



Útvalin og úrvals: Stofnanaháttur elítuskóla og vegferð stúdentsefna í Reykjavík og Helsinki

Berglind Rós Magnúsdóttir og Sonja Kosunen

► Abstract ► Um höfunda ► About the authors ► Heimildir

Vegferð ungs fólks til fullorðinsára í gegnum framhalds- og háskólakerfið er ferli sem mótar sjálfsmynd þeirra, möguleika og stöðu meðal jafningja. Markmið rannsóknarinnar er að greina stofnanahátt aðgangsstífra bóknámsskóla á Íslandi og í Finnlandi út frá bakgrunni og reynslu nemenda og skoða vegferð þeirra milli framhalds- og háskólastigsins. Nemendurnir hafa verið valdir úr stórum hópi ungmenna til að verða „úrvals“ eða „framúrskarandi“ fólk. Fræðileg nálgun er byggð á hugtökum Bourdieu þar sem rýnt er í upplifun nemendanna af ferlinu við að velja og vera valin inn í skólann, hvernig þau hafa upplifað skólavistina og svo hvernig námsvalið, skólareynslan og val á háskólanámi markast af arfbundnu auðmagni og stofnanahætti skólans. Skoðuð var upplifun stúdentsefna úr fjórum framhaldsskólum við lok námstímans í gegnum hálfstöðluð einstaklingsviðtöl við 20 nemendur. Niðurstöðurnar benda til að stofnanaháttur skólanna sé keimlíkur en finnsku nemendurnir þurftu þó að laga sig meira að afar þröngum akademískum viðmiðum. Samræmt stúdentsspróf og þröng inntökuskilyrði finnska háskólastigsins skapa þar mikið aðhald. Stofnanaháttur skólanna fól í sér aðgengi að auðmagni sem nemendur gátu notað til að skapa sér yfirburðastöðu í félagsheimi ungmenna og nauðsynlega yfirsýn og þekkingu á framtíðarmöguleikum um frekara nám og störf. Niðurstöður gefa vísbendingar um að stofnanaháttur framhaldsskólanna skapi, ásamt arfbundnu auðmagni, forsendur fyrir tilteknum smekk og aðgengi að háskólanámi og mærum sem styðji við félagslegt viðhald mismununar.

Efnisorð: framhaldsskólamenntun, elítumenntun, háskólamenntun, val, Bourdieu, stétt, vegferð, menntatækifæri

Inngangur

Lykilorð í menntastefnum síðustu ára hafa verið inngilding, val og árangur. Í gegnum þessa strauma hafa skólakerfi á Norðurlöndum tekið stórstígum breytingum (Dovemark o.fl., 2018). Sprenging hefur orðið í aðgengi og aðsókn að framhalds- og háskólastiginu og í kjölfarið hafa margir orðið fyrstir í sinni fjölskyldu til að ljúka prófi úr háskóla. Bæði Finnland og Ísland eru þekkt fyrir slíka uppsveiflu á síðustu áratugum (Emil Dagsson o.fl., 2020; Isopahkala-Bouret o.fl., 2018). Opnun kerfisins til nemenda óháð bakgrunni og námsgetu samfara auknum menningarlegum og efnahagslegum ójöfnuði í samfélaginu hefur skapað aukið stigveldi milli skóla. Þótt Norðurlöndin teljist standa best þegar kemur að jöfnuði í skólakerfinu (Isopahkala-Bouret o.fl., 2018), og bæði Finnland og Ísland hafi nokkuð flata formgerð hvað varðar félags- og efnahagslega stöðu í samanburði við margar aðrar þjóðir (Guðmundur Oddsson, 2021) mælast skýr tengsl milli menntunarstigs foreldra og námsárangurs nemenda (Berglind Gísladóttir o.fl., 2019). Á Íslandi hefur þessi aukni ójöfnuður endurspeglast í lesskilningi barna undanfarna tvo áratugi (Menntamálastofnun, 2023). Hið sama má segja um sívaxandi svæðisbundna (e. socio-spatial) aðgreiningu milli stétta og menningarhópa (Berglind Rós Magnúsdóttir o.fl., 2020; Bernelius og Vaattovaara, 2016). Þekkt er að samþjöppun auðs á tilteknum svæðum magni upp áhrif stéttarstöðu og ýti enn frekar undir aukinn mun á árangri

milli skólastofnana, borgarhverfa og landshluta. Þá er ljóst að félags- og menningarleg aðgreining milli framhaldsskóla á Íslandi mælist nú nokkuð afgerandi (Elsa Eiríksdóttir o.fl., 2022) og slíkt á einnig við um búsetuþróun í grunnskólahverfum á höfuðborgarsvæðinu (Berglind Rós Magnúsdóttir o.fl., 2020). Þessi þróun tengist þó ekki einkavæðingu á menntavettvangi eins og í Bretlandi og Bandaríkjunum heldur fremur markaðsvæðingu á almenningsrekrum menntavettvangi (Dovemark o.fl., 2018).

Hér er rýnt í reynslu íslenskra og finnskra nemenda af vali og veru í hátt metnum (e. high ranking) framhaldsskólum og framtíðarvæntingar þeirra. Þau voru öll stúdentsefni á sínu síðasta skólaári þegar rannsóknin var gerð. Skólarnir sem voru til skoðunar löðuðu til sín nemendur með afgerandi farsælan námsferil. Reglur um inntöku gerðu ráð fyrir að hún byggði á verðleikum nemenda, sem birtust í námsárangri þeirra en ekki stéttauppruna eða öðrum þáttum sem tengdir hafa verið við forréttindi fremur en verðleika. Rannsóknin byggir á hugtakalíkani Pierre Bourdieu, sem snýst um samspil veruháttar og vettvangs á menntavettvangi (Berglind Rós Magnúsdóttir og Unnur Edda Garðarsdóttir, 2018, 2022; Kosunen og Hansen, 2018). Greiningin byggir á samanburði tveggja tilvika, þ.e. mikils metnum framhaldsskólum í Reykjavík og í Helsinki, en samanburðurinn er til þess fallinn að skapa meiri meðvitund um sérstöðu íslenska kerfisins er varðar pólitískt og félagslegt samhengi en ef um stakt tilvik væri að ræða (Steiner-Khamsi, 2009).

Þegar rætt eru um skólana fjóra er ýmist vísað til þeirra sem hátt metinna, aðgangsstífra eða einfaldlega elítuskóla. Hugtökin vísa til þess að tekinn er inn þröngur hópur nemenda út frá háum einkunnum en flokkunin byggir á innritunartölum og höfnunarhlutfalli meðal nýnema og mældum námsárangri þeirra sem sækja skólana út frá gögnum stjórnvalda í hvoru landi. Í íslenskri nútímamálsorðabók (e.d.) þýðir *elíta* hópur sem nýtur forréttinda í krafti hæfileika sinna, valda eða auðs. Oft er talað um íþróttaelítu sem valin er í landslið í krafti hæfileika sinna. Það sama má segja um elítuskóla þar sem litið er svo á að háar einkunnir séu mælikvarði um námshæfileika. Í því ljósi er hugtakið elítuskóli notað í greininni. Alla jafna er gert er ráð fyrir að í þessum skólum sitji nemendur í krafti námshæfileika sinna óháð uppruna, stéttarstöðu eða annarra bakgrunnspátta, þ.e. að verðleikaræði (e. meritocracy) ráði för. Íslenskar rannsóknir (Elsa Eiríksdóttir o.fl., 2022) benda þó til að flestir nemendur þessara skóla eigi háskólamenntaða foreldra í efri stéttarlögum. Bourdieu færði rök fyrir því að það sem við köllum námshæfileika væri tengt menningarauðmagni og hversu mikið hefði tekist að ávaxta það milli kynslóða, m.a. með því að ganga í tiltekna skóla (Bourdieu, 1998) en þetta verður nánar rætt í næsta kafla.

Kenningar og rannsóknir

Bourdieu var meðal fyrstu fræðimanna til að afbyggja goðsögnina um verðleikaræði með empírískum rannsóknum sínum á franska menntakerfinu. Hann varpaði ljósi á hvernig félags- og menningarlegir þættir móta afdrif nemenda í skólakerfinu frá einni kynslóð til annarrar (Bourdieu, 1973, 1984; Bourdieu og Passeron, 1977). Þegar skólakerfið var opnað fyrir öðrum hópum en yfirstéttinni neyddist hún til að fara að keppa við lægri stéttir vegna kröfunnar um verðleikaræði. Pétur Gunnarsson¹ orðar þetta skemmtilega í bók sinni *Persónur og leikendur* (1982, bls. 24) með vísun í þær breytingar sem gerðust í Reykjavík á 6. og 7. áratugnum:

„Millistéttin hefur tekið okkur með áhlaupi,“ sagði Högni yfirkennari og horfði þungbúinn á nemendurna flæða upp skólaláruna. [...] Kennarastofan braut saman Morgunblaðið og lagði til að skrifllinn yrði felldur og skólinn aftur gerður að eldisstöð yfirstéttarinnar. Það geta ekki allir orðið mikilmenni.

Elítuskólar höfðu það hlutverk að mennta yfirstétt þjóðar en þurftu að laga sig að breytingum á nemendahópnum vegna kröfunnar um verðleikaræði. Bourdieu og Passeron (1977) sýndu fram á í bók sinni *Reproduction in Education, Society and Culture* að efri stéttir höfðu náð að viðhalda

¹ Að loknu stúdentssprófi frá Menntaskólanum í Reykjavík 1968 hélt Pétur utan til náms í Frakklandi og lauk þar meistarsprófi í heimspeki (maîtrise) frá Université d'Aix-Marseille árið 1975. Ekki er útilokað að Pétur hafi kynnt þar bók Bourdieu og Passeron sem kom út á frönsku árið 1970; *La Reproduction: Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Í það minnsta er algjör samhljómur með gagnrýni hans á verðleikaræði og elitisma í menntakerfinu og hjá þeim.

sínum sértæku menntamöguleikum þrátt fyrir opnun kerfisins og töldu það stafa af því að mat á skólatengdum verðleikum væri byggt á menningu ríkjandi hópa í samfélaginu. Með öðrum orðum hefðu þeir foreldrar tók á að nota menningarlegt ríkidæmi sitt eða umbreyta efnahagslegu auðmagni sínu í menningarauð í þeim tilgangi að hjálpa börnum sínum að uppfylla væntingar skólans og eiga farsælan starfsferil.

Inntaka nemenda í framhaldsskóla í Finnlandi og á Íslandi byggir á námsárangri á fyrri skólastigum. Hún er því álitin verðleikamiðuð og þar með réttlát. Norðurlandabjóðir hafa ólíkt mörgum öðrum löndum haft fremur opið framhalds- og háskólakerfi og reynt að skapa sem jöfnust tækifæri í gegnum velferðaráherslur sínar (Isopahkala-Bouret o.fl., 2018). Á Norðurlöndum hefur verið almenn trú fólks að elítismi í menntakerfum heyri til fortíðarinnar. Það er hins vegar vitað að vel efnuð ungmenni úr þéttbýli Finnlands ljúka frekar háskólanámi en aðrir hópar, einnig þótt ungmenni úr meira krefjandi aðstæðum nái betri námsárangri (Heiskala o.fl., 2020). Jafnframt sýna nýlegar rannsóknir að stéttabakgrunnur þeirra nemenda sem sækja hæst skrifuðu skólana er mjög einsleitur í samanburði við aðra framhaldsskóla á Íslandi (Elsa Eiríksdóttir o.fl., 2022). Þar sem samþjöppun auðs er mest undir sama þaki eiga 88% nemenda foreldri með háskólamenntun og í tilfelli þessara skóla er algengt að slíkt eigi við um báða foreldra og að háskólagráðurnar séu á framhaldsstigi. Hérlendis og í Finnlandi má segja að nýting efnahagsauðs á menntavettvangi sé duldari en í löndum þar sem krafist er hárra skólagjalda. Í slíkum tilfellum hefur forréttindabrautin opinberan verðmiða sem gerir hana sýnilega í menntalandslaginu. Í tilfelli þessara norrænu landa þarf að rýna dýpra til að koma auga á forréttindi innan kerfisins.

Elítur eru alla jafna ríkjandi í því félagslega rými sem Bourdieu kallaði vettvang valdsins (e. field of power) en þar er félagsleg og landfræðileg samþjöppun auðmagnsins mest. Sjálfsmýndarsköpun elítunnar er ólík frá einni þjóð til annarrar, en almennt má segja að framhalds- og háskólamenntun gegni veigamiklu hlutverki í að móta og viðhalda henni (Bourdieu, 1998; Bourdieu og Passeron, 1977). Þetta á sérstaklega við um menningar- og menntaelítuna. Á síðustu árum hefur efnahagslítan þurft að taka meira mið af akademískri sérhæfingu á sviðum viðskipta og stjórnunar. Hún þarf því í ríkari mæli en áður að lúta leikreglum menntavettvangsins til að hljóta framgang innan efnahagsvettvangsins (Flemmen, 2012).

Hugtakið *habitus* er mikilvægt greiningartæki í þessari rannsókn. *Habitus* hefur verið þýtt sem veruháttur sem fangar birtingarmynd verundar og vitundar; hvernig við hugsum og högum okkur. Félagsslegar tilhneigingar okkar mótast snemma á lífsleiðinni í gegnum vanabundna iðju, tiltekna rútínu og fjölskyldusögu. Veruháttur einstaklings ræður miklu um hvernig honum líður við ólíkar aðstæður; í vissum kringumstæðum líður honum eins og „fiski í vatni“, en í öðrum finnur hann sig ekki (Bourdieu og Wacquant, 1992). Veruháttur afmarkar jafnframt sjóndeildarhring einstaklings, þ.e.a.s. hvaða gjörðir, möguleikar og langanir virðast innan seilingar. Vettvangur (e. field) kallast á við veruhátt í kenningum Bourdieu, þ.e. skoðað er samspilið milli vettvangs og veruháttar. Menntavettvangurinn er sérstaklega skoðaður sem afmarkað félagslegt rými þar sem ákveðnar leikreglur gilda og fólk hefur komið sér saman um virði eftirsótttra gæða (e. capitals). Viðkomandi þarf að „kunna leikinn“ á tilteknum vettvangi og hafa viðeigandi auðmagn í farteskinu til að ná þar árangri og upplifa samsömun (Bourdieu, 1993). Því er mikilvægt að skoða hvernig sumir nemendur fljóta áreynslulaust inn í eða laga sig að menningu og síðum skólanna og hvernig það hefur síðan áhrif á framtíðarhugmyndir þeirra um frekara nám á meðan öðrum finnst þau utan gátta á þeim vettvangi.

Í greiningu okkar notum við ekki eingöngu hugtakið veruhátt heldur einnig útvíkkun hugtaksins til stofnana, sem fyrsti höfundur sem skrifar greinina á íslensku kys að þýða sem stofnanahátt (e. institutional habitus). Hugtakið var fyrst þróað af McDonough (1996) og síðar af Diane Reay (1998) og félögum (2005) og nýlega tekið upp af Tarabini o.fl. (2017) í tengslum við rannsókn á framhaldsskólum í Barcelona. Hugtakið varðar fyrst og síðast þá dýnamík sem ákveðnir menningarhópar eða tilteknar stéttir bera með sér inn í stofnun og hvernig sögulegur arfur stofnunar markast af auðmagni þeirra sem gengið hafa þar menntavegin. Hugtakið er hentugt til að greina

skólamenningu út frá sögulegu og félagslegu sjónarhorni heildarinnar, þ.e. hvernig skólasamfélag eða hópur með svipuð gildi og hugmyndir getur markvisst og skipulega endurskapað sig kynslóð fram af kynslóð í gegnum námskrá, ráðningar, innritanir, hefðir og venjur skólastofnunar og skapað pressu á einstaklinga sem koma nýir inn að tileinka sér sams konar gildi og hegðun, ef þau hafa hana ekki þegar í farteskinu (Tarabini o.fl., 2017). Elítuskólar eru gjarnan taldir hafa stífan stofnanahátt sem breytist ekki svo auðveldlega. Félagslegt samhengi skóla ræðst jafnan af því sem gert er og hvað álitid er hægt að gera í skólastarfinu sjálfu (Anyon, 2008; Bourdieu, 2000, 2020; Perry o.fl., 2016; Thrupp og Lupton, 2006). Þannig hefur félagslegt og menningarlegt samhengi áhrif á námskrá skóla. Rannsóknir á stofnanahætti hafa verið hjálplegar til að varpa ljósi á að árangursmunur milli skóla er ekki síður af menningar- og félagslegum toga en stjórnunar- og kennslufræðilegum (sjá nánar í Berglind Rós Magnúsdóttir, 2016). Með hugtakinu um stofnanahátt er markmiðið að fanga afstöðu, væntingar og skipulag skólanna sem markast bæði af námskrá og hefðum skólans, með öðrum orðum leikreglum vettvangsins, og samþjöppun á auðmagni þeirra sem tilheyra skólasamfélaginu, hvort sem það eru nemendur eða kennarar (Reay o.fl., 2005; Tarabini o.fl., 2017).

Mið-evrópskir elítuskólar gamla tímans voru gjarnan litlir heimavistarskólar með svokölluðum kollegíum (t.d. Cambridge og Oxford í Bretlandi) og skipulag þeirra fól í sér algjöra helgun nemenda (Cookson og Persell, 1985). Slíkt fyrirkomulag átti við um fyrstu latínuskólana hérlendis, eins og Bessastaðaskóla (1805–1846)², Hólavallaskóla og síðar Menntaskólann á Akureyri og Menntaskólann á Laugarvatni. Há skólagjöld voru og eru enn algeng í skólum af þessu tagi en hafa alla jafna ekki tíðkast í norrænu samhengi. Þegar nemendur innritast í aðgangsstífa skóla er oft talað um að verið sé að fleyta rjómann ofan af (e. cream-skimming) sem felur gjarnan í sér samþjöppun á mennta-, félags-, efnahags- og táknrænum auði undir sama þaki. Samnemendur og kennarar eru fyrir vikið taldir verðmætari og hæfileikaríkari en í öðrum skólum (Bourdieu, 1998; Courtois, 2020; van Zanten, 2015). Lykilatriði í skilgreiningum á elítuskólum er að þeir stórauka líkur á eftirsóttum starfsframa (e. prosperous career). Í gegnum veru sína í skólanum fæst aðgengi að félagslegum og menningarlegum auði (tengslum, stofnunum, þekkingu, venum og viðhorfum) sem ýta undir tiltekinn mennta- og starfsframa. Elítuskólar byggja á sögulegum arfi og orðspori. Eins er samþjöppun auðmagns mismikil milli námsbrauta og virðast náttúruvísindabrautir marka skýrari vegferð (e. transition) inn í stöðubrautir (e. status disciplines) (Börjesson o.fl., 2020).

Hluti af námskrá elítuskóla mótar akademískan veruhátt og samhljóm meðal nemenda um að tilheyra hópi úrvalsnemenda; þetta er stofnun „fyrir fólk eins og okkur“. Veruháttur stofnunar og nemenda eru í samhljómi og styðja og viðhalda hvorir öðrum. Stofnanaháttur elítuskóla felur í sér námsvenjur og -viðhorf sem eru í takti við háskólanám með fjöldatakmörkunum eða þröngum inntökuskilyrðum. Oft er vísað til þeirra sem stöðugreina (e. status disciplines). Dæmi um slíkar greinar hérlendis eru læknisfræði, verkfræði og lögfræði. Í eldri skólum er áherslan einnig gjarnan á kanónugreinar (e. canonic disciplines) sem krefjast mikillar tileinkunar og hafa almennt gildi en lítið sem ekkert augljóst notagildi. Dæmi um slíkar greinar eru fornmal (latína), sjaldgæf tungumál og kenningalegt nám, s.s. heimspeki, kenningaleg stærðfræði og bókmenntafræði (Bourdieu, 1998). Félagsvísindi (fyrir utan lögfræði og hagfræði) hafa almennt veikari stöðu á akademískum vettvangi en hug- og raunvísindi. Það á einnig við á íslenskum menntavettvangi (Guðrún Ragnarsdóttir og Jón Torfi Jónasson, 2020), sem birtist m.a. í veikari stöðu námsbrauta í framhaldsskólum sem kenndar eru við félagsvísindi (Valgerður Bjarnadóttir o.fl., 2019). Þau sem hafa útskrifast (e. alumni) úr elítuskólum hafa hlutfallslega mikil tengsl við valdastofnanir í samfélaginu og virðingarverða titla og viðurkenningar (e. nobility) (Courtois, 2020; van Zanten, 2015). Elítuskólar eru því vettvangur valdsins í skilningi Bourdieu hvað varðar menntavettvanginn.

Markmið rannsóknarinnar er að greina stofnanahátt aðgangstífra bóknámsskóla á Íslandi og í Finnlandi út frá bakgrunni og reynslu nemenda og skoða vegferð þeirra milli framhalds- og háskólastigsins. Rannsóknin byggir á eftirfarandi rannsóknarspurningum og á hver með sínum hætti að varpa ljósi á ólíka fleti á stofnanahætti elítuskóla:

2 Þegar Jónas [Hallgrímsson síðar skáld og fjölnismaður] kemur í Bessastaðaskóla eru þar einungis um 40 nemendur og bjuggu þeir allir í heimavist. Hefur samneyti milli þeirra því verið mikið og oft sprottið af vinskapur sem átti eftir að vara alla ævi. Þannig eignaðist Jónas marga sína bestu vini á þessum árum eins og Tómas Sæmundsson og Pál Melsted [...]. En þar sem Jónas reyndist hinn efnilegasti námsveinn og átti enga að, sem gátu veitt honum fjárhagsstyrk, þá fékk hann ókeypis námsdvöl á Bessastöðum í fimm vetur (sjá nánar á lestu.is/safn/JonasHallgrimsson/index.html)

1. **Stofnanaleg skilyrði:** Hvað einkennir þá skóla sem velja einum inn úrválsnemendur í hvoru landi? Hvað eiga þeir sameiginlegt og hvað er ólíkt? Hvað eiga þeir sameiginlegt með skólum sem alla jafna skilgreinast sem elítuskólar?
2. **Samspil veruháttar og vettvangs út frá reynslu nemenda:** Hvernig er félagslegt og menningarlegt samhengi skólanna? Hvers konar veruháttur er í hávegum hafður? Hvað einkennir þá nemendur sem eru eins og fiskar í vatni við lok náms í skólanum?
3. **Félags- og menningarleg aðgreining – mótun og viðhald hennar í gegnum framhalds- og háskólalval:** Hvernig markaðist framhaldsskólalvalið af auðmagni og uppruna nemenda? Hvers konar framtíð sjá nemendur fyrir sér? Hvers konar háskólanám? eru merki um félagslega endursköpun (e. social reproduction) í vali nemenda á námi og framtíð?

Menntavettvangur þjóðanna: Framhalds- og háskólakerfið

Bæði í Finnlandi og á Íslandi eru inntökuskilyrði í framhaldsskóla fyrst og fremst byggð á námsárangri því forgangur út frá búsetu var afnuminn fyrir nokkuð löngu síðan. Nemandi úr hvaða grunnskóla sem er getur þar af leiðandi sótt um hvaða framhaldsskóla sem er í viðkomandi landi. Bæði Ísland (2008) og Finnland (2020) hafa innleitt fræðsluskyldu til 18 ára aldurs óháð námsárangri, fötlun eða uppruna. Í samanburði við Finnland velja Íslendingar í ríkari mæli bóknám (Nylund o.fl., 2018) þrátt fyrir að reynt hafi verið að auka aðgengi og sýnileika verknáms með því að hafa bóknám og verknám undir sama þaki. Í Finnlandi er áfangakerfi í öllum skólum en iðngreinar eru í sérstökum skólum og bóknám í öðrum. Bekkjakerfi var því afnumið fyrir löngu í finnskum framhaldsskólum ólíkt því sem tíðkast enn hér á landi í elstu framhaldsskólunum. Það átti við um báða íslensku skólana í þessu úrtaki. Árið 2017 var staðan þannig samkvæmt gögnum frá Mennta- og menningarmálaráðuneyti að þeir skólar sem hæst stóðu í stigveldi íslenskra framhaldsskóla miðað við umsóknartölur árið 2017 buðu einungis upp á bóknám til stúdentsprófs, þ.e. voru hærri metnir í hugum íslenskra ungmenna.

Á Íslandi er hver framhaldsskóli ábyrgur fyrir inntöku nemenda sem byggð er á viðmiðum frá ráðuneyti menntamála en skólarnir geta þó skilgreint inntökuskilyrði sín nánar. Ungmennin sækja um námsbraut í þeim skóla sem þau sækjast eftir. Allir hátt metnu skólarnir gera kröfu um að nemendur hyggi á fullt nám til að fá inngöngu og miða inntöku við einkunnir með áherslu á stærðfræði, náttúrufræði, íslensku og ensku. Í Finnlandi er skilgreint meðaltal námsárangurs lagt til grundvallar, byggt á meðaltali einkunna þeirra nemenda sem teknir voru inn á síðustu árum, og því vita nemendur nákvæmlega hvort þau hafa einhvern möguleika á inngöngu í tiltekinn skóla (Kosunen o.fl., 2020).

Ólíkt Íslandi þá þurfa finnskir nemendur að þreyta samræmt stúdentspróf við lok framhaldsskóla. Í báðum löndunum er gert ráð fyrir að framhaldsskólinn sé þriggja ára skóli en finnska stúdentsprófið kveður á um 150 einingar að lágmarki en það íslenska um 200 einingar árið 2017 þegar rannsóknin fór fram. Samkeppni um inngöngu í tiltekið háskólanám í Finnlandi byggir á frammistöðu nema á þessum samræmdu prófum. Samkeppnin er sérlega hörð í stöðugreinum. Örfá prósent af umsækjendum eru tekin inn og sem dæmi voru árið 2009 4,2% umsækjenda um læknisfræði teknir inn. Á Íslandi er staðan allt önnur og er aðgengi að tilteknum fræðigreinum í háskólum fyrst og fremst bundið því að hafa lokið tilteknum fögum í framhaldsskóla út frá ákveðnum hæfniviðmiðum miðað við stighækkandi þrep sem námsáfangar eru skilgreindir á. Einkunnir eru því ekki jafn miðlægt stjórnunartæki í aðgengi að háskólastiginu. Í nokkrum tilvikum eru inntökupróf viðhöfð við íslenska háskóla og það gildir t.a.m. um stöðugreinar eins og læknisfræði við Háskóla Íslands. Deildin tók inn um 60 nemendur árið 2021, sem voru 18% þeirra sem þreyttu inntökuprófið.³ Ljóst er því að háskólastigið á Íslandi er opnara en í Finnlandi, einnig í stöðugreinum.

Aðferðafræði

Rannsóknin byggist á kenningaramma Bourdieu þar sem lögð er áhersla á að ný fræðileg þekking mótist í samspili kenninga og empirískra gagna. Aðferðafræði, hönnun rannsóknarinnar, sýn á rannsóknarefnið og meginhugtök í rannsókninni mótast af kenningu Bourdieu. Rannsóknin byggir

³ Gögn frá miðlægri stjórnsýslu Háskóla Íslands.

gagnasöfnun á tveimur sambærilegum tilvikum. Höfundar tóku hálfstöðluð einstaklingsviðtöl við 20 nemendur í fjórum skólum sem að jafnaði taka inn nemendur með mjög góðan námsárangur; fimm viðtöl í hverjum skóla. Viðtöl þykja heppilegt rannsóknartæki til að ná fram hvernig félagsleg aðgreining birtist í frásögnum ungmenna (Courtois, 2015).

Viðmælendur voru á síðasta ári bóknáms og hugðust ljúka stúdentsprófi þá um vorið (2017 á Íslandi og 2018 í Finnlandi). Nokkur viðtöl við íslensku ungmennin voru tekin haustið 2017 þegar nemendur höfðu verið nokkrar vikur í háskólanámi. Hálfopnu viðtölin tóku um 1–2 klukkustundir. Viðmælendur svörðu einnig stöðluðum rafrænum spurningalista sem gaf yfirlit um stéttabakgrunn þeirra, reynslu af launaðri vinnu, frístundaíðkun og sérstaka þætti í menningarneyslu þeirra.

Við val á viðmælendum var haft samband við skólastjórnendur og þau beðin um að velja nemendur á lokaári sem væru af ólíku kyni og kæmu úr ólíkum deildum skólans. Bæði skólar og viðmælendur fengu gervinöfn til að gæta nafnleyndar. Þátttökuskólarnir fjórir í rannsókninni hafa allir nemendur með meðaleinkunnir (vegnar út frá tilteknum fögum í sumum tilfellum) sem eru hærri en 9 af 10 mögulegum. Fleiri skólar laða að sér nemendur sem hafa náð góðum námsárangri í þessum tveimur borgum en umræddir skólar höfðu verið meðal fimm efstu skóla á síðustu fimm árum áður en rannsóknin fór fram.

Tafla 1

Inntaka og framvinda nemenda í skólunum fjórum

	<i>Höfnunar- hlutfall</i>	<i>Meðaltal eink. fyrir samþ. nem.</i>	<i>Brautskráning á „réttum“ tíma</i>	<i>Brottfall</i>	<i>Enn í skólanum</i>
<i>ÍSL-1</i>	40%	9,1≤	77%	17%	6%
<i>ÍSL-2</i>	55%	9,3≤	84%	16%	0%
<i>FIN-1</i>	15%	9,2 ≤	84%	0%	<i>EKKI talið</i>
<i>FIN-2</i>	15%	9,2 ≤	85%	0%	-----

Námsframvinda er svipuð í þessum fjórum skólum þótt það sé algengara á Íslandi en í Finnlandi að skipta um skóla (taldir sem brottfallsnemendur í kerfinu) en nær allir sem hætta í þessum skólum halda áfram í öðrum framhaldsskólum.

Greiningin var að mestu eigindleg þemagreining (Clark o.fl., 2015), en einnig var stuðst við tölfræðigögn frá ráðuneytum. Efnisflokkar spurninga höfðu verið mótaðir fyrirfram út frá hugtökum Bourdieu. Spurningarnar sneru að skólareynslu nemenda, sem og skólareynslu systkina og foreldra þeirra, lýsingum þeirra á skólalífínu í framhaldsskólanum, samskiptum við samnemendur, væntingum kennara og heimavinnu. Eins var spurt hvernig þau vörðu tíma með fjölskyldunni, hvað þau gerðu í frístundum, komið var inn á skoðanir þeirra varðandi menntakerfið og svo hugmyndir þeirra um framtíðina. Þessir efnisflokkar voru svo þemagreindir.

Félags- og menningarlegt samhengi: Greint út frá a) meðaltalseinkunnum, b) bakgrunni nemenda, c) frásögnum viðmælenda af fjölskyldu, frístundum og samnemendum, d) frásögnum viðmælenda af innherjabekkingu varðandi hvað þykir virðingarvert varðandi menntun, skóla og framtíðarmöguleika og svo e) samhljómi milli nemenda almennt og stofnunar út frá upplifun viðmælenda.

Námskrá skóla: a) Námskrá skoðuð á vef skóla, frásagnir nemenda af viðeigandi námshegðun og verðugum námsleiðum, c) tenging við tiltekin fög í háskóla, d) væntingar kennara og ástundun heimavinnu.

Samspil veruháttar nemenda og skólavettvangs: Greint út frá a) hugmyndum nemenda um skólann og hvernig veran í skólanum hafi haft áhrif á framtíðaráætlanir, b) aðgengi að auðlindum

(tengslum, stofnunum, persónum), þekkingu og viðhorfum til að þróa vel útfærðar framtíðaráætlanir.

Samanburður á þessum tveimur tilvikum út frá áður nefndum hugtökum Bourdieu liggur greiningunni til grundvallar, en vegna þeirra skorða sem tungumál þjóðanna settu höfundum þurfti hvor fyrir sig að treysta kóðun og greiningu hins þegar til samanburðar kom. Samanburðargreiningin tók mið af staðbundnum, pólitískum og þjóðfélagslegum aðstæðum sem eru keimlíkar í þessum tveimur löndum (Dovemark o.fl., 2018).

Greinin byggir á greiningarvinnu sem unnin var í tengslum við aðra grein höfunda (Berglind Rós Magnúsdóttir og Kosunen, 2022) um svipað efni en hér er gefin mun betri innsýn í íslenska tilvikid. Íslensku viðtölin voru tekin af fyrsta höfundi og nemendum hennar. Finnsku viðtölin voru tekin af tveimur meistaranemum seinni höfundar sem skrifuðu lokaritgerðir sínar upp úr gögnunum. Íslensku gögnin virtust mun efnismeiri sem gæti stafað af ólíkri menningu þjóðanna og mismikilli akademískri þjálfun og hæfni þeirra sem tóku viðtölin. Þetta setti okkur annmarka í samanburði á gögnum og í þessari grein er því gefin dýpri innsýn í íslenska tilvikid.⁴

Niðurstöður

Eins og áður sagði er markmið rannsóknarinnar að greina stofnanahátt elítuskóla í hvoru landi út frá bakgrunni og reynslu nemenda, og skoða vegferð nemenda þeirra milli framhalds- og háskólastigsins. Niðurstöðukaflarnir eru fjórir og fanga hver um sig ákveðinn þátt í stofnanahætti skólanna. Fyrst er fjallað um bakgrunn nemenda og hvernig samanlögð áhrif auðmagns skólasamfélagsins mótar skólastofnun og yfirbragð hennar að mati nemenda. Í næstu köflum er skoðað hvernig innritunarreglur, námskrá skólanna og hugmyndir um námshegðun móta mærin (e. boundaries) milli innherja og þeirra sem teljast ekki hæfir til að vera í skólanum. Í síðustu tveimur köflunum er fjallað um val á háskólanámi og framtíð, og hvernig það markast af arfbundnu auðmagni og stofnanahætti skólans.

Bakgrunnur nemendahópsins og áhrif á stofnanahátt

Þegar bakgrunnsgögnin voru greind kom í ljós að meirihluti viðmælenda, þ.e. 18 af 20 nemendum, kom frá vel efnuðum heimilum og 90% þeirra áttu að minnsta kosti annað foreldri sem hafði háskólamenntun að baki. Þetta rímar vel við niðurstöður Eلسu Eiríksdóttur o.fl. (2022) um stétta- og menntunarstöðu foreldra þeirra nemenda sem sækja skóla á borð við ÍSL-1 og ÍSL-2 sem hafa þrengstu akademísku inntökuskilyrðin. Þetta kristallast vel í lýsingum nemenda á skólafélögum sínum:

[...] nei bara allir, allir hvítir og venjulegt, [...] já venjulegt fólk bara svolítið. (Breki, ÍSL-2)

[...] þú veist, allar vinkonur mínar eru íslenskar og, þú veist, þær eiga ekki við nein svona vandamál að stríða þannig. (Berglind, ÍSL-1)

Sterk staða foreldra birtist í lýsingum á tómsundum, sumarfríum og möguleikum almennt til að víkka út sjóneldarhringinn. Nokkrir höfðu búið erlendis sem börn vegna skólagöngu eða starfa foreldra eða höfðu sterk tengsl við útlönd í gegnum frændfólk eða vini. Samþjöppun alls þess auðmagns sem kom inn í skólann með nemendum birtist skýrt í lýsingum á samnemendum:

[...] og eiginlega allir sem ég var með í bekk í ÍSL-1 eru að æfa einhverja íþrótt og hafa gert það lengi, eða eru rosalega góðir í tónlist eða skilurðu, einhverju, eru allir með einhverja tómsund sem þeir stunda mikið og eru góðir í sko. (Einar, ÍSL-1)

Þegar Páll var spurður um áhrif skólans á sig sem manneskju gerði hann mun meira úr áhrifum samnemenda en áhrifum frá náminu sjálfu:

⁴ Rannsóknin fékk þriggja ára styrk frá Rannsóknarsjóði Háskóla Íslands og nær íslenska tilvikid til 10 framhaldsskóla víðs vegar um landid (sjá einnig Berglind Rós Magnúsdóttir og Unnur Edda Garðarsdóttir, 2018, 2022) þótt einungis sé fjallað um tvo skóla í þessari grein.

[...] bara þetta fólk sem þú ert að umgangast og þessi bönd sem þú ert að mynda sem hafa áhrif á þig hvers konar manneskja er að mótast. (Páll ÍSL-1)

Þrátt fyrir þessa menningar- og fjárhagslegu velmegun þá vann helmingur íslenskra viðmælenda með skóla. Enginn finnsku viðmælendanna vann með námi. Aðstæður til algjörRAR helgunar einkenna elítískt umhverfi því krökkum er ætlað að verja frítíma í heimanám og tómstundir sem byggja upp aðgengi að „viðeigandi“ félagsskap og menningarneyslu (Bourdieu, 1998). Segja má að finnsku skólarnir séu elítískari en þeir íslensku, því almennt vinna nemendur í báðum þessum löndum með námi, en í tilviki finnsku nemendanna sem vinna sækja þeir nám í öðrum og lægra metnum framhaldsskólum. Einar lýsir þessum mun vel milli „útvalinna“ frá Íslandi og svo öðrum löndum:

Ég hef verið með krökkum í námi sem hafa alla tíð verið í vinnu með og þá liggur alveg fyrir að þú nærð ekki sama námsárangri [...]. [Á] Íslandi hefur það tíðkast að námsmenn borgi fyrir sjálfa sig, frá því að þeir byrja í menntaskóla og séu allir með vinnu á sumrin og þú veist, það var eitt sem ég upplifði af því að fara á þessa [alþjóðlegu keppni úrvalnemenda í tiltekinni grein] þetta voru allt krakkar sem höfðu aldrei nokkurn tímann unnið, [...] við erum í þrjá mánuði í sumarfrí til þess að safna pening fyrir veturinn en í hinum löndunum þá ert þú bara í námi og þá áttu ekkert að vera að vinna, þú ert kannski í mánuð í sumarfrí. (Einar, ÍSL-1)

Þetta svigrúm til vinnu hefur kosti fyrir þá nemendur sem búa við þröngan kost fjárhagslega en enginn úr þessum hópi sagðist vinna af nauðsyn heldur til að skapa sér aukið sjálfstæði frá foreldrum og að hafa efni á ákveðnum lífsstíl:

Mér fannst bara mjög aðlaðandi að fá pening yfir árið og líka bara að hafa eitthvað annað en skólann, að vera í einhverju öðru. [...] allavega seinast þá keypti ég mér bíl og borgaði fyrir útskriftarferð þannig að launin mín fóru öll í það. (Helga, ÍSL-1)

Þú veist það kostar að lifa sko en foreldrar mínir borguðu námið mitt og hérna allt tengt því, skólábækur og svona en þú veist ég sá um rest í rauninni [...] föt og mat og bara svona beisikk hluti. (Ingólfur, ÍSL-2)

Ljóst er að Helga vill ekki einungis lifa skólalífi heldur einnig vinnulífi og bæði Helga og Ingólfur sækjast eftir fjárhagslegu sjálfstæði. Þetta virðist vera ríkjandi menning meðal íslenskra ungmenna sem snertir alla framhaldsskólana, einnig þá hátt metnu, ólíkt því sem tíðkast í Finnlandi.

Að afmarka mærin milli útvalinna og útlaga – staðfesting á yfirburðum

Hin þröngu inntökuskilyrði skólanna ýttu undir löngun þessara ungmenna til að sækja um nám þar, því í inngöngunni felst eftirsóknarverð sérstaða og sjálfsmynd. Inntaka skapaði birtingarmyndir af sjálfi þröngnu verðleikum:

Síðan var rosa mikið líka bara að ég gat það sko, út af því það var alltaf talað um að það þurfti svo háar einkunnir til að komast inn í ÍSL-2 og mér fannst bara, þú veist, nýta það. (Gunnar, ÍSL-2)

Þessir nemendur sjá hátt einkunnameðaltal sem leið til að útiloka nemendur sem voru ekki nægilega áhugasamir um námið og myndu trufla í kennslustundum:

Inntökuskilyrðin vinsa frá þá sem eru bara að fara í skóla af því þeim finnst þeir skyldugir til þess, og vita ekki hvað þeir vilja, svo þeir velja sér bara einhvern framhaldsskóla til að drepa tímann eða eitthvað. (Matias, FIN-2)

Ég sótti aðallega um toppskóla (e. high quality) vegna þess að í þessum lélegri skólum er engin leið að einbeita sér. Og ég með þessar góðu einkunnir svo af hverju ætti ég þá að velja lélegan framhaldsskóla? (Leo, FIN-2)

Fyrir suma nemendur var ímynd ÍSL-1 að mikill agi og ópraktískt nám með óþarflega miklu heimanámi (Helga) væri spennandi áskorun og skapaði eftirsóknarverða sjálfsmynd í heimi ungmennanna, þ.e. að geta lifað slíkt af og náð prófum. Mörg þeirra höfðu verið skilgreind afburðanemendur í unglingsdeildum grunnskólans og fengu beina hvatningu frá kennurum og samnemendum til að velja þennan skóla:

Allir bjuggust við því að ég færi í ÍSL-1 ... ég var valin bjartasta vonin og eitthvað í grunnskólanum (hlær). (Helga, ÍSL-1)

Það var mun meira afgerandi í íslensku gögnunum hvernig þau fengu aukið vægi í augum samferðafólks. Þetta gerðist bæði í gegnum klifur þeirra sjálfra í félagslegu stigveldi skólanna og í gegnum breytt viðmót fólks sem stóð utan skólasamfélagsins. Sem dæmi varð Ingólfur mun vinsælli og virkari félagslega eftir að hann hóf nám í ÍSL-2:

[...] ég fann allavega, ég fann fyrir auknum vinsældum þegar ég fór í ÍSL-2, bara hérna þú veist bara strax eitthvað svona æ ÍSL-2-myndatakan í byrjun, fyrsta, þá hérna setti ég hana í forsíðumynd og fékk allt í einu ógeðslega mikið af „lækum“ og hérna allir voru bara eitthvað: „vó Ingó celeb“, [...] og þá þú veist þá fann [ég] fyrir bara auknu sjálfstrausti í rauninni. (Ingólfur, ÍSL-2)

Að verða hluti af ÍSL-2 breytti ímynd hans út á við sem og hugmyndum hans um sjálfan sig, sem gerðist m.a. fyrir tilstuðlan samskiptamiðla. Aðgengi að verðmætum félagslegum gerendum (félagsauður) magnar upp eigið sjálfsvirði. Einar (ÍSL-1) tók dæmi um breytt viðmót þegar hann sótti um sumarvinnu. Að vera útvalinn þýddi einhvers konar vígslu inn í nýjan og afmarkaðan heim.

Við erum kannski ekki með sömu áhugamál öll en við erum einhvern veginn svipað fólk, miklu keimlíkara fólk en það sem við höfðum í grunnskólanum [...]. (Rosa, FIN-1)

Eins og kemur fram hjá Rosu er mikil samsömun við skólafélaga og þau fundu jafnan fyrir talsverðum breytingum frá grunnskólastiginu varðandi samsömun við skólafélaga. Aukin aðgreining á framhaldsskólastiginu ýtir undir meiri samsömun.

Að vera eins og fiskur í vatni – fleiri afbrigði í íslensku skólunum

Almennt má segja að íslensku viðmælendurnir upplifðu minni aga í sínum framhaldsskólum en finnsku nemendurnir. Í íslensku gögnunum var tvenns konar veruháttur áberandi, þ.e. nemendur sem skilgreindu sig sem félagsmálatröll og hins vegar sem nörd. Ingólfur (ÍSL-2) valdi skólann fyrst og fremst út af orðspori hans varðandi gott félagslíf. Hann kallaði samviskusömu nemendurna „stofurotturarnar“, því þau eyddu gjarnan frímínúttunum í að læra í kennslustofunni. Þetta var sá hópur nemenda sem Ingólfur tengdi síst við. Námslega sinnuðu strákarnir ræddu hins vegar um mikilvægi þess að virða kennara og námið og það hefði komið þeim á óvart hversu vægt væri tekið á agamálum í þessum skólum. Breki (ÍSL-2) nefndi óþarflega miklar truflanir í tímum vegna slæmrar hegðunar og Páll (ÍSL-1) ræddi skröp og skort á heimavinnu:

[...] svo voru nokkrir krakkar sem lögðu mjög mikla áherslu á námið og aðrir krakkar sem lögðu mjög mikla áherslu á félagslífið og voru bara að djamma allar helgar og voru svona, voru ekkert að leggja neitt sérstaklega mikla áherslu á námið og voru jafnvel að sleppa tímum og ég var bara hvað ertu að gera hérna? [...] voru ekkert búin að vera að fylgjast með eða læra neitt heima og tóku sér svo bara geðveikt mikið saman fyrir lokaprófið bara og þá sér maður bara, já ókei, þetta eru allveg geðveikt klárir krakkar (hlær). (Páll, ÍSL-1)

Þessi snillingaorðræða, þ.e. að sinna námi illa en komast samt í gegnum prófin af því maður er snillingur, er augljóslega enn viðtekin í íslensku skólaumhverfi (Berglind Rós Magnúsdóttir, 2005, 2006) og tengist viðtekinni blindu á alla þá mögulegu forgjöf sem sumir nemendur hafa í farteskinu varðandi þjálfun í akademískri hugsun og þekkingu eða aðgengi að foreldrum eða öðrum sem geta setið yfir þeim í prófa- og ritgerðarlotum (Bourdieu, 1998). Skilgreiningar á stofurottum, sögur af djömmurum, agavandamálum, lítilli virðingu gagnvart kennurum og slugsí gagnvart heimanámi

kom hvergi til tals í finnsku gögnunum. Í öllum skólunum var því þó beint eða óbeint komið til skila af hálfu bæði skólafélaga og kennara að nemendur þyrftu tiltekinn veruhátt til að eiga skilið að vera í skólanum, annars gat spurningin „hvað ertu að gera hérna?“ komið upp. Eins og kemur fram í máli Páls, fannst honum í upphafi þessir slugsarar ekkert eiga skilið að vera í skólanum en með tíð og tíma komst hann að þeirri niðurstöðu að þeir væru „gedveikt klárir krakkar“. Þau höfðu sannað sig með því að ná prófunum. Annars vegar voru viðmælendur sem sögðust eyða löngum tíma í heimavinnu á hverjum degi:

[...] svo var ég bara í skólanum til svona yfirleitt um þrjú og þá stundum fór ég á Þjóðarbókhöndun og lærði eftir það og svo fór ég yfirleitt í ræktina kannski milli svona fimm og sex og svo kom ég yfirleitt heim og borðaði kvöldmat og lærði meira eftir kvöldmat (hlær). (Berglind, ÍSL-1)

Já, þá mætti ég í skólann eitthvað átta tíu. Og var yfirleitt til þúst tvö þrjú. Og ... fór þá að vinna til fimm, fór svo í ræktina í einn og hálfan tíma. Borðaði kvöldmat og lærði kannski í klukkutíma. (Vala, ÍSL-2)

[...] ég var búinn klukkan 2, mætti alltaf klukkan 8 og svo fór ég heim og lærði fyrir próf eða eitthvað, það voru vikuleg próf í stærðfræði eða heimaæmi, eða próf í eðlisfræði. (Einar ÍSL-1)

Hins vegar voru það félagsmálatróllin sem eyddu minni tíma í heimanám og komu sér oft seint að verki:

[...] bara fór í fyrsta tíma og sofnaði í tímanum, nei eða það kom alveg fyrir þegar maður var þreyttur, en mætti í fyrsta tíma, [...] var bara í tímum og var mjög mikið bara með vinum mínum. [...] og þú veist ef það var próf eða eitthvað þá hérna reyndi ég alltaf að læra en það kom oft ekki fyrr en á sunnudagskvöldið eiginlega bara alltaf og hérna já ég á það til að fresta hlutunum eða átti það allavega til þannig að já ég var ekki að læra alla helgina eins og sumir fyrir eitthvað próf en þú veist var bara heima og horfa á enska boltann eða fara í fjölskylduafmæli eða þú veist hitta vini. (Ingólfur, ÍSL-2)

Í finnsku gögnunum virðast skilyrðin þrengri og einn veruháttur ríkjandi sem byggir á akademískri helgun. Olivia lýsir vel hversu erfitt er að vera nemandi í svona kröfuhörðum skóla, jafnvel þótt hún væri meðal þeirra nemenda sem voru teknir inn með hæstu einkunnirnar:

Allir hér eru svo klárir og svo ertu með þessar fyrirframgefnu hugmyndir, þ.e. að þú fái bara tíur [...] og það setur mikla pressu á mann. Og ef þú brillerar ekki þá líður þér sjálfkrafa eins og svikara (e. inferiority complex), jafnvel þótt þú vitir að á landsvísu sértu með þeim bestu. [...] Og ef maður er ekkert sérstakur á einhverju eðlisfræðiprófi, þá kannski spyr kennarinn þig bara af hverju þú ert eiginlega yfirhöfuð í þessu námi. (Olivia, FIN-2)

Andrei (FIN-2) og María (ÍSL-2), voru einu viðmælendurnir sem upplifðu ekki samhljóm milli eigin veruháttar og stofnanaháttar. Þau voru þau einu sem voru börn innflytjenda og börn verkafólks. Andrei naut sín hvorki í námi né félagslífi í samanburði við grunnskólareynslu sína:

Mér gengur ekki vel. Um 90% þessara nemenda koma frá annarri plánetu. Auðvitað eru einhverjir strákar sem ég lít á sem vini mína, en tengsl mín við þá eru veik í samanburði við vini mína úr grunnskóla. Þeir hafa mótað með sér elítískan hugsunarhátt, ég vil ekki tala illa um þá, þeir eru venjulegt fólk, en lifa einhvern veginn í sínum eigin tilbúna heimi. (Andrei, FIN-2)

Lýsing Andrei varpar ljósi á formgerð skólasamfélagsins og stöðu þess í stigveldi framhaldsskóla. Það er ekki nóg fyrir hann að hafa verið afburðanemandi í grunnskóla til að upplifa að hann eigi heima í skólanum. Andrei finnst samnemendur snobbaðir og í litlum tengslum við raunveruleikann, en Bourdieu (1998) lagði áherslu á fjarlægð frá nauðþurftum sem lykilatriði í mótun hins útvalda, þess sem innvígist í elítuna (e. consecrated).

Enginn íslensku viðmælendanna talaði um að líða sem svikara né eins og að vera staðsettur á annarri plánetu. Það gæti jafnframt skýrst af mannfæðinni á Íslandi þannig að þessi tilfinning verður vafalaust aldrei jafn sterk hér eins og í stærri stéttarsamfélögum. Í finnsku skólunum tíðkaðist að kennarar áminntu nemendur í gegnum allt námið um að þeir hefðu engar skyldur til að ljúka prófi í þessum skóla, og þeir ættu þar heima einungis svo lengi sem þeir sköruðu fram úr.

Val á námi og skólum – mikilvægi arfbundins og félagslegs auðmagns

Hvort nemendur eru erfingjar (e. inheritors) eða nýliðar skapar ólíka stöðu í skólaválinu, reynslu af skólunum svo og framtíðarvæntingum. Félagssauður getur líkt og efnahags- og menningarauður gengið í arf milli kynslóða og er þá talað um arfbundið auðmagn (e. inherited capital), ekki síst í gegnum stofnananetverk (Bourdieu, 1986). Hér er þó samanburðurinn ekki á milli nemenda sem völdu annars konar skóla heldur milli nemenda sem völdu sambærilega skóla í Reykjavík og Helsinki. Mikilvægi félagssauðs birtist með skýrum hætti í báðum löndum en hann var enn skýrari í vali íslensku nemendanna á framhaldsskólum. Allir viðmælendur nema Einar höfðu annaðhvort fjölskyldumeðlimi eða vini sem höfðu valið sama skólann. Einar ræddi valið við kunningja sína úr frístundaiðkun sinni sem hann sótti til Reykjavíkur úr sinni heimabyggð, en hafði að öðru leyti ekki tengsl við skólann. Sum, eins og Breki, voru mjög meðvituð um þessi mótunaráhrif:

[...] sko það var alltaf bara ÍSL-1 eða ÍSL-2 í mínum huga út af því að fjölskyldan er þannig að það er ÍSL-2 fjölskylda, mömmu fjölskylda, það er búið að ýta þessari hugmynd svona að þetta séu einu almennilegu skólarnir það er búið að koma með þá hugmynd svona fram. (Breki, ÍSL-2)

Náinn ættingi hans var fyrrum starfsmaður í ÍSL-2 og hafði haldið því mjög sterkt að honum að velja skólann, einnig að kynna sér tiltekna félagsvísindagrein sem ÍSL-2 sérhæfði sig í. Engin félagsvísindabráut var í ÍSL-1. Hugmyndir fjölskyldunnar um þessa skóla sem einu skynsamlegu kostina eru augljós liður í ferli félagslegrar endursköpunar. Það felur jafnframt í sér að þeirra veruháttur myndi ekki passa inn í aðrar stofnanir, sem Breki útskýrir með vísun í nördaskap sinn. Skólavalið er liður í tiltekinni sjálfsmyndarsköpun og hann velur ÍSL-2 til að „verða aðeins minni nörd“ en ef hann veldi ÍSL-1. Helga var mun ómeðvitaðri um þessa tileinkun í gegnum fjölskyldusöguna og mundi ekki hvenær hún ákvað að fara í ÍSL-1.

Fjölskyldutengsl við tiltekinn framhaldsskóla voru ekki eins mikilvæg meðal finnsku viðmælendanna. Ef þau voru til staðar tengdist valið reynslu systkina af sama skóla en ekki foreldra. Valið markaðist frekar af stofnanalegum tengslum grunnskólans sem þau gengu í við tiltekinn framhaldsskóla og svo námskrá skólans. Eini íslenski viðmælendinn sem þetta átti við um var María. Fyrir hana markaðist framhaldsskólavalið af bekkjarvinkonunum því hún var innflytjandi og vissi lítið um framhaldsskólana en grunnskólafélagar hennar höfðu mörg valið ÍSL-2 og þess vegna sótti hún einnig um hann:

[...] ég verð að viðurkenna það að ég vissi ekki einu sinni það mikið um sko skólana áður en ég sótti um, af því að ég er af [austur-evrópskum] uppruna, ég á ekki íslenska foreldra þannig að þau vissu eiginlega ekki mikið um skólana heldur og þá einhvern veginn mótaðist bara ákvörðun mín út af því sem hinir ætluðu að velja. (María, ÍSL-2)

Hún nefnir sérstaklega að foreldrar hennar hafi ekki getað leiðbeint sér og því skipti það höfuðmáli í hennar tilfelli hvað nánustu grunnskólafélagarnir völdu. Hér ber þó ekki að skilja það sem svo að finnskir foreldrar skipti sér ekki af menntavali barna sinna, eins og Leena kemur hér inn á:

Ég held ég hafi átt djúpar samræður um skólavalið við þessa minn a.m.k. þrisvar sinnum um hvort þessi tiltekni framhaldsskóli væri sá rétti fyrir mig (hlær). (Leena, FIN-1)

Leena var jafnframt meðvituð um að smekkur náninna ættmenna hefði mótað skoðanir hennar frá barnæsku:

Og já svo er [náinn ættingi minn] rannsakandi við Helsinkiháskóla og útskrifaðist þaðan [...] en kannski eru þetta allt undirliggjandi væntingar. Þegar þú hefur rætt eitthvað nógu oft síðan þú varst krakki, að þetta sé þinn framhaldsskóli og háskóli að það hefur mótað eigin skoðanir og lífsgildi og þú svo á endanum velurðu það raunverulega sjálfur. (Leena, FIN-1)

Viðmælendur í löndunum tveimur eiga því sameiginlegt að hafa innherjapekkingu á menntaleiðum og skólastofnunum í gegnum félagsað fjölskyldu eða vini sem ýtti undir félagslega endursköpun. Það kom þó ekki jafn skýrt fram í finnsku gögnunum fyrr en rætt var um háskólavalið. Þessi félagslega endursköpun í háskólavalinu var einnig til staðar meðal íslensku nemendanna sem birtist m.a. í að velja fag náinna ættingja sinna. Það átti við um Guðbjörgu, Pál og Gunnar:

[...] pabbi er sem sagt líka rafmagnsverkfræðingur. Þannig að ég hugsaði mér gott til glóðarinnar þar, að geta fengið aðstoð ef vantaði ... og svoleiðis. (Guðbjörg, ÍSL-1)

[...] ég ætlaði alltaf í lögfræðina sko. Þannig, já. [...] bróðir mömmu er lögfræðingur [erlendis] og maður hefur alltaf svona, þegar maður var lítill, farið út að heimsækja hann og það var alltaf svona spennandi. Þannig að það var alltaf stefnan. (Gunnar, ÍSL-2)

afi minn var í ÍSL-1 [...], frændi minn var reyndar í ÍSL-1 sem ég lít svona smá upp til, hann var líka í hugbúnaðarverkfræði þannig að ég er bara eitthvað að elta hann í gegnum lífið (hlær). (Páll, ÍSL-1)

Þægindin við að fá hjálp voru eftirsóknarverð, jákvæð umræða fjölskyldunnar um framhaldsskólareynslu og kunnugleikinn við störf sem njóta mikillar virðingar innan fjölskyldu ýtti undir tiltekið val. Andrei og María, sem koma úr verkalyðsstétt og eru börn innflytjenda, höfðu engar slíkar tengingar. Þau voru auk þess þau einu sem höfðu ekki gert upp hug sinn varðandi háskólanám og þekktu hvorugt umsóknarkerfið nægilega vel til að upplifa öryggi. María hafði ákveðið að eyða einu ári á vinnumarkaði á meðan hún gerði upp hug sinn:

[...] það sem mig langar svona mest er að fara í hugbúnaðarverkfræði í HÍ, [...] ég veit ekki almennilega þú veist, ég kann til dæmis ekkert á þetta kerfi, hvernig þetta virkar, eins og einingarnar þar, áfangarnir þar og svona, en ég hef svona mest verið að þæla í því, en svo er ég að vinna í apóteki núna og þá finnst mér allt í einu lyfjafræði mjög áhugaverð (hlær), svo ég er mjög ánægð að hafa ekki farið strax, af því að ég er samt svolítið óákveðin, og ef ég hefði valið strax þá er ég ekkert viss um að ég hefði endilega valið það sem mig langar að gera. (María, ÍSL-2)

Hér er allt önnur staða og varpar ljósi á ákveðin forréttindi innfæddra og innvígðra í náms- og skólavali og hvernig tilfærsla auðmagns frá einni kynslóð til annarrar birtist með skýrum hætti. Andrei lýsir því hvernig hann upplifir sig félagslega afskiptan í framhaldsskólanum og María telur, ólíkt flestum öðrum, að ÍSL-2 hafi lítið breytt viðhorfum hennar og framtíð. Stéttbundnum ójöfnuði er haldið við í gegnum hversdagslegar athafnir og kristallast í lítilli samsömun við skólasamfélagið. Veruháttur þeirra og stofnanaháttur skólanna virðist of mikið á skjön til að samhljómur náist.

Háskólastigið og framtíðin

Almennt sáu ungmennin fyrir sér bjarta og gæfuríka framtíð. Öll höfðu þau áform um að ljúka háskólamenntun og flest höfðu gert sér í hugarlund að þau færu á einhverjum tímapunkti í meistaranám. Greinilegur munur var milli landanna varðandi hversu hefðbundin í hugsun þau voru varðandi einkalífið. Íslensku viðmælendurnir sáu sig frekar í hefðbundinni fjölskyldu, með börn og maka, en þau finnsku. Öll ætluðu sér að vera í góðum störfum og flest höfðu hugsað í þau um hvaða leiðir væru færar til þess. Þau voru mjög vel að sér um stigveldi milli fræðigreina og háskóla og höfðu kynnt sér umsóknarferlið sjálft. Þegar spurt var almennt út í hvað samnemendur ætluðu sér þá voru flestir á leið í háskólanám og komnir þangað þegar viðtalið við Einar var tekið haustið 2017:

[...] við vorum 25 eða eitthvað í bekknum, ég held það séu 5 sem séu ekki í háskólanum, ein er í flugmanninum, einn er að spila á trompet, bara á ýmsum stöðum, flestir eru bara í háskólanum að læra meira, það er nánast undantekningarlaust. (Einar, ÍSL-1)

Veran í framhaldsskólanum hafði í mörgum tilfellum áhrif á námsvalið. Helga var ein þeirra sem hafði haft skýra sýn um að verða lækni þegar hún sótti um skólann en breytti til, opnaði á allt stærðfræðitengt og endaði í stærðfræði í HÍ. Hún eins og margir ætlaði að taka meistaranám erlendis. Það sama átti við um Berglindi sem hafði fengið gríðarlegan áhuga á fornámalum í gegnum námið og stefndi á sérhæfingu á því sviði í framhaldinu.

Íslensku nemendurnir voru mun afslappaðri vegna kerfismunarins varðandi inntöku á háskólastiginu, sem var mun opnari á Íslandi í samanburði við finnsku inntökuprófin sem kröfðust jafnframt að nemendur keyptu sig inn í undirbúningsnámskeið. Nemendur í ÍSL-1 töluðu þrjú um yfirburðastöðu sína í þeim raungreinum sem þau höfðu valið sér í háskólanum og Einar telur sig hólpinn (kominn á beinu brautina) eftir að hafa valið „rétt“ framhaldsskólann:

[...] maður hefur heyrt það frá fólki að eftir það að hafa útskrifast úr ÍSL-1 þá hafi lífið bara verið á „cruise control“, bara þægilegt. (Einar, ÍSL-1)

Sextán af 20 nemendum höfðu tekið stefnuna á kanónu- eða stöðugreinar, eitthvað sem þau höfðu beint og óbeint verið að búa sig undir í langan tíma. Hjá íslensku viðmælendum var framhaldsskólavalið mun hlaðnara af nýtingu félagsauðs en háskólanámsvalið, öfugt við finnska kerfið þar sem háskólanámsvalið var með mun þrengri inntökuskilyrðum og því háðara nýtingu á efnahags- og félagsauði. Allir finnsku viðmælendurnir stefndu á stöðufög, fyrir utan Noru, sem sótti um kanónufag í hugvísindum og Andrei sem hafði tekið ákvörðun um að fara í háskóla en ekki gert upp hug sinn að öðru leyti. Viðmælendur úr ÍSL-1 stefndu allir á stöðufag (verkfræði) eða kanónufag (kenningalega stærðfræði, klassísk tungumál) við Háskóla Íslands, en tveir viðmælenda úr ÍSL-2 (læknisfræði, verkfræði) höfðu slík áform. Þau eiga það sameiginlegt að hafa þróað með sér mjög afmarkaðan smekk á námi, sem er í takt við áherslur fjölskyldunnar eða við stofnanahátt skólanna. Stofnanaháttur ÍSL-1 virtist íhaldssamari en í ÍSL-2, þar sem engin áhersla er á félagsvísindi í þeim fyrrnefnda. ÍSL-2 var þekktur fyrir sérhæfingu sína í ákveðinni tegund félagsvísinda en það birtist m.a. í opnara vali viðmælenda á greinum í háskóla. Því má segja að ÍSL-1 beri sterkari keim af gamalgrónum elítuskólum en ÍSL-2.

Samantekt og umræður

Hér eru fléttadar saman helstu niðurstöður og umræður um rannsóknarspurningarnar sem settar voru fram í upphafi. Markmið rannsóknarinnar var að greina stofnanahátt aðgangsstífra bóknámsskóla á Íslandi og í Finnlandi út frá bakgrunni og reynslu nemenda og skoða í því sambandi vegferð þeirra milli framhalds- og háskólastigsins. Með hugtakinu um stofnanahátt er markmiðið að greina stofnanaleg skilyrði skólanna og samþjöppun á auðmagni þeirra sem tilheyra skólasamfélaginu (Reay o.fl., 2005; Tarabini o.fl., 2017). Þetta var gert í gegnum þrjár rannsóknarspurningar.

Í fyrstu var spurt hvers konar stofnanir þessir skólar eru, hvað þeir eiga innbyrðis sameiginlegt og svo með elítustofnunum almennt. Skólarnir fjórir áttu margt sameiginlegt sem gerði þá eftirsóknarverða meðal nemenda. Aðgreiningin sem ströng inntökuskilyrði kölluðu fram hafði aðdráttarafl í þeirra huga til að skapa sjálfsmynd hins útvalda. Elítuskólar eiga það sameiginlegt að skapa sterka tilfinningu fyrir sérstöðu; úrvalsfolk, sem Bourdieu (1998) kallaði innvígða elítu (e. consecrated elite):

Innvígð elíta er ekki aðeins aðgreind og aðskilin frá hinu almenna og aðgengilega heldur einnig kunn utanáðkomandi sem virðingarverð og sanngjörn [...] [M]eð því að tengja nemanda við staðsetningu sem greinir hann með afgerandi hætti frá hinu almenna [...] greipist í huga fólks töfrandi mæri milli þeirra sem tilheyra stofnun og hinna sem eru útlagar hennar (bls. 102, þýtt af fyrsta höfundu).

Í báðum löndum lögðu kennarar mikla áherslu á akademíska verðleika en finnsku nemendurnir þurftu að laga sig meira en þau íslensku að akademískri helgun stofnunarinnar. Það stafaði m.a. af stífari ramma og samkeppni sem fylgdi samræmdu stúdentsprófi og svo afar ströngum inntökuskilyrðum byggðum á stúdentseinkunnum inn í stöðu- og kanónugreinar háskólanna. Ólík stofnanaleg skilyrði mörkuðust jafnframt af ríkulegri vinnumenningu meðal íslenskra ungmenna og þ.a.l. minni tíma til helgunar.

Í öðru lagi var spurt um samspil veruháttar og vettvangs til að rýna frekar í stofnanahátt skólanna og hvernig hann blasti við nemendum. Almennt má sjá út frá meginlegum gögnum um framhaldsskólanemendur í íslenskum framhaldsskólum (Elsa Eiríksdóttir o.fl., 2022) sem og tölfræði- og viðtalsgögnum sem safnað var um viðmælendur í þessari grein að stéttaruppruni íslensku nemendanna er einsleitur í þessum skólum. Nemendur nefndu íslenskt þjóðerni, hvítleika og hæfshyggju sem hið viðtekná í skólunum. Þau fundu jákvæðar breytingar á sjálfsvirði sínu eftir að nafn skólans varð hluti af þeirra ásýnd á samskiptamiðlum eða í umsóknum um störf. Að fá inngöngu í þetta skólasamfélag markaði sjálfsmýnd nemendanna með mjög jákvæðum hætti. Inntökuskilyrðin tryggðu ákveðna samþjöppun auðs sem kristallaðist meðal annars í lýsingum á eigin lífi og hæfileikum samnemenda sinna (van Zanten, 2015). Félagsauður gegndi mikilvægu hlutverki í vali nemenda á framhaldsskólum og háskólanámi og var arfbundið auðmagn áberandi í skóla- og námsvali íslensku nemendanna.

Ýmislegt jákvætt má segja um íslenska kerfið sem gæti talist einkenni um meiri inngildingu, lífsgæði og sjálfræði ungmennanna. Þau virðast geta lifað fjölbreytilegra lífi en þau finnsku sem búa við mun stífari ramma í framhaldsskólanáminu og við inntöku í háskóla. Íslensku skólarnir virtust opnari fyrir fjölbreytilegri hegðun nemenda og leggja báðir mikið upp úr öfluglu félagslífi en ekki einungis akademískri tileinkun eins og virtist vera eini viðurkenndi veruhátturinn innan finnsku skólanna. Félagslífið hefur einnig þýðingu fyrir mótun stofnanaháttarinnar og samkenndar meðal nemenda og meiri slaki virtist gagnvart agabrotum.⁵ Vinnumenning meðal íslenskra unglunga sem ganga í aðgangsstífa skóla virðist nokkuð sterk en enginn af finnsku viðmælendunum vann með skóla. Finnsk ungmenni koma betur út á þröngum akademískum mælikvörðum samkvæmt PISA-mælingum en líðan þeirra mælist verri (Menntamálastofnun, 2023). Allir íslensku nemendurnir undu sér vel í skólunum, hvort sem þau tilheyrðu nördum, stofurottum, djömmurum eða félagsmálatróllum. Þau einu sem undu sér síst félagslega (Andrei) eða höfðu ekki náð að nýta sér tengsl og veru sína til að móta skýra framtíðarsýn (Andrei og María) voru bæði komin af innflytjendum í verkalyðsstétt. Þetta væri vert að skoða nánar út frá stærra gagnasafni.

Í þriðja lagi var spurt um mótun og viðhald aðgreiningar í gegnum framhalds- og háskólaval. Í báðum löndum virðist félagslegt og arfbundið auðmagn skipta miklu máli fyrir skóla- og námsval, en var þó meira afgerandi í íslensku gögnunum. Sjö af tíu íslensku viðmælendunum höfðu fjölskyldutengsl við framhaldsskólann (afi, amma, faðir, móðir eða systkin sem höfðu farið í sama skóla). Félagslegt auðmagn skipti einnig máli því flestir áttu vini sem voru að fara í sama skóla. Þetta þýddi að nemendur höfðu langflestir innherjabekkingu á menntaleiðum og skólastofnunum í gegnum þennan arfbundna og vinatengda félagsauð sem ýtti undir félagslega endursköpun. Aðeins einn íslenskur nemandi hafði hvorki fjölskyldu- eða vinatengsl við skólann. Framhaldsskólavalið markar háskólaval að því leyti að allir voru á leiðinni í vel útfært og skilgreint háskólanám og flestir einnig komnir með áform um meistaranám. Nær allir viðmælendur frá báðum löndum völdu stöðu- eða kanónugreinar. Íslensku nemendurnir voru mun afslappaðri gagnvart háskólavaliinu vegna rýmri inntökuskilyrða og þeirrar vissu að framhaldsskólinn sem þau völdu gæfi frábæran undirbúning fyrir það nám sem þau stefndu á. Finnska kerfið er því með talsvert meiri samkeppnismiðun út frá þröngum akademískum forsendum, bæði á framhalds- og háskólastigi. Íslensku nemendurnir töldu sig hafa verið mun stressaðri þegar þau völdu framhaldsskólann því færri skólar komu einfaldlega til greina en í finnsku gögnunum, yfirleitt einn eða tveir.

5 Á þeim tíma sem rannsóknin var gerð á Íslandi (2017) var stúdentsprófið enn þá fjögur ár og því e.t.v. meiri tími en nú til að vinna með námi, sinna áhugamálum og virkja hæfni sína í félagsstörfum í skólunum.

Í Reykjavík eru mærin skýr að stúdentsprófi loknu því flest ætla sér í kanónu- eða stöðugreinar. Þau voru afslöppuð gagnvart háskólanáminu því þau töldu sig hafa framúrskarandi undirbúning. Nýleg íslensk rannsókn styður það en þar kemur fram að sammendur úr hátt metnum framhaldsskólum halda hópinn sérstaklega vel og virðast skilgreina mærin þegar í háskólann er komið þar sem þau styðja hvert annað í gegnum námið (Magnús Þór Torfason o.fl., 2021). Þau eru samherjar og með sameiginlega hagsmuni og gildi sem móta stéttarvitund um að þau tilheyri úrvalshópi sem ómeðvitað viðheldur mærum milli útvalinna og útlaga. Framhaldsskólatengslin fyrir útvalda virðast verða sérlega mikilvæg í kerfi eins og á Íslandi þar sem nám á háskólastigi er fremur opið. Svipaðar niðurstöður er að finna um norska kerfið (Börjesson o.fl., 2020). Þetta staðfestir enn frekar niðurstöðu fyrsta höfundar og Unnar Eddu Garðarsdóttur (2018) að val á framhaldsskóla og innganga í tiltekinn skóla gegni lykilhlutverki í sjálfsmyndarsköpun ungs fólks. Að vera í tilteknum framhaldsskóla segir til um virði þitt út frá skýru stigveldi skólanna.

Á Norðurlöndunum eins og annars staðar hefur aðgengi að bóknámi aukist til muna. Þessi þróun þekkingarhagkerfisins hefur breytt afstöðu milli stofnana og gerenda á menntavettvanginum. Mæri milli hópa mótast nú meira innan menntakerfisins, þ.e. milli skólastofnana og námsgreina en í gegnum útilokun fólks frá framhalds- og háskólakerfinu (Brown o.fl., 2008). Bourdieu sýndi fram á að þegar aðgengi er opnað og verður almennara haldast eftir sem áður skýr tengsl milli ríkjandi hópa og tiltekinna skólastofnana (Bourdieu, 1998). Stofnanaháttur íslensku skólanna fól í sér aðgengi að auðmagni sem nemendur gátu notað til að skapa sér yfirburðastöðu í félagsheimi ungmenna og nauðsynlega yfirsýn og þekkingu á framtíðarmöguleikum um frekara nám og störf. Niðurstöður í báðum löndum gefa vísbendingar um að stofnanaháttur framhaldsskólanna skapi, ásamt arfbundnu auðmagni, forsendur fyrir tilteknum smekk og aðgengi að háskólanámi og mærum sem styðji við félagslegt viðhald mismununar.

Flestir nemendur, þegar í aðgangsstífa skólann er komið, eru reiðubúnir að leggja mikið á sig til að laga sig að menningu skólans því skólavistin gefur nemendum aukið virði (elítustöðu) en til þess fá þau gjarnan leiðsögn frá innherjum sem eru ýmist fjölskylda, skólafélagar eða vinir. Þau sem voru innflytjendur og börn verkafólks voru þau einu sem höfðu ekki náð að „ganga í takt“, voru með óljósar framtíðarhugmyndir og almennt lítið tengd. Þau voru engu að síður framúrskarandi námsmenn sem voru að ljúka stúdentsprófi úr þessum skólum. Aukið aðgengi að framhalds- og háskólamenntun almennt þarf ekki að þýða að gamla stigveldið milli hópa breytist verulega. Í norræna líkaninu eru tilfærslur, samþjöppun og nýting á auðmagni meira falin en víða annars staðar, en engu að síður til staðar (Börjesson o.fl., 2020). Kvinnastéttir sem hafa verið færðar upp á háskólastig búa við lakari kjör en ýmsar karlastéttir sem ljúka sínu námi á framhaldsskólastigi, svo ekki sé talað um háskólamenntaðar karlastéttir (Þorgerður Einarsdóttir og Berglind Rós Magnúsdóttir, 2005). Elítan hefur áfram afmarkaðan farveg í menntakerfinu, ekki síst í gegnum alþjóðlega skóla en einnig skóla til að mennta þjóðarelítu (van Zanten, 2015). Það á einnig við á Norðurlöndum (Börjesson o.fl., 2020; Hjellbrekke og Korsnes, 2020) og þessi rannsókn gefur vísbendingar um að elítuskólar á Íslandi séu þar ekki undanskildir.

The consecrated youth and the institutional habitus of elite upper-secondary schools in the urban North

This study explores the choices and experiences and future aspirations of Icelandic and Finnish students. When the research is conducted, they are finishing their matriculation exams at the upper-secondary education level from schools known as elite schools in terms of academic performance. The paper is based on the authors' recent publication (Berglind Rós Magnúsdóttir & Kosunen, 2022) with a deeper analysis of the Icelandic case and a more nuanced analysis of the institutional habitus of the two elite schools in Reykjavík.

The Nordic countries are often presented as model societies with high levels of happiness, commitments to democratic and meritocratic processes and low levels of corruption and elitism. However, in recent years, the social and cultural landscapes of the educational field in Nordic cities have been changing into multicultural, class divergent and market-oriented societies. Recent studies show the increasing correlation between student achievement and b) their backgrounds (Elsa Eiríksdóttir et al., 2022) as well as b) socio-geographical accumulation of economic and/or educational capital in certain neighbourhoods and schools (Berglind Rós Magnúsdóttir et al., 2020). The hierarchy among schools at the upper-secondary level has become steeper, and the route to success through the education system is muddier. Thus, exploring if and how elitist institutions and identities are constructed and socially reproduced in Icelandic educational contexts and practices is important.

The elites are the dominant agents in a certain social space, the field of power. Elite identity formation is shaped differently from one nation to another, but generally, the secondary and higher education system has an important role in its (re)production (Bourdieu, 1998; Bourdieu & Passeron, 1977). In both countries, all the general upper-secondary schools can selectively assess their students based on academics. In Finland, there is a standardised matriculation exam, but in Iceland, there are no standardised tests that direct the transition between school levels.

This paper is a comparative qualitative case study utilizing Bourdieu's concepts of the interplay between habitus, capitals, and fields to examine elite educational institutions and the experiences and aspirations of their students. Semi-structured individual interviews were conducted with 20 students. Highly selective schools tend to produce what Bourdieu (1998, p. 102) described as a 'consecrated elite, that is, an elite that is not only distinct and separate but also recognised by the other and by itself as worthy of being so. In our analysis, we extend the concept of habitus to capture the set of predispositions, taken-for-granted expectations and schemes of perception based on which schools are organised (Reay et al., 2005; Tarabini et al., 2017), what has been referred to as institutional habitus. This is done through the voices of students and background information derived from their administration.

The students did not experience much disjuncture between habitus and field in these two cities. Educational choices were shaped and restricted by the inherited capital of their families, peers and/or friends, especially in Iceland, while in Finland that was mainly visible when confronted with HE choices. Family and fellow students' values were ingrained into the habitus, and the awareness of privilege and class position was limited, as the schools were filled with other young people from higher social classes. The feeling of being the 'right' student for the school is an enactment of their habitus fitting well in highly selective education. There were narratives of consecrative moments because of students' visibility as members of elite institution, in terms of respect and popularity on the social media. The few students who experienced being out of place were coming

from a more sociocultural distance in terms of social class, despite their good school attainment. In both countries, these students were strongly directed towards status or canonical disciplines in universities. An obvious class (re)production mechanism drives their HE choices shaped by the institutional habitus of their upper-secondary schools and inherited capitals. The actual admission to the ‘right’ universities and disciplines requires certain capital and habitus formation that is further nuanced in the general upper-secondary schools of these selected few students.

Keywords: upper-secondary education, elite education, higher education, transition, educational choices, Bourdieu, habitus, social class, educational opportunity

Um höfunda

Berglind Rós Magnúsdóttir (brm@hi.is) er prófessor í uppeldis- og menntunarfræði á Menntavísindasviði Háskóla Íslands. Hún lauk doktorsprófi í menntavísindum frá Cambridge-háskóla í Bretlandi árið 2014. Rannsóknir hennar hafa verið á sviði menntastefnufræða og félagsfræði menntunar.

Sonja Kosunen (sonja.kosunen@uef.fi) er prófessor í almennum menntavísindum við Háskólann í Austur-Finnlandi. Hennar rannsóknir snúa helst að félagsfræði, stjórn málafræði menntunar og þéttbýlisfræðum. Hún leiðir rannsóknarhópinn SURE sem stendur fyrir félagsvísindalegum rannsóknum á menntun í þéttbýli.

About the authors

Berglind Rós Magnúsdóttir (brm@hi.is) is a Professor of Educational Studies at the School of Education, University of Iceland. She completed her PhD in Educational studies from the University of Cambridge in 2014. Her research has focused on educational policy studies and the sociology of education.

Sonja Kosunen (sonja.kosunen@uef.fi) is a professor of General Education at the University of Eastern Finland. Her research interests are in sociology and politics of education, and urban studies. She leads the Social Studies in Urban Education (SURE) research unit.

Heimildir

- Anyon, J. (2008). Social class and school knowledge. Í L. Weis (ritstjóri), *The way class works: Readings on school, family, and the economy* (bls. 189–209). Routledge.
- Berglind Gísladóttir, Hans Haraldsson og Amalía Björnsdóttir. (2019). Samband menntunar foreldra við frammiðstöðu þátttakenda í PISA-könnuninni á Norðurlöndum. *Sérít Netlu 2019 – Alþjóðlegar menntakannanir*. <https://doi.org/10.24270/serritnetla.2019.32>
- 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 Helga Lárusdóttir og Þórdís Þórðardóttir (ritstjórar), *Kynjamyndir í skólastarfi* (bls. 171–196). Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands.
- Berglind Rós Magnúsdóttir. (2006). Námshegðun leiðtoga í unglungabekk í ljósi rannsókna og kenninga um menningarauðmagn. *Tímarit um menntarannsóknir*, 3, 42–59. https://fum.is/wp-content/uploads/2010/09/4_berglind1.pdf
- 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). Háskólaútgáfan.

- Berglind Rós Magnúsdóttir, Auður Magnús Auðardóttir og Kolbeinn Hólmar Stefánsson. (2020). Dreifing efnahags- og menntunarauds meðal foreldra í skólahverfum höfuðborgarsvæðisins 1997–2016. *Stjórnmal og stjórnsýsla*, 16(2), 285–308. <https://doi.org/10.13177/irpa.a.2020.16.2.10>
- Berglind Rós Magnúsdóttir og Kosunen, S. (2022). Upper-secondary school choices in Reykjavík and Helsinki: The selected few in the urban north. Í A. Rasmussen og M. Dovemark (ritstjórar), *Governance and choice of upper secondary education in the Nordic countries: Access and fairness* (bls. 77–95). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-08049-4_5
- Berglind Rós Magnúsdóttir og Unnur Edda Garðarsdóttir. (2018). „Bara ekki mínar týpur“!: Sjálfsmyndarsköpun, félagsleg aðgreining og framhaldsskólalval. *Sérrit Netlu 2018 – Framhaldsskólinn í brennidepli*. <https://doi.org/10.24270/serritnetla.2019.13>
- Berglind Rós Magnúsdóttir og Unnur Edda Garðarsdóttir. (2022). Mótun verðuga sjálfins í menntaskólanum. *Íslenska þjóðfélagið*, 13(1), 17–32. <https://hdl.handle.net/20.500.11815/3906>
- Bernelius, V. og Vaattovaara, M. (2016). Choice and segregation in the ‘most egalitarian’ schools: Cumulative decline in urban schools and neighbourhoods of Helsinki, Finland. *Urban Studies*, 53(15), 3155–3171. <https://doi.org/10.1177/0042098015621441>
- Bourdieu, P. (1973). Cultural reproduction and social reproduction. Í R. Brown (ritstjóri), *Knowledge, education, and cultural change* (bls. 56–69). Tavistock.
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A social critique of the judgement of taste*. Harvard University Press.
- Bourdieu, P. (1993). *Sociology in question* (R. Nice þýddi). Sage.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. Í J. E. Richardson (ritstjóri.), *Handbook of theory of research for the sociology of education* (bls. 241–258). Greenwood Press.
- Bourdieu, P. (1998). *The state nobility: Elite schools in the field of power* (L. C. Clough þýddi). Polity Press.
- Bourdieu, P. (2000). *Pascalian meditation* (R. Nice þýddi). Stanford University Press.
- Bourdieu, P. (2020). The field of power and the division of the labour of domination. Í F. Denord, M. Palme og B. Réau (ritstjórar), *Researching elites and power: Theory, methods, analyses* (bls. 33–44). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-45175-2_3
- Bourdieu, P. og Passeron, J.-C. (1977). *Reproduction in education, society and culture*. Sage.
- Bourdieu, P. og Wacquant, L. (1992). *An invitation to reflexive sociology*. University of Chicago Press.
- Brown, P., Lauder, H. og Ashton, D. (2008). Education, globalisation and the future of the knowledge economy. *European Educational Research Journal*, 7(2), 131–147.
- Börjesson, M., Broady, D. og Palme, M. (2020). “In our school we have students of all sorts”. Mapping the space of elite education in a seemingly egalitarian system. Í F. Denord, M. Palme og B. Réau (ritstjórar), *Researching elites and power: Theory, methods, analyses* (bls. 179–191). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-45175-2_14
- Clark, V., Braun, V. og Hayfield, N. (2015). Thematic analysis. Í J. A. Smith (ritstjóri), *Qualitative psychology* (bls. 222–248). Sage.
- Cookson, P.W. og Persell, C.H. 1985. *Preparing for power: America’s Elite Boarding schools*. Basic books.
- Courtois, A. (2015). ‘Thousands waiting at our gates’: Moral character, legitimacy and social justice in Irish elite schools. *British Journal of Sociology of Education*, 36(1), 53–70. <https://doi.org/10.1080/01425692.2014.967840>
- Courtois, A. (2020). How can we identify elite schools (where they do not exist)? The case of Ireland. Í F. Denord, M. Palme og B. Réau (ritstjórar), *Researching elites and power: Theory, methods, analyses* (bls. 169–178). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-45175-2_13
- Dovemark, M., Kosunen, S., Kauko, J., Berglind Rós Magnúsdóttir, 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. <https://doi.org/10.1080/20004508.2018.1429768>
- Elsa Eiríksdóttir, Kristjana Stella Blöndal og Guðrún Ragnarsdóttir. (2022). Selection for whom? Upper secondary school choice in the light of social justice. Í A. Rasmussen og M. Dovemark (ritstjórar), *Governance and choice of upper secondary education in the Nordic countries: Access and fairness* (bls. 175–197). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-08049-4_10

- Emil Dagsson, Þorlákur Karlsson og Gylfi Zoega. (2020). The intergenerational transmission of education: A case study from Iceland. *Icelandic Review of Politics & Administration*, 16(2), 243–260. <https://doi.org/10.13177/irpa.a.2020.16.2.8>
- Flemmen, M. (2012). The structure of the upper class: A social space approach. *Sociology*, 46(6), 1039–1058. <https://doi.org/10.1177/0038038512437899>
- Guðmundur Oddsson. (2021). Class in Iceland. *Current Sociology*, 70(5), 761–780. <https://doi.org/10.1177/00113921211012740>
- Guðrún Ragnarsdóttir og Jón Torfi Jónasson. (2020). The impact of the university on upper secondary education through academic subjects according to school leaders' perceptions. Í L. Moos, E. Nihlfors og J. M. Paulsen (ritstjórar), *Re-centering the critical potential of Nordic school leadership research: Fundamental, but often forgotten perspectives* (bls. 191–207). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-55027-1_11
- Heiskala, L., Erola, J. og Kilpi-Jakonen, E. (2020). Compensatory and multiplicative advantages: Social origin, school performance, and stratified higher education enrolment in Finland. *European Sociological Review*, 37(2), 171–185. <https://doi.org/10.1093/esr/jcaa046>
- Hjellbrekke, J. og Korsnes, O. (2020). Constructing a field of power. Reflections based on a Norwegian case study. Í F. Denord, M. Palme og B. Réau (ritstjórar), *Researching elites and power: Theory, methods, analyses* (bls. 45–55). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-45175-2_4
- Íslensk nútímamálsorðabók. (e.d.). *Elíta. Stofnun Árna Magnússonar í íslenskum fræðum*. <https://islenskordabok.arnastofnun.is/ord/65334>
- Isopahkala-Bouret, U., Börjesson, M., Beach, D., Haltia, N., Jón Torfi Jónasson, Jauhiainen, A., Jauhiainen, A., Kosunen, S., Nori, H. og Vabø, A. (2018). Access and stratification in Nordic higher education: A review of cross-cutting research themes and issues*. *Education Inquiry*, 9(1), 142–154. <https://doi.org/10.1080/20004508.2018.1429769>
- Kosunen, S., Bernelius, V., Seppänen, P. og Porkka, M. (2020). School choice to lower secondary schools and mechanisms of segregation in urban Finland. *Urban Education*, 55(10), 1461–1488. <https://doi.org/10.1177/0042085916666933>
- Kosunen, S. og Hansen, P. (2018). Discursive narratives of comprehensive education politics in Finland. *European Educational Research Journal*, 17(5), 714–732. <https://doi.org/10.1177/1474904118764938>
- Magnús Þór Torfason, Margrét Sigrún Sigurðardóttir og Anna Helga Jónsdóttir. (2021). Menntaskólaklíkur: Bakgrunnur og tengsl nýnema í háskólanámi. *Tímarit um uppeldi og menntun*, 30(1), 27–50. <https://doi.org/10.24270/tuuom.2021.30.2>
- McDonough, P. (1996). *Choosing colleges: How social class and school structure opportunity*. State University of New York Press.
- Menntamálastofnun. (2023). *Pisa 2022: Helstu niðurstöður á Íslandi*. https://mms.is/sites/mms.is/files/pisa_2022_helsta_island.pdf
- Nylund, M., Rosvall, P.-Å., Elsa Eiríksdóttir, Holm, A.-S., Isopahkala-Bouret, U., Niemi, A.-M. og Guðrún Ragnarsdóttir. (2018). The academic-vocational divide in three Nordic countries: Implications for social class and gender. *Education Inquiry*, 9(1), 97–121. <https://doi.org/10.1080/20004508.2018.1424490>
- Perry, L. B., Lubienski, C. og Ladwig, J. (2016). How do learning environments vary by school sector and socioeconomic composition? Evidence from Australian students. *Australian Journal of Education*, 60(3), 175–190. <https://doi.org/10.1177/0004944116666519>
- Pétur Gunnarsson. (1982). *Persónur og leikendur*. Punktur.
- Reay, D. (1998). 'Always knowing' and 'never being sure': Familial and institutional habituses and higher education choice. *Journal of Education Policy*, 13(4), 519–529. <https://doi.org/10.1080/0268093980130405>
- Reay, D., David, M. og Ball, S. J. (2005). *Degrees of choice: Class, race, gender and higher education*. Trentham Books.
- Steiner-Khamsi, G. (2009). Quo vadis? Í R. Cowen og A. M. Kazamias (ritstjórar), *International handbook of comparative education* (bls. 1143–1158). Springer.
- Tarabini, A., Curran, M. og Fontdevila, C. (2017). Institutional habitus in context: Implementation, development and impacts in two compulsory secondary schools in Barcelona. *British Journal of Sociology of Education*, 38(8), 1177–1189. <https://doi.org/10.1080/01425692.2016.1251306>

- Thrupp, M. og Lupton, R. (2006). Taking school contexts more seriously: The social justice challenge. *British Journal of Educational Studies*, 54(3), 308–328. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2006.00348.x>
- Valgerður S. Bjarnadóttir, Öhrn, E. og Johansson, M. (2019). Pedagogic practices in a deregulated upper secondary school: Students' attempts to influence their teaching. *European Educational Research Journal*, 18(6), 724–742. <https://doi.org/10.1177/1474904119872654>
- van Zanten, A. (2015). Educating elites: The changing dynamics and meanings of privilege and power. Í A. van Zanten, S. Ball og B. Darchy-Koechlin (ritstjórar), *World yearbook of education 2015: Elites, privilege and excellence: The national and global redefinition of educational advantage* (bls. 3–12). Routledge.
- Þorgerður 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). Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands.



Berglind Rós Magnúsdóttir og Sonja Kosunen. (2024).

Útvalin og úrvals: Stofnanaháttur elítuskóla og vegferð stúdentsefna í Reykjavík og Helsinki

Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun: Sérít 2024 – Framhaldsskólinn - Menntastefna og félagslegt réttlæti.

Sótt af http://netla.hi.is/serrit/2024/framhaldskolinn_menntastefna_felagslegt_rettlacti/01.pdf

DOI: <https://doi.org/10.24270/serritnetla.2024.1>