

Kunnskapsløftet som reformproces

SVEN ERIK NORDENBO

INSTITUT FOR UDDANNELSE OG PÆDAGOGIK, AARHUS UNIVERSITET

Synteserapportens formål og problemstilling

Kunnskapsløftet er et eksempel på en uddannelsesreform, der på den ene side ligger i forlængelse af tidligere nationale uddannelsesreformer og på den anden side inddrager den internationale reformdiskurs. Uddannelsesreformer er primært et politisk anliggende, sekundært et administrativt og først tertiært et pædagogisk. Og de tilhører især tiden efter anden verdenskrig, hvor man begynder at indse sammenhængen mellem pædagogik og økonomi. Kunnskapsløftets reformproces initieredes officielt i juni 2004 med Stortingets tilslutning til hovedlinjerne i den *nye reform i grunnopplæringen* ved behandlingen af Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring*. Reformen blev gradvis indført fra august 2006, da 1.-9. trin i grunnskolen og 1. trin i videregående opplæring tog nye læreplaner for fag og ny fag- og timefordeling i brug. Skoleåret 2007-2008 skete det samme for 10. trin og 2. trin i videregående opplæring og skoleåret 2008-2009 for 3. trinn i videregående opplæring.

I det følgende vil den reformproces, som Kunnskapsløftet frem til juni 2012 har gennemløbet, blive analyseret med hensyn til følgende hovedproblemstillinger, der fremgår af opdragsbrevet *Oversigt over temaet: Reformimplementering som prosess* (Utdanningsdirektoratet, 2012, p. 1):

- Hva var intensjonene med reformen?
- Hvilke verktøy, strategier og virkemidler er valgt for å implementere reformen?
- I hvilken grad er reformen implementert?
- Kan det påvises noen effekter av reformen?

Synteserapportens kilder er den følgeforskning, som er stillet til forfatterens rådighed, jf. Appendiks 1. For den metodiske tilgang til opgaven henvises til noten om metode i Appendiks 2.

Reformprocessen – rationalitet eller kreativitet?

Der er grundlæggende to måder at beskrive en reformproces på. Den ene – som kan kaldes den *klassiske* – bygger på forestillingen om at gennemførelse af en reform er en proces, der styres fuldt rationelt. Som sådan minder den om den rationelle beslutningsteoris faser: beslutning, planlægning, udførelse og evaluering. Som det ses er det nærliggende at antage, at Utdanningsdirektoratets opdrag er inspireret af en sådan tankegang. Den anden – som kan kaldes den *internationale reformforskning* – bygger på empiriske

undersøgelser af faktisk forekommende reformprocesser. Den argumenterer for at det kan vises, at uddannelsesreformer sjældent får lov til at udspille sig som isolerede, dvs. afgrænselige, størrelser, og at mange andre forhold end rationalitet er med til at forme reformprocessen.

Den klassiske beskrivelse af reformprocessen får ikke fat i den store kompleksitet, som ifølge den empiriske implementeringsforskning karakteriserer alle faser i reformprocessen. Honig har givet en oversigt over forskning i implementering af uddannelsesreformer (jf. Honig, 2006). Han finder, at uddannelsesreformernes ambitionsniveau generelt øges over tid. Han identificerer tre perioder: I 1960'erne beskæftiger man sig med, hvad der faktisk bliver implementeret. Policydesignet er bygget op som et klart *top down*-perspektiv – policy-beslutterne formulerer retningslinjerne, implementator udfører og monitorerer. Hovedinteressen i evalueringerne er at undersøge, om der forekommer resultatsvigt og forskningen skal afdække, hvad der kunne være årsagen til disse svigt.

I 1970'erne vendes opmærksomheden mod, hvad der implementeres over tid. Man ved nu, at realiseringen af en policy tager tid, fordi det ofte drejer sig om at forene mange samtidige krav, der støder sammen og giver konflikter i praksis. Der bliver udviklet omfattende tjeklister, der betjenes af reformkonstruktørerne med henblik på bedste fremgangsmåde for at sikre mod afvigelser.

Den tre periode betegner Honig som øget opmærksomhed på, hvad der virker. Opmærksomheden om policydesignet – mandater, incitament, kapacitetsopbygning, osv. – afspejler underliggende antagelser om, hvordan man motiverer til forandring. Policyimplementering ansues her som forhandlede processer mellem forskellige aktørniveauer (fx føderale og lokale aktører, men også organisationer og professionelle). Interessen skifter fra hvilke policies der implementeres, til de vilkår der er af betydning for effektiv praksis. Man er nu ikke fokuseret på resultatsvigt, snarere på indsigt i, hvorledes man øger reformdeltagernes evne til at indgå i reformen. Meningsskabelse, fortolkning og læring bliver de centrale begreber. Den empiriske forskningsudvikling synes at vise, at realiseringen af policy hverken kan eller bør forstås i en enkelt kæde oppe fra og ned. Der er stadig et styringsperspektiv fra policy til implementering, men man inddrager, hvorledes oversættelsen af styredokumenter åbner for kreativ håndtering af praksis.

Uddannelsesreformers fire elementer

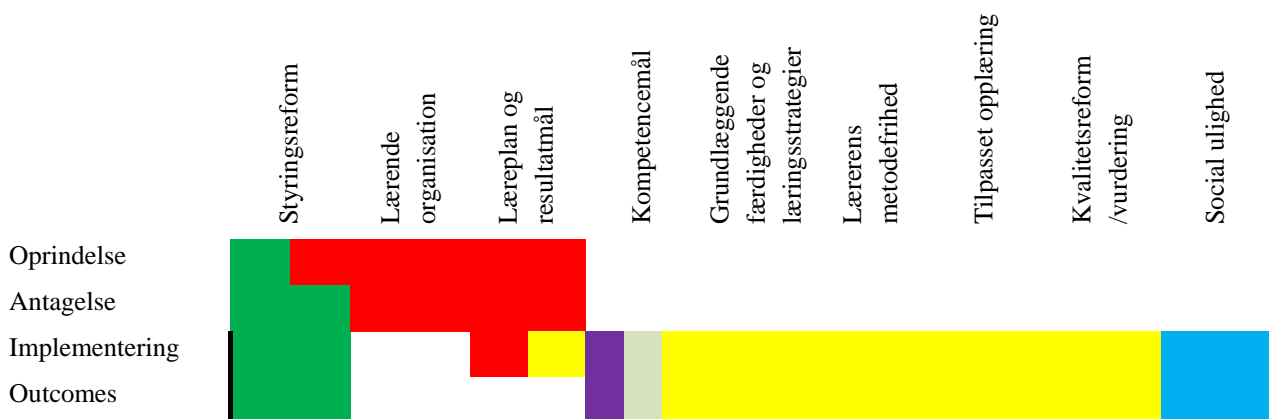
I undersøgelser af uddannelsesreformer kan man anvende en fremgangsmåde, der vægter en faseopdeling af reformprocessen. Levin foreslår en model, der har fire elementer: *Origins, Adoption, Implementation, og Outcomes* (Levin, 2001, chap. 2). Det *første* element, oprindelsen, beskæftiger sig med, hvad der er den politiske baggrund for at den pågældende reform bliver til regeringens dagsorden. Hvad antager aktørerne om uddannelse, og hvor kommer inspirationen fra? Det *andet* element beskæftiger sig med, hvorledes den

initierede policy bliver til konkret lov og styredokumenter. Hvorledes påvirkes de oprindelige ideer af de politiske forhandlinger? Det *tredje* element omhandler implementeringen, specielt hvilke modeller for implementering, der bygges ind i reformen. Det *sidste* element ser på reformens *outcomes* eller resultater. Der er naturligvis ikke i praksis tale om at de fire faser er klart afgrænselige elementer i den konkrete virkelighed, men som analytisk ramme dækker fase-modellen de problemstillinger, som opdraget omfatter, jf. opdragsbrevets hovedproblemstillinger. I det følgende adopteres denne model følgelig som overordnet præsenteringsramme.

Oversigt over elementer og følgeforskning

Appendiks 1 opregner de primære følgeforskningsrapporter, som denne synteserapport skal forholde sig til. Disse rapporter betoner i sit udgangspunkt forskellige elementer i Levins fire-element model. Man kan få et første overblik over, om der er grundlag for synteser mellem rapporternes resultater ved at plote dem ind i et skema, jf. Tabel 1. På skemaets X-akse opregnes de hovedintentioner eller de overordnede mål, som Kunnskapsløftet opstiller. Skemaets Y-akse gengiver Levins fire elementer i modellens progression.

Tabel 1: Oversigt over de elementer, som primærforskningen overordnet behandler



I tabellen anvendes følgende farvekoder (for betydningen af akronymer, se appendiks 1):

ARK = ■ SMUL= ■ FIRE= ■ NOVA= ■ FaFo= ■ NIFU = ■

I de følgende fire afsnit leverer følgeforskningsrapporternes data bidrag til forståelse af indholdet og karakteren af de fire elementer i Levins model, idet denne gennemgang desuden skal anvendes til besvarelse af de følgende spørgsmål, som i opdragsbrevet er ønsket belyst i særlig grad (Utdanningsdirektoratet, 2012, p. 1):

- Er strategier og virkemidler som i Kunnskapsløftet, utformet og dimensjonert i tråd med reformens intensjon?
- Er strategiene og virkemidlene utformet slik at det kan sies å være sammenheng og konsistens i reformen?
- Er det sammenheng mellom reformens strategier og virkemidler og andre rammevilkår og utviklingstrekk som påvirker og styrer utdanningssystemet?

Efter gennemgangen af de fire elementer fremsættes nogle afsluttende bemærkninger.

Oprindelse

Ingen af følgeforskningsrapporterne har haft det primære oppdrag at undersøge, hvor de politiske og pædagogiske ideer til Kunnskapsløftet som uddannelsesreform kommer fra. Alligevel kan en række forhold uddrages af ARK-2 rapporten om Kunnskapsløftets intentioner og forudsætninger og FIRE-S rapporten vedrørende Kunnskapsløftet som styringsreform.

Målet for Kunnskapsløftet er at alle elever skal utvikle grunnleggende ferdigheter og kompetencer for at kunne ta aktivt del i videnssamfundet. Norsk skole skal være en inkluderende skole med plass til alle og med vekt på den faglige innlæring. Alle skal ha de samme muligheter for at utvikle sine evner. Spesielt skal Kunnskapsløftet bidra til at sikre 'tilpasset opplæring' for alle elever. Prinsippet om tilpasset opplæring befæstes ytterligere ved at grunnskolen begrepsbestemmes som en 'fællesskole' og ikke som en 'enhetsskole'.

Som begrunnelser for disse mål anføres det at vi nå på den ene side lever i et videnssamfund (jf. ARK-2, pp. 36-38), mens vi på den annen side i stadig stigende grad opplever samfundet som et kulturelt, etnisk og religiøst mangefold (jf. ARK-2, pp. 39-44). Videnssamfundet impliserer, at behovet for ufaglært arbeidskraft, som tiden går, vil bli mindre og at kravene til utbyggede faglige kompetencer til stadighet vil stige. Skal Norges konkurranse- og innovasjonsevne og velfærdsnivå opprettholdes er det nødvendig, anføres det i flere policydokumenter (jf. fx *Stortingsmelding. nr. 31. Kvalitet i skolen, 2007-2008*) at flere end i dag i Norge har gode kunnskaper og ferdigheter. Det kulturelle, etniske og religiøse mangefold krever dessuten at befolkningen i almindelighet besitter velutviklede sosiale og kulturelle kompetencer.

Det ses altså, at argumentasjonen for – og dermed *intentionen* med – Kunnskapsløftet overveide er av økonomisk karakter. Hertil kommer, at forventningene til at Norge kan leve opp til disse uddannelsesmessige krav, løpende forekommer at være blitt svekket, hvis man henholder sig til resultatene av især internasjonale, komparative undersøkelser, som Norge har deltatt i fra 1990'erne og frem (jf. ARK-2, pp. 44-50). Den politiske analyse tilsa derfor således ikke alene ved påbegyndelsen av

reformdiskussionen at Norge – som alle de postindustrielle lande – befinder sig i en ny videnskæssig og økonomisk situation, men også at forudsætningerne for at håndtere denne situation vil stille store krav til det norske uddannelsessystem. Dette forhold implicerer da også, at de forudgående uddannelsesreformer (M87/ fra 1993 – L94 – L97) er blevet kritiseret, erklæret for utilstrækkelige og at være for stramme med hensyn til de undervisningsmæssige rammer, de stiller op for lærerens arbejde, ved bl.a. at give ret detaljerede anvisninger om undervisningens indhold og form (se også ARK-1, p. 10).

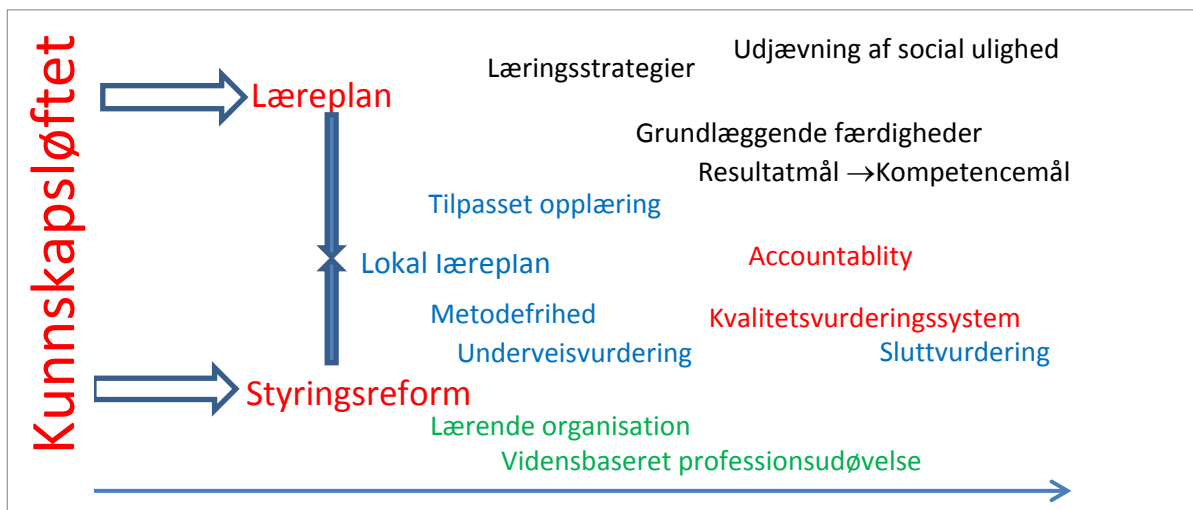
Som *værktøjer, strategier og virkemidler* til at realisere Kunnskapsløftets intention har politikere og embedsmænd i de centrale, styrende organer introduceret nogle styredokumenter, en række pædagogiske principper og strategiske organisationsformer. Disse falder i to hovedelementer. Det *ene* element vedrører området læreplan. *Læreplanen for Kunnskapsløftet* fra 2006 (LK06) som blev resultatet af de politiske drøfter, skal med input fra især politikere, embedsmænd, forskere og lokale debattører leve op til nogle krav af pædagogisk karakter. Læreplanen skal formulere læringsmål som *resultatmål* i form af kompetencer, dvs. der skal primært redegøres for, hvad eleven skal være i stand til at *gøre*, når målet er realiseret eller – formuleret på anden måde – læringsresultatet skal være beskrevet som *kompetencemål*. Med Kunnskapsløftet introduceredes for alvor resultatstyring og forventningsstyring i norsk grunnopplæring. Resultatmålene skal styre undervisningens indhold og undervisningsmetoder. Skolen og læreren er i sine valg af indhold og metoder principielt stillet frit, dvs. læreren forudsættes at være professionel, så han eller hun er i stand til at håndtere *metodefrihed*. Af de internationale undersøgelser fremgik det desuden, at norske elever ikke besad *grundlæggende færdigheder* i tilstrækkelig grad til at varetage de faglige udfordringer i at udtrykke sig mundtlig og skriftligt, kunne læse og regne, og kunne bruge digitale redskaber. At betegnelsen 'grundlæggende færdigheder' anvendes, betyder ikke at det drejer sig om færdigheder på et grundlæggende niveau, men at færdighederne hævdes at være grundlæggende for læring og udvikling i alle fag (jf. SMUL-1, p. 47). For at sikre at alle elever kan deltage med et godt udbytte af undervisningen uden anvendelse af elevdifferentiering, skal undervisningen tilbyde tilstrækkelige muligheder for '*tilpasset oplæring*', dvs. undervisningsdifferentiering, et pædagogisk princip som allerede før reformen var blevet gjort til genstand for selvstændig udredning i en baseline rapport, jf. (Bachmann & Haug, 2006). I tilknytning til ønsket om forbedringer af grundlæggende færdigheder, havde de internationale undersøgelser også afdækket, at norske elevers færdigheder i metakognition og anvendelse af *læringsstrategier* burde styrkes.

Endelig ønskede man, at Kunnskapsløftet fik udviklet nogle ledsagende værktøjer. Når fokus bliver sat på resultatmål, er det afgørende, at man også besidder redskaber til at vurdere, om målene faktisk nås. Langt den hyppigste anvendelse af planlagte vurderinger i Kunnskapsløftet vedrører, hvad man traditionelt betegner som *formative* evalueringer – men i Kunnskapsløftet fik betegnelsen 'undervejsvurdering' – dvs.

redskaber som har til formål pædagogisk at støtte det daglige arbejde i klassen med tilrettelæggelse og gennemførelse af undervisningen med henblik på elevlæring. Derfor ses undervisningsvurdering da også som et redskab i tilknytning til bl.a. tilpasset oplæring. Den såkaldte *summative* evaluering, som i Kunnskapsløftet fik betegnelsen 'sluttvurdering', har til formål at give information om det niveau eleverne har opnået ved afslutningen af et fag (jf. SMUL-3). Endelig kommer vurderinger der indgår i internationale test til som et kvalitetsindikatorredskab (jf. *Stortingsmelding. nr. 31. Kvalitet i skolen, 2007-2008*). Centrale virkemidler for ledelsen er således kompetencemål, et nationalt kvalitetsvurderingssystem med vægt lagt på resultat kvalitet og dokumentation af opnåede resultater.

Mens reformens ene hovedelement er en læreplan, er reformens *andet* hovedelement en styringsreform. Forbindelsen mellem de to dele af den samlede uddannelsesreform udgøres af de lokale aktørers medvirken i reformen ved skabelsen af lokale læreplaner. FIRE-S rapporten peger på fire centrale intentioner på dette område, sådan som de kommer til udtryk i politiske reformdokumenter og i andre uddannelsespolitiske dokumenter *forud* for reformen (jf. oversigten over disse dokumenter i FIRE-S, pp. 61-65), nemlig: (1) Mål- og resultatstyring, (2) vidensbaseret ledelses- og professionsudøvelse, (3) udvikling af professionelle kompetencer og (4) accountability. I disse dokumenter omtales styringsreformen endvidere som et systemskifte. Systemskiftet skulle berede grunden for en 'kultur for læring' og for udvikling af skolen som en vidensbaseret, *lærende organisation*, lokal kompetenceudvikling og kapacitetsopbygning, og med tydelig skoleledelse.

Kunnskapsløftet som styringsreform havde fra starten som intention at øge decentraliseringen af beslutningsmyndigheden og forvaltningsopgaverne inden for uddannelsessektoren. Skoleejer, skolen og læreren skulle tildeles større handlerum og større frihed. Et hovedindtryk fra FIRE-S' gennemgang af et udvalg af uddannelsespolitiske dokumenter, som er blevet lagt frem *efter* at reformen blev vedtaget og implementeringen startede, er at de statslige politisk-administrative myndigheder i øget grad har skærpet den statslige styring og nu mere betragter underliggende forvaltningsniveauer som redskaber for iværksættelse af national politik på grunnopplæringens område (jf. oversigten over disse dokumenter i FIRE-S, pp. 69-80). I nyere styredokumenter og udtalelser tager regeringen til orde for stærkere centralstyring. Dette sker, fremhæver FIRE-S rapporten, uden at det kan ses at regeringen har taget et principielt opgør med reformens ambition om systemskifte imod større kommunalt selvstyre (større beslutningsmyndighed) og mere opgavedelegering i norsk grunnopplæring til de lokale niveauer.



Figur 1: En skitse over Kunnskapsløftets hovedelementer

De styrende elementer i Kunnskapsløftet kan nu tentativt sammenfattes i en grafisk skitse, som det sker i Figur 1. Reformen går på to ben, idet den består af en ny læreplan og en styringsreform. Læreplanen har til intention først og fremmest at give eleven faglige kundskaber, hvis beskrivelse angives i de enkelte fagplaner som kompetencemål. Som ledsagende indlæring skal eleven også tilegne sig læringsstrategier og grundlæggende færdigheder, der på en og samme tid er læringsmål og redskaber (forudsætninger) for elevens læring af kompetencemålene. Endelig er det et ønske, at denne form for læring også vil kunne bidrage til en øget udjævning af sociale uligheder (jf. NOVA-S, p. 25) – i figuren er de elevtilknyttede elementer gengivet med sort.

De lokale myndigheder, dvs. skoleejere, rektorer og lærere, er ansvarlige for udarbejdelse af lokale læreplaner. Læreren har principielt metodefrihed i realiseringen af reformmålene, men skal dog indrette undervisningen så den tilpasses de enkelte elevers individuelle forudsætninger (tilpasset oplæring) og foretage løbende undervisvurdering som pædagogisk hjælp til eleven og som kvalitetskontrol af læringen – reformens lærertilknyttede elementer er angivet med blå. Læreren er også ansvarlig for sluttvurderingen, mens de centrale myndigheder monitorerer skoleoplægningen gennem et varieret kvalitetsvurderingssystem, ligesom læreren skal holdes accountable for sin indsats – med farven rød angives de elementer, der knytter sig til de centrale instanser.

Endelig er det håbet, at det lokale niveau udvikler sig til en lærende organisation og at dette fører til at lærerens professionsudøvelse bliver vidensbaseret – det lokale element er angivet i figuren med farven grøn.

Samlet set ses det altså, at reformen samler sig om fire felter: (1) elevens læring, (2) undervisningens planlægning, tilrettelæggelse, gennemførelse og vurdering, (3) lærerens og lærerkollegiets kompetenceudvikling, og endelig (4) det centrale niveaus monitorering og kvalitetskontrol.

Kunnskapsløftet bringer eksisterende elementer fra tidligere reformer sammen med nye pædagogiske ideer, som i løbet af beslutningsprocessen har været udsat for mange og modstridende påvirkninger. Det er ikke nogen indre logisk nødvendighed, der har bragt de elementer, som er nævnt i Figur 1, sammen. Fx kan elementerne læringsstil og grundlæggende færdigheder godt anses for at være såkaldte surrogat-mål, idet det alene er *antagelsen* – som må godtgøres empirisk – af at de bidrager til realiseringen af læringens resultatmål, der betinger deres tilstedeværelse. Tilsvarende gælder elementerne metodefrihed, tilpasset oplæring, undervisvurdering og accountability. Det kan sagtens logisk tænkes, at realiseringen af kompetencemålene kan finde sted, også selvom disse elementer ikke varetages i undervisningen. Dertil kommer styringsreformen med lokalt læreplansarbejde, som ikke på nødvendig måde er knyttet til intentionen om kompetencemål. Når reformens elementer må siges at være bragt sammen fra forskellige kilder, ville det være at forvente – nu i bagklogskabens klare lys – at reformen efter vedtagelsen nødvendigvis i det videre forløb ville komme til at kræve modificering med hensyn til udformning og handlinger. Ball formulerer denne – velkendte – indsigt på følgende måde:

National policy making is inevitably a process of bricolage: a matter of borrowing and copying bits and pieces of ideas from elsewhere, drawing upon and amending locally tried and tested approaches, cannibalizing theories, research, trends and fashions and not infrequently flailing around for anything at all that looks as though it might work. (Ball, 1998, p. 126)

En central inspirationskilde til uddannelsesreformer kommer fra den internationale uddannelsesdiskurs, jf. Rasmussen (2012). Levin (2001, pp. 12-18) gør opmærksom på fire trends, som især har været indflydelsesrige fra årtusindskiftet og frem. For det første ser alle i dag behovet for uddannelsesreformer primært ud fra økonomien og mere specifikt som uddannelse af en arbejdskraft, der er i stand til at konkurrere med andre lande. Uddannelse ses som en nøgelfaktor for landenes evne til at få en bedre eller i det mindste fastholde den eksisterende, økonomisk velfærd. Den ene tilskyndelse til denne opfattelse kan findes i den neo-liberale pædagogik, som blev adopteret både i Storbritannien og USA fra 1980'erne og frem (jf. Nordenbo, 2008). Den anden afgørende tilskyndelse genspejles i OECDs rapporter fra 1990'erne og frem:

Only a well-trained and highly adaptable labour force can provide the capacity to adjust to structural change and seize new employment opportunities created by technological progress. Achieving this will in many cases entail a re-examination, perhaps radical, of the economic treatment of human resources and education. (OECD, 1993, p. 9)

For det andet genfindes kritikken af den eksisterende skole. Mens skolerne frem til 1970'erne overvejende blev anskuet positivt, er kritikken vokset i retning af, at de ikke leverer det nødvendige. De internationale komparative præstationstest, såsom PISA, viser dette, samtidig med, at skolerne hævdes at koste mere og

mere. Den underliggende tone bag mange reformer efter 1970'erne er negativ – en bestræbelse på at begrænse skaden. Videre er viljen til at investere flere penge i den offentlige skole blevet svækket. Mange steder skal reformer gennemføres uden økonomiske kompensationer. Endelig er problemet om kulturel forskellighed og mangefold blevet mere påtrængende. Dels kræver oprindelige befolkningsgrupper mere opmærksomhed ligesom ny befolkningsgrupper har synliggjort kultur, etnicitet, religiøsitet og kønspolitik.

Af den internationale diskurs fremgår det desuden, at der er fælles strategiske måder at udforme uddannelsesreformer på. Man har for det første decentraliseret en del af den operationelle autoritet til skoleejere, lokale skoler og forældreråd. Tanken bag er, at man bedre på det lokale niveau kan effektivisere skolens arbejde. Man har desuden forøget antallet af nationale test, der kan afdække i hvilken udstrækning de foreskrevne læringsmål nås – sammenkoblet med publicering af resultaterne – og som en konsekvens heraf, udformet mere centraliserede styredokumenter. Tanken er her, at offentliggørelse af testresultater vil have en gavnlig virkning på "uddannelses-markedet", så konkurrencen om elever øges. Endelig har der været en tendens til at introducere mere valgfrihed eller andre markedslignende mekanismer, som fx vouchers der følger forældrenes skolevalg. Forventningen har i det hele været, at en uddannelsesreform må påtrykkes udefra/ovenfra, fordi den ikke kan forventes at vokse frem fra skolen selv – i modsætning til tidligere tiders reformpædagogik.

Antagelse

I forrige afsnit blev det omtalt, at Kunnskapsløftet kan ses som en reform, der går på to ben. De *styredokumenter*, som giver mandat til reformen, er mange. I ARK-1 (p. 16) foreslås følgende terminologi. Reformen består af (1) en skolelov, (2) ny læreplan (3) centrale styreelementer og (4) lokale strategidokumenter. Den skolelov der gælder for "begge ben", er vedtaget før Kunnskapsløftet og går under navnet Opplæringsloven (jf. Innst. O.nr. 70 (1997-1998). *Innstilling fra Kirke-, uddannings- og forskningskomiteen om lov om grunnskolen og videregående opplæring (Opplæringsloven)*), men er senere fulgt op af mange tilføjelser (jf. FIRE-S, pp. 61, 66, 71, 75, 89-90, 96-99), som på en række punkter modificerer og reviderer den.

Den nye læreplan består af tre forskellige dele (a) Generell del, (b) Principper for opplæring, og (c) Fagplaner for de enkelte fag. *Generell del* er fælles for hele grunnopplæringen (grunnskole og videregående) og skal desuden danne grundlag for voksenopplæring på grunnopplæringens område. Den indeholder idégrundlaget for undervisningen, dvs. de holdninger og værdier som uddannelsen skal forsøge at udvikle og forstærke, og denne del danner basis for, hvordan de mere fagspecifikke dele af læreplanværket skal fortolkes og omsættes i praksis. Generell del giver også anvisninger på hvordan

læreren skal udøve sin rolle i arbejdet med at tilrettelægge og støtte eleverne i processen med tilegnelse af viden og udvikling af holdninger, værdier og færdigheder. Planen er, som alle læreplaner, resultat af politiske kompromisser og giver som sådan mange og dels modstridende signaler.

Prinsipper for opplæringen præsenteredes efteråret 2005 som erstatning for den tidligere *Læringsplakaten*. Principperne skal synliggøre skolejernes ansvar for undervisningen. Tilpasset opplæring er trukket frem som et centralt princip for arbejdet, ligesom udvikling af gode læringsstrategier.

Den fagspecifikke del af læreplanen omfatter fag som er specifikke for grunnskolen, fag som er gennemgående gennem hele uddannelsesforløbet, og fag som er specifikke for de enkelte programområder inden videregående opplæring. I den fagspecifikke del af læreplanen opstilles de kompetencer som eleven gerne skal erhverve gennem undervisningen i de enkelte fag, mens der på den anden side ikke gives anvisninger på hvordan kompetencerne bibringes eller hvilken hjælpemidler der skal anvendes (læremidler og udstyr). Dette betyder at det i princippet ud fra dette styredokument står den enkelte skole og lærer helt frit at vælge arbejds måder og læremidler.

Som Opplæringsloven således er også den nye læreplan blev fulgt op af en række tilføjelser (se ARK-2, pp. 49-61), som på en række punkter modificerer og reviderer den.

Styringsreformen har en lang forhistorie i norsk forvaltningstradition (jf. FIRE-S, pp. 59-65), der fører frem til en policy om, at statens styring af grunnopplæringen bør begrænses, mens kommune- og fylkesektoren skal gives større handlerum. I St. meld. nr. 17 (2004-2005) *Makt og demokrati*, understreges det med direkte adresse til Kunnskapsløftet, at den politiske intention er, at der

vil ske en oppmykning av nasjonale regler om fag- og timefordelingen som vil gi skolene større mulighet til lokal og individuell tilpassing. Samlet sett skjer det et systemskifte i styringen av skolen (citeret efter FIRE-S, p. 66).

Siden er styringsreformen blevet fulgt op af en række policydokumenter, der ligesom læreplansreformen til stadighed præciserer og ændrer styringsformen på en række punkter (se FIRE-S, pp. 69-80).

Jeg har fire forskellige bemærkninger at gøre til den samlede mængde af styredokumenter.

Den første bemærkning om reformens styredokumenter er at – som ikke-norsk – forekommer antallet af dokumenter, som man skal forholde sig til, hvis man troværdigt skal kunne følge proskriptioner og tolkninger, overvældende. Ikke alene antallet, om også det forhold, at temaer som tages op i fx nogle stortingsmeldinger, undertiden er helt fraværende eller ændrede i senere policydokumenter, kan forvirre. Jeg vil tro, at det også for en norsk lærer kan fremtræde som overvældende at man er nødt til at forholde sig til så mange tolkelige dokumenter, så det kan blive en barriere for reformens implementering set ud fra de centrale myndigheders perspektiv.

Den anden bemærkning drejer sig om den nye læreplan. Om den fremhæver både ARK-1 (pp. 81-89) og ARK-S (pp. 58-59) at der eksisterer et konsistensproblem i og med at Generell del i Kunnskapsløftets læreplansværk skal være generel del for to forskellige læreplantyper: L97 og LK06. L97 kan betegnes som en indholdsorienteret læreplan. Kunnskapsløftets særegenhed er imidlertid som nævnt ovenfor at være en læreplan med kompetencemål, der siger noget om, hvad eleverne skal "kunne gøre rede for ...", "kunne beskrive ...", "kunne forklare ...". Kunnskapsløftets læreplaner for fag er lavet ud fra en uddannelsespolitisk intention om at lave en læreplan karakteriseret ved kompetencemål. Men dele af læreplanen kan også tolkes som elevcentreret.

Det fremgår klart af alle efterfølgende styredokumenter, at Kunnskapsløftet grundlæggende understøtter beskrivelse af de pædagogiske mål som kompetencemål. Den samlede følge er, at den nye læreplans indre inkonsistens slører billedet af, hvad reformens egentlige formål er. Denne usikkerhed må vise sig i reformimplementeringen.

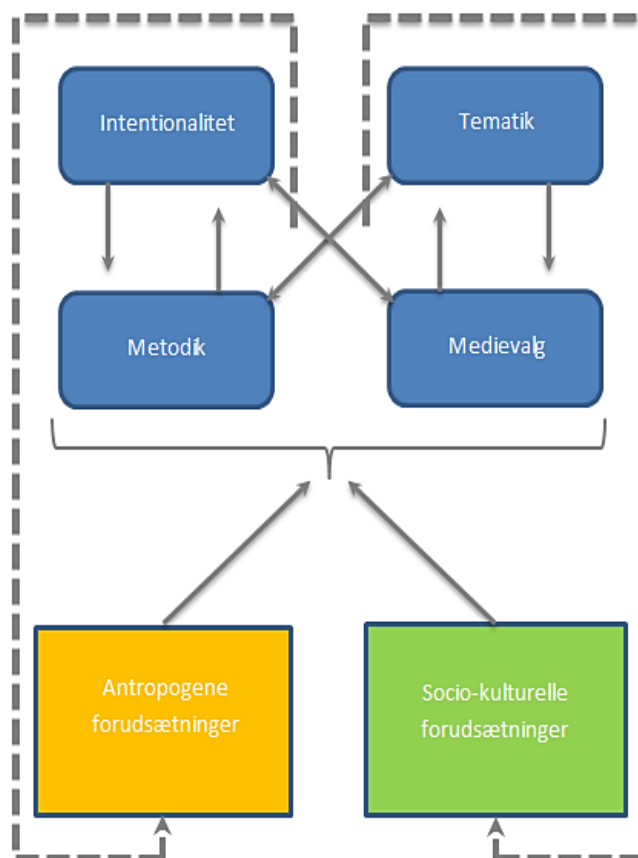
Den tredje bemærkning vedrører en bestemt side af ambitionsniveauet i den nye læreplan. Det fremgår klart af den nye læreplan, at den stiller krav om øgede kognitive kvalifikationer samtidig med, at opplæringens inkluderende funktion (tilpasset opplæring) skal øges. Derved stiller reformen betydelige krav til læreprofessionalismen, som må føle sig udfordret af reformen.

Den fjerde bemærkning vedrører forholdet mellem Kunnskapsløftets nye læreplan, der bygger på kompetencemål som resultatmål, og Kunnskapsløftet som en styringsreform. Styringsreformen bliver til et didaktisk princip om metodefrihed for lærer og skole. Det kan give indtryk af, at koblingen mellem fastlagte mål for opplæringen og de andre pædagogiske tiltag, som en lærer og skole kan benytte sig af, har en kontingent karakter. Ser vi på en didaktisk beskrivelse af undervisningens momenter, som fx i: formål, indhold, metode, materiale og evaluering, kan dette anfægtes (jf. fx Nordenbo, 1997, kap. 2 & 3). Den såkaldte Berliner didaktik, der opstod i 1960'erne ved den vestberlinske Pædagogiske Højskole, udviklede en tilsvarende beskrivelse af undervisningens momenter og påviste i særlig grad sammenhængen mellem momenterne og betvivler på den måde tesen om at forholdet mellem mål og metode er kontingent.

Ifølge Berliner didaktikkens opfattelse må vi skelne mellem to felter i en undervisning, nemlig *beslutningsfeltet* og *betingningsfeltet*. Beslutningsfeltet er det område, hvor enhver underviser i egenskab af underviser må træffe afgørelser for at være i stand til at gennemføre en undervisning, mens betingningsfeltet, som i x ramme faktorteorien, sætter vilkårene for undervisningen. De faktorer, der indgår i beslutningsfeltet i beskrivelsen af undervisningens momenter gives i Berliner didaktikken lidt andre betegnelser, jf. Figur 2.

Betingningsfeltets momenter virker imidlertid ikke i et tomrum. På den ene side er beslutningerne i beslutningsfeltet underkastet de vilkår, som sættes af betingningsfeltets antropogene (dvs. biologiske og

psykologiske) og socio-kulturelle forudsætninger. På den anden side påvirker beslutninger truffet i undervisningens beslutningsfelt også betingningsfeltet.



Figur 2: Skematisk oversigt over Berlinerdidaktikkens strukturanalyse

Det er afgørende at fremhæve, at de her nævnte faktorer ifølge Berliner didaktikkens opfattelse indgår i et mangesidigt afhængighedsmønster, idet der eksisterer en *interdependens* mellem de fire momenter i beslutningsfeltet og de to momenter i betingningsfeltet. Det har derfor ikke mening at tale om at faktorerne på vilkårligt/kontingent måde kan være uafhængige af hverandre, således som det tilsyneladende forudsættes i Kunnskapsreformens kombination af nye læreplan og ny styringsreform.

Berliner didaktikken sætter således spørgsmålstejn ved den forudsatte metodefrihed som styringsreformen har til intention at sikre. På oplæringens område betyder det, at når de centrale styringsinstanser (politikere og statslige organer) har fastlagt kompetencemålene, fastlægges dermed også det virkefelt, som de lokale myndigheder, skole og lærere kan bevæge sig indenfor. Interdependens-tesen kan derfor være en forklaring på, at FIRE-S registrerede, jf. forrige afsnit, at der i nyere styredokumenter kan konstateres en stærkere centralstyring på oplæringens område. Denne mulige modstrid mellem

reformens to hoveddele er ikke en inkonsistens i logisk forstand, men en inkommensurabilitet i empirisk forstand.

Implementering

I forsøget på at få en policy realiseret har regeringer og centraladministration adgang til en række forskellige instrumenter, der undertiden betegnes *policy levers*. Man kan klassificere disse "løftestænger" på forskellig måde. Hvilket kategorisystem det er hensigtsmæssigt at anvende, afhænger af det givne tilfælde. I dette afsnit opregnes de *policy levers*, som registreres i Kunnskapsløftets følgeforskning.

McDonnell & Elmore (1987) har foreslået et kategorisystem til karakteristik af implementeringsinstrumenter der er udviklet med specielt henblik på uddannelsesreformer. Det præsenteres i det følgende med en modifikation på et enkelt punkt. McDonnell & Elmore opdeler de politiske instrumenter i fire kategorier: *mandates*, *inducements*, *capacity-building* og *system-changing* (pp. 138-140). Til disse fire tilføjer jeg en femte kategori, betegnet *følgeforskning*. Bemyndigelser (*mandates*) bygger på den legale autoritet og inkluderer lovgivning og andre juridiske reguleringer. Overtalelsesmidler (*inducements*) omfatter strategier der har til formål at fremme opmærksomheden om de politiske mål som betones i en reform, ofte ved hjælp af ekstra økonomiske tilskyndelser. Kapacitetsopbygning (*capacity-building*) går ud fra den antagelse at skal de politiske mål nås, er det nødvendigt at opbygge nye kompetencer hos skoler og lærere. Systemændring (*system-changing*) fokuserer på systemiske forandringer, der kan underbygge en bestemt policy. Endelig anvendes *følgeforskning* som et redskab både til monitorering og kvalitetsvurdering af implementeringen af en policy, men *følgeforskning* kan også have andre virkninger.

1. Anvendes dette kategorisystem på Kunnskapsløftet, fremgår det allerede af de forrige afsnit at *bemyndigelse*, mandatet, udgør det måske vægtigste implementeringsinstrument i Kunnskapsløftet. Love, bekendtgørelser, direktiver, etc. er under hele Kunnskapsløftets eksistens blevet udsendt fra centralt hold. En helt afgørende policytekst udgøres af Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06), der er i centrum i en række af følgeforskningsrapporterne, jf. ARK-1 (Centrale styredokumenter-lokale strategidokumenter), ARK-2 (Uddanningsreform-læreplanverk), ARK-S, SMUL-1). Umiddelbart opfordrer instrumentet 'bemyndigelse' til at tænke i en top down-implementering. Kan disse styringsinstrumenter anvendes hertil? Om disse dokumenter er dommen i ARK-1 ret kategorisk: "De sentrale styringssignalerne må for en stor del bli karakterisert som vage, diffuse og mangetydige" (p. 189). Næsten ligeså nedslående er dommen over læreplanværket som et redskab til at vejlede opplæringen, idet man kan "finne steder for å begrunne nesten ethvert pedagogisk standpunkt og nesten enhver form for opplæringspraksis" (ARK-1, p. 178). Der

er intet overraskende i disse udsagn. Den empiriske forskning i reformimplementering understreger igen og igen læreplaners og styredokumenters karakter af politiske kompromisser og konsensusforsøg, der dækker over eller tilslører de bagvedliggende værdimæssige og politiske uenigheder.

Man bør derfor nok snarere stille spørgsmålet om, hvordan disse vilkår stiller de udøvende reformaktører. Hvad skal lokale myndigheder og lærere gøre? Matland har udarbejdet et review over policy implementering og finder, at de to velkendte, stridende opfattelser, der enten lægger vægt på top-down henholdsvis bottom-up perspektivet, ikke tilfredsstillende beskriver data. I stedet foreslår han en matrix-model, der udfolder fire former for implementeringsprocesser. Vægter vi betydningen af, at der kan være mere eller mindre *konflikt* om reformens mål og midler, mod vægten af, at der kan være mere eller mindre *flertydighed* ved tolkningen af mål og midler, kan man opstille følgende "flertydighed-konflikt matrix", jf. (Matland, 1995, p. 160):

		CONFLICT	
		Low	High
AMBIGUITY	Low	<p><i>Administrative Implementation</i></p> <p>Resources</p> <p>Example: Smallpox eradication</p>	<p><i>Political Implementation</i></p> <p>Power</p> <p>Example: Busing</p>
	High	<p><i>Experimental Implementation</i></p> <p>Contextual Conditions</p> <p>Example: Headstart</p>	<p><i>Symbolic Implementation</i></p> <p>Coalition Strength</p> <p>Example: Community action agencies</p>

Figur 3: Ambiguity-Conflict Matrix: Policy Implementation Processes (efter Matland, 1995)

Er konflikten og flertydigheden begge lave, nærmer vi os den rationelle model, dvs. top-down tilgangen. Den centrale antagelse er her, at resultaterne bestemmes af ressourcerne. Denne implementeringsproces kan betegnes som administrativ.

Er konflikten høj, men flertydigheden lav, er de forskellige aktører bekendt med, hvad konflikten drejer sig om. Resultatet bestemmes her af magtdominans eller kompromisvilje. Der er stadig principielt tale om en top-down tilgang. Denne implementeringsproces kan betegnes som politisk.

Er konflikten lav, men flertydigheden høj, overlades banen til aktørerne på det udøvende niveau. De mest aktive aktører vil eksperimentere med forskellige mulige realiseringer, og succes med resultatet kan bedre beskrives som læring end som *outcomes*. Evaluering og feedback er vitale komponenter, og Matland fremdrager, at bottom up-teorierne om implementering i denne kontekst har en særlig berettigelse. I dette tilfælde afhænger en vellykket implementering af tilstedeværende viden eller erfaring, robuste strukturer, etc. Denne implementeringsproces kan betegnes som eksperimentel.

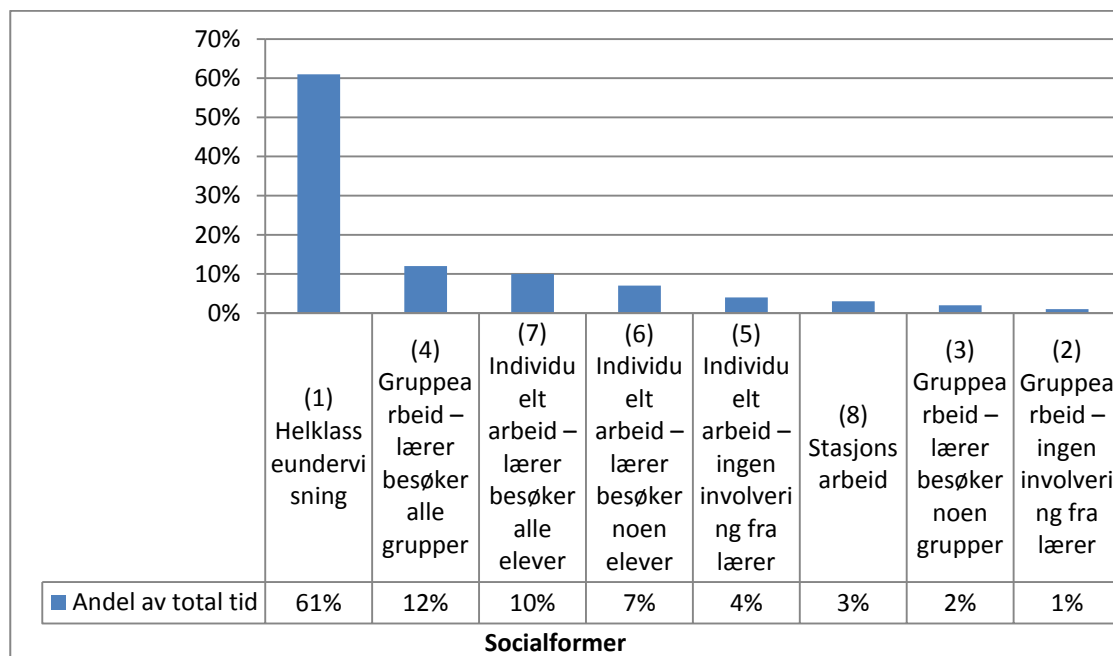
Hvis både konflikten og flertydigheden er høj, kan implementeringsprocessen forvandle sig til propageren for forskellige politiske mål og midler frem får en egentligt løsning af implementeringsopgaven. På resultatplanet bliver implementeringen overladt til reformaktørernes mulige koalitionsdannelser. Denne implementeringsproces kan betegnes som symbolsk.

Anvender vi Matlands matrix på Kunnskapsløftets implementeringsproces, forekommer kombinationen af lav konflikt og høj flertydighed mest nærliggende – 'lav konflikt' fordi LK06 er fremkommet ved en konsensus der har kunnet forene de fleste af Stortingets partier – 'høj flertydighed' fordi følgeforskningen giver læreplanen denne karakteristisk. Dette bringer aktørerne på det lokale niveau i en særlig situation, fordi styredokumenterne på en og samme tid både er åbne for mange tolkninger og samtidig ikke giver klare konkrete handleanvisninger, hverken med hensyn til udformningen af lokale læreplaner eller pædagogiske fremgangsmåder (jf. SMUL-2 & SMUL-3).

I denne situation kræver en vellykket proces at lokale aktører besidder de nødvendige kompetencer til at opfylde deres del af reformprocessen. På den anden side må det forventes at reformprocessen ikke kan opfattes som en realiseren af foreskrevne reformmål, men må beskrives som både en læringsproces og en kreativ proces. De lokale aktører er nødt til at konkretisere reformen, men omskaber derved måske de oprindelige intentioner – eller bevarer *status quo*. Signaler fra følgeforskningen synes at bekræfte at begge resultater er mulige – og forventelige. Dette kan umiddelbart opfattes som en "fejl". Men implementeringsforskningen viser, at dette kun er én mulig tolkning. Set ud fra et organisationsteoretisk synspunkt kan det faktisk styrke en reformproces, fordi det nødvendiggør, at de, der skal realisere reformen, derved får større frihed til at fortolke og kreativt bearbejde styredokumenterne. Ønsker man samtidigt, at denne reform også skal være en styringsreform, hvor det lokale læreplansarbejde skal blomstre, er de indbyggede tvetydigheder måske ikke nogen dårlig idé.

Men udnyttes denne frihed så lokal, så aktiviteterne i klasseværelset ændres? Følgeforskningen udført i SMUL-projektet giver et interessant indblik i klasseværelsesaktiviteter, lærertænkning og sider af elevernes perspektiver på undervisning og læring. Baseret på kodning af klasserumsobservationer giver SMUL-S os et detaljeret oversigt over arten og hyppigheden af, hvad der i didaktikken kan betegnes som undervisningens *socialformer* (jf. Nordenbo, 1997), i SMUL-S omtalt som 'organisationsformer'. Som det

fremgår af Figur 4, er langt den hyppigst forekommende socialform helklasseundervisning, der af de totale aktiviteter anvendes i ca. 60 % af den totale tid, gruppe og individuelt arbejde med "lærerbesøg" i ca. 30 %, mens eleverne er på egen hånd i de sidste 10 %.



Figur 4: Oversikt over de forskjellige socialformers andel av den totale aktivitet. Figuren er baseret på SMUL-Slutrapport, tabel 6, s. 46, men lettere bearbejdet.

Skete der så nogen ændring i lærernes socialformer i den observerede periode fra 2007-2009/10? Nej, analyserne giver ingen indikation på ændringer i læreradfærden i den observerede periode (SMUL-S, p. 53).

Ser vi på indholdet i de læreraktiviteter der udfylder socialformerne, er konklusionen at analyser af "ordinær" helklasseundervisning afdækker en positiv tendens i retning af stor andel af mundtligt interaktion mellem lærer og elever, men med en skuffende knaphed på dybde i interaktionen, i betydning udforskning og støtte til udvikling af elevens forståelse af lærestoffet. Diskussion i klassen forekom ganske sjældent. Når lærerne samarbejdede med eleverne i gruppearbejde og individuelt arbejde, var der kun et begrænset antal læreraktiviteter i anvendelse, med hovedvægten på "Overflade - overvåking og oppfølging" af elevernes arbejde. Endelig fandt man ikke tegn som tyder på - ved analyse af de observerede lærere gennem hele projektperioden - at der var ændring i lærernes praksis fra første gang til sidste gang de blev observeret (SMUL-S, p. 63). Så *status quo* ser ud til snarere at være tilfældet end kreativitet.

2. Det andet instrument er *tilskyndelser*. Utdanningsdirektoratet har gennem hele processen søgt at påvirke implementeringen gennem informationer på direktoratets hjemmeside, ved bestemte strategier og

udviklingsprogrammer (*Underveis i Kunnskapsløftet, Artikkelstafett, Informationsark, Skoleporten.no, etc.*). Tilskyndelserne har også været at fremme skolelederes og læreres satsning på kompetenceudvikling ved at stille økonomiske midler til rådighed, se pkt. 3. Videre har fylkesmændene haft en tilskyndende rolle ved fx at afholde konferencer og at hjælpe med at få kommuner til at samarbejde. Det er vanskeligt at vurdere effekten af sådanne informationsbaserede tiltag.

En helt anden form for tilskyndelser optræder, når der testes. I Kunnskapsløftet anvendes flere former for testning: undervejsvurdering, sluttvurdering, nationale test, internationale test, tilsyn (jf. også SMUL-3; FIRE-S). Vi ved fra den internationale testforskning, at lærere, elever og undervisning påvirkes af, at man er bevidst om, at tester vil forekomme (jf. Nordenbo et al., 2009). Det kan både skabe positive og negative effekter. Det er samtidig en kendsgerning, at testning ikke i sig selv kan opfattes som en undervisningshandling – eleven lærer ikke i selve testen, mens præstationsspredningen i klassen kan øges som følge af bevidstheden om, at der skal testes.

3. Tredje instrument er *kapacitetsopbygning*, der i uddannelsesmæssig sammenhæng især vedrører ledernes lederkompetencer og lærernes pædagogiske og faglige kompetencer, men også dele af Kunnskapsløftets elevmål kan opfattes som kapacitetsopbygning. Den norske stat har satset økonomisk stærkt på kapacitetsopbygning gennem programmet "Kompetanse for utvikling. Strategi for kompetanseutvikling i grunnsopplæringen 2005-2008" ved i alt at bevilge cirka 1,4 mia. til at drive kompetenceudvikling i lokalt regi. Tanken er, at en sådan virksomhed vil kunne tage hensyn til de særlige lokale vilkår og behov, og at det økonomiske incitament i sig selv kan motivere ledere og lærere til deltagelse i efter- og videreuddannelse, kursusforløb af formel karakter og give mulighed for at opbygge kollegiale netværker og organisatorisk læring. Denne kapacitetsopbyggende aktivitet har været genstand for følgeforskning og rapporteret indgående af Fafo-forskergruppen.

Fafo konstaterer, at "deltakelsen i uddannings- og opplæringstiltak har, slik vi måler det, ikke økt vesentlig som følge av strategien" (Fafo-S, p. 14). Spørger vi om, hvorvidt den omfattende lokale kompetenceudviklingsstrategi i sidste instans har medført, at undervisningspraksis har ændret sig, så "ser vi også at tiltak påvirker praksis, selv om endringen er ganske liten" (Fafo-S, p. 158). Dette er ganske nedslående effekter. Fafo foreslår, at én af forklaringerne er, at kursusedtagerne ikke i tilstrækkelig grad har været dialoginddraget ved etablering af uddannelses tilbud. Sikrer man sig ikke, at undervisning opleves som relevant, at der gives tilstrækkelig tid til kompetenceudvikling af lærerpraksis, og at kvaliteten af udbuddene er høj, er disse effekter at forvente. Man noterer sig ligeledes at lærere er mere interesserede i kollegiale netværksgrupper end i formel efteruddannelse.

Til disse overvejelser kunne man henvise til et fund i et systematisk review om effekten på læreres undervisningshandlinger af at efteruddanne og coache dem, se Tabel 2.

TRAINING COMPONENTS	OUTCOMES (% of participants who demonstrate knowledge, demonstrate new skills in a training setting, and use new skills in the classroom)		
	Knowledge	Skill Demonstration	Use in the Classroom
Theory and Discussion	10%	5%	0%
+ Demonstration in Training	30%	20%	0%
+ Practice & Feedback in Training	60%	60%	5%
+ Coaching in Classroom	95%	95%	95%

Tabel 2: Sammenfatningen af en metaanalyse af effekten af uddannelse og coaching af lærere. Kilde: Fixsen et al. (2005, p. 30)

I tabellen sammenlignes fire scenarier for et efteruddannelsesforløb af lærere. I det første scenarie overværer lærerne et ekspertforedrag hvor en teori præsenteres med efterfølgende diskussion. I andet scenarie tilføjer eksperten en demonstration af hvordan teorien kan praktiseres. I tredje senarie tilføjes det yderligere at kursusedtagerne på kursusstedet kan øve sig i at realisere teoriens praktiske implikationer og få ekspertfeedback. I fjerde og mest komplekse senarie får læreren yderligere coaching i sit eget klasserum efter afslutningen af kurset. Først i det sidste scenarie, fremgår det af tabellen, viser forskningen at lærerpraksis *virkelig* ændrer sig. Ser vi på Fafo-rapporternes beskrivelser af strategier til kompetenceudvikling anvendt i Kunnskapsløftet, finder vi ingen praksis, der bygger på denne evidens.

Man kan også betegne undervisningen i læringsstrategier og grundlæggende færdigheder, som Kunnskapsløftet fokuserer på, som en kapacitetsopbygning af eleverne. Om effekten heraf henvises til det følgende afsnit *Outcomes*.

4. Det fjerde instrument er *systemændringer**. Det er ovenfor blevet nævnt, at Kunnskapsløftet som et andet hovedelement har en styringsreform, hvor afgørende beføjelser overføres til det lokale niveau.

* I Videregående oplæring forekommer også ny struktur, (jf. NIFU-S), der havde til formål at ændre elevernes valg af fag og øge gennemførelsesprocenten. NIFU-S kan dog "konkludere med at de strukturelle grebene som ble gennemført ikke har ført med seg noen grunnleggende endringer" (Vibe et al., 2012, p. 10).

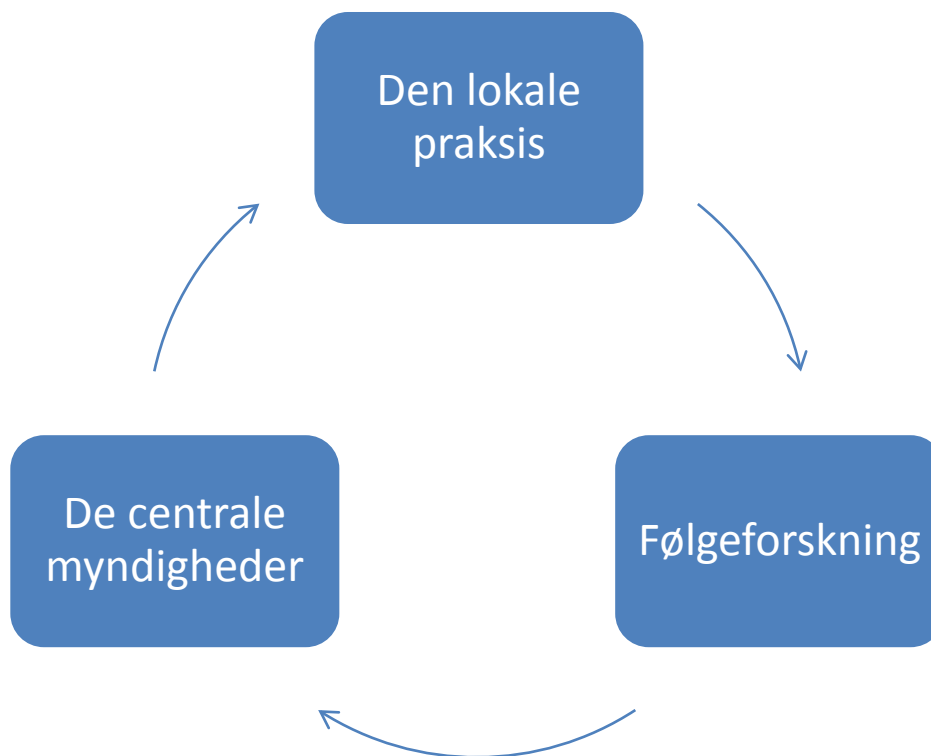
I Kunnskapsløftets styredokumenter tales der både om mål- og resultatstyring i tilknytning til denne overførelse af beslutningsmyndighed. Det kan imidlertid være vigtigt at skelne mellem målstyring og resultatstyring. Forskellen ligger i tidsperspektivet. Målstyring forudsætter, at målene kan formuleres i forvejen (*ex ante*). Det kræver at målene er formuleret så præcist at man ud fra dem kan afgøre, hvilke handlinger der kan realisere dem. På det lokale niveau består opgaven da i at udføre disse handlinger.

Resultatstyring indebærer at man på baggrund af allerede gjorde erfaringer (*ex post*) træffer beslutninger om forandringer. Resultatstyring kan siges at være udtryk for et mere ydmygt syn på muligheden for at planlægge. Derfor udformes reglerne for en bestemt aktivitet i tilknytning til tildeling af ressourcer. Resultatstyringens metode kombinerer på denne måde normative og økonomiske styringsmidler. Et resultatstyret system indebærer, at de valgte politikere alene skal angive de almene retningslinjer for skolen. Ansvar for tilpasningen forskydes nedad i organisationen. Reformerne har da en tendens til at blive formuleret alment og mangetydigt, snarere end entydige. Problemer som opstår ved reformimplementering forklares da ikke sjældent med at målene netop er utydelige og upræcist formulerede. Men et decentralt styresystem skal lokalt tilpasse reformindholdet til lokale forudsætninger og alt for præcise mål vanskeliggør en decentralisering af beslutningen. Det er op til de lokale aktører selv at løse de konflikter som findes indbygget i mangetydige og alment formulerede reformer. Det bliver således de lokale aktører snarere end de valgte beslutningstagere, som i praksis kommer til at udforme politikken.

5. Endelig har Kunnskapsløftet været ledsaget af en omfattende *følgeforskning*, som har haft flere formål. Følgeforskning er primært motiveret med de statslige myndigheders behov for at monitorere og kvalitetsvurdere reformprocessen. Det er også i denne sammenhæng de forskellige testsystemer har deres begrundelse. Men følgeforskningen kan også virke som en tilskyndelse (jf. pkt. 2), idet de lokale aktører som gøres til genstand for følgeforskning, kan opleve et pres om at være konform med reformens intentioner. Derved bliver følgeforskning også til et implementeringsinstrument.

I Kunnskapsløftet har alle følgeforskningsgrupper været forpligtet til at producere "undervejs-rapporter", nogle regelmæssigt med ca. et års mellemrum. Derved er forskellige sider af reformimplementeringen blevet fulgt så tæt at det har været muligt for politikere og Utdanningsdirektorat at intervenere i den løbende implementeringsproces, når "fejl" eller "mangler" blev rapporteret. En virkning heraf kan blive, at det er noget uklart, hvornår interventionen alene gjaldt "tekniske" forhold, eller måske betød ændringer i reformens intentioner. Inddrager vi samtidig de lokale aktører i denne betragtning, jf. pkt. 4, er det nærliggende at forestille sig, at deres bidrag – indirekte som informanter til følgeforskningen – også kan have politiske implikationer.

Hvad betyder disse overvejelser for forståelsen af Kunnskapsløftets implementeringsproces?
Hvorledes karakteriseres Kunnskapsløftets policyproces bedst?



Figur 5: Model for Kunnskapsløftets policyproces.

Bowe, Ball & Gold (1992) har foreslået en model, der tager udgangspunkt i det synspunkt, at implementeringsprocessen indebærer en stadig forhandling af mening mellem de forskellige instanser. Når følgeforskningen har fulgt skoler, lærere og ledere så tæt, som tilfældet har været, og når følgeforskerne har omsat og foreslået tiltag på baggrund af undervejsrapporter, som derefter er blevet fulgt op af direktorat med tilkendegivelser, som har haft til formål at oplyse og retlede, så er en policyproces startet, som indebærer, at skaberne af policyteksterne ikke længere har monopol på at tolke meningen af deres tekster. Bowe, Ball & Gold konkluderer derfor, at det i implementeringssammenhæng er forenkende at tale om 'policy making'. Man må snarere tale om 'policy making and re-making'. En undervisningsreform har derfor heller ikke resultater, men nok virkninger. Figur 5 gengiver denne cirkulære analysemodel. De centrale myndigheders styredokumenter bliver udsat for indflydelse fra eksperterne (følgeforskerne), der influeres af input fra den lokale praksis, der påvirker skabelsen af nye styredokumenter, osv. Derved startes en stadig kørende "reform-centrifuge". Det er påstanden, at denne model gengiver Kunnskapsløftets faktiske policyproces.

Outcomes

Vi er nu fremme ved det sidste element i Levins fase-model. Selv hvis man ville forsøge at opfatte introduktionen af Kunnskapsløftet som en intervention, der anvender et "one group-pretest-post-test" forsøgsdesign: ($O_1 \times O_2$), ville det ikke give mening at tale om, at interventionen havde *outcomes*, som kan gøres til genstand for valid måling (jf. Cohen, Manion, & Morrison, 2007, pp. 282-283). Dertil kommer, som netop omtalt ovenfor, at Kunnskapsløftets implementeringsproces under hele forløbet har været underkastet nytolkninger, justeringer og løbende indgreb, svarende til Bowe, Ball & Golds cirkulær analysemodel. Derfor har det kun mening at spørge, om Kunnskapsløftet har haft *virksomheder*, som er registreret i følgeforskningen.

Kan vi med udgangspunkt i *Figur 1: En skitse over Kunnskapsløftets hovedelementer*, opregne de virkninger, som følgeforskningen har registreret for Kunnskapsløftets fire felter: (1) elevens læring, (2) undervisningens planlægning, tilrettelæggelse og gennemførelse i klassen, (3) lærerens og lærerkollegiets kompetenceudvikling, og endelig (4) det centrale niveaus monitorering og kvalitetskontrol? Det er værd at understrege, at dette spørgsmål adskiller sig fra de undersøgelser, som følgeforskningen har vægtet højest, nemlig tolkningen af styringsdokumenter, reformaktørernes tolkninger af dem, samt de problemer der knytter sig til at realisere reformintentionerne. Her spørges i stedet: Er det blevet påvist, at de tiltag som udgør Kunnskapsløftets hovedelementer, har fremmed elevlæring eller skoleværkets funktionsmåde?

Elevens læring. Spørgsmålet om reformens indvirkning på *social ulighed* er blevet undersøgt af NOVA-forskergruppen. Undersøgelsen er afgrænset til ungdomstrinnet. Det spørgsmål, som undersøgelsen belyser, er: "Hvordan har den sociale ulikheten i skoleresultater udviklet sig etter at Kunnskapsløftet ble innført? Og hvilken rolle har Kunnskapsløftet spilt i denne utviklingen?" (NOVA-S, p. 25). Den samlede konklusjon er, "at svært lite tyder på at Kunnskapsløftet, slik reformen så langt har vært utformet og blitt praktisert, vil ha en utjevneende innvirkning på karakterulikhetene [...] Reformen har jo ikke hatt dramatiske konsekvenser for den sosiale ulikheten i skoleresultater, men de – forholdsvis små – endringene vi kan observere, peker stort sett i retning av økende sosial ulikhet under Kunnskapsløftet" (NOVA-S, p. 250).

Ser vi på målet/midlet *grundlæggende færdigheder* kan det konstateres, at den følgeforskning, der indgår i denne analyse, i det store og hele ikke beskæftiger sig med, om satsningen har haft virkninger. Eneste udtalelse lyder at "bare et fåtall av instruktørene i lærebedriftene mener at Kunnskapsløftet har styrket lærlingenes grunnleggende ferdigheter" (FIRE-S, p. 299).

Om virkning af at undervise i *læringsstrategier* udtaler følgeforskningen sig ikke.

Ligeledes siger følgeforskningen intet om, hvorvidt indføringen af strategien *kompetencemål* har medført bedre læring. Eneste virkning findes omtalt i SMUL-S, der nævner, at lærere mener, at de måske er blevet bedre til at planlægge undervisning med udgangspunkt i kompetencemål.

Undervisningens planlægning, tilrettelæggelse, gennemførelse og vurdering. Følgforskningen giver intet svar på, om *tilpasset opplæring* har ført til bedre læringsresultater. Kun i én sammenheng berøres emnet. Det hedder således i SMUL-S (p. 184): " Når det gjelder hvorvidt LK06 gir støtte til å realisere tilpasset opplæring, så finner vi ikke noe entydig svar på det" (SMUL-S, p. 184). Om elevenes opplevelse av tilpasset opplæring hedder det "at det store flertallet av elevene opplever at de får nok utfordringer i skolen, mens langt færre synes at undervisningen er tilpasset eget nivå" (NOVA-S, p. 149).

Om *metodefrihed* mener flere lærere, at metodefrihed, koblet med mere fokus på mål, kan resultere i større grad av lærerstyret undervisning (SMUL-2, p. 98). I SMUL-S hedder det: "Selv om de i all hovedsak omfavner dette prinsippet når de blir utfordret direkte til å si noe om det, er det et spørsmål om det har ført til endringer av noe slag, og om disse i så fall er positive. Med unntak av at lærerne beskriver at det nå foregår mindre tverrfaglig arbeid gjennom temaarbeid og mindre prosjektarbeid, sammenlignet med foregående læreplaner, så beskriver de ikke andre vesentlige endringer i praksisen sin som følge av den metodefriheten de nå har" (SMUL-S, p. 189).

Spørger vi etter om *underveisvurdering* eller *sluttvurdering* har bidraget til bedre læring, giver følgforskningen intet svar (Om dette punkt, se også Vegar Olsen, R.(2012)).

Endelig kan vi spørge, om utarbeidelse av *lokale læreplaner* kan påvises at have virkninger på læringen. Følgforskningen giver intet svar.

Lærerens og lærerkollegiets kompetenceudvikling. Hverken om tiltaget *lærende organisationer* eller *vidensbaseret professionsudøvelse* uttaler følgforskningen sig. Vi ved derfor ikke, at disse tiltag har haft gavnlige virkninger.

Det centrale niveaus monitorering og kvalitetskontrol. Om *accountability* uttaler SMUL-S at det er spørsmål hvad der vil ske med læreres praksis, hvis en kultur med fokus på måling av læringsudbyttet og redegørelse for resultatene – en såkaldt *accountability* kultur – får lov til at utvikle sig:

"Det vi kan konkludere [...] er at de nå ser ut til å ha et fokus på fagkunnskap og på bruk av nokså direkte metoder for "overlevering" av denne kunnskapen gjennom muntlig presentasjon, repetisjon etc. Derigjennom får de trygghet for at elevene har fått kunnskapen presentert og eventuelt bearbeidet noe gjennom repetisjon og oppgaveløsning. [...]. Hvorvidt de mer direkte metodene, som ser ut til å ha forrang nå, er mer effektive, kan imidlertid diskuteres, og vil være avhengig av hvilke type kunnskap, ferdigheter eller holdninger som vektlegges". (SMUL-S, p. 189).

Om kvalitetsvurderingssystemet har medført øget elevlæring, udtaler følgeforskningen sig ikke.

Afsluttende bemærkninger

Ovenfor er *Kunnskapsløftet som proces* blevet analyseret gennem følgeforskningens øjne. Analysen har haft et dobbelt formål. På den ene side er processen blevet karakteriseret teoretisk ud fra eksisterende forskning i reformprocesser, på den anden side er det vurderet hvor hensigtsmæssige de anvendte reforminstrumenter har været. I dette afsluttende afsnit sammenfattes nogle hovedpunkter fra denne analyse ledsaget af få anbefalinger i tilknytning til implementeringen af fremtidige uddannelsesreformer.

Kunnskapsløftet er en reform for den norske grunnsopplæring. Den er introduceret med intentionen om at sikre den norske konkurrencekraft i det internationale videnssamfund. Til det formål har styringsdokumenterne indbygget en række pædagogiske mål, tiltag og principper, som var aktuelle på beslutningstidspunktet. Det drejer sig om 'udjævning af social ulighed', 'læringsstrategier', 'grundlæggende færdigheder', 'kompetencemål', 'tilpasset opplæring', 'lokale læreplaner', 'metodefrihed', 'undervejsvurdering', 'slutvurdering', 'lærende organisation', 'vidensbaseret professionsudøvelse', 'accountability' og 'kvalitetsvurderingssystem'.

Disse reformmål, tiltag og pædagogiske principper har ikke nogen indre logisk sammenhæng. Det fremgår heller ikke, at disse tiltag og pædagogiske principper henviser til forskning, der godtgør at deres applikation implicerer en evidensbaseret praksis.

Reformprocessen har været ledsaget af et opfattende program for følgeforskning. Den har på troværdig måde dokumenteret en række forhold i denne proces. En væsentlig del af denne forskning beskæftiger sig med at tolke implikationerne af reformens mål, tiltag og pædagogiske principper, herunder de primære aktørers forståelse af og praksis på grundlag af disse mål, tiltag og principper. Følgeforskningen påviser at styringsdokumenterne rummer vide fortolkningsmuligheder og at lokale aktører udviser stor usikkerhed over for reformens mål, tiltag og principper. Denne usikkerhed har man fra centralt holdt søgt at afhjælpe gennem et omfattende program for kapacitetsopbygning ved hjælp af kompetenceløft og oplysning. Ved udformningen af dette program ses det dog ikke at man har trukket på efteruddannelsesprincipper byggende på evidensbaseret implementeringspraksis.

Følgeforskningen giver nogen – men desværre for begrænset – indsigt i, om reformens mål, tiltag og pædagogiske principper har ført til forbedret lærerpraksis og elevlæring sammenlignet med situationen før reformimplementeringen. I de tilfælde hvor denne indsigt foreligger, viser data, at Kunnskapsløftet som reform endnu ikke har vist sig i ændringer i lærerpraksis eller elevlæring.

Det kan anbefales at fremtidige reformer

- Bygger på mål, tiltag og pædagogiske principper, som gennem forskning er påvist at sikre en evidensbaseret praksis
- Bygger på mål, tiltag og pædagogiske principper, som gensidigt støtter hverandre som et kohærent system
- Opbygger systemer til evidensbaseret efteruddannelse af reformnødvendige kompetencer, og
- Lader reformprocessen være objekt for følgeforskning som inddrager registrering af, om reformmål, tiltag og pædagogiske principper har virkninger, der fremmer en bedre lærerpraksis og elevlæring.

Appendiks 1 – Inkluderet følgeforskning

Universitetet i Oslo. Pedagogisk forskningsinstitutt. Forskningsprosjektet ARK

ARK-1= (Engelsen, 2008)

ARK-2= (Dale & Øzerk, 2009)

ARK-S= (Dale et al., 2011)

Nordlandsforskning, Bodø

SMUL-1= (Rønning et al., 2008)

SMUL-2= (Hodgson et al., 2010a)

SMUL-3= (Hodgson et al., 2010b)

SMUL-S= (Hodgson, Rønning, & Tomlinson, 2012)

Universitetet i Oslo, Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

FIRE-1= (Sandberg & Aasen, 2008)

FIRE-2= (Møller, Prøitz, & Aasen, 2009)

FIRE-3= (Ottesen & Møller, 2010)

FIRE-S= (Aasen et al., 2012)

Norsk institutt for forskning om oppvækst, velferd og aldring

NOVA-S= (Bakken & Elstad, 2012)

Institutt for arbeidslivs- og velferdsforskning

Fafo-S = (Hagen & Nyen, 2009)

Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning

NIFU-S= (Vibe et al., 2012)

Appendiks 2 – Note om metode

Forskningssynteser i den etablerte metaforskning forudsætter at de(t) problem(er), som man ønsker at belyse, er behandlet i et antal af hinanden uafhængige primærforskningsrapporter. Hvis det er tilfældet består opgaven i at finde frem til hvilket svar på problemet der er mest evidens for i en to-faset procedure: Først bestemmes de enkelte primærforskningsrapporters forskningskvalitet og dernæst syntetiseres resultater fra primærforskning af god forskningskvalitet, der behandler samme problem. Ser man på temaerne i den følgeforskning, der er opregnet i appendiks 1, er det et spørgsmål, om der overhovedet findes overlappende forskning, der muliggør sådanne forskningssynteser. Det har derfor ikke mening at omtale denne rapport som en forskningssyntese i betydningen: metaforskningsrapport.

Det er derfor nødvendigt at forstå begrebet om syntese i opdragspapiret på anden måde. De seks primære følgeforskningsgrupper, der henvises til i opdragspapiret om 'tema om process' (jf. Utdanningsdirektoratet, 2012), behandler af gode grunde – for deres opdrag er forskellige – forskellige sider ved den reformproces, som Kunnskapsløftet gennemløber. Tilsammen giver de et billede af processen, men dette billede er snarere fremkommet som resultatet af at lægge et puslespil end som en syntese, der kan afdække evidens. Opgaven må derfor løses som en jig-saw puzzle, og kriteriet på om den løses godt, er hvor vellignende billedet er. Den indgående følgeforskning kan derfor forskningsmetodisk beskrives som kilder i samme forstand som kilder i historieforskning og kvaliteten af den resulterende karakteristik af Kunnskapsløftet som reformproces afhænger da af kildeanvendelsen og kildernes forskningskvalitet. Den foreliggende rapport kan således karakteriseres som en syntese i samme forstand som en historisk fremstilling syntetiserer kildegrundlaget.

Den her anvendte følgeforskning er karakteriseret ved, at data overvejende er indsamlet som dokumentanalyser (lovgivning /pædagogiske dokumenter /lærebogsmaterialer, etc.), registerdata-undersøgelser, survey-undersøgelser ved anvendelse af spørgeskema, interviewundersøgelser, cases og observationsundersøgelser. Forskningskvaliteten er alt overvejende god, idet begrænsninger i repræsentativitet (herunder bortfald) og informanternes troværdighed i visse undersøgelser med rette noteres af forfatterne. I særlig grad fremtræder resultaterne fra registerforskningen og observationsundersøgelserne som pålidelige. Følgeforskningen er primært deskriptiv – hvordan og hvorfor forløber reformprocessen, som den faktisk gør? – og ikke proskriptiv – hvad er den bedste måde at gøre tingene på? Følgeforskningen anvender mange kræfter på at beskrive aktørernes forståelse af styringsdokumenterne, mens spørgsmålet om effekten af anvendelsen af styringsdokumenterne som reformredskaber i langt mindre grad registreres. Man kan problematisere, om selve konstateringen – og formidlingen – af styringsdokumenternes intentioner i sig selv forklarer reformprocessens forløb. Konstateringen af om styringsdokumenternes intentioner forstås af de primære aktører er i sig selv hverken nødvendig eller tilstrækkelig som forklaring på at processen forløber som registeret. Mange andre forhold, som kun i begrænset omfang er gjort til genstand for undersøgelse i følgeforskningen som fx skolekultur, må inddrages for at forklare processens faktiske forløb. Den foreliggende følgeforsknings data kan derfor kun belyse visse sider af Kunnskapsløftet som proces.

Den foreliggende rapport fokuserer på Kunnskapsløftet som proces og omtaler kun i begrænset omfang de temaer, som indgår i de tre parallelle synteserapporter om henholdsvis Kunnskapsløftets læreplaner, elevernes læringssituation og de videregående erhvervsuddannelser.

Referencer

- Bachmann, K., & Haug, P. (2006). *Baseline om tilpasset opplæring*. Volda: Høgskulen i Volda. Møreforskning Volda.
- Bakken, A., & Elstad, J. I. (2012). *For store forventninger? Kunnskapsløftet og ulikhetene i grunnskolekarakterer* (Vol. 7/2012). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Ball, S. (1998). Big policies/small world: an introduction to international perspectives in education policy. *Comparative Education*, 34(2), 119-129.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education (Sixth Edition)*. London and New York: Routledge.
- Dale, E. L., Engelsen, B. U., & Karseth, B. (2011). *Kunnskapsløftets intensjoner, forutsetninger og operasjonaliseringer: En analyse av en læreplanreform. Sluttrapport*. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt. Forskningsprosjektet ARK.
- Dale, E. L., & Øzerk, K. (2009). *Underveisanalyser av Kunnskapsløftets Intensjoner og Forutsetninger. Rapport nr. 2*. Oslo: Universitetet i Oslo. Pedagogisk forskningsinstitutt. Forskningsprosjektet ARK.
- Engelsen, B. U. (2008). *Sentrale Styringssignaler og Lokale Strategidokumenter. Rapport nr. 1*. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt. Forskningsgruppen Læreplanstudier.
- Hagen, A., & Nyen, T. (2009). *Kompetanse - for hvem? Sluttrapport fra evalueringen av "Kompetanse for utvikling. Strategi for kompetanseutvikling i grunnopplæringen 2005-2008"*. Oslo: Fafo-rapport 2009:21.
- Hodgson, J., Rønning, W., Skogvold, A. S., & Tomlinson, P. (2010a). *På vei fra læreplan til klasserom. Om lærernes fortolkning, planlegging og syn på LK06. NF-rapport 2/2010*. Bodø, Norge: Nordlandsforskning.
- Hodgson, J., Rønning, W., Skogvold, A. S., & Tomlinson, P. (2010b). *Vurdering under kunnskapsløftet. Læreres begrepsforståelse og deres rapporterte og faktiske vurderingspraksis. NF-rapport 3/2010*. Bodø: Nordlandsforskning.
- Hodgson, J., Rønning, W., & Tomlinson, P. (2012). *Sammenhengen Mellom Undervisning og Læring. En studie av læreres praksis og deres tenkning under Kunnskapsløftet. Sluttrapport*. Bodø: Nordlandsforskning.
- Honig, M. I. (2006). Complexity and Policy Implementation. Challenges and Opportunities for the Fields. In M. I. Honig (Ed.), *New Directions in Education Policy Implementation. Confronting Complexity* (pp. 1-24). Albany, New York: State University of New York Press.
- Levin, B. (2001). *Reforming Education. From origins to outcomes*. London & New York: RoutledgeFalmer.
- Matland, R. E. (1995). Synthesizing the Implement Literature: The Ambiguity-Conflict Model of Policy Implementation. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 5(2), 145-174.
- McDonnell, L., & Elmore, R. (1987). Getting the job done: alternative policy instruments. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 9(2), 133-152.
- Møller, J., Prøitz, T. S., & Aasen, P. (2009). *Kunnskapsløftet – tung bør å bære? Underveisanalyse av styringsreformen i skjæringspunktet mellom politikk, administrasjon og profesjon* (Vol. Rapport 42/2009). Oslo: UiO. Norsk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.
- Nordenbo, S. E. (1997). *Fagdidaktik - En pædagogisk diskussion af undervisning i filosofi*. København: Gyldendal.
- Nordenbo, S. E. (2008). Fra progressiv til liberal pædagogik. I: Finn Collin og Jan Faye (red.). *Ideer vi lever på: Humanistisk viden i videnssamfundet*. København: Akademisk forlag.
- Nordenbo, S. E., Allerup, P., Andersen, H. L., Dolin, J., Korp, H., Larsen, M. S., Vegar Olsen, R, et al. (2009). *Pædagogisk brug af test - Et systematisk review*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- OECD. (1993). *Education at a Glance*. Paris: CERI/OECD.
- Ottesen, E., & Møller, J. (2010). *Underveis, men i svært ulikt tempo. Et blick inn i ti skoler etter tre år med Kunnskapsløftet. Delrapport 3 Underveisanalyse av Kunnskapsløftet som styringsform* (Vol. Rapport 37/2010). Oslo: UiO. Norsk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.
- Rasmussen, Jens (2012). *Kunnskapsløftet i et internasjonalt perspektiv. Oplæg ved Avslutningskonferansen: Evalueringen av Kunnskapsløftet, 31.10.2012*. Oslo: Radisson Blu Scandinavia Hotel.
- Rønning, W., Fiva, T., Henriksen, E., Krogtoft, M., Nilsen, N. O., Skogvold, A. S., & Solstad, A. G. (2008). *Læreplan, læreverk og tilrettelegging for læring. Analyse av læreplan og et utvalg læreverk i naturfag, norsk og samfunnsfag* (Vol. 2/2008). Bodø: Nordlandsforskning.
- Sandberg, N., & Aasen, P. (2008). *Det nasjonale styringsnivået Intensjoner, forventninger og vurderinger. Delrapport I. Evaluering av Kunnskapsløftet* (Vol. Rapport 42/2008). Oslo: UiO. Norsk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.

- Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004). Kultur for læring.* Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Stortingsmelding nr. 31. Kvalitet i skolen.* (2007-2008). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Utdanningsdirektoratet. (2012). *Oversikt over temaet: Reformimplementering som prosess. Tillæg til oppdrag.*
- Vegar Olsen, Rolf. (2012). Elevenes læringssituasjon. Synteserapport presenteret ved Avslutningskonferansen: Evalueringen av Kunnskapsløftet, 31.10.2012. Oslo: Radisson Blu Scandinavia Hotel.
- Vibe, N., Frøseth, M. W., Hovdhaugen, E., & Markussen, E. (2012). *Strukturer og konjunkturer. Evaluering av Kunnskapsløftet. Sluttrapport fra prosjektet «Tilbudsstruktur, gjennomføring og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring».* Rapport 26/2012. Oslo: Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.
- 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 Rapportimplementeringen av reformen* (Vol. 20/2012). Oslo: UiO. Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.

København, 17.11.2012

Sven Erik Nordenbo, Professor emeritus

Institut for uddannelse og pædagogik, Aarhus Universitet

Tel. +45 32593347 Mobil +45 26792354

E-mail: sen@dpu.dk og nordenbo@gmail.com

Privat adresse:

Thingvalla Allé 46

DK-2300 København

Danmark