

Kapittel 12. Intensjon eller resultat? Om forståelsen av «læringsutbytte» blant vitenskapelig ansatte i norsk høyere utdanning

Sammendrag: Studien undersøker hvordan vitenskapelig ansatte ved et av Norges breddeuniversiteter forstår og forholder seg til begrepet «læringsutbytte». 14 *begrepsintervjuer* er gjennomført, og siktemålet er å «kartlegge begrepsforståelsen i en person eller gruppes oppfatning». Et rammeverk for forståelse av undervisning og læring er utviklet for studien, og i tråd med rammeverket indikerer studiens resultater at «læringsutbytte», blant dem som er intervjuet, forstås som synonymt med *faktisk læring* eller *læringsresultat* – i motsetning til som *intensjoner om* eller *mål for læring*. Respondentene rapporterer at de dermed oppfatter det som problematisk å forstå hvilken funksjon begrepet «læringsutbytte» har i planverket de underviser etter. På bakgrunn av materialet diskuteres sannsynlige didaktiske konsekvenser av å tolke læringsutbytte som studiens respondenter gjør – som læringsresultat.

Abstract: The study investigates how scientific staff at one of Norway's universities understands and relates to the concept 'læringsutbytte' ('learning outcome'), a keystone in the outcome-based educational system presently being implemented in Norwegian higher education. 14 *conceptual interviews* have been conducted, the objective being to map the conceptual understanding as regards 'læringsutbytte' amongst Norwegian scientific staff. A framework for the understanding of teaching and learning are constructed for the study. In accordance with the framework, the study indicates that the respondents understand 'læringsutbytte' as synonymous with *actual learning* or *learning result* – as opposed to *intentions or objectives for learning*. Respondents to the study report that they thereby find it hard to understand which function 'læringsutbytte' is supposed to play in curricular contexts. In conclusion, I discuss two probable didactical consequences of outcome-basing Norwegian higher education.

Nøkkelord: Undervisning, læring, undervisningskvalitet, undervisningsplanlegging, målstyring, baklengs planlegging

Keywords: Teaching, learning, teaching-quality, curriculum, curricular alignment, backwards planning

1. Innledning: Bakgrunn og fokus

«Læringsutbytte» er et nøkkelord i norsk høyere utdanning. Både på **utdanningspolitisk** nivå, på **læreplannivå** og på **undervisningsnivå** anses «læringsutbytte» å være en utdanningsmessig hovedsak. Belegg: Ut fra *Studietilsynsforordningen* skal studier ved norske universiteter «beskrives gjennom krav til læringsutbytte» (Kunnskapsdepartementet 2017); Universitetet i Bergen, som et eksempel, har fulgt dette opp i form av følgende formulering:

«Ein kandidat med fullført program skal ha følgjande totale læringsutbytte ...» (UiB 2016); Ivar Labukt har i sin *Pedagogiske mappe*, beskrevet gjennomføringen av et «læringsutbyttebasert» undervisningsopplegg ved Universitetet i Tromsø (Labukt 2016). Også i sammenheng med **akkreditering** og **ettersyn** er «læringsutbytte» sentralt (NOKUT 2017, 7; NOKUT 2014). «Læringsutbytte», har det vært hevdet, er en fundamental utdanningsmessig byggesten (Adam 2004, 3). Som sådan inngår det også i overgripende, transnasjonale utdanningsplaner (EQF; Ministry of Science, Technology and Innovation 2005, 37).

Hovedkilde for den store nasjonale interesse for læringsutbytte er kanskje *Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring* (Kunnskapsdepartementet 2011; NKR heretter). NKR tar nemlig til orde for en **utbyttebasert** forståelse av utdanning hvor læringsutbytte er den sentrale komponenten. «Det er hva kandidaten kan ved endt utdanning som beskrives [i NKR], og ikke hva vedkommende har måttet gjøre for å komme dit» (Kunnskapsdepartementet 2011, 9). En utbyttebasert forståelse av utdanning står i NKR i motsetning til en forståelse som er **innsatsbasert**, og NKR vil «dreie oppmerksomheten fra undervisning til læring – fra innsatsfaktorer til læringsutbytte» (2011, 9). Dette, ifølge NKR, vil innebære økt læringskvalitet innenfor norsk høyere utdanning (2011, 8).

Imidlertid er det uklart hva «læringsutbytte» betyr, hva ordet betegner. Forslag i forskningslitteraturen spenner fra læringsutbytte i betydningen: lærers plan for en partikulær undervisningstime (f.eks. Hussey & Smith 2002, 225), til læringsutbytte i betydningen: utvikling av studenters kunnskaps-, ferdighets- og kompetanseregister (f.eks. Haakstad 2011, 2). Mellomliggende er læringsutbytte i betydningen: overordnet utdanningsmessig formål (f.eks. Ewell 2005, 7) og læringsutbytte i betydningen: måleinstrument for undervisningskvalitet (f.eks. Aamodt 2005, 6). Sissel Østrem har argumentert for at bruken av læringsutbytte i planverk representerer «en ny grammatikk» (2011, 40) i norsk høyere utdanning, hvor hovedhensikten er «internasjonal mobilitet og konkurranse», ikke undervisningskvalitet (41). Gustav Karlsen har argumentert for at de europeiske kvalifikasjonsrammeverkene, hvor læringsutbytte er basis, er «nært forbundet med ... det nyliberale styringsrasjonalet som med et samlebegrep ofte betegnes som 'New Public Management'» (2010, 12). På denne bakgrunn har «læringsutbyttediskursen» vært omtalt som «et terminologisk minefelt» (Aamodt et al 2007, 12).

2. Formål, problemstilling og struktur

En mulig syntese av oppfatningene gjengitt over, er at «læringsutbytte» betegner et kontinuum som strekker seg fra *intensjoner om læring*, på den ene siden, til *resultater av læring*, på den annen. Intensjoner om læring er uttrykk for *ønsker om læring, det det siktes mot* i undervisningsplaner, -planlegging og -praksis. Eksempel: «Etter dette seminaret skal studenten kunne redegjøre for 'didaktikkens selvsagtheter'». Siden ønsker (eventuelt) realiseres i fremtid brukes i setningen *futurum* form av verbet (skal kunne). Resultater av læring er derimot uttrykk for *hva studentene faktisk har lært, hva de kan og forstår*.

Eksempel: «Laura kan forklare forskjellen på undervisnings mål, metoder og begrunnelse». Siden resultater er realiserte og altså foreligger i nåtid, brukes i setningen *presens* form av verbet (kan).

Men hvordan forstås «læringsutbytte» blant de som er satt til å undervise *utbyttebasert* – vitenskapelig ansatte ved norske universiteter? Følgende artikkel søker å besvare dette spørsmålet. På bakgrunn av et kvalitativt empirisk materiale presenteres og analyseres i teksten hvordan, og hva, et utvalg vitenskapelig ansatte i norsk høyere utdanning begrepsfester og forstår når det gjelder «læringsutbytte» – ifølge NKR selve grunnsteinen i en utbyttebasert undervisning. Artikkelen er dermed ment som et empirisk basert bidrag til forståelsen av begrepet læringsutbytte.

En undersøkelse av hvordan praksisfeltet forstår «læringsutbytte» tør være av stor interesse siden «læringsutbytte» er uttrykk for institusjonaliserte krav til undervisning og læring i norsk høyere utdanning. I *Studietilsynsforskriften* heter det for eksempel at «Læringsutbyttet for studiet skal beskrives ... [og u]ndervisnings-, lærings- og vurderingsformer skal være tilpasset læringsutbyttet» (Kunnskapsdepartementet 2017, §§ 2-2 (1), 2-2 (5); se også *Merknader* til kapittel 2). Dette er fulgt opp i sektoren ved at både studie- og emneplaner nå er formulert ved kategorien læringsutbytte.

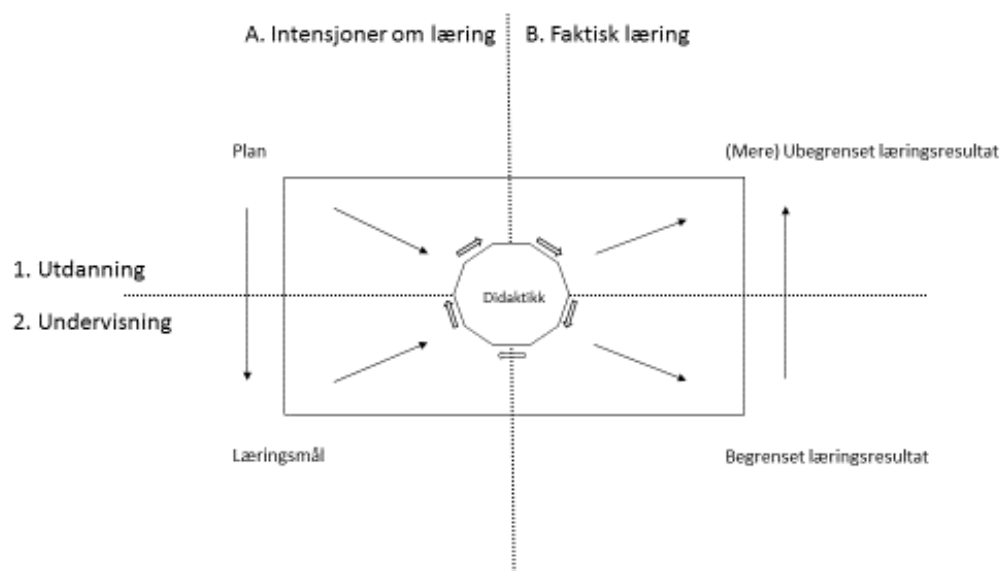
Materiale som presenteres er høstet ved et av Norges breddeuniversiteter i 2016, og hovedhensikten med teksten er idiografisk: å presentere et øyeblikksbilde når det gjelder forståelse av læringsutbytte innenfor norsk høyere utdanning. Følgende forskningsspørsmål styrer studien:

Hvordan forstår et utvalg vitenskapelig ansatte ved et av Norges breddeuniversiteter begrepet læringsutbytte?

Strukturen i det videre er som følger: først presenteres studiens analytiske rammeverk. Rammeverket representerer mulighetsrommet for fortolkning i studien, det vil si de kategorier som studiens resultater sees i lys av og diskuteres opp mot. Dette innebærer at studien er deduktivt drevet (i motsetning til eksplorerende), innrettet på å undersøke hvordan vitenskapelig ansatte forstår «læringsutbytte» på bakgrunn av gitte alternativer – ikke fra null (jf. Tjora 2010, 155ff). Dernext redegjøres det for studiens metodiske innretning (kvalitative forskningsintervjuer), før studiens resultater presenteres. Så følger en diskusjon hvor resultatene ordnes og klassifiseres, altså i henhold til de kategorier som fremgår av studiens rammeverk. Avslutningsvis undersøkes sannsynlige didaktiske konsekvenser av respondentenes oppfatning av «læringsutbytte», før studien oppsummeres og noen forsøksvise konklusjoner trekkes.

3. Studiens analytisk rammeverk

Følgende er en figurlig fremstilling av studiens rammeverk:



Dette skal leses slik: For å forstå «undervisning» og «læring» som begrep(er) og fenomen(er) er det hensiktsmessig å skille mellom

- A. Intensjoner om læring og
- B. Faktisk (realisert) læring

Intensjoner om læring (**A**) er ønsker eller siktemål om læring. Det norske fellesnavnet for ønsker eller siktemål om læring er *læringsmål*. Eksempel: «Etter denne timen skal studenten kunne redegjøre for 'didaktikkens selvsagtheter'». Faktisk læring (**B**) er derimot læring som er realisert. Eksempel: «Laura kan forklare forskjellen på at undervisning har mål, metoder og begrunnelse.» I institusjonelle sammenhenger er det tett forbindelse mellom intensjoner om læring, på den ene siden, og faktisk læring, på den annen. Det er fordi læring i institusjonelle sammenhenger er læring *av noe* (jf. Biesta 2005, 58f; 2014, 70ff; se også Hirst 1974, 7ff). Det er dette *noe* som kommer til uttrykk i et læringsmål.

Intensjoner om læring og faktisk læring er logisk distinkte kategorier. Det er derfor hensiktsmessig å holde dem fra hverandre. I institusjonelle sammenhenger er faktisk læring ikke bare *etterstilt* intensjoner om læring i kronologisk forstand, men læring er her definitorisk avhengig av læringsintensjoner og slik logisk betinget av disse (figurens vertikale linje).

Intensjoner om læring er på ulike nivåer og kommer til uttrykk både som

- A1. Overordnede intensjoner om læring og
- A2. Underordnede intensjoner om læring

Overordnede intensjoner (**A1**) kommer til uttrykk i *utdanningsplaner*. Eksempel: «Masterstudiet i farmasi ... gir deg bred naturvitenskapelig og helsefaglig kompetanse» (UiO 2016). Underordnede intensjoner (**A2**) kommer til uttrykk i mer *undervisningsnære* sammenhenger, for eksempel i en emnebeskrivelse, slik: «Etter å ha fullført emnet ... har du kjennskap til kvalitetskrav som stilles til farmasøytiske råvarer og bruksferdige farmasøytiske preparater» (UiO 2016b). På denne bakgrunn er det klargjørende å skille mellom *formål, mål og målsetninger* når det gjelder intensjoner om læring, hvor disse betegner suksessivt mer underordnede intensjoner (venstre pil i figuren; jf. Anderson et al 2001, 17; Allan 1996, 93). Et skille mellom utdanning på den ene siden og undervisning på den annen er delvis basert på hvor overordnet aktuelle intensjon er.

Overordnede og underordnede intensjoner om læring er *ikke* logisk distinkte kategorier. Tvert imot er overgangene mellom læringsmål nedfelt i plan (utdanning) og læringsmål i mer undervisningsnære sammenhenger (undervisning) glidende.

Også faktisk læring er på ulike nivåer:

- B2. Læring som er begrenset
- B1. Læring som er (mere) ubegrenset

At læring er begrenset (**B2**) kan bety at den er lite omfangsrik. Fagspesifikke kunnskaper kan være et eksempel i denne sammenheng: «Studenten har kjennskap til innhold og oppbygning av Den europeiske Farmakope» (UiO 2016b). (Mere) ubegrenset læring (**B1**) er følgelig læring som ikke er fagspesifikk. Eksempel: «Kandidaten ... kan anvende sine kunnskaper og ferdigheter på nye områder for å gjennomføre avanserte arbeidsoppgaver og prosjekter» (NKR, 27). Generell kompetanse kan anføres som (mere) ubegrenset læring i denne forstand (f.eks. Drudy et al udatert, 11). Det samme kan danning (f.eks. Straume 2013) og ulike former for *litteracy* (f.eks. Hagtvatn 2009).

Mens skillet mellom **A** og **B** markerer et skille mellom logisk distinkte kategorier, og mens skillet mellom **A1** og **A2** er glidende, er skillet mellom **B1** og **B2** glidende eller til og med analytisk (høyre pil i figuren). Det er svært krevende å holde mer og mindre begrenset læring fra hverandre i konkrete tilfeller. Som analytisk kategori er **B1** imidlertid hensiktsmessig.

«Didaktikk» betegner på bakgrunn av studiens rammeverk en av pedagogikkens hovedsaker fordi «didaktikk» markerer stedet hvor utdanningsmessige intensjoner (på ulike nivåer) møter utdanningsmessige resultater (på ulike nivåer) og hvor utveksling og vekselvirkning mellom intensjoner og resultater finner sted. Fordi læring i institusjonelle sammenhenger altså er læring av *noe* er den overordnede *retningen* i figuren fra venstre mot høyre.

Samtidig vil god undervisning måtte innebære at læringsresultater influerer på videre undervisning og undervisningsplanlegging (pilene ved figurens sentrum). Sistnevnte forhold kan bidra til å forklare hva som er studentens bidrag i pedagogiske situasjoner.

Studiens analytiske rammeverk er utviklet på bakgrunn av sentrale distinksjoner i forskningslitteraturen på «læringsutbytte». Det er derfor et velegnet (sakssvarende) utgangspunkt for å forstå hva studiens respondenter legger i begrepet. Men rammeverket

representerer altså også en forståelse av undervisning og læring: *undervisning* er uttrykk for intensjoner om læring mens *læring* er uttrykk for noe som er realisert (jf. Winther-Jensen 1989).

4. Metode

14 vitenskapelig ansatte er intervjuet i forbindelse med studien. De 14 kommer fra 7 ulike fag, og både profesjons- og disiplin fag er representert blant studiens respondenter. Kjønnbalansen i utvalget er med minst mulige overvekt i favør kvinner, mens aldersspennet er fra sist i 20-årene til sist i 60-årene. Med unntak for dosent er alle stillingskategorier representert (se «Tillegg» for en oversikt over respondentene). Intervjuene kan karakteriseres som *begrepsintervjuer* siden en hovedinteresse i studien er å «kartlegge begrepsstrukturen i en person eller gruppes oppfatning» (Kvale & Brinkmann 2014, 163). Studien sikter dermed ikke mot eksplorering, men mot kartlegging og klassifisering. Spørsmål og tematikk presentert i studien inngår som en del av en større intervjusammenheng, hvor de andre delene omhandler undervisning- og undervisningsplanlegging og læreplankategorien generell kompetanse. Dette materialet er presentert andre steder. Studien er meldt til, og godkjent av, NSD.

Intervjuene er transkribert, analysert og deretter sammenfattet i form av en karakteristikk av hver respondent. Denne prosessen har forløpt i tre trinn. Først er transkripsjonene lest grundig flere ganger. Dernest er transkripsjonene *meningskodet* (Kvale & Brinkmann 2014, 208). Meningskodingen er på bakgrunn av de overordnede kategoriene som studiens analytiske rammeverk angir. Spørsmålet som er stilt under denne delen av analysen er dermed hva som er den mest rimelige forståelsen av det respondentene sier – relativt til studiens rammeverk. Så er det kodet tilsvarende. Dernest har analysen bestått i at respondentenes utsagn er *meningsfortettet* (Kvale & Brinkmann 2014, 212). Det innebærer en sammenfatning av det respondentene sier i kortform og en «plassering» av dem, om enn foreløpig, i den kvadrant som best tilsvarer det de sier.

Samtlige respondenter er innledningsvis stilt det samme spørsmål, nemlig «Hva forstår du med læringsutbytte?» På bakgrunn av svar i denne sammenheng er skillet mellom *mål for læring* og *resultater av læring* innført for respondentene og de er bedt om å forholde seg til dette. Respondentene er så bedt om å uttale seg om de institusjonaliserte fordringer knyttet til læringsutbytte, det vil si hvordan de forstår og forholder seg til at læringsutbytte skal

brukes i studie- og emneplaner og om, og eventuelt hvordan, de bruker læringsutbytte i egen undervisning.

5. Resultater

Nå følger først noen eksempler på hvordan studiens respondenter overordnet forstår «læringsutbytte». Deretter presenteres variasjoner, utvidelser og presiseringer i forhold til den overordnede forståelsen. Til sist presenteres hvordan respondentene forener sin forståelse av læringsutbytte med de institusjonaliserte kravene til hvordan «læringsutbytte» skal benyttes.

Når Amalie blir bedt om å forklare hva hun forstår med læringsutbytte sier hun det slik:

Læringsutbytte ... er jo det ... hver enkelt sitter igjen med, hver enkelt student

mens Arnstein mener at læringsutbytte:

Må være det som studenten ... sitter igjen med når vi ... er ferdig med det [kurset].

Sitatene ovenfor er karakteristisk for materialet på iallfall tre måter. For det første fordi «læringsutbytte» her tolkes i retning av faktisk, realisert læring, ikke i retning av intensjoner om læring. En av respondentene er riktignok innledningsvis usikker når det gjelder hvordan vedkommende forstår mål for undervisning, på den ene siden, og resultater av undervisning, på den annen. På bakgrunn av oppfølgingsspørsmål blir det likevel klart at vedkommende mener at «læringsutbytte» er et uttrykk for hva studentene *faktisk vet og kan*, ikke for hva vedkommende som underviser *ønsker at studentene skal vite og kunne*. For det andre fremgår det av sitatene at læringsutbytte blant studiens respondenter forstås i retning av læring som er individuelt realisert, ikke læring på aggregert nivå. Det er hva *hver enkelt student* sitter igjen med som uttrykkes ved læringsutbytte, slik studiens respondenter ser det. Også dette forhold er gjennomgående i materialet. For det tredje er sitatene over karakteristiske på grunn av det språklig uttrykk respondentene anvender for å betegne læringsresultater. I sitatene heter det at læringsutbytte betegner det studenten *sitter igjen med*. Dette er en uttrykksmåte som benyttes av flertallet av respondentene i studien.

Når det gjelder den mer presise forståelsen av «læringsutbytte» er det imidlertid forskjeller å spore i materialet. Noen av studiens respondenter forstår læringsutbytte i retning av

læring som er *begrenset* fordi den er knyttet til en undervisningsenhet som er liten i omfang.

Jonas sier det slik:

[Med læringsutbytte forstår jeg] en eller annen beskrivelse av hva en gjennomsnittlig student, kanskje, sitter igjen med etter å ha tatt dette kurset.

Rigmor mener at læringsutbytte betegner

Det mest konkrete man sitter igjen med ... hva var det studenten fikk ut av hele undervisningsopplegget, altså pensum, forelesninger.

Andre av respondentene mener derimot at læringsutbytte betegner læring som er mere ubegrenset. Kari sier det slik:

For meg så vil det [læringsutbytte] være at ... studentene sitter igjen med kunnskap de kan bruke til noe ... det er forskjell på å kunne gjengi og virkelig forstå.

Hun trekker kunnskap som kan brukes til noe i retning av det hun kaller *modning*:

Den viktige læringen tar litt tid før den synker inn og før du ser omfanget og klarer å anvende det ... En som er godt moden i et fag kan også tenke faglig, og kunne anvende det selv.

Et liknende poeng uttrykkes av Solveig:

Med det begrepet [læringsutbytte] forstår jeg det som studentene på en måte har lagret og tar med seg og kan omsette i praksis ... at det er blitt et redskap i verktøykassen deres ... noe de kan se for seg kan tas i bruk når det passer.

Tom er opptatt av hvordan læringsutbytte betegner en læring som er ubegrenset i retning av *skjønn*. «Skjønn» definerer han slik:

En kompetanse du opparbeider deg gjennom studiet som setter deg i stand til å gjøre vurderinger på problemstillinger du overhodet ikke har vært borti tidligere.

Mens Trine mener at læringsutbytte betegner

Det som studenten sitter igjen med, men det er ikke nødvendigvis eksamensprestasjon.

Hun fremhever videre hvordan det studenten *sitter igjen med* ikke er begrenset til

Kunnskap og det er ikke bare ferdigheter, men det er også holdninger og emosjoner ... Formelt sett er det den dannelsesbiten, ikke sant ... For meg er dannelse at vi forbereder studentene på å bli bedre borgere ... altså at de bruker fagene til å tenke.

Sitatet fra Trine («ikke nødvendigvis eksamensprestasjon») innebærer at et mer finmasket nett kan kastes over materialet. Ifølge Trine er det ikke bare slik at faktisk læring kan være mer eller mindre begrenset, men det er også slik at det ikke nødvendigvis er sammenfall mellom læringen, på den ene siden, og målingen av den, på den annen. Mens den målte læringen er den som kartlegges i form av en eksamen, er den faktiske læringen det som studenten rent faktisk kan eller forstår eller behersker – uavhengig av eksamenskarakter. Idealtypisk skal målt og faktisk læring sammenfalle, men det er det klart at de ikke alltid gjør (jf. Gynnild 2011). Det er dette Trine peker på i sitatet ovenfor.

Ett av de videre spørsmålene i intervjuet var følgende: «Hvordan vil du forene din forståelse av læringsutbytte med de institusjonelle krav til bruk av læringsutbytte i studie- og emneplaner?» I løpet av intervjuets gang ble dette konkretisert til «Hvordan vil du forklare at læringsutbytte opptrer i studie- og emneplaner?» Siden de som er intervjuet har forklart at de forstår læringsutbytte i retning av læringsresultat, kommer de alvorlig i stuss når dette spørsmål reises. Tom sier det slik:

Det kan stå en, det, men, det kan stå en, kommer intensjon av et resultat, men jeg, jeg, jeg skjønner hvor du vil.

Amanda sier det slik:

Nei, det var det ... det vet jeg ikke ... det kan ikke, etter mine begreper, så kan det, det eneste som kan stå i en plan er at vi må ha det for øye, da.

Solveig, som svar på det samme spørsmål, gjør gjeldende at

Jeg tror det [læringsutbytte] har mange lag ... du kan ikke ha læringsutbytte kun definert som det jeg sa nå [det som studentene på en måte har lagret og tar med seg og kan omsette i praksis] ... Det har mange lag.

Mens June hevder at

Egentlig så tenker jeg at de, det begrepet er brukt feil i alt av ... skriv og sånne ting her på universitetet ... det [er noe] med de der begrepene som ikke er helt god, tenker jeg, det gjør det veldig komplisert for en, holdt på å si, underviser.

Når hun blir bedt om å utdype kritikken sier June at

Jeg tenker jo at det vi burde legge opp til er et læringsmål, dette her er målet for den, altså, her, dette her er det vi, vi ønsker at dere skal sitte igjen med ... men læringsutbytte kan jo være noe helt annet enn det vi mener at det skal være ... Det burde stå læringsmål [i planen].

Terje hevder at en type økonomisk sjargong har gjort seg gjeldende i norsk høyere utdanning

Jeg forstår en sånn der, en del av ... utviklingen av det byråkratiske vokabularet knyttet til høyere utdanning [med læringsutbytte].

Dette er også Basse inne på, når han som svar på spørsmål om hvordan læringsutbytte *både* kan betegne det studenten sitter igjen med *og* kan opptre i en plan, sier at

Nei, vet ikke ... Jeg vet ikke hva jeg skal si ... Men, eh, men, det er ikke bare retorikk det her da?

En av dem som er intervjuet for studien forstår ikke læringsutbytte i retning av faktisk læring. Det er Jonas. Det betyr ikke at han uten videre forstår læringsutbytte i retning av intensjoner for læring, men at han holder han både intensjons- og resultatperspektivet åpent samtidig. Han sier det slik:

Hvilken side står man på når man sier læringsutbytte? ... [blir] læringsutbytte brukt fra lærerens eller studentens side? ... Hvis jeg formulerer at dette ... skal vi lære i den timen her ... så uttrykker du en intensjon ... men hvis du begynner å si dette har vi lært denne timen ... så snakker du om noe som er på studentens side ...

6. Diskusjon

Studiens siktemål, som formulert innledningsvis, er å presentere et bilde av forståelsen av «læringsutbytte» blant vitenskapelig ansatte ved et av Norges bredduniversiteter, og med utgangspunkt i bidrag fra forskningslitteraturen er et analytisk rammeverk utmyntet i denne hensikt. Rammeverket skiller mellom *intensjoner om* og *resultater av* læring på ulike nivåer, det vil si mellom mer og mindre overordnede intensjoner og resultater. «Mer og mindre overordnede» svarer her til et skille mellom *utdanning* og *undervisning*. For en utdanning er intensjoner og resultater overordnede, for undervisning er de det i mindre grad. På denne bakgrunn resulterer de fire kvadranter som utgjør studiens rammeverk:

A1: overordnede undervisningsintensjoner (uttrykkes i planverk);

A2: undervisningsintensjoner (uttrykkes i mer undervisningsnære sammenhenger);

B2: begrensede læringsresultater (fagspesifikk kunnskap og ferdighet);

B1: mer overordnede læringsresultater (generell kompetanse; danning; *literacy*).

«Læringsutbytte» benyttes altså i forskningslitteraturen for å betegne innholdet i samtlige fire kvadranter.

Men hvordan forstår de som er intervjuet for denne studien begrepet? Resultatene indikerer at studiens respondenter forstår læringsutbytte i retning av *resultater av læring* (**B**), ikke i retning av *intensjoner om læring* (**A**). Med et unntak for Jonas, som altså skiller mellom lærer- og studentperspektivet på læringsutbytte og mener at lærers perspektiv på læringsutbytte er i retning av **A** mens studentens perspektiv er i retning av **B**, er resultatene av undersøkelsen entydig i retning av at «læringsutbytte» blant mine respondenter betegner *læringsresultater*.

Når det gjelder den nøyere klassifiseringen av «læringsresultat» (**B**) er imidlertid bildet ikke så entydig. Noen av studiens respondenter forstår læringsresultatet som avgrenset, som noe som resulterer fra undervisning (**B2**). Rigmor poengterer for eksempel hvordan læringsutbytte betegner det «konkrete man sitter igjen med». Andre forstår det derimot som (mer) overordnet, som «en verktøykasse», som «skjønn» og «dannelse», kompetanser som er lite begrensede og kanskje til og med uavsluttede, og som resulterer fra et *utdanningsløp* (**B1**), ikke fra undervisning.

Så langt kan disse resultatene karakteriseres som selvsagte. – Det fremgår jo av NKR at «læringsutbytte» betegner «det en person vet, kan og er i stand til å gjøre som et resultat av en læreprosess» (44). «Utbytte» er videre et norsk ord som betegner overskudd eller avkastning – nettopp former for resultater. Studiens respondenter, i kraft av å være vitenskapelig ansatte, er avanserte språkbrukere, og det er uansett lite krevende å oversette «utbytte» til «det man sitter igjen med». Skillet mellom «kunnskap», «ferdighet» og «generell kompetanse» i NKR ivaretar på sin side skillet mellom et begrenset (**B2**) og et mer ubegrenset læringsresultat (**B1**). Så langt viser dermed ikke resultatene mer enn det som allerede er kjent.

Det er imidlertid på dette punkt studiens resultater blir noe annet enn selvsagte. For gitt denne forståelsen gjort eksplisitt blant studiens respondenter, at læringsutbytte per deres egne utsagn betegner læringsresultater på ulike nivåer, er de altså bedt om å forklare eller forholde seg til bruken av læringsutbytte i studie- og emneplaner. Resultatene indikerer at de oppfatter dette som problematisk. Tom, for eksempel, «skjønner hvor ... [spørsmålet]

vil», mens Amanda mener at «det eneste som kan stå i en plan er at vi må ha det for øye». June mener på sin side at «begrepet [læringsutbytte] er brukt feil i alt av ... skriv og såne ting her på universitet [og at] det gjør det veldig komplisert for en ... underviser». Studiens resultater indikerer dermed at respondentene forstår læringsutbytte i overensstemmelse med NKR – og norsk språkbruk. Men resultatene indikerer også at respondentene finner det vanskelig å forstå og forholde seg til de institusjonaliserte krav til hvordan læringsutbytte skal brukes i emne- og studieplaner.

I lys av studiens rammeverk fremstår dette som velbegrunnet. Studie- og emneplaner er uttrykk for intensjoner om læring (**A**), ikke en beskrivelse av læringsresultater (**B**). Det er vel nettopp dette faktum som demrer (har demret) for studiens respondenter. June er for eksempel eksplisitt på at det «Det burde stå læringsmål [i planen]». Jonas' skille mellom undervisers og students perspektiv på læringsutbytte er likedan bevisst det logiske skillet mellom intensjon og resultat.

Hva vil det innebære, i didaktisk sammenheng, å følge opp mine respondenters forståelse av læringsutbytte og altså ta på alvor at begrepet betegner *resultater av læring*? Minimalt synes i så fall a) målnedbryting og b) baklengs planlegging å være sannsynlige didaktiske prinsipper. La meg forklare dette.

Målnedbryting er det prinsipp at man på bakgrunn av en overordnet målsetning konkretiserer underordnede målsetninger som igjen konkretiseres i form av målsetninger for de enkelte undervisningsenheter (f.eks. Engelsen 2006, 98; Pettersen 2005, 218ff). Dermed dannes et mål-hierarki. For å enkelt kunne holde mål på ulike nivåer fra hverandre, er det hensiktsmessig å gi dem ulike navn. Et skille mellom **formål** (mest overordnet), **mål** (mindre overordnet) og **målsetninger** (minst overordnet) er på den bakgrunn foreslått over. Samtlige trinn i hierarkiet angir altså undervisningsmål, men målene er ulikt omfattende. Prinsippet om målnedbryting innebærer videre at hvis undervisningens målsetninger innfris, så innebærer dette, samlet sett, at undervisningens mål innfris. Hvis undervisningens mål innfris, så innebærer dette, samlet sett, at undervisningens formål innfris. I så fall er undervisningen, relativt til sitt formål, vellykket.

Når det gjelder baklengs planlegging som didaktisk prinsipp innebærer dette «å begynne med slutten», det vil si *starte undervisningsplanlegging med det som skal resultere fra*

undervisningen (Wiggins & McTighe 2005). Eksempel: «Studenten kan forklare forskjellen på at undervisning har mål, metoder og begrunnelse». Denne setningen, altså som et eksempel, beskriver hva studenten *skal sitte igjen med*. Den er dermed utgangspunkt for den undervisningsmessige rigg under baklengs planlegging. Så planlegger man seg altså bakover fra dette resultatet, i retning av undervisnings- og læringsaktiviteter som man ser for seg vil besørge dette resultat. Kanskje tenker man at studenten må få jobbe med mål-begrepet, eller at hun må innføres i hva en metode er eller kan være, eller at hun må få analysere ulike former for begrunnelser. Det sentrale her er uansett at man starter planleggingen med det som realiseres sist – altså læringsresultatet.

Ingen av studiens respondenter gir uttrykk for at disse prinsippene er noe de benytter eller en gang kjenner til. Forutsatt at målnedbryting og baklengs planlegging er sannsynlige didaktiske konsekvenser av en undervisning basert på læringsutbytte, synes det med andre ord som at informasjonsbehovet er stort hvis en undervisning basert på læringsutbytte i betydningen resultater av læring skal lykkes.

7. Avslutning: Oppsummering og forsøksvise konklusjoner

Studiens resultater indikerer at læringsutbytte, blant studiens respondenter, forstås i retning av *resultater av læring*, ikke i retning av *intensjoner om læring*. Læringsresultatene oppfattes videre å være på ulike nivåer og angår både fagspesifikk og mere generisk kunnskap.

Resultatene indikerer videre at studiens respondenter har vansker med å forholde seg til de institusjonaliserte krav til bruk av læringsutbytte. En mulig grunn til dette kan være at det er uklart hvordan læringsutbytte = læringsresultat kan forenes med at læringsutbytte opptrer i planverk. Det studenten *sitter igjen med* er fra underviserperspektivet en ukjent størrelse og kan følgelig ikke nedfelles i en plan. Det er på bakgrunn av denne mulighet målnedbryting og baklengs planlegging er diskutert over – som didaktiske konsekvenser av respondentenes oppfatning. Studien indikerer at opplysningsbehovet i så fall er stort i denne sammenheng.

Respondentenes utsagn er i studien gjennomgående tolket i lys av kategoriene i studiens rammeverk. Som annonsert innledningsvis er dette bevisst – studien er deduktiv, det vil si på bakgrunn av kategorier, ikke eksplorativ, det vil si ute etter utforskning. Under en deduktiv fremgangsmåte er det vesentlig at valgte kategorier er sakssvarende, det vil si relevante og opplysende. Det er nok mulig å innvende, mot rammeverket anlagt over, at det er *trangt* i

den forstand at det utelukker mye, og derfor ikke fanger opp nyanser og/eller forbehold som kan være viktige.

I denne sammenheng er det imidlertid vesentlig å understreke at siktemålet med studien er overordnet, ikke underordnet. Studien sikter mot å kartlegge den overordnede topografi når det gjelder forståelsen av et av norsk høyere utdannings nye nøkkelord, altså læringsutbytte, ikke de finere detaljer. Rammeverket er velegnet i denne forstand siden det representerer en oversiktlig fremstilling av utdanningsmessige kjernedistinksjoner.

Det ville være interessant å undersøke eventuelle faglige forskjeller når det gjelder forståelse og opplevd hensiktsmessighet ved bruk av læringsutbytte i undervisning og planlegging, for eksempel om forståelsen er ulik i profesjonsutdanninger og disiplinifag. I en slik sammenheng kunne studiens rammeverk kanskje gjøre en viss nytte.

Referert litteratur

- Adam, S. (2004): «Using Learning Outcomes. A consideration of the nature, role, application and implications for european education of employing learning outcomes at the local, national and international levels». Foredrag ved Bologna-seminar i Edinburgh: Heriot-Watt universitetet, juli 2004.
- Allan, J. (1996): «Learning Outcomes in Higher education». I *Studies in Higher Education*, 21:1, s. 93-108 DOI: 10.1080/03075079612331381487
- Anderson, L., Krathwohl, D., Airasian, P., Cruikshank, K., Mayer, R., Pintrich, P., Rath, J. & Wittrock, M. (2001): *A Taxonomy for learning, teaching and Assessing. A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. Abridged Edition*. New York: Longman
- Biesta, G. (2005): «Against Learning: Reclaiming a language for Education in an Age of Learning». I *Nordisk pedagogikk*, vol. 25, s. 54-66
- Biesta, G. (2014): *Utdanningens vidunderlige risiko*. Bergen: Fagbokforlaget
- Drydy, S., Gunnerson, L., Gilpin, A. (red.) (udatert): *Tuning Educational Structures in Europe: Reference Points for the Design and Delivery of Degree Programs in Education*. Bilbao: Universidad Deusto
- Engelsen, B.U. (2006): *Kan læring planlegges?* Oslo: Gyldendal akademisk
- Ewell, P. (2005): «Applying Learning Outcomes Concepts to Higher Education: An Overview». Artikkel forberedt for Hong Kong universitets *grants committee*.
- Gynnild, V. (2011): «Kvalifikasjonsrammeverket: Begreper, modeller og teoriarbeid». I *Uniped*, årgang 34, 2/2011, s. 18-32
- Hagtvet, B. (2009): «Kunnskap og dannelse foran et nytt århundre: Høyere utdanning og forskning i Norge møter den globaliserte verden». I *Kunnskap og dannelse foran et nytt århundre: Innstilling fra Dannelsesutvalget for høyere utdanning*. Bergen: UiB
- Hirst, P. (1974): «Philosophy and Curriculum Planning». I *Knowledge and the Curriculum. A Collection of Philosophical Papers*. London: Routledge & Kegan Paul, s. 1-15
- Hussey, T. & Smith, P. (2002): «The Trouble with Learning Outcomes». I *Active Learning in Higher Education*, vol 3 (3), s. 220-233. DOI: 10.1177/1469787402003003003
- Hussey, T. & Smith, P. (2008): «Learning outcomes: A Conceptual Analysis». I *Teaching in Higher Education*, 13:1, s. 107-115. DOI: 10.1080/13562510701794159
- Haakstad, J. (2011): «Læringsutbytte: Begrepets anvendelighet i kvalitetsvurdering av høyere utdanning». I *Uniped*, årgang 34, 4/2011, s. 72-81.
- Karlsen, G. (2010): «Kvalifikasjonsrammeverk – virkemiddel for kvalitet eller ensretting?». I *Uniped*, årgang 33, 3/2010, s. 5-17.

Kunnskapsdepartementet (2011): *Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Kunnskapsdepartementet (2017): Forskrift om tilsyn med utdanningskvaliteten i høyere utdanning (Studietilsynsforskriften). Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014): *Det kvalitative forskningsintervju*, 2. utg. Oslo: Gyldendal norsk forlag

Labukt, I. (2018): «Pedagogisk mappe for Ivar Labukt. Fordypningsprosjekt: Constructive Alignment i examen philosophicum». <http://digitalmappe.uit.no/ivarrl/fordypningsprosjekt-constructive-alignment-i-examen-philosophicum/> Lest 23.01.2018

Ministry of Science, Technology and Innovation (2005): A Framework for Qualifications of the European Higher education Area, Bologna Working Group on Qualifications Frameworks (EQF), København: Ministry of Science, Technology and Innovation.

NOKUT (2014): «Brev fra NOKUT til UiT i forbindelse med tilsyn av *Russlandsstudier*», datert 03.07.2014

NOKUT (2017): «NOKUTs søknadsmal for akkreditering av studier» https://www.nokut.no/siteassets/akkreditering-hu/17-04127-2_sokerveiledning_akkreditering_studietilbud.pdf Lest 28.01.2018

Pettersen, R. (2005): *Kvalitetslæring i høgere utdanning. Innføring i problem- og praksisbasert didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget

Straume, I. (red.) (2013): *Danningens filosofihistorie*. Oslo: Gyldendal akademisk

Tjora, A. (2010): *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk

Universitetet i Bergen (2018): «Masterprogram i sosiologi, læringsutbytte». <http://www.uib.no/studieprogram/MASV-SOS#uib-tabs-laringsutbyte> Lest 28.01.2018

Universitetet i Oslo (2016): «Farmasi (master – 5 år). Kva lærer du?». <http://www.uio.no/studier/program/farmasi/hva-lerer-du/> Lest 28.01.2018

Universitetet i Oslo (2016b): «Farm2130 – Legemiddelanalyse» <http://www.uio.no/studier/emner/matnat/farmasi/FARM2130/index.html> Lest 28.01.2018

Wiggins, G. & Mc Tighe, J. (2005): *Understanding by Design*. Alexandria, VA: Association for Supervision & Curriculum Development

Winther-Jensen, T. (1989): *Undervisning og menneskesyn. Belyst gjennom studier av Platon, Comenius, Rousseau og Dewey. En antropologisk betraktningssmåde*. København: Akademisk forlag

Østrem, S. (2011): «Den nye grammatikken i høgere utdanning. Med læringsutbytte som eksempel». I *Uniped*, årgang 34, 1/2011, s. 34-43.

Aamodt, P. (2005): «Learning Outcome in Professional Education: The Influence of Institutional and Student Characteristics». Arbeidsnotat nr. 8/2005. Oslo: Høgskolen i Oslo, senter for profesjonsstudier

Aamodt, P., Prøitz, T., Hovdhaugen, E., Stensaker, B. (2007): *Læringsutbytte i høyere utdanning. En drøfting av definisjoner, utviklingstrekk og måleproblemer*. Rapport 40/2007. Oslo: NIFU STEP.

TILLEGG

Alias	Stillingskategori	Fakultetstilhørighet	Alder
Amalie	Førstelektor	NT-fakultetet	Ca 30
Amanda	Professor	HSL-fakultetet	Ca 55
Anna	Førsteamanuensis	HSL-fakultetet	Ca 65
Arnstein	Professor	NT-fakultetet	Ca 55
Basse	Førsteamanuensis	BFE-fakultetet	Ca 50
Jonas	Førsteamanuensis	HSL-fakultetet	Ca 55
June	Førstelektor	Helsefakultetet	Ca 40
Kari	Professor	BFE-fakultetet	Ca 60
Oscar	Førsteamanuensis	Helsefakultetet	Ca 40
Rigmor	Universitetslektor	HSL-fakultetet	Ca 30
Solveig	Førsteamanuensis	HSL-fakultetet	Ca 60
Terje	Universitetslektor	HSL-fakultetet	Ca 50
Tom	Førsteamanuensis	Helsefakultetet	Ca 35
Trine	Professor	Helsefakultetet	Ca 55

Tabell 1 – anonymisert alfabetisk oversikt over respondenter