



Háskólinn
á Akureyri

**„... en auk lestursins leiðrétti
mamma mig alltaf“**

Málfyrirmyndir ungs fólks í ljósi
auðmagnskenninga Bourdieu

Hólmfríður Helga S. Thoroddsen

**Kennaradeild
Hug- og félagsvísindasvið
Háskólinn á Akureyri
2016**

„... en auk lestursins leiðrétti mamma mig alltaf“

Málfyrirmyndir ungs fólks í ljósi
auðmagnskenninga Bourdieu

Hólmfríður Helga S. Thoroddsen

30 eininga lokaverkefni sem er hluti af
Magister Educationis-prófi í menntunarfræði

Leiðsögukennari:
Ásgrímur Angantýsson

Kennaradeild
Hug- og félagsvísindasvið
Háskólinn á Akureyri
Akureyri, júní 2016

Titill: „... en auk lestursins leiðrétti mamma mig alltaf“
Málfyrirmyndir ungs fólks í ljósi auðmagnskenna Bourdieu
Stuttur titill: Málfyrirmyndir ungs fólks
30 eininga meistaraþrófsverkefni sem er hluti af Magister Educationis-
prófi í menntunarfræði

Höfundarréttur © 2016 Hólmfríður Helga S. Thoroddsen
Öll réttindi áskilin

Kennaradeild
Hug- og félagsvísindasvið
Háskólinn á Akureyri
Sólborg, Norðurlóð 2
600 Akureyri

Sími: 460 8000

Skráningarupplýsingar:
Hólmfríður Helga S. Thoroddsen, 2016, meistaraþrófsverkefni,
kennaradeild, hug- og félagsvísindasvið, Háskólinn á Akureyri, 63 bls.

Prentun: Háskólaprent
Reykjavík, júní, 2016

Ágrip

Í þessari ritgerð er fjallað um hugleiðingar 128 nemenda við Menntavísindasvið Háskóla Íslands um eigið máluppeldi og þær settar í samhengi við tungumálið sem félagslegt og menningarlegt auðmagn og hugmyndir fræðimanna um menningarlega endursköpun á vettvangi menntunar (Bourdieu, 1977, 1986, 1991; Reay, 2004; Lareau, 2011; Gee, 2004). Við greiningu á hugleiðingum háskólanemanna var sérstaklega horft á hverjir það eru sem nemendur upplifa sem fyrirmyndir sínar varðandi íslenskt mál og málnotkun. Niðurstöður benda til þess að máluppeldi sé að miklum hluta kvenlægt, að nemendur líti fremur til mæðra sinna eða annarra kvenna innan fjölskyldunnar þegar kemur að málnotkun og aðstoð í íslenskunámi og að viðhorf á heimilum mótist að miklu af viðhorfum mæðra til málræktar. Þá eru einnig skoðuð viðtöl við kennara í framhaldsskólum í tengslum við rannsóknina *Íslenska sem námsgrein og kennslutunga* en rannsóknin er samstarfsverkefni Menntavísindasviðs Háskóla Íslands og Háskólans á Akureyri. Í viðtölum við kennara kemur fram að margir þeirra telja þátt heimilanna í þessum efnum verulegan og að nemendur sem ekki fái tilhlýðilega sinnu á þessu sviði gjaldi þess í skólanum. Í rannsóknargögnunum eru skýrar vísbendingar um að nemendur njóti góðs af kunnáttu, færni og veruhætti (e. habitus) sem er afrakstur menningarlegrar endursköpunar utan skólans, þá innan fjölskyldunnar. Þá benda niðurstöður einnig til þess að ákveðið ósamræmi sé að finna í því hverjir sinni málrækt og kennslu á heimilum (konur) og þeirra sem njóta virðingar innan fjölskyldna varðandi þekkingu, menntun og menningarauðmagn (karlmenn).

Abstract

The focus of this master's thesis is linguistic upbringing within the home. A total of 128 students of education at the University of Iceland wrote assignments on their own linguistic upbringing and role models regarding language use. The assignments were studied using discourse analysis within context of the language being a social and cultural capital and theories of cultural reproduction in the field of education (Bourdieu, 1977, 1986, 1991; Reay, 2004; Lareau, 2011; Gee, 2004). My findings show that linguistic upbringing is a feminine task within families, that students tend to look up to their mothers and other women in the family regarding language and support in Icelandic studies. Dispositions toward language in the home seems to take notion of mothers' dispositions regarding the importance of language.

Additionally, this thesis uses data gathered from a study titled *Icelandic as a school subject and a language of learning and teaching*, which is a collaboration project between the University of Iceland's School of Education and the University of Akureyri. The data used in this thesis are interviews with four first language teachers in Icelandic secondary schools. In these teachers' opinion the role of home and family is considerable and, in their view, the students that do not get adequate support in that context are at a certain disadvantage at school.

There are also clues within the data, especially in the teacher interviews, that there is a tendency within schools of favouring students for knowledge, competence and habitus, which is a product of cultural reproduction outside of school, within the family. My findings also indicate that there are discrepancies regarding who nurtures language and teaching in the home (women) and those who are respected within families for knowledge, education and cultural capital (men).

Handa pabba.
Per absurdum ad astra.

Formáli

Hjálagt rannsóknarverkefni er 30 eininga ECTS meistaraþrófsverkefni til fullnustu M.ed.-þrófs í menntunarfræði við Háskólann á Akureyri. Verkefnið var unnið undir leiðsögn Ásgríms Angantýssonar, lektors við Menntavísindasvið Háskóla Íslands. Ásgrímur tók við mér á umbrotatímum þar sem ég var alls óviss um hvort ég ætlaði mér að klára námið og verða kennari. Hann bauð mér að taka þátt í rannsóknarverkefninu *Íslenska sem námsgrein og kennslutunga* og það varð til þess að áhuginn kviknaði á ný. Honum fæ ég seint fullþakkað fyrir alla þá hvatningu, áhuga og þolinmæði sem hann sýndi mér en ekki síður fyrir vinsemdina, gleðina og það að gefast ekki upp á mér þegar ég vildi helst gefast upp á mér sjálf. Takk Ásgrímur.

Á námstíma mínum við Háskólann á Akureyri hafa dyr Finns Friðrikssonar dósents alltaf staðið mér opnar, hvert sem erindið hefur verið. Fyrir það er ég þakklát. Einnig fá hann og aðrir sem komu að rannsókninni *Íslenska sem námsgrein og kennslutunga* þakkir fyrir ánægjulegt samstarf. Þá stend ég í þakkarskuld við þátttakendur í rannsókninni sem og nemendur við Menntavísindasvið Háskóla Íslands sem lögðu til hugleiðingar sínar til greiningar.

Hjartans þakkir fær Anna María Jónsdóttir fyrir hvatningu, vinskap og yfirlestur ritgerðarinnar. Móðir mín, bróðir og tengdforeldrar fá einnig þakkir fyrir hjálp og hvatningu. Eiginmaður minn, Humi, fær þakkir fyrir ólýsanlegan stuðning, hjálpssemi og þrautseigju. Án hans væri ég á flæðiskeri stödd, með stútfullan haus af hugmyndum sem aldrei yrðu að veruleika.

Að lokum langar mig að þakka börnunum mínum tveimur, Snæfríði Eddu og Höskuldi Sölva, sem halda áfram að koma mér á óvart á hverjum degi með því hversu ýkt frábær þau eru. Meðfram skilum á þessu verki efni ég við þau loforð sem ég gaf fyrir allt of löngu síðan.

Núna er ég loksins búin að skrifa ritgerðina krakkar, ég lofa.

Í síðasta sinn.

Efnisyfirlit

Tölur	xiii
1. Inngangur	3
1.1 Jafnrétti og tungumál	3
1.2 Val á viðfangsefni	6
1.3 Markmið og rannsóknarspurningar.....	7
1.4 Uppbygging ritgerðar.....	8
2. Fræðilegur grunnur	10
2.1 Vettvangur	10
2.2 Veruháttur	12
2.3 Menningarauðmagn	14
2.4 Tungumálið sem auðmagn.....	16
2.5 Mæðrun.....	19
2.6 Samantekt	23
3. Rannsóknin	25
3.1 Um rannsóknina.....	25
3.2 Rannsóknargögn og aðferðafræði.....	26
Úrvinnsla gagna	27
Siðferðileg atriði	30
Takmarkanir rannsókna.....	31
4. Niðurstöður	32
4.1 Tölulegar niðurstöður	34
4.2 Málrækt á heimilum.....	38
Mæður sem málfyrirmyndir.....	38
Ömmur og afar sem fyrirmyndir.....	39
Lesmenning á heimilum.....	40
Leiðréttingar og máluppeldi.....	41
Mat á eigin getu	42

4.3	Kennsla á heimili	44
	Þjálfun fyrir skólabyrjun	44
	Aðstoð í námi	45
	Kennsla eigin barna.....	47
4.4	Viðhorf kennara	48
4.5	Samantekt.....	50
5.	Umræður	52
5.1	Mæður sem málfyrirmyndir	52
5.2	Ömmur og afar	54
5.3	Lesmenning og leiðréttingar	56
5.4	Mat á eigin getu	57
5.5	Kennsla á heimilum	59
6.	Lokaorð	62
	Heimildir	65

Töflur

<i>Tafla 1 Mæður og feður sem málfarsfyrirmyndir.....</i>	34
<i>Tafla 2 Ömmur og afar sem málfarsfyrirmyndir.....</i>	35
<i>Tafla 3 Tíðni persónuformana í heildartexta</i>	36
<i>Tafla 4 Málfarsfyrirmyndir í fyrstu málsgrein hugleiðinga</i>	37

By doing away with giving explicitly to everyone what it implicitly demands of everyone, the educational system demands of everyone alike that they have what it does not give. This consists mainly of linguistic and cultural competence and that relationship of familiarity with culture which can only be produced by family upbringing when it transmits the dominant culture.

(Bourdieu, 1977, bls. 71)

Ég var orðinn leiður á þvælingi og fánýtri vinnu og mig hafði lengi dreymt um að komast á námslán. Mér fannst það hlyti að vera viss áfangi í lífinu að vera á námslánnum. Ég lá stundum í koju eða klénu rúmi og sá sjálfan mig í anda sitja á síðkvöldum í hópi ungs fólks við kertaljós og ræða bókmenntir og listir á líðandi stund – og vera á námslánnum. Það var nú ekki töluð vitleysan í þessum draumum og í hópnum var ég orðlagður fyrir orðheppni og falleg augu. Kannski hafði ég lesið einhvers staðar um svona fólk, kannski langaði mig að hoppa upp í næstu stétt fyrir ofan, tilheyra hinum iðjulausa menntaaðli og vera í því að hafa áhyggjur af framtíð íslenskrar menningar og sækja kokteilboð og svona – allavega eða altént eða alltjend langaði mig að læra eitthvað.

(Guðmundur Andri Thorsson, 1988, bls. 10)

1. Inngangur

1.1 Jafnrétti og tungumál

Árið 2011 kom út ný aðalnámskrá grunnskóla með breyttum áherslum sem hvíla á sex grunnþáttum menntunar og er ætlað að endurspeglast í öllu skólstarfi í landinu en þeir eru: Læsi, sjálfbærni, lýðræði, jafnrétti, heilbrigði og velferð og sköpun. Á heimasíðu menntamálaráðuneytisins stendur um jafnréttismenntun að hún „feli í sér gagnrýna skoðun á viðteknum hugmyndum í samfélaginu og stofnunum þess í því augnamiði að kenna börnum og ungmennum að greina þær aðstæður sem leiða til mismununar sumra og forréttinda annarra“ (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2011).

Í jafnréttisriti í ritröð um grunnþætti menntunar er stétt og stéttarstaða sérstaklega gerð að umfjöllunarefni, þar sem varpað er fram spurningunni um að þó íslenskt samfélag hafi löngum verið talið einsleitt þá sé nauðsynlegt að spyrja hvort ekki sé munur á félagslegum aðbúnaði einhverra hópa innan þess. Að mismunandi forsendur til náms skapist ekki eingöngu af ólíkri efnahagsstöðu, heldur verði einnig að taka til íhugunar þætti á borð við menntun fjölskyldu og fjölskyldutengsl (Kristín Dýrfjörð, Þórður Kristinsson og Berglind Rós Magnúsdóttir, 2012, bls. 44).

Í *Íslenska til alls: tillögur íslenskrar málnefndar að íslenskri málstefnu*, sem gefin var út árið 2008, á vegum Menntamálaráðuneytisins, er fjallað um hvernig hraði samfélagsins og tengslarof milli kynslóða hafi víðtæk áhrif einkum á tungutak barna. Þar er vitnað til erlendra rannsókna sem sagt er að sýni fram á að máluppeldi í bernsku móti hversu góðir málnotendur börn verði á fullorðinsárum en gott máluppeldi felist meðal annars í því að mikið sé lesið fyrir og talað við börnin (bls. 23-24). Að sama skapi er fjallað um máluppeldi í aðalnámskrá grunnskóla en þar segir að traust kunnátta í móðurmáli sé „meginundirstaða staðgóðrar menntunar. Jafnframt er lestur öflugt tæki nemenda til að afla sér þekkingar og tjáning í ræðu og riti ein af nauðsynlegum forsendum þátttöku í samfélaginu“ (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2011, bls. 97).

Í þessu ljósi og í samhengi við jafnréttisumræðuna er vert að velta fyrir sér hvaða áhrif mismunandi forsendur foreldra til máluppeldis hafi á skólagöngu barna sinna og með hvaða hætti það birtist í skólakerfinu. Í fjölmiðlum er reglulega rætt um bága stöðu nemenda varðandi læsi, einkum í samhengi við niðurstöður samræmdra könnunarprófa eða PISA, lestrarprófana á vegum OECD en augljóst má þykja að þegar rætt er um bága stöðu nemenda er rætt um bága stöðu sumra nemenda og ekki annarra.

Franski félagsfræðingurinn Pierre Bourdieu helgaði starfsævi sína að miklum hluta þessari hugmynd, að skýra mismunandi gengi barna í franska skólakerfinu út frá menningarlegum forsendum fjölskyldna þeirra. Bourdieu fjallaði sérstaklega um hugmyndir sínar um menningarlega endursköpun, ásamt Passeron, í bók þeirra *Reproduction in Education, Society and Culture* (1977). Í þeirri bók leitast Bourdieu við að greina skólakerfið og menntun og kemst að þeirri niðurstöðu að skólakerfið sé í raun tæki valdhafa til að ala á félagslegum ójöfnuði og að þar skipi tungumálið stóran sess. Þá vildi hann einnig meina að sú menningarlega endursköpun sem á sér stað innan skólakerfisins styðji við endursköpun núverandi stéttarskipunar samfélagsins. Seinna fjallaði hann frekar um menningarlega endursköpun í samhengi við skólakerfið í bókinni *The State Nobility* (1998) en beindi sjónum sínum í þeirri bók einkum að frönsku háskólaumhverfi. Í bókinni *Language and Symbolic Power* (1991) fjallaði Bourdieu ítarlega um tungumálið í samhengi við mismunandi svið tilverunnar og sagði nauðynslegt að skoða tungumálið sem félagslegt tæki sem notað væri til aðgreiningar.

Bourdieu leit til félagsfræðinga á borð við Karl Marx, Emile Durkheim og Max Weber við kenningasmíð sína en setti fram eigið sjónarhorn sem byggir á þremur meginhugtökum; vettvangi (e. field) sem er félagslegur leikvangur þar sem leikmenn keppa um völd og virðingu, veruhátt (e. habitus) sem mótar sýn fólks á keppnina sem á sér stað á leikvanginum og auðmagni (e. capital), sem eru þau tæki og bjargráð (e. resources) sem ýta undir samkeppnishæfni fólks á vettvanginum. Þó um sé að ræða einstök hugtök er nauðsyn að horfa á þau í samhengi, þar sem hugtökin eru svo samofin að þau geta ekki hvert án annars verið (Grenfell, 2008). Grenfell vill einnig meina að verk Bourdieu skilji eftir sig spurningar á borð við hvort að skólakerfið byggi í raun á þeim lýðræðislega grunni sem því er ætlað og hvort að allir eigi möguleika á að ná árangri innan þess.

Bourdieu setti kenningar sínar og rannsóknir fram með þeim hætti að þær hafa orðið frjósamur jarðvegur fyrir aðra fræðimenn síðustu ár og áratugi. Í samhengi við skólakerfið hafa Reay (2004) og Lareau (2011) látið til sín taka en þær hafa hvor um sig skoðað forsendur barna til náms með tilliti til félagslegs og menningarlegs bakgrunns þeirra. Þá hafa þær einnig skoðað kenningar Bourdieu í samhengi við umræðu um mæðrun (e. mothering), sem snýr að aðkomu mæðra varðandi uppeldi og skólun eigin barna. Aðkoma foreldra að skólakerfinu hefur aukist til muna á síðustu árum og í áðurnefndu jafnréttisriti um grunnþætti menntunar (2012) er spurningum velt upp varðandi foreldrasamstarf, hvaða foreldrar það séu sem sækjast eftir samstarfi við skóla, hvaða foreldrar það séu sem skólar sækjast eftir samstarfi við og hvort menntunarleg staða foreldra gefi þeim sem meiri menntun hafa forskot í því samhengi (Kristín Dýrfjörð, Þórður Kristinsson og Berglind Rós Magnúsdóttir, bls. 46-47). Þá má einnig velta upp spurningum um hvort kennarar verði varir við mismunandi gengi nemenda út frá félagslegri stöðu þeirra og hvort það hafi áhrif á nálgun þeirra í kennslu.

Hérlendis hefur áhugi á sjónarhorni Bourdieu færst í aukana á síðustu árum. Berglind Rós Magnúsdóttir hefur kannað námshegðun leiðtoga í unglingadeild (2005) og Þórdís Þórðardóttir (2015) skoðaði virðingarsess leikskólubarna út frá hugmyndum um menningarauðmagn. Þá er vert að minnast á nýlegar meistaraprófsritgerðir Aase Vivaas (2015) og Helgu Hafdísar Gísladóttur (2015). Lítið hefur hérlendis verið skoðað hvernig tungumálið hefur áhrif í samhengi við auðmagnskenningar Bourdieu en í því samhengi má þó nefna niðurstöður Ásgríms Angantýssonar (2016) í tengslum við rannsóknina *Íslenska sem námsgrein og kennslutunga*.

Bourdieu (1977) vildi meina að ákveðin gjá væri til staðar milli sumra heimila en ekki annarra þegar kæmi að tungumáli skólans, að sumir foreldrar beittu markvissum aðferðum til að tryggja aðlögunarhæfni barna sinna að skólakerfinu og þannig væri menningarlegri endursköpun og núverandi stéttarskipan viðhaldið í gegn um skólakerfið (bls. 72). Með það að augamiði lék mér forvitni á að vita hverjir það væru innan fjölskyldna sem helst kæmu að máluppeldi barna og unglunga og með hvaða hætti viðkomandi reyndu að brúa bilið milli heimilis og skóla hvað varðaði tungumálið.

1.2 Val á viðfangsefni

Vorið 2013 lauk ég B.ed.-námi og skrifaði heimildaritgerð um bráðgervi barna og kynjaða orðræðu. Við heimildavinnuna rakst ég ítrekað á nafn Pierre Bourdieu og las meðal annars kaflann „*Ég veit alveg fullt af hlutum en ...*“ *Hin kynjaða greindarorðræða og birtingarmyndir hennar meðal unglinga í bekkjardeild*, sem Berglind Rós Magnúsdóttir skrifaði og birtist í bókinni *Kynjamyndir í skólasterfi* sem út kom árið 2005. Það var þá sem ég ákvað að gera mitt besta til að nýta kenningar hans í meistaraprófsritgerðinni minni þegar þar að kæmi.

Þegar ég var unglingur kviknaði áhugi minn á kenningum, félagsfræði og heimspeki og ég las allt sem ég komst yfir. Byrjaði á *Veröld Soffú* og *Sögu mannsandans* en endaði með að ganga fram af þabba mínum, sem kvartaði sífellt sárar undan því að bókasafnið hans hefði þynnst töluvert með árunum. Grunnurinn að þessum áhuga var hinsvegar lagður mun fyrr. Þegar ég var krakki hafði fullorðið fólk gjarnan orð á því að ég væri fullorðinsleg í tali á saman tíma og jafnaldrar mínir gerðu athugasemdir við málfar mitt og sögðust ekki skilja mig. Þegar ég var tíu ára gömul hringdi ég inn í útvarpsþátt til að biðja um óskalag. Þáttastjórnendum þótti eitthvað spaugilegt að heyra í þessari málglöðu stúlku, sem augljóslega var að norðan, þar sem norðlensk harðmælgin leyndi sér ekki. Þeir spurðu mig hvort ég læsi mikið, sem mér þótti undarleg spurning, því auðvitað las ég mikið. Þeir sögðu mér þá að þeim léki forvitni á að vita hvers vegna ég talaði jafn fornt og raun bar vitni og mér varð að orði „jú sjáðu til, það varð mér til happs að eiga aldraða foreldra“.

Ætli ég hafi ekki hitt naglann á höfuðið þarna, nema hvað foreldrar mínir voru ekki aldraðir, enda rétt undir fertugu þegar ég fæddist. Þau voru hinsvegar bæði langskólagengin og ég ólst upp á menningarheimili þar sem ég hafði alla tíð greiðan aðgang að bókum, tónlist, listsköpun og þátttöku í þjóðfélagsmæðunni með fullorðna fólkinu. Það var ekki fyrr en ég kynntist kenningum Bourdieu sem ég fór að setja hlutina í samhengi og áttaði mig á að leikni mín með tungumálið, sérstaklega þegar ég var barn, hefði mögulega meira með uppeldi mitt að gera fremur en meðfædda yfirburðahæfni til að læra tungumál.

Haustið 2014 fór ég að huga að meistaraprófsritgerðinni minni og hafði samband við Ásgrím Angantýsson, sem bauð mér að taka þátt í rannsóknarverkefninu *Íslenska sem námsgrein og kennslutunga*. Verkefninu

hafði þá þegar verið hleypt af stokkunum og mitt fyrsta verk var að lesa yfir niðurstöður viðtala við nemendur, bæði í grunn- og framhaldsskólum. Í upphafi langaði mig að skoða málnotkun í samhengi við breytta fjölskyldumynd á 20. öldinni, hvernig máluppeldi barna hefur færst út af heimilinu og inn í skólana og hvaða afleiðingar það kynni að hafa varðandi orðfæri barna og unglinga. Vorið 2015 tók ég að mér yfirferð hluta verkefna í grunnáfangi við Menntavísindasvið Háskóla Íslands þar sem nemendur skrifuðu hugleiðingar sínar um eigið máluppeldi og við þá vinnu sá ég greinileg þemu sem ég hafði hug á að skoða betur. Hugleiðingar kennaranemanna enduðu því á að vera meginuppistaða þeirra gagna sem þessi meistaraþrófsritgerð byggir á en þau eru skoðuð með hliðsjón af kenningum Bourdieu.

1.3 Markmið og rannsóknarspurningar

Markmið þessa verks er tvíþætt. Annars vegar að skoða hverjir það eru sem helst koma að máluppeldi barna innan fjölskyldna og þar með utan skólakerfisins og hins vegar með hvaða hætti hugmyndir um tungumálið sem menningarlegt auðmagn birtist í frásögnum háskólanema. Til samanburðar verða einnig skoðuð viðtöl við fjóra framhaldsskólakennara. Rannsóknarspurningin skiptist í eftirfarandi þætti:

- a) Hverjir eru það sem helst koma að máluppeldi innan fjölskyldunnar?
- b) Hverjir eru helst teknir til fyrirmyndar varðandi málnotkun?
- c) Hvers konar íslenskukennsla fer fram á heimilum og hvernig nýtist sú þekking og þjálfun í skólanum?
- d) Að hvaða marki ræðst gengi nemenda í íslensku af félags- og menningarlegum þáttum?
- e) Með hvaða hætti birtast hugmyndir um tungumálið sem auðmagn í orðræðu háskólanemenda annars vegar og framhaldsskólakennara hins vegar?

Til að svara þessum spurningum voru hugleiðingar 128 nemenda við Menntavísindasvið Háskóla Íslands orðræðugreinar auk áður nefndra viðtala við fjóra framhaldsskólakennara. Gögnin byggja í báðum tilfellum á opnum spurningum, þar sem viðkomandi var gefið tækifæri til að nálgast viðfangsefnið á eigin forsendum, án fyrirfram ákveðinna hugmynda um hvað

telst rétt og satt. Þannig má ætla að gögnin geti gefið víðari og raunsærri mynd af máluppeldi á heimilum og birtingarmyndum menningarauðmagns í tengslum við íslenskunám. Ætla má að hugleiðingar háskólanemanna gefi dýpri innsýn en svör framhaldsskólakennaranna og því verður megináherslan á þann hluta gagnanna og svör framhaldsskólakennaranna eru nýtt til að styðja við svör háskólanemanna.

Í þessari rannsókn er mestur þungi lagður á fyrstu tvær spurningarnar a) hverjir það eru sem helst koma að máluppeldi innan fjölskyldunnar og b) hverjir séu helst teknir til fyrirmyndar varðandi málnotkun. Með þessu er leitast við að sjá hvort ósamræmi sé á milli þess hverjir það séu sem helst komi að máluppeldi á heimilum og hverjir það séu sem taldir eru til eftirbreytni varðandi málnotkun. Ætla má að öllu erfiðara verði að alhæfa út frá spurningum c) og d) en vonast er til að gögnin geti að einhverju marki varpað ljósi á hvort og hvernig þjálfun á heimilum styrki nemendur í íslenskunámi. Að lokum verða dregnar fram þær hugmyndir sem birtast í orðræðu háskólanemanna annars vegar og framhaldsskólakennaranna hins vegar um tungumálið sem auðmagn.

1.4 Uppbygging ritgerðar

Ritgerðin skiptist í sex kafla, fjóra kafla auk inngangs og lokaorða. Að loknum inngangi tekur annar kafli við en í honum er að finna fræðilegar forsendur ritgerðarinnar. Fjallað er um þrjú grunnhugtök sem sjónarhorn Bourdieu byggir á, vettvang (e. field), veruhátt (e. habitus) og auðmagn (e. capital), með áherslu á menningarauðmagn. Því næst er umfjöllun um hvernig tungumálið getur birtst sem auðmagn innan skólakerfisins og að lokum verður fjallað um mæðrun (e. mothering) en sú umræða snýr að því hvernig mæður bera sig að og nýta félags- og menningarauð sinn í samhengi við uppeldi og skólun eigin barna.

Í þriðja kafla er grein gerð fyrir aðferðafræði, gagnaöflun og gagnagreiningu. Við greiningu gagna var stuðst við sögulega orðræðugreiningu (e. historical discourse analysis) til að koma auga á þrástef í textum háskólanemanna og framhaldsskólakennaranna. Einnig er fjallað um rannsóknina *Íslenska sem námsgrein og kennslutunga* sem er samstarfsverkefni Menntavísindasviðs Háskóla Íslands og Háskólans á

Akureyri. Að lokum verður fjallað um siðferðileg atriði sem hafa ber í huga við rannsóknarvinnu og takmarkanir rannsóknarinnar.

Fjórði kafli hefur að geyma niðurstöður gagnagreiningar, þar sem lögð verða fram töluleg gögn til að skerpa á niðurstöðum auk þess sem niðurstöðum er skipt niður eftir þeimum sem fram komu við greiningu hugleiðinga háskólanemanna annars vegar og viðtala við framhaldsskólakennara hins vegar. Í ljós kom að á heimilum háskólanemanna eru það helst mæður sem litið er upp til hvað varðar málnotkun og leitað er til þegar kemur að því að fá aðstoð í íslenskunámi. Í viðtölum við framhaldsskólakennara mátti greina að þeir yrðu varir við mismunandi menningarlegan bakgrunn nemenda sem endurspeglar í gengi og viðhorfum nemenda til íslenskunáms í framhaldsskólum.

Í fimmta kafla ritgerðarinnar eru frekari umræður, þar sem niðurstöður eru teknar saman og settar í samhengi við fræðin sem fjallað var um í öðrum kafla. Að honum loknum taka við lokaorð.

2. Fræðilegur grunnur

Fræðilegur grunnur ritgerðarinnar hvílir á kenningum franska félagsfræðingsins Pierre Bourdieu. Gerð verður grein fyrir þremur hugtökum sem kenningar hans hverfast um, vettvangi (e. field), veruhætti (e. habitus) og auðmagni (e. capital). Þá verður sjónum beint að því hvernig tungumál getur birst sem auðmagn innan skólakerfisins og að lokum verður fjallað um hugtakið mæðrun (e. mothering) en það er sett fram til viðbótar við kenningar Bourdieu.

2.1 Vettvangur

Fyrsta hugtak Bourdieu sem gerð verður grein fyrir er vettvangur (e. field) en það hugtak notaði hann til að skýra uppsetningu samfélagsins og félagslegan veruleika. Swartz (1997) taldi mikilvægt að gera greinarmun á vettvangi Bourdieu annars vegar og hugmyndinni um stofnun (e. institution) hins vegar, þar sem félagslegar athafnir geti snúist um samkeppni án þess að vera stofnanabundnar (bls. 120).

Bourdieu líkti félagsheiminum gjarnan við íþróttir, þar sem vettvangur er eins og leikvangur og einstaklingar leikmenn sem spila eftir reglum leikvangsins. Hver leikmaður gegnir ákveðinni stöðu og hlutverki á leikvanginum, þar sem leikmenn keppast um völd og virðingu (Thompson, 2008). Samfélagið er þó ekki einn vettvangur, heldur margir, sem spila saman og raðast í goggunarröð eftir virðingu og völdum. Bourdieu (1994b) vildi meina að öllum undirvettvöngum væri stjórnað af hinum kapítalíska yfirvettvangi; vettvangi valda, stjórn mála, fjármagns og stórfyrirtækja. Valdavettvangurinn hefur umráð yfir öðrum vettvöngum samfélagsins, sem birtist meðal annars í áhrifum á stefnumótun og fjárveitingar. Undirvettvangar á borð við mennta- og menningarvettvang hafa aðild að valdavettvanginum en hafa ekki merkjanleg áhrif á valdavettvanginn sjálfan (Gestur Guðmundsson, 2012, bls. 72).

Þannig má skilja að einstefnuloki sé að valdavettvanginum, þar sem áhrif hans virka á undirvettvanga en ekki öfugt. Það sem gerist innan valdavettvangsins mótast það sem gerist innan undirvettvangsins, en það sem gerist innan undirvettvangs getur aðeins haft áhrif á félagslega tilveru innan eigin vettvangs eða nærliggjandi undirvettvanga. Sem dæmi má taka hvernig

stjórnvöld geta haft áhrif á menntavettvanginn í formi fjárveitinga og stefnumótunar eins og áður kemur fram en menntavettvangurinn getur aldrei haft nema takmörkuð áhrif á svið stjórn mála og stjórnsýslu. Hins vegar getur menntavettvangurinn haft áhrif á aðra nærliggjandi undirvettvanga svo sem vettvang menningar og lista, þar sem listnám hvers konar tilheyrir menntavettvanginum.

Hver vettvangur er mismunandi eftir því hvaða leikur er spilaður á honum og hefur sína eigin reglur. Hver vettvangur hefur einnig sína eigin sögu og stjórnnuleikmenn (e. starplayers), menn og konur sem risið hafa til valda og virðingar innan hvers vettvangs (Thompson, 2008). Hér á landi má nefna menn á borð við Halldór Laxness, Stein Steinarr, Jónas Hallgrímsson og Jóhannes Kjarval innan vettvangs lista og menningar, en einnig menn á borð við Snorra Sturluson og Hallgrím Pétursson, sem hafa á löngum tíma hlotið goðsagnakenndan blæ í samhengi við bókmenntir þjóðarinnar. Á sviði menntamála er vert að minnast á Guðmund Finnbogason, höfund bókarinnar *Lýðmenntun*, Jónas Jónsson frá Hriflu og Ísak Jónsson, stofnanda skóla Ísaks Jónssonar.

Gestur Guðmundsson (2012) skrifar að staða hvers leikmanns ráðist af því hvaða mat aðrir leikmenn innan tiltekins vettvangs leggja á hæfni hans. Þeir sem njóta meiri virðingar innan hvers einstaka vettvangs eru því til þess fallnir að leggja dóm á hæfni hvers og eins og ákvarða þannig stöður leikmannanna á hverjum vettvangi. Brautargengi hvers og eins innan vettvangsins stýrist af veruhætti (e. habitus) viðkomandi og samsetningu auðs (e. capital)(bls. 76). Samkvæmt Bourdieu, þá er markmið leikmanna annað hvort að viðhalda eða bæta stöðu sína innan vettvangsins en leikmenn geta styrkt stöðu sína með söfnun eiginlegs fjármagnsauðs eða táknræns auðs. Ólíkt fótboltavelli, sem er vel snyrtur og jafn, er hinn félagslegi keppnisvöllur langt frá því að vera jafn og sléttur. Leikmenn sem hefja leikinn með meira magn auðs hafa óneitanlega forgjöf og eru færir um að nota auð sinn til frekari auðsöfnunar og styrkja þannig stöðu sína á vettvanginum (Thompson, 2008).

Þessum gæðum verður alltaf misskipt, samkvæmt Bourdieu, þar sem hagstæðar stöður innan hvers vettvangs og samfélagsins í heild eru takmarkaðar. Ef leitast er við að styrkja stöðu allra með sama hætti, verður sú staða almenn, ekki lengur eftirsóknarverð og að lokum skipt út fyrir aðra hagstæðari stöðu innan vettvangsins sem er torsóttari fyrir hinn almenna leikmann (Lareau, 2011, bls. 277).

2.2 Veruháttur

Habitus eða veruháttur eins og hugtakið hefur gjarnan verið þýtt yfir á íslensku, er annað lykilhugtak í kenningum Bourdieu, sem er á sama tíma líklega það hugtak sem er hvað torræðast og oftast rifið úr samhengi (Maton, 2008). Í inngangi að bókinni *Language and Symbolic Power* (1991) kemur fram að Bourdieu vildi meina að veruháttur væri eiginleikinn til að staðsetja sig í félagslegum aðstæðum og haga hegðun sinni í samræmi við stöðu á vettvanginum (bls. 13).

Dumais (2006) segir veruhátt vera innhverfingu félagslegs kerfis sem mótar sýn fólks á heiminn og verður einskonar leiðarvísir þess í lífinu. Gestur Guðmundsson (2012) útskýrir hugtakið enn frekar og segir það „samheiti um þær forskriftir að hegðun, skynjun og umhugsun sem hafa runnið okkur svo í merg og bein að við beitum þeim án umhugsunar“. Hann bendir á að veruháttur nái til smæstu hversdagslegra athafna okkar á borð við klæðaburð, mataræði og borðsiði en jafnframt hvernig við skynjum og metum mismunandi listgreinar, listaverk og hvernig við lesum texta (bls. 80-81).

Bourdieu (1994a) sagði að hugmyndin um veruhátt hafi kviknað þegar hann velti fyrir sér hvernig hegðun gæti verið reglubundin án átaka, án þess að vera bein afleiðing af hlýðni við yfirvald. Það er hvernig fólk veit hvernig það á að haga sér í daglegum athöfnum án þess að stöðugt sé fylgst með því eða hegðun þess leiðrétt (bls. 65).

Dumais (2006) skrifar að veruháttur byrji að mótast í frumbersku samhliða fyrstu stigum félagsmótunar. Strax í barnæsku fer fólk að átta sig á því hvar það tilheyrir og passar í samfélaginu og sömuleiðis hvaða væntingar það geti gert til framtíðarinnar en stétt og þjóðfélagsstaða hvers og eins hefur áhrif þar um. Sá veruháttur sem býr um sig á barnsaldri birtist í viðhorfum gagnvart menningu, samfélaginu og eigin framtíð sem fólk lærir almennt heimavið og tekur síðan sem sjálfgefnum. Þannig gerir fólk sér ekki grein fyrir hvaðan viss viðhorf sem móta lífsstefnu þeirra koma en ganga út frá því að þau séu meðfædd eða sjálfgefin.

Mismunandi veruháttur gefur fólki mismunandi forsendur til menningarlegrar hæfni, félagslegra tengsla, menntunar og menningar sem síðan má umbreyta í mismunandi form verðleika seinna meir (sjá auðmagn). Það er mögulegt að þróa með sér nýjar venjur og smekk síðar meir en þær skortir alltaf þá þægindatilfinningu sem er sammerk með þeim viðhorfum,

gildum og venjum sem mótast í upphafi. Fólk af mismunandi stigum samfélagsins er félagsmótað á mismunandi máta. Bakgrunnur hvers og eins mótar þau bjargráð (e. resources) sem viðkomandi hefur til umráða (sem birtist í auðmagni), sem bæði erfast og eru innrætt með uppeldi, sem einstaklingar nýta í samskiptum sínum í mismunandi stofnanalegu samhengi (á vettvangi) í hinum félagslega heimi (Lareau, 2011, bls. 25).

Gestur Guðmundsson (2012) skrifar að í hugtakinu um veruhátt felist „að samfélagið birtist og viðheldur sér í margs konar hversdagslegum athöfnum án þess að við gerum okkur grein fyrir því“ (bls. 81). Fólk gengur út frá hugmyndinni um frjálsan vilja en samt sem áður byggjum við hversdagslegar ákvarðanir okkar á fyrirframgefnum forsendum sem við höfum um bæði vettvanginn og það fyrirsjáanlega í fari, hegðun og viðhorfum annarra leikmanna á vettvanginum.

Veruháttur tengir hið félagslega og einstaklinginn, því að á sama tíma og upplifanir hvers og eins eru einstakar, eru þær félagslegar í uppbyggingu sinni og fólk með sambærilegan veruhátt deilir sambærilegri reynslu. Áhrifaþættir þar um geta meðal annars verið þjóðfélagsstétt, kyn, uppruni, kynhneigð, starfsstétt, þjóðerni og landsvæði (Maton, 2008). Sem dæmi má nefna samkynhneigða karlmenn á Íslandi í kring um 1980. Enda þótt upplifun þeirra sé bundin við einstakt fólk og atburði, þá má ætla að hún sé á sama tíma keimlík og mótist af viðhorfum samfélagsins og sambærilegri stöðu þessara manna á vettvanginum. Bourdieu (1990) skrifar að einstakur persónulegur stíll, svo sem hvað varðar klæðaburð, sé aldrei meira en frávik frá hinum samþykka stíl á ákveðnum tíma af ákveðinni stétt. Fólk trúir að það sé að fara út fyrir ákveðinn samfélagslegan ramma og brjóta niður gildi en er í raun að undirstrika veruhátt eigin stéttar með því að fara markvisst á svig við hann (bls. 60).

Dumais (2006) bendir á að þar sem veruháttur tengist stétt og stöðu, sé hann til þess fallinn að endurskapa ójöfnuð, þar sem fólk í forréttindahópi hagar seglum þannig, meðvitað og ómeðvitað, að það tryggir forréttindi barna sinna, á meðan þeir sem ekki njóta slíkra forréttinda hafa takmörkuð tækifæri til að hafa áhrif á framtíðina og þar með útkomuna. Börn sem alast upp í umhverfi þar sem menntunarstig er lágt eru líklegri til að gangast við þeirri hugmynd að þau eigi ekki erindi í framhaldsnám. Þessar hugmyndir leiða af sér og eru studdar af neikvæðri hegðun gagnvart skólakerfinu sem draga úr líkum á námsárangri (svo sem að skrópa í tíma og að sinna ekki heimanámi).

Nemendur sem koma úr umhverfi þar sem menntunarstig er almennt hærra hafa veruhátt sem bæði samsvarar skóla og kennurum. Þessir nemendur eiga því auðveldara með að aðlaga sig skólakerfinu og kennarar eru líklegri til að líta á þessa nemendur sem metnaðarfullri en nemendur úr fyrri hópnum, þar sem veruháttur þeirra leyfir þeim að haga sér eins og þeim er tamt í aðstæðum innan skólakerfisins.

2.3 Menningarauðmagn

Þriðja hugtak Bourdieu er hugmyndin um auð (e. capital), en hann nefndi fjórar tegundir auðs:

- a) fjármagnsauður sem er bundinn við peninga og eignir
- b) félagsauður sem birtist í tengingum og félagslegu neti, tengslum fjölskyldu, trúarlegri og menningarlegri arfleið
- c) menningarauður sem birtist í ákveðinni þekkingu, smekk, fagurfræðilegum og menningarlegum hneigðum, tungumáli, frásögn og rödd
- d) táknrænn auður, en hann birtist í hlutum sem standa fyrir hinar tegundir auðs og hægt er að skipta með á öðrum vettvangi (svo sem í formi prófskírteina) (Thompson, 2008).

Hér verður sjónum einkum beint að menningarauði (e. cultural capital) sem Bourdieu fjallaði ítarlega um ásamt Passeron í bók sinni *Reproduction in Education, Society and Culture* frá 1977 en í þeirri bók leituðust þeir við að skýra mismunandi útkomu barna í franska menntakerfinu. Hugtakinu er ætlað að skýra hvernig auður birtist í fleiri myndum en eingöngu sem eiginlegur fjárhagsauður, sem aðföng sem yta undir félagslegan gróða fólks en Bourdieu taldi nauðsynlegt að skoða aðrar tegundir auðmagns en eingöngu það sem tengt er hagkerfum og fjármagni (Maton, 2008)

Samkvæmt Bourdieu (1986) má skipta menningarauði í þrjá undirflokkar (bls. 47). Líkamnaður menningarauður (e. embodied cultural capital) er sá menningarauður sem erfist í gegn um félagsmótun og samskipti, einna helst innan fjölskyldunnar. Bourdieu vildi meina að innræting menningarauðs væri ógerningur, hann lærðist aðeins á löngum tíma og birtist í veruhætti, þannig að einstaklingar verði næmir fyrir og sækist eftir ákveðnum menningarlegum

áhrifum. Málvarslegt auðmagn (e. linguistic capital) má fella undir þessa skilgreiningu, en nánar verður fjallað um hugtakið hér á eftir.

Hlutbundinn menningarauður (e. objectified cultural capital) skilgreinist af eignum sem styðja menningarauðmagn svo sem málverk, bækur í hillum og hljóðfæri (Gestur Guðmundsson, 2012, bls. 78). Menningarauður af þessu tagi öðlast þó aðeins gildi ef hlutaðeigandi hafa forsendur (veruhátt) til að meta, skilja og nýta sér gildi hlutanna í menningarlegu samhengi. Þannig má skilja að hlutbundinn menningarauður verður ekki keyptur með málverkum eða bókum einum saman.

Síðast tilgreinir Bourdieu stofnanabundinn menningarauður (e. institutionalized cultural capital), sem birtist einna helst í prófskírteinum. Bourdieu (1977) bendir á að það fari í raun eftir samhengi hvaða gæði eru eftirsóknarverð á hverjum vettvangi fyrir sig og það eigi jafnt við um efnisleg eða táknræn gæði. Þannig skýrir hann hvernig ákveðnir þjóðfélags hópar, einkum millistéttir, hafa ráðstafað menningarauð sínum á sviði menntamála eða innan menntavettvangsins. Hann segir að út frá þessu sjónarhorni megi líta á menntastofnanir sem áhöld millistéttarinnar til að skapa félagslegan gróða og vill á sama tíma meina að menningarlegri endursköpun (e. cultural reproduction) sé viðhaldið í gegn um skólakerfið (bls. 72).

Þá vildi Bourdieu einnig meina að börnum með menningarauðmagn og samsvarandi veruhátt sé hampað á meðan börn sem ekki búa svo vel fari á mis við það sem skólakerfinu er ætlað að koma til skila (Bourdieu, 1977, bls. 72-73). Stofnanabundinn menningarauður er líklega það form menningarauðs sem auðveldast er að umbreyta í raunverulegan fjármagnsauð, þar sem prófskírteini staðsetja einstaklinga á vinnumarkaði, sem gerir þeim síðan kleift að uppskera áþreifanlegan hagnað.

Reay (2004) skrifar að menningarauður berist helst á milli innan fjölskyldna, frá einni kynslóð til annarrar, sem má til sanns vegar færa þar sem fyrstu stig félagsmótunar eiga sér stað í samskiptum við fjölskylduna. Börn læra það sem fyrir þeim er haft og innan fjölskyldna mótast nálgun fólks til lífsins utan veggja heimilisins. Utan heimilsins er börnum síðan raðað á vettvanginn eftir því hversu eftirsóknarverður menningarauður hvers og eins þykir, samkvæmt gildismati þeirra sem ráðandi eru á hverjum vettvangi. Þar sem á Íslandi ríkir skólaskylda og öll börn hefja grunnskólagöngu um sex ára aldur (Lög um grunnskóla nr.91/2008) má ætla að skólakerfið sé fyrsti

vettvangurinn sem börn stíga inn á og eru þátttakendur á þar til skólagöngu þeirra lýkur.

Menntavettvangurinn er stór og marglaga, þar sem háskólamenntun er í mestum metum, en Gestur Guðmundsson (2012) telur að í almennri menntun sé kjarni menningarauðs, þar sem hún er ákveðið lágmark til að fólk geti talist nýtir og fullgildir þjóðfélagsþegnar. Aftur á móti bendir hann á að fjölskyldur nálgist menningarauð með mismunandi hætti, þar sem á sumum heimilum eigi sér stað menningarlegt uppeldi, þar sem áhersla er lögð á gildi menntunar, lista og þess að vera meðvitaður um þjóðfélagsmál. Slík tilfærsla menningarauðs kynslóða á milli yti undir félagslegan ójöfnuð, þar sem þeir sem hljóta menningarlegt uppeldi eigi hægara um vik með að laga sig að skólakerfinu (bls. 78).

Brantlinger (2003) bendir á að gjarnan beri á því að fjallað sé um bága stöðu ákveðinna nemenda í fjölmiðlum til dæmis í umræðum um niðurstöður lestrarkannana PISA en segir það orka tvímælis þar sem sjaldan sé í samhenginu rætt um að sum börn hafi forsendur til að standa sig vel í skóla á meðan önnur hafi það ekki og að það sé í rauninni kerfislægt vandamál sprottið af félagslegri aðgreiningu (bls. 17).

2.4 Tungumálið sem auðmagn

„Nobody who has an interest in modern society, and certainly nobody who has an interest in relationships of power in modern society, can afford to ignore language“

(Fairclough, 1989, bls. 3)

Tungumálið er grundvöllur að tjáskiptum manna á milli, hvort sem er í ræðu, riti eða með táknmáli. Kulick og Shieffelin (2004) fjalla um rannsóknir á sviði málfélagsmótunar (e. linguistic socializing) og hvernig tungumálið er þungamiðja félagsmótunar barna. Þau halda því fram að börn byrji strax í upphafi að þroska með sér málfarslegan veruhátt, sem gerir þeim kleift að verða hæfir meðlimir síns eigin málsamfélags, ferli sem á sér stað án þess að því sé veitt sérstök athygli. Tungumálið er samkvæmt sjónarhorni kenninga um málfélagsmótun forsenda félagsmótunar, börn eru mótuð í gegn um tungumálið á sama tíma og þau eru félagsmótuð til að nota tungumálið (bls. 350). Streponi (2012) skrifar að félagsmótun tungumáls felist ekki eingöngu í

eiginlegri máltöku, því að öðlast þroskann til að geta tekið þátt í samræðum manna á milli, heldur einnig að frá upphafi séu börn lærlingar samfélagsins, að þau læri í gegnum samræður um gildi, sjálfsmynd og um félagslega stöðu sína og annarra.

Að sama skapi fjalla Ochs og Schieffelin (2012) um hvernig málfélagsleg mótun barna sé bæði aðstæðu- og svæðisbundin. Börnum sé í raun hent inn í félagslegan veruleika frá fyrstu stundu og að þau læri tungumálið í gegnum samræður annarra, sem endurspeglar þann félagslega veruleika sem barnið elst upp við. Þannig verði börn ekki aðeins talendur tungumála, heldur á sama tíma talendur menningar og menningarkima. Um leið og börn verði fær á sviði samskipta, öðlist þau stöðu sem færari meðlimir samfélagsins.

Bourdieu (1991) áleit tungumálið vera táknrænan auð, sem endurspeglar aðrar gerðir auðs sem fólk hefði til umráða. Hann vildi meina að þar sem fólk bæri alltaf keim af þeim félagslegu hópum sem það tilheyrir, væri það að tala og að nota tungumálið ekki aðeins aðgerðin að segja orð upphátt, heldur nýttist það einnig til að staðsetja sig og aðra (á vettvangi) eftir því hvernig málnotkun og stíll samræmist því sem hinir ráðandi telja eftirsóknarvert. Hann sagði hæfnina til að tala, það að búa til máhljóð og strengja saman setningar, ekki vera markverða í sjálfri sér, heldur fremur væri það hæfnin sem er nauðsynleg til að tala viðurkennt tungumál í öllum félagslegum aðstæðum sem er bæði markverð og eftirsóknarverð. Hann sagði að þá sem skorti hæfnina yrðu annað hvort sjálfkrafa útilokaðir úr ákveðnum félagslegum aðstæðum þar sem þessarar þekkingar er krafist eða dæmdir til þöggunar. Félagsleg viðurkenning felst þó ekki aðeins í réttri notkun málfræði, en Bourdieu vildi meina að millistéttinni væri einkum hætt við að stunda það sem hann kallaði ofvöndun (e. hypercorrection), sem væri tilraun til að falla að viðurkenndu málsniði og einhverskonar viðleitni til menningarlegra góðverka (bls. 55, 62).

Tungumálið var Bourdieu hugleikið í samhengi við skólakerfið og hann vildi meina að það stuðlaði að menningarlegri endursköpun og viðhaldi þannig félagslegum ójöfnuði með kerfisbundnum hætti, þar sem menntavettvangurinn er ráðandi þegar kemur að kennslu tungumála, einkum móðurmálskennslu. Hanna Óladóttir (2010) fjallar um þessa tilhneigingu til ofvöndunar í samhengi við íslenskt mál og segir að hún spretti af ótta við að tala óvandað mál sem ekki samræmist viðurkenndri málnotkun. Hún ályktar jafnframt að þessi málótti eigi upptök sín í neikvæðu viðhorfi til tungumálsins og segir að grunnskólinn, sem ráðandi afl í móðurmálskennslu, eigi að vinna gagnert

gegn slíkri neikvæðni, þar sem þessi ótti geti orðið til þess að fólk veigri sér við að tala í ákveðnum félagslegum aðstæðum af ótta við fordæmingu.

Stefán Jökulsson (2012) skrifar um orðræðuheima heimilis og skóla í ritröð um grunnþætti menntunar, sem út komu samhliða útgáfu nýrrar aðalnámskrár.

Skólar eru orðræðuheimar af sérstakri tegund þar sem máli er beitt á tiltekinn hátt. Heimili eru einnig orðræðuheimar en misjafnt er hve orðræðan þar – það hvernig heimilisfólkið notar málið – líkist orðræðuhefðum skóla. Af þessum sökum meðal annars er það miserfitt fyrir börn að byrja í skóla. Þeim börnum sem þekkja til orðræðuheima skólanna finnst það auðvelt enda er þeim hrósað þar fyrir kunnáttu sína. Öðrum börnum er síður hælt þótt þau mæti til leiks með þau orðræðusnið sem þau hafa kynnst. Tök þeirra á málinu, sem hafa nýst þeim vel fyrir skólagögu, duga ekki lengur og ekki er útilokað að í skólanum séu þau stundum stimpluð treg, ofvirk eða utangátta (bls.28).

Bourdieu (1977) fjallaði um hvernig málfarslegur veruháttur þeirra sem alast upp við málfarslegt auðmagn samræmist vel þeim kröfum sem gerðar eru á vettvangi hins opinbera, þar á meðal grunnskóla. Hann vildi meina að það samræmi sem þar birtist, milli orðræðuheima heimilis og skóla, hefði lítið að gera með gáfnafar eða persónueinkenni einstakra barna, heldur væri það birtingarmynd á málfarslegu auðmagni og veruhætti fjölskyldna þeirra. Innan skólasamfélagsins væri þessum börnum síðan hampað fyrir það að tala eins og þeim er tamt, á meðan börn sem ekki fá sama málfarslega heimanmund þyrftu að hafa fyrir því að aðlaga málfar sitt að skólaumhverfinu (bls. 72).

Streponi (2012) vísar til rannsóknar Heath frá árinu 1993, þar sem hún rannsakaði námslega stöðu nemenda í þremur skólum á svæðum með mismunandi félags- og menningarlegan bakgrunn. Í ljós kom að nemendur úr millistétt voru líklegri til að mæta áskorunum innan veggja skólans sem þau höfðu áður tekist á við innan veggja heimilisins. Það sama gilti um spurningar sem kennarar beindu til nemenda sinna, en þær spurningar voru áþekkar spurningum sem foreldrar millistéttarbarna höfðu í raun þjálfað börn sín til að svara. Sá frásagnarstíll sem kennarar hömpuðu átti margt sameiginlegt með þeim frásagnarstíl sem börn eru hvött til að nota þegar þau segja frá atburðum dagsins við kvöldmatarborðið eða í þeim bókum sem foreldrar lesa fyrir börn sín við háttatíma.

Gee (2004) skrifar að börnum gangi misvel að tileinka sér ritmál eftir því hver félags- og menningarlegur bakgrunnur þeirra sé. Það sama gildi einnig um málfarið sem tíðkast innan orðræðuheima skóla og að börn séu mislangt á

veg komin við skólabyrjun með að tileinka sér formlegt málsnið (bls. 6). Hérlandis hefur Ásgrímur Angantýsson (2016) skoðað orðræðu nemenda og kennara í grunn- og framhaldsskólum um mál og málfræði út frá hugmyndum Gee og Bourdieu.

Þá vill Gee sömuleiðis meina að skólinn, í sinni núverandi mynd, miði að miklu leyti að því að kenna nemendum að lesa og tala fagmál, að minnsta kosti frumstig þess og einkum þær útgáfur sem snúa að fögum sem kennd eru í grunnskólum (líf- og náttúrufræði, bókmenntir, samfélagsfræði). Þegar börn byrja í grunnskóla við sex ára aldur, er áhersla gjarnan lögð á bæði lestur og skrift og eru lestrarbækur yngstu nemendanna oft byggðar á einföldum textum sem snúa að hversdagslegum hlutum sem börn geta tengt við eigin reynsluheim (heimilislíf, tómstundir, lífið í sveitinni). Þegar upp á miðstig er komið fá börn hinsvegar í hendur flóknari texta og Gee bendir á að þar fari bilið að breikka, á milli barna sem fengið hafa óformlega þjálfun heima við varðandi formlega málnotkun og þeirra barna sem ekki hafa fengið slíka þjálfun. Þau börn sem eftir sitji og skilja ekki flókinn orðaforða þessara frumgerða fræðitexta og hafa ekki forsendur til að ræða þá eða fá aðstoð heima fyrir, séu ólíklegir til að ná nokkurn tíma að brúa bilið aftur eða ná jafnöldrum sem hófu skólagöngu sína með forskot (bls. 16-17).

Þá skrifar Lareau (2003) að auk þess að styrkja orðaforða og aðra mikilvæga þætti sem snúa að lestrarnámi barna og þar með námslegt forskot, þá skapi markvisst máluppeldi tækifæri fyrir börn til að æfa sig í samtölum og samningaviðræðum við fullorðna, sem nýtist þeim innan skólastofunnar og annarra stofnanna seinna meir í lífinu (bls. 107).

2.5 Mæðrun

„Það sem einkum skilur á milli nemenda sem vegnar vel í skóla og hinna sem vegnar síður er hvernig foreldrar þeirra gegna hlutverki sínu“

(Nanna Kristín Christiansen, 2010, bls. 47).

Þessi orð Nönnu eru upphafið að samnefndum kafla í bók hennar *Skóli og skólaforeldrar* frá árinu 2010 og setja tóninn fyrir umræðu um hugtakið mæðrun (e. mothering), því enda þótt hugtakið foreldrar sé notað jöfnum höndum í ritum á borð við aðalnámskrá grunnskóla, hafa erlendar rannsóknir

haft það að umfjöllunarefni að mæður beri hita og þunga af uppeldi barna og samskiptum við skóla (Reay, 2004; Griffith og Smith, 2005; Lareau, 2011).

Lareau (2011) bendir á að tillögur um barnauppeldi og hvernig megi tryggja góðan námsárangur séu svo almennt viðurkenndar, einkum þar sem sjónum er beint að foreldrum og hvað þeir geri rétt eða rangt, að það sé í raun í höndum fárra sérfræðinga að móta orðræðuna og þar með uppeldislega hegðun ótal foreldra (bls. 27). Reay (2004) skrifar einnig að meðan millistéttin eltir sérfræðinga elti lægri stéttir millistéttina og þannig verði hegðun millistéttarfólks ósjálfrátt ráðandi varðandi barnauppeldi.

Griffith og Smith (2005) færa rök fyrir því að orðræðan um hlutverk mæðra hafi tekið stakkaskiptum á síðari árum og breyting hafi orðið á valdahlutföllum. Mæður hafi áður lært af eldri konum en núna læri konur um móðurhlutverkið og hvað teljist vera góð móðir af sérfræðingum, sem ekki endilega séu sjálfir mæður. Orðræðan um mæðrun í sinni núverandi mynd sé mótuð af sérfræðingum, barnageðlæknum, sálfræðingum og fólki á sviði menntamála en einnig hafi vinsælir rithöfundar og spjallþáttastjórnendur nokkuð vægi í mótun orðræðunnar. Þar sem kennarar taka þátt í uppeldi barna í gegnum skólakerfið verða þeir sjálfkrafa dómara á menntavettvanginum um hvernig mæður standa sig í móðurhlutverkinu (bls. 39-40).

Mandell og Sweet (2004) skrifa að auknar kröfur á menntavettvangi auki álag á mæður. Áður hafi ábyrgð kvenna að mestu snúið að heimilisrekstri, en sé nú, auk heimilisreksturs og fullrar þáttöku á vinnumarkaði, að vera atferlis- og þroskaþjálfar barna sinna. Hugtakið mæðrun (e. mothering) snýr að því hvernig konur beita sér í uppeldi barna sinna og takast á við móðurhlutverkið. Hérlandis hefur Berglind Rós Magnúsdóttir einna helst einbeitt sér að mæðrunarhugtakinu og einkum því afbrigði sem hún vill kalla ákafa mæðrun (e. intensive mothering). Áköf mæðrun er samkvæmt hennar skilgreiningu „[þegar] móðir tekur meginábyrgð á umhyggju og þroska barnsins og þarfir barns taka yfir eigin þarfir eða langanir“ (2013, bls. 5).

Vincent (2010) fjallar um áfaka mæðrun og segir að þær mæður séu tilbúnar að leggja eigin frama á hilluna til að tryggja árangur barna sinna á vettvangi skólans. Áköf mæðrun felur í sér að barnið er í brennidepli öllum stundum og að móðir þess sé ábyrg fyrir öllum félagslegum og námslegum þörfum barnsins. Mæður eru jafn mismunandi og þær eru margar og því má leiða líkur að því að þær séu misvel í stakk búnar til að takast á við þær kröfur sem ráðandi orðræða um fyrirmyndarmæður leggur á herðar þeim.

Mandell og Sweet (2004) segja að tengingin á milli stéttarstöðu og aðkomu foreldra að námi og námsárangri sé flókið samspil en hins vegar sýnir rannsókn Amalíu Björnsdóttur, Baldurs Kristjánssonar og Barkar Hansen frá árinu 2011 að íslenskir nemendur sem eiga mæður með háskólapróf ná almennt betri árangri á samræmdum könnunarprófum í grunnskóla en nemendur sem eiga mæður með lægri menntun. Að auki hafa erlendar rannsóknir sýnt að háskólamenntaðir foreldrar séu líklegri til að njóta góðs af tengslaneti sínu þegar kemur að samstarfi við sérfræðinga innan skólanna (Kristín Dýrfjörð, Þórður Kristinsson og Berglind Rós Magnúsdóttir, 2013).

Vincent (2010) segir ákafa mæðrun skapa gjá milli foreldra. Annars vegar stuðli áköf mæðrun að ójöfnu valdahlutfalli innan hjónabanda, þar sem karlmenn séu álitnir síður til þess fallnir að sinna þessu hlutverki og festist þar af leiðandi í hlutverki fyrirvinnu heimilisins og að þátttaka í lífi og skólagöngu barna þeirra er valkvæð. Hins vegar skapi orðræðan um mæðrun og fyrirmyndarmæður gjá milli mæðra sem hafa forsendur til, bæði heima við og á vettvangi skólans, og þeirra sem ekki hafa tækifæri til þess. Þar má nefna mæður án háskólaprófs, mæður sem eru bundnar af vinnu og einstæðar mæður. Mæður sem eru langskólagengnar eru betur í stakk búnar til að takast á við þetta hlutverk og langskólagengnar mæður sem vinna heima við eru í bestri aðstöðu til að uppfylla kröfur samfélagsins um hvað sé fyrirmyndarmóðir (Mandell og Sweet, 2004)

Reay (2004) fjallar um tilfinningar og líðan mæðra þegar kemur að skólagöngu barna þeirra. Hún skrifar um niðurstöður þriggja rannsókna, sem allar sneru að nálgun mæðra gagnvart skólagöngu eigin barna. Hún segir að þar hafi skýr sameiginleg þemu komið fram og að einkum hafi verið áberandi hve miklar tilfinningar mæðurnar upplifðu, bæði góðar og slæmar. Mæður upplifðu gjarnan samviskubit, angur og kvíða en einnig samúð og hvatningu. Þessar tilfinningar voru helstu ástæður sem mæður gáfu fyrir virkri þátttöku í skólagöngu barna sinna. Mæður sem höfðu jákvæða reynslu af eigin skólagöngu voru líklegri til að búa yfir sjálfsöryggi, sem birtist í því að þær kunnu að nýta sambönd og þekkingu sér og börnum sínum í hag.

Þetta má heimfæra á kenningar Bourdieu og segja að millistéttarmæður með jákvæða reynslu af skóla búi yfir hagstæðum veruhætti sem veitir þeim aðgang að leikreglum menntavettvangsins og séu þannig færar um að skapa börnum sínum betri skilyrði til náms. Þetta gefur þeim óneitanlega forskot á mæður sem ekki búa yfir sambærilegum veruhætti þegar kemur að samskiptum við

skólakerfið og sérfræðinga innan þess. Lareau (2011) tekur í sama steng og segir börn millistéttarmæðra líklegri til að vera beinlínis þjálfuð í leikreglum menntavettvangsins og hvernig þau eigi að bera sig að í samskiptum við fulltrúa stofnanna (bls. 28).

Reay (2004) fjallar aftur á móti um að oft hafi borið á þversögn sem birtist í því að jákvæðar tilfinningar mæðra höfðu oft neikvæðar afleiðingar á skólagöngu barna þeirra en neikvæðar tilfinningar mæðra, einkum neikvæð tilfinningaleg afskipti, hefðu oft jákvæð áhrif. Neikvæðar tilfinningar í þessu samhengi voru oft kvíðatengdar, þar sem mæður fylltust kvíða þegar þær litu til baka á eigin skólagöngu og einsettu sér að tryggja gott gengi eigin barna í skóla og voru gjarnan virkir þátttakendur á vettvangi skólans, svo sem innan félagsmála, foreldrafélaga og tíðum samskiptum við kennara. Börn þessara mæðra voru að sama skapi líklegri til að skynja mikilvægi þess að leggja sig fram og þetta leiddi oft til jákvæðrar útkomu námslega fyrir börnin. Hins vegar áttu þessi börn einnig til að verða kvíðin með mæðrum sínum. Almennu voru mæður úr millistétt kvíðnar yfir samkeppninni sem skapast hefur á menntavettvangi og sáu það sem skyldu sína, fremur en val, að þrýsta börnum sínum áfram í námi, án þess endilega að hugsa um hamingju þeirra.

Reay (2004) fjallar einnig um að mæður í millistétt séu líklegri en aðrar til að vera ósveigjanlegar varðandi heimanám og námstækifæri inni á heimilum frekar en mæður úr stétt verkamanna eða láglaunafólks. Hún skrifar að mæður í millistétt sjái frelsi í barnæsku helst felast í tækifærum barna sinna til að velja milli tómsunda en að góður námsárangur leiði af sér fjárhagslegan ávinning í framtíðinni og þar með aukins frelsis. Áherslan sé því á framtíðarhamingju á kostnað hamingju barnæskunnar. Lareau (2011) bendir aftur á móti á að börn úr stétt verkamanna og láglaunafólks eigi oft áhyggjuminni barnæsku, þar sem þau hafi svigrúm frá fullorðnum til þess að móta sinn eigin frímtíma, en að sama skapi séu foreldrar þeirra ólíklegri til að velta fyrir sér skipulögðum tómsundum og ávinningi þeirra (bls. 26).

Ráðandi orðræða um mæðrun krefst þess að mæður leggi til (gríðarlega) vinnu, ólaunaða, og leggi til hliðar eigin þarfir til að sinna þöfum barna sinna til að tryggja sem bestan þroska og velgengni í námi (Griffith og Smith, 2005, bls. 39). Mandell og Sweet (2004) segja að heimavinna og önnur vinna mæðra í menntunarlegu tilliti barna þeirra, sé alltof sjaldan tekin til greina þegar skoðuð er ólaunuð vinna kvenna og að þessi vinna ýti undir bæði stéttaskiptingu og ójöfnuð kynjanna.

2.6 Samantekt

Vettvangur (e. field) er hugtak sem Bourdieu notaði til að skýra félagslegan veruleika. Þar líkti hann samfélögum við íþróttaleikvang, þar sem einstaklingar eru leikmenn sem keppast um völd og virðingu. Samfélagið er samsett af mörgum vettvöngum sem skarast, eru mishátt skipaðir og vettvangur valda, stjórn mála og fjármála trónir efst. Valdamiklir leikmenn á hverjum vettvangi sjá um að dæma aðra leikmenn eftir veruhætti þeirra (e. habitus) og auði (e. capital) en auður leikmanna getur bæði verið eiginlegur fjármagnsauður eða eftirsóknarverðir eiginleikar og þekking.

Veruháttur (e. habitus) fólks byrjar að mótask í frumbersku og er háður áhrifaþáttum á borð við þjóðfélagsstöðu, stétt og menntun foreldra. Veruháttur er innhverfing félagslegs veruleika sem verður ómeðvitað mótaskandi afl hvað varðar viðhorf fólks og hegðun sem viðhelst ævilangt. Veruháttur birtist í öllum hversdagslegum athöfnum fólks, jafnvel þótt fólk gagna út frá þeirri hugmynd að það sé að taka sjálfstæðar ákvarðanir, þar sem veruháttur sem mótask í bersku hefur áhrif á nálgun fólks til hluta á borð við menningu, listir og klæðaburð út ævina. Fólk sem býr yfir veruhætti sem er samþykktur sem eftirsóknarverður á vettvangi verður sjálfkrafa hærra metið á vettvanginum en þeir sem ekki búa yfir slíkum veruhætti en samþykktur veruháttur auðveldar einstaklingum auðsöfnun á vettvanginum hverju sinni.

Auðmagn getur birst sem eiginlegur fjármagnsauður, en einnig er til það sem Bourdieu kallaði menningarauðmagn (e. cultural capital). Auðmagn er það sem keppt er um á vettvanginum en mismunandi er að hverju er keppt og hversu vel búnir auðmagn leikmenn mæta á vettvanginn. Á menntavettvanginum er menningarauðmagn dýrmætt, þar sem þekking á menningu, myndlist, tónlist og bókmenntum er talin eftirsóknarverð. Sum börn eru alin upp á því sem kalla má menningarheimili þar sem áhersla er lögð á þekkingu af þessu tagi og standa því betur að vígi við upphaf skólagöngu en börn sem ekki eru alin upp á menningarheimilum.

Jafnframt hljóta börn sem alast upp á menningarheimilum málfarslegt auðmagn í heimanmund þar sem meðvitund er um hvaða málsnið er viðurkennt og eftirsóknarvert, einkum á menntavettvanginum. Á heimilum og í skólum eru mismunandi orðræðuheimar en á sumum heimilum er orðræðan líkari því sem tíðkast í skólum. Börn sem alast upp við slíkt málsnið hafa forskort þegar

kemur að skólagöngu sem birtist í málfarslegu auðmagni og aðlögunarhæfni þeirra að tungumáli skólans.

Aðkoma mæðra að skólagöngu barna er almennt talin vera meiri en aðkoma fedra, ekki vegna áhugaleysis fedra heldur vegna orðræðu um mæðrun (e. mothering). Ráðandi orðræða um hvað er góð móðir og umhyggjusöm hefur breyst töluvert á undanförunum áratugum samhliða aukinni þátttöku mæðra á vinnumarkaði og auknum kröfum á vettvangi menntunar. Samkvæmt ráðandi orðræðu eru góðar mæður áhugasamar og nærmar fyrir þörfum barna sinna, heimavið og í námi, sem kallar á aukin samskipti mæðra við skólakerfið. Þá er ljóst að mæður eru misvel búnar til að eiga farsæl samskipti við menntastofnanir. Þær mæður sem búa yfir hagstæðum veruhætti og hafa eftirsóknarvert menningarauðmagn samkvæmt ráðandi viðhorfum eru í betri aðstöðu gagnvart skólakerfinu og geta þannig tryggt börnum sínum velgengni í námi.

3. Rannsóknin

Í þessum kafla er fjallað um þátttakendur og gagnaöflun í rannsókninni, val á rannsóknaraðferðum og úrvinnslu gagna. Megináhersla er á hugleiðingar 128 nema við Menntavísindasvið Háskóla Íslands um eigið máluppeldi. Auk þess verður fjallað stuttlega um rannsókn sem ber heitið *Íslenska sem námsgrein og kennslutunga* og er samstarfsverkefni Menntavísindasviðs Háskóla Íslands og Háskólans á Akureyri en viðtalsgögn sem stuðst er við eru sótt í sameiginlegt gagnasafn þeirrar rannsóknar. Við val á viðfangsefni, mótun rannsóknarspurninga og greiningu gagna var sjónarhorn Bourdieu, sem greint var frá í öðrum kafla, hafður að leiðarljósi, einkum hugmyndir hans um félagslegt og menningarlegt auðmagn.

3.1 Um rannsóknina

Gögnin sem hér eru lögð til grundvallar koma úr tveimur aðskildum gagnasöfnum. Annars vegar eru verkefni 128 nemenda við Menntavísindasvið Háskóla Íslands, sem eiga það sameiginlegt að hafa sótt tiltekið skyldunámskeið á grunnstigi. Í því námskeiði skiluðu nemendur inn 10% verkefni þar sem þeir meðal annars svöruðu spurningunni:

Fyrirmynd(ir) Af hverjum hef ég lært mest í íslensku? Fjallið um þá manneskju, kennara eða aðstandanda, sem þið teljið að þið hafið lært mest af. Reynið að greina hvað það var sem þið lærðuð, hvers vegna og hvernig lærdómur ykkar hefur nýst.

Hins vegar eru viðtöl við framhaldsskólakennara sótt í gagnabrunn stærri rannsóknar sem ber heitið *Íslenska sem námsgrein og kennslutunga* (Kristján Jóhann Jónsson og Ásgrímur Angantýsson, 2016). Spurningar úr viðtalsramma sem snúa að bakgrunni framhaldsskólanema voru teknar út fyrir sviga í viðtölum við framhaldsskólakennarana og skoðaðar sérstaklega út frá sjónarhorni Bourdieu:

Að hvaða marki greinirðu mun á gengi nemenda í íslensku eftir félagslegum og menningarlegum bakgrunni (ekki átt við nemendur með erlendan bakgrunn)? Í hvaða þáttum kemur sá munur fram? Hvernig tekurðu mið af því í kennslu?

Rannsóknin *Íslenska sem námsgrein og kennslutunga* er samstarfsverkefni Háskólans á Akureyri og Menntavísindasviðs Háskóla Íslands og er ætlað að standi yfir í fjögur ár, frá 2013 til 2017. Hópurinn sem að rannsókninni stendur er skipaður kennurum beggja skóla, sem fást við íslenskukennslu, ásamt meistara- og doktorsnemunum. Markmið rannsóknarinnar er að varpa ljósi á stöðu íslenskunnar innan grunn- og framhaldsskóla á Íslandi, bæði sem eiginlegrar námsgreinar og svo sem kennslutungu. Það er gert með því að kanna viðhorf nemenda, kennara og stjórnenda til íslensku sem námsgreinar, auk þess að skoða sérstaklega námsefni og kennsluaðferðir sem snúa að greininni. Annað markmið rannsóknarinnar í heild er að nýta niðurstöður til að styrkja íslenskukennslu innan kennaranáms og sem grunn að þróunarstarfi í skólum.

3.2 Rannsóknargögn og aðferðafræði

Gögnin sem unnið var með í þessari rannsókn eru tvenns konar, annars vegar viðtöl við kennara í framhaldsskólum og hins vegar hugleiðingar kennaranemanna sem falla undir flokkinn persónuleg skjöl (e. personal documents) þar sem nemendur skrifuðu sjálfir hugleiðingar sínar um eigið máluppeldi. Cresswell (2011) skrifar um hvernig skjöl geti verið verðmætur brunnur upplýsinga fyrir eigindlegar rannsóknir. Skjöl af þessu tagi hafa þann kost að þau eru á aðgengilegu máli sem höfundur þeirra hefur vanalega lagt hugsun og natni í að skrifa. Þá hafa þau umfram viðtöl og vettvangsathuganir að þau þarfnast ekki afritunar, heldur eru tilbúin beint til greiningar (bls. 223).

Í upphafi var ljóst að ég myndi styðjast við eigindlega aðferðafræði (e. qualitative research), þar sem hún þótti henta þeim gögnum sem ég hafði til umráða, bæði hugleiðingum kennaranemanna og viðtölum við framhaldsskólakennarana. Þannig má segja að gögnin sem ég hafði til umráða hafi stýrt vali á rannsóknaraðferð. Eigindlegum aðferðum er beitt með ýmsum hætti innan félagsvísinda og menntarannsókna en þær ganga út á að safna lýsandi gögnum sem byggja á orðum fólks eða hegðun (s.s. vettvangsathuganir). Ólíkt megindlegum rannsóknum leggur rannsakandi ekki upp með mótaða tilgátu, heldur nálgast efnið með aðleiðslu (e. inductive reasoning), þar sem gögnum er safnað, unnið er úr þeim og tilgátur settar fram á grundvelli þeirra niðurstaðna sem gagnagreining leiðir af sér (Cresswell, 2011, bls. 128).

Í þessari rannsókn er unnið með lýsingar kennaranema af eigin máluppeldi, þar sem nemendur höfðu frjálssar hendur til að skrifa um sínar helstu fyrirmyndir varðandi íslensku og málnotkun. Flick (2009) segir að í eigindlegum rannsóknum sé litið á reynslu einstaklinga af ákveðnum afmörkuðum þáttum og hvaða merkingu sú reynsla hefur fyrir hvern og einn (bls. 57). Sigurlína Davíðsdóttir og Anna Ólafsdóttir (2013) telja það til kosta eigindlegra rannsóknaraðferða að þær greini hið sérstaka og einstaklingsbundna, sem síður fær notið sín þegar megindlegum rannsóknaraðferðum er beitt. Þá segja þær helstu galla eigindlegra rannsóknaraðferða vera hversu tímafrekar þær séu og að takmarkanir felist í því að ekki sé hægt að yfirfæra niðurstöður á stærri hópa.

Í eigindlegum rannsóknum er tilgangur viðtala að skilja ákveðið efni út frá sjónarhorni viðmælenda. Viðtalsrammar eru gjarnan hálfstaðlaðir, en einnig eru innan eigindlegra rannsókna óstöðluð viðtöl, þar sem viðmælendum er gefið orðið út frá ákveðnu umræðuefni. Viðtalsrammar sem tilheyra rannsókninni *Íslenska sem námsgrein og kennslutunga* eru hálfstaðlaðir en þar sem margir rannsakendur taka þátt í gagnaöflun hafa viðtölin mismunandi áherslur. Við yfirferð gagnanna kom í ljós að áherslur voru mismunandi eftir því hvaða rannsakandi átti í hlut, þar sem rannsakendur nálguðust viðtalsrammana á mismunandi forsendum.

Á rannsóknartímanum tók ég sjálf eitt viðtal við íslenskukennara í framhaldsskóla, þar sem ég lagði áherslu á spurningar sem sneru að hugðarefnum mínum um félagslegan og menningarlegan bakgrunn nemenda. Þó að stuðst sé við viðtalsramma í hálfstöðluðum viðtölum geta rannsakendur haft áhrif á framgang þeirra, ýmist með því að leggja áherslur á ákveðnar spurningar eða endurraða þeim í rökrænu samhengi við framvindu hvers viðtals. Mikilvægt er að gefa viðmælendum svigrúm til að svara spurningum óhrindrað og án þess að sjónarhorn rannsakanda hafi áhrif þar um (Cresswell, 2011, bls. 212). Rannsakendum ber að sýna nærgætni, bæði í orðum og fasi, við framkvæmd viðtala, þar sem mikilvægt er að vinna traust viðmælenda (Helga Jónsdóttir, 2013, bls. 143).

Úrvinnsla gagna

Viðtalsgögnin sem niðurstöður byggja á eru hálfstöðluð viðtöl við fjóra íslenskukennara á framhaldsskólastigi. Viðtölin voru tekin upp og afrituð, en sjálf tók ég eitt viðtal og afritaði, auk þess að hafa afritað annað viðtal við

íslenskukennara. Nemendaverkefni voru í upphafi alls 136, en við úrvinnslu kom í ljós að átta þeirra voru ónothæf. Sex vegna villu í skráarsniði (e. format), sem gerði það að verkum að ekki var hægt að opna þau, en hin tvö vegna misskilnings sem orðið hafði þegar nemendur svöruðu spurningunni sem lagt var upp með. Eftir stóðu 128 verkefni, en heildarorðafjöldi var 44.862 orð. Kynjahlutfall var nokkuð ójafnt, þar sem konur voru 108 og karlmenn 20.

Við rannsóknina beitti ég orðræðugreiningu (e. discourse analysis) en studdist við aðgerðaramma sem Ásgrímur Angantýsson nýtir í grein sem birtist í *Skímu*, mál gagni móðurmálskennara árið 2014. Ingólfur Ásgeir Jóhannesson (2010) kýs að kalla þennan aðgerðaramma sögulega orðræðugreiningu (e. historical discourse analysis). Þar stillir hann upp eftirfarandi þrepum:

- a) Viðfangsefni og sjónarhorn valið
- b) Efniviður fundinn sem til þess er fallinn að varpa ljósi á viðfangsefni
- c) Greining á gögnum
- d) Leitað að mynstrum, andstæðum og átökum í orðræðu.

Fyrsta skrefið snýr að viðfangsefni sem hér er máluppeldi á heimilum, hverjir það eru innan fjölskyldna sem helst koma að máluppeldi og sjónarhornið tekur mið af kenningum Bourdieu. Efniviðurinn er annars vegar hugleiðingar háskólanema um eigið máluppeldi og hins vegar viðtöl við fjóra kennara í framhaldsskólum. Þriðja og fjórða skref snýr að greiningu á gögnum og leit að mynstrum. Ég hef kosið að lýsa því sem greiningarferli í fjórum þáttum.

Fyrsta greining hófst í raun óformlega þegar ég fór yfir hugleiðingarnar sem aðstoðarkennari, en formleg greining hófst þegar ég las hugleiðingarnar aftur og skráði hjá mér athugasemdir, það sem mér þótti áhugavert og hvers mætti vænta við nánari greiningu. Ég tók strax eftir því að mæður voru oft nefndar sem málfarsfyrirmyndir, að feður voru víðs fjarri í textanum en að ömmur og afar komu oft fyrir, sem ég vildi athuga nánar. Einnig tók ég eftir að áberandi var að nemendur fjölluðu um stuðning í námi í sambengi við íslensku, bæði fyrir skólabyrjun, í gegnum grunn- og framhaldsskóla og jafnvel í háskóla.

Önnur greining fólst í því að steypa öllum hugleiðingum kennaranemanna saman í eitt skjal í tölvunni, sem á endanum taldi 44.862 orð eins og áður kemur fram, og lesa það yfir. Því næst nýtti ég ritvinnsluforritið *Word* til að leita að orðum og orðasamböndum sem voru í samræmi við það sem ég hafði skráð hjá mér við fyrstu umferð gagnagreiningarinnar (til dæmis orðin *mamma*, *móðir*, *pabbi*, *faðir*, *amma*, *afi*) og skráði að lokum niður í Excel-skjal

hve oft hvert orð eða orðasamband kom fyrir. Á þessu stigi greiningarinnar tók ég líka fyrir fyrstu setningu í hverju verkefni fyrir sig og skráði hvað þær setningar gáfu til kynna og hvort nemendur minntust á foreldra sína eða aðra strax í upphafi hugleiðingar. Þar miðaði ég við frá upphafi málgreinar að fyrsta punkti. Eftir sem áður var hlutur mæðra áberandi við þá greiningu.

Við þriðju greiningu skoðaði ég orðin í því samhengi sem þau koma fyrir í textanum og við tók flokkun á upplýsingum og leit að mynstrum og þrástefjum. Ég prentaði heildartextann út og byrjaði að greina í þemu handvirkt, hvert í sínum lit. Á þessum tímamarki greindi ég yfir tuttugu þemu í textanum og verkefnið fór að vaxa mér í augum. Að lokum varð úr að skoða átta fyrirferðarmestu þemun undir tveimur yfirþemum:

Málrækt á heimilum

- Mæður sem málfyrirmyndir
- Ömmur og afar sem fyrirmyndir
- Lesmenning á heimilum
- Leiðréttingar og máluppeldi
- Mat á eigin getu

Kennsla á heimili

- Þjálfun fyrir skólabyrjun
- Aðstoð í námi
- Kennsla eigin barna

Fjórða greining fólst í því að koma skipulagi á þemagreininguna. Þá klippti ég gögnin saman á tölvutæku formi, raðaði litunum saman í flokka, valdi tilvitnanir sem mér þóttu lýsandi fyrir hvert þema og skrifaði loks stutta lýsingu á hverju þema. Þar með þóttist ég vera komin með þær upplýsingar, rauðu þræðina, sem þessi rannsóknarskýrsla byggir á.

Við úrvinnslu viðtalsgagnanna las ég viðtölin við framhaldsskólakennarana í heild sinni til að fá tilfinningu fyrir þeim, áður en ég skoðaði sérstaklega spurningar sem sneru að bakgrunni nemenda og bóklestri. Ég nýtti ritvinnsluforritið *Word* til að merkja svörin og fékk hver kennari einkennandi lit (gulur, rauður, grænn, blár). Að lokum steypiti ég svörunum saman í eitt skjal og bar saman til að koma auga á þemu sem mætti setja í samhengi við fyrri niðurstöður.

Siðferðileg atriði

Siðferðilegur grunnur rannsókna er ekki síður mikilvægur en sá aðferðafræðilegi. Við úrvinnslu gagna voru hafðar að leiðarljósi leiðbeiningar Sigurðar Kristinssonar (2003) um fjögur siðferðileg atriði rannsókna; virðingu, skaðleysi, velgjörð og réttlæti. Rannsakendur ættu alltaf að leita upplýsts og óþvingaðs samþykkis þátttakenda og gæta þess að rannsókn og þær upplýsingar sem þar koma fram hafi ekki skaðleg áhrif á þátttakendur. Einkum skal gæta réttlætis og vernda þá hópa samfélagsins sem minna mega sín. Velgjörð rannsakanda felst í því að hann leggi sig fram um að láta gott af sér leiða og að sú þekking sem skapist við úrvinnslu gagna geti orðið samfélaginu til gagns (bls. 71-73).

Leitað var eftir samþykki nemenda við Menntavísindasvið Háskóla Íslands í gegn um tölvupóst. Umsjónarmaður námskeiðsins sem verkefnum var skilað til sendi staðlaðan tölvupóst á nemendur og óskaði eftir þátttöku, þar sem nemendur voru beðnir um að senda afsvar ef þeir óskuðu þess að verkefni þeirra yrði dregið út úr gagnasafninu. Enginn nemandi sendi afsvar, en jákvæð viðbrögð bárust frá þónokkrum nemendum sem vildu taka þátt.

Ég reyndi eftir megni að koma í veg fyrir að gögn væru rekjanleg til einstakra þátttakenda. Í því samhengi er rétt að áréttta að ekki verður getið til um nákvæmt aldursbil nemenda, né heldur nafn áfangans sem þeir sátu. Viðmælendur í rannsókninni *Íslenska sem námsgrein og kennslutunga* fengu kynningu á rannsókninni og um leið var óskað eftir munnlegu samþykki þeirra. Í þeirri kynningu kom fram að nöfn þeirra eða skólanna kæmu hvergi fram í rannsókninni, auk þess sem leitast yrði við að ganga þannig frá gögnum að þau væru ekki rekjanleg til einstakra þátttakenda. Meðlimir rannsóknarhópsins hafa einir aðgang að gögnunum. Hópurinn er bundinn trúnaði um upplýsingar rannsóknarinnar og niðurstöður, nöfn skóla og viðmælenda. Hljóðupptökum verður eytt að rannsókn lokinni.

Í niðurstöðukafla verður notast við orðin nemandi og kennari um þátttakendur, sem bæði eru í karlkyni, þó þátttakendur hafi flestir verið konur. Þetta er bæði gert til að torvelða þann gjörning að rekja upplýsingar til einstakra þátttakenda, en einnig til að auðvelda notkun persónufornafna og flæði textans.

Takmarkanir rannsókna

Vert er að hafa í huga að gagnasafnið sem megináhersla er lögð á í þessari rannsókn, hugleiðingar háskólanemanna, getur verið einsleitt, þar sem þátttakendur eru í svipuðu háskólanámi, á sama fræðasviði, á sama tíma og á svipuðum aldri. Til að fá raunsærri mynd af máluppeldi barna og unglinga almennt þyrfti mögulega að leggjast í frekari rannsóknarvinnu þar sem stærra og víðara úrtak væri undir. Þá er einnig vert að minnst á að við greiningu gagnanna varð mér ljóst að hvergi lágu fyrir upplýsingar um félagslegan og menningarlegan bakgrunn kennaranemanna eða menntun foreldra þeirra. Gögnin voru lesin með það fyrir augum að flestir nemendanna tilheyrðu millistétt, að foreldrar þeirra hefðu lokið stúdentsprófi, iðnmenntun, grunn- eða framhaldsnámi í háskóla.

Íslenska sem námsgrein og kennslutunga er umfangsmikil rannsókn, rannsækendur margir og nýta mismunandi nálgun á efnið, þó allir fari eftir sama spurningaramma. Þá má telja það takmörkun að ég hafi sjálf ekki komið að öflun allra þeirra gagna sem nýtt eru. Þannig tel ég mig fara á mis við eina vídd viðtalanna, þar sem viðmót og fas viðmælenda getur gefið aukna dýpt og tilfinningu fyrir efninu. Ég tel mikilvægt að gera mér grein fyrir, eftir fremsta megni, þeim grunnhugmyndum og forsendum sem kunna að hafa áhrif á úrvinnslu, túlkun og framsetningu mína á gögnunum. Að auki er vert að áréttast að þar sem um eiginlega rannsókn er að ræða hafa gögnin ekki alhæfingargildi og þurfa ekki að endurspeglar íslenskt skólasamfélag í heild.

4. Niðurstöður

Í þessum kafla verður fjallað um niðurstöður gagnagreiningarinnar. Við greiningu gagnanna var stuðst við sögulega orðræðugreiningu (e. historical discourse analysis) og verkamma sem Ingólfur Ásgeir Jóhannesson leggur fram í grein frá árinu 2010. Viðfangsefni rannsóknarinnar er máluppeldi á heimilum og sjónarhornið kenningar Bourdieu um félagslegt og menningarlegt auðmagn. Gögnin sem lögð eru til grundvallar eru annars vegar hugleiðingar 128 nemenda við Menntavísindasvið Háskóla Íslands um eigið máluppeldi og hins vegar viðtöl við fjóra framhaldsskólakennara.

Hugleiðingar kennaranemanna hverfðust um spurninguna:

Fyrirmynd(ir) Af hverjum hef ég lært mest í íslensku? Fjallið um þá manneskju, kennara eða aðstandanda, sem þið teljið að þið hafið lært mest af. Reynið að greina hvað það var sem þið lærðuð, hvers vegna og hvernig lærdómur ykkar hefur nýst.

Framhaldsskólakennararnir svöruðu hins vegar spurningunni:

Að hvaða marki greinirðu mun á gengi nemenda í íslensku eftir félagslegum og menningarlegum bakgrunni (ekki átt við nemendur með erlendan bakgrunn)? Í hvaða þáttum kemur sá munur fram? Hvernig tekurðu mið af því í kennslu?

Í upphafi kaflans verður fjallað um niðurstöður orðaleitar og þær settar fram með töflum til að draga fram aðalatriði sem birtust við orðaleit á heildartexta hugleiðinga háskólanemanna. Því næst verður fjallað um niðurstöður orðræðugreiningar á hugleiðingum háskólanemanna, en þar komu eftirfarandi þemu í ljós og verður niðurstöðurkafla skipt eftir þeim:

Málrækt á heimilum

- Mæður sem málfyrirmyndir
- Ömmur og afar sem fyrirmyndir
- Lesmenning á heimilum
- Leiðréttingar og máluppeldi
- Mat á eigin getu

Kennsla á heimili

- Þjálfun fyrir skólabyrjun
- Aðstoð í námi
- Kennsla eigin barna

Fjallað verður um hvert þema fyrir sig og dæmi tekin úr verkefnum háskólanemanna sem þykja lýsandi fyrir viðfangsefnið. Að lokum verður fjallað um svör framhaldsskólakennaranna í samhengi við fyrri umræðu og þau tengd við verkefni háskólanemanna.

4.1 Tölulegar niðurstöður

Í fyrstu umferð gagnagreiningarinnar var áberandi að mikið hallaði á feður með þeim hætti að þeir voru fjarverandi í textum háskólanemanna þegar kom að umfjöllun um málfarsfyrirmyndir. Þegar kom að annarri umferð gagnagreiningarinnar var því ákveðið að leita sérstaklega að eftirfarandi orðmyndum og orðasamböndum til að sjá hversu oft þau komu fyrir í orðræðu háskólanemanna um málfarsfyrirmyndir. Þetta var gert til að fá skýrari mynd af ójöfnum hlut foreldra í textanum:

Tafla 1 Mæður og feður sem málfarsfyrirmyndir

Heildarorðafjöldi	44862
Orð	Fjöldi
Móðir	56
Mamma	64
Mömmu	22
Mamma mín	16
Móður minni	11
Móðir mín	53
Mömmu minni	3
Faðir	13
Pabbi	22
Pabba	3
Pabbi minn	5
Föður mínum	7
Faðir minn	13
Pabba mínum	2
Foreldrar	56
Foreldrum	19
Foreldrar mínir	46
Foreldrum mínum	15

Í *töflu 1* má sjá hversu oft foreldrar birtust í textanum, annars vegar mæður og hins vegar feður. Hlutur mæðra var töluvert meira áberandi en hlutur feðra, þar sem orðin *móðir* og *mamma* komu fyrir rúmlega þrisvar sinnum oftar en orðin *faðir* og *pabbi*. Feður birtust helst í textanum með mæðrum, í samhenginu *mamma* og *pabbi*, en til undantekninga heyrði að þeir væru nefndir stakir sem helsta málfarsfyrirmynd.

Við fyrstu umferð gagnagreiningar var einnig markvert að hve miklu leyti ömmur og afar birtust í textanum, einkum í samanburði við feður. Ömmur komu helst fyrir í samhengi við lestur, heimanám og áhuga á íslenskum sönglögum og vísum, en afar birtust í textanum sem bókhneigðir menn sem sátu á skrifstofum sínum við lestur og skrif. Í annarri umferð gagnagreiningar var leitað að eftirfarandi orðmyndum og orðasamböndum í orðræðu háskólanemanna til að bera saman hve oft ömmur og afar birtust í textanum.

Tafla 2 Ömmur og afar sem málfarsfyrirmyndir

Heildarorðafjöldi	44862
Orð	Fjöldi
Amma	45
Ömmu	29
Amma mín	15
Ömmu minni	5
Ömmur	7
Afi	47
Afa	32
Afi minn	10
Afa mínum	3
Afar	6

Í *töflu 2* má sjá að hlutur amma og afa er mun jafnari en tölurnar sem birtust í *töflu 1* þar sem bornar voru saman orðmyndir sem birtust í textum háskólanemanna um foreldra sína. Þó að ömmur og afar komi nokkuð jafnt fyrir í textanum þá birtust þau með ólíkum hætti eins og áður hefur verið fjallað um og verður fjallað nánar um hér á eftir. Þá er vert að athuga að bæði ömmur og afar birtast í textanum töluvert oftar en feður.

Í textum háskólanemanna voru fleiri nefndir en eingöngu foreldrar, ömmur eða afar. Algengt var að nemendur nefndu kennara, bæði í grunn- og framhaldsskóla. Til að skoða hlut kynjanna almennt í orðræðu háskólanemanna var leitað að eftirfarandi orðum og orðmyndum. Fyrst var leitað að persónufornöfnunum *hún* og *hann* og afleiddum beygingum þeirra, en einnig var leitað að orðasamböndunum *hún kenndi mér* og *hann kenndi mér*.

Tafla 3 Tíðni persónufornana í heildartexta

Heildarorðafjöldi	44862
Orð	Fjöldi
Hún	439
Hana	52
Henni	85
Hennar	52
Samtals	628
Hann	253
Honum	46
Hans	32
Samtals	331
Hún kenndi mér	26
Hann kenndi mér	8

Tafla 3 sýnir hve oft persónufornöfnin *hún* og *hann* komu fyrir í textanum. Persónufornöfn sem vísa til kvenna birtast í textanum 628 sinnum en persónufornöfn sem vísa til karla birtast 331 sinni en þar er nær helmingssmunur. Þá er einnig athyglisvert að orðasambandið *hún kenndi mér* birtist nær þrisvar sinnum oftar í hugleiðingum háskólanemanna en orðasambandið *hann kenndi mér*. Hafa ber í huga að persónufornafnið *hann* stendur fyrir bæði nefnifall og þolfall, þar sem orðmyndin er sú sama í báðum föllum. Einnig ber að nefna að ekki var tilgreint hvort um fjölskyldumeðlimi var að ræða svo persónufornöfnin geta einnig átt við kennara, vini, vinkonur og aðra sem komu fram í textanum. Hvort heldur sem er, þá voru konur háskólanemunum ofarlega í huga þegar tilgreina átti helstu málfarsfyrirmynd þeirra.

Tafla 4 er frábrugðin fyrri töflum að því leyti að hún byggir ekki beinni orðaleit, heldur samantekt á fyrstu málsgreinum hugleiðinga háskólanemanna. Meðfram annarri umferð gagnagreiningar voru fyrstu málsgreinar hugleiðinga háskólanemanna skoðaðar til að koma auga á hvort málfarsfyrirmyndir kæmu fyrir strax í fyrstu málsgrein. Þarna er eingöngu horft á fyrstu málsgrein, frá upphafi fram að fyrsta punkti og ekki tekið mið af því hvort aðrir komi fyrir síðar í hugleiðingunni.

Tafla 4 Málfarsfyrirmyndir í fyrstu málsgrein hugleiðinga

Heildarfjöldi verkefna	128
Innihald	Fjöldi
Ótilgreint	43
Kennari	25
Móðir	21
Foreldrar	10
Fjölskylda	10
Búseta	6
Afi	4
Faðir	3
Amma	3
Aðrir	3

Á töflu 4 má sjá hvernig fyrstu málsgreinar skiptust niður, en þar var sem áður segir litið til upphafs hugleiðingar og fram að fyrsta punkti. Undir flokkinn *ótilgreint* falla setningar hugleiðinga sem byrjuðu með almennum hætti, með vangaveltum um máluppeldi frekar en að nefna strax í upphafi hver hafði mest áhrif. 85 nemendur hófu verkefni sín á að tilgreina einhvern sérstaklega, þar af nefndu 25 nemendur kennara og 21 nemandi nefndi móður sína. Til samanburðar voru aðeins þrír nemendur sem nefndu föður sinn í fyrstu málsgrein sem helstu málfyrirmynd.

4.2 Málrækt á heimilum

Við þriðju umferð gagnagreiningar voru hugleiðingar háskólanemanna skoðaðar með niðurstöður orðaleitarnnar í huga þar sem leitast var við að skoða mæður, feður, ömmur og afa og í hvaða samhengi þau birtust í orðræðu nemanna. Þá voru niðurstöður flokkaðar í þemu, átta undirþemu og tvö yfirþemu. *Málrækt á heimilum* er fyrri yfirþemað, þar sem nemendur fjölluðu gjarnan um hvernig staðið hafði verið að málrækt á heimilum þeirra, með margvíslegum hætti. Undirþemun eru sem hér segir: mæður sem málfyrirmyndir, lesmenning á heimilum, leiðréttingar og máluppeldi, mat á eigin hæfni, ömmur og afar sem fyrirmyndir.

Mæður sem málfyrirmyndir

Þegar kom að því að svara af hverjum háskólanemarnir hefðu lært mest í íslensku var hlutur mæðra áberandi, en algengast var að nemarnir nefndu mæður sínar í því samhengi. Nokkuð var mismunandi hvað nemarnir töldu áherslur mæðra sinna vera en flestir nefndu *málvöndun*, *stuðning í námi* og *áhuga*. Þá var þakklæti nemunum einnig ofarlega í huga:

... Móðir mín hefur alltaf staðið við bakið á mér alla mína skólagöngu og hefur gert mig að þeim nemanda sem ég er í dag.

...Pabbi stóð sig svo sem ágætlega, en auk lestursins leiðrétti mamma mig alltaf ef ég fór með rangt mál.

... Ég er móður minni afar þakklát að hafa lagt mikla áherslu á íslensku því ég tel að það sé aðal ástæðan fyrir áhuga mínum á því að læra, og eiga auðvelt með að læra, önnur tungumál.

... Hún bar auðvitað þungan af því að afla mér þess orðaforða sem börn byrja á að læra [...] Að sama skapi var hún ötul að leiðrétta málfar mitt ef það var ekki rétt. Ég vil meina að þessi grunnur heima fyrir og gildin um rétt málfar sem voru viðhöfð á æskuheimili mínu hafi að miklu leyti breyst í áhuga um að vilja tala vandað og rétt mál.

Í annarri umferð gagnagreiningar, sem birtist í *töflu 4*, var lítið sérstaklega á fyrstu málsgreinir hugleiðinganna, þar sem skoðað var hvort og hverjir það væru sem kæmu fyrir strax í upphafi hugleiðinganna. Af 128 nemendum voru 21 sem hófu hugleiðingar sínar á því að fjalla beint um mæður sínar:

... Þegar ég hugsa um fyrirmynd mína í íslensku þá dettur mér fyrst í hug mamma mín.
... Sú manneskja sem ég hef lært mest af í íslensku er móðir mín.
... Ef ég ætti að nefna manneskju sem ég hef lært hvað mest af í íslensku þá væri það án efa móðir mín.
... Án þess að huga neitt frekar um það veit ég upp á hárfyrirmynd mín er, er varðar íslensku, það er hún móðir mín.
... Mín helsta fyrirmynd í íslensku er trúlega mamma mín.

Til samantölu voru þrjú nemendur sem nefndu feður sína í fyrstu málsgrein hugleiðinganna. Þegar litið var á samhengi textans virtist sem mæður væru gjarnan forsprakkar málvöndunar og að viðhorf til málræktar innan fjölskyldna mótuðust af viðhorfum móður.

Ömmur og afar sem fyrirmyndir

Í hugleiðingum sínum fjölluðu nemendur töluvert um ömmur sínar og afa sem málfarsfyrirmyndir. Algengast var að minnst væri á þau í samhengi við stórfjölskyldu og sjaldnast komu ömmur og afar fyrir sem stakar fyrirmyndir. Ömmur birtust gjarnan í textanum sem kennarar sem sátu yfir heimanámi og kenndu börnunum að lesa:

...Það sem ég held að ég hafi lært frá henni var að skilja hljóðin og byrjaði að lesa mjög fljótt, var byrjuð að lesa heilu bækurnar snemma í grunnskóla [...] Við lásum oft saman og ég fyrir hana og hún fyrir mig.
...það er henni að þakka að ég kann að lesa og að ég kunnir yfir höfuð eitthvað í ljóðum og íslenskum bókmenntum og hafi haft áhuga á að læra um íslendingasögurnar
...Amma var þó ekki einungis í því að leiðrétta mig og kenna mér ný orð og orðatiltæki heldur var hún einnig dugleg að láta mig lesa

Afar birtust aftur á móti í textanum í beinu samhengi við hlutbundið menningarlegt auðmagn á borð við bókmenntir:

...Í sama herbergi var ljóðabókasafnið sem samanstóð af nánast öllum ljóðabókum eftir íslenska höfundar sem hafa komið út frá upphafi.
...Afi minn [...] var mér mikil fyrirmynd, hann talaði mjög skýrt og kenndi mér ýmislegt um bókmenntir og listir, ekki var verra þegar ég fékk að skoða skrifborðið hans, því fyrir ofan það hékk mynd eftir sjálfan Kjarval.

...Eftir að afi byrjaði að lesa fyrir okkur Íslenskar þjóðsögur þá kann ég meira að meta gamlar sögur eins og Sjálfstætt fólk, Atómstöðina og einnig Íslands klukkana eftir Halldór Laxness.

Á sumum stöðum í orðræðunni má kenna togstreitu milli þessa póla, ömmu sem kenndi að lesa og afa sem átti bækur. Nemandi sem skrifar að afi sinn hafi setið inni á skrifstofu og lesið og grúskað, hafi setið þar einn á meðan barnabarnið og amman sátu frammi og amman kenndi barninu að lesa. Annar nemandi fjallaði um bókhneigða ömmu sem sína helstu fyrirmynd en skrifaði síðan um vinkonu sem hafi verið alin upp hjá afa sínum.

...Annað sem ég man eftir að hafi haft áhrif á mig og ég var mjög meðvitund um sem barn var vinkona mín sem alin var upp að miklu leiti hjá afa sínum. Hún talaði svo fallega og ég reyndi eins og ég gat að hljóma eins og hún. *Afi hennar las mikið fyrir hana en þar var það ekki Blyton eða Lindgren [sem amma las] heldur Laxnes, Þórbergur og Íslendingasögurnar í fyrirrúmi.*

Þarna leggur nemandinn huglægt mat á mismunandi gæði hlutbundins menningarauðs, annars vegar á heimili sínu og hins vegar á heimili vinkonu sinnar. Þó að amman hafi haldið bókum að barnabarninu, lesið þekktar barnabókmenntir og lagt mikla áherslu á lestur, þá þótti nemandanum það ekki jafn eftirsóknarvert og þær fagurbókmenntir sem afi vinkonunnar las fyrir hana.

Lesmenning á heimilum

Þegar kom að því að greina hvað nemendur lærðu og með hvaða hætti nefndu nemendur gjarnan gildi bóklestrar. 45 nemendur fjölluðu með beinum hætti um gildi lesmenningar á heimili sínu. Þar af minntust 15 nemendur á mæður sínar sem fyrirmyndir, 11 minntust á foreldra sína saman, 10 á ömmur sínar, 5 á afa sína og fjórir á feður sína:

... Frá því að ég var lítið barn las hún og söng fyrir mig á hverju einasta kvöldi. Þegar hún las þá lásúm við saman.

... Þó verð ég víst að gera upp á milli foreldra minna þar sem það var móðir mín sem las ávallt fyrir okkur systkinin rétt fyrir svefninn.

Nemendur nefndu gjarnan gildi þess að mæður þeirra hafi sótt bókasöfn, hvatt til lestrar, lesið bækur fyrir svefninn og sungið, sem hafi síðan ýtt undir áhuga

nemenda á bóklestri og kveðskap. 11 nemendur minntust á foreldra sína sem fyrirmyndir í lestri og nefndu flestir gildi bóklesturs fyrir mál- og lesskilning. Nemendur nefndu í þessu samhengi að mikið hafi verið talað við þá sem börn og þeir hafi fengið að taka þátt í samræðum við fullorðið fólk:

... Foreldrar mínir eru því bæði áhugasöm um íslensku, lestur og lestrarkennslu og lásu mikið fyrir mig.

... Þegar foreldrar mínir lásu fyrir mig þá lærði ég ný orð og eftir því sem ég varð eldri þá smám saman jókst orðaforðinn og málskilningurinn.

...Í mínu uppeldi töluðu allir íslensku og lásu íslenskar bækur og ég lærði að tala gott mál af fólkinu sem ól mig upp.

Þá voru 10 nemendur sem nefndu ömmur sínar sem lesfyrirmyndir. Nemendur nefndu gjarnan að ömmur þeirra hefðu hlustað á þá lesa og einnig að þær hafi gefið þeim bækur og haldið að þeim:

...Amma var þó ekki einungis í því að leiðrétta mig og kenna mér ný orð og orðatiltæki heldur var hún einnig dugleg að láta mig lesa.

...Hún amma kvatti mig alltaf til að lesa mikið þegar ég var yngri og gangaðist það mér mikið í námi.

Afar komu fyrir fimm sinnum sem lesfyrirmyndir og feður komu aðeins fjórum sinnum fyrir, en birtust í samhengi við ljóðaáhuga og ljóðskáld:

...Hann átti það til að draga fram ljóðabækur yfir morgunverðarborðinu um helgar og lesa fyrir mig ljóð sem honum fannst skemmtileg, sniðug eða falleg.

...Uppáhalds ljóðskáldið hans er Steinn Steinarr en hann las einnig mikið eftir Davíð Stefánsson og Káinn.

Mæður og ömmur birtust oftar í textanum sem virkir þátttakendur þegar kom að umfjöllun um lesmenningu, að þær hafi lesið fyrir börnin og kennt þeim að lesa, á meðan nemendur sögðu frekar frá bókasmekk og eignum feðra sinna og afa þegar þeir voru tilteknir sem lesfyrirmyndir.

Leiðréttingar og máluppeldi

67 nemendur fjölluðu með beinum hætti um gildi leiðréttinga á íslenskunám og hvernig þeir hafi verið leiðréttil á heimili sínu. Í því samhengi minntust nemendur helst á mæður sínar:

...Ég á það til að beygja sum orð ekki rétt og skrifa vitlaust en mamma leiðréttir mig alltaf og hefur endalausa þolinmæði hvað það varðar [...]
...Þökk sé mömmu sem var dugleg að leiðrétta mig og benda mér á hvernig væri rétt að tala hef ég losnað við þágufallssýkina.
...Málvöndunarstefna fjölskyldumeðlima á yngri árum, og ítrekaðar leiðréttingar, skiluðu sér vissulega og áhugahvöt mín til frekara íslenskunáms hefur haldist í hámarki alla mína skólagöngu.

Áberandi var að nemendur minntust á þolinmæði mæðra sinna þegar kom að leiðréttingum og að þær væru enn að leiðrétta viðkomandi nemendur sem fullorðið fólk. Þá bar nokkuð á því að nemendur veltu fyrir sér gildi leiðréttinga og hvort þær hefðu áhrif:

...Enn þann dag í dag er ég að skrifa orð mjög vitlaust og velti því oft fyrir mér hvort ég hafi hreinlega ekki verið leiðrétt, því núna þegar verið er að leiðrétta mig þá sé ég strax að þetta er ekki rétt skrifað hjá mér
...Þegar ég var yngri lét ég þessar leiðréttingar fara í taugarnar á mér, skildi ekki hvaða máli þetta skipti en í dag er ég henni [mömmu] afskaplega þakklát.

Algengt var að nemendur fjölluðu um að hafa látið leiðréttingar fara fyrir brjóstið á sér, einkum á unglingsárum, en flestir sögðust kunna að meta þær og sjá gildi þeirra í dag. Einn nemandi fjallaði um viðhorf föður síns til tungumálsins og leiðréttinga:

... Ennþá daginn í dag [...] sendir hann mér persónuleg skilaboð á facebook og bendir mér á stafsetningavillur eða málvillur sem ég hef sett inn á vefinn. Hann getur ekki horft upp á [...] sem er [sic] verðandi kennara, að skrifa vitlaust þar sem margmenni sér.

Þessi faðir sem hér birtist er einn fárra fedra sem birtust í textanum með afgerandi hætti og sem virkur þátttakandi í máluppeldi barna sinna, en aðeins minntust þrír nemendur af 67 á fedur sína í samhengi við leiðréttingar.

Mat á eigin getu

Seinni hluti spurningarinnar sem lögð var fyrir nemendur snerist um að leggja mat á hvað nemendur hefðu lært af fyrirmyndum sínum og hvernig sá lærdómur hefði nýst. Í ljós kom að nemendur sem hvergi minntust á fjölskyldu sína í tengslum við íslenskunám, þá hvorki foreldra né ömmur og afa, virtust

almennt vera óruggari og neikvæðari varðandi þekkingu sína og notkun á íslensku í samanburði við þá nemendur sem fjölluðu um málrækt á heimilum sínum. Alls voru 26 nemendur sem hvergi minntust á fjölskyldu sína en almennt komu kennarar fyrir sem fyrirmyndir í stað fjölskyldu í þeim tilfellum. Einn nemandi skrifaði um hvernig hann hafi átt erfitt uppdráttar í skóla á unglingsárum og skrifar um íslenskunám sitt:

...Ég hef alltaf haft ágætt vald á íslensku, þegar ég tala hana. Ritmálið hjá mér er hins vegar ekki upp á marga fiska.

Sami nemandi fjallar síðar um hvernig hann hafi sótt nám í seinni tíð og hve mikilvægt viðhorf kennaranna sé:

... Ég tel að ég hafi lært mest þegar útskýringar *tóku mið af fáfræði minni*, og þegar kennarinn virtist kannast við vanda minn við skilninginn.

Annar nemandi skrifar um misræmi sem birtist við heimkomu til Íslands eftir að hafa verið búsettur erlendis um tíma:

...Enginn kenndi mér almennilega íslensku í gegnum grunnskólann og fyrstu árin af framhaldskóla. Það var bara gefið mér íslenskt efni til að vinna úr og ég gat alltaf reddað mér með að ná algjöru lágmarki.

Þá var nokkuð um að nemendur skrifuðu um neikvæð viðhorf í garð íslenskunnar, þar sem þeim þótti erfitt að koma auga á gagnsemi íslenskunáms:

...ég hafði í langan tíma verið mjög neikvæð og hrædd við ritun þar sem mér gekk mjög illa oft á tíðum að koma orðum á blað.

...Lengi vel var íslenskan ekki eitt af mínum uppáhalds fögum í skóla og var þetta bara í raun skyldufag fyrir mér. Íslenskan var bara eitthvað sem að allir þurftu að læra. Maður lærði alls konar málfræðireglur sem að kennarar mötuðu ofan í mann og maður lærði þær utan að eins og páfagaukur fyrir próf.

...Það var að mestu búið að drepa íslenskuáhuga minn á undan með stöðugum stafsetningaræfingum, sem þó bættu ekki stafsetningu mína og málfræðiæfingum í vinnubókum sem aldrei komu að notum.

Af þeim 102 nemendum sem minntust á fjölskyldur sínar voru þrír nemendur sem létu í ljós neikvætt viðhorf til íslenskunnar í samanburði við meirihluta þeirra 26 sem ekki minntust á fjölskyldur sínar. Nemendur sem ekki minntust

á fjölskyldur sínar og lýstu neikvæðu viðhorfi, lýstu oft viðhorfsbreytingu sem átti sér stað í framhaldsskóla fyrir tilstuðlan hvetjandi kennara. Þá voru nokkrir sem minntust á trausta vini sem hefðu tekið að sér að leiðrétta þá, en alltaf með samþykki þess sem var leiðréttur:

... Það var ein vinkona mín sem hjálpaði mér rosalega mikið í þessum máli og ég gaf henni góðfúst leyfi til þess.

Þá voru nokkrir nemendur sem skrifuðu um löngun sína til að verða betri í íslensku:

...Ég er ekki með góða málfræði og er oftar en ekki með málvillur en mig langar svo að verða betri í íslensku og almennt góð í að tjá mig á fyrirmyndarlegan hátt.

...Sjálf vil ég reyna efla mína íslensku kunnáttu mun betur áður en að ég fer að geta flokkast undir almennilega málfarsfyrirmynd.

Almennt séð báru nemendur sem ekki minntust á neinn innan fjölskyldu sinnar sem málfyrirmyndir þess merki að upplifa sig vanmáttuga gagnvart íslensku máli og málnotkun. Þessu virðist öfugt farið hjá nemendum sem fjölluðu um sterkt bakland og málrækt heimavið en þeir skrifuðu gjarnan að þeir hefðu mikinn áhuga á íslensku og væru öruggir í málnotkun sinni.

4.3 Kennsla á heimili

Við gagnagreiningu kom í ljós að nemendur fjölluðu gjarnan um hvernig foreldrar og aðstandendur studdu við íslenskunám á heimili þeirra. *Kennsla á heimili* er því annað yfirþemað og skiptist í eftirfarandi undirþemu: Þjálfun fyrir skólabyrjun, aðstoð í námi og kennsla eigin barna.

Þjálfun fyrir skólabyrjun

Nokkuð bar á því í skrifum nemenda að þeir rifjuðu upp hvernig staðið var að undirbúningi fyrir skólagöngu. Algengt var að nemendur skrifuðu að þeim hafi verið kennt að lesa fyrir skólabyrjun:

...Hún [mamma] las fyrir mig frá unga aldri og kenndi mér að lesa löngu áður en ég hóf mitt grunnskólanám

...það var hún amma mín sem kenndi mér að lesa þegar ég var lítil og var ég alveg orðin full læs þegar ég byrja í grunnskóla 5 ára gömul
...Þar sem mamma hafði kennt mér að lesa tæplega fjögurra ára hóf ég grunnskólagöngu fluglæs.

Áberandi var að mæður tóku þetta verkefni að sér, en áður hefur verið fjallað um hvernig ömmur hafi einnig gengt hlutverki kennara þegar kom að lestri. Þá kom fram á nokkrum stöðum í textanum að afar hafi tekið að sér að kenna barnabörnum sínum að skrift og stafsetningu. Á einum stað skrifar nemandi um hvernig afi hafi tekið að sér að kenna stafsetningu fyrir skólabyrjun. Hvergi voru feður nefndir stakir varðandi lestrarkennslu eða beina kennslu fyrir skólabyrjun.

Aðstoð í námi

Þegar lítið var til hvernig nemendur fjölluðu um þá aðstoð sem þeir fengu í námi heima við, einkum hvað varðar námsörðugleika, skrifuðu nemendur um þau þjargráð sem foreldrar þeirra gripu til. Mæður voru oftast nefndnar í samhengi við aðstoð í íslensku og þegar kom að námsörðugleikum var aðeins einn faðir nefndur, með móður:

...Mín vandamál í námi byrjuð eiginlega strax þar sem ég átti mjög erfitt með að læra lesa, móðir mín eyddi miklum af sínum tíma í að kenna mér að lesa og gekk það frekar erfiðlega.

...Ég var aldrei góður námsmaður sem barn í grunnskóla og margt sem ég lærði yfirhöfuð var móður minni að þakka.

...Ég verð mömmu ákaflega þakklátur fyrir alla þá vinnu og tíma sem hún lagði á sig til að hjálpa mér í að gera mig betri í stafsetningu og lestri.

Nemendum varð tíðrætt um þann fórnarkostnað sem mæður þeirra hafi greitt til að tryggja gengi barna sinna í skólanum, einkum hvað varðaði tíma og þolinmæði. Þegar kemur að sértækum erfiðleikum í námi fjalla nemendur helst um lesblindu og hjálpina sem þeir fengu heima við. Nemendur fjalla um að mæður þeirra hafi eytt ómældum tíma í stafsetningaræfingar og útbúið skólafur heima til að auðvelda námið og tryggja næði. Nemendur með lesblindu fjölluðu flestir um þrautseigju mæðra sinna þegar kom að síendurteknum æfingum og baráttu við skólakerfið til að fá greiningu:

...Þegar ég byrjaði í skóla þá gekk lestrarnámið ekki nógu vel og ég var seinna greind með lesblindu. En mamma mín gafst ekki upp. Hún hjálpaði mér að æfa mig og aðstoðaði mig við lestrarnámið. Það var líka hún sem sat með mér allan grunnskólann og alveg upp í framhaldsskóla og aðstoðaði mig.

Annar nemandi skrifar hvernig foreldrar hans komu auga á vísbendingar sem gáfu til kynna að um lesblindu væri að ræða og hvernig þeir brugðust við því:

...Þau [foreldrar mínir] byrjuðu markvisst að vinna með hljóðkerfisvitundina sem er einn af grunnþáttum lesturs. Foreldrar mínir höfðu sterkan grun um að ég væri með lesblindu og byrjuðu af þeim sökum að vinna með stafakennslu, hljóðavitund og umskráningu. Þessi snemmtæka íhlutun gerði það að verkum að ég stóð ekki höllum fæti gagnvart samnemendum mínu við upphaf skólagöngu heldur hafði ég forskot í stafabekkingu og lestri.

Í þessu tilfelli má skýrt sjá hvernig foreldrar nýta eigin þekkingu til snemmtækrar íhlutunar varðandi lestrarnám og tryggja þannig eftir bestu getu hagstæða útkomu fyrir barn sitt við skólabyrjun. Þá er vert að nefna að þetta er jafnframt eina tilfellið þar sem faðir er nefndur í samhengi við námsörðugleika og aðstoð í námi.

Nokkuð bar á því að nemendur fjölluðu um áframhaldandi aðstoð í námi, einkum hvað varðar yfirlestur ritgerða. Nemendur sem fjölluðu um aðstoð í háskólanámi eru nemendur sem flestir hafa notið aðstoðar fjölskyldu frá upphafi skólagöngu:

...Þegar ég hef lokið við að skrifa fer hún [mamma] alltaf yfir hjá mér. Við setjumst niður og ræðum breytingarnar.

...Ég læri mikið af þessu, það er mikilvægt af fá útskýringu á leiðréttingunni, því þannig læri ég það helst og kem frekar í veg fyrir að gera það við gerð næsta texta.

...Enn þann dag í dag bið ég hana lesa yfir allar ritgerðir sem ég skila af mér, henni til mis mikillar skemmtunar. Ég læri mjög mikið af því að fá mömmu til að fara yfir ritgerðirnar mínar. Ég prenta þær út og mamma fer yfir þær og merkir með penna við allt rangt. Síðan fer ég yfir villurnar og leiðrétti þær.

Svo virðist sem nemendur hafi almennt verið meðvitaðir um gildi þess að nýta sér yfirlestur, en í flestum tilfellum voru mæður nefndar sem yfirlesarar. Þeir nemendur sem fjölluðu um gildi yfirlestrar og aðgengi að áframhaldandi

aðstoð í námi voru nemendur sem fjölluðu einnig um málrækt á heimilum, áhuga á bóklestri og gildi leiðréttinga.

Kennsla eigin barna

Átta nemendur fjölluðu með beinum hætti um hvernig nám þeirra á háskólastigi, einkum hvað varðar íslensku og íslenskukennslu, komi til með að nýttast þeim í uppeldi eigin barna. Þetta kemur heim og saman við kenningar Bourdieu sem fjallað er um í öðrum kafla, sem snúa að menningarlegri endursköpun, þar sem foreldrar nýta eigin þekkingu til að tryggja gengi barna sinna í skólakerfinu. Þegar kemur að hagnýtu gildi íslenskunáms skrifa nemendur meðal annars að þeir leggi áherslu á lesa og tala vandað mál við börnin og að miðla þekkingu sinni:

...Þessar góðu íslenskufyrirmyndir sem ég á og lít upp til hafa kennt mér hvernig ég vil haga íslenskukennslu í uppeldi sona minna.

...Ég get kennt börnunum mínum og aðstoðað þau við að byggja upp góðan grunn í íslensku.

...Þetta er hlutur sem ég hef einnig lagt áherslu á í uppeldi barna minna með því að lesa fyrir þau vandaðar og vel skrifaðar bækur og tala við þau góða íslensku.

...Sjálf ætla ég mér að nýta mér þennan fjölskylduarf, og miðla þeirri þekkingu sem ég hef til barna minna, barnabarna og nemenda í framtíðinni

Þá kemur fram á einum stað hvernig nemandi hefur nýtt þekkingu sína í íslensku til að hjálpa syni sínum varðandi námsörðugleika „Í dag hefur hann náð góðum árangri [...] og velur lestur nánast fram yfir allt, þekkir alla stafina og er að ná tókum á lestri“. Sami nemandi rekur þetta til æskuheimils síns og skrifar „Með því sé ég þegar ég lít til baka að móðir mín hefur unnið sitt verk vel sem hefur skilað sér með góðum árangri áfram“. Annar nemandi tekur í sama streng og skrifar „Móðir mín mótaði sýn mína á íslenska tungu og er rétt og gott málfar mér afar mikilvægt“. Svo virðist sem ungar mæður í hópi háskólanemanna taki við af mæðrum sínum og viðhaldi þannig þeirri menningarlegu endursköpun sem þær sjálfar ólust upp við.

4.4 Viðhorf kennara

Kennarar í framhaldsskólum (FA, FB, FC og FD) svöruðu spurningunni:

Að hvaða marki greinirðu mun á gengi nemenda í íslensku eftir félagslegum og menningarlegum bakgrunni (ekki átt við nemendur með erlendan bakgrunn)? Í hvaða þáttum kemur sá munur fram? Hvernig tekurðu mið af því í kennslu?

Þegar litið var yfir viðtöl við framhaldsskólakennarana kom glögglega í ljós að þeir yrðu varir við mun á gengi nemenda eftir menningarlegum bakgrunni þeirra.

Kennari í framhaldsskóla D (FD) sagði „já mér finnst ég greina mun, á að þeir sem að eru komin, sem sagt þau sem að eru frá svona, eiga menntaða foreldra og þar sem menningarverðmæti eru í hávegum höfð að þeim gangi betur í námi heldur en hinum“. Þegar rannsakandi spurði nánar að hvaða leyti það væri svaraði kennarinn að það væri helst „svona í lestri og bókmenntum, ja og bara almennt“. Kennari í framhaldsskóla B (FB) tók í sama streng og sagðist sjá „að krakkar sem koma frá heimilum þar sem er menningarlegt kapítal heima fyrir, þau koma miklu sterkari út og ég hef oft séð þetta“. Hann sagðist einna helst greina muninn á áhuga, þar sem nemendur kæmu frá mismunandi heimilum „Það eru krakkar sem hafa áhuga og fjölskyldur sem hafa áhuga á lestri“, en vildi tengja áhugaleysi við fjárhagsstöðu „Svo koma kannski meira svona peningafólkið sko, það hefur ekki beinlínis áhuga þessu [íslensku] og finnst þetta engu máli skipta“. Kennari í framhaldsskóla B hafði að auki orð á þetta kæmi fram við val á kjörbókum í íslensku, þar sem margir væru að lesa annað hvort bækur eftir Arnald Indriðason eða Halldór Armand á meðan „einhver önnur stúlka þarna sem ég held hún hafi lesið hjá mér, held hún hafi lesið Aðventu, eða nei, hún las eitthvað eftir Laxness“

Kennari í framhaldsskóla C sagðist einnig sjá mun „þeir sem að uuu eru aldir upp við kannski meiri bókmenntakennslu, eða meira lesið fyrir þau, ekki kennsla heldur bara bókmenntir á heimilinu eða foreldrarnir hafa áhuga, ég held að það, maður sjái það yfirleitt alveg hjá krökkunum“.

Kennari í framhaldsskóla A átti erfiðara með að svara spurningunni þar sem hann sagði „Þarna hittir þú á svolítið viðkvæman blett [...] ég er áhugamaður um ættfræði svolítill“. Hann sagðist samt vera meðvitaður um það og reyndi

að „eyrnamerkja ekki fólk einhvernveginn“. Hins vegar bætir hann við að það sé í sumum tilfellum ekki hægt að komast hjá því þegar nemendur væru ættstórir en segir um einn nemanda „eins og með þessa tilteknu stúlku hérna í dag sem að ég var nú að ættgreina hérna og og tengja við afa hennar sem er landsfrægur listamaður og öll hennar ætt [...] ég tek eftir því að þessi stelpa hún hugsar á allt öðrum nótum [...] ég hefði tekið eftir því, eða ég held ég hefði alveg örugglega tekið eftir því þó ég hefði ekki vitað um þennan, um þessa listgáfur í hennar ætt.“

Kennarar virtust meðvitaðir um mikilvægi þess að gera ekki upp á milli nemenda sinna. Kennari í framhaldsskóla C sagðist samt ekki taka sérstakt mið af því í kennslunni og sagði „þú veist ég geri ekkert meiri kröfur endilega til þeirra eða minni til hinna eða, ég held ekki“. Kennari í framhaldsskóla D sagðist reyna að taka mið af mismunandi bakgrunni nemenda, þá með hliðsjón af einstaklingsmiðun. Kennari í framhaldsskóla A velti fyrir sér hvort hann gerði upp á milli nemenda og sagði „ég vona að ég setji mig aldrei á háan hest eða eða sýni, sýni hroka af mér, menntahroka, ég vona ekki“ en bætti síðan við „ef einhver er slakur námsmaður til dæmis og ég veit að hann er af fólki kominn sem er kannski lítt skólagentið, þá þá er ég ekkert, þá set ég engin sko samasem merki þarna á milli, þá einhvernveginn er ég ekkert að velta mér upp úr því sérstaklega [...] að þarna sé nú félagslegur bakgrunnur svona slappur, eitthvað og þá hljóti þetta að vera eðlileg, eðlileg niðurstaða sko.“

Kennari í framhaldsskóla B var sá eini sem talaði um aðkomu foreldra varðandi heimanám þegar hann sagðist hvetja nemendur til að leita til foreldra sinna eftir aðstoð „Samtal foreldranna og fjölskyldunnar og eins og til dæmis núna er stelpa sem gerði skelfilega ritgerð og mamma hennar ætlar að bara fara í þetta með henni og þær ætla bara að vinna ritgerðina upp. Ritgerðin fékk fjóra. Fékk fimm, hún skilaði of seint, þetta var bara hrikalegt. Og við mamman erum búin að ræða saman.“ Aðspurður um hverjir það væru innan fjölskyldunnar sem helst hjálpuðu í námi varð honum að orði „það eru nú yfirleitt mæðurnar. Maður er með mæðurnar sko meira, þær eru svona í íslenskunni. Það er oft á tíðum svolítið fyndið að fylgjast með þessu, mamma er að hjálpa mér í íslenskunni en pabbi er í stærðfræðinni“ og bætti svo við um mæðurnar að þær væru „miklu áhugasamari um námið þeirra og allt í sambandi við íslenskuna“.

4.5 Samantekt

Önnur umferð greiningar á hugleiðingum háskólanemanna fól í sér orðaleit þar sem leitast var við að fá yfirsýn og vísbendingar að þemum. Við þá orðaleit kom í ljós að mæður voru áberandi oftast nefndar en feður sem málfarsfyrirmyndir, þar sem mæður voru nefndar hátt í þrisvar sinnum oftast en feður. Þá birtust ömmur og afar að auki sem málfarsfyrirmyndir í hugleiðingum háskólanemanna. Vert er að minnast á að ömmur og afar birtust einnig töluvert oftast en feður.

Við þriðju umferð gagnagreiningar voru hugleiðingar háskólanemanna orðræðugreindar með hliðsjón af niðurstöðum orðaleitarinnar. Niðurstöður voru flokkaðar eftir tveimur yfirþemum og átta undirþemum. Fyrri yfirþemað fékk nafnið *Málrækt á heimilum*, þar sem áberandi var að nemendur fjölluðu um hvernig staðið hafi verið að markvissri málrækt á heimilum þeirra í æsku. Mæður voru í forgrunni í hugleiðingum flestra en viðhorf til málræktar virðist almennt mótast af viðhorfi mæðra. Mæður ýttu undir áhuga á íslensku með leiðréttingum, lestri og því að stuðla að lesmenningu á heimilum. Þá fjölluðu nemendur gjarnan um ömmur sínar og afa sem fyrirmyndir í íslensku, þar sem ömmur birtust í textanum sem kennarar sem sátu yfir heimanámi og kenndu börnum að lesa en afar birtust í textum nemenda í samhengi við menningarauðmagn, menntun, bækur og menningararf. Nemendur sem ekki minntust á fjölskyldur sínar í hugleiðingum sínum virtust almennt vera óöruggari varðandi mál og málnotkun. Feður voru sjaldan nefndir sem fyrirmyndir og helst meðfram mæðrum í samhenginu *mamma og pabbi*.

Annað yfirþemað fékk nafnið *Kennsla á heimili* en nemendur fjölluðu gjarnan um hvernig stutt hafi verið við skólagöngu þeirra á heimili. Þónokkuð var um að nemendur fjölluðu um hvernig þeir hafi hlotið þjálfun í lestri og skrift fyrir skólabyrjun og einnig að þeir hefðu haft greiðan aðgang að stuðningi í námi, frá upphafi skólagöngu og fram í háskólanám. Nokkrir nemendur fjölluðu einnig um hvernig foreldrar hafi brugðist við og aðstoðað þegar námsörðugleikar ógnuðu námsárangri, en í því samhengi voru aðeins mæður nefndar. Þá voru nemendur sem fjölluðu um hvernig þeir sjá fyrir sér að nýta íslenskunám á háskólastigi til að tryggja velgengni eigin barna í námi.

Í viðtölum við framhaldsskólakennarana kom fram að þeir yrðu varir við mismunandi námsgengi nemenda í íslensku út frá menningarlegum bakgrunni. Flestir nefndu að nemendur sem alist upp við ríka lesmenningu á heimilum

vegni betur í íslenskunámi en þeim sem það ekki gera. Þá höfðu kennarar einnig á orði að mæður væru líklegri til að styðja við íslenskunám en feður.

5. Umræður

Markmið þessa verkefnis var að svara eftirfarandi spurningum

- a) Hverjir eru það sem helst koma að máluppeldi innan fjölskyldunnar?
- b) Hverjir eru helst teknir til fyrirmyndar varðandi málnotkun?
- c) Hvers konar íslenskukennsla fer fram á heimilum og hvernig nýtist sú þekking og þjálfun í skólanum?
- d) Að hvaða marki ræðst gengi nemendanna í íslensku af félags- og menningarlegum þáttum?
- e) Með hvaða hætti birtast hugmyndir um tungumálið sem auðmagn í orðræðu háskólanemenda annars vegar og framhaldsskólakennara hins vegar?

Til þess voru 128 hugleiðingar nemenda við Menntavísindasvið Háskóla Íslands orðræðugreindar, auk þess sem viðtöl voru tekin við fjóra íslenskukennara í framhaldsskólum í tengslum við rannsóknina *Íslenska sem námsgrein og kennslutunga*. Hér verða niðurstöður þessa verkefnis reifaðar og settar í samhengi við þau fræði sem lögð voru til grundvallar í upphafi. Skipting kaflans verður svipuð og í niðurstöðukaflanum, þar sem rætt verður um niðurstöður út frá þemunum sem þar birtust.

5.1 Mæður sem málfyrirmyndir

Þegar litið er á niðurstöður er hlutur mæðra áberandi þegar kom að því að nefna helstu fyrirmynd varðandi íslenskunám. Við fyrsta yfirlestur gagnanna varð mér ljóst að mæður voru nefndar mun oft en feður og þegar litið er á *töflu 1* er munurinn nokkuð greinilegur. Orðið *móðir* kemur fyrir alls 56 sinnum á meðan orðið *faðir* kemur fyrir aðeins þrjátán sinnum. Orðið *mamma* kemur að sama skapi fyrir 64 sinnum á meðan orðið *pabbi* kemur fyrir 22 sinnum. Þegar litið er á *töflu 4* má síðan sjá að 21 nemandi af 128 nefndi móður sem helstu málfyrirmynd í fyrstu málsgrein hugleiðingar, á meðan aðeins 3 nemendur nefndu feður sína. Þegar ég fór að rýna í textann og greina hann frekar kom í ljós að mæður voru ráðandi þegar kom að öllum þáttum náms sem birtust í textanum. Mæður voru helstu fyrirmyndir varðandi mál og málnotkun auk þess að vera helstu fyrirmyndir hvað varðaði lestur og leiðréttingar. Þær voru einnig helsti stuðningur í námi hvort sem var fyrir skólabyrjun, gegnum grunn- og

framhaldsskóla og áfram í háskólanámi. Þakklæti var nemendum ofarlega í huga og á einum stað skrifaði nemandi að þau viðhorf sem mótuðust á æskuheimili hafi umbreynt í áhuga fyrir íslensku. Annar nemandi skrifaði að móðir væri helsta ástæða fyrir velgengni í skóla. Þá nefndu allir nemendur sem fjölluðu um námsörðugleika af einhverju tagi mæður sínar og aðeins einn þeirra minntist á foreldra sína saman.

Með þessar niðurstöður til grundvallar vil ég draga þá ályktun að innan fjölskyldna séu það mæður sem taka að sér máluppeldi barna sinna. Hvers vegna er hins vegar áhugavert að velta upp.

...Pabbi stóð sig svo sem ágætlega, en auk lestursins leiðrétti mamma mig alltaf ef ég fór með rangt mál.

Þessi tilvitnun er mér hugleikin, þar sem mér þykir hún draga fram þá sögu sem tölurnar hafa að segja, að feður séu svo sem ágætir en að þeir gangi ekki jafn hart fram í máluppeldi barna sinna. Þetta kemur heim og saman við það sem Vincent (2010) skrifar, að orðræðan um mæðrun, hvaða skilyrði það séu sem mæður þurfi að uppfylla til að vera góðar mæður, ýti feðrum til hliðar og að þátttaka þeirra í skólagöngu barnanna sé valkvæð.

Sé litið á niðurstöður rannsókna Reay (2004), Lareau (2003) og Mandell og Sweet (2004) kemur einnig fram að mæður, fremur en feður, taki virkan þátt í skólagöngu barna sinna. Þegar litið er á niðurstöður gagnagreiningar minnar kemur í ljós að mæður hefja þessa þátttöku, hvað varðar skólagöngu mun fyrr, með markvissu máluppeldi, hvort sem það er meðvitað eða ómeðvitað.

Bourdieu (1984) skrifaði að auðmagn kvenna birtist gjarnan í menningarauðmagni, þekkingu á listum, hönnun, tónlist og tungumálum (bls. 55). Í því samhengi má velja upp hvort konur taki á sig þetta hlutverk til þess að koma þeim arfi sem þær hafa að gefa til barna sinna. Þá má einnig velja því upp hvort glerþak vinnumarkaðarins geri það að verkum að konur beiti sér frekar af krafti innan veggja heimilisins og ali upp í börnum sínum það sem þær telja vænlegt veganesti fyrir framtíðina. Þannig verði börnin líklegri til að ná árangri þar sem þær sjálfar rákust á áður nefnt glerþak. Brantlinger (2003) skrifar sömuleiðis að staða kvenna innan heimilisins snúist að miklu um að halda uppi ímynd fjölskyldunnar út á við, að halda fallett heimili og að börnin standi sig vel (bls. 51).

Ef snúið er aftur að áður nefndum rannsóknum um aðkomu mæðra að skólagöngu barna sinna og samskiptum við skóla er vert að minnst á

niðurstöður Griffith og Smith (2005), en þær vilja meina að þar sem kennarar taki þátt í uppeldi barna gegnum skólakerfið og hafi faglega sterka stöðu á menntavettvangi, verði þeir sjálfkrafa dómarar um það hvernig mæður standa sig í móðurhlutverkinu. Þannig séu kennarar, studdir af ráðandi orðræðu um mæðrun, í aðstöðu til að dæma mæður eftir gengi barna þeirra innan skólakerfisins. Gangi barni vel hljóti móðirin þannig að vera góð móðir og öfugt. Griffith og Smith vilja þannig meina að mæður, einkum millistéttarmæður, leggi sig sérstaklega fram við að vera virkir þátttakendur í skólun barna sinna og leggi gjarnan áherslu á að börnin mæti vel, séu snyrtileg til fara og sýni félagslega hæfni innan skólastofunnar auk námsárangurs, þar sem þetta séu allt þættir sem þær gætu verið dæmdar út frá (bls. 39-40). Þetta kemur heim og saman við það sem kennari í framhaldsskóla B sagði þegar hann minntist á að hann væri frekar í samskiptum við mæður í tengslum við íslenskunám nemenda og þegar hann vísaði í móður sem ætlaði að skrifa ritgerð upp á nýtt fyrir dóttur sína í von um að hún fengi þá hærrí einkunn.

Þegar kemur að því að líta á námslega vinnu mæðra má ekki gleyma að taka inn í myndina að öll vinna sem snýr að því að tryggja gott námsgengi barna, fellur undir ólaunaða vinnu kvenna og bætist við aðra ólaunaða vinnu á heimili. Mandell og Sweet (2004) fjalla um hvernig heimanám og stuðningur við börn í námi hafi á tíðum gleymst innan femínískra rannsókna sem ólaunuð vinna kvenna. Einnig fjalla þau um að markviss vinna mæðra til að tryggja gott gengi barna í skóla sé ein helsta ástæða þess að félagslegur ójöfnuður viðgangist enn innan skólakerfisins, að mæður séu óafvitandi að styrkja stöðu ráðandi stétta um leið og þær veikja stöðu mæðra og þeirra sem minna mega sín með aukinni samkeppni á menntavettvanginum.

5.2 Ömmur og afar

Í samhengi við umræðu um menningarauðmagn er áhugavert að sjá hvernig ömmur og afar birtust í hugleiðingum nemenda. Við gagnagreininguna hjó ég strax eftir því að ömmur voru helst nefndar í samhengi við lestur, að þær hafi kennt börnum að lesa og setið yfir heimanámi á meðan afar voru víðs fjarri. Við nánari athugun kom í ljós að afar, eins og þeir birtust í textanum, voru gjarnan inni á skrifstofum sínum, uppteknir við að grúska í hinum ýmsu fræðum. Hins vegar birtust skrifstofur þeirra sem táknmyndir þess

menningarauðs sem þeir bjuggu yfir, en hvergi í textanum komu fram skýrari teningar við hlutbundinn menningarauð og í samhengi við afa nemendanna.

Ein vitnun þótti mér sérstaklega eftirtektarverð, þar sem nemandi hóf hugleiðingu sína á að fjalla um ömmu sem sína helstu fyrirmynd. Amma hennar var að sögn mikill lestrarhestur, sem sá til þess að barnabörnin ættu alltaf bækur að lesa og var dugleg að lesa fyrir þau sjálf. Helst las hún þekktar barnabókmenntir og nemandinn skrifar hvernig það hafði áhrif á málkennd sína og áhuga á bókmenntum, bæði sem barn og síðar meir. Í lok hugleiðingarinnar skrifar nemandinn hins vegar um vinkonu sína sem var alin upp af afa sínum:

...Annað sem ég man eftir að hafi haft áhrif á mig og ég var mjög meðvituð um sem barn var vinkona mín sem alin var upp að miklu leiti hjá afa sínum. Hún talaði svo fallega og ég reyndi eins og ég gat að hljóma eins og hún. *Afi hennar las mikið fyrir hana en þar var það ekki Blyton eða Lindgren [sem amma las] heldur Laxnes, Þórbergur og Íslendingasögurnar í fyrirrúmi.*

Þetta þótti mér einkar áhugaverður samanburður, þar sem togstreitan er augljós. Nemandinn lítur til baka með þakklæti til ömmu sinnar sem las og hjálpaði til í námi, en í samanburði við vinkonuna, sem alin var upp af afa sínum, dugði það ekki til. Vinkonan talaði fallett mál og nemandinn reyndi meira að segja að líkja eftir vinkonu sinni til að hljóma fágaðri. Vinkonan hafði greiðan aðgang að bókum sem hafa meira vægi á vettvangi bókmennta og veitir henni þannig sjálfkrafa vænlegri stöðu í augum nemandans sem skrifar.

Þetta er líka áhugavert í samhengi við það sem kennari í framhaldsskóla A sagði varðandi nemanda sem hann vissi að ætti afa sem væri landsfrægur listamaður og minnst á að sú stúlka sem um ræddi hugsaði á öðrum nótum en hinir nemendurnir. Þessar frásagnir eru í samræmi við kenningar Bourdieu, þar sem menningarauðmagn á heimili yfirfærast á veruhátt barna, sem síðan tala fágað tungumál og hugsa með öðrum hætti en nemendur sem ekki búa við sama menningarauð. Það að kennari segi að hann hefði tekið eftir því, hvort heldur sem hann hefði vitað af ætterni stúlkunnar eða ekki, ýtir undir að veruháttur verður fólki bæði eðlislægur og átakalaus.

5.3 Lesmenning og leiðréttingar

Þegar litið er á hugleiðingar nemenda varðandi lesmenningu og leiðréttingar á heimilum sínum þykir mér liggja beinast við að setja það í samhengi við umfjöllun um það sem Gestur Guðmundsson (2012) kallar menningarlegt uppeldi. Samkvæmt honum er á slíkum heimilum lögð áhersla á gildi menntunar og lista (bls. 78). Sú áhersla birtist í hugleiðingum nemendanna með keimlíkum hætti, þar sem þeir fjalla um hvernig foreldrar hafi lagt ríka áherslu á gildi lestrar og að tala vandaða íslensku.

...Málvöndunarstefna fjölskyldumeðlima á yngri árum, og ítrekaðar leiðréttingar, skiluðu sér vissulega og áhugahvöt mín til frekara íslenskunáms hefur haldist í hámarki alla mína skólagöngu.
...Í mínu uppeldi töluðu allir íslensku og lásu íslenskar bækur og ég lærði að tala gott mál af fólkinu sem ól mig upp.

Í íslenskri málstefnu segir að rannsóknir sýni að börn „sem mikið er talað við og lesið fyrir, hafa meiri orðaforða en börn sem ekki hljóta slíkt máluppeldi [...] hversu góðir málnotendur börn verða fer því eftir því að miklu leyti eftir því hve gott máluppeldi þau hljóta“ (bls. 23-24). Þessi fullyrðing samræmist niðurstöðum Heath (1983), sem sýndi með rannsókn sinni að foreldrar í millistétt byrjuðu oft að lesa bækur fyrir börn sín frá og með sex mánaða aldri og byrjuðu snemma að þjálfra börn sín í þeim málsniðum sem tíðkast innan orðræðuheima skóla, svo sem með frásögnum af deginum á kvöldmatartíma.

Þegar litið er á svör íslenskukennaranna varðandi félagslegan bakgrunn nemenda minntust allir nema einn á bóklestur í því samhengi. Þeir sögðust flestir greina mun á þeim sem ættu menntaða foreldra og ekki, að nemendur sem hefðu alist upp við áhuga á bókmenntum, kæmu sterkari út og stæðu sig betur í námi að þeirra mati. Þetta kemur heim og saman við það sem stendur í aðalnámskrá grunnskóla, en þar kemur fram að þeir sem hafi „gott vald á töluðu máli, framsögn og samræðum eru betur færir um að taka þátt í samfélagsumræðunni og eiga jafnan auðvelt með að miðla af þekkingu sinni“ (bls. 98).

Leiðréttingar á heimilum eru eftirtektarverðar, þar sem rúmlega helmingur nemenda skrifaði um leiðréttingar á heimilum sínum, eða 67 nemendur af 128. Leiðréttingar af þessu tagi eru líklega að hluta til sprotnar af því sem Bourdieu (1977, bls. 62) kallaði ofvöndun og er viðmiðið mögulega viðteknar hugmyndir um að tiltekin tilbrigði tungumálsins séu rétt og önnur röng svo sem

þágufallssýki (Ásgrímur Angantýsson, 2013). Hvort sem það er meðvitað eða ekki, má nokkuð augljóst þykja að foreldrar nemendanna hafi reynt að miðla þekkingu sinni áfram til barna sinna, í þeim tilgangi að þeim farnaði betur í skóla.

5.4 Mat á eigin getu

Utan þess að sjá hvað mæður voru ráðandi varðandi máluppeldi og aðstoð í námi þótti mér líklega áhugaverðast að lesa og greina frásagnir þeirra nemenda sem hvergi minntust á fjölskyldu sína. Eins og fram kemur í niðurstöðukafla bar á því að nemendur sem hvergi minntust á fjölskyldu í hugleiðingum sínum virtust almennt vera óöruggari og neikvæðir varðandi íslensku og eigin getu en þeir nemendur sem fjölluðu um málrækt á heimilum sínum.

Án þess að hægt sé að alhæfa um uppeldi þessara nemenda út frá gögnunum, má leiða líkur að því að þeir hafi ekki jafn sterkan málfarslegan grunn og þar með málfarslegan veruhátt og nemendur sem gátu tekið dæmi af málrækt á heimilum sínum. Þessi viðhorf birtust í hugleiðingum nemenda sem neikvæðni gagnvart íslenskunni, en einnig í vanmætti og ótta varðandi málnotkun. Á einum stað skrifar nemandi um vanmátt sinn:

... Ég tel að ég hafi lært mest þegar útskýringar tóku mið af fáfræði minni, og þegar kennarinn virtist kannast við vanda minn við skilninginn.

Aðrir nemendur minntust á tilgangssleysi námsins, að stafsetningaræfingar sem ekki bættu stafsetningu og málfræðiafingar sem ekki nýttust hefðu á endanum drepit áhuga þeirra til að læra íslensku og sjá gagnsemi hennar. Enn aðrir skrifuðu um vanmátt sinn og ótta við að standa sig ekki nógu vel í íslensku, jafnvel svo að það hefði áhrif á áform þeirra um að verða kennarar.

Þegar litið er á þessar hugleiðingar nemendanna og þær settar í samhengi við fræðin er áhugavert að velta upp spurningunni um hvenær nemendurnir hafi misst áhugann eða fundið fyrir vanmætti sínum varðandi íslenskunámið. Var það strax við skólabyrjun eða mótuðust þessi viðhorf þegar leið á nám þeirra í grunnskóla?

Ef mið er tekið af skrifum Stefáns Jökulssonar (2012) þá má ætla að þessi viðhorf hafi byrjað að búa um sig strax í upphafi, þar sem nemendur sem óvanir eru orðræðuheimum skóla upplifa sig utangátta og eru jafnvel stimplaðir tregir

(bls. 28). Í viðtölum við framhaldsskólakennara kom fram að þeir voru meðvitaðir um að ekki mætti gera upp á milli nemenda. Einn kennaranna sagðist vona að hann væri ekki með menntahroka og gerði þannig upp á milli nemenda sinna og að hann legði sig fram um að hugsa ekki að slakt gengi í skóla hlyti að vera afleiða lægra menntunarstigs foreldra.

Samt sem áður skýtur það skökku við að hugsa til þess að nemendur sem alla burði hafa til náms upplifi sig utanveltu í skólakerfinu vegna þess eins að þau orðræðusnið sem þau hafa alist upp við, og þannig málfaslegur veruháttur þeirra, samræmast ekki orðræðuheimum skólanna. Þetta samræmist því sem fram kom í viðhorfum kennara og áður hefur verið fjallað um hvað varðar bóklestur á heimilum og menningarlegt uppeldi, þar sem kennarar sögðust allir sjá greinilegan mun. Gee (2004) skrifar um hvernig flest börn, utan þeirra sem glími við sértækar raskanir sem trufla nám, séu fær um að læra að lesa og skrifa, og að bilið sé tiltölulega lítið milli nemenda á meðan eiginlegt lestrarnám fari fram. Það sé ekki fyrr en á miðstigi að bilið fari að breikka og að ef ekki sé gripið inn í það ferli með markvissum leiðum sé hætta á því að það haldi áfram að breikka og haldi þannig áfram að tryggja ójafna stöðu nemenda. Hann segir að það sé ómögulegt að sporna við þessari þróun, nema nemendur læri sérstaklega að umgangast fræðitexta frá upphafi skólagöngu, til að minnka það forskot sem nemendur sem komi af menningarheimilum hafa (bls. 14, 17).

Hanna Óladóttir (2010) segir að grunnskólinn sem ráðandi afl í móðurmálskenndu eigi að vinna gagnert gegn neikvæðum viðhorfum gagnvart tungumálinu, því ef þau fái að viðgangast geti það leitt af sér ótta við að tjá sig í félagslegum aðstæðum og leiði þar með annað hvort til þöggunar eða útskúfunar á ákveðnum vettvangi, í þessu tilfelli menntavettvanginum.

Önnur hlið á sama peningi er hvernig virkja megi áhuga nemendanna, þegar skaðinn er skeður, en eins og Dumais (2006) skrifar sé ólíklegt að nemendur sem alist upp við almennt lægra menntunarstig sjái tilgang í því að brjótast út úr þessu mynstri og samsami sig frekar þeirri tilhugsun að tilgangslaust sé að leggja sig fram í námi. Þetta virðist þó ekki eiga við í þessu tilfelli, þar sem allir þáttakendur eru nemendur á háskólastigi.

5.5 Kennsla á heimilum

Áður hefur verið fjallað um hvernig lesmenning og leiðréttingar á heimilum ýti undir aðlögunarhæfni nemenda að orðræðuheimum skólanna. Í niðurstöðum kom í ljós að foreldrar sýndu viðleitni til að auðvelda eða tryggja þessa aðlögun barna sinna að skólanum með margvíslegum hætti. Helst minnst nemendur á að hafa verið kennt að lesa fyrir skólabyrjun. Í flestum tilfellum voru það mæður sem kenndu börnunum, en nokkrir nemendanna skrifuðu um að hafa verið orðnir fluglæsir og skrifandi við skólabyrjun.

Það má nokkuð augljóst þykja að börn sem fá formlegan undirbúning af þessu tagi fyrir skólabyrjun standi betur að vígi en aðrir nemendur sem það ekki fá, en ekki aðeins fyrir þær sakir að vera læs. Bourdieu (1977) sagði að þá hefði slík hæfni lítið að gera með gáfnafar eða námslega yfirburði einstakra barna, heldur væri þessi hæfni bein afleiðing af málfarslegu auðmagni og veruhætti fjölskyldna þeirra. Gee (2004) skrifar í svipaða veru og segir mikilvægt að skoða hvernig talað mál og ritað sé notað á mismunandi hátt í félagslegum aðstæðum heima fyrir, hvernig og hvaða snemmbúnu aðgerðir séu viðhafðar varðandi tungumálið, sem síðan nýtast á einn veg, að standa sig vel í skóla (bls. 18).

Þá má minnst á áður nefnda rannsókn Heath (1983) en þar kom fram að nemendur sem sýndu hæfni í að leysa verkefni innan skólastofunnar voru jafnan börn hvers foreldrar höfðu þjálfað í að svara sambærilegum spurningum heima fyrir. Lareau (2011) segir einnig að samræður við kvöldverðarborð og spurningar sem börn svara heima við þjálfu þau í formlegum samskiptum við fullorðið fólk, sem síðar meir nýtist innan veggja skólanna og annarra stofnanna (bls. 63, 166).

Nemendur virtust líka líta á það sem skyldu foreldra sinna og ættingja að kenna sér fyrir skólabyrjun og á einum stað varpar nemandi ábyrgðinni af skólakerfinu yfir á afa sinn, sem kenndi henni að skrifa þar sem hún bætir við hugleiðingu sína að honum hafi mistekist, þar sem hún eigi erfitt með að stafsetja orð rétt.

Þegar kom að því að skoða hugleiðingar nemenda sem skrifuðu um námsörðugleika kom skýrt í ljós að mæður þeirra voru í forgrunni. Þar vil ég tengja viðhorfin sem koma fram hjá Griffith og Smith (2005) um hvernig mæður reyni að sporna við því að þær líði álitshnekki vegna lakrar stöðu barna

sinna, þó ég efist ekki um að viðleitni þessara mæðra sé byggð á væntumþykju og vilja til að börnum þeirra farni vel.

Nemandi sem á háskólamenntaða foreldra skrifaði um eigin námsörðugleika sína og hvernig foreldrar hafi byrjað að efla hljóðkerfisvitund og vinna með stafi og umskráningu með markvissum hætti fyrir skólabyrjun. Sami nemandi skrifar að það hafi gefið sér forskot þegar í skólann var komið. Þarna lýsir nemandi hvernig foreldrar hennar nýttu eigin þekkingu til að tryggja gott gengi og forskot í skóla, þrátt fyrir grun um lesblindu.

Nemendur skrifuðu í hugleiðingum sínum um hvernig mæður þeirra aðstoða við nám á háskólastigi, einna helst varðandi yfirlestur ritgerða. Þetta þótti mér merkilegt, þar sem nemendur í háskóla eru fullorðið fólk. Mögulegar skýringar eru að annað hvort eru nemendur meðvitaðir um sterkari stöðu sína og foreldra sinna og leiti þess vegna til þeirra eða að nemendur séu óruggir um stöðu sína og velti ég því fyrir mér hvort það tengist mæðrun og afskiptum mæðra þeirra í námi, að nemendur eigi erfitt með að slíta naflastrenginn og takast á við áskoranir háskólanáms upp á eigin spýtur.

...Enn þann dag í dag bið ég hana lesa yfir allar ritgerðir sem ég skila af mér, henni til mis mikillar skemmtunar. Ég læri mjög mikið af því að fá mömmu til að fara yfir ritgerðirnar mínar. Ég prenta þær út og mamma fer yfir þær og merkir með penna við allt rangt. Síðan fer ég yfir villurnar og leiðrétti þær.

Í niðurstöðum kemur fram að átta nemendur hafi fjallað með beinum hætti um hvernig nám þeirra á háskólastigi komi til með að nýtast þeirra eigin börnum í skóla. Í því samhengi er vert að taka fram að allir nemendur sem þetta skrifuðu eru konur, en enginn karlmaður sem skilaði inn hugleiðingu skrifaði neitt í þessa veru. Þessi hluti niðurstaðna er sá hluti sem ég tel bera hver skýrust merki menningarlegrar endursköpunar, þar sem nemendur gera grein fyrir því hvernig þeir ætli að nýta auðmagn sitt á sviði menntunar til að koma ár barna sinna betur fyrir borð í menntakerfinu.

...Sjálf ætla ég mér að nýta mér þennan fjölskylduarf, og miðla þeirri þekkingu sem ég hef til barna minna, barnabarna og nemenda í framtíðinni

Þessi vitnun þykir mér áhugaverð fyrir tvær sakir, annars vegar að nemandi lítur á kunnáttu sína í íslensku sem fjölskylduarf og hins vegar að hún sjái fyrir

sér að miðla þessari þekkingu til barna sinna, barnabarna og að lokum nemenda. Það er áhugavert að sjá hvernig þessi forgangsöröðun birtist í textanum, en þegar hugleiðingin var skrifuð tók viðkomandi fram að hún ætti ekki börn og þá líklega ekki barnabörn heldur, en var hinsvegar í kennaranámi og því líklegt að hún komi til með að rekast á nemendur í náninni framtíð.

6. Lokaorð

Í hugleiðingum kennaranemanna var áberandi hve stór hlutur mæðra var en flestir nemendur minntust á mæður sem helstu fyrirmyndir hvað varðaði íslenskt mál og málnotkun. Þá voru mæður einnig nefndar sem helstu fyrirmyndir varðandi lestur, leiðréttingar og styðjandi í námi. Orðræða framhaldsskólakennarana samræmist því sem lagt var upp með í byrjun, að bakgrunnur nemenda skipti máli og að kennarar verði varir við hvaða nemendur hafi hlotið menningaruppeldi og hverjir ekki. Nemendur fjölluðu með ýmsum hætti um hvernig mæður þeirra hafa stutt við skólagöngu þeirra, en það birtist einna helst í stuðningi við lestrarnám á yngri árum og yfirlestur verkefna í framhaldsskóla og jafnvel í háskólanámi. Þjálfun nemenda á heimilum birtist í lestrar- og skriftarkennslu fyrir skólagöngu, en einnig í því hvernig foreldrar virðast hafa lagt áherslu á að tala við börn sín og þannig þjálfað þá í samræðum við fullorðið fólk, sem síðan virðast ýta undir öryggi og velgengni í íslensku. Þá var einnig nokkuð skýrt í verkefnum háskólanemanna að nemendur sem ekki virtust hafa sterkt menningarlegt bakland væru óruggari þegar kom að máli og málnotkun en þeir sem fjölluðu um mæður sínar og fjölskyldu. Nemendur sem virtust búa yfir málfarslegu auðmagni virtust gera sér frekar grein fyrir sterkari stöðu sinni en þeir sem ekki bjuggu yfir sambærilegu auðmagni. Í svörum framhaldsskólakennara kom fram að þeir kenndu mun á viðhorfum og námsgengi nemenda eftir félags- og menningarlegum bakgrunni þeirra, einkum þeirra nemenda sem kæmu frá heimilum þar sem menningarauðmagn í formi bóka og lista væri sterkt.

Það sem mér þykir standa upp úr niðurstöðum þessa verks er tvennt. Annars vegar má ætla að mæður beri þunga og hita af máluppeldi barna og þar gætir ákveðins misræmis þegar kemur að niðurstöðum um hverjir nutu helst virðingar varðandi þekkingu og menningarauðmagn, en það voru afar eða karlmenn. Þá er vert að nefna að í bráðabirgðaniðurstöðum rannsóknarinnar *Íslenska sem námsgrein og kennslutunga* gætir misræmis í viðtölum við nemendur í framhaldsskólum, þá hverja þeir líta á sem málfyrirmyndir sínar (mæður) og þeirra sem þeir telja til eftirbreytni varðandi góða málnotkun í samfélaginu almennt (karlmenn). Þetta þætti mér vert að skoða nánar í samhengi við umræðu um ólaunaða vinnu kvenna á heimilum. Hins vegar þykir mér vert að skoða nánar með hvaða hætti máluppeldi mótar viðhorf

ungmenna til skóla, einkum þeirra sem skortir aðhald og sinnu í þessum efnum og hvort að það megi meðal annars tengja við brottfall úr framhaldsskólum með einhverjum hætti.

Hvoru tveggja heyrir undir umræðu um jafnrétti, en þegar kemur að jafnréttisumræðu, einkum í samhengi við skólakerfið, virðist mér sjónum helst verið beint að hugmyndafræðinni um skóla án aðgreiningar, að allir eigi rétt á námstækifærum óháð líkamlegu og andlegu atgervi. Þegar litið er til kenninga Bourdieu og tungumálið skilgreint sem félagslegt tæki til að staðsetja sig og aðra á vettvangi skólans er nauðsyn að endurskoða jafnréttisumræðuna eða í það minnsta að taka á hana nýja nálgun, einkum hvað varðar hlutverk kennara og skólasamfélagsins í heild, því líklegt er að stéttarstaða og áhersla á máluppeldi á heimilum hafi áhrif á viðhorf nemenda til náms. Því er vert að ljúka á vitnun í Bourdieu, þar sem hann segir að á meðan skólakerfið ætlar að tryggja öllum það sem ætlast er til að allir kunni, þá sé þess krafist af öllum að þeir búi yfir því sem skólakerfið getur ekki miðlað. Þekking á málnoktun og menningu, sem er talin fullnægjandi á menningarvettvangi, verður aðeins til innan veggja heimilsins þegar menningu hinna ráðandi er komið áfram milli kynslóða (Bourdieu, 1977, bls. 71).

Heimildir

Aase Vivaas. (2015). *Sjónarhorn austur-evrópskra mæðra á velgengni barna sinna í íslenskum grunnskólum* (óútgefin meistararitgerð). Reykjavík: Háskóli Íslands.

Aðalnámskrá grunnskóla: Almennur hluti 2011: Greinasvið 2013/2013.

Amalía Björnsdóttir, Baldur Kristjánsson og Börkur Hansen. (2010). Tengsl námsárangurs við viðhorf nemenda og foreldra til skólagöngu og við félagslegan bakgrunn. *Tímarit um menntarannsóknir*, 7, 60-76.

Ásgrímur Angantýsson. (2014) Þrástef og þagnir í málgagni móðurmálskennara: Ásgrímur Angantýsson greinir orðræðuna í Skímunum fyrri ára. *Skíma*. 37, 16-19.

Berglind Rós Magnúsdóttir. (2005). „Ég veit alveg fullt af hlutum en ...“ Hin kynjaða greindarorðræða og birtingarmyndir hennar meðal unglunga í bekkjardeild. Í Arna H. Jónsdóttir, Steinunn H. Lárusdóttir og Þórdís Þórðardóttir (ritstjórar), *Kynjamyndir í skólastarfi* (bls. 173- 199). Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands.

Berglind Rós Magnúsdóttir. (2013). *The cultural politics of middle-classes and schooling: parental choices and practices to secure school (e)quality in advanced neoliberal times: A US case-study* (doktorsritgerð). Cambridge: University of Cambridge.

Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A social critique of the judgement of taste*. Cambridge: Harvard University Press.

Bourdieu, P. (1986). The Forms of Capital. Í Richardson, J.G. (ritstj.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. New York: Greenwood Press.

- Bourdieu, P. (1990). *The logic of practice* (Richard Nice þýddi). Stanford: Stanford University Press (frumútgáfa 1980).
- Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bourdieu, P. (1994a). *In Other Words: Essays Towards a Reflexive Sociology* (Adamson, M. þýddi). Cambridge: Polity (frumútgáfa 1987).
- Bourdieu, P. (1994b). Structures, habitus, power: Basis for a theory of symbolic power. *Culture/power/history: A reader in contemporary social theory*, 155-199.
- Bourdieu, P. og Wacquant, L. (1992). *An Invitation to Reflexive Sociology*. Chicago: University of Chicago Press.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1977). *Reproduction in education, society and culture (Vol. 5)*. London: Sage.
- Brantlinger, E. A. (2003). *Dividing classes: How the middle class negotiates and rationalizes school advantage*. Psychology Press.
- Creswell, J. W. (2011). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative*. New Jersey: Upper Saddle River.
- Dumais, S. A. (2006). Early childhood cultural capital, parental habitus, and teachers' perceptions. *Poetics*, 34(2), 83-107.
- Fairclough, N. (1989). *Language and power*. London: Longman.
- Flick, U. (2009). *An introduction to qualitative research*. London: Sage.
- Gee, J. P. (2004). *Situated language and learning: A critique of traditional schooling*. New York: Routledge.
- Gestur Guðmundsson. (2012). *Félagsfræði menntunar. (Kenningar, hugtök og sögulegt samhengi)*. Reykjavík: Skrudda.

- Grenfell, M. (2008). Biography of Bourdieu. Í Grenfell, M. (ritstjóri), *Key Concepts of Bourdieu* (bls. 11-26). Durham: Acumen Publishing Limited.
- Griffith, A. I., & Smith, D. E. (2005). *Mothering for schooling*. New York: RoutledgeFalmer.
- Guðmundur Andri Thorsson. (1988). *Mín káta angist*. Reykjavík: Mál og menning.
- Hanna Óladóttir. (2010). Breytileiki í máli sem hluti af máluppeldi grunnskólanema: Námskrár, kennslubækur og veruleikinn í kennslustofunni. *Ráðstefnurit Netlu – Menntakvika 2010*. Sótt af <http://netla.hi.is/menntakvika2010/011.pdf>
- Heath, S. B. (1983) *Ways with words*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Helga Hafdís Gísladóttir. (2015). "*Foreldrarnir eru vopn og skjöldur barnsins gagnvart skólanum*". *Bjargráð mæðra við skólun einhverfra barna sinna í ljósi auðmagnskenninga* (óútgefin meistararitgerð). Reykjavík: Háskóli Íslands.
- Helga Jónsdóttir. (2013). Viðtöl í eigindlegum og megingdlegum rannsóknum. Í Sigríður Halldórsdóttir (ritstj.), *Handbók í aðferðafræði rannsókna* (bls. 137–153). Akureyri: Háskólinn á Akureyri.
- Höskuldur Þráinsson, Ásgrímur Angantýsson og Einar Freyr Sigurðsson. (2013). *Tilbrigði við íslenska setningagerð*. Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Ingólfur Ásgeir Jóhannesson. (2010). The politics of historical discourse analysis: a qualitative research method? *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 31(2), 251-264.
- Íslensk málnefnd. (2009). Íslenska til alls: Tillögur málnefndar að íslenskri málstefnu samþykktar á Alþingi 12. mars 2009. Reykjavík: Mennta- og menningarmálaráðuneyti.

- Kristín Dýrfjörð, Þórður Kristinsson og Berglind Rós Magnúsdóttir. (2013). *Ritröð um grunnþætti menntunar: Jafnrétti*. Reykjavík: Mennta- og menningamálaráðuneyti og námsgagnastofnun.
- Kristján Jóhann Jónsson og Ásgrímur Angantýsson. (2016). *Íslenska sem námsgrein og kennslutunga*. Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Kulick, D. og Schieffelin, B. B. (2004). Language socialization. Í Duranti A. (ritstjóri), *A Companion to Linguistic Anthropology* (bls. 349-368). Malden: Blackwell.
- Lareau, A. (2003). *Unequal childhoods: Class, race, and family life*. Berkeley: University of California Press.
- Lareau, A. (2011). *Unequal childhoods: Class, race, and family life: Second edition with an update a decade later*. Berkeley: University of California Press.
- Lög um grunnskóla nr. 91/2008
- Mandell, N., & Sweet, R. (2004). Homework As Home Work: Mothers' Unpaid Educational Labour. *Atlantis: Critical Studies in Gender, Culture & Social Justice*, 28(2), 7-18.
- Maton, K. (2008). Habitus. Í Grenfell, M. (ritstjóri), *Key Concepts of Bourdieu* (bls. 67-84). Durham: Acumen Publishing Limited.
- Mennta- og menningarmálaráðuneytið. (2011). Ný menntastefna - útgáfa aðalnámskrár. Sótt af <https://www.menntamalaraduneyti.is/frettir/Frettatilkynningar/nr/6004>
- Miller, D. (2004). How infants grow mothers in North London. Í Taylor J., Layne L. og Wozniak D. (ritstjórar,) *Consuming motherhood*. New Brunswick: Rutgers University Press.
- Nanna Kristín Christiansen. (2011). *Skóli og skólaforeldrar. Ný sýn á samstarfið um nemandann*. Reykjavík: IÐNÚ bókaútgáfa.

- Ochs, E. og Schieffelin, B. B. (2012). The Theory of Language Socialization. Í Duranti, A., Ochs, E., & Schieffelin, B. B. (ritstjórar), *The handbook of language socialization* (bls. 1-22). Hoboken: Blackwell Publishing Limited.
- Reay, D. (2004). Gendering Bourdieu's concept of capitals? Emotional capital, women and social class. Í Adkins, L., og Skeggs, B. (ritstjórar), *Feminism after Bourdieu* (bls. 57-74). Oxford: Blackwell.
- Sigurður Kristinsson. (2003). Siðfræði rannsókna og siðanefndir. Í Sigríður Halldórsdóttir og Kristján Kristjánsson (ritstjórar), *Handbók í aðferðafræði og rannsóknum í heilbrigðisvísindum* (bls. 161-179). Akureyri: Háskólinn Á Akureyri.
- Sigurlína Davíðsdóttir og Anna Ólafsdóttir (2013). *Handbók í aðferðafræði rannsókna*. Akureyri: Háskólinn á Akureyri.
- Stefán Jökulsson. (2012). *Ritröð um grunnþætti menntunar: Læsi*. Reykjavík: Mennta- og menningamálaráðuneyti og námsgagnastofnun.
- Sterponi, L. (2012). Literacy Socialization. Í Duranti, A., Ochs, E., & Schieffelin, B. B. (ritstjórar), *The handbook of language socialization* (bls. 227-246). Hoboken: Blackwell Publishing Limited.
- Swartz, D. (1997). *Culture and Power: The Sociology of Pierre Bourdieu*. Chicago: University of Chicago Press.
- Thompson, P. (2008). Field. Í Grenfell, M. (ritstjóri), *Key Concepts of Bourdieu* (bls. 67-84). Durham: Acumen Publishing Limited
- Vincent, C. (2010). The sociology of mothering. Í M.W. Apple, S.J. Ball og L.A. Grandin (ritstjórar), *The Routledge International Handbook of the Sociology of Education* (bls. 109-120). London: Routledge.
- Þórdís Þórðardóttir. (2015). Virðingarsess leikskólabarna: Þekking á barnaefni, kynjun og lagskipting í tveimur leikskólum. *Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun*. Sótt af <http://netla.hi.is/greinar/2015/ryn/001.pdf>