

Hlutverk háskólakennara í námskrárgerð

Hér segir frá niðurstöðum rannsóknar þar sem hugtök og kenningar breska fræðimannsins Basils Bernstein voru notaðar til að greina námskrár þriggja greina í Háskóla Íslands (véla- og iðnaðarverkfræði, mannfræði og eðlisfræði). Lýst er sérstöðu hværrar námskrár eða svokölluðum staðbundnum námskrám greinanna sem birtast í markmiðum greinarinnar, viðmiðunum um val og skipulag þekkingar, viðhorfum til nemenda og skilgreindum hlutverkum kennara. Dregið er fram hvað hefur helst áhrif á staðbindingu námskráanna. Í rannsókninni var sérstaklega hugað að valdi og umboði háskólakennara til að taka ákvarðanir um námskrá greina sinna og hvernig kennarar innan ólíkra háskólagreina upplifa mismikið svigrúm til að taka ákvarðanir um námskrá. Sem dæmi um mismunandi svigrúm háskólakennara verður val þeirra á námsefni eða inntaki námskeiða tekið sérstaklega til umfjöllunar. Hugtök Bernsteins voru jafnframt notuð til að greina skipulag þeirra skora sem rannsóknin beindist að en skipulagið getur ýmist hindrað eða hvatt til samstarfs og samræðna háskólakennara um námskrá.

Efnisorð: Námskrárgerð, háskólar, ólíkar háskólagreinar, Basil Bernstein

INNGANGUR

Rannsókn sú sem hér verður kynnt fellur undir námskrárrannsóknir á háskólastigi en það svið hefur til þessa ekki hlotið mikla athygli rannsakenda. Tight (2003) bendir á að yfirleitt séu rannsakendur að skoða afmarkaða þætti námskrár, svo sem kennsluhætti eða þróunarstörf, en sjaldan sé hugað að námskrárgerð sem heildstæðu verk efni. Hugsanlega er um að kenna skorti á kenningalegum grunni námskrárgerðar á háskólastigi eða skorti á nýtilegri skilgreiningu á námskrárhugtakinu (Knight, 2002; Pinar, Reynolds, Slattery og Taubman, 1996). Hugtakið ber heldur ekki oft á góma í menntapólitískri umræðu um háskóla, sem er einkar áhugavert nú þegar háskólar eiga að gegna lykilhlutverki í tilraunum stjórnvalda til að efla hagræna stöðu landa svo og samkeppnishæfi þeirra á alþjóðamarkaði (Ensor, 2004a; Guðrún Geirsdóttir og Ingólfur Ásgeir Jóhannesson, 2010; Karseth, 2006).

Rannsóknin fór fram við Háskóla Íslands á árunum 2003–2007 og tók til háskólakennara í þremur háskólagreinum, véla- og iðnaðarverkfræði, mannfræði og eðlisfræði. Kveikjan að henni er sú trú mín að námskrárgerð sé vandmeðfarin iðja sem hafi veruleg áhrif á nemendur (sjá t.d. Barnett og Coate, 2005; Foucault, 1980) og að háskólakennarar hafi verulegt stofnanabundið ákvörðunarvald um hana (Háskóli Íslands, 2006) án þess þó endilega að vera sér meðvitaðir um það vald (Guðrún Geirsdóttir, 2008, 2011). Markmið rannsóknarinnar var að skoða viðhorf háskólakennara innan þriggja háskólagreina til námskrár sinna greina. Ég vildi kanna hvernig ákvarðanir um mikilvæga þekkingu nemendum til handa eru teknar, hvernig talið er best að miðla þeirri þekkingu og hvernig hlutverk nemenda og kennara eru skilgreind. Ég vildi koma böndum á það sem Barnett og Coate (2005) kalla námskrá í framkvæmd (e. curriculum-in-action) en með því eiga þau við flókið samspil þekkingar, kennsluhátta og samskipta innan uppeldisstofnana. Ég vildi þó fyrst og fremst beina athyglinni að því hvernig háskólakennarar sjálfir upplifðu sinn þátt í námskrárákvörðunum og hvernig sá munur birtist milli háskólagreina. Rannsóknarspurningar mínar voru eftirfarandi: Hverjar eru hugmyndir háskólakennara um námskrá eigin greina og hvernig upplifa háskólakennarar umboð sitt og valdsvið til námskrárákvæðana?

Hér á eftir verður gerð grein fyrir þeim kenningalega grunni sem rannsóknin hvílir á, aðferðunum sem stuðst var við í öflun og greiningu gagna og greint frá helstu niðurstöðum. Námskrárgerð á háskólastigi hefur lítt verið rannsökuð hérlendis sem erlendis. Niðurstöður þeirra rannsókna sem hér eru kynntar ættu því að vera mikilvægt framlag til hagnýtrar umræðu um námskrárgerð en um leið ættu þær að beina sjónum að því hvernig nota má kenningar til að skilja sérstöðu námskrárgerðar.

KENNINGALEGUR BAKGRUNNUR

Námskrárhugtakið er fremur vítt og óljóst og ótal tilraunir hafa verið gerðar til að skilgreina það (sjá t.d. Goodlad, 1984; Pinar og félagi, 1996). Rannsóknir á námskrám á háskólastigi hafa verið gagnrýndar fyrir það að líta á nám og kennslu sem afmörkuð fyrirbæri án tengsla við þær fræðigreinar og hefðir sem þau hvíla í. Þannig verður umræða um nám og kennslu fyrst og fremst tæknileg og skortir sárlega hugmyndafræðilegar og pólitískar víddir (Barnett og Coate, 2005; Malcolm og Zukas, 2001).

Til að varpa ljósi á hvernig háskólanámskrár verða til (í flóknum aðstæðum) valdi ég kenningar breska félagsfræðingsins Basils Bernstein (1971, 1990, 2000) um tilurð orðræðu uppeldis og kennslu (e. pedagogic discourse), hugtök hans, flokkun (e. classification) og umgerð (e. framing), og hugmyndir um samsafnaðar (e. collection-type) og samþættar (e. integrated-type) námskrár og samsafnað og samþætt skipulag stofnana (e. organizational structure). Kenningar og hugtök Bernsteins hafa ekki verið mikið notuð í íslenskri menntaumræðu (sjá þó Þuríði Jóhannsdóttur, 2007) og þarfnast nokkurra skýringa.

Hugtökin *flokkun* og *umgerð* eru lykilhugtök í kenningum Bernsteins. Rót hugtakanna er hugmyndir Bernsteins um vald (e. power) og stýringu (e. control) sem má vissulega greina að en eru þó samofin. Valdatengsl (e. power relations) löggilda og

viðhalda mörkum (e. boundaries) milli hópa (t.d. kynja, stétta og kynþátta) en stýring vísar til samþykktra samskipta innan hvers flokks eða heildar (Bernstein, 2000).

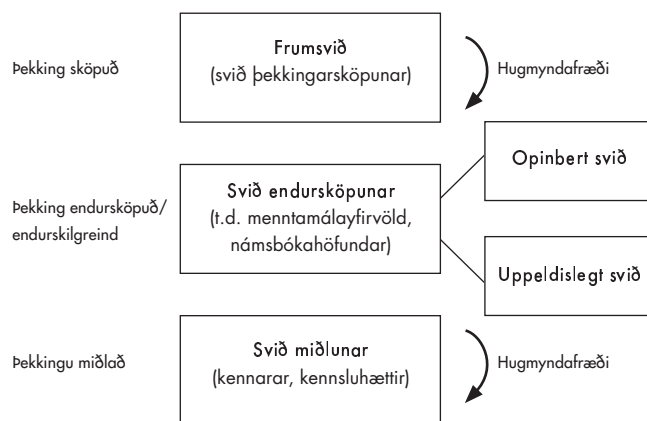
Bernstein notar hugtakið flokkun til að útskýra frekar tengsl milli flokka þar sem flokkur (e. category) getur vísað til hópa jafnt sem starfsemi af einhverju tagi. Samkvæmt Bernstein felst sérstaða hvers flokks ekki í sérstakri innri uppbyggingu hans heldur verður hún til við greiningu hans frá öðrum (dæmi: sérstöðu kvenna sem flokks er þannig ekki hægt að skilgreina nema út frá tengslum þeirra við flokkinn karlar). Flokkun vísar því til tengslanna milli flokka eða heilda og þess þýðingarmikla svæðis sem afmarkar einn flokk frá öðrum. Það er þessi afmörkun flokka sem ræður úrslitum um flæði orðræðu milli þeirra og það flæði – eða réttara sagt skortur á því flæði, þögnin – er merki um valdastöðu flokka. Flokkun getur verið sterk eða veik eftir því hversu mikil afmörkun flokkanna er. Sterk flokkun (C+)¹ lýsir aðstæðum þar sem afmörkun flokka eða eininga er mikil, flæði orðræðu er takmarkað og hver flokkur hefur sérstaka ímynd (e. identity), þ.e. telur sig vera ólíkan öllum öðrum. Veik flokkun (C-) vísar hins vegar til aðstæðna þar sem flokkarnir eru ekki eins skýrt afmarkaðir hver frá öðrum og sérstaða flokksins er síður skýr. Bernstein bendir á eðlisfræði sem dæmi um háskólagrein með sterka flokkun. Greinin ber með sér sterka orðræðu, þ.e. sú þekking sem greinin fjallar um er skýrt afmörkuð frá sviðum annarra greina og almenn sátt ríkir um það hvað telst vera eðlisfræði og hvað ekki (Bernstein, 2000). Aðrar greinar, t.d. atvinnulífsfræði eða kynjafræði, hafa veika flokkun, þ.e. ekki er endilega ljóst hvað fellur undir þekkingarsvið þeirra greina og hvað skilur þær frá skyldum háskólagreinum. Þar sem afmörkun flokka er til marks um vald myndi eðlisfræði flokkast undir valdamikla háskólagrein en hinar tvær teljast vera valdaminni.

Hugtakið umgerð byggist, eins og fyrr segir, á hugmyndum Bernsteins um stýringu sem hann nýtir til að greina ólíka samskiptahætti í uppeldis- og kennsluáðstæðum (e. pedagogic practice) í sinni víðustu merkingu. Hugtakið umgerð snýst um að skilgreina hver ræður hverju í þeim samskiptum. Þó hugtakinu umgerð sé hér (og oftast) beitt á hefðbundið skólaumhverfi vísar það til samskipta af öllu tagi, t.d. samskipta læknis og sjúklings. Það vísar til þess hversu mikla stjórn kennarar og nemendur hafa á vali og skipulagi þekkingar svo og hraða yfirferðar (Bernstein, 1971). Þar sem umgerð er sterk (F+) er það kennarinn sem stýrir kennslu og samskiptum í skólastofunni. Hann ræður vali inntaks, skipulagi kennslunnar, samskiptum og metur það hvaða þekking telst viðurkennd. Veik umgerð (F-) lýsir aftur á móti samskiptum eða skólastarfi þar sem nemendur virðast hafa meira um eigið nám að segja og fá að ráða því að einhverju leyti við hvað þeir fást, hvenær og/eða hvernig.

Samkvæmt Bernstein er hægt að greina tvenns konar regluverk (e. systems of rules) sem stjórnast af umgerðinni. Fyrri regluverkið nær til þeirra samskipta sem eiga sér stað í uppeldi og kennslu og væntinga um framkomu og hegðun. Þetta regluverk kallar Bernstein *stýrandi orðræðu* (e. regulative discourse). Stýrandi orðræða ber með sér þær reglur sem gilda í viðkomandi uppeldisaðstæðum um hegðun og framkomu, venjur og gildismat svo og viðurkennda mannkosti. Hitt regluverkið snýr að þekkingu, vali hennar, niðurröðun, hraða yfirferðar og viðmiðum um það sem telst gild þekking. Þessar reglur kallar Bernstein *kennsluorðræðu* (e. instructional discourse) og er hún ætíð háð þeirri stýrandi (Bernstein, 2000).

Hvernig verður sú þekking til sem miðlað er í háskólakennslu? Hér setur Bernstein fram hugmyndir um uppeldistæki (e. pedagogic device) til að skýra það hvernig þekking er valin, og hvernig hún er ummynduð í uppeldislegt eða kennslufræðilegt samhengi eða form og þannig miðlað áfram til nemenda. Uppeldistækið stýrir því út frá eigin reglum hvers konar uppeldisleg samskipti eru möguleg (Bernstein, 2000). Það leggur grunninn að reglum sem ríkja á þremur athafnasviðum (sjá mynd 1): sviði þekkingarsköpunar (þar er þekking sköpuð, fyrst og fremst með rannsóknum), sviði endursköpunar (þar er ákveðin þekking valin og sett fram í námskrá á ákveðinn kennslufræðilegan máta) og sviði miðlunar (þar fer fram kennsla). Lykillugtak tengt þessum sviðum er hugtakið *orðræða uppeldis* og kennslu sem vísar til þeirrar ummyndunar á þekkingu sem á sér stað á sviði endursköpunar.

Mynd 1. Þrjú svið þekkingarmyndunar



Bernstein heldur því fram að orðræða uppeldis og kennslu lúti sinni eigin reglu sem sé önnur en sú sem ræður ríkjum á sviði þekkingarsköpunar. Orðræða uppeldis og kennslu verður til þegar valin þekking er flutt frá einum stað á annan, staðfest, endurskipulögð, umorðuð og tengd á nýjan hátt annarri orðræðu og öðlast við þann flutning eigið svipmót (Bernstein, 2000). Í raun segir Bernstein að orðræða uppeldis og kennslu sé ekki orðræða heldur „lögmál“ (e. principle) sem önnur orðræða þurfi að lúta (Bernstein, 2000). Sem dæmi um slíka umsköpun má nefna að fræðigreinin eins og t.d. landafræði hefur á sér talsvert annað svipmót en landafræði sem námsgrein. Á meðan fræðigreinin landafræði lýtur eigin reglum um þekkingarsköpun (t.d. hvað eru viðurkennd viðfangsefni fræðigreinarinnar og hvaða rannsóknaræðferðir eru viðurkenndar innan hennar) verður námsgreinin landafræði til við uppeldis- og kennslufræðilega endursköpun fræðigreinarinnar í nýtt fyrirbæri, námsgrein, sem lýtur þá öðrum reglum en fræðigreinin. Flutningur orðræðu á milli sviða, frá sviði þekkingarsköpunar til sviðs endursköpunar, gefur svigrúm fyrir ólíkar hugmyndir námskrárgerðarmanna um markmið menntunar, siðferðilegt og félagslegt skipulag tilverunnar, ímynd hins fullkomna nemanda og kenningar um hvernig nám á sér stað. Endurflutningur orðræðu af sviði endursköpunar yfir í miðlun (kennslu) skapar svo

aftur svigrúm fyrir ný átök sem hafa svo áhrif á það hvernig þekkingin birtist í námskránni og út frá hvaða nemendasýn þar er gengið. Þetta er gert með vali á inntaki, skipulagi þess, hraða yfirferðar og setningu viðmiða um það hvað telst lögmæt þekking af því sem nemendur hafa fram að færa (Bernstein, 2000).

Háskólakennarar skipa sérstakt hlutverk í námskrárgerð. Sem rannsakendur skapa þeir þekkingu innan þekkingarsviðsins (Bernstein, 2000) og hlutverk þeirra sem kennara á sviði miðlunar eða kennslu er vel skilgreint innan háskólans (Bernstein, 1990; Háskóli Íslands, 2006). Viðfangsefni rannsóknar minnar snýr þó fyrst og fremst að hlutverki háskólakennara á sviði endursköpunar, þ.e. í námskrárgerðinni sjálfri. Eins og sjá má á mynd 1 takast á um það svið tvö öfl, hið opinbera og hið uppeldislega. Á uppeldislega sviðinu eiga t.d. heima hefðir í uppeldis- og kennsluháttum innan skóla, námsbókahöfundar, menntunarfræðideildir (og í þessari rannsókn háskólakennarar) en hið opinbera vísar fyrst og fremst til stjórnvalda. Vaxandi völd á opinberu sviði merkja minni völd á hinu uppeldislega og öfugt. Þar til nýlega hafa háskólar á Íslandi starfað án teljandi inngripa hins opinbera í sjálfa námskrána og akademískt frelsi háskólakennara hefur verið tryggt í lögum og reglum (Lög um háskóla nr. 63/2006; Rektorar íslenskra háskóla, 2005) og sérstaklega áréttað í breytingum á lögum um háskóla frá 2012 (Lög um breytingu á lögum um háskóla nr. 63/2006 (sjálfstæði og lýðræði í háskólum, réttindi fatlaðra nemenda) nr. 67/2012).

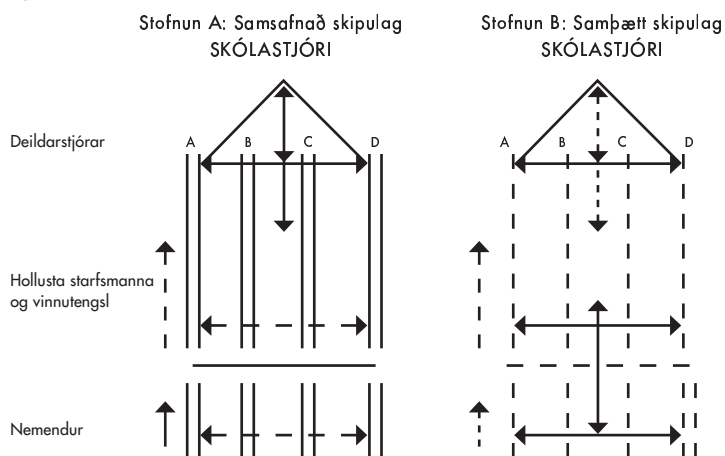
Eins og fyrr segir var markmið rannsóknarinnar að kanna viðhorf háskólakennara í þremur greinum til námskrár sinna greina. Ég þurfti því námskrárhugtök sem næði til sérstöðu háskólakennara í þekkingarsköpun og þekkingarmiðlun. Ég þurfti námskrárkenningar sem gerðu mér kleift að skoða hvernig þekking er valin og hvernig það val endurspeglar í yrtum sem óyrtum hugmyndum innan ólíkra greina um það hvernig best sé að haga kennslu og hvað skipti máli innan greinar (Margolis, 2001). Þá þurfti ég kenningu sem gerði mér kleift að bera saman námskrár ólíkra fræðigreina. Hugtök Bernsteins um flokkun og umgerð og hugmyndir hans um orðræðu uppeldis og kennslu virtust ná vel yfir það námskrárhugtök sem unnið er út frá í rannsókninni. Því verður greining á þeirri orðræðu uppeldis og kennslu sem ríkir innan hverrar háskólagreinar notuð til að lýsa einkennum á námskrá greinarinnar.

Í rannsóknum á háskólum hafa háskólagreinar oft verið rannsakaðar án þess að dreginn hafi verið fram munurinn á þeim og þau áhrif sem aðstæður hafa á mótun þeirra. Til að draga fram mun á háskólagreinunum sem valdar voru til athugunar var stuðst við hugmyndir Bernsteins um samsafnaða og samþætta námskrá (Bernstein, 1971). Samsöfnuð námskrá einkennist af sterkri flokkun, hún er skýrt afmörkuð frá öðrum greinum og tilheyrir fræðasviði þar sem strangar reglur gilda bæði um þekkingarsköpun og það hvaða þekking er valin sem hluti af námskrá. Hér er eðlisfræði tekin sem dæmi um samsafnaða námskrá. Í samþættri námskrá er flokkun þekkingar veik, þ.e. ýmiss konar þekking getur fundið sér stað undir hatti greinarinnar og það sem fyrst og fremst sameinar ólíkar greinar eru ákveðnar tengslahugmyndir (e. relational ideas). Með tengslahugmyndum er vísað í nokkurs konar yfirhugtök sem nýta má til að skilja þekkingu ólíkra greina. Til dæmis væri hægt að nálgast líffræði og mannfræði út frá tengslahugmyndinni *breytingar* þar sem skoðaðar væru hugmyndir um breytingar út frá erfðafræðilegu sjónarhorni svo og félagslegu (Bernstein, 1971).

Mannfræði var í rannsókninni valin sem fulltrúi háskólagreina með samþætta námskrá.

Ákvarðanir um val þekkingar og námskrárgerð almennt liggja ekki hjá einstökum kennurum heldur er þær að finna innan þeirra stjórneininga sem fara með umboð til að taka (meðvitað eða ómeðvitað) ákvarðanir um námskrá. Til að athuga svigrúm háskólakennara til að taka ákvarðanir um námskrá var því mikilvægt að beina sjónum að félagslegu og stofnanalegu umhverfi slíkra ákvarðana. Í rannsókninni voru skorir valdar sem þær einingar sem sameina háskólakennara í hverri af þeim þremur háskólagreinum sem rannsóknin tók til. Skorir voru á þeim tíma er rannsóknin var gerð grunnstjórneingar háskólans og höfðu sama vald eða umboð til námskrárgerðar og deildir skólans hafa nú, eftir sameiningu Háskóla Íslands og Kennaraháskóla Íslands. Innan skoranna hafa samskiptahættir, valdatengsl og stjórnskipulag áhrif á sjálfsmynd háskólakennara og möguleika kennara á námskrárþróun og breytingum (Bernstein, 2000). Í verkum sínum notar Bernstein hugmyndir um samsafnaðar og samþættar tegundir kóða (e. collection code, integrated code) til að greina ólíkt skipulag stofnana. Hann greinir á milli stofnana (skora, skóla) þar sem samskipti og orðræða búa við sterka eða veika flokkun og umgerð (sjá mynd 2).

Mynd 2. Tákmynd um ólíkt skipulag stofnana



Skýring: Heilar línur tákna sterk mörk og heilar örvalínur tákna stefnu sterkra tengsla.

Brotnar línur tákna veik mörk og slíkar örvalínur tákna stefnu veikra tengsla.

Í stofnun eða deild þar sem skipulag fellur undir það að vera samsafnað (sbr. stofnun A á mynd 2) eru flokkun og umgerð sterk og lítið flæði milli þess sem gerist innan stofnunar og utan. Sú þekking sem unnið er með innan stofnunarinnar er sérhæfð og vel greind frá hversdagsþekkingu. Starfsfólk deildar telur sig fyrst og fremst skuldbundið deildinni og því sem hún stendur fyrir (þekkingunni) en á erfitt með að ná samstöðu um sitt sameiginlega stofnunarbundna hlutverk sem er nám og kennsla. Í stofnun eða deild þar sem skipulag fellur undir það að vera samþætt (sbr. stofnun B á mynd 2) leyfir veik flokkun og umgerð flæði milli stofnunar og umhverfis. Slíkt skipulag gerir starfsfólki hins vegar illa fært að samsama sig stofnuninni sjálfri heldur

er það fyrst og fremst hluti af félagslegu samskiptakerfi og tengist margvíslegum böndum (Bernstein, 2000). Í rannsókninni voru hugtökin um samsafnað og samþætt skipulag stofnana notuð til að greina skipulag háskólaskoranna þriggja og hvernig það skipulag hefði áhrif á námskrárgerð og þá sérstaklega á svigrúm og umboð kennara í deildunum til að taka ákvarðanir um námskrá.

AÐFERÐAFRÆÐI OG FRAMKVÆMD RANNSÓKNARINNAR

Rannsóknin fór fram í Háskóla Íslands árin 2003–2007. Hún er byggð á grunni félagsmenningarlegra kenninga þar sem námskrárgerð er skoðuð sem hluti af félagslegum veruleika ólíkra háskóladeilda (Lave og Wenger, 1991; Vygotsky, 1981; Wertch, del Rio og Alvarez, 1995). Í stað þess að líta á námskrárgerð sem tæknilegt viðfangsefni var leitað sérstaklega eftir birtingarmyndum valds og yfiráða svo og andstæðra sjónarmiða um námskrá innan deilda og milli þeirra (Agger, 1991; Bernstein, 2000). Rannsóknin byggist á fyrirbærafræðilegum hugmyndum þar sem leitast var við að skilja þá merkingu sem þátttakendur leggja í námskrá og námskrárgerð (Crotty, 1998).

Háskólagreinarnar þrjár (véla- og iðnaðarverkfræði, mannfræði og eðlisfræði) voru upphaflega valdar út frá þeim þekkingarfræðilega og félagslega mun sem talinn er vera á þeim samkvæmt flokkun Bechers og Trowlers (2001) og falla því undir það sem Creswell (2005) nefnir kenningarlegt úrtak (e. theoretical sampling). Þess ber þó að geta að flokkun Bechers og Trowlers var hér fyrst og fremst notuð til að auðvelda val á háskólagreinum en í greiningu var stuðst við hugmyndir Bernsteins um samsafnaða og samþætta námskrá til að draga fram mun á háskólagreinum (Bernstein, 1971).

Rannsóknin er tilviksrannsókn (e. case study) þar sem hver háskólaskor var skilgreind sem sérstakt tilvik enda var formleg námskrárgerð á þeim tíma í höndum skora auk þess sem skorin var það félagslega umhverfi sem námskrárgerðin tók mið af (Becher og Trowler, 2001). Véla- og iðnaðarverkfræði var valin sem megintilvik en dæmin af mannfræði og eðlisfræði fremur notuð til samanburðar og til að fá heildstæðari mynd af námskrárgerð í Háskólanum (Stake, 2006).

Gagna var fyrst og fremst aflað með viðtölum við háskólakennara svo og með vettvangsathugunum á skorarfundum þar sem fjallað var um námskrártengd málefni. Að auki voru ýmsir textar tengdir námi og kennslu greindir. Textar voru af ýmsum toga, svo sem lög og reglugerðir um skipulag náms, fundargerðir skorarfunda, kennsluáætlanir og námsverkefni kennara. Viðmælendur innan greinanna voru valdir með snjóboltaúrtaki (e. snowball sample) og staðfestingarúrtaki (e. confirming case) (Creswell, 2005). Í fyrsta viðtali var rætt við skorarformann hvernar greinar og hann beðinn í lok viðtals að benda á kennara í greininni sem hann teldi að hefðu ólík viðhorf til þekkingar, náms og kennslu. Alls voru tekin tuttugu viðtöl við fimmtán háskólakennara auk fjögurra viðtala við stjórnendur háskóladeilda. Átta vettvangsathuganir voru gerðar, langflestar á skorarfundum þar sem rætt var sérstaklega um námskrártengd málefni. Í viðtölum við háskólakennarana leitaði ég eftir viðhorfum þeirra til þekkingar innan greinarinnar (hvaða þekking eða hæfni skiptir mestu innan greinar?), markmiða með náminu (undir hvað er verið að búa nemendur?), viðhorfum til nemenda (hvað telst

vera góður nemandi innan greinarinnar?), hlutverka kennara (hver er kennsluorðræða greinarinnar?) og hvað skipti máli innan greinar (hver er stýrandi orðræða greinarinnar?). Vettvangsathuganir voru fyrst og fremst notaðar til að varpa ljósi á samskipti og ríkjandi menningu innan skólarinnar og það hvernig staðið var að sameiginlegum ákvörðunum um námskrá.

Viðtöl voru afrituð, vettvangsathuganir skráðar og öll gögn lesin gaumgæfilega og með opinni kóðun leitað að ríkjandi þemum. Við greininguna var beitt sífelldum samanburði þar sem hvert viðtal eða vettvangsathugun var greind áður en aflað var frekari gagna. Á síðari stigum greiningar voru lykilþemu endurskoðuð í ljósi þeirra kenninga eða hugtaka Bernsteins sem byggt var á. Gögnin voru skoðuð enn á ný út frá hugtökum Bernsteins, flokkun og umgerð og orðræðu uppeldis og kennslu, og þemu skerpt ef við átti. Þannig leiddi greining gagna til kenninga sem varpað gátu ljósi á gögn og kenning Bernsteins var jafnframt skoðuð í ljósi gagna (Strauss og Corbin, 1998). Textar voru sumir hverjir orðræðugreindir en aðrir fyrst og fremst notaðir til að efla skilning rannsakanda á ramma námskráargerðar. Við lok gagnagreiningar voru niðurstöður um hverja háskólagrein bornar undir fulltrúa viðmælenda úr hverri skor. Þar sem í texta er vísað beint í orð viðmælenda er háskólagrein kennara tilgreind.

HELSTU NIÐURSTÖÐUR

Hér verða niðurstöður rannsóknarinnar settar fram í þremur meginþáttum. Fyrst verður stuttlega gerð grein fyrir námskrá háskólagreinanna þriggja og sérstöðu þeirra. Þá verður hugtakið staðbundin námskrá kynnt og gerð grein fyrir þeim þáttum sem helst hafa áhrif á staðbindingu námskrár. Að lokum verður fjallað um það hvernig kennarar háskólagreinanna þriggja upplifa svigrúm sitt til að taka ákvarðanir um val þekkingar eða inntaks í námskeiðum sínum.

Námskrá háskólagreinanna þriggja

Háskólagreinarnar þrjár voru valdar með það í huga að þær væru þekkingarfræðilega og félagslega ólíkar (Becher og Trowler, 2001; Bernstein, 1971). Þær voru þó vissulega taldar eiga margt sameiginlegt enda tilheyra þær allar sömu stofnun og eru undir hatti sameiginlegra laga og reglna. Markmið rannsóknarinnar var því ekki að skoða að hvaða marki þær væru ólíkar heldur leita leiða til að draga fram, með viðtölum við kennara, vettvangsathugunum og greiningu texta, ríkjandi hugmyndir um sérstöðu hvorrar greinar bæði hvað varðar stýrandi orðræðu hennar svo og kennsluorðræðu (Bernstein, 2000; Squires, 1992). Með því að beita hugtökum Bernsteins um flokkun og umgerð við greiningu gagna mátti draga upp mynd af því hvernig ólík orðræða um uppeldi og kennslu setur mark sitt á námskrá greinanna þriggja. Hver námskrá er ekki aðeins ólík námskrám hinna greinanna tveggja heldur einstök í sjálfri sér. Þannig virðist hver háskólagrein, þrátt fyrir sameiginlegt stofnanaumhverfi, búa yfir einstakri uppeldislegri orðræðu sem endurspeglast í námskrá. Í töflu eru niðurstöður greininga á námskrá háskólagreinanna þriggja settar fram:

Tafla. Yfirlit yfir staðbundnar námskrár háskólagreina

	Athugunarefni	Verkfræði	Mannfræði	Eðlisfræði
1	Skipulagsleg formgerð skora	Samþætt formgerð	Samsöfnuð en færðist í átt að samþættri	Sterk samsöfnuð formgerð
2	Uppbygging þekkingar	Stigveldisleg þekkingarskipan	Lárétt þekkingarskipan	Stigveldisleg þekkingarskipan
3	Uppbygging námskrár	Samsöfnuð námskrá	Samþætt námskrá	Samsöfnuð námskrá
4	Flokkun þekkingar í grunnnámi	C+ Sterk flokkun Viðmið hnattræn	C- Veik flokkun sem verið er að styrkja Viðmið hnattræn, staðbundin og tengd rannsóknnum kennara	C++ Mjög sterk flokkun Viðmið hnattræn
5	Flokkun þekkingar í framhaldsnámi	C- Veik flokkun Viðmið staðbundin	C- Veik flokkun sem verið er að styrkja Viðmið hnattræn, staðbundin og tengd rannsóknnum kennara	C- Veik flokkun Viðmið tengd þekkingarsköpun kennara
6	Markmið námsins	Hagnýt hæfni, færni til að leita lausna, hagnýting þekkingar	Akademísk vinnubrögð, gagnrýnin hugsun, nýleg áhersla á starfshæfni	Akademísk vinnubrögð, rannsóknarhæfni, nýleg áhersla á starfshæfni
7	Nemendaímynd	F++ ➔ F- Frá sterkri umgerð til veikrar Nemendum lýst sem sjálföruggum og óttalausum	F- Veik umgerð Nemendum lýst sem virkum og gagnrýnum	F++ ➔ F- Mjög sterk umgerð í grunnnámi Í framhaldsnámi vinna nemendur með kennurum við þekkingarsköpun
8	Hlutverk kennara	F+ ➔ F-	F-	F++ ➔ F-
9	Kennsluorðræða í grunnnámi	F++ Sterk umgerð	F- ➔ F+ Veik umgerð en verið að styrkja	F++ Sterk umgerð
10	Kennsluorðræða í framhaldsnámi	F- Veik umgerð	F- Veik umgerð	F- Veik umgerð

Sá styrkur flokkunar (C) og umgerðar (F) sem dreginn er upp í töflunni er afstæður en gefur engu að síður hugmynd um það í hverju munurinn á námskránum liggur. Í 1. línu er vísað til stofnanaskipulags hvernar skorar á meðan 2.–3. lína draga fram uppbyggingu þekkingar og námskrár greinarinnar. Í 4.–5. línu er vísað til flokkunar þekkingar í grunn- og framhaldsnámi. Í 6. línu er vísað til markmiða með kennslu greinarinnar og í 7.–8. línu til nemendaímyndar annars vegar og hlutverks kennara hins vegar. Loks er kennsluháttum annars vegar í grunnnámi og hins vegar í framhaldsnámi lýst í 9.–10. línu.

Staðbundin námskrá háskólagreina

Eins og sjá má í töflunni ber námskrá hvernar greinar einkenni sem eru einstök fyrir þá grein og lýsa námskránni eins og hún er á ákveðnum stað (Háskóla Íslands) og ákveðnum tíma þegar rannsóknin fór fram. Því kýs ég að kalla þessar greinabundnu námskrár *staðbundnar námskrár háskólagreina*. Samkvæmt kenningum Bernsteins um uppeldistækið verða háskólagreinar til þegar þekking, sem orðið hefur til á sviði þekkingarsköpunar, er endurskilgreind og ummynduð í uppeldislega þekkingu. Hægt er að tala um staðbundnar námskrár þegar hugmyndir eða ímyndir um háskólagreinina (orðræða greinar um uppeldi og kennslu) eru yfirfærðar enn á ný og greinin bundin við ákveðinn stað og stund og tengd sérstökum aðstæðum sem móta hana og gera hana að því sem hún er. Staðbundin námskrá vísar þannig í greinina sem kennararnir kenna við Háskóla Íslands en *alheimsnámskrá* á við þegar kennarar tala um greinina sína almennt sem alheimsfyrirbæri. Háskólagrein er þannig hluti af námskrá ákveðins háskóla og um leið hluti af mun víðara fræðigreinasamfélagi. Háskólakennari á Íslandi tilheyrir háskólasamfélagi sinnar stofnunar og skorar en hann tilheyrir jafnframt samfélagi sinnar fræðigreinar. Einkenni námskrár (það er hvort hún telst samsöfnuð eða samþætt) og þar með flokkun hennar ræður því hversu mikið eða lítið háskólakennarar í rannsókninni telja að hægt sé að staðfæra háskólagrein. Eins og sjá má í töflunni (4.–5. lína) búa greinararnar þrjár við missterka flokkun þekkingar. Innan eðlisfræðinnar þar sem flokkun er mjög sterk (samsöfnuð námskrá) segja kennarar „ekkt íslenskt“ við eðlisfræðina:

Það er ekkert íslenskt í stjórnufræðinni, það er ekkert íslenskt í eðlisfræði þéttiefnis, það er ekkert íslenskt í stærðfræðilegu eðlisfræðinni ... við hugsum fyrst og fremst út frá rannsóknum. (Háskólakennari í eðlisfræði)

Alheimstengsl eðlisfræðinnar eru undirstrikuð í kennslubókum sem notaðar eru um allan heim og draga ekki aðeins fram hvaða þekking skiptir máli heldur stýra einnig kennsluorðræðu greinar og skilgreina hvernig og í hvaða röð þekkingin skuli kennd og hvernig hún skuli metin. Þetta á þó einkum við í grunnnámi en þegar ofar dregur fara sérstök rannsóknarsvið háskólakennara að setja meira mark sitt á námskrá nemenda og viðfangsefni.

Rétt eins og innan eðlisfræðinnar leggur notkun alþjóðlegra kennslubóka grunninn að kennslu í véla- og iðnaðarverkfræði. Sú grein hefur þó skyldum að gegna við vettvang og samskipti þar á milli veikja flokkun greinarinnar og draga með því úr

einangrun hennar. Staðbundnar áherslur verða sterkari og endurspeglast m.a. í því að í námskránni er fremur fjallað um jarðhitavarma og fiskveiðar en um bíla- og timbur-iðnað eins og algengara er í alheimsnámskránni. Í framhaldsnámi er lögð áhersla á að nemendur vinni hagnýt verkefni í samstarfi við starfsvettvang. Það styrkir enn frekar samskipti greinarinnar við vettvanginn og veikir um leið flokkun hennar.

Í mannfræði eru rannsóknir kennara og rannsóknarsvið mikilvægur hluti námskrár þó að jafnframt sé lögð rík áhersla á aðferðafræði greinarinnar. Þegar stofnað var til námsbrautarinnar á sínum tíma þóttu rannsóknir kennara vera of staðbundnar og beinast fyrst og fremst að íslensku þjóðfélagi. Þessi rannsóknáhersla var ekki alveg í takt við alheimshugmyndir um háskólagreinina eða alheimsnámskrána þar sem rannsóknir beindust frekar að framandi hópum og siðum:

Við tókum okkur tak fyrir nokkrum árum ... og svona eyddum svolitlum tíma í að ræða hvert við værum að halda. Og ég man að þá tókum við þá afstöðu að mannfræðin ætti að horfa svolítið meira út en hún hafði gert. (Háskólakennari í mannfræði)

Nýir kennarar, sem beint höfðu rannsóknnum sínum að erlendum viðfangsefnum, voru ráðnir að deildinni til að færa mannfræðina betur í takt við alheimsnámskrána. Breytingar á þekkingarfræðilegum viðhorfum innan greinarinnar síðustu árin hafa þó ýtt fremur undir staðbundin sjónarhorn þannig að kennarar greinarinnar sjá nú námskrá hennar í góðum takti við alheimsnámskrána. Veik flokkun þekkingar í mannfræði gerir það að verkum að utan aðferðafræðinámskeiða er engin afmörkuð þekking sem talið er nauðsynlegt að nemendur tileinki sér utan það sem er „hefðbundið“ og öllum finnst að eigi að vera í námskránni. Þær hugmyndir eru þó óljósar og sjaldan ræddar innan skorar.

Hvernig á staðbinding námskrár sér stað?

Niðurstöður rannsóknarinnar hafa leitt í ljós að tilteknir þættir hafa meiri áhrif en aðrir á það hvernig staðbundin námskrá mótast. Það sem helst hefur áhrif á staðbundnu námskrána er reynsla kennara af því að nema greinina (þ.e. sú stýrandi orðræða sem einkennið þá staðbundnu námskrá sem þeir bjuggu við í eigin námi), menning og skipulag skorar svo og stofnanaleg saga greinar.

Sterkust áhrif á staðbundna námskrá háskólagreina hefur sú námskrá sem háskólakennarar hafa með sér úr sínu eigin námi. Kennararnir sem rætt var við höfðu hlotið menntun sína víða um heim og höfðu þaðan með sér stýrandi orðræðu greinarinnar og hugmyndir um hvernig ætti að kenna hana:

Ég er alltaf að verða meira og meira undrandi á því hvað þessi ár sem maður var í framhaldsnámi, sem er kannski frá 25 til þrítugs ... hvað þau eru virkilega mótandi á mann í þessum efnum ... Hvaða skoðun ég hef á svona uppbyggingu á námi og hvernig hlutirnir eiga að vera. Og þegar menn segja „sko í Ameríku er þetta svona“, þá lesist það í raun og veru „í mínum skóla í Ameríku“. Þannig að hér er ekki nóg með það að menn séu að bera sig [saman] við sitt hvora heimsálfuna heldur eru þeir að bera sig [saman] milli skóla innan Bandaríkjanna. (Háskólakennari í véla- og iðnaðarverkfræði)

„Ég kenni á svipaðan hátt og mér var kennt“ var algengt svar háskólakennara í öllum greinunum við þeirri spurningu hvert þeir sækja námskrárhugmyndir sínar og vísuðu þeir þá bæði til kennsluorðræðu greinarinnar, þ.e. hvernig greinin er kennd, og til stýrandi orðræðu með vísunum sem oft voru duldari en báru t.d. með sér hugmyndir um merkingu þess að vera góður verkfræðingur eða eðlisfræðingur. Þó ber að hafa í huga að missterk flokkun greina (sjá 4.–5. línu í töflu á bls. 147) hefur áhrif á það hversu sterk tengsl eru milli staðbundinnar námskrár og alheimsnámskrár. Þannig hafa kennarar í eðlisfræði (sem býr við sterka flokkun þekkingar) upplifað svipaða námskrá og kennslu hvar sem þeir voru í heiminum og innan greinarinnar ríkir mikill einhugur um það hvað eigi að kenna og hvernig. Í mannfræði hins vegar, sem býr við veika flokkun, hafa kennarar upplifað fjölbreytilegri námskrá. Sú fjölbreytni er viðurkennd og jafnvel talin mikilvægt einkenni háskólagreinar sem spanna á mannlegt litróf og endurspeglast í akademísku frelsi háskólakennaranna.

Menning hverrar háskólagreinar hefur mikil áhrif á staðbindingu hennar. Kennararnir sem talað var við samsömuðu sig greinilega skorinni sinni og notuðu gjarnan fornöfnin „við“ til aðgreiningar frá „hinum“ í viðtölum. „Svona gerum við þetta hér“ eða „ólíkt öðrum deildum“ var algengt orðalag hjá viðmælendum. Með því að nýta hugmyndir Bernsteins (2000) um samsafnað og samþætt skipulag stofnana (sjá mynd 2) mátti draga fram stofnanaskipulag hverrar skorar. Slíkt skipulag speglast í stýrandi orðræðu skorar og þar með mögulegum samskiptaháttum innan hennar, ríkjandi hugmyndum um hlutverk kennara og nemenda svo og í því hvernig kennarar geta unnið saman að gerð námskrár.

Innan véla- og iðnaðarverkfræðinnar töluðu kennarar um deildina sína sem samheldið samfélag þar sem kennarar hittust oft og skiptust á skoðunum. Þeir leggja áherslu á vellíðan á vinnustað, að mál séu leyst af heiðarleika, að samskipti séu gefandi og segja andann í skorinni góðan. Stýrandi orðræða skorarinnar einkennist af veikri umgerð sem endurspeglast í samskiptaháttum kennara þar sem samræður og samskipti eru óformleg og á jafningjagrundvelli. Hún endurspeglast sömuleiðis í samskiptum nemenda og kennara þar sem sérstök áhersla er lögð á að nemendur hafi ætíð góðan aðgang að kennurum, sérstaklega þegar líður á námið og flokkun samskipta milli kennara og nemenda veikist. Skipulagi skorarinnar er best lýst sem samþættu (sjá stofnun B á mynd 2).

Þegar rannsóknin var gerð voru skrifstofur kennara í mannfræði dreifðar víða um háskólasvæðið og skorin átti sér hvergi eiginlegan samastað. Kennarar lýstu skorinni sinni sem stöðugri og yfirvegaðri þar sem hverjum kennara væri sýnt það traust að fá að sinna sínu án íhlutunar annarra. Námskrárgerð og markmið greinarinnar voru sjaldan rædd og kennarar skipulögðu námskeið sín mikið til án samráðs. Skipulagi skorarinnar var þannig best lýst sem samsöfnuðu (sbr. stofnun A á mynd 2). Innan deildar voru kennarar þó missáttir við einyrkjastarfið og höfðu nokkrir þeirra hafið með sér samstarf um kennslu sem þeir vildu gjarnan að fleiri ættu aðild að. Með nýjum skorarformanni voru þessar áherslur styrktar enn frekar og vikulegir fundir skipulagðir og nýttir til umræðna, m.a. um kennsluhætti. Þannig tóku kennarar upp ný tengsl sem sneru að samstarfi um nám og kennslu. Við aukin samskipti og samvinnu

kennara breyttust samskiptahættir innan skorarinnar og skipulag hennar færðist í átt til aukinnar samþættingar (sbr. stofnun B á mynd 2).

Rétt eins og kennarar í mannfræðinni voru kennarar í eðlisfræði staðsettir víða um háskólasvæðið eftir tengslum sínum við ólík rannsóknarsvið greinarinnar. Umræður um námskrá voru sjaldgæfar innan skorarinnar. Kennararnir sögðust vera einstaklingshyggjumenn sem ynnu sína vinnu án íhlutunar annarra en væru yfirleitt sammála um að vera ekki að „fjasa um smáatriði“. Skipulag skorarinnar er samsafnað (sbr. stofnun A á mynd 2) og endurspeglar sterka flokkun greinarinnar. Kennararnir kváðu greinina njóta mikillar virðingar og töldu mikilvægt að leggja áherslu á rannsóknir. Skuldbinding þeirra sem háskólakennara lýtur að þeirra mati fremur að greininni eða fræðunum en háskólastofnuninni sem slíkri:

Við erum kannski bara aðallega að horfa á fagið, ekki skorina ... það skiptir engu máli hvað verður um þessa skor, hún er bara strúktúr en það er fagið. Þetta [skorin] er hins vegar sá staður sem þetta fag á heima í og það er fagið sem skiptir máli. (Háskólakennari í eðlisfræði)

Samstarf milli kennara og nemenda er lítið í grunnnámi og formlegt (sterk umgerð) en það breytist töluvert þegar líður á námið og í framhaldsnámi vinna nemendur gjarnan að rannsóknarverkefnum kennara sinna sem lærlingar.

Stofnanasaga skoranna var það sem síðast var tiltekið sem áhrifavaldur á staðbundna námskrá háskólagreinnanna. Hugtakið stofnanasaga er sótt til Clarks (1983) sem lýsir því sem sameiginlegum og almennum viðhorfum hóps sem eiga rætur að rekja til sögu hópsins, byggjast á sameiginlegum gildum og hópurinn telur mikilvæg og heldur því á lofti. Segja má að stofnanasaga skorar sé sú saga sem kennarar hennar nota til að útskýra sérstöðu skorarinnar eða stýrandi orðræðu greinarinnar. Kennararnir lýstu sérstöðu skora sinna með vísan í ýmsa viðburði og einstaklinga. Eðlisfræðikennararnir vitnuðu oft í áhrifamikla fyrirrennara sem byggt höfðu upp greinina en verkfræðingarnir eignuðu notalega stemningu innan skorarinnar fyrrverandi kennara sem komið hefði inn með ýmsa félagslega siði og hefðir. Í mannfræði var sérstaða greinarinnar m.a. skrifuð á aðstæður í íslensku samfélagi við stofnun hennar. Eldri kennarar eru tilgreindir sem áhrifavaldar á þróun greinarinnar á meðan ráðningum nýrra kennara með ákveðin rannsóknarsvið er beinlínis ætlað að breyta þeirri stefnu sem greinin hafði tekið. Þá eru hugmyndir og hæfni þeirra sem sinna stjórnun hverju sinni talin hafa áhrif á mótun greinarinnar.

Að lokum er ástæða til að taka það fram að þær staðbundnu námskrár sem hér er lýst eru síður en svo stöðugar. Andstæðar hugmyndir innan greinar svo og breytingar innan sem utan háskólans hafa veruleg áhrif á mótun hennar en ekki er ráðrúm til að rekja þær frekar hér (Guðrún Geirsdóttir, 2009).

Svigrúm háskólakennara til að velja þekkingu í námskrá

Barnett og Coate (2005) segja að í námskrárgerð megi líta á hverja athöfn kennara sem inngríp í það svæði eða svigrúm sem í raun tilheyrir nemendum. Námskrárgerðina megi því sjá sem tæki kennara sem gefur honum vald til að skipuleggja og ráðstafa (náms-)tíma nemanda. Niðurstöður þessarar rannsóknar sýna að innan námskrár hversrar greinar eru þessi inngríp mismikil og með ólíkum hætti. Svigrúm kennara til að velja þekkingu eða inntak til umfjöllunar í námskeiðum, svo og mat þeirra á því hvaða þekking er fullgild, er mjög misjafnt eftir greinum. Stýrandi orðræða hversrar greinar skilgreinir það hvaða kostum góðir nemendur hennar búa yfir og svo hvers konar samskipti milli kennara og nemenda teljast við hæfi. Hin stýrandi orðræða greinarinnar endurspeglar í kennsluorðræðunni sem var mismunandi frá einni grein til annarrar (sjá 9.–10. línu í töflu á bls. 147). Til að gefa innsýn í mun á greinum verður hér fjallað sérstaklega um svigrúm kennara til að velja þekkingu eða inntak námskrár í sinni grein (sbr. 4.–5. línu í töflunni).

Þekking í eðlisfræði og véla- og iðnaðarverkfræði einkennist af sterkri flokkun og lóðréttri skipan hvað varðar grunnám. Námskeið falla að lóðréttu skipulagi þar sem hvert námskeið tekur við af öðru og námskráin flytur nemendur af einu þrepi á það næsta:

Andstætt því sem ég heyrir úr öðrum deildum, þá byggist allt okkar nám á þrepum. Við kennum *Eðlisfræði 1, 2, 3, 4*. Við kennum eða lærum *Stærðfræði 1, 2, 3, 4* og alltaf lærum við meira og meira. Og byggjum á því sem undir er og það er ekki fyrir en þú ert kominn með þennan áfanga og kominn á þriðja ár í grunnnámi sem þú ferð að skynja samhengi hlutanna. (Háskólakennari í eðlisfræði)

Kennarar þessara greina telja að það sé ekki í þeirra höndum að ákveða hvaða þekking eigi heima í námskeiðum. Þetta á einkum við í eðlisfræðinni þar sem litið er á þekkingu sem algilda. Hverju námskeiði tilheyrir ákveðin þekking sem er fyrirfram kunn og skýrt skipulögð. Ákvarðanavaldið liggur ekki í höndum einstakra kennara heldur er það svo skýr þáttur í stýrandi orðræðu skorarinnar að það þarf ekki að ræða sérstaklega. Fari kennarar í skipulagi námskeiða eða kennslu út fyrir settan ramma er það brot á stýrandi orðræðu greinarinnar og þau tilvik þarf að ræða og koma málum aftur í rétt horf:

Við veljum ekki efni í námskeiðið, við komum okkur saman um það sem er í námskeiðunum. Það er meira og minna ákveðin skorarhefð. Ef þú kennir *Rafsegulfræði* þá er það þetta efni sem þú ferð yfir og ef þú kennir *Eðlisfræði 1* þá er það þetta efni sem þú ferð yfir. Og ef þú kennir verklegum hópi þá eru það þessar tilraunir sem þú kennir ... Nú það hefur auðvitað komið fyrir að kennari kenni *Skammtafræði 1* eins og það væri *Skammtafræði 2* eða *Eðlisfræði 3* eins og það væri *Skammtafræði 1* og það hefur valdið almennt óánægju í skorinni og við reynum að ræða og koma reglu á þetta. (Háskólakennari í eðlisfræði)

Námskrá véla- og iðnaðarverkfræði er í upphafi náms svipuð námskrá í eðlisfræði að uppbyggingu og telst, eins og hún, vera samsöfnuð. Námskeið eru skýrt afmörkuð og

oftar en ekki eru það erlendar, alþjóðlegar kennslubækur sem ráða ekki aðeins inntaki þekkingar heldur móta jafnframt kennsluhætti:

Viðfangsefnið er mjög plain og er kennt á mjög svipaðan hátt út um allan heim. Þannig að þetta er ekkert mál að ákveða hvernig á að kenna þetta eða hvað [á að kenna]. Maður þarf kannski að velja kennslubókina, maður svona róterar henni, meira fyrir sjálfan sig, líka þegar maður er orðinn þreyttur að kenna alltaf eins ... svo maður sofni bara ekki. (Háskólakennari í véla- og iðnaðarverkfræði)

Þegar að líður á verkfræðinámið fara nemendur hins vegar að sækja „alvöru“ verkfræðinámskeið, eins og viðmælendur orðuðu það gjarnan. Kennarar sem kenna slík námskeið telja sig nú hafa meira svigrúm til að hafa áhrif á viðfangsefni námskeiða og fara að tengja háskólagreinina æ meira íslenskum veruleika. Við það veikist flokkun þekkingar og námskráin tekur á sig staðbundinn blæ sem er ólíkur alheimsnámskránni:

Og alveg sama hvernig við lítum á það, ef við ætlum að vera að gera eitthvað af viti í einhverju vísindatengdu námi, þá er alveg ljóst að við munum aldrei geta keppt við MIT [Massachusetts Institute of Technology] um status náms, nema í jarðhita og fiski ... Ég myndi halda það fyrir verkfræðideildina í heild; gott og vel, ég skal víkka þetta út og taka hluta af byggingamálanum inn og segja: Jarðhiti – fiskur – jarðskjálftar [bankar í borðið með þessum þremur orðum]. Búið. Á öðrum sviðum eigum við ekki möguleika. (Háskólakennari í véla- og iðnaðarverkfræði)

Ný þekking finnur sér þó leið inn í námskrá verkfræðinnar. Á skorfundi í desember leggur ungur kennari í greininni til nýtt námskeið í kennsluskrá. Hann rökstyður uppástungu sína með vísun til viðurkenndra háskóla víða um heim sem kenni samþærileg námskeið. Á fundinum skapast miklar umræður um námskeiðið áður en kennarahópurinn samþykkir það sem mögulegan hluta af námskrá greinarinnar:

Ungi kennarinn stingur upp á námskeiðsheitum sem skorinni finnst ekki passa og það skapast talsverðar umræður um nafnið eða heitið á námskeiðinu og margir sem blanda sér í þær og koma með uppástungur. Með þessu er eins og þau séu um leið að reyna að átta sig á því um hvað námskeiðið sem kennarinn er að kynna fyrir þeim snýst og átta sig betur á því. Er þetta það sama og þetta eða hitt? Ungi kennarinn ýmist kinkar kolli eða hristir höfuðið og útskýrir og rökræðir sérstöðu námskeiðsins. Einhver segir meira að segja: Við erum fastir í okkar eigin heimi. Og meinar þar að það er þeim að einhverju leyti erfitt að taka inn eitthvað nýtt og öðru vísi í námskrána. Þau benda á greinilega skörun við önnur námskeið og reyna að finna því góðan stað og átta sig betur á þessu nýja viðfangsefni.

En um leið eru þau að gera hið framandi að sínu. Reyna að finna nýrri þekkingu og hæfni pláss á þeirra sviði og þar með að bæta við það. Einhver bendir á tengingu við hagfræðina enda er þetta að hluta einhvers konar stjórnun en annar segir: Nei, þetta er okkar þankagangur. (Úr þátttökuathugun, skorfundur í véla- og iðnaðarverkfræði)

Í mannfræði gerir veik flokkun þekkingar og samþætt námskrá kennurum kleift að velja þekkingu í námskeið út frá eigin sjónarhóli og hyggjuviti. Lárétt skipulag þekkingar gerir það að verkum að kennarar geta ekki gengið út frá því sem gefnu að nemendur búi yfir ákveðinni forþekkingu þegar þeir koma í námskeið utan það sem þeim er skylt að sækja í aðferðafræði- og inngangsnámskeiðum. Ólíkt félögum þeirra í eðlisfræði og verkfræði telja kennarar í mannfræði sig hafa verulegt svigrúm til að velja þekkingu eða inntak og þykir eðlilegt að þeir fái að móta sín námskeið að verulegu marki:

Kannski er þetta öðruvísi í öðrum skorum en ég held að okkur finnist eðlilegt að eins og til dæmis ef ég tæki núna [ákveðið námskeið] ... ég held að öllum þætti eðlilegt þótt að ég væri með aðrar áherslur en [aðrir kennarar] svo framarlega sem það er svona einhver grunnur sem væri eins. (Háskólakennari í mannfræði)

Jafnvel í skyldunámskeiðum á fyrsta ári þykir við hæfi að kennarar hafi eitthvað um val þekkingar að segja. Vissulega er einhver sameiginlegur þekkingargrunnur lagður til grundvallar í námskránni en sá grunnur er fyrst og fremst byggður á hefð innan skolarinnar og almennri og frekar óljóstri vitund um einhvers konar alheimsnámskrá sem endurspeglar í námskrám háskóla í öðrum löndum. Hugmyndir kennara um námskrána og inntak hennar lýsa þó veikri flokkun þekkingar:

Það er kannski meira bara að það er hefð fyrir því, og þetta er svona eitt af meginsviðum mannfræðinnar. Og þegar þú lítur til annarra landa þá er það líka kennt þar. (Háskólakennari í mannfræði)

Staðbundinn blær námskrár mannfræðinnar ræðst þannig af stýrandi orðræðu um að sum þekking tilheyri „hefðinni“ en að öðru leyti hafa kennarar gott svigrúm til að velja þekkingu. Þeir setja upp námskeið til að undirbúa rannsóknir eða til að nýta rannsóknarniðurstöður sínar og reyna á hverjum tíma að endurspegla það sem þeir telja að sé efst á baugi ýmist í samfélaginu eða á fræðasviðinu:

Mér finnst mjög mikilvægt að við endurspeglum svolítið líka hvað er í gangi núna, eins og með hnattvæðingarnámskeiðið okkar. Að það sé ekki bara tíska að tala um hnattvæðingu, heldur er þetta mikið í umræðunni og nemendur þurfa að fá innsýn inn í það sem er verið að kenna. Og svo getur líka vel verið að það verði ekki relevant eftir nokkur ár, en núna er þetta það sem mótar mikið kenningar fólks, mótar mikið umræðuna, mótar mikið hvað fólk er að skrifa í þessi tímarit og þá finnst mér eðlilegt að það endurspeglar að einhverju leyti í kennslunni. (Háskólakennari í mannfræði)

Á meistarastigi veikir umgerð þekkingar innan allra greina og kennurum finnst þeir hafa meira vald og auknið svigrúm til að taka ákvarðanir um þá þekkingu sem nemendur eiga að tileinka sér. Minnsta breytingin á sér stað innan mannfræðinnar þar sem stýrandi orðræða um viðmið við val á þekkingu er fremur veik en í eðlisfræði og verkfræði veikir bæði flokkun þekkingar og umgerð samskipta.

Í meistaránámskeiðum í verkfræði gefast kennurum mun fleiri tækifæri til að setja sitt mark á námskeið sín og laga þau að reynslu sinni og þeim persónulegu sjónarmiðum sem þeir telja mikilvægt að hafa í fyrirrími:

En þannig að ég bæti við svona hérna [efni tengdu Íslandi] og þá reyni ég að nýta reynsluna mína. Þú veist, reynsla manns kemur alltaf inn í. Af verkfræðistofunni. Hvað þurfa þau að vita í efnisfræði þegar að þau fara að vinna á stofunni? (Háskólakennari í véla- og iðnaðarverkfræði)

Í eðlisfræði er meistaranámið fyrst og fremst skipulagt í kringum rannsóknarverkefni nemenda sem þeir vinna undir stjórn kennara og eru oft hluti af rannsóknum kennara. Slíkt samstarf veikir umgerð samskipta og setur á hana meiri jafningjablæ. Lítil nemendahópur gerir skorinni þó erfitt um vik að bjóða upp á fjölbreytt námskeið innan námskrár og það takmarkar mögulegt val kennara á viðfangsefnum:

Ef þú ert kominn með meistaranema eða doktorsnema þá verður náttúrulega að búa til námskeið í kringum hann og þá reynum við að smala í þau námskeið líka. (Háskólakennari í eðlisfræði)

Þá skerðir niðurskurður og mikill kostnaður vegna búnaðar möguleika skorarinnar á framboði á námsleiðum í eðlisfræði fremur en í hinum greinunum tveimur.

UMRÆÐA

Hugtök og kenningar Bernsteins hafa á síðustu árum verið æ meira notaðar til að skoða skipulag náms og kennsluhætti á háskólastigi (sjá t.d. Ensor, 2004b; Vitale, 2001; Vorster, 2011; Þuríði Jóhannsdóttir, 2007). Í rannsókninni sem hér er kynnt hafa hugtök Bernsteins verið notuð til að greina námskrárgerð í flóknu félags- og menningarlegu samhengi hennar í háskóla. Sjálfur gerði Bernstein fáar tilraunir til að sannreyna gildi eigin kenninga á vettvangi en eins og þessi rannsókn sýnir nýtist hugtakarammi hans vel til að skilja námskrárgerð í stærra félagslegu samhengi og draga um leið fram sérstöðu háskólakennara í námskrárgerð og draga fram umboð þeirra til ákvarðana innan ólíkra háskólagreina. Með hugtökunum reyndist unnt að greina það sem ein-kennir sérstaklega námskrár ólíkra háskólagreina, þ.e. staðbundnar námskrár þeirra. Staðbinding námskrár á sér stað þegar stýrandi orðræða greina eða nokkurs konar alheimsnámskrá greina flyst með kennurum og er löguð að ákveðnum aðstæðum og umhverfi. Það sem helst hefur áhrif á staðbindinguna er sú stýrandi orðræða um greinina sem kennarar hafa tekið með sér úr eigin námi, menning greinarinnar og skipulag svo og saga greinarinnar við Háskóla Íslands.

Þó að háskólagreinarnar þrjár tilheyri allar sömu stofnun og falli undir sömu lög og reglur eru þær sérstakar þegar litið er til ólíkrar formgerðar þekkingar og skipulags hennar, stýrandi orðræðu greinar og kennsluorðræðu.

Í rannsókninni er gengið út frá því að háskólakennarar hafi ákveðið vald til að taka ákvarðanir um námskrá nemenda sinna og þar með ákveða hvers konar þekking er mikilvæg og hvernig nemendur eigi að tileinka sér þá þekkingu. Í viðtölum við kennara kom fram að það er greinabundinn munur á því svigrúmi sem kennarar telja sig hafa til að taka ákvarðanir um þekkingu innan námskeiða sinna. Kennarar í eðlisfræði telja sig alls ekki ráða hvað er kennt á hverjum tíma heldur sé það fyrst og fremst alheimsnámskráin sem ráði vali á inntaki. Svipuð viðhorf koma fram hjá kennurum í véla- og

iðnaðarverkfræði hvað varðar fyrstu námskeiðin á námsbrautinni en þegar líður á fara kennarar að nýta bæði eigin reynslu og sérþekkingu svo og tengsl sín við vettvang við skipulag og kennslu námskeiða þannig að flokkun þekkingar innan greinarinnar veikist. Kennarar í mannfræði telja það í hæsta máta eðlilegt að þeirra sjónarmið og áherslur ráði ferðinni við val á námsefni í námskeiðum, jafnvel í inngangsnámskeiðum þar sem telja má líklegt að flokkun þekkingar sé hvað sterkust.

Í rannsókninni var hugtökum Bernsteins jafnframt beitt til að greina skipulag einstakra skora og ólíka samskiptahætti innan þeirra. Samspil þess skipulags sem ein-kennir hverja skor og þeirrar stýrandi orðræðu sem þar má greina hefur áhrif á hvernig staðið er að námskrárgerð og ræður því t.d. möguleikum kennara á samvinnu um námskrá og hefur þannig veruleg áhrif á möguleika námskrárþróunar í greininum.

Í eðlisfræðiskor er lögð áhersla á sjálfstæði kennara og umræður um námskrá eru sjaldgæfar. Ef haft er í huga að skorin ber sterk einkenni samsafnaðs skipulags (þar sem umgerð er sterk og hver og einn fæst við sitt án afskipta) er slíkt ekki skrítið. Kennarar sjá lítinn mun á staðbundinni námskrá sinnar greinar og alheimsnámskrá eðlisfræðinnar sem þeir vilja fyrst og fremst miða sig við. Það er því í raun fátt sem þarf að ræða.

Í upphafi rannsóknarinnar var skipulag mannfræðiskorar samsafnað eins og í eðlisfræði og umræður um námskrá og kennsluhætti voru fátíðar. Á rannsóknartímanum breyttust hins vegar viðhorfin innan skorarinnar og kallað var eftir auknu samstarfi meðal kennara svo og auknu samstarfi við vettvang og það veikti flokkun skipulagsins. Lárétt skipulag námskrár og veik flokkun viðmiða um gilda þekkingu í mannfræði gaf kennurum möguleika á að breyta samskiptaháttum innan skorarinnar og auka samskipti kennara og umræðu um námskrá og kennslu og breytti þar með skipulagi skorarinnar úr samsöfnuðu í átt að aukinni samþættingu.

Skipulag véla- og iðnaðarverkfræðiskorar telst vera samþætt þar sem samskipti milli kennara eru mikil og umræður um námskrá eru tíðar. Tengsl við vettvang og krafa um að greinin þjóni vettvangi sínum gera það líka að verkum að flokkun greinarinnar er veik og því auðveldara að taka nýjar námskrárhugmyndir til umræðu.

Eins og sjá má af framangreindu sýnir greining á ólíku skipulagi skora svo og á uppeldislegri orðræðu ólíkra háskólagreina að kennarar greina telja sig standa misjafnlega að vígi hvað varðar ákvarðanavald í námskrárgerð. Sú niðurstaða er mikilvæg og afar gagnleg þeim sem starfa að skólaþróun og vilja hafa áhrif á þróun kennsluhátta á háskólastigi. Greiningin sýnir vel hversu mismóttækilegar námskrár greinanna eru fyrir breytingum. Á meðan veik flokkun mannfræði og véla- og iðnaðarverkfræði gerir þær greinar opnari og jafnvel viðkvæmari fyrir ytri áhrifum og kröfum um breytingar gefur skipulag þessara skora um leið möguleika á umræðum og samstarfi kennara sem oft er talið forsenda skólaþróunar (Fullan, 2001; Parker, 2003). Greining sem þessi dregur úr hættunni á að þeir sem eru í forsvari fyrir þróun kennsluhátta falli í þá gryfju að reyna að láta eitt yfir alla ganga án tillits til ólíkrar uppeldislegar orðræðu háskólagreina. Slíkar tilraunir hafa yfirleitt verið dæmdar til að mistakast (Merton, Froyd, Clark og Richardson, 2009). Niðurstöður rannsóknarinnar benda líka á mikilvægi þess að skoða nám og kennslu sem hluta af háskólagrein en ekki sem einangruð fyrirbæri, slitin úr samhengi við greinabundið umhverfi, eins og oft má sjá í umræðu

um kennsluhætti á háskólastigi (Malcolm og Zukas, 2000, 2001). Tilraunir til breytinga og skólaþróunar verða, ef vel á að vera, að taka mið af því sem hverri grein er kærast.

Niðurstöður rannsóknarinnar benda til þess að námskrárgerð á háskólastigi sé að öllu jöfnu ekki talin vandasöm né valdamikil iðja og að gagnrýnin námskrárumræða innan háskóla sé fátíð. Kennarar sem rætt var við voru almennt lítt meðvitaðir um áhrif sín á námskrá nemenda og þeir upplifðu frelsi sitt til námskrárakvarðana hvorki sem formlegt né mikilvægt vald heldur hversdagslegar ákvarðanir. Meginskýringin á því hversu ómeðvitaðir háskólakennarar virðast vera um námskrárgerðina virðist liggja í því hve nátengd hún er stýrandi orðræðu hverrar greinar. Á fundum kennara voru málefni tengd námskrá fyrst og fremst rædd út frá hagnýtum sjónarmiðum, svo sem skorti á fjármagni og fjarveru kennara úr kennslu vegna rannsóknarleyfa. Ákvarðanir sneru fyrst og fremst að því að tryggja að allt gengi sinn vanagang án vandræða og markmið greinarinnar og önnur hugmyndafræðileg námskrármálefni komu nær aldrei til umræðu. Ef horft er á þetta út frá hugmyndum Foucaults (1980) um að valdið sé í rauninni ekki í höndum einhvers tiltekins má segja að vald til námskrárgerðar ferðist um innan skora og kalli þá aðeins á viðbrögð eða aðgerðir þegar að því er vegið eða ferli þess rofið á einhvern máta. Hins vegar ræður skipulag skora miklu um möguleika valdsins til að ferðast. Þannig skapaði samþætt skipulag verkfræðiskorar og veik flokkun þekkingar í mannfræðiskor kennurum þeirra skora svigrúm þar sem valdið var hreyfanlegra en í samsöfnuðu skipulagi eðlisfræðiskorar sem býr jafnframt við sterka flokkun þekkingar.

Hlutverk háskólakennara á sviði rannsókna og kennslu eru vel skilgreind innan Háskólans og í hugum þátttakenda í rannsókninni en hlutverk þeirra í námskrárgerð er afar óljóst. Hugsanlega má rekja þetta andvaraleysi til þess öryggis sem kennarar Háskólans búa við. Í gegnum tíðina hefur vald íslenskra háskólakennara í námskrárgerð verið nær óskorað og ríkisvaldið hefur lítil sem engin afskipti haft þar af þó hugsanlega séu breytingar að eiga sér stað í þeim efnunum, t.d. með auknu eftirliti ríkisvaldsins með gæðum menntunar (Menntamálaráðuneytið, 2007). Slík afskipti kynnu að hafa áhrif á störf háskólakennara, ímynd þeirra og námskrárgerð (Henkel og Kogan, 1999; Singh, 2002).

LOKAORÐ

Eitt meginmarkmið þeirrar rannsóknar sem hér hefur verið kynnt er að beina sjónum að mikilvægi þess að námskrárgerð verði gert hærra undir höfði í umræðu og ákvarðanatöku innan háskóla. Mikilvægt er að vekja athygli háskólakennara á því valdi sem þeir hafa yfir námskránni og námskrárgerðinni. Íslenskir háskólakennarar hafa lengst af búið við nokkuð óskorað vald til að taka ákvarðanir um námskrá og kennslu þó að það vald virðist þeim að mestu dulið. Í mörgum nágrannalöndum okkar telja háskólakennarar sig hafa glatað valdi sínu yfir námskrá í hendur annarra (Hussey og Smith, 2010). Þeir telja ýmis ytri inngríp, svo sem ytri gæðaviðmið, stöðlun námskrár og kröfur um inntak og leiðir frá hinu opinbera draga úr uppeldislegu valdi; valdi sem íslenskir háskólakennarar búa við enn í dag og telja sjálfsagt.

Það takmarkar vissulega niðurstöður þeirrar rannsóknar sem hér hefur verið fjallað um að hún tekur eingöngu til þriggja háskólagreina í einni háskólastofnun. Engu að síður ættu niðurstöður hennar að varpa ljósi á námskráargerð á háskólastigi og sýna hversu mikilvægt er líta til þess félagslega veruleika sem námskráarskráargerð á sér stað í á hverjum tíma. Hugtök Bernsteins, flokkun og umgerð, orðræða uppeldis og kennslu svo og hugmyndir um samsafnaðar og samþættar námskrár og skipulag stofnana, ættu að gera fræðimönnun sem áhuga hafa á þróun háskólastigsins mögulegt að átta sig á og skilja sérstöðu háskólagreina og kennsluhátta innan þeirra hverju sinni. Þau má þannig nýta sem greiningartæki til að bera saman háskólagreinar og kennsluhætti og skilja hvers vegna háskólagreinar hafa þróast á ólíkan máta og sem innlegg í þróunarstarf á sviði námskráargerðar.

ATHUGASEMDIR

Greinin er byggð á doktorsritgerð minni (Guðrún Geirsdóttir, 2008). Rannsóknin var styrkt af Rannsóknarsjóði Háskóla Íslands og er honum þakkaður stuðningurinn við verkið. Hluti af þeim niðurstöðum sem hér birtast hafa komið fram í bókarkafli (Guðrún Geirsdóttir, 2011).

- 1 Bernstein notar stafina C til að tákna flokkun (e. classification) og F fyrir umgerð (e. framing) og táknið + og – til að tákna styrk- eða veikleika hvors um sig. Þessir bókstafir eru notaðir óbreyttir í textanum.

HEIMILDIR

- Agger, B. (1991). Critical theory, poststructuralism, postmodernism: Their sociological relevance. *Annual Review of Sociology*, 17, 105–131.
- Barnett, R. og Coate, K. (2005). *Engaging the curriculum in higher education*. Maidenhead: SRHE og Open University Press.
- Becher, T. og Trowler, P. R. (2001). *Academic tribes and territories: Intellectual enquiry and the culture of disciplines* (2. útgáfa). Buckingham: SRHE og Open University Press.
- Bernstein, B. (1971). On the classification and framing of educational knowledge. Í M. F. D. Young (ritstjóri), *Knowledge and control* (bls. 47–69). London: Collier Macmillan.
- Bernstein, B. (1990). *The structuring of pedagogic discourse*. London: Routledge.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research, critique* (2. útgáfa). New York: Rowman and Littlefield.
- Clark, B. R. (1983). *The higher education system: Academic organization in cross-national perspective*. Berkeley: University of California Press.
- Creswell, J. W. (2005). *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research* (2. útgáfa). Upper Saddle River: Pearson Education.
- Crotty, M. (1998). *The foundations of social research: Meaning and perspective in the research process*. London: Sage.

- Ensor, P. (2004a). Contesting discourses in higher education curriculum restructuring in South Africa. *Higher Education*, 48(3), 339–359.
- Ensor, P. (2004b). Towards a sociology of teacher education. Í J. Muller, B. Davies og A. Morais (ritstjórar), *Reading Bernstein, researching Bernstein* (bls. 153–167). London: RoutledgeFalmer.
- Foucault, M. (1980). *Power/knowledge: Selected interviews and other writings 1972–1977*. New York: Pantheon Books.
- Fullan, M. G. (2001). *The new meaning of educational change* (3. útgáfa). New York: Teachers College Press.
- Goodlad, J. I. (1984). *Curriculum inquiry: The study of curriculum practice*. New York: McGraw Hill.
- Guðrún Geirsdóttir. (2008). *We are caught up in our own world: Conceptions of curriculum within three different disciplines at the University of Iceland*. Doktorsritgerð: Kennaraháskóli Íslands.
- Guðrún Geirsdóttir. (2009). Viðbrögð ólíkra háskólagreina við breytingum. Í Gunnar Þór Jóhannesson og Helga Björnsdóttir (ritstjórar), *Rannsóknir í félagsvísindum X: Félags- og mannvísindadeild: Erindi flutt á ráðstefnu í október 2009* (bls. 591–601). Reykjavík: Félagsvísindastofnun Háskóla Íslands.
- Guðrún Geirsdóttir. (2011). Teachers' conceptions of knowledge structures and pedagogic practices in higher education. Í G. Iverson, B. Davies og J. Fitz (ritstjórar), *Knowledge and identity: Concepts and applications in Bernstein's sociology* (bls. 90–106). New York: Routledge.
- Guðrún Geirsdóttir og Ingólfur Ásgeir Jóhannesson. (2010). Bolognaferlið og íslenskir háskólar: Inngangur. [Viðhorf.] *Uppeldi og menntun*, 19(1–2), 181–185.
- Háskóli Íslands. (2006). *Reglur nr. 605/2006 um starfsskyldur kennara og sérfræðinga við Háskóla Íslands*. Sótt 3. apríl 2011 af <http://brunnur.stjr.is/mrn/logogregl.nsf/nrar/reglur6052006>
- Henkel, M. E. M. og Kogan, M. (1999). Changes in curriculum and institutional structures: Responses to outside influences in higher education institutions. Í C. Gellert (ritstjóri), *Innovation and adaptation in higher education: The changing conditions of advanced teaching and learning in Europe* (bls. 66–92). London: Jessica Kingsley.
- Hussey, T. og Smith, P. (2010). *The trouble with higher education: A critical examination of universities*. New York: Routledge.
- Karseth, B. (2006). Curriculum restructuring in higher education after the Bologna Process: A new pedagogic regime? *Revista Española de Educación Comparada*, 12, 255–284.
- Knight, P. T. (2002). Learning from schools. *Higher Education*, 44(2), 283–298.
- Lave, J. og Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.
- Lög um háskóla* nr. 63/2006.
- Lög um breytingu á lögum um háskóla* nr. 63/2006 (sjálfstæði og lýðræði í háskólum, réttindi fatlaðra nemenda) nr. 67/2012.
- Malcolm, J. og Zukas, M. (2000). Becoming an educator: Communities of practice in higher education. Í I. McNay (ritstjóri), *Higher education and its communities* (bls. 51–64). Buckingham: SRHE og Open University Press.

- Malcolm, J. og Zukas, M. (2001). Bridging pedagogic gaps: Conceptual discontinuities in higher education. *Teaching in Higher Education*, 6(1), 33–42.
- Margolis, E. (ritstjóri). (2001). *The hidden curriculum in higher education*. New York: Routledge.
- Menntamálaráðuneytið (2007). *Reglur um viðurkenningu háskóla á grundvelli 3. gr. laga nr. 63/2006 um háskóla*. Sótt 4. júlí 2011 af <http://www.stjornartidindi.is/Advert.aspx?ID=1e376204-ca17-40c8-892e-f8baba1177c6>
- Merton, P., Froyd, J. E., Clark, M. C og Richardson, J. (2009). A case study of relationships between organizational culture and curricular change in engineering education. *Innovative Higher Education*, 34(4), 219–233.
- Parker, J. (2003). Reconceptualising the curriculum: From commodification to transformation. *Teaching in Higher Education*, 8(4), 529–543.
- Pinar, W. F., Reynolds, W. M., Slattery, P. og Taubman, P. M. (1996). *Understanding curriculum: An introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses*. New York: Peter Lang.
- Rektorar íslenskra háskóla. (2005). *Yfirlýsing um forsendur og frelsi háskóla*. Samþykkt 15. júní 2005. Sótt 10. október 2012 af <http://www.bifrost.is/islenska/um-haskolann/frettir/nr/22768/>
- Singh, P. (2002). Pedagogising knowledge: Bernstein's theory of the pedagogic device. *British Journal of Sociology of Education*, 23(4), 571–582.
- Squires, G. (1992). Interdisciplinarity in higher education in the United Kingdom. *European Journal of Education*, 27(3), 201–210.
- Stake, R. E. (2006). *Multiple case study analysis*. New York: Guilford Press.
- Strauss, A. og Corbin, J. (1998). *Basics for qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (2. útgáfa). Thousand Oaks: Sage.
- Tight, M. (2003). *Researching higher education*. Buckingham: SRHE og Open University Press.
- Vitale, P. (2001). The teaching of sociology: Towards a European comparison of curricula. Í A. Morais, I. Neves, B. Davies og H. Daniels (ritstjórar), *Towards a sociology of pedagogy: The contribution of Basil Bernstein to research* (bls. 113–127). New York: Peter Lang.
- Vorster, J. A. (2011). Curriculum development processes in a journalism and media studies department. Í G. Ivinson, B. Davies og J. Fitz (ritstjórar), *Knowledge and identity: Concepts and applications in Bernstein's sociology* (bls. 107–123). New York: Routledge.
- Vygotsky, L. S. (1981). The genesis of higher mental functions. Í J. V. Wertsch (ritstjóri), *The concept of activity in Soviet psychology* (bls. 134–143). New York: M.E. Sharpe.
- Wertch, J. V., del Rio, P. og Alvarez, A. (1995). *Sociocultural studies of the mind*. New York: Cambridge University Press.
- Þuríður Jóhannsdóttir. (2007). Spjallfrelsi: Kenningum Bernsteins beitt í rannsókn á fjarnámi. Í Gunnar Þór Jóhannesson (ritstjóri), *Rannsóknir í félagsvísindum VII: Félagsvísindadeild: Erindi flutt á ráðstefnu í desember 2007* (bls. 771–781). Reykjavík: Félagsvísindastofnun Háskóla Íslands.

Greinin barst tímaritinu 2. maí 2011 og var samþykkt til birtingar 22. ágúst 2012

UM HÖFUNDINN

Guðrún Geirsdóttir (gudgeirs@hi.is) er dósent í námskrár- og kennslufræðum á menntavísindasviði Háskóla Íslands. Hún lauk BA-prófi í uppeldisfræði frá Háskóla Íslands ásamt kennslufræði til kennsluréttinda árið 1983, meistaraprófi í námskrárfræði við Pennsylvania State Univeristy 1996 og doktorsprófi í menntunarfræðum frá Kennaraháskóla Íslands 2008. Hún er deildarstjóri og stjórnarformaður Kennslumiðstöðvar Háskóla Íslands og hafa rannsóknir hennar einkum beinst að námskrárgerð og kennsluháttum á háskólastigi og að námsreynslu háskólanema.

University teachers' role in curriculum development

ABSTRACT

This study explores the conceptions that university teachers have of curriculum decision making and development within three different disciplines as well as the space and agency of university teachers in the curriculum process. The study makes use of Basil Bernstein's concepts of the classification and framing of the pedagogic discourse of higher education disciplines and applies them to the pedagogic discourse of three disciplines (i.e. mechanical and industrial engineering, anthropology and physics) within one university to demonstrate how it appears in traditions, communication, planning of instruction, student identity and teachers' role.

The three disciplines were explored as specific cases. Data were collected through interviews, observations and analysis of texts. Twenty-two interviews were conducted with fifteen university teachers, eight staff meetings observed and a variety of texts relating to the curriculum were analysed. Mixed phenomenological methods of data analysis were applied, such as looking for common themes and discourse analysis.

The main findings of the study confirm the existence of a local pedagogic discourse of each discipline, characterised by different aims of the discipline, different conceptions of student identities and teacher roles, and specific instructional discourse. The local pedagogic discourse is created when universal pedagogic discourse is recontextualised within a local socio-cultural context. The transformation creates spaces for different ideologies (personal, disciplinary, institutional and external). In the transformation process, or in the curriculum development, the university teachers hold a significant and powerful role. The local pedagogic discourse is most strongly influenced by teacher conceptions acquired during their own time of studying the discipline and their experience of teaching. The discipline's organisational culture and structure as well as its saga both mould the local pedagogic discourse and create its social context within which different contesting ideologies arise. In the study, Bernstein's concepts were further used to analyse the organisational structure of the three different disciplinary departments and to demonstrate how they lend themselves differently to teachers' cooperation in curriculum decision making and development.

The study showed that curriculum decision making and development is not experienced as troublesome or problematic among participants in the study but rather as part of everyday routine. The study demonstrated that the teachers in the study sense different authority and agency in curriculum decision making between, as well as within, the disciplinary curricula. While teachers within anthropology experienced significant academic freedom in selecting course content for their students, teachers within physics claimed the selection was based on adherence to 'universal curriculum' ideas rather than local needs, teachers' research or personal standpoints. In engineering, local ties were evident in course selection where teachers took the needs of the local field into account. During the period of study the local pedagogic discourses of the three disciplines were faced with different internal and external forces making their mark on the curriculum.

The findings have both theoretical and practical implications for the curriculum field of higher education. Theoretically, they demonstrate the strength of applying Bernstein's theoretical concepts to study the complicated concept of curriculum within the social and cultural context of higher education. They provide a framework for exploring differences found between disciplines within the same institution.

On a more practical level, the study demonstrates the importance of seeing teaching and learning as disciplinary specific and acknowledges the different boundaries and spaces experienced by teachers within different disciplines. The analysis of different types of departmental organisation, and pedagogic discourses that operate within them, enhances our understanding of the possibilities, as well as boundaries, of curriculum development in higher education. Different departmental structures, allow for different types of communities of practice that can be seen as either hindering or essential for curriculum development and reform.

Keywords: Curriculum, higher education, Bernstein, disciplinarity

ABOUT THE AUTHOR

Gudrun Geirsdóttir (gudgeirs@hi.is) is an associate professor in curriculum and instruction within the school of education at the University of Iceland. She graduated with a B.A. degree in pedagogy and with a diploma as a secondary school teacher from the University of Iceland in 1983, an M.Sc. degree in curriculum and instruction from Pennsylvania State University in 1996, and a Ph.D. in education from Iceland University of Education in 2008. Gudrun is the chairman of board and director for the Centre of Teaching at the University of Iceland. Her main research area is higher education curriculum and teaching, as well as students' educational experience within higher education.