

Námshegðun leiðtoga í unglingabekk í ljósi rannsókna og kenninga um menningarauðmagn

Berglind Rós Magnúsdóttir
Háskóla Íslands

Bourdieu leitaðist við að skýra misgóðan námsárangur og ólfka námshegðun nemenda með kenningum sínum um menningarlegt auðmagn. Sumir fræðimenn telja að ráðandi skilningur og notkun á hugtakinu sé takmarkandi miðað við skilgreiningar Bourdieus, t.d. í þekktri grein hans; „The forms of capital“. Þessi gagnrýni er skoðuð í ljósi íslenskra rannsókna. Út frá þessari almennu umfjöllun er sjónarhorninu beint að námshegðun leiðtoga í unglingabekk, þ.e. stráks og stelpu í 10. bekk. Ávinningur þess að skoða leiðtoga nemendahóps í þessu samhengi felst í því að ætla má að hegðun og viðhorf leiðtoganna sé birtingarmynd þess auðmagns sem er eftirsóknarvert í samfélagi unglingahópsins sem þau tilheyra. Í greininni er því lýst hvers konar námshegðun þótti virðingarverð í hópnum en slíkt virtist mótast talsvert af menningarauðmagni og kynferði. Sjónum er beint að því hvað einkenndi námshegðun og námsviðhorf leiðtoganna, hversu miklu einkunnir skiptu í því sambandi og hvaða hópar virtust hagnast á háum einkunnum. Þá er skoðað hvernig niðurstöður samræmast skilgreiningum og áður nefndum rannsóknum á menningarauðmagni. Niðurstáða höfundar er sú að það þurfi að endurskoða notkun og skilning á hugtakinu til að öðlast frekari skilning og skýringar á mismunandi náms- og félagsstöðu íslenskra nemenda. Skoða þarf ólíkar víddir hugtaksins í samhengi við viðtekna hugmyndir um karlmennsku og kvenleika innan þess vettvangs sem rannsaka á og ráðandi gildi í menningarumhverfi unglinganna.

Hagnýtt gildi: Í fyrsta lagi getur greinin nýst rannsakendum sem hyggjast nýta sér rannsóknir og kenningar um menningarauðmagn til að varpa ljósi á náms- og félagsstöðu nemenda. Í öðru lagi gæti hún verið áhugaverð fyrir þá sem koma að mótun menntastefnu. Með auknum áherslum á árangursskyldu og gæðamat skóla hafa einkunnir öðlast aukid vægi og því er mikilvægt að fá innsýn í hvort verðmætamat nemenda sjálfra speglast í þeim áherslum. Í þriðja lagi getur hún nýst kennurum og skólástjórnendum til að velta fyrir sér hvers konar námshegðun þykir eftirsóknarverð og virðingarverð og skoða niðurstöður greinarinnar í samhengi við eigin námshópa.

Bent hefur verið á að við auknar áherslur á árangursskyldu (*accountability*) skóla gleymist að gera ráð fyrir að verðmætamat unglinga eigi misgóða samleið með gildum skólans og áherslum (Olneck, 2000; Willis, 2003). Unglingar skilgreina sig hver frá öðrum eftir smekk, þekkingu, atferli og leikni á sviðum sem þeim þykja merkileg. Þar sem unglingar hafa lítil efnahagsleg eða pólitísk völd leggja þeir áherslu á valdastöðu sína innan félagahópsins (Milner, 2004). Til að skilja námshegðun og hvaða skilning unglingarnir leggja í námsárangur er athugun á verðmætamati og valdastöðu þeirra lykilatriði.

Í þessari grein er rýnt í íslensk gögn úr unglingabekk. Með áður nefnd atriði í huga er dregið fram hvaða merkingu einkunnir og námsárangur höfðu fyrir leiðtoga af hvoru kyni og hvers konar námshegðun skipti máli varðandi þann sess eða virðingu sem þau höfðu innan bekkjarins. Mikilvægi þess að skoða leiðtoga nemendahópsins felst í því að sá sem nær sterkri stöðu innan hans hlýtur að uppfylla það sem flestir í hópnum telja eftirsóknarverða eða virðingarverða hegðun, þ.e. hegðun og viðhorf leiðtogans er birtingarmynd þess auðmagns sem er eftirsóknarvert í samfélagi unglinganna. Að lokum er rætt um hvernig

niðurstöður rannsóknarinnar samrýmast kenningum og rannsóknum varðandi hlutdeild menningarauðmagns í náms- og félagsstöðu nemenda.

Í rannsóknum á skólakerfum er óhætt að segja að hugtakið menningarauðmagn hafi verið þýðingarmikið. Bourdieu leitast við að skýra misgóðan námsárangur með kenningum sínum um menningarlegt, félagslegt og efnahagslegt auðmagn (Bourdieu, 1973, 1986; Bourdieu og Passeron, 1977). Sem dæmi um það vægi sem kenningar Bourdieus hafa haft á menntarannsóknir má nefna að mælikvarðar á ákveðna þætti menningarauðmagns eru orðnir fastir liðir í megindegum, fjölþjóðlegum rannsóknum á jafnrétti í skólakerfum (European group for research on equity in educational systems, 2005; PISA, 2004). Því verður í upphafi greinar velt upp áleitnum spurningum varðandi skilning á hugtakinu og mælingar á því.

Hafa ber í huga að gögn rannsóknarinnar ná til fámenns hóps nemenda í hverfi með nokkuð háu hlutfalli menntaðrar millistéttar. Niðurstöðurnar mótast því af bakgrunni nemenda og menningarumhverfi skólans og því er ekki hægt að alhæfa út frá þeim.

Gögnum var aðallega safnað veturinn 2001-2002, þegar nemendur sátu í 10. bekk, en leiðtogum af hvoru kyni var einnig fylgt eftir með viðtölum eftir að þau hófu nám í framhaldsskóla. Sjónarhornið í þessari umfjöllun um rannsóknina beinast meira að drengjaleiðtoganum. Það mótast aðallega af því að til eru meiri gögn um hann, bæði vegna þess hversu áberandi hann var í bekkjarstarfinu og eins vegna þess að fleiri viðtöl náðust við hann (3 viðtöl við hann en 2 við hana). Eins virtust völd hans og áhrif á drengjahópinn í bekknum áþreifanlegri en áhrif kvenleiðtogans á stelpurnar en það skýrist betur síðar.

Kenningar og rannsóknir

Menntakerfið krefst þess sama af öllum – að nemendur hafi fengið jafn mikið af því sem menntakerfið gefur þeim ekki (Bourdieu, 1973). Í þessum orðum Bourdieu kemur fram meginskýring hans á því hvernig skólinn styður við og endurskapar það misrétti sem fyrir er í samfélaginu. Í grein sinni *The forms of capital* sem telja má eina af hans lykilgreinum heldur Bourdieu því fram að öll hæfni geti talist menningarauðmagn svo lengi sem hún samræmist menningarhefðum samfélagsins. Það er hins vegar skilyrði að aðeins fáir í samfélagshópnum hafi þessa hæfni ef þeir eiga að geta hagnast á henni félagslega (Bourdieu, 1986:49).¹ Svo að dæmi sé tekið úr íslenskum veruleika þar sem ég kenndi úti á landi, var mikil virðing borin fyrir þeim sem voru góðir í skák, stærðfræði, á tölvur eða gátu spilað vel eftir eyranu á hljóðfæri. Þeir sem höfðu eitthvað slíkt til brunns að bera nutu meiri virðingar innan nemendahópsins. Að vera góður í dönsku var hins vegar ekki talið eftirsóknarvert þrátt fyrir að fáir byggju yfir þeirri færni, þar sem það samræmdest ekki verðmætamati samfélagsins.

Bourdieu fjallar um þrjár víddir menningarauðmagns: Í fyrsta lagi er það holdgerving auðmagnsins (*The embodied state*) sem merkir að sú þekking og leikni sem einstaklingur fær, þjálfar með sér og temur sér frá blautu barnsbeini verður honum svo eiginleg að erfitt er að greina milli meðfæddra eiginleika og áunninna.² Hún líkamnast og birtist í öllum háttum, tungutaki, hugarfari og væntingum til lífsins og kallast veruháttur (*habitus*) einstaklingsins (Bourdieu, 1986). Kynferði er að mati Bourdieus einn sterkasti þátturinn í veruhætti einstaklinga (Bourdieu, 2001). Þessi „inntaka“ þarfnast mikils tíma og rýmis og markast af því menningarlega auðmagni

¹ ...any given cultural competence (e.g., being able to read in a world of illiterates) derives a scarcity value from its position in the distribution of cultural capital and yields profits of distinction for its owner.

² Því telur Bourdieu út í hött að skilja að mælingar á greind og menningarauðmagni, eða stjórna fyrir greind þegar skoðuð eru áhrif menningarauðmagns (Lareau og Weininger, 2003) eins og gert er í mörgum rannsóknum (t.d. DiMaggio, 1982; Dumais, 2002).

sem uppalendur búa yfir. Þetta tengist einnig efnahagslegu auðmagni þeirra og þ.a.l. stéttarstöðu að því leyti hversu mikinn tíma börn fá (miklar/litlar skyldur á heimili, vinna utan heimilis) bæði til sjálfsnáms og frá uppalendum til að byggja upp menningarauðmagn sitt. Eins er misjafnt hvort uppalendur geta keypt aðra til verksins ef þeir hafa sjálfir takmarkaðan tíma. Í öðru lagi er það hlutbundna víddin (*The objectified state*) sem byggist á því að skoða menningarneyslu og menningarlegar eignir og þarf ávallt að skoðast í samhengi við veruhátt einstaklinga. Í menntunarrannsóknnum hefur bæði menningarneysla nemenda sjálfra verið skoðuð (Kaufman og Gabler, 2004) sem og neysla foreldra þeirra (DiMaggio, 1982). Menningareignir hafa svo verið metnar í fjölda klassískra bóka á heimilinu, orðabóka og málverka svo dæmi séu tekin (PISA, 2004). Í þriðja lagi er það svo stofnanabundna víddin (*The institutionalized state*) sem vísar til þess að menningarauðmagn er stofnanabundið, svo sem í námsgráðum. Auðvelt er svo að umbreyta stofnanabundnu menningarauðmagni í félagslegt og/eða efnahagslegt auðmagn. Skólar eru því mikilvægar stofnanir í mótun og endursköpun þess sem kalla má ráðandi menningarauðmagn (Bourdieu, 1986).

Gagnrýni hefur komið fram á það hvaða skilgreining hefur orðið ráðandi í rannsóknnum á menningarauðmagni og mælikvarðarnir sem notaðir hafa verið til að meta það taldir of einhæfir og í sumum tilfellum villandi. Lareau og Weininger (2003) telja að rekja megi ráðandi skilgreiningar og mælikvarða á hugtakið til DiMaggio (1982) sem var einn af fyrstu fræðimönnum á sviði menntunar til að nýta sér kenningar Bourdieus um menningarauðmagn. Til að meta það í Bandaríkjunum studdist hann við mælikvarða sem Bourdieu (1973) þróaði til að lýsa hlutbundnu menningarauðmagni í Frakklandi. Spurningar tengdar lestri á klassískum bókmenntum og ljóðabókum, málverkum og fjölda bókasafns- og leikhúsfærða eru dæmi um þessa mælikvarða. Gagnrýnendur telja afar mikilvægt að mjög ítarleg eigindleg greining

á því sem kallast getur menningarauðmagn í hverju samfélagi eigi sér stað áður en farið er út í að meta áhrif þess á ýmsa þætti.

Þeir nemendur sem skora hæst á þessum mælikvörðum teljast líklegri en aðrir til að samsama sig gildum skólans þar sem skólinn hampar menningu sem byggist á þessum þáttum (Bourdieu og Passeron, 1977). Komið hefur í ljós að mælikvarðarnir virðast henta til að lýsa menningarauðmagni í Frakklandi en ekki endilega í fjölmenningsamfélagi á borð við það bandaríska (Kingston, 2001) eða ungu samfélagi eins og á Íslandi. Samkvæmt niðurstöðum úr PISA 2000 fyrir Ísland (Almar M. Halldórsson, 2006) er jákvæð fylgni milli efnahags-, menningar- og félagsstöðu foreldra (*Economic, Social and Cultural Status*) og lesskilnings en hún er veikari en í flestum samanburðarlöndum. Það sama má segja um menntun foreldra, fjölda bóka á heimili og menningarlega virkni nemenda utan skóla. Það sem virtist helst haldast í hendur við lesskilning voru félags- og menningarleg samskipti foreldra við nemendur. Hins vegar er mikil árangursdreifing milli einstakra nemenda á Íslandi, ekkert síður en í öðrum löndum (PISA, 2004), en þessir gömlu mælikvarðar á menningarauðmagn hafa ekki getað skýrt hana að neinu marki.

Carter (2003) bendir á að þessir mælikvarðar séu í besta falli lýsandi fyrir þróangan hóp hvítra efristéttarnemenda og hafi lítið skýringargildi fyrir námsárangur eða valdastöðu nemenda sem samsama sig ekki miðevrópskum menningararfi. Þeir sem hafa skilgreint víkjandi eða jaðarsett menningarauðmagn (*non-dominant cultural capital*) (Carter, 2003; Warikoo, 2005), sem vísar til þess að menningargæði annarra hópa en hvítrar efristéttar geti umbreyt í menningarauðmagn innan samfélags þeirra, telja þessa túlkun of einhæfa og gefa villandi upplýsingar.

Aðrir telja að hefðbundnar skilgreiningar séu of karllægar. Nowotny þróaði hugtakið tilfinningauðmagn (*emotional capital*) sem Diane Reay (2004) hefur notað til að skilgreina ýmsa verðleika sem frekar virðast tengdir

kvenleika en hafa ekki hlotið vægi í hefðbundnum skilgreiningum á auðmagni. Það er sú þekking, tengsl og hæfni á tilfinningasviðinu sem mikils er metin innan ákveðins hóps eða tengslanets og einkennist a.m.k. að hluta af tilfinningaböndum. Ólíkt öðrum tegundum auðmagns hefur þessi tegund fyrst og fremst verið tengd einkasviðinu. Reay hefur nýtt tilfinningaauðmagn í rannsóknum sínum á foreldrasamstarfi og þátttöku mæðra í skólum og skólastarfi barna sinna. Færni þeirra á þessum vettvangi virðist hafa ótvíræð áhrif á gengi barna þeirra og virðingu og vægi þeirra sjálfra í skólastarfinu og á sinn þátt í endursköpun stéttakerfisins. Það er því órjúfanlega tengt öðrum tegundum auðmagns.

Ein rannsókn hefur verið gerð hér á landi með það að markmiði að flokka nemendur í hópa eftir veruhætti (*embodied state* eða *habitus*) út frá kenningum Bourdieus, en það er rannsókn Guðbjargar Vilhjálmsdóttur (2003; 2005) sem hún staðfærði fyrir Ísland. Úrtak hennar er úr hópi 15 ára unglunga á Íslandi. Hún greindi nemendur í fimm ólíka hópa eftir „smekk þeirra á listrænum afurðum og annarri tómsundaiðju“ og skoðaði niðurstöðurnar eftir kyni, stétt og búsetu. Fáir flokkuðust í hóp II: *Klassísk tónlist og ljóðlistarunnendur* eða 87/911 og það sama má segja um hóp V: *Vísindi og bókmenntir* eða 155/911 en þess konar smekkur telst samkvæmt ráðandi skilgreiningum gefa mesta virðingu innan skólakerfisins. Í hópi II voru strákar 71 af þessum 87 (87%) og 72% af hópnum voru af höfuðborgarsvæðinu. Hópurinn var mjög vandlátur á tónlist og bókmenntir; hlustaði á klassíska tónlist og jazz, las ljóð og lesefni eins og fræðibækur og um 40% spiluðu á hljóðfæri. Hlutfall drengja í hópi V var 135/155 eða 87%. Þessi hópur horfði á vísindabætti í sjónvarpinu, las grínbækur, vísindaskáldsögur, tölvublöð, skáldsögur og Íslendingasögur svo eitthvað sé nefnt. Eingöngu nemendur af íslenskum uppruna tóku þátt í rannsókninni. Munur á veruháttarhópum kemur hins vegar mun skýrar fram þegar spurt er um áhuga á ákv. störfum eða menntaleiðum.

Þegar önnur hlið menningarauðmagns er skoðuð, þ.e. hin hlutbundna, sýna bandarískar rannsóknir að stelpur eru „meiri“ menningarneytendur en strákar sem felst m.a. í því að þær fara oftast á bókasafnið og sækja frekar danstíma og formlegt tónlistarnám (DiMaggio, 1982; Kaufman og Gabler, 2004). Íslenskar rannsóknir á grunnskólanemendum sýna að stelpur sækja frekar formlegt tónlistarnám, leiklistar- eða myndlistarnámskeið og taka einnig meiri þátt í tómsundastarfi í grunnskólanum en strákar æfa frekar íþróttir (fyrir utan fimleika), hvort heldur með íþróttafélögum, í frímínútum í skólanum eða á eigin vegum (Svandís Nína Jónsdóttir, Hera Hallbera Björnsdóttir, Bryndís Björk Ásgeirsdóttir og Inga Dóra Sigfúsdóttir, 2002; Þórólfur Þórlindsson, Kjartan Ólafsson, Viðar Halldórsson og Inga Dóra Sigfúsdóttir, 2000). Í mælingum á menningarauðmagni í PISA 2000 kom einnig í ljós munur á menningarþátttöku íslenskra stelpna og stráka í þessum skilningi, þ.e. stelpur fóru frekar í leikhús, á söfn eða á bókasafnið (Alþjóðlegur gagnagrunnur PISA 2000.). Samkvæmt þessu virðast hefðbundnir mælikvarðar á hlutbundið menningarauðmagn lýsa betur menningarþátttöku stelpna en stráka.

Þegar stofnanabundna víddin er skoðuð hafa rannsóknir sýnt að stelpur sinna betur heimanámi (Svandís Nína Jónsdóttir o.fl., 2002) og fá hærri einkunnir við lok grunnskóla (PISA, 2004; Sigurgrímur Skúlason, Finnboði Gunnarsson, Rósa Einarsdóttir og Inga Úlfisdóttir, 2002) og í framhaldsskóla (Jón Torfi Jónasson og Kristjana Stella Blöndal, 2002) og fleiri stelpur útskrifast með háskólagráðu. Þó að þær hafi meira stofnanabundið auðmagn í formi einkunna og gráða virðist það ekki umbreytast með sama hagnaði í efnahagslegt auðmagn og hjá strákum (Þorgerður Einarsdóttir og Berglind Rós Magnúsdóttir, 2005).

Því má segja að þeir mælikvarðar sem hafa verið notaðir til að meta mismunandi hliðar menningarauðmagns gefi misvísandi niðurstöður um félags- og námsstöðu kynjanna.

Ef það er nægileg forsenda fyrir menningaraudmagni að ákveðin tegund þekkingar, leikni og smekks (hópar II og V) sem fáir búa yfir sé valdaukandi í skólum er ljóst að samkvæmt niðurstöðu Guðbjargar ættu fleiri strákar að hafa þar sterkari stöðu en stelpur. Þessi fámenni hópur drengja á þá samkvæmt hefðbundnum skilgreiningum að kunna vel við gildi skólans og fá háar einkunnir. Kennarar hampa gjarnan nemendum sem hafa og sýna mikið af þess konar menningaraudmagni (Bourdieu, 1984; DiMaggio og Useem, 1978). Guðbjörg (2003) fann þó ekki afgerandi árangursmun í námi milli hópa með ólíkan veruhátt.³ Hæfni eða áhugi á þessum menningarsviðum virðist því ekkert endilega skila sér í betri einkunnum þessara hópa á Íslandi.

Coleman (1960; 1961) skoðaði unglingameningu í 10 framhaldsskólum (*highschools*) og sýndi fram á að í þeim skólum þar sem félagsleg velpóknun var á góðum einkunnum, náðu nemendur að jafnaði betri námsárangri. Hann túlkaði niðurstöðurnar úr leiðtogarannsóknnum sínum á þann veg að nemendur með góðan árangur í námi væru leiðtogar hópsins aðeins ef þeir fengju félagslega umbun eða vilyrði fyrir því frá félögnum eða vinahópnum.

Bourdieu lagði áherslu á að menningaraudmagn þyrfti að skoðast í samhengi við vettvanginn hverju sinni. Ekki er víst að menningarlega hæfnin í veruháttarhópi II og V þyki alls staðar jafn virðingarverð eða að nemendur sem hafa slíka hæfni séu í menningarumhverfi þar sem mikið er lagt upp úr góðum einkunnum. Nýrri rannsóknir sýna að vinsældir og valdastaða stráka mótast víða af hæfileikum í þeirri íþrótt sem er hyglt í samfélagi þeirra og öðrum þáttum sem tengjast lítt náminu sjálfu (Adler og Adler, 1998). Á Íslandi virðist líðan stráka og sjálfstraust í litlum tengslum við námsárangur. Þessu er öfugt farið hjá stelpum (Almar M. Halldórsson, 2006) og gefur vísbendingar um að félagsstaða stelpna innan skólans markist meira af gengi

þeirra í náminu en hjá strákum.

Kenningar um kynferði (*gender*) byggðar á póststrúktúralisma gera ráð fyrir að hugmyndir um karlmennsku og kvenleika séu fljótandi og óstöðugar og þ.a.l. breytilegar eftir tímabilum og menningarhópum (Paechter, 2001). Misjafnt er t.d. hvaða karlmennskuhugmyndir verða ríkjandi eftir stétt, menningarumhverfi eða uppruna en algengast er nú á tímum að þær séu skilgreindar þröngt og felist í því sem drengir haldi að sé „eðlilegt“ að drengir geri, kunni, læri, hreyfi sig, velji eða tali um svo dæmi séu tekin. Valdastaða drengja í félagahópi mótast mjög af því hvernig þeim tekst upp í þessum efnum (Ingólfur Ásgeir Jóhannesson, 2004). Það sama á auðvitað við um viðteknar hugmyndir um kvenleika.

Eitt er að hafa mikið af viðurkenndu menningaraudmagni, annað er svo hvernig það menningaraudmagn samræmist gildum skólans og hvort nemandinn kemur því á framfæri í skólanum, hvaða tækifæri hann sér til þess og hvort hann hagnast á því námslega eða félagslega. Skoða þarf menningaraudmagn í samhengi við viðteknar hugmyndir um karlmennsku og kvenleika á hverjum stað og ráðandi gildi í menningarumhverfi unglinganna. Menningarmarkaðurinn er einnig stöðugum breytingum háður í nútímasamfélagi og því hæpið að ætla að hægt sé að nota alltaf sömu stöðluðu mælikvarðana. Hvort tveggja er á skjön við þær skilgreiningar á menningaraudmagni sem Bourdieu lagði fram í upphafi.

Hér á eftir verða gögn úr meistaranannsókn minni (Berglind Rós Magnúsdóttir, 2003) skoðuð í ljósi þessara fræðilegu hugmynda, þ.e. þeir þættir rannsóknarinnar sem hafa einhverja snertifleti við þær rannsóknarspurningar sem ég set hér fram. Hér verður athugað hvers konar námshegðun þótti virðingarverð innan hópsins, þ.e. hvað einkenndi námshegðun og námsviðhorf leiðtoganna, hversu miklu einkunnir skiptu í því sambandi og hvaða hópar virtust hagnast á háum einkunnum. Að lokum verður svo skoðað hvernig rannsóknarniðurstöður

³ Mikilvægt er þó að það komi fram að hún skipti árangri einungis upp í tvo grófa flokka; undir og yfir 6,5 og skoðaði einkunnir úr samræmdum prófum.

samræmast skilgreiningum og rannsóknum á menningarauðmagni.

Framkvæmd og vettvangur rannsókna

Gagnaöflun fólst í þáttökuathugunum inni í bekk, tengslakönnunum sem og viðtölum við kennara og nemendur, og fór aðallega fram veturinn 2001-2002 í 10. bekk í grunnskóla á höfuðborgarsvæðinu. Því til viðbótar voru tvö viðtöl tekin við leiðtogana á haustmisseri 2002 þegar þau sátu í 1. bekk í framhaldsskóla og á vormisseri 2005 hafði ég svo aftur samband við strákaleiðtogann til þriðja viðtals. Samanlagt skiptust vettvangsathuganir í níu þáttökuathuganir, 18 viðtöl (12 nemendaviðtöl og sex við kennara) og tvö tengslarit.

Í upphafi rannsókna voru gerðar þáttökuathuganir áður en farið var að taka þátttakendur í opin viðtöl. Þá sat ég í nokkrum kennslustundum hverju sinni og átti óformlegt spjall við kennara og nemendur. Auk þess lét umsjónarkennari nemendur gera tvö tengslarit við upphaf og lok námsvetrar svo ég gæti skoðað tengsl nemenda innbyrðis. Nemendur voru beðnir um að skrá niður nöfn þeirra þriggja einstaklinga sem þeir myndu helst vilja vinna með. Úr þeim upplýsingum var búið til tengslarit. Þar sem þemaverkefni voru tíð skipti það nemendur miklu máli félagslega með hverjum þeir unnu. Öll viðtöl voru tekin í skólanum og því fékk ég einnig

innsýn í bekkjarstarfið í hvert sinn sem ég sótti nemanda í viðtal. Fyrir og eftir fyrstu heimsóknir mínar átti ég mjög gagnlegar samræður við umsjónarkennarann og svo eitt formlegt viðtal síðla á haustönninni. Viðtöl við aðra kennara voru ekki tekin fyrr en í lok skólaárs 2002, þegar nemendur voru að útskrifast úr 10. bekk, og af þeim sökum var því miður óhægt um vik að fylgja eftir ýmsum áhugaverðum upplýsingum með viðtölum við nemendur. Í þessari grein verður aðallega stuðst við þau viðtöl sem ég tók við leiðtogana (tvö við Áshildi og þrjú við Valdimar) og kennarana. Öllum sérnöfnum er breytt til að gæta trúnaðar við þátttakendur.

Í greiningarferlinu nýtti ég mér aðferðir grundaðrar kenningar, svo sem opna kóðun og öxulkóðun (Strauss og Corbin, 1998). Það hjálpaði mér að finna heppileg þemu í gögnunum. Í heildina fólst greiningin í því að lykla gögnin, þ.e. búa til ákveðna flokka, t.d. eftir persónum, hópum, orðræðum, merkingu eða hugtaki svo eitthvað sé nefnt. Að því loknu var reynt að greina mynstur í gögnunum, hvað væri sameiginlegt og hvað ólíkt, reynt að finna sameiginleg einkenni í orðræðum þátttakenda sem styrktu hugmyndir um hvaða orðræða væri ráðandi, t.d. um samspil námsárangurs og kyns. Í viðtölunum var reynt að skyggjast inn í hvaða tilgangi textinn ætti að þjóna og hvaða tilgátur væru réttlætunarlegar með tilvísun í textann (Wetherell og Potter, 1987).⁴

1. tafla: Hópasamsetning í 10.-L.

Fótboltastelpur	Strákarnir	Jaðarhópur	
Brynja	Valdimar	Sólveig	Arnar
Ása	Svanur	Sigga	Yana
Fjóla	Njáll	Rut	
Sigrún	Alfred	Þórný	
Guðný	Rúnar	Simmi	
Thelma			
		Geiri	
		Breki	
		Markús	

L-bekkurinn skiptist í fótboltastelpur, körfuboltastráka og jaðarhóp⁵ sem var kynjablandaður. Tveir nemendur, strákur og stelpa, höfðu engin tengsl í bekknum.

Bekkurinn var virkur og taldist „góður bekkur“ meðal kennara. Hann kom vel út á samræmdu prófunum og var yfir meðaltali í öllum greinum. Að sögn umsjónarkennara komu stelpurnar að meðaltali aðeins betur út en strákarnir. Af þeim vinahópum sem nemendur tilgreindu virtust fótboltastelpur og körfuboltastrákar skipa æðsta sess í bekknum.

Konur virtust talsvert fleiri í kennaraliðinu en flestir af þeim karlkennurum sem voru á svæðinu kenndu unglíngunum. Ég kynntist fjórum karlkennurum og jafnmörgum kvenkennurum. Það kom fram hjá mörgum nemendum að þeir þekktu kennara sína mjög vel, höfðu haft þá í mörg ár og tengst þeim persónulega. Langflestum, sem ég tók viðtal við, leið vel í grunnskólanum og fannst námið skemmtilegt. Framhaldsskólinn sem þau sóttu er mjög fjölmennur bóknámsskóli og þar voru kynjahlutföll meðal kennara og nemenda nokkuð jöfn.

Niðurstöður

Eins og áður sagði verður sjónum sérstaklega beint að námshegðun bekkjarleiðtoga. Í

fyrstu er gerð grein fyrir útkomu úr tengslaritum en þau gefa tóninn um valdastöðu einstaklinga innan bekkjarins. Í öðru lagi er leiðtogunum lýst nánar út frá þeim vinahópum sem þeir eru í en vinahóparnir og þau gildi sem þeir standa fyrir eru forsenda fyrir vinsældum leiðtoga. Leiðtogarnir lýsa svo best þeim gildum sem hópurinn sameinast um að telja mikilvæg. Þetta atriði tók heilmikinn tíma í rannsóknarferlinu og byggðist á tengslaritum og svo á viðtölum við ólíka meðlimi úr stærstu vinahópunum og við kennara. Í þriðja lagi er svo loks komið að námsviðhorfum og námshegðun leiðtoga sjálfra.

Vinahóparnir

Gerð voru tengslarit í upphafi og lok vetrar (2. tafla). Í bæði skiptin vantaði tvo nemendur. Stig frá strákum eru í gráu dálkunum og stig frá stelpum eru í þeim hvítu. Nemendur voru spurðir með hverjum þeir vildu helst vinna og þurftu að skrifa niður þrjú nöfn og eitt stig var gefið fyrir hvert nafn. Fyrri tengslaritíð var óskilyrt en í seinna tengslaritinu var sett það skilyrði að nemandi þyrfti að velja einn af gagnstæðu kyni.

Með tengslaritum er hægt að fá grófa mynd af félagslegri stöðu nemenda. Valdimar sker sig úr, bæði hvað varðar fjölda stiga og vinsældir hjá báðum kynjum. Í seinna tengslaritinu kom

2. tafla. Tengslarit fyrir 10.-L.

Stigahæstu nemendur	Fyrri tengslarit		Seinna tengslarit		Meðaltal atkvæða
	n=10	n=9	n= 9	n=10	
Valdimar	6	3	6	5	10
Geiri	5	1	5	2	6,5
Njáll	5	0	3	1	4,5
Ása	0	3	0	6	4,5
Brynja	1	3	3	2	4,5
Sigrún	0	1	2	2	2,5
Sigga	2	1	1	1	2,5
Samtals atkvæði í bekknum	36	21	26	28	

⁴ Fyrir áhugasama lesendur sem vilja frekari upplýsingar um greiningarferlið og aðferðafræði bendi ég á aðferðafræðikaflann í ritgerð minni (Berglind Rós Magnúsdóttir, 2003:58-69).

⁵ Nafnið á hópnum kemur frá Sigu sem var mest leiðandi í hópnum og kallaði þau „outsiders“.

mjög skýrt í ljós að Ása hafði sterkustu stöðuna meðal fótboltastelpna sem þóttu ráðandi meðal stelpna innan bekkjarins. Í seinna tengslaritinu fá þrjár stigahæstu strákarnir 22 tilnefningar samanlagt eða 41% allra tilnefninga á meðan þrjár stigahæstu stelpurnar fá 15 stig eða 28%. Því fá sex krakkar af 21 tæp 70% af öllum tilnefningum bekkjarins. Það þýðir að einhverjir aðrir standa höllum fæti og svo virðist sem fleiri strákar geri það. Stigveldi drengjanna virðist brattara með fámennum toppi og mörgum á botninum. Enginn nemandi úr jaðarhópi var meðal vinsælustu nemenda nema Sigga.

Fótboltastelpurnar voru ólíkar innbyrðis, sameiginlegur áhugi þeirra var á fótbolthanum og að standa sig mjög vel í skólanum. Lára umsjónarkennari lagði mikið upp úr nánnum tengslum við nemendur og bar mest traust til Fjólu og Ásu af stelpunum og Valdimars og Svans af strákunum. Það birtist m.a. í því að hún fékk þessa nemendur til að taka þau sem voru utanveltu inn í hópinn með það að markmiði að reyna að byggja upp betri bekkjaranda og fyrirbyggja einelti. Jaðarstelpur sem mynduðu stærstan hluta jaðarhópsins áttu það sameiginlegt að skilgreina sig í andstöðu við íþróttahópana og þær virtust frekar vera í átökum við kennara og foreldra og höfðu því meiri löngun til að tjá sig um erfiðar tilfinningar og neikvæða atburði í skólanum og heima fyrir. Einnig mátti greina mun á lífsviðhorfum, fatastíl og tónlistarsmekk, svo eitthvað sé nefnt, þar sem jaðarstelpur fíluðu „dekkri“ og rokkadri hluti. Því má segja að veruháttur hópanna hafi verið ólíkur. Vert er að taka fram að stéttarstaða var ekki skoðuð með kerfisbundnum hætti en í viðtölunum kom fram skýr menningarmunur sem birtist m.a. í því hvað stelpunum fannst aðgreina þessa vinalópa, svo sem áhugamál og menningarneysla, og gerði það að verkum að þær töldu fótboltastelpur óspennandi félagsskap. Meiri breidd var í námsárangri nemenda innan jaðarhópsins og einkunnir virtust ekki vera eins mikilvægar og hjá fótboltastelpum og þær skilgreindu sig frá námshegðun fótboltastelpna.

Í seinna viðtalinu við Ásu talaði hún um að

hún hefði mjög oft þurft að taka frumkvæðið í hópavinnunni, sérstaklega ef engin önnur af fótboltastelpunum var með henni í hóp, því það þurfti yfirleitt að reka strákana og stelpur í jaðarhópi áfram. Þetta kom einnig fram hjá Fjólu og Brynju. Í þemaverkefni um Afríku reyndu þær að hugsa um heildarmyndina og reyndust vera eins konar verkstjórar á meðan báðir strákarnir í hópnum höfðu afmörkuð og sérhæfð verkefni. Aðrir strákar virtust hafa fundið sér slík sérhæfð verkefni í hópavinnunni sem sköpuðu þeim virðingarsess, þ.e. voru skilgreind og vel sjáanleg. Í seinna þemaverkefninu um borgarstjórnarkosningar, sem ég varð vitni að, var bekknum skipt upp í sex hópa sem hver um sig stofnaði framboð með borgarstjóraefnum. Hóparnir völdu allir stráka sem borgarstjóraefni en Lára umsjónarkennari afstýrði því með því að skikka einn hópinn, sem í voru sjö stelpur og tveir strákar, til að hafa stelpu í forsvari. Valdimar og Svanur voru borgarstjóraefni fyrir sína flokka. Valdimar vann svo kosningaslaginn.

Aðalstrákahópurinn var körfuboltastrákar-nir með Valdimar og Svan í fararbroddi. Strákarnir skiptust ekki með eins afgerandi hætti í andstæðar fylkingar og stelpurnar. Simmi var eini fasti karlkyns meðlimur jaðarhópsins úr L-bekknum en þrjár aðrir drengir tengdust hópnum í frístundum eftir skóla. Simmi virtist vera í mestri andstöðu við gildi skólans og var á undanþágu frá skólasókn að hluta og vann þess í stað á verkstæði. Geiri virtist hafa rými til að tilheyra körfuboltaþópnum í skólanum en eyða talsvert miklum tíma með jaðarhópnum eftir skóla. Slíkt svigrúm virtist ekki vera til staðar meðal stelpnahópanna.

Þegar alhæft var um strákana í bekknum var átt við fyrirferðarmestu körfuboltastrákana, þá Valdimar og Svan, sem benti til að þeir væru fyrirmyndir að „eðlilegri“ strákahegðun. Aðrir voru jaðarsettir í umræðunni. Í hugum kennaranna voru þeir „strákaleiðtogarnir“:

þeir unnu vel ... voru þægilegir ...
léttir og skemmtilegir og þeir voru
alltaf svona húmor og skemmtilegheit í

kringum þá. ... þeir bara eru, voru svona já, strákaleiðtogarnir ...

Sumir strákanna sögðu nánast aldrei neitt óbeðnir, eins og Arnar, Markús, Breki og Alfreð. Því var það alls ekki þannig, eins og viðtekna hugmyndir um stráka gefa til kynna, að allir strákarnir hafi verið fyrirferðarmiklir eða tjáð sig mikið í tímum.

Næst verður fjallað um leiðtoga tveggja stærstu vinahópanna, þau Ásu og Valdimar og hvernig þau gildi sem þau stóðu fyrir spegluðust í námshegðun vinahópsins.

Leiðtogarnir

Það sem leiðtogarnir eiga sameiginlegt er mjög keimlík stéttarstaða foreldra þeirra beggja. Foreldrarnir höfðu að baki háskólagöngu í vísindum eða listum og störfuðu öll á þeim sviðum, voru á svipuðum aldri og höfðu meira að segja gengið í sama framhaldsskólann. Í

framhaldinu verður þó gefinn meiri gaumur að muninum sem greina mátti í lýsingum á leiðtogunum. Óhætt er að segja að flestallir kennarar hafi verið mjög ánægðir með þau bæði og í góðum tengslum við þau og foreldra þeirra. Vegna nafnleyndar er þess ekki getið frá hvaða kennurum umsögnin er komin. Gæsalappir eru utan um beinar tilvitnanir en annað er umorðað úr gögnunum, jafnvel svipuð ummæli frá mörgum viðmælendum, þannig að merkingin komist til skila (sjá 3. töflu).

Ása virðist standa fyrir önnur gildi og oft andstæð við Valdimar, sem er í takt við tvíhyggjuhugmyndir um kynin. Því má segja að þau hljóti sterka stöðu í sínum hópum fyrir mjög ólíka námshegðun og breytni. Það er erfitt að ímynda sér að lýsing á Ásu gæti átt við um leiðtoga í drengjahópi.

Valdimar

Valdimar notaði hvert tækifæri til að sýna fram á hæfileika sína og getu, svo sem þekkingu

3. tafla. Ummæli kennaranna um leiðtogana.

VALDIMAR

Ótvíræður leiðtogi hópsins, „born leader“.

Víðlesinn – vel að sér.

„Hrókur alls fagnaðar“ og mjög virkur í kennslustundum – „munninn fyrir neðan nefið“.

Alveg sama hvað öllum finnst.

„Algjör snillingur“

Hundlatur.

Bestur í körfuboltanum.

„Einstaklega fyndinn og skemmtilegur“ - með gott skap

Hefur alltaf skoðun og á auðvelt með að koma henni á framfæri.

„Stundum þurfti að stoppa hann af til að hleypa öðrum að – af því hann er svo sterkur og svona og hefur svo sterka skoðanir að þá verða kannski aðrir að sitja inni með það sem þeim finnst.“

ÁSA

„Kletturinn í hópnum“ – „þær gátu allar 100% stólað á hana“

Fær hæstu einkunnirnar.

Frekar „passíf“ í kennslustundum.

Feimin en sterk í hópnum, góðviljuð og ákveðin.

„Klár stelpa“ – „samviskusöm fram í fingurgóma.“

„Gerir allt sem henni er sagt.“ Dugleg og ofsalega áreiðanleg.

Best í fótboltanum.

Er í nánum tengslum við umsjónarkennarann.

„Á þennan hljóða og rólega hátt þá lét Áshildur í ljós hvað henni fannst. Hún hefur sterka siðferðis- og réttlætiskennd en hún talar ekki beint út.“

„creme de la creme“ – „hún truflar aldrei, hún er ekki sú sem tekur þátt að fyrri bragði heldur er hún ein af þessum sem er alltaf tilbúin ef þú biður hana um að taka þátt í einhverju.“

sína í eðlisfræði og líffræði, tónlistargáfu sína, rökræðufærni og íþróttagetu og svo mætti lengi telja. Frumkvæði hans og viska á ýmsum sviðum gerði hann vinsælan í allri hópvinnu eða eins og hann segir sjálfur:

Félagar mínir [sóttu í] að vera með mér í hópverkefnum vegna þess að þá þurftu þeir ekki að gera neitt eiginlega nema bara skrifa niður þennan texta vegna þess að, þú veist, sem barn, þá var ég ótrúlega vel lesinn.

Þarna kemur vel fram hvað hann hagnast mikið á bakgrunni sínum og uppeldi. Menningarauðmagn hans virðist samræmast mjög vel gildum skólans og styrkja stöðu hans bæði hjá kennurum og nemendum. Í uppvextinum hafði að hans sögn verið lögð áhersla á tónlistarhæfileika, kurteisi og heidarleika og hann hafði frá blautu barnsbeini haft aðgang að, haft áhuga á og lesið margs konar fræðiefni. Þetta auðmagn varð lykill hans að valdameningunni innan skólans. Hann nýtti sér þær leikreglur til að koma sér áfram, m.a. kynferði sitt sem gaf honum leyfi til að taka mikið rými hvar sem hann gat (Gordon, Holland og Lahelma, 2000; Howe, 1997).

Enginn í bekkjardeildinni virtist hafa eða taka jafn mikið rými til að tjá sig og hafa jafn mikið traust varðandi ýmsar staðreyndaupptalningar sem hann tindi til í kennslustundum og komu námsefninu oft lítið við. Hann naut oft mikillar upphéðar fyrir visku sína. Þess konar hegðun og rými virtist skipta meira máli fyrir hann og valdastöðu hans en einkunnin í faginu enda kom það fram hjá mörgum viðmælendum að hann væri greindasti nemandinn í bekknum. Í mörgum af þeim kennslustundum sem ég sat í fylgdist hann ekki vel með, var oft á tali við sessunauta sína en var fljótur að biðjast afsökunar ef kennarinn áminnti hann.

Kennararnir sýndu honum mýkt þar sem hann var einkar kurteis og hafði sérstakt lag á að hafa þá jákvæða gagnvart sér þrátt fyrir stopul skil á heimanámi og á köflum flóktandi athygli í tímum.

Námsviðhorf Valdimars kristallast í þessari tilvitnun og er hann þá ekki eingöngu að tala fyrir sig heldur einnig fyrir strákana í bekknum:

Við vitum alveg að við getum gert betur ... eins og í svona prófi þar sem er sagt; já krakkar þegar þið eruð búin, þá megið þið bara fara (mm), þá bara flýttir maður sér með prófið og fer út. Þá er maður bara búinn að fá frí í tíma (mm) en það sem þær gera sko, stelpurnar, það einhvern veginn skiptir þær meira máli.

Að nýta allan próftímamann var soun. Ef kennarinn gaf á annað borð kost á því að velja milli náms og frítíma var nauðsynlegt að nýta það og það var ljóst að þessi viðhorf réðu ferðinni meðal strákanna. Hér kemur lýsing stærðfræðikennarans á aukatíma sem hann hélt fyrir samræmdu prófin:

Strákarnir voru afslappaðri, tókum bara dæmi. Þegar ég var með aukatíma í stærðfræði þá var ég með alla hópana, báða bekkina saman, og það voru stelpurnar sem sátu alla tvo, þrjú tíma sem við vorum, strákarnir komu, fóru í körfu, það var gífurlega gott veður, fóru í körfu, komu svo inn um 12 leytid, stoppuðu kannski í korter og fóru svo út í sjoppu en þeir voru í aukatíma allan tímann, þannig að það var ekki meiri metnaður í þeim, en hjá stelpunum gífurlegur metnaður.

Hér er ljóst að allir strákarnir, hvort sem þeir hafa einskærán áhuga á því eða ekki, sleppa meira og minna að vera í aukatímanum og uppfylla þau skilyrði orðræðunnar sem Valdimar fjallar um í tilvitnuninni á undan. Birtingarmyndin er metnaðarleysi meðal stráka og samviskusemi meðal stelpna. Það kom fram í máli Breka að hann hafði engan sérstakan áhuga á körfubolta en var tilbúinn og þurfti að sögn kennara að leggja talsvert á sig til að ná árangri. Arnar hafði heldur engan áhuga á íþróttum. Hins vegar virðist sem allir

strákarnir hafi talið sig þurfa að fylgja þessum viðmiðum og farið í sjoppuna og út í körfu. Eins voru stelpur sem höfðu óbilandi áhuga á íþróttum og svo þær sem samsömuðu sig meira drengjameningunni eins og Brynja og Sigga sem hafa „ákveðið“ að taka námið fram yfir. Hér verður ljóst að ráðandi orðræða um „eðlilega“ námshegðun stráka og stelpna mótar ólíka námshegðun kynjanna í bekknum.

Valdimar þurfti hins vegar einnig að sanna sig á öðrum sviðum, sem komu ekki beinlínis náminu við, til að öðlast þann sess sem hann hafði, svo sem með því að vera bestur í körfuboltanum, eiga kærustu, hafa áhuga á tölvum og vera félagslega fær, sem fólst m.a. í trúðslátum í tímum svo eitthvað sé nefnt. Rannsóknir hafa sýnt að þetta eru allt dæmi um mikilvæga þætti til að öðlast virðingu og vinsældir innan drengjahópsins (Coleman, 1961; Connell, 1989; Kehily og Nayak, 1997; Mac an Ghail, 1994; Martino, 1999). Þannig slapp hann einnig við nördastimpil.

Þegar í framhaldsskólann kom hafði Valdimar augljóslega strax á fyrsta ári náð miklum vinsældum og sterkri stöðu. Í viðtali 2 sem tekið var á seinni önn í 1. bekk kom fram að hann ásamt nokkrum öðrum var kosinn í árgangaráð með miklum meirihluta atkvæða, þá búinn að stofna hljómsveit þar sem hann spilaði á gítar og söng og hann hafði að eigin mati ekki getað sinnt gömlum vinum vegna nýrra vinatengsla í framhaldsskólanum. Það sem hann lagði áherslu á og stundaði í grunnskólanum finnst honum hálf hjákátlegt nú:

Við gátum talað um tölvuleiki allan daginn ... nú ... tala ég ekki við neinn um tölvuleiki...áhugasviðið mitt hefur breyst vegna þess að núna get ég eiginlega alveg notað mitt ... ég get bara gert eiginlega það sem mér finnst skemmtilegast að gera.

Þessi ummæli benda til að hann hafi lagað sig að ýmsum gildum drengjahópsins í grunnskólanum. Í grunnskólanum var mikilvægt fyrir hann að vera líkamlega vel á sig kominn og standa vel að vígi í íþróttum, sýna

fram á visku sína í kennslustundum og hafa áhuga á tölvuleikjum. Valdimar var hins vegar ósáttur við hversu lítið hann fékk að láta ljós sitt skína í tímum í framhaldsskólanum, sem að hans mati stafaði af því að kennararnir væru alltaf að flýta sér að komast yfir efnið. Hann taldi sig áhugalausari um námið en í grunnskólanum, m.a. sökum þessa.

Í framhaldsskólanum hafði hann lent í basli með stærðfræðina og íslenskuna en í öðrum fögum hafði slæg ástundun ekki bitnað svo illa á honum. Það sem virtist skipta mestu máli fyrir hann og stöðu hans voru aðrir hlutir: „Það sem hefur aðallega áhrif á vinsældir... er hversu áberandi þú ert í félagslífinu og einhverju svoleiðis“. Um leið kom fram að strákar væru að jafnaði mun meira áberandi í félagslífi skólans, í tónlistarlífinu sem skipaði stóran sess, ræðukeppnum, „Gettu betur“, helstu stjórnnum, skólablaðinu og svo mætti áfram telja. Það stemmir einnig við óformlega athugun á þátttöku kynjanna í félagslífi í nokkrum framhaldsskólum þar sem strákar virðast hafa undirtökin, bæði þegar horft er til opinberra atburða eins og spurninga- og ræðukeppna og innra félagsstarfs (Þorgerður Einarsdóttir og Berglind Rós Magnúsdóttir, 2005). Allir nýjir strákavínir Valdímars virtust jafn uppteknir og hann við að skemmta sér og taka virkan þátt í félagslífinu. Að hans mati töluðu þeir sjaldan um einkunnir og námið sjálfst án þess þó að gera lítið úr því ef einhver þurfti að læra.

V: Það ... virðist vera minni metnaður hjá strákunum. Það er alveg, ekkert athugavert við það þegar einhver er að læra, maður tekur bara fullt tillit til þess.

R: Ef einhver er að sleppa djamma og svona út á það?

V: Já, það náttúrulega gerist aldrei, sko.

R: Nei [ég hlæ] ... en þá er það ... þá getur maður líka spurt sig af hverju gerist það aldrei?

V: Ég veit það ekki, það er þá bara af því þá langar bara það mikið á djammað og klára bara að læra fyrir það eða þá bara að þeir

seinka því (já). Það gerist líka alveg sko (já eða sleppa því bara) já, það er mjög algengt að sleppa því.

Hér kemur fram að það er ekki litið neikvæðum augum að sinna náminu en ef velja þarf á milli þess og félagstengdra þátta er augljóslega ekki spurning hvað hefur forgang. Hann tengir þetta miklu meira við strákahegðun þó að hann þekki einnig stelpur sem leggja ekki mikla áherslu á námið. Hins vegar voru flestar vinkonur hans í framhaldsskólanum mjög metnaðargjarnar og sinnugar um námið. Þetta kemur vel heim og saman við skilgreiningar á víkjandi auðmagni (*non-dominant cultural capital*) (Warikoo, 2005). Það er í lagi að vera góður í náminu ef maður er líka þátttakandi í félagslegum þáttum sem eru mikils metnir af unglingshópnum.

Ása

Ása var vinsælust í sínum stóra vinahópi og þær virtust líta mjög upp til hennar fyrir háar einkunnir, afburða frammistöðu í fótboltnum, gæsku og ábyrgð. Hún var viðmið þeirra í náminu og t.d. Fjólu og Brynju var mikið í mun að fá sömu einkunn og hún og að henni líkaði við þær. Það kom fram í viðtölum að hún varð síst af öllum skotspónn af stelpunum. Flestir töldu hana greindustu stelpuna í bekknum og allir vissu að hún var best í fótboltnum.

Í sjálflýsingum lagði Ása áherslu á hversu metnaðargjörn hún væri í náminu og hversu miklu máli námsárangur skipti hana.

Á: Ég hef svo mikinn metnað og (já) og stundum verð ég alveg brjáluð ef ég fæ ekki góða einkunn á prófi (mm).

Hún taldi Valdimar gáfaðastan í bekknum af því hann var svo vel að sér og víðlesinn. Þegar ég spyr hana um eigin greind telur hún sig vera frekar ofarlega en metur eigin greind og annarra stelpna út frá einkunnum á meðan einkunnir strákanna eru ekki endilega mælikvarði á greind þeirra.

Þessi ímynd sem Ása hafði af sér sem

námsmanneskju virtist vera eftirsóknarverð meðal fótboltastelpna og þær kepptu innbyrðis um einkunnir. Eftirfarandi tilvitnun lýsir því ágætlega hvernig námsárangur Ásu virtist vera viðmiðið í hópnum: „ef þær fengu...kanski hærra en ég [sögðu þær] já ég fékk hærra en Ása og þá er ég bara ógeðslega svekkt út af því að það er svo leiðinlegt þegar eitthvað svona er sagt...“. Sumir kennarar nefndu að samvissusemi fótboltastelpna keyrði oft um þverbak en stærðfræðikennarinn lýsir þeim með eftirfarandi hætti á samræmda prófinu:

... það voru stelpur sem fóru að gráta bara í prófinu ... spennan var svo mikil og þær voru búnar að leggja svo mikið á sig ... þær voru svo upptjúnaðar þannig að þegar þær rákust svo á eitthvað sem þær höfðu ekki séð áður og ... vissu ekki hvað átti að gera, þær frusu bara.

Hér kemur skýrt fram hversu gríðarlega miklu máli einkunnir og árangur skiptu þær. Ása stóð best að vígi í þeim efnum og fékk langoftast hæstu einkunnirnar að sögn umsjónarkennara. Oftast var Ása hópstjóri í þemaverkefnum og af hennar orðum mátti skynja að yfirstjórn hennar á þemaverkefnum hafi verið meira af nauðsyn og metnaði en löngun. „það er aldrei eitthvað svona, oh hún stjórnar alltaf öllu heldur var ég einhvern veginn bara sett í [það].“ Það virtist einnig stafa af mismiklum metnaði nemenda og að hennar mati var námshegðun í hópastarfinu kynjuð:

... af því þá var maður alltaf með tveim strákum í hóp og þeir alltaf svo latir, maður þurfti alltaf að reka þá áfram og ... þá ... þurfti ég eiginlega alltaf [að hafa verkefni] eins og ég vildi ...

Hún nefndi þó annars staðar að Sigga úr jaðarhópi hefði sýnt sams konar hegðun og strákarnir. Metnaður hennar og ábyrgðarkennd í náminu kom enn skýrar fram þegar ég spurði með hvernig fólki henni fyndist best að vinna:

fólki ... sem að nennir ... að leggja vinnu

⁶ Sjá nánari umfjöllun um kynjaða greindarorðræðu í Berglind Rós Magnúsdóttir (2005).

í svona ... að gera verkefni flott en ekki bara skila því á einhverjum blöðum ... Það er svo leiðinlegt að vera eitthvað að ... reka fólk áfram en einhver þarf að gera það ...

Henni var langt frá því að vera sama um hvaða einkunn hún fékk fyrir verkefnið og tók því oftast meginábyrgð á verkinu. Helstu viðbrigðin fyrir Ásu þegar upp í framhaldsskólann kom var að vera ekki lengur viðmiðið í náminu:

... þarna eru ... stelpur sem ... eru í tvöfaldrí hraðferð í stærðfræði og ... ég sjálf bara einhvern veginn; oh af hverju er ég ekki jafn góð og þær og eitthvað þannig.

Því má segja að staða hennar hafi breyst. Jákvæðu hliðarnar voru að hennar mati þær að hún hafði loks einhverjar stelpur til að miða sig við og „hífa sig upp“. Samkvæmt þessu eru viðmið hennar áfram þau sömu, þ.e. námsárangur er mikilvægur.

Umræða

Ýmsir kvarðar til að meta ólíkar víddir menningarauðmagns virðast ekki ná að skýra mikið af breytileika í námsárangri 15 ára nemenda á Íslandi (Almar M. Halldórsson, 2006; Guðbjörg Vilhjálmisdóttir, 2005). Eins virðast ólíkar víddir menningarauðmagns varpa mismunandi ljósi á stöðu kynjanna. Þegar 15 ára nemendur eru flokkaðir út frá smekk og menningarneyslu virðist fámennur hópur stráka radast frekar en stelpur í veruháttarhópa sem neyta menningar og þekkingar sem skólinn hampar (Guðbjörg Vilhjálmisdóttir, 2005). Þegar skoðaðar eru niðurstöður úr stöðluðum mælikvörðum á hlutbundið og stofnanabundið menningarauðmagn virðast hins vegar stelpur koma betur út („Alþjóðlegur gagnagrunnur PISA 2000.“; Svandís Nína Jónsdóttir o.fl., 2002; Þórólfur Þórlindsson o.fl., 2000). Ekki er víst að upphaflegir mælikvarðar sem þróaðir voru fyrir áratugum í Frakklandi lýsi endilega þeim fágætu verðleikum sem hlotið hafa sess í öðru samfélagi á allt öðru

tímaskeiði. Bourdieu lagði ríka áherslu á að mælingar á menningarauðmagni yrðu að vera í samræmi menningarhefðir þess samfélags sem til skoðunar væri hverju sinni og að ólíkar víddir hugtaksins þyrfti að skoða í samhengi (Bourdieu, 1986). Þetta rennir stöðum undir áður nefnda gagnrýni, þ.e. að endurskoða þurfi notkun og mælingar á hugtakinu.

Samkvæmt rannsókn minni á leiðtogum í unglingabekk er ljóst að ákveðin tegund þekkingar og leikni er valdaukandi í bekknum. Ljóst var að Ása og Valdimar höfðu bæði veruhátt í samræmi við gildi og verðmætamat í grunnskólanum. Í sumum skólum er verðmætamat leiðtoganna á skjön við gildi skólans (Coleman, 1960; Willis, 1977; 2003). Slíkt hefði e.t.v. átt við um þennan grunnskóla ef verðmætamat jadarhópsins hefði orðið ofan á. Leiðtogarnir voru eins konar fyrirmyndir um „eðlilega“ námshegðun fyrir hvort kyn. Einkunnir meðal ráðandi stelpna höfðu mun meira að segja fyrir þær og stöðu þeirra en fyrir ráðandi stráka. Í bekknum voru þó stelpur sem létu sér fátt finnast um einkunnir og frammistöðu í prófum en þær voru ekki í þeim hópum sem þóttu leiðandi í bekknum. Eins voru strákar í bekknum sem þóttu samviskusamir en valda- og virðingarstaða þeirra innan hópsins virtist ekki styrkjast við það.

Það kom vel fram í gögnunum að námsviðhorf Valdimars speglaði ráðandi verðmætamat meðal strákanna í grunnskólanum. Námshegðun Valdimars byggðist á að sýna fram á getu sína með rökræðum og staðreyndaupplýsingum í tímum en heimanám, aukatímar eða undirbúningur fyrir próf voru þættir sem skiptu litlu máli og best að reyna að komast hjá slíku ef þess var nokkur kostur. Slík námshegðun hentaði þó strákum í hópnum misvel. Ekki höfðu allir fengið menningaruppeldi sem samsvaraði gildum skólans jafn vel og hann. Í máli Ásu og kennarans kom fram að Ása stóð fyrir allt önnur gildi og fékk virðingu innan síns hóps fyrir annars konar námshegðun en Valdimar. Námshegðun hennar má lýsa með orðum eins og sjálfsgaga, skipulagshæfni, samvinnuhæfni, þar sem öllum fannst gott að

vinna með henni, frumkvæði í námsvinnunni sjálfri, sköpun, vandvirkni, ábyrgðarkennd og umhyggju fyrir velferð hópsins. Þess konar auðmagn var virt af fótboltastelpum og ýtti undir gott vinnulag og ástundun í námi en virtist ekki hljóta sams konar upphefð utan hópsins. Gott dæmi um það er að sú þekking og færni sem Valdimar bjó yfir virtist veða þyngra sem mælikvarði á greind nemenda. Fyrir marga af þeim færniþáttum sem komu fram í orðræðu kennaranna um hana sem nemanda (sbr. 3. tafla) má finna samsvörun við skilgreiningar á tilfinningaaudmagni (Reay, 2004).

Valdimar taldi jákvætt að fá háar einkunnir ef það var ekki látið bitna á öðrum mikilvægari þáttum sem voru misjafnir eftir því hver vettvangurinn var (grunnskóli/framhaldsskóli). Það sem hins vegar var sameiginlegt á báðum stöðum var að valdastaða hans eða vinsældir mótuðust ekki af einkunnum eða ástundun hans í námi. Valdimar hafði mikla staðreyndaþekkingu í greinum sem mikil virðing var borin fyrir í skólasamfélaginu sem er í samræmi við ráðandi skilgreiningar á menningarauðmagni. Hann skapaði sér rými, eða nýtti það rými sem viðtekna hugmyndir um karlmennsku leyfa honum, og virðingarsess sem þarf til að koma þeirri þekkingu á framfæri. Hann kunnir leikreglurnar og hafði „réttu“ þekkinguna. Því horfðu kennarar fram hjá misgóðri athygli í tímum og stopulu heimanámi. Það er aðeins eitt sem fellur ekki inn í hina ráðandi skilgreiningu: Hann sýnir ekki þetta auðmagn með afgerandi hætti í samræmdu námsmati. Eitt er að hafa mikið af menningarauðmagni, annað er svo með hvaða hætti manneskja kemur því á framfæri í skólanum og hvort það kemur fram í einkunnum.

En hvað gerir það að verkum að Ása og vinkonur hennar og svo vinkonur Valdimars í framhaldsskólanum leggja svona mikið upp úr einkunnum, sem kallar á kvíða og ótta þeirra við að „standa sig ekki“⁷ þannig að þær breyta jafnvel í grát í miðju prófi. Mín tilgáta er sú að

háar einkunnir hjá mörgum stelpum séu eins konar hlutbundið menningarauðmagn, notað sem staðfesting á hæfni sem jafnvel er efast um (Berglind Rós Magnúsdóttir, 2005). Ása notar þetta sem leið til að skilgreina námshæfni sína og greind að einhverju leyti. Hún er „ofarlega“ í bekknum, eins og hún orðar það, hvað greind varðar og notar fyrst og fremst einkunnir máli sínu til stuðnings, ólíkt Valdimari.

Hér kemur fram mikilvægi þess að skoða þessi atriði í víðara samhengi, þ.e. hvaða stelpnahópar byggja samsemd sína og stöðu á einkunnum og hvað gerir það að verkum að þær gera það, í ljósi þess að kerfið umbunar ekki sérstaklega fyrir það, þ.e. yfirleitt skiptir ekki máli á Íslandi hvort nemendur fá „þokkalegar“ einkunnir eða mjög háar einkunnir fyrir mennta- eða starfsframa (Þorgerður Einarsdóttir og Berglind Rós Magnúsdóttir, 2005).

Í vinnu í kringum þemaverkefnið í bekknum var ljóst að strákarnir tóku frumkvæðið þegar þeim hentaði og þegar það gaf þeim virðingarsess, svo sem eins og að „bjóða sig fram til borgarstjóra“. Ása talar um að hún hafi oftast þurft að taka frumkvæðið í hópavinnunni en þegar þemaverkefnið snýst um eitthvað sem þeir telja eftirsóknarvert eða virðingarvert vilja þeir vera í aðalhlutverkum. Sumar hefðbundnar rannsóknir á menningarauðmagni sýna að stelpur hafa síst minna af hlutbundnu menningarauðmagni eins og það hefur oftast verið mælt (DiMaggio, 1982; Dumais, 2002) en svo virðist sem þær nái síður að skapa sér virðingarsess með því. Kannski er ástæðan sú að þær virðast ekki hafa eins mikið rými til að sækjast eftir athygli og addáun fyrir það sem þær geta eða kunna. Ótti við að vera stimplaðar athyglissjúkar eða að þær væru búnaar að stjórna svo miklu fram að því var ein ástæðan sem sumar stelpurnar nefndu fyrir því að engin stelpa skyldi vera valin sem borgarstjóraefni. Því má leiða getum að því að einkunnir séu leið þeirra til að sýna á „hógværan“ hátt fram á getu sína.

⁷ Sem í skilningi þeirra er að fá ekki 9 eða 10 í einkun.

Önnur skýring gæti einfaldlega verið sú að meiri virðing sé borin fyrir menningarauðmagni sem drengir búa frekar yfir en stúlkur og að það fái meiri sess í námskrám, en af áður nefndum rannsóknum á menningarauðmagni er ljóst að menningarneysla er talsvert kynjuð. Eins benti Bourdieu á að sams konar hæfni kynjanna getur verið göfug eða virðingarverð þegar karlar eiga í hlut en aftur á móti óveruleg eða lítt eftirtektarverð þegar konur eiga í hlut (Bourdieu, 2001:60).⁸ Mikilvægt er að kanna frekar hvað einkennir viðteknar kynjahugmyndir í skólum hér á landi og hvernig þær hafa áhrif á verðmætamat, námshegðun og námsárangur.

Í áframhaldandi rannsóknum á menningarauðmagni er mikilvægt að skoða vel í upphafi hvaða þekking og hæfni er talin virðingarverð í samfélaginu og móta svo mælikvarða út frá þeim athugunum til að geta skoðað tengsl þess við náms- og félagsstöðu. Mikilvægt er að skoða frekar hvort nemendur telji að til séu eins konar elítuhópar eða ráðandi hópar innan bekkja eða skóla og hvað þeir telja að einkenni verðmætamat þeirra hópa sem eru leiðandi eða einstaklinga sem veljast sem leiðtogar. Tilgáta mín, sem ég byggi aðallega á reynslu af því að hafa kennt í sveitaskóla, skóla í sjávarþorpi og svo skólum í borginni, er að það sé misjafnt eftir kyni, menningarumhverfi skólans og samsetningu nemendahópsins. Hugsanlegt er að niðurstöður gætu varpað skýrara ljósi á mismunandi jafnréttisstöðu ólíkra hópa í skólanum, á árangursmuninn milli kynja og þéttbýlis og dreifbýlis á Íslandi, og hvernig kynjamening og mismunandi menningarumhverfi skóla kallar á ólík viðmið um hvað sé eftirsóknarvert og virðingarvert.

Abstract

Bourdieu's conceptual framework of capital has had a sustained impact on research on educational systems. Bourdieu explained that school success and learning behaviour

are related to the amount and type of cultural capital inherited from the family milieu. In this paper I discuss the different interpretations and applications of his conceptual framework by scholars in the field. Some scholars, referring to the essay "Forms of Cultural Capital" (his most sustained elucidation of the meaning of "cultural capital"), have argued that the premises of dominant interpretations have been too narrow. They recommend operating with a wider perspective, keeping in mind that the specific indicators of cultural capital in one context may not be relevant in another context. Both the dominant and the wider interpretation are reflected in data from a qualitative study in which I focused on gender power relations and leadership in the Icelandic teenage classroom setting. The results indicated that friendship between students was gendered and the groups/cliques excluded individuals or other groups by referring to their educational behaviour and cultural distinctions. There was one dominant group for each gender. My analysis focuses on the group leaders' learning behaviour and attitudes towards the dominant school values and on how educational success and credentials such as grades are relevant to their social status in the classroom. The importance of studying the learning behaviour of such leaders is undeniable because a leader's learning behaviour and interaction tells a great deal about her/his group's educational and cultural values. Because of increasing emphasis on accountability and school assessment by authorities who evaluate the educational success of students, it is important to try to understand students' values and how they are aligned with various interpretations of cultural capital.

Heimildir

Adler, P. A. og Adler, P. (1998). *Peer power: Preadolescent culture and identity*. New Brunswick: Rutgers University Press.

⁸ Sem dæmi nefndi hann tískuhönnuðinn og saumakonuna eða kokkinn og matráðinn.

- Almar M. Halldórsson. (2006). *Lesskilningur og íslenskukunnátta 15 ára nemenda: Sérstaða Íslands og forspárþættir - Niðurstöður PISA 2000 og samræmdra prófa*. Reykjavík: Námsmatsstofnun.
- Alþjóðlegur gagnagrunnur PISA 2000. OECD.
- Berglind Rós Magnúsdóttir. (2003). *Orðræður um kyngervi, völd og virðingu í unglíngabekk*. Óbirt M.A. ritgerð: Háskóli Íslands.
- Berglind Rós Magnúsdóttir. (2005). „Ég veit alveg fullt af hlutum en ...“ Hin kynjaða greindarorðræða og birtingarmyndir hennar meðal unglínginga í bekkjardeild. Í Arna H. Jónsdóttir, o.fl. (Ritstj.), *Kynjamyndir í skólasterfi* (bls. 171–196). Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands.
- Bourdieu, P. (1973). Cultural reproduction and social reproduction. Í R. Brown (Ritstj.), *Knowledge, education, and cultural change*:(bls. 56–69) London, Tavistock.
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A social critique of the judgement of taste*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. Í J. E. Richardson (Ritstj.), *Handbook of theory of research for the sociology of education* (bls. 241–258). Greenwood: Greenwood Press.
- Bourdieu, P. (2001). *Masculine domination* (R. Nice, þýð.). Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, P. og Passeron, J.-C. (1977). *Reproduction in education, society and culture*. London: Sage.
- Carter, P. (2003). ‘Black’ cultural capital, status positioning, and schooling conflicts. *Social Problems*, 50(1), 136–155.
- Coleman, J. S. (1960). The adolescent subculture and academic achievement. *The American Journal of Sociology*, 65(4), 337–347.
- Coleman, J. S. (1961). *The adolescent society*. New York: Free Press.
- Connell, R. W. (1989). Cool Guys, Swots and Wimps: The interplay of masculinity and education. *Oxford Review of Education*, 15(3), 291–303.
- DiMaggio, P. (1982). Cultural capital and school success: The impact of status culture participation on the grades of U.S. high school students. *American Sociological Review*, 47, 189–201.
- DiMaggio, P. og Useem, M. (1978). Social class and arts consumption: The origins and consequences of class differences in exposure to the arts in America. *Theory and Society*, 5, 141–159.
- Dumais, S. (2002). Cultural capital, gender, and school success: The role of habitus. *Sociology of Education*, 75(1), 44–68.
- European group for research on equity in educational systems. (2005). *Equity in european educational systems: A set of indicators*. Liege: University of Liege
- Gordon, T., Holland, J. og Lahelma, E. (2000). *Making spaces: Citizenship and difference in schools*. London, Macmillan, New York: St. Martin’s Press.
- Guðbjörg Vilhjálmisdóttir. (2003). *Social group differences in occupational conceptualisations: The relationship to career decision making and the relevance of careers education*. Óbirt ritgerð: University of Hertfordshire; Hertfordshire.

- Guðbjörg Vilhjálmsdóttir. (2005). Habitus íslenskra unglunga. Í Úlfar Hauksson (Ritstj.), *Rannsóknir í félagsvísindum VI* (bls.77–86). Reykjavík: Félagsvísindastofnun Háskóla Íslands - Háskólaútgáfan.
- Howe, C. (1997). *Gender and Classroom Interaction*. Edinburgh: The Scottish Council for Research in Education.
- Ingólfur Ásgeir Jóhannesson. (2004). *Karlmennska og jafnréttisuppeldi*. Reykjavík: Rannsóknarstofa í kvenna- og kynjafræðum.
- Jón Torfi Jónasson og Kristjana Stella Blöndal. (2002). *Ungt fólk og framhaldsskólinn: rannsókn á námsgengi og afstöðu '75 árgangsins til náms*. Reykjavík: Félagsvísindastofnun Háskóla Íslands, Háskólaútgáfan.
- Kaufman, J. og Gabler, J. (2004). Cultural capital and the extracurricular activities of girls and boys in the college attainment process. *Poetics*, 32, 145–168.
- Kehily, M. J. og Nayak, A. (1997). 'Lads and Laughter': humour and the production of heterosexual hierarchies. *Gender and Education*, 9(1), 69–87.
- Kingston, P. W. (2001). The unfulfilled promise of cultural capital theory. *Sociology of Education*, 74(Extra issue), 88–99.
- Lareau, A. og Weininger, E. B. (2003). Cultural capital in educational research: A critical assessment. *Theory and Society*, 32, 567–606.
- Mac an Ghaill, M. (1994). *The making of men: Masculinities, sexualities and schooling*. Buckingham: Open University Press.
- Martino, W. (1999). 'Cool boys', 'party animals', 'squids' and 'poofers': interrogating the dynamics and politics of adolescent masculinities in school. *British Journal of Sociology of Education*, 20(2), 239–263.
- Milner, M. (2004). *Freaks, geeks, and cool kids: American teenagers, schools, and the culture of consumption*. New York: Routledge.
- Olneck, M. (2000). Can multicultural education change what counts as cultural capital. *American Educational Research Journal*, 37(2), 317–348.
- Paechter, C. (2001). Using poststructuralist ideas in gender theory and research. Í B. Francis og C. Skelton (Ritstj.), *Investigating gender: Contemporary perspectives in education* (bls. 41–51). Buckingham, Philadelphia: Open University Press.
- PISA. (2004). *Learning for tomorrow's world - First results from PISA 2003*. Sótt 10. jan, 2006, af <http://www.namsmat.is/vefur/rannsoknir/pisa2003/4-PISA2003eng-Chap4.pdf>.
- Reay, D. (2004). Gendering Bourdieu's concept of capitals? Emotional capital, women and social class. Í L. Adkins og B. Skeggs (Ritstj.), *Feminism after Bourdieu* (bls. 57–74). Oxford: Blackwell.
- Sigurgrímur Skúlason, Finnbogi Gunnarsson, Rósa Einarisdóttir og Inga Úlfisdóttir. (2002). *Skýrsla um samræmd próf í 10. bekk árið 2002*. Reykjavík: Námsmatsstofnun.
- Strauss, A. og Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing grounded theory*. London: Sage Publications.

- Svandís Nína Jónsdóttir, Hera Hallbera Björnsdóttir, Bryndís Björk Ásgeirsdóttir og Inga Dóra Sigfúsdóttir. (2002) bls. 199–219. *Börnin í borginni. Líðan og samskipti í skóla, félagsstarf og tómstundir og vímuefnaneysla: Könnun meðal nemenda í 5.-10. bekk grunnskóla í Reykjavík vorið 2001*. Reykjavík: Rannsóknir og greining.
- Þorgerður Einarsdóttir og Berglind Rós Magnúsdóttir. (2005). Karlar í útrýmingarhættu? Um stöðu kvenna og karla í framhaldsskólum og háskólum. Í Arna H. Jónsdóttir, o.fl. (Ritstj.), *Kynjamyndir í skólasterfi*. Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands.
- Þórólfur Þórlindsson, Kjartan Ólafsson, Viðar Halldórsson og Inga Dóra Sigfúsdóttir. (2000). *Félagsstarf og frístundir íslenskra unglunga*. Reykjavík: Æskan.
- Warikoo, N. (2005). *The cultural worlds of second generation teenagers in London and New York City*. Óbirt ritgerð: Harvard, Cambridge.
- Wetherell, M. og Potter, J. (1987). *Discourse and social psychology: Beyond attitudes and behaviour*. London: Sage.
- Willis, P. (1977). *Learning to labor*. New York: Columbia University Press.
- Willis, P. (2003). Foot soldiers of modernity: The dialectics of cultural consumption and the 21st-century school. *Harvard Educational Review*, 73(3), 390–415.

Þakkir

Greinin byggir á gögnum úr meistara-ritgerð minni sem var unnin undir góðri leiðsögn Guðnýjar Guðbjörnsdóttur en gögnin eru hér sett í nýtt fræðilegt samhengi. Ég vil þakka öllum þeim sem þátt tóku í rannsókninni fyrir tíma sinn og einlægni. Eins þeim fjölmörgu sem lásu greinina yfir á lokastigum hennar.