

Tomanovic, S. (2007). Family habitus as the cultural context for childhood. *Childhood, 11*, 339-360.

Pórdís Þórðardóttir. (2005a). Hvers vegna á kynnafræði erindi í kennaramenntun? Í Arna H. Jónsdóttir, Steinunn Helga Lárusdóttir og Pórdís Þórðardóttir (ritstj.), *Kýrjumyndir í skólastarfi* (bls. 33-54 Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands).

Pórdís Þórðardóttir. (2005b). Konur og kennsla. Í Arna H. Jónsdóttir, Steinunn Helga Lárusdóttir og Pórdís Þórðardóttir (ritstj.), *Kýrjumyndir í skólastarfi* (bls. 67-84). Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands.

Spjallfrelsí

Kenningum Bernsteins beitt á rannsókn á fjarnámi

Puríður Jóhannsdóttir

Allt síðan möguleikar opnuðust fyrir fjarnám með upplýsinga- og samskiptatekni hafa vaknað spurningar um að hvaða marki nemendur myndu hafa meira að segja um nám sitt og hvort þeir myndu fá tekifari til að taka meiri ábyrgð á því. Tekninn var talin gera nemendum kleift að hafa stjórn á frannindu námsins, það er hversu hratt þeir vildu fara í gegnum það, en einnig að einfverju leyti á innlaki þess.

Hér er sagt frá einum þætti í sterri rannsókn þar sem kennaranám í fjarnámi er viðfangsefnid¹. Margstleg rök hniga að því hvers vegna það skiptir máli að nemendur fái í aukrum mæli að hafa stjórn á námi sínu og snerta bæði þróun lýðraðislegs samfélags en einnig skiptir slíkt mál um hvernig nemendum gengur að lera. Hér verða kennningar Basil Bernsteins (2000) notaðar til að varpa ljósí á það verkefni sem fjarnemar stranda frammi fyrir begar vetrangur kennslu og náms er að sterstum hluta á netinu. Rett er hvernig það skiptir máli fyrir nemendur að fá í auknum mali stjórn á námi sínu og yfirráð yfir vetrangi námsins og skyrt hvernig kennsluhættir gera stuðlað að því. Kannad verður hvort og hvernig þessar kennigar gera varpað ljósí á hvernig fjarnemar áttu sig á hvað er viðeigandi í samskiptum og athöfnum í fjarnámi þar sem hefðbundnar visbendingar eru ekki til staðar en þetta er forsenda þess að geta tekið virkan þátt í náminu.

Aðferðir og gögn

Sú rannsókn sem hér er sagt frá er hluti af doktorsrannsókninni á fjarnámi við Kennaraháskóla Íslands. Gögnum í það verkefni var safnað með etnografiskum aðferðum á árunum 2003-2006 þegar kennaranemar voru heim-

¹ Um er að ræða doktorsrannsókn sem höfundur vinnur að við Háskóla Íslands. Leiðbeinandi er Jón Torfi Jónasson og honum og Allyson Macdonald sem er í doktorsnefndinni er þakkad fyrir yfirturst og leisögn við riðun þessarar greinar.

sóttir í fimm skólum í dreifibýli þar sem þeir búa og kenna, tekin viðtöl við þá og fylgst með þeim í starfi. Einnig var fylgst með fjármásteðum þeidi á netinu og í staðlotum. Hér mynda námskeiðum bakgrunn en þau gögn sem aðallega eru unnið með eru viðtöl við fármámanu.

Um kennningar Bernsteins

Kenningar Basil Bernstein (2000) eru um *félagsfrazði* uppeldis- og kennslu (*sociology of pedagogy*) og byggja á greiningu á því flokna táknerfi sem stýrir skólastarfi. Í þeim farir hann rök fyrir því að kennsluhættir hvíl á sanskiptareglum og hefðum sem myndast hafa innan stofnana á löngum tíma og hann nefnir hina *stýrandi orðræði* (*regulative discourse*). Í hefðbundnu skólastarfi er hugmyndafrazðin sem felst í stýrandi orðræðunnini ekti augljós en nemendur áttu sig á henni með því að lesa í ymsar vísbindingar þar sem rýnið, staður og stund og viðmót gegna mikilvagu hlutverki (Bernstein, 2000).

Lykilhugrör í kenningu Bernsteins eru *flokkenum* (*classification*) og *umgerð* (*framing*) (Bernstein, 2000). Hugrakið flokkenum er notað til að lýsa upphbyggingu félagslegu rýmis. Flokkenum birtist t.d. í afmörkun námsgreina í skóla eða flokkenum eftir mismunandi hlutverki t.d. kennarar og nemendur, eða hemili og skóli. Vald og valdatengsl birtast í afmörkun flokka sem getur verið skýr eða óskýr og þá er talað um sterka eða veika flokkenum. Flokkenum getur líka átt við um tengsl innan flokks. Tengsl flokka eru boðleid valdatengsla.

Hugrakið umgerð (*framing*) visar til þess hvar yfirráðin yfir samskiptum sem snerta uppeldi og kennslu ligga. Hvar og hver stýrir vali, röð, hrada og viðmiðum um þá þekkingu sem að tileinka sé. Umgerð er breytileg eftir því hvort yfirráðin ligga nær þeim sem miðlar eða þeim sem tekur við (Bernstein, 2000). Í skólastarfi er umgerð stífl þegar stjórnin er augljóslega í hördum kennara á meðan laus umgerð gefur nemendum meiri yfirláð. Stíff umgerð leggur áherslu á stöðu fólkis í samskiptum en veik umgerð dregur úr stigveldisröðum út frá stóðu og dregur fram það persónulega. Umgerð lýsir skipulagi á því hvernig stýringu er hátt að á samskiptum milli trúsmunandi flokka svo sem á milli kennara og nemenda, skóla og heimilis eða milli námsgreina. (Bernstein, 2000).

Orðræða uppeldis og kennslu (*pedagogic discourse*) ber með sér hugmyndafrazðina sem stýrir kennsluháttum. Hún felur í sér tvems konar orðræður sem eru náttengdar þar sem önnur, *kennsluhordræðan* (*instructional discourse*), snýst

um hafni og þekkingu en hin, *stýrandi orðræðan* (*regulatory discourse*) um félagslegt taumhald (*social order*) (Bernstein, 2000). Kennsluhordræðan sínst um val á viðfangsefnum, hvernig og í hvaða röð er fengist við þau, hrada yfirferðar og viðmið um hvaða þekking er talin gild í viðkomandi samhengi og hvernig hún er metin. Stýrandi orðræðan miðlar reglum viðkomandi stofnumar um þátti sem lúta að almennum síðvenjum og gjaldsmati. Hún felur í sér viðmið um viðeigandi gildi s.s. frankomu og kurtesisvenjur og hvaða mannkostir (*character*) eru metnir í stofnuminni. Hún skapar þannig reglur fyrir innra skipulag kennsluhordræðunnar sem gerir það að verkum að val á kennslufraðihugmyndum sem kennari byggir á eru ekki bara val um verklag heldur eru þær hluti af stýrandi orðræðunni.

Kennsluhordræðan lagar sig alltaf að stýrandi orðræðunnini sem er sú sem er ráðandi (Bernstein, 2000). Hægt er að greina styrkleika og veikleika í umgerð hvorrar orðræðu fyrir sig á vettvangi. Orðræðan, eða hugmyndafrazðin um uppeldi og kennslu, er þó alltaf háð þeim lögmálum sem gilda um flokkun og umgerð á vettvangi. Lögmálið um flokkun stýrir hverju á að miðla, þ.e. námskrá, en lögmálið um umgerð stýrir hvernig á að miðla því og læra það á vettvangi skólans, þ.e. kennsluháttum (Bernstein, 2000).

Þegar sýnt hefur verið fram að vettvangur skólans byggir á samskipti flokina táknerfá vakanar spurning um hvernig nemendur fara að því að lesa í þetta táknerfí og athafna sig sem námsmenn. Hvað þarf til að geta lett í skóla? Bernstein teflir fram rveimur hugrökum sem hjálpa okkur að skilja þetta. Annars vegar er það sem mætti kalla á íslensku *umhverfislaži* (*recognition rule*) en merkingin felur í séri læsi á táknerfí sem stýrir samskiptum og athöfnum í viðurkennda farvegi. Hins vegar er það sem mætti e.t.v. kalla *athafnakerfi* (*realization rule*), sem gerir nemendum kleift að gera það sem til er ætlæst af þeim. Umhverfislažið gerir nemendum kleift að gera sér grein fyrir til hvers er ætlæst af þeim, hvað einkennir viðkomandi samhengi og hvers konar aferli og hvers konar orðræða er viðeigandi og tekin gild í því tiltekena samhengi. (Bernstein, 2000). Athafnafarni gerir nemendum síðan kleift að aðhafast og haga samskiptum eins og til er ætlast. Lögmálinum um umgerð og flokkun stjórnar umhverfislaži og útfærsluhæfni en þetta ivannet er forsenda þess að geta nýtt sér skólagöngu.

Ana Morais (2002) hefur í rannsóknunum sínum sem hún birrir ymnist ein eða í felagi við aðra (Morais, Neves, & Pires, 2004) sýnt fram á hvernig það að stýra styrkleika flokkunar og umgerðar í skólastarfi til að hafa jákvæð áhrif á námsárangur nemenda. Hún skyrrir út hvernig það hefur áhrif á möguleika nemenda til að tileinka sért umhverfislaži og athafnafarni. Í því sambandi skiptir málí að losa umgerð um hrada yfirferðar, stigveldisreglur sem

endurspeglu stöðumun fólks, og veikja flokun um afmörkun og tengsl fagvísða, og tengsl á mali rýma. Viðmið um innak náms og matsviðinum þurfa hins vegar að vera skýr og hafa stífa umgerð. Þetta skyrist í eknum hér á eftir. Morals segir að kenningu Bernsteins geri okkur kleift að hanna aðstæður í skolastofunni þar sem samspli þessara þárra geti stuðlað að betra námi og geri nemendum kleift að vera virkri námsmenn.

Fjarkensla við KÍ

Fjarnám til grunnskólaökennararáttinda við Kennaraháskóla Íslands var sett á lagginnar árið 1993 vegna viðvarandi skorts á kennurum með full kennsluréttindi í dreifibíli en þróun í upplýsinga- og samskiptaréttini með tilkomu Internetsins þótti opna nýja og betri möguleika til að gera það mögulegt (Þurður Jóhannsdóttir og Randi Skjelmo, 2004). Í upphafi var teknin aðallega fólgin í notkun tölvupósts en póstlistar gerðu mögulegt að mynda hópa þar sem kennari gat hafí samskipti við allan hópinn í cinu og nemendum einnig sín á milli eins og þeir voru í kennslustofu á netinu. Þegar rannsóknin var gerð voru komin öflug kennslukerfi sem notuð voru sem námsumhverfi á netinu og lita má á sem ígildi kennslustofu þar sem hegt er að koma fyrir alls kyns efni frá nemendum og kennurum. Í þessu tilvik við stuðst við WebCT kerfið þar sem umræðupræðir gegna lykilhlutverki í samskiptum nemenda og kennara.

Í upphafi fjarkenslunnar var nemendahópurinn nokkuð einsleitir þar sem ekki voru teknir inn í fjarnámið aðrir en þeir sem höfðu reynslu af að kenna sem leiðbecinendur í skólam þar sem var skortur á réttindakennurum. Þannig voru kennaranemar í fjarnámi jafnframt starfandi kennarar í grunnskólam í dreifibíli og höfðu þannig sameiginlegan bakgrunn og reynslu að því leyti. Nú er þessi innrókuregt ekki lengur í gildi þannig að fjarnahópurinn hefur ekki sameiginlega reynslu til að byggja á. Þetta gerir myndun samkennendar sem er grundvöllur fyrir samkomulagi um samskipti og sambinnum vandasamari. Fyrirkomulag kennaranáms í fjarnámi við Kennaraháskóla Íslands byggir á blönduðu stað- og fjarnáms þar sem nemendum hittast að þáraði cina viku í skólanum í upphafi námskeiðs og síðan aftur um mitt misseri. Þess á milli er milli er fyrir hvernámskerfi á netinu.

Námsumhverfi á netinu reynir á læsi nemenda á tálknkerfi

Kennaranemarnir stunda nám sitt og vinna námsverkefni sín ad mestu leyti á fjarkenslukerfi á netinu. Að netinu þurfa fjarnnar að verða hær á umhverfið og farir um að þess að vísbindungar hefðbundins skólastarts séu til staðar. Þeir þurfa að áttu sig á þeiri stýrandi orðaðu sem ligger skólamenningsunni til grundvallar og gerir nemendum kleift að athafna sig á viðcigandi hátt í rými skolans (Chien og Wallace, 2004). Í skólastofnum almennit kera nemendum að rúlka það andhrúnslóft sem skólastofngin ber með sér, tilteknar síðuenir og samræðusti sem viðengst innan skólans. Þetta er augljóslega snúnara þegar nemendum dvejla aðeins fáeina daga í stofnuninni í staðlotuni áður en þeir hefja námið. Það er því líklegt að það þurfi að styðja við umhverfislaði sem er forsenda athafnaferni (Bernstein 2000). Hér á eftir langar nág að skoða tvennt í þessu sambandi í ljósí kenninga Bernsteins. Fyrst hvað sýður nemendum í að kera að verða fjarnar og síðan um mistunandi kennsluhætti kennara og áhrif þeirra.

Hvað sýður nemendum í að lara að verða fjarnmar?

Forsenda þess að nemendum geti fengist við námsverkefni á þann hátt sem til er aðlast er að þeir hafa átt að sig á stýrandi orðaðu, með öðrum orðum þeir séu hær á tálknkerfi sem miðar hvað er viðeigandi, lögmætt og ásettanlegt varðandi samskipti og síðareglur fyrir nemanda í þessu samhengi. Skilningur á stýrandi orðaðu er forsenda þess að kennsluordreðan virki. Bernstein (2000) sýndi fram á hvernig tiltekin gjaldi, veik og sterk, varðandi floktun og umgerð hafa á hvernig nemandanum gengur að tilenka sér umhverfislaði annars vegar og athafnaferni hins vegar. Stýrandi orðaðan er undirlgjandi og óvrt og há er spurning hvernig nemendum tilenka sér umhverfislaði þar sem sem vísbindungar sem má lesa í venjulegu skólaumhverfi eru nú ekki til staðar. Viðtöl við fjarnema veita innsýn í það.

Fyrsta árið fer í þetta og fyrsta árið þarf maður að kera hvernig maður á að tjá sig inn á WebCT. Við þarfum bara að taka því sem sjálfsögðu að við erum öll að lara, við erum að setjum okkar skodunum fram en já, við þarfum að passa okur hvernig við orðum þetta. Óg þetta er mjög mikil umreðuchið og það er þess veppa sem að fyrsta árið þarf maður að hittast. Þessi sagði þetta og kannski hittir hinnig við einhvern og henn er bara... Ég meinti þetta ekker svona. Óg kennarinn hittir einhvern sem er búinn að vera þvískur; af hvernju? Óg svona

brussulegur inn á WebCT. Hittir svo manneskjuna og þetta er indelasta manneskja. Þannig að sem sagt fyrsta árið þá er maður að læra þennan talsmáta – af því að hann er svo nýr fyrir bara flest okkar. Svo annað árið strax að þá er WebCT orðið svo sterkt og pessar umræður.

Þessi fjartnemi telur að það styrki nemendur í að læra að hafa samskipti á netinu að hittast í staðlotum en að þá sé mikilvægt að staðlotur séu skipulagðar þannig að nemendur hafi tekifari til að hittast og hitta kennara sina og tala saman. Þetta er liður í að efta umhverfisfleðsið, skilja hvað er viðeigandi og er forsenda þess að hægt sé að vinna verkefnum, p.e. öðlast athafnaðum. Nemendur leggja almenni áherslu á mikilvægi þess að hitra sammnemendur við óformlegar aðstæður og fá tekifari til að spjalla. Nemendur leggja líka áherslu á mikilvægi þess að hitra kennarana í bekkiháþóum þar sem ráðrum gefist til að tala saman. Hins vegar kemur oft fram í viðtolunum að þeim finnust ekki gagn að fyrilestrum í stórum sölum.

... að sitja í sal og fá glærur sem maður veit að maður á hvort eð er eftr að horfa á aftur, heyrja kennarann lesa upp af glerunum. Sumir kennarar eru bara að segja manni nákvæmlega það sem stendur á glerunum, þannig að það verður voðalega mikil tímasóun. En þarna finnst kennurunum kannski þeir vera að koma þessu til skila, þeir eru svo vanir þessu formi og ef að þeir gera þetta ekki þá finnst þeim kannski að þeir séu ekki að vinna sitt starf.

Fyrilestur eins og lýst er hér er dæmi um sterka flokkun þar sem nemendur og kennarar eru vel aðgreindir og stifa umgerð þar sem kennarar hafa stjórn á samskiptum sem eru fólgin í einstefnumiðlun. Í þessu formi kennslu er lítið eða ekkert svigrum fyrir áhrif nemenda. Það sem nemendur óska eftr einkennist hins vegar af lausri ungerð sem gefur tekifari til að að laus umgerð kennsluorðaðunnar sem gefur svigrum fyrir persónuleg samskipti styrki þau í að læra að verða námsmenn í fjármáni.

... mér finnst svo aðíslegt þegar að kennararnir hvetja til þess að við komum með okkar eigin reynslu af því inn á WebCT. Á ákveðnum námskeiðum eigin við endilega að koma með okkar reynslusögur, það kemur þessu á flug og svo þarf kennarinn að koma inn og draga fagmannlegu hlöðina inn í þetta. Tengja þetta við námsefnð. Já þetta er eins og í þessari þarna grein. Og smáan saman fórum við að gera það sjálf og segja: Eg var að lesa þessa grein og þá tengdi ég það þessu og fór að þála út fá þessu og þegar að kennarinn sem sagt nær því að fyrst þurfum við að fá svoltið spjallfrelsí um okkur. Til þess að við eignumst svæðið.

Með því að leggja áherslu á að personulegt framlag nemenda sé gilt og mikilvægt sem hluti af náminu veikir kennarinn flokkun nemenda og kennara og dreugar úr stigveldisröðun þeirra. Flokkun á milli fraðilegs framlags og reynslubundins er veik í upphafi náms. Þessi veiking flokkunar gefur nemendum meiri stjórn á námi sínu og því rými sem er vetrwangur þess. Ana Morais (2002) segir að þegar umgerð sé veikt um samskipti nemenda og kennara og þau séu frekar personuleg en formleg þá sé skapað svigrum til samvinnu og samræðu nemenda og kennara sem styðji nemendur í námi sínu.

Hér er hlurverk kennarans hins vegar skýrt afmarkað að því leyti að hann er fagmáðurinn sem gefur nemendum viðmið um hvað það þýðir að bæta fagmannlegrí þekkingu við þá reynslubundnu og persónulegu. Þetta er í samræmi við rannsóknir Morais (2002) sem sýndu fram á mikilvægi hess að sterkt flokkun þyrfti að vera á milli fraðilegar og ófraðilegar orðraðu í námi. Hins vegar opnuðu nán tengsl á milli fraðilegar og ófraðilegar orðraðu fyrir möguleika til að gera þekkinguna merkingarbærari og skiljanlegri og þar með auðveldara að tileinka sér hana (Morais, 2002).

Bernsteins segir að kennsluorðaðan felir að ákveðnu marki í sér stýrandi orðraðuna (Daniels, 2001; Bernstein, 2000) þar sem hugmyndir og gildi sem kennarinn byggir á (stýrandi orðraðan) móta fyrirkomulag kennslunnar, fela í sér hugmyndir um viðtakendur (nemendur), berat með sér hugmyndir um hlurverk þess sem miðlar (kennaranum), gengur út frá einhverju samhengi og gerir ráð fyrir að til staðar sé tiltekin samskiptahæfi sem á við í skólasamhenginu. Hugmyndir kennara um nám og kennslu stýra meðvitað eða ómeðvitað hvernig nám er skipulagt og geta pannig ýmisst stutt við eða tafifð fyrir vitað hvernig nemendur verði læsir á tákñkerfið sem miðlar annars vegar stýrandi orðraðunni og hins vegar kennsluorðaðunni og gerir þeim kleift að athafna sig í samræmi við gildandi reglur.

Ólikir kennsluhæftir og áhrif þeirra

Í þeim námskeiðum sem fylgst var með má síð að almenni gera kennarar ráð fyrir að nemendur vinni saman og hvetja til samræðu og samvinnu. Með þróun umræðuháða á fjármáskerfunum er í auknum mæli gert ráð fyrir að framlag til umræðu sé sjálfságður þáttur af fjármáni. Þetta kom einnig skýrt fram í viðtolunum við fjármána. Af þæði námskeiðunum og viðtolunum má pannig ráða að umgerð kennslu-orðraðunnar sé almennt fremurlaus þar sem nemendur fá oft röluvert svigrum til að hafa áhrif á val viðfangsefna

innan tiltekinna ramma og aðferðir við úrlausn. Algengast er þó að kennari sejji reglur um í hvaða röð viðfangsefni eru unnin en tímaramminn sem fjarinemar hafa til að vinna verkefni er ekki eins stífur og í staðbundnu námi þar sem fjarinemar eru ekki bundnir af stundatöflu sem gerir ráð fyrir tímásókn á tilteknunum stað og stund. Þetta gefur þeim aukið svigrúm til síjfestaðis í náminu.

Veik umgerð af hálfu kennara hefur gefið nemendum aukið umbodo til að hafa stjórn á skólastýrinu á fjarnámsvæjunum þar sem þeir hafa komið sér niður á ásættanlegar samskiptareglur. Fyrsta árið lara þeir athafnafarni sem gerir þeim kleift að vera fjarðar. Forsenda þeirrar hæfni er læsi á tákankerfið (umhverfislesi) sem miðlunarstýrandi orðræðu stofnunarrannar sem jafnan er óýrt en þeir hafa lært að lesa í m.a. í staðlotum og í kennsluháttum sem endurspega hana. Þetta hefur oft tekið á og kostað tilfinningalegar sveiflur en sú athafnafarni sem orðið hefur til í flóknu samspili, nemenda, kennara og stofnanabundinna þáttu byggir almennt á samhálp nemenda, kurtisei í samræðum og uppbrygglegum stuðningi þeitra hvers við annan. Nemendur hafa átt að sig á að þetta er sá grunnur í skólamenningunni sem nám og kennsla hvílir á. En það er þó ekki einhlikt og í viðtöluum lýsa nemendur ólíkum kennurum sem hafa ólíkar hugmyndir um nám og kennara eins og dæmin hér á eftir endurspega.

Kennari 1. Og þar stjórnauð beir miðög vel sko. Kennarinn kveikti voða mikil í okkur, en hún þurfti ekki langan tíma til þess, maður var strax kominn með áhuga. Óg aðstoðarkennarinn hélt svo vel utan um WebCT að um leið og maður spurði fókk maður yfirleitt svar sama dag. Það er aðislegt. Þarina höfðu þær fullkomna stjórn. En við unnum okkar verkefni. Það mætti eiginlega seýja að þarna hefðum við [nemendum] líta stjórn vegna þess að við fengum svo skýr fyrirmæli, því átt að gera svona og svona og svona, og túlka þetta og þetta og þetta. Hannig að þær nýttu sér ofboðslega vel taekna þarna. Ef það er vel gert þá – það er svoltið góð tilfinning stundum að sleppa ábyrgðinni. En maður þarf að treysta kennaranum.

Kennari 2. Svo eru kennarar sem að akkúrat þeir sem eru svo harðir á staðreyndum sem oft mislesa það sem maður skrifar, verða reiðir út í mann yfir einhverju sem maður hefur skrifð inn á WebCT og hella sér yfir mann, maður fær svona reiðilestrur. Héðna sem sagt, já bara skammast og seýja akkúrat misvisandi skilaboð eins og: Verið ekki hrædd að spyrja og svo spyr maður og þá koma svona. Hvað eru að spyrja að þessu viðbrögð. Auðvitrað spyr maður ef maður veit ekki. Ef við erum buin að fá útskyringu áður þá skildum við það ekki. Þá þarf að umorða það en ekki bara endurta kað. Og maður fær miðög fljótt á tilfinninguna að kennarinn treysti manni ekki. En kennarinn stjórnar ekki.

Kennari 3. En svo eru kennarar sem geta manni grén fyrir því strax [...] að við ætum að þæla. [...] það er mismunandi hvernig fólk brengt við því. Fólk segir: Hvað á ég að gera? Þá segi ég: þá áttu að þæla. Óg þá er frelsi ef maður getur sett inn hvað sem manni dertur í hug. Óg þegar hann svarar stundum [...] fólk mödgast heili óskópin yfir því. En hann er að ögra okkar skilningi og þarna er það við þarfum að taka þá ábyrgð, að ég ætla að segja mitt inn í þessar svona næstum með of lítt stjórn að okkur.

þarna eru þrijú dæmi um miðög ólíkar aðferðir sem kennarar hafa til að skapa umgerð um kennsluorðræðuna. Í fyrsta dæminu skyndir stífa umgerð um fyrirkomulag kennslunarr og skýra flokkun hvað smetir hvað nemendur eiga að gera og hvað kennarar geta og ekki fer á milli málá að kennarar stjórn. Umgerðin sem snýr að samskiptum nemenda og kennara er hins vegar frekar laus að nemendur hafa góðan aðgang að kennurum sem svara þeim fljótt og vel og höfða til þeirra sem áhugsamra nemenda. Þetta skapar traust milli nemenda og kennara sem stuðlar að vel-liðan nemenda. Þetta er í samræmi við rannsóknir Moraist (2002) sem sýndu að umgerð sem veiktu áherslu á stöðumun kennara og nemenda skapaði aðstæður þar sem nemendum fannst þeir geta spurt, rætt málum og deilt hugmyndum.

Í öðru dæminu er flokkun sterkl nemendum finnst kennarar vera harðir á staðreyndum sem bendir til að þeir sjá hlutverk sitt sem handhafa sann-leikans skýrt afmarkað frá hlurverki nemenda. En hvað veldur því að nemendum finnst eins og kennarinn stjórn ekki? Af frásöginni má ráða að hanн byggir sín kennsluorðræðu á annars konar grunni (styrrandi orðræðu) en er við lyði í fjarnáminu og nemendur hafa lært að tilka sem lögmætan skólabrag. Hann virðir ekki reglur um kurteisi og virðingu við nemendum í samskiptum við þá og þær hugmyndir um nemendum sem birtast í hvernig hanн talar við þá endurspeglar vantraust sem nemendur finna vel fyrir. Kennari sem gengur í berthögg við síðareglur og skólamenningu fjarnámsins eins og það hefur þróast virðist samkvæmt því sem nemendur segja ófær um að hafa stjórn.

þriðja dænið lýsir veikri flokkun kennara og nemenda og veikri umgerð um kennsluorðræðuna þar sem nemendur virðast hafa frelsi bæði um val á viðfangsefnum og framsertningu heittra. Nemendum er ætlað að taka ábyrgð á námi sínu en þar sem bæði flokkun er veik og umgerðin laus þá eiga

nemendur erfitt með að átta sig á hvað er lögmatt og viðurkennt framlag í þessu samhengi. Margir nemendur eiga þá erfitt með að átta sig á og skilja sambhengið og vantar forsendur til að athafna sig. Samkvæmt rannsóknun þarf að huga að samsípli þátrá þegar flokkun og umgerð er veikt í því skyni að auka ábyrgð og frumkvæði nemenda (Morais, 2002; Morais og fl. 2004). Mikilvægt er þá að halda sterki umgerð um marsviðni þau sem verk nemenda eru metin eftir og skýrum ytri römmum um hvaða viðfangsefni teljast gild t.d. í tiltekinni námsrein og hvort máli skiptir í hvernig röð er fengist við þau.

Í allri kennslu er mikilvægt að gera sér grein fyrir hversu margr er ósagt í skólastarfnu og hversu mjög reynir á nemendur að bera skynbragð á flókið tálkerfi sem stýrir uppfeldi og kennslu til að geta staðist þær kröfur sem nám í skóla gerir. Kenningar Bersteins hafa dreigð þessa þætti fram í dagsjöfusíð og gert mögulegt að greina þá og skilja hvernig haga þarf sampili þeirra svá að þáð stytji nám nemenda. Hér hefur aðeins verið tept á hvernig þessar kenningar getu gagnast til að skilja kennslu og nám í fjármáni á netinu en þær hafa t.d. varpað ljósí á að ýmis óyrt einkenni tálkerfisins sem skóli byggir starf sitt á þyrftu þeir peir sem skipulegja fjarnám að vera meðvitaðir um.

Héimildir

- Bernstein, B. (2000). *Pedagogic, Symbolic control and identity. Theory, Research, Critique* (Endurskoðuð útgáfa). Lanham: Rowman & Littlefield Publishers.
- Chien, R. og Wallace, J. (2004). *The Use of Bernstein's Framework in Mapping School Culture and the Resultant Development of the Curriculum*. Erindi á árlegri ráðstefnu Australian Association of Research in Education. Melbourne. 29. nov. -2. des. Sótt 10. sept. 2007 af <http://www.aare.edu.au/04paper/chi04732.pdf>.
- Daniels, H. (2001). Bernstein and Activity Theory. Í A. Morais, I. Neves, B. Davis og H. Daniels (fristj.), *Towards a Sociology of Pedagogy* (bindi númer 2), bls. 99-112. New York: Peter Lang.
- Morais, A. M. (2002). Basil Bernstein at the Micro Level of the Classroom. *British Journal of Sociology of Education*, 23(4), 559-569.
- Morais, A., Neves, I., og Pires, D. (2004). The what and the how of teaching and learning. Going deeper into sociological analysis and intervention. Í J. Muller, B. Davis og A. Morais (fristj.), *Reading Bernstein, Researching Bernstein* (bls. 75-90). London: RoutledgeFalmer.

Puríður Jóhannsdóttir og Randi Skjelmo (2004). Flexibility and Responsibility in Teacher Education: Experiences and Possibilities in Iceland and North Norway. Í L. Pekkala, W. Greller, A. Krylov, L. Küllerud, S. Mýrdal, O. Snellman og J. Spence (fristj.), *On top of It. Overcoming the Challenges of ICT and Distance Education in the Arctic*. (bls. 85-98). Rovaniemi: University of the Arctic Press and University of Lapland, Faculty of Education.