



„Bara ekki mínar týpur!“ Sjálfsmyndarsköpun, félagsleg aðgreining og framhaldsskólalaval

Berglind Rós Magnúsdóttir og Unnur Edda Garðarsdóttir

► Abstract ► Um höfundana ► About the authors ► Heimildir

Á síðustu áratugum hefur töluvert verið rætt um skólavalsstefnur, þar sem árangur á afmörkuðu sviði ræður alfarið aðgengi nemenda að bóknámsbrautum í tilteknum skólum. Skólinn hefur á síðustu áratugum orðið mikilvægur liður í félags- og menningarlegri aðgreiningu milli hópa samfara auknu aðgengi að framhaldsskóla, vaxandi samkeppni og stéttaskiptingu í samfélögum. Allir geta nú sótt framhaldsskóla en ekki hvaða framhaldsskóla sem er. Í rannsókninni er byggt á hugtökum Bourdieu um samspil veruháttar, vettvangs og auðs þegar rætt er um stéttarstöðu, sjálfsmynd og aðgreiningu og hvernig val nemenda á námi til stúdentsprófs mótast af þessu samspili. Hér er sjónum beint að framhaldsskólalavalí bóknámsnemenda á höfuðborgarsvæðinu; hvernig þeir skilgreina skólana í hinu félagslega stigveldi. Sérstök áhersla er á að skoða val og gildi nemenda með veruhátt rötgróinnar millistéttar, sem samkvæmt Bourdieu er talinn samsvara best menningu og áherslum hefðbundins bóknáms.

Tekin voru viðtöl við 19 nemendur sem töldust ná góðum árangri í sínum skóla og voru á fjórða námsári. Skólarnir fjórir voru valdir út frá háu eða lágu höfnunarhlutfalli við inntöku nemenda á síðustu fimm árum. Ljóst er á orðum viðmælenda að skólalaval er mikilvægur farvegur sjálfsmyndarsköpunar og aðgreiningar. Hjá þeim sem eiga sér menntauppruna aftur í ættir kemur skýrast fram að það er ekki aðeins vilji nemenda eða einlægur áhugi sem stýrir valinu heldur einnig þrýstingur frá fjölskyldumeðlimum og óorðaðar væntingar frá samferðafólki sem eiga þátt í þessu ferli. Ástæður vals eru oft óljósar þangað til hefðbundnum valmöguleikum er ógnað. Það er ekki fyrr en nemendur af rötgróinni millistétt fara út fyrir upprunavettvang sinn sem þeir upplifa misgengi milli veruháttar og vettvangs. Meðvitund um forréttindi, félagslegan ójöfnuð og stéttastöðu er almennt takmörkuð en skapaðist hjá þeim tveimur nemendum úr rötgróinni millistétt sem höfðu farið út fyrir upprunavettvang sinn.

Efnisorð: Framhaldsskóli, skólalaval, nemendur, sjálfsmyndarsköpun, stétt, skóli án aðgreiningar, Bourdieu.

Inngangur

Á síðustu áratugum hefur töluvert verið rætt um skólavalsstefnur þar sem árangur á afmörkuðu sviði ræður aðgengi nemenda að bóknámsbrautum í tilteknum skólum. Slíkar stefnur byggjast á verðleikaræði og síðar nýfrjálshyggju þar sem litid er svo á að einstaklingurinn beri alfarið ábyrgð á möguleikum sínum og árangri á menntavettvangi (Dovemark o.fl., 2018). Lykilhugtökin sem lýsa þessari þróun eru samkeppni, árangur og markaðs-, stjórnunar- og einstaklingsvæðing (Berglind Rós Magnúsdóttir, 2013; Dýrfjörð og Magnúsdóttir, 2016; Lindblad, Johannesson og

Simola, 2002). Skólakerfið byggist á hugmyndum um verðleikaræði (e. meritocracy), þ.e. að allir geti náð árangri ef þeir leggja hart að sér og velja góða skóla, óháð uppruna og stéttarstöðu. Í umræðu um árangur í skólasterfi er yfirleitt ekki talað um áskiptuð eða uppsöfnuð forréttindi hópa eða stofnana. Bourdieu var einn af þeim fyrstu sem afbyggði þessa hugmynd um verðleikaræðið með gögnum um franskt menntakerfi og benti á að samspil sögulegra og félagslegra þátta geti opnað eða hindrað möguleika (Bourdieu, 1973; Bourdieu og Passeron, 1977).

Í rannsókninni er byggt á hugtökum Bourdieu um samspil veruháttar, vettvangs og auðs þegar rætt er um stéttarstöðu, sjálfsmynd og aðgreiningu og hvernig val nemenda á framhaldsskóla og námi til stúdentsprófs mótast af þessu samspili. Eldri félagsfræðilegar skilgreiningar á stétt byggjast að miklu leyti á formgerðarlegum breytum, þ.e. stöðu einstaklinga og hópa í hinu efnahagslega stigveldi, en þar koma til skjalanna þættir eins og aðgengi að framleiðslutækjum, starfsheiti og prófgráður, svo eitthvað sé nefnt (Wright, 2005). Skilgreining Bourdieu á stétt er mun víðtækari, fangar bæði sögulega, félagslega og menningarlega þætti og tekur jafnframt til huglægra þátta, eins og stéttbundinna væntinga og áforma, auk efnislegra þátta eins og limaburðar og klæðnaðar. Þessir ólíku þættir koma saman í einstaklingnum og mynda það sem Bourdieu kallar veruhátt (l. habitus) hans. Veruhátt má skilgreina sem nokkurs konar félagslegt innræti sem samsett er úr sögu og reynslu einstaklingsins og er hann því nátengdur stöðu hans í hinu félagslega stigveldi. Hann gerir það að verkum að einstaklingurinn er eins og „fiskur í vatni“ í sínu venjubundna umhverfi, honum líður eins og hann sé „á réttri hillu“ í lífinu. Að sama skapi skilgreinir veruháttur sjóndeildarhring þess sem á í hlut, þ.e. þá möguleika sem hann upplifir innan eða utan seilingar. Þannig er ljóst að veruháttur er bæði mótaður af hinu félagslega og er mótandi afl í lífi einstaklinga og hópa (Bourdieu og Wacquant, 1992).

Veruhátturinn felur einnig í sér tiltekna sjálfsmynd, en samkvæmt Tilly (1996) má skilja sjálfsmynd sem upplifun einstaklings af félagslegri staðsetningu sinni auk virkrar táknrænnar framsetningar (e. representation) á þeirri upplifun. Fræðimenn hafa reyndar fjallað á ólíkan hátt um sjálfsmyndina. Samkvæmt Foucault er sjálfsmyndin félagslegt ferli (Hall, 2001). Einstaklingurinn hefur ekki að geyma eðlislægan kjarna heldur verður sjálfíð til í viðvarandi samræðu við aðra. Bourdieu lagði meiri áherslu á iðkun í þessu samhengi og taldi að sjálfsmynd einstaklingsins verði til við ítrekaða og venjubundna iðkun (e. practice) sem markast af formgerð þeirra stofnana og samfélaga sem einstaklingurinn hefur verið þátttakandi í. Veruháttur hans er því birtingarmynd þess hvar hann hefur alið manninn, með hverjum og við hvað hann hefur sýslað. Út frá þessum skilningi er ekki gert ráð fyrir að fólk búi yfir miklum möguleikum til sjálfsrýni eða til þess að breyta eða víkja frá sínum veruhætti. Kenning Bourdieu um veruhátt hefur af þessum sökum sætt gagnrýni fræðimanna fyrir að hafna möguleikanum á rökrænum eða meðvituðum áformum einstaklingsins um að „skapa sig“ á tiltekinn hátt (Conde, 2011). Bottero (2010) hefur m.a bent á að ekki sé hægt að einskorda umfjöllun um sjálfsmynd við þá ómeðvituðu sjálfsmynd sem Bourdieu talar um að spretti ósjálfrátt úr veruhættinum heldur þurfi einnig að taka til greina sjálfsmynd sem táknræna „framsetningu“ (e. representation) á sjálfinu, þ.e. það mjög svo mannlega verkefni að varpa tiltekinni mynd af sér út í samfélagið í þeim tilgangi að öðlast betri stjórn á félagslegri stöðu sinni og afdrifum. Loks er mikilvægt að skoða sjálfsmynd í samhengi samsömunar, þ.e. hvernig táknbundin iðkun er notuð til þess að draga fólk í dilka, til þess að mynda og kyrrsetja afmarkaða hópa á grundvelli sameiginlegra tilhneinginga (e. dispositions). Einstaklingar þurfa að máta sig við og móta sig eftir „kröfum hópsins“ (Bourdieu, 1977, bls. 14–15) vilji þeir verða fullgildir meðlimir hans. Hér verður hugtakið sjálfsmynd notað í þessum víðtæka skilningi, sem sameinar kenningu Bourdieu um ómeðvitaðar tilhneingingar (e. dispositions), meðvitað og persónulegt táknbundið verkefni (sbr. Foucault, Giddens o.fl.) og loks verkfæri til flokkadrátta.

Lykilhugtak í stéttakenningu Bourdieu er auður í víðasta skilningi hugtaksins, en samkvæmt Bourdieu mótast stéttarstaða af mismunandi samsetningu og styrk menningar-, félags- og efnahagsauðs svo og uppsöfnuðum forréttindum þeirra kynslóða (e. generational class history) sem á undan hafa gengið (Weininger, 2005). Virkjun auðmagns (e. activation of capital) er mikilvægur liður í að skilja hvernig forréttindi eru endursköpuð (e. reproduced) í gegnum skólakerfið, þ.e.

hvernig fólk nýtir auðmagn sitt í þeim tilgangi að hámarka efnislegan og táknrænan hagnað sinn (Lareau og Horvat, 1999). Oft er einnig um að ræða samnýtingu auðmagns og margfeldisáhrifa þegar hátt hlutfall þeirra foreldra þeirra ungmenna sem sækja tiltekinn skóla telst til auðjöfra í efnahagslegu, menningarlegu og félagslegu tilliti (Posey-Maddox, Kimelberg og Cucchiara, 2014; Vincent, Rollock, Ball og Gillborn, 2012). Valferli hvað varðar nám og störf markast því mjög af félagslegum þáttum og sést best á samspili stéttarbakgrunns og kynferðis í slíku ferli (Guðbjörg Vilhjálmsdóttir og Guðmundur B. Arnkelsson, 2013), t.d. í vali á háskólanámi (Þorgerður Einarsdóttir og Berglind Rós Magnúsdóttir, 2005) og starfsvali (Katrín Björg Birgisdóttir og Ingólfur Ásgeir Jóhannesson, 2012; Þórður Kristinnsson, 2005).

Valferli er hóptengt ekki síður en einstaklingsbundið þar sem tengslanet og óformlegar upplýsingar skipta gífurlega miklu máli (Ball og Vincent, 1998; Horvat, Weininger og Lareau, 2003). Orðrómur (e. grapevine) um skóla eða kennara innan tengslanets skiptir miklu og aðgangur að slíkum upplýsingum markast af því hvar maður býr, hverja maður þekkir og hvaða hópi maður tilheyrir. Allt mótar þetta þann félagsauð sem einstaklingar og hópar hafa yfir að ráða og geta nýtt sér til framdráttar í hinum félagslega veruleika (Bourdieu, 1998). Tengslanet sem lægri stéttir og fátækt fólk hefur aðgang að hafa gjarnan mun færri innanborðs sem „þekkja kerfið“, „kunna leikinn“ eða vita af smugum til að „spila á það“ varðandi val á skóla og samskipti við valdhafa eða sérfræðinga (Berglind Rós Magnúsdóttir og Helga Hafðís Gísladóttir, 2017; Cucchiara og Horvat, 2013; Horvat o.fl., 2003). Val mótast einnig af ómeðvitundum gildum eða smekk (menningarauði) sem hefur greipt inn í undirvitund og mótað veruhátt nemandans, svo sem væntingum, markmiðum, málfari, hreyfingum og framkomu (Bourdieu, 1984). Þess vegna eru ástæður vals oft óljósar þegar fólk er innt eftir þeim; val af ákveðnu tagi er einfaldlega það sem „fólk eins og ég“ velur. Því geta margir hverjir ekki skilgreint fyllilega ástæður vals fyrr en hefðbundnum valmöguleikum „fyrir fólk eins og mig“ er ógnað. Þá verður aðgreining sérlega mikilvæg. Sjálfsmynd einstaklinga og hópa verður til á mörkum „okkar“ og „hinna“ (Hall, 2001). Með því að aðgreina sig með orðum og gjörðum frá þeim sem teljast til lægri stétta í samfélaginu skapar millistéttni sig og endurskapar í sífellu, bæði á efnislegan og táknrænan hátt.

Bourdieu sá fyrir sér að samfélagið væri samsett úr mismunandi vettvöngum (e. fields) sem sköruðust og væru hver öðrum háðir en þó með sjálfstætt regluverk og hagsmuni. Hver vettvangur hefur sínar leikreglur og byggist á valdatengslum milli einstaklinga og stofnana þar sem keppt er um ákveðin gæði og auðmagn (Bourdieu og Wacquant, 1992). Síðustu áratugi hafa hægt og sígandi orðið breytingar á leikreglum menntavettvangsins. Ríkjandi áhersla á val í menntakerfinu fékk byr undir báða vængi með alþjóðlegum menntastraumum sem byggjast á nýfrjálshyggju og varða m.a. aukna áherslu á árangur, samkeppni, val og einstaklingsábyrgð í stað samfélagsábyrgðar (Berglind Rós Magnúsdóttir, 2013; 2016). Markaðsvæðing í menntun á Norðurlöndum hefur fyrst og fremst einkennst af því að leikreglum markaðar er komið á innan kerfisins og þá gildir einu hvert rekstrarform skóla er; allir keppa við alla um heppilega neytendur þar sem skiptimyntin er gjarnan í formi einkunna (Dovemark o.fl., 2018). Því geta opinberir skólar hagnast ekki síður en einkareknir af opnuninni fyrir neytendum, svo lengi sem þeim tekst að skapa sér sterka stöðu á markaði þannig að þeir geti valið úr þá réttu fyrir orðspor skólans.

Markaðsvæðing menntunar hefur ýtt undir þá hugmynd að nám sé eins konar vara (Gewirtz, 2002). Það skýrir að einhverju leyti auknar áherslur í öllum háskólagreinum á skiptigildi þeirra á markaði. Sem dæmi um slíkt má taka úttekt á virði skapandi greina fyrir hagvöxt á Íslandi til að réttlæta nám og störf af þessu tagi og umræða um listir í samhengi við landkynningu og gróða. Það verður sífellt mikilvægara að auka virði sitt og þáttur í því er að fá inngöngu í „réttu skólann“. Efnahagslegt auðmagn verður mikilvægt í þessu samhengi, t.d. þegar keypt er aðstoð til að hækka einkunnir og bæta þannig samkeppnisstöðu nemandans. Eins er ljóst að langvarandi lista-, íþrótt og/eða tólmundaiðkun á einkamarkaði getur gefið forskot í einhverjum tilfellum, en skólagjöld í listaskólum hafa hækkað umtalsvert á síðustu árum. Þá má minna á að skólagjöld í einkareknum skólum krefjast efnahagslegs bolmagns.

Með markaðsvæðingu menntakerfisins hefur samkeppni meðal nemenda aukist og þar sem hún gengur lengst þurfa nemendur allt niður í leikskóla að lúta lögmálum eftirspurnar (Dýrfjörð og Magnúsdóttir, 2016; Vincent, Ball og Braun, 2007). Markaðslögmál í menntun henta sumum betur en öðrum og í því sambandi er talað um að milli- og efristéttarforeldrar eða fólk sem býr við menningarleg, félagsleg og fjárhagsleg forrættindi hafi forskot, og svo nemendur sem falla vel að viðmiðum skólans um viðurkennda hegðun og námshæfni (Ball, 2006; Gewirtz, 2002). Nemendur með fötlun eða „stimpla“ um krefjandi hegðun, námsörðugleika eða íslensku sem annað mál hafa ekki aðdráttarafl á opnum markaði (Dudley-Marling og Baker, 2012). Þannig gefur auga leið að val er aldrei fullkomlega frjálst, það hafa ekki allir sömu möguleika á að velja, né búa allir yfir því auðmagni sem þarf til þess að fara tiltekna leiðir í námi eða starfi.

Höfundum þótti því áhugavert að fá fram raddir nemenda á höfuðborgarsvæðinu, kanna hvernig val þeirra markast af veruhætti og samspili hans við vettvang. Það hvernig nemendur aðgreina sig frá eða samsama sig þeirri ímynd sem tilheyrir hinum og þessum framhaldsskólum gefur innsýn í samspil veruháttar og vettvangs. Fjórir framhaldsskólar voru valdir sem rannsóknarvettvangur út frá höfnunarhlutfalli við inntöku nemenda á síðustu fimm árum. Tveir þátttökuskólar hafa hátt höfnunarhlutfall og hinir tveir hafa lágt. Gögnin sem eru notuð í þessari grein eru tölfræðiupplýsingar frá þátttökuskólum um námsferil 97-árgangsins og viðtöl við fjóra til fimm nemendur úr hverjum skóla sem tilheyra 97-árganginum og hófu nám í framhaldsskóla haustið 2013. Viðtölin voru tekin á vorönn 2017, þegar flestir viðmælendur voru að ljúka stúdentsprófi. Viðtölin fólust annars vegar í hálfopnum spurningum og hins vegar í stöðluðum spurningalista til að skilgreina bakgrunn og menningarneyslu. Viðmælendur eiga það sameiginlegt að tilheyra efsta fjórðungi þess hóps sem tekinn var inn í viðkomandi skóla ef miðað er við inntökuskilyrði hans, og teljast því vera „góðir“ nemendur í þeim skóla. Rannsóknarspurningarnar snúast um það hvernig þessir „góðu“ nemendur a) skilgreina skólana og stigveldi þeirra, b) hvernig menningarlegir, félagslegir og námslegir þættir móta eða þvinga val þeirra á skólum og c) hvernig skólinn mótast hugmyndir nemenda um sjálfa sig og aðra nemendur. Sérstök áhersla er á þá átta nemendur sem gátu talist til rótgróinnar millistéttar (langskólaganga aftur í áttir), þ.e. hvað væri eðlilegt fyrir fólk eins og þá.

Þessi grein fjallar um hluta af yfirgrípsmeiri athugunum á því hvort og þá hvernig Íslendingar nota menntakerfið til sjálfsmyndarsköpunar, hópamyndunar og aðgreiningar (í stéttir). Á eftir kaflanum um aðferðafræði taka við fjórir niðurstöðukaflar sem mótast af kenningarlegum hugtökum rannsóknarinnar. Niðurstöður eru svo ræddar og settar enn frekar í samhengi við kenningar og rannsóknir.

Aðferðir og rannsóknarvettvangur

Rannsóknin er tilviksrannsókn þar sem ýmiss konar gögnum er safnað. Megnið af gögnunum er þó eiginlegt. Tekið var hálfstaðlað djúpvíðtali við hvern einstakan nemanda sem þátt tók í rannsókninni. Meginþættir viðtalsins voru þróaðir með hugtakalíkan Bourdieu í huga og eftir aðferðum og niðurstöðum erlendra rannsókna (Berglind Rós Magnúsdóttir, 2014; Reay, Crozier og James, 2011; Reay, David og Ball, 2005). Hugtakalíkan Bourdieu mótast ekki einungis greininguna heldur einnig viðtalsspurningarnar og öll rannsóknartækin. Til að öðlast skilning á veruhætti þarf t.d. að spyrja ansi ítarlega um skólasögu og uppruna unga fólksins og daglegar athafnir. Djúpvíðtalið byggist á a) skólasögu nemanda, búsetu/aðstæðum, b) lífsstíl, leiðum að skólavali, c) viðbrögðum fjölskyldu og vana gagnvart skólavali, d) reynslu nemanda af skólanum, virkni í félagslífi, sjálfsígrundun og vinatengslum sem og tilfinningalegri reynslu innan skólans, e) framtíðarvæntingum (vali á framhaldsnámi), f) bakgrunni/sýn á eigið uppeldi og g) gildum og pólitískum hugmyndum um menntun. Að djúpvíðtali loknu svöruðu nemendur stöðluðum spurningalista (rafrænt) þar sem kortlögð var stéttarstaða, tólmstundaiðkun og ákveðnir þættir í menningarneyslu unglínganna til að fanga tiltekna sögulega, félagslega og menningarlega þætti.

Nýttar voru upplýsingar frá menntamálaráðuneytinu til að greina stöðu og stigveldi skóla og geta þannig betur greint samspil og afstöðu veruháttar og vettvangs meðal þátttakenda. Skólarnir sem valdir voru til þátttöku eru á gjörólíkum stað á menntavettvangnum, tveir þeirra eru meðal þeirra sem hafa lægst höfnunarhlutfall þegar kemur að inntöku nemenda á stúdentsprófsbrautir og tveir þeirra eru meðal þeirra skóla sem eru með hæst höfnunarhlutfall og taka eingöngu nemendur inn á stúdentsprófsbrautir. Tekin voru 19 viðtöl við framhaldsskólanemendur úr 97-árganginum. Tölfræðiupplýsingum var safnað frá þátttökuskólum um námsferil árgangsins, svo sem um inntökuskilyrði þegar árgangur 97 var tekin inn, hversu margir sóttu um, hve mörgum var hafnað og svo námsgengi árgangsins í gegnum skólann.

Skólarnir fjórir

Hér er gefið yfirlit yfir ólíka stöðu skólanna er varðar inntöku nemenda og stöðu á menntamarkaði. Skólarnir skiptast í tvö horn hvað varðar höfnunarhlutfall. Þarna er stutt yfirlit yfir lágmarkseinkunn/meðaleinkunn 97-árgangsins til að komast inn í skóla með hæst/lægst höfnunarhlutfall, en viðmælendur voru allir fæddir árið 1997.

Tafla 1. Yfirlit yfir ólíka stöðu skólanna varðandi inntöku nemenda og stöðu á menntamarkaði

	Hátt höfnunarhlutfall		Lágt höfnunarhlutfall	
	Hlynsskóli	Víðisskóli	Bjarkarskóli	Einisskóli
Meðaleink. úr grunnskóla	9,3	8,8 / 9,3	6,7	7,1
Höfnunarhlutfall	55%	40%	17%	0%
Útskrifaðir 2017 eða fyrr	84%	77%	18%	4%
Enn í skólanum – eftir 2017	0%	6%	37%	26%
Brotthvarf 97-árgangsins úr skólanum – mælt vorið 2017	16%	17%	45%	70%

Það sem er eftirtektarvert við þetta er að Hlynsskóli er í einstakri aðstöðu til að velja inn nemendur þar sem hann tekur inn minna en helming þeirra nemenda sem sækja um skólann í 1. eða 2. vali. Þrátt fyrir það er um 16% brottfall þessa árgangs úr skólanum. Áfangastjóri tók fram að þessi árgangur kæmi verr út en yngri árgangar skólans.

Í Bjarkarskóla kom í ljós að þeir nemendur sem komu inn haustið 2013 og stóðu best að vígi námslega af þeim sem sóttu um (efstu 25%) völdu sér flestir lista- eða íþróttabrautir en ekki hefðbundnar bóknámsbrautir eins og félagsfræði-, mála- eða náttúrufræðibraut. Stór hluti þessa hóps var ekki að fara að útskrifast. Í Einisskóla og Bjarkarskóla gildi yfirleitt að ef nemendur voru á réttu róli og að fara að útskrifast á fjórum árum voru þeir meðal þeirra 25% sem voru með hæstu meðaleinkunn við inntöku í skólann. Í Bjarkarskóla dvelja nemendur gjarnan lengur en fjögur ár í skólanum (fyrir utan þá fimm sem luku stúdentsprófi á innan við fjórum árum). Fjöldi útskrifaðra á „réttum tíma“ er lítill í báðum skólunum með lágt höfnunarhlutfall.

Viðmælendur

Þátttakendur í rannsókninni voru samtals 19 nemendur. Upphaflega stóð til að hafa fimm nemendur frá hverjum skóla, samtals 20, en ekki tókst að fá fimm nemendur í Einisskóla til þátttöku, þrátt fyrir ítrekaðar tilraunir. Viðtölin voru flest tekin á vorönn 2017 en nokkur drógust til haustsins 2017, þegar flestir þátttakendur voru þegar útskrifaðir, m.a. vegna þess að nemendur vildu ekki missa tíma frá undirbúningi lokaprófa og útskriftar. Haft var samband við stjórnendur skólanna og þeir beðnir að finna nemendur með það í huga að þeir hefðu verið í efsta árangursfjórðungi þess hóps sem tekinn var inn í viðkomandi skóla. Allir viðmælendur töldust því vera góðir nemendur í sínum skóla. Valið úr þessum efsta fjórðungi átti þó að vera af

handahófi (kerfisbundið val út frá stafrófsröð þeirra í efsta fjórðungi en tryggja jafnframt nokkuð jafnt kynjahlutfall). Það var misjafnt hvernig skólameistarar unnu þetta. Skólameistarar Víðis- og Hlynsskóla sendu fimm nöfn sem áttu að uppfylla þessi skilyrði. Ekki náðist í alla þá nemendur þannig að í einu til þremur tilfellum var notuð snjóboltaaðferð og nemendur beðnir að nefna einhverja sammemendur. Í Einisskóla fengum við nöfn á 10 nemendum en það dugði þó ekki til og við þurftum einnig að nota snjóboltaúrtak fyrir tvo nemendur. Í Bjarkarskóla reyndist ekki vera nægur fjöldi á hefðbundnum bóknámsbrautum til að uppfylla þessi skilyrði og því voru teknir með tveir nemendur sem komu annars vegar af íþróttabraut og hins vegar af listnámsbraut, en báðum brautum er lokið með stúdentsprófi. Að lokum er vert að nefna að viðmið voru sett um að nemendur þyrftu helst að hafa verið í skólanum frá upphafi. Það skilyrði þurfti hins vegar að rýmka til að ná inn nógu mörgum viðmælendum úr efsta fjórðungi í skólunum með lágt höfnunarhlutfall. Nokkrir viðmælendur höfðu því komið inn í skólann eftir eina eða tvær annir í öðrum skólum og höfðu því reynslu af öðrum skólum. Tölfræðigögnum um hvern og einn var safnað með því að láta nemendur fylla út eyðublað í tölvu strax eftir viðtalið og spyrill var viðstaddur til að útskýra spurningar ef þurfti.

Gögnin í rannsókninni eru yfirgripsmikil. Fyrir týpugreininguna (niðurstöðukafla 1) voru öll viðtölin nýtt en til að svara spurningum sem varða samspil veruháttar og vettvangs var sérstaklega rýnt í viðtöl við þá nemendur í hópnunum sem uppfylla viðmið um það sem við kjósum að kalla rótgróinn millistéttaruppruna. Það reyndist eiga við um átta af viðmælendum. Nær allir þátttakendur úr Víðisskóla, 4/5, voru með slíkan bakgrunn, 2/5 úr Hlynsskóla og svo einn nemandi úr hvorum skólanum með lágt höfnunarhlutfall. Hjá þessum hópi komu hefðbundin millistéttargildi skýrast fram og því áhugavert að greina hvernig ungmennin finna sig á ólíkum skólavettvöngum.

Rótgróinn millistéttaruppruni þýðir að þau áttu móður- og/eða föðurforeldra sem bjuggu við menningarleg forréttindi, að því leyti að þau höfðu aðgang að framhaldsmenntun þegar slíkt var aðeins mögulegt fyrir fáa. Við greiningu kom í ljós að það sem þessir nemendur eiga sameiginlegt er að þeir og fjölskylda þeirra falla inn í hina viðteknu hugmynd um millistéttina, ekki ólíka því sem ameríski draumurinn gaf fyrirheit um (Hochschild og Scovronik, 2003), sem einkennist af stöðugri búsetu og hjónabandi foreldra sem báðir hafa sótt sér háskólamenntun og sinna í flestum tilvikum sérfræði- eða stjórnunarstörfum. Unglingarnir höfðu kerfisbundið stundað íþróttir í æsku og sumir hverjir einnig listnám og höfðu átt fremur átakalitra leik- og grunnskólagöngu.¹ Þeir voru ýmist í engri (Albert, Sigurvin, Breki, Guðbjörg) eða lítilli vinnu með skóla (Helga). Það er orðið stétttengdara en áður hverjir hafa möguleika á því að vinna ekki með skóla og nýta sér það. Færst hefur í vöxt að unglingar í lægri stéttarlögum þurfi að vinna mikið með skóla til að skaffa til heimilisins (Margrét Einarsdóttir, 2014). Nemendurnir af rótgróinni millistétt höfðu aldrei velt fyrir sér verknámi og voru allir með skýr framtíðarplön um háskólanám, jafnvel allt frá barnæsku. Þetta er hópur sem nýtur sérstöðu m.t.t. baklands.

Niðurstöður

„Týpurnar“ sem einkenna skólana: Sjálfsmyndarsköpun og félagsleg aðgreining

Ljóst er á orðum viðmælenda að skólaval er mikilvægur þáttur sjálfsmyndarsköpunar og leið til þess að staðsetja sig bæði á efnislegan og táknrænan hátt í hinu félagslega stigveldi. M.ö.o. má segja að val á skóla sé ákveðinn stéttvísir í heimi unglínganna þar sem aðgreining og aðgreiningarþörf er skýr. Hér verður reifað hvernig tiltekna „týpur“ einkenna og jafnvel virðast skilgreina skólana, ef miðað er við orð viðmælenda, en merkingarhlaðnar flokkanir nemenda á skólum stýra vali upp að vissu marki. Með því að velja sér skóla eru nemendur oft á ómeðvitaðan hátt að tengja saman veruhátt sinn og viðeigandi vettvang, skapa sjálfsmynd sína og samsama sig tilteknum

¹ Fyrir utan átök í tengslum við „nördastimpil“ hjá einum drengjanna í grunnskóla.

hópum. Ljóst er að fyrir mörgum er mikið í húfi. Í skólaválinu felst jafnvel ákvörðun um það *hvers konar manneskja* þeir ætla að verða í samfélaginu.

Þeir sem hafa yfir að ráða ríkulegu efnahagslegu auðmagni og hafa hug á að virkja það enn frekar virðast fyrst og fremst velja Hlynsskóla ef marka má orð nemenda: „... flestir koma frá mjög efnuðum fjölskyldum ..“. Að sama skapi virðist orðræða viðmælenda um „týpunar“ nokkuð einsleit og endurspeglar hún fyrrnefnda aðgreiningu. Talað er um nemendur í Hlynsskóla þannig að „ef þú átt ekki alveg svakalega dýran bíl eða átt ekki nýjustu gerð af síma þá passarðu ekki inn“ (Guðbjörg, Víðisskóla), og eins að nemendurnir fái „allt upp í hendurnar“, séu „cocky“ (Sigurvin, Einisskóla), „ríkt lið“ og „dekrað lið“ (Gunnar, Hlynsskóla). Einnig er staðalmyndin af Hlynó-nemanda fyrst og fremst byggð á efnahagsauði sem á sér táknræna skírskotun í merkjavöru og feðrum sem ríku fyrirvinnum: „Bara alveg eins og allir eru þarna bara, Nike skór, Iphone, pabbi splæsir“ (Ólafur, Bjarkarskóla). Aðgengi að vettvangnum og möguleikar til samsömunar við „týpu“ skólans virðast því ráðast af hlutfallslega miklu efnahagslegu auðmagni.

Veruhátturinn sem tengdur er Víðisskóla virðist að sama skapi vera mjög vel afmarkaður en þar hefur annars konar auðmagn hæsta gengið, eða tiltekinn menningarauður, sem getur bæði haft skiptigildi líkt og námsárangur og prófgráður en einnig menningarauður sem hefur meira táknrænt notagildi til eigin sjálfsmyndarsköpunar og til ákveðinnar menningarneyslu (Devine, Savage, Scott og Crompton, 2005; Savage, Warde og Devine, 2005). Tiltekin viðhorf til náms eru fyrirferðarmikil og birtast skýrt í máli nemenda en lögð er áhersla á að þeir sem sækja Víðisskóla séu „nördar“ og „proffar“ og í þeim skilgreiningum felst að slíkir nemendur séu „metnaðarfullir“, „duglegir“, „klárir“ og „hafa gaman af að standa sig vel í prófum“. Bent hefur verið á (Reay, 2010; Reay o.fl., 2011) að slík orðræða sé mjög einkennandi fyrir rótgróna millistétt, en aðgreiningin er réttlætt sem vísun í eðlislæga eiginleika og þannig er hún jafnframt fest í sessi. Hér má augljóslega sjá verðleikaræðið að verki en sú rökvísi einkennir oftast en ekki orðræðuna um skólavál. Viðkvæðið er almennt það að persónulegir eiginleikar óháð aðbúnaði og auðmagni ráði því hver fái aðgang að vinsælustu skólunum.

Mikil áhersla er á að nemendur sem velja þennan skóla stefni almennt hátt í lífinu og að skólagangan sé leið til þess að „læra að læra“ (Helga, Víðisskóla), að tileinka sér leikreglurnar innan millistéttarinnar með ákveðnu verklagi og vinnusemi sem aðrir skólar krefjast ekki í sama mæli og muni svo skila sér í meiri velgengi í lífinu. Að sama skapi er litið svo á að námið þar sé betra en annað nám og jafnvel að kennararnir séu „betur menntaðir“ og „betur gefnir“ (Einar, Víðisskóla) en í öðrum skólum. Annars staðar kom fram að menntun kennaranna, a.m.k. eldri kynslóðarinnar, væri svipuð í framhaldsskólunum sem um er rætt (Ásgerður Bergsdóttir og Berglind Rós Magnúsdóttir, 2018). Síðast en ekki síst er rétt að nefna að nemendahópurinn í Víðisskóla virðist vera þjóðernislega einsleitur ef miðað er við orð viðmælenda:

Það var enginn af öðrum húðlit í bekknum mínum eða árganginum jafnvel, held ég. Ekkert sem ég tók eftir, þú veist, það var enginn sem var herna ... hvað segir maður ... enginn sem var í hjólastól eða neitt þannig (Guðbjörg, Víðisskóla).

Það var enginn krakki af öðru þjóðerni í mínum bekk í Víðó í gegnum alla mína skólagöngu (Páll, Víðisskóla).

Þegar orð viðmælenda í skólum með lágt höfnunarhlutfall (Einisskóla og Bjarkarskóla) eru borin saman við lýsingarnar hér að framan er ljóst að ýmislegt ber á milli. Nemendahópurinn virðist vera mun fjölbreyttari. Aðgreining er gerð á allt öðrum forsendum og önnur gildi virðast ríkja. Orðrómur um þær „týpur“ sem sækja skólana er almennt neikvæður eins og sést á orðum Davíðs (Einisskóla): „Nemendahópurinn er svo mismunandi. Það er svona kannski aðallega, steriótýpan er þessi, þú veist, tossi, gengur ekki vel í skóla, fór í Einisskóla, komst ekki inn í, þú veist, Asparskóla eða, þú veist, whatever, Hlynó, þar sem fólk sækir um.“ Það virðist jafnvel fylgja því ákveðin brennimerking að ganga í Einisskóla, eða eins og Sigurvin segir:

En frá svona samfélaginu, og þegar fólk spurði „í hvaða skóla ertu?“ „Einó“ „jááá“. Þú veist! og maður sá það alveg á þeim að þá hélt það bara að ég væri, væri að fá fimmur og hefði gengið hryllilega í grunnskóla og bara vissi ekki neitt í minn haus. Mér leið alltaf rosalega illa með það ... Það er horft á mann allt öðruvísi og allir halda að maður sé bara heimskur og ... það er bara klárt mál að það sé þannig, sko ... (Sigurvin, Einisskóla).

Þetta sjónarmið kom skýrast fram meðal nemenda af rótgrónum millistéttaruppruna sem voru vanir virðingu og væntingum um velgengni. „Einótýpan“ er þannig skilgreind sem annars flokks nemandi, með laka námsgetu, lítinn metnað og jafnvel litla greind.

Hins vegar tala flestir þeir nemendur sem rætt var við úr Einis- og Bjarkarskóla um skort á innri aðgreiningu (e. inclusive) sem einn af helstu kostum skólans. Það virðist fylgja því frelsi til þess að „vera hver sem er“ (Sigurvin, Einisskóla), „vera maður sjálfur“ og „menn bara leyfa fólki að vera eins og það er“ (Albert, Bjarkarskóla). Jafnframt er litið á fjölbreytileikann sem ákveðið auðmagn (Byrne, 2006), eitthvað sem víkkar út sýn, menningarneyslu og reynslu (e. multicultural capital) (Berglind Rós Magnúsdóttir, 2018; Reay o.fl., 2011).

Það er kostur líka að þetta er svona fjölbreytt umhverfi, fólk frá mismunandi þjóðernum ... (Albert, Bjarkarskóla)

Ljóst er að aðgreiningarþörfin er minni í skóla með lágt höfnunarhlutfall. Skólinn sem vettvangur (e. field) er ekki jafn útilokandi. Orð Hrefnu (Einisskóla) lýsa þessu vel: „Það eru svo margir hópar þarna og það passa allir inn einhvers staðar. Það er bara fullkomið, sko.“ Hins vegar þurfa þeir gjarnan að vera í vörn út á við. Nemendur eru meðvitaðir um fordómanna og passa sig jafnvel á að halda því leyndu að þeir séu þarna í námi, þó að þeim finnist skólinn sem slíkur góður: „Og maður fær alltaf svona létt svona „Ég ætla ekki að segja að ég sé í Einó kannski við einhverja stelpu eða eitthvað svona dæmi“ (Davíð, Einisskóla). Þau taka því á sig skömm fyrir að tilheyra skóla og/eða nemendahópi sem telst ekki vera nógu merkilegur í samfélaginu.

Með öðrum orðum eru nemendur mjög meðvitaðir um að ef þau nefna nafn framhaldsskóla síns muni viðmælandinn um leið staðsetja þau og skapa sér ímynd um þau sem nemendur og jafnvel persónur. Skólinn var því orðinn að eins konar vörumerki. Það hafði almennt jákvæð áhrif á sjálfsmynd þeirra sem voru þar sem vörumerkið var hátt skrifað, eins og hjá Guðbjörgu úr Víðisskóla: „En ég hef líka tekið eftir því að það er svolítill hroki í Víðó-ingum, bara upp til hópa [hlær]. ... Og ég hef alveg tekið eftir því hjá sjálfri mér líka og ég reyni yfirleitt að stoppa það, ef ég tek eftir því.“ Ríkjandi veruháttur (týpa) virðist ekki vera jafn vel skilgreindur eða mótaður í þeim skólum sem taka við fjölbreyttum hópi nemenda.

Mikil samsvörun milli veruháttar og vettvangs

Ljóst er að nemendur úr rótgróinni millistétt sem fóru í Víðis- og Hlynsskóla upplifðu yfirleitt ekki átök í tengslum við skólalífið því þeir vissu að námsárangur þeirra tryggði þeim pláss í skólanum og fjölskyldu og vinum fannst valið mjög við hæfi. Þetta var jafnan hugmynd sem eiginlega þurfti ekki að ræða því vinir og fjölskylda einfaldlega bjuggust við því:

Ég held að flestir bjuggust bara við því, skilurðu (R: Mhm, og hvað völdu þeir, bestu vinir þínir?) Bestu vinkonur mínar, við skiptumst upp bara í tvo hópa, við fórum, þú veist, ég held að við vorum fjórar sem fórum í Víðó og fjórar í Hlynó, ...þannig að við skiptumst alveg upp (Helga, Víðisskóla).

Í þeim tilfellum sem vinahópurinn var talin skiptast upp náði það yfirleitt ekki miklu lengra en milli Hlyn- og Víðisskóla og sýnir vel hvað val þeirra er afmarkað og þröngt. Stórfjölskyldan hafði meira og minna farið í þessa skóla:

Mamma var í Víðisskóla og hún vildi alveg að ég færi í hann ... Pabbi var svona, það var mjög áberandi hvað það var mikið skólastolt af Hlynó, sko. ... ömmu fannst bara flott að ég færi í Víðisskóla. Hún á náttúrulega helling af barnabörnum og flest fóru í Hlynó og svona en, já, hún var samt bara sátt, sko. (Helga, Víðisskóla)

Helga var nokkuð dæmigerð fyrir rótgrónu millistéttina, þ.e. að bæði vinir og foreldrar áttu sinn þátt í því að í huga Helgu komu aðeins þessir tveir skólar til greina. Breki (Hlynsskóla) hafði lengi stefnt á læknanám og þegar kom að framhaldsskólavali voru einungis þessir tveir skólar sem komu til greina, þar sem „þetta eru einu almennilegu skólarnir“ samkvæmt þeim viðhorfum sem ríkjandi eru í fjölskyldu Breka. Þegar Breki hafði skoðað Víðisskóla vel og hafnað honum var það „náttúrulega bara Hlynó“ sem kom til greina. Breki valdi Hlynsskóla að hluta til í þeim tilgangi að „endurmóta ímynd“ sína og þannig jafnvel losna við þann „nördastimpil“ sem hann hafði lengi haft og verið honum til trafala í drengjahópnum í grunnskólanum. Auk þess var nokkur þrýstingur frá fjölskyldumeðlimum á að velja Hlynsskóla enda mætti í raun skilgreina hann sem *fjölskylduskólann*. Hann hafði í raun aðeins um tvo kosti að velja, þó öðrum væri vissulega haldið að honum af meiri ákefð, og eins og hann segir sjálfur „sætti maður sig við það og fór þangað“.

Hið sama er upp á teningnum hjá Guðbjörgu, en þegar hún er innt eftir ástæðum skólavals á hún erfitt með að útskýra hvaða hvati hafi búið að baki. Þó bendlar hún það helst við sögu fjölskyldunnar, þá staðreynd að tvö af þremur systkinum hennar höfðu á undan henni gengið í Víðisskóla. Í raun kom aldrei annað til greina en að fara þangað: „Og í rauninni ... ég held að ég hafi ekki farið á neinar kynningar í öðrum skólum.“ Líkt og á við um alla viðmælendur í rannsókninni sem telja má til millistéttar kom ekki til álita að fara í verknám: „Langar þig að fara í verknám? Þú veist, það var enginn sem spurði mig svona beint að því ... (Guðbjörg, Víðisskóla).

Raunar fellur veruháttur Guðbjargar vel að þeim félagslega vettvangi sem Víðisskóli er enda voru viðbrögð ættingja og vina við skólavalið á þá leið að „það kom engum á óvart ... allir bjuggust við því, held ég, já, ég var einmitt valin eitthvað svona „bjartasta vonin“ og eitthvað ...“ Hér birtist ljóslifandi sú hugmynd sem ríkjandi er að bein tengsl séu á milli framúrskarandi framavona og vals á tilteknum skóla. Ef þér á að ganga vel þá átt þú að velja þessa skóla. Eins og hjá Helgu skipta félagstengslin máli þegar kemur að skólavali en allar nánustu vinkonur Guðbjargar völdu Víðisskóla og komust inn í skólann. Líkt og í tilfelli Breka er ljóst að valið byggist ekki aðeins á því sem Guðbjörg „vildi“ þegar kom að námi, enda segir hún sjálf: „Mundi ég vera sama manneskjan ef ég hefði ekki farið sömu leiðina í námi? Og þá voru svona helstu skólarnir Greniskóli og Hlynó. Mér fannst einmitt mjög spennandi með Greniskóla að geta tekið nám á styttri tíma og þá áfanga sem maður vildi. Svona nákvæmlega það sem þú vildir.“ Af þessum málflutningi mætti draga þá ályktun að önnur öfl hafi verið að verki í skólavalsferlinu en einungis einlægur áhugi á náminu í Víðisskóla. Hér birtast ljóslifandi þær skorður sem vali eru settar, hvernig ætlast er til að meðlimir millistéttar velji skóla sem fellur að veruhætti þeirra og gerir svo það að verkum að aðrir möguleikar falla utan sjóndeildarhrings. Þannig aukast líkur á að forréttindastaðan sé endursköpuð og aðgreiningu og einsleitni innan tiltekinna skóla sé jafnframt viðhaldið.

Þegar veruháttur og vettvangur eru á skjön

Í tveimur tilfellum af þessum átta rótgrónu millistéttungum má segja að það verði árekstur milli veruháttar og vettvangs. Það er hjá Sigurvini að öllu leyti því hann komst ekki inn í Hlynsskóla og endaði í Einisskóla og hjá Albert að því leyti að hann valdi námsbraut (listnám/íþróttabraut) í Bjarkarskóla sem hefur sérstöðu og aðgreiningargildi almennt en er staðsett í skóla með lágu höfnunarhlutfalli.

... bara vinur minn sagði í djóki, sko, af hverju ég kæmi ekki í Grenó, sko, það væru líka listáfangar þar, sko ... en ég veit það ekki, ég bara hafði miklu meiri áhuga á að fara hingað, en þetta var aldrei neitt svona: Hvað er að þér? eða neitt svoleiðis (Albert, Bjarkarskóla).

Albert fær hvatningu frá vinum til að fara ekki í Bjarkarskóla því mögulega væri hægt að finna listtengda áfanga í skóla með háu höfnunarhlutfalli. Hins vegar eru foreldrar hans listmenntaðir og vinna á þeim vettvangi og hann var með skýra framtíðarsýn um sjálfan sig sem listamann og vildi einfaldlega fara þangað sem stærsti hluti námsins uppfyllti þau markmið. Sigurvin er sá eini í þessum hópi sem telja má að hafi verið þvingaður í allt aðra átt en hann vildi og fór, ólíkt öllu sínu fólki, í Einisskóla en ekki í Hlynsskóla.

Þau (foreldrar mínir) voru náttúrulega bæði í Hlynó, og amma og afi og allir. Þannig að maður var bara „Jæja, ég þarf að fara í Hlynó.“ Það var pressa, sko... (R: En bræður þínir, fóru þeir í Hlynó?) Já (hlær). Þannig að það hafa allir farið í Hlynó nema ég (Sigurvin, Einisskóla).

Þegar veruháttur er rótgróinn í millistétt kynslóð fram af kynslóð reynist enn erfiðara að fara inn á vettvang sem telst í raun ekki með sem möguleiki og skilgreinist langt fyrir neðan þann vettvang sem „allir“ í ættinni hafa menntast á. Þegar veruháttur og vettvangur eru ólíkir þá hefur skólavalið þvingandi áhrif á sjálfsmyndina og breytir henni jafnvel og þau neyðast jafnvel til að opna á eitthvað sem þau hefðu annars ekki gert. Þau standa ein og þurfa að kynnast nýjum leikreglum og fólki. Þessi reynsla þvingaði Sigurvin til að víkka tengslanet sitt yfir til fólks sem hann hefði annars ekki gefið tækifæri: „það hefur breytt mér alveg að kynnast fólki, miklu léttara finnst mér...“. Kynnin voru hins vegar ekki endilega djúp vinatengsl og honum fannst hann ekki finna „þéttan hóp“ sem hann taldi „sínar týpur“:

Ég á reyndar alveg fullt af vinum sem eru í Einó sem ég alveg heng með alveg af og til. En þú veist ég heng aðallega með mínum grunnskólanemend..., félögum. Hinir eru meira svona kunningjar og góðir félagar sem ég hitti af og til. ... í Einisskóla fannst mér ég ekkert finna einhvern þéttan hóp sem mér fannst ég eitthvað tilheyra þannig séð, bara ekki mínar týpur ... (Sigurvin, Einisskóla)

Hans vinahópur er eftir sem áður gömlu vinirnir úr grunnskóla og hann sækir nú eingöngu viðburði í Hlynó eða öðrum skólum þar sem honum finnst hann frekar tilheyra.

R: En fólkið sem þú ert svona mest með núna, er það með svipaðan bakgrunn og þú sjálfur?

S: Já, alveg 100%, sko.

R: Mhm, hvernig þá? Hvernig bakgrunnur er það?

S: Einfaldan, léttan. Eitthvað svona frá (X-hverfi með mjög hátt efnahagskapítal), áttum ekkert erfitt ... fjárhagslega, eitthvað þannig. Þannig að við vorum allir mjög hamingjusamir og allt, enginn átti í einhverjum erfiðleikum með foreldra sína og ... Þannig, ég held að það sé svona ...já. Bara, ólumst allir svipað upp, erum alltaf saman. ... Förum alltaf saman til útlanda á hverju ári.

Svipaða sögu er að segja af Albert á myndlistarbrautinni í Bjarkarskóla. Hann telur sig hafa lært mikið af því að „kynnast“ fjölbreyttum hópi fólks en tengist fyrst og fremst hópnum á listabrautinni.

Það er kostur líka að þetta er svona fjölbreytt umhverfi, fólk frá mismunandi þjóðernum ... ég veit það ekki, það er náttúrulega kostur, það er ekki bara það, en það er bara svona mjög fjölbreyttur hópur, sko, og ... hmmm ... já síðan annars hef ég bara verið mikið á listabrautinni og í kringum fólkið á listabrautinni, sko (Albert, Bjarkarskóla).

Ljóst er að einhæft brautaval í skólunum með hátt höfnunarhlutfall þvingaði tiltekna nemendur eins og Albert til að yfirgefa nærsamfélag sitt til að sækja sér þá menntun sem þeir raunverulega vildu og halda sig staðfastlega við að velja skóla meira á forsendum inntaksins í náminu en að láta

orðspor skólans eða vörumerkið ráða för. Í einum þessara fjögurra skóla með hátt höfnunarhlutfall á höfuðborgarsvæðinu er ekki einu sinni hægt að velja braut félagsvísinda, hvað þá listnámsbrautir, og það þvingar þá nemendur sem velja stöðu umfram inntak náms til að laga sig að enn einhæfara námsvali en ella.

Að átta sig á eigin forréttindum

Þótt flestir viðmælendanna viðurkenni að bakgrunnur geti vissulega haft áhrif á framhaldsskólavalið er ljóst að einstaklingshyggjan og verðleikaræðið er undirliggjandi rök í viðhorfum þeirra. Flestir viðmælendur nefna ólík viðhorf, löngun, getu og hugsunarhátt sem ráðandi þætti þegar kemur að námsgetu og vali á framhaldsskóla. Páll úr Víðó lýsir því hvernig bakgrunnur getur haft áhrif á námsárangur: „Þá er maður kannski með mismunandi viðhorf fyrir menntuninni og einhverju starfi og er að haga sér mismunandi.“ Í sama streng tekur Helga úr Víðó sem segir að ef maður á erfitt heima fyrir sé maður „kannski ekki alinn upp við þann hugsunarhátt að vera duglegur“. Páll leggur áherslu á að valið byggist fyrst og fremst á persónubundinni námsgetu: „... krakkarnir eru náttúrulega líka að velja menntaskóla eftir sinni eigin getu, það fer ekkert hver sem er inn í Hlynó eða inn í Víðó“. En námsgetan byggist ekki bara á meðfæddum námshæfileikum heldur fyrst og fremst metnaði og dugnaði ef tekið er mið af orðum viðmælenda. Alltumlykjandi er orðræðan um ábyrgð einstaklingsins og að hann byrji snemma að móta sér athafnaáætlanir (e. strategies) um það hvernig hann ætli að ná árangri, sem tengist mjög hefðbundnum millistéttargildum (Ball, 2003), eins og sést skýrt á orðum Guðbjargar úr Víðó:

Mér finnst í rauninni að kannski í 8. bekk þá ætti svolítið að fara að hamra inn í hausinn á fólki, bara: „Ef þig langar í annan skóla bara, þá verðurðu bara að taka þig á.“ Ég valdi sjálf í hvaða skóla ég fór, þú veist. Ég hefði getað valið Bjarkarskóla, ég hefði getað valið Greniskóla, ég hefði getað valið Lerkiskóla. En, þú veist, ég valdi að fara í Víðó, ... svo einmitt fer það bara eftir einkunnum, þú veist, hver kemst inn og hver kemst ekki inn. Og það er bara eitthvað sem að fólk verður að axla ábyrgð á.

Samkeppni er einnig nokkuð ríkjandi þema og þykir ákjósanleg leið til þess að efla bæði gæði kennslunnar og námsgetu nemenda. Hins vegar er ljóst að þar skilur á milli þeirra rótgrónu millistéttunga sem hafa alið manninn í skólunum með lágt höfnunarhlutfall og svo hinna. Sigurvin og Albert töldu að veran í Einis- og Bjarkarskóla hefði breytt hugsunarhætti þeirra og gefið þeim víðari sjóndeildarhring. Sigurvin áttaði sig betur á eigin forréttindum og eigin uppruna.

... þegar ég fór úr gagnfræðaskóla þá var maður svona cocky ... bastard eins og maður segir, skilurðu (hlæja bæði) og að fara í Einó breytti mér alveg hvernig ég horfi á fólk. ... þannig að maður svona veit hvernig aðrir líða. Þannig, þú veist, ég myndi aldrei dæma manneskju fyrir neitt sem hún vildi vera ... (Sigurvin, Einisskóla).

Þessi reynsla varð til þess að hann endurskoðaði hugmyndir sínar um kerfið sjálft, svo sem þá reglu að sumir skólar gætu eingöngu valið sér nemendur á meðan aðrir tækju við öllum.

Allavega, ekki að hafa eitthvað svona, þú þarft að hafa 9,9 til að komast í Hlynó, ... Svo, hafa smá fjölbreytileika í menntaskóla, mér finnst það vera crucial. Bara upp á sýnina þeirra á folkið, upp á framtíðina að gera (Sigurvin, Einisskóla).

Ljóst er að Albert í Bjarkarskóla áttar sig á að umræðan um gæði skólanna markast af þeim nemendum sem sækja þá en ekki endilega faglegum áherslum og kennslu: „... svolítið svona óréttlátt með þessa stóru skóla Hlynó og Víðó að þeir segjast vera bestu skólarnir en þeir fá líka bara nemendurnar með bestu einkunnirnar ...“ Áhugavert er að bera það misgengi sem birtist hér að framan saman við samspil veruháttar og vettvangs hjá þeim nemendum sem flokka mætti til millistéttar og ganga í skóla með hátt höfnunarhlutfall. Þótt sum hefðu gjarnan viljað læra annað

en boðið er upp á í skólanum virðast þau vera eins og „fiskur í vatni“ í þessu nýja umhverfi og finnst þau alfarið hafa sjálf unnið fyrir því að vera verðugir fulltrúar skólans. Þeim finnst þau geta verið þau sjálf að öllu jöfnu og finna fyrir öryggi innan veggja skólans. Jafnframt virðast þau leggja sig fram um að endurspeglar og halda á lofti þeim gildum sem þar eru ríkjandi, eins og dugnaði, árangri og metnaði. Aðrir nemendur innan skólans hafa að þeirra mati svipaðan veruhátt og þau sjálf, eru t.d. „allir hvítir og venjulegt bara“. Veruhátturinn er svo endurskapaður í gegnum samskipti við nemendur með svipaðan bakgrunn, sömu gildi og sambærileg áhugamál. Þegar þau eru spurð hvort þau hafi breyst á einhvern hátt við veruna í skólanum er algengast að talað sé um aukna námsgetu, aukið sjálfstraust eða nýjan áhuga á námi eða stjórnárum.

Samantekt og umræða

Samkvæmt niðurstöðum rannsóknarinnar er auðmagni á vettvangi framhaldsskólans mjög misdreift milli skóla. Í skólum með hátt höfnunarhlutfall eru hópar nemenda sem hafa náð mjög góðum námsárangri og ljúka stúdentsprófi á réttum tíma (84% og 77%) á meðan skólar með lágt höfnunarhlutfall taka við nær öllum nemendum óháð námsárangri og hafa lágt hlutfall útskrifaðra á réttum tíma (18% og 4%). Um eða yfir helmingur 1997-árgangsins í þeim skólum er fallinn brott úr náminu þegar komið er upp á fjórða námsár (2017) í samanburði við 16–17% í skólunum með hátt höfnunarhlutfall. Það mega teljast merkar niðurstöður í sjálfu sér hversu erfitt reyndist að ná fullnægjandi fjölda nemenda í viðtal í Einisskóla, þó að þeir teldust vera í efsta árangursfjórðungi árgangsins í skólanum. Í umræðu um árangur í skólastarfi er yfirleitt ekki talað um áskipuð eða uppsöfnuð forréttindi hópa eða stofnana. Bourdieu var einn af þeim fyrstu sem afbyggði hugmyndina um að verðleikaræði með gögnum um franskt menntakerfi og benti á samspil sögulegra og félagslegra þátta sem mótuðu umræðu og hugmyndir um gæði skóla og námsframvindu einstaklinga (Bourdieu, 1973, 1998; Bourdieu og Passeron, 1977).

Það er mikið í húfi þegar kemur að framhaldsskólalvali, bæði hvað varðar sjálfsmynd einstaklingsins og þá framtíð sem hann telur að bíði sín. Leiða má líkur að því að val á framhaldsskóla sé mikilvægur liður í endursköpun eigin stéttarstöðu hjá rótgróinni millistétt. Meðal þessa hóps er gengið út frá því að velgengni í lífinu velti að miklu leyti á framhaldsskólalvalinu og nemendur velja skóla út frá þeim veruhætti sem talinn er einkenna skólann sem félagslegan vettvang, þ.e.a.s. út frá þeim „týpum“ sem þeir samsama sig við. Hér eru á ferðinni óræðar væntingar um það hvers konar manneskja hver og einn ætlar að verða í samfélaginu og af orðum viðmælenda er ljóst að hugmyndir um „týpunar“ eru þrústef og hafa sannleiksgildi í huga þeirra. „Týpan“ í Hlynsskóla býr yfir miklu efnahagslegu auðmagni sem birtist á táknrænan hátt í notkun merkjavöru og feðrum sem ríku fyrirvinnu. „Týpan“ í Víðisskóla býr yfir menningarlegri fágun, mikilli greind og stefnir hátt í lífinu. „Týpunar“ í skólum eins og Einisskóla og Bjarkarskóla eru óræðari og hafa neikvæða skírskotun nema þegar nemendur geta varið sig með því að vera á tilteknum brautum (listabrautum). Týpan sem talin er einkenna skólann virðist, samkvæmt orðum viðmælenda, hafa að jafnaði lítinn metnað, laka námsgetu og jafnvel litla greind. Davíð og Sigurvini úr Einisskóla, sem stunduðu nám á hefðbundnum námsbrautum bóknámsins, fannst þeir fá neikvæð viðbrögð og fólk jafnvel missa álit á þeim þegar upp komst að þeir tilheyrðu nemendahópnum þar.

Drýstingurinn er þó sérstaklega mikill hjá þeim sem flokka má til rótgróinnar millistéttar þar sem skólalvalið er leið til þess að staðsetja sig í hinu félagslega stigveldi og festa í sessi þau forréttindi sem þau búa nú þegar yfir. Oft er bæði þrústingur frá fjölskyldu og vinum á að velja „rétt“ skólann þar sem „rétt“ tegund af nemendum á heima og endurspeglar gæði hans. Niðurstöður rannsóknarinnar sýna að val þeirra er í raun takmarkað val. Í fræðilegri umræðu er oft talað um þá staðreynd að lægri stéttir hafi ekki raunverulegt val þegar kemur að því að velja framhaldsskóla en af þessum niðurstöðum að dæma á að einhverju leyti hið sama við um rótgróna millistétt, fyrir utan þá fáu nemendur sem velja að fara út fyrir sinn upprunavettvang vegna tiltekinna námsbrauta. Ástæður þvingunar eru einfaldlega af öðrum toga. Krafa er um að virkja auðmagn sitt í gegnum skólalvalið og hámarka hagnað sinn í hinum félagslega veruleika

(Lareau og Horvat, 1999). Hér þarf þó að benda á Albert sem valdi listabraut í Bjarkarskóla. Hann sá ekkert annað fyrir sér þar sem báðir foreldrar hans tengdust listum, hann hafði sótt nám í sérskólum meðfram grunnskólanámi sínu alla sína barnæsku og þetta var eina listnámið að hans mati sem framhaldsskólakerfið bauð upp á í hans listgrein. Þar trompaði námsval sjálft skólavalið og stjórnaðist af rótgrónum fjölskylduböndum við listagyðjuna fremur en við tiltekna skólastofnun.

Tilgangur Bourdieu-ískrar greiningar af þessu tagi er ekki að gera lítið úr neinum heldur að reyna að skilja hvað það er sem drífur áfram tiltekna athafnir og val með því að rýna í tengslin milli veruháttar og vettvangs.

Ég persónulega þjáist þegar ég sé einhvern fastan í gildru nauðsynja hvort sem það eru nauðsynjar þeirra fátæku eða þeirra ríku. (Bourdieu og Wacquant, 1992, bls. 199)

Hér er vitnað í samtal þeirra Wacquant og Bourdieu þar sem Bourdieu bendir á að þeir sem við fyrstu sýn líta út fyrir að hafa frjálst val, svo sem eins og auðjöfrar í menningarlegu og/ eða efnahagslegu tilliti, hafi það í raun ekki heldur. Þeirra eigin veruháttur og svo stéttisminn (e. classism) í samfélagsformgerðinni, sem m.a. má rekja til aukinnar einstaklingsábyrgðar og samkeppni, gerir það að verkum að þeir upplifa það sem enn meiri „nauðsyn“ að ganga í þessa skóla sem tróna eftir í stigveldinu. Ef tryggð væri meiri breidd í námsárangri í hverjum skóla og það væru stærri hópar í hverjum þeirra sem nemendur gætu samsamað sig við er líklegra að skólavalið yrði opnara og afslappaðra og það færi meira að snúast um námsval. Eftir að farið var að nota menntakerfið í meiri mæli til aðgreiningar og sjálfsmyndarsköpunar hefur kvíði millistéttarinnar aukist (Yoon, 2016). Brattara stigveldi milli skóla felur í sér harða dóma um það hversu verðugar eða óverðugar „týpur“ sækja tiltekna skóla. Æ meir hefur þurft að treysta á menntakerfið og langt nám á háskólastigi til að geta endurskapað stéttarstöðu sína (Reay, 2005). Eftir því sem fólki með háskólagráður hefur fjölgað hafa einnig skilin á milli þeirra sem menntast í „réttum skólum“ og svo hinna orðið skýrari (Power, Edwards, Whitty og Wigfall, 2003).

Þegar rýnt er í ástæður vals samræmast niðurstöður vel kenningum Bourdieu; „Val eða athafnir eru ekki kaldranalegir útreikningar á mögulegum hagnaði heldur ómeðvituð tengsl milli veruháttar og vettvangs“ (Bourdieu, 1993, bls. 76). Samspil veruháttar, auðmagns og vettvangs kemur hér til skjalanna þar sem saga, reynsla og uppsafnaður auður stýrir áformum, væntingum og sjálfsmynd. Ljóst er að það er ekki aðeins vilji nemenda eða einlægur áhugi sem stýrir valinu heldur er oft þrýstingur frá fjölskyldumeðlimum eða óljósar og ómeðvitaðar væntingar sem eiga þátt í þessu ferli, tilfinningin fyrir því hvað öðrum af sama sauðahúsi þykir ásættanlegt eða viðeigandi (Bottero, 2010). Það meðvitaða í ferlinu er löngun til að móta jákvæða sjálfsmynd og leiðin að því er m.a. að fá pláss í skóla sem nýtur virðingar.

Það er ekki fyrr en nemendur af rótgróinni millistétt fara út fyrir upprunavettvang sinn sem þeir upplifa misgengi milli veruháttar og vettvangs þar sem þeir ýmist „passa ekki inn“ eða gera sér far um að samsama sig við hópa í öðrum skólum sem eru nær þeim í stéttarstöðu; „eru þeirra týpur“. Gildin frá fjölskyldu og samferðafólki hafa greipst inn í undirvitund (veruháttinn) og ástæður vals eru oft óljósar þangað til hefðbundnum valmöguleikum er ógnað, eins og hjá Sigurvini. Þeir tveir nemendur af rótgrónum millistéttaruppruna sem sóttu Einis- og Bjarkarskóla mynduðu ekki sterk vinatengsl í skólunum, eins og oft gerist á framhaldsskólastigi. Þannig endurskapa þeir sjálfsmynd sína í andstöðu við aðra nemendur, sem hafa neikvæða skírskotun í almennri umræðu (Hall, 2001). Stéttamunur og aðgreining er þannig oft óljós þangað til nemandi þarf að dvelja fyrir utan sinn upprunavettvang og greina má áframhaldandi þörf fyrir samsömun við millistétt og minni áhuga á djúpum kynnum við aðra hópa. Hins vegar hafa kunningjatengslin og veran í skólanum skilað Albert og Sigurvini auknum skilningi á ólíkum aðstæðum fólks og gert þá gagnrýna á það einfalda gildismat sem einkennir oft umræðu um gæði skóla. Slíkir dómur ýta svo enn frekar undir brattara stigveldi milli framhaldsskólanna. Hin nýja sýn Sigurvins er ágætt dæmi um það hvernig gildismat einstaklings getur þróast og breyst við það eitt að stíga inn á nýjan og

ókunnugan vettvang (e. field) og eiga í samskiptum við fólk með ólíkan veruhátt (Bourdieu, 1977). Skoðanir mótast á nýjum vettvangi og millistéttin áttar sig frekar á eigin forréttindastöðu við slíkar aðstæður (Berglind Rós Magnúsdóttir, 2014, 2018; Reay o.fl., 2011).

Aðgreining og einsleitni í tilteknum skólum öðlast lögmæti fyrir tilstuðlan orðræðunnar um verðleikaræði. Áhersla er lögð á að aðgreining í skólakerfinu byggist fyrst og fremst á persónubundnum eiginleikum líkt og dugnaði, greind og metnaði. Þannig aðgreina nemendur í elítuskólum sig frá þeim sem ganga í aðra skóla, sérstaklega þeim sem hafa lágt höfnunarhlutfall, og á sama tíma frá lægri stéttum sem jafnan er talið að skorti þessa sömu eiginleika. Meðvitund um forréttindi, félagslegan ójöfnuð og stéttarstöðu er takmörkuð og eru þær niðurstöður í samræmi við sambærilegar rannsóknir á erlendri grundu (Reay o.fl., 2011). Sigurvin upplifði sterkt þann tilfinningalega sársauka sem fylgdi því að vera skilgreindur óverðugur þegar það barst í tal við kunningjafólk að hann væri nemandi í skóla með lágt höfnunarhlutfall. Davíð sagðist halda því leyndu við stelpur sem hann væri að hitta að hann væri nemandi í Einisskóla. Nemendur í Einisskóla þurftu því að kljást við alls kyns fordóma, m.a. að þeir væru lélegir námsmenn með lítinn metnað. Að nefna nafn framhaldsskóla var eins og að kalla fram tiltekið vörumerki sem annaðhvort gat gefið viðkomandi jákvæða eða neikvæða ímynd. Vörumerkjavæðing framhaldsskólakerfisins nýtist því með markvissum hætti til sjálfsmyndarsköpunar og viðhalds stéttakerfisins.

Það er við hæfi að enda á orðum Bourdieu (1993) um mátt félagsfræðinnar til að frelsa okkur frá blekkingunni um frelsið: „sociology frees us from the illusion of freedom“. Við vonumst til að hafa hér gefið innsýn í flókin mynstur aðgreiningar og sjálfsmyndarsköpunar og hvernig það ferli er langt frá því að vera frjálst og óháð. Milli- og efristéttin verður síður fyrir því sem Bourdieu kallar táknrænt ofbeldi (e. symbolic violence) og leiðirnar sem henni er ætlað að fara gefa gjarnan meiri möguleika á virðingu, valdi og öryggi í samfélaginu.

“Not my type of people!” Students’ narratives of choosing the ‘right’ school for academic tracks in Iceland

This study focuses on academic-track students and examines how choice between upper-secondary school tracks leading to matriculation exams is perceived by those who live in the largest market area; the Reykjavik capital region. The study is based on Bourdieu’s theories, which describe choice as being marked by the relationship between habitus and field and how ideas on school quality are colored by the concentration of privilege of those who belong to the school community. The aim of the study is to imagine whether and, if so, how this applies here in Iceland with regard to students’ choice of upper secondary school and matriculation track.

The article is part of a larger study by the first author, which has been supported by the University of Iceland Research Fund (2017). The project is a qualitative case study. The participants consist of 19 students in four different schools: two elite upper secondary schools and two other schools that have low market value among students aspiring for matriculation exams. Both elite schools only have academic tracks for matriculation exams. The lower-ranking schools offer both academic tracks for matriculation exams and art and vocational tracks of many kinds. There is a much wider age distribution of students than in the elite schools, both due to the vocational tracks and also due to access of young people up to 24 years old to enroll in academic tracks integrated with 16 to 20-year-old students at the upper secondary schools. The interviewees were all born in 1997 and were entering their fourth and last year of study. Each student interviewee participated in a semi-structured interview, theoretically driven by Bourdieu’s conceptual framework in mind (Berglind Rós Magnúsdóttir, 2014; Reay et al., 2011; Reay et al., 2005). The students also answered a standardized electronic questionnaire that mapped generational class history, extracurricular activities and certain aspects of their cultural consumption.

In this article we pay particular attention to those students in the group who fulfill the criteria for being students with generational middle-class history, as having deep middle-class roots. These turned out to be eight of the 19 students, six out of 10 students from the elite schools and one from each of the schools with low market value. Deep middle-class roots mean that they are at least third-generation middle-class, where one or both sets of grandparents possessed cultural privilege, which includes having access to higher education when this was available only to a few. The research questions probe how these “good” students define the schools and their hierarchy and whether and, if so, how students differentiate themselves from others and define their own identity and changes to it through their school choice.

It is clear from participants’ words that school choice is an important means for shaping identity and leads them to position themselves both materially and symbolically. In other words, it might be said that school choice is a certain class indicator in the teenagers’ world, where differentiation and the need for it are clear. The article discusses how certain “types” seem to define the schools, according to the interviewees. By choosing a school, students are often subconsciously connecting their habitus and an appropriate field, shaping their identity and identifying with certain groups. There is clearly a great deal at stake for many of them. Choosing a school can even entail a decision about what kind of person they are going to be in society.

It is clear that it is not only a student’s desire or genuine interest that directs the choice. Pressure from parents and relatives or unclear, subconscious expectations often surround this process, the sense of what others of similar origins find acceptable or appropriate (Bottero, 2010). Students with generational middle-class history do not experience a disjuncture between habitus and field until they go outside their field of origin and either “don’t fit in” or make an effort to identify with groups at other schools that are closer in class position to them. The values of family and fellow-travelers have been ingrained into the subconscious (habitus) and the reasons for their choices are often unclear until traditional options are threatened. Distinction based on social class is often uncertain until students dwell outside their field of origin; a continued need to identify with their “own types of people” and lesser interest in close acquaintance with other groups.

Awareness of privilege, social inequality and class position is limited, similar to results shown by research in other countries (Reay et al., 2011). Mentioning the name of an upper-secondary school was like referring to a particular brand that could either be perceived positively or negatively. The “brandization” of the upper secondary school system is systematically used for identity formation and to maintain the class system.

Keywords: Upper-secondary education, school choice, students, identity formation, inclusive education, social class, Bourdieu

Um höfundana

Berglind Rós Magnúsdóttir (brm@hi.is) er dósent í menntunarfræðum á menntavísindasviði Háskóla Íslands. Hún lauk doktorsprófi 2014 frá Cambridge-háskóla í Bretlandi, MA-prófi í uppeldis- og menntunarfræðum frá HÍ árið 2003 og kennaraprófi frá Kennaraháskóla Íslands 1998. Hún hefur m.a. starfað sem grunnskólakennari, jafnréttisfulltrúi HÍ og ráðgjafi ráðherra í menntamállum. Hún stýrir nokkrum rannsóknarverkefnum sem byggjast á gagnrýnum kenningum og fjalla um félagslegt réttlæti í skólastarfi. Sérstök áhersla er á að varpa ljósi á félagslega aðgreiningu í menntakerfinu og hvernig stétt, kyngervi, uppruni, búseta og sértækar menntunarþarfir spila þar saman.

Unnur Edda Garðarsdóttir (ueg1@hi.is) er aðjúnkt og aðstoðarrannsakandi á menntavísindasviði og félagsvísindasviði Háskóla Íslands. Hún lauk MA-prófi í mannfræði árið 2016 og diplómanámi í menntun framhaldsskólakennara árið 2017. Hún hefur starfað sem framhaldsskólakennari og grunnskólakennari auk kennslu við Háskólann. Rannsóknaráhugi hennar snýr að róttækum stjórnmálum og gagnrýnum menntunarfræðum.

About the authors

Berglind Rós Magnúsdóttir (brm@hi.is) is Associate Professor at the University of Iceland, School of Education. She received her doctorate from the University of Cambridge, UK, in 2014, focusing on American education policy and parental choices and practices in neoliberal times. Her earlier degrees are in teacher education (B.Ed.) and gender and education (MA). She is a principal investigator in several research projects based on critical education theories with a focus on social justice in education. Her area of special emphasis is on understanding the processes of social segregation and distinction within the Icelandic education field and how intersections of social class, gender/sexuality, origin/ethnicity, geographical location and special needs shape possibilities of inclusion.

Unnur Edda Garðarsdóttir (ueg1@hi.is) is an adjunct lecturer and assistant researcher at the School of Education and School of Social Sciences, University of Iceland. She completed her MA in anthropology in 2016 and a diploma in upper secondary school teaching in 2017. Her research interests are in radical politics and critical educational research.

Heimildir

- Ásgerður Bergsdóttir og Berglind Rós Magnúsdóttir. (2018). Ólíkur félagslegur og menntapólitískur veruleiki íslenskra framhaldsskóla: Nám til stúdentsprófs í 20 ár af sjónarhóli framhaldsskólakennara og -stjórnenda. *Netla – vef tímarit um uppeldi og menntun. Sérít 2018 – Framhaldsskólinn í brennidepli*. Sótt af http://netla.hi.is/serrit/2018/framhaldskolinn_brennidepli/12.pdf
- Ball, S. J. (2006). *Education policy and social class*. London: Routledge.
- Ball, S. J. (2003). *Class strategies and the educational market: The middle classes and social advantage*. London: Routledge.
- Ball, S. J. og Vincent, C. (1998). 'I heard it on the grapevine': 'Hot' knowledge and school choice. *British Journal of Sociology of Education*, 19(3), 377–400.
- Berglind Rós Magnúsdóttir. (2013). „Að tryggja framboð og fjölbreytileika“: Nýfrjálshyggja í nýlegum stefnumarkjölum um námsgagnagerð. *Uppeldi og menntun*, 22(2), 55–76.
- Berglind Rós Magnúsdóttir. (2014). *The cultural politics of middle-classes and schooling: Parental choices and practices to secure school (e)quality in advanced neoliberal times* (óútfengin doktorsritgerð). University of Cambridge, Cambridge.
- Berglind Rós Magnúsdóttir. (2016). Skóli án aðgreiningar: Átakapólar, ráðandi straumar og stefnur innan rannsóknarsviðsins. Í Dóra S. Bjarnason, Ólafur Páll Jónsson og Hermína Gunnþórsdóttir (ritstjórar), *Skóli margbreytileikans í kjölfar Salamanca* (bls. 67–94). Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Berglind Rós Magnúsdóttir. (2018). Differentiation in middle-class identities, values and responses: Parental choice in a working-class, multi-ethnic school. Í F. J. Levine, L. D. Hill, E. L. Baker, Y. C. Cheng, L. Ebersöhn, O. K. Lee og S. Lindblom-Ylance (ritstjórar), *World Education Research Yearbook* (bls. 77–100). New York: Routledge.
- Berglind Rós Magnúsdóttir og Helga Hafdís Gísladóttir. (2017). „Þá er gott að fá einhvern utanaðkomandi... sem borin er virðing fyrir“: Bjargráð mæðra við skólagöngu einhverfra barna sinna í ljósi stéttakenningar Bourdieu. *Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun*. Sótt af <http://netla.hi.is/greinar/2017/ryn/08.pdf>
- Bottero, W. (2010). Intersubjectivity and Bourdieusian approaches to identity. *Cultural Sociology*, 4(1), 3–22. DOI: 10.1177/1749975509356750
- Bourdieu, P. (1973). Cultural reproduction and social reproduction. Í R. Brown (ritstjóri), *Knowledge, education, and cultural change* (bls. 56–69). London: Tavistock.

- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a theory of practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A social critique of the judgement of taste*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bourdieu, P. (1993). *Sociology in question* (R. Nice þýddi). London: Sage.
- Bourdieu, P. (1998). *The State nobility: Elite schools in the field of power* (L. C. Clough þýddi). Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, P. og Passeron, J.-C. (1977). *Reproduction in education, society and culture*. London: Sage.
- Bourdieu, P. og Wacquant, L. (1992). *An invitation to reflexive sociology*. Chicago: University of Chicago Press.
- Byrne, B. (2006). *White lives: The interplay of 'race', class and gender in everyday life*. London: Routledge.
- Conde, I. (2011). Crossed concepts: Habitus and reflexivity in a revised framework. *CIES e-Working Paper 113*. Sjá https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/2975/1/CIES-WP113_Conde.pdf
- Cucchiara, M. B. og Horvat, E. M. (2013). Choosing selves: the salience of parental identity in the school choice process. *Journal of Education Policy*, 29(4), 486–509. doi:10.1080/02680939.2013.849760
- Devine, F., Savage, M., Scott, J. og Crompton, R. (ritstjórar). (2005). *Rethinking class: culture, identities and lifestyles*. New York: Palgrave Macmillan.
- Dovemark, M., Kosunen, S., Kauko, J., Magnúsdóttir, B., Hansen, P. og Rasmussen, P. (2018). Deregulation, privatisation and marketisation of Nordic comprehensive education: Social changes reflected in schooling. *Education Inquiry*, 9(1), 122–141. doi:10.1080/20004508.2018.1429768
- Dudley-Marling, D., og Baker, D. (2012). The effects of market-based school reforms on students with disabilities. *Disability Studies Quarterly*, 32(2), 1–19. DOI: <http://dx.doi.org/10.18061/dsq.v32i2.3187>
- Dýrfjörð, K. og Magnúsdóttir, B. R. (2016). Privatization of the early childhood education in Iceland. *Research in Comparative and International Education* 11(1), 80–97. doi:10.1177/1745499916631062
- Gewirtz, S. (2002). *The managerial school: postwelfareism and social justice in education*. London: Routledge.
- Guðbjörg Vilhjálmisdóttir og Guðmundur B. Arnkelsson. (2013). Social aspects of career choice from the perspective of habitus theory. *Journal of Vocational Behavior*, 83(3), 581–590. doi:10.1016/j.jvb.2013.08.002
- Hall, S. (2001). Foucault: Power, knowledge and discourse. Í M. Wetherell, S. Taylor og S. J. Yates (ritstjórar), *Discourse theory and practice* (bls. 72–81). London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage.
- Hochschild, J. og Scovronik, N. (2003). *The American dream and the public schools*. New York: Oxford University Press.
- Horvat, E. M., Weininger, E. B. og Lareau, A. (2003). From social ties to social capital: Class differences in the relations between schools and parent networks. *American Educational Research Journal*, 40(2), 319–351.
- Katrín Björg Birgisdóttir og Ingólfur Ásgeir Jóhannesson. (2012). Er hægt að bjóða kynjakerfinu birginn? Reynsla átta kvenna af smíðum og tölvunarfræði. *Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun*. Sótt af <http://netla.hi.is/greinar/2012/ryn/010.pdf>
- Lareau, A. og Horvat, E. M. (1999). Moments of social inclusion and exclusion race, class, and cultural capital in family-school relationships. *Sociology of Education*, 72(1), 37–53.
- Lindblad, S., Johannesson, I. A. og Simola, H. (2002). Education governance in transition: An introduction. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 46(3), 237–245. doi:10.1080/0031383022000005652
- Margrét Einarsdóttir. (2014). *Paid work of children and teenagers in Iceland: Participation and protection* (óútgefin doktorsritgerð). Háskóli Íslands, Reykjavík.
- Posey-Maddox, L., Kimelberg, S. M. og Cucchiara, M. (2014). Seeking a 'critical mass': middle-class parents' collective engagement in city public schooling. *British Journal of Sociology of Education*, 37(7), 905–927. doi:10.1080/01425692.2014.986564
- Power, S., Edwards, T., Whitty, G. og Wigfall, V. (2003). *Education and the middle class*. Buckingham: Open University Press.
- Reay, D. (2005). Beyond Consciousness? *The Psychic Landscape of Social Class*. *Sociology*, 39(5), 911–928. doi:10.1177/0038038505058372
- Reay, D. (2010). Identity making in schools and classrooms. Í M. Wetherell og C. T. Mohanty (ritstjórar), *The Sage Handbook of Identities* (bls. 277–294). London: Sage.

- Reay, D., Crozier, G. og James, D. (2011). *White middle-class identities and urban schooling*. New York: Palgrave.
- Reay, D., David, M. og Ball, S. J. (2005). *Degrees of choice*. Sterling: Trentham books.
- Savage, M., Warde, A. og Devine, F. (2005). Capitals, assets, and resources: some critical issues. *The British Journal of Sociology*, 56(1), 31–47. doi:10.1111/j.1468-4446.2005.00045.x
- Tilly, C. (1996). *Citizenship, identity and social history*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vincent, C., Ball, S. J. og Braun, A. (2007). *'Local childcare cultures': Working class families and pre-school childcare*. Sótt af <https://s3-eu-west-1.amazonaws.com/esrc-files/outputs/6kj17wZ6gUWN1XYSWulMbg/9a8MB-KZxNkeW3e9ARlzRog.pdf>
- Vincent, C., Rollock, N., Ball, S. og Gillborn, D. (2012). Being strategic, being watchful, being determined: Black middle-class parents and schooling. *British Journal of Sociology of Education*, 33(3), 337–354. doi:10.1080/01425692.2012.668833
- Weininger, E. B. (2005). Foundations of Pierre Bourdieu's class analysis. Í E. O. Wright (ritstjóri), *Approaches to class analysis* (bls. 82–118). Cambridge: Cambridge University Press.
- Wright, E. O. (2005). Foundations of a neo-Marxist class analysis. Í E. O. Wright (ritstjóri), *Approaches to class analysis* (bls. 4–30). Cambridge: Cambridge University Press.
- Yoon, E.-S. (2016). Young people's cartographies of school choice: the urban imaginary and moral panic. *Children's Geographies*, 14(1), 101–114. doi:10.1080/14733285.2015.1026875
- Dorgerður Einarsdóttir og Berglind Rós Magnúsdóttir. (2005). Karlar í útrýmingarhættu? Um stöðu kvenna og karla í framhaldsskólum og háskólum. Í Steinunn Helga Lárusdóttir, Þórdís Þórðardóttir og Arna H. Jónsdóttir (ritstjórar), *Kynjamyndir í skólasterfi* (bls. 199–219). Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands.
- Þórður Kristinnson. (2005). *Upplifun karla af hjúkrunarnámi: Hvað stendur í vegi fyrir auknum hlut karla í hjúkrun?* Sótt af <http://hdl.handle.net/10802/324>



Berglind Rós Magnúsdóttir og Unnur Edda Gardarsdóttir. (2018). „Bara ekki mínar týpur!“ Sjálfsmyndarsköpun, félagsleg aðgreining og framhaldsskólalaval. Netla – vef tímarit um uppeldi og menntun. Sérít 2018 – Framhaldsskólinn í brennidepli. Menntavísindasvið Háskóla Íslands. Sótt af http://netla.hi.is/serrit/2018/framhaldsskollinn_brennidepli/13.pdf DOI: <https://doi.org/10.24270/serritnetla.2019.13>

1. Nema að því leyti að margir þeirra hafa meira fjármagn til þátttöku í samkeppninni með skólagjöldum og ýmsum sveigjanleika.
2. Sjá <http://bil.is/skapandi-greinar-nidurstodur-rannsoknarverkefnis>
3. Hér er annars vegar átt við rannsóknina Virkni, val og skyldur foreldra á íslenskum menntavettvangi: Samspil kyns, uppruna og félagsstöðu. Hún hófst árið 2016 og er styrkt af Rannsóknarsjóði Háskóla Íslands, RANNÍS og Jafnréttissjóði Íslands og hins vegar Framhaldsskólalaval í Reykjavík og Helsinki sem er styrkt af Rannsóknarsjóði Háskóla Íslands til þriggja ára 2018–2021. Báðar þessar rannsóknir eru leiddar af fyrri höfundum.
4. Greinin er hluti af stærri rannsókn fyrri höfundar sem hefur verið styrkt af Rannsóknarsjóði Háskóla Íslands (2017) og ber heitið Framhaldsskólalaval í Reykjavík og Helsinki: Sjálfsmyndarsköpun á opnum markaði. Önnur grein í séríttinu tengist þessari rannsókn (Ásgerður Bergsdóttir og Berglind Rós Magnúsdóttir, í þessu sérítti). Fyrri höfundur þróaði kenningalíkan, fræðilegan grunn verkefnisins, rannsóknartækin (spurningalista) og tillögur að þemagreiningu. Annar höfundur kom inn í verkið, fyrst sem afritari og síðar til að greina ítarlegar viðtalsgögnin við nemendur í forritinu Atlas.ti og sem meðhöfundur að þessari grein. Viðtölin við nemendur voru tekin af fyrri höfundum, Auði Magnísi Auðardóttur og Ásgerði Bergsdóttur.
5. 26% voru með stjórnumerktar einkunnir.
6. Nemendur 1997–árgangsins sem ná að útskrifast á „réttum tíma“ eða 3–4 árum, skoðað eftir skólum.