fl., 2019). Það er jákvætt að kennaranemar í þessari rannsókn fái næg tækifæri til að undirbúa og ígrunda kennslu en það er einnig mikilvægt að huga að því að þeir sjái og greini raunveruleg dæmi úr kennslustofum í undirbúningi fyrir kennarastarfið, til dæmis með notkun myndbanda úr kennslustundum. Slík tækifæri geta skipt sköpum í undirbúningi fyrir kennarastarfið því það gerir kennaranemum kleift að sjá fyrir sér góða kennslu og gerir þá hæfari til að tileinka sér markvisst slíka starfshætti (Jenset o.fl., 2018; Penuel o.fl., 2020).

Það er margt jákvætt í okkar niðurstöðum sem gefur vísbendingar um að námið undirbúi kennaranema nokkuð heildstætt undir kennslu að námi loknu (Canrinus o.fl., 2019; Darling-Hammond o.fl., 2005; Grossman o.fl., 2008; Hammerness, 2014) en niðurstöður gefa einnig til kynna að rými sé til úrbóta þegar kemur að tengslum fræða og starfs. Sú niðurstaða er ákveðið áhyggjuefni en er jafnframt vel þekktur alþjóðlegur vandi í kennaramenntun sem er gjarnan gagnrýnd fyrir að tengja ekki nægilega milli fræða og raunverulegra starfa kennara á vettvangi (Darling-Hammond, 2017; Moon, 2016; Zeichner, 2010).

Tengsl fræða og starfs

Með reglulegu vettvangsnámi í fimm ára kennaranámi og löngu samfelldu vettvangsnámi á lokaári (Háskóli Íslands, e.d.-a; Háskólinn á Akureyri, e.d.-b) fá nemar tækifæri til að mynda tengsl milli fræða og starfa kennara á vettvangi. Fjölmargar rannsóknir styðja við mikilvægi slíkra tengsla og að sýn á kennslu í kennaranámi sé ekki gjörólík þeim raunveruleika sem nemar mæta á vettvangi (Anderson og Stillman, 2013; Darling-Hammond, 2017; Hammerness og Klette, 2015). Bæði í HA og HÍ er stuðlað að tengslum fræða og starfs í vettvangsnámi á lokaári kennaranámsins og lögð áhersla á að nemar ígrundi og tengi það sem þeir sjá og upplifa á vettvangi við áherslur í námskeiðum. Það er þó töluverður munur á mati nema eftir því hvar þeir stunda nám þar sem nemar í HÍ telja sig fá fleiri tækifæri en nemar í HA.

Hugsanlega má skýra þennan mun milli skóla með mismunandi útfærslu á vettvangsnámi á lokaári. Í HÍ er námskeið tengt vettvangsnáminu og er útfærsla þess í höndum háskólakennara sem eru fræðimenn í kennslufræðum meðan í HA hefur sérstakur verkefnastjóri umsjón með vettvangsnáminu. Kennaranemar í HÍ verða að taka þátt í vikulegum kennslustundum á staðnum eða í rauntíma á neti (6 kennslustundir í senn) (Lilja M. Jónsdóttir o.fl., 2021) meðan nemar í HA hitta verkefnastjóra að jafnaði þrisvar á önninni á netfundum (3 kennslustundir í senn). Í námskeiðinu í HÍ er unnið markvisst með fagmennsku í starfi kennara og hlutverk, ábyrgð og skyldur þeirra (Lilja M. Jónsdóttir o.fl., 2021) og eru áherslur svipaðar í HA. Í báðum skólum er unnið að því að styrkja tengslin milli

Þeirra sem koma að náminu og bæta flæði milli háskóla og vettvangs þó það sé með ólíkum hætti bæði hvað varðar umfang og utanumhald. Ætla má að háskólakennarar hafi meiri heildarsýn yfir námið og það er sennilegt að þessi mismunandi nálgun háskólanna geti skýrt að einhverju leyti mismunandi upplifun nema í HÍ og HA af samhengi fræða og starfs. Darling-Hammond o.fl. (2005) benda á mikilvægi þess að þeir sem koma að menntun kennara, bæði innan háskóla og í skólum á vettvangi hafi sameiginlega sýn á góða kennsluhætti til að styrkja fagmennsku kennaranema. Niðurstöður okkar renna því stöðum undir nauðsyn þess að unnið sé markvisst með kennaranemum á vettvangi og að nemar fái eftirfylgni og nægan stuðning innan háskólanna samfara vettvangsnámi.

Umfang vettvangsnáms þeirra nema sem eru í tveggja ára meistaranámi til kennsluréttinda er sambærilegt í báðum skólum, í HA er þó allt vettvangsnám á lokaárinu en í HÍ fara nemar einnig í stutt vettvangsnám í kennslufræðinámskeiðum á bæði haustönn og vorönn á fyrra ári meistaranáms. Það vekur athygli að á heildina litið upplifðu nemar í tveggja ára meistaranámi meira samhengi milli námskeiða og milli námskeiða og vettvangsnáms en nemar í fimm ára samfelldu kennaranámi. Mögulega skýrist það af því að þeir sem hafa fimm ára grunn hafa sótt fjölda námskeiða og horfa mögulega til allra fimm áranna og sjá ekki eins augljós tengsl og þeir sem koma í meistaranámið með annan grunn. Það er því mögulegt að þeir sem hafa fimm ára grunn hafi innsýn í fleiri þætti skólastarfs en þeir sem búnir eru að vera í rúmt ár í kennaranámi og horfi þar af leiðandi til fleiri þátta án þess að eygja tengslin milli fræða og vettvangs.

Þegar launað starfsnám var sett á laggirnar sem hluti af aðgerðum menntayfirvalda á Íslandi til að styðja við kennarastéttina og fjölga kennurum (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2019), voru væntingar um að til yrðu nemastöður þar sem nemar væri í stöðu innan grunnskóla en ekki með fulla ábyrgð eins og starfandi kennarar. Þegar á reyndi urðu þessar stöður í raun almennar kennarastöður með allri þeirri ábyrgð sem þeim fylgja. Það gefur augaleið að ábyrgð og starfsskyldur samhliða skyldum gagnvart vettvangsnáminu á lokaári hljóta að vera krefjandi og valda álagi. Mögulega eru starfandi nemar í ríkari mæli með hugann við hagnýt atriði sem erfitt er að tengja við fræðileg námskeið kennaranámsins. Það var því viðbúið og kemur ekki á óvart að upplifun nema af samhengi milli námskeiða og vettvangsnáms sé marktækt minna hjá þeim sem eru í launuðu starfsnámi en þeim sem eru í ólaunuðu vettvangsnámi. Það sem hins vegar vekur athygli er að meiri munur er á upplifun þeirra sem eru í launuðu starfsnámi og ólaunuðu vettvangsnámi í HA heldur en í HÍ og þarfnast þessi munur frekari skoðunar.

Lærdómur og næstu skref í rannsóknum á kennaramenntun

Þessi rannsókn gefur innsýn í upplifun kennaranema á Íslandi af sínu kennaranámi, bæði þeirra sem stunda nám við HÍ og HA, en þessir tveir skólar mennta mikinn meirihluta grunnskólakennara. Nánast engar rannsóknir hafa verið gerðar á grunnskólakennaramenntun á Íslandi og engar sem skoða viðhorf stórs hóps kennaranema til námsins. Niðurstöður gefa því mikilvægar upplýsingar um stöðu grunnskólakennaramenntunar á Íslandi. Þó ber að hafa í huga mismunandi bjargir kennaramenntunarinnar í þessum tveimur háskólum, bæði varðandi staðsetningu, fjölda nema og stærð deildanna sem menntunin er innan. Ljóst er að HÍ er mun stærri stofnun með mun fleiri kennaranema og akademíska starfsmenn. Af því leiðir að HÍ getur boðið upp meiri sérhæfingu og fjölbreytni í grunnskólakennaranámi. Upplifun nema í kennaranámi sem rædd hefur verið hér, gefur vissulega tilefni til að skoða uppbyggingu og áherslur námsins nánar í báðum skólum með umbætur í huga, en upplifun nema ein og sér gefur þó aðeins eitt sjónarhorn á inntak kennaranáms og mikilvægt er að fá heildarsýn á íslenska kennaramenntun og þá hugmyndafræði sem liggur að baki náminu í skólunum tveimur. Í því samhengi er mikilvægt að rýna í inntak kennaranáms og greina þá stefnu og sýn sem liggur til grundvallar náminu. Mikilvægt er að greina uppbyggingu kennaranáms og námskeiða í tengslum við námskrá og námskeiðslýsingar og fá fram sjónarhorn þeirra sem sjá um að mennta kennara og þeirra sem eru forsvari fyrir menntunina. Einnig er mikilvægt að fá sýn leiðsagnarkennara og skóla á vettvangi um hvernig þeim finnst nemar undirbúnir undir störf á vettvangi og hvað þyrfti að þeirra mati að leggja meiri áherslu á eða gera með öðrum hætti. Vísad

hefur verið til skorts á tengslum milli námskeiða kennaranáms og reynslu nema á vettvangi sem akkilesarhæls kennaramenntunar (Darling-Hammond, 2006) og er sá vandi alls ekki nýtilkominn. Þannig hafa rannsóknir lengi bent á þær hindranir í menntun kennara sem felast í lítilli tengingu kennaramenntunar við veru nema á vettvangi og slöku utanumhaldi vettvangsnáms (Feiman-Nemser og Buchmann, 1985; Stones og Morris, 1977; Zeichner og Miller, 1997). Það er því mikilvægt að skoða með víðtækari nálgun hvernig má markvisst brúa þetta bil og stuðla að öflugri tengingu milli þeirra fræða sem liggja til grundvallar kennaramenntun og starfa kennara á vettvangi.

Miklar breytingar hafa orðið á íslenskri kennaramenntun á síðustu 15 árum, bæði varðandi lengd, umfang og tengsl við vettvang. Meirihluti nema á fimmta ári er nú í launuðu starfsnámi auk þess sem meirihluti þeirra sem stunda nám á lokaári kennaranáms er í tveggja ára kennsluréttindanámi að loknu bakkalárprófi á öðru sviði en grunnskólakennarafræðum (Baldur Sigurðsson o.fl., 2023; Þuríður Jóna Jóhannsdóttir og Amalía Björnsdóttir, 2021). Það má því ætla að mikill meirihluti þeirra sem ráða sig í launað starfsnám á lokaári hafi á þeim tímapunkti aðeins lokið einu ári í sérhæfðu kennaranámi og búi því yfir takmarkaðri þekkingu í kennslufræðum auk þess að hafa varið minni tíma á vettvangi heldur en þeir sem eru í fimm ára heildstæðu kennaranámi. Það er því mikilvægt að skoða vel og með fjölbreyttri nálgun áhrif þessara breytinga á gæði kennaramenntunar á Íslandi.

Connection between theory and practice in teacher education: Students' perspectives

Teacher education has often been criticised as fragmented and the lack of connection between courses taught in teacher education programs and the actual classroom practices of teachers in schools. This divide between teacher education and the reality of practice in schools is sometimes referred to as the “practice shock”, which is experienced by many novice teachers when they transition from student to teacher (Caspersen & Raen, 2014; Smith et al., 2013). This challenge of disconnection is by no means new and has persisted in teacher education (Schuck et al., 2018). Teacher educators have pointed toward scarce opportunities to practice, study, or rehearse actual teaching as a major cause for this divide between theory and practice (Kennedy, 1999). In fact, research on teacher education in the past decades indicates that a key feature in teacher preparation is providing student teachers with learning and practice opportunities that are grounded in actual teaching. Large-scale studies indicate that teachers that have such opportunities to learn in the context of teaching practice prove to be more effective teachers (Boyd et al., 2009; Hammerness & Klette, 2015).

In the last decade, Icelandic teacher education has undergone extensive reform. The legislation passed requires a master's degree for teacher certification. In 2013 the first cohort of teacher candidates graduated from a 5-year program. Changes have also been made to field practice in teacher education, regarding its length and implementation. The latest changes took place in 2019. These changes gave candidates the option of paid internships in schools in their final year of study. Despite rapid changes and reform, little research has been devoted to the nature of Icelandic teacher preparation or the specific factors that effectively prepare prospective teachers for the teaching profession.

The purpose of this study was to examine to what extent student teachers at the University of Iceland (HÍ) and the University of Akureyri (HA) view their teacher education programs as coherent and grounded in practice. Data were collected in two teacher education programs in Iceland. Collectively, these programs are responsible for the education of over 95% of Icelandic teacher candidates each year. The programs differ extensively regarding size and content, but they have their most extensive field practice in the candidate's final year of study.

A total of 178 student teachers in their last year of study completed a questionnaire survey designed to better understand the pedagogical aspects of teacher education (see Hammerness and Klette, 2015). The survey was translated to Icelandic by a subject matter expert and back-translated to English and compared to the original version to prevent bias caused by differences in translation. The focus of the current study is on four scales intended to measure the following: (1) “opportunities to enact practice”, measured with 10 items, (2) “opportunities to connect various parts of the program”, measured with 5 items, (3) “coherence between courses”, measured with 8 items and (4) “coherence between field experience and courses”, measured with 3 items. The scales all proved to have good internal consistency, with Cronbach’s alpha ranging from 0.72 – 0.85.

Our results indicate that student teachers get quite a few opportunities to practice teaching methods in their programs. For example, they feel they get ample opportunities to create lesson plans and discuss their experiences from their own student teaching but report few opportunities to see and work with real examples from lessons, like watching or analysing videos of classroom teaching. Such opportunities can make a difference in preparation for the teaching profession because it enables student teachers to envision good teaching and provides the opportunity to systematically adopt such practices (Jenset et al., 2018; Penuel et al., 2020). Our results also indicate that the student teachers generally perceive a reasonable amount of coherence between courses. In contrast, student teachers in the HÍ program reported experiencing greater connections between the theoretical and practical parts of the program than students in HA. A lack of connection between theory and practice is a cause for concern. It is also a well-known international problem in teacher education. It is often criticised for failing to connect what student teachers learn in their program to actual field work of teachers (Darling-Hammond, 2017; Moon, 2016; Zeichner, 2010).

Keywords: Teacher education, elementary student teachers, Theory and practice, coherence

Um höfunda

Berglind Gísladóttir (berglingd@hi.is) er lektor við Menntavísindasvið Háskóla Íslands. Hún lauk B.Ed-prófi frá Kennaraháskóla Íslands 2002, M.Ed-prófi í stærðfræðimenntun frá Háskólanum í Reykjavík árið 2007 og doktorsprófi í stærðfræðimenntun frá Columbia-háskóla í New York árið 2013. Rannsóknaráhugi Berglindar beinist að gæðum kennslu, fagþekkingu kennara og kennaramenntun. Einnig beinist áhuginn að námslegum og félagslegum þáttum sem hafa áhrif á námsárangur nemenda.

Amalía Björnsdóttir (amaliabj@hi.is) er prófessor við Menntavísindasvið Háskóla Íslands. Hún lauk BA-prófi í sálfræði frá Háskóla Íslands árið 1991, M.Sc.-prófi frá University of Oklahoma 1994 og doktorsprófi frá sama skóla 1996. Hún hefur lagt stund á rannsóknir á sviði lestrar- og málþroskamælinga, skólastjórnunar og áhrifa félagslegra þátta á skólastarf. Á síðustu misserum hefur hún rannsakað áhrif COVID-19-faraldursins í framhalds- og háskólum.

Birna María B. Svanbjörnsdóttir (birnas@unak.is) er dósent við kennaradeild Háskólans á Akureyri. Hún lauk B.Ed-prófi frá Kennaraháskóla Íslands 1988, M.Ed-prófi frá Háskólanum á Akureyri 2005 og doktorsprófi í menntunarfræðum frá Háskóla Íslands 2015. Helstu áherslur í rannsóknum hennar lúta að starfsþróun kennara, starfstengdri leiðsögn, kennaramenntun og gæðum kennslu.

Guðmundur Engilbertsson (ge@unak.is) er lektor við kennaradeild Hug- og félagsvísindasviðs Háskólans á Akureyri. Hann hefur lokið B.Ed.-prófi í kennarafræði og M.Ed.-prófi í menntunarfræði við Háskólann á Akureyri og er doktorsnemi í menntavísindum við Háskóla Íslands. Helstu viðfangsefni hans í kennslu og rannsóknnum líta að gæðum kennslu, orðaforða, læsi til náms og náms- og kennslufræði.

About the authors

Berglind Gísladóttir (berglingd@hi.is) is an assistant professor at the School of Education, University of Iceland. She completed a B.Ed from the University of Iceland in 2002, an M.Ed in mathematics education from Reykjavík University in 2007 and a Ph.D. in mathematics education from Columbia University in New York in 2013. Her main research interests are teaching quality, teacher proficiency and teacher education. She is also interested in social factors that affect student achievement.

Amalía Björnsdóttir (amaliabj@hi.is) is a professor at the School of Education, University of Iceland. She completed a B.A. degree in psychology from the University of Iceland in 1991, and a Ph.D. from the University of Oklahoma in 1996. Her major research interests are in the areas of reading and language development, school management and the influence of social factors in education. Recently she has conducted research on the effects of COVID-19 in Icelandic universities and upper secondary schools.

Birna María B. Svanbjörnsdóttir (birnas@unak.is) is an associate professor at the University of Akureyri. She graduated with B.Ed degree in 1988 from the Iceland University of Education, a M.Ed from the University of Akureyri in 2005 and a Ph.D. in Educational sciences from the University of Iceland 2015. Her main research emphasis are teacher professional development, mentoring, teacher education and teaching quality.

Guðmundur Engilbertsson (ge@unak.is) is an assistant professor at the Faculty of Education in the School of Humanities and Social Sciences at the University of Akureyri. He holds a B.Ed.-degree in Education from the University of Akureyri, M.Ed.-degree in Educational studies from the University of Akureyri and is currently a doctoral student (Ph.D) at the University of Iceland. His teaching and research interest includes teaching quality, vocabulary learning and teaching, literacy for learning, and learning and teaching methods.

Heimildir

- Anderson, L. M. og Stillman, J. A. (2013). Student teaching's contribution to preservice teacher development: A review of research focused on the preparation of teachers for urban and high-needs contexts. *Review of Educational Research*, 83(1), 3–69. <https://doi.org/10.3102/0034654312468619>
- Baldur Sigurðsson, Amalía Björnsdóttir og Þuríður Jóhannsdóttir. (2023). Five-year teacher education for compulsory school in Iceland: Retreat from research-based to practice-oriented teacher education? Í E. Elstad (ritstjóri), *Teacher education in the Nordic region: Challenges & opportunities*. Springer.
- Ball, D. L. og Cohen, D. K. (1999). Developing practice, developing practitioners: Toward a practice-based theory of professional education. Í G. Sykes og L. Darling-Hammond (ritstjórar), *Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice* (bls. 3–32). Jossey-Bass.
- Boyd, D. J., Grossman, P., Lankford, H., Loeb, S., Michelli, N. M. og Wyckoff, J. (2006). Complex by design: Investigating pathways into teaching in New York City schools. *Journal of Teacher Education*, 57(2), 155–166. <https://doi.org/10.1177/0022487105285943>

- British Educational Research Association. (2014). *The role of research in teacher education: Reviewing the evidence: Interim report of the BERA-RSA Inquiry*.
- Britzman, D. (2003). *Practice makes practice: A critical study of learning to teach*. State University of New York Press.
- Brouwer, N. og Korthagen, F. (2005). Can teacher education make a difference? *American Educational Research Journal*, 42(1), 153–224. <https://doi.org/10.3102/00028312042001153>
- Canrinus, E. T., Klette, K., Hammerness, K. og Bergem, O. K. (2019). Opportunities to enact practice in campus courses: Taking a student perspective. *Teachers and Teaching*, 25(1), 110–124. <https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1526171>
- Caspersen, J. og Raaen, F. D. (2014). Novice teachers and how they cope. *Teachers and Teaching*, 20(2), 189–211. <https://doi.org/10.1080/13540602.2013.848570>
- Cochran-Smith, M., Villegas, A. M., Abrams, L. W., Chávez-Moreno, L. C., Mills, T. og Stern, R. (2016). Research on teacher preparation: Charting the landscape of a sprawling field. Í D. H. Gitomer og C. A. Bell (ritstjórar), *Handbook of research on teaching* (5. útgáfa, bls. 439–547). American Educational Research Association.
- Conway, P. F. og Munthe, E. (2015). The practice turn: Research-informed clinical teacher education in two countries. Í J.-K. Smeby og M. Sutphen (ritstjórar), *From vocational to professional education: Educating for social welfare* (bls. 146–163). Routledge.
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-century teacher education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 300–314. <https://doi.org/10.1177/0022487105285962>
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291–309. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399>
- Darling-Hammond, L., Bransford, J., LePage, P., Hammerness, K. og Duffy, H. (ritstjórar). (2005). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. Jossey-Bass.
- Darling-Hammond, L., Chung, R. og Frelow, F. (2002). Variation in teacher preparation: How well do different pathways prepare teachers to teach? *Journal of Teacher Education*, 53(4), 286–302. <https://doi.org/10.1177/0022487102053004002>
- Darling-Hammond, L. og Oakes, J. (2019). *Preparing teachers for deeper learning*. Harvard Education Press.
- Donaldson, G. (2011). *Teaching Scotland's future: Report of a review of teacher education in Scotland*. The Scottish Government.
- Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1013–1055.
- Feiman-Nemser, S. og Buchmann, M. (1985). Pitfalls of experience in teacher education. *Teachers College Record*, 87, 49–65.
- Feiman-Nemser, S., Tamir, E. og Hammerness, K. (ritstjórar). (2014). *Inspiring teaching: Preparing teachers to succeed in mission driven schools*. Harvard Education Press.
- Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. SAGE.
- Grossman, P., Hammerness, K. og McDonald, M. (2009). *Redefining teaching, reimagining teacher education*. *Teachers and Teaching, Theory and Practice*, 15(2), 273–289. <https://doi.org/10.1080/13540600902875340>
- Grossman, P., Hammerness, K., McDonald, M. og Ronfeldt, M. (2008). Constructing coherence: Structural predictors of perceptions of coherence in NYC teacher education programs. *Journal of Teacher Education*, 59(4), 273–287. <https://doi.org/10.1177/0022487108322127>
- Hagstofa Íslands. (e.d.). *Starfsfólk við kennslu eftir kyni, landsvæðum og kennsluréttindum 1998–2021*. https://px.hagstofa.is/pxis/pxweb/is/Samfelag/Samfelag__skolamal__2_grunnskolestig__1_gsStarfsfolk/SKO02301.px
- Hammerness, K. (2014). Chapter six: Visions of good teaching. Í S. Feiman-Nemser, E. Tamir og K. Hammerness (ritstjórar), *Inspiring teaching: Preparing teachers to succeed in mission-driven schools* (bls. 103–122). Harvard Education Press.
- Hammerness, K. og Klette, K. (2015). Indicators of quality in teacher education: Looking at features of teacher education from an international perspective. Í A. W. Wiseman og G. K. LeTendre (ritstjórar), *Promoting and sustaining a quality teaching workforce*, 27 (bls. 239–277). Emerald Group.

- Hammerness, K., Klette, K., Jensen, I. og Canrinus, E. (2020). *Opportunities to study and practice teaching in coursework: Successes and challenges in linking to practice in five countries*. Teachers College Record.
- Háskóli Íslands. (e.d.-a). *Kennsluskra 2022–2023*. <https://ugla.hi.is/kennsluskra/index.php?tab=skoli&chapter=content&id=-2022>
- Háskóli Íslands. (e.d.-b). *Um kennaranám*. https://www.hi.is/menntavistasvid/um_kennaranam
- Háskólinn á Akureyri. (e.d.-a). *Kennaradeild*. <https://www.unak.is/is/haskolinn/fraedasvid-og-deildir/hug-og-felagsvissindasvid/kennaradeild>
- Háskólinn á Akureyri. (e.d.-b). *Kennsluskra 2022–2023*. <https://ugla.unak.is/kennsluskra/index.php?tab=nam&flaturlisti=0&chapter=namskralisti&kennsluar=current&namskra=1#svid10>
- Háskólinn í Reykjavík. (e.d.). *Heilsuþjálfun og kennsla MEd*. <https://www.ru.is/meistaranaam/ithrottafraedi/heilsuþjalfun/>
- Jensen, I. S., Klette, K. og Hammerness, K. (2018). Grounding teacher education in practice around the world: An examination of teacher education coursework in teacher education programs in Finland, Norway, and the United States. *Journal of Teacher Education*, 69(2), 184–197. <https://doi.org/10.1177/0022487117728248>
- Kennedy, M. (1999). The role of pre-service teacher education. Í L. Darling-Hammond og G. Sykes (ritstjórar), *Teaching as the learning profession: Handbook of teaching and policy* (bls. 54–86). Jossey-Bass.
- Kennedy, M. (2006). Knowledge and vision in teaching. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 205–211.
- Lilja M. Jónsdóttir, Guðbjörg Pálsdóttir og Edda Kristín Hauksdóttir. (2021). „Mér finnst námskeiðið klárlega hafa stutt mig [í kennslunni]“ Tengsl fræða og starfs á vettvangi. *Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun*. <https://netla.hi.is/greinar/2021/rynd/06.pdf>
- Listaháskóli Íslands. (e.d.). *Námsleiðir í listkennsludeild*. <https://www.lhi.is/namsleidir-i-listkennsludeild>
- Lög um menntun og ráðningu kennara og skólustjórnaenda við leikskóla, grunnskóla og framhaldsskóla nr. 87/2008.
- Lög um menntun, hæfni og ráðningu kennara og skólustjórnaenda við leikskóla, grunnskóla og framhaldsskóla nr. 95/2019.
- Meijer, P. C., de Graaf, G. og Meirink, J. (2011). Key experiences in student teachers' development. *Teachers and Teaching*, 17(1), 115–129. <https://doi.org/10.1080/13540602.2011.538502>
- Menntamálastofnun. (2019). *Helstu niðurstöður PISA 2018*.
- Mennta- og menningarmálaráðuneytið. (2019). *Aðgerðir í menntamálum. Nýliðun kennara*. <https://www.stjornarradid.is/lisalib/getfile.aspx?itemid=2d8cee62-3f5b-11e9-9436-005056bc530c>
- Moon, B. (ritstjóri). (2016). *Do universities have a role in the education and training of teachers? An international analysis of policy and practice*. Cambridge University Press.
- National Council for Accreditation of Teacher Education. (2010). *Transforming teacher education through clinical practice: A national strategy to prepare effective teachers. Report of the Blue ribbon panel on clinical preparation and partnerships for improved student learning*. <https://eric.ed.gov/?id=ED512807>
- OECD. (2005). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. OECD Publishing.
- OECD. (2014). *TALIS 2013 results: An international perspective on teaching and learning*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264196261-en>
- OECD. (2019a). *Iceland. Student performance (PISA 2018)*. <https://gpseducation.oecd.org/CountryProfile?primaryCountry=ISL&treshold=10&topic=PI>
- OECD. (2019b). *PISA 2018 results (volume II): Where all students can succeed*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/b5fd1b8f-en>
- OECD. (2019c). *PISA 2018 results (volume III): What school life means for students' lives*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/acd78851-en>
- OECD. (2019d). *TALIS 2018 results (volume I): Teachers and school leaders as lifelong learners*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- Penuel, W. R., Bell, P. og Neill, T. (2020). Creating a system of professional learning that meets teachers' needs. *Phi Delta Kappan*, 101(8), 37–41. <https://doi.org/10.1177/0031721720923520>

- Schuck, S., Aubusson, P., Burden, K., & Brindley, S. (2018). *Uncertainty in teacher education futures: Scenarios, politics and STEM*. Springer.
- Smith, K., Ulvik, M. og Helleve, I. (2013). *Førstereisen: Lærdom hentet fra nye læreres fortellinger* [First journey lessons learned from novice teachers]. Gyldendal.
- Stones, E. og Morris, S. (1977). *Teaching practice: Problems and perspectives*. Methuen.
- Zeichner, K. M. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college- and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 89–99. <https://doi.org/10.1177/0022487109347671>
- Zeichner, K. M. (2012). The turn once again toward practice-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 63(5), 376–382. <https://doi.org/10.1177/0022487112445789>
- Zeichner, K. og Conklin, H. (2008). Teacher education programs as sites for teacher preparation. Í M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D. McIntyre og K. Demers (ritstjórar), *Handbook of research on teacher education: Enduring questions in changing contexts* (bls. 269–289). Routledge.
- Zeichner, K. og Miller, M. (1997). Learning to teach in professional development schools. Í M. Levine og R. Trachtman (ritstjórar), *Making professional development schools work: Politics, practice and policy* (bls. 15–32). Teachers College Press.
- Þorlákur Karlsson og Þórólfur Þórlindsson. (2022). *Spurt og svarað: Aðferðafræði spurningakannana*. Forlagið; Mál og menning.
- Þuríður Jóna Jóhannsdóttir og Amalía Björnsdóttir. (2021). Grunnskólakennaranámið – hvar stöndum við? *Skólaþræðir – Tímarit áhugafólks um skólaþróun*. <https://skolathraedir.is/2021/03/05/grunnskolakennaranamid-hvar-stondum-vid/>



Berglind Gísladóttir, Amalía Björnsdóttir, Birna Svanbjörnsdóttir og Guðmundur Engilbertsson. (2023).

Tengsl fræða og starfs í kennaramenntun: Sjórnarhorn nema

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

Sótt af <http://netla.hi.is/greinar/2023/alm/05.pdf>

DOI: <https://doi.org/10.24270/netla.2023.5>