

Læringsmål eller læringsutbyttebeskrivelse?

En empirisk, konstruktiv studie av begrepsbruken

Sammendrag

Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring (NKR) beskriver læring på ulike nivå i høyere utdanning. Mens *læringsmål* tidligere var vanlig brukt, ble dette nå erstattet med begrepet *læringsutbyttebeskrivelse*. Artikkelen undersøker og analyserer begrepsbruken ut fra et empirisk og filosofisk ståsted. Kunnskapsdepartementet (KD) har definert kun ett begrep med spesifikke krav til utforming, og undersøkelsen viser at institusjonene sliter med en usikker og utilstrekkelig begrepsbruk. Artikkelen argumenterer for at virkeligheten er langt mer sammensatt og krever flere og mer nyanserte begreper. Artikkelens konstruktive bidrag består i et nytt, fenomenrelatert begrepssett som alternativ til KDs definisjoner.

Nøkkelord: Læring; undervisning; ontologi, læringsutbyttebeskrivelse, læringsmål.

Innledning

På et møte i Berlin i 2003 besluttet utdanningsministrene i Bologna-samarbeidet at det skulle utarbeides et overordnet rammeverk for kvalifikasjoner på europeisk nivå, samtidig som deltakerlandene skulle lage nasjonale rammeverk. Det norske kvalifikasjonsrammeverket fra 2009 (NKR) markerer derfor et utdanningspolitisk veiskille med vekt på samordning av utdanningsløp. NKR er en tilpasning til Det europeiske kvalifikasjonsrammeverket (EQF) og Bolognaprosessens rammeverk. Kunnskapsdepartementet (KD) ønsker nå at kvalifikasjoner skal uttrykkes gjennom «læringsutbytte heller enn innsatsfaktorer, og beskrivelsene gjelder alle kandidater uavhengig av fagområde» (Kunnskapsdepartementet). Hensikten med NKR og bruken av læringsutbyttebeskrivelser (LUB) var både å tydeliggjøre krav til studentene og å lette tverrinstitusjonelle utdanningsløp. Dette markerer et perspektivskifte bort fra et innholds- og formidlingsfokus til resultatene av læringsprosessen. I litteraturen er dette omtalt som et «paradigmeskifte» (Barr & Tagg 1995) der undervisning er et middel for å fremme læring.

I en rapport fra 2007 blir det hevdet at *læringsutbytte* som begrep er relativt nytt, men at det har fått et oppsving i årene etter årtusenskiftet (Aamodt, Prøitz, Hovdhaugen & Stensaker 2007). Forfatterne oppfatter begrepet som tvetydig ved at det «dekker både læringsmål som settes for en utdanning, og de læringsresultatene som oppnås» (Aamodt mfl. 2007, s. 9). Senere har det blitt etterlyst om «læringsutbytte er synonymt med det engelske *learning outcomes* (Prøitz 2015, s.18), og Prøitz mener at en bedre oversettelse vil være *læringsresultat* eller *resultat av læring* (ibid.) idet *læringsutbytte* blir benyttet om noe som oppleves som verdifullt for studenten. Prøitz (2015) påpeker at *læringsutbytte* i hovedsak har vært brukt som et utdanningspolitisk og forvaltningsmessig begrep, og at det i beskjeden grad har vært diskutert i pedagogisk faglitteratur her til lands (Gynnild 2011). Og på den politiske arena har begrepet *læringsutbytte* blitt «brukt på ulike måter av ulike regjeringer når det gjelder konkretisering av læringsutbytteorientert politikk» (Prøitz 2015, s. 72).

Regjeringen ved Kunnskapsdepartementet (KD) har naturlig nok spilt en sentral rolle ved implementering av NKR, og følgende definisjoner er gitt av departementet:

- **Læringsutbytte:** «Det en person vet, kan og er i stand til å gjøre som et resultat av en læringsprosess» (Kunnskapsdepartementet, 2014). (Viser til *resultatet* av en læringsprosess).
- **Læringsutbyttebeskrivelse:** «er det utbyttet alle kandidater skal ha for å få ståkarakter». (Kunnskapsdepartementet, 2014). (Beskriver læring for alle som har bestått fra A til og med E).
- **Kvalifikasjonsrammeverket:** «beskriver hva alle som har fullført en utdanning skal ha lært» (Kunnskapsdepartementet, 2012). (Uttrykker her *intensjon* om hva som skal ha blitt lært).
- **I KDs høringsnotat datert 08.07.16:** «Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring (NKR), en samlet, systematisk og nivådelte beskrivelse av kvalifikasjoner oppnådd i henhold til fastsatt læringsutbytte» (Høring, 2016). (Her henvises det til hva som *faktisk er oppnådd*).

Retningslinjer for kvalitetssikring av utdanningen er utviklet gjennom Bologna-prosessen, for eksempel i rapporten «European Standards and Guidelines» (ESG), som bruker begrepet «Intended Learning Outcomes» (Standards 2015), et begrep som KD har oversatt til «fastsatt læringsutbytte» (privat korrespondanse med KD). Et krav til læringsutbyttebeskrivelsene er at de skal være *prestasjonsnøytrale* i sin utforming, mens innbyrdes rangering av prestasjoner skal skje ved bruk av graderte karakterer fra A til F, eventuelt bestått/ikke bestått.

Denne artikkelen retter oppmerksomhet mot begrepsbruken i kjølvannet av NKR. Motivasjonen for dette bygger på erfaring fra utviklingsarbeid der begrepsbruken dels kan oppleves som upresis og dels som utilstrekkelig. Læring og vurdering er store og komplekse saksfelt med behov for presis begrepsbruk. KDs rolle har så langt vært av definatorisk karakter der et utdanningspolitisk begrep – læringsutbytte – er gitt status som et offisielt fagbegrep som skal benyttes i forskning og utvikling. Etter dette har det ikke vært gjort forsøk på språknormerende tiltak i lys av NKR, ei heller studier av den nye begrepsbruken.

Denne artikkelen gjengir først resultatene av en empirisk studie av begrepsbruken ved norske universiteter og høyskoler. Med utgangspunkt i undersøkelsen utvikler artikkelen et nytt begrepsrepertoar for ulike aspekter av læring på grunnlag av fenomenologisk analyse. Følgende forskningsspørsmål ligger til grunn for den foreliggende artikkelen:

- I hvilken grad benytter høyere utdanning en felles begrepsbruk i arbeid med NKR?
- Hvilken betydning har ulik ontologi for begrepsdannelse og begrepsbruk i NKR?
- Hvilke praktiske følger har overgangen fra *læringsmål* til *læringsutbytte* i utdanning?

Teoretisk bakgrunn

I arbeid med NKR ble *læringsmål* erstattet med *læringsutbyttebeskrivelse*. La oss først sette dette inn i en målteoretisk sammenheng. Begrepene er ikke synonyme og har ulikt utdanningsfilosofisk utgangspunkt. Tyler (1949) var den første som argumenterte for bruken av mål i utdanning, noe han begrunnet ved følgende argumentasjon:

... if an educational programme is to be planned and if efforts for continued improvement are to be made, it is very necessary to have some conception of the goals that are being aimed at. These educational objectives become the criteria by which materials are selected, content is outlined, instructional procedures are developed and tests and examinations are prepared. (Tyler 1949, s. 3.)

Målstyringen tok sitt utgangspunkt i «rational planning models» (Allan 1996), og Tyler definerte “educational objectives” som “the kinds of changes in behaviour that an educational institution seeks to bring about in its students” (Tyler 1949, s. 6). Sofistikerte krav til målformuleringer ble utviklet, og etter Tylers syn skulle mål (*objectives*) uttrykkes «in terms which identify both the kind of behaviour to be developed in the student and the content or area of life in which this behaviour is to operate» (Tyler 1949, s. 46–47). På 1960-tallet ble

målteorien videreutviklet, spesielt gjennom Magers arbeid (Mager 1962): Målene bør uttrykkes presist, og betingelsene for kandidatens prestasjon tydeliggjøres. Et tredje punkt var at kriteriene for akseptabel prestasjon måtte konkretiseres (Mager 1962, s. 23).

Mens læringsmål alltid har intensjonal karakter, refererer *learning outcomes* (på norsk oversatt til læringsutbytte) til «what a learner knows or can do as a result of learning» (Otter 1992, s. 1). Denne definisjonen bygger igjen på teorigrunnet for Outcome-Based Education (OBE), som er et begrep med flere nyanser, men der følgende definisjon er mye benyttet:

Outcome-Based Education means clearly focusing and organizing everything in an educational system around what is essential for all students to be able to do successfully at the end of their learning experiences. This means starting with a clear picture of what is important for students to be able to do, then organizing the curriculum, instruction, and assessment to make sure this learning ultimately happens. (Spady 1994, s. 1).

Killen (2000) hevder OBE kan oppfattes på minst tre ulike vis; som en teori om utdanning; som struktur for utdanning eller som pedagogisk praksis. Følgende fire punkter representerer ifølge Spady (1994) hovedprinsippene for pedagogisk praksis med utgangspunkt i OBE:

- The first principle is *clarity of focus*: this means that everything teachers do must be clearly focused on what they want learners to ultimately be able to do successfully.
- The second principle is often referred to as *designing back* and it is inextricably linked to the first principle. It means that the starting point for all curriculum design must be a clear definition of the significant learning that students are to achieve by the end of their formal education.
- The third basic principle of OBE is that teachers should have *high expectations* for all students.
- Intellectual quality is not something reserved for a few learners: it is something that should be expected of all learners, and this is the link to the fourth principle—that teachers must strive to provide *expanded opportunities* for all learners.

Et fellestrekk for OBE er «outcomes that *all* students are to achieve» (Killen 2000, s. 8), altså ulikt det som uttrykkes gjennom læringsmål. KD oversatte «outcomes» med «utbytte» i stedet for «resultat», noe som reaktiverer en gammel debatt: «The current discussion concerning what might be understood by the term 'learning outcomes', has reopened the debate regarding the concepts of intention and the terminology used to describe them.» (Allan 1996, s. 93.) En læringsutbyttebeskrivelse (LU) er per definisjon ikke et intensjonsutsagn siden den beskriver hva studentene faktisk kan og er i stand til å gjøre. Likevel ser vi eksempler på at dette skillet ikke blir opprettholdt, for eksempel ved at LU beskriver *forventninger* snarere enn *resultat*.

Data og metode

I en mye sitert artikkel skriver Kalleberg (1992) at samfunnsvitenskapelig forskning ikke bare bør «referere til det å fortolke og forklare den sosiale realitet slik den er og har vært, men også til det å forandre den gitte virkelighet i retning av hva den kunne og burde være» (s. 1). Han er opptatt av «den konstruktive vending» i nyere vitenskapsteori, og skiller her mellom tre typer forskningsopplegg: konstaterende, vurderende og konstruerende (Kalleberg 1992, s. 2.)

Denne artikkelen kombinerer et empirisk forskningsopplegg med en konstruktiv studie. Spørreundersøkelsen ble sendt til åtte universiteter, åtte vitenskapelige høyskoler og 35 høyskoler. Undersøkelsen besto av fem korte beskrivelser av læringsrelaterte fenomen (se nedenfor), som respondentene ble bedt om å begrepsfeste. Målet var å kartlegge graden av sammenfallende begrepsbruk ved institusjonene med utgangspunkt i beskrivelsene. Ettersom undersøkelsen retter seg mot den institusjonelle begrepsbruken, ble prorektor for utdanning ved de respektive institusjonene benyttet som mottaker. Selv om vi ikke kan være sikker, ble han/hun antatt å være den fremste forvalter av begrepsbruken ved institusjonen. Til slutt ble det etterspurt om etablert begrepsbruk ble opplevd som *riktig, tilstrekkelig og konsistent*.

Nedenfor er gjengitt de korte beskrivelsene respondentene ble bedt om å begrepsfeste:

1. Begrepet uttrykker «intensjon» eller «hensikt» i en undervisnings-læringskontekst, for eksempel i en emnebeskrivelse eller studieprogram i høyere utdanning.
2. Subjektivt/opplevd «læringsstilskudd» som følge av å ha deltatt for eksempel i et emne. Begrepet refererer til forskjellen mellom studentens kompetanse før og etter gjennomføring av emne/studieprogram (tilsvarende begrep på engelsk er «improvement» eller «added value»).
3. Det som foreligger i form av en kandidats innleverte arbeid, for eksempel som en mappe/portefølje, artefakt og/eller eksamensbesvarelse, men foreløpig ikke vurdert.
4. Det som uttrykkes i form av en karakter (eventuelt godkjent/ikke godkjent) ved vurdering av kandidatens prestasjon til eksamen eller prøve.
5. Læring/kompetanse som foreligger individuelt hos hver enkelt student innen et gitt fagområde, som resultat av å ha gjennomført et emne, men ikke direkte observerbart for andre. Fenomenet blir derfor ikke vurdert av noen.

Tabell 1 nedenfor viser svarfordeling og svarprosent i forbindelse med spørreundersøkelsen. Tre av åtte universiteter besvarte henvendelsen, mens fire av åtte vitenskapelige høyskoler responderte. For høyskolene er svarprosenten noe lavere idet kun 10 av 35 svarte. Samlet ble undersøkelsen besvart av ca. 30 % mottakerne, noe som synes lavt ut fra et statistisk ståsted. Målet var imidlertid ikke statistisk, men å undersøke «offisiell» begrepsbruk ved hver institusjon samt graden av sammenfall og variasjon mellom institusjonene. En omfattende studie til alle i undervisningsstilling ville sannsynligvis ytterligere styrket de funn vi har gjort.

Universiteter, N=8	Vitenskapelige høyskoler, N=8	Høyskoler, N=35	Totalt N=51
3/8 = 37,5 %	4/8 = 50 %	10/35 = 28,6 %	17/51 = 33,3 %

Tabell 1 Svarfordeling og svarprosent fordelt på henholdsvis kategorier og samlet

Resultatene fra undersøkelsen er gjengitt i Tabell 2 nedenfor. Institusjonene er anonymisert og nummerert i venstre kolonne, og svar for hvert spørsmål (1–5) er gjengitt horisontalt.

Inst.	Sp. 1	Sp. 2	Sp. 3	Sp. 4	Sp. 5
1	Læringsutbytte, mål og læringsutbytte	Læringsutbytte	Vurderingsmappe (flere arbeider), innlevering eller besvarelse (ett arbeid)	Karakter, resultat	Læringsutbytte
2	Læringsutbytte	Opplevd læring	Obligatorisk arbeid, oppgave, besvarelse, vurderingsgrunnlag	Oppnådd læring, studentens oppnådde læringsutbytte	Personlig utbytte av læring
3	Læringsmål	Læringsutbytte	Besvarelse, innlevert arbeid, oppgaveinnlevering	Summativ vurdering, eksamensresultat, sluttvurdering	Individuelt læringsutbytte
4	Hensikt/intensjon		Mappe, mappevurdering	Eksamen bestått/ikke bestått, godkjent/ikke godkjent	Taus kunnskap, generell kompetanse, handlingsberedskap
5	Forventet læringsutbytte	Etter endt emne skal studenten kunne	Vurderingsgrunnlag	Vurdering	Generell kompetanse
6	Beskrivelse, formål	Læringsutbytte	Studentbesvarelse	Resultat	Taus kunnskap/dannelse
7	Mål formulert som læringsutbytte	Læringsutbytte	Eksamensbesvarelser som ikke er vurdert ennå	Vurderingsuttrykk	Holdninger, generell kompetanse
8	Læringsutbytte		Vurderingsgrunnlag	Vurdering, godkjent/ikke godkjent	
9	Forventet læringsutbytte			Faktisk læringsutbytte	
10	Mål	Læringsutbytte	Vurderingsgrunnlag	Karakter	Generell kompetanse
11	Læringsutbytte (forventet læringsutbytte)	Læringsutbytte	Arbeidskrav og/eller besvarelser	Vurderingskriterier	Skjønn
12	Intensjon, hensikt	Læringsutbytte	Eksamen, deleksamen	Vurdering	
13	Læringsmål		Vurderingsgrunnlag	Vurdering	
14	Hensikt	Læringstilskudd	Mappeelement, artefakt, løsning, utkast	Eksamensbesvarelse, innlevering, prosjektrapport, produkt	Formativ vurdering
15	Læringsmål (over til læringsutbytte på sikt)	Studentens læring	Vurderingsgrunnlag	Eksamensresultat	Generisk kompetanse, generell kompetanse, overførbar kompetanse
16	Mål	Læringsutbytte	Vurderingsgrunnlag	Kompetansenivå	Erfaringsbasert kunnskap
17	Læringsutbytte/læringsutbytte-beskrivelse	Læringsutbytte	Vurderingsgrunnlag	Vurderingsuttrykk	Dannelse, generisk kompetanse, overførbar kunnskap

Tabell 2 Begrepsbruk ved universiteter og høyskoler i Norge (N=17)

Tabell 2 dokumenterer usikkerhet og manglende konsistens i begrepsbruken. Begrepet *læringsutbytte* benyttes for eksempel som intensjonsutsagn (1), vurderingsrelatert begrep (2; 4) og fenomenbeskrivelse (5). Ved å sammenlikne svarene på spørsmål 1 og 2 ser vi at *læringsutbytte* er brukt begge steder. Begrepet *mål* eller *læringsmål* er foreslått fem ganger for spørsmål 1, noe som trolig skyldes at disse begrepene gir mening for respondentene.

Respondent 1 benytter samme begrep (*læringsutbytte*) for tre helt ulike fenomen. På spørsmål 3 bidro respondentene med eksempler, mens *vurderingsgrunnlag* synes å være etablert som begrep for om lag halvparten. I flere tilfeller hadde ikke respondentene begreper i det hele tatt.

Undersøkelsen illustrerer en begrepsmessig og semantisk krise med potensielt store negative konsekvenser, idet kommunikasjon om fenomener uten referanse i form av begreper er en krevende øvelse. I følgende avsnitt undersøker vi virkelighetsoppfatningens betydning for begrepsdannelse og begrepsbruk, som bidrag til å tolke data gjengitt i Tabell 2.

Analyse

Forholdet mellom fenomener og begreper tilhører de store spørsmål i filosofihistorien og rører ved grunnlaget for vår virkelighetsforståelse, eller *ontologi*. Har fenomener en eksistens uavhengig av vår evne til observasjon, eller er fenomenenes eksistens en konstruksjon? I filosofihistorien er dette kjent som forholdet mellom *realisme* og *konstruktivisme*, alternativt som forholdet mellom *essensialisme* og *nominalisme*. *Nominalismen* forutsetter at fenomener ikke har selvstendig eksistens, men skapes og opprettholdes via begreper og kategoriseringer. Motsatt dette forutsetter *essensialismen* at fenomener *har* en egen eksistens. Sansene våre evner likevel ikke alltid å identifisere nyansene i fenomenmangfoldet. Det betyr ikke at fenomener ikke er reelle, men at de krever en annen erfaringsmodus, for eksempel tenkning.

Selv om det ontologiske utgangspunktet er utelatt i diskurser om begrepsbruk på vårt felt, så er dette essensielt for begrepsutvikling og begrepsbruk. Departementet har tolket og definert virkeligheten med utgangspunkt i begrepet *læringsutbytte*. Fenomenologien starter så å si i motsatt ende ved å identifisere fenomenene først for deretter å velge egnete begreper. Dette skjer ved at kjernebetydningen abstraheres som grunnlag for begrepsfesting, og alltid slik at ulike fenomener krever ulike begreper for å unngå flertydighet. KDs begrepsbruk er per definisjon *definitorisk* forankret, og spørsmålet om ontologi er ikke problematisert. Her er kun ett begrep definert, og dette blir benyttet på flere ulike fenomener. Virkeligheten framstår etter dette som enklere enn den er, og skaper vansker for den som undersøker feltet grundigere.

Tilgangen til, og forståelsen av, det fenomenologiske mangfoldet uteblir, og mulighetene for faglig diskurs reduseres fordi begrepsrepertoaret oppleves som utilstrekkelig eller flertydig.

En vesentlig mangel ved KDs begrepsbruk er at det ikke blir etablert et skille mellom ulike begrepskategorier, for eksempel slik vi har foreslått i Tabell 3. Selv om intensjonsutsagn uttrykt som *læringsmål* eller *tilsiktet læringsresultat* ikke er tatt med i KDs begrepsrepertoar, forsvinner ikke det fenomenet disse begrepene referer til. Ut fra et fenomenologisk syn blir dermed vesentlige spørsmål ved læring og vurdering utilgjengelig for refleksjon og kritikk. Departementet har selv redegjort for at begrepet *forventet læringsutbytte* ikke skal brukes, og har oversatt *intended learning outcomes* med *fastsatt læringsutbytte* (privat korrespondanse med KD). Dermed forsvinner *intensjonalitet* som begrepskjennetegn, og presiseringer av det engelske begrepet har gått tapt, for eksempel skillet mellom *intended learning outcomes*, *expected learning outcomes*, *achieved learning outcomes* og *assessed learning outcomes*.

Gis det så andre måter å systematisere begrepene på? Fenomenologisk metode starter med at kjernebetydningen ved fenomenet abstraheres og begrepsfestes. I Tabell 3 skisserer forfatteren ulike kategorier ut fra valgte kriterier. Begrepskategoriene er *intensjonsutsagn*, *forventningsutsagn*, *fenomenbeskrivelser* og *vurderingsrelaterte begreper*. *Intensjonsutsagn* uttrykker kun hensikt uavhengig av målgruppens bakgrunn og forutsetninger. Motsatt dette forutsetter *forventningsutsagn* også kjennskap til kandidatenes bakgrunn og forutsetninger. *Fenomenbeskrivelser* skiller seg fra de tre andre ved at kategorien kun rommer beskrivelser.

Den siste kategorien, *vurderingsrelaterte begreper*, setter krav om *kriterier* (hva som blir vurdert) og *standarder* (hvor god prestasjonen er for gitte kriterier). I dagligtale blir ofte begrepet «kriterier» benyttet i en dobbelt betydning, men analytisk sett dreier det seg om to ulike dimensjoner ved vurdering. I noen tilfeller skjer vurderingen av eksaminator/sensor (bedømt læringsresultat og bedømt læringsutbytte), mens den i andre tilfeller blir gjort av kandidaten selv, som (*egen*)*bedømt læringsutbytte*. Her uttrykkes ikke grad av måloppnåelse ettersom vurderingskriteriene er subjektive, og vurderingen blir utført av kandidaten selv. Kombinasjonen av godt læringsutbytte og dårlig karakter eksemplifiserer skillet mellom *achievement* og *improvement*, der det første refererer til grad av måloppnåelse, mens det siste har referanse til kandidatens utgangspunkt. Et *bedømt læringsresultat* er resultatet av ekstern vurdering, uavhengig av løpende forbedringer (*improvement; added value; learning gain*).

Begrepskategorier	Begrep	Vesentlige kjennetegn (<i>essence</i>)
Intensjonsutsagn	Læringsmål; tilsiktet læringsresultat	Uttrykker kun hensikt (intensjon).
Forventningsutsagn	Forventet læringsutbytte	Kandidatens forventete utbytte med utgangspunkt i egen nå-situasjon. Antatt læringstilskudd. Metode: Eget skjønn.
	Forventet læringsresultat	Underviserens forventninger til grad av måloppnåelse på grunnlag av kjennskap til kandidatens/gruppens forutsetninger.
Fenomenbeskrivelser	Faktisk læringsresultat	Summen av læring hos hver enkelt student, som ikke er direkte observerbart for andre.
	Vurderingsgrunnlag	Kandidatens arbeid i form av portefølje, artefakt og/eller eksamensbesvarelse, men ikke vurdert. Kun dokumentasjon.
Vurderingsrelaterte begreper	Bedømt læringsresultat	Grad av måloppnåelse uttrykt i form av karakter (evt. godkjent/ikke godkjent). Metode: Oftest slutteksamen/prøve.
	Bedømt læringsutbytte	Uttrykker læringstilskudd som resultat av emne eller program (<i>improvement; added value</i>). Metode: Bruk av pre- og posttest.
	Subjektivt (opplevd) læringsutbytte	Uttrykker egenvurdert læringstilskudd som resultat av emne eller program. Beskrives oftest som «stort», «lite» eller «middels».

Tabell 3 Forslag til begrepsbruk med utgangspunkt i fenomenforståelse

Tabell 3 over består av kategorier, begreper og vesentlige kjennetegn ved begrepene. Tabellen gjengir artikkelens konstruktive bidrag basert på fenomenologisk analyse. Begrepsporteføljen kan benyttes både analytisk og konstruktivt, for eksempel i arbeid med læringsanalyse. KDs definatoriske bidrag består av begrepet *læringsutbytte*, som fungerer som en fellesnevner for svært ulike fenomener. Alternativt kan en velge å overse fenomenmangfoldet, men dette løser ikke behovet for et analytisk skille mellom ulike fenomener og deres innbyrdes relasjoner. Våre empiriske data illustrerer noen av de språklige utfordringene ved læring, men indikerer også uklarhet og usikkerhet ved de begrepsmessige referansene hos respondentene.

Diskusjon

Spørsmålet om bruken av *læringsmål* kontra *læringsutbyttebeskrivelser* kan ytre sett framstå som mindre vesentlig, men undersøkelsen dokumenterer større utfordringer. Institusjonene evner ikke å skille begrepene fra hverandre i tilstrekkelig grad, og språkbruken kan dermed bli ulik. Bruken av begrepet *læringsutbytte* har sitt utspring i politisk-ideologiske vedtak, som igjen er tuftet på ønsket om europeisk integrasjon med harmonisering av utdanningsløp på tvers av institusjoner og landegrenser. Bruken av læringsutbyttebeskrivelser er tiltenkt en funksjon for innpassing av emner på tvers av institusjoner (rapporteringsbruk), men som bidrag til gode emnedesign for ønsket læring, er ikke nytteverdien like åpenbar. Dette er

omtalt i NOKUT-rapporten «Kartlegging av læringsutbyttebeskrivelser» (Sørskår 2015), for eksempel ved at relasjonen mellom kvalifikasjonsrammeverkets begreper og kategorier er uklare, og at fagmiljøer kopierer formuleringer direkte fra rammeverket. Det er ikke sannsynlig at kravene til læringens art og nivå med dette blir tydeligere, kanskje snarere tvert om. Åsa Lindberg-Sand beskriver situasjonen i vårt naboland Sverige på følgende vis:

Införandet av läranderesultat begränsar sig därför inte till införandet av ett nytt inslag i läroplanerna utan innebär att nya samband skapas mellan en rad olika inslag (mål, resultat och kvalifikationer) som förut beskrivits var för sig och på olika sätt, men som nu ses som olika varianter av läranderesultat – t ex som förväntade, bedömda och betygsatta eller faktiskt utvecklade. (Lindberg-Sand 2008. s. 11.)

Hos oss uttrykker læringsmål *intensjoner* for læring, mens læringsutbyttebeskrivelser uttrykker hva studenten kan og er i stand til å gjøre etter endt utdanning. Overgangen fra det ene begrepet til det andre er ideologisk forankret, men dette er tonet ned i dokumenter som omtaler NKR og læringsutbyttebeskrivelser. Det ideologiske elementet er likevel tydelig i kravet om prestasjonsnøytralitet i LUB, og i ønsket om at alle kandidater skal lykkes:

The most important feature of outcomes-based education is that all students are expected to be successful. It is this desire to have students succeed that determines what content is presented to students, what learning experiences are made available to them, how they are tested, how long they engage in learning particular knowledge or skills, and, above all, what is valued in the educational process. (Killen 2000, s. 9.)

Et par eksempler på prestasjonsnøytrale læringsutbyttebeskrivelser er gjengitt nedenfor:

- Kandidaten har kunnskap om utvikling av egen lærerrolle
- Kandidaten har kunnskap om studentenes digitale hverdag

Kravet om *prestasjonsnøytralitet* er en utfordrende idé med store krav til balansegang mellom det generelle og det spesielle i beskrivelsene. Som de to kulepunktene over viser, er faren for banalisering overhengende med svært upresise beskrivelser både av læringens art og nivå som resultat. Læringsutbyttebeskrivelser skal uttrykke en minimumsstandard, men gir ingen signaler om faglige ambisjoner, for eksempel for beste karakter. KD har ikke bidratt til ytterligere klargjøring med det resultat at arbeid med å utvikle LUB enkelte steder har blitt «profesjonalisert» ved større bruk av administrativt tilsatte, som antas å kjenne formalitetene for «korrekt» utforming. I verste fall kan det bidra til økt fremmedgjøring blant faglærere og et styrket utdanningsbyråkrati der utforming av LUB inngår som del av kvalitetssikringen. En undersøkelse i regi av NOKUT viser at fagmiljøenes møte med de byråkratiske maktstrukturene oppleves som frustrerende, tidkrevende og språklig utfordrende. I mange tilfeller framstår LUB mer som en kopi av NKR og kommuniserer dårlig hva studentene kan (Sørskår 2015).

Læringsmål uttrykker intensjoner om læring uten ideologisk basert tankegods om suksess for alle. Tydelige faglige ambisjoner letter baklengs planlegging ved beskrivelser av faglig nivå, for eksempel ved bruk av de høyeste nivåene i anerkjente taksonomier for læring. Til dette formålet blir det såkalte SMART-prinsippet mye benyttet: Målene skal være *spesifikk, målbar, oppnåelig, relevant og tidsbestemt*, slik følgende eksempel viser:

- By the end of this unit of study, the candidate should be able to apply Newton's three laws of motion to explain the motion of objects undergoing uniform acceleration in translation and rotation.

Læringsmålet i kulepunktet over er så vidt ambisiøst at det ikke virker sannsynlig at alle som består, har oppnådd dette. Faglige ambisjoner er imidlertid tydelig og angir retning og nivå for læring, undervisning og vurdering. Alternativt kunne tilsvarende LUB være som følger:

- By the end of this unit of study, the candidate has knowledge of Newton's three laws of motion.

Bruken av læringsutbyttebeskrivelser er nå obligatorisk i alle emner. Utgangspunktet for NKR var ikke alene tuftet på ønsket om bedre læring, men på økt transparens og samordning av utdanninger på tvers av land og institusjoner. Til tross for gode intensjoner er det ønskelig å problematisere reformens betydning for studenter og undervisere. Reformarbeidet er ofte styrt fra studieadministrative miljøer uten forskningsforankring, med fare for en byråkratisk dreining på bekostning av faglig eierskap til egen utvikling. I de fleste engelsktalende land har reformer tuftet på OBE vært kontroversielle, og de er flere steder avskaffet. Som sitatet nedenfor viser, er også deler av forskningslitteraturen sterkt kritisk til bruken av LUB:

... the idea of learning outcomes ... is profoundly mistaken. Their alleged explicit clarity, precision and objectivity are largely spurious. This academics and teachers who have had to use them have overcome this vacuity either by merely feigning compliance or by implicitly (and perhaps even unconsciously) interpreting them in terms of their existing knowledge and experience. The managers who have insisted on them have ... not understood them well enough to notice their emptiness ... (Hussey & Smith 2002).

Undervisning og læring har alltid en intensjonal karakter, og forståelig nok det kan oppleves som problematisk dersom studentenes kompetanse skal beskrives før læringsprosessene har startet: «Some people are fundamentally opposed to the idea of trying to decide in advance what students should learn ... [and] that it emphasises minimum levels of achievement, and therefore, encourages mediocrity» (Killen 2000, s. 5 og s. 10.)

Artikkelen har introdusert et skille mellom en definatorisk og en fenomenologisk tilnærming. KD har definert det ene begrepet *læringsutbytte*, men uten å problematisere det vitenskapsteoretiske grunnlaget for dette. Artikkelen har introdusert nye ord på basis av en virkelighetsforståelse med muligheter for et antatt rikere og mer presist begrepsrepertoar, som kan være spesielt nyttig for forskning og utvikling på feltet. KDs bidrag er i så henseende svært begrensende, spesielt når det valgte perspektivet forankres i autoritetsstrukturer.

Å lage gode emnedesign hviler på en lite presis vitenskap, og som kvalitetsfremmende tiltak har neppe bruken av læringsutbyttebeskrivelser bidratt til å høyne presisjonsnivået. Undersøkelsen viser at begrepsforvirringen er stor, og språkbruken framstår som usikker og lite egnet til refleksjon over komplekse sammenhenger i undervisnings- og læringssystemene. NKR og bruken av læringsutbyttebeskrivelser uttrykker lojalitet til politisk forankrete tiltak for europeisk integrasjon, men artikkelen dokumenterer problematiske sider ved prosessen.

Konklusjon

Veien fram til et felles europeisk utdanningsmarked kan oppfattes som et politisk prosjekt der fagmiljøene har hatt en tilbaketrukket rolle. Artikkelen illustrerer utilsiktede konsekvenser av en utdanningsreform som har vært relativt lite analysert og kritisert. Dette henger trolig sammen med at reformen er politisk forankret i maktstrukturer der KD har gått inn i en definatorisk rolle og vedtatt en begrepsbruk som ut fra et alternativt filosofisk ståsted begrenser fenomenforståelsen på utilbørlig vis. KDs definatoriske grep har etter dette redusert en kompleks virkelighet til en situasjon der ulike læringsrelaterte fenomener er samlet under ett begrep. Når begrepsreferanser blir utydelige eller fraværende, kompliserer det meningsfylt kommunikasjon og hemmer målrettet utviklingsarbeid.

Arbeid med innføring av NKR og LUB illustrerer hvordan politisk-administrative strukturer og ledelsesfunksjoner har blitt styrket på bekostning av bidrag fra faglig hold. Kravene til utforming av læringsutbyttebeskrivelsene er av en slik art at en knapt kan forvente at vitenskapelig tilsatte er villig til å bruke mye tid for å møte spissfindige krav til utforming. Bruken av *læringsmål* har lang tradisjon her til lands og blir fortsatt benyttet mange steder til tross for pålegg om en annen begrepsbruk. Med dette går noe av det ideologiske avtrykket ved OBE tapt, men pedagogisk utviklingsarbeid framstår trolig som mer forståelig for aktørene. Det viktigste er å fremme læring snarere enn å bruke tiden på formalitetene rundt arbeidet.

Referanser

- Aamodt, Per Olaf, Prøitz, Tine. S., Hovdhaugen, Elisabeth & Stensaker, Bjørn (2007). *Læringsutbytte i høyere utdanning. En drøfting av utviklingstrekk og måleproblemer*. Hentet fra www.nifustep.no
- Allan, Joanna. (1996). Learning outcomes in higher education. *Studies in Higher Education*, 21(1), s. 93–108. DOI:10.1080/03075079612331381487
- Barr, Robert. B. & Tagg, John (1995). From Teaching to Learning: A New Paradigm for Undergraduate Education. *Change*, 27(6), s. 12–25.
- Gynnild, Vidar (2011). Kvalifikasjonsrammeverket: Begreper, modeller og teoriarbeid. *UNIPED*, 34(2), s. 18–32.
- Hussey, Trevor & Smith, Patrick (2002). The Trouble with Learning Outcomes. *Active Learning in Higher Education*, 3(3), s. 220–233. DOI:10.1177/1469787402003003003
- Regjeringen (2016). *Høring av utkast til forskrift om Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring og om henvisning til Det europeiske kvalifikasjonsrammeverket for livslang læring*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no>
- Kalleberg, Ragnvald (1992). *Konstruktiv samfunnsvitenskap: en fagteoretisk plassering av "aksjonsforskning"* (Vol. 24). Oslo: Institutt for sosiologi, Universitetet i Oslo.
- Killen, Roy (2000). *Outcomes-based education: Principles and possibilities*. Hentet fra <http://drjj.uitm.edu.my/DRJJ/CONFERENCE/UPSI/OBEKillen.pdf>
- Kunnskapsdepartementet (2012). *Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring*. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Kompetanse/NKR2011mvedlegg.pdf>
- Kunnskapsdepartementet (2014). *Kvalifikasjonsrammeverket for høyere utdanning*. Hentet fra http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/hoyere_ utdanning/nasjonalt-kvalifikasjonsrammeverk.html?id=564809
- Lindberg-Sand, Åsa (2008). *Läranderesultat som utgångspunkt för högskolans kurs- och utbildningsplaner*. Lund: Centre for Educational Development (CED).
- Mager, Robert F. (1962). *Preparing instructional objectives*. Palo Alto, Calif: Fearon Publishers.
- Otter, Sue (1992). *Learning Outcomes in Higher Education*. London: UDACE.
- Prøitz, Tine S. (2015). *Læringsutbytte*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Spady, William G. (1994). *Outcome-Based Education: Critical Issues and Answers*. Arlington, VA: American Association of School Administrators.
- Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG)*. (2015). Hentet fra http://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2015/11/ESG_2015.pdf
- Sørskår, Anne K. (2015). *Kartlegging av læringsutbyttebeskrivelser. Sluttappport*. Hentet fra <http://www.nokut.no/no/Fakta/NOKUTs-publikasjoner/Evalueringer/Hoyere-utdanning/Kartlegging-av-laringsutbyttebeskrivelser--sluttappport/>
- Tyler, Ralph W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press.