

# Læringsutbyttebeskrivelse som profesjonell utfordring: En metastudie

Vidar Gynnild, Institutt for pedagogikk og livslang læring, NTNU

## Sammendrag

Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring (NKR) ble vedtatt i 2011, og all høyere utdanning ble etter dette pålagt å lage læringsutbyttebeskrivelser. Denne artikkelen analyserer og syntetiserer empiriske data fra en undersøkelse i regi av NOKUT, som omfattet 127 studieprogrammer på seks fagområder ved 32 institusjoner. Fagmiljøenes møte med nye, formalistiske krav framstår som frustrerende og språklig utfordrende. Studieprogrammene imøtekommer ikke kravene til struktur og nivå, læringsutbyttebeskrivelsene blir for generelle, og ofte preget av gjentakelser. Utfordringene blir analysert i lys av endrete maktforhold i sektoren med et ønske om økt studentmobilitet, transparens og integrasjon av utdanningsløp.

**Nøkkelord:** Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring (NKR); læringsutbyttebeskrivelse (LUB); New Public Management (NPM).

## Innledning

Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring (NKR) ble vedtatt i 2011, og beskriver kunnskaper, ferdigheter og generelle kompetanse etter endt utdanning. Rammeverket bygger på Det europeiske kvalifikasjonsrammeverket for livslang læring (EQF) fra 2008 og Bolognarammeverket fra 2005. Kunnskapsdepartementet (KD) har pålagt høyere utdanning å følge opp vedtaket ved å lage studie- og fagplaner som er i samsvar med NKR. Hensikten har blant annet vært å samordne utdanninger ved bruk av en felles kompetansebeskrivelse, og alle vitnemål forutsettes nå å ha en klar referanse til Det europeiske kvalifikasjonsrammeverket.

NKR beskriver kvalifikasjoner ved bruk *læringsutbytte*, mens *læringsmål* som begrep ble erstattet etter lang tids bruk. Rammeverket inkluderer de tre hovednivåene bachelor, master og ph.d, og læringsutbyttet skal beskrives i kategoriene kunnskap, ferdigheter og generell kompetanse. Nivåbeskrivelsene i NKR, som senere dannet grunnlag for arbeid med læringsutbyttebeskrivelser, ble utformet av en arbeidsgruppe i 2009 (Meld. St. 16 Kultur for kvalitet i høyere utdanning 2016-2017). Omfattende strukturelle endringer kan oppfattes som uttrykk for en sterkere nasjonal styring av utdanningenes innhold og profil med tydeligere føringer til utvikling av emne- og studieprogramdesign (Havnes & Prøitz 2016).

NOKUT fikk tilsynsmyndighet for implementering av NKR, og i 2014 ba KD om en kartlegging av hvordan institusjonene hadde «utformet og skrevet læringsutbyttebeskrivelser på studieprogramnivå, og vurdere i hvilken grad disse er i samsvar med nivåbeskrivelsene for høyere utdanning» (Sørskår 2015, s. 1). Hensikten var også å «finne fram til noen vellykkete og mindre vellykkete beskrivelser (Sørskår 2015, s. 2). Institusjonene ble samtidig bedt om å besvare spørsmål om «prosess, aktør og struktur» (Sørskår 2015, s. 2). Bestillingen fra KD eksemplifiserte utdanningsmyndighetenes engasjement og rolle med forventninger om bruk av alle nivåbeskrivelsene i NKR (Sørskår 2015, s. 18). Dette var et ambisiøst krav idet NKR inneholder hele 13 deskriptorer for bachelor, 13 for master og 11 på doktorgradsnivå.

Kartleggingsundersøkelsen omfattet 127 studieprogrammer ved 32 institusjoner med seks ulike fagområder involvert (Sørskår 2015). De internasjonale evalueringspanelene fikk tilsendt læringsutbyttebeskrivelser samt dokumentet Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring med oppdrag å vurdere om LUB for studieprogrammene var i samsvar med NKR, og finne fram til noen vellykkete og mindre vellykkete beskrivelser (Sørskår 2015). Evalueringen tok utgangspunkt i struktur, nivå, utforming, faglig innhold/profil og progresjon mellom nivåer. Det ble skrevet seks rapporter – én for hver av de undersøkte fagområdene samt en sluttrapport (Sørskår 2015). Dessverre ble ingen av beskrivelsene for profesjons- og

ph.d.-utdanningene ved de fire medisinske fakultetene funnet å være i samsvar med NKR, og innen biologi ble for eksempel ingen beskrivelser vurdert som «vellykket».

Denne artikkelen beskriver og analyserer evalueringspanelenes funn med sikte på kategorisering og begrepsdannelse. Framstillingen beveger seg fra et deskriptivt til et analytisk nivå med vekt på konseptualisering av felles, vesentlige trekk innen kategoriene. Hensikten er å frambringe ny kunnskap ved sammenstilling og analyse av eksisterende data. Dette danner i sin tur grunnlag for tolkning med støtte i et teoretisk rammeverk kjent som New Public Management (NPM). Her forsøker forfatteren å forstå myndighetenes rolle ved implementering av NKR, som del av et framvoksende utdanningshierarki med standardisering og kvalitetssikring av utdanningene (Bleiklie, Frølich, Sweetman, & Henkel, 2017).

Forfatterens motivasjon for undersøkelsen springer ut av lang tids erfaring med pedagogisk utviklingsarbeid, og NKR framstår i den sammenheng som et nytt og utfordrende utgangspunkt. Tidligere studier tyder imidlertid på at bruken av LUB ikke nødvendigvis bidrar til mer dyptgående endringer i forhold til etablert praksis (XX 2017; Michelsen, Vabø, Kvilhaugsvik & Kvam 2017). Den omtalte kartleggingsundersøkelsen bekrefter generelt at kravene til «vellykkete» LUB ikke har vært lett å imøtekomme. Denne artikkelen utforsker derfor på mer systematisk vis utfordringenes art, spesielt om det gis karakteristiske mønstre på tvers av ulike disipliner og studieprogrammer.

Problemstillingene for denne artikkelen er: Hvilke typer utfordringer oppstår ved implementering av LUB i studieprogrammer (1); hva karakteriserer en «vellykket» LUB? (2); og hvordan kan NKR og myndighetenes rolle i arbeid med LUB forstås ideologisk? (3)

### **Teoretisk bakgrunn og metode**

Hensikten med NKR er ifølge myndighetene å gjøre utdanningssystemene mer forståelige med sikte på økt studentmobilitet og legge til rette for fleksible læringsveier og styrke livslang læring. NKR er utviklet i samarbeid med ulike parter innen utdanning, arbeidsliv og frivillig sektor, og departementet legger vekt på at prosjektet med tiden kan favne videre enn nivåene i det etablerte utdanningssystemet (Kunnskapsdepartementet 2012). NOKUT har fastsatt at det skal beskrives et totalt læringsutbytte for hvert studium i form av *kunnskaper, ferdigheter og generell kompetanse*, og denne artikkelen bygger på data fra en studie av dette arbeidet.

Før pålegget om LUB kom, var bruken av *læringsmål* utbredt i høyere utdanning her til lands. Teoretisk var denne bruken tuftet på rasjonelle planleggingsmodeller (Allan 1996) fra 1940-tallet (Tyler 1949), og senere med støtte i Magers arbeid på 1960-tallet (Mager 1962). Læringsmål beskriver *tilsiktet læring*, mens LUB forteller hva alle med bestått kan og

er i stand til å gjøre (Otter 1992): [They] «specify the minimum acceptable standard to enable a student to pass a module. Student performances above this basic threshold level are differentiated by applying grading criteria» (Kennedy, Hyland & Ryan 2012, s. 23).

Læringsutbyttebeskrivelsen “angir dermed terskelverdien eller minstekravet for å bestå studieprogrammet” (Meld. St. 16 Kultur for kvalitet i høyere utdanning 2016-2017, s. 48).

Sentrale premisser for bruken av LUB er at all læring kan gjøres eksplisitt og dokumenteres: «Learning outcomes are used to express what learners are expected to achieve and how they are expected to demonstrate that achievement» (Kennedy, Hyland & Ryan 2012, s. 1).

Allais hevder det har vært lite forskning på kvalifikasjonsrammeverk, og at mye av litteraturen på feltet er selv-refererende og uten empirisk dokumentasjon. Hun stiller seg kritisk til verdien av kvalifikasjonsrammeverk, betviler deres praktiske nytteverdi og kritiserer kunnskapssynet. Allais ser kvalifikasjonsrammeverk og bruken av læringsutbyttebeskrivelser som en manifestasjon av New Public Management i utdanningssektoren (Gunter, Grimaldi, Hall, & Serpieri, 2016), et teoretisk perspektiv som blir utdypet senere i denne artikkelen.

Undersøkelsen er ingen forutsetningsløs studie idet forfatteren har lang erfaring fra utviklingsarbeid i høyere utdanning. Samtidig ønsker jeg å bidra til en virkelighetsnær beskrivelse og analyse med utgangspunkt i problemstillingene. Ved å benytte New Public Management (MPM) som teoretisk rammeverk knyttes undersøkelsen til en ideologisk og utdanningspolitisk kontekst som bidrar til å belyse myndighetenes rolle og fokusering, og studieprogrammenes manglende evne til å imøtekomme krav til utforming av LUB. Dette kan forstås i lys av organisatoriske og strukturelle endringer i ledelse av organisasjoner (Bleiklie, Frølich, Sweetman & Henkel 2017, s. 70). Her sammenfaller ønsket om akademisk kvalitet og effektivitet i drift, samtidig som institusjonene har blitt mer avhengige av politiske vedtak. NKR og bruken av læringsutbyttebeskrivelser kan sees som resultater av disse endringene.

Forfatteren sammenfatter og re-analyserer data fra en empirisk studie, en metodisk tilnærming som i litteraturen blir omtalt som metasyntese (Malterud 2017b). Resultatene fra primærundersøkelsen danner grunnlag for ny analyse og syntese, men ikke av originaldata som lå til grunn for denne undersøkelsen. Malterud (2017a) understreker at det gis krav til datamaterialet for at en slik metode kan benyttes. Materialet bør ikke være for stort og ikke for lite. I vårt tilfelle antas datagrunnlaget å være rikt nok til å ivareta *intern* og *ekstern validitet*, altså at analysen har gyldighet utover seg selv (Malterud, 2017b).

Forfatteren undersøker først om det gis fellestrekk i primærundersøkelsen med utgangspunkt i en tverrgående analyse av de seks evalueringsrapportene. Hensikten er å frambringe kunnskap, som ikke er analysert i primærundersøkelsen. Forfatteren leste alle

rapportene og sorterte på grunnlag av fellestrekk i argumentasjon og ordbruk, som så dannet grunnlag for kategorisering og begrepsdannelse. Metoden står i en kvalitativ tradisjon der beskrivelse og analyse går hånd i hånd, og representerer ingen sannhet i absolutt forstand.

## **Resultater**

KDs mandat bestod i å undersøke «hvordan universiteter, vitenskapelige høyskoler og høyskoler har utformet og skrevet læringsutbyttebeskrivelser på studieprogramnivå og vurdere graden av samsvar med nivåbeskrivelsene for høyere utdanning i NKR» (Sørskår, 2015 s. 1). Med noen unntak er NOKUT-rapportenes konklusjoner nedslående lesning: «Det har i hele prosessen ... vært en utfordring å informere fagmiljøene godt nok, og få dem interessert og engasjert i temaet» (Sørskår 2015, s. 12), og «... ingen har funnet forbilledlige eksempler på beskrivelser for bachelor og master» (Sørskår 2015, s. 18). I denne artikkelen pretenderer begrepene å uttrykke essensen i kategoriene, som beskrevet nedenfor.

## **Strukturforvirring og nivåvakling**

Læringsutbyttebeskrivelsene forventes å gjenspeile strukturen i NKR, men dette viste seg å være lettere sagt enn gjort: «Det vanskeligste punktet synes å være å skille mellom kunnskap, ferdigheter og generell kompetanse og/eller forståelse for hva som skal plasseres under hver av kategoriene». Estetiske studieprogrammer opplevde spesielt store vansker med å skille mellom kategoriene kunnskaper, ferdigheter og generell kompetanse i sine beskrivelser: «De ulike komponentene (kunnskaper, ferdigheter og generell kompetanse) harmonerer ikke med hverandre, og det er vanskelig å finne «den røde tråden» i beskrivelsene». Andre problemer oppsto ved sammenlikning av studier: «Beskrivelsene av bachelor- og masterstudiet følger ikke innbyrdes samme struktur, og de er derfor vanskelige å sammenligne».

Sitatene over viser at studieprogrammene ikke i tilstrekkelig grad evner å etterleve strukturen slik den er presentert i NKR. I rapportene blir dette forklart ut fra tolkningsproblem i forhold til begrepsbruken i kvalifikasjonsrammeverket, eller manglende språkrepertoar for å beskrive riktig nivå. Flere studieprogramledere rapporterer at de ikke oppfatter NKR som et faglig og pedagogisk verktøy, og ved én institusjon ble misforholdet mellom tidsforbruk og utbytte omtalt som følger: «[NN] anser at det ikke er samsvar mellom tiden og energien som settes inn i arbeid med og gjennomgang og rapportering av LUB og NKR og det faktiske faglige og pedagogiske utbyttet disse prosessene gir» (Sørskår 2015, s. 14).

Kritiske bemerkninger med hensyn til faglig nivå og progresjon mellom nivåene er en annen gjenganger i evalueringspanelenes rapporter: «Generelt er det for lite fokus på beskrivelse av progresjon». «Nivåbeskrivelsene er ofte ikke i det hele tatt spesifisert, eller i beste fall utydelige». «[Det er] vanskelig å kjenne igjen nivået fra de generiske bestemmelsene i NKR ettersom de nivåbestemmende kjernebegrepene er benyttet i liten grad». «Man kan anta at masterstudiet ligger på et høyere nivå enn bachelorstudiet ettersom det er brukt begreper som «avansert kunnskap og ferdigheter innen formgivning» og «avansert kunnskap om metoder og prosesser», men vi finner ingen progresjon utover dette».

Underoverskriften for dette avsnittet antyder åpenbare utfordringer ved beskrivelse av struktur og nivå. På den ene siden settes det krav om sammenfallende begrepsbruk med NKR, samtidig som beskrivelsene skal knyttes til en disiplinær kontekst. Denne kombinasjonen ble for krevende for de fleste, og beskrivelsene krever fortsatt tolkning for å gi mening. I neste avsnitt ser vi nærmere på språklige utfordringer ved utforming av beskrivelsene.

### **Generalisering og redundans**

Læringsutbyttebeskrivelsene skal beskrive hva studentenes kompetanse ved fullført studium, men NOKUT-undersøkelsen eksemplifiserer en rekke utfordringer. Mange av beskrivelsene er korte og uferdige: «Det største ankepunktet er upresise og svake språklige formuleringer». «Generelt er de fleste læringsutbyttebeskrivelsene [...] meget kortfattede, og i blant mer eller mindre kopier av NKR». Den største utfordringen er åpenbart knyttet til generaliseringsnivå: «Det synes ikke å være noen felles forståelse for hvor generelle eller spesifikke beskrivelsene skal være». «Læringsutbyttebeskrivelsens innhold er i svært liten grad mer fagspesifikt enn de generiske beskrivelsene i NKR, og er derfor ikke egnet til å kommunisere med yrkesfeltet og andre utdanningsinstitusjoner siden den ikke gir nok innsikt i utdanningens faglige innhold og profil». «For flere programmer har vi kommentert at disse kunne være en beskrivelse av et hvilket som helst samfunnsvitenskapelig [...] program i Europa». Beskrivelsene er [...] ofte preget av redundans [...] hvor utdanningenes helhetsambisjon (å utvikle evne til og forståelse for formgivning eller prosjektering) gjentas flere ganger i forskjellige dimensjoner [...]».

Fagmiljøenes arbeid med læringsutbyttebeskrivelsene var svært varierende, og etter avtale med NOKUT fikk respondentene nye fem måneder til å videreutvikle disse. Selv med ekstra tid til disposisjon ble kun 29 av 60 innsendte beskrivelser vurdert som tilfredsstillende (Sørskår, 2015, s. 2). Mens intensjonen var «å gjøre kvalifikasjonene mer forståelig for arbeidslivet og samfunnet generelt» (Sørskår, 2015, s. 20), sies det at fagmiljøer oppfatter at

«det å være i tråd med NKR» er formålet, mens andre har intensjoner om å benytte NKR som pedagogisk verktøy, men uten å lykkes i det» (Sørskår, 2015, s. 20).

Kravet til en *vellykket* læringsutbyttebeskrivelse er at den er i samsvar med NKR, som igjen betyr at alle deskriptorene i NKR inngår (Sørskår, 2015, s. 18). Suksesskriteriet er av strengt formalistisk karakter og overser brukernes behov for konkretisering. Eksempler på «vellykkete» beskrivelser i kategorien «kunnskaper» er å «ha bred kunnskap om», «innsikt i» eller «avansert kunnskap om», altså formuleringer med svært begrenset informasjonsverdi. Suksesskriteriene minner om Marton-gruppens studier av læring (Marton & Säljö 1976a, 1976b) der meningsdannelsen reduseres til en memoreringsøvelse: «Det gäller att komma ihåg texten och kunne återge den» (Marton, Dahlgren, Svensson, & Säljö, 1977, s. 54).

Formelle krav til utforming erstatter innsikt i kompetansekategoriene egenart, og summen av dette blir at arbeid med å utvikle gode læringsdesign først og fremst framstår som en språklig øvelse, som fremmet avmakt og frustrasjon blant vitenskapelig tilsatte. Arbeid med LUB ble administrativt drevet med formalistiske krav for godkjenning. Dette kan forstås i lys av en mer aktiv myndighetsutøvelse fra departementet og NOKUT i allianse med sentral ledelse og administrative nettverk ved institusjonene. Hva kan så bidra til å forklare de endrete maktforholdene, og hvilke konsekvenser har dette hatt for partene?

Organisasjonsforskere hevder at det er en sammenheng mellom utdanningsreformer helt fra 1980- og 1990-tallet der utdanning og økonomisk vekst blir sett i sammenheng (Bleiklie 1998). Det ideologiske grunnlaget går under betegnelsen New Public Management (MPM) med effektivisering av offentlig sektor som mål ved bruk av styringsprinsipper fra det private (Bleiklie 1998). Dette har blant annet bidratt til at skillelinjene mellom administrasjon og fag har blitt mindre synlig, blant annet ved økt administrativ bemanning, bedre kvalifisert personell med høyere myndighet. «Kvalitetssikring» gjennom sentralpålagte aktiviteter er blitt vanlig, og sentraladministrative miljøer benytter oftest kvalitetsindikatorer som dokumentasjon. I vårt tilfelle ser vi at NKR setter betingelsene for utforming av læringsutbyttebeskrivelsene, mens institusjonenes rolle består i lojal oppfølging med utgangspunkt i lover og regler. Dette er beskrevet som uttrykk for «penetrated hierarchies» til forskjell fra «organized anarchies», som var den vanligste organiseringen av universitetene på 1970-tallet (Bleiklie 2017, s. 70).

## Diskusjon

Den historiske begrunnelsen for bruken av læringsutbyttebeskrivelser antas å være myndighetenes ønske om å styrke utdanningenes relevans for arbeidslivet (Allais, 2014). Utdanningsreformer tidlig på 1900-tallet vektla praksisrettet læring for å fylle behov innen

håndverk og yrkesutdanning. Allais (2014) ser framveksten av kvalifikasjonsrammeverk med kompetansekategorier i forlengelsen av dette, som del av en antiintellektualistisk strømning etablert som et alternativ til mer elitepregete utdanninger.

Et karakteristisk trekk ved NKR er nivådelte og kontekstfrie beskrivelse av læring, en idé som først ble lansert i Blooms taksonomi. Hensikten med kvalifikasjonsrammeverket er å bidra til innsyn i sammenhengene mellom de ulike nivåene gjennom utdanningssystemet (Kunnskapsdepartementet 2014b, s. 4-5). Som denne undersøkelsen har vist, sliter imidlertid fagmiljøene med språklige spissfindigheter, og gir uttrykk for frustrasjon og avmakt i forhold til administrative pålegg. Mange kommer til kort, mens institusjoner med rammeplaner opplever kravene i NKR som begrensende i forhold til egen faglig utvikling:

The clarity of specification, judgement and measurement in competency based training indicates an aura of technical precision. The requirement that competencies should be easy to understand, permit direct observation, be expressed as outcomes and be transferable from setting to setting, suggests that they are straightforward, flexible and meet national as opposed to local standards (Norris 1991, s. 331).

Forskning har vist at fagmiljøene har vansker med å se forskjeller mellom *læringsmål* og *læringsutbytte*, og at kontinuitet snarere enn brudd er vanlig i praksis (Michelsen, Vabø, Kvilhaugsvik & Kvam, 2017). I en undersøkelse XX (2017) dokumenterte forfatteren at begrepsbruken knyttet til NKR ble opplevd som usikker, uklar og mangetydig. Begrepsbruken blir dermed inkonsistent og utilstrekkelig i forhold til behov. Denne situasjonen kan forstås ut fra KDs definatoriske rolle med vekt på to-tre begreper, mens en alternativ, fenomenologisk tilnærming ville kreve et langt større og mer nyansert begrepsapparat. Uklarheter på dette feltet gjenfinnes også i deler av litteraturen, for eksempel i definisjoner av LUB som “what learners are expected to achieve” (Kennedy, Hyland, & Ryan 2012, s. 1). Det begrepsmessige skillet mellom læringsmål som *intensjon* eller *forventning*, og *læringsutbytte* som et minstemål for læring (terskellæring) forblir dermed uklar.

Rapporten foreslår en forenkling av NKR med vekt på «overordnede nivåbestemmende beskrivelser» (Sørskår 2015, s. 27). Én mulighet kan være å benytte kategoribeskrivelsene i det europeiske kvalifikasjonsrammeverket (EQF), som utgangspunkt for et perspektivskifte fra språklige formuleringer til vekt på *kjernebetydningen* i kategoriene. Kategoribeskrivelsene etter EQF, som vist i tabellen nedenfor, kunne dermed bidratt til å dreie oppmerksomheten bort fra språklige formaliteter ved utformingen av LUB til større vekt på meningsinnhold:



<b>Knowledge</b>	<b>Skills</b>	<b>Competence</b>
In the context of EQF, knowledge is described as <i>theoretical and/or factual</i>	In the context of EQF, skills are described as <i>cognitive</i> (involving the use of logical, intuitive and creative thinking), and <i>practical</i> (involving manual dexterity and the use of methods, materials, tools and instruments)	In the context of EQF, competence is described in terms of <i>responsibility</i> and <i>autonomy</i>

Kilde: <https://ec.europa.eu/ploteus/en/content/descriptors-page>

Fagmiljøenes læringsutbyttebeskrivelser harmonerer dårlig med departementets visjon om å gjøre utdanningssystemene mer forståelige (Kunnskapsdepartementet 2014b, s. 8), slik at forbindelsen mellom «rammeverket og læringsutbyttet for de enkelte utdanningsnivåer er påvisbar og gjennomiktig» (Kunnskapsdepartementet, 2014b, s. 28). En åpenbar utfordring ligger i ordenes ulike betydning i faglige kontekster, som gjør bruken av LUB mindre transparent, konkret og entydig enn ønskelig. Realitetene bak LUB konkretiseres først og fremst ved valg av litteratur, og spesielt øvings- og eksamensoppgaver i respektive studier med utgangspunkt i disiplinfaglig, profesjonelt skjønn. Ytterligere undersøkelser vil kunne gi svar på læringsutbyttebeskrivelsenes reelle styringsfunksjon i forhold til etablert praksis.

«Vi må ha større ambisjoner på studentenes vegne» står det i forordet til den nyeste Stortingsmeldingen (Meld. St. 16 Kultur for kvalitet i høyere utdanning 2016-2017). Derfor framstår det som et paradoks når læringsutbyttebeskrivelsene skal angi *minstekravet for å bestå* studieprogrammet. Stortingsmeldingen tilføyer at studentene også skal gjøres kjent med kravene for beste karakter, som beskrives som «kvalitativt annerledes enn kravene til bestått» (s. 46). Eksempler er å kunne analysere, syntetisere og evaluere kunnskap, kort sagt det som tidligere ble beskrevet i *læringsmål*. Vurdering skal «avdekke i hvilken grad studentene har oppnådd det fastsatte læringsutbyttet» (Meld. St. 16 Kultur for kvalitet i høyere utdanning 2016-2017, s. 45), men LUB gir ingen beskrivelser av faglige krav til beste karakter. Dette dilemmaet er beskrevet av Norris (1991) på følgende vis:

«... there is a tension between a floor of minimum acceptable standards that marks the divide between competence and incompetence, and a ceiling of standards of excellence that encapsulate the essential features of best practice» (s. 335).

Da karaktersystemet for høyere utdanning ble endret til en 7-trinnskala i 2007, valgte danskene å benytte begrepet *læringsmål* med beskrivelser av 12-tallet, altså beste karakter (Internt notat, Aarhus Universitet, 06.01.07). Vurdering av studentprestasjoner tar her utgangspunkt i graden av måloppnåelse. Spørsmålet om standarder er likevel ikke løst. En faglig standard er ifølge Sadler (2014) en abstraksjon som *ikke* kan beskrives med ord, men som etableres gjennom erfaring og taus kunnskap. Deskriptorene i NKR gir ingen indikasjon

om kravene til beste karakter, ei heller karakterbeskrivelser: «This means that [...] achievement standards codifications cannot deliver on what is expected of them» (Sadler 2014, s. 287). “... their tidiness and precision, far from preserving the essential features of expertise, they distort and understate the very things they are trying to represent” (Norris 1991, s. 334). «... the learning outcomes will be of little use to them if used in the formulaic ways prescribed by their advocates” (Hussey & Smith 2002, s. 224).

Eksamen og vurdering driver studentenes læring, noe som betyr at typer av spørsmål og oppgaver underveis og ved eksamen blir benyttet som informasjonskilde snarere enn LUB. Fordelen med dette er tilgang til autentiske oppgaver, som konkretiserer hva det vil si «å ha kunnskaper om» eller «innsikt i», altså en oversettelse fra det abstrakte til det konkrete:

The acquisition of bodies of knowledge is the basis for the integrity and the intelligibility of education: this knowledge has its own internal justification separate from the economy and the short-term needs of society, and exists at the core of our common humanity” (Allais 2014, s. 257).

Denne artikkelen beskriver en ny og asymmetrisk maktrelasjon mellom akademikere og byråkrater med de førstnevnte som tapere i forhold til makt og innflytelse. Prosessen er politisk forankret med vekt på harmonisering mellom utdanningsløp. Optimismen ble knyttet til en sterkere og mer synlig institusjonsledelse, transparens i studieplaner og et velegnet kvalitetssikringssystem (Michelsen, Vabø, Kvilhaugsvik & Kvam 2017). Reformarbeidet er administrativt drevet, og uten krav om dokumentasjon av bedre læringsresultater:

“In the absence of any robust empirical evidence on ‘quality’, we can only conclude that main actors do not need to know to keep things going ... we are talking about ‘legitimacy by procedures’ ... about procedures that themselves provide legitimacy through symbolic communication” (Enders & Westerheijden 2014, s. 197).

## **Konklusjon**

Artikkelens bidrag er en analyse og syntese av arbeid med læringsutbyttebeskrivelser på studieprogramnivå. Ut fra kravet til en «vellykket» læringsutbyttebeskrivelse, er resultatene nedslående. Fagmiljøenes møte med formalistiske strukturer ble krevende og frustrerende. Stortingsmelding 16 (2016-2017) argumenterer for at undervisere skal føle eierskap læringsutbyttebeskrivelsene, men denne undersøkelsen tyder mest på det motsatte. Fagmiljøene mislyktes på vesentlig punkter, og undersøkelsen reiser en rekke nye spørsmål i forhold til kvalifikasjonsrammeverkets utforming, tolkning og bruk. Suksess ved formelle krav til utforming av læringsutbyttebeskrivelser innebærer ikke nødvendigvis suksess i praksis.

Introduksjonen av kvalifikasjonsrammeverket og læringsutbyttebeskrivelser er tuftet på et politisk prosjekt med vekt på mobilitet og harmonisering av utdanningene ved bruk av et

felles rammeverk for beskrivelse av minimumskrav for å bestå utdanningsprogrammene. Som rapporteringsformat gir kvalifikasjonsrammeverket og bruken av læringsutbyttebeskrivelser en indikasjon om tema, men som planleggings- og styringsredskap for programdesign er situasjonen en annen. Når undervisere blir påtvunget en begrepsbruk som for dem virker oppkonstruert og fremmed, kan vi frykte at noe av den positive energien i arbeidet går tapt.

Denne artikkelen begrepsfester felles, vesentlige trekk på grunnlag av uavhengige beskrivelser på tvers av institusjoner og studieprogram. Utfordringene relateres eksklusivt til formelle krav til utforming av læringsutbyttebeskrivelser, og rapportene problematiserer ikke muligheter og begrensninger ved denne tilnærmingen. Så lenge suksesskriteriet ved utforming av læringsutbyttebeskrivelser er av rent formell karakter, framstår dette langt på veg som en rituell øvelse med begrenset nytteverdi. Denne artikkelen belyser denne situasjonen ut fra en ideologisk begrunnet tilnærming med vekt på transparens, rasjonalisering og effektivitet. Det gis få signaler om bedre læring ved introduksjon av læringsutbyttebeskrivelser, og reformens omfang indikerer behov for en grundig analyse av forholdet mellom ressursbruk og utbytte.

## Litteratur

- Allais, Stephanie (2014). *Selling Out Education: National Qualifications Frameworks and the Neglect of Knowledge*. Rotterdam: SensePublishers.
- Allan, Joanna (1996). Learning outcomes in higher education. *Studies in Higher Education*, 21(1), s. 93-108. DOI:10.1080/03075079612331381487
- Bleiklie, Ivar (1998). Justifying the Evaluative State: New Public Management ideals in higher education. *European Journal of Education*, 33(3), s. 299-316.
- Bleiklie, Ivar, Frølich, Noline, Sweetman, Rachelk & Henkel, Mary (2017). Academic Institutions, Ambiguity and Learning Outcomes as Management Tools. *European Journal of Education*, 52(1), s. 68-79. DOI:10.1111/ejed.12200
- Enders, Jürgen & Westerheijden, Don F. (2014). The Dutch way of New Public Management: A critical perspective on quality assurance in higher education. *Policy and Society*, 33(3), s. 189-198. DOI:<http://dx.doi.org/10.1016/j.polsoc.2014.07.004>
- Gunter, Helen, Grimaldi, Emiliano, Hall, David & Serpieri, Roberto (2016). *New public management and the reform of education*. London: Routledge.
- Gynnild, Vidar (2017). Læringsmål eller læringsutbyttebeskrivelse? En empirisk, konstruktiv studie av begrepsbruken. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 101(03), s. 225-238.
- Havnes, Anton & Prøitz, Tine (2016). Why use learning outcomes in higher education? Exploring the grounds for academic resistance and reclaiming the value of unexpected learning. *Educational Assessment, Evaluation & Accountability*, 28(3), s. 205-223. DOI:10.1007/s11092-016-9243-z
- Hussey, Trevo, & Smith, Patrick (2002). The Trouble with Learning Outcomes. *Active Learning in Higher Education*, 3(3), s. 220-233. DOI:10.1177/1469787402003003003
- Høring av utkast til forskrift om Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring og om henvisning til Det europeiske kvalifikasjonsrammeverket for livslang læring, (2016).
- Kennedy, Declan, Hyland, Áine, & Ryan, Norma (2012). *Writing and Using Learning Outcomes: a Practical Guide*. Hentet fra [http://cid.vcc.ca/development-guides/Implementing\\_Bologna\\_in\\_your\\_institution.pdf](http://cid.vcc.ca/development-guides/Implementing_Bologna_in_your_institution.pdf)
- Kunnskapsdepartementet (2012). *Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet, hentet fra <http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Kompetanse/NKR2011mvedlegg.pdf>
- Kunnskapsdepartementet (2014b) *Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring* (NKR). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets.pdf>
- Mager, Robert Frank (1962). *Preparing instructional objectives*. Palo Alto, California: Fearon

Publishers.

- Malterud, Kirsti (2017a). *Kvalitativ metasyntese som forskningsmetode i medisin og helsefag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Malterud, Kirsti (2017b). *Kvalitative forskningsmetoder for medisin og helsefag* (4. utg. ed.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Marton, Ference, Dahlgren, Lars Owe, Svensson, Lennart & Säljö, Roger (1977). *Inläring och omvärldsuppfatning: AWE/GEBERS*.
- Marton, Ference, & Säljö, Roger. (1976a). On Qualitative Differences in Learning — 1: Outcome and Process. *British Journal of Educational Psychology*, 46, s. 4-11.
- Marton, Ference, & Säljö, Roger (1976b). On Qualitative Differences in Learning — 2: Outcome as a function of the learner's conception of the task. *British Journal of Educational Psychology*, 46, s. 115-127.
- Meld. St. 16 (2016-2017). *Kultur for kvalitet i høyere utdanning*. Oslo: Hentet fra [www.regjeringen.no](http://www.regjeringen.no).
- Michelsen, Svein, Vabø, Agnete, Kvilhaugsvik, Hanne & Kvam, Endre. (2017). Higher Education Learning Outcomes and their Ambiguous Relationship to Disciplines and Professions. *European Journal of Education*, 52(1), s. 56-67. DOI:10.1111/ejed.12199
- Norris, Nigel (1991). The Trouble with Competence. *Cambridge Journal of Education*, 21(3), s. 331-341. DOI:10.1080/0305764910210307
- Otter, Sue (1992). *Learning Outcomes in Higher Education*. London: UDACE.
- Sadler, David Royce (2014). The futility of attempting to codify academic achievement standards. *Higher Education*, 67(3), s. 273-288. DOI:10.1007/s10734-013-9649-1
- Sørskår, Anne Karine (2015). *Kartlegging av læringsutbyttebeskrivelser. Sluttrapport*. Hentet fra <http://www.nokut.no/no/Fakta/NOKUTs-publikasjoner/Evalueringer/Hoyere-utdanning/Kartlegging-av-laringsutbyttebeskrivelser--sluttrapport/>
- Tyler, Ralph W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press.