

Skilvirkara stúdentspróf eftir styttingu? Reynsla háskólanema og háskólakennara af stefnubreytingum á framhaldsskólastiginu

Guðrún Ragnarsdóttir, dósent, Menntavísindasvið Háskóla Íslands
Valgerður S. Bjarnadóttir, lektor, Menntavísindasvið Háskóla Íslands
María Jónasdóttir, aðjúnkt, Menntavísindasvið Háskóla Íslands

Útdráttur

Umfangsmiklar stefnubreytingar, sem eiga rætur sínar að rekja til hugmynda um kosti dreifstýringar, alþjóðlegs samanburðar og aukinnar skilvirkni í menntakerfinu, voru gerðar á framhaldsskólastiginu á árunum 2008–2015. Framhaldsskólum var gert að endurskoða skólanámskrár og loks kom tilskipun frá ráðherra um að stytta námsleiðir til stúdentsprófs um eitt ár. Markmið rannsóknarinnar er að varpa ljósi á sjónarhorn nemenda og kennara í Háskóla Íslands um undirbúning framhaldsskólans fyrir nám á háskólastigi í ljósi þessara breytinga. Greinin byggir á viðtalsgögnum frá tíu háskólanemum sem brautskráðust frá ólíkum framhaldsskólum úr þriggja ára kerfinu og sextán reyndum háskólakennurum. Niðurstöðurnar gefa til kynna ákveðna togstreitu milli breiddar og sérhæfingar stúdentsprófsins, og valfrelsis nemenda samfara niðurskurði og þéttingu námsins. Viðmælendur töldu að stúdentsprófið veitti ekki sama undirbúning og áður og ræddu gildi og virði þess. Háskólakennarar af Verkfræði- og náttúruvísindasviði höfðu áhyggjur af auknum skólamun eftir styttingu. Niðurstöðurnar vekja upp áleitnar spurningar um félagslegt réttlæti og hvort allir framhaldsskólar veiti nemendum jöfn tækifæri til áframhaldandi náms



Icelandic Review of Politics and Administration Vol. 20, Issue 1 (87-110)

© 2024 Contact: Guðrún Ragnarsdóttir, gudrunr@hi.is

Article first published online June 20th 2024 on <http://www.stjornmalogstjornsysla.is>

Publisher: Institute of Public Administration and Politics, Gimli, Sæmundargötu 10, 102 Reykjavík, Iceland

Stjórn mála & stjórnsýsla 1. tbl. 20. árg. 2023 (87-110) Fræðigreinar

© 2024 Tengiliður: Guðrún Ragnarsdóttir, gudrunr@hi.is

Vefbirting 20. júní 2024 - Birtist á vefnum <http://www.stjornmalogstjornsysla.is>

Útgefandi: Stofnun stjórnsýslufræða og stjórnmála, Gimli, Sæmundargötu 10, 102 Reykjavík

DOI: <https://doi.org/10.13177/irpa.a.2024.20.1.5>

This work is licensed under a Creative Commons Attribution 3.0 License.

á háskólastigi. Einnig eru niðurstöðurnar innlegg í áframhaldandi umræðu um og rannsóknir á styttingu námstíma til stúdentsprófs og hlutverki framhaldsskólans í íslensku skólakerfi.

Efnisorð: Framhaldsskóli; háskóli; stefnubreytingar; dreifstýring; skilvirkni; stytting námstíma; félagslegt réttlæti.

More efficient matriculation examination in upper secondary education after shortening the study time? University students' and university teachers' experiences of the policy consequences

Abstract

Extensive policy changes were implemented in upper secondary education in Iceland between 2008–2015, reflecting an emphasis on increased decentralisation, international comparison, and efficiency. First, curriculum making was decentralised, requiring upper secondary schools to design their own curricula. Second, a governmental reform required schools to reduce the time of academic programs from four years to three years. This paper aims to explore the experiences and perspectives of students and teachers at the University of Iceland about the role upper secondary schools have when preparing students for higher education in the light of these reforms. It draws on interviews with ten university students who graduated from three-year study programmes and sixteen experienced university teachers. The findings suggest a tension between the depth and breadth of the programs after shortening the time. The participants questioned if the academic programs provided the same higher education preparation as before and reflected on the value of the matriculation examination. Teachers from the school of engineering and natural sciences expressed concern about the increased difference between schools in students' preparation for higher education because of the reforms. The findings raise questions related to social justice and whether all upper secondary schools can provide students with equal opportunities for higher education. The results also contribute to the ongoing discussion about and research on the shorter study time for the matriculation examination and the role of secondary education within in the Icelandic school system.

Keywords: Efficiency; upper secondary education; universities; policy changes; decentralisation; shorter study time; social Justice.

Inngangur

Í að minnsta kosti þrjá áratugi hafa talsverðar breytingar verið gerðar á stjórnsýslustiginu sem eiga rætur sínar að rekja til hugmyndafræði nýskipunar í ríkisrekstri (e. new public management). Innan framhaldsskólastigsins hafa breytingarnar helst falist í aukinni markaðsstýringu, dreifstýrðri námskrágerð og frelsi framhaldsskóla til að skapa sér sér-

stöðu samhlíða auknu vali nemenda og innleiðingu reiknilíkans til dreifingar á fjármagni til skólanna (Berglind Rós Magnúsdóttir & Kosunen 2022; Elsa Eiríksdóttir o.fl. 2022; Sigríður Margrét Sigurðardóttir & Guðrún Ragnarsdóttir 2023). Meðal markmiða slíkrar hugmyndafræði er aukin skilvirkni (e. efficiency). Tilskipun sem þáverandi mennta- og menningarmálaráðherra sendi skólameisturum framhaldsskólanna árið 2014 var í þeim anda. Samkvæmt henni var öllum framhaldsskólum sem ekki höfðu þegar stytta náms- tíma til stúdentsprófs gert að stytta námstíma úr fjórum árum í þrjú og fengu þeir eitt ár til þess (Mennta- og menningarmálaráðuneytið 2014b). Í rökstuðningnum sem fylgdi ákvörðuninni má greina áhrif hugmyndafræðinnar um nýskipan í ríkisrekstri, sem endurspeglast glögglega í *Hvítbók um umbætur í menntun* (Mennta- og menningarmálaráðuneytið 2014a). Með styttingunni átti fyrst og fremst að auka skilvirkni í menntakerfinu með því að draga úr brotthvarfi, auka samkeppnishæfni íslenskra ungmenna og gera íslenskt framhaldsskólanám sambærilegra námi í nágrannalöndum og innan OECD.

Brýnt er að skoða stjórnvaldsákvörðun sem þessa út frá ólíkum sjónarhornum. Þegar stefnan var sett höfðu yfirvöld ekki eftirlit með útfærslunni að undanskilinni úttekt Lilju Daggar Alfreðsdóttur (Alþingi 2020) sem gerð var fimm árum eftir styttinguna og tekur aðeins til afmarkaðra þátta hennar. Þá hafa fáar rannsóknir verið gerðar sem koma inn á áhrif styttingarinnar. Nokkrar meistararitergerðir hafa þó verið skrifaðar (sjá t.d. Atli Már Sigmarsson & Bragi Guðmundsson 2019; Ingileif Oddsdóttir 2020; Leifur Ingi Vil- mundarson 2024; Ólafur Eiríkur Þórðarson 2018) sem flestar snúa að framhaldsskóla- stiginu. Nýlega hafa síðan birst niðurstöður rannsókna sem gefa til kynna ýmsar nei- kvæðar afleiðingar styttingarinnar fyrir háskólanám (María Jónasdóttir o.fl. 2023; Tinna Laufey Ásgeirsdóttir o.fl. 2022).

Í þessari grein er athyglinni einnig beint að háskólastiginu. Áhrif styttri námstíma til stúdentsprófs eru könnuð með því að varpa ljósi á sjónarhorn nemenda og kennara í Háskóla Íslands. Tilgangur stúdentsprófsbrautanna er meðal annars að undirbúa nem- endur fyrir nám á háskólastigi og í lögum um háskóla (nr. 63/2006) kemur fram að stúd- entsprófið sé aðgöngumiðinn. Í ljósi þess að starfsfólki framhaldsskólanna var falið að útfæra breytingar á inntaki náms á stúdentsprófsbrautum innan þess ramma, sem aðal- námskrá framhaldsskólanna rúmaði, varð útkoman óhjákvæmilega ólík milli skóla og síðar var skólunum gert að stytta stúdentsprófsleiðirnar úr fjórum árum í þrjú. Í þessu ljósi má ætla að umfangsmiklar breytingar á fyrirkomulagi stúdentsprófsbrauta hafi haft áhrif innan háskólastigsins. Markmið rannsóknarinnar er því að varpa ljósi á sjónarhorn nemenda og kennara í Háskóla Íslands um undirbúning framhaldsskólans fyrir nám á háskólastigi. Rannsóknarspurningarnar sem liggja hér til grundvallar eru þessar:

- Hver er reynsla háskólanema af styttingu námstíma til stúdents- prófs?
- Hver er reynsla háskólanema og sýn háskólakennara varðandi æskilegan undirbúning fyrir nám á háskólastigi og hvaða af- leiðingar telja viðmælendur að styttingin hafi haft á slíkan undir- búning?

Höfundar taka fram að tilgangur náms til stúdentsprófs er auðvitað mun fjölbreyttari en svo að hann sé eingöngu að undirbúa nemendur fyrir nám á háskólastigi, þó svo að það sé viðfangsefni þessarar greinar. Hins vegar er mikilvægt að auka þekkingu á hvaða áhrif þær umfangsmiklu breytingar sem gerðar hafa verið í þágu skilvirkni geta haft á leiðir nemenda í gegnum skólakerfið, ekki síst í ljósi félagslegs réttlætis.

1. Stefnubreytingar í alþjóðlegu og íslensku samhengi

1.1 Nýskipan í ríkisrekstri og dreifstýring námskrárgerðar

Á níunda áratug síðustu aldar urðu stefnubreytingar í stjórnsýslunni þegar breyttar hugmyndir um stjórnun opinberra skipulagsheilda voru innleiddar. Breytingarnar eiga rætur sínar að rekja til þess sem kallað hefur verið nýskipan í ríkisrekstri, sem er hugmyndafræði sem gengur í mjög grófum dráttum út á að gæði og skilvirkni í opinberri þjónustu batni við að nota skipulag og stjórnunarhætti sem almennt eru notaðir í einkarekstri (Gunnar Helgi Kristinsson 2007; Hood 1995). Í alþjóðlegu samhengi hafa áhrif nýskipunar í ríkisrekstri á menntastefnur meðal annars endurspeglast í áherslu á hagræði og lækkun á ríkisútgjöldum, auk þess að auka dreifstýringu og veita skólum aukið frelsi til að móta eigin sérstöðu og keppa um nemendur á eins konar „menntamarkaði“ (Altrichter o.fl. 2014; Perry & Lubienski 2020). Hugmyndin er að þannig verði skólar næmari fyrir þörfum nemenda sinna, gæði námsins aukist og stuðlað sé að skilvirkara kerfi (Whitty & Power 2000, 2001). Ekki er ljóst hvort þessar stefnur nái markmiðum sínum um að auka gæði menntunar og stuðla að skilvirkara menntakerfi en rannsóknir benda til þess að þær kunni að hafa neikvæð áhrif á félagslegt réttlæti í menntun, með aukinni félagslegri aðgreiningu nemenda og skýrara stigveldi einstaka skóla (Perry & Lubienski 2020; Perry & Southwell 2014).

Ýmsar stefnubreytingar hafa verið gerðar á íslenska framhaldsskólastiginu sem bera einkenni þessarar hugmyndafræði. Frelsi nemenda til að velja sér framhaldsskóla var aukið með breytingum á reglum um innritun (Elsa Eiríksdóttir o.fl. 2022; reglugerð nr. 98/2000). Framhaldsskólunum var síðan gefið aukið frelsi til að móta eigin sérstöðu, meðal annars með innleiðingu stefnu um dreifstýrða námskrárgerð í lögum um framhaldsskóla (nr. 92/2008). Ábyrgð á námskrárgerð var með lögum að hluta til færð úr hendi Mennta- og menningarmálaráðuneytisins til stjórnenda og kennara framhaldsskólanna, sem gera tillögur að námsbrautalýsingum og Menntamálastofnun hefur haft það hlutverk að veita þeim samþykki í umboði ráðuneytisins (lög um Menntamálastofnun nr. 91/2015). Stefnan um dreifstýrða námskrárgerð fól í sér talsverðar breytingar frá fyrra fyrirkomulagi, þar sem áherslan var á miðstýringu og samræmi (lög um framhaldsskóla nr. 92/2008; Mennta- og menningarmálaráðuneyti 2011; þingskjal nr. 320/2007–2008). Fyrri námskrá tilgreindi aðeins þrjár bóknámsbrautir til stúdentsprófs og ákveðinn fjölda eininga fyrir hverja námsgrein sem öllum framhaldsskólum var gert að fylgja (Menntamálaráðuneytið 1999). Núgildandi aðalnámskrá er mun opnari og kveður aðeins á um fimm námsgreinar og námsgreinaflokka þvert á stúdentsprófsbrautir (Mennta- og menningarmálaráðuneyti 2011). Á vef Menntamálastofnunar (e.d.) má finna rúmlega 150 námsbrautalýsingar til stúdentsprófs. Í athugun á námsbrautalýsingunum hafa María Jónasdóttir og samstarfskonur (í rýni) sýnt fram á mikinn breytileika stúdentspróf-

sbrauta. Til að mynda geta náttúru- og félagsfræðibrautir í einstaka skólum verið mjög ólíkar hvað varðar bæði inntak og uppbyggingu brautanna meðan málabrautir heyrna nánast sögunni til. Ljóst er af þessu að sviðsmyndin er orðin flókin.

1.2 Stytting námstíma til stúdentsprófs, krafan um skilvirkni og afleiðingar fyrir nám á háskólastigi

Umræðu um styttingu námstíma til stúdentsprófs má rekja allt aftur til ársins 1963 og kom hugmyndin reglulega fram í nær hálfa öld (Guðrún Ragnarsdóttir 2018b), meðal annars í samhengi við lengingu skólaársins á grunn- og framhaldsskólastigi (Guðlaug Guðmundsdóttir 2005). Hugmyndin mætti frá upphafi talsverðri andstöðu og margir höfðu áhyggjur af að henni fylgdi skerðing á námi, bæði hvað varðaði breidd þess og dýpt (sjá t.d. Svandís Ingimundardóttir 2004; þingskjal nr. 1061/2007–2008). Með tilkomu áfanga- og fjölbrautakerfisins á sjöunda áratug síðustu aldar (lög um heimild til að stofna fjölbrautaskóla nr. 14/1973; þingskjal nr. 763/1971–1972) varð hægt að ljúka stúdentsprófinu á skemmri tíma en fjórum árum.

Umræðan um styttingu stúdentsprófsbrautanna sótti í sig veðrið á tíunda áratug síðustu aldar. Á sama tíma höfðu hugmyndir um fjárhagslega hagkvæmni, aukna skilvirkni og ábyrgðarskyldu (e. accountability) haft stigvaxandi áhrif á menntastefnur (Ball 2012; Hood 1995; Piffner 2004) samhliða aukinni áherslu á alþjóðlegan samanburð (sjá t.d. Jón Torfi Jónasson o.fl. 2021). Þessi þróun hefur haft áhrif á skólastarf víða í Evrópu (sjá t.d. Nordin & Sundberg 2016; Skedsmo o.fl. 2020), enda var umræðan um mikilvægi styttingarinnar fyrst og fremst drifin áfram af alþjóðlegum samanburði, meðal annars út frá OECD-skýrslum, markmiðum um minna brotthvarf og aukna skilvirkni (Menntamálaráðuneytið 2003, 2004). Um árabíl voru íslenskir stúdentar eldri en meðaltal OECD þegar þeir brautskráðust úr framhaldsskóla og brotthvarf meðal yngri nemenda var meira en annars staðar þekktist (Kristjana Stella Blöndal o.fl. 2013), sem um nokkurt skeið var talið helsta vandamál íslenska skólakerfisins (Kristjana Stella Blöndal o.fl. 2011). Rökstuðningurinn fyrir ákvörðuninni tengdist jafnframt því að nemendur lykju námi á „réttum tíma“ og kæmust fyrir út á vinnumarkaðinn (Mennta- og menningarmálaráðuneytið 2014a).

Í rökstuðningi fyrir styttingu námstíma var einnig komið inn á hagrænan ávinning. Ríkið átti í þessu samhengi að spara umtalsverðar fjárhæðir (Hagfræðistofnun Háskóla Íslands 2015; Mennta- og menningarmálaráðuneytið 2014a; Ríkisendurskoðun 2014; þingskjal nr. 889/1995–1996; þingskjal nr. 815/2014–2015) en lítið fór fyrir hugmyndum um gildi menntunar eða umræðu um menningarbundna þætti. Í því ljósi má nefna að í íslensku samhengi hefur jafnan þótt æskilegt að nám á framhaldsskólastigi sé sveigjanlegt og opið öllum nemendum óháð aldri (Jón Torfi Jónasson & Gunnhildur Óskarsdóttir 2016). Einnig hefur ekki þótt athugasvert að nemendur flytji sig milli skóla eða taki tímabundið hlé á námi (Kristjana Stella Blöndal o.fl. 2011). Í þessu sambandi skiptir máli að atvinnuþátttaka ungs fólks á Íslandi hefur verið mikil í alþjóðlegum samanburði (Eurostat 2018). Því telst það töluverð stefnubreyting þegar markmið um skilvirkni eru sett ofar öðrum markmiðum. Til að kerfið sé skilvirk í alþjóðlegum samanburði þarf að

koma sem flestum í gegnum það á sem stystum tíma og með sem minnstum tilkostnaði (Johnes o.fl. 2017).

Framkvæmd styttingar námsbrauta til stúdentsprófs kom ofan í vinnu við endurskipulagningu á inntaki brautanna sem fram fór í skólunum sjálfum. Nokkrir skólar höfðu þá þegar skipulagt þriggja ára námsbrautir en aðrir ákveðið að halda sig við fjögurra ára skipulag, enda höfðu skólarnir frelsi til þess. Við tilskipun um almenna styttingu námsbrauta fengu skólarnir ekki nánari fyrirmæli um hvernig ætti að útfæra styttinguna, fyrir utan þann tiltölulega lausa ramma sem tilgreindur er í námskránni (Guðrún Ragnarsdóttir 2018b). Frelsið sem námskrá framhaldsskólanna frá 2011 bauð upp á varð til þess að útfærsla námskrár innan einstaka framhaldsskóla skapaði gjarnan spennu á milli kennara og skólastjórnenda þegar samningaviðræður fóru fram um hvað ætti að kenna, hvað ætti að fella niður af því efni sem áður var kennt og hvað ætti að koma nýtt inn. Margir kennarar höfðu áhyggjur af stöðu sinni og lífsviðurværi og sterkar hefðir og stigveldi námsgreina reyndust mikil áskorun (Elsa Eiríksdóttir & Ingólfur Ásgeir Jóhannesson 2016; Guðrún Ragnarsdóttir 2018a, 2023). Jafnframt hefur komið fram hversu ólíkar afleiðingar stytting námstíma hafði fyrir ólíka skóla. Í rannsókn Ásgerðar Bergsdóttur og Berglindar Rósar Magnúsdóttur (2018) koma til að mynda fram þau sjónarmið skólameistara að styttingin hafi helst haft áhrif á skipulag vinsælla bóknámskóla sem geta valið inn námslega sterka nemendur. Í skólum með lægra höfnunarhlutfall þurfi nemendur að byrja í 1. þreps áföngum sem geri það að verkum að námstími þeirra styttist í raun ekki. Dreifstýringin og frelsið hefur því verið áskorun innan einstaka framhaldsskóla í útfærslu námsbrautalýsinga.

Skólastjórnendum í framhaldsskólum fannst vanta upp á gagnvirkt samtal á milli framhalds- og háskólastigsins í aðdraganda styttingarinnar. Þeir upplifðu þá fundi sem haldnir voru á þessum tíma einhliða, á forsendum háskólastigsins og fannst skilaboðin um æskilegan undirbúning misvísandi (Guðrún Ragnarsdóttir & Jón Torfi Jónsson 2020). Ætla má að svo umfangsmikil stefnubreyting sem þessi hefði óhjákvæmilega áhrif á næsta skólastig og að samtalið þyrfti að vera gagnvirkt. Deildarráð Verkfræði- og raunvísindadeildar Háskóla Íslands ályktaði á sínum tíma um styttinguna og viðraði áhyggjur sínar af ónógum undirbúningi nemenda fyrir nám í verkfræði og raunvísindum (*Hafa áhyggjur af styttingu framhaldsskóla* 2015). Nokkrar vinsælar deildir höfðu það miklar áhyggjur af undirbúningi nemenda vegna fjölbreytileika stúdentsprófsins að um tíma voru tekin upp inntökupróf (Valgerður S. Bjarnadóttir 2019).

Skýrsla mennta- og menningarmálaráðherra um áhrif styttingarinnar bendir til þess að meðaleinkunnir nemenda í Háskóla Íslands hafi heldur lækkað eftir styttingu og sömuleiðis einkunnir nemenda á stúdentsprófi (Alþingi 2020). Að sama skapi sýna niðurstöður rannsóknar Tinnu Laufeyjar Ásgeirsdóttur og félaga (2022) m.a. að meðaleinkunnir nemenda í Háskóla Íslands séu lægri eftir styttingu á námstíma, þreyttar einingar séu færri og líkur á brotthvarfi meiri. Þá benda María Jónasdóttir og samstarfskonur (2023) á að kennarar á Hug- og Félagsvísindasviði Háskóla Íslands hafi áhyggjur af samdrætti í ákveðnum greinum þar sem í mörgum framhaldsskólum fá nemendur ekki lengur innsýn í þessar námsgreinar því búið sé að skera þær niður.

2. Nálgun gagnrýninnar stefnugreiningar

Í rannsókninni var notast við nálgun gagnrýninnar stefnugreiningar, sem byggir á að mikilvægt sé að skoða ekki aðeins ætlaðar heldur einnig ófyrirséðar og óvæntar afleiðingar stefnu, til dæmis hvað varðar áhrif hennar á félagslegt réttlæti (Ball 1993, 2021). Af þeim sökum er útfærsla styttingar námstíma stúdentsprófsbrautanna hér skoðuð í stærra samhengi en innan framhaldsskólans, eins og til dæmis afleiðingar varðandi undirbúning nemenda fyrir nám á háskólastigi í samhengi við fyrri stefnu um frelsi skóla í námskrárgerð og stefnu sem sett var þar ofan á um styttingu námstímans. Í þessu samhengi skiptir flækjustigið máli. Framhaldsskólunum var sjálfum falið að útfæra styttinguna.

Kenningar um gagnrýna stefnugreiningu gera ráð fyrir að samhengi skóla, til dæmis hvað varðar fjölda nemenda, staðsetningu skóla og sérhæfingu starfsfólks, hafi mikil áhrif á hvernig stefna er útfærð á vettvangi (Ball o.fl. 2012). Rannsókn á útfærslu aðalnámskrár innan íslenskra framhaldsskóla sýnir að samhengi skóla hefur mikil áhrif (Kolfinna Jóhannesdóttir 2023). Námsgreinar virðast einnig hafa ólíka valdastöðu innan námskráa og almennt í samfélaginu þar sem námsgreinar eins og stærðfræði og eðlisfræði þykja mikilvægari en aðrar (Bernstein 1999; Bleazby 2015). Bent hefur verið á það sama í íslensku samhengi (Guðrún Ragnarsdóttir 2023; Valgerður S. Bjarnadóttir 2019). Af þeim sökum má gera ráð fyrir að skólarnir hafi útfært styttinguna á ólíkan hátt út frá þeim kennarahópi sem starfaði í skólunum og að hún hafi þess vegna haft ólík áhrif á einstaka námsgreinar eftir stöðu þeirra og styrk, en einnig þar sem skólarnir höfðu þegar gert breytingar á námskránni þegar tilskipun um styttinguna var sett fram.

Við greiningu á afleiðingum og áhrifum stefna verður að gefa samspili þeirra við aðrar stefnur og samverkan þeirra gaum (Gunnlaugur Magnússon o.fl. 2019). Ljóst er að um flókið samspil getur verið að ræða sem hefur áhrif á framkvæmd og útfærslu stefna (Ball o.fl. 2012; Ball 2021). Í stefnunum um dreifstýrða námskrárgerð annars vegar og styttingu námstíma á stúdentsprófsbrautum hins vegar felast þversagnakenndar hugmyndir. Þeirri fyrri er ætlað að auka fjölbreytileika og val nemenda á meðan hin seinni stefnir að skilvirkni og sparnaði sem getur óhjákvæmilega takmarkað fjölbreytileika og val.

Ball (2013) hefur bent á að því flóknara og óskýrara sem skólakerfið er, þeim mun erfiðara verði fyrir nemendur að rata í gegnum það. Þetta á einkum við um nemendur sem ekki hafa félagslegt bakland og reynslu til að finna upplýsingar og skilja þær. Aukinn munur á inntaki einstaka bóknámsbrauta til stúdentsprófs kann að vera áhyggjuefni, sérstaklega í ljósi þess að til staðar er ákveðin félagsleg lagskipting í íslenska framhaldsskólakerfinu (Elsa Eiríksdóttir o.fl. 2022) og félagsleg staða nemenda er einn helsti áhrifaþáttur varðandi brotthvarf (Kolbeinn Hólmar Stefánsson & Helgi Eiríkur Eyjólfsson 2022). Út frá þessu sjónarhorni bendir Apple (2002) á að þeim breytingum sem ætlað er að vera frelsandi og framsæknar hafi jafnan mistekist að breyta samfélaginu og að þær hafi þess í stað oft styrkt félagslega lagskiptingu og aðskilnað. Þetta er áhyggjuefni í íslensku samhengi þar sem núna eru um 150 ólíkar leiðir til stúdentsprófs (Menntamálastofnun, e.d.) sem erfitt er fyrir nemendur að rata um og skilja í ljósi æskilegs undirbúnings fyrir framtíðaráform þeirra (María Jónasdóttir o.fl., í rýni). Kerfið sem búið hefur verið til gerir ráð fyrir að nemendur séu meðvituð um hvert þau setji saman nám

í samræmi við þær væntingar. Í þessu ljósi er mikilvægt að hafa í huga að nemendur eru ekki endilega búin að taka afstöðu um hvert þau stefna þegar þau velja sér nám í framhaldsskóla (Kristjana Stella Blöndal o.fl. 2016).

3. Aðferð, gögn og þátttakendur

Rannsóknin¹ byggir á eigindlegum viðtölum. Markmiðsúrtak (e. purposive sampling) var notað við val á viðmælendum (Katrín Blöndal & Sigríður Halldórsdóttir 2013). Í því fólst að markvisst var leitað að háskólanemum sem höfðu brautskráðst af þriggja ára stúdentsprófsbrautum því aðrir nemendur höfðu ekki beina reynslu af styttingunni. Einnig voru tekin viðtöl við háskólakennara sem höfðu tekið á móti nýnemum um árabíl. Leitast var við að fanga upplifun nemenda af reynslu þeirra af námi á skólastigunum tveimur og kennslu háskólakennara eftir breytingar á námskrá framhaldsskólanna og styttingu námstímans.

Ólíkar aðferðir voru notaðar til að finna viðmælendur í rannsóknina, eftir því hvort nemendur eða kennarar áttu í hlut. Við val á nemendum voru einu viðmið fyrir þátttöku þau að hafa nýlega brautskráðst af þriggja ára stúdentsprófsbraut og að stunda nám við ólík svið Háskóla Íslands á tíma rannsóknarinnar. Erfiðara reyndist en reiknað var með að finna nemendur til að taka þátt, en um var að ræða sjálfvalið úrtak. Sérstaklega var erfitt að fá karlkyns viðmælendur og þrátt fyrir ítrekaðar tilraunir var aðeins einn karlmaður í hópi nemenda. Allir grunnnemar HÍ fengu fjölþóst þar sem óskað var eftir þátttöku. Fáir nemendur svöruðu. Þá var leitað til formanna allra nemendafélaga HÍ sem sendu auglýsingar með ósk um þátttöku út á Facebook og á innri vef háskólans. Vegna dræmra undirtekta ákváðu rannsakendur einnig að auglýsa eftir viðmælendum á Facebook. Með þessum leiðum náðust tíu þátttakendur úr sex framhaldsskólum. Sjö viðmælendur brautskráðust frá bóknámsskólum og þrír frá fjölbrautaskólum. Tveir þeirra stunduðu nám á Félagsvísindasviði (FVS), einn á Hugvísindasviði (HUG), einn á Menntavísindasviði (MVS), fjórir á Heilbrigðisvísindasviði (HVS) og tveir á Verkfræði- og náttúruvísindasviði (VON). Taka skal fram að allir viðmælendur lýstu sér sem nokkuð sterkum námsmönnum og höfðu almennt jákvæða reynslu af skólagöngu sinni. Nemendaviðtölin voru paraviðtöl. Kostur paraviðtala felst í samskiptum viðmælenda sem kalla oft á hugmyndir þeirra sem þátt taka sem annars koma ekki fram í einstaklingsviðtölum (Lichtman 2013). Nemendaviðtölin voru tekin á haustönn 2019.

Kennararnir sem tóku þátt í rannsókninni voru valdir með lagskiptu tilviljunarúrtaki með hliðsjón af starfsreynslu og kennslureynslu í grunnnámi. Fyrst var deild dregin úr fjölda þeirra deilda sem taldar voru upp á heimasíðu námssviða HÍ, þá var dregin námsleið í grunnnámi, síðan grunnnámskeið og loks kennari. Leitast var eftir því að ná jöfnu kynjahlutfalli og til þátttöku fengust 16 háskólakennarar; sjö konur og níu karlar. Einnig var ákveðið að velja aðeins viðmælendur í dósents- eða prófessorsstöðu. Það var gert til að fá viðmælendur með að minnsta kosti fimm ára kennslureynslu og reynslu af að kenna nemendum sem brautskráðust annars vegar af stúdentsprófsbrautum sem skipulagðar voru á þremur árum og hins vegar á stúdentsprófsbrautum sem skipulagðar voru á fjórum árum. Kennslureynsla viðmælenda innan HÍ var 5–34 ár, 11 þátttakendur af 16

voru með yfir 20 ára kennslureynslu og meðalkennslureynslan tæp 22 ár. Kennaraviðtöl- in voru einstaklingsviðtöl og fóru fram á haustönn 2019 og vorönn 2020. Vísað verður til þátttakenda sem nemenda og kennara ákveðinna námssviða til að tryggja trúnað og nafnleynd og ekki verður vísað til kyns þeirra. Þegar þörf er á að greina viðmælendur í sundur fá þeir tölugildi að auki.

Í öllum viðtölum var stuðst við hálfopinn (e. semi structured) viðtalsramma með spurningum sem tengdust styttingu stúdentsprófsbrauta á framhaldsskólastiginu, inn- taki náms á báðum skólastigum, tilgangi menntunar og æskilegum undirbúningi fyrir háskólanám. Áherslur í viðtalsrömmunum voru þó eðlilega ólíkar eftir því hvort þeir voru ætlaðir háskólakennurum eða nemendum. Viðtölin voru öll hljóðrituð og stóðu í eina til tvær klukkustundir.

Þá voru viðtölin þemagreind eftir sex skrefum Braun og Clarke (2013). Fyrst voru þau afrituð orðrétt og marglesin. Þannig fengu rannsakendur yfirlit um gögnin. Í því ferli skrifuðu rannsakendur hjá sér minnisþunkta og hugleiðingar um áhugaverð atriði. Næst voru gögnin kóðuð og kóðarnir svo endurskóðaðir og flokkaðir. Í því ferli voru texta- bútar sem áttu við tilheyrandi kóða flokkaðir saman til að mynda þemu og undirþemu þvert á gögnin. Yfirþemun fengu að þróast og voru í sífelldri endurskoðun í gegnum ferlið. Allir höfundar komu að þessari vinnu og ræddu saman um greininguna.

4. Niðurstöður og umræður

Í niðurstöðunum verða dregin fram þrjú meginþemu sem hverfast um upplifun og reynslu nemenda og háskólakennara af styttingunni út frá undirbúningshlutverki fram- haldsskólans fyrir nám á háskólastigi. Niðurstöðurnar verða samhliða ræddar í samhengi við fræðilegan bakgrunn.

4.1 Togstreita um valfrelsi, sérhæfingu og tíma: Troða, þétta og skera

Fyrri rannsóknir hafa varpað ljósi á togstreitu og átök þegar samningaviðræður áttu sér stað innan framhaldsskólanna um inntak stúdentsprófsins, hvaða námsgreinar og hvaða efnisþættir ættu að fá að halda stöðu sinni, hvað ætti að skera niður og hvað ætti að koma nýtt inn (Guðrún Ragnarsdóttir 2018a, 2023). Viðmælendur í þessari rannsókn komu meðal annars inn á niðurskurð námsgreina vegna styttingarinnar og höfðu áhyggjur af því að breiddin í skylduáföngum á stúdentsprófsbrautum hefði minnkað. Nemandi af VON benti á að í stúdentsnáminu hefðu áfangar sem hún vissi að hefðu verið skylda í fjögurra ára kerfinu verið teknir út: „Ég verð að viðurkenna að mér fannst alveg leiðin- legt að missa út þessa áfanga sem voru alltaf skylduáfangar.“ Nemandi (HUG) var á sama máli og sagði: „Eins og á málabraut var stærðfræðin væntanlega stytt meira ... þetta er samt grunnur sem maður þarf út í lífið.“ Samnemandi bætti við: „Ég hefði verið til í betri grunn í stærðfræði og öðrum raunvísindagreinum.“

Nemendur úr hópi viðmælenda ræddu einnig um að eftir styttingu hefði svigrúm fyrir valáfanga orðið minna, og því í raun fá tækifæri til að bæta við áföngum á þeirra áhuga- eða áherslusviði. Eitt þeirra benti á að styttingin hefði haft áhrif á tækifæri til að taka valáfanga þar sem kjarnagreinar hefðu þurft meira pláss í námskrá:

[Framhaldsskólinn minn] hefur mjög, mjög mikið úrval í valáföngum og eftir þriggja ára kerfið þá voru mjög margir kenndir sjaldan því það voru allir bara svo fastir í kjarna. Það voru færri að velja val í rauninni, þannig að fullt af áföngum sem voru kannski ekki kenndir í heilt ár eða tvö ár. ... maður hafði ekki tíma til að vera með mjög mikið af vali (nemandi, HUG).

Hér er dregið fram að framhaldsskólanemendur hafi í einhverjum tilfellum ekki haft svigrúm til að velja áfanga undir hatti frjálsa valsins eftir að námstíminn var stytur í þrjú ár. Sú þróun gengur þvert á hugmyndafræði námskrárbreytinganna um aukið valfrelsi nemanda (Þingskjal nr. 320/2007–2008), en í aðdraganda nýrrar námskrár var stefnt að því að valáfangar yrðu allt að þriðjungur stúdentsprófsins (Menntamálaráðuneytið 2007). Samkvæmt fyrri námskrá höfðu nemendur tækifæri til að velja allt að 12 einingar (sem samsvara um 20 einingum í núverandi kerfi) í frjálsu vali út frá áhugasviði (Menntamálaráðuneytið 1999), sem eru talsvert færri einingar en sem nemur þriðjungu stúdentsprófsins eftir styttingu. Í orðum viðmælenda má merkja að áherslur námskrárbreytinganna á valfrelsi nemanda og aukinn sveigjanleika í námi hafi ekki gengið eftir vegna styttingarinnar. Þessar niðurstöður sýna misræmi á milli stefnu um dreifstýrða námskrárgerð og aukið valfrelsi annars vegar og skilvirkni í stúdentsnámi með styttingu námstíma hins vegar, og þá sérstaklega í þeim tilfellum sem nemendur stefna á háskólanám sem gerir kröfu um sérhæfingu og ákveðinn undirbúning, enda mikilvægt að gefa samspili og samverkan ólíkra stefna gaum (Gunnlaugur Magnússon o.fl. 2019). Þá gefa niðurstöðurnar til kynna að stigveldi námsgreina (Bernstein 1999; Bleazby 2015) hafi styrkst enn frekar við styttinguna þar sem kjarnagreinar hafi haldið stöðu sinni á kostnað valgreina. Þetta á að minnsta kosti við um þá skóla sem drógu úr vali, en sýnt hefur verið fram á að í meginatriðum hafi verið farnar tvær leiðir við útfærslu styttingarinnar. Sumir skólar drógu úr vali og stýrðu nemendum í gegnum sérhæfingu á meðan aðrir skólar juku val og minnkuðu sérhæfingu (María Jónasdóttir o.fl., í rýni).

Styttingin hafði ekki einungis áhrif á tækifæri nemenda til að taka valáfanga utan við þær skyldugreinar sem þau urðu að ljúka, því nemendum var tíðrætt um „þjöppun“ og áttu þá við að námsefni hefði í sumum greinum ekki verið skorið niður heldur hraði yfirferðar aukinn til að bregðast við styttri námstíma til stúdentsprófs. Í þeim tilfellum var inntaki námsins ef til vill ekki breytt í takt við styttri námstíma. Það fól í sér að námskröfur jukust, þar sem meira efni var undir í hverjum áfanga og nemendur fengu skemmi tíma til að tileinka sér efnið. Nemandi (HUG) benti á dæmi um að inntak tveggja áfanga væri nú kennt í einum áfanga, „í [mínum skóla] þá sameinuðu þeir áfanga“. Þetta sagði hann ekki vera einsdæmi þar sem þetta ætti einnig við um aðra áfanga. Jafnframt benti hann á að í hans skóla hefði verið gert ráð fyrir sjö áföngum í röð í stærðfræði sem ljúka þurfti á sex önnum. Þar af leiðandi urðu nemendur að taka tvo stærðfræðiáfanga á sömu önninni og lítið mátti út af bregða í náminu ef nemendur ætluðu sér að ljúka námi á tilskildum tíma:

Núna var búið að stytta skólann niður í sex annir en það voru sjö stærðfræðiáfangar, og þá þurftirðu að sem sagt fá undanþágu eða eitt-hvað. Ef þú, segjum að þú hafir tekið venjulega, ekki tekið 100 og 200 saman, þú tókst bara 100 og 200, þá hafðirðu ekki tíma í þriggja ára kerfinu til að taka alla sjö áfangana. Það voru mjög margir sem ... fengu að taka 6 og 700 saman á seinustu önninni.

Fleiri viðmælendur úr hópi nemenda bentu á það sama og notuðu þau sagnorðin að troða og að þjappa í þessu samhengi; „þú ert að troða fjögurra ára námi á þrjú ár“. Nemandi (FVS) benti á að „[kennararnir] þurftu að gera eitthvað nýtt til þess að [pakka þessu] öllu saman inn í þrjú ár í staðinn fyrir fjögur“. Nemandi (VON) tók í sama streng:

Við komum bara inn og það var búið að þjappa öllum áföngum saman í rauninni. Eins og 100 áfanginn í efnafræðinni var svona, allur 100 áfanginn og svo partur af 200.

Þessi sami nemandi sagði einnig: „Kennararnir eru eitthvað, „já þarna, við erum náttúrulega að kenna efni sem átti að vera þrjár annir á tveimur önnum, og þið þurfið að skila öllum sömu verkefnum, gera sömu tilraunirnar og allt það“.“ Í einhverjum tilfellum brugðust skólarnir við þessu ástandi með því að fjölga stöðtímum fyrir nemendur, eins og nemandi af MVS lýsti: „[Það er] búið að leggja meiri áherslu á stöðtíma, aukatíma, af því að kennarar ná ekki að fara yfir allt efnið í tímanum.“ Nemendur nefndu líka að til að ná að „þjappa“ námi í ákveðnum greinum hefði öðrum greinum verið fórnað, samanber þessi orð: „Lífsleikni var fækkað, íþróttatímum var fækkað ... til þess að bæta inn ... grunnáföngunum [í raungreinum]“ (nemandi MVS). Þessar niðurstöður undirstrika einnig stigveldi námsgreina. Námsgreinar sem hverfast um mýkri gildi og hreyfingu teljast ekki eins mikilvægar og aðrar bóklegar greinar (Bleazby 2015) og var þeim í sumum tilfellum fórnað í styttingunni.

Einstaka nemendur bentu á að í gegnum breiddina hefðu þau öðlast innsýn í fjölbreyttar námsgreinar og þannig fengið hugmyndir um hvað hægt er að læra í háskóla. Þetta er í samræmi við tilgátur háskólakennara af Félagsvísindasviði sem bentu á að niðurskurður félagsgreina eftir styttinguna hefði hugsanlega leitt til dræmrar aðsóknar á ákveðnar námsleiðir því nemendur fengju ekki lengur kynningu á þessum námsgreinum í sumum framhaldsskólum (María Jónasdóttir o.fl. 2023).

Í frásögnum nemenda felast vísbendingar um að áherslan á hraða og skilvirkni í náminu hafi ekki einungis haft áhrif á möguleika á fjölbreyttu vali heldur einnig á möguleika á sérhæfingu. Nemandur lýstu að fækkun hefði orðið á framhaldsáföngum, álagið væri mikið og lítið hefði mátt út af bregða, sem rímar við orð skólameistaranna í rannsókn Ásgerðar Bergsdóttur og Berglindar Rósar Magnúsdóttur (2018). Út frá niðurstöðunum má því segja að þversagnakenndar hugmyndir þegar horft er til grunnilda aðalnámskrár sem skilgreind eru undir grunnþáttum menntunar, t.d. heilbrigði og velferð (Mennta- og menningarmálaráðuneyti 2011) og nýrra áherslna um farsæld (lög um sam-

þættingu þjónustu í þágu farsældar barna nr. 86/2021). Eins er erfitt að sjá að aukið álag og streita samræmist markmiðum um að draga úr brotthvarfi úr námi. Upplifun nemenda bendir jafnframt til þess að nokkrir skólar hafi haldið sömu námsþáttum í námskrá þrátt fyrir styttri námstíma, og þar með aukið hraða yfirferðar talsvert, og einhverjir skólar virðast bjóða stöðtíma til að hjálpa nemendum að mæta kröfum um hraðari yfirferð. Þessi þróun er áhugaverð í ljósi þeirra hagræðingarsjónarmiða sem lágu að baki styttingunni (Hagræðistofnun Háskóla Íslands 2015; Mennta- og menningarmálaráðuneytið 2014a; Ríkisendurskoðun 2014; þingskjal nr. 815/2014–2015) þar sem stöðtímar og viðbótarstuðningur felur í sér kostnað fyrir skólana.

Þegar tíminn er af skornum skammti eins og hér að framan er lýst verður hann dýrmætur og nemendur sennilega uppteknari af hugmyndum um hvað borgar sig að læra og hvað ekki, samanber þessi orð nemanda (HVS): „Tími manns er verðmætur, eða verðmætari þegar þú hefur bara þrjú ár.“ Í þessum orðum má glögggt greina hugmyndir um skilvirkni í námi; að nám eigi að skila sem mestum verðmætum á sem stytstum tíma. Í því ljósi var nokkuð um að nemendur upplifðu gremju yfir að þurfa að læra ákveðnar námsgreinar sem ekki tengdust þeirra sérsviði, áherslum og framtíðarsýn, eins og eftirfarandi tilvitnun sýnir:

Í staðinn fyrir að fá að taka þennan efnafræðiáfanga sem maður fékk aldrei að taka þá þarf maður að taka þrjá íþróttáfanga þar sem þú ert að læra badminton eða eitthvað. Mér finnst það alveg tilgangslaut (nemandi HVS).

Þessi sýn nemandans undirstrikar eins og áður stigveldi námsgreina (Bleazby 2015).

Reynsla nemenda endurspeglar togstreitu milli stefnumarkmiða dreifstýrðrar námskrárgerðar annars vegar og hagræðingar og skilvirkni í námsskipulagi hins vegar. Þetta er gott dæmi um hvernig hugmyndafræði nýskipanar í ríkisrekstri getur verið mótsagnakennd og undirstrikar jafnframt mikilvægi þess að gefa samspili ólíkra stefna gaum þegar skoða á áhrif og afleiðingar stefnu (Ball 2021). Menntastefnur eru innleiddar í kerfi þar sem þegar eru í gildi aðrar stefnur sem hafa oft verið mótaðar í öðru samhengi og hafa önnur og jafnvel gagnstæð markmið (Ball 1993, 2021; Diem o.fl. 2019; Gunnlaugur Magnússon o.fl. 2019). Frásagnir nemenda gefa vísbendingar um að stytting námstíma til stúdentsprófs hafi unnið gegn markmiðum þágildandi stefnu um dreifstýrða námskrárgerð sem sett var örfáum árum áður, fjölbreytileika náms og aukið valfrelsi nemenda, að minnsta kosti eins og hún var framkvæmd í þeirra skólum. Af því má álykta að stjórnvöld hafi litið fram hjá óhjákvæmilegu samspili þessara stefna, þar með tapað heildarsýn og skapað aukið flækjustig fyrir nemendur.

4.2 Æskilegur undirbúningur fyrir háskólanám

Í umfjöllun um æskilegan undirbúning fyrir háskólanám fléttast saman reynsla háskólakennara og nemenda. Flestir viðmælendur úr hópi kennara töluðu almennt þegar þeir

voru spurðir um æskilegan undirbúning nemenda fyrir háskólanám. Kennarar nefndu helst kjarnafögin ensku, stærðfræði og íslensku og minntust á að nemendur þyrftu að hafa ritfærni. Einn þeirra (kennari FVS) sagði að nemendur þyrftu „að hafa góða stærðfræðipekkingu“ og annar (kennari MVS): „Auðvitað þurfa þau ... að kunna að reikna.“ Enn annar (kennari VON) talaði um allt í senn, það þyrfti að kenna nemendum „að lesa og skrifa og erlend tungumál og að vera nógu fær í, í stærðfræði ... það eiga allir að geta reiknað einföld dæmi og hlutfallareikning og annað slíkt“. Þá talaði kennari (HVS) um ensku: „Við búum í, hérna í alþjóðavæddum heimi og við þurfum að kunna ensku og við þurfum að kunna bara eitthvað um sögu og samfélag.“ Hann lagði einnig áherslu á tungumálakunnáttu: „Ef við kunnum ekki tungumál þá verðum við náttúrulega bara fáfróðir eyjaskeggjar sem að fylgjumst ekki með þróun heimsins.“ Annar kennari (FVS) talaði á sömu nótum: „En svo auðvitað þurfa þau að ... vera vel að sér í einhverjum tungumálum og hérna, þau þurfa, fleiri en ensku helst.“

Örfáir viðmælendur úr hópi kennara komu inn á almennari hæfni. Kennari (HVS) benti á í því sambandi að mikilvægt væri „að tryggja að fólk hafi áráðni og sjálfstraust til þess að geta þá hoppað út á einhverja nýja vagna sem við sjáum ekki einu sinni fyrir okkur“. Kennari (MVS) nefndi skyldur við samfélagið, „við þurfum líka, held ég, að ... rækta mennskuna og takast á við samfélagið“. Þá fannst kennurum mikilvægt að nemendur kæmu áhugasöm í námið eins og hér er lýst:

Ef nemandi er tilbúinn til þess að læra, ef hann er kominn til að læra þá þarf maður ekki að hafa neinar áhyggjur ... Þannig að ég myndi eiginlega segja að það skipti eiginlega meira máli að nemendur séu svona tilbúnir heldur en að þeir séu undirbúnir (kennari MVS).

Kennarar í fögum sem krefjast beins undirbúnings úr framhaldsskóla, einkum í tungumálum og raungreinum, voru sérþækari en aðrir viðmælendur í hópi háskólakennara þegar sérhæfing stúdentsprófsins var rædd, eins og kemur fram í eftirfarandi tilvitnun:

[Ef nemendur þurfa] ákveðinn undirbúning í stærðfræði og, og vísindum og vinnubrögð sem að því fylgir til þess að, að standa sig í þessu námi ... þá þurfum við bara að gera kröfur til þess að þau kunni ákveðna hluti (kennari VON).

Þá var bent á að í sumum tilfellum þyrfti langar áfangakeðjur í námsgrein til að geta hlotið nægilegan undirbúning fyrir ákveðnar greinar í háskóla. Í þessu samhengi nefndi einn kennari af HVS að „efnafræði eins og hjá okkur“ skipti miklu máli.

Kennari (VON) ræddi mikilvægan undirbúning í stærðfræði. Hann hafði, eins og nemendur, sterkar skoðanir á umræddri þjöppun og ræddi álagið á nemendur, hvernig áföngum hefði verið troðið saman og að tími til ígrundunar væri af skornum skammti: „Tímaramminn er of stuttur, það eru ákveðnir undanfarar ... og þú þarft svolítið að

melta þetta efni“ og seinna í viðtalinu bætti hann við: „Það er búið að fækka [áföngum í mínu fagi] og í þokkabót þarftu að fara að kenna stærðfræði inni í þeim námskeiðum sem eftir sitja.“ Hann lýsti því nánar:

Stærðfræðiundirbúningurinn ... þetta var hannað þannig að það héldist í hendur en síðan var klippt eitt ár og þá sitja menn uppi með vont ástand ... að þau hafa ekki tíma til að vera að byggja þennan grunn í stærðfræðinni.

Kennarar í raunvísindum ræddu ekki aðeins stærðfræði og efnafræði heldur líka eðlisfræði og líffræði.

Tungumálakennarar (HUG) komu einnig inn á sértækan undirbúning fyrir nám í þeirra deildum og að niðurskurður í tungumálakennslu í framhaldsskólum hefði slæm áhrif á undirbúning nemenda:

Ef ég lít til baka þá hefur mér þótt ákaflega sorglegt hvað máladeildunum hefur hrakað, hvað þær hafa dregist saman og meðal þess sem stytting náms til stúdentsprófs hefur haft í ... för með sér er, er verulegur niðurskurður í kennslu erlendra tungumála og í íslensku líka. Þetta kemur sér mjög illa fyrir hugvísindagreinar (kennari HUG).

Þetta er í samræmi við nýlega úttekt á inntaki stúdentsprófsbrauta en þar kemur fram að málabrautir heyra nánast sögunni til í framhaldsskólum og verulegur niðurskurður hefur orðið á ákveðnum tungumálum á öðrum brautum (María Jónasdóttir, o.fl., í rýni). Undir þennan niðurskurð tók annar tungumálakennari (HUG) og bætti við: „Ég var að semja drög að sko algjörri umskiptingu á námi í [nokkrum tungumálum] af því að við verðum að breyta staðnum sem við byrjum á, til þess að geta tekið á móti þeim.“ Hér er komið inn á viðbrögð við styttingunni innan Hugvísindasviðs til að bregðast við breytingum á undirbúningi nemenda. Háskólakennarar voru almennt ekki meðvitaðir um þrepaskiptingu náms á framhaldsskólastigi. Þekkingarleysi kennaranna endurspeglast vel í inntökuviðmiðum háskólans en þar er talinn upp fjöldi áfanga án þess að lýsa inntaki eða þrepaskiptingu náms (Háskóli Íslands, e.d.) sem lýsir vel sambandsleysi og gjá á milli skólastiganna tveggja.

Nemendur voru uppteknir af ákveðnum námsgreinum og sértækum undirbúningi þegar þau voru spurð að því hvernig framhaldsskólinn ætti að undirbúa nemendur fyrir nám á háskólastigi. Það var ekki að heyra að þau teldu að þau skorti nauðsynlegan undirbúning, samanber þessi orð nema á VON: „Svo er það líka bara ef þú leggur inn vinnuna, þá ertu alveg að fara að bjarga þér.“ Þetta átti jafnvel við í þeim tilfellum þar sem nemendur höfðu valið sér braut í framhaldsskóla sem lagði litla eða enga áherslu á þau sérsvið sem þau völdu sér í háskóla. Það var ákveðin hindrun en alls ekki óyfirstigánleg. Nemandi af FVS brautskráðist af listnámsbraut og sagði að sig hefði eðlilega skort undirbúning sem samnemendur höfðu sem komu af bóknámsbrautum: „Ég

myndi segja að ég væri kannski aðeins verr stödd heldur en hinir krakkarnir af því að það eru flestallir að koma úr bóknámi. En þú veist, ég er ekkert að láta það eitthvað stoppa mig.“ Nemandi (HUG) brautskráðist af málabraut og stundaði nám í sagnfræði í háskólanum. Hann hafði kost á vali í sínum framhaldsskóla og sagðist hafa nýtt valeiningar sínar á málabraut í söguáfangi sem hjálpuðu við að læra aðferðir og vinnubrögð sem eru viðhöfð í háskólanáminu í sagnfræði. Það var mat nemandans að þetta veitti góðan undirbúning, og undirstrikar mikilvægi valáfanga. Nemandi, sem stundaði nám á MVS, taldi sig vel undirbúinn, ekki síst fyrir tilstuðlan lokaritgerðar sem var nýr áfangi í framhaldsskólanum.

Orð nemanda af HVS, sem brautskráðist af náttúrufræðibraut og stundaði nám í líf-eindafræði, varpar ljósi á námsupplifun fyrstu annar hans í háskóla. Fram kemur að um hálfgerða upprifjun hafi verið að ræða á stúdentsnámi hans:

Já, mér finnst einmitt ... fyrsta önnin, þetta er allt bara eitthvað sem maður er búinn að læra áður ... maður lærir þetta allt í menntaskóla og efnafræðin líka, eða efnafræðin er reyndar aðeins meira en menntaskólinn.

Þegar nemandi sem stundaði nám í læknisfræði var spurður hvernig framhaldsskólánámið hefði búið hann undir læknisfræðina sagði hann:

Sérstaklega, eins og inntökuprófið, þá var það klárlega, ég lærði lítið sem ekkert fyrir inntökuprófið ... þurfti bara rétt að rifja upp ... þannig að það hjálpaði mér mjög mikið. En núna ... [eru námskeiðin] töluvert þyngrir heldur en í [framhaldsskólanum mínum].

Á þessu dæmi má sjá að góður undirbúningur fyrir háskólann, að mati þessa nemanda, fólst ekki síður í að vera vel búinn undir inntökuprófið en námið sem á eftir fylgdi.

Nokkrir viðmælendanna úr hópi nemenda lýstu hvernig álagið í framhaldsskólanum hefði gert þá betur undirbúna fyrir háskólanámið, og þó að það hefði verið erfitt meðan á því stóð hefði það gert þau skipulagðari og betri námsmenn. Nemandi á HVS sagði í því samhengi:

Það að vinna undir álagi, það er eitthvað sem maður hefur hlotið þjálfun í eftir þetta [nám á framhaldsskólastigi] ... skólinn er að ... kenna þér hvernig þú átt að standa þig undir álagi og stundvísi og þess háttar, almennt góð vinnubrögð.

Undir þessu þema má greina að minnsta kosti tvo þræði. Flestir háskólakennararnir ræddu mikilvægi nokkurra kjarnagreina aðalnámskrár sem almenns undirbúnings fyrir nám á háskólastigi en ekki síður fyrir lífið, meðan nemendur voru uppteknari af því hvernig ákveðin þekkingaratriði og námsgreinar gætu undirbúið þau fyrir sértækar

námsgreinar í háskóla. Góður undirbúningur fælist jafnvel í að fyrstu skrefin í háskóla væru eins konar upprifjun á framhaldsskólaefni. Undir sértæka þekkingu og sérhæfingu tóku einstaka kennarar sem kenndu raunvísindi og tungumál. Viðhorf nemenda endurspeglar að einhverju leyti áherslu á mikilvægi skilvirkni meðan háskólakennararnir töldu almenna menntun og vinnubrögð mikilvæg.

Ólíkt var eftir kennurum og því hvaða greinasviðum þeir tilheyrðu hvort þeir töldu að styttingin hefði haft áhrif á undirbúning nemenda fyrir háskólanám. Sumir töldu að styttingin hefði haft neikvæð áhrif á undirbúning nemenda og að margir væru ekki nægilega vel undirbúnir fyrir námið. Sá hluti kennarahópsins sem taldi nemendur ekki nægilega vel undirbúna kom einkum af Verkfræði- og náttúruvísindasviði og kenndi fög sem gera ráð fyrir tilteknum undirbúningi úr framhaldsskóla. Kaflinn sem hér fer á eftir fjallar sérstaklega um þær áskoranir.

4.3 Áskoranir tengdar fjölbreytileika stúdentsprófs

Ljóst er á fjölda námsbrauta sem leiða til stúdentsprófs að framhaldsskólarnir hafa farið ólíkar leiðir í útfærslu þess, en sem fyrr segir má finna rúmlega 150 námsbrautalýsingar til stúdentsprófs á vef Menntamálastofnunar (e.d.). Háskólakennarar á Verkfræði- og náttúruvísindasviði komu inn á breytileikann og töluðu með öðrum hætti en kennarar annarra sviða. Þeim fannst áhyggjuefni hvað nemendur væru misvel undirbúnir fyrir nám á þeirra sviði vegna breytileika stúdentsprófs eftir námskrárbreytingar og styttingu námstíma. Efturfarandi tilvitnun í kennara 1 (VON)² endurspeglar þessar áhyggjur, en hann sagði: „Það að útskrifast af náttúrufræðibraut eða náttúruvísindabraut það þýðir ekkert í dag að mínu mati.“ Þessum kennara fannst munurinn á undirbúningnum vera svo mikill að jaðraði við svik:

Bara pínulítið svik við nemendur ... þú hefur einhvers konar draum að þú ætlir þér að fara í nám í, segjum bara verkfræði ... og þú ferð í skóla og ferð á náttúrufræðibraut og það svona allavega hefði maður haldið að væri góður undirbúningur undir nám [í því fagi sem kennarinn kenndi] en það er því miður bara alls ekki.

Samstarfsmaður hans, Kennari 2 (VON) lýsti svipaðri reynslu: „Stúdentsprófið er orðið verðlaust plagg vegna þess að, að það að vera með stúdentspróf þýðir, getur þýtt alveg frá A til Ö eða á skalanum núll til tíu.“ Þessi sami kennari taldi að nemendur úr einstaka framhaldsskólum, sem hann nefndi með nafni og voru allir einsleitir bóknámsskólar með nokkuð langa sögu, stæðu sig betur í náminu og hefðu besta undirbúninginn fyrir þær kennslugreinar sem hann kenndi. Kennari 1 (VON) var sammála um að einstaka framhaldsskólar veittu almennt góðan undirbúning fyrir námið og tók fram að „við vitum bara að nemendur úr þessum skólum þau, þau plumma sig ágætlega hérna, þar hefur stærðfræðin ekkert verið skorin neitt sérstaklega mikið niður í þessu þriggja ára námi“. Þessum kennara fannst ekki endilega að staðsetning framhaldsskóla skipti öllu máli, það væru „skólar á landsbyggðinni sem standa sig bara alveg ágætlega og það eru

skólar hérna á stórhöfuðborgarsvæðinu ... sem nemendur koma mjög illa undirbúnir frá“. Kennari 2 (VON) kom inn á stærð skólanna í þessu samhengi og sagði:

Litlu skólarnir eru miklu brothættari ... þeir hanga á því kannski að það kemur einn þarna í einhvern tíma og, og lyftir upp eða heldur uppi starfsemi á ákveðnu sviði í stuttan tíma en svo er það, viðkomandi hverfur frá og flytur eitthvað annað þá, þá gengur ekki alveg alltaf vel að, að fylla í þau fótspor. Þeir eru oft að samnýta örugglega kennarana í efnafræði- og eðlisfræðikennslu og, og jafnvel stærðfræðikennslu.

Hér er komið inn á menntun kennara og aðgengi ákveðinna skóla að fagmenntuðum kennurum. Kennari 1 (VON) tók undir þetta, setti ákveðinn fyrirvara á skólamun og nefndi í því samhengi að það væru almennt fáir kennarar í raun stærðfræðimenntaðir sem gæti einnig haft áhrif á kennsluna og undirbúning nemenda. Ball o.fl. (2012) hafa í þessu samhengi bent á að sérhæfing starfsfólks hafi mikil áhrif á hvernig stefna er útfærð í skólum. Í íslensku framhaldsskólasamhengi má gera ráð fyrir að aðgengi skóla að fagmenntuðum kennurum skipti sköpum um hvort hægt sé að bjóða upp á nám í námsgrein og í tengslum við námskrárbreytingar hlýtur fagmenntun að sama skapi að skipta máli þegar inntak náms er þróað. Undir þetta sjónarmið tók kennari 1 og benti á að námskrá skólanna væri líka ólík:

Á ... náttúruvísindabrautum úr bara segjum einhverjum tveimur skólum, það er himinn og haf þar á milli ... svo með nýju námskránni þá er hún miklu, miklu opnari ... og þarna hver skóli setur sína námskrá sem ... ég sé þetta núna eiginlega fyrir sem svona kannski tvær svona öfgar, það var þessi '99 námskrá þar sem allt var bara fast ... og nú einhvern veginn gerir hver skóli sína námskrá og það er rosalegt að skoða muninn á þessu á milli skólanna.

Hér er ýjað að því að það mætti fara einhvern milliveg. Kennari 1 taldi einnig að nemendur úr framhaldsskólum þar sem undirbúningur fyrir nám á þeirra sviði væri minni ættu erfitt uppdráttar í náminu ef þau yfir höfuð kæmu í nám til þeirra:

Þessir nemendur koma ekkert margir í nám hérna, en þau hafa alveg nokkur komið hingað og plummað sig allt í lagi eftir að hafa fallið þrisvar ... þú veist, eða eitthvað og fengið sjokk ... að þetta er svo erfitt að sjá þessa nemendur sem hafa kannski fengið tíu allt sitt líf, svo koma þau hingað og þau bara ...hlaupa á vegg ... og þau algjörlega brotna niður.

Orð þessara kennara endurspeglar áhyggjur þeirra af því hversu misjafnan undirbúning nemendur koma með inn í háskólann, eftir framhaldsskólum, og að sá munur sé meiri

eftir styttingu náms tíma til stúdentsprófs og dreifstýringu á námskrá framhaldsskólanna. Þá benti kennarinn 1 á að þeir nemendur sem ekki hefðu hlotið nægan grunn í ákveðnum námsgreinum í námi sínu í framhaldsskólum hyrfu ýmist frá námi eða þyrftu að yfirstiga margar hindranir í náminu. Hér birtist ákveðin gjá á milli skólastiga og úrræðaleysi háskólastigsins til að bregðast við breytingum á framhaldsskólastiginu og koma til móts við fjölbreytta nemendahópa með fjölbreytt stúdentspróf. Ball og félagar (2012) hafa einmitt bent á að mikilvægt sé að skoða samhengið. Í tilfalli þessarar rannsóknar eru samhengið og áhrifin ekki einungis innan einstaka framhaldsskóla og framhaldsskólastigsins í heild heldur líka tengsl framhaldsskólans við önnur skólastig. Að því gefnu hlýtur nám á háskólastigi að þurfa að breytast og gagnvirkt samtal að eiga sér stað á jafningjagrundvelli á milli háskólastigsins og þess skólastigs sem ætlað er að veita undirbúning fyrir nám á háskólastigi. Þessar niðurstöður benda til þess að menntayfirvöld hafi vanrækt það hlutverk sitt að brúa bilið á milli skólastiga og tryggja með því eðlilega samfellu í námi. Skólastjórnendur framhaldsskólanna hafa einmitt bent á takmarkað og einhliða samtal við háskólastigið þar sem fulltrúar háskólans koma og segja framhaldsskólunum hvernig hlutirnir eigi að vera (Guðrún Ragnarsdóttir & Jón Torfi Jónasson 2020).

Kennarar á VON ræddu einnig að þeir ættu erfitt með að ákveða hvernig þeir gætu tekið á móti nemendum með þennan fjölbreytta undirbúning. Í því ljósi nefndu þeir umræður innan sviðsins um að breyta inntökuskilyrðum og tilgreina æskilegan fjölda eininga í tilteknum raungreinum. Þetta væri hins vegar flókið í framkvæmd eins og hér kemur fram:

Það er vodafone erfitt fyrir okkur að segja hvað er æskilegt af því að þetta er svo breytilegt í ólíkum skólum ... þegar við ... áttum að endurskoða inntökuskilyrðin þá var þetta bara eiginlega óvinnandi vegur fannst okkur ... að reyna að vita hvað væri kennt í ólíkum skólum, það væri svo flókið (kennari 3 VON).

Einnig voru uppi hugmyndir um að koma á undirbúningsnámskeiðum eða undirbúningsönn fyrir nemendur í kjölfar inntökuprófa (sjá einnig María Jónasdóttir o.fl. 2023). Ætla má að þær hugmyndir gangi þvert á hagkvæmnismarkmið stjórnvalda með styttingunni (sjá t.d. Hagfræðistofnun Háskóla Íslands 2015; Mennta- og menningarmálaráðuneytið 2014a; Ríkisendurskoðun 2014) þar sem slíkar aðgerðir eru kostnaðarsamar.

Breytileiki stúdentsprófs eftir skólum vekur upp áleitnar spurningar í tengslum við jafnrétti til náms og hvort nemendur í sumum framhaldsskólum fái markvissari undirbúning fyrir háskólanám en nemendur í öðrum skólum. Í þessu samhengi bendir Ball (2013) á að því flóknara og óskýrara sem skólakerfið sé, þeim mun erfiðara verði fyrir nemendur að rata í gegnum það, einkum þá nemendur sem koma úr lægri stéttum og hafa ekki reynslu til að finna upplýsingar og skilja þær. Einnig má spyrja hvort lagskipting í framhaldsskólakerfinu hafi að einhverju leyti aukist, þar sem einstaka bók-námsskólar virðast lítið hafa breytt inntaki þrátt fyrir styttingu náms tíma, og með því gert nemendum erfiðara fyrir að ráða við námið sem þar er boðið upp á. Eins og Apple

(2002) hefur bent á, virðast breytingar sem ætlað er að auka frelsi og sveigjanleika í kerfinu þess í stað oft styrkja félagslega lagskiptingu. Þetta þarf að skoða betur í ljósi niðurstaðna rannsókna um lagskiptingu í íslenska framhaldsskólakerfinu (Elsa Eiríksdóttir o.fl. 2022), áhrif stéttarstöðu á brotthvarf (Kolbeinn Hólmar Stefánsson & Helgi Eiríkur Eyjólfsson 2022) og viðkvæma stöðu framhaldsskóla í dreifðum byggðum (Valgerður S. Bjarnadóttir & Guðrún Ragnarsdóttir 2021). Ákveðnir rótgrónir bóknáms-skólar á höfuðborgarsvæðinu eru með hátt höfnunarhlutfall (Ásgerður Bergsdóttir & Berglind Rós Magnúsdóttir 2018) þ.e. þeir velja inn nemendur með hærri grunnskóla-einkunnir og hafna mörgum umsækjendum. Þessir sömu nemendur eiga að jafnaði efna-meiri foreldra með herra menntunarstig (Elsa Eiríksdóttir o.fl. 2022). Leiða má líkum að því að nemendur með sterkara bakland fái betri stuðning og hjálp við námið heima og hin sitji eftir þar sem þau njóta ekki sömu tækifæra. Í þessu samhengi er erfitt að tala um gæði skóla og skólamun.

5. Að lokum

Markmið rannsóknarinnar var að varpa ljósi á sjónarhorn nemenda og kennara á undirbúning framhaldsskólans fyrir nám á háskólastigi í ljósi styttri námstíma til stúdentsprófs. Niðurstöðurnar draga fram ákveðna togstreitu milli annars vegar undirbúningshlutverks framhaldsskóla fyrir nám á háskólastigi og hins vegar hugmynda um valfrelsi nemenda. Talsverð ábyrgð er lögð á nemendur að velja rétt og tryggja nægan undirbúning fyrir háskólanám, í flóknu kerfi þar sem breytileiki skóla er mikill og þrengt hefur verið að vali nemenda og svigrúmi til að skipta um skoðun.

Niðurstöðurnar vekja því upp áleitnar spurningar um félagslegt réttlæti og hvort munur á milli framhaldsskóla hafi aukist samfara styttingunni. Í þessu umhverfi er nauðsynlegt að spyrja hvort allir framhaldsskólar geti veitt nemendum jöfn tækifæri til áframhaldandi náms á háskólastigi, einkum í raungreinum. Styttingin var hugsuð út frá skilvirkni og hagrænum sjónarmiðum og ólík útfærsla námsbrauta virðist hafa áhrif á tækifæri nemenda til áframhaldandi náms eftir skólum og samsetningu námsbrauta, en hafa ber í huga ríkjandi lagskiptingu innan framhaldsskólastigsins í þessu samhengi. Inn í framhaldsskólana raðast nemendahópar eftir námslegri getu, menntunarstigi foreldra og félags- og efnahagslegri stöðu (sjá Elsa Eiríksdóttir o.fl. 2022). Þá gefa niðurstöðurnar til kynna að ríkjandi lagskiptingu sé áfram viðhaldið af háskólastiginu þar sem ákveðnar námsleiðir lýstu úrræðaleysi í að koma til móts við fjölbreyttan nemendahóp.

Greinin hefur kenningalegt og hagnýtt gildi, en er einnig vegvísir fyrir áframhaldandi rannsóknir. Þær gagnrýnu kenningar sem hér eru notaðar eru hjálplegar til að skilja samspil stefnu og samhengis. Niðurstöðurnar varpa ljósi á mikilvægi þess að skoða vel inn í hvaða samhengi stefna er innleidd og hvernig hugmyndafræði einnar stefnu getur unnið gegn annarri. Menntayfirvöld þurfa að skoða vel gildandi stefnur þegar breytingar eru gerðar í skólakerfinu, rýna hugmyndir gagnrýnið og heildrænt. Í því sambandi er mikilvægt að skilja áhrif samhengis, búa sig undir ólíkar afleiðingar og ryðja úr vegi hindrunum. Þá er í framtíðinni áriðandi að skoða breytingu á einu skólastigi í samhengi við það næsta og gera sér grein fyrir ólíkum aðföngum, aðstæðum og staðarsamhengi

skóla. Einnig þarf að skoða betur áhrifin sem styttingin hefur haft á ólíka nemendahópa. Stjórnvöld þurfa að axla ábyrgð og taka afstöðu til þess hvernig bregðast eigi við styttingunni án þess að rýra gæði og tryggja sérhæfingu. Þá þarf að styrkja enn frekar gagnvirkt samtal á milli skólastiga og stuðla að samvirkni og heildstæðri stefnumótun í menntakerfinu öllu.

Aftanmálgreinar

¹ Rannsóknin hlaut styrk úr Rannsóknasjóði Háskóla Íslands nr. 82956.

² Í þessum kafla var kennurum á VON gefið númer til aðgreiningar hvor frá öðrum.

Heimildir

- Altrichter, H., Heinrich, M. og Soukup-Altrichter, K. (2014). School decentralization as a process of differentiation, hierarchization and selection. *Journal of Education Policy* 29(5), 675–699. <https://doi.org/10.1080/02680939.2013.873954>
- Alþingi (2020). *Skýrsla mennta- og menningarmálaráðherra um árangur og ábrif þess að námstími til stúdentsprófs var stuttur úr fjórum árum í þrjú ár, samkvæmt beiðni*. <https://www.althingi.is/alttext/pdf/150/s/1491.pdf>
- Apple, M. W. (2002). Does education have independent power? Bernstein and the question of relative autonomy. *British Journal of Sociology of Education* 23(4), 607–616. <https://doi.org/10.1080/0142569022000038459>
- Atli Már Sigmarsson og Bragi Guðmundsson (2019). Staða sögunnar í framhaldsskólum. *Sérrit Netlu 2019 – Menntakvika 2019*. https://netla.hi.is/serrit/2019/menntakvika_2019/01.pdf<https://doi.org/10.24270/serritnetla.2019.42>
- Ásgerður Bergsdóttir og Berglind Rós Magnúsdóttir (2018). Ólíkur félagslegur og menntapólítískur veruleiki íslenskra framhaldsskóla: Nám til stúdentsprófs í 20 ár af sjónarhóli framhaldsskólakennara og -stjórna. *Sérrit Netlu 2018 – Framhaldsskólinn í brennidepli*. <https://doi.org/10.24270/serritnetla.2019.12>
- Ball, S. J. (1993). What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 13(2), 10–17. <https://doi.org/10.1080/0159630930130203>
- Ball, S. J. (2012). *Global education inc.: New policy networks and the neoliberal imaginary*. Routledge.
- Ball, S. J. (2013). *The education debate*. Policy Press.
- Ball, S. J. (2021). Response: Policy? Policy research? How absurd? *Critical Studies in Education* 62(3), 387–393. <https://doi.org/10.1080/17508487.2021.1924214>
- Ball, S. J., Maguire, M. og Braun, A. (2012). *How schools do policy: Policy enactments in secondary schools*. Routledge.
- 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* (bls. 77–95). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-08049-4_5
- Bernstein, B. (1999). Vertical and horizontal discourse: An essay. *British Journal of Sociology of Education* 20(2), 157–173. <https://doi.org/10.1080/0142569995380>
- Bleazby, J. (2015). Why some school subjects have a higher status than others: The epistemology of the traditional curriculum hierarchy. *Oxford Review of Education* 41(5), 671–689. <https://doi.org/10.1080/03054985.2015.1090966>
- Braun, V. og Clarke, V. (2013). *Successful qualitative research: A practical guide for beginners*. Sage.
- Diem, S., Young, M. D. og Sampson, C. (2019). Where critical policy meets the politics of education: An introduction. *Educational Policy* 33(1), 3–15. <https://doi.org/10.1177/0895904818807317>
- Elsa Eiríksdóttir og Ingólfur Ásgeir Jóhannesson (2016). Sjónarmið stærðfræði- og verkgreinakennara

- í framhaldsskólum um hvaða öfl hafa áhrif á starfshætti: Námsmat og upplýsingatækni. *Tímarit um uppeldi og menntun*, 25(2), 197–218. <https://hdl.handle.net/20.500.11815/214>
- 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. Dovenmark (ritstjórar), *Governance and choice of upper secondary education in the Nordic countries* (bls. 175–197). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-08049-4_10
- Eurostat (2018). *Young people on the labour market – statistics*. https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Young_people_on_the_labour_market_-_statistics
- Guðlaug Guðmundsdóttir (2005). Skólakerfið á að vera í sífældri endurskoðun. Viðtal við Þorgerði Katrínu Gunnarsdóttur menntamálaráðherra um styttingu námsstíma til stúdentsprófs. *Skólavæðan*, 5(1), 5–6. <https://timarit.is/page/6662552#page/n3/mode/2up>
- Guðrún Ragnarsdóttir (2018a). Kvika menntabreytinga: Viðbrögð framhaldsskólans við ytri kröfum um breytingar. *Sérítt Netlu 2018 – Framhaldsskólinn í brennidepli*. <https://doi.org/10.24270/serritnetla.2019.5>
- Guðrún Ragnarsdóttir (2018b). *School leaders' perceptions of contemporary change at the upper secondary school level in Iceland: Interaction of actors and social structures facilitating or constraining change* [doktorsritgerð, Háskóli Íslands]. Opin vísindi. <https://hdl.handle.net/20.500.11815/2530>
- Guðrún Ragnarsdóttir (2023). School leaders' actions and hybridity when carrying out reform and confronting teachers' responses: Institutional and organisational perspectives. *Education Inquiry* 14(1), 40–65. <https://doi.org/10.1080/20004508.2021.1950272>
- 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 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
- Gunnar Helgi Kristinsson (2007). *Íslenska stjórnkerfið* (2. útgáfa). Háskólaútgáfan.
- Gunnlaugur Magnússon, Göransson, K. og Lindqvist, G. (2019). Contextualizing inclusive education in educational policy: The case of Sweden. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy* 5(2), 67–77. <https://doi.org/10.1080/20020317.2019.1586512>
- Hafa áhyggjur af styttingu framhaldsskóla* (2015, 1. júlí). Mbl.is. https://www.mbl.is/frettir/innlent/2015/07/01/ahyggjur_af_styttingu_framhaldsskola/
- Hagfræðistofnun Háskóla Íslands (2015). *Efnahagsleg áhrif af styttingu framhaldsnáms*. <https://www.stjornarradid.is/media/menntamalaraduneyti-media/media/ritogskyrslur/hagraen-ahrif-af-stytingu-nams.pdf>
- Háskóli Íslands (e.d.). *Reglur um inntökuskilyrði í grunnnám*. https://www.hi.is/haskolinn/reglur_um_inntokuskilyrði_i_grunnnam
- Hood, C. (1995). The “New public management” in the 1980s: Variations on a theme. *Accounting, Organizations & Society* 20(2-3), 93–109. [https://doi.org/10.1016/0361-3682\(93\)E0001-W](https://doi.org/10.1016/0361-3682(93)E0001-W)
- Ingileif Oddsdóttir (2020). *Stytting námsstíma til stúdentsprófs: Aðdragandi, stefnumótun og framkvæmd* [meistararitgerð, Háskóli Íslands]. Skemman. <http://hdl.handle.net/1946/36970>
- Johnes, J., Portela, M. og Thanassoulis, E. (2017). Efficiency in education. *Journal of the Operational Research Society* 68(4), 331–338. <https://doi.org/10.1057/s41274-016-0109-z>
- Jón Torfi Jónasson og Gunnhildur Óskarsdóttir (2016). Iceland: Educational structure and development. Í T. Sprague (ritstjóri), *Education in non-EU countries in Western and Southern Europe* (bls. 11–36). Bloomsbury.
- Jón Torfi Jónasson, Valgerður S. Bjarnadóttir og Guðrún Ragnarsdóttir (2021). Evidence and accountability in Icelandic education – an historical perspective? Í L. Moos og J. B. Krejsler (ritstjórar), *What works in Nordic school policies? Mapping approaches to evidence, social technologies and transnational influences* (bls. 173–194). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-66629-3_9

- Katrín Blöndal og Sigríður Halldórsdóttir (2013). Úrtök og úrtaksaðferðir í eiginlegum rannsóknum. Í Sigríður Halldórsdóttir (ritstjóri), *Handbók í aðferðafræði rannsókna* (bls. 129–136). Háskólinn á Akureyri.
- Kolbeinn Hólmar Stefánsson og Helgi Eiríkur Eyjólfsson (2022). *Félagsleg og efnahagsleg staða og brottbvarf úr íslenskum frambaldsskólum*. Velferðarvaktin. <https://www.stjornarradid.is/library/02-Rit--skyrslur-og-skrar/Sk%C3%BDsla%20-%20brottbvarf%20%C3%BAr%20framhaldssk%C3%B3lum%2024.01.2022.pdf>
- Kolfinna Jóhannesdóttir (2023). *Policy on school autonomy over curriculum development: A case study of four upper secondary schools in Iceland* [doktorsritgerð, Háskóli Íslands]. Opin vísindi. <https://hdl.handle.net/20.500.11815/4471>
- Kristjana Stella Blöndal, Jón Torfi Jónasson og Sólrún Sigvaldadóttir (2016). *Sérkenni námsferils starfsnámsnemenda í frambaldsskóla: Afstaða og skuldbinding til náms, líðan og stuðningur foreldra og skóla*. Menntavísindastofnun; Háskóli Íslands. <http://hdl.handle.net/1946/26433>
- Kristjana Stella Blöndal, Jón Torfi Jónasson og Tannahäuser, A.-C. (2011). Dropout in a small society: Is the Icelandic case somewhat different? Í S. Lamb, E. Markussen, R. Teese, N. Sandberg og J. Polese (ritstjórar), *School dropout and completion: International comparative studies in theory and policy* (bls. 223–251). Springer.
- Leifur Ingi Vilmundarson (2024). Þegar fjórir urðu þrír og þrír urðu fimm: *Reynsla millistjórnenda í frambaldsskólum af stjórnun breytinga með áherslu á styttingu náms til stúdentsprófs* [meistararitgerð, Háskóli Íslands]. Skemman. <http://hdl.handle.net/1946/46050>
- Lichtman, M. (2013). *Qualitative research in education: A user's guide* (3. útgáfa). Sage.
- Lög um frambaldsskóla nr. 92/2008.
- Lög um háskóla nr. 63/2006.
- Lög um heimild til að stofna fjölbrautaskóla nr. 14/1973.
- Lög um Menntamálastofnun nr. 91/2015.
- Lög um samþættingu þjónustu í þágu farsældar barna nr. 86/2021.
- María Jónasdóttir, Elsa Eiríksdóttir og Guðrún Ragnarsdóttir (í rýni). When a broad and balanced academic curriculum meets a demand for efficiency: Mapping the consequences of policy confluence [í rýni hjá *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*].
- María Jónasdóttir, Guðrún Ragnarsdóttir og Elsa Eiríksdóttir (2023). Cascading effects of upper secondary education policy reform: The experiences and perspectives of university teachers. *Education Inquiry*. <https://doi.org/10.1080/20004508.2023.2207297>
- Menntamálaráðuneytið (2007). *Skýrsla starfshóps um fjölbreytileika og sveigjanleika í skipulagi náms og námsframboðs*. https://www.stjornarradid.is/media/menntamalaraduneyti-media/media/ritogskyrslur/fjolebreytileiki_og_sveigjanleiki.pdf
- Menntamálaráðuneytið (1999). *Aðalnámskrá frambaldsskóla: Almennur bluti*.
- Menntamálaráðuneytið (2003). *Skýrsla um styttingu námstíma til stúdentsprófs*. <https://www.stjornarradid.is/media/menntamalaraduneyti-media/media/ritogskyrslur/stytting.pdf>
- Menntamálaráðuneytið (2004). *Breytt nám til stúdentsprófs – aukin samfella í skólastarfi*. <http://rafladan.is/bitstream/handle/10802/7572/namsskipan.pdf?sequence=1>
- Menntamálastofnun (e.d.). *Listi yfir skóla*. <https://mms.is/listi-yfir-skola>
- Mennta- og menningarmálaráðuneyti (2011). *Aðalnámskrá frambaldsskóla: Almennur bluti*.
- Mennta- og menningarmálaráðuneytið (2014a). *Hvítbók um umbætur í menntun*. https://www.stjornarradid.is/media/menntamalaraduneyti-media/media/frettir/Hvitbik_Umbaetur_i_menntun.pdf
- Mennta- og menningarmálaráðuneytið (2014b, 7. október). Til skólameistara í frambaldsskólum [bréf sent skólameisturum frambaldsskóla. Tilv. MMR14080144/6.12.5-]
- Nordin, A. og Sundberg, D. (2016). Travelling concepts in national curriculum policy-making: The example of competencies. *European Educational Research Journal* 15(3), 314–328. <https://doi.org/10.1177/1474904116641697>

- Ólafur Eiríkur Þórðarson (2018). *Breytum við rétt? Umfjöllun um breytingar á námsstíma til stúdentsprófs* [meistararitgerð]. Háskóli Íslands.
- Perry, L. og Lubienski, C. (2020). Between-school stratification of academic curricular offerings in upper secondary education: School decision-making, curriculum policy context, and the educational marketplace. *Oxford Review of Education* 46(5), 582–600. <https://doi.org/10.1080/03054985.2020.1739012>
- Perry, L. og Southwell, L. (2014). Access to academic curriculum in Australian secondary schools: A case study of a highly marketized education system. *Journal of Education Policy* 29(4), 467–485. <https://doi.org/10.1080/02680939.2013.846414>
- Pfiffner, J. P. (2004). Traditional public administration versus the new public management: Accountability versus efficiency. Í A. Benz, H. Siedentopf og K. P. Sommermann (ritstjórar), *Institutionenbildung in Regierung und Verwaltung: Festschrift für Klaus König* (bls. 443–454). Duncker & Humboldt.
- Reglugerð nr. 98/2000 um innritun nemenda í framhaldsskóla.
- Ríkisendurskoðun (2014). *Rekstrarstaða og reiknilíkan framhaldsskóla*. <http://hdl.handle.net/10802/11018>
- Sigríður Margrét Sigurðardóttir og Guðrún Ragnarsdóttir (2023). School leaders within the Icelandic education system: Complex roles, multilevel relations, and fragmented support. Í A. E. Gunnulfsen, H. Árlestig og M. Storgaard (ritstjórar), *Education and democracy in the Nordic countries: Educational governance research* (bls. 45–59). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-33195-4_4
- Skedsmo, G., Rönnberg, L. og Ydesen, C. (2020). National testing and accountability in the Scandinavian welfare states: Education policy translations in Norway, Denmark and Sweden. Í A. Verger, S. Grek og C. Maroy (ritstjórar), *World yearbook of education – Accountability and datafication in the governance of education* (bls. 113–129). Routledge.
- Svandís Ingimundardóttir (2004). Íslenska framhaldsskólástigið: *Þróun lagasetningar í 60 ár* [meistararitgerð]. Háskóli Íslands.
- Tinna Laufey Ásgeirsdóttir, Gísli Gylfason og Gylfi Zoega (2022). *Iceland's natural experiment in education reform. CESifo working paper no. 9613*. Center for Economic Studies and ifo Institute (CESifo). https://www.econstor.eu/bitstream/10419/252130/1/cesifo1_wp9613.pdf
- Valgerður S. Bjarnadóttir (2019). *The complexities of student influence in upper secondary schools in Iceland: Pedagogic practice and subject hierarchies* [doktorsritgerð]. Háskóli Íslands.
- Valgerður S. Bjarnadóttir og Guðrún Ragnarsdóttir (2021). „Við skiptum máli fyrir samfélagið“. Samfélagslegt mikilvægi og flókin samkeppniastaða tveggja framhaldsskóla í dreifðum byggðum. *Tímarit um uppeldi og menntun* 30(2), 67–87. <https://doi.org/10.24270/tuom.2021.30.8>
- Whitty, G. og Power, S. (2000). Marketization and privatization in mass education systems. *International Journal of Educational Development*, 20(2), 93–107. [https://doi.org/10.1016/S0738-0593\(99\)00061-9](https://doi.org/10.1016/S0738-0593(99)00061-9)
- Whitty, G. og Power, S. (2001). Devolution and choice in education – The research evidence to date. Í J. Oelkers (ritstjóri), *Zukunftsfragen der Bildung* (bls. 99–118). Beltz. <https://doi.org/10.25656/01:7917>
- Þingskjal nr. 763/1971–1972. Frumvarp til laga um stofnun sameinaðs framhaldsskóla.
- Þingskjal nr. 889/1995–1996. Nefndarálit um frumvarp til laga um framhaldsskóla.
- Þingskjal nr. 320/2007–2008. Frumvarp til laga um framhaldsskóla.
- Þingskjal nr. 1061/2007–2008. Nefndarálit frá minni hluta menntamálanefndar um frumvarp til laga um framhaldsskóla.
- Þingskjal nr. 815/2014–2015. Svar mennta- og menningarmálaráðherra við fyrirspurn frá Steingrími J. Sigfússyni, Lilju Rafneyju Magnúsdóttur og Bjarkeyju Gunnarsdóttur um framhaldsskóla.

