

Læringsutbytte i høyere utdanning

En drøfting av definisjoner, utviklingstrekk og måleproblemer

Per O. Aamodt, Tine S. Prøitz, Elisabeth Hovdhaugen og Bjørn Stensaker



© NIFU STEP Studier av innovasjon, forskning og utdanning
Wergelandsveien 7, 0167 Oslo

Rapport 40/2007
ISBN 978-82-7218-555-7
ISSN 1504-1824

For en presentasjon av NIFU STEPs øvrige publikasjoner, se www.nifustep.no



Studier av innovasjon, forskning og utdanning
Studies in Innovation, Research and Education
Wergelandsveien 7, 0167 Oslo
Tlf. +47 22 59 51 00 • www.nifustep.no

Forord

Hva slags kunnskaper og ferdigheter bidrar universiteter og høyskoler til å utvikle hos studentene, og hvordan står disse kunnskapene i forhold til de kompetansekravene som stilles i arbeidslivet? Dette spørsmålet danner utgangspunktet for denne rapporten. Kvalitetsreformen og de internasjonale og nasjonale kvalitetsrammeverkene har også aktualisert interessen for hva studenter bør lære og lærer.

Denne rapporten tar for seg begrepet læringsutbytte, og drøfter hvordan det er definert, hvordan det er koplet sammen med viktige internasjonale og nasjonale reformer og utviklingstrekk, samt tar opp noen problemer med å måle begrepet. Arbeidet med rapporten er finansiert av og avtalt med Kunnskapsdepartementet innenfor rammen av det strategiske instituttprogrammet *Individuelle valg og institusjonelle strategier i høyere utdanning*.

Rapporten er skrevet av Per O. Aamodt, Tine S. Prøitz, Elisabeth Hovdhaugen og Bjørn Stensaker, med førstnevnte som prosjektleder. Leder for det strategiske instituttprogrammet *Individuelle valg og institusjonelle strategier i høyere utdanning*, Nicoline Frølich og forskningsleder Agnete Vabø har lest og kommentert rapporten.

Oslo desember 2007

Per Hetland
direktør

Agnete Vabø
forskningsleder

Innhold

1	Innledning	5
1.1	Bakgrunn	5
1.2	Formål og problemstilling	6
1.3	Læringsutbytte som fenomen og begrep	7
1.4	Metodologisk tilnærming	8
1.5	Oppbygningen av denne rapporten.....	9
2	Begrepet læringsutbytte	11
2.1	Innledning.....	11
2.2	Noen forsøk på definisjoner	11
2.3	Et tvetydig begrep	12
2.4	Historisk tilbakeblikk	13
2.5	Hvorfor og for hvem?.....	15
2.6	Oppsummering	16
3	Operasjonalisering og måling av læringsutbytte.....	17
3.1	Karakterer og strykprosent	17
3.2	Studiepoengsproduksjon	20
3.3	Normert tid	22
3.4	Studenters tidsbruk	23
3.5	Andel som fortsetter i utdanning fra et år til et annet.....	24
3.6	Diskusjon av målene og mulighetene for å måle	24
3.7	Oppsummering	26
4	Kvalitet og ansvarlighet	27
4.1	Innledning.....	27
4.2	Kvalitetssikring og kvalitetsutvikling	27
4.3	Institusjonell ansvarlighet.....	28
4.4	Oppsummering	30
5	Noen internasjonale eksempler	33
5.1	Innledning.....	33
5.2	Et europeisk kvalifikasjonsrammeverk	34
5.3	Arbeidsomfang	35
5.4	Et eksempel fra Storbritannia	37
5.5	Collegiate Learning Assessment Project (CLA)	38
5.6	"PISA" for høyere utdanning?	39
5.7	Oppsummering	40
6	Nasjonale utviklingstrekk.....	43
6.1	Innledning.....	43

6.2	Mot et norsk kvalifikasjonsrammeverk.....	43
6.3	Programbeskrivelser ved universitetene	45
6.4	Rammeplaner i profesjonsstudier.....	47
6.5	Oppsummering	48
7	Sammenfattende diskusjon	49
7.1	Hva betyr begrepet læringsutbytte?	49
7.2	Hvordan og hvorfor?.....	50
7.3	Hvordan kan læringsutbytte måles?.....	50
7.4	Læringsutbytte og kvalifikasjonsrammeverket.....	51
7.5	En felles forståelsesramme.....	52
7.6	Hvordan skapes et godt læringsutbytte?	54
7.7	Noen avsluttende refleksjoner.....	55
	Referanser	57

1 Innledning

1.1 Bakgrunn

Evalueringen av Kvalitetsreformen som ble avsluttet ved årsskiftet 2006-2007 ga et bredt bilde av en del utviklingstrekk og tendenser som kunne observeres få år etter reformens iverksetting. Med hensyn til studiereformen, kunne en konstatere at reformen var blitt fortolket og implementert ved lærestedene og i fagmiljøene på en måte som har ført til tydelige endringer i studietilbudet og studiestrukturen, og at det også har skjedd reelle endringer i undervisnings- og vurderingsformer (Dysthe, Lima & Raaheim 2006). Måten iverksettingen har skjedd på varierer mye mellom læresteder og fagmiljøer, men endringene har i det store og hele gått i en retning som er i tråd med reformens intensjoner. Studentenes studiehverdag har også endret seg i retning av å skrive mer oppgaver underveis, og at de også får kommentarer og tilbakemeldinger. Dette er endringer som en med basis i internasjonale forskning kan hevde går i en positiv retning (Dysthe et al 2006). For det faglige personalet har disse endringene ført til økt belastning, og sammenhengende tid til forskning kan ha kommet under press. Hvordan fagmiljøene løser dette uten å reversere de pedagogiske reformene blir en viktig utfordring framover.

Mandatet for evalueringen av Kvalitetsreformen omfattet ikke å måle endringer i studentenes faglige utbytte av studiene. Det er fullt mulig å hevde at det er en svakhet ved evalueringen at slike spørsmål ikke ble tatt opp når en reform med navnet "Kvalitetsreformen" skulle evalueres. Det ble ikke reist store innvendinger mot forslagene til ny gradsstruktur og reformer i undervisning og veiledning. Det er likevel rimelig om mange innenfor høyere utdanning er skeptiske til de kvalitetsmessige effektene av at den lavere graden ved universitetene kuttet med ett år (Michelsen & Aamodt 2006). Kriteriene for kvalitet er innenfor høyere utdanning knyttet til omfang og mengde pensum og tid til fordypning. Dermed blir det et spørsmål om det er mulig å *kompensere* for at lavere grads universitetsstudier er kuttet med ett år ved hjelp av mer effektive studieløp.

Men gradsreformen innebærer mye mer enn kortere studier. En fastere sammensetning av fagmoduler kan bidra til bedre faglig progresjon enn i den tidligere cand.mag. graden. Dessuten inneholder de nye studietilbudene interessante tverrfaglige kombinasjoner som representerer nye faglige profiler (Michelsen et al 2006). Et interessant spørsmål er derfor i hvilken grad de nye faglige kombinasjonene etter Kvalitetsreformen gir bedre forutsetninger for overgang til arbeidslivet eller til videre studier.

Dette er noe av utgangspunktet for at NIFU STEP i samråd med Kunnskapsdepartementet har startet opp et prosjekt som fokuserer mer spesifikt på studentenes læringsutbytte. Formålet med denne rapporten er å foreta en drøfting av selve begrepet læringsutbytte og hvordan det anvendes internasjonalt, samt å drøfte mulige tilnæringsmåter for å kunne måle studentenes læringsutbytte.

Tilknytningen til evalueringen av Kvalitetsreformen er imidlertid bare ett, og et spesifikt norsk, utgangspunkt for å studere læringsutbytte. Vel så viktig er det at dette er del av en viktig internasjonal utvikling som er nært koplet til det vi gjerne omtaler som Bologna-prosessen. Helt uavhengig av evalueringen av Kvalitetsreformen er det derfor gode grunner til å gjennomføre studier av læringsutbytte i Norge, og hvordan den norske tilpasningen til de internasjonale prosessene vil forløpe.

1.2 Formål og problemstilling

I utgangspunktet ble denne rapporten rettet inn mot en drøfting av læringsutbytte brukt som et mål på de kvalifikasjonene studentene har tilegnet seg i løpet av studiene, og hvordan dette best kan måles. Begrepet læringsutbytte brukes imidlertid i ulike sammenhenger, og ikke minst i forbindelse med utviklingen av kvalifikasjonsrammeverkene nasjonalt og internasjonalt. I denne forbindelse brukes begrepet som utgangspunkt for å beskrive hva som forutsettes at studenter skal lære i løpet av studiene. Dermed ble det et viktig formål med rapporten å peke på denne flertydigheten i selve begrepet.

Den tradisjonelle måten å vurdere hva den enkelte student har lært i studiet er gjennom eksamensvurdering og karakterer, herunder også stryk eller bestått. Disse målene kan imidlertid ikke ukritisk aggregeres opp til et mål på kvaliteten ved studier eller læresteder. Mye av debatten rundt de nye karaktersystemene dreier seg om de skal være normbasert (dvs. normalfordelt innenfor et kull eller en gruppe), eller kriteriebasert. Dette bringer oss videre til å se på målingen av studiepoeng per institusjon eller studium, fordi dette målet er et aggregat av alle beståtte eksamener

Før vi går inn i en diskusjon av begrepet læringsutbytte, vil vi reise spørsmål om hvorfor dette har fått så stor oppmerksomhet i det siste. Et grunnleggende utgangspunkt er at høyere utdanning har ekspandert til en masseutdanning hvor omtrent halve årskullet begynner i høyere utdanning (Bergan 2007:23). Utviklingen av et masseutdanningsystem i høyere utdanning reiser spørsmål om kriteriene for hva studenter skal lære kan fastlegges og måles ene og alene av fagmiljøene selv, slik det gjøres gjennom eksamen. Dessuten stilles det krav fra arbeidslivet om at kandidatene må beherske mer enn rent faglige kunnskaper, slik som evner til samarbeid, analytiske ferdigheter osv. (Vabø og Høstaker 2005). Det er blitt påpekt at dette er ferdigheter som i liten grad utvikles gjennom vurdering av læringsutbytte slik det foretas gjennom eksaminering (Lauvås & Jacobsen 2002). Dette er noe av bakgrunnen for at det blir stilt klarere krav til universiteter og høyskoler om å skulle redegjøre for sine resultater, og krav om formelle systemer for kvalitetssikring.

Utviklingen av masseutdanning på høyere nivå er uløselig knyttet til den kunnskapsbaserte økonomien. Kandidater med høyere utdanning har gradvis funnet seg jobber i et stadig bredere yrkesfelt, og spørsmålet om hvor godt der er skolert for denne yrkesutøvelsen er blitt viktigere. I Norge har profesjonsstudiene ved høyskoler og universiteter tradisjonelt rettet seg inn mot et bestemt yrkes- eller praksisfelt, og kandidatene har gjennomgående

ikke hatt problemer med å få relevante jobber (for eksempel lærere, sykepleiere, leger og jurister). Mange av universitetenes studietilbud var innrettet mot undervisningsstillinger, men har etter hvert fått et sterkere preg av generalistutdanninger. Det har i mange sammenhenger vært reist spørsmål om yrkesrelevansen for den lavere graden (Universitetet i Oslo 1995). De nye bachelorstudiene ved universitetene er primært basert på en ambisjon om en sterkere yrkesrelevans (Vabø 2007).

Vi pekte innledningsvis på at interessen for begrepet læringsutbytte i Norge har nær sammenheng med viktige internasjonale reformprosesser i forlengelsen av Bologna-prosessen og ikke minst kvalifikasjonsrammeverkene. Et viktig formål med disse rammeverkene er å gi bedre informasjon om utdanningene til arbeidslivet, men også å bidra til å gi kandidatene kvalifikasjoner som er mer tilpasset kravene i arbeidslivet. Spørsmålet om kandidatene får jobb og hvordan de er forberedt på yrkeslivet har lenge vært et tema i Storbritannia (employability) (Harvey 2001, Brown et al 2003, McQuaid and Lindsay 2005, Yorke 2006). Utviklingen av kvalifikasjonsrammeverkene er et uttrykk for en økt fokus på dette innenfor hele EU-området. Vi vil i denne rapporten ikke gå inn på den omfattende debatten knyttet til begrepet "employability".

Denne rapporten er ment som et første steg i å diskutere begrepet læringsutbytte, og hvordan begrepet anvendes innenfor høyere utdanning. Vi har ikke som mål å gjøre noen dyptpløyende analyser, men har primært forsøkt å peke på noen begrepsmessige dilemma, og å knytte læringsutbyttebegrepet sammen med en del andre viktige prosesser. NIFU STEP vil arbeide videre i 2008 både med empiriske analyser av læringsutbytte og videre begrepsavklaringer.

1.3 Læringsutbytte som fenomen og begrep

Læringsutbytte som begrep er relativt nytt i norsk sammenheng. Begrepet er ikke å finne i norske ordbøker og et søk i budsjettproposisjonene for Kunnskapsdepartementet de siste 10 år viser en markant oppsving i bruk av begrepet de siste fire-fem år¹.

Gjennomgangen av bruken av begrepet kan tyde på at det er mest brukt innenfor grunnopplæringsfeltet i Norge. I NOU 2003:16 defineres "det helhetlige læringsutbytte"

¹ Fra St. prp. nr 1 for Kirke-, Utdannings- og Forskningsdepartementet (2002-2003) og frem til St.prp. nr 1 (2006-2007) anvendes begrepet i gjennomsnitt om lag 23 ganger i budsjettproposisjonene. Det kan nevnes at begrepet er spesielt mye brukt (40 ganger) i budsjettproposisjonen for (2005-2006), budsjettåret da St. meld. Nr 16 (2006-2007) "....og ingen sto igjen." om tidlig innsats til livslang læring ble utformet. I meldingen omtales begrepet læringsutbytte 47 ganger. To år før dette kom St. meld. nr. 30 (2003-2004) "Kultur for læring", meldingen førte frem til reformen i grunnopplæringen (Kunnskapsløftet) og omtaler læringsutbyttebegrepet 31 ganger. I NOU 2003:16 *I første rekke* om forsterket kvalitet i grunnopplæringen for alle brukes begrepet hele 93 ganger.

I stortingsmeldingen som foranlediget reformen i høyere utdanning (St.meld. nr. 27 (2000-2001) *Gjør din plikt Krev din rett*) forekommer begrepet 2 ganger og i NOUen (NOU 2000:14 *Frihet med ansvar*) som ledet an til reformen forekommer begrepet 4 ganger. Før dette er begrepet i svært liten grad å finne i noen av budsjettproposisjonene fra proposisjonen av 1997-1998 (www.kd.dep.no).

som det samme som resultat kvalitet. Utvalget definerte resultat kvalitet som "...det en ønsker å oppnå med det pedagogiske arbeidet, det vil si hva elevene og lærlingene har lært, og hvilken kompetanse de har oppnådd, i løpet av opplæringstiden." (NOU 2002:10 *Førsteklasses fra første klasse*). Det vises også til at resultat kvaliteten er knyttet til de overgripende målene i planverket.

Hittil er begrepet læringsutbytte ikke anvendt i noen stor utstrekning innenfor høyere utdanning. I grunnlagsdokumentene for Kvalitetsreformen i høyere utdanning vises det også til begrepet resultat kvalitet når læringsutbytte berøres. I NOU 2000:14 henvises det til et tidligere utvalgs (Studiekvalitetsutvalget 1990) bruk av begrepet resultat kvalitet "...omhandler sluttproduktet som kvaliteten på studentenes læringsutbytte, personlige utvikling og gjennomstrømning." På grunnopplæringsområdet vises det til at læringsutbyttet henger sammen med noe som er ønsket oppnådd, det som er lært, i løpet av en bestemt tid. For høyere utdanning pekes det på kvaliteten på det som studentene har lært, personlig utvikling og gjennomstrømning.

Med utgangspunkt i en OECD rapport fra 1987 peker både Hernesutvalget og Studiekvalitetsutvalget på manglende systemer for dokumentasjon av elevers og studenter progresjon og sluttkompetanse. Begge utredninger plasserer læringsutbytte som tema innenfor en bred kontekst, fra å være en del av det læringsfremmende arbeidet i klasserom og forelesningssal til å være en helt sentral del av kvalitetssikringen på systemnivå. Læringsutbytte som begrep brukes altså om arbeidet på alle nivåer i både høyere utdanning og i grunnopplæringen, enten det handler om undervisningsmetoder eller utvikling av indikatorer for kvalitetssikring, styring og kontroll. Ett av de mest synlige og omdiskuterte utviklingstrekkene er etableringen av en rekke nasjonale og internasjonale undersøkelser og tester av typen nasjonale prøver, PISA, PIRLS, TIMSS, ALL osv. som foreløpig har vært avgrenset til grunnopplæringsens område. Det nye prosjektet TEDS-M, hvor Norge deltar, er en undersøkelse av lærerstudenters læringsutbytte i matematikk, og dekker dermed en del av høyere utdanning.

1.4 Metodologisk tilnærming

Metoden som brukes i denne rapporten er eksplorerende av karakter. Vi tar sikte på å gjøre en kritisk drøfting av begrepet *læringsutbytte*, med utgangspunkt i tilgjengelig litteratur og dokumenter. De dokumentene som foreligger er stort sett laget i forbindelse med de internasjonale reformprosessene, og er hovedsaklig beskrivende. Disse dokumentene har sikte på å utvikle og iverksette definisjoner, snarere enn å føre en kritisk diskusjon av begreper. Vi har i tillegg foretatt en gjennomgang av eksempler på studieplaner ved universitetene samt noen av rammeplanene i høgskolesektoren, for å se på hvordan læringsutbytte blir praktisk definert i studiene.

1.5 Oppbygningen av denne rapporten

I denne rapporten vil vi anvende ulike perspektiver på bruken av begrepet læringsutbytte i høyere utdanning. I kapittel 2 drøfter vi begrepet læringsutbytte, og peker på at begrepet brukes tvetydig, og spesielt når vi tar utgangspunkt i det engelske begrepet ”learning outcomes”. Begrepet dekker både de læringsmål som settes for en utdanning, og de læringsresultatene som oppnås. I kapittel 3 reises spørsmålet om en kan bruke eksisterende datakilder (for eksempel karakterer og strykprosjenter) til å måle læringsutbytte. Det presenteres en del resultater samt en diskusjon av målemetodenes validitet. I kapittel 4 argumenterer vi for at interessen for læringsutbytte er koplet til den sterke veksten i høyere utdanning, med eksterne krav til kvalitetssikring, ansvarlighet og institusjonell redegjørelse for sin virksomhet. I kapittel 5 vises hvordan begrepet læringsutbytte har sammenheng med utviklingstrekk, både de internasjonale reformprosessene samt noen eksempler på mer spesifikke definisjoner. Kapittel 6 tar for seg den norske konteksten, både arbeidet med det nasjonale kvalifikasjonsrammeverket og noen eksempler på beskrivelser av læringsutbytte faktisk finnes. I det avsluttende kapittel 7 gis en sammenfattende diskusjon med noen perspektiver på det videre arbeidet.

2 Begrepet læringsutbytte

2.1 Innledning

I løpet av de siste år i Norge er det blitt en økende interesse for å anvende begrepet læringsutbytte, først innenfor grunntidningen, men i stigende grad også i høyere utdanning. Med den økende interessen, både faglig og politisk, er det imidlertid viktig at begrepet er klart definert. Dersom ulike aktører legger ulike meninger i begrepet, vil debatten bli uklar og en konkret anvendelse vanskelig. Ett av hovedformålene ved denne rapporten er å peke på at en slik ensartet begrepsbruk ikke eksisterer. Slik begrepet brukes omfatter det både det som er foreskrevne mål for studentenes læring, samt resultatene av denne læringen slik det kan fanges opp gjennom eksamen og karaktersetning. Det er liten tvil om at det er den første bruken av begrepet som hittil har fått størst oppmerksomhet.

Læringsutbytte som begrep er uløselig knyttet til begreper kvalifikasjoner eller kompetanser, fordi de uttrykker hva en person med bestemte kvalifikasjoner kan forventes å kunne, forstå og være i stand til å gjøre (Bergan 2007). Kvalifikasjonsbegrepet danner en forbindelse mellom de kunnskapene som utvikles innenfor utdanningssystemet og de kravene som stilles i arbeidslivet.

2.2 Noen forsøk på definisjoner

Begrepet "læringsutbytte" på norsk er en direkte oversettelse av det engelske "learning outcome". Det er viktig å være klar over at det kan finnes språklige nyanser mellom anvendelsen av begrepet læringsutbytte på norsk og "learning outcome" på engelsk, men disse eventuelle språklige nyanseforskjeller vil ikke bli studert nærmere i denne rapporten. Derimot skal vi se nærmere på hvordan begrepet blir oversatt og anvendt i Norge.

Det finnes i dag ingen universell enighet om eller definisjon av begrepet "learning outcome" i Europa eller i resten av verden. Dette behøver likevel ikke bety at det finnes de helt store meningsforskjellene – Adam (2004) viser til at begrepet nå er i bruk i Nord Europa, Australia, New Zealand, Sør-Afrika og USA uten at praksis og betydning i begrepsbruk ser ut til å være fundamentalt forskjellig fra land til land. Derimot kan det være nyanseforskjeller. Det er imidlertid viktig å være klar over at det engelske begrepet "learning outcome" har en relativt lengre anvendelseshistorikk enn det norske begrepet. Med andre ord har det norske begrepet et kortere livsløp, og dette kan i sin tur henge sammen med at begrepet anvendes noe ulikt i de ulike land.

(Adam 2004) gjennomgår en del definisjoner som er blitt brukt på begrepet læringsutbytte. Definisjonenes innhold er i hovedsak like, de varierer når det gjelder hvor smale eller brede de er og hvor langt de går i presisjonsnivå. Felles for alle er et gjennomgående fokus på studentens læring i motsetning til hva som skal undervises/læres bort. På denne måten

representerer definisjonene en bevegelse bort fra tidligere tradisjoner om å definere målsettinger for hva som skal læres bort innenfor et kurs eller et program og studie til hva studenten skal kunne når de lykkes i å fullføre et studium.

Læringsutbytte deles vanligvis inn i to hovedkategorier, fagspesifikt læringsutbytte som er de kunnskapene og/eller ferdighetene som hører til faget eller disiplinen. Den andre hovedkategorien er generelle (generiske) ferdigheter ofte kalt nøkkelferdigheter (key competencies), og som er overførbare. Disse ferdighetene er utbytte som kan utvikles i studier innenfor alle og på tvers av disipliner, eksempelvis skriftlig eller muntlige formuleringsevne, evner til problemløsning, evne til å behandle informasjon, samarbeidsevner og lignende. Dette er ferdigheter som ofte er sett på som viktige for å kunne vurdere ansettbarheten hos en kandidat uansett fag eller disiplin.

Det er altså en bred sammenheng mellom læringsutbytte, undervisning, læring og vurdering. Læringsutbytte er beskrevet som grunnleggende byggesteiner i en utdanning og gjennom dette har de en direkte og sterk kobling til et stort antall andre utdanningsverktøy. Læringsutbytte gjør det mulig å identifisere langt mer enn prestasjoner. Når læringsutbytte nedtegnes blir de utformet innenfor den samme konteksten av institusjonelle/nasjonale/internasjonale referanserammer som de som bidrar til å opprettholde kvalitet og øvrige standarder (Adam 2004). Dette tilsier at utvikling av studieplaner i form av læringsutbytte ikke skjer innenfor et vakuum, men at bestemte referanserammer gir retning til læringsutbyttet.

2.3 Et tvetydig begrep

Allan (1996) karakteriserer bruken av begrepet læringsutbytte som ”a minefield of terminological confusion”. Hun viser til at dette ikke er et nytt fenomen og at Popham et al (ref. i Allen 1996) og Cohen & Manion (ref. i Allen 1996) på henholdsvis seksti- og syttitallet pekte på at de engelske begrepene objectives, goals, intents, aims og outcomes ofte blir oppfattet som ensbetydende, brukt fritt og tilfeldig. Allan hevder at dette skyldes en svært liberal bruk av en mengde betegnelser for hensikt/formål med ulik grad av klarhet, noe som bidrar til at omtale av intensjonalitet i utdanningsaktiviteter blir til dette terminologiske minnefeltet. For å kunne si noe om utbytte av læring må målene for læringsaktivitetene tydeliggjøres. Debatten handler om i hvilken grad ”learning outcome” faktisk kan betraktes som synonymt med forestillinger om mål eller målsettinger ved utdannings- og opplæringsaktiviteter.

Allan går gjennom en rekke former for mål knyttet til undervisning og opplæring² på leting etter en overordnet forståelse av målbegrepet. Hun viser til at Eisner (ref. i Allen 1996) på syttitallet skiller mellom mål som noe som impliserer på forhånd formulerte spesifikke mål i motsetning til læringsutbytte som ”are essentially what one ends up with, intended or not,

² Educational objectives, instructional objectives, behavioural objectives, non-behavioural objectives, teaching objectives og expressive objectives,

after some form of engagement”. Tilsvarende peker hun på at Otter (ref. i Allen 1996) på samme måte på nittitallet definerer læringsutbytte som ”what a learner knows or can do as a result of learning”. Hovedpoenget i disse to definisjonene er at de fokuserer på hva en elev eller student oppnår snarere enn på hva lærere har intendert å undervise. I Eisners perspektiv utgjør læringsutbytte en bred overordnet konsekvens av læring i stort som ikke nødvendigvis oppfyller for eksempel forhåndsdefinerte stringente kriterier eller målsettinger om intendert spesifisert atferd.

Eisner foreslår at læringsutbytte kan forstås tredelt og innebefatte: 1) fagspesifikt utbytte (subject-specific), 2) student- og 3) lærerspesifikt utbytte. Den første viser direkte til, og er et resultat av, det faglige innhold som blir undervist i en gitt kontekst. Studentspesifikt utbytte står for det Eisner oppfatter som ”personalised-learning”. Det er det studenten har lært, men som ikke er direkte undervist, læring som har skjedd individualisert og uavhengig av student/lærer interaksjonen. Denne læringen kan bare i begrenset grad være knyttet til det forhåndsdefinerte fagspesifikke utbyttet, er ikke fullt ut forutsigbart og er til en viss grad individualisert og avhengig av hvordan studenten har arbeidet med faget. Allan (1996) viser til at det derfor er et behov for å anvende betegnelser som ”personal transferable outcomes” (individualisert overførbart utbytte) og ”generic academic outcomes” (grunnleggende akademisk utbytte).

Læringsutbytte i høyere utdanning består dermed av fagspesifikt utbytte, individualisert og overførbart utbytte, samt grunnleggende akademiske ferdigheter. Definisjonen legger til grunn at læringsmål sammenfattet innenfor det fagspesifikke utbyttet ikke alene kan utgjøre totaliteten av læring i høyere utdanning og at studenters prestasjoner i termer av studentspesifikt utbytte også må anerkjennes.

2.4 Historisk tilbakeblikk

Institusjonalisert vurdering av elevers og studenters kunnskaper har fylt ulike samfunnsfunksjoner til ulike tider. Tilsvarende er det tydelig at måten vurderinger i utdannings-systemet har vært organisert og gjennomført på, er tett knyttet til de samfunnsbehov utdanningene skal fylle. På denne bakgrunn kan det være nyttig å trekke opp noen kortfattede historiske perspektiver.

Det første kjente nasjonale vurderingssystemet er det kinesiske eksamenssystemet. Allerede på 200-tallet begynte kineserne å bruke formelle eksaminaasjoner, dette var skriftlige, offentlige og konkurranseorienterte prøver. Eksaminaasjonene var organisert av utvalgshensyn, for å kunne velge mellom søkere til høyere stillinger innen statlig og offentlig forvaltning. Etableringen av ordningen hadde også et annet formål av mer sosialt utjevne art. Tidligere ble disse høyere og privilegerte stillingene reservert for mandarinenes (statlige embetsmenns) sønner. Eksaminaasjonene hadde til hensikt å åpne opp for at stillingene skulle gjøres tilgjengelige for unge menn fra alle samfunnsklasser. I praksis var kunnskapskravene til eksamen så sterkt knyttet til mandarinenes erfaring og interesser at det var bortimot umulig for andre å lykkes. Kandidatene ble prøvet i mange områder, blant

annet militær dyktighet og argumentasjonsanalyse, retorikk og lignende. Dette systemet overlevde helt til inn i 1800-tallet (Korp 2003).

Sofistene rundt 500 før Kristus må ha brukt en form for vurdering av undervisningen i taleteknikk i følge Platons og Sokrates beskrivelser. Den Sokratiske (undervisnings)metode som ble introdusert senere inkluderte evaluering i form av en gjensidig konversasjon, som ble drevet av ledende spørsmål (Lysne 2006).

I Europa har institusjonaliserte former for kunnskapsvurdering eksistert siden 1100-tallet da universiteter i Paris og Bologna introduserte eksaminasjon i moderne forstand. Eksamen var etter all sannsynlighet muntlig, der studentene skulle gjengi innlærte svar på kjente spørsmål som ofte innebefattet et dilemma (Korp 2003, Lysne 2006). Eksaminasjonene på universitetene var lenge i hovedsak bestått/stryk vurderinger. Formell karaktergivning ble først introdusert med jesuittene, som eide flere institusjoner for høyere utdanning og universiteter i siste halvdel av det 16.-århundre. De brukte en numerisk karakterskala fra 1-6, der 1 var best. Den såkalte jesuittiske skala ble brukt av mange universiteter blant annet de nordiske. Norge har etter all sannsynlighet den lengste tradisjonen i verden i å bruke denne skalaen, utvidet med desimaler ble den brukt frem til 2005 (Lysne 2006).

De første eksamenssystemene i Vest-Europa oppsto til tross for dette ikke før i slutten av 1700-tallet. Dette sammenfaller med industrialiseringen av de moderne statene, der også kommunikasjon og byråkrati er systemer som etableres. Innenfor denne rammen ble det stadig vanligere å bruke offisielle, skriftlige prøver for å selektere mellom ansatte. Det som skilte dette systemet fra de tidligere var at de var fundert på en kvantifisering av kunnskap. Før dette hadde all kunnskapsvurdering skjedd kvalitativt (Korp 2003).

Hva var så formålet med de institusjonaliserte vurderingene? Det kinesiske hadde vært helt orientert mot seleksjon (utvalg) mens det europeiske var vel så innrettet mot kvalifikasjon. Det vil si å gi legitimitet til bestemte yrkesgrupper og gi innpass i høyere utdanning. Yrkesutdanninger ble mer og mer formell utdanning på bekostning av den tidligere opplæringen som skjedde på arbeidsplassen, noe som etter hvert resulterte i mer fleksible typer av kvalifikasjoner (Korp 2003).

Begge disse formene for vurdering var primært rettet mot individet og faller inn under individvurderingens område. Samtidig er ikke dette hundre prosent entydig i og med at både seleksjon og kvalifikasjon brukt i disse sammenhengene indirekte handlet om å opprettholde bestemte standarder på utdanningene. Således hadde også disse vurderingsordningene en høyere funksjon knyttet til legitimering og sertifisering av de ulike profesjonene som utdanningene munnet ut i. På flere måter har disse ordningene preg av å være tidlige forløpere til det vi i dag betrakter mer som godkjennings-/akkrediteringsordninger for institusjoner eller studier. Senere blir vurderinger av læring sterkere knyttet til mer systemrettede betraktninger om kvalitet og effektivitet for styring og kontroll, samt en mer fremtredende accountability-tenkning.

2.5 Hvorfor og for hvem?

En del av diskusjonene i denne rapporten handler om hvorfor vi skal måle læringsutbytte i høyere utdanning, hvordan det kan anvendes, og hvem som kan tenkes å ha nytte av det. Vi har allerede pekt på at begrepet er tvetydig. Den mest åpenbare tvetydigheten mellom *faktisk* og *foreskrevet* utbytte. Det *faktiske* læringsutbyttet er det som studentene har tilegnet seg av både fagspesifikke og generiske kunnskaper og ferdigheter gjennom studiet, mens det foreskrevne utbyttet er kunnskaper og ferdigheter som det forutsettes at studenter skal oppnå. Denne distinksjonen vil vi ta opp videre i kapittel 5 og 6.

Tar vi for oss vurderinger av det faktiske læringsutbyttet, kan vi trekke inn to ulike dimensjoner. Det ene er formålet med vurderingen, eller målingen, og det andre er hvem som kan ha nytte av disse vurderingene eller målingene. Formålet kan inndeles i det som gjerne betegnes som *summative* eller *formative*. Disse begrepene kan anvendes både i forhold til den enkelte student, og i forhold til evalueringer av kvaliteten på institusjoner eller studier. *Summativ* betyr en form for sluttevaluering med tanke på godkjenning eller sertifisering (for eksempel akkreditering) eventuelt også rangering, mens *formativ* innebærer en vurdering som har til hensikt å gi en tilbakemelding for at den evaluerte skal forbedre seg. *Formative formål* betyr at det ikke sammenlikninger eller rangeringer som står i fokus. Her bruker vi isteden informasjonen som grunnlag for tilbakemelding til institusjoner og fagmiljøer som et grunnlag for å utvikle kvaliteten på undervisningen. I prinsippet kan også informasjonen brukes overfor den enkelte student, men dette vil i større grad være knyttet til de interne vurderingssystemene og det enkelte læringsarbeidet som gjøres underveis.

Mens *summative* formål gjerne forbindes med *kontroll*, forbindes *formative* med *utvikling*. Det er viktig å være klar over at disse to begrepene, *summativ* og *formativ*, ikke kan behandles som gjensidig utelukkende kategorier. I denne sammenhengen er de brukt som sekkebetegnelser for å illustrere noen hovedskillelinjer på området.

Den andre dimensjonen er hvem som kan tenkes å ha nytte av måling av læringsutbytte, og da er det særlig relevant å skille mellom *intern* og *ekstern* anvendelse. Med *intern* mener vi her den personen eller institusjonen som vurderes, mens vi med *ekstern* tenker spesielt på for eksempel politiske myndigheter, potensielle søkere eller allmennheten. Det er et betydelig, men ikke fullt ut, sammenfall mellom denne dimensjonen og *summativ/formativ*. Eksterne interessenter vil primært ha sitt fokus på det *summative* formålet for å bedømme kvalitet og foreta sammenlikninger mellom individer, studier eller institusjoner. Siden det er individet selv, fagmiljøet eller institusjonen som primært kan heve kvaliteten på sitt arbeid, vil de derfor primært være opptatt av *formative* formål.

Fordi så mange av indikatorene som anvendes for å måle resultatene av høyere utdanning er rent kvantitative mål (antall uteksaminerte studenter, fullførte eksamener og studiepoeng), vil en måling av læringsutbytte primært fange opp kvantitative aspekter.

Men det vil også fange opp noen mer kvalitative aspekter, selv om selve målingen er rent kvantitativ. I et slikt perspektiv er vi spesielt interesserte i å sammenlikne mellom fag og læresteder, over tid, eller mellom land, fordi slike relative forskjeller gir et mer relevant bilde enn det absolutte nivået. Dersom måling av læringsutbytte også klarer å fange opp faktorer som hemmer eller fremmer læringsutbytte, vil informasjonen i større grad også kunne brukes som et grunnlag for kvalitetsutvikling.

En viktig distinksjon i tilknytning til modellen over er hvilket nivå vi fokuserer på. Både læringsmål og læringsresultater er i utgangspunktet knyttet opp til den enkelte student: det er den enkelte student som skal tilegne seg de målbårne kunnskapene og ferdighetene, og det er den enkelte students resultater som måles. Slik vi har diskutert begrepene og målingene i denne rapporten, er det heller de *aggregerte* resultatene vi er opptatt av. Hvordan kan vi sammenlikne læringsutbyttet på tvers av fag og institusjoner, og hvordan kan vi foreta sammenlikninger internasjonalt. Bruker vi her undersøkelsene på grunnutdanningens nivå (for eksempel PISA) er det de aggregerte resultatene som er av interesse, mens tilbakemeldingen til den enkelte elev ikke er relevant.

2.6 Oppsummering

Bruken av begrepet læringsutbytte er i Norge av relativt ny dato, men internasjonalt, og kanskje spesielt i Storbritannia, har det lenge vært anvendt. Vår gjennomgang peker på at begrepet på langt nær er klart og entydig. Å bruke begrepet innebærer at man ikke lenger bare vurderer et studiums faglige innhold og undervisning i en kvalitetssammenheng, men også hva studenter lærer. Begrepet dekker over to prinsipielt ulike fenomener: for det første foreskrevne kriterier for hva en student forventes å ha lært, og for det andre hva de faktisk har lært, og som kan vurderes gjennom eksamen og måles gjennom karakterer.

Læringsutbytte deles gjerne inn i to hovedkategorier: fagspesifikke og overførbare (generic). Målene for studenters læring er ikke begrenset til det rent faglige innholdet i studiene som læresteder og fagmiljøer forvalter, men å utvikle andre generelle ferdigheter (samarbeidsevner, analytiske evner osv.) som oppfattes som viktige for å kunne fungere i arbeidslivet.

Vurderinger av studenters læringsutbytte har historisk sett vært rettet både mot å kvalifisere og å selektare. Det har vært universitetene og fagmiljøene selv som har stått for denne vurderingen og sertifiseringen i forhold til de yrkene de ferdige kandidatene har gått inn i.

3 Operasjonalisering og måling av læringsutbytte³

I den grad læringsutbytte har vært forsøkt målt i norsk høyere utdanning, hvordan har det da blitt operasjonalisert? Hvilke ytterligere mulige måter å måle læringsutbytte finnes det tilgjengelige i dag?

I Stortingsmelding nr 27 (2000-2001) *Gjør din plikt – krev din rett* kobles læringsutbytte og progresjon gjennom utsagnet ”For å styrke læringsutbyttet og progresjonen skal det legges vekt på student aktive undervisningsformer i kombinasjon med evalueringer som fremmer læring gjennom jevnlig tilbakemeldinger”. Dette kan tolkes som at både læringsutbyttet og progresjonen styrkes samtidig, og som at de to begrepene i noen grad er avhengige av hverandre.

Stortingsmeldingen sier imidlertid ikke noe konkret om hvilke mål som er tenkt brukt for å måle endring i læringsutbytte. Men siden det argumenteres for å koble læringsutbytte og progresjon blir nærliggende å trekke inn ulike mål som også brukes til å måle progresjon. Mål som er vanlige å bruke på progresjon er *studiepoengsproduksjon* og hvor lang tid studentene bruker på studiene sine, ofte målt gjennom å se på *andel som er ferdig på normert studietid*. I noen andre land brukes *andel som fortsetter i utdanning fra et år til et annet* som et kvalitetsmål i utdanningen, og høy kvalitet kan oppfattes som synonymt med stort læringsutbytte. Andre aktuelle mål vil kunne være *karakter og strykprosent* og *studenters tidsbruk*. Alle disse målene vil bli gjengitt og diskutert i dette kapitlet.

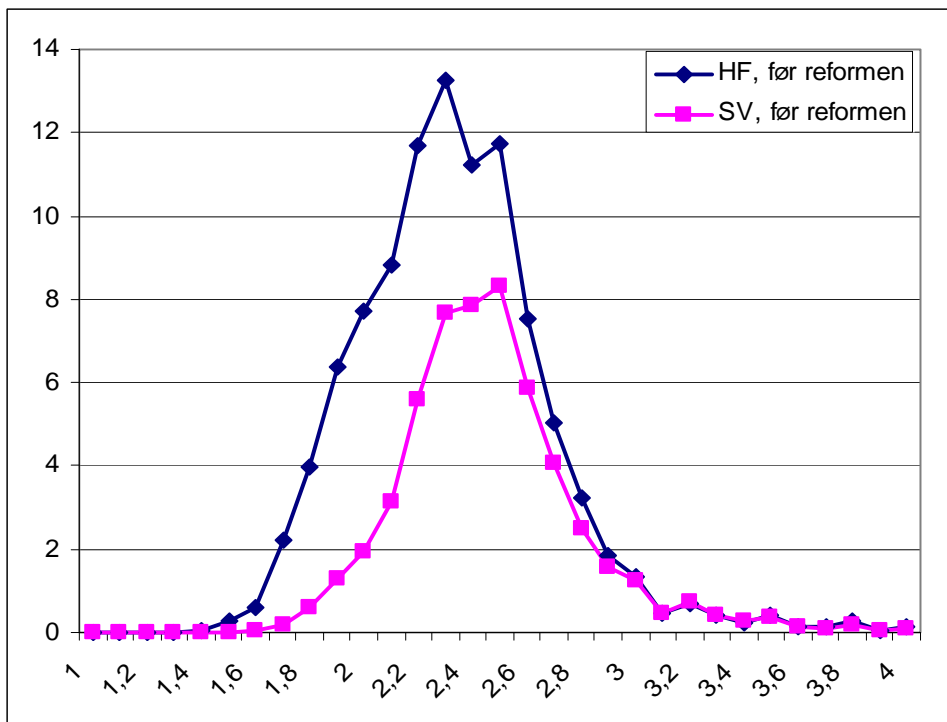
3.1 Karakterer og strykprosent

De målene det sannsynligvis har vært mest nærliggende å tenke på i forhold til måling av læringsutbytte, er karakterer og strykprosent. Disse målene har vært brukt i diskusjoner om kvalitet i utdanningen, men mindre eksplisitt som mål på læring. Samtidig er det nærliggende å betrakte gode karakterer blant studentene som et mål ikke bare på den faglige dyktigheten til den enkelte student, men også som et mål på kvalitet i det aktuelle studiet.

Det er flere problemer knyttet til både karakter og strykprosent som mål på læringsutbytte. Sensuren studenten får er basert på, eller representerer lærestedets/studiets faglige krav og standarder. Karakteren gir studenten eller kandidaten en sertifisering, og denne sertifisering gir i sin tur et signal til omverdenen om studentens kompetanse. Karakterer måler et individs prestasjon, som regel sammenlignet med andre studenter som tar samme eksamen på samme tidspunkt (relativ karaktersetting). Karakterfordelingen på aggregert nivå bør være stabil over tid. En glidning i karakterene over tid, eller ”grade inflation” som det ofte omtales som (Johnson 2003) medfører at det er vanskelig å måle endring i læringsutbytte for alle studenter med utgangspunkt i karakterskalaen. Hvilken form karakterkurven får

³ Diskusjonen i kapitlet er delvis basert på Hovdhaugen, Frølich og Aamodt (2007).

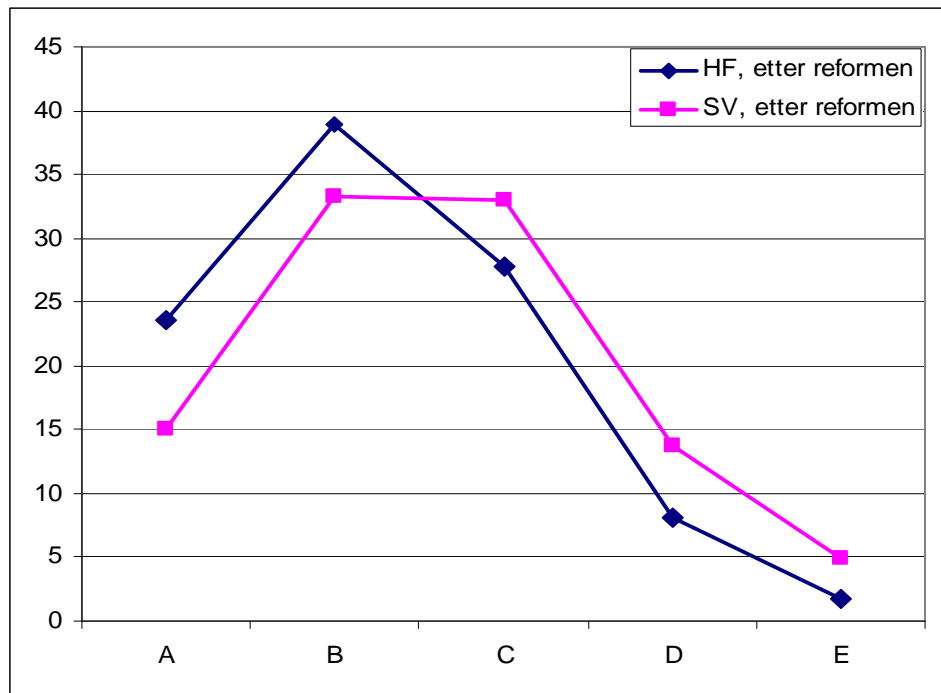
avhenger av om man bruker et normbasert karaktersystem eller et kriteriebasert karaktersystem. Figur 5.1 og 5.2 illustrerer dette.



Figur 5.1: Karakterfordeling høyere grad, universiteter før Kvalitetsreformen (H2000-V2003) – Eksempel på normbasert karakterkurve

Kilde: LIST/ Data brukt i Hovdhaugen og Frølich (2007)

Figur 5.1 viser karakterer på høyere grad i humanistiske og samfunnsvitenskapelige fag ved universitetene før Kvalitetsreformen, mens tilsvarende karakterfordeling etter reformen er presentert i figur 5.2. Før reformen hadde karakterfordelingen en tilnærmet normalfordeling, det var en normbasert eller relativ karakterkurve. Etter reformen, som medførte en endring fra et tallbasert karaktersystem til en bokstavskala som tok utgangspunkt i gitte kriterier, har kurven for høyere grads studier i humaniora og samfunnsfag endret form. Den er ikke lenger en normalfordeling. I stedet får vi en venstreskjev fordeling (positivt skjev) (for nærmere beskrivelse, se Hovdhaugen og Frølich 2007). Dette er en den typen kurve et kriteriebasert system vil få. Med andre ord ser vi at ulike typer karaktersystemer vil gi ulike fordelinger (Yorke 2007). Dermed finnes det en tilleggsutfordring i og med at karaktersystemet i høyere utdanning har blitt endret, fra en type skala og system til et annet.



Figur 5.2: Karakterfordeling høyere grad, universiteter etter Kvalitetsreformen (H2003-V2006) – Eksempel på kriteriebasert karakterkurve

Kilde: LIST/ Data brukt i Hovdhaugen og Frølich (2007)

Dersom vi ønsker å undersøke læringsutbytte gjennom å bruke karakterskalaen, hvordan skal vi registrere økt læringsutbytte i høyere utdanning over tid? Karakterskalaen gir bare tilbakemelding til den enkelte student på dennes prestasjon og gir forhåpentligvis en indikasjon på den enkeltes læringsutbytte. På et aggregert nivå derimot kan karakterer ikke si noe om læringsutbytte, blant annet fordi karaktersettingen alltid vil bedømme studentene i forhold til hverandre. I tillegg vil karaktersystemet påvirke hvilken form kurven får, og denne skal helst ikke endre seg over tid. Dermed kan vi ikke bruke en relativ karakterskala til å undersøke læringsutbytte og endring i læringsutbytte over tid. Undersøkelser av læringsutbytte over tid krever fikseringspunkter å sammenlikne med fra år til år eller fra periode til periode. Dette fikseringspunktet finnes ikke i den norske tradisjonen der karakterer settes relativt etter studentgruppens prestasjoner år for år.

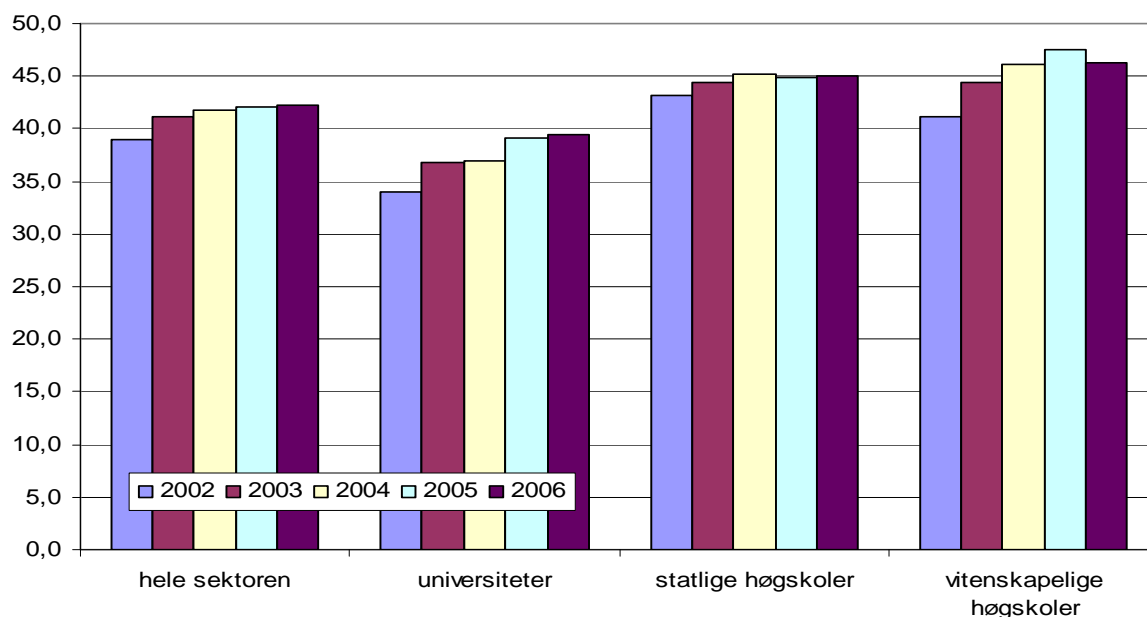
Men det kan reises andre alvorlige innvendinger mot hva eksamen og eksamenskarakterer måler. I følge Lauvås og Jacobsen (2002) er det en risiko for at tradisjonelle eksamener kun prøver studentene i memorering og mindre i forståelse. Kompetansekrav ut over de rent faglige, vanligvis omtalt som nøkkelferdigheter, fanges i liten grad opp gjennom eksamener og eksamenskarakterer. Lauvås og Jacobsen (2002) henviser også til Jakobsen, Rump, Clemmensen & May (1999) som setter spørsmålsteget ved antakelsen om at gode karakterer til eksamen faktisk kan tolkes som bevis for god faglig forståelse. Det er godt mulig at eksamen egentlig måler noe helt annet. Blant annet kan det diskuteres i hvilken grad formelle kunnskapskrav i utdanningen svarer til den typen kunnskap som trengs ved yrkesutøvelse. Her vil det selvsagt være store variasjoner mellom ulike fag og utdanninger, og dette er bare et eksempel på utfordring som karakterer ikke har høyde for.

Eksamenskarakterer er dermed et mål på læringsubytte preget av både validitets- og reliabilitetsproblemer anvendt for den enkelte student. Dersom læringsutbytte skal måles og sammenliknes på institusjonsnivå, blir problemene enda større, blant annet på grunn av en veksling mellom kriteriebaserte og normbaserte vurderinger. Selv om alle fag nå sensureres i forhold til en felles skala, er det store problemer forbundet med å sammenlikne på tvers av fag og institusjoner.

Strykprosent er heller ikke noe egnet mål for å undersøke læringsutbytte. En nedgang i strykprosent kan tolkes både positivt og negativt. Det kan bety høyere kvalitet – at færre studenter stryker og at vi på grunnlag av det antar at de også har oppnådd mer læringsutbytte. Men det motsatte kan like godt være tilfelle, at en nedgang i strykprosent tyder på lavere kvalitet – at man slipper igjennom studenter som egentlig ikke har fått noe særlig læringsutbytte. Fremfor alt kommer denne diskusjonen opp når finansieringssystemet endres slik at det kan lønne seg for lærestedet å la studentene stå. Dette var sannsynligvis grunnen til diskusjonen som kom opp i media i 2005 om hvordan nedgangen i strykprosent skal tolkes (Aftenposten 23.09.05). Samtidig er det ingen institusjoner som på sikt tjener på å ha mange studenter som er på det laveste karakternivået, det vil si som får D eller E. Grunnen til dette er at et lavt karakternivå vil kunne skade lærestedets renommé på sikt, og ingen institusjoner ønsker å være assosiert med det å utdanne kandidater med lavt karakternivå.

3.2 Studiepoengsproduksjon

Studiepoengsproduksjon er egentlig et mål på institusjonell produksjon, hvor mye lærestedet faktisk får ut i studiepoeng av innsatsen de setter inn i undervisning av studentene. De siste par årene har det vært en økning i studiepoengsproduksjon, både ved universiteter og høyskoler (se figur 5.3). Det er først og fremst universitetene og de vitenskapelige høyskolene som har hatt en økning i studiepoengsproduksjonen etter innføringen av Kvalitetsreformen, og studentene får dermed tatt flere poeng etter reformen enn de gjorde før.



Figur 5.3: Studiepoengsproduksjon ved universiteter, vitenskapelig, statlige høyskoler og gjennomsnitt for hele sektoren

Kilde: DBH - Database for statistikk om høgre utdanning

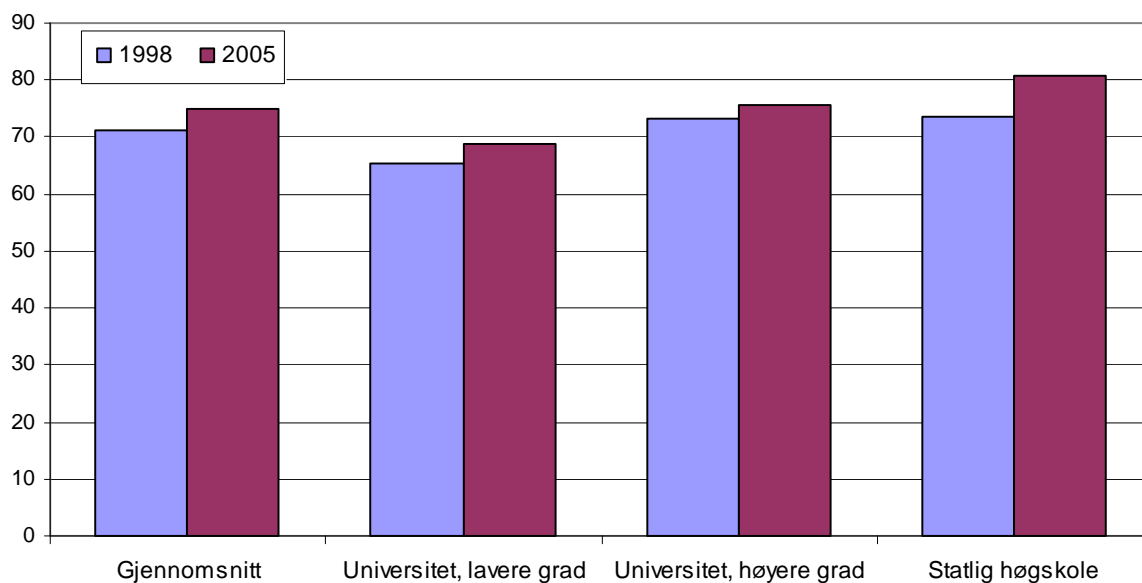
Det kan diskuteres om økningen i studiepoengsproduksjon faktisk kan tas til inntekt for at studentenes læringsutbytte har økt i den samme tidsperioden. Økningen kan skyldes at studiene har blitt modulisert etter Kvalitetsreformen. Dette kommer av at studenter etter reformen får uttelling for alle eksamener de består, mens de før reformen som regel ikke fikk noen poeng dersom de strøk på en del av et grunnfag. Den økte studiepoengsproduksjonen trenger derfor ikke å bety at studentene har lært mer, selv om den viser at den institusjonelle produksjonen ved lærestedet har økt etter innføringen av Kvalitetsreformen. I tillegg finnes det flere andre mulige forklaringer på økningen i studiepoengsproduksjon som ikke kommer av økt læringsutbytte. Blant annet at det har blitt økt konkurranse til noen typer studietilbud, at det brukes alternative vurderingsformer og at det er blitt færre deltidsstudenter etter Kvalitetsreformen (Hovdhaugen et al 2007:25).

Dermed ser vi at studiepoengsproduksjonen vil kunne bli påvirket av blant annet omfanget på emnene og eksamensformen. Det er mindre vanlig at studenter som blir vurdert ved mappe stryker, og dermed øker sannsynligvis studiepoengsproduksjonen på emner som bruker den vurderingsformen. Samtidig er det også mulig at studenter som tar kurs der mappe er vurderingsformen faktisk lærer mer fordi de får kontinuerlig tilbakemelding. Endringer i studiepoengsproduksjon vil naturlig nok også henge svært nært sammen med strykprosenten på et emne, dersom strykprosenten minsker vil studiepoengsproduksjonen øke. Det at institusjonenes finansiering etter Kvalitetsreformen til dels er avhengig av studiepoengsproduksjon var nok en medvirkende årsak til diskusjonen om hva nedgang i strykprosent var en indikasjon på, som kom opp i media i 2005 (se blant annet Aftenposten 23.9.2005). En studie av endringer i karakterer og strykprosent over tid viser imidlertid at

nedgangen i strykprosent begynte lenge før innføringen av Kvalitetsreformen, og at det slett ikke er nedgang i strykprosent innen alle fagområder (Hovdhaugen 2005).

3.3 Normert tid

Et annet mål på progresjon er andel som er ferdig på normert tid, eller andel som følger normert studieprogresjon. Foreløpig finnes det ikke tilgjengelige tall på hvor stor andel av studentene som fullfører en bachelor på normert tid etter reformen. Med utgangspunkt i data fra Levekårsundersøkelsen for studenter kan vi se på andelen studenter som sier at de følger normert studieprogresjon før og etter Kvalitetsreformen. Dette er illustrert i figur 5.4.



Figur 5.4: Andel heltidsstudenter som følger normert studieprogresjon ved universiteter og statlige høyskoler

Kilde: Levekårsundersøkelsen blant studenter 1998 og 2005

Figuren viser at det er en noe større andel av studentene som følger normert studieprogresjon etter reformen enn det var før. Imidlertid er økningen forholdsvis moderat, det er bare ved de statlige høyskolene det er en relativt kraftig økning. Aamodt og Hovdhaugen (2007) finner også at det er en signifikant økning i andel som følger normert studieprogresjon blant begynnerstudentene, noe som kan tolkes som at økningen i andelen som følger normert studieprogresjon blant heltidsstudentene bare gjelder for de yngste studentene.

Men det å følge normert studieprogresjon er egentlig ikke et mål som sier noe om studentenes læringsutbytte, det er snarere et mål på effektivitet. Det er heller ikke sikkert at læringsutbyttet til en student som følger normert studieprogresjon, og en som ikke gjør det, er forskjellig. Dersom det skulle være tilfelle finnes det heller ikke noen brukbare metoder for å måle dette.

3.4 Studenters tidsbruk

Studenters tidsbruk er en innsatsfaktor snarere enn et mål på utbytte. Men læring krever innsats, og fordi tidsbruk indikerer arbeidsomfanget i studiene, er det likevel et interessant mål i vår sammenheng. Vi ville forvente samsvar mellom hvor mye tid eller innsats studenten legger i studiet og hvor mye studenten lærer, men denne sammenhengen er mindre klar enn man ville anta (Havnes & Aamodt 2005). Dersom vi ser karakter som et mål på den enkeltes læringsutbytte er det samsvar mellom studieinnsats målt i tid og karakterer. Studenter som fikk A på siste eksamen oppgir at de har brukt mer tid på studiene sine enn studenter som har oppnådd andre karakterer (Hovdhaugen, Frølich & Aamodt 2007:22). Men det er likevel ikke mulig å angi en norm for hvor mye studenter bør studere, slik det ofte blir presentert i media (se blant annet Aftenposten 15.1.2007). Det kan også være store variasjoner i tidsbruk mellom studenter innen samme fag som har oppnådd samme karakter, det er relativt vanlig med stor spredning i slike mål. Dermed er det ikke mulig å si at en høy tidsbruk vil garantere god karakter, men økt innsats vil sannsynligvis gjøre det lettere for en student å oppnå en god karakter.

Det kan selvsagt diskuteres om tidsbruk overhodet kan ses på som et mål på læringsutbytte, da det lett blir et mål som måler kvantitet i studiet i stedet for kvalitet. I tillegg vil en gjennomsnittlig studietid er påvirket av hvordan den er målt, for eksempel i hvor mange kategorier eller i hvilken grad man har inkludert ekstremverdier i analysene. Et mål på gjennomsnittlig studietid blant studenter vil i seg selv være relativt uinteressant og lite informativt. Derimot er forskjeller i studietid mellom ulike fagområder (Wiers-Jenssen og Aamodt (2002), Hovdhaugen (2004) og Hovdhaugen og Aamodt (2006) interessant. Fagforskjeller i studietid er svært stabile over tid, studenter i jus, på sivilingeniørstudiene og i medisin bruker alle over 35 timer i uken på studiene sine, mens studenter innen humaniora, samfunnsvitenskap og enkelte høyskoleutdanninger bruker forholdsvis lite tid på studiene, i underkant av 25 timer per uke. Et mulig fremtidig forskningstema vil kunne være å prøve å finne forklaringer til disse fagforskjellene.

Et annet argument som taler mot å bruke tidsbruk som mål på læringsutbytte er at det krever forholdsvis ressurskrevende datainnsamlingsmetoder. Det er nødvendig å anvende spørreskjemaundersøkelser for å kartlegge hvor mye tid studentene bruker på studiene sine. Et annet problem med data på studietid er at de er selvrapporert og dermed ikke veldig presise. Dette gjør at det er svært vanskelig å si noe normativt om hvor mye tid studentene bør bruke på studiene sine. Hvor mye tid en student trenger for å lære seg en bestemt mengde pensum vil avhenge både av personlige egenskaper ved studenten, faglige krav og pensums omfang, fagets egenart samt undervisnings- og innlæringsmetodene som blir brukt i emnet.

3.5 Andel som fortsetter i utdanning fra et år til et annet

I land som USA, Australia og Storbritannia brukes andel studenter som fortsetter i utdanning fra et år til et annet (retention rate) som en indikator på utdanningskvalitet og institusjonell ytelse eller prestasjon (Yorke & Longdon 2005). Dette er ikke et mål som har vært brukt i Norge.

Tanken bak målet er at institusjoner som holder på en større andel av studentene sine har høyere kvalitet eller presterer bedre enn andre institusjoner. Imidlertid vet vi fra både internasjonal og norsk forskning at andel studenter som fortsetter i utdanning fra et år til et annet ved en gitt institusjon i stor grad avhenger av hvilken type institusjon det er og hvilke typer studier institusjonen tilbyr (se for eksempel Tinto 1993). I Evalueringen av Kvalitetsreformen kom Hovdhaugen og Aamodt (2006) frem til at universitetene hadde blitt noe bedre til å holde på studentene etter reformen enn de var før, mens det var uendret for de statlige høyskolene. Imidlertid er det slik at de statlige høyskolene allerede før reformen holdt på en forholdsvis stor andel av sine studenter, nesten fire av fem fortsatte etter første studieår. Dette kommer sannsynligvis av typen utdanning de ulike typene læresteder har. Utdanningene som de statlige høyskolene tilbyr er i stor grad strukturerte løp som er relativt korte og der studentene ofte blir sertifisert til et yrke når de har fullført utdanningen (for eksempel sykepleier eller førskolelærer).

Forskjeller i andel studenter som fortsetter i utdanning fra et år til et annet ved ulike typer institusjoner kan henge sammen med forskjeller i fagsammensetning og utdanningstilbud ved lærestedene og ikke av kvalitetsforskjeller. Derfor er heller ikke et slikt mål sannsynligvis noen god måte å måle læringsutbytte eller kvalitet på.

3.6 Diskusjon av målene og mulighetene for å måle

De fleste målene som er diskutert i det foregående er drøftet av Hovdhaugen, Frølich og Aamodt (2007) i en artikkel om læringsutbytte i Uniped. Basert på data fra evalueringen av Kvalitetsreformen finner de noen positive trekk ved reformen, blant annet ”at studiepoengsproduksjonen har økt over tid, en større andel av heltidsstudentene oppgir at de følger normert studieprogresjon og at studentene i gjennomsnitt bruker mer tid av studietiden sin på selvstudier” (Hovdhaugen et al 2007:26). Men, i likhet med fremstillingen her kommer de frem til at alle disse indikatorene er egentlig mål på effektivitet og ikke på læringsutbytte, og bør derfor heller ikke brukes som indikator på det.

Samtidig er det noen vesentlige forskjeller mellom disse fire indikatorene vi har sett på i dette kapitlet. Karakter er en indikator på individnivå, mens strykprosent, studietid og studiepoengsproduksjon alle er mål på aggregert nivå. Karakterer gir tilbakemelding til den enkelte student, men ikke om alles prestasjon. I en relativ karakterskala gir karakteren tilbakemelding til studenten om vedkommendes prestasjon i forhold til de andre som har tatt eksamen på samme tidspunkt. Karakterer kan dermed muligens brukes til å måle det individuelle læringsutbyttet en student får, men gir ikke nødvendigvis noen god

sammenlikning mellom fag og institusjoner eller over tid. Med andre ord er det ikke mulig basert på bare karakterer å si noe om det generelle eller populasjonens læringsutbytte. I forhold til de andre tre målene som ble tatt opp i Hovdhaugen et al (2007) kan de bare si noe om det aggregerte nivået, ikke om individets læringsutbytte.

Hovdhaugen et al (2007) konkluderer at det er vanskelig å måle læringsutbytte ved å bruke et enkeltstående mål, og foreslår derfor heller å bruke flere mål sammen, for å oppnå et mest mulig nyansert bilde. Det er mulig at et sammensatt mål er en bedre måte å måle læringsutbytte på, men begrensningen er likevel at indikatorene stort sett bare måler effektivitet.

For øyeblikket er den mest realistiske tilnærmingen til å måle læringsresultater på gjennom selvrapportert læringsutbytte i undersøkelser blant studenter og kandidater. Imidlertid er det en rekke utfordringer også knyttet til det. I forhold til kravene om objektive kriterier har denne metoden selvsagt klare svakheter. Norske studenter er per i dag ikke trent i å vurdere sine resultater i forhold til gitte faglige krav, og slik spørsmålene om læringsutbytte er stilt, fanger de primært opp de ikke-fagspesifikke eller generiske kvalifikasjonskomponentene. I tillegg vil studentene svare relativt og ikke i forhold til faste krav: også svært svake studenter kan oppleve å ha fått et stort utbytte selv om de bare så vidt er i stand til å bestå en eksamen. Et annet problem med selvrapportert læringsutbytte er at det ikke finnes tidligere data, slik at det ikke ennå er mulig å sammenligne over tid. Men da ingen av de andre målene som er gjennomgått i dette kapitlet er særlig velegnet til å undersøke læringsutbytte er kanskje selvrapportert læringsutbytte det beste alternativet vi har. Slike data ble samlet inn og analysert i forbindelse med evalueringen av Kvalitetsreformen (Aamodt, Hovdhaugen og Opheim 2006), og i arbeid med databasen StudData ved Senter for profesjonsstudier ved Høgskolen i Oslo (se bl.a. Havnes og Aamodt 2005, Aamodt 2005).

En fordel ved å bruke spørreskjemadata med selvrapportert utbytte, er at dataene inneholder et bredt sett med informasjon som gjør det mulig ikke bare å sammenlikne resultater på tvers av fag og institusjoner, men også å sette resultatene i forhold til individuelle særtrekk hos studentene. Dermed er det også mulig å studere hva som fremmer og hva som hemmer god selvrapportert læring. NIFU STEP har startet med å gjøre videre analyser av selvrapportert læringsutbytte basert på Levekårsundersøkelsen blant studenter, og vil videreføre dette arbeidet i 2008. Her vil vi se på sammenhenger mellom karakterer og selvrapportert læringsutbytte, og hvordan læringsutbyttet varierer etter individuelle trekk ved studentene, trekk ved lærested og studium, samt studentenes studieinnsats og studiemåte. Disse analysene vil både kunne danne grunnlag for å drøfte og utvikle metodene, og gi kunnskaper om hvilke forhold som ser ut til å påvirke læringsutbyttet. Ikke minst vil det være interessant å studere om karakterer og selvrapportert læringsutbytte fanger opp liknende kvaliteter, eller om det dreier seg om komplementære forhold.

3.7 Oppsummering

Læringsutbytte er et begrep som det viser seg forholdsvis vanskelig å finne en god operasjonell definisjon på og dermed blir det også vanskelig å måle, i hvert fall med de mål vi har tilgjengelige per i dag. Karakterer, strykprosent, studiepoengsproduksjon, andel studenter som fortsetter i utdanning fra et år til et annet og andel som fullfører på normert tid er alle mål på effektivitet i utdanningen, snarere enn mål på læringsutbytte. Studietid er nok heller ikke et velegnet mål på læringsutbytte, både på grunn av at det er lite presist og på grunn av at det er kostnadskrevenne å samle inn. Det er mulig at en kombinasjon av mål kan fungere godt, men det kan være vanskelig å velge ut hvilke mål som skal inngå i et slikt samlemål. Selvrappert læringsutbytte er sannsynligvis det beste målet vi har på læring så langt, men det målet er foreløpig forholdsvis lite utforsket og trenger derfor å bli videreutviklet.

4 Kvalitet og ansvarlighet

4.1 Innledning

Utviklingen av de internasjonale undersøkelsene av læringsutbytte i grunnopplæringen (PISA, TIMMS, PIRLS) har som ett av sine formål å gi mer og bedre informasjon om resultatene av skolens virksomhet. Det er derfor ikke unaturlig at det blir en økt interesse for læringsutbytte også innenfor høyere utdanning.

Neave 2002) påpeker at utviklingen av masseutdanning på høyere nivå har drevet fram det han betegner som "the stakeholder society". Studiestedet har en utdanningsmessig, økonomisk, juridisk og moralsk forpliktelse til å være transparent – og å demonstrere offentlig for seg selv og omverdenen at løftene som er gitt til studenter, foreldre, finansører og samfunnet som helhet blir holdt (Hersh 2004). Massifiseringen har dessuten ført til økt mangfold eller diversitet i sektoren, og med derav økende vansker med å holde oversikt i forhold til de tradisjonelle universitetene (Bergan 2007). Konsekvensene er dermed at det i økende grad stilles eksterne krav overfor lærestedene. To eksempler på dette er kravene til formaliserte systemer for kvalitetssikring og kvalitetsutvikling, samt at lærestedene i større grad må være i stand til å redegjøre og informere om sin egen virksomhet og resultatene av den. Interessen for læringsutbytte er derfor et direkte uttrykk for disse utviklingstendensene.

4.2 Kvalitetssikring og kvalitetsutvikling

Selv om begrepene kvalitetssikring og kvalitetsutvikling henspiller på utdanningenes innhold og dermed på det læringsutbytte studentene har i høyere utdanning, har imidlertid de prosedyrer som har blitt iverksatt i europeiske og norsk høyere utdanning i liten grad klart å adressere slike spørsmål. Prosedyrene har i stedet blant annet hatt som målsetting å (Frazer 1997):

- Bidra til økt ansvarlighet i de høyere utdanningsinstitusjonene
- Bidra til å bedre informasjonen om høyere utdanning
- Bidra til økt konkurranse i sektoren
- Bidra til å overføre myndighet fra nasjonalt til institusjonelt hold
- Bidra til institusjonelle sammenligninger
- Bidra til økt studentmobilitet
- Bidra til å kontrollere nye tilbydere i høyere utdanning

Måten dette har vært gjort på er stort sett den samme i alle land, selv om benevnelsene som brukes på prosedyrene kan variere. Uansett om det dreier seg om studieprogramevalueringer, fagevalueringer, audit eller akkreditering er essensen i prosedyrene som er etablert stort sett å foreta en sjekk av innsats- og prosessindikatorer. Dette betyr at man vurderer om strukturene og prosessene rundt et studieprogram eller et

lærested er tilstrekkelige i forhold til ulike indikatorer. Noen typiske eksempler på slike indikatorer er antallet og kvalifikasjonene til det vitenskaplige personalet, lokaliteter, vitenskaplig utstyr og ressurser, eksistensen av og formuleringene knyttet til studie-, virksomhets- eller strategiske planer. Problemet med slike indikatorer er at de i liten grad sier noe om kvaliteten på læringsutbyttet. Selv om man kan anta at det er en sammenheng mellom personalets kvalifikasjoner og studentenes læringsutbytte, er det også mulig å argumentere for det stikk motsatte, der tungt kvalifisert personale heller vil arbeide med forskningsrelaterte oppgaver enn å undervise og bidra til studentenes læring.

Slik sett har kvalitetsutviklings- og kvalitetssikringsarbeid i liten grad klart å adressere spørsmål knyttet til læringsutbytte (Stensaker & Harvey 2006), men det finnes enkelte unntak. I England er det eksempelvis blitt etablert et eget "Higher Education Academy" som systematisk forsøker å støtte opp under lokalt kvalitetsutviklingsarbeid gjennom å bidra til utviklingsprosjekter for å forbedre undervisning, evaluering og læring. I enkelte land har man også eksterne sensorer (England, Danmark og Norge) som gjennom sitt arbeid i evalueringen av studentenes eksamen besitter mye kunnskap om hvilke kvalifikasjoner studentene sitter igjen med etter endt utdanning. Slike prosedyrer har imidlertid stort sett vært frikoplet fra det øvrige kvalitetssikrings- og utviklingsarbeid. Informasjonen fra de eksterne sensorene har i liten grad vært samlet inn, analysert eller brukt offensivt i arbeidet med å forbedre kvalitet. I de seneste årene er det imidlertid skjedd en endring i bruken av de eksterne sensorene i retning av å føre et overordnet *tilsyn* med utdanningene og studieprogrammene. Ordningen er imidlertid for ny til at man har noe særlig kunnskap om hvordan den virker.

Den økende interessen for såkalte kvalifikasjonsrammeverk kan på mange måter sies å være svaret på problemene etablerte nasjonale og institusjonelle kvalitetssystemer har når det gjelder læringsutbytte og resultatkomponenten i høyere utdanning. Formålet til disse kvalifikasjonsrammeverkene er blant annet å spesifisere hva studentene skal kunne etter endt utdanning, der kvalifikasjonsrammeverkene dermed etableres som en slags overordnet standard for de kvalitetssikrings- og utviklingsprosedyrer som eksisterer (se for øvrig kapittel 5 og 6 for mer om kvalifikasjonsrammeverkene).

4.3 Institusjonell ansvarlighet

Ett utgangspunkt for å studere læringsutbytte, er å spørre om hva den enkelte student og grupper av studenter har fått med seg av faglig utbytte av studiene. Et annet utgangspunkt er at læringsutbytte også kan anvendes til å vurdere kvaliteten på studiet eller lærestedet. Her finner vi en klar parallell til de ulike bruksområder studier som de norske nasjonale prøvene, PISA-studiene og andre internasjonale undersøkelser har. De kan ha et rent individuelt formativt innhold brukt som tilbakemelding til den enkelte elev, som et redskap for å vurdere skolers kvalitet og effektivitet, og endelig som et utgangspunkt for internasjonale sammenlikninger. I dette avsnittet vil vi redegjøre for hvordan læringsutbytte kan koples til institusjonene, og ikke minst som et redskap for å framskaffe mer relevant informasjon om kvaliteten på institusjonenes virksomhet.

”Accountability” som fenomen er de siste 20 år blitt et stadig gjentatt argument for å åpne opp og i langt større grad synliggjøre ulike offentlige instansers tjenester, herunder også høyere utdanning. En del av bakgrunnen for at høyere utdanning etter hvert blir underkastet en slik form for overvåkning og oppmerksomhet har å gjøre med en samfunnsutvikling preget av masseutdanning – en utvikling som har gått fra en situasjon der høyere utdanning var forbeholdt de få til å bli en høyere utdanning åpen for nesten alle. Dette henger også naturlig sammen med at det i tillegg allokeres store offentlige midler til sektoren, og at skatteyttere/velgere har et berettiget krav på informasjon om hvordan disse midlene forvaltes, i likhet med midler brukt ellers i velferdssystemet. Det er derfor heller ikke lenger like selvsagt at det er de faglig ansatte innenfor academia som forvalter de faglige standardene. I den helt siste tid, og spesielt med opphav i USA stilles det også krav til bevis (evidens) for at ulike tjenester virker etter hensikten. Å måle læringsutbytte blant studenter og elever kan også fortolkes i en slik sammenheng. (Foss Hansen 2007).

Det er ikke enkelt å finne en entydig norsk oversettelse av det engelske begrepet ”accountability”. Det nærmeste er ”ansvarlighet”, men begrepet omfatter også ”å gjøre rede for” eller ”å rapportere om”. Vi velger å bruke ordet ansvarlighet som dekker godt den definisjonen Martin Trow (1996) anvender, der accountability er å bli holdt ansvarlig, å stå til ansvar, legalt, finansielt eller moralsk/intellektuelt, og å rapportere og å rettfærdiggjøre sin virksomhet. Det kan videre skilles mellom ekstern og intern ”ansvarlighet”, og mellom legal/finansiell og akademisk ”ansvarlighet”.

I følge Trow (1996) henger kravene om økt ansvarlighet sammen med redusert tillit i et system der også markedskreftene ikke er sterke. Innføringen av mer markedsliknende finansieringssystemer kan dermed sies å fylle noe av den samme funksjonen som økt vekt på ”ansvarlighet”.

Kravene om ”ansvarlighet” er også utgangspunkt for framveksten av evaluerings- og akkrediteringssystemer. Det er vel heller ikke tilfeldig at begrepet ”audits” brukes om den form for tilsyn man bruker i forhold til kvalitetssikringssystemene, et begrep som ellers brukes på rent økonomisk revisjon.

Hovedfunksjonen til denne ansvarligheten burde være å optimalisere utdanningsmessig effektivitet – og at evalueringer og rapporteringer av resultater er i stand til å vise at formålene med den høyere utdanningen blir oppfylt. En tenker seg at utdanningsmessig effektivitet målt hovedsakelig, men ikke bare via studentenes læring, er den beste enkeltstående standard for denne ansvarligheten. Dette har det blitt stilt spørsmål ved spesielt i USA. Hersh (2004) peker på at denne typen målinger ikke er tilfredsstillende. Det hevdes at det er umulig å måle på en ordentlig måte utdanningsmessig verdi av en institusjon hvis det ikke foreligger et konkret og kausalt forhold å undersøke den utdanningsmessige innvirkningen opp mot. Input (ofte blant annet SAT skårer i USA) fremholdes som fortsatt viktig, men ikke som godt nok. Eksamineringsrater er et annet mål for effektivitet og

kvalitet som ofte blir brukt som mål for institusjonell ansvarlighet, men også disse blir vurdert som ikke fullgode nok til å si noe om hva som faktisk blir lært.

Diskusjonen i USA har ført debattantene inn i betraktninger om såkalt "value added" kan ses på som en løsning på utfordringen. Det vises til at institusjonell "excellence" og kvalitet bør bestemmes ut fra i hvilken grad en institusjon utvikler studentenes evner. Forskjeller i studentenes læringsresultater etter lærested og studium behøver ikke å være et resultat av selve den faglige kvaliteten, men av hvor gode studenter som er rekruttert (inntakskvalitet). "Value added" defineres som hvordan studentenes kompetanse og kunnskaper er blitt økt som et resultat av å studere ved en bestemt institusjon eller i et bestemt studium. (Hersh 2004: 5). Det vises til at dette krever vurdering av hva studenter vet og kan gjøre når de begynner på college og igjen vurdere dem i løpet av studiet, samt etter at de har hatt full uttelling av deres college eksamen. "Value added" er forskjellen mellom målingen av studentene når de begynner på college og måling av dem når de har fullført college. "Value added" er forskjellen som college utdanningen utgjør.

Hersh (2004) peker på en rekke fordeler ved denne typen tilnærming for dokumentasjon av studentenes læring. Det kan gi lærere og studenter bedre forståelse av den undervisnings- og læringsprosessen de er en del av, og gi lærestedene en mulighet til å måle den samlede effekten av sine studieprogrammer. Det gir videre en mulighet for hele sektoren ved å gi muligheter for å sammenlikne på tvers av ulike typer institusjoner, samt å utvikle insentivsystemer, samt framskaffe relevant informasjon for den politiske styringen. Endelig kan man framskaffe informasjon som er relevant for studenter i deres valg av lærested eller studium.

Han peker også på at dette i stor grad har mange sammenfallende elementer med moderne organisasjonstenkning og særlig perspektiver knyttet til lærende organisasjoner i et informasjonsdrevet samfunn.

Videre peker Hersh på at det finnes en rekke barrierer i høyere utdanning mot å implementere systemer for måling av læringsutbytte, men at man i USA har flere eksempler på gode evalueringsmetoder. Imidlertid er det kun noen få institusjons- overgripende "value added" tilnærminger. Han velger å presentere et av disse – "The Collegiate Learning Assessment project (CLA)" som vil bli omtalt nærmere i kapittel 5.

4.4 Oppsummering

Ett av våre spørsmål innledningsvis var hvorfor det er viktig å studere læringsutbytte, og hvorfor det nå er en økende interesse for det, også innenfor høyere utdanning. I dette kapitlet har vi gitt to begrunnelser. Det har for det første sammenheng med de økende eksterne kravene til at universiteter og høyskoler skal utvikle formelle systemer for kvalitetsutvikling og kvalitetssikring, og for det andre de nærliggende kravene om at institusjonene skal stå ansvarlig for og å kunne redegjøre for sine resultater – det som dekkes av det engelske begrepet "accountability".

Mye av arbeidet med å utvikle kvalitetssikringssystemer er rettet inn mot å registrere innsatsfaktorene (antallet og kvalifikasjonene til det vitenskaplige personalet, lokaliteter, vitenskaplig utstyr og ressurser, eksistensen av og formuleringene knyttet til studie-, virksomhets- eller strategiske planer). Interessen for å registrere læringsutbyttet kan ha sammenheng med et ønske om i større grad å kunne fange opp resultatene av utdanningsvirksomheten.

5 Noen internasjonale eksempler

5.1 Innledning

Bolgnaprosessen forbindes i Norge trolig først og fremst med endringene i gradstruktur, med retningslinjer for en todelt 3 + 2 struktur. Imidlertid inneholder reformprosessen som er ført videre gjennom Lisboa strategien (2000), og møter på ministerplan i Praha (2001) Berlin (2003), Bergen (2005) og London (2007) en rekke andre elementer med tilsvarende mål om harmonisering, mobilitet, økt kvalitet og relevans. Ikke minst representerer etableringen av det Europeiske kvalifikasjonsrammeverket som ble initiert i forbindelse med Praha-møtet i 2001 et viktig utgangspunkt i vår sammenheng.

Et viktig element under kvalifikasjonsrammeverket er ”competence-based learning”. Kompetanser sees som beskrivelser av læringsutbytte (Adam 2006), og i de såkalte Dublin deskriptorene (Dublin descriptors)⁴. Dublin deskriptorene definerer for det første en del generelle betingelser for å kunne tildele grader på bachelor-, master- og doktorgradsnivå. De skiller videre mellom å ha tilegnet seg kunnskaper og forståelse, å kunne anvende denne kunnskapen og forståelsen, å kunne foreta bedømmelse, kunne kommunisere, og evner til videre læring.

En annen relevant aktivitet finnes innenfor TUNING prosjektet⁵, som har sitt fokus på utdanningsstrukturer og studienes faglige innhold som er lærestedenes ansvar, ikke på utdanningssystemet som er de politiske myndighetenes ansvar. Reformene i Bologna-prosessen er koplet til å skape et mer enhetlig system for høyere utdanning i Europa, og å øke sammenliknbarheten mellom studiene. Innenfor denne utviklingen er formålet med TUNING prosjektet å bidra til mer enhetlige og sammenfallende kvalifikasjonsrammeverk, og å beskrive disse gjennom arbeidsmengde, nivå, læringsutbytte kompetanser og profil.

Innenfor rammen av TUNING prosjektet er det utviklet en rekke beskrivelser og kriterier for kompetanse, både generiske og mer fagspesifikke.

Tuning skiller mellom tre typer generiske kompetanser:

- *Instrumentelle kompetanser: kognitive, metodiske, teknologiske og språklige ferdigheter*
- *Personlige kompetanser: individuelle ferdigheter som sosiale ferdigheter og samarbeidsevner*

⁴ Link til Dublin deskriptorene:

<http://www.jointquality.nl/content/descriptors/CompletesetDublinDescriptors.doc>

⁵ For en nærmere beskrivelse av TUNING prosjektet: se

<http://www.tuning.unideusto.org/tuningeu/index.php?option=content&task=view&id=173&Itemid=209>

- *Systemiske ferdigheter: kunnskaper og ferdigheter i forhold til hele systemer (en kombinasjon av forståelse, sensibilitet og kunnskap; her er instrumentelle og personlige kompetanser en forutsetning)*

Fagspesifikke kompetanser er innenfor TUNING prosjektet hittil utviklet for ni fagområder: økonomisk administrative fag (business administration), kjemi, utdanningsvitenskapelige fag, Europastudier, historie, geologi, sykepleiefag og fysikk.

For at vår diskusjon av de ulike forsøkene på å beskrive læringsutbytte innenfor disse prosessene skal ha et litt mer konkret grunnlag, har vi også under avsnitt 5.4 diskutert en britisk eksempel.

5.2 Et europeisk kvalifikasjonsrammeverk

Det arbeid som har vært nedlagt i forbindelse med de såkalte Dublin deskriptorene og i de ulike Tuningprosjektene kan betraktes som sentrale byggesteiner i det europeiske kvalifikasjonsrammeverket som ministermøtet i Bergen vedtok i 2005. Selv om et sentralt formål med et slikt rammeverk er å adressere spørsmål knyttet til læringsutbytte, har etableringen av et kvalifikasjonsrammeverk flere formål. Ikke minst kan et europeisk kvalifikasjonsrammeverk ses som et instrument for ulike myndigheter, og for arbeidsgivernes eller det nasjonale og internasjonale arbeidsmarkedets behov for økt *transparens* mellom og innen ulike land (Berg 2004; Bergan 2003; 2007; Adam 2007). Årsaken til dette kan finnes i den uklarhet som fremdeles omgir høyere utdanning i Europa: Hvordan samsvarer et gitt studieprogram med tilsvarende studieprogram i andre land? Er bachelorstudier i ett land det samme som i et annet, selv om man studerer ett år lengre? Hva er den innholdsmessige forskjellen på studieprogrammer med noe ulikt navn, og er det eventuelt likhetene på studieprogrammer med forskjellig navn?

I de siste årene er det etablert nasjonale systemer for utvikling av kvalitet, eksperimentering med akkreditering, behovet for gjensidig godkjenning og nasjonal gjennomsiktighet i forhold til prosedyrer og innholdet i de kvalitetsvurderinger. Dessuten er det en stadig større interesse knyttet til hva kvalitetsarbeid bidrar med å forhold til studentenes læring og deres ferdigheter og kunnskap etter endt utdanning. Slik sett kan det hevdes at det politiske fokus og de politiske utfordringene ikke lenger er knyttet til kvalitet, men på *læringsutbytte, kompetanse og eventuelle kvalifikasjoner for arbeidslivet* – både i en nasjonal og i en internasjonal kontekst.

Initiativet til å utvikle et europeisk ”overarching framework of qualifications for the European higher education area” (Berlinkommunikatet 2003) kan hevdes å være svaret på dette. Når rammene til et slikt europeisk kvalifikasjonsrammeverk ble vedtatt i Bergen i forbindelse med ministermøtet i 2005 var en forutsetning at et slikt overordnet europeisk rammeverk nettopp skal knytte sammen ulike nasjonale kvalifikasjonsrammeverk, og der kombinasjonen av disse er tiltenkt å løse mange problemer og utfordringer. Adam (2003: 5-6) har listet opp de mest sentrale:

- Klargjøre mål og formal med kvalifikasjoner
- Øke borgernes og arbeidsgivernes bevissthet nasjonalt og internasjonalt I forhold til kvalifikasjoner
- Øke adgang og sosial integrering
- Trekke opp eksempler på integrasjon og overlapping
- Lette nasjonal og internasjonal anerkjennelse og mobilitet
- Identifisere alternative retninger
- Sette kvalifikasjoner i forhold til hverandre
- Peke på utviklingsmuligheter så vel som hindringer
- Legge til rette for og støtte studentene og klargjøre muligheter

Det er likevel ikke enkelt å gi en klar definisjon av hva et rammeverk for kvalifikasjoner ("Qualifications Framework") skal innebære, og ulike aktører er langt fra enige om innholdet og formålene. Ser man på høyere utdanning er noen elementer imidlertid allerede i stor grad på plass:

- Inndelingen av høyere utdanning i "lavere grads" og "høyere grads" utdanning, ofte operasjonalisert gjennom bachelor og mastergradsbetegnelser, og som angir ulike *kompetansenivåer*, er ett viktig element
- Utbredelsen av ECTS (European Credit Transfer System) som angir et mål på *arbeidsmengden/kompetanseomfanget* på et studium er et annet sentralt element (60 studiepoeng = 1 års studier)

Problemene i forhold til disse to elementene er både at vi ikke får noe informasjon om *innholdet i kompetansen* som oppnås, samt at ulik innretning og lengde f eks på bachelorgraden også kan skape uklarhet om hva slags kompetansenivå en utdanning faktisk har i en internasjonal målestokk. Det er da også nettopp knyttet til innholdet i kompetansen som oppnås at det europeiske "Tuning" prosjektet og utarbeidelsen av de såkalte Dublin-deskriptorene er ment å ha en funksjon; hvordan løse problemet knyttet til nasjonale forskjeller i hvordan kompetanse vurderes? Å få anerkjent en utdanning eller deler av en utdanning har alltid vært et problem, og ett av målene i Bolognaprosessen er å gjøre dette enklere ved en mer gjensidig anerkjennelse (recognition). Det er et interessant spørsmål å følge framover om universitetene faktisk vil godta studier fra fremmede læresteder på en mer sjenerøs og automatisk måte.

5.3 Arbeidsomfang

Et sentralt mål med noen av de pågående internasjonale reformprosessene i høyere utdanning er å lette mobilitet, forenkle anerkjennelsen av studier på tvers, og å lage mer transparente beskrivelser. Innføring av en felles internasjonal karakterskala er ett ledd, mer viktig i vår sammenheng er kanskje ECTS-systemet for å vekte utdanningene. I rapporten "A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area" (Ministry of Science, Technology and Innovation (Danmark) 2005. s. 44) sies det:

”A credit framework is a way of valuing, measuring, describing and comparing learning achievement, and the credits themselves are a quantified means of expressing the volume of learning based on the achievement of learning outcomes and their associated workload. Credits and levels are tools used to represent learning and measuring learning volume.”

Læringsmålene for et bestemt studium eller en studiemodul er med andre ord ikke bare knyttet til selve det faglige innholdet, men er også uløselig koplet til omfang. Tradisjonelt er et studiums omfang blitt definert gjennom en tidsramme, samt en angitt mengde pensum målt i antall sider. Mengden pensum, målt i antall sider vil variere sterkt mellom fag og disipliner, all den tid det er store variasjoner i pensums karakter. Et studium i for eksempel litteraturvitenskap vil måtte inneholde en viss mengde litteratureksempler som danner basis i tillegg til pensum av teoretisk og metodisk art, og antall sider blir dermed høyt. Motsatt vil pensum i matematikk og naturvitenskapelige fag bestå av svært komprimert fagstoff, og antall sider vil være tilsvarende lite. Tilsvarende vil praksisinnslaget i en rekke studier (for eksempel sykepleierutdanning) utgjøre en betydelig arbeidsmengde i studiet som ikke kommer til uttrykk gjennom pensummengden.

Når studier deles opp i moduler, og der det er et mål at studenter skal kunne anvende moduler fra ett lærested til et annet, må også modulens arbeidsomfang angis mer presist. Igjen er en moduls varighet en angivelse. Siden ett studieår på 10 måneder tilsvarer 60 studiepoeng, betyr det at et kurs på heltid over en måned utgjør 6 studiepoeng. Slike regler forutsetter imidlertid at arbeidsmengden som ligger bak et studiepoeng er omtrent den samme på tvers av fag og studier. At det er store individuelle variasjoner mellom studenter i et bestemt kurs, er uproblematisk og naturlig, men store systematiske variasjoner mellom fag kan frambringe spørsmål om faglige krav er likeverdige, og kan i neste instans reise spørsmål om hvordan ressurser skal fordeles internt i en institusjon. Ikke minst vil dette bli aktualisert i forhold til de midlene som framskaffes som et resultat av studiepoengproduksjonen.

Det er ikke gjort systematiske undersøkelser av tidsbruk blant studenter på et så detaljert nivå, og antall studenter i et bestemt kurs vil dessuten være så vidt lavt at det blir lite statistisk holdbart. Imidlertid viser en rekke undersøkelser omtalt i kapittel 3 at den gjennomsnittlige tidsbruken varierer temmelig mye mellom studier. Disse forskjellene er dessuten nokså robuste over tid. Det er lite rimelig at disse forskjellene kan tilskrives individuelle karaktertrekk ved studentene, men må ha sammenheng mellom arbeidsmengde og arbeidskrav, sammen med organiseringen av studiet. Forskjellen indikerer med andre ord at det er betydelige variasjoner mellom den arbeidsinnsats som kreves for å bestå de ulike kursene. Bruken av tid til studier som indikator på læringsutbytte er drøftet nærmere i kapittel 3.

5.4 Et eksempel fra Storbritannia

Et britisk bidrag fra Jenny Moon (2004), kan tjene som et nyttig eksempel på hvordan man bygger opp og formulerer vurderingskriterier på en måte som både tar hensyn til utdanningens nivå og faglige innretning.⁶

Moons baserer seg på arbeidet fortatt av Southern England Consortium for Credit Accumulation and Transfer (SEEC). Moons bidrag er å utforme detaljerte lærelinjer for hvordan læringsutbytte skal beskrives og anvendes. Disse beskrivelsene (level descriptors) er definert slik: ”*Level descriptors are generic outcome statements of what a learner is expected to have achieved at the end of a level of learning – in this case in higher education.*” (Moon 2004: 3).

Det skiller mellom fire hovedtyper av forventet utbytte (achievements). Fordi nyanser kan bli borte i en oversettelse fra engelsk til norsk, tas også de engelske betegnelser med:

- Utvikling av kunnskaper og forståelse (Knowledge & Understanding) (fagspesifikt)
- Kognitive eller intellektuelle ferdigheter (Cognitive/Intellectual skills)
- Nøkkel- eller overførbare ferdigheter (Key/transferable skills)
- Praktiske ferdigheter (Practical skills)

Hovedskillet for læringsområder går mellom det som gjelder på tvers av fag (generic eller transferable) og fagspesifikke. De siste må spesifiseres for hvert enkelt fag. Videre vil kravene til utbytte endres ettersom studentene har progresjon gjennom studiet, og med økende krav til *selvstendighet* og *ansvar*.

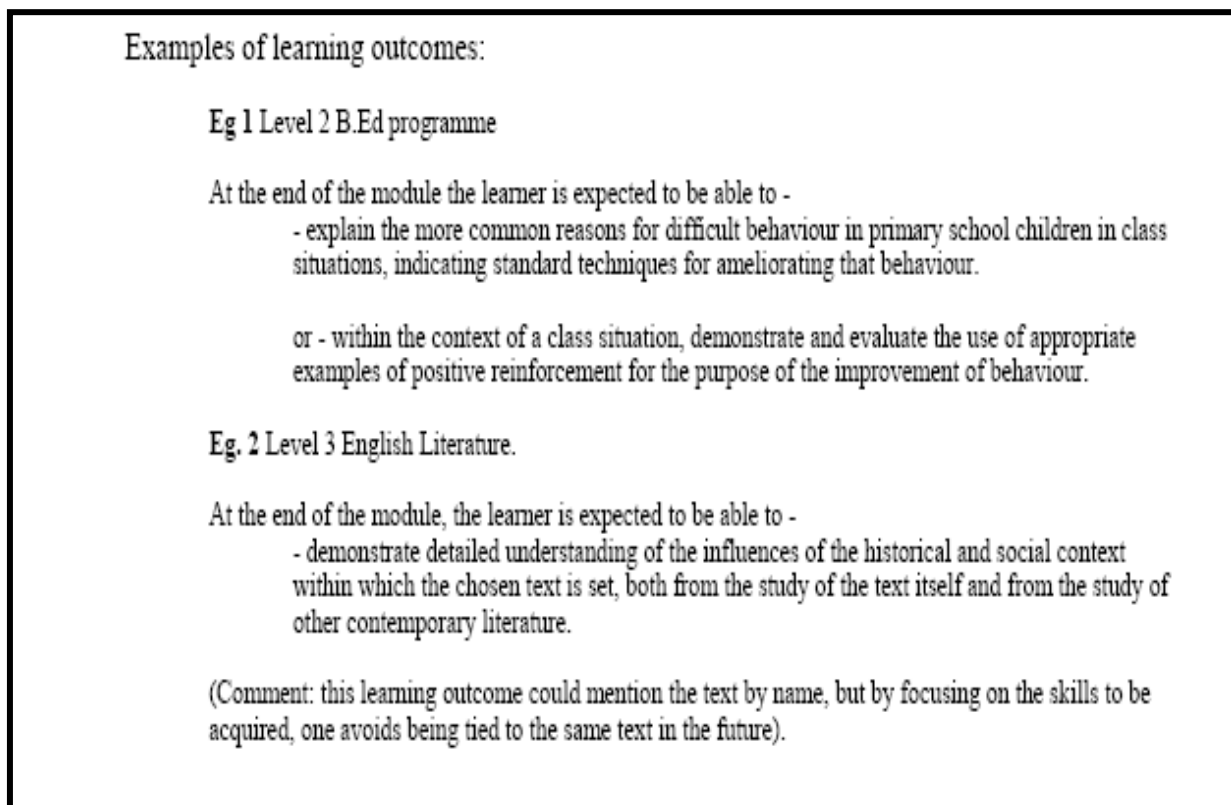
Moon (2004, side 6 - 10) har formulert detaljerte deskriptorer for ulike nivåer av utdanning med kriterier som gjelder, og hvordan det i økende grad stilles krav til at studentene har en selvstendig beherskelse av de faglige aspektene. For å vise hvordan kravene økes etter studienivå, ikke minst til graden av selvstendighet, vil vi bruke kriteriet *analyse*, eller analytiske ferdigheter som eksemplet. Vi velger å bruke de engelske uttrykkene direkte for å unngå at viktige nyanser kan gå tapt:

Spesifikasjon av læringsutbytte analytiske ferdigheter:

- Nivå 1: can analyse with guidance using given classifications/principles
- Nivå 2: can analyse a range of information with minimum guidance given
- Nivå 3: can analyse new and/or abstract data and situations without guidance, using a range of techniques appropriate to the subject
- Masternivå: with critical awareness can undertake analysis of complex, incomplete or contradictory areas of knowledge communicating outcome effectively
- Dr.gradsnivå: with critical awareness, can undertake analysis, managing complexity, incompleteness of data or contradiction in areas of knowledge

⁶ Dokumentet er utarbeidet for seminaret ”Using Learning Outcomes” i Edinburgh 1-2 juli 2004. [Linking Levels Learning Outcomes and Assessment Criteria by Jenny Moon](#)

Som et mer konkret eksempel på utforming av *fagspesifikt* læringsutbytte tar vi med i figur 3.1 fra Moon (2004) s. 12:



Figur 5.1: Eksempler på Learning Outcomes (Moon 2004)

Arbeidet med et norsk kvalifikasjonsrammeverk er bare i sin begynnelse, og en arbeidsgruppe i Kunnskapsdepartementet la fram sine forslag i april 2007 (se kapittel 6). Ulike utenlandske eksempler og erfaringer (som også arbeidsgruppen har sett på) gir Norge et godt grunnlag for eventuelt å utvikle et eget system.

5.5 Collegiate Learning Assessment Project (CLA)

Høsten 2000 startet the RAND Corporation`s Council for Aid to Education (CAE) i USA opp prosjektet "Value Added Assessment Initiative". Prosjektet er et langtidsprosjekt med det formål å evaluere kvaliteten på lavere grads utdanninger i USA. Hovedmålsettingen er å utvikle et evalueringssystem som måler innvirkningen av utdanningene. Initiativet involverer et bredt spekter av institusjoner fra community colleges til offentlige og private colleges og universiteter med rett til å tildele doktorgrad. Et mål er å fungere som modell og insentiv for kontinuerlig forbedring av høyere utdanning og utforme måleenheter for kvalitet som alle interessenter, universitets administratorer, vitenskapelig ansatte, studenter, foreldre, arbeidsgivere og politikere kan bruke for å evaluere kvaliteten på akademiske programmer i hele landet.

Det er i hovedsak fire faktorer som skiller CLA prosjektet fra andre tilnærminger til student evalueringer.

- CLA prosjektet bruker direkte målinger av studentenes læring fremfor indirekte (opptaksinformasjon som eksamenskarakterer eller ansattes lønnsnivå, studenters selvvurdering av egenutvikling eller spørreskjema undersøkelser om ansattes oppfatninger) av metodologiske hensyn.
- CLA prosjektet fokuserer ikke på disiplinspesifikt innhold, men på generelle utdanningsferdigheter – som kritisk tenkning, analytiske evner og skriftlig kommunikasjon. Alle målinger er utformet som åpne svar fremfor multiple-choice.
- CLA prosjektet bruker matrise-sampling ved evalueringen. Utvalget gjøres ved å administrere ulike komponenter av hele undersøkelsen til ulike tilfeldig utvalgte sub-utvalg av studenter. Dette minimerer tidsbruken på målingene per student samtidig som det tillater full dekning av bredden i undersøkelsen. Designet gir grunnleggende og pålitelig informasjon om hvor godt institusjonens studenter som gruppe gjør det fremfor evnenivået til hver enkelt student.
- CLA-prosjektet ble utformet for å vurdere ”value added” eller det institusjonelle bidraget til studentenes læring, dette gjøres på to måter 1) det måler hvor godt en institusjons studenter gjør det relativt til studenter i samme situasjon (definert etter SAT eller ACT skårer) på andre institusjoner. 2) Det måles hvor mye studentenes ferdigheter forbedres i løpet av studietiden ved institusjonen ved hjelp av en pre-test/post-test modell. På sikt er det planlagt å etablere en baseline benchmarks som institusjonene kan måle utviklingen i ferdighetene. (Hersh 2004)

5.6 ”PISA” for høyere utdanning?

På et ministtermøte i juni 2006 ba OECD om å utrede mulighetene for etablere metoder for å kunne måle læringsutbytte i høyere utdanning. OECD har fulgt dette opp gjennom å starte prosjektet ”Assessing Higher Education Outcome”. Det er allerede avholdt tre møter i en ekspertgruppe i løpet av 2007: i Washington 18. april, i Paris 5.- 6. juli, og i Seoul 26. – 27. oktober. Gruppen av eksperter ble utvidet fra det første til det andre møtet. Norge var ikke involvert i de to første møtene, men deltok på møtet i Seoul.

Dette prosjektet er i høyeste grad relevant, arbeidet har en svært rask framdrift, og har et nokså bredt og ambisiøst siktemål. Dokumentene EDU(2007)8 fra det første møtet i Washington og EDU(2007)9 fra det andre møtet i Paris er en oppsummering av ekspertgruppens arbeid så langt.

På det andre møtet i ekspertgruppen ble følgende hovedformål med prosjektet formulert:

- Bedre informasjon for politikkutforming
- Sammenlikne læringsutbytte på tvers av læresteder
- Som grunnlag for institusjonenes strategiske planer
- Å informere ”kundene”

Å velge mellom disse målene innebærer et politisk valg, fra et sentralt politisk perspektiv er trolig det første formålet mest interessant. OECDs ekspertgruppe påpekte imidlertid at dette krever et mer langsiktig perspektiv på grunn av vanskene med å sette opp representative utvalg av universiteter og høyskoler i de ulike landene i OECD-området.

Det som er mest realistisk å få til på kort sikt, er å framstille data som kan danne basis for sammenlikninger på tvers av institusjoner og/eller studieprogrammer. Det vil være nødvendig å begrense seg til å presentere studentresultater, men uten å sammenholde disse med studentenes kunnskaper og skoleprestasjoner forut for høyere utdanning ("value added"). Det synes mest aktuelt å velge ut noen fagområder som er minst berørt av kulturforskjeller, for eksempel realfag, teknologi og helserelaterte fag.

OECDs ekspertgruppe hadde på møtet i Paris i juli 2007 en positiv vurdering av den tilnærmingen som finnes i CLA-prosjektet presentert foran.

På møte i Korea 26. oktober ble det lagt en plan for gjennomføring av en "feasibility study" våren 2008 i 3-4 land og pilotundersøkelse i 2009 eller 2010. OECD-ledelsen skal legge prosjektet fram for et ministermøte i Tokyo i januar 2008.

5.7 Oppsummering

Den internasjonale utviklingen innenfor rammen av Bolognaprosessen legger mye av premissene for hvordan diskusjonen og utviklingen av læringsutbytte vil skje i Norge. En sentral del av kvalifikasjonsrammeverket er det som kalles "competence-based learning". Konkrete eksempler på dette finnes innenfor TUNING-prosjektet. De såkalte "Dublin deskriptorene" er konkrete forsøk på å formulere eksplisitte mål for læringsutbytte.

Et viktig element i beskrivelsen og målingen av læringsutbytte, er at de er relatert til omfanget at det bestemte studiet eller kurset. Omfangsdefinisjoner er videre et viktig element i å lette mobilitet og anerkjennelse, og dermed koplet til ECTS-systemet.

Mye av utviklingen i retning av kompetansebasert læring har skjedd i Storbritannia. Vi har vist til et opplegg utformet av Southern England Consortium for Credit Accumulation and Transfer (SEEC). Dette er ikke presentert som et forslag i en norsk kontekst, men for å gi et mer konkret bilde av hvordan det arbeides med å utforme beskrivelser av læringsutbytte. Disse beskrivelsene kan sies å ha både en horisontal og en vertikal dimensjon. Den horisontale dimensjonen består av et langt sett av kompetanseelementer, mens den vertikale spesifiserer hvordan det stilles økende krav til hvordan disse formene for kompetanse skal mestres.

Det Amerikanske Collegiate Learning Assessment Project er et annet eksempel på et prosjekt som har som mål å bidra til å forbedre kvaliteten ved å måle hvordan læresteder og fagmiljøer kan bidra til å utvikle studentenes kunnskaper i løper av studiet, det som

gjerne omtales som ”value added”. CLA-prosjektet retter seg inn mot de generelle ferdighetene, ikke de fagspesifikke.

Det kanskje faglig sett mest interessante internasjonale prosjektet er OECDs initiativ for å utvikle en parallell til PISA og andre undersøkelser på grunntdanningsnivå også for høyere utdanning. Norge er allerede involvert i prosjektet som det vil være interessant å følge framover.

Et klart dilemma som går igjen i de eksemplene vi har omtalt, er mellom det fagspesifikke læringsutbyttet og læringsutbytte i kompetanser som går på tvers av fag, det som er omtalt som overførbare ferdigheter eller nøkkelferdigheter (på engelsk er gjerne begrepene ”transferrable” eller ”generic skills” anvendt.

Det kan ellers se ut som om bruken av begrepet læringsutbytte varierer mellom de EU-baserte reformene og OECD. Innenfor EU-rammene brukes begrepet primært for å utvikle beskrivelser av foreskrevet læringsutbytte, mens i OECD synes å være mer opptatt av å kunne måle og vurdere læringsutbyttet.

6 Nasjonale utviklingstrekk

6.1 Innledning

I utviklingen av kvalitetssikringssystemer i Norge har man i liten grad vært opptatt av selve resultat kvaliteten, selv om enkelte sakkyndige komiteer har brukt studenters oppgaver som et grunnlag for å vurdere kvalitet. Det finnes også noen eksempler på studier der ansettelsesgrad etter endt utdanning er anvendt som indikator for ”resultat kvaliteten” I Mjøsutvalgets (NOU 2000:14) omfattende drøfting av studiekvaliteten omtales resultat kvalitet (s. 150). Det pekes der på at karakterer ikke fanger opp alle sider ved resultat kvaliteten, og spesielt ikke de sosiale og personlige kvalifikasjonene som studentene har fått med seg i studiene. Begrepet ”læringsutbytte” brukes imidlertid ikke eksplisitt.

Norge er likevel knyttet til de europeiske prosessene om kvalifikasjonsrammeverket der det legges sterk vekt på å beskrive studieprogrammene med hensyn på mål, omfang osv. (se neste kapittel). Ved iverksettingen av Kvalitetsreformen med den nye gradsstrukturen og studieprogrammene fra høsten 2003 ble det også utviklet mer omfattende beskrivelser av programmene overfor søkerne. I hvilken grad kan vi se spor av de internasjonale tendensene omtalt i kapittel 5 i denne sammenheng?

6.2 Mot et norsk kvalifikasjonsrammeverk

Som en oppfølging av vedtaket om et europeisk kvalifikasjonsrammeverk, har også Norge forpliktet seg til å utarbeide et nasjonalt rammeverk og implementere det innen 2010. Børing og Stensaker (2004) gjorde imidlertid allerede i 2004 en utredning knyttet til hvilke internasjonale erfaringer som et eventuelt nasjonalt rammeverk kunne lære av. Ett av hovedmomentene her var blant annet at et slikt kvalifikasjonsrammeverk kunne være mest tjenelig i den delen av utdanningssystemet som i dag er mest uoversiktlig, – nemlig fagutdanningsnivået. En nasjonal arbeidsgruppe som nylig har utredet hvordan et nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk kan se ut, har imidlertid ikke inkludert dette nivået i denne omgang, og har heller vektlagt den informasjonsfunksjon et slikt nasjonalt rammeverk vil kunne ha (Kunnskapsdepartementet 2007: 6-7).

I den norske utredningen gjenspeiles også de problemer som man internasjonalt har knyttet til å definere innholdskomponentene i et rammeverk. Ikke minst sies det blant annet at det er ”klart at det ikke kan trekkes noe absolutt skille mellom kunnskaper og ferdigheter, i og med at ferdighetene som beskrives, delvis er av teoretisk eller kognitiv art og dermed kanskje like gjerne kunne vært beskrevet under kunnskaper” (Kunnskapsdepartementet 2007: 22). Sitatet er hentet fra en diskusjon om hvorvidt inndelingen av læringsutbytte i kategoriene ”kunnskaper”, ”ferdigheter” og generell kompetanse” er en hensiktsmessig inndeling, noe utredningen altså ikke er helt komfortabel med. En underliggende faktor er

her at kunnskap er mangfoldig og kan anta mange former, og at skarpe skiller mellom hva som er ”generell ferdigheter” og ”kunnskap” er vanskelig å tenke seg.

Hvor betydningsfull vil så etableringen av et norsk kvalifikasjonsrammeverk være i forhold til problematikken med å få et sterkere fokus på læringsutbytte? Young (2003: 225) har i et forsøk på å sortere diskusjonen om hvordan og på hvilken måte kvalifikasjonsrammeverk faktisk kan si noe om læringsutbytte skissert noen prinsipielle kjennetegn knyttet til hvordan rammeverk kan utformes:

- Er det slik at alle kvalifikasjoner kan beskrives i forhold til ett sett av kriterier? Hvis ja betyr bl.a. dette at mer teoretisk og mer praktisk orientert kunnskap ikke er mer forskjellig enn at den må kunne beskrives i ett og samme rammeverk?
- Er det slik at alle kvalifikasjonene kan rangeres i forhold til hverandre? Hvis ja, betyr dette at det en etablering av ulike nivåer av kunnskap, men skal kunnskap stå i et hierarkisk forhold til annen kunnskap?
- Er det slik at alle kvalifikasjoner kan beskrives i læringsutbytter uavhengig av hvor kompetansen ble ervervet? Hvis ja betyr dette at både formell og uformell læring bør sidestilles?
- Er det slik at alle kvalifikasjoner kan deles opp i ulike element, og eventuelt settes sammen og kombineres på ulike måter? Hvis ja, hva er egentlig minste ”enhet” med kompetanse og hvordan skal denne beregnes?
- Er det slik at alle kvalifikasjoner kan utlegges som standarder som kan bli vurdert og akkreditert? Hvis ja, hvordan sikre mangfold, differensiering og innovasjon?

Avhengig av svarene på disse spørsmålene, kan kvalifikasjonsrammeverk ha store konsekvenser for hvordan læringsutbytte måles og forstås. Young (2003: 226) antyder at ”ja” på alle spørsmålene over står indikerer et innflytelsesrikt og ”sterkt” rammeverk, mens et ”nei” innebærer et ”svakt” rammeverk. Sett i forhold til disse dimensjonene kan forslaget i Norge kanskje være mer vidtrekkende enn antydnet. Forslaget fra Norge innebærer eksempelvis at teoretisk og praktisk kunnskap skal inngå i et og samme rammeverk, at kunnskapene rangeres i forhold til hverandre, at innplassering av kvalifikasjoner i rammeverket muligens skal skje etter akkreditering fra NOKUT, samt at rammeverket kanskje også må sikres juridisk. På den annen side sies det også at de foreslåtte nasjonale beskrivelser må gis et meningsinnhold av utdanningsinstitusjonene selv, og der partene i arbeidslivet, student- og fagorganisasjoner også må ha en sentral rolle.

Denne tilsynelatende involverende beskrivelsen av den videre prosessen, åpner imidlertid også opp for et stort problemfelt knyttet til hvordan læringsutbytte skal forstås og defineres:

- Hvem skal til ha innflytelse på utformingen av innholdet i høyere utdanning?
- I hvilken grad vil institusjonene og det enkelte fag ha autonomi i fastsettelsen av hva som er kjernen i faget?

- Er det mulig å beskrive alle kvalifikasjoner og kompetanser i henhold til de generelle beskrivelser som er foreslått – kan kunnskap stykkes opp og settes sammen igjen på de måter som det her implisitt foreslås?

I utredningen fra den nasjonale arbeidsgruppen berøres slike spørsmål i liten grad.

Eksempelvis heter det at ”heller enn å virke standardiserende eller sentraliserende kan det (rammeverket) beskrives som et middel til å sette mangfold i system”

(Kunnskapsdepartementet 2007: 6)..

Implementeringen av kvalifikasjonsrammeverket, og hvorvidt dette er et redskap for å få et bedre grep på læringsutbytteproblematikken, er med andre ord avhengig av studier og analyser av hva som skjer i de aktuelle fag og disipliner, og i forhold til utformingen av studie-, læreplaner og programbeskrivelser. Et sentralt aspekt her er ikke minst det forhold at etterprøvingen av læringsutbytte – eksamen og studentvurdering – ikke er uproblematisk. Shavelson (2005) har eksempelvis påpekt de problemer som kan oppstå når det gjelder eksaminering og måling av studentenes læring, der ulike måleinstrumenter ikke nødvendigvis måler de samme kvalifikasjoner og læringsutbytter. I de neste avsnittene skal vi derfor se nærmere på en del initiativ når det gjelder å få grep om læringsutbytte på mikronivå.

6.3 Programbeskrivelser ved universitetene

En av de synlige endringene etter kvalitetsreformen er at mange læresteder har begynt å beskrive sine studietilbud på en mer inngående måte. Disse beskrivelsene inneholder i enkelte tilfeller også hvilke mål som settes for studentenes læring.

Vi har sett på finner hvordan studieprogrammene ved de seks universitetene (Universitetene i Oslo, Bergen, Tromsø og Stavanger, NTNU og UMB), beskrives på lærestedets hjemmesider. Gjennomgangen er bare basert på hva som ligger av tilgjengelig informasjon sentralt på hjemmesidene, hvilke tilleggsinformasjoner og dokumenter som kan være formulert lokalt i tilknytning til det enkelte programmet har vi ikke kunnet gå inn på.

Beskrivelsene varierer, først og fremst mellom læresteder, men også mellom fag. Stort sett gis det ganske detaljerte oversikter over de ulike faglige komponentene i de ulike semestrene i studiet, både de obligatoriske og de valgfrie. Slik sett går studentene til studiet med en temmelig klar beskrivelse av hva som skal gjøres når gjennom de tre årene i bachelorprogrammet. Blant de seks lærestedene var det bare to (Tromsø og Oslo) som eksplisitt har formulert noe om mål for hva studentene forventes å lære. Formuleringen ved Universitetet i Tromsø er nokså generelle, mens for en del av programmene ved Universitetet i Oslo er det gitt nokså klare læringsmål. Vi har tatt med en link til tre

eksempler under: to bachelorprogram (arkeologi og konservering og sosiologi), samt til masterstudiet i sosiologi⁷.

Beskrivelsen av det første programmet er relativt kortfattet, og har en form vi finner igjen i en rekke studier, også innenfor realfagene. Derimot gis det relativt fyldige beskrivelser av læringsmålene for både bachelor og masterstudiet i sosiologi med en presisering av både kunnskapsmål, ferdighetsmål og holdningsmål.

Kunnskapsmålene i bachelorstudiet i sosiologi omfatter de fagspesifikke kunnskapene studentene er forventet å tilegne seg gjennom studiet. Studiet skal gi en ”..innføring i fagets teorigrunnlag og de sentrale retningene innen sosiologien.” studiet omfatter kunnskaper om konkrete emner som: ”...sosial ulikhet, makt, innvandring, kriminalitet, samlivs- og familieformer.” Slik målene er formulert, er det riktigere å betegne dem som typiske pensumbeskrivelser, og de mangler den klare kriteristrukturen som vi har vist eksempler på.

Formuleringen av ferdighetsmålene er derimot nærmere det vi kan kalle deskriptorer. Det sies for eksempel om de analytiske ferdighetene at ”*Den analytiske kompetansen innebærer å beskrive og fortolke sosiale prosesser og sosial handling. Du skal kunne integrere kunnskap fra forskjellige kilder og fagområder og opparbeide evnen til å oversette teoretisk kunnskap til praktisk kunnskap.*”

Det er videre verdt å merke seg at mange av beskrivelsene av læringsmålene (”hva lærer du”) ved Universitetet i Oslo også inneholder et avsnitt om holdningsmål, og der det sies at programmet skal utvikle respekt for vitenskapelig verdier som omfatter: ”åpenhet, upartiskhet, presisjon, konsistens, etterrettelighet, og betydningen av å skille mellom dokumenterbar kunnskap og meningsytringer.”

Det er interessant å se i hvilken retning programbeskrivelsene ved universitetene utvikler seg, og om de vil nærme seg noen av de mer presise kriteriebeskrivelse som er under utvikling under kvalifikasjonsrammeverkene. Uansett representerer våre eksempler noe nytt i mange henseende. De må kunne tolkes som tegn på at det legges mer vekt på at det skal utvikles kunnskaper og ferdigheter utenom de rent fagspesifikke. Det er videre et uttrykk for en sterkere ”kundeorientering”, og med økt vekt på å gi søkere og studenter et grunnlag for å treffe sitt valg av studium. Det blir også interessant å se hvordan de fagmiljøene som har utviklet mer eller mindre presise læringsmål vil reagere dersom de må tilpasse seg nasjonalt og fageksternt utviklede kriterier innenfor rammeverkene.

⁷ Se følgende linker: <http://www.uio.no/studier/program/arko/om/hva-laerer-du.xml>;
<http://www.uio.no/studier/program/sosiologi/om/hva-laerer-du.xml>
<http://www.uio.no/studier/program/sosiologi-master/om/hva-laerer-du.xml>

6.4 Rammeplaner i profesjonsstudier

For en rekke av profesjonsstudiene ved de statlige høgskolene eksisterer det nasjonalt vedtatte rammeplaner. Disse rammeplanene gir i varierende grad presise beskrivelser av læringsmålene.

Vi har valgt å bruke rammeplanene for sykepleiere, allmennlærere og ingeniører som eksempler.⁸ Det er de delene som er utdanningsspesifikke delen som inneholder mål og formål med utdanningen som er mest interessant å merke seg i vår sammenheng.

I rammeplanen for sykepleiere brukes begrepene *handlingskompetanse* og *handlingsberedskap*. *Handlingskompetanse* er knyttet til områder der utdanningen skal bidra til at den nyutdannede skal kunne fungere selvstendig, mens *handlingsberedskap* angir områder der den nyutdannede mangler nødvendig erfaringer og mer spesialisert opplæring for å kunne fungere selvstendig. Målene for sykepleierutdanningen er videre spesifisert i forhold til områder som *helsefremming og forebygging, pleie, omsorg og behandling, undervisning og veiledning, yrkesetisk holdning og handling, fagutvikling, kvalitetssikring og forskning, og organisasjon og ledelse, politikk og lovverk*.

Beskrivelsene av kompetansemålene for sykepleiere, er som vi ser omfattende og relativt detaljerte. Begrepet læringsutbytte er ikke eksplisitt omtalt, kunnskapskravene er formulert som jobbkraav. Dermed vil også være retningsgivende for vurderingen av studentenes læringsutbytte. Kravene inneholder både fagspesifikke og generiske komponenter.

I allmennlærerutdanningen er de fagspesifikke kompetansene og nøkkelferdighetene uttrykt gjennom fem former for kompetanse som studentene skal utvikle: faglig kompetanse, didaktisk kompetanse, sosial kompetanse, endrings- og utviklingskompetanse, og yrkesetisk kompetanse.

Innenfor de nasjonalt vedtatte rammeplanene utformer de enkelte lærestedene sine egne fagplaner. Vi har innenfor rammen av dette prosjektet ikke valgt å lete etter spesifisering av læringsutbytte i de lokalt utformede planene.

⁸ Link til disse rammeplanene:

http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/UH/Rammeplaner/Helse/Rammeplan_for_sykepleierutdanning_05.pdf

http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/UH/Rammeplaner/Lærer/Rammeplan_2003_allmennlaererutdanning.pdf

http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/UH/Rammeplaner/Andre/Rammeplan_for_ingeniurutdanning_05.pdf

Tilsvarende beskrivelse for målene for ingeniørutdanningen er langt knappere. Det må delvis forstås i lys av de er felles for ingeniørstudier innefor et bredt spekter av fagområder. Mest direkte om læringsutbytte er avsnittet. ”Etter endt studium skal kandidatene kunne”, som omfatter punktene a) til l), og der pkt. a) lyder: ”..anvende kunnskap i matematikk, vitenskap og teknologi.” Flere av de andre punktene er uttrykk for kravene til fagspesifikke kunnskaper, mens såkalte nøkkelkompetanse er uttrykt som: h) ”... kommunisere effektivt med andre fagområder”, og i) ”... forstå og praktisere profesjonell og etisk ansvarlighet”.

Selv om begrepet læringsmål ikke er eksplisitt brukt, og selv om målene for hva studentene skal tilegne seg er høyst forskjellig i de tre studiene, finner vi likevel noen gjennomgående trekk. Det kanskje viktigste i vår sammenheng er at alle tre rammeplanene spesifiserer både krav til fagspesifikke kompetanse og det vi gjerne omtaler som nøkkelkompetanser eller ”generiske” kompetanser. Videre er målene for studentenes læring uttrykt spesifikt i forhold til de respektive yrkene, noe som er naturlig i studier som har en så klart profesjonell karakter.

6.5 Oppsummering

Det gjenstår å se hvilken vei utviklingen vil gå i Norge med hensyn til et nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk, men vi ser allerede noen konturer i forlengelse av Kvalitetsreformen. Mange læresteder har nå innført mer presise beskrivelser av sine studier, beskrivelser som i noen tilfelle også omfatter mål for hva studentene skal lære. Foreløpig varierer presiseringsgraden, men det er interessant at dette er læringsmål som institusjonene og fagmiljøene selv har utarbeidet til forskjell fra kvalifikasjonsrammeverkene som er eksternt utformet.

Innenfor en del av høgskolestudiene finner vi nasjonalt vedtatte rammeplaner som i noen grad også har beskrivelser av mål for hva studentene skal kunne ved avslutningen av studiene. Til dels er disse nokså omfattende, som for eksempel for sykepleierutdanningen, men utformingen er likevel mindre presise enn det vi finner i noen av de utenlandske eksemplene vi har presentert.

En må kunne reflektere over hva utviklingen av nasjonale kvalifikasjonsrammeverk innebærer. Universitetene har hatt store frihetsgrader til å utforme fagtilbud og etablere faglige standarder, og høgskolene har gradvis fått større frihetsgrader, blant annet ved at nasjonalt vedtatte fagplaner er erstattet av rammeplaner. Innenfor disse rammeplanene har lærestedene stor frihet til å utforme det konkrete studieopplegget. Et nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk kan imidlertid innebære bidra til å svekke noe av autonomien ved at viktige deler av de faglige vurderingskriteriene fastlegges utenfor fagmiljøene selv.

7 Sammenfattende diskusjon

7.1 Hva betyr begrepet læringsutbytte?

Selv om ordet læringsutbytte ikke er nytt, har det hatt relativt kort levetid som et aktivt brukt begrep i Norge. Det har i høy grad fått aktualitet gjennom internasjonale reformprosesser, og er i så måte en direkte oversettelse av det engelske "learning outcomes". Gjennom vår drøfting har vi vist at begrepet er uklart og tvetydig, og at begrepet egentlig er brukt til å beskrive to helt ulike fenomener.

For det første uttrykker begrepet et mål på hva studenter har tilegnet seg i løpet av studiet. I så måte innebærer begrepet læringsutbytte en utvidelse i forhold til hva studenter har oppnådd av rent faglige kunnskaper, idet det også fanger opp kvalifikasjoner som går på tvers av fag, såkalte nøkkelkompetanser eller "generic skills". Interessen for å måle læringsutbytte er ikke bare rettet inn mot måter å fange opp den enkelte students utbytte av studiene, det kan også anvendes som et resultatmål for et studium, et lærested, eller som grunnlag for internasjonale sammenlikninger. Brukt som et institusjonelt og ikke bare et individuelt mål, kan læringsutbytte bli anvendt både som en styringsindikator og som tilbakemelding til institusjonene i et kvalitetsutviklingsperspektiv.

Den andre betydningen av begrepet læringsutbytte er nok den som for tiden har størst oppmerksomhet, og der læringsutbytte uttrykker mer eller mindre presise beskrivelser av hva studenter skal lære. Det er en slik anvendelse vi finner innenfor utviklingen av kvalifikasjonsrammeverkene. Formålet er her å informere studentene om hva som forventes av dem, som informasjon til søkerne og som informasjon i forhold til arbeidslivet. I tillegg skal mer detaljerte programbeskrivelser lette mobilitet og anerkjennelse på tvers av land.

Internasjonalt finner vi den første anvendelsen av begrepet innenfor OECD-systemet og spesielt gjennom prosjektet der en tar sikte på å utvikle et motstykke til PISA for høyere utdanning. Den andre bruken av begrepet er framtreddende innenfor reformprosesser som pågår innenfor eller i tilknytning til EU.

At begreper er tvetydige er ikke nødvendigvis et stort problem, men i dette tilfellet dreier det seg om et begrep som anvendes i en utdanningspolitisk sammenheng. Dermed blir en begrepsavklaring ikke en teoretisk øvelse, men et nyttig grunnlag for videre reformprosesser.

Hvis denne dobbeltbetydningen er problematisk for den videre anvendelsen av begrepet ville det derfor være en fordel å enten å erstatte begrepet læringsutbytte med to mer presise begreper: *læringsmål* og *læringsresultater*, eller å presisere klart hvilken av de to betydningene man operer med når man bruker begrepet læringsutbytte.

Selv om læringsresultater og læringsmål prinsipielt er to helt ulike begreper, er sammenhengen mellom dem tett. Måten vi setter mål for læring og måten vi måler det på må henge sammen. Dette innebærer i sin tur at dersom det formuleres klarere læringsmål i høyere utdanning, blir det også mer meningsfylt å måle resultater i forhold til kriterier.

7.2 Hvordan og hvorfor?

Måling av læringsutbytte, i betydningen læringsresultater, kan anvendes både til å *bedømme* kvalitet og som et bidrag til å *utvikle* kvalitet, det vil si til *summative* eller *formative* formål. Vi har i avsnitt 2.5 presentert en nærmere avgrensning av dette skillet, som igjen er nært knyttet til hvem som vil ha nytte av resultatene. Dette er et skille som går gjennom alle former for evaluering, både på individnivå, fagnivå eller institusjonsnivå. Resultater av slike målinger, uansett om vi bruker strykprosenter, karakterer eller bredere mål, kan både anvendes som et hjelpemiddel til fagmiljøer og institusjoner i eget arbeid med å sikre eller utvikle kvalitet, eller det kan anvendes for eksterne formål og ende opp som kriterier for rangeringer. Lærestedenes holdninger til målinger og presentasjonsformer vil avhenge av hvilket av disse formålene som er dominerende.

Å utvikle beskrivelser av og mål på læringsutbytte er tett koplet til arbeidet med kvalitets-sikring og kvalitetsutvikling. I Norge er dette arbeidet i hovedsak institusjonenes eget ansvar, men NOKUT fører både en kontroll med de institusjonelle kvalitetssystemene, og de foretar både evalueringer og akkrediteringer. Mye av innholdet i evalueringene og akkrediteringene baserer seg på sjekking av innsats- og prosessindikatorer, for eksempel den formelle kompetansen til de faglig ansatte, infrastruktur, studieplaner osv. Dersom det utvikles klare kriterier for og målemetoder av læringsutbytte, vil dette kunne bidra til at evalueringene også får et sterkere fokus på resultatene.

Den økende interessen for å definere og måle læringsutbytte henger sammen med at høyere utdanning i løpet av noen tiår er gått fra å være et elitesystem til et masseutdannings-system. Dette øker samfunnets, studentenes, arbeidsgivernes og andre interessenters interesse for å få innsyn i hva universiteter og høyskoler bidrar med (Neave 2002, Hersh 2004, Bergan 2007). Det er også mulig å fortolke dette både som et uttrykk for at høyere utdanning er blitt en viktigere faktor i utviklingen av kunnskapssamfunnet, men også som uttrykk for redusert tillit til at institusjonene og fagmiljøene alene skal forvalte de faglige standardene.

7.3 Hvordan kan læringsutbytte måles?

I gjennomgangen av ulike mål som har blitt brukt eller som kan brukes for å måle læringsutbytte fant vi at de målene som er tilgjengelige nå i liten grad er gode mål på læringsutbytte. Den tradisjonell måten å måle hva studentene har lært skjer gjennom eksamenskarakterer. Sensuren representerer faglige krav og standarder, gir studenten eller kandidaten en sertifisering, og gir også et signal til omverdenen. Men det kan reises

alvorlige innvendinger mot hva eksamen og eksamenskarakterer måler. Lauvås og Jacobsen (2002) påpeker at det er en risiko for at tradisjonelle eksamener prøver studentene i memorering og mindre i forståelse. Kompetansekrav ut over de rent faglige (det vi har omtalt som nøkkelferdigheter), fanges i liten grad opp gjennom eksamener og eksamenskarakterer. Med henvisning til Jacobsen, Rump, Clemmensen & May (1999) settes det dessuten store spørsmålsteget ved antakelsen om at gode karakterer til eksamen kan tolkes som bevis for god faglig forståelse.

Eksamenskarakterer er dermed et mål på læringsutbytte preget av både validitets- og reliabilitetsproblemer anvendt for den enkelte student. Dersom læringsutbytte skal måles og sammenliknes på institusjonsnivå, blir problemene enda større, blant annet på grunn av en veksling mellom kriteriebaserte og normbaserte vurderinger. Selv om alle fag nå sensureres i forhold til en felles skala, er det store problemer forbundet med å sammenlikne på tvers av fag og institusjoner.

Eksempelene på fastlegging av læringsmål og måling av læringsutbytte som er gjengitt i kapittel 5 viser at det er langt vanskeligere å etablere gjennomgående mål på det fagspesifikke læringsutbyttet på en måte som gjøre det mulig å sammenlikne på tvers av fag, institusjoner og mellom land. Det har ingen mening å forsøke å ”måle” om læringsutbyttet i for eksempel juss er bedre enn i fysikk, men det er mulig å sammenlikne mellom læresteder innenfor samme fag. Derimot virker det mer overkommelig å finne kriterier og mål på det vi har betegnet som overførbare ferdigheter eller nøkkelferdighetene fordi de i større grad kan defineres og måles på tvers av fagområder, institusjoner og mellom land. Men også her må en stille spørsmål om hvordan eventuelle forskjeller mellom fag kan fortolkes. Hva betyr det dersom vi skulle finne at læringsutbyttet for nøkkelferdighetene er høyere blant for eksempel førskolelærere enn blant medisinerstudenter?

På bakgrunn av kravene som stilles til høyere utdanning om å utvikle studenters ferdigheter ut over det rent faglige, er det gode argumenter for å utvikle mål for de kvalifikasjonene som kommer i tillegg til og går på tvers av de rent faglige kravene. Men samtidig er det et paradoks dersom vi ikke fanger opp de rent faglige kriteriene, noe som også kan bidra til å svekke lærestedenes og fagmiljøenes interesse for denne typen sammenlikninger.

7.4 Læringsutbytte og kvalifikasjonsrammeverket

Når det er en økende interesse for å belyse læringsutbytte i høyere utdanning i Norge, er det ikke utelukkende et resultat av den nasjonale politikken for å heve kvaliteten i studiene. De internasjonale endringene i følge Bolognaprosessen er et kanskje vel så viktig utgangspunkt, og da spesielt arbeidet med kvalifikasjonsrammeverket nasjonalt og internasjonalt.

Kvalifikasjonsrammeverket er utviklet ut fra at den politiske interessen for kvalitet i høyere utdanning er i ferd med å dreie seg i retning av læringsutbytte, kompetanse og kvalifikasjoner i forhold til arbeidslivet. I tillegg skal rammeverket bidra til informasjon, mobilitet og gjensidig anerkjennelse av studieprogrammer. ECTS (European Credit Transfer

System) angir et felles mål på arbeidsomfanget og kompetanseomfanget. I så måte utgjør rammeverket en form for felles "valuta" for å verdsette utdanning mellom land.

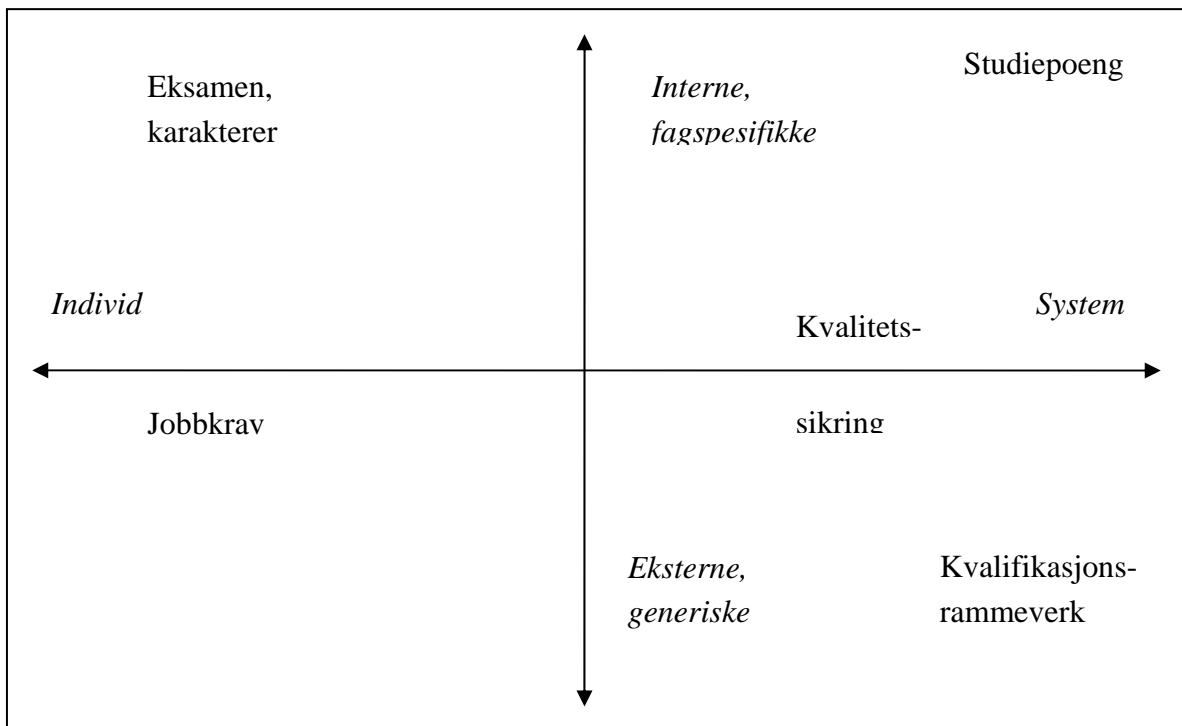
Utviklingen og anvendelsen av kvalifikasjonsrammeverk er ennå kommet kort, og i Norge har arbeidet ennå bare så vidt startet. Det er derfor ennå ikke mulig å trekke noen slutninger om hva dette systemet vil bli, og hvordan det vil virke. Sett i relasjon til distinksjonen mellom sterke og svake rammeverk skissert i kapittel 6, ville det vært interessant å studere forskjellen mellom land som har slike kjennetegn. Mens Sør-Afrika og New Zealand har sterke rammeverk, er de betraktelig svakere i Skottland, Irland og i Australia (Young 2003). Her trengs det mer forskning for å finne ut hva ulike design kan gi av resultater.

Funksjonaliteten til rammeverkene er ikke bare avhengig av at utdanningssystemet tar dem i bruk. Til syvende og sist er rammeverkene avhengig av tillit for å kunne fungere. Vil arbeidsgiverne ha tillit til rammeverket, eller vil de se dette som keiserens nye klær? I denne sammenhengen kan det være verd å minne om at k-rammeverk slik vi i dag kjenner dem er en anglosaksisk oppfinnelse, mens man i Frankrike og i Tyskland tradisjonelt har hatt en mer institusjonell tilnærming, der kunnskap nettopp er noe som skapes i et fellesskap hvor høyskoler (fagutdanning), næringsliv og læringsprosesser er tettere integrert (Young 2002).

Et siste poeng er knyttet til hvilke konsekvenser kvalifikasjonsrammeverk kan ha i sin ytterste konsekvens: hvis alle de faglige målene i studiene kan beskrives som kvalifikasjoner vil dette kunne fortrenge disiplin og fagbegrepet slik vi kjenner det i dag. Dette kan ha store konsekvenser for hvordan høyere utdanning er organisert, og hvordan vi definerer kunnskap, og ikke minst danning.

7.5 En felles forståelsesramme

I denne rapporten anvender vi en rekke begreper som har sammenheng med læringsutbytte, og vi anvender begrepene dels for individer og dels på systemnivå. Figur 7.1 er et forsøk på å binde sammen mange av våre drøftinger rundt to dimensjoner.



Figur 7.1: Nivåer og kriterier for bruken av begrepet læringsutbytte

Nivådimensjonen i denne figuren er ment å illustrere at bedømmelse av læringsutbytte eller læringsmål i utgangspunktet foretas i forhold til den enkelte student, men at resultatene kan aggregeres opp og anvendes som mål på kvalitet på systemnivå. Anvendt på systemnivå vil mål på læringsutbytte kunne brukes til å sammenlikne fagmiljøer eller institusjoner, eventuelt også mellom ulike nasjoner, for eksempel slik intensjonen er i de kvalitetsundersøkelsene som er under utvikling i OECD.

Den andre dimensjonen illustrerer at de krav som stilles kan enten settes internt, det vil si innenfor faget og på fagets egne premisser slik det skjer gjennom eksamensbedømmelser, eller eksternt av for eksempel jobbkrav slik de er formulert av arbeidsgivere eller i kvalifikasjonsrammeverkene. De faginterne kriteriene og kravene vil ha sitt tyngdepunkt i de fagspesifikke sidene ved læringsutbyttet, mens de eksterne vil ha sitt tyngdepunkt i de fagovergripende, eller generiske komponentene.

Forholdet mellom dimensjonen intern – ekstern og fagspesifikk – generisk er ikke absolutt entydig. Også de faginterne vurderingene vil ta hensyn til generiske faktorer, for eksempel skriveferdigheter, og også eksterne vurderinger vil ta hensyn til rent fagspesifikke aspekter. Arbeidsgiverne vil for eksempel bruke karakterer som en sortering av søkerne og forta andre rent faglige bedømmelser. Men med mindre det dreier seg om ansettelse i rent faglige stillinger vil arbeidsgiverne ikke normalt overprøve den faglige vurderingen som lærestedet har foretatt av kandidaten. Derimot vil de stille krav til dem de ansetter i forhold til det vi har omtalt som generiske kvalifikasjoner (selvstendighet, analytiske evner, kommunikasjonssevner osv.).

Når vi i figuren har skrevet ”studiepoeng”, er det for å illustrere at det er et aggregert mål på institusjonens produksjon (og kvalitet?) basert på studentenes gjennomføring av eksamener. Kvalifikasjonsrammeverket retter seg også primært inn mot systemnivået, selv om kravene også kan anvendes i forhold til den enkelte student. Som vi har påpekt i kapittel 5 har kvalifikasjonsrammeverkene sin hovedtyngde inn mot de generiske kvalifikasjonene. Brukt i et kvalitetssikringssystem, vil både det fagspesifikke og det generiske læringsutbyttet tas i betraktning.

Hvem som er interessenter (”stakeholders”) i forhold til læringsutbyttet vil også variere mellom de ulike feltene i figur 7.1. De sterkeste interessene vil være innrettet mot systemnivået. Både lærestedene selv og politiske myndigheter vil ha interesse av å vurdere læringsutbytte som mål på lærestedenes resultater ved å foreta sammenlikninger både nasjonalt og internasjonalt.

7.6 Hvordan skapes et godt læringsutbytte?

Vi har i denne rapporten primært vært opptatt av å drøfte begrepet læringsutbytte og hvordan læringsutbytte kan måles. Et mer interessant spørsmål er hvordan et godt læringsutbytte skapes? Og ikke minst hvordan man utvikler studentenes kunnskaper og ferdigheter på områder utenom selve faget, det vi har betegnet som nøkkelferdigheter eller ”generic skills”. Som påpekt av Høstaker og Vabø (2005) er dette kvalifikasjoner som verdsettes høyt i arbeidslivet. Ett svar på dette spørsmålet er å utvikle bedre læringsmiljøer og undervisningsmetoder, for eksempel slik intensjonen har vært med Kvalitetsreformen. Dysthe et. al. (2006) peker på at mange av de endringene som skjer i forbindelse med reformen (for eksempel at studentene får mer skrivetrening og kommentarer) er i tråd med prinsippene for gode læringsformer. Men hvordan lages undervisningsopplegg som i enda større grad bidrar til å utvikle evner til samarbeid, selvrefleksjon, autonomi eller problemløsning (for å nevne noen av de kvalifikasjonene som er definert i eksemplet omtalt i kapittel 5 (Moon 2004)). Ett interessant eksempel på et slikt forsøk finner vi ved NTNU gjennom studieemnet ”Eksperter i team”⁹ som bringer studenter fra ulike fag og studier sammen i gruppearbeid for å løse bestemte oppgaver og for å utvikle sine evner til gruppesamarbeid og tverrfaglig samarbeid. En evaluering av Eksperter i team (Hovdhaugen og Aamodt 2005) pekte på at studentene vurderte erfaringene med gruppearbeidet som positivt, også i forhold til framtidig arbeid, men at det rent faglige utbyttet i noen tilfelle ikke sto i forhold til emnets omfang. En kan også reise spørsmål om ikke disse læringsmålene primært bør søkes utviklet innenfor rammene av de ordinære studietilbudene framfor i spesielle emner.

⁹ Se omtale av dette studiet under: <http://www.ntnu.no/eit>

7.7 Noen avsluttende refleksjoner

Som vi har påpekt omfatter det engelske begrepet ”learning outcomes” to ulike aspekter, og vi har foreslått å anvende de to norske begrepene *læringsmål* og *læringsresultater* framfor samlebegrepet *læringsutbytte*.

Utviklingen av mer presist beskrevne læringsmål for studier og studiemoduler skjer med utgangspunkt i det internasjonale reformarbeidet med et kvalifikasjonsrammeverk. Dette springer igjen ut fra hovedmålene innenfor Bolognaprosessen. Bedre beskrivelser av hva studenter forventes å lære kan utvilsomt være et nyttig instrument også nasjonalt for søkere til studiene, som et redskap for å følge opp studentenes faglige utvikling, bidra til bedre informasjon overfor arbeidsmarkedet, og å bidra til mer enhetlige systemer. Som vi har påpekt, representerer rammeplanene for en del profesjonsutdanninger en form for slike beskrivelser, selv om utformingen er mindre stringent enn det som er under utvikling innenfor kvalifikasjonsrammeverkene internasjonalt og nasjonalt.

Et videre arbeid med læringsmål og læringsresultater på det nasjonale nivået krever grundige vurderinger av hva man ønsker å oppnå, for hvilke formål eventuelle prosesser skal igangsettes og hvilke verktøy det er realistisk å kunne ta i bruk.

Det kan imidlertid også være grunn til å reflektere hva utviklingen av et nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk egentlig innebærer. Her er utgangspunktet noe forskjellig for universitetene og høyskolene. Universitetene har hatt tilnærmet full autonomi i utformingen av studienes faglige innhold, og eksternt utformede kriterier er noe nytt, mens høyskolene alltid har vært underlagt en betydelig statlig styring. Utviklingen ved høyskolene har imidlertid gått i retning av at de nasjonale fagplanene er blitt mindre detaljerte, og utformet som rammeplaner. Det er i dag store variasjoner mellom høyskolenes læreplaner i de enkelte profesjonsstudiene.

Representerer så implementeringen av spesifikke læringsmål en reduksjon av den faglige handlefriheten? Det kommer blant annet an på hvor standardiserte disse beskrivelsene er. I dag ser vi at dette er innført i ulik grad ved våre universiteter, og der hvor det er formulert læringsmål (mest spesifikt ved Universitetet i Oslo), er de som regel utformet av fagmiljøene selv, men innenfor en viss enhetlig form. Noe helt annet er det dersom det blir utviklet nasjonale eller internasjonale fastlagte standarder av typen ”Dublin Descriptors”. En må kunne spørre om hva konsekvensene kan tenkes å bli av at læringsmålene for bestemte studier blir utformet standardisert og eksternt i stedet for av fagmiljøene selv. Tar vi utgangspunkt i figur 7.1, betyr det at utviklingen går i en retning nedover langs y-aksen, fra interne, fagspesifikke i retning av eksterne kriterier.

Når det utvikles denne typen standardiserte og operasjonaliserbare læringsmål, vil det også legge et grunnlag for opplegg for enklere måling av læringsresultater. Slike målinger kan ha ulike formål, jamfør drøftingene i OECDs ekspertgruppe. Det er mulig å utvikle

målinger av læringsresultater som et instrument for å gi studenter en tilbakemelding i studiene underveis, eller som ledd i en avsluttende vurdering. Læringsresultater kan også anvendes som en tilbakemelding til fagmiljøer og institusjonen om deres kvalitet og effektivitet, men også som et instrument for sammenlikninger og rangeringer, eller som et signal utad til søkere og overfor arbeidslivet. Endelig kan læringsresultater brukes som instrument for komparasjoner internasjonalt.

Det kan neppe være tvil om at denne typen informasjon, i likhet med det vi har sett innenfor grunnopplæringen med PISA og liknende undersøkelser, vil kunne bidra til bedre forståelse for hvordan høyere utdanning fungerer. Både for institusjonene selv, de enkelte fagmiljøene og studenter ville kunne dra nytte av resultatene, samt at denne typen kunnskap er høyst relevant både for politikere og allmennheten. Også som forskningsfelt åpner dette nye muligheter fordi en kan inkludere resultater i analysene på en bedre måte. Men en må også reise spørsmål om faren for instrumentalisme og reduksjonisme. Målene med høyere utdanning er brede og sammensatte, og kvantitative målinger kan bare fange opp visse sider ved studienes kunnskapsinnhold og læringsmål. Det kan også ligge farer for en dreining av oppmerksomheten i retning av det man blir målt på. Dette er vanlige diskusjoner også i forbindelse med PISA og andre undersøkelser, men som trolig er enda mer tungtveiende innenfor høyere utdanning. Dersom man i tillegg lager standardiserte opplegg, vil det kunne bidra til konvergens i studienes innhold på tvers av institusjoner og land. Innenfor det Europeiske reformarbeidet er det utvilsomt et mål, men som det like fullt kan stilles spørsmålsteget ved.

Referanser

- Adam, S. (2003) *Qualification structures in European higher education*. Westminster: University of Westminster
- 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*. Report to the United Kingdom Bologna Seminar 1.-2. July 2004, Edinburgh, Scotland
- Adam, S. (2007) *Council of Europe Higher Education Forum on Qualification Frameworks. Report based on the 2007 stocktaking*. Strasbourg.
- Allan, J. (1996) Learning outcomes in higher education, i *Studies in Higher Education*, 21(1), 93-108
- Berg, M. (2004) *Towards an overarching framework of qualifications for the European Higher Education Area*, ENIC-NARIC, 8 June, 2004.
- Bergan, S. (2003) *Qualification structures in European higher education*. Report by the General Rapporteur, Strasbourg: Council of Europe
- Bergan, S. (2007) *Qualifications. Introduction to a concept*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Brown, P., Hesketh, A. and Williams S. (2003). Employability in a knowledge-driven economy. *Journal of Education and Work* 16 (2), 108-126.
- Børing, P. & Stensaker, B. (2004) *Et nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk. Hva kan vi lære av internasjonale erfaringer?* NIFU STEP arbeidsnotat 5/2004, Oslo: NIFU STEP
- Cohen, L & Manion, L. (1977): *A Guide to Teaching Practice* London: Routledge, sitert i Allan, J. (1996)
- Dysthe, O., I. Lima og A. Raaheim (2006): Pedagogiske endringer som følge av Kvalitetsreformen i Michelsen, S og P.O. Aamodt: *Kvalitetsreformen møter virkeligheten*. Delrapport 1 fra Evalueringen av kvalitetsreformen. Oslo: Norges forskningsråd/NIFU STEP/Rokkansenteret
- Dysthe, O. (2007): Pedagogiske endringer etter Kvalitetsreformen og konsekvenser for læring. Utfordringer og strategier. i *Uniped* 30 (3), 29-44
- Eisner, E (1979): *The Educational Imagination* New York: Macmillan, sitert i Allan, J. (1996)
- Foss Hansen, H. (2007): Evidensbevegelsens idé og globale spredning i *Forskningspolitik* 2/2007
- Frazer, M. (1997) Report on the modalities of external evaluation of higher education in Europe 1995-97. *Higher Education in Europe*, 22, 349-401.

- Harvey, L. (2001). Defining and measuring employability, *Quality in Higher Education*, 7, 97-109.
- Havnes, A & P O. Aamodt (2005): "Student involvement and learning outcome in professional education in Norway" i Rust, C. (red.): *Improving Student Learning. Diversity and Inclusivity*, Oxford, Proceedings of the 2004 12th International symposium
- Hersh, R. H. (2004) *Assessment and Accountability: Unveiling the student learning factor in Higher Education*. Paper presented at the AAHE National Assessment Conference Denver June 15th 2004
- Hovdhaugen, E. (2004): *Tidsbruk og ambisjon. Resultater fra stud.mag.-undersøkelsene 2001, 2002 og 2003*, NIFU Skriftserie 16/2004, Oslo: NIFU
- Hovdhaugen, E. (2005): *Karaktersetting i etterkant av Kvalitetsreformen – endringer i strykprosent*, NIFU STEP, Arbeidsnotat 36/2005, Oslo: NIFU STEP.
- Hovdhaugen, E. & P.O. Aamodt (2005): *Ekspert i team. En evaluering av et tverrfaglig emne ved NTNU gjennomført våren 2005*. NIFU STEP Skriftserie 10 / 2005
- Hovdhaugen, E. & P.O. Aamodt (2006): *Studiefravall og studiestabilitet*. Delrapport 3 fra Evalueringen av kvalitetsreformen. Oslo: Norges forskningsråd/NIFU STEP/Rokkansenteret
- Hovdhaugen, E. & N. Frølich (2007): *Comparing grades* Paper presented at the 29th Annual EAIR Forum in Innsbruck, Austria
- Hovdhaugen, E. N. Frølich & P. O. Aamodt (2007): Kvalitetsreformen – endringer i læringsutbytte for studentene? i *Uniped* 30 (3), 15-28
- Høstaker, R. & A. Vabø (2005): Higher education and the transformation to a cognitive capitalism. I Bleiklie, I. & M. Henkel (red.): *Governing Knowledge: A study of Continuity and Change in Higher Education*. Nederland: Kluwer/Springer
- Jakobsen, A, C. Rump, T. Clemmensen & M. May (1999): *Kvalitetsudviklingsprosjektet "Faglig sammenheng"* Hovedrapport, CDM's skriftserie nr. 1, Lyngby: Danmarks Tekniske Universitet
- Johnson, V. E (2003): *Grade Inflation: a crisis in college education* New York: Springer
- Korp, H. (2003) *Kunskapsbedömning : hur, vad och varför?*, Forskning i fokus nr. 13, Myndigheten för skolutveckling, Stockholm
- Kunnskapsdepartementet (2007) *Forslag til nasjonalt rammeverk for kvalifikasjoner i høyere utdanning*. Rapport fra en arbeidsgruppe. Kunnskapsdepartementet Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Lauvås, P. & A. Jakobsen (2002): *Exit eksamen – eller?* Oslo: Cappelen Forlag
- Lysne, A. (2006): Assessment Theory and Practice of Students' Outcomes in the Nordic Countries *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(3) July 2006, 327 – 359

- McQuaid, R. W. and Lindsay, C. (2005): The concept of employability, *Urban Studies*, 42, 197-219.
- Michelsen, S (2006): Den nye studiestrukturen i Michelsen, S og P.O. Aamodt (2006): *Kvalitetsreformen møter virkeligheten*. Delrapport 1 fra Evalueringen av kvalitetsreformen. Oslo: Norges forskningsråd/NIFU STEP/Rokkansenteret
- Michelsen, S og P.O. Aamodt (2006): *Kvalitetsreformen møter virkeligheten*. Delrapport 1 fra Evalueringen av kvalitetsreformen. Oslo: Norges forskningsråd/NIFU STEP/Rokkansenteret
- Michelsen, S, H. Høst & J. P. Gitlesen (2006) *Kvalitetsreformen mellom undervisning og forskning* Delrapport 10 fra Evalueringen av kvalitetsreformen. Oslo: Norges forskningsråd/NIFU STEP/Rokkansenteret
- Moon, J. (2004): Linking Level, Learning Outcomes and Assessment Criteria. Paper presented at the Seminar "Using Learning Outcomes". Edinburgh, 1 – 2 July 2004
- Neave, G. (2002): The Stakeholder Perspective Historically Explored. I Enders, J. & O. Fulton (red.): *Higher Education in a Globalising World. International Trends and Mutual Observations*. Dordrecht/Boston/London: Higher Education Dynamics, Kluwer Academic Publishers
- Otter, S (1992): *Learning Outcomes in Higher Education* London: UDACE, sitert i Allan. J. (1996)
- Popham, J. Eisner, E. Sullian, H & Tyler, L. (1969) *Instructional Objectives* Washington: American Educational Research Association, sitert i Allan. J. (1996)
- Shavelson, R.J. Ruiz-Primo, M. & Wiley, E.W. (2005) Windows into the mind. *Higher Education*, 49, pp. 413-430.
- Stensaker, B. & Harvey, L.(2006) Old wine in new bottles? A comparison of public and private accreditation schemes in higher education. *Higher Education Policy*, 19, 65-85
- Tinto, V. (1993) *Leaving College*, 2nd ed, Chicago, University of Chicago Press.
- Trow, M. (1996): On the Accountability of Higher Education in the United States. i Maassen, P:A:M. & F. A. van Vught (red.): *Inside Academia. New challenges for the academic professions*. Enschede: CHEPS.
- Universitetet i Oslo (1995): *En forbedret cand.mag. grad eller en ny lavere grad?* Innstilling fra Cand.mag.-utvalget, 20. november 1995 Oslo: Universitetet i Oslo
- Vabø, A.(2007): Globalisering av høyere utdanning – utdannings sosiologiske perspektiver og utfordringer. I Hjellbrekke, J., O.J. Olsen & R. Sakslind (red.): *Arbeid, kunnskap og sosial ulikhet*. Bergen: Unipub
- Wiers-Jensen, J og P.O. Aamodt (2002): *Trivsel og innsats. Studenters tilfredshet med lærested og tid brukt til studier. Resultater fra 'stud.mag.'-undersøkelsene* NIFU Rapport nr. 1/2002 Oslo: NIFU
- Yorke, M. & B. Longdon (2004): *Retention and Student Success in Higher Education* Maidenhead: Open University Press

Yorke, M. (2006). *Employability in higher education: what it is – what it is not*. ESECT, Learning and Employability. Series one. York: The Higher Education Academy

Yorke, M (2007): *Signals and shibboleths. The grading of student achievement*
Presentation at the 29th Annual EAIR Forum in Innsbruck, Austria (unpublished)

Young, M. (2003) National qualification frameworks as a global phenomenon: a comparative perspective. *Journal of Higher Education and Work*, 16, 223-237.

Young, M. (2002) Contrasting approaches to qualifications i Evans, K., Hodkinson, P., & Unwin, L. (eds) *Working to learn*. London: Kogan Page.

Aamodt, Per Olaf (2005): *Learning outcome in professional education: The influence of institutional and student characteristics* SPS working paper 08/05 Oslo: HiO/SPS

Aamodt P.O, E. Hovdhaugen og V. Opheim (2006): *Den nye studiehverdagen*. Delrapport 6 fra Evalueringen av kvalitetsreformen, Oslo: Norges forskningsråd/NIFU STEP/Rokkansenteret

Offentlige dokumenter (regjeringen.no):

Stortingsproposisjon nr 1 (2002-2003) – budsjettproposisjonen for 2003

Stortingsproposisjon nr 1 (2003-2004) – budsjettproposisjonen for 2004

Stortingsproposisjon nr 1 (2004-2005) – budsjettproposisjonen for 2005

Stortingsproposisjon nr 1 (2005-2006) – budsjettproposisjonen for 2006

Stortingsproposisjon nr 1 (2006-2007) – budsjettproposisjonen for 2007

Stortingsmelding nr 27 (2000-2001) *Gjør din plikt – krev din rett*

Stortingsmelding nr 30 (2003-2004) *Kultur for læring*

Stortingsmelding nr 16 (2006-2007) *...og ingen sto igjen – Tidlig innsats for livslang læring*

NOU 2000:14 *Frihet med ansvar*

NOU 2002:10 *Førsteklasses fra førsteklasse*

NOU 2003:16 *I første rekke*

Kilder i dagspressen:

Aftenposten 23.9.2005 *Dyrt for skoler å stryke studenter*

<http://forbruker.no/jobbogstudier/studier/article1120437.ece>

Aftenposten 15.1.2007 - *Studer hardere*

<http://forbruker.no/jobbogstudier/studier/article1602182.ece>

Internettkilder/offentlige dokumenter om Bologna prosessen

<http://ec.europa.eu/education/policies/educ/bologna/bologna.pdf>

<http://www.bologna.msmt.cz/PragueSummit/index.html>

<http://www.bologna.msmt.cz/PragueSummit/Fcommunique.html>

<http://www.bologna-berlin2003.de/>

<http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Communique1.pdf>

<http://www.bologna-bergen2005.no/>

http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/050520_Bergen_Communique.pdf

<http://www.dfes.gov.uk/londonbologna/uploads/documents/LondonCommuniquefinalwithLondonlogo.pdf>

Internettkilder/offentlige dokumenter om PISA Higher Education

<http://www.oecd.org/dataoecd/15/5/39117243.pdf>

<http://www.oecd.org/dataoecd/15/7/39117295.pdf>

Internettkilder/offentlige dokumenter om Dublin deskriptorene:

<http://www.jointquality.nl/content/descriptors/CompletesetDublinDescriptors.doc>