



Rapport  
2022:29

# Bruken av læringsutbyttebeskrivelser

En kunnskapsoppsummering

---

Fride Flobakk-Sitter og Lone Wanderås Fossum

NIFU



Co-funded by the  
Erasmus+ Programme  
of the European Union



Rapport  
2022:29

# **Bruken av læringsutbyttebeskrivelser**

En kunnskapsoppsummering

---

Fride Flobakk-Sitter og Lone Wanderås Fossum

Rapport 2022:29

Utgitt av Adresse Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU)  
Postboks 2815 Tøyen, 0608 Oslo. Besøksadresse: Økernveien 9, 0653 Oslo.

Prosjektnr. 21347

Oppdragsgiver Adresse Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen (NOKUT)  
Postboks 578, 1327, Lysaker. Besøksadresse: Drammensveien 288, Oslo.

Fotomontasje Adobe Stock

ISBN 978-82-327-0584-9  
ISSN 1892-2597 (online)



Copyright NIFU: CC BY 4.0

[www.nifu.no](http://www.nifu.no)



Co-funded by the  
Erasmus+ Programme  
of the European Union

# Forord

NIFU har på vegne av Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen (NOKUT) laget en forenklet systematisk kunnskapsoppsummering om bruken av læringsutbyttebeskrivelser i høyere utdanning og høyere yrkesfaglig utdanning. Rapporten presenterer og oppsummerer inkluderte forskningsbidrag fra Norge. Den er skrevet av Fride Flobakk-Sitter og Lone Wanderås Fossum. Mari Elken har bidratt med innspill og faglig diskusjon i løpet av prosjektet og har sammen med Sabine Wollscheid stått for den interne kvalitetssikringen av rapporten. Prosjektet er finansiert av EU (Erasmus+) og NOKUT, gjennom LOBSTER-prosjektet.

Takk til våre kolleger Mari Elken og Sabine Wollscheid som har bidratt med kritisk gjennomlesing av rapportutkast. Takk også til oppdragsgiver NOKUT for et spennende og interessant prosjekt.

Oslo, 5. desember 2022

Vibeke Opheim  
direktør

Mari Elken  
fung. forskningsleder



# Innhold

<b>Sammendrag</b> .....	<b>7</b>
<b>Summary</b> .....	<b>10</b>
<b>1 Innledning</b> .....	<b>13</b>
1.1 Bakgrunn og sentrale begreper .....	13
1.2 Formål og problemstillinger .....	17
1.3 Rapportens oppbygning.....	18
<b>2 Metode – en forenklet systematisk kunnskapsoppsummering</b> .....	<b>19</b>
2.1 Operasjonalisering: scope og seleksjonskriterier .....	20
2.2 Litteratursøk: søkestrategi, datakilder og innhenting .....	22
2.3 Screening: gjennomgang av indentifiserte publikasjoner .....	23
2.4 Koding og analyse .....	25
2.5 Sammenstilling og oppsummering av funn .....	25
2.6 Metodisk styrke og begrensninger .....	25
<b>3 Forskning om bruken av læringsutbyttebeskrivelser</b> .....	<b>27</b>
3.1 Inkluderte studier i kunnskapsoppsummeringen .....	27
3.2 Bruken av læringsutbyttebeskrivelser som pedagogisk og didaktisk hjelpemiddel .....	30
3.3 Formulering av læringsutbyttebeskrivelser .....	42
3.4 Posisjoner og retninger innenfor feltet .....	58
<b>4 Oppsummering og konklusjoner</b> .....	<b>65</b>
4.1 Oppsummering .....	65
4.2 Konklusjoner og implikasjoner .....	71
<b>Referanser</b> .....	<b>73</b>
<b>Tabelloversikt</b> .....	<b>79</b>
<b>Figuroversikt</b> .....	<b>80</b>





# Sammendrag

Etter innføringen av Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring (NKR<sup>1</sup>) i 2011, skal studieprogram og emner i norsk høyere og høyere yrkesfaglig utdanning beskrives i form av læringsutbyttebeskrivelser. Læringsutbyttebeskrivelser er en beskrivelse av «det en person vet, kan og er i stand til å gjøre som et resultat av en læringsprosess» (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 44). Formålet med denne rapporten har vært å sette sammen en oversikt over kjent kunnskap om bruken av læringsutbyttebeskrivelser i høyere utdanning og høyere yrkesfaglig utdanning i Norge.

I kunnskapsoppsummeringen ser vi på hva litteraturen sier om i) bruken av og ii) effekter av å bruke læringsutbyttebeskrivelser som pedagogisk og didaktisk hjelpemiddel i undervisning, vurdering og planlegging, samt i utvikling, revidering og gjennomføring av utdanningstilbud. I lys av litteraturen, ser vi også på om det kommer frem iii) ulike posisjoner og retninger innenfor feltet.

## Metode og data

Vi benytter metoden til en forenklet systematisk kunnskapsoppsummering. Formatet er velegnet for systematisk og transparent å oppsummere forskning, men innen en kortere tidsramme sammenlignet med tradisjonelle, systematiske kunnskapsoppsummeringer. Begrensningene er knyttet til ulike faser i prosjektet – fra litteratursøk, utvalg og syntese. I vår kunnskapsoppsummeringen søkte vi systematisk i tre databaser etter artikler, bokkapitler og rapporter i tidsrommet 2012-2022. I tillegg søkte vi strategisk i to andre kilder. Til sammen ga søkene 223 unike treff. Etter en grundig relevansvurdering med hensyn til prosjektets problemstilling ble 71 forskningsbidrag lest i fulltekst. Totalt 18 av disse er vurdert relevante for prosjektet og er inkludert i kunnskapsoppsummeringen.

---

<sup>1</sup> Heretter brukes forkortelsen NKR for Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring.

## Lite forskning på bruken av læringsutbyttebeskrivelser

Vi finner ingen forskning som ser på bruken av læringsutbyttebeskrivelser i høyere yrkesfaglig utdanning. Forskningsbidragene vi fant er dermed knyttet til høyere utdanning. Majoriteten av disse studiene ser på hvordan læringsutbyttebeskrivelser blir brukt i utviklingen og revideringen av utdanningstilbud. Færre forskningsbidrag tar for seg bruken av læringsutbyttebeskrivelser som pedagogisk og didaktisk hjelpemiddel i undervisning og vurdering. Vi fant heller ingen studier som ser på effekten av å bruke læringsutbyttebeskrivelser, men noen bidrag trekker frem implikasjoner av bruken. Dette indikerer tydelig kunnskapshull på feltet.

## Læringsutbyttebeskrivelser i undervisning og vurdering: utfordrende med generelle beskrivelser

Forskningsbidragene viser at læringsutbyttebeskrivelser i liten grad brukes direkte i undervisning- og vurderingssammenheng. I de tilfellene læringsutbyttebeskrivelser brukes her, kan de på den ene siden bidra til en tydeliggjøring og bevisstgjøring knyttet til hva studenter skal lære og hvordan det undervises. På den andre siden trekkes det frem en rekke utfordringer, spesielt knyttet til bruken av generelle læringsutbyttebeskrivelser i vurderings- og undervisningssammenheng. Utfordringene er blant annet at generelle læringsutbyttebeskrivelser blir begrensede, der nøkkelinnhold og ideer forenkles. Generelle læringsutbyttebeskrivelser er også vanskelige å konkretisere, og de klarer ikke å tydeliggjøre de definerte standardene og forventninger til prestasjonsnivået fra år til år. Dette gjør det vanskelig å bruke læringsutbyttebeskrivelsene i vurderingen og karaktersettingen av studentprestasjoner.

## Læringsutbyttebeskrivelser som verktøy for å administrere og styre studieprogram

Funn fra kunnskapsoppsummeringen indikerer to tendenser i bruken av læringsutbyttebeskrivelser: For det første bidrar læringsutbyttebeskrivelser til verdifull refleksjon over undervisningspraksis og kommunikasjon knyttet til studenters læring. For det andre oppfattes de som et verktøy for å administrere og styre emner. Her anses læringsutbyttebeskrivelser som en god anledning til å forbedre emne- og programstruktur, samt potensielt styre utbytte og kvalitet i studieprogrammer. Flere av forskningsbidragene peker videre på en manglende involvering av fagmiljøene i arbeidet med læringsutbyttebeskrivelser i revidering og utvikling av utdanningsprogrammer. Årsaken er at mange fagmiljøer ikke oppfatter NKR som et faglig og pedagogisk verktøy, samt at de mangler faglig eierskap og engasjement i arbeidet med dem.

## Utfordringer med formuleringen av læringsutbyttebeskrivelser

Av forskningsbidragene kommer det frem at utformingen av og kvaliteten på læringsutbyttebeskrivelsene varierer betydelig mellom studieprogrammer, institusjoner og disipliner. Mange læresteder følger ikke strukturen til NKR, det er en manglende systematikk i bruken av taksonomier og de har utfordringer med å formulere læringsutbyttebeskrivelser som reflekterer bestemte hensikter eller kontekster. Forskningslitteraturen kommer også med ulike anbefalinger for gode læringsutbyttebeskrivelser og det henvises til ulike taksonomier. Blooms taksonomi er den mest anvendte, og denne er også eksplisitt lagt til grunn ved utformingen av læringsutbytter i NKR. Flere av forskningsbidragene påpeker at Blooms taksonomi ikke er velegnet for å beskrive høyere utdanning. Som alternativ trekkes SOLO-taksonomien frem av flere, ettersom læringsutbytter her beskrives ut fra hva en student forventes å kunne gjøre på slutten av en læringsaktivitet.

## Læringsutbyttebeskrivelser som et pedagogisk vs. et politisk verktøy

Innføringen av felles kvalifikasjonsrammeverk og læringsutbyttebeskrivelser innebærer en overgang fra fokus på input og undervisning til output og studentlæring. Litteraturgjennomgangen viser ulike posisjoner og retninger som kan tilskrives denne dreiningen, og vi finner uenigheter i feltet knyttet til hva læringsutbytter er, hva de involverer, hvordan de kan måles og hvilket pedagogisk og teoretisk grunnlag de kan (eller bør) knyttes til. Gjennom forskningsbidragene kommer det også frem en spenning, eller en tvetydighet, knyttet til oppfattelsen av selve formålet med læringsutbyttebeskrivelser. Spenningen karakteriseres noe ulikt, men kan knyttes til om læringsutbyttebeskrivelser skal tolkes og anvendes som et pedagogisk verktøy eller et politisk styringsverktøy for utdanning. Dette reflekteres i diskusjonene som finnes på feltet, samt i posisjonene som kan identifiseres.

# Summary

After the introduction of the National qualifications framework for lifelong learning (NKR) in 2011, study programs and subjects in Norwegian higher education and higher vocational education must be described in the form of learning outcome descriptions. Learning outcome descriptions consist of what a person knows, and is able to do, as a result of a learning process (Ministry of Education and Research, 2011). The purpose of this report is to present a systematic literature review of research about the use of learning outcome descriptions in higher education and higher vocational education in Norway.

In the systematic review, we look at what the literature says about i) the use of, and ii) effects of using, learning outcome descriptions as a pedagogical and didactic tool in teaching, assessment, and planning, as well as in the development, revision, and implementation of education. In light of the literature, we also iii) identify different positions and directions within the field.

## Method and data

We use the method rapid systematic review. This format is suitable for systematically and transparently summarizing research, but within a shorter period compared to traditional systematic reviews. The project's limitations are linked to various phases, such as the literature search, selection, and synthesis. We conducted a systematic search, in three databases, for articles, book chapters, and reports, in the period 2012–2022. In addition to this, we searched strategically in two other sources. Altogether, our searches yielded 223 unique hits. After a thorough assessment of relevance regarding the project's research questions, 71 research contributions were read in full text. A total of 18 articles were considered relevant to the project and are therefore included in the systematic review.

## Little research on the use of learning outcome descriptions

We could not find any research on the use of learning outcome descriptions in higher vocational education, as all the research contributions we found were about higher education. Most of these studies research how learning outcome

descriptions are used in the development and revision of study programs. Few of the research contributions look at the use of learning outcome descriptions as a pedagogical and didactic tool in teaching and assessment. We did not find any studies that look at the effects of using learning outcome descriptions, but some contributions mention implications of their use. This clearly indicates knowledge gaps in the field.

### Learning outcome descriptions in teaching and assessment: challenges with general descriptions

The research contributions show that learning outcome descriptions are only to a small extent used directly in teaching and assessment contexts. In the cases where learning outcome descriptions are used in these situations, it is on one hand highlighted that they can contribute to a clarification and awareness related to what students should learn and how it is taught. On the other hand, several challenges are highlighted, particularly related to the use of general learning outcome descriptions for assessment and teaching purposes. The challenges are, among other things, that general learning outcome descriptions become limiting, where key content and ideas are simplified. General learning outcome descriptions are also difficult to relate to the concrete, and they fail to clarify the defined standards and expectations for the performance level from year to year. This makes it difficult to use learning outcome descriptions in assessment and grading of student performance.

### Learning outcome descriptions as tools for administration and managing study programs

Findings from the systematic review indicate two tendencies in the use of learning outcome descriptions. First, learning outcome descriptions contribute to valuable reflection on teaching practice and communication related to student learning. Second, learning outcome descriptions are perceived as a tool for administrating and managing subjects. Here, they are considered an opportunity to improve subject and program structure, as well as potentially control the outcomes and quality of study programs. Several of the research contributions also point to a lack of involvement from professional communities in working with learning outcome descriptions in the revision and development of educational programs. This is due to many professional communities not perceiving the NKR as a professional and educational tool. Moreover, they lack professional ownership and commitment to the NKR.

## Challenges with formulating learning outcome descriptions

From the research contributions, it becomes evident that the design and quality of the learning outcome descriptions varies significantly between study programs, institutions, and disciplines. Many educational institutions do not follow the structure of the NKR, there lacks systematic use of taxonomies, and they have challenges in formulating learning outcome descriptions that reflect specific purposes or contexts. The research literature also suggests various recommendations for sufficient learning outcome descriptions, and they reference various taxonomies. Bloom's taxonomy is the most used, and it is also used when designing learning outcomes in NKR. However, several of the research contributions argue that Bloom's taxonomy is not suitable for describing higher education. As an alternative, the SOLO taxonomy is highlighted by several studies, as it describes learning outcomes based on what a student is expected to be able to do at the end of a learning activity.

## Learning outcome descriptions as a pedagogical versus a political tool

The introduction of a common qualification framework and learning outcome descriptions, implies a transition from a focus on input and teaching to output and student learning. The systematic review reveals different positions that can be attributed to this shift. We find disagreements in the field related to what learning outcomes are, what they involve, how they can be measured, and what pedagogical and theoretical basis they can (or should) be linked to. The research contributions also indicate a tension, or an ambiguity, linked to the perception of the purpose of learning outcomes. This tension is characterized differently, but it can be linked to whether learning outcome descriptions are to be interpreted and used as a pedagogical tool or a political management tool for education. This is reflected in the discussions that exist in the field, as well as in the positions that can be identified.

# 1 Innledning

Læringsutbyttebeskrivelser er et sentralt element i det overordnede og politiske initiativet for kvalitetsforbedring i høyere utdanning. Dette kommer blant annet til uttrykk gjennom det nasjonale kvalifikasjonsrammeverket for livslang læring (NKR), som utgjør den overordnede rammen for læringsutbyttebeskrivelser for utdanninger i Norge. NKR er førende, ettersom staten krever at all formell utdanning har utformet læringsutbyttebeskrivelser i tråd med rammeverket.

Regelverket knyttet til NKR og utformingen av læringsutbyttebeskrivelser skal bidra til å sikre at alle utdanninger i Norge oppfyller visse minimumskrav til kvalitet (NOKUT, u.å.). Bruken av læringsutbyttebeskrivelser knyttes derfor ofte til arbeid med utdanningskvalitet, kvalitetskontroll, styring og ledelse ved utdanningene. I tillegg har læringsutbyttebeskrivelser også en pedagogisk og didaktisk forankring, ved at de blant annet kan brukes som et hjelpemiddel i planlegging av emnedesign og gjennomføring av undervisning, vurdering og læring (Havnes & Prøitz, 2016). Dette gir grunnlag for ulike praksiser for utvikling, bruk, revidering og kommunikasjon av læringsutbyttebeskrivelser ved norsk høyere utdanning og høyere yrkesfaglig utdanning.

Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen (NOKUT) er et kontaktpunkt for det nasjonale og det europeiske kvalifikasjonsrammeverket (NKR og EQF), og de arbeider for tiden med et prosjekt tilknyttet veiledning og informasjon om bruken av læringsutbyttebeskrivelser i utdanning. Som et ledd i prosjektet har NOKUT gitt NIFU oppdraget med å utarbeide en kunnskapsoppsummering om bruken av læringsutbyttebeskrivelser i høyere utdanning og høyere yrkesfaglig utdanning. Fokus er på bruken av og potensielle effekter av å bruke læringsutbyttebeskrivelser i ulike pedagogiske og didaktiske sammenhenger.

## 1.1 Bakgrunn og sentrale begreper

NKR utgjør en viktig del av konteksten for denne rapporten, ettersom rammeverket er sentralt for etableringen av læringsutbyttebeskrivelser i det norske utdanningssystemet. Også begrepene læringsutbytte og læringsutbyttebeskrivelser

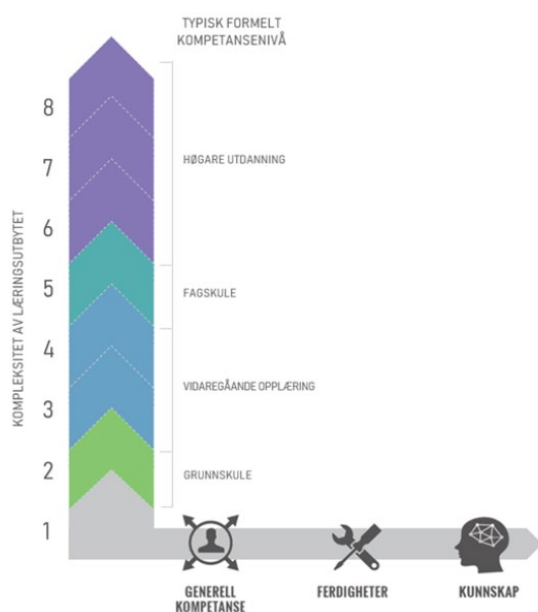
krever en nærmere avklaring, ettersom det finnes flere og ulike forståelser av begrepene.

## Nasjonalt kvalifikasjonsnettverk for livslang læring

Et kvalifikasjonsrammeverk er «en samlet, systematisk og nivådelt beskrivelse av formelle kvalifikasjoner som kan oppnås innenfor et utdanningssystem» (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 5). Det norske rammeverket NKR ble opprettet av departementet i 2011. Rammeverket er en nasjonal videreføring av utarbeidelsen av det europeiske kvalifikasjonsrammeverket for livslang læring (European Qualifications Framework, EQF) fra 2008. Det er også en videreføring av utarbeidelsen av et kvalifikasjonsrammeverk for høyere utdanning i Bologna-prosessen fra 2005, som omfatter 47 europeiske land (Kunnskapsdepartementet, 2011).

NKR tar utgangspunkt i det norske utdanningssystemet, og skal ifølge Kunnskapsdepartementet (2011) beskrive det norske utdanningssystemet uten å endre det. I dette arbeidet er bruken av nivåinndeling og beskrivelser av læringsutbytte fra alle kvalifikasjoner sentralt, ettersom dette skal bidra til økt transparens i det norske utdanningssystemet. Formålet er «å gjøre utdanningssystemene mer forståelige både nasjonalt og internasjonalt, legge til rette for å øke mobiliteten innenfor og mellom landene, bidra til fleksible læringsveier og dermed styrke livslang læring» (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 4).

NKR er strukturert langs to dimensjoner – en horisontal akse som inneholder læringsutbyttebeskrivelser, og en vertikal akse som inneholder nivåinndelinger.



**Figur 1.1** Det nasjonale kvalifikasjonsrammeverkets struktur.

Figuren er hentet fra NOKUT (u.å.).



Den horisontale aksen inneholder beskrivelse av det forventede læringsutbytte av en læringsprosess. Det forventede læringsutbytte uttrykkes videre gjennom læringsutbyttebeskrivelser innenfor tre kategorier: kunnskap, ferdighet og generell kompetanse. De tre kategoriene er også avmerket på den horisontale aksen i kvalifikasjonsrammeverket (NOKUT, u.å.).

Den vertikale aksen for kvalifikasjonsrammeverket inneholder syv nivåer, som dekker de kvalifikasjonene som finnes i det formelle norske utdanningssystemet. For å sørge for samsvar med det europeiske kvalifikasjonsrammeverket (EQF) starter nummereringen på nivå 2, og det finnes derfor ingen kvalifikasjoner knyttet til nivå 1 i NKR (Kunnskapsdepartementet, 2011). Nivåene i det norske rammeverket vises i tabell 1.1.

**Tabell 1.1 Oversikt over NKR-nivå og innplasserte kvalifikasjoner.**

NKR-nivå	Innplasserte kvalifikasjoner i NKR
2	Vitnemål fra 10-årig grunnskole.
3	Kompetansebevis for grunnkompetanse i videregående opplæring.
4A	Fagbrev, svennebrev og vitnemål fra videregående opplæring.
4B	Vitnemål fra videregående opplæring.
5	Vitnemål fra fagskoleutdanning.
6.1	Høyskolekandidat (første syklus av høyere utdanning, delnivå).
6.2	Bachelorgrad (første syklus av høyere utdanning).
7	Mastergrad (andre syklus av høyere utdanning).
8	Doktorgrad (tredje syklus av høyere utdanning).

NKR inneholder ikke fagspesifikke og konkrete læringsutbyttebeskrivelser, hvilket er opp til det enkelte universitet, høyskole eller fagskole å definere. I stedet er det til hvert nivå utformet et sett med overordnede nivåbeskrivelser, ofte kalt deskriptorer. Dette er generelle standarder for læringsutbyttebeskrivelser for de ulike nivåene, som igjen legger føringer for hvordan læringsutbyttebeskrivelsene for enkeltkvalifikasjoner skal utformes (Kunnskapsdepartementet, 2011). Hvert nivå har en økende grad av kompleksitet, og nivåbeskrivelsene skal vise en klar progresjon mellom nivåene.

De tre nivåene for høyere utdanning er fra nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for høyere utdanning (fastsatt i 2009), og ble omgjort til nivå 6, 7 og 8 i NKR i 2011 (Kunnskapsdepartementet, 2014).

Staten krever at all formell utdanning har læringsutbyttebeskrivelser som er utformet i tråd med NKR. Blant annet inngår kvalifikasjonsrammeverket i reguleringen av de ulike utdanningsnivåene i høyere utdanning gjennom *Universitets- og høyskoleloven* (2005, § 3-1, § 3-2) og *Fagskoleloven* (2018, § 5, § 17), samt *Studie-*

*tilsynsforskriften* (2017, §2-2) og *Fagskoletilsynsforskriften* (2020, §2-2). Også i *Forskrift om NKR og EQF* (2017, § 4) går det frem at faglige planer for kvalifikasjoner (som læreplaner, utdanningsplaner, fagplaner og studieplaner) skal utformes med læringsutbyttebeskrivelser som er i tråd med de overordnede læringsutbyttebeskrivelsene (deskriptorene) for aktuelt nivå.

## Læringsutbytte

NKR definerer læringsutbytte som «det en person vet, kan og er i stand til å gjøre som et resultat av en læringsprosess» (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 44). Videre påpeker NOKUT at læringsutbytte viser til «det faktiske utbytte av utdanningen, enten det er et resultat av det utdanningsinstitusjonen retter utdanningen mot, eller av det en student gjør på andre måter» (2022, s. 22). Det faktiske læringsutbytte kan dermed oppnås gjennom studentenes egenarbeid, erfaringer og kunnskaper som kommer fra andre arenaer enn utdanningsinstitusjonen.

Før innføringen av læringsutbyttebeskrivelser med NKR i 2011, var bruken av *læringsmål* utbredt i høyere utdanning i Norge. Forskjellen mellom de to, er at læringsmål beskriver *tilstrekkelig læring*, mens læringsutbyttebeskrivelser forteller hvilket utbytte alle kandidater som har bestått skal sitte igjen med (Gynnild, 2020).

Læringsutbyttebegrepet er altså relativt nytt i Norge, og kommer som en oversettelse av det engelske begrepet «learning outcomes» (LO). For høyere utdanning brukes ofte det engelske begrepet «higher education learning outcomes» (HELOs). Det diskuteres derimot om den norske oversettelsen i tilstrekkelig grad dekker innholdet i det engelske begrepet (Utdanningsforbundet, 2019). Det engelske ordet «outcomes» kan oversettes til «utfall» på norsk. Oversettelsen til «utbytte» er likevel benyttet – et ord som ofte knyttes til avkastning, hvilket også er et uttrykk for økonomisk gevinst og dermed bygger på økonomiske termer (Prøitz, 2015). Ulike forståelser av begrepet læringsutbytte, samt hvilke tradisjoner og termer det kan knyttes til, belyses nærmere i kartleggingen av retninger og posisjoner på feltet (se delkapittel 3.4).

## Læringsutbyttebeskrivelser

Læringsutbyttebeskrivelser (LUB) setter ord på et læringsutbytte (NOKUT, 2022). De representerer det utbytte alle kandidater skal ha for å få ståkarakter, og graderingen av prestasjoner gjøres ved hjelp av karaktersystemet. Dermed angir læringsutbyttebeskrivelsen «terskelverdien eller minstekravet for å bestå studieprogrammet» (Meld. St. 16, Kultur for kvalitet i høyere utdanning, 2016-2017, s.

48). I Norge benytter man enten bestått/ikke bestått, eller karakterskalaen som spenner fra A (toppkarakter) til F (stryk) (Kunnskapsdepartementet, 2014).

Læringsutbyttebeskrivelser kan være utformet på forskjellige måter, men den etablerte rammen for formell utdanning i Norge er at de skal inneholde beskrivelser av kunnskap, ferdigheter og generell kompetanse. Her innebærer kunnskap forståelsen av teorier, fakta, prinsipper, begrep og prosedyrer innenfor fag, fagområde og/eller yrke. Ferdigheter er evne til å bruke kunnskap til å løse problemer og oppgaver, og generell kompetanse innebærer å kunne bruke kunnskap og ferdigheter på selvstendig vis i ulike situasjoner (for eksempel gjennom evne til samarbeid, refleksjon og kritisk tenkning i utdannings- og yrkessammenheng) (NOKUT, u.å.).

Læringsutbyttebeskrivelsene skal også beskrive nivået av kompleksitet på læringsutbyttet (NKR, 2011). Det påpekes videre at «læringsutbyttebeskrivelser [er] normalt så spesifikke at de gir et godt bilde av det konkrete studieprogrammet eller det konkrete emnet, og samtidig så generelle at de er forståelige for personer uten særskilt kompetanse i fagfeltet» (NOKUT, 2022, s. 22).

Læringsutbyttebeskrivelser forventes å ha flere funksjoner i utdanningsinstitusjonenes arbeid. Blant annet er de en måte å kommunisere til studenter og arbeidsgivere hva en kandidat skal kunne etter endt utdanning. De er også ment å være ett av flere redskaper for faglærere og sensorer i deres arbeid, ettersom de beskriver hva studentene skal lære, hva de skal vurderes etter og hvordan de skal vurderes (NOKUT, 2022).

For universiteter og høyskoler kom utarbeidelsen av læringsutbyttebeskrivelser for alle studier, fag og emner med innføringen av kvalifikasjonsrammeverket i 2011<sup>2</sup>. Denne innføringen innebar en dreining vekk fra innsatsfaktorer og mot læringsutbytte, hvilket var et ønsket resultat av arbeidet med rammeverket (Kunnskapsdepartementet, 2011). For fagskolene har det heller ikke vært krav om å beskrive læringsutbytte før NKR ble opprettet, og fra 2014 må alle søknader om godkjenning av ny fagskoleutdanning inneholde læringsutbyttebeskrivelse.

## 1.2 Formål og problemstillinger

NIFU har på oppdrag fra Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen (NOKUT) gjennomført den følgende kunnskapsoppsummering om bruken av læringsutbyttebeskrivelser i høyere utdanning og høyere yrkesfaglig utdanning i Norge. NOKUT ønsker å kunne formidle oppdatert kunnskap om hvilke praksiser som eksisterer og hva vi kan vite om effekten av disse praksisene, og bidra til kunnskapsbasert utvikling på feltet. Videre er formålet å sette sammen en oversikt over kjent

---

<sup>2</sup> Universitetene og høyskolene hadde frist ut 2012 med å utarbeide læringsutbyttebeskrivelser for alle studier, fag og emner (Kunnskapsdepartementet, 2011).

kunnskap om bruken av og effekter av å bruke læringsutbyttebeskrivelser i ulike pedagogiske og didaktiske sammenhenger. I lys av dette har vi formulert følgende tre problemstillinger for kunnskapsoppsummeringen:

1. Hva sier litteraturen om bruken av læringsutbyttebeskrivelser som pedagogisk og didaktisk hjelpemiddel i undervisning, vurdering og planlegging, samt i utvikling, revidering og gjennomføring av utdanningstilbud?
2. Hva sier litteraturen om effekter av å bruke læringsutbyttebeskrivelser som pedagogisk og didaktisk hjelpemiddel i undervisning, vurdering og planlegging, samt i utvikling, revidering og gjennomføring av utdannings-tilbud?
3. I lys av litteraturen, kommer det frem ulike posisjoner og retninger innenfor feltet?

For å sammenfatte oppdatert kunnskap på området, gjennomfører vi en forenklet systematisk kunnskapsoppsummering (rapid review). Metoden er egnet for å samle, vurdere, oppsummere og beskrive forskning og litteraturbidrag, men innenfor en kortere tidsramme enn en tradisjonell systematisk kunnskapsoppsummering. Metodetilnærmingen vil gi en oversikt over den best tilgjengelige kunnskapen relevant for bruken og effekter av å bruke læringsutbyttebeskrivelser i norsk høyere utdanning og høyere yrkesfaglig utdanning,

### **1.3 Rapportens oppbygning**

Dette første kapitlet inneholder en beskrivelse av bakgrunn, formål og problemstillinger for kunnskapsoppsummeringen. I kapittel 2 presenteres metodisk tilnærming. Det omfatter litteratursøk, seleksjonskriterier, koding og analyse. I kapittel 3 presenteres funn fra kunnskapsoppsummeringen. Her blir de sentrale forskningsbidragene som er identifisert gjennom de systematiske og strategiske litteratursøkene sammenstilt og oppsummert. Oppsummeringen av forskningsbidragene blir presentert i tre deler: i) bruken av læringsutbyttebeskrivelser som pedagogisk og didaktisk hjelpemiddel, ii) formulering av læringsutbyttebeskrivelser og iii) posisjoner og retninger innenfor feltet. I kapittel 4 oppsummeres noen tverrgående hovedfunn, avslutningsvis trekkes frem noen konklusjoner og implikasjoner basert på rapportens hovedfunn.

## 2 Metode – en forenklet systematisk kunnskapsoppsummering

I denne rapporten benytter vi metoden for forenklet systematisk kunnskapsoppsummering. I det følgende kapittelet presenteres sentrale metodiske prinsipper, samt hvordan vi operasjonaliserer og gjennomfører en forenklet systematisk kunnskapsoppsummering for dette prosjektet. Seleksjonskriterier, litteratursøk, datakilder og fremgangsmåte for utvalg og sammenstilling av forskningsbidrag for kunnskapsoppsummeringen presenteres også. I tillegg presenteres metodiske styrker og begrensninger for prosjektet.

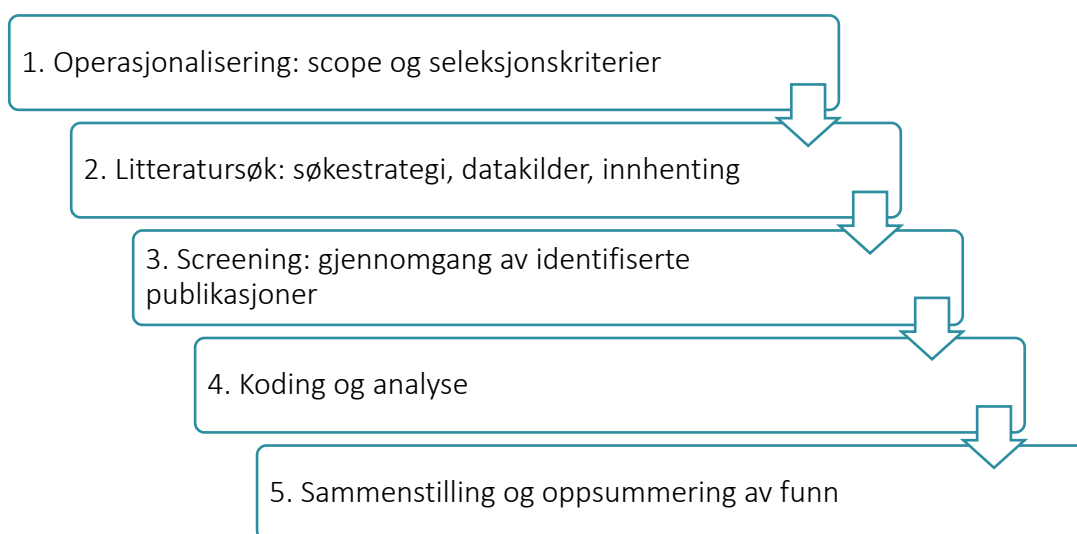
Metoden for en forenklet systematisk kunnskapsoppsummering – også kalt «rapid review» – bygger på de samme prinsippene som en tradisjonell systematisk kunnskapsoppsummering (Wollscheid & Tripney, 2021). Forskning og litteraturbidrag identifiseres, oppsummeres og vurderes ved hjelp av systematiske, transparente og reproduserbare prosedyrer. På bakgrunn av dette kan det utarbeides en syntese av den tilgjengelige litteraturen på temaet (Petticrew & Roberts, 2006). Arbeidet med en tradisjonell systematisk kunnskapsoppsummering («systematic review») er ressurskrevende og kan gå over flere år. Metoden for en forenklet systematisk kunnskapsoppsummering ble utviklet for å imøtekomme et økende behov for raskere og mindre ressurskrevende systematiske kunnskapsoppsummering (Thomas m.fl., 2013). Den forenklete tilnærmingen tilfredsstiller fortsatt kravene til blant annet systematikk og transparens for systematiske kunnskapsoppsummeringer, men man benytter en rekke forenklingsstrategier for å kutte ned på ressurs- og tidsbruken. Dette innebærer blant annet strengere avgrensninger på datakilder, publikasjonstype, år, språk og geografi, samt i kvalitetsvurderingen av de inkluderte studiene og litteraturbidragene (Grant & Booth, 2009). En forenklet systematisk kunnskapsoppsummering er dermed mer avgrenset med tanke på de enkelte prosedyrene og bedre egnet til kortvarige prosjekter.

Målsetningen til en forenklet systematisk kunnskapsoppsummering er altså å være nøye, systematisk og eksplisitt i den metodiske fremgangen, samtidig som det tas høyde for bredden og dybden av prosessen ved å begrense bestemte aspekter av kunnskapsoppsummeringen (Grant & Booth, 2009). Metoderetningen er

velegnet til å beskrive og sammenstille hva som finnes av kunnskap om bruken av læringsutbyttebeskrivelser i norsk høyere utdanning og høyere yrkesfaglig utdanning.

Ettersom forskningstematikken ligger innenfor det samfunnsvitenskapelige (og utdanningsvitenskapelige) feltet, vil vi søke etter både kvantitative og kvalitative forskningsbidrag.

I vår forenklete systematiske kunnskapsoppsummering følger vi et sett anerkjente faser som beskriver prosessen i en kunnskapsoppsummering. (Newman & Gough, 2020; Petticrew & Roberts, 2006). Fasene presenteres i figur 2.1.



**Figur 2.1. Oversikt over faser i den systematiske kunnskapsoppsummeringen.**

I det følgende beskriver og konkretiserer vi de ulike fasene som er gjennomført for å fremstille kunnskapsoppsummeringen. Ettersom problemstillingene allerede er presentert i delkapittel 1.2, presenteres ikke disse i detalj her. Sammenstilling og oppsummering av funn presenteres i kapittel 3.

## 2.1 Operasjonalisering: scope og seleksjonskriterier

Det overordnede temaet for kunnskapsoppsummeringen er bruken av læringsutbyttebeskrivelser i norsk høyere utdanning og høyere yrkesfaglig utdanning. På bakgrunn av dette er tre problemstillinger formulert, der vi tar sikte på å oppsummere kjent kunnskap relevant for i) bruken og ii) effekter av å bruke læringsutbyttebeskrivelser som pedagogisk og didaktisk hjelpemiddel i undervisning, vurdering og planlegging, samt i utvikling, revidering og gjennomføring av utdannings tilbud. Videre tar vi sikte på å iii) kartlegge ulike retninger eller posisjoner innenfor feltet.

For å operasjonalisere problemstillingene, har vi definert seleksjonskriterier, som vist i fase 1 (se figur 2.1). Seleksjonskriteriene er definert ut fra problemstillingene og innebærer kriterier for inklusjon og eksklusjon av forskningsbidrag til kunnskapsoppsummeringen. Kriteriene er dermed avgjørende for datainnsamlingen og utvalget av bidrag. Tabellen nedenfor presenterer seleksjonskriteriene for kunnskapsoppsummeringen.

**Tabell 2.1 Seleksjonskriterier**

	Inklusjonskriterier	Eksklusjonskriterier
<b>Fenomen</b>	Pedagogisk, didaktisk og/eller utdanningsrelatert bruk og/eller effekt av bruken av LUB. LUB i lys av NKR. Relevans for, sammenheng eller sammenligning med den norske konteksten.	Pedagogisk, didaktisk og/eller utdanningsrelaterte praksiser som ikke er knyttet til LUB. Policy og systemanalyser knyttet til prosessen med å ta i bruk LUB. LUB inngår kun som et supplement eller bi-element i forskningsbidraget. Uten relevans, sammenheng eller sammenligning med den norske konteksten.
<b>Populasjon</b>	Høyere utdanning Høyere yrkesfaglig utdanning	Annen type utdanning: Grunnopplæring, videregående utdanning, voksenopplæring
<b>Geografi</b>	Norge	Øvrige land
<b>År</b>	2012 – 2022	Før 2012
<b>Språk</b>	Norsk, engelsk, svensk, dansk	Øvrige språk
<b>Publikasjonstyper</b>	Vitenskapelige publikasjoner, Norske offentlige dokumenter, Norske forskningsrapporter.	Konferansebidrag, Populærvitenskapelige bidrag, Andre former for faglig publikasjoner, Publikasjoner som er utilgjengelig i fulltekst.

Som tabellen viser, er seleksjonskriteriene avgrenset i henhold til den valgte metoden for kunnskapsoppsummeringen. For eksempel avgrenses det geografisk til kun Norge, siden hensikten er å finne litteratur om fenomenet i en norsk kontekst. Vi har også avgrenset hvilke publikasjonstyper som kan inkluderes. Avgrensinger i seleksjonskriteriene kan bidra til et mer presist litteratursøk i fase 2, som betyr at man reduserer mengden irrelevante treff som kan ta mye tid å gjennomgå i fase 3, screeningsprosessen.

Når det gjelder avgrensning med hensyn til fenomen, er de følgende seleksjonskriteriene valgt ettersom vi her har inkludert forskning og kunnskapslitteratur som vektlegger bruken av og/eller effekter av å bruke læringsutbyttebeskrivelser som pedagogisk og didaktisk hjelpemiddel i undervisning, vurdering og planlegging, samt i utvikling, revidering og gjennomføring av utdanningstilbud. Kun litteratur med direkte relevans, sammenheng eller sammenligning med norsk høyere utdanning og/eller høyere yrkesfaglig utdanning har blitt inkludert. Det vil si at

litteratur som tar opp eller nevner fenomenene, men ikke i en nevneverdig grad, har blitt ekskludert. Dette gjenspeiles i eksklusjonskriteriet som sier at dersom læringsutbyttebeskrivelser kun inngår som et supplement eller bi-element i forskningsbidraget, inngår den ikke i kunnskapsoppsummeringen. Forskningsbidrag som ser læringsutbyttebeskrivelser i lys av NKR, har blitt inkludert.

## 2.2 Litteratursøk: søkestrategi, datakilder og innhenting

Fasene presentert i figur 2.1 viser rekkefølgen for hvordan prosessen med kunnskapsoppsummeringen blir til, men den illustrerer også hvordan fasene informerer og påvirker hverandre. I fase 3 blir søkestrategi definert og selve litteratursøkingen gjennomført. Her følges de samme prosedyrene som i en tradisjonell systematisk kunnskapsoppsummering for å passe på at den blir systematisk, transparent og mest mulig dekkende. Derimot er seleksjonskriteriene avgrenset, og i tillegg har vi avgrenset antall datakilder som ble benyttet for innhenting av litteratur. Vår søkestrategi omfattet både systematisk og strategisk litteratursøk for å identifisere forskningsbidrag om bruken av læringsutbyttebeskrivelser i høyere utdanning og høyere yrkesfaglig utdanning. Ved å kombinere ulike søkemoder, kan vi gi en mer dekkende oversikt over publikasjoner relevant for prosjektet. Vi startet med systematiske søk i flere datakilder, hvorav de inkluderte referansene fra disse søkene ble grunnlaget for en del av de strategiske søkene («snøballmetoden»). Her gis det en beskrivelse av de systematiske og strategiske søkene, samt korte presentasjoner av datakildene som ble brukt.

I forberedelse til de systematiske søkene ble det gjennomført flere prøvesøk for å identifisere sentrale nøkkelbegreper som brukes i den vitenskapelige litteraturen. Med nøkkelbegreper mener vi termer som ofte brukes i forbindelse med det avgrensede temaet («key words» på engelsk). Dette bidrar til å supplere og teste søkestrengen om hvorvidt flere nøkkelbegreper kan gi flere relevante treff eller øker sjansen for støy, altså irrelevante treff. Vi begynte med systematiske søk i den internasjonale, indekserte databasen Web of Science (WoS). WoS er en av de største og mest benyttede databasene for vitenskapelige publikasjoner. Den blir ofte brukt for systematiske kunnskapsoppsummeringer. Databasen dekker primært engelskspråklige vitenskapelige tidsskrifter fra alle fagområder og land, men dekingen varierer, spesielt innenfor samfunnsvitenskap og humaniora (Aksnes & Sivertsen, 2019). Fordelen med WoS er at man kan bygge komplekse, boolske søkestrenger for å øke presisjonen av søket. Søkestrengen som er brukt er bygget opp av engelske nøkkelbegreper som dekker tematikken om læringsutbyttebeskrivelser i høyere utdanning og høyere yrkesfaglig utdanning. Videre har vi spisset søkene ved å avgrense trefflisten basert på seleksjonskriteriene år, språk og geografi. Deretter gjorde vi et lignende systematisk søk i databasen for



utdanningsforskning, Educational Resources Information Center (ERIC). Disse søkene resulterte i henholdsvis 63 treff (WoS) og 33 treff (ERIC).

Vi gjennomførte også systematiske søk i interne databaser basert på Cristin-data. Cristin er et nasjonalt register over forskningsaktivitet i Norge. Norsk vitenskapsindeks (NVI), som er en del av Cristin, dekker tilnærmet komplett all vitenskapelig publisering ved nesten alle norske forskningsinstitusjoner i universitet- og høyskolesektoren, instituttsektoren og spesialisthelsetjenesten siden 2011. I tillegg kan annen forskning og faglig formidling registreres i Cristin, som betyr at den også dekker blant annet forskningsrapporter. Ved NIFU har vi to databaser basert på Cristin-data, én for NVI-data og én for det som registreres utenfor NVI i Cristin. Disse er nærmest komplette Cristin-data som oppdateres årlig. De er derfor velegnet til å supplere søkene i de internasjonale databasene. Databasene har derimot ikke en søkemotor som egner seg til boolske søkestrenger, dermed er det gjennomført flere søk basert på de enkelte nøkkelbegrepene, både på norsk og engelsk. Disse søkene gav henholdsvis 261 treff (NVI) og 604 treff (utenfor NVI).

De systematiske litteratursøkene resulterte til sammen i 961 treff, men det var flere dubletter, det vil si dobbelteksemplarer, i datasettet. Dette kommer av at én publikasjon kan ha blitt fanget opp av forskjellige søk. Treffene fra de systematiske søkene ble organisert i ett datasett for å fjerne dubletter og klargjort til screening.

De strategiske litteratursøkene innebærer mer målrettet søking etter publikasjoner, for eksempel med utgangspunkt i en spesifikk organisasjon, fagmiljø eller forfatter. I dette arbeidet var de inkluderte publikasjonene fra de systematiske søkene til hjelp, ettersom de ga oss en viss oversikt over hvilke forskere, fagmiljø og organisasjoner som bidrar med relevant forskning og andre sentrale publikasjoner på feltet. For eksempel brukte vi informasjon om de inkluderte publikasjonene fra WoS for å identifisere publikasjoner som har brukt dem til referanser. I vår kunnskapsoppsummering har vi blant annet brukt strategiske søk til å identifisere vitenskapelige publikasjoner som ikke ble fanget opp av de systematiske søkene, offentlige dokumenter som stortingsmeldinger og utredninger, samt forskningsrapporter. De strategiske søkene ble gjort enten via Google Scholar eller relevante nettsider for offentlige dokumenter (som for eksempel regjeringens nettside).

I de strategiske søkene ble det til sammen identifisert 44 treff. I likhet med de systematiske søkene, ble treff fra de strategiske søkene organisert i ett datasett for å fjerne dubletter og for å klargjøre dem til screening.

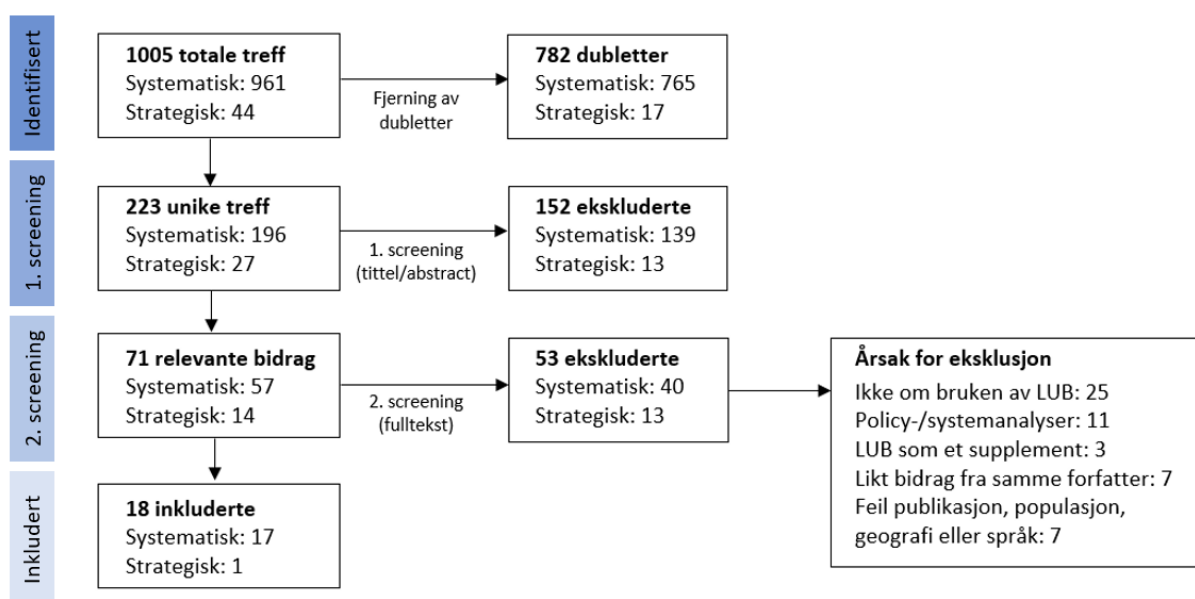
## **2.3 Screening: gjennomgang av indentifiserte publikasjoner**

I en forenklet systematisk kunnskapsoppsummering foregår vurderingen, såkalt screening, av treffene fra litteratursøket på samme måte som i en systematisk kunnskapsoppsummering. Dette betyr at screeningen fra det systematiske søket

gjøres i to trinn: i) først vurderes publikasjonens relevans opp mot prosjektet via tittel og sammendrag, ii) deretter vurderes den ved å leses i fulltekst.

Screeningen av litteratur gjøres mot seleksjonskriteriene, dette for å vurdere forskningsbidragenes relevans for prosjektets problemstilling. Screeningen av forskningsbidragene ble hovedsakelig gjennomført av én forsker. Der det oppstod usikkerhet med tanke på inklusjon eller eksklusjon av et forskningsbidrag, ble bidraget gjennomgått (validert) på nytt av en annen forsker. Eventuelle uenigheter ble diskutert frem til enighet ble oppnådd.

Dokumentasjon av screeningprosessen fra det systematiske søket er en sentral del av en systematisk kunnskapsoppsummering. Dette innebærer blant annet dokumentasjon av antall inkluderte og ekskluderte artikler på hvert steg, samt grunner for eksklusjon der forskningsbidraget er lest i fulltekst (trinn 2 i screeningprosessen). Screeningsprosessen fra de systematiske og strategiske litteratursøkene er vist i figur 2.2 gjennom et PRISMA-flytdiagram<sup>3</sup>.



**Figur 2.2. PRISMA-flytdiagram av litteratursøk og screeningprosessen.**

Som figuren viser, var det et stort antall dubletter i datasettet. Dette kommer som sagt av at én publikasjon kan være identifisert i flere datakilder. I tillegg ble det mange dubletter fra alle enkeltsøkene i Cristin-databasene (se beskrivelse over). De inkluderte publikasjonene etter trinn 1 (første screening) ble innhentet i fulltekst. De inkluderte publikasjonene presenteres i en tabell i kapittel 3 og er å finne i referanselisten til rapporten, markert med \*.

<sup>3</sup> Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses (PRISMA) er et flytdiagram for å rapportere litteratursøk i systematiske kunnskapsoppsummeringer (Moher et al., 2010).

## 2.4 Koding og analyse

De 18 forskningsbidragene som ble inkludert på bakgrunn av screeningprosessen ble lest i fulltekst, kodet og analysert. I denne prosessen ble først sentrale koder og nøkkelinformasjon notert ned for hver av de inkluderte forskningsbidragene. Eksempler på koder som ble brukt er forskningsspørsmål, studiedesign, publikasjonstype og type høyere utdanningsinstitusjon som bidraget fokuserer på. Vi brukte også koder knyttet mer direkte til forskningsspørsmålene, som om bidraget tar opp bruk og/eller effekter/implikasjoner av å bruke læringsutbyttebeskrivelser, samt om de for eksempel tok opp læringsutbyttebeskrivelser i undervisning, vurdering eller planlegging. Noen koder ble også videreutviklet og finjustert gjennom selve koding- og analysearbeidet. Et slikt kodingsarbeid gjør det mulig å beskrive og kartlegge størrelsen på og tematiske tilnærminger i litteraturmaterialet (Sutcliffe et al., 2017).

Forskningsbidragene ble deretter analysert i mer detalj, data ble ekstrahert og gruppert tematisk. Formålet har her vært å trekke ut informasjon som kan bidra til å belyse forskningsspørsmålene for kunnskapsoppsummeringen. Dette har resultert i en tematisk syntese.

## 2.5 Sammenstilling og oppsummering av funn

Den tematiske syntesen fra kodings- og analysefasen er renskrevet og strukturert (se kapittel 3). Her sammenstiller og presenterer vi de viktigste funnene fra forskningslitteraturen om bruken av læringsutbyttebeskrivelser i høyere utdanning og høyere yrkesfaglig utdanning i Norge. Funnene er presentert i lys av de tre problemstillingene som har vært veiledende for hele kunnskapsoppsummeringen. Avslutningsvis løfter vi frem og diskuterer noen sentrale funn på tvers av de ulike forskningsbidragene (se kapittel 4). Til sammen vil denne sammenstillingen og oppsummeringen av funn svare godt på formen for en forenklet systematisk kunnskapsoppsummering.

## 2.6 Metodisk styrke og begrensninger

Som tidligere nevnt vil man i en forenklet systematisk kunnskapsoppsummering ta i bruk en rekke gyldige teknikker for å kutte ned på ressurs- og tidsbruken, sammenlignet med en tradisjonell systematisk kunnskapsoppsummering. Forenklete systematiske oppsummeringer forblir systematiske ved at de følger sentrale prinsipper for systematiske kunnskapsoppsummering. Her er det derimot viktig at man unngår metodiske snarveier og forenklinger som kan lede til partiskhet. Det blir derfor sentralt å unngå partiskhet i inkluderingen, vurderingen og syntetisering av forskningsbidrag. Videre er det essensielt at forfattere av kunnskaps-

oppsummeringer er tydelige på de metodiske valgene som er gjort (Schünemann & Moja, 2015). For å imøtekomme kriteriene for transparens, har vi vært tydelig i vår metodiske fremgangsmåte, i de metodiske valgene vi har tatt og i de forenklingene som har blitt gjort for å kunne gjennomføre kunnskapsoppsummeringen systematisk og innenfor de gitte tidsrammene.

En generell begrensning ved alle type litteraturstudier (heriblant systematiske kunnskapsoppsummeringer) er at mulig relevante studier kan ha blitt utelatt i litteratursøket og i inklusjonsprosessen på grunn av begrensede ressurser for mer omfattende og treffsikre litteratursøk. Relevante studier kan også ha blitt utelatt i de systematiske søkene hvis de ikke er indeksert i de respektive databasene for litteratursøket. Dette er spesielt en svakhet som gjelder innenfor utdannings- og samfunnsfaglig forskning. I lys av dette har vi beskrevet fordeler og ulemper med de datakildene vi har valgt, samt prøvd å imøtekomme svakhetene ved disse. For eksempel er Web of Science (WoS) en av verdens største forskningsdatabaser på tvers av fag, men dekningsgraden varierer og dette gjelder spesielt samfunnsvitenskap og humaniora (Aksnes & Sivertsen, 2019). Derfor supplerte vi med databasen ERIC, som spesialiserer seg på utdanningsforskning. I tillegg gjorde vi søk i norske datakilder via interne databaser basert på Cristin-data. Her hadde vi derimot ikke like gode muligheter til å utvikle søkestrenger, noe som minsker treffsikkerheten og dermed krever flere enkle søk.

I vår kunnskapsoppsummering søker vi etter både kvantitative og kvalitative forskningsbidrag. Prosedyrer for systematiske litteratursøk knyttet til kvalitativ litteratur bør helst være spesifikt (innhenting av kun relevante bidrag), snarere enn sensitivt (innhenting av alle potensielle bidrag) (Flemming & Noyes, 2021). En svakhet med innhenting av kvalitative forskningsbidrag gjennom systematiske søk, er utfordringer knyttet til lite informative titler og sammendrag, vag terminologi og svak indeksering (Flemming & Noyes, 2021). For å etterkomme denne begrensningen, tar vi også i bruk strategiske litteratursøk. Strategiske søk innebærer søk etter relevant litteratur i referanselister, sitatsøk, spesifikke søk etter bestemte tidsskrifter eller forfattere, samt at forskere med kjennskap til feltet bidrar til å identifisere manglende forskningsbidrag.

Samlet sett har en forenklet systematisk kunnskapsoppsummeringer både metodiske styrker og svakheter. Gjennom vår metodiske refleksjon og våre valg har vi prøvd å belyse disse og imøtekomme svakheten på best mulig måte. Dette skal bidra til å styrke vårt metodiske design, bidra til transparens og styrke systematikk i innhenting og utvelgelsen av forskningsbidrag til kunnskapsoppsummeringen.

## 3 Forskning om bruken av læringsutbyttebeskrivelser

I dette kapitlet presenteres og oppsummeres sentral forskning knyttet til bruken av læringsutbyttebeskrivelser i norsk høyere utdanning og høyere yrkesfaglig utdanning. En samlet oversikt over de inkluderte studiene i kunnskapsoppsummeringen presenteres i delkapittel 3.1. Deretter oppsummeres forskningsbidragene under tre temaområder: forskning knyttet til bruken av læringsutbyttebeskrivelser som pedagogisk verktøy (delkapittel 3.2), forskning knyttet til formulering av læringsutbyttebeskrivelser (delkapittel 3.3) og oversikt over posisjoner og retninger innenfor feltet (delkapittel 3.4).

### 3.1 Inkluderte studier i kunnskapsoppsummeringen

Til sammen 18 forskningsbidrag er inkludert i kunnskapsoppsummeringen om bruken av læringsutbyttebeskrivelser i norsk høyere utdanning og høyere yrkesfaglig utdanning. Forskningsbidragene er identifisert gjennom de systematiske og strategiske litteratursøkene, og både forskningsartikler, vitenskapelig bokkapitler og rapporter er inkludert. Tabell 3.1 viser en oversikt over de inkluderte artiklene.

De inkluderte bidragene består av 11 forskningsartikler, 3 vitenskapelige bokkapitler og 4 rapporter/evalueringer. 6 studier hadde en kvalitativ metoddesign, 7 var casestudier med ulike metodetilnærminger, 1 studie hadde kvantitativ design og de resterende 4 studiene var ulike analyser eller evalueringer. I vår kartlegging søkte vi etter forskningsbidrag knyttet til norsk høyere utdanning og høyere yrkesfaglig utdanning, men ingen av bidragene omhandlet høyere yrkesfaglig utdanning. Dette vitner om et tydelig kunnskapshull på feltet.

Når det gjelder læringsutbyttebeskrivelser, kommer majoriteten av forskningsbidragene (11 av 18) inn på selve formuleringen av dem. Av disse tar 7 av bidragene for seg generelle trekk eller utfordringer knyttet til arbeidet med utformingen av læringsutbyttebeskrivelsene, mens 4 bidrag ser på ulike taksonomier eller modeller for læringsutbyttebeskrivelser. En annen sentral tematikk som kommer frem i litteraturmaterialet, er bruken av læringsutbyttebeskrivelser i forbindelse

med utvikling og/eller revidering av utdanningsprogram. 8 av 18 bidrag kommer inn på denne tematikken. Dette er ikke overraskende, ettersom mye av litteraturen ser hvordan læringsutbyttebeskrivelser ble implementert og anvendt i utviklingsarbeidet med studieprogram i etterkant av innføring av NKR i 2011<sup>4</sup>.

**Tabell 3.1 Oversikt over de inkluderte forskningsbidragene**

Forfatter(e)	Tittel	År	Forskningsdesign	Publikasjonstype	Tematikk mht. bruken av LUB
Bleiklie, I., Frølich, N., Sweetman, R., Henkel, M.	Academic Institutions, Ambiguity and Learning Outcomes as Management Tools	2017	Kvalitativt, intervju med instituttleder, studieprogramledere etc.	Artikkel	Planlegging, revidering og utvikling
Finstad, I., Knutstad, U., Havnes, A., Sagbakken, M.	The paradox of an expected level: The assessment of nursing students during clinical practice-A qualitative study	2022	Kvalitativ, intervju og observasjon (av veiledere, studenter og forelesere).	Artikkel	Vurdering
Friedrich, P. E., Prøitz, T. S., Stensaker, B.	Disciplining the disciplines? How qualification schemes are written up at study program level in Norwegian higher education	2016	Kvantitativt	Artikkel	Utforming av LUB
Gynnild, V.	Læringsmål eller læringsutbyttebeskrivelse? En empirisk, konstruktiv studie av begrepsbruken	2017	Empirisk studie, fenomenologisk analyse av spørreundersøkelser	Artikkel	Planlegging, revidering og utvikling; utforming av LUB
Gynnild, V.	Læringsutbyttebeskrivelse som profesjonell utfordring: En metastudie	2020	Metasyntese	Artikkel	Utforming av LUB
Haukdottir, N., Sortland, K.	Læringsutbyttebeskrivelse, taksonomier og begreper som grunnlag for veiledning	2018	Casestudie	Bokkapittel	Taksonomi og modeller for LUB
Hill, S., Rusaw, D.F., Gohl, T., Hjermer, A. K., Schwannborg, L.R., Bauge, K.	Development of national curriculum guidelines using a modified RAND/UCLA appropriateness method	2020	Casestudie	Artikkel	Taksonomi og modeller for LUB
Hovdhaugen, E., Nesje, K., Reefård, K.	Hvordan sikre at sykepleierstudentene oppnår læringsutbyttet i praksisstudiene: Jakten på gode eksempler	2021	Kvalitativt design (intervju, gjennomgang av litteratur og analyse av LUB)	Rapport	Vurdering; utforming av LUB
Kvilhaugsvik, H.	Engineering Learning Outcomes: Translations of a Policy Instrument in a Disciplinary Context in Nordic Higher Education	2020	Kvalitative intervjuer og dokument materiale	Artikkel	Vurdering; planlegging, revidering og utvikling

<sup>4</sup> Denne studien fokuserer på pedagogisk og didaktisk bruk av læringsutbyttebeskrivelser i utvikling og revidering av utdanningsprogrammer, og tar ikke hovedsakelig for seg politikk- eller systemanalyser av implementeringen av læringsutbyttebeskrivelser.

Forfatter(e)	Tittel	År	Forskningsdesign	Publikasjonstype	Tematikk mht. bruken av LUB
Melheim, B. G.	Læringsutbytte i vurderingsskjema for praksisstudiar i sjukepleie.	2017	Case: Utarbeiding av vurderingsskjema med LUB på emnenivå	Rapport	Vurdering
Michelsen, S., Vabo, A., Kvilhaugsvik, H. Kvam, E.	Higher Education Learning Outcomes and their Ambiguous Relationship to Disciplines and Professions	2017	Komparative case studier (m. intervju)	Artikkel	Undervisning; vurdering; planlegging, revidering og utvikling
Olstad, H. A., Rouhani, M.	Reflection on how to write the learning outcomes for an online programming course for teachers	2019	Case studie	Bokkapittel	Undervisning; taksonomi og modeller for LUB
Prøitz, T. S., Havnes, A., Briggs, M., Scott, I.	Learning outcomes in professional contexts in higher education	2017	Case studie	Artikkel	Planlegging, revidering og utvikling; utofriming av LUB
Solbrekke, T. D., Karseth, B.	Kvalifikasjonsrammeverk og Læringsutbytte. Til nytte eller besvær?	2016	Review, systematisk analyse	Bokkapittel	Planlegging, revidering og utvikling
Sweetman, R.	HELOs and student centred learning - where's the link?	2017	Kvalitativt, intervju med lærere og studenter	Artikkel	Undervisning; vurdering
Sweetman, R.	Incompatible enactments of learning outcomes? Leader, teacher, and student experiences of an ambiguous policy object	2019	Kvalitativt, intervju med lærere og studenter	Artikkel	Undervisning; vurdering; planlegging, revidering og utvikling; utforming av LUB
Sørskår, A. K.	Kartlegging av læringsutbyttebeskrivelser. Sluttrapport. Oslo: Nasjonalt organ for kvaliteten i utdanningen (NOKUT)	2015	Evaluering	Rapport	Planlegging, revidering og utvikling; utforming av LUB
Vie, G.Å.	Utforming av læringsutbytte på emnenivå for profesjonsstudiet i medisin	2021	Case: Utarbeiding av LUB på emnenivå	Rapport	Taksonomi og modeller for LUB

Mange av de identifiserte forskningsbidragene kommer fra en relativt konsentrert gruppe med forskere i Norge. Dette ser man ved at enkelte personer går igjen som forfattere av de inkluderte bidragene (jf. tabell 3.1). Gjentakelsen av bestemte forfatternavn blir enda tydeligere hvis man ser på alle de identifiserte forskningsbidragene fra litteratursøket. For eksempel forekommer Tine S. Prøitz, Rachel Sweetman, Hanne Kvilhaugsvik, Vidar Gynnild og Anton Havnes som forfatter av flere av de inkluderte forskningsbidragene. Ser man også på forskningsbidrag inkludert grunnet relevans for læringsutbyttebeskrivelser, men ekskludert på bakgrunn av manglende relevans til dette prosjektets problemstilling, kan enda flere forfatternavn legges til listen – slik som Nicoline Frølich, Ivar Bleiklie og Svein Michelsen. Flere av disse forskningsbidragene kan videre knyttes til ett NFR-prosjekt om læringsutbyttebeskrivelser i høyere utdanning. Det er også to doktorgradsavhandlinger om temaet, fra Sweetman og Prøitz, der Sweetmans avhandling var

tilknyttet det overnevnte prosjektet. I tillegg kan det nevnes at flere av forskningsbidragene identifisert gjennom våre litteratursøk er knyttet til et spesialnummer av *European Journal of Education*, Vol. 52 (1), som tar for seg læringsutbytte og læringsutbyttebeskrivelser i høyere utdanning.

## 3.2 Bruken av læringsutbyttebeskrivelser som pedagogisk og didaktisk hjelpemiddel

Vår systematiske kunnskapsoppsummering fokuserer på bruken av læringsutbyttebeskrivelser som pedagogisk og didaktisk hjelpemiddel i undervisning, vurdering og planlegging, samt i utvikling, revidering og gjennomføring av utdanningsstilbud. Gjennomgangen viser at de fleste forskningsbidragene tar for seg hvordan læringsutbyttebeskrivelser har blitt implementert ved ulike utdanningsinstitusjoner i Norge, samt hvordan læringsutbyttebeskrivelser er brukt i utviklingen og revideringen av ulike utdanningstilbud. Det er få forskningsbidrag som tar for seg bruken av læringsutbyttebeskrivelser som pedagogisk og didaktisk hjelpemiddel i undervisning og vurdering. Det finnes også få studier som ser på effekten av å bruke læringsutbyttebeskrivelser ved norske høyere utdanningsinstitusjoner, men noen bidrag trekker frem implikasjoner av bruken.

I det følgende oppsummeres sentrale trekk fra det eksisterende kunnskapsgrunnlaget knyttet til bruk av læringsutbyttebeskrivelser som pedagogisk og didaktisk hjelpemiddel i norsk høyere utdanning og høyere yrkesfaglig utdanning. I henhold til problemstillingene for kunnskapsoppsummeringen, vil forskningslitteraturen presenteres under tre tematiske områder: bruk av læringsutbyttebeskrivelser i i) undervisning, ii) vurdering og iii) planlegging, revidering og utvikling av utdanning. Noen forskningsbidrag belyser flere av temaområdene og relevante utdrag vil presenteres under tematikken det faller innunder. Inndelingen anses som hensiktsmessig ettersom den løfter frem sentrale områder på tvers av forskningsbidragene.

### I undervisning

Når det gjelder bruken og implikasjoner av å bruke læringsutbyttebeskrivelser i *undervisning*, identifiserte vi fire forskningsbidrag som kom inn på tematikken (hhv. Sweetman, 2017; Michelsen et al., 2017; Olstad & Rouhani, 2019; Sweetman, 2019). Relevante funn presentert i kronologisk rekkefølge ut fra forskningsbidragenes publikasjonsår.

I studien til Sweetman (2017) intervjues 29 lærere og studenter om læringsutbyttebeskrivelser i høyere utdanning. Analysen av intervjudata finner i liten grad at læringsutbyttebeskrivelser ble anvendt spesifikt i undervisnings- eller



læringsaktiviteter (i forelesninger, klasser eller oppgaver). Dette ble forklart ved at læringsutbyttebeskrivelser for emnenivå ofte var for brede eller vage til å være nyttige i undervisningen.

Selv om læringsutbyttebeskrivelser ikke ble brukt i undervisnings- eller læringsaktiviteter, antyder resultatene at de påvirker planleggingen av emner og noen aspekter ved undervisningspraksisen (Sweetman, 2017). Endringene sees blant annet i mer transparens og klarere kommunikasjon med studentene. Mange lærere følte også at prosessen med å etablere læringsutbyttebeskrivelser hadde fremmet mer teamarbeid i undervisningen. I tillegg bidro læringsutbyttebeskrivelser til å adressere tradisjonell undervisning, samt støtte mindre erfarne lærere. Studien påpeker derimot at det er begrenset bevis på at læringsutbyttetilnæringer fremmer student-sentrert læring (Sweetman, 2017).

Funn fra studien viser også at arbeidet med læringsutbyttebeskrivelser ga lærerinformantene ambisjoner om å fokusere på og gjennomgå samsvaret mellom emnemål, innhold, aktiviteter og vurderinger (jf. constructive alignment). Oppmerksomheten var hovedsakelig rettet mot behovet for å lage samsvar mellom læringsutbytter og vurdering, snarere enn med læringsaktiviteter eller -prosesser. Sweetman (2017) fant derimot ingen tegn til signifikant innflytelse på det generelle samsvaret på tvers av intenderte læringsutbytter, undervisningstilnæringer, aktiviteter og vurderinger. Det var også få tegn til at læringsutbytter formet eller endret læreres tilnæringer eller daglige aktiviteter, ei heller oppmuntret til mer aktivitet eller ansvar blant studenter. På bakgrunn av dette påpeker Sweetman (2017) at resultatene tilbyr liten støtte i antagelsen om at læringsutbytter har ført til et paradigmeskifte i undervisning og læring i høyere utdanning.

Studien til Michelsen og kolleger (2017) tar også opp bruk av læringsutbyttebeskrivelser i undervisningen. Et av funnene som fremheves, er at introduksjonen av læringsutbytter på masternivå i ingeniørprogrammene ikke har ført til en revolusjon innen undervisning og vurdering. Studien viser også at mange av lærerinformantene i starten oppfattet læringsutbyttetilnæringer som en byråkratisk og unødvendig prosess. Etter hvert som de ble kjent med verktøyet, ble de mer positivt innstilt. Generelt sett hevder informantene fra studien at introduksjonen av læringsutbyttebeskrivelser har gjort dem mer klar over hva de underviser og hvorfor. Lærerne beskriver også utviklingen av læringsutbytter for deres emner og studieprogram som meningsfullt og nyttig arbeid. Likevel tolket de introduksjonen av læringsutbytter som en forandring som ikke ville forstyrre deres arbeid, og undervisning og vurdering fortsatte hovedsakelig som før (Michelsen et al., 2017). Et annet sentralt funn som kommer frem fra studien til Michelsen og kolleger (2017), er at informantene påpeker at de ikke mottok klare instruksjoner på hvordan de skulle introdusere eller bruke læringsutbytter. Dette ble opp til lærere i hvert emne eller studieprogram å bestemme. Hovedsakelig ble gamle

emnebeskrivelser kun oversatt, delvis modifisert og tilpasser for å imøtekomme de nye kravene (Michelsen et al., 2017).

Olstad og Rouhani (2019) ser i sin casestudie på hvordan man kan formulere gode og meningsfulle læringsutbyttebeskrivelser. I studien kommer de blant annet inn på bruken av læringsutbyttebeskrivelser i undervisning. Artikkelforfatterne antyder at læringsutbyttebeskrivelser kan brukes som læringsressurser for å gjøre studenter mer klar over kompetansene de kan erverve gjennom studiet. I tillegg kan de brukes som et refleksjonsverktøy for studenter til å bli mer bevisste prestasjoner gjennom et emne eller et studieprogram. For å oppnå dette, må læringsutbytter for det første bli identifisert og tydelig formidlet til studentene. For det andre påpeker Olstad og Rouhani (2019) at læringsutbyttene må understrekes, forklares og eksemplifiseres, for at de skal brukes produktivt av studenter.

Forskningsbidraget fra Sweetman (2019) bygger videre på bruken av læringsutbyttebeskrivelser i undervisning. Funn fra studien viser at læringsutbytteformatet hovedsakelig blir ansett til å tilby en måte å avklare og kommunisere forventninger rundt undervisning og læring. Videre poengteres det at bruken av læringsutbyttebeskrivelser anses å være til ekstra hjelp for undervisere med mindre erfaring. Nytt og relevansen av læringsutbyttebeskrivelser for undervisning og læring minsker derimot hurtig etter hvert som de blir aggregert oppover og til mer generiske utbyttebeskrivelser (Sweetman, 2019).

Informantene i studien antok at læringsutbytter har mindre subtile påvirkninger på undervisning, læringspraksis og interaksjon. Blant annet bidro læringsutbyttebeskrivelser til at ansatte kunne kommunisere mer eksplisitt med studenter, hvilket hovedsakelig ble sett på som noe positivt (Sweetman, 2019). Informantene i studien følte også at læringsutbytter hadde tydelige begrensninger, og en streng utføring ble ansett til å begrense eller undergrave pedagogisk variasjon og konsistens. For eksempel ble det fremmet bekymringer om at ikke alle former for læring kan oversettes i et utbytteformat, samt at det er begrensninger for hvor mye det er mulig (og ønskelig) å beskrive all læring i høyere utdanning. Respondentene følte også at læringsutbytter reduserte læreres autonomi når det gjaldt å bestemme undervisningsprioriteringer og format (Sweetman, 2019).

Resultatene fra studien til Sweetman (2019) antyder videre at læringsutbytter oppfattes som en tvetydig politikk, hvilket resulterer i ulike tolkninger og bruk. To hovedtendenser kommer frem i studien. Introduksjonen av læringsutbytter ser ut til å støtte refleksjon og kommunikasjon rundt undervisningspraksiser. Likevel beskriver respondentene et press til å utvikle mer standardiserte, målbare og «produktorienterte» læringsutbytter. Denne spenningen ser ut til å redusere læringsutbyttebeskrivelsenes mulighet i å støtte undervisnings- og læringspraksis. Utviklingen av produktorienterte utbytter har en tendens til å vektlegge felles, generiske eller yrkesfokuserede læringsutbytter og prøver å beskrive den «typiske»

studenten. Drivkraften til å utvikle produktorienterte læringsutbyttebeskrivelser ser ikke ut til å være knyttet til innsats for å forbedre undervisning og læring, men til oppfattede krav om å demonstrere samsvar mellom intendert læringsutbytte og vurderinger, samt å gjøre student- og emneprestasjoner mer målbare og sammenlignbare. Produktorienterte læringsutbytter ser videre ut til å adressere studenter mer som forbrukere og mindre som lærende. På den andre siden trekker Sweetman (2019) frem «proessorienterte» læringsutbytter, og argumenterer at denne tilnærmingen gir rom for at lærere og studenter kan kommunisere rundt mål og forventninger. I tur kan dette åpne opp for at studenter engasjerer seg i undervisning og læring på ulike måter.

## I vurdering

Når det gjelder bruken og implikasjoner av å bruke læringsutbyttebeskrivelser i *vurdering*, identifiserte vi syv forskningsbidrag som kom inn på tematikken (hhv. etter publikasjonsdato: Sweetman, 2017; Michelsen et al., 2017; Melheim, 2017; Sweetman, 2019; Kvilhaugsvik, 2020; Hovdhaugen et al., 2021; Finstad et al., 2022).

Sweetman (2017) kommer også inn på forholdet mellom læringsutbyttebeskrivelser og vurdering i sin studie. Funnene viser at lærere og studenter forventet at vurdering i stor grad avgjorde hvordan læring foregikk og hvordan studentene studerte. Noen studenter rapporterte at de brukte emnets læringsutbyttebeskrivelser for å avklare hva som var forventet av dem, men de fleste støttet seg hovedsakelig til tidligere eksempler på eksamener eller vurderinger.

Lærerinformantene i studien stilte spørsmål til hvilken grad læringsutbyttebeskrivelser kan fange opp ulike nivå av prestasjoner. Hovedsakelig ble læringsutbyttebeskrivelser ansett til å spesifisere et minimum eller generelt nivå for oppnåelse. Derimot ble de ansett til å være en dårlig måte å kommunisere hva det betyr å utmerke seg, ettersom det ofte innebar å gå utover grunnleggende kriterier og gjøre noe kreativt eller uventet. Lignende utfordringer ble uttrykt om å bruke læringsutbyttebeskrivelser i emner der målet er å oppfordre studentene til å innse at det er mange måter å adressere en utfordring eller for å løse et problem. Disse bekymringene knyttet til læringsutbyttebeskrivelser begrensninger var tydeligst i yrkesrettede utdanningsprogrammer, muligens fordi grensene til kjerneutbytter er vanskeligere å definere i disse emnene (Sweetman, 2017).

Michelsen og kolleger (2017) viser i sin empiriske studie av tre studieprogrammer innen ingeniørfagene, humaniora og medisin, at introduksjonen av læringsutbyttebeskrivelser ikke nødvendigvis bidrar til mer dyptgående endringer i forhold til etablerte praksiser. For eksempel har ikke læringsutbyttebeskrivelser ført til en revolusjon innen vurdering ved masternivå på ingeniørprogrammer. Selv om

lærerinformantene beskriver tilnærmingen med læringsutbyttebeskrivelser som en nyttig øvelse, fortsatte vurderingen ved programmene som før.

Forskningsbidraget til Melheim (2017) presenterer utviklingen og implementeringen av et vurderingsskjema med læringsutbyttebeskrivelser for sykepleiestudenter. Tidligere var det strukturen i felles vurderingsskjema som styrte vurderingssamtalene, men i det nyutviklede skjemaet er det rekkefølgen på læringsutbyttebeskrivelsene som angir strukturen. Evalueringen av ordningen viser at omleggingen til nytt vurderingsskjema var spesielt nyttig i situasjoner der studenten ikke evnet å utøve sykepleie eller ha kompetanse som forventet (Melheim, 2017). Både ervervet kunnskaper og ferdigheter, eller mangel på dette, skulle omtales i skjemaet. Når studenten ikke kunne innfri det forventede læringsutbytte, ville det komme frem i skjemaet hvordan studenten kunne arbeide for å oppnå ønsket utvikling og læring. Dette viste seg å være til stor hjelp når melding om fare for ikke godkjent praksis måtte skrives til studenten. Til tross for at det nye vurderingsskjemaet fungerte godt på noen områder, viser evalueringen til Melheim (2017) at det var delte oppfatninger blant kontaktsykepleierne og praksislærerne om bruken – dette på tross av flere runder med reviderings- og informasjonsarbeid knyttet til implementeringen. Også studentene var delte i sine tilbakemeldinger angående nytten av vurderingsskjemaet, ettersom læringsutbyttene oppfattes som vanskelig å konkretisere og at de gikk over i hverandre. Melheim (2017) påpeker likevel at vurderingsskjema med læringsutbyttebeskrivelser kan fungere som en formalisert formidling av studentenes bevisstgjøring av egen læring.

I den kvalitative intervjustudien til Sweetman (2019) rapporterer en rekke undervisere om deres oppfatning av hva læringsutbyttebeskrivelser kan (og ikke kan) dekke, samt utfordringer knyttet til blant annet vurdering og målbarhet. Informantene beskriver utfordringer knyttet til bruken av læringsutbyttebeskrivelser for å uttrykke læring. Noen av grunnene som blir oppgitt er ulikt læringsmateriale, ulike forventninger og studentfokus, og problemer med nødvendig eller ønsket tvetydighet i lærings- og vurderingsprosesser. Læringsutbyttetilnærmingen ble spesielt problematisk hvis studentene måtte demonstrere sin vurdering av nøkkelkonsepter, kreative løsninger og mer eller mindre sofistikerte utføringer eller forståelser av nøkkelkonsepter. Sweetman (2019) viser videre at dette var mer tydelig i de humanistiske studieprogrammene, men det ble også trukket frem av respondenter innen STEM. Flere lærere stilte seg spørrende til ideen om at læringsutbyttebeskrivelser fører til tydeligere eller mer valide vurderinger. Videre påpekte respondentene at selv detaljerte og deskriptive læringsutbyttebeskrivelser på emnenivå tilbød lite hjelp i å løse utfordringer knyttet til hvordan man skal vurdere og karaktersette studentprestasjoner. Krav om tydelig samsvar og koblinger mellom intenderte læringsutbytter og sluttvurderingsprosesser ble også ansett som problematisk. En overspesifisering av forventet prestasjon ble ansett å

risikere en «fordumming» av emner, hvilket kunne oppfordre studenter til å ta en instrumentell tilnærming. Det ble også stilt spørsmål om hvorvidt tett samsvar mellom intenderte læringsutbytter og vurdering ville gi rom for tilfeller der studenter presterer veldig bra, men på uventede måter. På lignende vis ble det stilt spørsmål knyttet til gapet mellom beskrivelser av typiske intenderte læringsutbytter og variasjonen av studenters faktiske læringsutbytte (Sweetman, 2019).

Kvilhaugsvik (2020) ser på introduksjonen av læringsutbyttebeskrivelser ved to ingeniørprogrammer. Funn fra studien viser at læringsutbyttebeskrivelser var knyttet til obligatoriske vurderinger i noen emner. Bortsett fra disse tilfellene, rapporterte ikke informantene noen endringer i undervisning eller vurdering i tilknytning til læringsutbytter.

Hvordan læringsutbyttebeskrivelser brukes i vurderingsprosessen kommer også frem i studien til Hovdhaugen og kolleger (2021), der de ser på læringsutbytte i praksisstudiene ved sykepleierutdanningen. Intervjuene viser at læringsutbyttebeskrivelsene i liten grad brukes direkte i vurderingen av studenter, og at dette er koblet til at de er generelt skrevet. Studien viser videre at noen studiesteder i stedet har valgt å bruke egne sjekklister, for å se til at studentene lærer alt de skal i praksis. Disse sjekklisterne er mer konkrete enn de generelle læringsutbyttebeskrivelsene for praksisemnet, hvilket kan tolkes som at praksisstedene trenger å ha et mer konkret sett av kriterier og målepunkter å vurdere praksis i forhold til<sup>5</sup>. Artikkelforfatterne påpeker videre at det er en utfordring å finne en balanse mellom læringsutbytter som er designet for og godt egnet til å beskrive eller avklare hva som på den ene siden forventes av studentene, og på den annen side hva studentene vil bli vurdert på (Hovdhaugen et al., 2021).

*Hensikten med læringsutbyttene blir dermed å prøve å konkretisere komplekse deler av læringen. Ofte er hensikten med læringsutbyttebeskrivelser i høyere utdanning at de skal kombinerer det som er intendert læringsutbytte, faktisk læringsutbytte og vurdert læringsutbytte. Spørsmålet blir da i hvilken grad de generelle læringsutbyttebeskrivelsene klarer å også formidle hvordan læringen vil bli vurdert (Hovdhaugen et al., 2021, s. 41).*

Finstad og kolleger (2022) identifiserer lignende tendenser i sin intervjustudie ved sykepleierutdanningen. Funn fra studien viser at lærere, veiledere og studenter oppfattet vurderingsskjemaene som utilfredsstillende, ettersom formuleringen av læringsutbyttebeskrivelsene var generelle, tvetydige og upresise. Informantene uttrykte også frustrasjon over at beskrivelsene ikke klarte å tydeliggjøre de definerte standardene og inneholdt vage beskrivelser av det forventede

---

<sup>5</sup> Hovdhaugen og kolleger (2021) maner til varsomhet i fortolkning av disse funnene, ettersom studien er basert på intervjuer ved relativt få læresteder. Videre påpekes det at «en grundigere analyse av variasjoner i bruk av læringsutbyttebeskrivelsene ved ulike studiesteder og praksissteder, forutsetter datakilder som dekker et bredere utvalg læresteder» (s. 9).

prestasjonsnivået. Informantene påpekte også at læringsutbyttebeskrivelsene manglet tydelige beskrivelser av progresjon, ettersom de ikke tydeliggjorde hva som var forventet fra det ene året til det neste i studieprogrammet. De generelle og upresise formuleringene i læringsutbyttebeskrivelsene ble av mange oppgitt som en av hovedgrunnene til hvorfor vurderingsskjemaene var vanskelige å bruke under vurderingsarbeidet. Finstad og kolleger (2022) viser videre hvordan lærere og veileder, som en konsekvens av dette, måtte konkretisere hva de trodde var innholdet til de generelle læringsutbytteformuleringene og bruke skjønn for å kunne sette det forventede nivået.

Finstad og kolleger (2022) viser at de vage læringsutbyttebeskrivelsene også førte til utfordringer for studentene. For eksempel ble de vage kriteriene «som forventet» og «under forventet nivå» problematiske når studenter skulle uttrykke hva de oppfattet som kvaliteten ved sin egen prestasjon. Studentene uttrykte også usikkerhet knyttet til hva sensorer forventet av dem, ettersom de aldri visste hva forskjellige sensorer anså som «det forventede nivået». Studentene følte seg også usikre på hva slags type kompetanse og hvilket kompetansenivå som var forventet av dem ved ulike tidspunkt i studieprogrammet. Denne usikkerheten ble uttrykt på tross av at lærere brukte tid på å forklare læringsutbyttene i vurderingsskjemaene, eksemplifisere og oversette dem til læringsaktiviteter tilknyttet avdelingen eller instituttet. Studien viser også et misforhold mellom forventningene til lærere, studenter og veileder, hvilket også påvirker studentenes prestasjoner og selv-evaluering (Finstad et al., 2022).

Finstad og kolleger (2022) påpeker at tidligere forskning på vurdering støtter at manglende klart definerte standarder har en utfordrende innvirkning på vurdering. Vage eller dårlig beskrivelser av forventninger kan ha en problematisk effekt på vurdering og karaktersetting, ettersom studenter trenger å vite hvilket nivå de presterer på, samt hvilke områder de skal jobbe med og på hvilken måte, i deres pågående læringsprosess.

## **I planlegging, revidering og utvikling**

Læringsutbyttebeskrivelser kan fungere som et hjelpemiddel i både planleggingen av undervisning og i revidering og utvikling av utdanningstilbud. En slik bruk kom tydelig frem i forskningslitteraturen, der åtte forskningsbidrag kom inn på tematikken (hhv. etter publikasjonsdato: Sørskår, 2015; Solbrekke & Karseth, 2016; Gynnild, 2017; Michelsen et al., 2017; Prøitz et al., 2017; Bleiklie et al., 2017; Sweetman, 2019; Kvilhaugsvik, 2020).

I sluttrapporten til Sørskår (2015) presenteres en kartlegging og evaluering av 131 læringsutbyttebeskrivelser fra norsk høyere utdanning, som ble gjennomført av NOKUT på vegne av Kunnskapsdepartementet. Evalueringsrapporten viser at

læringsutbyttebeskrivelser er knyttet til den generelle faglige utviklingen og til årlig gjennomgang av studieplaner, undervisning og vurderingsformer ved utdanningsinstitusjonene. Mange av institusjonene understreker at innføring av læringsutbyttebeskrivelser har vært en god anledning til å rydde i emnestrukturen og å se emner og programmer i sammenheng. På samme tid kommer det frem at innføringen av læringsutbyttebeskrivelser ikke alltid har resultert i et behov for å tenke gjennom hele utdanningsprogrammene på ny. Evalueringsrapporten viser også noen eksempler på utviklingen av vellykkede læringsutbyttebeskrivelser. Fellesnevnerne er at pilotprosjekter og/eller revideringen av læringsutbyttebeskrivelsene, faglig forankring, samt legitimitet og kontinuitet i arbeidet synes å være suksessfaktorer (Sørskår, 2015).

Når det gjelder ansvaret for å utvikle og myndighet til å fastsette læringsutbyttebeskrivelser, er dette delegert til fakultetene. Imidlertid varierer det mellom de ulike fakultetene hvorvidt myndigheten er videredelegert, samt i hvilken grad universitetets sentrale faglige ledelse er involvert. Videre peker instituttene på utfordringer knyttet til manglende involvering av fagmiljøene og svake koblinger til NKR. Noen finner det også utfordrende å få til tett, godt og hensiktsmessig samarbeid mellom fag og administrasjon. En årsak som trekkes frem, er at mange fagmiljøer og/eller den faglige ledelsen ved grunnenhetene ikke oppfatter kvalifikasjonsrammeverket som et faglig og pedagogisk verktøy (Sørskår, 2015).

Tilbakemeldingene fra fagmiljøene viser at de hadde brukt mye energi på å tolke rammeverket og å formulere læringsutbyttebeskrivelser som er i samsvar med dette. Spesielt hadde rammeverket vært ekstra utfordrende for fagmiljøer som ikke har tradisjoner for å synliggjøre og sette ord på den faglige aktiviteten studieprogrammet skal omfatte. Dette førte videre til utfordringer med å kategorisere læringsutbyttene som kunnskap, ferdigheter eller generell kompetanse (Sørskår, 2015).

Sluttrapportens referansegruppe poengterer at det er viktig at alle institusjoner og programansvarlige reflekterer over studieprogrammenes faglighet og hva studenten skal lære. I arbeidet kan rammeverket fungere som et verktøy. Dette fordrer derimot at det kommuniseres hva det vil si at læringsutbyttebeskrivelser er i samsvar med strukturen i NKR, samt hvilke kompetanser de ulike kategoriene kunnskap, ferdigheter og generell kompetanse er ment å dekke. Videre understrekes viktigheten av at det både er ledelsesfokus og faglig forankring i arbeidet med læringsutbyttebeskrivelser:

*Ledelsesfokus signaliserer at det er viktig å utarbeide gode og anvendbare læringsutbyttebeskrivelser. Det kan også signaliseres at dette skal være et ledd i kvalitetsarbeidet og i den pedagogisk-didaktiske utviklingen av fagligheten. Den faglige forankringen skal understøtte at det blir et tilstrekkelig faglig preg på*



*læringsutbyttebeskrivelsene, slik at de som underviser motiveres til å bruke disse som et aktivt element i undervisningen (Sørskår, 2015, s. 27).*

Solbrekke og Karseth (2016) tar utgangspunkt i evalueringsrapporten til Sørskår (2015), og ser nærmere på en case på instituttnivå fra Universitetet i Oslo. Studien viser at universitets- og høyskolelærere og faglige ansvarlig ledelse fremdeles opplever at NKR og læringsutbyttebeskrivelser er mer til besvær enn til nytte. En årsak er at det fremdeles er uklart hvordan læringsutbyttebeskrivelsene kan bidra til å styrke både studentenes dannelsings- og læringsprosesser og oppnådde kompetanser (Solbrekke & Karseth, 2016). På bakgrunn av dette argumenterer Solbrekke og Karseth (2016) for tre sentrale moment i arbeidet med og utviklingen av læringsutbyttebeskrivelser. For det første poengteres viktigheten av å tilrettelegge for at arbeidet med læringsutbyttebeskrivelser foregår innenfor en logikk som støtter oppunder et faglig og didaktisk engasjement hos de vitenskapelige ansatte. Dette bør i tur være i godt samspill med administrasjonen og institusjonsledelsen. I dette arbeidet understrekes også viktigheten av at språket som blir brukt i beskrivelsene, både må være gjenkjennbare blant de vitenskapelige ansatte og kommuniserbare til studenter. For det andre må man anerkjenne kompleksiteten i utviklingen av gode læreplaner og gode undervisnings- og læringsprosesser. Det tredje og siste momentet er viktigheten av «å arbeide systematisk med læringsutbytter slik at det bidrar til faglig fornyelse og skaper nye former for samarbeid mellom administrasjon, lærere og studenter, og i samspill med samfunnet» (Solbrekke & Karseth, 2016, s. 75).

Også i studien til Gynnild (2017) illustreres det at NKR fremstår som et nytt og utfordrende utgangspunkt i pedagogisk utviklingsarbeid. Et av problemene knyttes til læringsutbyttebeskrivelsene, som skal uttrykke en minimumsstandard. De gir derimot ingen signaler om faglige ambisjoner, for eksempel hva som kreves for toppkarakterer. Arbeidet med å utvikle læringsutbyttebeskrivelser har enkelte steder blitt «profesjonalisert» ved større bruk av administrativt tilsatte, som antas å kjenne formalitetene for «korrekt» utforming. I verste fall kan det bidra til økt fremmedgjøring blant faglærere og et styrket utdanningsbyråkrati der utformingen av LUB inngår som del av kvalitetssikringen» (Gynnild, 2017, s. 10). Studien konkluderer dermed med at implementeringen og utviklingen av læringsutbytter ofte er styrt fra studieadministrative miljø uten forskningsforankring, hvilket gir en fare for en byråkratisk dreining på bekostning av faglig eierskap til utviklingen.

Michelsen og kolleger (2017) ser på implementeringen og utviklingen av læringsutbytter ved utdanningsmiljø knyttet til medisin, humaniora og ingeniørfag. Deres funn visere at introduksjonen av kvalifikasjonsrammeverket og læringsutbyttebeskrivelser ble oppfattet som en mulighet til å revidere utdanningen. Blant annet hadde instituttledelsen ved noen av casene en tydelig interesse i å forbedre



programdesign og styre undervisningskvaliteten ved de ulike studieprogrammene og emnene.

Utviklingen av læringsutbyttebeskrivelsene pekte også mot viktigheten av universitetsadministrasjonen og forestillinger om pragmatiske og tekniske justeringer, snarere enn paradigmeendringer. Funn fra studien viser at læringsutbyttebeskrivelser hovedsakelig ble overført til program- og emnebeskrivelser som var utviklet av input-logikk, og revisjonene ble i hovedsak tolket som mindre tilføyelser. Blant annet brukte lærerne læringsutbyttebeskrivelser på flere ulike måter, og beskrivelsene ble ikke ansett til å direkte utfordre allerede etablerte kunnskapsarenaer. Studien viser snarere at læringsmål (learning objectives) ble ansett som den mer passende termen. De ble også beskrevet som et verktøy som kunne brukes for å administrere og styre emner. For eksempel kunne lærerne ved hjelp av små endringer i læringsmålene (learning objectives) på emnenivå, endre innholdet og læreplanen/pensum (syllabus) til hvert emne i en ønsket retning. De var derfor skeptiske til overspesifiserte læringsutbytter, ettersom dette antydte mindre fleksibilitet (Michelsen et al., 2017).

Michelsen og kolleger (2017) betrakter læringsutbyttebeskrivelser som et tve-tydig verktøy, ettersom de formes av interaksjonen mellom organisatorisk/institusjonell logikk på den ene siden og disiplinære/profesjonelle miljø på den andre siden. Et verktøy som læringsutbyttebeskrivelser må derfor tilpasses institusjonelle særtrekk, læringsfellesskap, og profesjons- og disiplinlogikken til utdanningsprogrammene for å fungere. Kunnskapsutvikling innenfor disiplinene eller profesjonene, samt krav fra studenter og andre interessenter, bidrar også til et komplekst rammeverk for utviklingen og implementeringen av læringsutbyttebeskrivelser som meningsfulle verktøy.

Studien til Prøitz og kolleger (2017) tar for seg hvordan læringsutbytter er formulert i sentrale dokumenter ved to studieprogrammer. Deres funn viser at utdanningsprogrammene fra de to norske universitetene kopierer læringsutbyttebeskrivelsene satt av NKR. Videre viser studien at koblingene mellom læringsutbyttebeskrivelsene på program- og emnenivå er svake. En slik svak kobling kan føre til mindre standardisering, ettersom lokal og ulik bruk av læringsutbytter i studieprogrammer og ved universitetene ser ut til å forstyrre selve rollen læringsutbytter har som standardiseringsinstrument.

Studien viser at bruken av læringsutbytter er karakterisert av variasjon, ettersom de blir oversatt til lokale undervisning- og læringskontekster. Prøitz og kolleger (2017) viser hvordan formuleringen av læringsutbyttebeskrivelser blir delegert nedover til akademikere som reforhandler deres betydning slik at den sammenfaller med den epistemiske kulturen til disiplinen. På denne måten blir læringsutbyttebeskrivelsene inkludert i og transformer av akademiske standarder satt av universitetene – både i hvordan de er uttrykt og/eller anvendt i

utdanningspraksis. Artikkelforfatterne indikerer at læringsutbytter dermed er fleksible og tjener flere formål. Den løse formuleringen til læringsutbyttebeskrivelser ser ut til å være deres fremste fordel som et regulativ mekanisme for politikk, undervisning, læring og vurdering. Et læringsnivå fremsatt som kulepunkt vil for eksempel være presis nok til å rettferdiggjøre et akseptert nivå av transparens, og løs nok til å tillate ulike og motstridende tolkninger. Det første vil være relevant i en politisk kontekst; det andre i en akademisk utdanningskontekst (Prøitz et al., 2017).

Studien til Bleiklie og kolleger (2017) analyserer hvordan læringsutbyttebeskrivelser brukes som styringsverktøy i ulike nasjonale og disiplinære kontekster<sup>6</sup>. Studien viser at læringsutbyttebeskrivelser ble påvirket av egenskaper ved de akademiske institusjonene. Dette kom til uttrykk i variasjonen av hvordan læringsutbytte var definert, hvilke mål de var antatt å skulle dekke og hvilke aktører som kontrollerte dem (Bleiklie et al., 2017).

Funn fra studien viste også at introduksjonen av læringsutbyttebeskrivelser førte til tettere interne hierarkiske ledelsesbånd – fra dekan, til instituttleder og til studieprogramleder. Informantene påpekte at programlederne hadde fått mer ansvar og at det hadde blitt større fokus på ansvaret for studieprogrammet som en samlet helhet. Bildet er derimot tvetydig, for informanter pekte også på at det manglet kontakt mellom fakultetsnivået og instituttet, og at det var begrensede endringer i ledelsens roller som følge av læringsutbytter.

En tydelig likhet som kom frem mellom institusjonene, er at læringsutbytter som styringsverktøy ser ut til å tjene administrativt informasjonsdesign – da gjerne for å øke styringen av undervisningsprogrammer. Dette ble ansett som en styrke i STEM, men skapte spenninger i humaniora. I de humanistiske disiplinene er det en tydelig oppfatning av at læringsutbyttene kommer «fra utsiden», og mange fakultetsmedlemmer uttrykker også en frustrasjon over mål som ikke fanger opp den sanne naturen til humaniora (Bleiklie et al., 2017).

Funn fra intervjustudien til Sweetman (2019) viser få tegn til at læringsutbyttebeskrivelser ble brukt på eksplisitte måter i styring eller ledelse ved en rekke studieprogrammer. Likevel oppfattet lærerinformantene at læringsutbyttebeskrivelser var innflytelsesrike med hensyn til undervisning (planlegging og forberedelser av emner) og administrering og styring (emnekoordinering og forsøk på å påvirke praksis). De mente at en pågående forhandling rundt læringsutbytter var en måte å trigge verdifull refleksjon og diskusjon blant kolleger – hvilket kunne føre til endringer i praksis. Blant annet tilbød læringsutbytter et fokus på undervisning (i motsetning til forskning), og de åpnet opp for mer innsyn i en tidligere «privat» og individualistisk undervisningskultur. Som et resultat ble

---

<sup>6</sup> Studien ser på ulike case i Norge og England, men i det følgende har vi vektlagt funn relevant for en norsk kontekst.

læringsutbytter også ansett å skape nye muligheter for ledere og programledere for å gripe inn i gjennomføringen av undervisning eller til å reformere blant annet utdaterte emner eller «nisjeemner». Den nye rollen for studieprogramleder ble viktig i å lede utviklingen og bruken av læringsutbytter, og dette reduserte læreres tradisjonelle autonomi til å bestemme undervisningsprioriteringer og -format (Sweetman, 2019).

På bakgrunn av dette, viser Sweetman (2019) til to brede og stabile tendenser i datamaterialet. For det første utspiller læringsutbytter seg ut i studieprogrammer gjennom et «prosessformat», brukt til å reflektere over undervisningspraksis og kommunikasjon knyttet til studenters læring. For det andre påvirker læringsutbytter studieprogrammer gjennom et «produktformat», som en måte å beskrive, vurdere og potensielt styre utbytte og kvalitet.

Kvilhaugsvik (2020) studerer to case fra ingeniørfagene, og fant både likheter og ulikheter knyttet til utviklingen og bruken av læringsutbytter. En tydelig likhet er at læringsutbytter ble introdusert som et tillegg eller et ekstra lag i revisjonsprosjekter, snarere enn en del av kvalifikasjonsrammeverket. Dette er et eksempel på hvordan ideer beveger seg inn i og oversettes i lys av disiplinær praksis. I begge casene ble også læringsutbytter oversatt til et verktøy som kan bidra til endringer i studieprogrammenes struktur og innhold. For eksempel var læringsutbyttene et godt verktøy for å bestemme om et emne skulle beholdes eller fjernes, ettersom de bidro til å identifisere overlapp. Kvilhaugsvik (2020) påpeker at dette samsvarer med modeller for samsvar i undervisning (constructive alignment), men avviker fra instruksjonene i NKR som spesifiserer at høyere utdanningsinstitusjoner skal utvikle læringsutbyttebeskrivelser og deskriptorer. Dette indikerer en oversettelse av læringsutbytter fra rene deskriptorer, til verktøy som kan brukes til å endre emner og studieprogrammer.

Studien viser videre forskjellig implementering og utvikling av læringsutbytter i de to casene. I bachelorprogrammet ble læringsutbytter brukt som et koordineringsverktøy med andre programmer i regionen, samtidig som det ble tatt høyde for lokale variasjoner. Læringsutbyttebeskrivelser ble her brukt som en felles standard for å beskrive innholdet, hvilket også skapte et felles grunnlag for studieprogrammene. Læringsutbytter ble også brukt for å diskutere utdanningsprofilen, innholdslisten og laboratorieoppgaver i programmet. I masterprogrammet ble læringsutbytter brukt til å justere balansen mellom elementer i utdanningen, samt til å sørge for tid til forskning. I tillegg ble læringsutbytter brukt som en del av et input-basert verktøy for læring og vurdering, noe som står i motsetning til den reformagendaen læringsutbytter assosieres med. På bakgrunn av dette understreker Kvilhaugsvik (2020) hvordan ulik bruk av læringsutbytter reflekterer hvordan de tilpasses og oversettes til en allerede eksisterende disiplinær praksis. Det ble også uttrykt at revisjonsarbeidet var tidkrevende og at det ikke fantes tydelige

retningslinjer for utviklingen og revidering av læringsutbytter for studieprogrammer. Dette førte derimot til at lærere kunne ha en viss handlingsfrihet i arbeidet og unngå detaljerte læringsutbytter (Kvilhaugsvik, 2020). Et hovedfunn fra studien er at introduksjonen av læringsutbytter i ingeniørprogrammene var sterkt påvirket av disiplinære tradisjoner. Læringsutbytter ble påført allerede eksisterende prosjekter og praksiser, og de ble også konstruert for å passe til de kontekstspesifikke behovene (Kvilhaugsvik, 2020).

### **3.3 Formulering av læringsutbyttebeskrivelser**

Et tema som løftes frem i flere av forskningsbidragene i vår systematiske kunnskapsoppsummering, er selve utformingen og formuleringen av læringsutbyttebeskrivelser. Syv av forskningsbidragene tar for seg generelle trekk og/eller utfordringer knyttet til arbeidet med utformingen av læringsutbyttebeskrivelser på emne- og studieprogramnivå (jf. Sørskår, 2015; Friedrich et al., 2016; Gynnild, 2017; Prøitz et al., 2017; Sweetman, 2019; Gynnild, 2020; Hovdhaugen et al., 2021). Fire bidrag ser på ulike taksonomier og/eller modeller for utformingen av læringsutbyttebeskrivelser (jf. Hauksdottir & Sortland, 2018; Olstad & Rouhani, 2019; Hill et al., 2020; Vie et al., 2021). I det følgende presenteres forskningsbidragene under de to respektive overskriftene, der bidragene presenteres kronologisk ut ifra publikasjonsår.

#### **Utforming av LUB ved emner og studieprogrammer**

Et sentralt bidrag i kunnskapslandskapet er Sørskårs (2015) evalueringsrapport av 131 læringsutbyttebeskrivelser innenfor høyere utdanning i Norge. Her vurderes læringsutbyttebeskrivelser etter struktur, nivå, utforming, faglig innhold/profil og progresjon mellom nivåer. Rapporten konkluderer med at om lag halvparten (64 av 131) av læringsutbyttebeskrivelsene er i samsvar, eller delvis i samsvar, med NKR. 67 av læringsutbyttebeskrivelsene er ikke i samsvar med NKR. Kvaliteten på læringsutbyttebeskrivelsene varierer betydelig ved samme institusjon, og mangel på samsvar er derfor å finne innen alle fagområder og ved alle institusjoner (Sørskår, 2015).

Et hovedtrekk fra evalueringen er at stort sett alle har utformet sine læringsutbyttebeskrivelser som kompetansemål, det vil si hva en kandidat som har gjennomført et utdanningsløp skal kunne. På samme tid har de i mindre grad lykkes i å følge NKR sine krav til struktur, nivå og faglig profil, og kun et fåtall av læringsutbyttebeskrivelsene inneholder alle deskriptorene som skal med for å kunne være i samsvar med kvalifikasjonsrammeverket. Sørskår (2015) viser videre at utdanningsinstitusjonene har problemer med å operasjonalisere mange av

deskriptorene. Flere opplever det også som utfordrende å skille mellom kategoriene kunnskap, ferdigheter og generell kompetanse. Institusjonene har hatt minst problemer med kategorien kunnskap, hvilket er knyttet til at de tidligere i sine studieprogrambeskrivelser har hatt fokus på denne kategorien (Sørskår, 2015).

Det kommer også frem at ingen av institusjonene har utviklet en egen taksonomi, men noen bruker etablerte taksonomier i veiledningsmaterialet. Blant annet nevner flere av institusjonene at de legger Blooms taksonomi til grunn, og noen nevner også Simpsons taksonomi og Krathwohls taksonomi. Referansegruppen som har uttalt seg i rapporten mener at «Blooms taksonomi ikke er så velegnet for å beskrive høyere utdanning, og vil anbefale at for eksempel også SOLO-taksonomien utarbeidet av Biggs m.fl. kan brukes som inspirasjon til dette arbeidet» (Sørskår, 2015, s. 26-27).

Evalueringen viser videre at det er relativt få beskrivelser som både er i samsvar med NKR, og samtidig har tydelig faglig profil og innhold. Mange av beskrivelsene er nærmest tro kopi av NKR, og formuleringene formilder i liten grad det særegne læringsutbyttet studentene forventes å oppnå ved å velge akkurat det spesielle studiet (Sørskår, 2015). Det fremgår også at det er en generell problemstilling å avklare hvor tett opp til NKR beskrivelsene skal ligge (Sørskår, 2015).

Av tilbakemeldingene fra institusjonene går det tydelig frem at strukturen og deskriptorene i NKR er vanskelig å følge. Det meldes om utfordringer med å skille mellom kategoriene, at rammeverket har et språk fagansatte ikke behersker, samt at fagmiljøene foretrekker større frihet i utformingen av læringsutbyttebeskrivelsene. Det anbefales derfor å gjøre rammeverket mer overordnet med færre deskriptorer og med mer overordnede nivåbestemmende beskrivelser (Sørskår, 2015). Her trekkes det danske kvalifikasjonsrammeverket frem, som kun nevner et fåtall deskriptorer. Det danske rammeverket er formulert på et høyt generaliseringsnivå, hvilket gir fagmiljøene mulighet for å sette sitt faglige preg på beskrivelsen for utdanningen (Sørskår, 2015).

Utover det anbefaler rapporten at utformingen av beskrivelsene forankres i fagmiljøene. Videre bør Kunnskapsdepartementet, i samarbeid med sektoren, finne frem til deskriptorer som fagansatte ikke oppfatter som operasjonelle, og fjerne eller omformulere disse til mer overordnede deskriptorer. Det anbefales å ikke inkludere deskriptorer som indikerer faglig innhold (Sørskår, 2015). Det bør også utvikles en veiledning som tydeliggjør forventninger til innholdet i de ulike kategoriene, forklarer hva som er hensikten med de ulike deskriptorene, samt presenterer en form for taksonomi som kan fungere som et supplerende verktøy ved siden av NKR. Her bør det angis hvilke verb som kan brukes på de ulike nivåer. Det anbefales også å avklare primærformålet med læringsutbyttebeskrivelser og kommunisere dette til institusjoner og fagmiljøer.

*Dersom formålet er at beskrivelsene skal være et verktøy for faglig og pedagogisk utvikling og studentenes læring, vil et rammeverk med overordnede nivåbestemende deskriptorer være mer hensiktsmessig. Et rammeverk med slike overordnede deskriptorer gjør at fagfolk i større grad må fortolke rammeverket og konkretisere det i relevante læringsutbyttebeskrivelser. Som et resultat blir arbeidet med kvalifikasjonsrammeverket en naturlig del av det faglige og pedagogiske utviklingsarbeidet (Sørskår, 2015, s. 26).*

Sørskår (2015) påpeker at det med et enklere og mer overordnet rammeverk kan forventes at fagansatte i større grad bruker dette som et verktøy for faglig og pedagogisk utvikling.

I studien til Friedrich og kolleger (2016) analyseres 40 norske studieprogrammer i lys av NKR. Funnene viser at majoriteten av studieprogrammene (32 av 40) følger kravene av NKR, og 8 programmer definerer fortsatt sin egen struktur (Friedrich et al., 2016). Videre er 2/3 av læringsutbyttebeskrivelsene formulert på en abstrakt måte. Om lag 1/3 av studieprogrammene er mer konkrete i sin definisjon av læringsutbyttene – disse følger også kvalifikasjonskategoriene kunnskap, ferdigheter og generell kompetanse, samt definerer læringsutbytte i henhold til de anbefalte formuleringene. Videre er det store variasjoner mellom studieprogrammene når det gjelder informasjonslengden: de korteste beskrivelsene inneholdt 111 ord og de lengste var over 900 ord. Gjennomsnittet på beskrivelsene lå på 403 ord (Friedrich m.fl., 2016).

Funn fra studien viser et tydelig institusjonelt mønster, som kan knyttes til skillet mellom universiteter og høyskoler. Studieprogrammene ved universitetene var mindre kompatible med NKR, og kategoriseringen av læringsutbytter i kunnskap, ferdigheter og generell kompetanse ble ikke fulgt. I stedet valgte programmene «sin egen» stil for å definere læringsutbytter. Alle programmene ved høyskolene fulgte derimot strukturen til NKR (Friedrich et al., 2016). Artikkelforfatterne peker også på at studieprogrammene som ikke fulgte strukturen til NKR, ofte hadde mer abstrakte læringsutbyttebeskrivelser enn programmene som var tilpasset de formelle kravene.

Friedrich og kolleger (2016) finner også tydelige disiplinære mønstre. Studieprogram innen humaniora og samfunnsvitenskap så ut til å være mindre kompatible med NKR, ettersom de ofte gikk bort fra formelt oppsett og struktur. Derimot samsvarte studieprogrammene innenfor naturvitenskap, teknologi, medisin og helseprofesjonen i stor grad med NKR. Resultatene viser videre at læringsutbyttebeskrivelsene innenfor de sistnevnte disiplinene var vesentlig lengre og mer konkrete, enn beskrivelsene i humaniora og samfunnsvitenskapelige fag (som både var kortere og mer abstrakte). Artikkelforfatterne antyder derfor at noen av de formelle strukturene til NKR kan gjøre det lettere å være mer konkret i læringsutbyttebeskrivelsene (Friedrich et al., 2016).

Et overordnet funn er at det er store forskjeller i hvordan universitetene og høyskolene, og de ulike disiplinene, formulerer studieprogrammene i henhold til NKR. Friedrich og kolleger (2016) konkluderer derfor at de, enn så lenge, har sett få tegn til at læringsutbytter har ført til en radikal nytenkning for hvordan studieprogram skal struktureres. De har også vanskeligheter å se hvordan en slik forandring kan finne sted, så lenge læringsutyttebeskrivelser formuleres på en generell og abstrakt måte. Dette indikerer at i den tidlige implementeringsfasen har de akademiske miljøene vært i stand til å oversette læringsutbyttetankegangen på måter som passer med eksisterende mønstre – både med hensyn til autonomi, akademiske og profesjonelle tradisjoner (Friedrich et al., 2016). Likefremt påpeker de at endringer ikke kan utelukkes, ettersom læringsutbytter fortsatt er en relativ ny idé i norsk høyere utdanning og at det fremdeles finnes lite kunnskap og kompetanse i hvordan verktøyet brukes.

Gynnild (2017) presenterer en empirisk studie av begrepsbruken knyttet til læringsmål og læringsutyttebeskrivelser. Studien viser en usikkerhet og manglende konsistens i begrepsbruken knyttet til læringsutyttebeskrivelser ved universiteter og høyskoler i Norge. Dette gjelder blant annet begrepene læringsutytte, mål, læringsmål og vurderingsgrunnlag. Funnene indikerer at institusjonene ikke klarer å skille begrepene læringsmål og læringsutyttebeskrivelser fra hverandre i tilstrekkelig grad, hvilket kan resultere i ulik språkbruk. Gynnild (2017) poengterer at læringsmål uttrykker intensjoner for læring, mens læringsutyttebeskrivelser uttrykker hva studenten kan og er i stand til å gjøre etter endt utdanning. «Overgangen fra det ene begrepet til det andre er ideologisk forankret, men dette er tonet ned i dokumenter som omtaler NKR og læringsutyttebeskrivelser». (Gynnild, 2017, s. 10).

Gynnild (2017) påpeker videre at en vesentlig mangel ved Kunnskapsdepartementets begrepsbruk, er at det ikke etableres et skille mellom ulike begrepskategorier. Blant annet vises det til hvordan Kunnskapsdepartementets definitoriske bidrag består av begrepet læringsutytte, som fungerer som en fellesnevner for svært ulike fenomener. Dette reduserer en kompleks virkelighet til en situasjon der ulike læringsrelaterte fenomener er samlet under ett begrep. Implikasjonene av utydelige og fraværende begrepsreferanser er, ifølge Gynnild (2017), at det blir vanskeligere med meningsfylt kommunikasjon og målrettet utviklingsarbeid hemmes. Språkbruken anses også som lite egnet til refleksjon over komplekse sammenhenger i undervisnings- og læringssystemene.

Artikkelforfatteren avslutter med å poengtere at arbeidet med innføringen av NKR og læringsutyttebeskrivelser illustrerer hvordan politisk-administrative strukturer og ledelsesfunksjoner har blitt styrket på bekostning av bidrag fra faglig hold. Videre trekker Gynnild (2017) frem at kravene til utformingen av



læringsutbyttebeskrivelsene kan oppfattes spissfindige, hvilket kan resultere i at vitenskapelige ansatte ikke er villige til å bruke mye tid for å imøtekomme dem.

Studien til Prøitz og kolleger (2017) analyserer læringsutbyttebeskrivelser fra to studieprogrammer i Norge og England. De fant blant annet at læringsutbyttebeskrivelsene ved alle nivåene i studieprogrammene var formulert som kulepunkt. Denne praktisen ble det sjelden stilt spørsmål ved. Studien fant en grad av likhet på tvers av studieprogrammer innen og mellom institusjoner, og på tvers av nasjonale grenser, ettersom de presenteres i kulepunkt. De fant også likheter i hvordan læringsutbytter så ut til å danne et sentralt, men til en varierende grad, organiserende element i administrasjonen av studieprogrammene (Prøitz et al., 2017).

Prøitz og kolleger (2017) viser at for stor vektlegging av læringsutbyttebeskrivelser formulert som kulepunkter isolert fra dokumenter, standarder og tilleggs materiale som informerer om aktivitetene, kan føre til overforenklinger av læringsutbyttenes funksjonalitet og kompleksitet i studieprogrammene. Formuleringen av læringsutbyttebeskrivelser som kulepunkt kan riktignok være effektivt for å understreke fokuset på undervisning og læring. Likevel kan læringsutbytter uttrykkes på en bedre måte hvis de blir skrevet i prosa-format, da dette gir rom for detaljert mening og kan styrke transparensen og tolkninger på tvers av faggrenser (Prøitz et al., 2017). Ulempen er at en slik beskrivelse vil ta større plass, samt være vanskeligere å relatere til alle programdokumenter.

En viktig implikasjon av studien er hvordan læringsutbyttebeskrivelsenes «løshet» synes å være deres primære fordel som regulerende mekanismer for politikk, undervisning, læring og vurdering. En læringsutbyttebeskrivelser på kulepunkt-nivå er presist nok til å rettferdiggjøre et akseptabelt nivå av åpenhet og transparens; på samme tid er det løst nok til å tillate forskjellige og motstridende tolkninger. Det første er viktig i en politisk sammenheng, og det sistnevnte er sentralt i en akademisk utdanningskontekst (Prøitz et al., 2017).

I studien til Sweetman (2019) intervjues ledere, undervisere og studenter om læringsutbyttebeskrivelser. Funn fra studien viser at respondentene hovedsakelig oppfattet at studieprogram krevde minimum to utbytteneivåer: utbytter for de spesifikke emnene eller modulene, og et sett med bredere utbytter for hele studieprogrammet (utbytte på gradsnivå). Sweetman (2019) viser videre hvordan mange institutt i Norge aktivt reviderte emner og programmer ved å bruke læringsutbytteformatet. Noen startet med overordnede læringsutbytter for hele graden og arbeidet nedover, men de fleste arbeidet seg oppover fra læringsutbytter på emnenivå. Uavhengig av hvilken tilnærming som ble valgt, beskrev respondentene det som utfordrende å formulere læringsutbyttebeskrivelser som fungerte på og samsvarte med begge nivåene.

Sweetman (2019) viser videre at utviklingen av læringsutbyttebeskrivelser på gradsnivå innebar diskusjoner og forhandlinger blant alle de som underviste



innen et studieprogram, dette for å avklare overordnede mål og prioriteringer. De endelige læringsutbyttebeskrivelsene på gradsnivå ble likevel ofte beskrevet som for brede eller generelle, slik at de ble vanskelige å knytte til aktiviteter eller utbytter på emnenivå.

Funn fra studien til Sweetman (2019) viser også at disiplinære forskjeller gjorde utslag i hvilke læringstyper som ble oppfattet som vanskelige å tilpasses et læringsutbytteformat. For eksempel ble innholdsbaserte emner (f.eks. innenfor STEM) oppfattet som relativt enkle å uttrykke i henhold til læringsutbyttebeskrivelser. Mindre innholdsbaserte emner (f.eks. emner innenfor humaniora) ble derimot oppfattet som mer problematiske å beskrive. Forelesere uttrykte at det er visse grenser for hvor langt man kan eller bør gjøre alle potensielle læringsutbytter eksplisitte. Læringsutbytter ble derfor ansett til å ha tydelige begrensninger, der en fast og rigid bruk kan begrense eller undergrave pedagogisk variasjon (Sweetman, 2019).

Gynnild (2020) presenterer en metastudie, der han ser på læringsutbyttebeskrivelser ved norsk høyere utdanning og stiller spørsmål om disse som profesjonell utfordring. Et sentralt premiss for bruken av læringsutbyttebeskrivelser, er at all læring kan gjøres eksplisitt og dokumenteres. Videre bygger NKR på nivådelte og kontekstfrie beskrivelser av læring – en idé som først ble lansert i Blooms taksonomi. Gynnild (2020) viser derimot at det er flere utfordringer her, og trekker frem Sørskårs (2015) evaluering av læringsutbyttebeskrivelser for å eksemplifisere dette. En av utfordringene knyttes til uklare formål med læringsutbyttebeskrivelser. Selv om intensjonen med læringsutbyttebeskrivelser var å gjøre kvalifikasjonene mer forståelige for arbeidslivet og samfunnet generelt, så oppfattet mange av fagmiljøene at «det å være i tråd med NKR» er formålet, mens andre har intensjoner om å benytte NKR som pedagogisk verktøy, men uten å lykkes i det» (Gynnild, 2020, s. 7).

Utdanningsinstitusjonene hadde også utfordringer med å følge og etterleve strukturen i NKR i sine læringsutbyttebeskrivelser. Spesielt ser det ut til at det er vanskelig å skille mellom læringsutbyttekategoriene kunnskap, ferdigheter og generell kompetanse, samt hva som skal plasseres under hver kategori. Videre påpeker Gynnild (2020) at begrepsbruken knyttet til NKR oppleves som uklar, tvetydig og utilstrekkelig. Blant annet har fagmiljøene vansker med å se forskjellen mellom læringsmål og læringsutbytte. Uklarhet går også igjen i definisjoner av læringsutbyttebeskrivelser. Her er ofte det begrepsmessige skillet mellom læringsmål som intensjon eller forventning, og læringsutbytte som et minstemål for læring (terskellæring) uklart. Flere studieprogramledere rapporterer også at de ikke oppfatter NKR som et faglig og pedagogisk verktøy (Gynnild, 2020).

Metastudien til Gynnild (2020) går videre og ser på kravet til en vellykket læringsutbyttebeskrivelse, slik de beskrives i evalueringsrapporten til Sørskår

(2015). Her blir en vellykket beskrivelse forstått som at den er i samsvar med NKR, hvilket igjen betyr at alle deskriptorene i NKR inngår.

*Suksesskriteriet er av strengt formalistisk karakter og overser brukarenes behov for konkretisering. Eksempler på «vellykkete» beskrivelser i kategorien «kunnskaper» er å «ha bred kunnskap om», «innsikt i» eller «avansert kunnskap om», altså formuleringer med svært begrenset informasjonsverdi (Gynnild, 2020, s. 7).*

Problemet med dette er, ifølge artikkelforfatteren, at formelle krav til utforming erstatter innsikt i kompetansekategoriene egenart og arbeidet med å utvikle gode læringsdesign fremstår først og fremst som en språklig øvelse. Undersøkelsen til Gynnild (2020) viser imidlertid at fagmiljøene sliter med språklige spissferdigheter, og gir uttrykk for frustrasjon og avmakt i forhold til administrative pålegg. «Mange kommer til kort, mens institusjoner med rammeplaner opplever kravene i NKR som begrensende i forhold til egen faglig utvikling» (Gynnild, 2020, s. 8).

Rapporten til Hovdhaugen og kolleger (2021) ser på læringsutbytter i praksisstudiene ved sykepleierutdanningen. Informantene i prosjektet peker på at arbeid med utforming av læringsutbyttebeskrivelser er noe som i stor grad tilligger lærestedet, ofte utformet av eneansvarlige eller andre faglige ansatte. De som arbeider på praksisstedene er derimot i liten grad, eller ikke i det hele tatt, involvert i utforming av læringsutbyttebeskrivelsene (Hovdhaugen et al., 2021).

Rapporten viser at praksisemner i spesialhelsetjenesten stort sett har relativt generelle læringsutbyttebeskrivelser. Ulike læresteder har også valgt ulike måter å sette opp utbyttebeskrivelsene på, med varierende grad av konkretisering. Studien viser videre at det ikke alltid er lett å skille mellom de ulike formene for utbytte (kunnskap, ferdigheter og generell kompetanse). Flere av lærestedene har valgt en form der de ikke konkret skiller mellom de ulike typene utbytte, men heller lister opp alle læringsutbytter som det som studenten skal kunne etter gjennomført emne (Hovdhaugen et al., 2021).

På bakgrunn av dette spør Hovdhaugen og kolleger (2021) hvorfor det i så stor grad er valgt så generelle læringsutbyttebeskrivelser for praksisemner i sykepleierutdanningen? En årsak som trekkes frem er at beskrivelsene skal favne svært ulike praksisplasser og situasjoner som studentene kommer oppi gjennom sin praksis. I tillegg er man i flere av praksisemnene opptatt av å forme studentene inn i den profesjonelle rollen som sykepleier (som blant annet innebærer å vise omsorg), hvilket er et mål som både favner bredt og som er vanskelig å måle. Funn fra studien viser videre at de få konkrete læringsutbyttebeskrivelsene, er de som er ansett som helt vesentlig at studentene får øvd seg på i løpet av sine praksisperioder i spesialisthelsetjenesten (Hovdhaugen et al., 2021).

## Taksonomi og modeller for utformingen av LUB

Arbeid med og bruk av læringsutbyttebeskrivelser er, som vi har sett, også knyttet til selve formuleringen av dem. Fire forskningsbidrag i vårt litteraturmateriale løfter her frem bruken av ulike taksonomier og/eller modeller i utformingen av læringsutbyttebeskrivelser (jf. Hauksdottir & Sortland, 2018; Olstad & Rouhani, 2019; Hill et al., 2020; Vie et al., 2021; rangert etter publikasjonsdato).

I sitt forskningsbidrag spør Hauksdottir og Sortland (2018) hva som karakteriserer en god læringsutbyttebeskrivelse. Her understrekes det at læringsutbyttebeskrivelser skal være klare og entydige uttrykk, de skal presisere hvor godt man forventer at studentene skal prestere, samt gi informasjon om hvordan studentene kan dokumentere at målene er nådd. Videre henvises det til tre punkter, utformet av Biggs og Tang (2011), for hva en god læringsutbyttebeskrivelse skal utformes med:

- Et verb som ligger på det ønskede nivået av forståelse eller forventet prestasjon (jf. taksonomi).
- Den type innhold som verbet rettes mot (verbets objekt).
- Konteksten der verbet skal utføres.

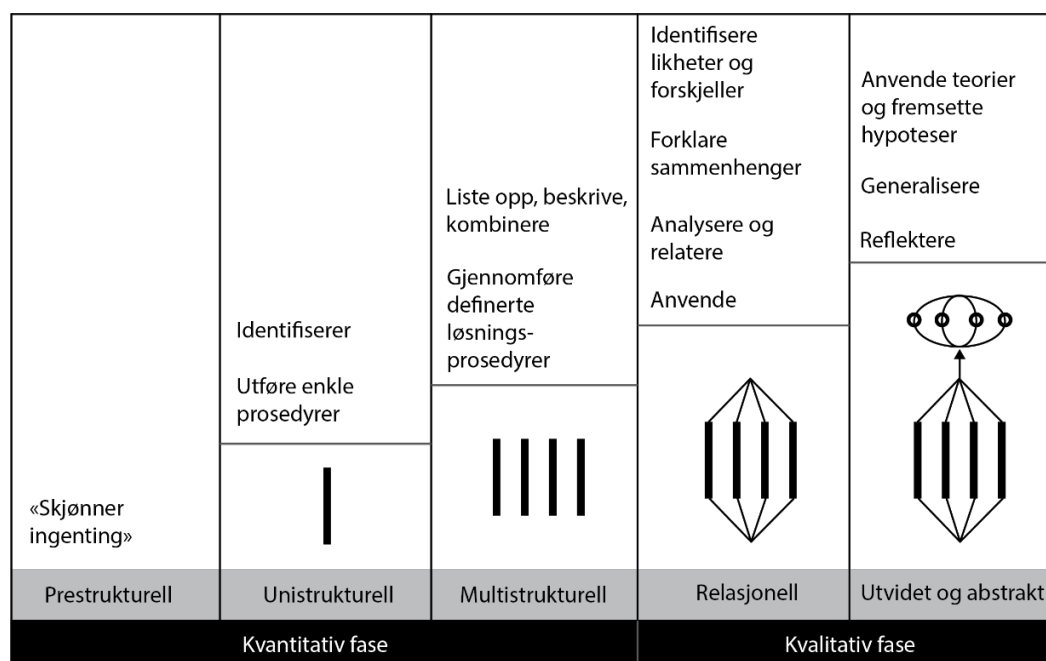
Eksempelet som trekkes frem er: «Etter gjennomført emne skal studenten kunne anvende (verb) teori om 'constructive alignment' (innhold) i undervisning (kontekst)». Ifølge Hauksdottir og Sortland (2018) vil læringsutbyttebeskrivelser utformet på denne måten gi direkte mening for studentene, ettersom de får vite hva de skal kunne utføre og på hvilket nivå dette skal være.

Hauksdottir og Sortland (2018) henviser til ulike taksonomier som betegner klassifiseringssystemer av læringsutbyttebeskrivelser i høyere utdanning. Her blir gjerne kompetanse delt inn i tre ulike områder: det kognitive (kunnskap), det affektive (holdninger, verdier) og det psykomotoriske (handlingskompetanse). Blooms taksonomi (Bloom, 1956) tar utgangspunkt i det kognitive området, og hans taksonomi er kanskje den mest kjente og anvendte. Med utgangspunkt i Blooms opprinnelige taksonomi for det kognitive området, ble det også utviklet taksonomi for det affektive området (Krathwohl, 1964), og for det psykomotoriske området (Simpson, 1972). I 2001 presenterte Krathwohl en revisjon og utvidelse av Blooms opprinnelige taksonomi – Blooms reviderte taksonomi (BRT) (Anderson & Krathwohl, 2001) – som skal være bedre tilpasset dagens studenter, lærere og veiledere. Der Bloom opprinnelig beskrev de seks nivåene i form av substantiver (kunnskap, forståelse, anvendelse), beskrives de seks nivåene i Blooms reviderte taksonomi i form av verb (huske, forstå, anvende). Noen av nivåene har også byttet plass i de to taksonomiene. Blooms reviderte taksonomi inkluderer dermed prosesskategoriene å huske, forstå, anvende (bachelornivå), analysere (master-nivå), samt evaluere og skape (ph.d.-nivå). Taksonomien definerer studentenes

kunnskapsutvikling fra enkle til komplekse nivåer, basert på kunnskapsteori. Videre påpeker Hauksdottir og Sortland (2018) at den dekker både det kognitive, det affektive og det psykomotoriske området når alle tre taksonomiene brukes sammen.

En annen taksonomi som trekkes frem av Hauksdottir og Sortland (2018) er SOLO-taksonomien («structure of the observed learning outcome»), utviklet av John Biggs og Kevin F. Collis (Biggs & Collis, 1982). Taksonomien bygger på teorier og forskning på studenters læring, og omfatter studentenes utvikling – fra enkel forståelse til dypere og mer komplekst nivå. SOLO-taksonomien er hierarkisk organisert, og består av fem ulike nivåer som klassifiserer kompleksiteten i studentenes oppnådde kompetanse (Hauksdottir & Sortland, 2018, s. 58):

- *Trinn 1: Før-strukturelt nivå:* Man kjenner fakta, men kan ikke sette dem sammen i en forståelig struktur.
- *Trinn 2: Enkelt strukturelt nivå:* Man har forståelse av innlysende og enkle sammenhenger, men viser ikke forståelse for en dypere sammenheng.
- *Trinn 3: Det flerstrukturelle nivået:* Man ser mange sammenhenger, men ikke de overordnede.
- *Trinn 4: det relasjonelle nivået:* Man ser våde sammenhenger mellom enkelte deler og den overordnede sammenheng.
- *Trinn 5: Det utvidede abstrakte nivået:* Kunnskapen kan generaliseres og perspektiveres.



**Figur 3.1. Illustrasjon av nivåer, trinn 1-5 i SOLO-taksonomien (Biggs 1999).**

Figuren er revidert fra Hauksdottir & Sortland (2018).

Artikkelforfatterne går videre og viser at det er Blooms reviderte taksonomi (BRT) som eksplisitt er lagt til grunn ved utformingen av læringsutbyttebeskrivelsene i det norske kvalifikasjonsrammeverket. I NKR ønskes det også at denne taksonomien ikke kun skal anvendes for det kognitive området, men også for beskrivelse av oppnådde ferdigheter. Hauksdottir og Sortland (2018) problematiserer derimot dette grunnlaget. For det første referer NKR til Blooms reviderte taksonomi (BRT) for det kognitive området, uten særskilt å nevne taksonomiene knyttet til det affektive og psykomotoriske området. Det foreligger derfor ingen nasjonale retningslinjer for de to sistnevnte nivåene. For det andre, og på bakgrunn av deres analyse, finner Hauksdottir og Sortland (2018) at ikke alle de nasjonalt førende læringsutbyttebeskrivelsene er utformet i tråd med kriteriene for gode læringsutbyttebeskrivelser (jf. deres diskusjon). Blant annet gjelder det innenfor kunnskapskategoriene, der skillet mellom nivåene beskrives på følgende måte: har bred kunnskap om (bachelor), har avansert kunnskap om (master), er i kunnskapsfront (ph.d.), (jf. Kunnskapsdepartementet, 2014; Meld. St. 16, 2016-2017). Hauksdottir og Sortland (2018) påpeker at bruken av adjektivet bred og avansert for å definere forventet kunnskapsoppnåelse ikke er entydig, ettersom det ikke kommer frem hva som er forskjellen på henholdsvis bred og avansert kunnskap innenfor et fagområde. Videre argumenterer artikkelforfatterne at det å «ha kunnskap» heller ikke er i tråd med pedagogiske anbefalinger for utforming av gode læringsutbyttebeskrivelser. Dette fordi å ha kunnskap ikke gir noen opplysning om hva studenten kan gjøre for å synliggjøre oppnådd læringsutbyttebeskrivelse (Hauksdottir & Sortland, 2018). Verb som forstå, være klar over eller vise kunnskap om er også til liten hjelp for studenten og bør ikke brukes, ifølge artikkelforfatterne, ettersom de ikke innebærer forventet nivå av studentens fremviste kunnskap eller ferdighet. «Med så uklare formuleringer er det fare for at nivåforskjellene blir gjenstand for ulike fortolkninger, og at nivåene ikke blir oversiktlige eller sammenlignbare» (Hauksdottir & Sortland, 2018, s. 56). Pedagogiske alternativer kan være kunne beskrive (lavt taksonomisk nivå), kunne drøfte eller analysere (høyt kunnskapsnivå). Ifølge artikkelforfatterne vil disse verbene synliggjøre det forventede nivået.

Hauksdottir og Sortland (2018) avslutter med å understreke fordelene av at læringsutbyttebeskrivelser utformes med systematisk bruk av taksonomier.

*Valget av taksonomitype må være opp til den enkelte utdanningsinstitusjon, og sannsynligvis er det viktig at man innenfor en avdeling eller et fakultet velger én felles type taksonomi av hensyn til felles kompetanseutvikling og intern overførbarhet. Det viktige og avgjørende spørsmålet er ikke hvilket system man bruker, men i hvilken grad veilederen kan anvende taksonomien systematisk i planlegging av læringsaktiviteter, og at studentene vet hva de ulike begrepene står for,*

og hvilke føringer de gir for veiledning og læring (Hauksdottir & Sortland, 2018, s. 59).

Manglende systematikk i bruk av taksonomier, utydelige læringsutbyttebeskrivelser, samt liten sammenheng mellom læringsaktiviteter, forventet læringsutbytte og eksamen kan fort skape usikkerhet og misnøye hos både studenter og veiledere (Hauksdottir & Sortland, 2018).

Casestudien til Olstad og Rouhani (2019) ser hvordan man kan formulere meningsfulle læringsutbytter. Artikkelforfatterne poengterer at en utfordring er derimot at emner og studieprogrammer i høyere utdanning ofte bruker ulike termer når de beskriver læringsutbytter. Ulik bruk av termer kan være utfordrende når det kommer til å formulere læringsutbytter, samt for å velge læringsutbytter som er passende, reflekterer bestemte hensikter og kontekster. Videre kan det være utfordrende at en kompetanse inneholder flere spesifikke utbytter innen kunnskaper og ferdigheter. Dermed kan et emne inneholde ofte flere utbytter enn kompetanser (Olstad & Rouhani, 2019).

Olstad og Rouhani (2019) trekker frem håndboken *Defining, writing and applying learning outcomes: A European Handbook* (Cedefop, 2017), der Blooms taksonomi trekkes frem som en sentral teori. Taksonomien har blitt revidert flere ganger, men Blooms originale taksonomi fra 1956 beskrives av noen som et godt utgangspunkt for å utforme læringsutbyttebeskrivelser. Et sentralt fokus her er bruken av handlingsverb (action verb), som brukes for å identifisere hvilken handling studenten skal klare å utføre. Handlingsverbene knyttes også til den kognitive læringsdimensjonen, og det presiseres at man bør unngå tvetydige verb (se tabell 3.2; Olstad & Rouhani, 2019).

**Tabell 3.2 Blooms taksonomi (Bloom, 1956, i Olstad & Rouhani, 2019)**

Keywords	
I. Knowledge: remembering information.	Define, identify, label, state, list, match.
II. Comprehension: explaining the meaning of information.	Describe, paraphrase, summarize, estimate.
III. Application: using abstracts in concrete situation.	Determine, chart, implement, prepare, solve, use, develop.
IV. Analysis: breaking down a whole into component parts.	Point out, differentiate, distinguish, discriminate, compare.
V. Synthesis: putting parts together to form a new and integrated whole.	Create, design, plan, organize, generate, write.
VI. Evaluation: making judgments about the merits of ideas, materials, or phenomena.	Appraise, critique, judge, weigh, evaluate, select.

*Kunnskap* er ett av de tre elementene som inngår i læringsutbyttebeskrivelser. Når kunnskap skal beskrives, bør dette bestå av presise verb som «definere», «identifisere», «kategorisere» og «sammenligne». Tvetydige verb – som «vet», «forstå», «bestemme» og «sette pris på» – bør unngås. Når det gjelder dimensjonen for *ferdigheter*, refererer nivåord som «forståelse», «anvendelse», «analyse», «syntese» til dette. Ifølge artikkelforfatterne vil hvert nivå inkludere verb som bør nevnes i læringsutbyttebeskrivelsen, slik det kommer frem i tabell 3.2. Det siste elementet i læringsutbyttebeskrivelser er *grunnleggende kompetanse*, som er når studenter bruker kunnskaper og ferdigheter i arbeid eller studier. Den viktigste distinksjonen mellom kompetanse og «sanne» læringsutbytter er at læringsutbytter er beskrevet slik at de kan måles eller vurderes (Olstad & Rouhani, 2019). Formuleringer som «kunnskap om», «detaljert kunnskap om», «grunnleggende forståelse» og «grunnleggende innsikt» er derimot ikke lett å måle. Disse formuleringene kan også undergrave forholdet mellom ferdigheter og kompetanse. Olstad og Rouhani (2019) understreker at kunnskap er informasjon studentene skal kunne huske, og består av handlingsverb som definere, identifisere, ramse opp, kategorisere og sammenligne. Når studenter viser at de klarer å utføre noen av disse handlingene, vil de vise at de innehar kunnskap som emnet er ment å gi.

På bakgrunn av dette argumenterer Olstad og Rouhani (2019) at gode læringsutbyttebeskrivelser vil ha verb som identifiserer hvilken handling studenten skal kunne utføre, under hvilke forhold de skal kunne demonstrere dette, samt hvordan handlingen skal kunne evalueres.

Studien viser at det å formulere en meningsfull læringsutbyttebeskrivelse kan være utfordrende, selv med retningslinjer og utviklingsguide. For det første må man være forsiktig med å behandle læringsutbytter som informasjonsbiter som kan velges og settes sammen etter ønske. Dette kan undergrave relasjonen mellom kunnskaper, ferdigheter og generell kompetanse (Olstad & Rouhani, 2019). For det andre kan det være utfordrende å velge læringsutbytter som er passende og som reflekterer bestemte hensikter eller kontekster.

Olstad og Rouhani (2019) påpeker at en veileder derfor må inneholde en beskrivelse av meningen med de tre elementene kunnskap, ferdigheter og generell kompetanse. Uten denne beskrivelsen risikerer man å neglisjere forholdet og den gjensidige avhengigheten mellom de tre. Dette er tilfellet i studieprogrammet Olstad og Rouhani (2019) analyserer i sin studie, der flere kompetanser er identifisert som ferdigheter. Denne sammenblandingen kan også være årsaken til den tvetydige bruken av deskriptorer ramset opp under kunnskaper og ferdigheter.

Det første steget i utviklingen og utformingen av læringsutbyttebeskrivelser er, ifølge Olstad og Rouhani (2019), å identifisere hvilke kompetanser studentene kan erverve ved å delta i emnet. Dette støttes oppunder av annen forskningslitteratur, der det indikeres et behov for å vite hva som kan forventes innenfor hver



kompetanse som listes opp. Deretter må man se på emneinnholdet og identifisere om dette passer til kompetansene (Olstad & Rouhani, 2019). Artikkelforfatterne peker videre på at ord som «kjenne til» og «forstå» er utfordrende å måle og vurdere. Mange av læringsutbyttebeskrivelsene det henvises til i studien er, ifølge forfatterne, alt for tvetydige og gir uklare relasjoner mellom kunnskap, ferdigheter og generell kompetanse. Beskrivelsene kan også føre til forvirring blant studentene når det kommer til hvor de skal videre og hva som er forventet at de kan utføre på slutten av emnet (Olstad & Rouhani, 2019).

Artikkelen til Hill og kolleger (2020) skisserer en systematisk prosess for å identifisere passende læringsutbyttebeskrivelser for studieprogram – her i lys av en revidert RAND/UCLA-modell for å utvikle nasjonale retningslinjer for læreplaner, eksemplifisert gjennom et studieprogram for protetik og ortopedi (ortopediingeniørfag).

Hill og kolleger (2020) trekker frem teoriene til Biggs og Tang (2011), og understreker at læringsutbytter beskrives ut fra et studentperspektiv som hva en student forventes å kunne gjøre på slutten av en læringsaktivitet. Videre poengteres det at læringsutbyttebeskrivelser bør inkludere et verb som muliggjør observerbare og vurderbare læringsutbytter, og her benyttes ofte Blooms taksonomi (Bloom, 1964). Artikkelforfatterne poengterer også at Biggs og Tang (2011) anbefaler at det bør være seks læringsutbyttebeskrivelser på både studieprogramnivå og emnenivå.

Hill og kolleger (2020) understreker at læringsutbyttebeskrivelsene utviklet gjennom deres systematiske prosess ikke nødvendigvis imøtekommer dette, ettersom kun verb brukt i NKR skulle anvendes. Siden verbene i NKR avviker fra variasjonen av verb i Blooms taksonomi (Bloom, 1964), er det en fare for at læringsutbyttebeskrivelsene utviklet ikke er observerbare eller vurderbare. Modellen og den systematiske prosessen til Hill og kolleger (2020) inneholder seks steg (se figur 3.2).

Steg 1 innebærer å samle inn informasjon fra litteraturen og fra interne og eksterne interessenter (slik som studenter og aktører fra arbeidsmarkedet). Her ble det vektlagt informasjon knyttet til læringsutbytter fra lignende akkrediterte studieprogrammer og sentrale nasjonale og lokale krav til den aktuelle utdanningen. Respondenter ble spurt om hvilke forventninger de hadde til nyutdannedes kunnskaper, ferdigheter og generell kompetanse. Data fra informasjonsinnhenting ble kategorisert under kategoriene kunnskap, ferdigheter og generell kompetanse (Hill et al., 2020).

I steg 2 ble informasjonen brukt til å informere utviklingen av en liste med læringsutbyttebeskrivelser. I eksempelet som ble brukt i studien, ble det satt ned 126 læringsutbyttebeskrivelser fordelt på 9 kompetanseområder. Læringsutbyttene



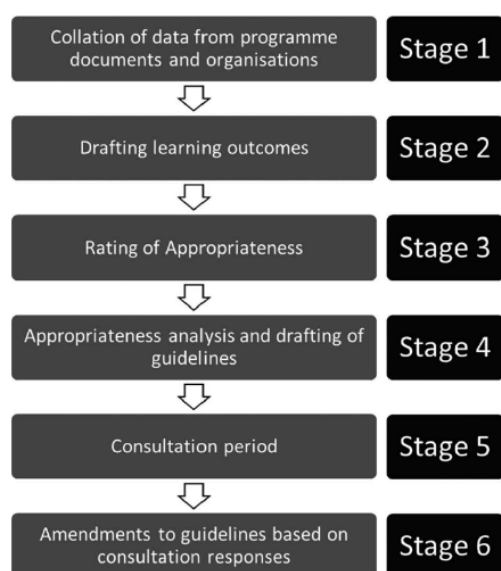
ble også justert for å møte kravene til NKR, som spesifiserer læringsnivået for ulike områder i utdanningsprogrammer (Hill et al., 2020).

I steg 3 i modellen til Hill og kolleger (2020) ble læringsutbyttebeskrivelsene organisert og overført til et elektronisk spørreskjema. Deltakerne i fokusgruppene rangerte deretter læringsutbyttebeskrivelsene på en skala i henhold til hvor hensiktsmessige de var.

Steg 4 innebar en analyse av dataene, og de som hadde deltatt på spørreskjemaet ble invitert til en videre fokusgruppe sammen med programgruppen. Her ble resultatet fra rangeringen i steg 3 presentert og diskutert i lys av om læringsutbyttebeskrivelsene var hensiktsmessige. De ble også vurdert og rangert ut ifra deres nødvendighet (Hill et al., 2020). Caseeksempelet i studien satt i slutten av dette steget igjen med 51 læringsutbyttebeskrivelser.

I steg 5 ble listen med læringsutbyttebeskrivelser sent til Kunnskapsdepartementet for konsultasjon. Hill og kolleger (2020) poengterer her at konsultasjonen var åpen for alle som ønsket å kommentere på innholdet via et elektronisk spørreskjema eller ved e-post.

I steg 6 viser Hill og kolleger (2020) hvordan tilbakemeldingen ble analysert i henhold til relevans og diskutert innad i programgruppen. Læringsutbyttebeskrivelsene ble også revidert og justert, blant annet på bakgrunn av kommentarer knyttet til grammatikk, valg av ord og innhold. Kompetanseområdene ble også vurdert etter hvorvidt de kunne kombineres. Rekkefølgen på læringsutbyttebeskrivelsene ble også justert i lys av NKR.



**Figur 3.2** Flytdiagram over de seks stegene i Hill og kollegers modell.

*Figuren er hentet fra Hill et al. (2020).*

Studien konkluderer med at bruken av en modifisert RAND/UCLA Appropriateness Method (RAM) for å utvikle nasjonale retningslinjer for læreplaner innenfor ortopediingeniørfag i Norge har vært en effektiv metode (Hill et al., 2020). Metoden la til rette for innsamling og hensiktsmessig vurdering av foreslåtte læringsutbytter og kompetanseområder. Selv om tidsrammen var kort, krevde læringsutbyttebeskrivelsene som ble presentert veldig få justeringer. Tilbakemeldingene fra sentrale aktører var positive, ettersom læringsutbyttebeskrivelsene ble ansett å dekke de nødvendige områdene for en grad i det aktuelle studieprogrammet. Hill og kolleger (2020) påpeker at metoden kan generaliseres til utviklingen av retningslinjer til andre profesjoner eller disipliner – enten for opptakskvalifikasjoner eller for spesialistutdanning. Det kan også være en metode som høyere utdanningsinstitusjoner kan bruke i utviklingen av deres studieprogrammer. På bakgrunn av dette foreslår artikkelforfatterne at RAND/UCLA-metoden kan være en hensiktsmessig metode å anvende (Hill et al., 2020).

Rapporten til Vie et al. (2021) tar for seg en arbeidsgruppes utforming av læringsutbytter på emnenivå for et profesjonsstudium i medisin ved NTNU. I utformingen av læringsutbyttebeskrivelser på medisinstudiet henviser Vie et al. (2021) til prinsipper for kompetansebasert utdanning (outcome-based education). Her er det spesielt prinsippene knyttet til høye forventninger og baklengs planlegging som trekkes frem som relevante. Det førstnevnte er at man skal ha høye forventninger til studentene. Det sistnevnte, baklengs planlegging, innebærer å først definere sluttkompetansen man ønsker at studentene skal ha, for deretter planlegge studiet ut fra dette. Baklengs planlegging samsvarer godt med prinsippet om constructive alignment, med samsvar mellom intendert læringsutbytte, læringsaktiviteter og vurderingsform (Vie et al., 2021).

Vie et al. (2021) påpeker at litteraturen gir ulike råd for gode læringsutbyttebeskrivelser, men en fellesnevner er at det foreslås overordnede formuleringer og en avgrenset mengde læringsutbytter per emne. Dermed kan læringsutbyttebeskrivelser på emnenivå fungere som et rammeverk for læring. Arbeidsgruppen for utviklingen av læringsutbyttebeskrivelsene i casestudiet la også til grunn at det skal være i tråd med prinsippet om constructive alignment, der det er samsvar mellom læringsaktiviteter, tilgjengelige læringsressurser og vurdering skal henge godt sammen med læringsutbyttebeskrivelsene for hvert emne. Vie et al. (2021) understreker videre at læringsutbyttebeskrivelsene i sum må vise til både objektive temaer med en klart definert fasit, og mer upresise tema med større rom for diskusjon.

Arbeidsgruppen foreslår overordnede læringsutbyttebeskrivelser uten klar definering av ansvarlige fagområder. Dette betyr ifølge Vie et al. (2021) at nye læringsutbyttebeskrivelser ikke vil fungere som enkle sjekklister for studentene, og det vil i liten grad være mulig å dekke en læringsutbyttebeskrivelse gjennom én

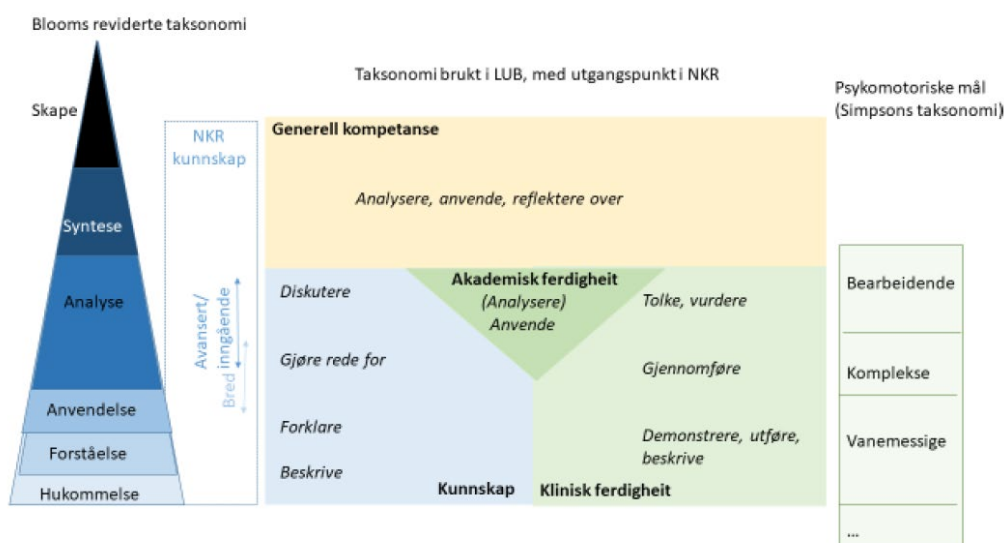
enkelt aktivitet. De nye læringsutbyttebeskrivelsene definerer også i mindre grad enn tidligere læringsmål og det konkrete innholdet i undervisningen. Ved at forslagene til læringsutbyttebeskrivelsene er relativt overordnet, vil forelesere kunne tilpasse innholdet i undervisningene sine uten at dette må føre til endringer av læringsutbyttebeskrivelsene (Vie et al., 2021). Arbeidsgruppen foreslår videre at «studentane får ei innføring i sammenhengen mellom LUB, undervisning og vurdering tidleg i studiet, og at undervisningseiningane er tydelege på sammenhengen mellom læringsaktivitetar og forventa læringsutbytte gjennom heile studiet» (Vie et al., 2021, s. 10). Det poengteres også at flere av de nye læringsutbyttebeskrivelsene ligger tett opp mot Nasjonale retningslinjer for helse- og sosialfagutdanningene (RETHOS) i formuleringen.

Vie et al. (2021) viser også hvilken taksonomi som er lagt til grunn for arbeidet med læringsutbyttebeskrivelsene i medisinstudiet. NKR bruker begrep som «inngående kunnskap» og «avansert kunnskap». Arbeidsgruppen har derimot valgt å beholde begrep som «redegjøre for» og «diskutere» når det refereres til kunnskapsdimensjonen, ettersom disse begrepene er lettere å forstå. Videre argumenteres det for at selv om «diskutere» kan referere til en akademisk ferdighet, krever det også fagkunnskap. Videre har arbeidsgruppen konsekvent brukt begrepene «forklare», «redegjøre for» og «diskutere» for å vise til et stigende kunnskapsnivå (Vie et al., 2021).

Når det gjelder dimensjonen knyttet til generell kompetanse, har arbeidsgruppen formulert læringsutbyttebeskrivelser som i større grad krever integrering av flere typer kunnskap eller ferdigheter, samt det å kunne bruke kompetanse selvstendig i nye sammenhenger (Vie et al., 2021). Dette forklarer også hvorfor generell kompetanse er mer brukt på slutten av studiet.

I rapporten til Vie et al. (2021) presenteres også en figur som illustrerer sammenhengen mellom Blooms taksonomi, Simpsons taksonomi, NKR sine kunnskapsbegrep og begrepene arbeidsgruppen har brukt i revisjonsarbeidet av læringsutbyttebeskrivelsene i det gjeldende medisinstudiet (se figur 3.3).

Figuren viser taksonomi brukt i læringsutbyttebeskrivelsene for det aktuelle medisinstudiet (markert med gul, blå og grønt rektangel). Relasjonene til Blooms taksonomi for kunnskap, Simpsons taksonomi for praktisk/kliniske ferdigheter (psikomotoriske mål) og NKR sin kunnskapsdimensjon kommer også frem i figuren (Vie et al., 2021). Etter NKR sin definisjon skal studie på masternivå gi avansert og inngående kunnskap, mens studie på bachelornivå skal gi bred kunnskap. I figuren er kunnskap markert med blå farge, ferdigheter er markert med grønne farger, og det skilles også mellom kliniske og akademiske ferdigheter. Generell kompetanse er markert med gul farge i figuren (Vie et al., 2021).



**Figur 3.3. Illustrasjon over taksonomien brukt i læringsutbyttebeskrivelsene for medisinstudiet i Vie og kollegers revisjonsarbeid.**

Figuren er hentet fra Vie et al. (2020).

Arbeidsgruppen sine forslag til nye læringsutbyttebeskrivelsene for den gjeldende medisinstudiet er sendt på høring til sentrale aktører knyttet til de ulike emnene ved studieprogrammet. Det er forventet at de nye læringsutbyttebeskrivelsene implementeres høsten 2022 (Vie et al., 2021).

### 3.4 Posisjoner og retninger innenfor feltet

På bakgrunn av forskningsbidrag identifisert gjennom vår systematiske kunnskapsoppsummering, har vi utarbeidet en oversikt over ulike retninger og posisjoner knyttet til læringsutbyttebeskrivelser ved norsk høyere utdanning og høyere yrkesfaglig utdanning. Oversikten tar form som en kartlegging, basert på kunnskapen som kom frem gjennom screening- og analysearbeidet av forskningsbidragene i fulltekst. Dette innebærer at vi både baserer oss på de 18 inkluderte forskningsbidragene, samt på forskningsbidrag ekskludert i den siste screeningsfasen. Litteraturen i den sistnevnte gruppen kan for eksempel ha blitt ekskludert på grunn av manglende relevans til selve *bruken* av læringsutbyttebeskrivelser, men de kan likevel være relevante i den følgende kartleggingen hvis de bidrar til å identifisere retninger eller posisjoner på feltet.

Syntesen tar form som overordnede beskrivelser og referanser til posisjoner og retninger på feltet, fremfor utfyllende oppsummeringer av forskningsbidragene. I det følgende er posisjoner og retninger i lys av tre kategorier fra syntesen trukket frem: i) ulike perspektiver på læring og læringsutbytte, ii) input og undervisning vs. output og studentlæring, samt iii) læringsutbyttebeskrivelser som pedagogisk

verktøy vs. styringsverktøy. De tre områdene er tett knyttet sammen, men de er skilt ut her ettersom de kan illustrere posisjoner og retninger på ulike nivå i feltet.

## Ulike perspektiver på læring og læringsutbytte

Noen av posisjonene og retningene på feltet er knyttet til mer grunnleggende perspektiver på hva læring er. Hvilke læringssyn som ligger til grunn, vil også forme hva aktører på ulike nivå forstår med læringsutbytter (Lafton & Furu, 2019). Havnes og Prøitz (2016) og Prøitz og Nordin (2020) illustrerer dette gjennom læringsperspektivene representert ved Robert Gagné (behaviorist) og Elliot Eisner (pragmatisk og sosialkonstruktivist). De to perspektivene på læring etterfølges av ulike forståelser av læringsutbytte, som igjen får utslag i spørsmålet om hvorvidt læringsutbyttebeskrivelser er et nyttig konsept for undervisningsform og planlegging.

I følge Gagné (1974) muliggjør læringsutbytte en raffinert forståelse av læringsprosessen, hvilket også tillater relativt presise implikasjoner for utformingen av undervisning. I følge Gagne er læringsutbytter karakterisert som resultatorientert, forhåndsdefinert, fullstendige og målbare. I følge Eisner (1979) er derimot læringsutbytter karakterisert som nye, prosessorienterte, åpne og med begrenset målbarhet. Han argumenterer også for at læringsutbytter delvis er avhengig av studenten, emnet og foreleseren. Ifølge Eisner er utfordringen at man ikke klarer å sortere all læring i forhåndsdefinerte læringsutbyttebeskrivelser. Han advarer mot læringsutbyttetilnærminger som på overflaten ser ut til å tilby politikere med tekniske verktøy for å styre utdanning, men som på samme tid risikerer å miste utdanningens potensiale for produktive prosesser som ligger til grunn for delt aktivitet og ansvar mellom lærere og studenter.

Gagné og Eisner representerer ulike teoretiske perspektiver og iboende spenninger i tilnærminger til læringsutbyttebeskrivelser (Havnes & Prøitz, 2016; Prøitz & Nordin, 2020). Når læringsutbytter relateres til en pedagogisk debatt, kan de på enkelt vis posisjoneres innenfor konstruktivistiske læringsteorier, ettersom studentens læring blir satt i sentrum. På samme tid er læringsutbyttetilnærmingen innskrevet i en nasjonal og internasjonal politisk kontekst, som endrer regler og prosedyrer for blant annet læreplaner og tildeling av kvalifikasjoner for utdanningsinstitusjoner (Ure, 2019). Også internasjonale organisasjoner som EU og OECD bidrar til å påvirke denne konteksten, der de ser ut til å vektlegge en relativt begrenset forståelse av hva læringsutbytter innebærer. Denne forståelsen synes også å være den dominerende konseptualiseringen av læringsutbytte blant politikere og beslutningstakere som tar i bruk utbytteorienterte tilnærminger i utdanning, slik som i NKR (Prøitz, 2014; Friedrich et al., 2016).

Selv om læringsutbyttebeskrivelser er kritisert for å ha uklare koblinger til pedagogiske teorier, så kan de sies å ha sterke røtter i rasjonell rammeplandesign (jf. rational curriculum design; Allan, 1996) og er ofte assosiert med ideer om samsvar i undervisning (jf. constructive alignment; Biggs, 1999; Kennedy, 2006). Her brukes læringsutbytter i utformingen av læreplaner, for å sørge for konsistens på tvers av undervisningsaktiviteter, læringsaktiviteter og vurderingsoppgaver. Tilnærmingen tilbyr også måter å gjøre undervisning og læring mer eksplisitt. Dermed utfordrer ideen om constructive alignment den tvetydigheten som er sagt å karakterisere tradisjonell undervisning, der forventninger og mål er dårlig kommunisert (Sweetman, 2017). Kritiske perspektiver på bruken av læringsutbyttebeskrivelser i høyere utdanning hevder at de kan oppmuntre til overrasjonaliserte og lineære oppfatninger av læringsprosessen. De har også problemer med å adressere mer dynamiske, uforutsigbare og relasjonelle aspekter ved læring (Biesta, 2009; Hussey & Smith, 2008).

Litteraturen peker på uenigheter i feltet knyttet til hva læringsutbytter er, hva de involverer, hvordan de kan måles og hvilket pedagogisk og teoretisk grunnlag de kan (eller bør) knyttes til. Dette vitner om den avvikende karakteren og potensielt konkurrerende konseptuelle landskapet som læringsutbytter anvendes og tilskrives mening innenfor.

## **Input og undervisning vs. output og studentlæring**

Innføringen av felles kvalifikasjonsrammeverk og læringsutbyttebeskrivelser innebærer en overgang fra fokus på input og undervisning til output og studentlæring. Endringen reflekteres i hvordan man blant annet tenker på kunnskap, læring, undervisningsmodeller og studenter. Flere nasjonale og internasjonale artikkelforfattere omtaler dreiningen (bl.a. Hauksdottir & Sortland, 2018; Kvilhaugsvik, 2020; Lafton & Furu, 2019; Olson et al., 2018; Opdal, 2018; Prøitz, 2015; Solbrekke & Karseth, 2016), og overgangen reflekteres også i posisjoner på feltet.

Fra det utdanningspolitiske nivået fremmes tankegangen gjennom innføringen av NKR og krav om læringsutbyttebeskrivelser i høyere utdanning og høyere yrkesfaglig utdanning. Et grunnleggende element i rammeverket er at «kvalifikasjonene beskrives gjennom læringsutbytte og ikke gjennom innsatsfaktorer. Det er hva kandidaten kan ved endt læringsprosess som beskrives, og ikke hva vedkommende har måtte gjøre for å komme dit» (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 8). Dermed flyttes oppmerksomheten vekk fra tidligere innsatsfaktorer (det som puttes inn i utdanningen, som forelesning og pensum), og over til den kompetansen studentene kommer ut med etter endt læringsaktivitet (output i form av læringsutbytte og studentlæring). Nå er det studentenes oppnådde kompetanse i henhold til definerte læringsutbyttebeskrivelser, som skal styre og utgjøre målet for studiet

og som også legger føringer for vurderinger i emner og studieprogram (Hauksdotir & Sortland, 2018). Innføringen av felles kvalifikasjonsrammeverket og mer standardiserte læringsutbyttebeskrivelser er også ment å gjøre det enklere å sammenligne utdanninger og nivå på tvers av utdanningsinstitusjoner og landegrenser (Elken, 2016).

Innføringen av felles kvalifikasjonsrammeverk og kravet om mer standardiserte læringsutbyttebeskrivelser har også møtt kritikk, ettersom det «på flere vis utfordrer undervisningstradisjonene i høyere utdanning og akademikers tradisjonelle måte å tenke undervisning, læring og vurdering på» (Solbrekke & Karseth, 2016, s. 58). Kritikk har blant annet kommet fra nasjonale og internasjonale fagmiljø innenfor det pedagogiske og utdanningsvitenskapelige feltet. Biesta (2009) hevder at det er økende tendenser til å forstå utdanning i økonomiske og nyliberalistiske termer. På bakgrunn av dette kritiserer han ideen om at utdanningsprosesser kan måles som tekniske effekter, ettersom utdanning er en åpen prosess. Også Gynnild (2017; 2020) stiller seg kritisk til kvalifikasjonsverket og trekker blant annet frem Allais (2014) som hevder at bruken av læringsutbyttebeskrivelser er en manifestasjon av New Public Management i utdanningssektoren.

I en forlengelse av dette, påpekes det at innføringen av læringsutbyttetilnærmingen har ført til en endring i synet på kunnskap, ettersom man nå eksplisitt adresserer hva som anses som hensiktsmessig og verdifulle kunnskap-, ferdighet- og kompetansenivåer for nyutdannede (Olsen et al., 2018). Gynnild (2017; 2020) trekker paralleller videre til kunnskapsdepartementets språk- og begrepsbruk i kvalifikasjonsrammeverket, og kritiserer hvordan læringsutbytte fungerer som en fellesnevner for svært ulike læringsrelaterte fenomener. Dette reduserer en kompleks virkelighet og undergraver viktige sammenhenger i undervisnings- og læringsøymed. En lignende kritikk finner vi hos Lafton og Furu, som påpeker hvordan «en standardiseringsprosess med hensyn til begrepsbruk og vokabular kan konstruere spenninger i møte med erfaringskunnskap som ikke enkelt lar seg beskrive med standardiserte ord» (Lafton & Furu, 2019, s. 2). På denne måten risikerer man å utelukke visse typer læring, læringsformer og kunnskapsressurser hvis de er vanskelige å beskrive eller måle.

Innføringen av NKR og bruken av læringsutbyttebeskrivelser har også fått en blandet mottakelse på emne- og studieprogramnivå ved utdanningsinstitusjonene. Misnøye og frustrasjon rundt bruken av læringsutbyttebeskrivelser er ofte knyttet til vanskelig språkbruk i kvalifikasjonsrammeverket og utfordringer med å skille de ulike kategoriene (kunnskaper, ferdigheter og kompetanse). Det uttrykkes også skepsis til at mange læringsutbyttebeskrivelser blir relativt generelle, og dermed generiske og unyttige, ettersom de mister sentrale aspekter av hva læring dreier seg om. Igjen trekkes det frem at ikke alle former for læring kan oversettes i et utbytteformat, og at en rigid anvendelse av dem kan begrense og undergrave



pedagogisk variasjon (Gynnild, 2017; Sørskår, 2015; Sweetman, 2017; 2019). Fra et kritisk ståsted argumenteres det også for at smale og detaljerte læringsutbytter kan undergrave den nødvendige fleksibiliteten til å tilpasse aktiviteter til studentenes behov. Dette kan i tur hindre uplanlagte men produktive lærings- og undervisningsformer (Allan 1996; Prøitz et al., 2017). Det diskuteres blant annet hvorvidt man kan bruke læringsutbytter som et generisk begrep på tvers av disiplinære-, institusjonelle- og nasjonale grenser (Caspersen et al. 2014; Olson et al., 2018; Sweetman et al. 2014).

### **Læringsutbyttebeskrivelser som pedagogisk verktøy vs. styringsverktøy**

En annen spenning som kommer frem i feltet knyttet til læringsutbyttebeskrivelser, er ulike forståelser av selve formålet med læringsutbyttebeskrivelsene. Spenningene påpekes eksplisitt i noen av forskningsbidragenene (f.eks. i Friedrich et al., 2016; Solbrekke & Karseth, 2016; Olson et al., 2018; Prøitz, 2010; Havnes & Prøitz, 2016; Ure, 2019), samt indikeres indirekte i noen av studiene (f.eks. i Michelsen et al., 2017; Sørskår, 2015; Sweetman, 2019).

På den ene siden er læringsutbytter ofte knyttet til en utdanning- og utviklingsretning. Her forstås gjerne læringsutbyttebeskrivelser i lys av et internt fokus, ved at de kan fungere som pedagogisk og didaktisk verktøy for planlegging og utvikling av undervisning, læreplaner og læringsprosesser (Havnes & Prøitz, 2016; Olson et al., 2018).

På den andre siden er læringsutbytter knyttet til en mer politisk (og administrativ) tilnærming. Her forstås gjerne læringsutbyttebeskrivelser i lys av et eksternt fokus, til bruk for å måle effektivitet og ansvarlighet (Havnes & Prøitz, 2016). Læringsutbyttebeskrivelser kobles her til ekstern styring av studieprogram og undervisningsformer, samt til kvalitetskontroll og tilsyn (Olson et al., 2018; Ure, 2019). Dette reflekteres for eksempel i hvordan læringsutbyttebeskrivelser brukes som kvalitetsindikator i tilsynsarbeidet med godkjenning og (re)akkreditering av studieprogrammer, som NOKUT har ansvar for (Solbrekke & Karseth, 2016). I tillegg skal læringsutbyttebeskrivelsene fungere som et styringsverktøy for studieledelse, faglærere og studenter som skal orientere seg i studiets innhold (Lafton & Furu, 2019).

Læringsutbyttebeskrivelsene oppfattes derfor som relativt tvetydige, ettersom de i retningslinjene fremstår relativt prosessorienterte, samtidig som de fungerer som et styringsverktøy. Også Sweetman (2019) peker på spenningsforholdet i sin studie, der hun trekker et skille mellom prosessorienterte læringsutbytter og produktorienterte læringsutbytter. I hennes studie rapporterte respondentene at bruken av læringsutbyttebeskrivelser støtter refleksjon og kommunikasjon rundt



undervisningspraksiser og prosesser. Likevel føler de et press til å utvikle mer standardiserte, målbare og «produktorienterte» læringsutbytter. Denne spenningen ser ut til å redusere muligheten for læringsutbytter til å spille en rolle i å støtte undervisnings- og læringspraksis. Respondentene følte også at læringsutbytter reduserte læreres autonomi når det gjaldt å bestemme undervisningsprioriteringer og format (Sweetman, 2019). Det samme spenningsforholdet reflekteres i evalueringsrapporten til Sørskår (2015), der noen institusjoner angir at det å være i tråd med NKR er formålet med læringsutbyttebeskrivelsene.

*Når det å være i tråd med NKR blir et mål i seg selv, kan arbeidet med læringsutbyttebeskrivelsen lett bli en administrativ øvelse fremfor et faglig og pedagogisk verktøy. Flere institusjoner har imidlertid hatt intensjoner om at rammeverket skal være et pedagogisk verktøy, men gir uttrykk for å ikke ha greidd å få til dette (Sørskår, 2015, s. 20.)*

Større vektlegging av studentlæring og målingen av læringsutbytte innebærer også at lærere blir stilt mer ansvarlige. Det økte fokuset på utbytte fører med seg et kvalitetskrav til utdanningsinstitusjonene. Studien til Solbrekke og Karseth (2016) viser på den ene siden et økt engasjement blant studentene når det gjelder bruk av læringsutbyttebeskrivelser som et kvalitetsstempel og hvorledes de retter oppmerksomheten på at studenter skal få mest utbytte av studiene sine. På den andre side kan lærere «i mindre grad fraskrive seg ansvaret for at studenter tilbys et læringsmiljø der de har muligheter til å utvikle kompetanse som tilsvarer et definert læringsutbytte» (Solbrekke & Karseth, 2016, s. 62). I mange høyere utdanningsinstitusjoner blir dette en utfordrende måte å tenke kvalitet på, ofte begrunnet i at det blir for stor vekt på økonomisk rasjonell tenkning. Aamodt og kolleger (2016) tar opp den samme tematikken og viser at læringsutbyttetilnærmingen ofte oppfattes som nyttig av akademiske ansatte, ettersom verktøyet innebærer andre kvalifikasjoner enn tradisjonell kvalitetssikring. Likevel er de kritiske hvis læringsutbyttekonseptet blir brukt som enda et politisk verktøy for ansvarlighetsformål.

Mange opplever at læringsutbyttebeskrivelsene representerer mer ytre styring enn hva lærere i høyere utdanning tradisjonelt har vært vant med. Gynnild (2017; 2020) poengterer at innføringen av NKR og læringsutbyttebeskrivelser illustrerer hvordan politisk-administrative strukturer og ledelsesfunksjoner har blitt styrket på bekostning av bidrag fra faglig hold. En slik byråkratisk dreining i sektoren vises i hvordan arbeidet med læringsutbyttebeskrivelsene enkelte steder har blitt «profesjonalisert» ved større bruk av administrativt tilsatte, som antas å kjenne formalitetene for «korrekt» utforming. «I verste fall kan det bidra til økt fremmedgjøring blant faglærere og et styrket utdanningsbyråkrati der utformingen av LUB inngår som del av kvalitetssikringen» (Gynnild, 2017, s. 10).

Gjennom forskningsbidragene kommer det altså frem en spenning, eller en tve-tydighet, knyttet til oppfattelsen av formålet med læringsutbytter. Spenningen ka-rakteriseres noe ulikt, men kan knyttes til om læringsutyttebeskrivelser skal tol-kes og anvendes som et *pedagogisk verktøy* eller et *styringsverktøy* for utdanning.

## 4 Oppsummering og konklusjoner

I dette siste kapitlet, løfter vi frem og diskuterer noen tverrgående hovedfunn og implikasjoner fra kunnskapsoppsummeringen. Funnene er enten knyttet til kunnskapshullene vi identifiserte, eller til tema som er løftet frem på tvers av flere forskningsbidrag i det inkluderte litteraturmaterialet.

### 4.1 Oppsummering

#### Relativt lite forskning på *bruken* av læringsutbyttebeskrivelser

Generelt sett viser vår systematiske kunnskapsoppsummering at det er relativt få forskningsbidrag som tar for seg selve bruken av læringsutbyttebeskrivelser som pedagogisk og didaktisk hjelpemiddel i høyere utdanning. Majoriteten av bidragene vi fant, tar for seg hvordan læringsutbyttebeskrivelser blir brukt i utviklingen og revideringen av ulike utdanningstilbud. Færre forskningsbidrag tar for seg bruken av læringsutbyttebeskrivelser som pedagogisk og didaktisk hjelpemiddel i undervisning og vurdering. Det finnes også få studier som ser på effekten av å bruke læringsutbyttebeskrivelser ved norske høyere utdanningsinstitusjoner, men noen bidrag trekker frem implikasjoner av bruken.

Vi finner ingen forskningsbidrag som tar for seg bruken av læringsutbyttebeskrivelser i høyere yrkesfaglig utdanning. Dette indikerer et tydelig kunnskapshull på feltet.

Vår systematiske kunnskapsoppsummering viser at de fleste forskningsbidragene om læringsutbyttebeskrivelser tar for seg hvordan NKR og læringsutbyttebeskrivelser har blitt implementert ved ulike utdanningsinstitusjoner i Norge. For eksempel er det mange forskningsbidrag som presenterer implementeringen og utviklingen av læringsutbyttebeskrivelser i norsk høyere utdanning i lys av policy- eller systemanalyser. Ettersom de ikke kommer inn på selve *bruken* av læringsutbyttebeskrivelser, er disse bidragene ikke inkludert i vår kunnskapsoppsummering.

## Læringsutbyttebeskrivelser i undervisning og vurdering – vanskelig med generelle beskrivelser

Relativt få forskningsbidrag tar for seg bruken av læringsutbyttebeskrivelser som pedagogisk og didaktisk hjelpemiddel i undervisning. Disse studiene viser at læringsutbyttebeskrivelser i liten eller ingen grad ble anvendt i undervisnings- eller læringsaktiviteter (i forelesninger, klasser eller oppgaver) (jf. Michelsen et al., 2017; Sweetman, 2017, 2019). Dette forklares ved at læringsutbyttebeskrivelsene for emnenivå ofte var for brede eller vage til å være nyttige i undervisningen (Sweetman, 2017). Endringer kan hovedsakelig knyttes til at læringsutbyttebeskrivelser tilbyr en måte å avklare og kommunisere forventninger rundt undervisning og læring – slik som mer transparens og klarere kommunikasjon med studentene, at undervisere ble mer klar over hva de underviser og hvorfor, samt at læringsutbyttebeskrivelser bidrar til å adressere svak eller tradisjonell undervisning. Nyttien og relevansen av læringsutbyttebeskrivelser for undervisning og læring minsker derimot hurtig etter hvert som de blir aggregert oppover og til mer generiske utbyttebeskrivelser. Her blir det påpekt at læringsutbyttebeskrivelser kan bli reduktive eller begrensende, der nøkkelinhold og ideer er simplifisert for å passe språket til utbyttebeskrivelsene (jf. Michelsen et al., 2017; Sweetman, 2017, 2019).

Noen av forskningsbidragene som kom inn på bruken av læringsutbyttebeskrivelser i vurdering, viser at læringsutbyttebeskrivelser i liten grad brukes direkte i vurderingen av studenter (jf. Hovdhaugen et al., 2021; Kvilhaugsvik, 2020; Michelsen et al., 2017). Andre bidrag viser til delte meninger om bruken og nytten av læringsutbyttebeskrivelser i vurderingssammenheng. På den ene siden kommer det frem at vurderinger med læringsutbyttebeskrivelser kan fungere som en formalisert formidling av studentenes bevisstgjøring av egen læring, og at tilnærmingen kan være nyttig i situasjoner der studenten ikke innehar den kompetansen som er forventet (Melheim, 2017). På den andre siden rapporterte undervisere, veiledere og studenter om utfordringer knyttet til blant annet ulikt læringsmateriale, ulike forventninger og studentfokus, og problemer med vurdering av kreative løsninger og forståelser. Utfordringer knyttes også til at læringsutbyttene oppfattes som veldig generelt beskrevet, at de er tvetydige, vanskelig å konkretisere og at de går over i hverandre. Dermed klarte ikke beskrivelsene å tydeliggjøre de definerte standardene og inneholder vage forventninger til det forventede prestasjonsnivået fra år til år (jf. Finstad et al., 2022; Hovdhaugen et al., 2021; Melheim, 2017; Sweetman, 2019). Videre påpekte respondentene at selv detaljerte og deskriptive læringsutbytter på emnenivå tilbød lite hjelp i å løse utfordringer knyttet til hvordan man skal vurdere og karaktersette studentprestasjoner. Det kom også frem utfordringer knyttet til gapet mellom beskrivelser av typiske intenderte læringsutbytter og variasjonen av studenters faktiske læringsutbytte (Sweetman, 2019).

Samlet sett viser forskningsbidragene at læringsutbyttebeskrivelser i liten grad brukes direkte i undervisning- og vurderingssammenheng. I de tilfellene læringsutbyttebeskrivelser brukes her, trekkes det på den ene siden frem at læringsutbytter kan bidra til en tydeliggjøring og bevisstgjøring knyttet til hva studenter skal lære og hvordan det undervises. På den andre siden trekkes det frem en rekke utfordringer, spesielt knyttet til bruken av generelle læringsutbyttebeskrivelser i vurderings- og undervisningsøyemed.

### **Læringsutbyttebeskrivelser på tvers av fagforskjeller**

Flere av forskningsbidragene diskuterer utformingen og bruken av læringsutbyttebeskrivelser i lys av disiplinære fagforskjeller. Blant annet poengteres det at læringsutbyttebeskrivelser blir påvirket av egenskaper ved de akademiske institusjonene og de ulike fagene. Argumentet som løftes frem er at disipliner og fag er ulike og de forholder seg ulikt til kunnskap. Således vil også læringsutbytter og læringsutbyttebeskrivelser kunne variere mellom ulike fag og disipliner. Mange av studiene viser også hvorledes dette kommer til uttrykk i variasjonen av hvordan læringsutbytte defineres, hvilke formål de antas å skulle dekke og hvilke aktører som kontrollerer dem. Ulik bruk av læringsutbyttebeskrivelser reflekterer også hvordan de tilpasses og oversettes til allerede eksisterende disiplinære og akademiske tradisjoner, praksiser og lokale undervisnings- og læringskontekster (jf. Bleiklie et al., 2017; Kvilhaugsvik, 2020; Prøitz et al., 2017).

På bakgrunn av dette diskuteres det hvorvidt man kan følge og bruke et felles format på læringsutbyttebeskrivelser på tvers av disiplinære-, institusjonelle- og nasjonale grenser. Det reises også spørsmål om et standardisert læringsutbytteformat passer for alle emner og fagmiljø, samt hvilke betingelser som må ligge til grunn for at dette skal fungere (Caspersen et al. 2014; Olson et al., 2018; Sweetman et al. 2014).

### **Læringsutbyttebeskrivelser som verktøy for å administrere og styre studieprogram**

En sentral tematikk i forskningsbidragene er hvordan læringsutbyttebeskrivelser brukes i revidering og utvikling av utdanningsprogrammer. Forskningsbidragene viser at NKR og læringsutbyttetilnærmingen oppfattes som et nytt og utfordrende arbeid. Det ble også uttrykt at revisjonsarbeidet var tidkrevende og at det ikke fantes tydelige retningslinjer for utviklingen og revidering av læringsutbyttebeskrivelser for studieprogrammer (jf. Gynnild, 2017; Kvilhaugsvik, 2020; Solbrekke & Karseth, 2016;).

Når det gjelder bruk av læringsutbyttebeskrivelser i utvikling og revidering av utdanningsprogrammer, komme det frem to tydelige tendenser i litteraturen. For det første påpeker mange av institusjonene at de bidrar til verdifull refleksjon og

diskusjon rundt utdanningsprogrammer. Dette kan knyttes til læringsutbyttebeskrivelser som «prosessformat», brukt til å reflektere over undervisningspraksis og kommunikasjon knyttet til studenters læring. På den andre siden oppfatter noen læringsutbyttebeskrivelser som et verktøy for å administrere og styre emner. Dette kan knyttes til et «produktformat», der læringsutbyttebeskrivelser anses som en god anledning til å forbedre og rydde i emnestruktur, styre undervisningskvaliteten, se emner og programmer i sammenheng, samt potensielt styre utbytte og kvalitet i studieprogrammer (jf. Bleiklie et al., 2017; Kvilhaugsvik, 2020; Michelsen et al., 2017; Sweetman, 2019; Sørskår, 2015).

Forskningsbidragene viser videre hvorledes arbeidet med læringsutbyttebeskrivelsene ofte styres fra studieadministrative miljø, og derfor anses som styringsverktøy for å tjene administrativt informasjonsdesign. De peker også på at det er en manglende involvering av fagmiljøene i arbeidet med læringsutbyttebeskrivelser i revidering og utvikling av utdanningen. Årsaker som trekkes frem, er at mange fagmiljøer ikke oppfatter kvalifikasjonsrammeverket som et faglig og pedagogisk verktøy, samt at de mangler faglig eierskap og engasjement i arbeidet med dem (jf. Gynnild, 2017; Solbrekke & Karseth, 2016; Sørskår, 2015).

Det kommer også frem at bruken av læringsutbyttebeskrivelser blir påvirket av egenskaper ved de akademiske institusjonene. Dette kommer til uttrykk i variasjonen av hvordan læringsutbytte defineres, hvilke formål de antas å skulle dekke og hvilke aktører som kontrollerer dem. Ulik bruk av læringsutbyttebeskrivelser reflekterer hvordan de tilpasses og oversettes til allerede eksisterende disiplinære tradisjoner, praksiser og lokale undervisnings- og læringskontekster (jf. Bleiklie et al., 2017; Kvilhaugsvik, 2020; Prøitz et al., 2017). Blant annet viser noen studier at læringsutbytter ved noen institusjoner ble påført allerede eksisterende program- og emnebeskrivelser, og innføringen av dem ble ikke ansett til å ha revolusjonerende betydning i retning av output-basert styringsformer (Michelsen et al., 2017).

### **Læringsutbyttebeskrivelser og informasjon om utdanning**

Et sentralt mål for innføringen av læringsutbyttebeskrivelser er å øke transparen- sen og bedre informasjonen om utdanningen. Noen av forskningsbidragene viser at læringsutbyttebeskrivelsene ser ut til å ha ført til mer transparen- s og klarere kommunikasjon med studentene. Læringsutbyttebeskrivelsene kan blant annet hjelpe til med å avklare emnemål og forventninger, samt bevisstgjøre studenter (og lærere) om innholdet i det studentene har lært. Læringsutbyttebeskrivelsene ser også ut til å ha generert nyttige diskusjoner, refleksjon og samarbeid blant fag- ansatte, for eksempel knyttet til hva forelesere underviser i og hvorfor (Bleiklie et al., 2017; Sweetman, 2019). Det påpekes også at læringsutbyttebeskrivelsene har åpnet opp for diskusjoner om relevans for samfunnet og arbeidslivet.

Litteraturen viser også til motstridende funn og utfordringer knyttet til læringsutbyttebeskrivelsene som informasjonsverktøy. Sørskår (2015) påpeker at i mange tilfeller fremstår læringsutbyttebeskrivelsene ved ulike studieprogrammer som en kopi av NKR, og de kommuniserer dårlig hva studentene kan. Mange innenfor utdanningsinstitusjonene stiller seg også spørrende til informasjonsgraden til læringsutbyttebeskrivelsene, ettersom ikke alle former for læring og kvalifikasjoner enkelt lar seg beskrive (Kvilhaugsvik, 2020; Sweetman, 2019). Funn fra studien til Kvilhaugsvik (2020) viser at studentene i liten grad brukte læringsutbyttebeskrivelser i deres kommunikasjon med arbeidsgiver. Videre påpekte studentene fra masterprogrammene at de foretrakk tradisjonell input-baserte informasjonskilder, slik som studieplaner, gamle eksamensspørsmål og emnebeskrivelser. Å bruke læringsutbyttebeskrivelser for informasjonsformål kan derfor være utfordrende. Kvilhaugsvik (2020) påpeker også at flere lignende studier viser at læringsutbyttebeskrivelser er åpne for flere ulike tolkninger på tvers og innenfor disipliner og kontekster (Allais, 2012; Prøitz et al., 2017). På bakgrunn av dette har det blitt hevdet at kvalifikasjonsrammeverket og læringsutbyttebeskrivelser ikke kan tjene formålet med å fremme transparens og informasjon (Blackmur, 2004).

### **Utfordringer med formuleringen av læringsutbyttebeskrivelser**

Av forskningsbidragene kommer det frem at utformingen av og kvaliteten på læringsutbyttebeskrivelsene varierer betydelig mellom studieprogrammer, institusjoner og disipliner (jf. Friedrich et al., 2016; Gynnild, 2017, 2020; Hovdhaugen et al., 2021; Sørskår, 2015). Mange av læringsutbyttebeskrivelsene er ikke i samsvar med NKR, og mange læresteder har valgt ulike måter å sette opp læringsutbyttebeskrivelsene på. Det varierer også hvor generelle, konkrete eller abstrakte studieprogrammene er i sin definisjon av læringsutbyttene. Utdanningsinstitusjonene har også vansker med å operasjonalisere mange av deskriptorene, og flere opplever det som utfordrende å skille mellom kategoriene kunnskap, ferdigheter og generell kompetanse. Mange oppfatter også begrepsbruken som uklar, tvetydig og utilstrekkelig (jf. Friedrich m.fl., 2016; Gynnild, 2017, 2020; Hovdhaugen et al., 2021; Sørskår, 2015; Sweetman, 2019).

Utfordringer som trekkes frem, er at for brede eller generelle læringsutbyttebeskrivelser kan begrense eller undergrave pedagogisk variasjon, blant annet fordi det kan gjøre dem vanskelige å knytte til aktiviteter eller utbytter på emnenivå (Sweetman, 2019). Prøitz og kolleger (2017) viser at for stor vektlegging av læringsutbyttebeskrivelser formulert som kulepunkter kan føre til overforenklinger av læringsutbyttenes funksjonalitet og kompleksitet i studieprogrammene. Læringsutbytte kan uttrykkes på en bedre måte hvis de blir skrevet i prosa-format, da dette gir rom for detaljert mening og kan styrke transparensen og tolkninger

på tvers av faggrenser (Prøitz et al., 2017). Andre anbefalinger som kommer frem er å gjøre NKR mer overordnet, med færre deskriptorer og med mer overordnede nivåbestemmende beskrivelser (Sørskår, 2015).

Mange av forskningsbidragene viser at det å formulere meningsfulle læringsutbyttebeskrivelser kan være utfordrende. Studiene peker på en manglende systematikk i bruken av taksonomier og termer, utydelige læringsutbyttebeskrivelser, samt liten sammenheng mellom læringsaktiviteter, forventet læringsutbytte og eksamen. Det kan også være utfordrende å velge læringsutbytter som er passende og som reflekterer bestemte hensikter eller kontekster. Utfordringer er også knyttet til at læringsutbyttebeskrivelser, i henhold til NKR, skal skrives med et bestemt sett av ord, innhold og struktur. På den ene siden kan dette anses som et verktøy for standardisering av hva som skal undervises, hvordan det skal organiseres og struktureres – på tvers av institusjonelle og disiplinære grenser. På den andre siden kan læringsutbyttebeskrivelser anses som åpne og generelle beskrivelser, som gir handlingsrom for blant annet disiplinær karakteristik (Friedrich et al., 2016; Hauksdottir & Sortland, 2018; Olstad og Rouhani, 2019). Dette vitner om at det finnes flere ulike tilnærminger for å tolke og formulere læringsutbytter, hvilket også gir utslag i omfanget av ulike læringsutbyttebeskrivelser ved utdanningsinstitusjonene.

Litteraturen gir ulike råd for gode læringsutbyttebeskrivelser og det henvises til ulike taksonomier. Flere av forskningsbidragene trekker frem Blooms taksonomi og Blooms reviderte taksonomi (BRT), og poengterer at dette er den mest kjente og anvendte som utgangspunkt for læringsutbyttebeskrivelser. Blooms taksonomi er også eksplisitt lagt til grunn ved utformingen av læringsutbyttebeskrivelser i NKR. Andre taksonomier som trekkes frem er Krathwohls taksonomi, Simpsons taksonomi og SOLO-taksonomien utviklet av Biggs og kolleger (Hauksdottir & Sortland, 2018; Hill et al., 2020; Olstad og Rouhani, 2019; Sørskår, 2015; Vie et al., 2021).

Flere av forskningsbidragene argumenterer for at Blooms taksonomi ikke er velegnet for å beskrive høyere utdanning. Det påpekes også at verbene i NKR avviker fra variasjonen av verb i Blooms taksonomi. Dermed er det en fare for at læringsutbyttebeskrivelsene utviklet på dette grunnlaget ikke er observerbare eller vurderbare (Hauksdottir & Sortland, 2018; Hill et al., 2020; Sørskår, 2015). Som alternativ trekkes SOLO-taksonomien utarbeidet med Biggs m.fl. frem av flere, ettersom læringsutbytter her beskrives ut fra hva en student forventes å kunne gjøre på slutten av en læringsaktivitet (Hill et al., 2020; Hauksdottir & Sortland, 2018; Sørskår, 2015). Vie et al. (2021) foreslår overordnede læringsutbyttebeskrivelser uten klar definering av ansvarlige fagområder. Hauksdottir og Sortland (2018) understreker at det viktigste ikke er hvilket system man bruker, men i hvilken grad man kan anvende taksonomien systematisk i planlegging av læringsaktiviteter, og



at studentene vet hva de ulike begrepene står for, og hvilke føringer de gir for veiledning og læring.

### **Læringsutbyttebeskrivelser som et pedagogisk begrep vs. et politisk begrep**

Posisjoner og retninger på feltet knyttet til NKR og læringsutbyttebeskrivelser kan på mange måter tilskrives den dreiningen tankegangen har ført til, der man har beveget seg fra et fokus på input og undervisning til fokus på output og studentlæring. Endringen reflekteres i flere nivåer. Ikke bare kan det knyttes til en forandring i hvordan man forstår læring, kunnskap og læringsutbytte på et teoretisk- og begrepsmessig nivå; det kan også knyttes til ulike syn på læringsutbyttebeskrivelsenens formål som enten et pedagogisk verktøy eller som politisk styringsverktøy.

Uklare formål og teoretiske forankringer gjør at læringsutbyttebeskrivelser ofte oppfattes som tvetydig, og de brukes og tilskrives mening innenfor et potensielt og relativt motstridende konseptuelt landskap. Dette reflekteres i diskusjonene som finnes på feltet, samt i posisjonene som kan identifiseres.

## **4.2 Konklusjoner og implikasjoner**

Funn fra den systematiske kunnskapsoppsummeringen viser at det foreligger relativt lite forskning på bruken av læringsutbyttebeskrivelser i høyere utdanning i Norge. Forskingen vi finner fokuserer hovedsakelig på to områder: i) implementeringen og bruken av læringsutbyttebeskrivelser i utvikling/revidering av emner og studieprogram og ii) formulering av læringsutbyttebeskrivelser. Vi finner mindre forskning knyttet til bruken av læringsutbyttebeskrivelser som pedagogisk og didaktisk hjelpemiddel i undervisning og vurdering. Det er også lite forskning som tar for seg ulike effekter av å bruke læringsutbyttebeskrivelser, selv om noen forskningsbidrag kommer inn på implikasjoner av bruken. Vi finner ingen forskning som ser på bruken av læringsutbyttebeskrivelser i høyere yrkesfaglig utdanning i Norge. Samlet sett indikerer dette flere kunnskapshull, og det kan være formålstjenlig å frembringe mer forskning her.

Tar vi et mer overordnet blikk på kunnskapsgrunlaget vi har identifisert, kan det se ut til at mye arbeid og oppmerksomhet er på implementeringen av NKR og læringsutbyttebeskrivelser på studieprogramnivå. Læringsutbyttebeskrivelser oppfattes ofte som et verktøy for å administrere og styre programmer, og mange mangler en faglig forankring i arbeidet. En av årsakene som trekkes frem, er at læringsutbyttebeskrivelser ikke oppfattes som et pedagogisk og didaktisk verktøy. Fokus er altså knyttet til bruk av læringsutbyttebeskrivelser på et mer overordnet og administrativt plan ved utdanningsprogrammene. Dette reflekteres også i funn fra flere av studiene, som indikerer at bruken av læringsutbyttebeskrivelser har hatt liten eller ingen effekt på undervisning og vurdering i utdanningene

(jf. Michelsen et al., 2017; Sweetman, 2017, 2019). Flere av artikkelforfatterne, heriblant Sweetman (2017), peker i denne sammenheng på viktigheten av at læringsutbyttebeskrivelsene rommer flere aspekter og former for læring – slik som rom for usikkerhetslementer og variasjon for personlig utbytte – hvis de skal støtte utviklingen av forbedret undervisning og læring i høyere utdanning.

Et gjennomgående signal i forskningslitteraturen, er at læringsutbyttebeskrivelser ofte oppfattes som et vanskelig og tvetydig verktøy i norsk høyere utdanning og høyere yrkesfaglig utdanning. Mange innenfor sektoren ser ut til å være usikre på hvorfor læringsutbyttebeskrivelser ble innført, de tilskrives ulike tradisjoner, implementeringen har vært noe ulikt mellom utdanningsinstitusjonene og mange oppfatter også formålet med læringsutbyttebeskrivelser ulikt. Dette ser ut til å ha ført til ulik forståelse og bruk av dem. Det virker lite sannsynlig at læringsutbyttebeskrivelser fortsatt kan inneha alle de ulike rollene, og det må foretas valg om hvilke former og funksjoner som prioriteres hvis de skal spille en langsiktig rolle i høyere utdanning (Sweetman, 2019).

Selv om det er over ti år siden læringsutbyttebeskrivelser ble innført med NKR, er fortsatt mye oppmerksomhet knyttet til selve *formuleringen* av læringsutbyttebeskrivelsene og strukturen i NKR. Diskusjonene ser fortsatt ut til å dreie seg om *hvordan* læringsutbyttene skal formuleres – både for å samsvare med NKR, og for å gi rom til studieprogrammet eller emnets særegenheter. Utviklingen av gode læringsutbyttebeskrivelser kan derimot betraktes som en modningsprosess (Sørskår, 2015). Utformingen av hensiktsmessige formuleringer kan derfor henge sammen med en forståelse av kvalifikasjonsrammeverket, samt forståelsen av hvordan og i hvilken grad rammeverket kan være et nyttig pedagogisk og faglig verktøy for utdanning. Kunnskapsoppsummeringen tyder på at det er potensiale for å trekke fagmiljøene, undervisere og programansvarlige mer inn i dette arbeidet.

# Referanser

Inkluderte bidrag i vår systematiske kunnskapsoppsummering er markert med \*.

- Aamodt, P. O., Frølich, N. & Stensaker, B. (2016). Learning outcomes – a useful tool in quality assurance? Views from academic staff, *Studies in Higher Education*, 28, DOI:10.1080/03075079.2016.1185776
- Aksnes, D. W. & Sivertsen, G. (2019). A Criteria-based Assessment of the Coverage of Scopus and Web of Science. *Journal of Data and Information Science*, 4(1), 1-21. <https://doi.org/10.2478/jdis-2019-0001>
- Allais, S. (2012). Claims vs. practicalities: lessons about using learning outcomes. *Journal of Education and Work*, 25(3), 331-354.
- Allais, S. (2014). *Selling Out Education: National Qualifications Frameworks and the Neglect of Knowledge*. Rotterdam: SensePublishers.
- Allan, J. (1996). Learning outcomes in higher education, *Studies in Higher Education*, 21(19), 93-108.
- Anderson, L. W. & Krathwohl, D. R. (2001). *A Taxonomy for learning, teaching, and assessing: a revision of Bloom's Taxonomy of educational objectives* (Complete ed.). New York: Longman.
- Biesta, G. (2009). Good education in an age of measurement: On the need to reconnect with the question of purpose in education, *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21, 33-46.
- Biggs, J. & Collins, K. F. (1982). *Evaluating the Quality of Learning: The SOLO Taxonomy*. London: Academic Press.
- Biggs, J. & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university: What the student does* (4<sup>th</sup> ed.). Open University Press.
- Biggs, J. (1999). What the student does: Teaching for enhanced learning, *Higher Education Research & Development*, 18, 57-75.
- Blackmur, D. (2004). A critique of the concept of a national qualifications framework, *Quality in Higher Education*, 10(3), 267-284.
- \*Bleiklie, I., Frølich, N., Sweetman, R., Henkel, M. (2017). Academic institutions, ambiguity and learning outcomes as management tools. *European Journal of Education* 52(1), 68-79. <https://doi.org/10.1111/ejed.12200>

- Bloom, B. S. (red.) (1956). *Taxonomy of Educational Objectives. The classification of educational goals*. Handbook 1: Cognitive domain. New York, NY: David McKay Company Inc.
- Caspersen, J., Frølich, N. Karlsen, H. & Aamodt, P. O. (2014). Learning outcomes across disciplines and professions: measurement and interpretation, *Quality in Higher Education*, 20(2), 195-215.
- Cedefop (2017). The European Centre for the Development of Vocational training (Cedefop): Defining, writing, and applying learning outcome: a European Handbook. Publications Office of the European Union, Luxembourg.
- Eisner, E. W. (1979). *The education imagination. On the design and evaluation of school programs*. New York: Macmillan.
- Elken, M. (2016) Standardizing education? The development of the European Qualifications Framework and national qualifications frameworks. PhD dissertation, University of Oslo
- Fagskoleloven (2018). *Lov om høyere yrkesfaglig utdanning* (LOV-2018-06-08-28). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/2018-06-08-28>
- Fagskoletilsynsforskriften. (2020). *Forskrift om akkreditering av og tilsyn med høyere yrkesfaglig utdanning* (FOR-2020-04-23-853). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2020-04-23-853>
- \*Finstad, I., Knutstad, U., Havnes, A., & Sagbakken, M. (2022). The paradox of an expected level: The assessment of nursing students during clinical practice - A qualitative study. *Nurse education in practice*, 61, 103332. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2022.103332>
- Flemming, K. & Noyes, J. (2021). Qualitative evidence synthesis: Where are we at? *International Journal of Qualitative Methods*, Vol. 20, 1-13.
- Forskrift om NKR og EQF. (2017). *Forskrift om Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring og om henvisningen til Det europeiske kvalifikasjonsrammeverket for livslang læring* (FOR-2017-11-08-1846). Lovdata. <https://lovdata.no/forskrift/2017-11-08-1846>
- \*Friedrich, P. E., Prøitz, T. S. & Stensaker, B. (2016). Disciplining the disciplines? How qualification schemes are written up at study program level in Norwegian higher education. *Teaching in Higher Education*, 21(7), 870-886, <https://doi.org/10.1080/13562517.2016.1184138>
- Gagné, R. M. (1974). *Learning for instruction*. Hinsdale: Dryden Press.
- Grant, M. J. & Booth, A. (2009). A typology of reviews: an analysis of 14 review types and associated methodologies, *Health information and libraries journal*, 26, pp. 91-108.
- \*Gynnild, V. (2017). Læringsmål eller læringsutbyttebeskrivelse? En empirisk, konstruktiv studie av begrepsbruken. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 101(3), 225-238. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2017-03-04>

- \*Gynnild, V. (2020). Læringsutbyttebeskrivelse som profesjonell utfordring: En metastudie. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 101(3), 1, 59-71.  
<https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2020-01-06>
- \*Hauksdottir, N. & Sortland, K. (2018), Læringsutbyttebeskrivelser, taksonomier og begreper som grunnlag for veiledning, i S. Tveiten & A. Iversen (Red.). *Veiledning i høyere utdanning. En vitenskapelig antologi*. Fagbokforlaget.
- Havnes, A. & Prøitz, T. S. (2016). Why use learning outcomes in higher education? Exploring the grounds for academic resistance and reclaiming the value for unexpected learning. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 28, 205-223.
- \*Hill, S., Rusaw, D. F., Goihl, T., Hjermer, A. K., Schwannborg, L. R. & Bauge, K. (2020). Development of national curriculum guidelines using a modified RAND/UCLA appropriateness method. *Quality in Higher Education*, 26(3). 323-336. <https://doi.org/10.1080/13538322.2020.1769266>
- \*Hovdhaugen, E., Nesje, K., Reegård, K. (2021). *Hvordan sikre at sykepleierstudentene oppnår læringsutbytter i praksisstudiene: Jakten på gode eksempler*. NIFU-rapport 2021:1. NIFU.  
<https://hdl.handle.net/11250/2725062>
- Hussey, S. & Smith, P. (2008). Learning outcomes. A conceptual analysis. *Teaching in Higher Education*, 13(1), 107-115.
- Kennedy, D. (2006). *Writing and Using Learning Outcomes: A practical guide*, University College Cork.
- Krathwohl, D. R. (1964). *Affective domain*, vol. 2. New York: McKay.
- Kunnskapsdepartementet (2011). Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring (NKR): Kunnskapsdepartementet. Kunnskapsdepartementet.  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/e579f913fa1d45c2bf2219afc726670b/nkr.pdf>
- Kunnskapsdepartementet (2014). Kvalifikasjonsrammeverket for høyere utdanning. Kunnskapsdepartementet.  
<https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/hoyere-utdanning/nasjonalt-kvalifikasjonsrammeverk/id564809/>
- \*Kvilhaugsvik, H. (2020). Engineering Learning Outcomes: Translations of a Policy Instrument in a Disciplinary Context in Nordic Higher Education. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(2), 116-127.  
<https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1779578>
- Lafton, T. & Furu, A. (2019). Studenters læringsutbytte i barnehagelærerutdanningen – en problematisering av erfaringslæringens plass, *Nordisk barnehageforskning*, 18(1), 1-13.
- Meld. St. 16 (2016-2017). Kultur for kvalitet i høyere utdanning, Kunnskapsdepartementet. Kunnskapsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-16-20162017/id2536007/>

- \*Melheim, B. G. (2017). Læringsutbytte i vurderingsskjema for praksisstudiar i sjukepleie. Rapport om arbeidsprosessen med nye vurderingsskjema med læringsutbytte for praksisstudiar ved Bachelor i sjukepleie 2011-2014. Høgskulen på Vestlandet. <http://hdl.handle.net/11250/2471990>
- \*Michelsen, S., Vabø, A., Kvilhaugsvik, H., Kvam, E. (2017). Higher education learning outcomes and their ambiguous relationship to disciplines and professions. *European Journal of Education* 52(1), 56-67. <https://doi.org/10.1111/ejed.12199>
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G. & PRISMA Group (2010). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: The PRISMA statement. *International Journal of Surgery*, 8(5), 336-341.
- Newman, M. & Gough, D. (2020). Systematic reviews in educational research: methodology, perspectives, and application, in Buntins, K., Bond, M., Bedenlier, S., Kerres, M. & Zawacki-Richter, O. (eds). *Systematic reviews in educational research*, Springer Nature.
- NOKUT (2022). Kvalitetsområder for studieprogram i høyere utdanning, Notat fra NOKUT – Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen.
- NOKUT (u.å.). Korleis er kvalifikasjonsrammeverkets bygd opp? NOKUT <https://www.nokut.no/norsk-utdanning/nasjonalt-kvalifikasjonsrammeverk-for-livslang-laring/korleis-er-kvalifikasjonsrammeverket-bygd-opp/#kvalifikasjon>
- Olson, J., Afdal, H. W. & Elken, M. (2018). Multiple Institutional Logics in National Curricula: The Introduction of Learning Outcomes in Teacher Education and Engineering Education in Norway, in P. Maassen et al. (eds), *Reconfiguring Knowledge in Higher Education*, Higher Education Dynamics 50, Springer International Publishing.
- \*Olstad, H. A. & Rouhani, M. (2019). Reflection on how to write the learning outcomes for an online programming course for teachers, i I. O. Pappas, P. Mikalef, Y. K. Dwivedi, L. Jaccheri, J. Krogstie, M. Mäntymäki (red.). *Digital Transformation for a Sustainable Society in the 21st Century*. I3E 2019. Lecture Notes in Computer Science, 11701. Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-29374-1\\_48](https://doi.org/10.1007/978-3-030-29374-1_48)
- Opdal, P. A. (2018). Språk på tomgang? Om "læringsutbytte" i norsk høyere utdanning. *Uniped*, Vol. 41, Utg. 2, 87-108.
- Petticrew, M., & Roberts, H. (2006). *Systematic reviews in the social sciences: A practical guide*. John Wiley & Sons.

- Prøitz, T. S. (2010). Learning outcomes – what are they? Who defines them? When and where are they defined? *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 22(2), 119-137.
- Prøitz, T. S. (2014). Conceptualisations of learning outcomes – an explorative study of policymakers, teachers and scholars, PhD thesis, Series of dissertations submitted to the Faculty of Educational Sciences, University of Oslo, No. 194.
- Prøitz, T. S. (2015). *Læringsutbytte*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Prøitz, T. S. & Nordin, A. (2020). Learning outcomes in Scandinavian education through the lens of Elliot Eisner, *Scandinavian Journal of Educational Research*, Vol. 64, No. 5, 645-660.
- \*Prøitz, T. S., Havnes, A., Briggs, M., Scott, I. (2017). Learning outcomes in professional contexts in higher education. *European Journal of Education* 52(1), 31-43. <https://doi.org/10.1111/ejed.12207>
- Schünemann, H. J. & Moja, L. (2015). Reviews: Rapid! Rapid! Rapid! ... and systematic. *Systematic Reviews*, 4(4).
- Simpson, E. (1972). *The classification of educational objectives in the psychomotor domain: The psychomotor domain*, vol. 3., Washington DC: Gryphon House.
- \*Solbrekke, T. D. og Karseth, B. (2016). Kvalifikasjonsrammeverk og Læringsutbytte. Til nytte eller besvær? i H. I. Strømsø, K. H. Lycke og P. Lauvås (Red.). *Når læring er det viktigste: Undervisning i høyere utdanning*, 57–82. Cappelen Damm.
- Studietilsynsforskriften. (2017). *Forskrift om tilsyn med utdanningskvaliteten i høyere utdanning* (FOR-2017-02-07-137). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2017-02-07-137>
- Sutcliffe, K., Oliver, S. & Richardson, M. (2017). Describing and analysing studies, in Gough, D., Oliver, S. & Thomas, J. (eds.) *An introduction to systematic reviews* (2. edition), London: SAGE.
- \*Sweetman, R. (2017). HELOs and student-centered learning - where's the link? *European Journal of Education* 52(1), 44-55. <https://doi.org/10.1111/ejed.12202>
- \*Sweetman, R. (2019). Incompatible enactments of learning outcomes? Leader, teacher, and student experiences of an ambiguous policy object. *Teaching in Higher Education*, 24(2), 141-156. <https://doi.org/10.1080/13562517.2018.1469486>
- Sweetman, R., Hovdhaugen, E. & Karlsen, H. (2014). Learning outcomes across disciplinary divides and contrasting national higher education traditions, *Tertiary Education and Management*, Vol. 14(3), 179-192. <http://dx.doi.org/10.1080/13583883.2014.902096>

- \*Sørskår, A. K. (2015). Kartlegging av læringsutbyttebeskrivelser. Sluttrapport. NOKUT 2015-7. NOKUT.
- Thomas, J., Newman, M., & Oliver, S. (2013). Rapid evidence assessments of research to inform social policy: taking stock and moving forward. *Evidence & Policy: A Journal of Research, Debate and Practice*, 9(1), 5-27.
- Universitets- og høyskoleloven (2005). *Lov om universiteter og høyskoler* (LOV-2005-04-01-15). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/2005-04-01-15>
- Ure, O. B. (2019). Learning outcomes between learner centredness and institutionalisation of qualification frameworks, *Policy Futures in Education*, Vol. 17(2), 172-188.
- Utdanningsforbundet (2019). Læringsutbytte – definisjoner og dimensjoner. Temanotat 1/2019.
- \*Vie, G. Å., Grimstad, H., Bakke, Wenxel, H. G., Standal, R., Flatås, K., Mikkelsen, M. E. (2021). *Utforming av læringsutbytte på emnenivå for profesjonsstudiet i medisin*. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet. <https://hdl.handle.net/11250/2984270>
- Wollscheid, S. & Tripney, J. (2021) 'Rapid reviews as an emerging approach to evidence synthesis in education'. *London Review of Education*, 19 (1), 1-17.



# Tabelloversikt

Tabell 1.1 Oversikt over NKR-nivå og innplasserte kvalifikasjoner.....	15
Tabell 2.1 Seleksjonskriterier .....	21
Tabell 3.1 Oversikt over de inkluderte forskningsbidragene.....	28
Tabell 3.2 Blooms taksonomi (Bloom, 1956, i Olstad & Rouhani, 2019).....	52

# Figuroversikt

Figur 1.1 Det nasjonale kvalifikasjonsrammeverkets struktur. ....	14
Figur 2.1. Oversikt over faser i den systematiske kunnskapsoppsummeringen. ....	20
Figur 2.2. PRISMA-flytdiagram av litteratursøk og screeningprosessen.....	24
Figur 3.1. Illustrasjon av nivåer, trinn 1-5 i SOLO-taksonomien (Biggs 1999).....	50
Figur 3.2 Flytdiagram over de seks stegene i Hill og kollegers modell. ....	55
Figur 3.3. Illustrasjon over taksonomien brukt i læringsutbyttebeskrivelsene for medisinstudiet i Vie og kollegers revisjonsarbeid.....	58

Nordisk institutt for studier av  
innovasjon, forskning og utdanning

Nordic institute for Studies in  
Innovation, Research and Education

[www.nifu.no](http://www.nifu.no)