



Kirsten Sivesind

**Kunnskapsløftet:**  
Implementering av nye læreplaner i reformen  
*Uf pvgugt c r r q t v'lt c "gxcwgt kpi gp "cx' Mwppunc r urãhgv*



**Kunnskapsløftet:**  
**Implementering av nye læreplaner i reformen**

*Kirsten Sivesind, førsteamanuensis*

*Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Universitetet i Oslo*

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

Universitetet i Oslo  
2012

© ILS og forfatterne, Oslo, 2012

ISSN: 1891-3075

ISBN: 978-82-90904-99-4

Utgiver og redaksjon for denne webpublikasjonen:

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning  
Postboks 1099 Blindern  
0317 OSLO

[www.ils.uio.no](http://www.ils.uio.no)

Telefon: (+47) 22 85 50 70

Det må ikke kopieres fra denne publikasjonen  
i strid med åndsverkloven eller avtaler om kopiering  
inngått med interesseorgan for rettighetshavere til åndsverk.

Prosjektet er finansiert fra Utdanningsdirektoratet.  
Vi takker direktoratet for finansiell støtte og Programstyret for  
verdifulle innspill underveis i prosessen. Likevel vil vi påpeke  
at forfatterne selvsagt er ansvarlige for alt innholdet i denne rapporten.

## **Forord**

Foreliggende rapport inngår i den forskningsbaserte evalueringen av reformen i grunnopplæringen – Kunnskapsløftet. Den bygger på et prosjekt i regi av Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Universitetet i Oslo, skrevet på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet. Prosjektet har sammenstilt hovedfunn fra de nasjonale rapportene som berører læreplanene i Kunnskapsløftet og ser resultatene i lys av nasjonal og internasjonal forskning. Resultatet er en forskningsbasert synteserapport på temaet: Implementering av nye læreplaner i reformen.

Jeg takker Programstyret for Evaluering av Kunnskapsløftet, ansatte i Utdanningsdirektoratet og kommunikasjonsrådgiver Øyunn Syrsdal Høydal ved det Utdanningsvitenskapelige fakultet for tilbakemeldinger underveis og Karl Henrik Flyum for hjelp til publisering i Acta Didactica Oslo.

Blindern 18.12.12

Kirsten Sivesind

Førstemanuensis, ILS



## **Innhold**

Innledning.....	7
Forskningsspørsmål.....	8
Syntesegrunnlag .....	9
Metode.....	10
Utforming av læreplanverket .....	15
Forskningsspørsmål.....	15
Dokumentasjon.....	15
Funn.....	16
Sammenhengen mellom de ulike delene i læreplanverket .....	17
Forskningsspørsmål.....	17
Dokumentasjon.....	17
Funn.....	19
Implementering av læreplanreformen .....	21
Forskningsspørsmål.....	21
Dokumentasjon.....	21
Funn.....	25
Påvirkning av forvaltningsnivåenes og skolenes praksis .....	27
Forskningsspørsmål.....	27
Dokumentasjon.....	27
Funn.....	31
Evaluerings kunnskapsbidrag i lys av annen forskning .....	33
Referanser.....	41





## Innledning

I det siste tiåret har prøver og evalueringer økt i omfang med implikasjoner for styring, ledelse og læring. Denne endringen er ikke et særnorsk fenomen men reflekterer internasjonale trender som foreskriver evalueringsmodeller for statlig styring og omstilling. En annen trend handler om økt bruk av private aktører og sterkere innslag av såkalte kvasimarkeder i offentlig forvaltning. Er endringen uttrykk for en ny tid hvor gamle styringsmodeller og metoder erstattes med nye visjoner og virkemidler? Ser vi tendenser til at regler og planer blir erstattet med mål og indikatorer? Eller er det slik at gamle og nye styringsmidler virker side om side?

I følge Maroy (2012) medfører kvasimarkeder og økt satsing på vurderingsstyring en dreining *mot* en post-byråkratisk stat, men uten en total omstilling av utdanningssystemet. Derfor er det nærliggende å anta at tradisjonelle reformmidler som læreplaner spiller en rolle og har gyldighet utover å beskrive resultater.

Rapporten vil fokusere på læreplanenes utforming og funksjon i Kunnskapsløftet. Hovedresultater fra den nasjonale evalueringen av Kunnskapsløftet sammenstilles med fokus på utforming og implementering av læreplanverket i grunnskolen og den videregående opplæringen (LK06). Læreplanene i Kunnskapsløftet ble formelt implementert fra skoleåret 2006–2008. Prinsippdelen og læreplaner for fag erstattet læreplanene i Reform 94 for videregående opplæring og Reform 97 for grunnskolen. Den generelle delen ble beholdt uten endringer.

Syntesen baserer seg på en antagelse om at læreplaner tilpasses internasjonale forventninger og krav men forfattes og besluttet nasjonalt. Læreplanene uttrykker derfor nasjonale mål og intensjoner. En rekke intensjoner lå til grunn for utformingen av læreplanene i Kunnskapsløftet. Tidligere har læreplanene beskrevet formål, mål, innholdsmomenter og metoder for undervisning og opplæring i skolen. Med de nye læreplanene ble grunnleggende ferdigheter og kompetansemål innført, noe som vil si at læreplanene ble målorientert med fokus på hva elevene skulle kunne mestre på ulike trinn (Rundskriv F-13/04 2004).

Fokusendringen dreide seg ikke minst om å utforme læreplaner som kunne brukes i vurdering av elever med tanke på måloppnåelse og trening av grunnleggende ferdigheter (Bachmann & Sivesind 2012; Skedsmo 2011). I Kunnskapsløftet handler grunnleggende ferdigheter om å

kunne uttrykke seg muntlig, å kunne uttrykke seg skriftlig, å kunne lese, å kunne regne og å kunne bruke digitale verktøy. (Kunnskapsdepartementet & Utdanningsdirektoratet 2006).

Mer konkret ble læreplanene utformet:

- *for å synliggjøre og legge til rette for progresjon og sammenheng mellom grunnskole og videregående opplæring, skulle læreplanene for fag være gjennomgående for hele grunnopplæringen der dette var mulig*
- *læreplaner for fag skulle inneholde mål for fagkompetanse som skal kunne nås*
- *målene skulle relateres til hovedområdene i faget, og mål for grunnleggende ferdigheter skulle integreres i alle læreplaner for fag – på fagets premisser*
- *målene skulle være slik utformet at de egnet seg som grunnlag for dialog mellom alle aktører som er involvert i opplæringen (elever/lærlinger, lærere/instruktører, foresatte, ledere og skoleeiere)*
- *det skulle utvikles ett sett læreplaner for hvert fag i grunnopplæringen; tilpassing til ulike målgruppers behov skulle være et profesjonelt ansvar*
- *det skulle utarbeides tilrettelegginger for den samiske skolen i nødvendig omfang*
- *læreplaner for fag skulle fortsatt fastsettes som forskrift (Utdanningsdirektoratet 2012a)*

En forventning til KL06 var at læreplanene ville forenkle læreplan- og målhierarkiet. En annen antagelse var at mål ville tydeliggjøre forventninger til sentrale aktører i skolen og skape en nær kobling mellom læreplaner og nasjonale prøver som vurderer læringsutbytte (ibid). Slik sett var det en forespeilet kobling mellom læreplanverk og det nasjonale vurderingssystemet hvor ambisjonen var å styrke læringen på alle nivåer i grunnskolen og den videregående opplæringen (Rundskriv F-13/04 2004; St. meld. nr. 30 2003 - 2004).

### ***Forskningsspørsmål***

Denne synteserapporten oppsummerer resultater og fortolkninger fra den nasjonale evalueringen av KL06 med fokus på læreplanenes utforming og implementering. Følgende forskningsspørsmål danner utgangspunkt for syntesen:

- a. Hvordan er læreplanverket utformet etter intensjonene med reformen?
- b. Hvordan er sammenhengen mellom de ulike delene i læreplanverket?
- c. Hvordan er læreplanreformen implementert etter intensjonene med reformen?
- d. Hvordan har læreplanreformen påvirket forvaltningsnivåenes og skolenes praksis?

Rapporten handler først og fremst om utforming og bruk av læreplanverket hvor læreplaner for de gjennomgående fagene tillegges størst vekt. Forskningsspørsmålene er formulert med utgangspunkt Utdanningsdirektoratets oppdragsbrev (Desember 2011). Syntesen er strukturert ut fra mulige funksjoner læreplanene kan sies å ha i lys av hva tidligere forskning har vist (Scholl 2012). I tillegg til å oppsummere hvordan læreplanene forstås og brukes i ulike kontekster, gjøres en vurdering av dilemmaer ved å drøfte positive og problematiske sider ved reformen. Spesiell oppmerksomhet er rettet mot kompetansemål, grunnleggende ferdigheter og elevvurdering som har hatt en sentral plass i arbeidet med læreplanene (jmf oppdraget punkt 2.2).

### ***Syntesegrunnlag***

Den foreliggende syntesen bygger i hovedsak på sluttrapportene fra tre forskningsprosjekter:

ARK (Analyse av Reformen Kunnskapsløftet)

1. Dale, Erling Lars; Engelsen, Britt Ulstrup & Karseth, Berit. (2011). Kunnskapsløftets intensjoner, forutsetninger og operasjonaliseringer: En analyse av en læreplanreform. Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo.

FIRE (Forvaltningsnivåenes og institusjonenes rolle i implementeringen av Kunnskapsløftet)

2. Aasen, Petter; Møller, Jorunn; Rye, Ellen; Ottesen, Eli; Prøitz, Tine S. & Hertzberg, Frøydis. (2012). Kunnskapsløftet som styringsreform - et løft eller et løfte?: forvaltningsnivåenes og institusjonenes rolle i implementeringen av reformen. 20/2012. Oslo: NIFU.

SMUL (Sammenhengen mellom undervisning og læring)

3. Hodgson, Janet; Rønning, Wenche & Tomlinson, Peter. (2012). Sammenhengen mellom undervisning og læring: en studie av læreres praksis og deres tenkning under Kunnskapsløftet. Sluttrapport. Nr. 4/2012. Bodø: Nordlandsforskning.

Læreplanene i Kunnskapsløftet ble iverksatt for fullt fra og med skoleåret 2006–2007, og evalueringsrapportene er skrevet i perioden 2006 til 2012 på oppdrag av Utdanningsdirektoratet. Resultater og fortolkninger i evalueringen har gitt innspill til politiske

og administrative justeringer i reformperioden, noe som tilsier at reformen har blitt evaluert i rammen av betingelser som har endret seg underveis.

Hovedfokus for denne rapporten er ikke en vurdering av justeringene, men å avklare hvordan læreplanverket har fungert etter sine intensjoner. En antar at læreplanens implementering har sammenheng med hvordan KL06 er utformet. Derfor vil både utforming og implementering av KL06 inngå som sentrale temaer.

Prosjektene ARK og SMUL har hatt et særlig ansvar for å vurdere læreplanene i Kunnskapsløftet mens FIRE-prosjektet har vist til læreplaner som ett av flere midler i Kunnskapsløftet som styringsreform. Rapporter i FIRE har også drøftet elevvurdering i skolen og implementering av ferdigheter og kompetansemål i Kunnskapsløftet. Det vil si at synteserapporten viser til resultater, funn og fortolkninger fra prosjektene på de punkter som er aktuelle for denne syntesen. Rapporten er ikke skrevet for å gi sammendrag av sluttrapportene eller redegjøre for datagrunnlaget i sin helhet. Jeg anbefaler derfor å lese hver enkelt sluttrapport for å få inngående kjennskap til data og funn.

Denne synteserapporten fokuserer på læreplanene spesielt. En annen synteserapport oppsummerer sider ved Kunnskapsløftet som utdanningsreform (Nordenbo 2012). Olsen et al. (2012) syntetiserer forskning som gjelder resultatoppnåelse og elevers læring i reformperioden, mens Aarkrog og Wie Bang (2012) tar for seg fag- og yrkesopplæringen som et eget reformområde.

### ***Metode***

Den foreliggende synteserapporten baserer seg i hovedsak på resultater og fortolkninger som er fremkommet gjennom dokumentanalyser og intervju- og observasjonsstudier. Det vises også til resultater fra en felles spørreskjemaundersøkelse på noen områder. Syntesen tar utgangspunkt i en tverrgående lesning av rapportene som er strukturert i henhold til bestemte temaer og begreper (se tabell 1).

**Tabell 1** Oversikt over forskningsspørsmål og begreper som utgangspunkt for slutninger og funn

<b>Kapittel og forskningssp.</b>	<b>Temaer</b>	<b>Funksjoner</b>	<b>Funn ihht. underfunksjoner</b>
1. Hvordan er læreplanverket utformet etter intensjonene med reformen?	Forskrift	Juridisk	Lisensierer Regulerer Standardiserer
2. Hvordan er sammenhengen mellom de ulike delene i læreplanverket?	Innhold	Faglig	Skaper konsistens Koordinerer Skaper kontinuitet
3. Hvordan er læreplanreformen implementert etter intensjonene med reformen?	Mål Retningslinjer	Administrativ (Modell for styring)	Styrer
4. Hvordan har læreplanreformen påvirket forvaltningsnivåenes og skolenes praksis?	Grunnleggende ferdigheter	Veiledende	Støtter Motiverer Bidrar til innovasjon
5. Avslutning	Elevvurdering Evalueringens bidrag. Vurdering av funn	Drøfting	Utdanningsforskning Pedagogisk refleksjonsteori Pedagogisk praksis

Mens temaene i andre kolonne i tabell 1 er valgt på bakgrunn av dokumentasjon og oppdragsbeskrivelse, er begrepene om funksjoner og delfunksjoner i tredje og fjerde kolonne hentet fra tidligere gjennomførte læreplanundersøkelser (Bachmann & Sivesind 2012; Hopmann 1999; Rasmussen, Holm & Kruse 2007; Scholl 2012). Det analytiske rammeverket gir oversikt over funksjoner som læreplaner antas å ha i et reformarbeid, og viser hvordan lesningen av rapportene er strukturert. Det har vært et åpent, empirisk spørsmål på hvilken måte læreplanverket fyller sine funksjoner i henhold til målsettingene og intensjonene i Kunnskapsløftet.

Fremgangsmåten kan sies å samsvare med det Gough et al. (2012) benevner som konfigurerende syntesedannelse. Sammenstilling av beskrivelser, fortolkninger og resultater reorganiseres med utgangspunkt i et sett analytiske begreper. I følge Ragin og Amoroso (2011) er det nødvendig å anvende analytiske begreper for å sammenlikne kasus, som eksempelvis individer, organisasjoner og nivåer. Ved å sette resultatene inn i en teoretisk og analytisk ramme, utvikles forståelsen og representasjoner av de fenomener forskerne har undersøkt.

I Doyle's (2003) forstand vil syntesen være tilnærmet en meta-etnografisk sammenstilling av funn, til forskjell fra metaanalytiske tilnærminger som er kjent fra Hatties «Visible Learning for teachers» og forskningsreview som sammenstiller sammendrag på bakgrunn av omfattende litteratursøk. En meta-etnografisk syntese har til hensikt å bidra til kommunikasjon mellom aktører gjennom å presentere funn og fortolkninger med utgangspunkt i eksisterende studier. Målet er å bidra til utvikling av fortolkninger på tvers av de undersøkelsesobjekter som er studert. Derfor er modeller, funn og fortolkninger fra nasjonal og internasjonal læreplanforskning trukket inn underveis og til slutt i syntesen.

Til sammen gir rapportene fra evalueringen fyldige fremstillinger av læreplanenes utforming og implementering. I synteserapporten vektlegges funn og fortolkninger som vurderes å ha validitet ut fra kriterier som konsistens og transparens (Andersen 1997). Resultater som er mer usikre, eller i liten grad relevante for å besvare forskningsspørsmålene, blir ikke behandlet. Tabellen nedenfor gir en oversikt over prosjektrapporter/deler som er referert i synteserapporten og datatilfang.

**Tabell 2 Oversikt over rapporter og datatilfang**

Akronym	Prosjektrapporter	Data
1) ARK	Analyse av Reformen Kunnskapsløftet (Dale, Engelsen & Karseth 2011)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dokumentanalyser</li> <li>• Survey</li> </ul>
2) SMUL	Sammenhengen mellom undervisning og læring (Hodgson, Rønning & Tomlinson 2012)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dokumentanalyser</li> <li>• En sammenliknende intervjustudie av 10 skoler</li> <li>• Intervjuer med aktører på lokalt, regionalt og nasjonalt nivå</li> <li>• Dypdykk (intervju med rektorer)</li> <li>• Survey</li> </ul>
3) FIRE	Forvaltningsnivåenes og institusjonenes rolle i implementeringen av Kunnskapsløftet (Aasen et al. 2012)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dokumentanalyser</li> <li>• Intervju- og video-analyser</li> <li>Lærere og elever på ulike trinn fra grunnskole til videregående skole (studiespesialiserende program) er intervjuet og observert i fagene naturfag, samfunnsfag og norsk</li> <li>• Survey</li> </ul>

For å avklare kunnskapsbidraget av evalueringen, refereres det til Rasmussen, Kruse og Holm (2007) som skriver at kunnskapsutvikling kan tjene både utdanningsforskning, pedagogisk

refleksjonsteori så vel som pedagogisk praksis. Hvordan evalueringene bidrar til kunnskapsutvikling drøftes avslutningsvis i rapporten.

I den neste delen av rapporten vil forskningsspørsmålene behandles i hvert sitt kapittel i lys av de begreper som er beskrevet i tabell 1:

- Kapittel 2 konkluderer på det første forskningsspørsmålet om læreplanverkets utforming og intensjon i lys av juridiske funksjoner. Kapitlet viser hvordan KL06 fordeler ansvar (*lisensierende*) og danner en *regulerende* og strukturerende ramme for opplæringen. Videre belyser kapitlet hvorvidt læreplanene spesifiserer *standardiserte* forventninger til elevenes læring i skolen.
- Kapittel 3 konkluderer på det andre forskningsspørsmålet om læreplanandelens sammenheng i lys av læreplanverkets faglige funksjon som handler om å skape *konsistens* og bidra til *koordinering* og *kontinuitet* i reformarbeidet.
- Kapittel 4 konkluderer på det tredje forskningsspørsmålet om læreplanreformens *implementering* i lys av styringsintensjoner og dens administrative funksjon.
- Kapittel 5 konkluderer på det fjerde forskningsspørsmålet om læreplanreformens påvirkning på forvaltningsnivåenes og skolens praksis. Her trekkes slutninger om læreplanenes *veiledende*, *motiverende* og *innovative* funksjon rettet mot undervisning og læring i skolen.
- Kapittel 6 er en vurdering av læreplanenes utforming og implementering og gir en vurdering av evalueringens kunnskapsbidrag i lys av Rasmussen et. als typologi (2007) og annen relevant forskning.





## Utforming av læreplanverket

### Forskningsspørsmål

- *Hvordan er læreplanverket utformet etter intensjonene med reformen?*

### Dokumentasjon

Alle de tre sluttrapportene beskriver hvordan læreplanverket er utformet. I rapportene vektlegges reformintensjonene som blant annet gjelder forskriftsfesting (Utdanningsdirektoratet 2012a). Aasen et. al (2012, s. 88) analyserer rundskriv og viser til ansvarsområder som påhviler statsforvaltningen i arbeidet med Kunnskapsløftet (se eksempelvis (Rundskriv F-13/04 2004)). Bestemmelsene handler om revidering av læreplanverket med sine tre deler; generell del av læreplanen, prinsipper for opplæringen og læreplaner for fag. Til læreplanverket hører også med dokumenter som gjelder nasjonale utviklingsstrategier som kobler mål og tiltak til oppfølging av det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet. Slik sett angår læreplanen en rekke forvaltningsnivåer og institusjoner. Det påpekes at læreplanenes lovmessige hjemmel og forskriftsfestet status gir læreplanverket en overordnet status i arbeid med prosjekter og strategier. På denne måten er læreplanverket et regulerende dokument som aktører i skoleverket vanskelig kan se bort fra.

ARK-prosjektet undersøker hvordan læreplanen plasserer ansvar for ulike oppgaver, som for eksempel ansvaret for det lokale planarbeidet. Forfatterne konkluderer med at ansvars plasseringen var svært vag i starten av reformperioden. De referer til LK06 der det heter at skoleeier «*kan fastsette lokale læreplaner i fagene som ramme for den enkelte skoles videre arbeid*» (Dale et al. 2011, s. 73). Det nye med KL06 sammenliknet med tidligere læreplaner, som eksempelvis M87, er at skolene har fått et økt profesjonelt ansvar i konkretisering av mål og valg av stoff og arbeidsmetoder, noe som er i tråd med de utdanningspolitiske intensjonene beskrevet i blant annet *Kultur for læring* (St. meld. nr. 30 (2003 - 2004)).

Samtidig som skoleeiere og skoler har fått et økt ansvar for lokalt arbeid med læreplaner, er forpliktelsene og kravene skjerpet med hensyn til realisering av tilpasset opplæring og oppfølging av elevenes læringsutbytte, jmf. *Kvalitet i skolen* (St. meld. nr. 31 (2007-2008)). Denne forpliktelsen innskrenker det lokale handlingsrommet til skoleeier og skole og

aktualiserer læreplanene som instrument for vurdering av opplæring og utbytte. Med fokus på læringsutbytte blir også behovet for eksplisitte vurderingskriterier og kunnskapsstandarder aktualisert. Selv om tidligere læreplaner som Normalplanene av 1939 listet opp minstekrav til undervisningen av elever i bestemte fag, har læreplaner i Norge tradisjonelt unnlatt å spesifisere standarder for å måle læringsprogresjon og læringsresultater i form av utbytte. Denne tradisjonen er videreført med KL06 som i liten grad spesifiserer forventninger til kunnskapsnivåer, sammenliknet med for eksempel den nye læreplanen i Sverige, Lgr11 (Sundberg & Wahlström 2012).

I evalueringen av Kunnskapsløftet reises det kritikk mot kompetansemålene, først og fremst mot abstraksjonsgraden. Tidlig i evalueringsperioden ble det påpekt i SMUL-prosjektet at det var vanskelig å avgjøre ut fra målformuleringene hvorvidt et mål kunne nås (Rønning 2008). Derfor ble det underveis i evalueringsperioden tatt initiativ til justering av et utvalg læreplaner.

En intensjon med Kunnskapsløftet var å skjerpe fokuset på oppfølging av tilpasset opplæring og læringsutbytte. Så langt spesifiserer ikke læreplanene spesifikke kunnskapskrav til et slikt utbytte (Sivesind et al. 2011). Sluttrapportene konkluderer med at kompetansemålene i Kunnskapsløftet er generelle og varierende i fokus og form. De spesifiserer ikke kunnskapskrav som strukturerer forventninger til hva elever normalt skal kunne mestre på ulike trinn, og bidrar i liten grad til en faglig strukturering av utdanningstilbudet.

Det vil si at KL06 distribuerer et relativt stort ansvar på skoleeiere og skoler når det gjelder å konkretisere læreplanens mål, innhold og arbeidsmetoder. En slik åpenhet kan medføre store forskjeller i undervisningstilbud mellom klasser, skoler og kommuner. Samtidig gir forskriftsfesting av læreplanene en autoritativ status som binder sammen aktiviteter og tiltak på nasjonalt og lokalt plan og som bidrar til å definere et felles ansvar i arbeidet med Kunnskapsløftet.

## **Funn**

- *KL06 distribuerer et relativt stort ansvar på skoleeiere og skoler (skoleledere, lærere og elever)*
- *KL06 regulerer utdanning på tvers av institusjoner og nivåer*
- *KL06 beskriver kvalitetskrav men ikke i form av standarder som spesifiserer krav til læringsutbytte*

## Sammenhengen mellom de ulike delene i læreplanverket

### Forskningsspørsmål

- *Hvordan er sammenhengen mellom de ulike delene i læreplanverket ivaretatt?*

### Dokumentasjon

I evalueringen av Kunnskapsløftet skriver Dale et. al (2011, s 1 og 47 ff.) at læreplanverket funderes på ulike kunnskapssyn. Forskerne påpeker at den generelle delen (L93) har en tradisjonell innholds- og kunnskapsorientering som viser tilbake til en felles kulturarv. Det er også vist at den generelle delen artikulere flere lese måter og henvender seg til flere adressater (Gedde-Dahl 2002). På sin side fokuserer prinsippdelen læringsprosesser og elevenes utviklingspotensiale mens kompetansemålene i læreplaner for fag åpner for variasjon i innhold og arbeidsmåter (se også (Britt Ulstrup Engelsen 2008; Bitt Ulstrup Engelsen & Karseth 2007)).

ARK-rapporten påpeker at den generelle delen preges av et uheldig skille mellom teoretisk og praktisk kunnskap. Et viktig forhold angår kompetansemålenes funksjon i strukturering av innholdet. Fokuset på kompetansemål endrer ikke fagstrukturen i vesentlig grad, men åpner for mangfold i typer innhold og stofftilfang som i liten grad struktureres gjennom LK06 (Dale et al. 2011, s. 7). Målenes koordinerende funksjon handler samtidig om å integrere fag i form av for eksempel grunnleggende ferdigheter. Likevel bidrar kompetansemålene til en differensiering og spesialisering av kunnskap på skolefagenes premisser.

De ulike kunnskapssyn og funksjoner som forbindes med kompetansemål og grunnleggende ferdigheter, skaper i følge ARK-rapporten et konsistensproblem som gjør læreplanen tvetydig for leseren. En viktig erfaring fra arbeid med kriterier for vurdering er at kompetansemålene i læreplaner for fag forutsetter konkretisering av innhold for å kunne fungere som et koordinerende element i planleggingen. Dette har skoler arbeidet med siden Kunnskapsløftet ble lansert, men ikke alle har maktet å gjennomføre det. Et konkret problem i følge SMUL-rapporten gjelder forholdet mellom kompetansemål og arbeidsmåter:

*«Kompetansemålene uttrykker forventninger om hva elevene skal være i stand til å gjøre etter at utvalgte årstrinn er fullført. Arbeidsmåtene i faget bør selvsagt ha*

*sammenheng med hvilke kompetanser man jobber mot, men sammenhengen mellom arbeidsmåte og sluttkompetanse er ikke alltid like opplagt». (Rønning 2008. s 58)*

I Kunnskapsløftet er det en forventning til skoleeier og skole om å skape en god progresjon ved å konkretisere innhold i form av stoff og arbeidsmåter. Det er en forventning til lokalt nivå om å ha et gjennomgående fokus på grunnleggende ferdigheter på tvers av fag som skal implementeres på fagenes premisser. SMUL-rapporten fra 2008 dokumenterer at det er uklarheter med hensyn til integrering av ferdigheter i fag. Det er for eksempel vanskelig å skille mellom beskrivelsen av grunnleggende ferdigheter knyttet til lesing, skriving og muntlighet og tilsvarende hovedområder i norskfaget (Rønning 2008, s. 87). Forskerne etterlyser en bedre systematikk i hvordan de fem grunnleggende ferdighetene integreres i fagene og en mer systematisk plan for hvordan elevene kan sikres en god læringsprogresjon gjennom hele skoleløpet.

ARK-rapporten vurderer læreplanenes publisering som en viktig ramme for å skape sammenheng i arbeidet med læreplaner. I Norge er det tradisjon for å publisere læreplanene i hefte- eller bokform, distribuert på samme tidspunkt til alle skoler over hele landet. I dag er læreplanene for grunnskolen og den videregående opplæringen lenket sammen på en felles nettside uten at de blir distribuert som trykket tekst. I første øyekast kan det se ut som om den kronologisk oppbygde læreplanstrukturen oppløses i det nye systemet. I en sammenlikning av læreplaner for fem fag i seks land, gjennomført i 2010, ble det imidlertid avklart at både KL06 og læreplaner i andre land er strukturert etter tradisjonelle mønstre (Sivesind et al. 2011). En generell del følges av en prinsippdel som er felles for alle fag og deretter følger læreplaner for fag. Den elektroniske publiseringen gjør det mulig å finne raskt fram i læreplanene og å se mulige sammenhenger mellom dem. Likevel kan det være vanskelig å forstå hvordan læreplanene er bygget opp med sine deler og komponenter når læreplanen som et overordnet dokument ikke foreligger i trykket form.

Mangel på konsistens og koordinering kan føre til status quo som eksempelvis at lærere ikke endrer innhold i undervisningen som følge av KL06 selv om kompetansemålene åpner for et kunnskapsmangfold. Dette mønsteret synes i følge kartleggingsstudien å være mest fremtredende i videregående opplæring. En annen implikasjon er variasjoner mellom skoleeiere og skoler med hensyn til innhold og arbeidsformer og at læreplanene mister sin relevans i planlegging og tilrettelegging av undervisning

**Funn**

- *KL06 preges av mangel på konsistens på bestemte områder*
- *Kompetansemål integrerer kunnskaper og ferdigheter på fagenes premisser, men det er uavklart hvordan et skolefaglig innhold struktureres*
- *KL06 skaper faglig kontinuitet fordi kompetansemålene er tolkbare, noe som kan medføre variasjon mellom skoleeiere og skoler i oppfatningen av målene.*



## Implementering av læreplanreformen

### Forskningsspørsmål

- *Hvordan er læreplanreformen implementert etter intensjonene med reformen?*

### Dokumentasjon

Ett funn som knytter seg til implementeringen, er manglende oppfølging og samordning av lokalt arbeid med KL06. Funnet må sees på bakgrunn av de styringsintensjoner som lå til grunn for Kunnskapsløftet. Tabell 3 illustrerer fire typer av styringsmodeller som skiller mellom sentrum og periferi (eksempelvis mellom statlige myndigheter og den enkelte kommune eller skole) og i hvilken grad sentrale og lokale aktører foreskriver mål og framgangsmåter i implementering av reformer:

**Tabell 3 Styringsmodeller (Lois 1989), se også (Blossing et al.2012; Ekholm & Lindvall 1991; Nieveen & Kuiper 2012)**

Det sentrale nivået i skolesystemet	Definerer mål og forventer like resultater	Stimulerer målformulering og forventer ulike resultater
Foreskriver enhetlige arbeidsformer og metoder	Implementeringsmodellen (I)	Den gradvise utviklingsmodellen (II)
Forventer ulike arbeidsformer og metoder	Målbasert ansvarsmodell (III)	Profesjonell tillitsbasert modell (IV)

I firfeltstabellen representerer det første alternativet at sentrale myndigheter foreskriver både mål og framgangsmåter. Denne strategien kalles implementeringsmodellen (Type I). Et alternativ til implementeringsmodellen er at sentrale myndigheter foreskriver framgangsmåter, men hvor aktører gradvis endrer reformen ved å formulere egne mål (Type II). I dette tilfellet forutsetter styringen en åpenhet med hensyn til resultatoppnåelse. En tredje strategi forutsetter at sentrale myndigheter setter opp mål og gir lokale aktører ansvaret for å ta i bruk ulike arbeidsformer og metoder som skal bidra til bestemte resultater (Type III). Denne modellen baserer seg på en resultat-orientert ansvarliggjøring. I den mest åpne modellen har sentrale aktører tillit til at lokale aktører bestemmer både mål og framgangsmåter uten at resultatoppnåelse står i fokus (Type IV).

Sett på bakgrunn av tabell 3 synes KL06 å representere en ny type styring som kan beskrives som en målbasert ansvarsmodell hvor skolene ansvarliggjøres med hensyn til resultater (TYPE III). Det er fordi planene presiserer mål for hva elevene skal ha av kompetanse under og etter endt utdanningsløp, samtidig som de — ikke bare åpner opp for — men oppfordrer til bruk av ulike framgangsmåter og metoder.

Tidligere læreplaner i Norge har hatt et sterkt fokus på innhold og prinsipper og retningslinjer for organisering av skolens arbeid (Britt Ulstrup Engelsen 2006; Gudem 2011). I rekken av læreplaner i Norge representerer L97 høydepunktet i denne utviklingen (Dale et al. 2011, s. 5). Denne læreplanen forutsatte gradvis utvikling av mål uten å ha systemer for å måle resultatoppnåelse (TYPE II). For å kunne anvendes i praksis, forutsatte L97 fortolkning og tilpasning.

L97 gav likevel ikke det samme rommet for lokal tilpasning som eksempelvis M74 som kan sies å være mer i tråd med TYPE II hvor skolen gradvis endret reformen både ved å utvikle egne mål og ha frihet til å bestemme framgangsmåter i reformarbeidet. Den var langt mindre styrende enn M87 som anga et felles sett av bindende mål for skolen og prinsipper for lokalt læreplanarbeid, men uten å foreskrive hvordan ledere og lærere skulle organisere sin praksis (Sivesind 2008; Solstad 1994).

Rapportene diskuterer hvordan KL06 har vært realisert ut fra en målbasert ansvarsmodell. I oppstarten av prosessen synes de fleste skoler å være overlatt til seg selv (Dale et al. 2011, s. 2). På et senere tidspunkt i reformperioden synes bildet å være noe endret. Det slås fast at Skoleeierne har opplevd Kunnskapsløftet som krevende, og at det lokale læreplanarbeidet på skolene har vært omfattende og utfordrende. I følge resultater fra spørreundersøkelsen som er gjengitt i Aasen et. al (2012, s. 293), synes skoleeierne å representere et positivt implementeringsklima gjennom hele reformperioden. Dessuten har skoleeierne store forventninger til styringen av elevenes grunnleggende ferdigheter, bedre tilpasset opplæring og økningen av lærernes frihet i yrkesutøvelsen (Ottesen & Møller 2010, s. 9).

Hvordan skoleeierne ivaretok sitt utvidede ansvar i tråd med en målbasert ansvarsmodell, (TYPE III) er likevel et spørsmål til diskusjon. Resultatene fra FIRE-prosjektet tyder på svake forbindelseslinjer i implementeringen mellom skoleeier og rektor på den ene siden, og rektor og lærernes pedagogiske praksis på den andre siden (Aasen et.al. 2012, s. 297). Både rektorer



og lærere har erfart at overliggende nivå i liten grad har støttet og fulgt opp det pedagogiske arbeidet på henholdsvis skolenivå og klasseromsnivå. Med grunnlag i tall fra spørreundersøkelsen er det et mindretall av rektorene som mener at skoleeier har bidratt til å utvikle den kompetansen skolen trenger for å gjennomføre reformen. Imidlertid mener rektorer ved store skoler i store kommuner at skoleeier har bidratt positivt på dette området (Aasen et al. 2012, s. 21-22). Det er dermed store forskjeller i hvordan rektorer og lærere har erfart implementeringen av KL06.

Funnet ovenfor indikerer at det har vært utfordringer i implementeringen som gjelder flere sider ved styringen. For det første synes ansvarsfordelingen i arbeidet med læreplanene i Kunnskapsløftet å være uklar fra starten av. For det andre synes det å være mangelfull kommunikasjon mellom nivåer og aktører. For det tredje viser forskerne til et strukturproblem: «Kommunens størrelse hadde betydning for hvorvidt kommunen vurderte egen kompetanse til å implementere reformen som tilfredsstillende og om det var etablert pedagogiske støttefunksjoner» (Ottesen & Møller 2010, s. 9). For det fjerde var kompetansestrategien i for liten grad et målrettet tiltak i implementeringen, noe som er overraskende ut fra den målbaserte ansvarsmodellen som Kunnskapsløftet bygger på

Som ledd i arbeidet med å forbedre styringen i arbeidet med læreplanene valgte statlige myndigheter å utvikle veiledere rettet mot det lokale arbeidet med læreplanene i Kunnskapsløftet i 2009/10, ut fra intensjoner beskrevet i *Kvalitet i skolen* (St. meld. nr. 31 (2007-2008)) «Videre arbeid med læreplanene i Kunnskapsløftet» er en overskrift i tiltaksplanen som lanseres i denne stortingsmeldingen (Dale et al. 2011, s. 6). Disse veilederne gav imidlertid få retningslinjer for hvordan læreplanene skulle tilpasses lokalt og synes heller ikke å være mye brukt, noe som tilsier at statlige myndigheter har holdt fast i en resultatorientert ansvarlighet (TYPE III).

I følge den målbaserte ansvarsmodellen skal skoleeiere og skoler selv finne løsninger på aktuelle problemer, et prinsipp som kan føre til variasjon dersom mulighetsrommet utnyttes maksimalt, men som også kan bidra til stagnasjon og store forskjeller. KL06 har bidratt til denne mål- og resultatstyringen ved å gi skoleeier og skole et ansvar for å bestemme innhold og framgangsmåter. Samtidig oppleves styringen som langt mer hierarkisk enn før, noe som Møller, Prøitz og Aasen (2009) fortolker som uttrykk for blandede styringssignaler.

Observasjonen samsvarer med andre rapporter fra evalueringen av Kunnskapsløftet (Dale et al. 2011, s. 7).

Mye tyder på at læreplanverket ikke er implementert gjennom klare retningslinjer for hvordan det lokale arbeidet skal gjøres for å tilnærme seg mål, men i form av en målbasert modell som retter seg mot like resultater og hvor myndighetene støtter skolene gjennom en rekke utviklingsprosjekter og tiltak. Tiltakene har blant annet innebåret presisering av regelverket, igangsetting av kompetansetiltak og nettverksbygging (Aasen et al. 2012, s. 22). Prosjektene «Bedre vurderingspraksis» og «Vurdering for læring» er et av de første tiltakene som ble gjennomført for å konkretisere kompetansemålene i Kunnskapsløftet. I følge Aasen et. al. (2012) har disse prosjektene bidratt til etablering av lærende nettverk mellom skoler, skoleeiere, universitets- og høyskolesektoren og nasjonale myndigheter. I følge spørreundersøkelsen sier 52 prosent av rektorene i videregående skoler og 35 prosent av rektorene i grunnskolen at skoleeier i stor eller svært stor grad har bidratt i etablering av partnerskap og arenaer for dialog. På tross av denne satsingen, synes det likevel å være store forskjeller i systematikk og omfang på elevvurderingen i grunn- og videregående skole. Forskjellene kommer også til uttrykk i gjennomføringen av Ny GIV som skiller seg fra de andre prosjektene ved å innføre en implementeringsmodell (TYPE I) i styringen av skolen.

I en nylig publisert masteroppgave som bygger på intervjudata med ledere i to fylkeskommuner i 2012, synes eksisterende nettverk å tas i bruk i den lokale organiseringen av prosjektet. Et oppsiktsvekkende funn er at rektorer med erfaring fra skolen synes å være mer positive til prosjektet enn ansatte på kommunalt og fylkeskommunalt nivå (Bjørklund, Furu & Karlsen 2012). Dette funnet står i motsetning til et mønster som er fremtrende i evalueringen av Kunnskapsløftet, som viser at forvaltningsaktører på overordnede nivåer er mer positive til en reformimplementering enn aktører som er nærmere tilknyttet skolen (TYPE III). Det er grunn til å reise spørsmål om valg av den ansvarsbaserte målmodellen som gir kommunen en stor handlefrihet, bidrar til å skape dette mønsteret.

Men som allerede påpekt; det stilles få spesifiserte krav til elevers læring og måloppnåelse i læreplanverket, og koordineringen av fagene synes å være et problem. Dessverre er evalueringen mangelfull når det gjelder sammenlikning av læringsambisjoner i læreplanene, lærebøker og rammeverk for hva som vektlegges i eksamener og nasjonale prøver. Mye tyder på at en målbasert ansvarsmodell har medført økt fokus på elevvurdering med innflytelse på

undervisning men uten at innholdsfokus er klart kommunisert. Derfor er det et åpent spørsmål hvordan implementeringen av KL06 bidrar i styrking av læringsresultater.

### **Funn**

- *KL06 styrer gjennom elevvurdering, det vil si gjennom prosjekter som vektlegger kompetanser og forventninger til elevers læring. Det er imidlertid et åpent spørsmål hva implementeringen av KL06 har ført til i form av læringsresultater.*



## Påvirkning av forvaltningsnivåenes og skolenes praksis

### Forskningsspørsmål

- *På hvilken måte har læreplanverket påvirket forvaltningsnivåenes og skolens praksis?*

### Dokumentasjon

Rønning (2008) peker på grunnleggende ferdigheter som et nytt begrep i KL06.

Grunnleggende ferdigheter er forstått både som et middel til å nå kompetansemålene, men samtidig er de målbærende i seg selv ved å være integrert i kompetansemålene i fagene. Både Aasen et al. (2012) og Hodgson et al. (2012) viser at Kunnskapsløftets læreplaner er i aktiv bruk i mange skoler. Likevel er det store variasjoner i oppfatning og fortolkning av eksempelvis grunnleggende ferdigheter. Aasen et al. (2012) skriver at arbeidet med ferdighetene har i liten grad blitt et felles anliggende for skolen og at det er store variasjoner i hvordan begrepet er forstått.

Ottesen og Møller (2010, s. 9) refererer til en kvalitativ kasus-studie der to skoler er særskilt undersøkt med tanke på kvalitetsutvikling. Forskerne hevder at læreplanen i liten grad signaliserer hvordan læreplanen kobler kunnskap fra vurderingspraksis, undervisningspraksis og læreplanarbeid til begreper om læringsutbytte. Det synes ikke på dette tidspunktet å være en helhetlig plan fra skoleeiers side for arbeid med grunnleggende ferdigheter. Dessuten etterlyser aktører på lokalt plan mer støtte og veiledning på området (ibid.)

To år senere rapporterer Hertzberg og Ottesen (2012) om læreres forståelse av integreringen av de grunnleggende ferdighetene i undervisningen slik arbeidet blir praktisert. Forskerne konkluderer med at refleksjon over ferdighetenes funksjon og plass i fagene er mangelfull. Ferdigheter sies å være en integrert del av elevenes arbeid med faget, mer enn at lærere underviser om dem. Likevel kan det vises til en gradvis forbedring gjennom reformperioden i et utvalg av de kasus-skoler som er undersøkt.

Når det gjelder Kunnskapsløftet som sådan, har skoleledere og lærere i følge Aasen et. al (2012) sluttet opp om målsettingene i Kunnskapsløftet. FIRE-rapporten konkluderer med at læreplanene, slik de er utformet, synes å ha stimulert det lokale læreplanarbeidet og bidratt til samarbeid og erfaringsdeling mellom lærere og skoler. Forskerne i prosjektet konkluderer med at vurdering har bidratt til å styrke forståelsen av de nye læreplanene. Samtidig peker

forskerne på at variasjonene mellom skoler er store; «skolene er underveis, men i ulikt tempo» (Aasen et al. 2012).

Når det gjelder utviklingsområder, synes de fleste skolene å prioritere vurdering som et satsningsområde. I FIRE-prosjektet konkluderes det med at satsningen på vurdering har satt positive spor i skolen, men at det fremdeles er store variasjoner når det gjelder systematikk og omfang. Rektorene oppfatter læreplanverket som et godt styringsverktøy og har større tillit til reformens virkemidler enn lærerne (Aasen et al. 2012). Både rektorer og lærere er imidlertid enige om at reformen kunne vært klarere uttrykt i form av informasjon og strategiske styringsmidler i kommunikasjonen mellom statlig og kommunalt nivå. Dessuten viser undersøkelsen at det er relativt svake forbindelseslinjer mellom rektor og læreres praktisk pedagogiske arbeid med tanke på implementeringen. Alt i alt tyder funnene på behovet for kommunikasjon i alle ledd mellom statlige myndigheter og skolen som reformarena.

Styringslinjen er ikke den eneste faktoren som antas å ha betydning for skolens møte med reformen. Like viktig er institusjonaliserte praksiser og i hvilken grad ledere og lærere ønsker å skape endring og/eller å opprettholde vante praksiser. I følge Ottesen og Møller (2010, s. 15) framstår både lærere og rektorer i utvalget av 10 skoler som har vært gjenstand for studier, som forsvarere av trygge strukturer og praksiser hvor lite settes på spill. Dette til tross; i slutten av evalueringsperioden er det synlige tegn på endring i form av at strukturer og praksis gradvis justeres i forhold til nye mål og ambisjoner:

*Vi registrerer reformaktører både blant lærere og ledere som legger stein på stein i implementeringen av reformen. Denne lagleggingen kan på sikt gi grunnlag for større endringer i skolene. (Ottesen & Møller 2010, s. 15)*

Riktignok er ikke alle skolene like ivrige i å endre sin vurderingspraksis. Noen skyver ansvaret for utvikling av vurderingskriterier tilbake på statlige myndigheter for å sikre en mer rettferdig vurdering gjennom sentralt gitte kriterier. På skoler som tidligere har hatt erfaring med utvikling av vurderingskriterier, framstår rektorer som pådrivere i utviklingsarbeidet. På disse skolene er ledere og lærere mer positive til KL06.

Dessuten synes lærersamarbeid å være endringsfremmende, ikke minst gjennom prosjekter som bidrar til et felles språk om elevvurdering. Tidlig i evalueringsperioden rapporteres det

om en individuell vurderingspraksis blant lærerne. I 2011 er elevvurdering i større grad et felles ansvar.

Bestemmelser om vurdering ble formelt vedtatt i 2009 etter behandling i Stortinget. De er presentert og forklart i rundskriv og annen informasjon (Rundskriv Udir -1 2010) og har vært justert i 2011. Det er i arbeidet med dokumentasjon at vurderingskriterier aktualiseres, blant annet for å bedre vurderingen i kommunikasjon med elevene (Utdanningsdirektoratet 2012b)

SMUL-rapporten (Hodgson et al. 2012, s 9) konkluderer med at lærere har generelt sett økt sitt fokus på vurdering, noe som kan skyldes den nye forskriften i opplæringsloven. Den krever at lærere dokumenterer elevenes kompetanse og læringsutbytte, relatert til kompetansemålene etter 10. klasse for de fleste fag i grunnskolen (FOR 2006-06-23 nr 724 2012).

Formaliseringen av elevvurderingen gjennom detaljering av forskriften, er en av de største endringer med Kunnskapsløftet. Før 2009 var forskriften og utdypende forklaringer mangelfull i beskrivelse av eksamen og vurdering. Heller ikke læreplanene har tradisjon i å utdype vurderingskriterier eller måter å vurdere på. Derfor er det en tradisjon i norsk skole at vurderingspraksis er basert på skjønnsbasert kunnskap som lærere suksessivt har utviklet i samarbeid med andre lærere (Tveit 2007).

Funnene fra evalueringen av Kunnskapsløftet gjenspeiler denne tradisjonen. Hodgson et al. (2012, s. 9) skriver at «det er relativt få lærere i vårt utvalg som kjenner forskriften så godt at de kan uttrykke seg eksplisitt og klart om de ulike elementene som forskriften omfatter». Det er heller ikke mange lærere som kan definere undervisvurdering og sluttvurdering i tråd med forskriften til opplæringsloven. I stedet viser lærere til kriterier og forekomster av vurderingsformer ut fra situerte forståelser av praksis. Forskerne finner også variasjoner mellom trinnene, hvor lærere i videregående opplæring i større grad fokuserer på sluttvurdering enn lærere i grunnskolen.

At lærere i liten grad kjenner definisjonene i forskriftsverket, tyder på at lærere forholder seg til en formidlet lovpraksis snarere enn til lov- og regelverket i seg selv, slik tradisjonen er i differensierte utanningssystemer (Hopmann 1999). SMUL-rapporten antyder at lærerne strever, i særlig grad når det gjelder hva sluttvurderingen skal omfatte og hvordan den skal implementeres, og de fortolker begrepene sluttvurdering i situasjonen, «der og da», nokså

konkret – «sluttvurdering fortolkes som noe som er på slutten av noe, enten det er en time eller et år». (Hodgson et al. 2012, s. 9). Kommunikasjonsproblemene tilskrives læreres manglende bruk og anvendelse av lovverket, men forskerne ser også saken fra skolens og lærernes side:

*Formaliseringen av vurderingsarbeidet problematiseres av enkelte lærere, noe vi mener det også er grunnlag for å gjøre. Både det faktum at økt formalisering kan ta av den tiden lærerne normalt ville ha brukt sammen med elevene, men også det at slik formalisering kan lede til det man på engelsk betegner som performativity, dvs. fokus på konkrete læringsmål og effektiv testing av disse. (Hodgson et al. 2012, s. 10)*

Med dette løftes problematikken inn i en diskusjon om læreplanens overordnede målsettinger og kunnskapssyn. Forskerne peker med rette på en mulig fallgrube i spesifisering av hvor mye tid lærere skal bruke på å uforme kriterier, i hvor stort omfang, hvor ofte og videre hvor omfattende vurderinger skal være og hva de skal omfatte. Forskerne er særlig kritiske til læreres forsøk på å overvåke elevenes læring på barnetrinnet gjennom eksempelvis ukeprøver, hvor lærere fokuserer på relativt avgrensede læringsmål (Hodgson et al. 2012, s. 10). Dermed reises ikke kritikken utelukkende mot formaliseringen, men også mot måten vurderinger gjennomføres på i skolen.

Hodgson et al (2012) beskriver hvordan vurderingsarbeidet i skolen gjøres på ulike vis, gjennom blant annet eksplisitte spørsmål og svar, og i formelle samtaler som oppstår når lærere og elever diskuterer. Likevel etterlyser forskerne dypere samtaler, hvor lærere forsøker å sjekke ut elevenes forståelse av kunnskaper og læringsprosesser. Tilbakemeldingene til elevene er heller ikke preget av dybdefokus med utfyllende forklaringer til hvordan arbeidet kan gjøres (Hodgson et al. 2012, s. 11).

Også Ottesen og Møller (2010, s. 14) beskriver undervisvurderingen som et nytt innsatsområde og at det er stort behov for å utvikle tilbakemeldingskultur og kompetanse. Forskerne ser ikke store framskritt fra 2007 til 2010 når det gjelder hvordan elevene selv involveres i vurderingen. I 2012 påpekes det i SMUL-prosjektet at læreren er i stand til å beskrive varierte former for medvirkning, men i hovedsak knyttet til egenvurdering og i liten grad ved å trekkes inn i definisjon av rammer for vurderingsarbeidet (Hodgson et al. 2012, s. 9).



Alt i alt synes kompetansemålene i Kunnskapsløftet å være godt mottatt i skolen selv om det kan sies å ligge mange utfordringer i å konkretisere og anvende målene, blant annet når det gjelder å se sammenhenger mellom sentrale begreper og tekster som lovverk, læreplaner og strategier for blant annet elevvurdering. På tross av disse utfordringene gir evalueringene uttrykk for en positiv endring: læreplanreformen har inspirert til utviklingsarbeid, ikke minst på vurderingsområdet.

Det synes å være et utviklingspotensial i kommunikasjonen mellom stat, skoleeier, rektor og lærer. Dette er en mulig forklaring på at skolenes institusjonelle praksiser avgjør hvordan læreplanen påvirker skolen og undervisningen. Derfor vil også det lokale utviklingsarbeidet ved skolene ha en avgjørende betydning for hvilken type vurdering elevene får, hvordan de trekkes inn i vurderingsarbeidet og hvordan de inngår i refleksjoner om egen læring.

### **Funn**

- *KL06 er ikke alltid til hjelp når ledere og lærere ønsker det*
- *Læreplanene har motivert og aktivisert ledere og lærere*
- *Læreplanene har gitt rom for innovativ virksomhet knyttet til elevvurdering, men ikke alle har utnyttet mulighetene*



## **Evalueringens kunnskapsbidrag i lys av annen forskning**

Målet med denne synteserapporten har vært å *undersøke hvordan læreplanverket er utformet og implementert etter intensjonene med reformen. Den har sett på sammenhengen mellom ulike deler i læreplanverket og stilt spørsmål om en mulig påvirkning av forvaltningsnivåenes og skolens praksis.* Denne siste delen vil gi en kort oppsummering av funnene i lys av nasjonal og internasjonal forskning og vurdere kunnskapsbidraget av evalueringen med tanke på det videre arbeidet med reformen.

Evalueringen av Kunnskapsløftet har bidratt med fyldige fremstillinger av læreplanenes utforming og implementering på de områder som er undersøkt. Hva er kunnskapsbidraget? For å svare på dette spørsmålet vil jeg ta utgangspunkt i Rasmussen, Kruse og Holm (2007) som skriver at kunnskapsutvikling i utdanningssystemet kan operere på flere felt. Forfatterne skiller mellom utdanningsforskning, pedagogisk refleksjonsteori og pedagogisk praksis.

Mens utdanningsforskning gjennomføres ut fra en vitenskaplig idé om hva som er forskningsmessig sant eller usant, vil pedagogisk refleksjonsteori ha en veiledende funksjon i reformfeltet. Pedagogisk praksis kjennetegnes på sin side av en kommunikasjon som omhandler hva som er brukbar kunnskap eller ikke.

Alle de tre sluttrapportene som er referert i denne syntesen, har fundert analyser og funn på empirisk materiale som er innhentet på bakgrunn av problemstillinger definert av oppdragsgiver. Problemstillingene styrer forskningen gjennom å fokusere på noen temaer og sammenhenger framfor andre. I dette ligger det begrensninger i hva evalueringen peker på og kommer fram til gjennom analyser av resultater.

I sluttrapporten for ARK-prosjektet utgjør dokumentanalysene et hovedmateriale. I FIRE-prosjektet vises det både til en kvantitativ survey som er felles for alle prosjektene i evalueringen og case-studier som omfatter intervjuer med en rekke aktører på ulike nivåer over en tidsperiode. FIRE-prosjektet har valgt å sammenlikne et utvalg skoleeiere og skoler (Aasen et al. 2012). SMUL-prosjektet har dekket temaer knyttet til undervisning og læring med utgangspunkt i en felles survey (Hodgson et al. 2012). Resultater fra denne spørreundersøkelsen kombineres med analyser av intervju- og observasjonsdata, inkludert video-analyser som er et interessant bidrag til klasseromsforskningen. I SMUL er også elevdata trukket inn.

De kvantitative data er i hovedsak brukt til kartleggingsstudier hvor resultater analyseres på bakgrunn av kontekstuelle vilkår som arbeidssted, skoletrinn og kommunestørrelse. Gjennom denne type sammenlikning fremgår systematiske forskjeller mellom nivåtilhørighet i styringssystemet og i skolesystemet som sådan.

Et gjennomgående mønster er den store variasjonen i utviklingsorientering mellom trinnene (barne- og ungdomsskoler vs videregående opplæring) og mellom styringsnivåer (lærere, skoleledere, skoleiere og statlige myndigheter). Funnene tyder på at forventninger til endring øker med styringsnivå. De viser også at lærere på barnetrinnet er mer endringsvillige enn lærere på videregående trinn.

Dette mønsteret sammenfaller med resultater av tidligere nasjonale undersøkelser av Kunnskapsløftet (Allerup, Kovač, Kvåle, Langfeldt & Skov 2009; Bergem, Båtevik, Bachmann & Kvangarsnes 2006). Samtidig peker resultater fra en sammenliknende case-studie som er gjennomført i forbindelse med Ny GIV på at rektorene vurderer prosjektet mer positivt enn overordnede, som tilsier et noe annet responsmønster (Bjørklund et al. 2012). Datagrunnlaget er et case-studium avgrenset til to fylkeskommuner, men gir interessante funn ut fra den implementeringsmodellen som er valgt for prosjektet hvor blant annet fremgangsmåter er foreskrevet.

I FIRE-prosjektet vises det til kulturer og reformorientering som en mulig forklaring på variasjon i endringskapasiteten. Nettverk synes også å ha betydning. En annen sannsynlig forklaring av variasjon i endringskapasiteten mellom lavere og høyere klassetrinn, er fagenes strukturering av undervisningen.

Fagdisiplineringen er en strukturerende faktor som vanskeliggjør et fruktbart samarbeid mellom lærere om for eksempel elevvurdering og integrering av grunnleggende ferdigheter på tvers av fag. For å skape kommunikasjon om grunnleggende ferdigheter på tvers av fag, forutsettes utvikling et felles språk gjennom for eksempel prosjekter, noe som er utprøvd i en norsk videregående skole i de senere år (Helstad & Lund 2012).

Samtidig er det tidligere dokumentert i evaluering av Reform 97 at evaluering som styringsverktøy synes å ha større påvirkningskraft på samspill mellom aktører sammenliknet med læreplaner og lærebøker (Bachmann 2005). Et mål om økt styring er en sannsynlig bakgrunn for vektleggingen av mål i læreplaner, slik det gjøres i andre land (Hall & Øzerk

2010). At en nasjonal evaluering av Kunnskapsløftet viser til vurdering som en faktor for endring, er derfor ikke uventet. Samtidig er det relevant å spørre: Om ikke læreplaner styrer læreres undervisningspraksis, er dermed læreplaner uviktige og uten betydning i et reformarbeid?

Evalueringsrapportene er entydige i sitt svar på dette spørsmålet. Læreplaner er sentrale tekster i kommunikasjon på alle nivåer, og som denne synteserapporten har påpekt; læreplaner har flere funksjoner enn å skulle styre læreres aktiviteter i klasserommet. Samtidig peker forskerne på at kommunikasjonen mellom nivåer ikke synes å være så god som den burde ha vært ut fra hva ledere og lærere forventer, noe som kan være til hinder for et godt utviklingsarbeid. I dette ligger en normativ vurdering som uttrykkes både eksplisitt og implisitt i de tre sluttrapportene og som bidrar til det Rasmussen et al. (2006) omtaler som pedagogisk refleksjonskunnskap.

Intensjonene med læreplanverket i Kunnskapsløftet var mange, hvorav noen synes å være oppfylt:

- Læreplanverket regulerer forvaltning og skole ved å være forskriftsfestet og ved å sette utvalgte temaer som grunnleggende ferdigheter, kompetansemål og vurdering på dagsorden
- Det profesjonelle ansvaret for det lokale arbeidet med læreplaner har økt med Kunnskapsløftets læreplaner
- Læreplanene har motivert og stimulert til utviklingsarbeid
- Læreplanene åpner for variasjon mangfold med hensyn til arbeidsmåter og metoder
- Kompetansemål og fokus på vurdering i Kunnskapsløftet bidrar til økt styring mellom nivåer og aktører
- Oppmerksomheten mot tilpasset opplæring i forhold til enkeltelevers behov og målbare læringsresultater har forsterket seg med Kunnskapsløftet

Samtidig viser evalueringen at det fortsatt gjenstår en rekke utfordringer knyttet til utforming og implementering av læreplanene. Evalueringsrapportene viser for eksempel at:

- Kompetansemålene utfordrer i liten grad den relativt stabile fagorienteringen i skolen

- Kompetanseorienterte læreplaner gir ikke god nok støtte i måten det faglige innholdet skal velges ut og tilrettelegges på
- En modell som tilsier at mål bestemmes sentralt, og framgangsmåter bestemmes lokalt, bidrar til forskjeller i utdanningstilbud videreføres. Svak koordinering mellom forvaltningsnivåer og skolens praksis synes å være til hinder for et konstruktivt utviklingsarbeid
- I og med at læreplanen i liten grad reduserer kunnskapskompleksitet gjennom et innholdsfokus vil reformen føre til en breddeorientering og en overflatisk tilnærming i vurdering og læring
- Formaliseringen av vurderingsarbeidet øker krav til dokumentasjon og reduserer dermed tiden lærerne ellers vil hatt til forberedelser av undervisning og arbeid med elevene
- Formalisering av vurdering kan lede til et ensidig fokus på konkrete læringsmål og effektiv testing som verken tjener breddefokuset eller dybdefokuset i læringen

Listen av sterke og svake sider ved læreplanenes utforming og implementering i Kunnskapsløftet bygger på de funn og fortolkninger som er utledet i denne synteserapporten. Evalueringen baserer seg på et rikt og omfattende dokumentasjonsmateriale om læreplanreformen og dens implementering og bidrar til det Rasmussen et al (2007) omtaler som utdanningsvitenskapelig forskning. Samtidig vil en vurdering være av normativ art, noe som kommer til uttrykk både på og mellom linjene i sluttrapportene. ARK-rapporten er kritisk til det faktum at læreplanene bygger på flere kunnskapssyn og har kritisert statlige myndigheter for manglende informasjon som skoleeiere og skoler hadde behov for i oppstarten av reformen. Forskerne i dette prosjektet har også stil spørsmål til en kontinuerlig justering av læreplanene på nett. SMUL-prosjektet kritiserer læreplanene for å være uklare i valg av terminologi og ser behovet for en balansert og innholdsfokusert elevvurdering i undervisningen. FIRE-prosjektet påpeker hvordan reformarbeidet uttrykker motstridende styringssignaler.

Forskningsrapportene legger et flerdimensjonalt perspektiv til grunn for å vurdere styring, skoleutvikling og læring med referanser til arbeidet med læreplanene. Likevel synes argumentasjonen å hvile på et handlingsperspektiv som ikke er like grunnleggende for

hvordan myndighetene har valgt å styre skolen i henhold til en målbasert ansvarsmodell. Med dette etterlyser evalueringen det Rasmussen et. al (2006) omtaler som pedagogisk refleksjonsteori, ikke bare i skolen, men som et grunnlag for hvordan reformen er designet og bygget opp.

Oppsummeringen av resultatene støtter myndighetenes arbeid med å revidere læreplanene. Dette behovet finner vi også igjen i internasjonal litteratur om standard-baserte læreplaner. I følge Scholl (2012) har kompetansebaserte læreplaner fordelen av at de beskriver i mer eller mindre grad formaliserte forventninger til elevers læring. De har imidlertid ikke den samme veiledende funksjonen som tradisjonelle læreplaner har, ved å ta høyde for hvordan skolene og den enkelte elev skal kunne nå de ambisjoner som ønskes realisert. Derfor anbefaler Scholl en læreplanlest som kobler resultatorientering med en innholdsorientering.

I en nylig publisert bok basert på en omfattende forskningsoversikt som belyser sammenhengen mellom undervisningsfaktorer og elevers læring, viser Håkansson og Sundberg (2012) generelle prinsipper for hva som kjennetegner kvalitativt god undervisning, og hvor et innhold er et sentralt omdreiningspunkt. Avslutningsvis vil jeg referere til disse prinsippene som innspill til videre arbeid med reformen. I følge oversikten kjennetegnes god undervisning av:

1. At det finnes et *støttende og omsorgsfullt (omhändertagende) klasseromsklima*, der mesteparten av den tilgjengelige tiden egnest til kunnskapsrelaterte aktiviteter – og der ledelsen av klasseromsarbeidet forsøker å bidra til en langsiktig engasjement hos elevene for disse aktivitetene.
2. Undervisningen i de ulike fagene skal preges av en *innholdsmessig struktur*, der alle deler av undervisningen er strukturert og *orientert i retning mot læring*. Lærere kan for eksempel forberede elevene for læring gjennom innledningsvis å strukturere mål og innhold samt klargjøre forventninger til resultat og på samme måte, klargjøre hva som er gode strategier for læring.
3. For å underlette meningsfull læring og langtidseffekter betones vekten av et *sammenholdt innhold*, det vil si at innholdet i undervisningen legges fram med tydelighet, og senere utvikles på en passende måte ut fra dets unike struktur og sammenheng.

4. Av forskningen fremgår det også, for at en kvalitativ god undervisning skal komme i stand, betydningen av at kommunikasjonen i klasserommet preges av et reflekterende *samtaleklima*, der spørsmål planlegges for å engasjere elevene i sammenhengende samtaler, strukturert omkring læringsinnholdets bærende idéer og prinsipper.
5. I den daglige undervisningen er det dessuten behov for *praktiske øvelser og anvendte øvelser (tillämpningsövningar)*, der elever får rikelig muligheter til å øve og anvende det de har lært, og å ta i mot en forbedringsorientert tilbakemelding. I denne sammenhengen er *samarbeidslæring* viktig da forskningen viser at elever kan dra nytte av å arbeide i par eller i smågrupper for selv å forstå eller for å hjelpe noen andre til å gjøre det.
6. I tillegg et generell prinsipp for kvalitativt god undervisning, evnen til å kunne *bygge opp elevenes engasjement i arbeid med oppgavene*, der læreren har en viktig funksjon i å gi alle typer av støtte som elevene behøver for å bli involverte i læreraktiviteter og gjøre læringen mer produktiv.
7. Av stor vekt er også det som innebæres i begrepet strategisk undervisning, og som handler om at læreren modellerer og deretter instruerer elevene i lærings- og selvreguleringsstrategier.
8. I alle undervisningsprosesser gjenfinnes ulike former for vurdering, både prosessorienterte og resultatorienterte. I forstand av generelle prinsipper anses *målorientert vurdering* å være betydningsfull, da læreren anvender en blanding av formelle og uformelle vurderingsmetoder for å følge elevens utvikling mot læringsmålene.
9. Bak dette ligger også *forventninger til studieprestasjoner*, som læreren bidrar til gjennom hensiktsmessig oppfølging.
10. Forskere peker også på at det er viktig for elevene å forstå hva undervisningen går ut på (Håkansson & Sundberg 2012, s. 84-85)).

Det er særlig SMUL-rapporten som beskriver de praktiske, situerte og skjønnsmessige vurderinger som lærere gjør seg i det daglige arbeidet med læreplanen og tilhørende dokumenter. Det gjelder ikke minst hvordan lærere forstår underveis- og sluttvurdering som



noe som inngår i undervisningen, ikke kun som en formalisert plikt. Observasjonen av læreres praktiske bruk av dokumenter bekrefter Rasmussen et al (2007) karakteristikk av pedagogisk praksis som kjennetegnes av en kommunikasjon som omhandler hva som er brukbar kunnskap eller ikke. Fra skolens ståsted vil både forskning og reform fremstå som livsfjern dersom den ikke bidrar til brukbar kunnskap for deres praksis. Det er først og fremst i dette perspektivet læreplanene vurderes i skolen og får sin relevans og funksjon.

Ut fra listen av prinsipper som er presentert ovenfor (Håkansson et. al 2012) tyder evalueringen på at reformarbeidet har ført skolen i riktig retning når det gjelder økt fokus på vurdering og læring samtidig som det er store forskjeller i skolars praksiser, slik det også stadfestes i større norsk forskningsprosjekt, kalt KIO-prosjektet (Kvalitet i opplæringa) (Haug 2012, s. 28).

Samtidig synes sluttrapportene fra evalueringen av Kunnskapsløftet å demonstrere mangelfull koordinering av fag, ferdigheter og arbeidsmåter, som står i kontrast til flere prinsipper for god undervisning som beskrevet i listen ovenfor (se punkt 2, 3, 5 og 10). Den målorienterte ansvarsmodellen overser betydningen av prinsipper for organisering av kunnskap og undervisning på et administrativt plan med fare for et overdrevet fokus på individualistiske motiver: «Når undervisningens resultat ställs i fokus, kommer samtidigt den enskilde individens ambitioner och planer att stå i centrum för undervisningen» (Wahlström 2009, s. 140). Et individualisert fokus, kjennetegner mange lands læreplaner og kan sies å være uttrykk for en global trend (Rosenmund 2006).

Læreplanreformer forutsetter imidlertid koordinering på flere nivåer, ikke bare på et individualistisk plan. Et av de viktigste spørsmålene etter denne evalueringen knytter seg derfor til læreplanenes administrative kapasitet i koordinering av fag og ferdigheter med betydning for elevenes læring. Verken 1990-tallsreformene eller reformene på 2000-tallet tyder generelt sett på konsentrasjon og dybdefokus i læringsarbeidet (Haug 2004; Imsen 2004; Klette 2004). Dette er ikke bare et pedagogisk-profesjonelt problem, men gjelder flere sider ved læreplanenes utforming og implementering.

Denne synteserapporten kan ikke gi et svar på hvordan læreplanimplementering kan bidra til større konsentrasjon i læringsarbeidet, men mye tyder på at den faglige koordineringen er et springende punkt, noe som tilsier innholdsspørsmålet bør settes på den politiske-

administrative dagsorden. Læreplanenes kanskje viktigste funksjon handler om å skape gode rammer for undervisning og læring i skolen. Derfor bør læreplaner utformes med kunnskap om hvordan skoleeiere og skoler organiserer arbeidet med elever og foreldre og i lys av hva en økende rettsliggjøring betyr for organiseringen.

Det vil være til skolens og elevenes fordel at kunnskap fra evalueringen benyttes aktivt i justering av læreplaner og oppfølging av implementeringen. Ikke minst bør dokumentasjon og erfaringer med utvikling av kriterier for vurdering fra lokalt plan drøftes i justering av nye læreplaner (se Hopfenbeck, Thronsen, Lie & Dale 2012). Dessuten bør modeller for utvikling av kunnskapskrav i læreplaner for fag i andre land gjennomgås i lys av internasjonal forskning på feltet (se eksempelvis Lest & Winch 2012; Sivesind et al. 2012; Sundberg & Wahlström 2012). Så langt tyder forskningen på at kunnskapskrav bidrar til å formalisere læringskrav og individuelle rettigheter, men uten nødvendigvis å løse de typer av problemer som evalueringen av Kunnskapsløftet har avdekket.

Trenden internasjonalt, men også erfaringer lokalt, tyder på at antall mål bør reduseres og at innholdet i og på tvers av fag bør konsentreres. Kunsten blir da å definere et innhold som går utover et snevert kunnskapsbegrep.

## Referanser

- Aarkrog, V. & Wie Bang, S. (2012). Resultater av evalueringen av Kunnskapsløftet. Synteserapport. Aarhus universitet. Hentet fra [www.utdanningsdirektoratet.no](http://www.utdanningsdirektoratet.no)
- Aasen, P., Møller, J., Rye, E., Ottesen, E., Prøitz, T. S. & Hertzberg, F. (2012). *Kunnskapsløftet som styringsreform - et løft eller et løfte?: forvaltningsnivåenes og institusjonenes rolle i implementeringen av reformen*. 20/2012. Oslo: NIFU.
- Allerup, P., Kovač, V. B., Kvåle, G., Langfeldt, G. & Skov, P. (2009). *Evaluering av det Nasjonale kvalitetsvurderingssystemet for grunnsopplæringen* (bind 8/2009). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Andersen, S. S. (1997). *Case-studier og generalisering: forskningsstrategi og design*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bachmann, K. (2005). *Læreplanens differens. Formidling av læreplanen til skolepraksis*. Avhandling for dr. polit graden. Pedagogisk institutt. Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, NTNU.
- Bachmann, K. & Sivesind, K. (2012). Kunnskapsløftet som reformprogram: fra betingelser til forventninger. I T. Englund, E. Forsberg & D. Sundberg (red.), *Vad räknas som kunskap? Läroplansteoretiska utsikter och inblickar i lärarutbildning och skola* (s. 242-260). Stockholm: Liber.
- Bergem, R., Båtevik, F. O., Bachmann, K. & Kvangarsnes, M. (2006). Tidleg oppstart med nye læreplanar. Kartlegging av erfaringar med førebuing og iverksetjing. fra Arbeidsrapport nr. 196. Høgskulen i Volda Møreforskning Volda [http://udir.no/upload/Tidleg\\_oppstart.pdf](http://udir.no/upload/Tidleg_oppstart.pdf)
- Bjørklund, A., Furu, M. & Karlsen, H. (2012). *Uutholdelige utfordringer i utdanningssektoren: Ny GIV for samarbeid på tvers av forvaltningsgrensene?* Masteroppgave i Utdanningsledelse, Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Universitetet i Oslo
- Blossing, U., Hagen, A., Nyen, T., Söderström, Å, & Hagen Tønder, A.. (2012). *Utvikling av skoler: prosesser, roller og forbedringshistorier*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Dale, E. L., Engelsen, B. U. & Karseth, B. (2011). *Kunnskapsløftets intensjoner, forutsetninger og operasjonaliseringer: En analyse av en læreplanreform* Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo.
- Doyle, L. H. (2003). Synthesis through meta-ethnography: paradoxes, enhancements and possibilities. *Qualitative Research*, 2, 321-344.
- Ekholm, M. & Lindvall, K. (1991). *Eleverna och demokratin i skolan. Enkätbelysning och en värderande diskussion. Forskningsrapport* (bind 91:6). Karlstad: Högskolan i Karlstad. Skole- og barnomsorgsforskningen i samverkan med Tema Kommunikasjon, Lindköpings universitet.
- Engelsen, B. U. (2006). *Kan læring planlegges?: arbeid med læreplaner - hva, hvordan, hvorfor* (5. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Engelsen, B. U. (2008). *Kunnskapsløftet. Sentrale styringssignaler og lokale strategidokumenter*. Rapport nr. 1. Forskningsgruppen Læreplanstudier, forskningsprosjektet ARK. Det Utdanningsvitenskapelig Fakultet.: Universitetet i Oslo.
- Engelsen, B. U. & Karseth, B. (2007). Læreplan for Kunnskapsløftet - et endret kunnskapssyn? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 5, 404-415.
- FOR 2006-06-23 nr 724. (2012). Forskrift til opplæringslova.

- Gedde-Dahl, T. (2002). Å lese læreplanen. I J. L. Tønnesson (red.), *Den flerstemmige sakprosaen* (s. 190-217). Bergen: Fagbokforlaget. Landslaget for norskundervisning.
- Gough, D., Thomas, J. & Oliver, S. (2012). Clarifying differences between review designs and methods. *Systematic Reviews*. Hentet fra <http://www.systematicreviewsjournal.com/content/1/1/28>
- Gundem, B. B. (2011). *Europeisk didaktikk: tenkning og viten*. Oslo: Universitetsforl.
- Hall, K. & Øzerk, K. Z. (2010). Primary curriculum and assessment. England and other countries. I R. Alexander, C. Doddington, J. Gray & L. Hargreaves (red.), *The Cambridge Primary Review Surveys* (s. 375-415). Cambridge: Routledge.
- Haug, P. (2004). Resultat får evalueringa av Reform 97 (bind). Oslo: Noregs forskningsråd.
- Haug, P. (2012). Kvalitet i opplæringa. I P. Haug (red.), *Kvalitet i opplæringa. Arbeid i grunnskulen observert og vurdert* (s. 9-32). Oslo: Det norske samlaget.
- Helstad, K. & Lund, A. (2012). Teachers' talk on students' writing: Negotiating students' texts in interdisciplinary teacher teams. *Teaching and Teacher Education*, 28(4), 599-608. doi:<http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2012.01.004>
- Hertzberg, F. & Ottesen, E. (2012). Implementering av sentrale elementer i reformen. I P. Aasen, J. Møller, E. Rye, E. Ottesen, T. S. Prøitz & F. Hertzberg (red.), *Kunnskapsløftet som styringsreform - et løft eller et løfte?* (bind). NIFU: Rapport 20/12.
- Hodgson, J., Rønning, W. & Tomlinson, P. (2012). *Sammenhengen mellom undervisning og læring: en studie av læreres praksis og deres tenkning under Kunnskapsløftet*. Sluttrapport. Nr. 4/2012. Bodø: Nordlandsforskning.
- Hopfenbeck, T. N., Throndsen, I., Lie, S. & Dale, E. L. (2012). Assessment with Distinctly Defined Criteria: a research study of a national project. *Policy Futures in Education*, 10. Hentet fra [http://www.wwords.co.uk/pdf/validate.asp?j=pfie&vol=10&issue=4&year=2012&article=6\\_Hopfenbeck\\_PFIE\\_10\\_4\\_web](http://www.wwords.co.uk/pdf/validate.asp?j=pfie&vol=10&issue=4&year=2012&article=6_Hopfenbeck_PFIE_10_4_web)
- Hopmann, S. (1999). The Curriculum as a Standard of Public Education. *Studies in Philosophy and Education*, 18, Kluwer Academic Publishers, Netherland, 89-105.
- Håkansson, J. & Sundberg, D. (2012). *Utmærkt undervisning. Framgångsfaktorer i svensk och internationell belysning*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Imsen, G. (2004). Skolens ledelse, skolens kultur og praksis i klasserommet: Er det noen sammenheng? I G. Imsen (red.), *Det ustyrlige klasserommet. Om styring, samarbeid og læringsmiljø i grunnskolen* (s. 144-164). Oslo: Universitetsforlaget.
- Klette, K. (2004). Lærerstyrt kateterundervisning fremdeles dominerende? Aktivitets- og arbeidsformer i norske klasserom etter Reform 97. I K. Klette (red.), *Fag og arbeidsmåter i endring? Tidbilder fra norsk grunnskole. Grunnskolen etter reform 97* (s. 21-37). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet & Utdanningsdirektoratet. (2006). Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Hentet fra <http://www.udir.no/Lareplaner/>
- Lest, P. M. & Winch, C. (2012). The European Qualification Framework: skills, competences or knowledge? *The European Educational Research Journal*, 11(3), 369-380. Hentet fra [http://www.wwords.co.uk/pdf/validate.asp?j=eerj&vol=11&issue=3&year=2012&article=5\\_Mehaut\\_EERJ\\_11\\_3\\_web](http://www.wwords.co.uk/pdf/validate.asp?j=eerj&vol=11&issue=3&year=2012&article=5_Mehaut_EERJ_11_3_web)
- Lois, K. S. (1989). The role of the school district in school improvement. I M. Holmes, K. Leithwood & D. Musella (red.), *Educational policy for effective schools* (s. 145-167). Toronto: OISE Press, referert fra Blossing et al. (2012).

- Maroy, C. (2012). Towards Post-Bureaucratic Modes of Governance. I G. Steiner-Khamsi (red.), *Policy Borrowing and Lending in Education* (s. 62-94). Oxon: Routledge.
- Møller, J., Prøitz, T. S. & Aasen, P. (2009). *Kunnskapsløftet - tung bør å bære? : underveisanalyse av styringsformen i skjæringspunktet mellom politikk, administrasjon og profesjon* (bind 42/2009). Oslo: NIFU STEP.
- Nieveen, N. & Kuiper, W. (2012). Balancing Curriculum Freedom and Regulation in the Netherlands. *European Educational Research Journal*, 11(3), 357–368.
- Nordenbo, S. E. (2012). Kunnskapsløftet som reformprocess. Synteserapport. Institut for uddannelse og pædagogik, Aarhus universitet, København. Hentet fra: <http://www.utdanningsdirektoratet.no>.
- Olsen, R., Hopfenbeck, T. N., Lillejord, S. & Roe, A. (2012). Elevenes læringsituasjon etter innføringen av ny reform. En synteserapport i evalueringen av Kunnskapsløftet. Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo. Acta Didactica Oslo, 1/2012. Hentet fra <http://www.uv.uio.no/ils/forskning/publikasjoner/acta/acta-oslo/index.html>
- Ottesen, E. & Møller, J. (2010). *Underveis, men i svært ulikt tempo* (bind 37/2010). Oslo: NIFU STEP.
- Ragin, C. C. & Amoroso, L. M. (2011). *Constructing social research*. Thousand Oaks, Calif.: Pine Forge Press.
- Rasmussen, J., Holm, C. & Kruse, S. (2007). *Viden om uddannelse : uddannelsesforskning, pædagogik og pædagogisk praksis*. København: Hans Reitzel.
- Rosenmund, M. (2006). The Current Discourse on Curriculum Change: A Comparative Analysis of National Reports on Education. I A. Benavot & C. Braslavsky (red.), *School Knowledge in Comparative and Historical Perspective. Changing Curricula in Primary and Scondary Education*. CERC Studies in Comparative Education 18. Comparative Education Research Centre. The University of Hong Kong. Hong Kong: Springer.
- Rundskriv F-13/04. (2004). Dette er Kunnskapsløftet. Kultur for læring. Hentet fra [http://www.regjeringen.no/upload/kilde/ufd/rus/2004/0016/ddd/pdfv/226866-rundskriv\\_kunnskapsloftet.pdf](http://www.regjeringen.no/upload/kilde/ufd/rus/2004/0016/ddd/pdfv/226866-rundskriv_kunnskapsloftet.pdf)
- Rundskriv Udir -1. (2010). Individuell vurdering i grunnskolen og videregående opplæring etter forskrift til opplæringsloven, kapittel 3. Hentet fra [http://www.udir.no/Upload/Rundskriv/2010/5/Udir\\_1\\_2010\\_Individuell\\_vurdering\\_i\\_grunnskolen\\_og\\_videregaende\\_opplaring.pdf?epslanguage=no](http://www.udir.no/Upload/Rundskriv/2010/5/Udir_1_2010_Individuell_vurdering_i_grunnskolen_og_videregaende_opplaring.pdf?epslanguage=no)
- Rønning, W. M. (2008). *Læreplan, læreverk og tilrettelegging for læring* (bind nr. 2/2008). Bodø: Nordlandsforskning.
- Scholl, D. (2012). Are the Traditional Curricula Dispensable? A Feature Pattern to Compare Different Types of Curriculum and a Critical View of Educational Standards and Essential Curricula in Germany. *European Euducational Research Journal*, 11(3), 328–341.
- Sivesind, K. (2008). *Reformulating Reform. Curriculum history revisited*. Avhandling for Dr.Phil graden: Det utdanningsvitenskapelige fakultet. Universitetet i Oslo.
- Sivesind, K., Ellingsen, H., Kvithyld, T., Pettersen, K. D., Blå, B. H., Torkildsen, S. et al. (2011). *Kunnskap og læringsambisjoner for ungdom i seks land*. Oslo: Rapport. Utdanningsdirektoratet. Hentet fra <http://www.udir.no/Rapporter/Kunnskap-og-laringsambisjoner-for-ungdom-i-seks-land/>

- Sivesind, K., van den Akker, J., & Rosenmund, M. (2012). The European Curriculum: restructuring and renewal. Editorial. *European Educational Research Journal*, 11(3), 320-327.
- Skedsmo, G. (2011). Formulation and realisation of evaluation policy: inconsistencies and problematic issues. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 23(1), 5-20. doi:10.1007/s11092-010-9110-2
- Solstad, K. J. (1994). *Equity at Risk? Schooling and Change in Norway*. National Education Office: Nordland County.
- St. meld. nr. 30. (2003 - 2004). *Kultur for læring*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- St. meld. nr. 30. ((2003 - 2004)). *Kultur for læring*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- St. meld. nr. 31. ((2007-2008)). Kvalitet i skolen. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2007-2008/stmeld-nr-31-2007-2008-.html?id=516853>
- Sundberg, D. & Wahlström, N. (2012). Standards-based Curricula in a Denationalised Conception of Education: the case of Sweden. *European Education Research Journal*, 11(3).
- Tveit, S. (2007). *Elevvurdering i skolen : grunnlag for kulturendring*. Oslo: Universitetsforl. Utdanningsdirektoratet. (2012a). Veiledning i lokalt arbeid med læreplaner. Hentet fra [http://www.udir.no/PageFiles/39293/veiledning\\_lokalt\\_arbeid\\_med\\_lareplaner\\_24.06.pdf](http://www.udir.no/PageFiles/39293/veiledning_lokalt_arbeid_med_lareplaner_24.06.pdf)
- Utdanningsdirektoratet. (2012b). Vurdering for læring: Mål, kriterier, kjennetegn.
- Utdanningsdirektoratet. (Desember 2011). Forskningsbasert evaluering av reformen i grunnopplæringen – Kunnskapsløftet. Utvikling av synteserapport på temaet: Implementering av nye læreplaner i reformen (bind): Avtale med Universitetet i Oslo, Institutt for lærerutdanning og skoleforskning.
- Wahlström, N. (2009). *Mellan leverans och utbildning: om lärande i en mål- och resultatstyrd skola*. Göteborg: Daidalos.





**Institutt for lærerutdanning og skoleforskning**

Det utdanningsvitenskapelige fakultet

Universitetet i Oslo

Postboks 1099 Blindern

0317 OSLO

**Dept. of Teacher Education and School Research**

Faculty of Education

University of Oslo

P.O.Box 1099 Blindern

0317 Oslo

Norway

[www.ils.uio.no](http://www.ils.uio.no)

ISSN 1503-8076

ISBN 978-82-90904-99-4