



Staðnemar og fjarnemar í grunnskólakennaranámi við Menntavísindasvið: Bakgrunnur, viðhorf og áhugi á að starfa við kennslu

Þuríður Jóna Jóhannsdóttir og Amalía Björnsdóttir

► Abstract ► Um höfundana ► About the authors ► Heimildir

Minnkandi aðsókn að kennaranámi og skortur á kennurum veldur talsverðum áhyggjum. Fyrir um aldarfjórðungi var farið í átak til að fjölga réttindakennurum en hlutfall leiðbeinenda hafði verið hátt, einkum á landsbyggðinni. Farið var að bjóða upp á fjarnám og samið var við kennaramenntunarstofnanir um að taka við fleiri nemum. Hlutfall leiðbeinenda lækkaði í kjölfarið og einnig varð efnahagshrunið 2008 til þess að kennarar sneru aftur til starfa í grunnskólum. Nú hefur hlutfall leiðbeinenda hækkað að nýju og óttast er að fjöldi útskrifaðra grunnskólakennara með réttindi haldi engan veginn í við þann fjölda sem hættir störfum, meðal annars vegna aldurs. Brottfall úr grunnskólakennaranámi og hæg námsframvinda veldur einnig áhyggjum. Í þessari rannsókn er dregin upp mynd af bakgrunni grunnskólakennaranema við Menntavísindasvið Háskóla Íslands og kannað hvort munur sé á fjar- og staðnemunum. Niðurstöður benda til þess að fjarnemar eigi síður háskólamenntaða foreldra en staðnemar og að börn kennara fari frekar í staðnám en fjarnám. Svipað hlutfall fjarnema og staðnema vinnur með námi en fjarnemar vinna mun fleiri tíma á viku. Til að mynda vinna 42% þeirra meira en 30 tíma á viku meðan hið sama á við um 4,5% staðnema. Það hvort nemar eru í stað- eða fjarnámi tengist ekki aðdráttarafl kennarastarfsins en hversu ánægðir þeir eru með bæði námskeið í uppeldis- og kennslufræði og kennslufræði greina tengist aðdráttaraflinu, og þættir sem tengjast vettvangsnámi skipta miklu máli. Þetta er í takt við fyrri rannsóknir um mikilvægi þeirrar reynslu sem kennaranemar fá í starfi með námi og í æfingakennslu.

Efnisorð: Kennaranám, fjarnám, staðnám, aðdráttarafl kennarastarfs, grunnskólakennaranám.

Inngangur

Minnkandi aðsókn að bæði leik- og grunnskólakennaranámi hefur verið áhyggjuefni á síðustu árum. Í þessari grein er athygli beint að nýliðun í stétt grunnskólakennara og að námi í grunnskólakennarafræðum við Menntavísindasvið Háskóla Íslands þar sem stærstur hluti grunnskólakennara á Íslandi er menntaður¹.

Nýlegar tölur um hækkanði hlutfall leiðbeinenda í grunnskólum eru vísbending um að kennaraskortur sé þegar farinn að segja til sín (Hagstofa Íslands, 2018a). Stór hópur menntaðra grunnskólakennara starfar ekki við kennslu (Helgi Eiríkur Eyjólfsson og Stefán Hrafn Jónsson, 2017) og mikilvægt er að vita hvaða þættir í bakgrunni kennaranema og náminu sjálfu tengjast áhuga á kennarastarfinu. Brottfall og hæg námsframvinda hjá grunnskólakennaranemum veldur einnig áhyggjum (Ríkisendurskoðun, 2017).

¹ Háskólinn á Akureyri útskrifaði fyrstu grunnskólakennarana árið 1996 og þangað til kennaranámið var lengt árið 2011 voru að meðaltali 38 grunnskólakennarar brautskráðir á ári. Eftir lenginguna höfðu 50 lokið meistaranámi á árunum 2014–2016 (Bragi Guðmundsson, 2016). Listaháskóli Íslands hefur síðan 2010 starfrækt listkennslueldi sem menntar fólk með grunnmenntun í listum til kennslustarfa í grunn- og framhaldsskólum.

Í 25 ár hefur verið hægt að stunda grunnskólakennaranám í fjarnámi, eða frá árinu 1993 þegar Kennaraháskóli Íslands hóf að bjóða B.Ed-nám í fjarnámi. Fjarnáminu var komið á fót vegna skorts á menntuðum kennurum, einkum á landsbygðinni, og var liður í að fjölga réttindakennurum (Lára Stefánsdóttir og Sigurjón Mýrdal, 1993). Fyrstu árin var gert ráð fyrir að fjarnemar tækju námið með vinnu sem leiðbeinendur í grunnskólum og var þriggja ára hefðbundið nám því skipulagt sem fjögurra ára fjarnám.

Ekki er lengur gert ráð fyrir öðru skipulagi fyrir fjarnema en staðnema á Menntavísindasviði, sem varð til þegar Kennaraháskólinn sameinaðist Háskóla Íslands árið 2008 (Þuríður Jóhannsdóttir og Sólveig Jakobsdóttir, 2011). Nemar geta valið námskeið ýmist í fjarnámi eða staðnámi eftir hentugleikum og eru ekki skráðir á námsleið eftir námsformi. Þegar hæg framvinda í kennaranámi er talin vandamál er mikilvægt að kanna hvort munur er á staðnemum og fjarnemum og aðskilja þessa hópa við greiningu. Þá er mikilvægt að finna út að hvaða leyti þessir hópar eru ólíkir, til að mynda hvort og hversu mikið hvor hópur um sig stundar launavinnu með fram námi og þá hvers konar vinnu.

Í upphafi var fjarnám einkum ætlað starfandi leiðbeinendum í grunnskólum og lengi vel var nokkuð hátt hlutfall fjarnema við kennslu. Þeir sem eru í þeirri stöðu hafa nokkra sérstöðu miðað við aðra kennaranema þar sem þeir fá æfingu og öðlast praktíska reynslu í starfi sínu með fram háskólanáminu (Þuríður Jóhannsdóttir, 2012; Þuríður Jóhannsdóttir og Roth, 2014). Mikilvægt er því að vita hversu stór hluti kennaranemahópsins sinnir kennslu með námi, en eftir að kennaranámið var lengt er nokkuð um það að nemar, sérstaklega á meistarastigi, séu að kenna. Með því að átta sig á stöðu og aðstæðum kennaranema ætti að vera hægt að skipuleggja námið betur út frá ólíkum þörfum þeirra og meta hvort hópar stað- og fjarnema þurfa ólíkan stuðning til að ljúka námi innan eðlilegra tímamarka.

Að síðustu er mikilvægt að kanna hvaða þættir stuðla að því að gera kennarastarfið eftirsóknarvert fyrir kennaranema, þ.e. hvaða þættir eru vísbending um það hvort nemar eru líklegir til að vilja fara að kenna að loknu námi og hvort þeir eru líklegir til að halda áfram í starfinu, en eins áður var bent á starfar stór hópur menntaðra grunnskólakennara ekki við kennslu (Helgi Eiríkur Eyjólfsson og Stefán Hrafn Jónsson, 2017).

Vorið 2017 var lögð fyrir grunnskólakennaranema á Menntavísindasviði norræn könnun þar sem leitast var við að finna út hvaða þættir í kennaranámi, bæði í háskóla- og vettvangsnámi, tengdust líkum á því að kennaranemar hefðu trú á eigin getu til kennslu og áhuga á að starfa sem kennarar. Höfundar þýddu spurningalistann úr norsku og bættu nokkrum spurningum við íslenska útgáfu hans, meðal annars um vinnu með námi og hvort nemar væru í stað- eða fjarnámi. Greinin er byggð á þessari könnun og sagt er frá niðurstöðum sem varða ólíka stöðu fjar- og staðnema og það hvaða þættir tengjast skuldbindingu gagnvart kennarastarfinu.

Þörf á nýliðun í stétt grunnskólakennara

Til að hægt sé að manna störf grunnskólakennara þarf að útskrifa nægilega marga til að taka við störfum þeirra sem hætta kennslu. Kennaranemar sem útskrifast þurfa að vilja hefja starf við kennslu og síðan er mikilvægt að þeir vilji halda áfram í starfi. Árið 2008 er ákveðinn vendipunktur í menntun og mönnun kennarastéttarinnar. Það ár var kennaranám lengt í fimm ár (lög um menntun og ráðningu kennara og skólastjórnenda við leikskóla, grunnskóla og framhaldsskóla nr. 87/2008) og þá varð efnahagshrun á Íslandi sem hafði í för með sér samdrátt á vinnumarkaði sem gerði það að verkum að menntaðir kennarar, sem höfðu verið við önnur störf, sneru aftur til kennslu.

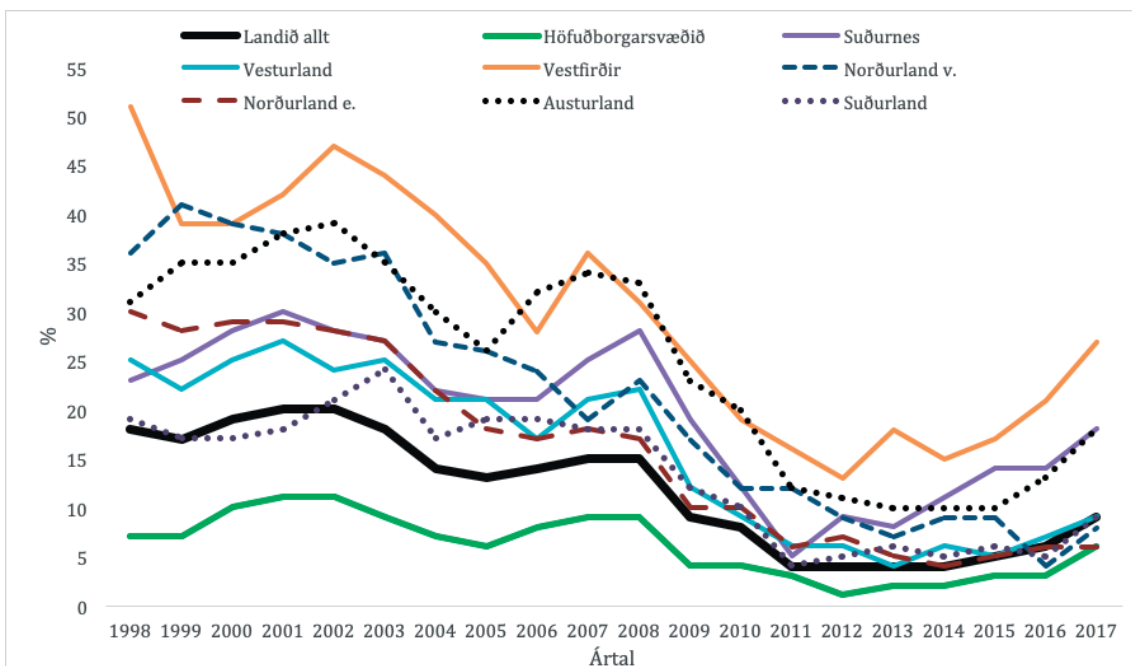
Helgi Eiríkur Eyjólfsson (2017) rannsakaði grunnskólakennara sem brautskráðust á árunum 2002 til 2012 frá Háskóla Íslands/Kennaraháskólanum og Háskólanum á Akureyri. Niðurstöður leiddu í ljós að 65% fara að kenna eitthvað innan fimm ára frá útskrift en hefji þeir ekki kennslu á þessum fimm árum þá er ólíklegt að þeir snúi sér að kennslustörfum. Þar sem rannsóknin nær yfir stutt

tímabil er erfitt að meta hversu vel kennarar endast í starfi, en 69% þeirra sem hefja kennslu eru að kenna sjö árum seinna. Þátttakendur voru beðnir að meta álag í starfi og niðurstöður sýndu að þeir sem starfa við kennslu meta starfsálag meira en þeir sem starfa við annað. Grunnskólakennarar telja álag í starfi líka vera meira en fólk telur almennt á vinnumarkaði á Íslandi. Þátttakendur lýstu því hversu mikilvægt væri að fá stuðning, til dæmis að hafa leiðsagnarkennara (mentor) eða formlegan stuðning skólastjórnenda í byrjun kennsluferils þar sem slíkt auki sjálfstílu, bæti líðan og dragi úr líkum á að kennarar hverfi úr starfi. Niðurstöður sýna að hætta á brotthvarfi úr starfi eykst um 25% sé stuðningur ekki til staðar.

Finnskir kennarar endast betur í starfi og íhuga síður að skipta um starf en í flestum öðrum löndum (OECD, 2014). Þar er lögð áhersla á faglegt sjálfstæði kennara, starfsþróun og góðar vinnuaðstæður í skólum. Finnski grunnskólinn starfar í anda skóla án aðgreiningar en aðstoðarkennarar og sérkennarar vinna með umsjónarkennara við að koma til móts við nemendur sem þurfa sérhæfðan stuðning. Um 30% nemenda fá stuðning af einhverju tagi (skv. tölum árið 2012 og 2013) og lögð er áhersla á snemmtæka íhlutun og forvarnir (Sahlberg, 2017).

Fyrir tæpum 20 árum urðu áhyggjur af kennaraskorti tilefni þess að sett var á fót nefnd á vegum menntamálaráðherra til að meta þörf á nýliðun í hópi grunnskólakennara (Hrólfur Kjartansson o.fl., 1999). Í nefndarálitinu kemur fram að 70% útskrifaðra grunnskólakennara skili sér í kennslu en að talsvert brottfall sé, og af kennurum undir þrítugu hætti um 21% eftir ár í starfi. Nefndin taldi að aðgerða væri þörf til að fjölga réttindakennurum en aðsókn var þó ekki vandamál á þessum árum þar sem aðeins hluti umsækjenda fékk inngöngu. Lagt var til að gera háskólunum kleift að taka við fleirum og í kjölfarið var samið við Kennaraháskólann og Háskólann á Akureyri um verulega fjölgun kennaranema.

Í úttekt á mönnum grunnskólakennarastéttarinnar fjórum árum seinna var því spáð að 2008–2009 yrði „kennaraskortur óverulegur eða jafnvel úr sögunni að óbreyttum forsendum matsins“ (Ríkisendurskoðun, 2003, bls. 5). Aðgerðir til að fjölga kennurum höfðu skilað árangri og hlutfall leiðbeinenda í kennslu lækkaði, sérstaklega á landsbyggðinni, þar sem það hafði verið hátt (sjá nánar mynd 1). Eftir efnahagshrunið árið 2008 hélt leiðbeinendum áfram að fækka. Á árunum 2011 til 2014 voru leiðbeinendur á öllu landinu að meðaltali 4% þeirra sem sinntu kennslu í grunnskólum en hlutfall þeirra var 9% árið 2017, hæst á Vestfjörðum, þar sem það var 27%, og á Austurlandi og Suðurnesjum, þar sem það var 18%.



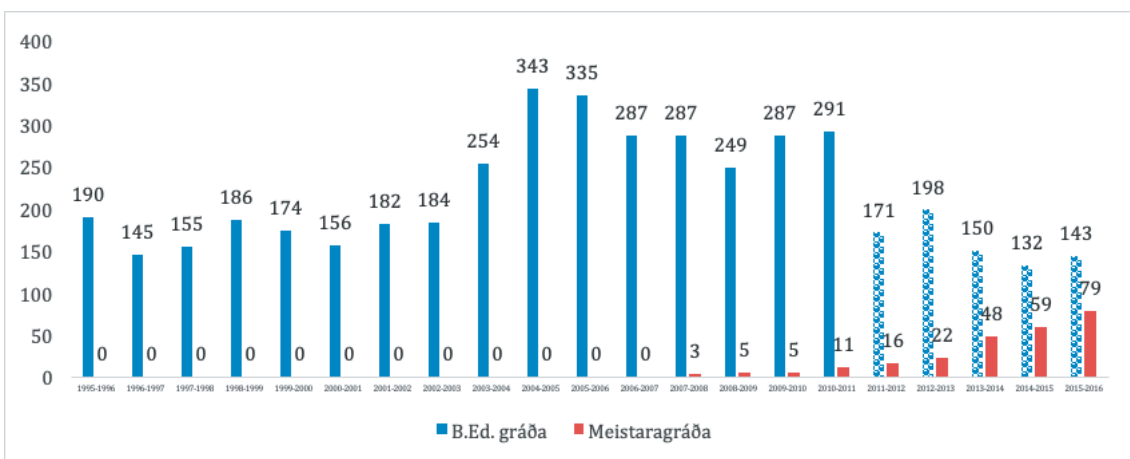
Mynd 1. Hlutfall leiðbeinenda við kennslu í grunnskólum árin 1998 til 2017 (Hagstofa Íslands, 2018b).

Meðalaldur grunnskólakennara hækkaði á þessu tímabili; hann var 43,7 ár árið 1998 en 47,7 ár árið 2017 (Hagstofa Íslands, 2018c). Í rannsókn árið 2017 er því spáð að á næstu 15–20 árum muni grunnskólakennurum fækka, bæði vegna hækkandi aldurs og lítillar nýliðunar. Þrefalda þurfi fjölda útskrifaðra kennara á næstu níu árum miðað við það sem hann var 2015 til að fjöldi réttindakennara verði sá sami árið 2031 og hann var 2015. En sé gert ráð fyrir fjölgun grunnskólanemenda, sem er líklegt, þá þurfi þeim að fjölga enn meira (Helgi Eiríkur Eyjólfsson, 2017; Helgi Eiríkur Eyjólfsson og Stefán Hrafn Jónsson, 2017).

Vísbendingar eru um að kennaranemar sem ljúka fimm ára kennaranámi skili sér betur til starfa í skólum en þeir sem luku þriggja ára námi. Í könnun meðal tveggja fyrstu árganga grunnskólakennara brautskráðra úr fimm ára námi árin 2014 til 2015 kom í ljós að á fyrsta ári eftir útskrift voru 77% að kenna í grunnskólum en 10% í leikskólum (Sigríður Sigurjónsdóttir og Anna Kristín Sigurðardóttir, 2017). Í könnun haustið 2016 kom að ljós að af þeim 127 sem þá höfðu lokið fimm ára grunnskólakennaranámi á Menntavísindasviði voru 80% í Félagi grunnskólakennara, 12% í Félagi leikskólakennara, innan við 1% í Félagi framhaldsskólakennara og 7% voru ekki í Kennarasambandi Íslands (Þuríður Jóhannsdóttir, 2016). Í niðurstöðum Sigríðar og Önnu Kristínar (2017) kom fram að 80% höfðu hug á að gera kennarastarfið að framtíðarstarfi og 59% sögðu starfið hafa gengið vel. Af grunnskólakennurum höfðu 18% kennt við sama skóla áður en þeir luku námi og 22% höfðu verið í vettvangsnámi í skólanum sem þeir starfa við. En jafnvel þótt nemar sem lokið hafa fimm ára grunnskólakennaranámi skili sér frekar til starfa vegur það engan veginn upp á móti þeirri fækkun sem orðið hefur á síðustu árum í náminu.

Aðsókn í kennaranám, brottfall og hæg námsframvinda

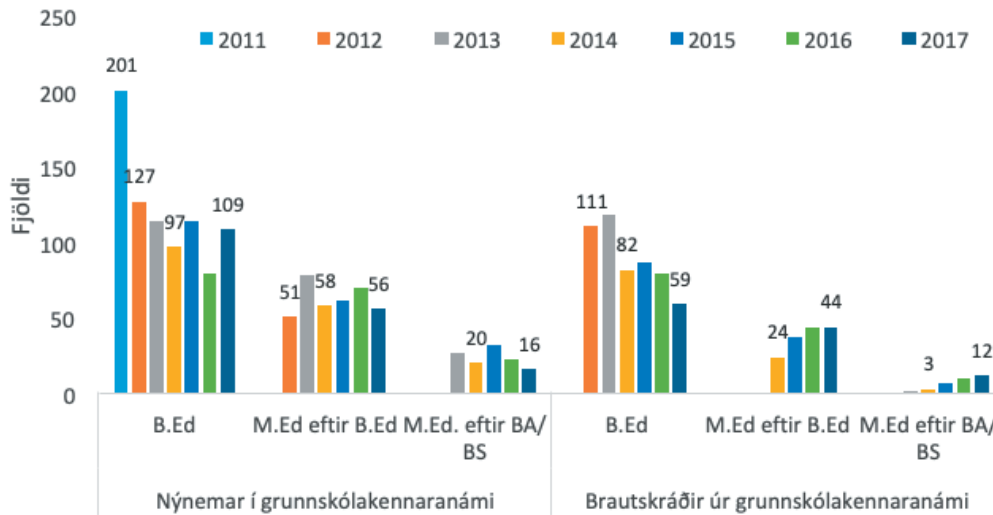
Lög um fimm ára kennaranám tóku gildi árið 2009 og síðustu kennararnir sem luku þriggja ára kennaranámi með réttindum voru brautskráðir árið 2011. Á mynd 2 sést fjöldi grunnskólakennaranema á landinu öllu sem brautskráðust með B.Ed-gráðu árin 1995–2016 samkvæmt tölum frá Hagstofu Íslands. Þar sést að fleiri ljúka slíku námi á árabílinu 2004 til 2011, í kjölfar átaks til að fjölga réttindakennurum, en tíu árin þar á undan en síðan dregst fjöldinn saman aftur þegar kennaranámið hefur verið lengt. Þeir fyrstu sem luku fimm ára meistaranámi brautskráðust árið 2014² og þó að fáir hafi lokið námi fyrstu árin hefur brautskráningum farið fjölgandi, þannig að þær voru 79 skólaárið 2015–2016. Tölur frá Hagstofu Íslands ná ekki lengra aftur, en í nefndarátliti frá 1999 (Hrólfur Kjartansson o.fl., 1999) kemur fram að 1992–1995 útskrifaðist að meðaltali 121 grunnskólakennari á ári úr B.Ed-námi við Kennaraháskólann.



Mynd 2. Fjöldi brautskráðra grunnskólakennaranema með B.Ed- og M.Ed-gráðu í grunnskólakennarafræðum árin 1995–2016 (Hagstofa Íslands, 2018d).

² Tölur um brautskráða fyrir þann tíma eiga við um nema sem gætu hafa farið aðrar leiðir til að öðlast meistarapróf og kennsluréttindi.

Haustið 2008 innrituðust síðustu kennaranemarnir sem gátu lokið réttindanámi á þremur árum og þá voru 278 nýnemar skráðir í grunnskólakennaranám við Menntavísindasvið Háskóla Íslands. Síðan dregur smám saman úr aðsókn; haustið 2010 voru nýnemar 189, 114 árið 2012 og 79 árið 2016 (Háskóli Íslands, e.d.). Á mynd 3 má sjá fjölda nýnema og brautskráðra úr grunnskólakennaranámi við Menntavísindasvið árin 2011–2017. Árið 2012 innrituðust fyrstu kennaranemarnir í meistaranám í grunnskólakennarafræðum að loknu B.Ed prófi. Það ár luku 111 bakkalárprófi en einungis 51, eða 46%, hóf meistaranám sama ár. Alls hafa 536 lokið B.Ed-prófi frá Menntavísindasviði á tímabilinu 2012–2017 en á sama tíma hafa 149 lokið M.Ed.-prófi að loknu B.Ed-prófi og 34 eftir BA/BS-próf. Frá lengingu kennaranámsins hafa því 183 lokið grunnskólakennaraprófi frá Menntavísindasviði.



Mynd 3. Nýnemar og brautskráðir með B.Ed- og M.Ed-gráðu við Menntavísindasvið eftir árum.

Minnkandi aðsókn í grunnskólakennaranám, brottfall og hæg námsframvinda er áhyggjuefni víðar en á Íslandi. Það sama á við um öll Norðurlöndin nema Finnland sem sker sig úr að þessu leyti eins og í árangri finnskra nemenda á alþjóðlegum prófum og könnunum (Rasmussen og Dorf, 2010). Lenging námsins er því líklega ekki eina skýringin á minnkandi aðsókn. Hún var hafin fyrr, en á árunum 2004–2007 dróst aðsókn í kennaranám á Íslandi saman um 40%, eða úr 443 umsækjendum árið 2004 niður í 266 árið 2007 (Petersen, 2010). Á sama tíma dróst aðsókn í Danmörku saman um 37% og 22% í Noregi og Svíþjóð (Rasmussen og Dorf, 2010). Staðan var önnur í Finnlandi, en á árunum 2001–2014 var aðeins hægt að taka við tæpum 10% af þeim sem sóttu um námið (Sahlberg, 2017). Þrátt fyrir þetta eru of fáir umsækjendur um kennslu í náttúrufræðigreinum í Finnlandi (Juuti, Christophersen, Elstad, Solhaug og Turmo, 2018) og of fáir karlmenn sækjast eftir kennaranámi, en 80% grunnskólakennara þar eru konur (Sahlberg, 2017). Mikla aðsókn í kennaranám í Finnlandi er ekki hægt að skýra með betri launum en í öðrum löndum, en eftir 15 ára starf eru þau nálægt meðallaunum í OECD-ríkjunum (OECD, 2014; Sahlberg, 2017). En kennarastarfið nýtur virðingar og vegna mikillar aðsóknar eru bæði skrifleg inntökupróf og viðtöl notuð til að velja bestu kennaraefnin. Allir grunnskólakennarar þurfa að taka fimm ára meistaranám, annars vegar er nám fyrir bekkjarkennara í 1.–6. bekk og hins vegar er nám fyrir kennara í námsgreinum unglingastigs og framhaldsskóla. Vettvangsnám fer oftast fram í sérstökum æfingaskólum sem hafa þjálfaða leiðsagnarkennara (Sahlberg, 2017).

Til viðbótar við minnkandi aðsókn er mikið brottfall úr kennaranámi áhyggjuefni. Brottfall úr kennaranámi í Danmörku, Noregi og Svíþjóð var um 35% að meðaltali í öllum löndunum á árunum fyrir 2008 en 20% á Íslandi (Rasmussen og Dorf, 2010). Á árunum 2013–2015 hafði brottfall úr kennaranámi á Íslandi hins vegar aukist; að meðaltali héldu 55% nema í bakkalárnámi áfram á öðru ári við Menntavísindasvið en 65% við Háskólann á Akureyri (Ríkisendurskoðun, 2017) en þarna er brottfall skilgreint sem endurkomuhlutfall nýnema.

Fjarnám og óhefðbundnar leiðir – einkenni fjarnema og staðnema

Vandamálið við að mennta nægilega marga kennara hefur kallað á tilraunir með þróun óhefðbundinna leiða í kennaramenntun (Humphrey, Wechsler og Hough, 2008; Lára Stefánsdóttir og Sigurjón Mýrdal, 1993; Þuríður Jóna Jóhannsdóttir, 2010; Þuríður Jóhannsdóttir, 2013). Í skýrslu frá UNESCO (Schwille og Dembélé, 2007) er fjallað um umbætur í menntun kennara og hvað þurfi að gera til að laða fleiri í kennaranám. Víða er boðið upp á nám til kennsluréttinda þar sem leiðbeinendum sem starfa í skólum er boðið upp á fræðilegt nám í fjarnámi/netnámi eða utan hefðbundins skólatíma, og þannig var fjarnámið við Kennaraháskólann skipulagt í upphafi (Lára Stefánsdóttir og Sigurjón Mýrdal, 1993). Með því móti hefur verið hægt að ná til hópa sem annars hefðu ekki íhugað kennaranám, t.d. vegna búsetu og/eða fjölskylduástandna (Humphrey o.fl., 2008; Robinson og Latchem, 2003).

Þegar fjarnám hófst í Kennaraháskólanum árið 1993 var gert ráð fyrir að flestir kennaranemarnir væru í starfi sem leiðbeinendur í grunnskólum eða hefðu reynslu af kennslu og mælst var til þess að þeir væru ekki í meira en hálfu starfi með námi (Kennslan gekk vonum frammar, 1996). Námið var skipulagt sem fjögurra ára nám í stað þriggja og sérstakur fjarnámsstjóri við Kennaraháskólann hafði umsjón með því. Fjarnema mættu í staðbundnar lotur, venjulega utan skólatíma, í lok jólafrís og í upphafi sumarfrís, og samskipti fóru fram á netinu sem skólar landsins höfðu nýlega tengst (Lára Stefánsdóttir og Sigurjón Mýrdal, 1993; Jón Jónasson, 2001; Þuríður Jóna Jóhannsdóttir, 2010). Mikil aðsókn var að fjarnáminu og í upphafi takmarkaðist sá fjöldi sem hægt var að taka inn af fjárveitingum þannig að af 200 umsækjendum voru aðeins 80 eða 40% teknir inn í fyrsta hópinn árið 1993 (Kennslan gekk vonum frammar, 1996). Um aldamótin voru um 43% umsækjenda tekin inn í grunnskólakennaranám í fjarnámi en 69% umsækjenda í staðnám (Auður Kristinsdóttir, Ásrún Matthíasdóttir og M. Allyson Macdonald, 2001). Auknar fjárveitingar til Kennaraháskólans og Háskólans á Akureyri leiddu til þess að fleiri umsækjendur voru teknir inn og síðasta árið sem Kennaraháskólinn starfaði voru 85% umsækjenda tekin inn í grunnskólakennaranámið (Kennaraháskólinn, 2008).

Lítið brottfall úr fjarnámi fyrstu árin vakti athygli, en á árunum 1993 til 2001 var brottfall ekki nema 11% ef frá er talinn fyrsti hópinn þar sem brottfall var 20% (Auður Kristinsdóttir o.fl., 2001). Eftir að aðgengi í fjarnám var opnað fyrir alla sem uppfylltu skilyrði um inngöngu í háskóla eftir aldamótin fór brottfall að aukast og í hópnum sem hóf nám 2004 var brottfall 33% en ekki nema 14% hjá staðnema (Sólveig Jakobsdóttir, Elsa Sigríður Jónsdóttir, Hanna Lilja Valsdóttir, Ingibjörg B. Frímansdóttir og Þuríður Jóhannsdóttir, 2008).

Rétt eftir aldamót bjuggu 87% fjarnema á landsbyggðinni og 42% staðnema (Auður Kristinsdóttir o.fl., 2001). Smám saman dregur úr hlutfalli landsbyggðarfólks í hópi fjarnema. Árið 2004 bjó 31% fjarnema í hálf tíma akstursfjarlægð frá skólanum en haustið 2007 voru 46% fjarnema í þeirri stöðu. Árið 2004 var 41% fjarnema yfir tvær klst. á leið í skólann en árið 2007 bjó þriðjungur í meira en tveggja klst. akstursfjarlægð eða í útlöndum (Amalía Björnsdóttir, 2009; Sólveig Jakobsdóttir o.fl., 2008).

Fjarnám opnaði möguleika á að taka nám með vinnu. Um aldamótin voru 92% fjarnema í vinnu og þar af voru 72% að kenna (miðað er við bæði leik- og grunnskólakennaranema). Um helmingur var í 80% starfi eða meira (Auður Kristinsdóttir o.fl., 2001). Í könnun árið 2004 sögðust 78% fjarnema í grunnskólakennaranámi vinna með námi en 51% staðnema. Helmingur fjarnema en 4% staðnema unnu þá meira en 30 klst. á viku. Af fjarnema unnu 44% sem leiðbeinendur í grunnskóla en 1% staðnema (Amalía Björnsdóttir, 2009). Skólaárið 2007–2008 voru 73% fjarnema í grunnskólakennaranámi í launaðri vinnu og 53% unnu meira en sem nam 75% starfshlutfalli (Sólveig Jakobsdóttir o.fl., 2008). Skólaárið 2010–2011 voru 60% bæði fjar- og staðnema í vinnu með námi og voru 43% fjarnema í kennslu- eða uppeldisstörfum en um fjórðungur staðnema. Um 32% fjarnema voru í meira en 75% starfi en enginn staðnemi (Þuríður Jóhannsdóttir og Sólveig Jakobsdóttir, 2011).

Skólaárið 2010–2011 var skipulagi breytt þannig að fjarnemar og staðnemar voru saman í námskeiðum en ekki í aðskildum hópum eins og áður og eftir það eru þeir ekki skráðir eftir námsformi (Þuríður Jóhannsdóttir og Sólveig Jakobsdóttir, 2011). Því er ekki hægt að fylgjast með brottfalli eða námsframvindu eftir námsformi. Samkensla stað- og fjarnema var að hluta til tekin upp vegna kröfu um sparnað í kjölfar efnahagshrunsins en einnig sem tækifæri til að þróa sveigjanlegri kennsluhætti. Faglegur ávinningur var talinn geta verið að því að kenna báðum hópum saman og mismunandi bakgrunnur og reynsla geta víkkað sjóndeildarhring og styrkt námið. Í samkensluforminu er almennt gert ráð fyrir að fjarnemar og staðnemar komi saman í nokkurra daga staðlotu tvisvar á misseri. Staðnemar fá síðan reglubundna vikulega kennslu en fjarnemar stunda námið á netinu. Námsferni er aðgengilegt fyrir alla á námskeiðsvef og fjarnemar geta þar átt samskipti við kennara og samnema.

Eftir að nýju lögin komu til framkvæmda árið 2009 var skipulag náms grunnskólakennara sett upp sem fimm ára nám sem unnt væri að taka annaðhvort í stað- eða fjarnámi. Nemendur velja námsform eftir hentugleikum í hverju námskeiði og stýra sjálfir námshraðanum.

Rannsóknir á óhefðbundnum leiðum í kennaranámi

Óhefðbundnar námsleiðir í kennaranámi gegna mikilvægu hlutverki víða um heim en rannsóknir hefur skort á einkennum þeirra og ávinningi af þeim. Humprey o.fl. (2008) vildu bæta úr þessu og gerðu tilviksrannsóknir á sjö völdum óhefðbundnum námsleiðum í Bandaríkjunum. Í flestum tilvikum voru kennaranemar starfandi við kennslu með náminu (e. school-based teacher education). Næstum helmingur þeirra hafði reynslu af kennslu eða skólastarfi áður en þeir hófu kennaranámið. Athugað var hvort fyrri reynsla af kennslu hefði áhrif á trú kennara á eigin getu (e. teacher efficacy). Þeir sem höfðu reynslu voru marktækt líklegri til að hafa trú á eigin getu en þeir sem enga reynslu höfðu áður en þeir byrjuðu í náminu. Rannsakað var hvaða þættir einkenndu þær námsleiðir sem skilduðu góðum árangri, þ.e. að kennarar væru líklegir til að vilja verða kennarar og að þeir gætu orðið góðir kennarar. Mikilvægasti þátturinn í farsælu kennaranámi reyndist vera skólinn þar sem kennaranemar voru við kennslu jafnhliða náminu. Þar sem skólamenning einkenndist af góðum tengslum vinnufélaga, styrkri stjórnun og nægum björgum voru kennaranemar miklu líklegri til að segjast vilja starfa við kennslu. Þeir sem kenndu í skólum þar sem aðstæður voru krefjandi og erfiðar voru aftur á móti miklu óákveðnari varðandi framtíð sína í kennslu. Í öðru lagi skipti máli að vel menntað fólk væri fengið til að styrkja þekkingu kennaranema í námsgreinum og að leitast væri við að tengja hana við fyrri reynslu kennaranemans úr kennslu. Í þriðja lagi var mikilvægt að þess væri gætt að verkefni sem lögð voru fyrir í háskólanáminu væru í samræmi við bakgrunn kennaranemans og aðstæður í skólanum þar sem hann kenndi og þau væru lögð fyrir á videigandi tíma. Þá var einnig mikilvægt að þjálfaðir leiðsagnarkennarar væru til staðar í skólunum og að þeir hefðu tíma og aðstæður til að skipuleggja kennslu með kennaranemunum, ræða inntak kennslustunda, sýna þeim dæmi um góða kennslu, fylgjast með þeim kenna og veita endurgjöf. Niðurstöðurnar benda til þess að óhefðbundnar námsleiðir geti menntað kennara sem hafa þá þekkingu sem þarf til að stunda kennslu, hafa trú á eigin getu og endast í starfi. Vakinn var sérstök athygli á því hvað skólinn þar sem kennaranemar starfa skiptir miklu máli og að vanda þurfi val á þeim (Humprey o.fl., 2008).

Sambærileg niðurstaða kom fram í rannsókn fyrri höfundar, Þuríðar Jónu Jóhannsdóttur (2010), sem snerist um það hvernig kennaranemar, sem voru leiðbeinendur í grunnskólum, lærðu að verða kennarar með því að taka kennaranám í fjarnámi. Í ljós kom að gæði kennaranámsins tengdust skólunum þar sem nemarnir kenndu og að fræðilega námið í háskólanum gagnaðist þeim með mismunandi hætti eftir aðstæðum í skólunum (Þuríður Jóhannsdóttir, 2012; Þuríður Jóhannsdóttir og Roth, 2014). Kennaranemarnir höfðu ekki leiðsagnarkennara í sínum heimaskóla en stuðningur skólastjórnenda og samvinnuandi í kennarahópnum skipti máli. Rannsókn Þuríðar leiddi einnig í ljós hve mikilvægt það var að háskólakennarar tækju mið af sérstöðu kennaranema sem voru við kennslu og byggðu á reynslu þeirra við fyrirlögn verkefna (Þuríður Jóhannsdóttir, 2015). Þuríður bendir á mikilvægi þess að kennaramenntunin taki mið af aðstæðum þeirra kennaranema sem eru við kennslu og að leitast sé við að tengja saman reynslu og fræðilegt nám. Hún leggur því til að samstarf skóla og háskóla sem mennta kennara sé eflt.

Margt bendir til þess að staðnemar og fjarnemar séu ólíkir hópar og að þegar hæg framvinda í námi sé vandamál þurfi að huga að því hvort munur sé á fjarnemum og staðnemum og þeim sem taka námskeið bæði í stað- og fjarnámi og hvort bregðast þurfi ólíkt við eftir þörfum þessara hópa. Nýleg bandarísk rannsókn (Bailey, Henry, Laverdiere og Pugliese, 2018) sýndi að námsframvinda þess nemendahóps sem tók námskeið bæði í staðnámi og fjarnámi – ýmist alveg í fjarnámi eða með staðlotum – var töluvert hraðari og minna brottfall en í hinum tveim hópunum. Á grundvelli þess er mælt með að skólar bjóði upp á sveigjanleika þannig að hægt sé að taka námskeið ýmist í fjarnámi eða staðnámi. Þá sé mikilvægt að leitast við að skilja sérstakar aðstæður ólíkra hópa og bjóða þeim viðeigandi sveigjanleika til að gera þeim kleift að stunda nám. Það er því víða um heim verið að huga að mikilvægi þess að greina ólíka hópa stúdenta í háskólanámi, sem er forsenda þess að geta uppfyllt ólíkar þarfir þeirra í skipulagi náms og kennslu.

Í rannsókn okkar voru rannsóknarspurningarnar:

- Hver er munurinn á bakgrunni kennaranema í stað- og fjarnámi?
- Hvaða þættir tengjast því hvort kennaranemar telja kennarastarfið eftirsóknarvert (aðdráttarafi starfsins)?

Aðferð

Þátttakendur

Þátttakendur voru nemendur ($N = 208$) í fimm ára grunnskólakennaranámi við Menntavísindasvið Háskóla Íslands. Frekari upplýsingar um þá má sjá í *töflu 1* en mikill meirihluti þátttakenda var konur, eða tæp 87% þeirra sem svöruðu þeirri spurningu. Þátttakendur voru á öllum fimm námsárum kennaranáms en hlutfallslega fleiri þátttakendur voru á fyrstu þremur námsárunum og er það í samræmi við fjölmennari árganga nema á B.Ed-stigi en á M.Ed-stigi. Af þeim sem svöruðu spurningu um námsform sögðust 47% þátttakenda vera í staðnámi, um 34% í fjarnámi og fimmtungur var bæði í stað- og fjarnámi, það er tóku námskeið ýmist sem fjar- eða staðnemar.

Tafla 1. Þátttakendur í rannsókninni.

	Fjöldi	Hlutfall (%) af öllum þátttakendum	Hlutfall (%) af þeim sem svara viðkomandi spurningu
Kyn			
Kona	168	80,8	87,0
Karl	25	12,0	13,0
Svara ekki	15	7,2	
Námsár			
1. ár	51	24,5	24,6
2. ár	57	27,4	27,5
3. ár	43	20,7	20,8
4. ár	29	13,9	14,0
5. ár	27	13,0	13,0
Svara ekki	1	0,5	
Námsform			
Fjarnám	64	30,8	33,7
Staðnám	89	42,8	46,8
Bæði stað- og fjarnám	37	17,8	19,5
Svara ekki	18	8,7	

Tafla 2. Mældir þættir, fylgibreyta og frumbreytur.

Þáttur	Alfa	Staðhæfingar
Aðdráttarafl kennarastarfsins	0,83	Ég hlakka til að vinna sem kennari. Mér finnst góð tilhugsun að verða kennari. Mér finnst ég tengd/ur kennarastarfinu.
Uppeldis- og kennslufræði	0,93	Í náminu í uppeldis- og kennslufræði ...fæ ég hagnýt dæmi úr raunverulegri kennslu. ...læri ég um fræðilegt efni sem er gagnlegt í kennslu. ...eru gefin viðeigandi dæmi úr skólastarfi. ...eru tengsl milli uppeldis- og kennslufræði og kennarastarfsins skýr.
Kennslufræði greina	0,94	Í kennslufræði faggreina ...fæ ég hagnýt dæmi úr raunverulegum kennslustundum. ...læri ég um fræðilegt efni sem er gagnlegt í kennslu. ...eru gefin viðeigandi dæmi úr skólastarfi. ...eru tengsl milli kennslufræði faggreina og kennarastarfsins skýr.
Samræður við æfingakennara	0,81	Í vettvangsnáminu ...benda leiðsagnarkennarar á raunveruleg dæmi um það sem við höfum lært í fræðilega hluta námsins. ...kynnist ég hvaða máli námsgreinin sem ég kenni skiptir í skólanum. ...ræði ég við leiðsagnarkennara um hvernig nýta má námsgreinina til að þróa kennsluhætti. ...ræði ég við leiðsagnarkennara um reynslu mína á vettvangi í ljósi þess sem við höfum verið að læra.
Hæfni æfingakennara við að tengja saman fræði og starf	0,90	Leiðsagnarkennarinn (æfingakennarinn) ...þekkir vel hvað ég hef lært í uppeldis- og kennslufræði og kennslufræði faggreina. ...hjálpar mér að tengja saman kenningar og starf. ...útskýrir það sem er óljóst í námsefninu. ...skýrir tengslin á milli kenninga í uppeldis- og kennslufræði og þess sem ég upplifi í skólunum.
Endurgjöf og leiðsögn frá æfingakennurum	0,89	Samræður við leiðsagnarkennara í heimaskólanum hjálpuðu mér ...að skilja hvað ég þarf að gera til að undirbúa mig sem kennari. ... að forgangsraða daglegum verkefnum mínum sem kennaranema. Leiðsagnarkennarar í heimaskóla gáfu mér skýra endurgjöf um hvernig ég stend mig í kennslunni. Endurgjöf frá leiðsagnarkennurum var í góðu samræmi við hvernig mér gekk. Endurgjöf frá leiðsagnarkennurum hjálpaði mér við að skilja til hvers var ætlast af mér sem kennaranema

Framkvæmd

Gögnum var safnað með rafrænni könnun og fór gagnasöfnun fram í mars og apríl árið 2017. Krækja í könnunina var send nemendum í tölvupósti en auk þess var könnunin kynnt í kennslustundum og nemendur hvattir til þátttöku. Nemendur fengu einnig senda hvatningu í tölvupósti, meðal annars frá kennurum í námskeiðum sem þeir sóttu.

Könnunin var nafnlaus og þátttakendum var greint frá því að þeir þyrftu ekki að svara henni og að þeir mættu sleppa einstökum spurningum.

Mælitækið og úrvinnsla

Spurningalistinn sem var notaður var þýddur á íslensku úr norsku af rannsakendum með aðstoð íslenskra fræðimanna sem starfa við norska háskóla. Listinn hafði áður verið notaður til gagnaöflunar í Noregi (Christophersen, Elstad, Solhaug og Turmo, 2016) og Finnlandi (Christophersen, Elstad, Juuti, Solhaug og Turmo, 2017).

Í spurningalistanum eru spurningar á Likert-kvarða með sjö svarmöguleikum. Hver þáttur sem notaður var í úrvinnslu í þessari grein var mældur með þremur til fimm spurningum og var áreiðanleiki (alfa) fyrir þá í öllum tilfellum góður (alfa > 0,8), sjá töflu 2.

Þátttakendur voru einnig spurðir um bakgrunn sinn og þátttöku á vinnumarkaði með framnámi. Spurt var um menntun foreldra, hvort foreldrar væru kennarar, atvinnuþátttöku, bæði við hvað var starfað og hversu marga tíma á viku að jafnaði. Að lokum var spurt hvort þátttakendur væru fjarnemar, staðnemar eða tækju námskeið bæði í fjar- og staðnámi.

Reiknuð var lýsandi tölfræði og áreiðanleiki var metinn bæði fyrir fylgibreytu og frumbreytur. Í úrvinnslu var fylgibreytunni aðdráttarafli kennarastarfsins breytt í tvískipta breytunni, þá sem voru með 6 stig eða hærra ($N = 94$) á móti þeim sem voru með lægra en 6 stig ($N = 112$). Reiknuð voru hlutfallslíkindi OR (e. odds ratio) en því fjær 1 sem hlutfallslíkindi eru, þeim mun meiri eru áhrif frumbreytunnar. Ef hlutfallslíkindi eru 1 hefur frumbreyta engin áhrif. Reiknuð voru 95% öryggisbil (ÖB). Aðhvarfsgreining hlutfalla (e. logistic regression) var notuð til að meta forspá frumbreytna um breytileika í fylgibreytunni aðdráttarafli kennarastarfsins. Bæði voru könnuð einföld tengsl hversrar breytunni við fylgibreytuna en einnig sett upp þrjú líkön þar sem könnuð voru áhrif nokkur breytuna á fylgibreytuna. SPSS 24 var notað við gagnagreiningu.

Niðurstöður

Í töflu 3 má sjá menntun foreldra þátttakenda eftir námsformi og voru þar vísbendingar um minni menntun foreldra fjarnema en foreldra staðnema og nema í stað- og fjarnámi. Kennaranemar í fjarnámi eru líklegri en staðnemar til að eiga móður með grunnskólamenntun eða sambærilegt ($OR = 2,24$, $p = 0,033$) og ólíklegri til að eiga móður með háskólamenntun ($OR = 0,46$, $p = 0,026$) en ekki var munur á nemum í staðnámi og blönduðu námi. Ekki fannst munur á líkum á að eiga föður með grunnskólamenntun eftir námsformi en nemendur í fjarnámi voru síður líklegir en staðnemar til að eiga föður með háskólapróf ($OR = 0,21$, $p < 0,001$). Ekki fannst munur þegar bornir voru saman staðnemar og nemar í blönduðu námi.

Um fjórðungur þátttakenda átti foreldra eða foreldri sem var kennari. Tæp 15% áttu móður sem var kennari, tæp 4% föður og tæp 7% sögðu báða foreldra sína vera kennara. Staðnemar voru líklegri en fjarnemar til að eiga foreldra sem voru kennarar ($OR = 2,4$, $p = 0,036$) en ekki var munur á staðnemum og nemum í blönduðu námi.

Tafla 3. Menntun foreldra eftir námsformi.

	Fjarnám		Staðnám		Blandað		Allir	
	%	N	%	N	%	N	%	N
Menntun mæðra								
Háskólamenntun	28,6	18	46,6	41	48,6	18	41,0	77
Stúdentspróf	19,0	12	19,3	17	10,8	4	17,6	33
Iðnmenntun/ styttra starfsnám	17,5	11	14,8	13	13,5	5	15,4	29
Grunnskóli eða sambærilegt	34,9	22	19,3	17	27,0	10	26,1	49
Samtals	100	63	100	88	100	37	100	188
Menntun feðra								
Háskólamenntun	12,5	8	40,9	36	35,1	13	30,2	57
Stúdentspróf	9,4	6	3,4	3	2,7	1	5,3	10
Iðnmenntun/styttra starfsnám	51,6	33	37,5	33	40,5	15	42,9	81
Grunnskóli eða sambærilegt	26,6	17	18,2	16	21,6	8	21,7	41
Samtals	100	64	100	88	100	37	100	189
Foreldrar kennaramenntaðir								
Annað eða bæði	15,6	10	30,7	27	29,7	11	25,4	48
Hvorugt	84,4	54	69,3	61	70,3	26	74,6	141
Samtals	100	64	100	88	100	37	100	189

Kannað var hvort þátttakendur væru í launaðri vinnu samhliða námi, við hvað þeir störfuðu og hversu marga tíma þeir ynnu að jafnaði á viku (sjá nánar töflu 4). Sjö af hverjum tíu þátttakendum voru í launuðu starfi og er það óháð námsfyrirkomulagi. Af fjarnemum unnu 42% 31 klst. á viku eða meira en 5% staðnema, og 14% nema í blönduðu námsformi unnu 31 klst. á viku eða meira.

Tafla 4. Vinna þátttakenda með námi, vinnutími og tegund starfs

	Fjarnám		Staðnám		Blandað		Allir	
	%	N	%	N	%	N	%	N
Launað starf	71,9	46	73,0	65	70,3	26	72,1	137
Vinnutími í launuðu starfi								
Ekki að vinna	28,1	18	27,0	24	29,7	11	27,9	53
10 stundir eða minna	1,6	1	21,3	19	8,3	3	12,2	23
11–20 stundir	9,4	6	34,8	31	27,8	10	24,9	47
21–30 stundir	18,8	12	12,4	11	19,4	7	15,9	30
31–40 stundir	32,8	21	4,5	4	8,3	3	14,8	28
Meira en 40 stundir	9,4	6	0	0	5,6	2	4,2	8
Starfssvið								
Leiðbeinandi í grunnskóla	20,3	13	2,2	2	8,1	3	9,5	18
Í starfi tengdu náminu ¹	31,3	20	42,7	38	37,8	14	37,9	72
Starfið ótengt námi/ vinn ekki	48,4	31	55,1	49	54,1	20	52,6	100

¹ T.d. vinna í frístundastarfi, leiðbeinandi í leikskóla, íþróttapjálfun eða starf með fötluðum.

Að meðaltali voru þátttakendur með 5,5 stig á kvarða sem mældi aðdráttarafl kennarastarfsins, eins og áður sagði, og þar sem meðaltal á kvarðanum var hátt og dreifing mjög skökk var ákveðið að skipta hópnunum í tvennt; þá sem væru háir á kvarðanum, með sex eða yfir, og þá sem væru lægri. Alls voru 94 (45,6%) þátttakendur háir á kvarðanum og 112 (54,4%) í lægri flokknum. Í framhaldinu var skoðað hvort þættir í bakgrunni hefðu áhrif á það hvort nemar væru háir eða lágir og reyndust þau tengsl ekki marktæk (sjá töflu 5). Eini þátturinn sem gaf vísbendingar um tengsl var það að einstaklingar sem voru ekki að vinna eða voru í starfi ótengdu námi voru síður líklegir en þeir sem voru leiðbeinendur í grunnskóla til að falla í flokkinn háir á kvarðanum yfir aðdráttarafl kennslu.

Tafla 5. Þátttakendur sem eru háir og lágir á kvarðanum yfir aðdráttarafl kennslustarfsins, skoðaðir eftir bakgrunnþáttum, hlutfalli og líkindahlutfalli.

	Lágir		Háir		OR	95-ÖB		p
	%	n/N		n/N				
Allir	54,4	112/206	45,6	94/206				
Móðir með háskólapróf								
Já	54,5	42/77	45,5	35/47	1			
Nei	54,1	60/111	45,9	51/11	1,020	0,569	1,828	0,947
Faðir með háskólapróf								
Já	46,6	27/58	53,4	31/58	1			
Nei	58,0	76/131	42,0	55/131	0,630	0,338	1,174	0,146
Foreldri/foreldrar kennarar								
Já	46,8	22/47	53,2	25/47	1			
Nei	57,3	83/143	42,7	61/143	0,655	0,338	1,269	0,210
Námsform								
Fjarnám	55,6	35/63	44,4	28/63	1			
Bæði stað- og fjarnám	62,2	23/37	37,8	14/37	0,761	0,332	1,744	0,519
Staðnám	50,0	44/88	50,0	44/88	1,250	0,653	2,393	0,501
Vinnutími								
0–10 klst.	60,0	45/75	40,0	30/75	1			
11–30 klst.	47,4	36/76	52,6	40/76	1,667	0,874	3,177	0,121
31 klst. eða meira	58,3	21/36	41,7	15/36	1,071	0,478	2,403	0,867
Starf								
Leiðbeinandi í grunnskóla	33,3	6/18	66,7	12/18	1			
Starf ótengt námi eða vinn ekki	58,6	58/99	41,4	41/99	0,353	0,123	1,019	0,054
Starf tengt námi	53,5	102/188	46,5	86/188	0,434	0,147	1,285	0,132

Þar sem þessar niðurstöður bentu til þess að ekki væri hægt að skýra aðdráttarafl kennarastarfsins nema að litlu leyti með þáttum sem tilgreindir eru í töflu 4 var skoðað hvernig reynsla í náminu, bæði af fræðilegum hluta námsins og einnig af vettvangsnámi og samstarfi við æfingakennara, hefði áhrif á það hvort þátttakendur féllu í hópin sem var hár eða hópin sem var lægri á þættinum. Í ljós komu jákvæð tengsl við alla þætti, sterkust við samræður við æfingakennara, en líkurnar á því að einstaklingar væru háir á kvarðanum sem mælir aðdráttarafl kennslu jukust um 1,804 fyrir hvert eitt stig sem einstaklingar voru hærri á þeim kvarða (sjá nánar töflu 6).

Tafla 6. Meðaltal, staðalfrávik og hlutfallslíkindi á þáttum í námi þátttakenda eftir því hvort þeir eru lágir eða háir á kvarðanum yfir aðdráttarafl kennarastarfsins.

	Lágir			Háir			OR	95-ÖB		p
	M	sf	N	M	sf	N				
Uppeldis- og kennslufræði	3,9	1,4	100	4,8	1,4	89	1,620	1,289	2,035	<0,001
Kennslufræði greina	4,1	1,4	100	5,0	1,4	90	1,605	1,283	2,006	<0,001
Samræður við æfingakennara	4,5	1,3	103	5,4	1,2	90	1,804	1,399	2,326	<0,001
Hæfni æfingakennara við að tengja saman fræði og starf	2,9	1,5	101	4,2	1,6	90	1,678	1,364	2,063	<0,001
Endurgjöf og leiðsögn frá æfingakennurum	5,1	1,3	100	5,9	1,2	89	1,687	1,292	2,202	<0,001

Í töflu 7 eru þrjú líkön notuð til að skýra breytileika í aðdráttarafli kennarastarfsins. Líkan 1 með þáttum um uppeldis- og kennslufræði og kennslufræði greina skýrði 16% breytileikans. Líkan 2 með þáttunum samræður við æfingakennara, hæfni æfingakennara við að tengja saman fræði og starf og endurgjöf og leiðsögn frá æfingakennurum skýrir 24,5% af breytileikanum. Þar var einn þáttur sem var tölfræðilega marktækur þegar tekið hafði verið tillit til annarra þátta í líkaninu en það var hæfni æfingakennara til að tengja saman fræði og starf. Loks skýra allir þessir þættir ef þeir eru settir inn í líkan um leið 32% af breytileikanum.

Tafla 7. Aðhvarfsgreining hlutfalla, samanburður ólíkra líkana sem skýra aðdráttarafl kennarastarfsins.

	Líkan 1			Líkan 2			Líkan 3		
	B	S.E	OR	B	S.E	OR	B	S.E.	OR
Uppeldis- og kennslufræði	0,259	0,178	1,296				0,132	0,203	1,098
Kennslufræði greina	0,310	0,178	1,363				0,387	0,160	1,243
Samræður við æfingakennara				0,187	0,176	1,205	0,271	0,185	1,141
Hæfni æfingakennara við að tengja saman fræði og starf				0,395	0,137	1,484**	0,093	0,219	1,473*
Endurgjöf og leiðsögn frá æfingakennurum				0,256	0,168	1,292	0,218	0,215	1,311
Nagelkerke R Square		0,160			0,245			0,320	

Umræða

Þegar fjallað er um kennaranám þarf að muna að í yfir tuttugu ár hefur verið hægt að stunda það bæði í fjarnámi og staðnámi við Menntavísindasvið HÍ og við Háskólann á Akureyri. Upp úr aldamótunum varð inntaka í fjarnám óháð reynslu af kennslu og síðan hafa hópar fjarnema og staðnema við Kennaraháskólann, síðar Menntavísindasvið, verið álíka stórir (Kennaraháskóli Íslands, 2003, 2008). Frá og með haustinu 2010 var hætt að skrá nema eftir námsformum (Háskóli Íslands, e.d.) og eftir það er því byggt á ýmsum könnunum þar sem nemar eru beðnir að skilgreina námsform sitt. Í könnun sem lögð var fyrir leik- og grunnskólakennaranema skólaárið 2010–2011 sögðust um 43% vera í fjarnámi, um 35% í staðnámi og 22% ýmist í stað- eða fjarnámi (Þuríður Jóhannsdóttir og Sólveig Jakobsdóttir, 2011). Í þeirri könnun sem hér er kynnt og var lögð fyrir á vormisseri 2017 voru 34% svarenda fjarnemar, tæp 47% staðnemar en tæp 20% sögðust

taka námskeið bæði í stað- og fjarnámi. Það er mikilvægt fyrir skipulag kennaranáms að vita hvort þessir hópar fjarnema, staðnema og þeirra sem taka námskeið bæði í stað- og fjarnámi séu ólíkir og fyrri rannsóknarspurningin beindist að því. Niðurstöðurnar leiða í ljós að staðnemar og fjarnemar í grunnskólakennaranámi við Menntavísindasvið eru ólíkir hópar en mikilvægt er að átta sig á sérstöðu hvers hóps um sig ef ætlunin er að stuðla að því að fleiri ljúki námi innan eðlilegra tímamarka.

Rannsóknir benda til þess að stór hluti þeirra sem ljúka kennaranámi hefji aldrei störf við kennslu, eða 35%, og að tæp 30% þeirra sem hefja kennslu hverfi frá henni á fyrstu árunum. Einnig hefur komið fram að fari kennarar ekki að starfa við kennslu á fyrstu fimm árum eftir útskrift er ólíklegt að þeir snúi sér að kennslu (Helgi Eiríkur Eyjólfsson, 2017; Helgi Eiríkur Eyjólfsson og Stefán Hrafn Jónsson, 2017). Það er því mikilvægt að vita hvaða þættir stuðla að því að kennaranemum þyki kennarastarfið eftirsóknarvert, en það eykur líkur á að þeir fari að kenna.

Fyrri rannsóknir hafa sýnt að íslenskir kennaranemar í fjarnámi eru yfirleitt eldri en staðnemar (Ríkisendurskoðun, 2003, Sólveig Jakobsdóttir o.fl., 2008). Þessi rannsókn leiðir í ljós það sem ekki hefur komið fram áður, að þjóðfélagslegur bakgrunnur þessara hópa er ólíkur. Erlendar rannsóknir sýna sambærilegar niðurstöður um þjóðfélagslegan bakgrunn fjarnema í háskólanámi (Bailey o.fl., 2018). Fjarnemar voru líklegri en staðnemar til að eiga foreldra með stutta skólagöngu, þannig var líklegra að mæður fjarnema væru einungis með grunnskólapróf og ólíklegra að foreldrar þeirra væru með háskólapróf. Staðnemar voru hins vegar líklegri til að eiga foreldra sem voru kennarar. Fyrir fjarnema má því ætla að kennaramenntun sé leið til að bæta þjóðfélagsstöðu sína með aukinni menntun á meðan næstum þriðjungur staðnema fetar í fótspor foreldranna og gerist kennari.

Þegar kemur að atvinnuþátttöku kennaranema kemur í ljós að rúmlega 70% í öllum hópunum vinna með fram náminu og sést að hlutfall staðnema sem vinna hefur hækkað frá 2004 (Amalía Björnsdóttir, 2009). Fjarnemar skera sig þó áberandi frá hinum hópunum þar sem 42% þeirra unnu meira en 30 klst. á viku. Staðnemar unnu mun minna, en tæpur helmingur þeirra vann 10 klst. eða minna og aðeins 4,5% þeirra unnu meira en 30 klst. Hópurinn sem var ýmist í stað- eða fjarnámi er þarna á milli en samt nær staðnemahópnum, þó að hann vinni aðeins meira, en tæp 14% sögðust vinna meira en 30 klst. á viku. Vegna mikillar vinnu má leiða líkur að því að námsframvinda fjarnema sé töluvert hægari en staðnema. Í háskólanámi er gert ráð fyrir 44 til 53 vinnustundum nemenda á viku (Baldur Sigurðsson, 2011). Sé kennaranemi að vinna 31 klst. á viku þá er vinnutími hans í fullu námi og starfi 75 klst. á viku, sem er óraunhæft. Líklegt er því að stór hluti nema sem vinna þetta mikið, sem eru rúm 40% fjarnema og 20% allra kennaranema, taki námið á lengri tíma en fimm árum.

Sá hópur sem tekur námskeið ýmist í stað- eða fjarnámi er miklu minni en hinir en það getur verið hagræði að því að hafa þennan kost, bæði fyrir Menntavísindasvið og kennaranema. Mörg námskeið í framhaldsnámi eru einungis boðin í fjarnámi með staðlotum og fámenn námskeið eru oft kennd í því formi í grunnnámi líka til að ná upp í viðurkennda hópastærð (Sólveig Jakobsdóttir o.fl., 2008). Nenum kann að þykja þægilegt að geta tekið námskeið í fjarnámi til að geta haldið áfram námi þó að aðstæður breytist, t.d. vegna flutninga, barneigna eða annars sem kemur í veg fyrir að þeir geti mætt í skóla. Þar sem fjarnemar eru margir í mjög mikilli vinnu eða kjósa fjarnám vegna búsetu er ólíklegra að þeir hafi aðstæður til að taka stök námskeið í staðnámi. Þess vegna má líta svo á að þó að í stórum dráttum sé um tvo hópa að ræða, þ.e. staðnema og fjarnema, þá sé mikilvægt að vita hver sé sérstaða þess hóps sem tekur námskeið ýmist í stað- eða fjarnámi (Bailey o.fl., 2018) og almennt þarf að vera ljóst hvernig mismunandi aðstæður hópanna kalla á ólíkan stuðning við námsframvindu.

Fyrstu árin sem kennaranám var í boði í fjarnámi var gert ráð fyrir að flestir fjarnemar tækju námið með kennslu sem leiðbeinendur í skólum. Eftir að fjarnámið var opnað fyrir fleirum upp úr aldamótum var stór hluti fjarnema þó áfram við kennslu. Um aldamótin voru 72% leik- og

grunnskólakennaranema í fjarnámi leiðbeinendur í skólum (Auður Kristinsdóttir o.fl., 2001) og árið 2004 voru 42% fjarnema í grunnskólakennaranámi leiðbeinendur (Amalía Björnsdóttir, 2009). Síðustu ár hefur kennaraskortur ekki verið jafn mikið vandamál og var áður og því kemur ekki á óvart að hlutfallslega færri voru við störf sem leiðbeinendur árið 2017, en þá voru 20% fjarnema leiðbeinendur í grunnskólum. Þar sem vitað er að nokkur hluti meistaranema í grunnskólakennaranámi starfar við kennslu með fram náminu þyrfti að fylgjast með því hversu hátt hlutfall leiðbeinenda er með B.Ed-próf í grunnskólakennarafræðum.

Rannsóknir hafa sýnt að reynsla af kennslu hefur jákvæð áhrif á trú kennaranema á eigin getu (Humphrey o.fl., 2008). Um 40% allra svarenda sögðust vera í starfi sem tengdist náminu, svo sem í frístundastarfi, að vinna sem leiðbeinandi í leikskóla, við íþróttþjálfun eða starfa með fötludum. Sé leiðbeinendum bætt við var um helmingur í starfi tengdu náminu en helmingur í ótengdu starfi. Ætla mætti að reynsla af tengdum störfum hefði jákvæð áhrif á það hvort þátttakendum í könnuninni þætti kennarastarfið eftirsóknarvert. Í ljós kom að þeir sem störfuðu sem leiðbeinendur voru líklegri til að telja kennarastarfið eftirsóknarvert en þeir sem voru ekki að vinna eða voru í starfi ótengdu námi. Þættir í bakgrunni kennaranema, svo sem menntun foreldra og hvort þeir væru í staðnámi eða fjarnámi, tengdust því ekki hversu eftirsóknarvert þeim fannst kennarastarfið. Því hefur stundum verið haldið fram að fjarnemar séu líklegri til að vilja fara í kennslu og að þeir endist fremur í kennslustörfum (Hrólfur Kjartansson o.fl., 1999) en niðurstöður okkar sýna ekki fram á að svo sé, heldur að það séu starfandi leiðbeinendur sem vilji frekar fara í kennslu, en þeir voru herra hlutfall fjarnema á árum áður, eins og fyrr segir.

Kannað var hvernig reynsla í kennaranáminu, bæði af fræðilegum hluta námsins og einnig af vettvangsnámi og samstarfi við æfingakennara, hefði áhrif á það hversu eftirsóknarvert kennaranemum fyndist kennarastarfið. Spurt var um gagnsemi námskeiða í almennri kennslufræði annars vegar og kennslufræði greina hins vegar, til að mynda hvort þar væru gefin raunveruleg dæmi og hvort tenging við kennarastarfið væri skýr. Í tengslum við vettvangsnámið var spurt um samræður við æfingakennara, endurgjöf og leiðsögn frá þeim og hæfni æfingakennara til að tengja saman fræði og starf. Í ljós komu jákvæð tengsl við alla þætti. Sterkust reyndust tengslin vera við samræður við æfingakennara. Þeir þættir sem tengjast vettvangsnámi voru hærri en uppeldis- og kennslufræðiþættirnir. Þessar niðurstöður sýna vel hversu mikilvægt starf leiðsagnarkennara í vettvangsnámi er þar sem samræður kennaranema og vettvangsnema geta ráðið miklu um það hvort kennaranemar fara að kenna, og er þetta í samræmi við niðurstöður Humphrey o.fl. (2008) og Þuríðar Jóhannsdóttur (2012, 2015) um mikilvægi vettvangsskólanna fyrir kennaranema. Ekki skal samt gera lítið úr áhrifum námskeiðanna í kennslufræði; þau skipta miklu máli, og kennslufræði greina skorar heldur herra.

Samtals skýra þættirnir sem tengjast uppeldis- og kennslufræði og kennslufræði greina 16% af breytileika í þættinum sem mælir hversu eftirsóknarvert kennarastarfið þykir en þættir tengdir æfingakennslu og samstarfi við æfingakennara skýra 25%. Þessi þættir skarast þó og saman skýra þeir 32% af breytileikanum. Þegar allir þættir eru settir saman í líkan til að skýra breytileika í kennarastarfinu er einn einstakur þáttur marktækur þegar búið er að taka tillit til hinna, en það er hæfni æfingakennarans til að tengja saman fræði og starf. Sá þáttur var reyndar lægstur þegar hver þáttur var skoðaður fyrir sig og reynsla nema af honum var breytilegri en af öðrum þáttum sem spurt var um. Þetta bendir til þess að hann mæli nokkuð sem er sérstakt og kannski eitthvað sem við þurfum sérstaklega að huga að til að byggja upp öflugt kennaranám sem skilar kennurum til starfa.

Niðurstöður þessarar rannsóknar eru mikilvægur liður í að kanna ólíka stöðu kennaranema við Menntavísindasvið eftir því hvort þeir hafa valið að stunda námið í hefðbundnu staðnámi eða fjarnámi eða taka námskeið í stað- eða fjarnámi eftir hentugleikum. Starfshópur á vegum Menntamálaráðuneytisins sem í eiga sæti fulltrúar kennarasamtaka, sveitarfélaga og háskóla sem mennta kennara hefur lagt fram tillögur til að bæta nýliðun í stétt kennara (leik-, grunn- og framhaldsskólakennara). Í tillögu rýnihópsins sem lögð var fram í júní 2018 (Sigurður

Sigurjónsson, 2018) er gert ráð fyrir að síðasta árið í fimm ára kennaranámi verði skipulagt að meginhluta sem vettvangsnám þar sem kennaranemar starfi sem kennarakandidatar í skólum. Þá er mikilvægt að taka mið af því sem erlendrar jafnt og íslenskar rannsóknarniðurstöður benda til, að val á skóla og leiðsagnarkennurum í vettvangsnámi sé líklegt til að hafa áhrif á gæði kennaranámsins og jafnframt það hvort kennaranemar velja að starfa sem kennarar að loknu námi (Humprey o.fl., 2008; Þuríður Jóna Jóhannsdóttir, 2010).

Möguleikar þess að þróa frekar fjarnám til að mæta vandanum við að fjölga kennurum hafa lítið eða ekkert verið til umræðu í þessu sambandi en í ljósi erlendra rannsókna og reynslu og rannsókna á kennaramenntun á Íslandi má ætla að það sé þess virði að þróa nýjar leiðir í fjarnámi kennaranema. Hugsanlega er lítið svo á að fjarnám sé þegar í boði þar sem það er nemum í sjálfsvald sett hvort þeir taka námskeiðin í staðnámi eða fjarnámi. Þrátt fyrir það gerir núverandi skipulag ráð fyrir að kennaranám sé fimm ár, burtséð frá því hvaða námsform er valið, en námshraðinn er síðan á ábyrgð hvers og eins. Ekki er gert ráð fyrir neinum sérstökum úrræðum eða stuðningi við fjarnema, sem gera má ráð fyrir að taki námið á töluvert lengri tíma en staðnemar, miðað við hvað þeir vinna mikið. Ekki er heldur gert ráð fyrir að skipulag náms og kennslu sé öðruvísi fyrir þá kennaranema sem vinna sem leiðbeinendur í skólum. Þegar hæg námsframvinda er áhyggjuefni er mikilvægt að greina á milli ólíkra aðstæðna fjarnema og staðnema og þróa viðeigandi stuðning til að fjölga þeim sem ljúka kennaranámi. Ef ætlun er að útskrifa fleiri kennara þarf að taka mið af því að um helmingur kennaranema tekur námið í fjarnámi meðfram töluvert mikilli vinnu. Skipulag námsins þarf að taka mið af þessu og velja má fyrir sér hvort þörf sé á ólíkum leiðum annars vegar fyrir staðnema og hins vegar fyrir fjarnema. Niðurstöður þessarar rannsóknar benda einnig til þess að gæði bæði fræðilegs náms og vettvangsnáms hafi áhrif á það hversu fýsilegt nemum finnst kennarastarfið og þar með líkurnar á því að þeir fari að kenna og endist í kennslu.

On-campus and distance students in the compulsory teacher education program at the University of Iceland School of Education: Background, attitudes and commitment to the teaching profession

In Iceland, 5 years of university education are required to qualify as a compulsory school teacher. Teacher education is offered at the University of Iceland (UI) in Reykjavík, and at the University of Akureyri in North Iceland. The focus of this article is compulsory teacher education at the University of Iceland. Student teachers can choose between campus-based attendance and online learning with required periodical face-to-face sessions, and can even choose which form they prefer in each individual course. Around half of the students at UI are online students.

In Iceland, like in many other countries, declining enrollment in teacher education programs has caused concern about the shortage of qualified teachers at the compulsory school level. In the 1990s, a similar situation was met by a special effort to enable universities to enroll more student teachers and to offer distance education for teachers without formal qualifications who were teaching in rural schools. As a result, the percentage of uncertified teachers decreased (especially in rural areas) and, when an economic crisis hit Iceland in 2008, teachers returned to work in compulsory schools, increasing the number of qualified teachers. However, in 2015 the number of teachers without certification started to increase once again, from 4% on average from 2011 to 2014 to 9% in 2017. The ratio of individuals dropping out from compulsory teacher education, as well as from the profession, also causes concern. Therefore, it is important to investigate which factors might be related to student teachers' commitment to the teaching profession. Because teacher education

at the University of Iceland has been offered both on-campus and as a blend of online and face-to-face, we think it is of particular interest to understand whether there is a difference between students in online and on-campus programs.

This study presents a picture of the background of students in the teacher education program at the University of Iceland School of Education, and explores whether there are differences between distance and on-campus students. We are looking at students' work experience, hours worked per week, their parents' education, and how those factors relate to their commitment to the teaching profession. We also investigate the potential relevance of the following aspects to students' commitment to the teaching profession: pedagogy, subject-didactics, communication with practice mentors, mentor skills in relating theory and praxis, and feedback and discussion with practice mentors.

The data was derived from an online questionnaire administered in the spring of 2017 at the University of Iceland School of Education. All participants were students (N = 208) in a five-year teacher education program, training to be teachers in compulsory schools in Iceland. The data was collected online.

87% of participants were female. 33% were online students, 47% were on campus, and 20% of students took classes both on campus and online. 47% of on-campus students had a mother with a university education; the same was true for 29% of students in the distance education program and 49% of students that took classes in both forms. 35% of students in the distance program had a mother with only compulsory education compared to 19% of the on-campus students and 27% of those taking classes both on campus and online. About 13% of distance students, 41% of on-campus students, and 35% of students choosing both forms had a father with a university education. Around 16% of students in the distance education program had a parent who was a teacher, compared to 31% of the students in the on-campus program.

Around 30% of participants were not working, and the percentage was similar for distance, on campus, and students taking both classes online and on campus. 20% of online students were working as teachers in compulsory schools without the proper qualifications, compared to 2% of on-campus students and 8% of students taking both forms. Of the distance students, 48% were either not working or working in a field unrelated to their studies. The same was true for 55% of on-campus students and 54% of students in both programs. 42% of students in the distance programs worked more than 30 hours per week; only 5% of on campus students put in that many hours.

The study found no difference in the commitment to the teaching profession between online and on-campus students, but did find a higher level of commitment among students working as teachers. Satisfaction with relevance of pedagogy and subject-didactics correlates with commitment levels; however, there is a stronger correlation with factors relevant to practice teaching. This aligns with previous studies that have shown the importance of practice schools in educating teachers.

Keywords: teacher education, distance teacher education, on-campus teacher education, attraction of the teaching profession, compulsory teacher education

Um höfundana

Þuríður Jóna Jóhannsdóttir (thuridur@hi.is) er dósent í menntunarfræðum við Menntavísindasvið Háskóla Íslands og umsjónarmaður í Menntun framhaldsskólakennara. Hún lauk B.A.-prófi í íslensku og þjóðfélagsfræði frá HÍ árið 1978, prófi í uppeldis- og kennslufræði til kennsluréttinda 1990, M.Ed-prófi frá Kennaraháskóla Íslands 2001 og doktorsprófi frá HÍ 2010. Rannsóknir hennar hafa snúist um fjarnám í kennaranámi og á framhaldsskólastigi, notkun upplýsingatækni í skólum, þróun framhaldsskóla, nám á landsbyggðinni og námskrárþróun.

Amalía Björnsdóttir (amaliabj@hi.is) er prófessor við deild Heilsuefningar, íþrótta- og tólmstunda á Menntavísindasviði Háskóla Íslands. Hún lauk B.A.-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 mælinga og prófagerðar, lestrar- og málþroskamælinga, skólastjórnunar og áhrifa félagslegra þátta á skólastarf.

About the authors

Thuridur Jóna Jóhannsdóttir (thuridur@hi.is) is an Associate Professor in Educational Studies at the School of Education, University of Iceland and programme coordinator in Pedagogy for upper secondary teachers. She completed her B.A. degree in Icelandic and sociology in 1978, and a postgraduate teaching certificate diploma in 1990 at the University of Iceland, an M.Ed degree in pedagogy in 2001 at the Iceland University of Education, and a PhD in educational studies in 2010 at the University of Iceland. Her research areas include online learning, teacher education, ICT in education, upper secondary education, rural education and curriculum development

Amalía Björnsdóttir (amaliabj@hi.is) is a professor at Faculty of Health Promotion, Sport and Leisure Studies 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 measurement and testing (reading and language development), school management and impacts of social factors on education.

Heimildir

- Amalía Björnsdóttir. (2009). *Fjarnemar og staðnemar árið 2004* [óútgefið handrit].
- Auður Kristinsdóttir, Ásrún Matthíasdóttir og M. Allyson Macdonald. (2001). *Úttekt á fjarkennslu við Kennaraháskóla Íslands*. Sótt af <https://notendur.hi.is/allyson/fjarkennslaskyrslanetutgafa.pdf>
- Bailey, A., Henry, N., Laverdiere, R. og Pugliese, L. (2018). Making digital learning work. *Success strategies from six leading universities and community colleges*. Sótt af <https://edplus.asu.edu/what-we-do/making-digital-learning-work>
- Baldur Sigurðsson. (2011). Mæling náms í ektum – undirstaða gæðastarfs? *Ráðstefnurit Netlu – Menntakvika 2011*. Sótt af <http://netla.hi.is/menntakvika2011/alm/002.pdf>
- Bragi Guðmundsson. (2016, 26. október). Nokkrar tölur um kennaradeild HA, aðsókn og útgefin leyfisbréf [erindi á málþinginu KÍ til forystu: forystufræðsla fyrir forystusveit KÍ og aðildarfélag og starfsmenn KÍ. Reykjavík]. Sótt af http://ki.is/images/Skrar/KI/Fraedslumal/2016/14110216_Forystufraedsla_HA.pdf
- Christophersen, K.-A., Elstad, E., Solhaug, T. og Turmo, A. (2016). Antecedents of student teachers' affective commitment to the teaching profession and turnover intention. *European Journal Of Teacher Education*, 39(3), 270–286. doi:10.1080/02619768.2016.1170803
- Christophersen, K.-A., Elstad, E., Juuti, K., Solhaug, T. og Turmo, A. (2017). Duration of on-campus academic engagements of student teachers in Finland and Norway. *Education Inquiry*, 8(2), 89–103. doi:10.1080/20004508.2016.1275194
- Hagstofa Íslands. (2018a). Kennurum án kennsluréttinda fjölgar í grunnskólum. Sótt af <https://hagstofa.is/utgafur/frettasafn/menntun/grunnskolar-haustid-2017/>
- Hagstofa Íslands. (2018b). Starfsfólk við kennslu eftir kyni, aldri og réttindum 1998–2017. Sótt af <https://hagstofa.is/talnaefni/samfelag/menntun/grunnskolestig/>
- Hagstofa Íslands. (2018c). Starfsfólk við kennslu eftir kyni, landsvæðum og kennsluréttindum 1998–2017. Sótt af <https://hagstofa.is/talnaefni/samfelag/menntun/grunnskolestig/>

- Hagstofa Íslands. (2018d). Brautskráningar á háskólastigi og doktorsstigi eftir einstöku sviði, prófgráðu og kyni 1995–2016. Sótt af <https://hagstofa.is/talnaefni/samfelag/menntun/haskolastig/>
- Háskóli Íslands (e.d.). Háskólinn í tölum, Nemendur. Sótt af <https://www.hi.is/kynningarefni/nemendur>
- Helgi Eiríkur Eyjólfsson. (2017). Tímaatburðagreining á ferli nýútskrifaðra grunnskólakennara (óútgefin meistararitgerð). Sótt af <http://hdl.handle.net/1946/29028>
- Helgi Eiríkur Eyjólfsson og Stefán Hrafn Jónsson. (2017). Skýrsla til starfshóps um nýliðun og bætt starfsumhverfi grunnskólakennara í Reykjavík. *Könnun á meðal útskriftaárganga úr kennaranámi HÍ/KHÍ og HA árin 2000–2012*. Reykjavík: Rannsóknarsetur í mannfjöldafræðum.
- Hrólfur Kjartansson, Eiríkur Kjartansson, Tómas Ingi Orlích, Sigrún Magnúsdóttir, Guðrún Ebba Ólafsdóttir, Ólafur H. Jóhannsson, . . . Marta Hreiðarsdóttir. (1999). *Mat á kennarabörf í grunnskólum fram til ársins 2010*. Sótt af <http://archive.is/2e0aB>
- Humprey, D. C., Wechsler, M. E. og Hough, H. J. (2008). Characteristics of effective alternative teacher certification programs. *Teachers College Record*, 110(1), 1–63.
- Jón Jónasson. (2001). *On-line distance education: a feasible choice in teacher education in Iceland?* (óútgefin meistararitgerð). Sótt af <https://jonjonassonnet.files.wordpress.com/2018/02/thesis>
- Juuti, K., Christophersen, K.-A., Elstad, E., Solhaug, T. og Turmo, A. (2018). Finnish teacher education and its contributions to pre-service teachers' instructional self-efficacy. *Issues in Educational Research*, 28(2), 422–437. Sótt af <http://www.iier.org.au/iier28/juuti.pdf>
- Kennslan gekk vonum framar. (1996, 24. ágúst). *Morgunblaðið*. Sótt af <https://www.mbl.is/greinasafn/grein/282987/>
- Kennaraháskóli Íslands. (2003). *Kennaraháskóli Íslands – Ársskýrsla 2002*. Reykjavík: Höfundur.
- Kennaraháskóli Íslands. (2008). *Kennaraháskóli Íslands – Ársskýrsla 2007*. Reykjavík: Höfundur.
- Lára Stefánsdóttir og Sigurjón Mýrdal. (1993). Fjarkennsla um tölvunet. *Uppeldi og menntun*, 2, 121–130.
- Lög um menntun og ráðningu kennara og skólastjórnenda við leikskóla, grunnskóla og framhaldsskóla nr. 87/2008.
- OECD. (2014). *TALIS 2013 results: An international perspective on teaching and learning*. doi:10.1787/9789264196261-en
- OECD. (2018). *Effective teacher policies: Insights from PISA*. doi:10.1787/9789264301603-en
- Petersen, D. (2010). *Rekrutteringsproblematikken på de nordiske læreruddannelser*. doi:10.6027/TN2010-533
- Rasmussen, J. og Dorf, H. (2010). Challenges to Nordic teacher education programmes. Í B. Hudson, P. Zgaga og B. Ástrand (ritstjórar), *Advancing quality cultures for teacher education in Europe. Tensions and opportunities* (bls. 51–68). Umeå: Umeå University.
- Ríkisendurskoðun. (2003). *Grunnskólakennarar Fjöldi og menntun Stjórnsýsluúttekt*. Sótt af <https://rikisendurskodun.is/wp-content/uploads/2016/01/kennarar.pdf>
- Ríkisendurskoðun. (2017). *Kostnaður og skilvirkni kennaramenntunar*. Háskóli Íslands og Háskólinn á Akureyri. Reykjavík: Höfundur.
- Robinson, B. og Latchem, C. (2003). Open and distance teacher education. Uses and models. Í B. Robinson og C. Latchem (ritstjórar), *Teacher education through open and distance learning* (bls. 28–47). London: RoutledgeFalmer.
- Sahlberg, P. (2017). Finnska leiðin 2.0. *Hvað getur umheimurinn lært af breytingum í finnska skólakerfinu?* (Sigrún Á. Eiríksdóttir þýddi). Reykjavík: Félag grunnskólakennara.
- Schwille, J. og Dembélé, M. (2007). *Global perspectives on teacher learning: Improving policy and practice*. Sótt af <https://publications.iiep.unesco.org/global-perspectives-teacher-learning-improving-policy-practice>
- Sigríður Sigurjónsdóttir og Anna Kristín Sigurðardóttir. (2017). Viðhorf brautskráðra leik- og grunnskólakennara til námsins og starfsins. Niðurstöður úr símakönnun. *Áfangaskýrsla*. Sótt af https://www.hi.is/sites/default/files/ingunney/skjol/afangaskyrsla_vidhorf_brautskradra_leik-_og_grunnskolakennara.pdf https://www.hi.is/sites/default/files/ingunney/skjol/afangaskyrsla_vidhorf_brautskradra_leik-_og_grunnskolakennara.pdf
- Sigurður Sigurjónsson. (2018, 2. júlí) Núverandi staða. *Kennarasamband Íslands*. Sótt af <http://ki.is/pistlar/4816-stad-an-svipud-ef-ekki-verri>
- Sólveig Jakobsdóttir, Elsa Sigríður Jónsdóttir, Hanna Lilja Valsdóttir, Ingibjörg B. Frímansdóttir og Þuríður Jóhannsdóttir. (2008). *Fjarnám við Kennaraháskóla Íslands: Skipulag á staðlotum og leiðir til að draga úr brottfalli*. Sótt af <https://geymsla.hi.is/f/87091b427e/>
- Þuríður Jóna Jóhannsdóttir. (2010). *Teacher education and school-based distance learning: Individual and systemic development in schools and a teacher education programme* (óútgefin doktorsritgerð). Sótt af <http://hdl.handle.net/1946/7119>
- Þuríður Jóhannsdóttir. (2012) Að læra að verða kennari í starfi á vettvangi. *Netla sérrit – Vef tímarit um uppeldi og menntun*. Sótt af <http://netla.hi.is/greinar/2012/ryn/003.pdf>

- Þuríður Jóhannsdóttir. (2013). „What we wanted to do was to change the situation“: Distance teacher education as stimulation for school development in Iceland. *Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun*. Sótt af <http://netla.hi.is/greinar/2013/ryn/010.pdf>2012
- Þuríður Jóhannsdóttir. (2015). Responsive practices in online teacher education. Í T. Hansson (ritstjóri), *Contemporary approaches to activity theory: Interdisciplinary perspectives on human behavior* (bls. 1–18). doi:10.4018/978-1-4666-6603-0.ch001
- Þuríður Jóhannsdóttir. (2016, 26. október). Tölur um aðsókn og fjölda brautskráðra á Menntavísindasviði Háskóla Íslands [Erindi á málþinginu KÍ til forystu: forystufræðsla fyrir forystusveit KÍ og aðildarfélag og starfsmenn KÍ. Reykjavík]. Sótt af http://ki.is/images/Skrar/KI/Fraedslumal/2016/08112016_Forystufraedsla_MVS_HI.pdf
- Þuríður Jóhannsdóttir og Roth, W.-M. (2014). Experiencing (Pereživanie) as developmental category: Learning from a fisherman who is becoming (as) a teacher-in-a-village-school. *Outlines. Critical Practice Studies*, 15(3), 54–78. Sótt af <https://tidsskrift.dk/outlines/article/view/19861>
- Þuríður Jóhannsdóttir og Sólveig Jakobsdóttir. (2011). Samkennta staðnema og fjarnema við Menntavísindasvið Háskóla Íslands. Reynsla og viðhorf kennara og nema – togstreita og tækifæri. Ráðstefnurit *Netlu – Menntakvika 2011*. Sótt af <http://netla.hi.is/menntakvika2011/033.pdf>



Þuríður Jóna Jóhannsdóttir og Amalía Björnsdóttir (2018).
Staðnemar og fjarnemar í grunnskólakennaranámi við Menntavísindasvið: Bakgrunnur, viðhorf og áhugi á að starfa við kenntu.
Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun. Menntavísindasvið Háskóla Íslands.
Sótt af <http://netla.hi.is/greinar/2018/ryn/11>
DOI: <https://doi.org/10.24270/netla.2018.11>