



U i T

THE ARCTIC
UNIVERSITY
OF NORWAY

Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning
Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Om pedagogiske intensjoner

En teoretisk og empirisk studie ved bruk av pedagogisk-filosofiske og kvalitative metoder

—

Pål Anders Opdal

Avhandling levert for graden Philosophiae Doctor – april 2018



Pål Anders Opdal

Om pedagogiske intensjoner:
En teoretisk og empirisk studie ved
bruk av pedagogisk-filosofiske og
kvalitative metoder

Avhandling levert for graden Philosophiae Doctor – april 2018

UiT – Norges arktiske universitet

Paul Martin Opdal in memoriam

(1938-2014)

sine qua non

Innholdsfortegnelse

Forord	vii
Oversikt over avhandlingens artikler	ix
Sammendrag	x
English summary	xii
DEL I – KAPPE.....	1
Kapittel 1. Studiens hva, hvordan og hvorfor: innledende bemerkninger.....	3
1.1 Studiens formål	3
1.2 Pedagogisk(e) intensjon(er) – Studiens fundamentale begrep(er)	4
1.3 Innledende karakteristikkk av studien	7
1.4 Studiens bakgrunn – en personlig betraktning	8
1.5 Studiens problemstillinger	10
1.6 Struktur: Studiens videre gang	11
Kapittel 2. Litteraturvurdering. Forskningsområder med relevans for studien	14
2.1 Litteraturvurdering. Pedagogiske forskningsområder med relevans for studien	14
2.2 Studiens kjernebegreper og sammenhengen med studiens artikler	25
2.3 Oppsummering av kapittelet.....	26
Kapittel 3. Studiens metoder og former for kritikk. Metodologi	28
3.1 Studiens perspektiver og metoder.....	28
3.2 Validitet, reliabilitet, generalisering	37
3.3 Vitenskapsteoretisk posisjonering	40
3.4 Om forklaring.....	43
3.5 Sammenfatning av kapittelet	45
Kapittel 4. Studien i forskningsetisk perspektiv: CUDOS, saklighetsnormer og NESH	46
4.1 CUDOS	46
4.2 Forskningsetikk og saklighetsnormer	51
4.3 NESH	57
4.4 Samfunnsetikk	59
4.5 Oppsummering.....	61
Kapittel 5. Studiens resultater: overordnede diskusjoner	62
5.1 Studiens artikler sett i sammenheng med studiens forskningsspørsmål.....	62
5.2 Resultater fra studiens artikler sett i sammenheng med litteraturvurderingen.....	68
5.3 Studiens resultater lest opp mot studiens problemstillinger – en oppsummering	75
Kapittel 6. Bidrag, begrensninger og fremtidig forskning	77
6.1 Teoretiske bidrag i og med studien	77
6.2 Empiriske bidrag i og med studien	78

6.3 Metodiske bidrag i og med studien.....	79
6.4 Anbefalinger for praksis i studiens forlengelse	80
6.5 Begrensninger i og med studien.....	81
6.6 Fremtidig forskning – intensjoner om forskningsfremstøt	82
6.7 Avsluttende kommentar.....	83
Kapittel 7. Referert litteratur.....	84
DEL II – ARTIKKELSAMLING.....	91
Kapittel 8. Inside the Black Box: On the Concepts ‘Teaching’ and ‘Learning’ and the Connections between Them	93
Kapittel 9. Språk på tomgang? Om «læringsutbytte» i norsk høyere utdanning.....	116
Kapittel 10. Å kunne mer enn man har lært? Om «generell kompetanse» i <i>Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk</i>	142
Kapittel 11. Fra undervisning til læring? Vitenskapelig ansatte reflekterer over egen undervisningshverdag	164
Kapittel 12. Intensjon eller resultat? Om forståelsen av «læringsutbytte» blant vitenskapelig ansatte i norsk høyere utdanning	194
DEL III – VEDLEGG.....	213
Kapittel 13. Vedlegg med relevans for studien	215
13.1 Søknad til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste	215
13.2 Studiens samtykkeskjema	220
13.3 Studiens informasjonsskriv.....	221
13.4 Godkjenning av studien fra NSD.....	222
13.5. Studiens intervjuguide.....	224

Forord

Følgende avhandling er resultatet av flittig og konsentrert arbeid med universitetspedagogiske, pedagogiske og pedagogisk-filosofiske spørsmål gjennom flere år. Fra jeg ble opptatt som ph.d.-stipendiat ved Ressurscenter for undervisning, læring og teknologi (Result) ved UiT – Norges arktiske universitet i mars 2013, frem til dags dato, har spørsmål knyttet til undervisning, læring, læringsutbytte og generell kompetanse vært mine faglige hovedinteresser. Jeg leverer nå resultatet av dette arbeidet fra meg – i form av en artikkel-basert avhandling i pedagogikk. Det er nok riktig å si at jeg ikke opplever meg helt klar til å levere. Jeg skulle gjerne hatt både ett og to ekstra år tilgjengelig for å jobbe med problematikken. På den annen side har jeg etter hvert erkjent at *klar* til å levere blir man nok aldri. Med det mener jeg at det alltid vil finnes rom for forbedring. I spennet mellom selvkritikk og ønsket om å ferdigstille har jeg derfor tegnet streken i sanden: så lenge men ikke lenger. Jeg overlater dermed fruktene av mitt arbeid til andre – for kritikk og bedømmelse, men forhåpentligvis også for kunnskapsutvikling, faglig belysning og nytte.

Flere personer har bistått og hjulpet meg i mitt arbeid i disse årene i form av å være diskusjons- og samtalepartnere, lesere og kritikere – eller på andre måter. Dosent Marit Allern var instrumentell på et tidlig stadium i den prosess som kulminerer med foreliggende arbeid. Hun var den som pekte meg i retning av *Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk* som et interessant objekt for undersøkelse. Førsteamanuensis Trine Fosslund virket i en periode som min veileder, en funksjon som etter hvert ble overtatt av professor Gunnar Grepperud. Særlig når det gjelder artiklene i avhandlingen, er jeg Grepperuds nærlesninger stor takk skyldig. Førsteamanuensis Ragnhild Sandvoll leder den universitetspedagogiske faggruppe ved UiT – Norges arktiske universitet, og sammen med førsteamanuensis Kine Dørum, professor Mariann Solberg, og førsteamanuensis Jens Breivik har hun utgjort kjernen i et forskningsseminar i universitetspedagogikk hvor jeg har hatt gleden av å delta. Stipendiatene Iris Borch og Siri Sollid Madsen har også deltatt i dette seminaret.

Siden april 2017 har jeg vært tilsatt ved Institutt for lærerutdanning og pedagogikk ved UiT – Norges arktiske universitet. Jeg har dermed fått nye kolleger, som fortjener å nevnes i denne sammenheng. Jeg har de siste månedene hatt fruktbare diskusjoner med universitetslektor Ingrid Cathrine Nordli om pedagogiske spørsmål. Det samme har jeg hatt med førsteamanuensene Randi Skjelmo og Vidar Vambheim, og med studieleder Ellen Karoline

Dahl. Jeg inngår videre nå i en pedagogisk-filosofisk forskningsgruppe hvor professorene Andrew Kristiansen og Mariann Solberg, førsteamanuensis Morten Bartnes og førstelektor Bent-Cato Hustad er faste medlemmer. Deltakelse i seminarer arrangert av denne gruppen har påvirket min tenkning om pedagogiske og pedagogisk-filosofiske spørsmål.

Professor Vidar Gynnild fungerte som «midtveisleser» på avhandlingen, mens professor Jon-Håkon Schultz har fungert som «sluttleser». Jeg er dem begge stor takk skyldig for å ha brukt av sin tid for å hjelpe meg i arbeidet mitt. Professor emerita Liv Randi Opdal har foretatt en grundig lesning av kappen i sin *penultimate* form og har kommet med viktige forslag til forbedring. Det har også førsteamanuensis Jens Breivik. Stipendiat Fredrik Nilsen har lest og kommentert to av artiklene som inngår i studien, mens ph.d. Thor Eirik Eriksen var en sentral samtalepartner i det studien «tok form».

Personene nevnt over er de jeg ønsker å takke for å ha hjulpet meg på ulike vis under arbeidet med avhandlingen. Dette innebærer ikke å gi dem ansvar for resultatet. For resultatet er det kun undertegnede som hefter.

Avhandlingen dediseres til minnet om min far, Paul Martin Opdal.

Tromsø, 01.04.18

Oversikt over avhandlingens artikler

Liste over artiklene som inngår i avhandlingen. Samtlige artikler har Pål Anders Opdal som eneforfatter:

1. «Inside the Black Box: On the Concepts 'Teaching' and 'Learning' and the Connections between Them». Under fagfellevurdering i et internasjonalt pedagogisk tidsskrift
2. «Språk på tomgang? Om 'læringsutbytte' i norsk høyere utdanning». Akseptert for publikasjon i *Uniped*
3. «Å kunne mer enn man har lært? Om 'generell kompetanse' i Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk». Publisert i *Studier i pædagogisk filosofi*, vol. 5, nr. 2, 2016, ss. 62-78
4. «Fra undervisning til læring? Vitenskapelig ansatte reflekterer over egen undervisningshverdag». Akseptert for publikasjon i *Nordic Studies in Education*
5. «Intensjon eller resultat? Om forståelsen av læringsutbytte blant vitenskapelig ansatte i norsk høyere utdanning». Under fagfellevurdering i et nordisk pedagogisk tidsskrift

Sammendrag

Studien undersøker og analyserer utvalgte pedagogiske intensjoner, det vil si hensikter, formål og ønsker når det gjelder pedagogisk planlegging og praksis. *Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring* postulerer at:

- a) norsk høyere utdanning skal vektlegge læring mer enn undervisning;
- b) at undervisningen i norsk høyere utdanning skal baseres på læringsutbytte; og
- c) at 'generell kompetanse' skal innføres som overordnet læreplankategori i norsk høyere utdanning.

Disse forhold uttrykker intensjoner for pedagogisk planlegging og praksis i norsk høyere utdanning, og det er disse intensjonene som undersøkes og analyseres i studien.

Studiens overordnede formål er todelt:

- (i) å bidra til kunnskapsutviklingen når det gjelder angitte intensjoner;
- (ii) undersøke hvordan de pedagogiske intensjonene forstås blant de som er satt til å undervise i henhold til dem: vitenskapelig ansatte i norsk høyere utdanning.

Studien følger dermed to spor, et teoretisk og et empirisk. Det teoretiske sporet utgjøres av 3 teoretiske artikler, mens det empiriske sporet utgjøres av 2 artikler hvis innretning er empirisk.

I metodisk forstand er studien en pedagogisk-filosofisk, kvalitativ analyse. I de teoretiske artiklene anvendes primært pedagogisk-filosofiske metoder, mens analyseredskapene i de empiriske artiklene primært har sitt opphav i en kvalitativ intervjutradisjon.

Vesentlige resultater i studien er at et fruktbart begrep om læring avhenger av et *tykt* (substansielt) begrep om undervisning. Å etterspørre en overgang fra undervisning til læring synes på denne bakgrunn forhastet. Et videre resultat er at «læringsutbytte» er upresist mellom begrepene læringsmål og læringsresultat, det vil si mellom intensjoner om læring, på den ene siden, og resultater av læring, på den annen. Det er dermed vanskelig å regulere en hensiktsmessig bruk for begrepet læringsutbytte i undervisningssammenheng. Når det gjelder begrepet 'generell kompetanse' indikerer studiens resultater at det er uklart hva «generell kompetanse» betegner og at det dermed er vanskelig å forstå hvilken funksjon begrepet er tenkt å ha i læreplansammenheng.

Resultatene i de teoretiske artiklene understøttes av resultater i de empiriske: Vitenskapelig ansatte i norsk høyere utdanning rapporterer i liten grad om en overgang fra undervisning til læring. Det er videre uklart for dem hva «læringsutbytte» betegner og hvilken funksjon begrepet er ment å fylle.

English summary

The thesis investigates and analyses select pedagogical intentions, that is: purposes, goals, aims, and objectives relating to educational planning and practice. *The National Qualifications Framework for life-long learning*, the Norwegian footprint of the *European Qualifications Framework*, postulates that:

- (i) Norwegian higher education is to focus on learning as opposed to teaching;
- (ii) That teaching in Norwegian higher education is to be based on learning outcomes; and
- (iii) That “generell kompetanse” (generic skill) be introduced as a parent curricular descriptor in Norwegian higher education.

(i) – (iii) above expresses intentions for educational planning and practice in Norwegian higher education. These are the intentions that are investigated in the thesis.

The overall objective of the thesis is two-fold:

1. To contribute *theoretically* to the growth of knowledge as regards the intentions outlined above;
2. To investigate *empirically* into how the intentions are understood amongst those placed to uphold them: scientific staff in Norwegian higher education.

The thesis, accordingly, follows two different tracks, one theoretical and one empirical. The theoretical track consists in three *theoretical* articles, whilst the empirical track consists in two articles that are *empirical* investigations.

Methodologically speaking, the thesis is based within two traditions. One is philosophy of education, the other is a qualitative-interview tradition. Methods derived from philosophy of education are primarily utilized in the theoretical articles, whilst the analytical tools applied in the empirical articles primarily derives from a qualitative-interview tradition.

Major results of the thesis include the following: A fruitful and interesting concept of learning depends upon a *thick*, that is: substantial, concept of teaching. Focusing on learning, as opposed to teaching (intention (i) above), thus seems hasty. A further result is that the Norwegian translation of “learning outcome” (“læringsutbytte”) is ambiguous between the concepts learning objective and learning result, that is: between intentions of learning on

the one hand, and results of learning on the other. This, according to the thesis, jeopardizes damages the possibility of expedient use of “læringsutbytte” in curricular contexts (intention (ii) above). When it comes to the third intention, the introduction of “generell kompetanse” as a parent curricular descriptor, the thesis indicates that it is unclear what “generell kompetanse” denotes and that it is difficult, accordingly, to understand which function the concept is supposed to play in a curricular context.

Results in the theoretical articles are substantiated by results in the thesis’ empirical papers: Scientific staff in Norwegian higher education does not seem to be focusing on learning as opposed to teaching. Further, they recount that they have a hard time understanding what “læringsutbytte” denotes and which function the concept is supposed to play when it comes to the planning of teaching.

DEL I – KAPPE¹

¹ I følge flere forfattere er genrekravene uklare når det gjelder *kappen* i vitenskapelige avhandlinger. Det er ikke «etablert en like tydelig tradisjon knyttet til denne type avhandling [artikkelbaserte] som det er knyttet til monografier ... [og det finnes ingen] bred sti der kutyme og en allment akseptert mal er etablert» (Hara & Smith 2011, 79f). «[D]et er en variasjon, både nasjonalt og internasjonalt når det gjelder om utdanningsinstitusjonene har retningslinjer og vurderingskriterier for slike avhandlinger eller ikke ... [og] hvordan kvaliteten vurderes og bedømmes på en slik avhandling» er ikke gitt (Krumsvik, Øfstegaard & Jones 2016, 78, 80). Universitets- og høøgskolerådet (UHR) beskriver i sine «Recommended Guidelines for the Doctor of Philosophy Degree (PhD)» følgende minimum for artikkelbaserte avhandlinger: «[A]n explanation of how these [the articles] are interrelated must be included» (UHR 2011, 7). Programstyret for forskningsutdanning ved UiT – Norges arktiske universitet har utarbeidet en veiledning for «Hvordan skrive 'kappen' til en ph.d.-avhandling» (UiT 2017). Her fremgår hvilke krav som stilles til kappen for avhandlinger levert ved UiT og dermed hvilke kriterier som skal ligge til grunn ved bedømmelse, og det understrekes hvordan kappen skal «vise hvordan de overordnede problemstillingene blir besvart gjennom de enkelte artiklene som inngår ... [for slik å] dokumentere sammenhengen i avhandlingen» (UiT 2017, 1). Videre heter det at kappen skal demonstrere en «god og oppdatert oversikt over forskningsfeltet, formidle evne til kritisk vurdering av egen og andre forskning, demonstrere nødvendig metodisk kompetanse og reflektere over etiske forhold og valg i forskningsprosjektet» (UiT 2017, 1). – Kappen i foreliggende arbeid er delvis skrevet i lys av anbefalinger i nevnte artikler og veiledninger. I tillegg er tidligere leverte avhandlinger for graden ph.d. i pedagogikk ved norske universiteter konferert. Fra forfatterperspektiv har det vært sentralt å presentere det teoretiske, metodiske og forskningsetiske grunnlaget for studiens artikler i kappen, for så kan en leser vurdere om, og hvorvidt, de forskningsmessige valg foretatt i avhandlingen er tjenlige for de spørsmål som avhandlingen reiser. Jeg har imidlertid også lagt stor vekt på å demonstrere sammenhengen mellom studiens problemstillinger, forskningsspørsmål og resultater i kappen. Mer overordnet har jeg forsøkt å prestere «et selvstendig og helhetlig vitenskapelig arbeid [som er på] et høyt faglig nivå» (UiT 2017, 1) – for slik å «contribute to the development of new knowledge ... in the field [of pedagogics]» (UHR 2011, 7).

Kapittel 1. Studiens hva, hvordan og hvorfor: innledende bemerkninger

Kapittel 1 innleder kappen. I dette første kapittelet bestemmer jeg studiens objekt, diskuterer studiens fremgangsmåte og begrunner hvorfor studien, fra forfatterperspektiv, ansees som relevant, interessant og viktig. Arbeidet i kapittelet er *fundamentalt* i den forstand at interessen er (å begrepsfeste) studiens grunnlag. Grunnlaget bygges så ut i kappens påfølgende deler. Avslutningsvis i kapittelet angir jeg den overordnede strukturen for studien som et hele.

1.1 Studiens formål

Det overordnede formålet med studien er:

- 1) å teoretisk bidra til, og
- 2) å empirisk undersøke

forståelsen av utvalgte pedagogiske intensjoner. Så studien følger to ulike spor. Det teoretiske bidraget til forståelse kommer i form av 3 *teoretiske* artikler, mens den empiriske undersøkelsen av forståelse kommer i form av 2 *empiriske* artikler. Artiklene overlapper hverandre i den forstand at de har samme objekt eller interesse: De undersøker det samme fenomen: utvalgte pedagogiske intensjoner. Men de gjør det altså fra to ulike tilnærminger.

Antagelsen som driver studien er at dette er at dette er et fruktbart grep, at *utvalgte pedagogiske intensjoner* belyses, det vil si kan undersøkes og forstås bedre, ved denne doble strategi enn hvis bare én tilnærming ble valgt. Forhåpningen er at en sort synergi-effekt vil resultere: at de teoretiske bidragene befrukter de empiriske og *vice versa* slik at man sitter igjen med noe ekstra etter analysen. Studiens del I, det vil si Kappen, vil i så måte være sentral når det gjelder å gjøre disse sammenhengene tydelige.

For å innfri studiens overordnede formål, *å teoretisk bidra til og å empirisk undersøke forståelsen av utvalgte pedagogiske intensjoner*, er underordnede formål konkretisert for studien. Studiens underordnede formål kommer til uttrykk i studiens *problemstillinger*, som diskuteres inngående i avsnitt 1.5 nedenfor. Studiens problemstillinger blir i sin tur konkretisert i studiens *forskningsspørsmål*. Studiens forskningsspørsmål fremgår også av diskusjonen i avsnitt 1.5. Det er disse spørsmålene som stilles, og søkes besvart, i studiens enkelte artikler.

1.2 Pedagogisk(e) intensjon(er) – Studiens fundamentale begrep(er)

Hva menes i studien med «pedagogisk intensjon» og hvilke pedagogiske intensjoner er *utvalgte*, det vil si studiens objekter eller gjenstander? Når det gjelder betydningen av «intensjon» skal jeg følge *Bokmålsordboken* og forstå «hensikt, tanke» i vid forstand. Kun to små tillegg til dette er nødvendig. Det ene er at intensjoner kan være *nedfelt* (for eksempel i planverk). Intensjoner er altså ikke nødvendigvis knyttet til at en menneskelig agent *har dem*. Et eksempel kan være følgende: «Intensjonene som ligger i det nye forslaget kommer til å være vanskelige å innfri». Det andre tillegget er at intensjoner kan være på ulike *nivåer*. Et eksempel kan være «Jeg skal slutte å røyke (nivå 1). Jeg skal slutte å drikke (nivå 1). Jeg skal begynne å leve sunnere (nivå 2).»²

Når det gjelder «pedagogikk» er dette en term som har mange og ulike definisjoner.³ Hans Skjervheim har for eksempel fremhevet hvordan «Pedagogikken er ... ein praktisk disiplin» (1996, 215), mens Erling Lars Dale har argumentert for at «Pedagogikken er didaktikkens basisfag» (1992, 35). Bjørg Brandtzæg Gudem har fremholdt at «pedagogikk» betegner en «lære om undervisning, læring, sosialisering og oppdragelse» (1998, 33), mens Lars Løvlie har understreket skillet mellom «pedagogikk som forskning og pedagogikk som praksis eller bruk» (1992, 15). Som det fremgår av denne lille «enquêten» spriker oppfatningene sterkt blant toneangivende bidragsytere til faget. Så hvordan vil jeg definere «pedagogikk»?

Min strategi skal være pragmatisk i denne sammenheng. For å i det hele tatt få luft under vingene skal jeg følge William Frankena og definere pedagogikk som det fagfelt som omhandler «(1) the activity of educating ... (2) the process of being educated ... (3) the result, actual or intended, of (1) and (2), [and] (4) the discipline or field of enquiry that studies or

² Et søk på «intensjon» i *Store norske leksikon* resulterer per 02.03.2018 136 treff. «Treff» betyr artikler hvor søkeordet, altså «intensjon», inngår, så søket resulterer i en sort opprømsing av bruksområder for ordet. Bruksområdene til «intensjon» spenner fra samtidshistorie og demografi til installasjonskunst og *coaching*. Det at bruksområdene til «intensjon» er så vide, er en av grunnene til at jeg har valgt en minimal linje i min bestemmelse av ordet over. Det ville være særdeles krevende (og sannsynligvis umulig) å regulere et så omfattende felt. Det er også et åpent spørsmål hva man ville oppnå med det. Gitt tilleggene angitt ovenfor mener jeg at «intensjon» i betydningen «ønske, hensikt, mål, formål, forehavende» er presist nok for foreliggende formål. Det er i alle fall dette som er den operative forståelsen i studien.

³ For å unngå vansker knyttet til oversettelse («pedagogikk» = «education»?) ser jeg helt bort fra engelskspråklige bidrag i dette avsnittet. Men hvis et sammenfall kan forutsettes, kan det anføres at Amélie Oksenberg Rorty gjør gjeldende at «[education's] double etymology suggests both drawing something out of the learner; and leading the learner out to a new place» (1998, 11n1). Hvis vi antar «the study of» som prefiks til «education» er et sammenfall kanskje sannsynliggjort.

reflects on (1), (2), and (3)» (1965, 6).⁴ Det er mulig det er problemer (også) med denne definisjonen, men de skal jeg (iallfall for nåværende) ikke bry meg om. Derimot er Frankenas definisjon hensiktsmessig av to grunner. For det første fordi den innhenter definisjonene i forrige avsnitt. For det andre fordi den dermed gjør det klart for et vidt og mangslungent felt som dekkes av ordet «pedagogikk».

På denne bakgrunn kan jeg nå definere «pedagogisk intensjon», studiens mest grunnleggende begrep, som følger:

«Pedagogisk intensjon» = def. «mer eller mindre eksplisitt nivå-sensitiv hensikt eller tanke som angår utdanningsfeltet, det vil si det felt hvor undervisning og læring finner sted, herunder også de systematiske studier som foretas på og om dette feltet; trenger ikke menneskelig aktør, men kan være nedfelt i planverk»

Pedagogikken er full av intensjoner, av formål som ønskes innfridd på utdanningsfeltet. Blant de viktigste, helt overordnet, er kanskje at studentene våre lærer, og at det de lærer er relevant, holdbart og vesentlig. Dessuten at undervisningen vår er god i betydningen formålstjenlig og at den ikke virker mot sin hensikt (kjedsomhet). Mere konkret har vi intensjoner på bakgrunn av bestemte oppfatninger i læringsteoretisk forstand. Avhengig av tidsånd i tillegg til en rekke andre faktorer, er noen av disse er nedfelt i planverk. Og vi har intensjoner didaktisk og når det gjelder den faktiske utførelse av undervisning. Dette resonnementet illustrerer hva det betyr at intensjoner er på ulike nivåer i pedagogisk sammenheng. Det antyder også at det er nødvendig å konkretisere «pedagogisk intensjon» før en interessant undersøkelse kan finne sted.

Å konkretisere «pedagogisk intensjon» innebærer her å operasjonelt definere «pedagogisk intensjon». Først da blir det mulig å foreta en undersøkelse eller til og med vite hva man undersøker. Operasjonelle definisjoner står prinsipielt i motsetning til regelgivende definisjoner, bruksmåtebeskrivende definisjoner og vesensdefinisjoner, og innebærer en påstand om at et bestemt *mål* eller *uttrykk* fanger inn et bestemt fenomen (Næss 2002, 71f). Det mest kjente eksempelet på en operasjonell definisjon er kanskje en IQ-test. Påstanden her er at *intelligens er det testen måler*, hverken mer eller mindre. Når det gjelder den

⁴ Siden Frankena her uttaler seg om «education» og ikke om «pedagogikk» kunne man innvende at denne definisjonen forskutterer et positivt svar på spørsmålet om sammenfall tematisert i forrige note. Det vil i så fall være en misforståelse. Det jeg gjør i dette avsnittet er å bruke sitatet fra Frankena for å definere «pedagogikk» uaktet hva Frankena uttaler seg om.

operasjonelle definisjonen av «pedagogisk intensjon» i denne studien baserer jeg meg på *Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring* (Kunnskapsdepartementet 2011; NKR heretter).

NKR er det nasjonale fotavtrykket av Bologna-prosessen og dermed det overordnede rammeverk for norsk høyere utdanning. Rammeverket ble fastsatt av Kunnskapsdepartementet i 2011 for implementering i norsk høyere utdanningssektor i 2012, og det angir hvordan akademiske kvalifikasjoner, uaktet fag og nivå, skal begrepsfestes og dermed forstås. I alle fag, på alle nivåer, er kvalifikasjoner etter NKR å betrakte som *læringsutbytte* i form av kunnskap, ferdighet og generell kompetanse.

Det fremheves i NKR hvordan rammeverket har flere formål, eksempelvis å «lette planleggingen av utdanningsløp ... gjøre kvalifikasjoner mer forståelig for yrkeslivet ... lette godkjenning av kvalifikasjoner over landegrensene ... [og] sikre bedre utnyttelse av kompetanse for både den enkelte og samfunnet» (Kunnskapsdepartementet 2011, 9). Dette skal jeg kalle ikke-pedagogiske intensjoner i NKR. Imidlertid fremheves det også pedagogiske intensjoner i rammeverket, og det er altså disse som opptar meg i denne studien.

I NKR uttrykkes følgende intensjoner, altså ønsker, mål eller formål, når det gjelder pedagogikk:

- a) en intensjon om å skifte fra et *undervisningsfokus* til et *læringsfokus* i norsk høyere utdanning;
- b) en intensjon om at undervisningen i norsk høyere utdanning skal bli *læringsutbyttebasert*;
- c) en intensjon om at «*generell kompetanse*» innføres som overordnet læreplankategori (Kunnskapsdepartementet 2011, 9, 5, 19).

a) – c) ovenfor er studiens utvalgte pedagogiske intensjoner. Det er altså disse intensjonene studien søker å

- 1) teoretisk bidra til og
- 2) empirisk undersøke forståelsen av.

Dermed er også studiens fundamentale begrep («pedagogisk intensjon») transformert til tre mindre fundamentale begreper («pedagogiske intensjoner», **a) – c)** over). Det er disse intensjonene som undersøkes i de enkelte artiklene, altså med to artikler for hver intensjon.⁵

⁵ Intensjon **c)**, en intensjon om at «generell kompetanse» innføres som overordnet læreplankategori, er et unntak i denne sammenheng siden den bare undersøkes i én (teoretisk) artikkel. Dette forhold begrunnes i avsnitt 5.1 nedenfor.

Tre av artiklene har en teoretisk innretning, mens to har en empirisk. Mens de teoretiske artiklene søker å bidra overordnet til forståelsen av **a) – c)**, søker de empiriske artiklene å undersøke hvordan **a) – c)** forstås av vitenskapelig ansatte per dags dato.⁶

1.3 Innledende karakteristikker av studien

Jeg har ovenfor antydnet studiens *hvorfor* og studiens *hva*. Jeg skal ha langt mere å si om studiens *hva* nedenfor, særlig i kapittel 2. For nåværende ønsker jeg derimot å angi studiens *hvordan*. Jeg gjør dette i form av en minimal og forsøksvis teknisk angivelse, siden hensikten her bare er å gi en innledende bestemmelse av arbeidets metodologiske innretning. Jeg skal ha mere å si også om studiens *hvordan* lenger ned.

Studien er en pedagogisk-filosofisk, kvalitativ, deduktiv analyse. På mikronivået, det vil si i de enkelte artikler, er den metodisk eklektisk i den forstand at den ubundet søker det som oppfattes som sakssvarende teknikker. Ulike midler anvendes dermed i studiens ulike deler. Studien forutsetter like fullt et overordnet analytisk rammeverk. Sentralt på makronivået står dermed en (språk-) filosofisk verktøykasse og teknikker og (analyse-) metoder knyttet til kvalitative forskningsintervjuer. Studien sikter mot (perspektiv-) triangulering og analytisk generalisering.

At studien er *kvalitativ* skal forstås i retning av at kvantifisering oppfattes som lite hensiktsmessig i studiens sammenheng. Dette er ikke ment å innebære en forpliktelse på at kvantitative tilnærminger er uinteressante, bare at de oppfattes som lite formålstjenlige når en undersøkelses objekt er «pedagogiske intensjoner». Studien er fortolkende og vurderende og søker å fange inn «betydningen av subtile ... distinksjoner» (Denzin & Lincoln 2005, ix-xii; sitert etter Andersen 2013, 31). Dermed oppfattes en kvalitativ tilnærming som mest sakssvarende. Studien er også pedagogisk-filosofisk. Dette skal forstås i retning av at filosofiske analysemetoder og teknikker er virksomme i studien helt gjennomgående. At studien er *deduktiv* innebærer at studien forutsetter visse begreper som feltet forstås/sees

⁶ Som det fremgår av de *kursiverte* ordene i a – c ovenfor (og av artiklene i avhandlingens del II nedenfor), er ytterligere operasjonaliseringer noen ganger nødvendig før en undersøkelse er mulig å gjennomføre. På den ene siden innebærer dette å fjerne seg ytterligere fra utgangspunktet (her altså «pedagogisk intensjon»). På den annen side innebærer det imidlertid å ha *et bestemt objekt* å undersøke, hvilket tør være en vesentlig betingelse for en undersøkelses kvalitet. Det er selvsagt overordentlig viktig at det er sammenheng mellom de ulike trinnene i denne sammenheng, og at denne sammenheng er tydelig. – Per ba om å få en frukt. Ola spurte: «Vil du ha eple? pære? plomme? banan?» «Nei,» svarte Per. «Jeg vil ha frukt». Forskjellen mellom *eple* og *frukt* i historien om Per og Ola står til hverandre som *operasjonalisering* står til *det som operasjonaliseres* i avsnittet over. (Finnes frukt? Finnes pedagogiske intensjon?)

ved hjelp av. Noe frem-og-tilbake mellom begrep og empiri er uunngåelig i en sammenheng som denne, men studien forutsetter altså visse fundamentale begreper allerede i utgangspunktet (jf. igjen de kursiverte ordene i **a** – **c**) over).⁷

Når det gjelder *den filosofiske verktøykassen* skal jeg redegjøre for innholdet i denne i detalj i avsnitt 3.1 nedenfor. Der vil også egenskaper ved *kvalitative forskningsintervju* som vitenskapelig metode tematiseres.

At studien sikter mot *perspektivtriangulering* betyr at samme fenomen søkes fokusert fra ulike perspektiver i arbeidet. Som annonsert innledningsvis behandles utvalgte pedagogiske intensjoner fra både et teoretisk og et mer empiri-nært perspektiv.⁸ At studien sikter mot *analytisk generalisering* skal forstås som uttrykk for arbeidets overordnede epistemologiske pretensjon: at for så vidt generalisering kan komme på tale i studiens sammenheng, så er det generalisering til påstander, ikke populasjoner. Generalisering diskuteres inngående i avsnitt 3.2 nedenfor.

1.4 Studiens bakgrunn – en personlig betraktning

Hvorfor denne studien? Hva begrunner arbeidet som er nedlagt i den, ressursbruken i dens forbindelse? Jeg mener ikke med dette å spørre: hvilke eventuelle forskningsmessige resultater bidrar studien til? Ei heller: hvilken eventuell samfunnsrelevans har den? Begge disse spørsmålene skal jeg stille og forsøke å besvare nedenfor (henholdsvis i kapittel 6 og i kapittel 4). Men siden de forutsetter en inngående presentasjon av et fagfelt, må de nødvendigvis vente til etter at dette feltet er presentert. Spørsmålet ovenfor er ment mer «personlig» – i retning av: hva fikk meg til å interessere meg for dette feltet? Hva var studiens «gnist» og hvordan har studien utviklet seg? Med en interesse for forskningsmessig transparens for øye (f.eks. Tjora 2010), skal jeg nå kort og skissemessig redegjøre for dette.

Utgangspunktet for min interesse var uttrykket «generell kompetanse» som dette forekommer i *Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk*. Jeg skjønnte ikke hva det betydde. Det var

⁷ Den beskrevne frem-og-tilbake mellom begrep og empiri er det som Aksel Tjora har omtalt som en induktiv-deduktiv tilnærming; se Tjora (2010).

⁸ «Perspektivtriangulering» diskuteres av Robert Yin i boken *Case Study Research: Design and Methods* (2014) hvor han synes å forstå det i retning av «teori-triangulering» (2014, 120). I så fall overensstemmer den forståelse som er operativ i denne studien med Yins. I denne studien skjer altså triangulering forsøksvist på bakgrunn av filosofi, på den ene siden, og kvalitativt orientert samfunnsvitenskap, på den annen. Perspektivtriangulering må ellers holdes atskilt fra data-, metode-, og undersøkertriangulering.

gnisten. Definisjonen NKR gir er «evnen til å anvende kunnskap og ferdighet på selvstendig vis i ulike situasjoner» (2011, 5) noe som i utgangspunktet høres plausibelt ut i. Samtidig kjente jeg til stadige klager fra arbeidsgiverhold, formidlet via media gjennom flere år, om at det trengs lang tid å gjøre studenter «produktive» etter at de er ferdigutdannet.⁹ Det tyder på at studentene i liten grad realiserer en kompetanse som er generell i løpet av sine studier. Så i et forsøk på å forene (forstå) disse forhold begynte jeg å grave litt.

Det ble da klart for meg at «generell kompetanse», ifølge NKR, er et tilfelle av, eller et eksempel på, en videre kategori, nemlig kategorien læringsutbytte. «Læringsutbytte» betegner ifølge NKR «[d]et en person vet, kan og er i stand til å gjøre som et resultat av en læringsprosess» (2011, 9), og «generell kompetanse» er ifølge NKR altså et eksempel på dette. Men hva betyr «læringsutbytte»? Også det var uklart for meg, så jeg grov videre. Det jeg fant var at «læringsutbytte» er en hjørnestein i det NKR kaller en «utbyttebasert undervisning» og at NKR tar til orde for å «dreie oppmerksomheten fra undervisning til læring» (2011, 9). En rimelig tolkning av dét, etter min mening, var at studenters læring skal vektlegges mer enn lærers undervisning, ifølge NKR, noe som jo henger godt sammen med både intensjonene i *Kvalitetsreformen* og toneangivende, overordnede trekk innen utdanningssektoren.¹⁰ Her, har jeg tenkt i ettertid, var jeg ved en fundamental pedagogisk intensjon: fra undervisning til læring. Det var uansett her jeg avsluttet gravejobben og begynte å bevege meg i motsatt retning igjen.

Den (tanke-) gangen som beskrives ovenfor fokuserer på prinsipiell trekk i studiens utvikling, ikke på *the nit and grit* av forskningsmessige fremskritt og tilbakeslag. Det er utvilsomt tilfelle at beskrivelsen skjønnmaler prosessen. Hvis gangen frem til *den fundamentale pedagogiske intensjon: fra undervisning til læring* kan beskrives som *the context of discovery* er det dermed gode grunner for å mene at Tjoras beskrivelse (induktiv-deduktiv tilnærming) har noe for seg. Det er likevel riktig å si at etter at jeg begynte å gå motsatt vei så har studien vært deduktivt drevet, for så var studiens kjernebegreper avdekket.

⁹ Se Sættem (2008), Braathen (2012), Aldridge & Svarstad (2014) og Birkelund (2016) i denne forbindelse.

¹⁰ Her mener jeg å betegne slike forhold som «Bologna-prosessen», «marksorientering av utdanning», «massifisering», «EQF», «lærfisering», «studentmobilitet», etc. – Gitt større utdanningsmessig diversitet som et faktum, er det lite overraskende at politikere og bevilgende myndigheter spør seg hvordan man skal svare eller forholde seg. Svaret i toneangivende kretser vil mange hevde, har altså vært å oppskalere betydningen av *læring*, mens *undervisning* prioriteres ned.

1.5 Studiens problemstillinger

Ifølge Sigmund Grønmo utgjør en problemstilling «en formulering om avstanden mellom det vi vet, og det vi ønsker å vite» (2015, 63). I tråd med beskrivelsen av studiens formål ovenfor, er det jeg ønsker å få vite gjennom denne studien to forhold:

1. Hvordan forstå de pedagogiske intensjonene i NKR?
2. Hvordan forstår (og forholder) vitenskapelig ansatte ved et av Norges breddeuniversiteter seg til de pedagogiske intensjonene i NKR?

Dette er studiens problemstillinger. Problemstilling 1 behandles i de teoretiske artiklene mens problemstilling 2 behandles i de empiriske. På bakgrunn av et skille mellom problemstillings substansielle og formelle trekk (Grønmo 2015, 64ff) skal jeg nå gi en kort karakteristikk av dem (substansielle trekk først). Den første problemstillingen er *forstående*, mens den andre er *beskrivende*. «Forstående» betyr her i retning av «la oss, velvillig men kritisk, forsøke å tolke de pedagogiske intensjonene i NKR», mens «beskrivende» betyr i retning av «la oss, så presist som mulig, forsøke å beskrive hvordan vitenskapelig ansatte forstår de samme intensjoner».¹¹ Skillet mellom «forståelse» og «beskrivelse» begrunner hvorfor studien bruker ulike metodiske tilnærminger; jf. avsnitt 1.3 ovenfor. Når det gjelder formelle trekk ved problemstillingene er begge *generelle* (i motsetning til spesifikke), men de er det på ulikt vis. Generalitet angår her gyldighetsområde. Mens den første problemstillingen har «klassen av individer som behersker (akademisk) norsk» som sin generalitetspretensjon, har den andre «vitenskapelig ansatte ved et av landets bredduniversiteter». Det er klart at kontrasten når det gjelder generalitetspretensjon her er stor. Dette forholdet kommer jeg tilbake til i avsnitt 3.2 nedenfor. Ingen av problemstillingene er *komplekse* i den forstand at de retter oppmerksomhet mot en flerhet av sammenhenger. Begge problemstillingene er *presise* i den forstand at de klart avgrenser et studieobjekt. Dette må likevel balanseres mot at ingen av dem foreløpig er operasjonalisert.

¹¹ Dette er ikke ment å innebære en forpliktelse når det gjelder hvilken epistemologisk status den kunnskap har som fremkommer gjennom intervju, transkripsjon og analyse. Det spørsmålet skal jeg diskutere i avsnitt 3.4 nedenfor. Poenget her er at den andre problemstillingen *sikter mot beskrivelse* (i motsetning til forståelse og forklaring; se Grønmo 2015, 67). Jeg tar ikke dermed, her og nå, stilling til hvordan det som beskrives skal klassifiseres epistemologisk.

Mens den første problemstillingen behandles i de teoretiske artiklene, behandles den andre i de empiriske. I denne sammenheng er fem forskningsspørsmål presisert, og jeg behandler et spørsmål i hver artikkel.

1. Teoretiske artikler:

- a. Hvordan forstå begrepet 'undervisning; hvordan forstå begrepet 'læring; og hva er sammenhengen mellom begrepene?
- b. Hvordan forstå/tolke begrepet «læringsutbytte»?
- c. Hvordan forstå «generell kompetanse» som uttrykket brukes i NKR?

2. Empiriske artikler:

- d. Hvordan forstår og forholder vitenskapelig ansatte ved et av Norges breddeuniversiteter seg til overgangen fra undervisning til læring som NKR tar til orde for?
- e. Hvordan forstår vitenskapelig ansatte ved et av Norges breddeuniversiteter «læringsutbytte»?

Kappens oppgave, som antydnet i avsnitt 1.1 ovenfor, består delvis i å presentere det grunnlag som behandlingen av disse spørsmålene forutsetter; dessuten å gjøre eventuelle sammenhenger mellom dem tydelige. Dette gjelder både for så vidt det er snakk om sammenhenger mellom de overordnede problemstillingene og de underordnede; dessuten om sammenhenger på kryss og tvers nivåene i mellom.

1.6 Struktur: Studiens videre gang

Studien består av 3 deler og 15 kapitler. Delene er: I Kappe, II Artikkelsamling og III Vedlegg.

Kappen består av 7 kapitler. Etter en innledning i kapittel 1 (altså dette kapittelet), hvor jeg redegjør for studiens formål, bakgrunn og problemstillinger, i tillegg til å gi en overordnet karakteristikk av studien, gjennomfører jeg i kapittel 2 en *litteraturvurdering (review)*.¹²

¹² Det finnes ikke noe godt norsk ord som dekker det samme som *literature-review* for så vidt som dette betegner en *kritisk* gjennomgang av forskningslitteratur og ikke bare en *gjennomgang* av den. «Litteraturkritikk» er nesten rett, det samme er «litteraturanalyse» for så vidt som det ved disse termene blir klart at gjennomgangen er kritisk og/eller analytisk. Samtidig konnoterer disse uttrykkene i retning av at objektet er *skjønnlitterære* tekster. De er dermed på sett og vis «opptatte». Jeg foreslår derfor «vurdering» som en norsk oversettelse av det engelske *review*. Dette ivaretar at litteraturgjennomgangen er kritisk og ikke bare gjenfortellende. Samtidig ivaretar det etablert språkbruk i den forstand at *peer-review* jo oversettes til «fagfelle­vurdering». Dette er bakgrunnen for at jeg kaller litteraturgjennomgangen i studien en litteraturvurdering.

Vurderingen har flere formål. For det første, hvis en problemstilling angir avstanden mellom det vi vet og det vi ønsker å vite, så angir vurderingen av forskningslitteraturen det vi allerede vet. Hensikten med kapittelet er dermed å angi hva som er status forskningsmessig. For det andre gir det å gjennomføre en litteraturvurdering meg mulighet til å plassere meg selv i en forskningsmessig sammenheng. For det tredje virker en vurdering av litteraturen til å klargjøre teoretiske påstander, som studiens funn kan holdes opp mot. Dette er særlig viktig gitt at studien sikter mot analytisk generalisering (se avsnitt 3.2 nedenfor).

Litteraturvurderingen kan dermed forsyne eller i alle fall klargjøre kontekst for spørsmål knyttet til reliabilitet (se igjen avsnitt 3.2 nedenfor). For det fjerde er en vurdering av litteraturen en måte å klargjøre hva studien *ikke* skal omhandle.¹³

I kapittel 3 presenterer jeg studiens overordnede analytiske rammeverk, det vil si de metoder man må kjenne til for å forstå studiens epistemologiske pretensjoner. Sentralt her står altså pedagogisk filosofi og kvalitative forskningsintervjuer. Dermed settes leseren i stand til å vurdere ikke bare studiens pretensjoner men også hvordan og hvor vidt de innfris. Det er verdt å betone at kapittelet er en *presentasjon* av studiens rammeverk, ikke en *kritikk* av det.

I kapittel 4 diskuteres utvalgte forskningsetiske tema og innsikter fra denne diskusjonen anvendes fortløpende på forskningsetiske spørsmål i studien. Overskrifter i kapittelet er CUDOS, saklighetsnormer og NESH.

I kapittel 5 gir jeg en kort presentasjon av artiklene før jeg diskuterer utvalgte og særlig vesentlige trekk ved dem i detalj. Hvilke trekk som er særlig vesentlige i denne sammenheng, avgjøres av studiens forskningsspørsmål. Jeg diskuterer i dette kapittelet også sammenhengene mellom artiklene opp mot resultater fra litteraturvurderingen og opp mot studiens problemstillinger. Dette innebærer et forsøk på å tydeliggjøre sammenhenger i avhandlingen.

Kapittel 6 er en diskusjon av hvilke bidrag denne studien gir i form av a) forskningsmessige bidrag, herunder teoretiske, empiriske, metodiske og praktiske, og b) samfunnsmessige

¹³ Det er viktig å være klar over at (mer eller mindre) minimale litteraturvurderinger er gjennomført også i forbindelse med de enkelte artikler. Selv om en viss overlapp mellom litteratur vurdert i forbindelse med artiklene og litteratur vurdert i forbindelse med kappen foreligger så er overlappen liten.

bidrag. Jeg diskuterer også begrensninger ved studien og angir utsikter for fremtidige forskningsfremstøt.

Kapittel 7 avslutter kappen og er oversikt over referert litteratur.

Når det gjelder artikkelsamlingen, studiens del II, består den av 5 kapitler, et kapittel for hver artikkel. Disse er:

Kapittel 8: «Inside the Black Box: On the Concepts ‘Teaching’ and ‘Learning’ and the Connections between Them»;

Kapittel 9: «Språk på tomgang? Om ‘læringsutbytte’ i norsk høyere utdanning»;

Kapittel 10: «Å kunne mer enn man har lært? Om ‘generell kompetanse’ i Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk»;

Kapittel 11: «Fra undervisning til læring? Vitenskapelig ansatte reflekterer over egen undervisningshverdag»;

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

Jeg går ikke inn på å presentere artiklene i dette innledende kapittelet, men viser til kapittel 5 nedenfor.

Studios del III utgjøres av kapittel 13 og er en samling vedlegg med relevans for studien.

Kapittel 2. Litteraturvurdering. Forskningsområder med relevans for studien

Hva vet vi om pedagogiske intensjoner? På hvilke (del-) områder av pedagogikkfeltet er intensjoner en særlig interesse? Gitt min definisjon av «pedagogisk intensjon» i kapittel 1, kan det se ut til at mulighetene her er *legio*:

«Pedagogisk intensjon» = def. «mer eller mindre eksplisitt nivå-sensitiv hensikt eller tanke som angår utdanningsfeltet, det vil si det felt hvor institusjonalisert undervisning og læring finner sted, herunder også de systematiske studier som foretas på og om dette feltet; trenger ikke menneskelig aktør, men kan være nedfelt i planverk».

Ut fra denne definisjonen er de fleste av pedagogikkens del-områder opptatt av intensjoner. Min operasjonelle definisjon av «pedagogisk intensjon» avgrenser riktignok dette noe:

- (i) en intensjon om å skifte fra et *undervisningsfokus* til et *læringsfokus* i norsk høyere utdanning,
- (ii) en intensjon om at undervisningen i norsk høyere utdanning skal bli *læringsutbyttebasert*,
- (iii) en intensjon om at «*generell kompetanse*» innføres som overordnet læreplankategori.

Men like fullt er antallet relevante pedagogiske delområder stadig stort. Så en ytterligere avgrensning er nødvendig. I tillegg til å foreta en litteraturvurdering, av grunnene angitt i avsnitt 1.6 ovenfor, er det denne avgrensningen som er hensikten med dette kapittelet.

Strukturen i kapittelet er som følger: Jeg starter med å foreta en kritisk vurdering av utvalgte pedagogiske områder med særlig relevans for studien. Så, på denne bakgrunn, identifiserer jeg studiens kjernebegreper, det vil si de tematiske kategorier som (fra forfatterperspektiv) er uomgjengelige i studiens sammenheng. Til sist oppsummeres kapittelet, og jeg diskuterer hvordan studiens overordnede strategi er å forstå.

2.1 Litteraturvurdering. Pedagogiske forskningsområder med relevans for studien Implementeringsstudier i pedagogikk. Kjell Arne Røvik har beskrevet hvordan (offentlige) reformer innebærer en *oversettelse*, snarere enn en *implementering*, av ideer (2014). Det finnes ifølge Røvik ikke noe slikt som en uforandret manifestasjon av ideer i praksis. Derimot vil enhver overføring av ideer til praksis innebære at visse kontekstualiseringsregler settes i spill, herunder innskrivings-, oversettelses-, og omformingsregler (2014, 301ff). Dette resulterer ifølge Røvik i at ideene ikke reproduseres i praksis, men modifiseres mer eller mindre radikalt (2014, 311ff). Svein Michelsen og Per Olaf Aamodt ledet evalueringen av

Kvalitetsreformen (Michelsen & Aamodt 2007). I sluttrapporten skriver de at «Ett av de klareste resultatene fra evalueringen er at det har skjedd betydelige endringer i undervisnings- og vurderingsformer» (2007, 8). Det synes klart at dette er ment som et uttrykk for *hvorvidt Kvalitetsreformen er implementert i henhold til intensjonen* på det tidspunkt rapporten ble skrevet. En av intensjonene i *Kvalitetsreformen* var nettopp tettere oppfølging og formativ tilbakemelding til studentene (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet 2001, 31f).¹⁴

Røvik kan stå som premissleverandør, og Michelsen og Aamodt som representanter, for *implementeringsstudier i pedagogikk*, det vil si undersøkelser av hva som skjer med utdanningsreformer når de møter praksis-feltet. Implementeringsstudier er et stort pedagogisk forskningsfelt og det finnes mange slike studier.¹⁵ Imidlertid kan følgende innvending rettes mot implementeringsstudier: at de forutsetter en forståelse av de ideer man undersøker implementeringen av. I motsatt fall kan man vanskelig vite *hva man skal se etter når man undersøker implementering*. Jeg skal kalle dette **forutsetningsinnvendingen** mot implementeringsstudier. Hvis de ideer man undersøker derimot er uklare synes det som implementeringsstudier ikke er den beste strategi. Forutsetningsinnvendingen sier altså ikke at det er noe i veien med implementeringsstudier *per se*, hvilket eksemplene ovenfor også demonstrerer. Det den sier er at hvis de ideer som søkes implementert er uklare, så er andre tilnærminger nødvendig før en undersøkelse av implementering kan starte.¹⁶

¹⁴ «Formativ vurdering» er ett av elementene i den operasjonelle definisjon av «overgangen fra undervisning til læring» som foretas i studien og uttrykket diskuteres inngående i artikkel 4 nedenfor. Fenomenet formativ vurdering har fortsatt å interesse meg også etter at artikkel 4 var ferdigskrevet. I den forbindelse presenterte jeg et *paper* om formativ vurdering ved årets NERA-konferanse, *NERA2018: Educational Research: Boundaries, Breaches & Bridges* som fant sted i Oslo primo mars i år. Fremleggets tittel var «On Formative Assessment: Attempt at a Characterization». Dette er et arbeid som skal videreføres gitt tid og anledning.

¹⁵ I tillegg til Michelsen & Aamodt kan et utvalg eksempler være Alfred Oftedal Telhaug og Petter Aasen (1999) som har redigert en bok om 1990-tallets utdanningsreformer, Sylvi Hovdenakk (2000) som har undersøkt grunnlagstenkningen i *Reform 97* og Ragnhild Sandvoll (2014) som har undersøkt hvordan en strategisk plan for undervisningsutvikling ved UiT – Norges arktiske universitet ble mottatt og forstått av undervisere og studenter.

¹⁶ Til forutsetningsinnvendingen kunne man i sin tur innvende at denne interessen dekkes av (i alle fall Røviks forståelse av) implementeringsstudier. Både under den «modifiserende» og «den radikale modus» skjer det nemlig begrepsmessige endringer mellom ide og praksis, henholdsvis «addering», «fratrekking» og «omvandling» (2014, 311ff). Så implementeringsstudier (i Røviks forstand), kunne man si, er forenelig med forutsetningsinnvendingen. Dette innebærer en misforståelse. For å forklare hva den består i er det nødvendig å skille mellom ide, forståelse av ide og praksis (tre nivåer), ikke bare mellom ide og praksis (to nivåer) som Røvik gjør. En implementeringsforsker må forutsette at *ideen som ide* er klar og tydelig. Først da er det mulig å se etter den i praksis. Et annet spørsmål er imidlertid spørsmålet *hvordan forstå de ideer som søkes*

Didaktikk – deskriptiv og normativ. Ifølge Roar Pettersen «betyr [didaktikk] rett og slett undervisningslære» (2005, 14). Som sådan har den to oppgaver eller funksjoner: på den «ene siden å beskrive og analysere undervisning og læring slik den faktisk er» (2005, 35). Dette er didaktikkens **deskriptive** oppgave. På den annen side skal didaktikken «gi *anvisninger og forslag* til hvordan undervisningen burde være» (2005, 35). Dette er didaktikkens **normative** funksjon. Mens deskriptiv didaktikk ifølge Pettersen er analytisk, det vil si innrettet på å «tilby tolkningsperspektiver, kunnskaper, begreper og modeller basert på didaktisk forskning og teori» (2005, 36), er normativ didaktikk «*preskriptiv ... [den] gir råd og regler og anviser hva lærere bør gjøre, og hvordan de bør undervise*» (2005, 35).

Bjarne Bjørndal og Sigmund Lieberg (1978) kan stå som eksempler på deskriptive didaktikere. Den didaktiske relasjonsmodellen er (i nasjonalt perspektiv) et sentralt eksempel på en didaktikk som er beskrivende i den forstand at den tegner opp visse didaktiske grunnkategorier uten å dermed normere at kategoriene forplikter på et bestemt innhold. Den didaktiske relasjonsmodellen beskriver undervisningens form, ikke dens substans. Modellen beskriver innenfor hvilken ramme tenkning og planlegging av undervisning finner sted, hvilke kategorier som det er vesentlig å ta hensyn til, uten å forplikte seg normativt på hva som er innholdet i kategoriene.¹⁷

implementert. Eksempel: hvordan forstå «undervisningsformer» og «vurderingsformer» (Michelsen & Aamodt, 2007)? Først etter at dette er avklart, og ideene altså fremstår som tydelige og klare, er det mulig å undersøke implementeringen av dem.

¹⁷ Også Thyge Winter-Jensen (1989) og Ralph Tyler (1949), på tross av store forskjeller for øvrig, er deskriptive didaktikere i denne forstand. Winther-Jensen har utmyntet et begrep om en didaktisk egenverden, det vil si «en almen, formel, begrepsstruktur, inden for hvilken alle beslutninger vedrørende undervisning træffes» (1989, 7). De overordnede begrepene i denne strukturen, er ifølge Winther-Jensen «undervisningens mål, indhold og metode» (1989, 7). Tyler har på sin side karakterisert hvordan undervisningens og læreplanens prinsipper fremkommer som svar på fire spørsmål: (i) hva skal læres (undervisningens mål)?; (ii) Hvordan skal det læres (hvilke erfaringer besørger måloppnåelse)?; (iii) Hvordan skal læringserfaringene organiseres (for optimalisering av måloppnåelse)?; (iv) Hvordan skal måloppnåelse evalueres (Tyler 1949)? Både Winther-Jensen og Tyler foregir i denne sammenheng å beskrive en invariant struktur, det felles grunnlag for læringssituasjoner, ikke å normere et bestemt innhold i undervisningen. – Også Paul Heimann (1975) og Joseph Schwab (1983) har understreket hvordan *invariante strukturer* gjør seg gjeldende for så vidt vi snakker om institusjonaliserte undervisnings- og læringssituasjoner. Heimann har konsipert en faktor-modell for analyse av *undervisningens konstanter*, som han kaller for henholdsvis betingelsesfaktorer og bestemmelsesfaktorer. De to faktorsettene skiller seg fra hverandre ved at mens betingelsesfaktorene ligger utenfor undervisers kontroll, så ligger bestemmelsesfaktorene innenfor. At bestemmelsesfaktorene ligger innenfor undervisers kontroll betyr likevel ikke at faktorene kan velges bort, bare at innholdet i dem er opp til underviser. Begge faktorsettene er determinerende for undervisnings- og læringssituasjoner. Schwabs bestemmelse av undervisnings- og læringssituasjoner grunnstruktur er mere minimal enn Heimanns: «[1] students ... [2] teachers ... [3] legitimated bodies of knowledge, skill, taste, and propensity to act and react» (1983, 240). Men også han fremhever altså at vise forhold er uomgjengelige for så vidt som vi snakker om institusjonalisert undervisning og læring.

Når det gjelder normativ didaktikk, altså didaktikk som er «*preskriptiv*, [som] gir råd og regler og anviser hva lærere bør gjøre, og hvordan de bør undervise» (Pettersen 2005, 35) skal jeg trekke frem John Biggs og Catherine Tang (2011) som eksempler. Biggs (og Tang) har i en rekke toneangivende publikasjoner (1999; 2011) kommet med klare anbefalinger (preskripsjoner) når det gjelder hvordan undervisning bør tilrettelegges for at «effective» (Biggs & Tang 2011, 34ff) undervisning skal finne sted. «We learn through activating different sense-modalities: hearing, touch, sight, speech, smell and taste. The more one modality reinforces another, the more effective the learning (2011, 63). Implikasjonen er klar: undervisningen *bør* tilrettelegges for denne type forsterkning. Det didaktiske hovedprinsippet er for Biggs og Tang *constructive alignment*, den ide at kongruens mellom mål, midler og vurdering øker læringseffekt. Men dette (lærers perspektiv) er ikke nok. I tillegg må studenten bringes til innsikt i hva som forventes, hva som karakteriserer måloppnåelse, og få lov til å *øve* i denne sammenheng. Hvis dette, sammen med motivasjon og et vel tilrettelagt læringsmiljø er på plass (2011, 34ff), vil ifølge Biggs & Tang *kvalitetslæring* resultere. I denne ideen ligger det åpenbart en normering.¹⁸

Det skal anføres at skillet mellom deskriptiv og normativ didaktikk ikke nødvendigvis er klart. Det er for eksempel godt mulig at en deskriptiv didaktikk, altså en didaktikk innrettet på å «tilby tolkningsperspektiver ... begreper og modeller (Pettersen 2005, 36), kan fungere normativt hvis den oppfattes å være en god beskrivelse for (av?) praksis (-feltet), noe som synes å være tilfelle både når det gjelder den didaktiske relasjonsmodellen og Tyler-rasjonalen. I lys av disse to eksemplene synes mekanismen som styrer en eventuell overgang fra beskrivelse til normering minimalt å være *oppfattet hensiktsmessighet*.¹⁹ På den annen side kan det se ut til at didaktikk klassifisert som normativ ovenfor også har deskriptive

¹⁸ Også gruppen bak Blooms reviderte taksonomi (Anderson et al 2001), sentral i studiens artikler, er normative didaktisk sett. Allerede det å bestemme visse kognitive prosesser som lavere og andre som høyere innebærer å felle en normativ dom (for så er implikasjonen at undervisningen *bør* tilrettelegges slik at de høyere prosessene realiseres). Konkret innebærer dette igjen didaktisk kongruens: At studentene skal kjenne til det de skal lære og at undervisnings- og læringsaktiviteter og eksamen «overlapper» med intensjonen uttrykt i læringsmålet. En underviser er dermed forpliktet på både målanalyse og en gjennomtenkt holdning til hvordan læringsaktiviteter står til intenderte resultater. Dette, hvis gjennomført, innebærer minimalt å normere bort «det ikke planlagte» fra undervisningssituasjonen, for eksempel såkalt ekspressive læringsresultater (se Eisner 1979, 120f).

¹⁹ I lys av andre eksempler, og kanskje mindre velvillig, kunne man foreslå at også *oppfattet status* medvirker til en eventuell overgang: Resepsjonen av John Hattie i Norge har ifølge media vært preget av noe i nærheten av *vekkelse*: Når Hattie foreleste over boken *Visible Learning* i Kristiansand kostet plassene 4700,- En tilstedeværende rektor hadde «store forventninger. Han [Hattie] er en slags guru for tiden» (Svarstad 2015). En lokalpolitiker fra Høyre introduserte Hattie med følgende setning: «Boken hans ble kalt en bibel da den kom» (Svarstad 2015).

trekk. Didaktisk kongruens, fra et perspektiv, er for eksempel mer av en beskrivelse enn en normering. Kongruens representerer et blikk på undervisning, blant flere, kunne man si, og er dermed primært å forstå som et analytisk redskap.

Læreplanstudier. Ifølge John Goodlad er læreplaner (*curriculum*) å forstå som «set[s] of intended learnings» (1979, 21). Læreplanstudier, følgelig, er det systematiske studiet av disse settene, herunder deres substansielle trekk og forutsetninger, den sosiopolitiske kontekst hvor de oppstår og søkes implementert og de teknisk-profesjonelle midler som benyttes i denne sammenheng. «Curriculum practice is what curriculum makers work at. Curriculum inquiry is the study of this work in all its aspects: context, assumptions, conduct, problems, and outcomes» (1979, 17). Læreplaner foreligger ifølge Goodlad på flere ulike nivåer. I spennet mellom et samfunns overleverte skikker og seder og en stadig voksende empirisk basert kunnskapsbase, skiller han mellom fem ulike læreplanmodi: ideenes læreplan, den formelle læreplan, den oppfattede, den gjennomførte og den erfarte læreplan. Jeg skal nå kort beskrive og eksemplifisere de ulike læreplantypene.

Uttrykket «**ideenes læreplan**» betegner de ideer eller idestrømninger som danner den samfunnsmessige (eller «tidsåndens») bakgrunn for arbeidet med (nye) læreplaner. «[I]deal curricula emerge from ideaistic planning processes» (1979, 60), «human values or interests (prejudices, myths, beliefs)» (1979, 22). Ifølge Britt Ulstrup Engelsen «tenker vi [her] på de mange ideene som blir fremmet ... som gir politiske premisser for en utdanningsreform ... filosofiske og ideologiske idestrømninger eller de kan bli fremmet ut fra forhold som har å gjøre med næringsliv og arbeidsmarked» (2009, 72). Uttrykket «**den formelle læreplan**» betegner de læreplaner som «gain official approval by [the] state ... and adoption ... by an institution» (2009, 61). NKR, dokumentet jeg har avledet studiens pedagogiske intensjoner fra, er en formell læreplan i denne forstand.

Oppfattede læreplaner er «curricula of the mind. What has been officially approved for instruction and learning is not necessarily what various interested persons and groups perceive in their minds to be the curriculum» (1979, 61f). Hvis vi holder fast ved at NKR er en formell læreplan, så vil eksempelvis *studieplaner ved Universitetet i Bergen* være eksempler på oppfattede læreplaner i denne forstand. Riktignok er ikke studieplaner «of the mind» direkte. Men for så vidt som de med nødvendighet innebærer en fortolkning av NKR, er de et uttrykk for hva man ved UiB *oppfatter* at har blitt offisielt sanksjonert. **Den gjennomførte**

læreplaner er «What teachers ... actually are teaching ... what goes on hour after hour, day after day in school and classroom» (1979, 62f). På bakgrunn av at «pedagogisk intensjon» i denne studien er definert i retning av «læringsutbyttebasert undervisning», så er den enkelte undervisers eventuelle læringsutbyttebaserte undervisning et eksempel på en gjennomført læreplan.²⁰

Uttrykket «**den erfarte læreplan**» betegner «the ... [curriculum] experienced by students» (1979, 63). Ifølge Goodlad er dette «slippery. Watching students tells us very little of what is going on in their minds» (1979, 63).

Fra undervisning til læring. Robert Barr og John Tagg har argumentert for at et paradigmeskifte finner sted i amerikansk høyere utdanning, at man er i ferd med å bevege seg fra et instruksjonsparadigme til et læringsparadigme (1995, 13). *Mutatis mutandis* gjelder det samme i Europa, en påstand som de utvalgte pedagogiske intensjonene i studien underbygger. Mens den bærende ide under et instruksjonsparadigme ifølge forfatterne er at utdanningsinstitusjoner finnes for å tilby undervisning (*instruction*), så er den bærende ideen under læringsparadigmet at utdanningsinstitusjoner finnes for å produsere læring. «To say that the purpose of colleges is to provide instruction is like saying that General Motors' business is to operate assembly lines or that the purpose of medical care is to provide hospital beds ... our mission is not instruction but rather that of producing learning» (1995, 13). Forfatterne kontrasterer de to paradigmene under seks overskrifter. I tillegg til at

1. Hva som er utdanningsinstitusjonens formål varierer under de to paradigmene (tilby undervisning versus produsere læring – som angitt ovenfor), så varierer også
2. Hva som regnes som suksess (kvalitet og mengde input versus kvalitet og mengde output) (1995, 16),

²⁰ Tre kommentarer: (i) Jeg skriver «eventuelle» i setningen som denne noten står til fordi det ikke er sikkert at læreren Laura faktisk underviser «læringsutbyttebasert». Dermed kan det være sprik mellom den oppfattede og den gjennomførte planen. Det er uklart ut fra Goodlad om «gjennomført læreplan» dekker **a)** det som skjer i undervisningen, eller **b)** det som skjer i undervisningen kun for så vidt som dette er en rimelig tolkning av den oppfattede læreplan. Hvis a) synes det klart at mye av det som skjer i undervisningen har manglende forankring. Dette kan i så fall være noe av bakgrunnen for begrepsdannelse i retning av «den skjulte læreplan» (Jackson 1990) og «null-læreplan» (Eisner 1979, 97ff); (ii) Det mangler i alle fall ett nivå i Goodlads «læreplan-kjede» når den søkes anvendt på norske forhold. «Oppfattet læreplan» har i norsk høyere utdanning minimalt følgende delnivåer: studieplan og emnebeskrivelse (og eventuelt undervisningsplan, men da glir vi i retning av den gjennomførte planen). For så vidt som delnivåene innebærer fortolkninger av den oppfattede planen virker det rimelig å anta at problematikken beskrevet under a) og b) ovenfor gjeninnsetter seg også her; (iii) forskjellen mellom oppfattede læreplaner på lavere nivåer (se ii) og gjennomførte læreplaner svarer noenlunde til forskjellen mellom «espoused theory» og «theory in practice» (Schön 1983).

3. Didaktisk struktur og tilrettelegging (dekke pensum versus basere undervisning på eksplisitte læringsmål) (1995, 18),
4. Hvilken læringsteori som oppfattes som basis (empirisme [logisk konstruktivisme] versus sosial konstruktivisme og undervisnings- og læringsaktiviteter i denne forlengelse) (1995, 21),
5. Definisjonen av produktivitet og finansieringsmodell (kostnad per input-enhet versus kostnad per output-enhet) (1995, 23),
6. Rollefordeling mellom vitenskapelig ansatte og studenter (fagekspert versus designer av læringsmiljøer) (1995, 24).

Når det gjelder muligheten for å implementere det nye paradigmet anfører forfatterne flere betingelser, viktigst at man begynner å snakke om undervisning på den måten det nye paradigmet legger opp til. «You begin to speak within the new paradigm ... Stop talking about the quality of instruction ... Instead, talk about what it takes to produce 'quality learning'» (1995, 25).²¹

Gert Biesta argumenterer for at den nye måten å snakke om utdanning på alt har inntrådt. Han omtaler dette som «lærifiseringen» (*the learnification*) av høyere utdanning (2005; 2010; 2014), i hvilket ligger «[shifting the] attention away from the activities of the teacher to the activities of the learner» (2005, 56). Dette har ifølge Biesta viktige konsekvenser når det gjelder undervisningsbegrepet: «Teaching has ... become redefined as supporting or facilitating learning, just as education is now often described as the provision of learning opportunities» (2005, 55).

²¹ Ideene som Barr & Tagg tar til orde for kan spores tilbake til (i alle fall) Ference Marton & Roger Säljö (1976; 1976b). På bakgrunn av et kvalitativt empirisk materiale skiller Marton & Säljö mellom ulike læringstilnæringer: «*deep-level* and *surface level processing*» (1976, 7). Ved overflatisk prosessering, «the student directs his attention towards learning the text itself (*the sign*)» (1976, 7). Ved dyp prosessering er hun derimot «directed towards the intentional content of the learning material (*what is signified*)» (1976, 7). Ifølge forfatterne er det dermed kvalitative forskjeller mellom de ulike tilnærmingene på den måten at funksjonelle forskjeller i læreprosesser (overflatisk eller dyp prosessering), innebærer «qualitative differences in what is learned» (1976, 10). – David Kember (1997) har videreutviklet dette argumentet ved å se på problematikken fra underviser-perspektivet. På bakgrunn av en metastudie av «conceptions of teaching of university academics», skiller han mellom ulike tilnæringer til undervisning. På den ene siden setter han en tilnærming som er «teacher-centered/content-oriented». Her ligger vekten på å formidle informasjon, enten ved å «pass information on to the students» eller i form av en «transmission of concepts and skills» til studentene. På den annen side setter han en tilnærming som er «student-centered/learning-oriented». Her er hovedsaken enten «facilitating understanding ... [where] the focus moves away from the teacher towards the student» (1997, 267) eller i form av «confronting students with their preconceived ideas ... [and] shift their view from the layperson's view» (1997, 268). Line Wittek har i norsk sammenheng basert en analyse av læringsbegrepet på Kembers typologi; se Wittek (2006).

Biesta er sterkt kritisk til lærifiseringen. Hvorfor? Fordi lærifisering innebærer å se utdanningsprosessen i økonomiske termer, «[as] a transaction in which

- (i) the learner is the (potential) customer, the one who has certain needs, in which
- (ii) the teacher, the educator, or the educational institution becomes the provider ... the one who is there to meet the needs of the learner, and where
- (iii) education itself becomes a commodity to be provided or delivered by the teacher» (2005, 58).

Et slikt syn på utdanningsprosessen er ifølge Biesta feilaktig, noe det er to grunner til. Den første grunnen er at synet underslår at det er fagfellesskapet, ikke studenten, som vet hva som er gyldig kunnskap innenfor et fag. En transaksjonslogikk (jf. kundemetaforen) er ikke sakssvarende på utdanningsfeltet siden en transaksjon forutsetter en kunde som er informert, men det er studenter sjeldent. Den andre grunnen til at det ifølge Biesta er feilaktig å se utdanningsprosessen i økonomiske termer, er at dette ifølge Biesta innebærer et rammeverk «in which the only questions that can be meaningfully asked about education are technical questions, that is questions about the efficiency and the effectiveness of the educational process» (2005, 59). Men ifølge Biesta er det helt andre typer spørsmål som er de sentrale når det gjelder utdanning.²²

Læringsutbyttediskursen. I en NIFU-rapport fra 2007 utforskes «læringsutbytte som fenomen og begrep» (Aamodt et al 2007, 7). Så vidt vites er dette den første systematiske diskusjonen av «læringsutbytte» i norsk sammenheng. Forfatterne av rapporten peker på hvordan «læringsutbytte ... brukes i ulike sammenhenger ... [1] som et mål på de kvalifikasjoner som studentene har tilegnet seg i løpet av studiene [og 2] i forbindelse med utviklingen av kvalifikasjonsrammeverkene nasjonalt og internasjonalt» (2007, 6), og de fremhever hvordan det i Norge de senere år «er blitt en økende interesse for å anvende begrepet læringsutbytte» (2007, 11). Forfatterne peker på at «læringsutbytte», slik ordet brukes, «omfatter ... både det som er foreskrevne mål for studentenes læring, samt resultatene av denne læringen slik den fanges opp gjennom eksamen og karaktersetting» (2007, 11). Forfatterne hevder også at «[b]egrepet 'læringsutbytte' på norsk er en direkte oversettelse av det engelske 'learning outcome'» (2007, 11).

²² Biesta skiller mellom tre overordnede formål når det gjelder utdanningsprosesser: kvalifisering, sosialisering og subjektivering, og han fremholder at subjektivering, det vil si «the process of becoming a subject» (2010, 21), eller også «frigjøring og frihet, og ... ansvaret som denne friheten fører med seg» (2014, 27), er et (minst) like sentralt utdanningsmessig siktemål som kvalifisering og sosialisering.

Tine Prøitz, en av forfatterne av rapporten nevnt ovenfor, har utforsket «læringsutbytte» videre i andre sammenhenger. Artikkelen «Learning Outcomes: What Are They? Who Defines Them? When And Where Are They Defined?» (2010) er en gjennomgang av oppfatninger av læringsutbytte i den internasjonale forskningslitteraturen. På bakgrunn av gjennomgangen stipulerer forfatteren at læringsutbytte er å forstå som «lokalisert» i spennet mellom didaktiske og ekstra-didaktiske formål (2010, 127ff).²³ I hver av disse sammenhengene skiller hun mellom to orienteringer. På den ene siden betegner «learning outcome» læring som er «process-oriented, open-ended, [and with] limited measurability» (2010, 127) og på den annen læring forstått som «result-oriented, full-ended, [and] measurable» (2010, 128). Det er den didaktiske bruken av ordet. Når det gjelder bruk av «læringsutbytte» for ekstra-didaktiske formål, skiller forfatteren mellom sammenhenger hvor «educational and instructional planning, [and] curriculum development» (2010, 130) finner sted og «accountability» -sammenhenger, det vil si sammenhenger hvor ansvarliggjøring og ansvarstilskrivelse av utdanningsinstitusjoner forekommer.

Trevor Hussey og Patrick Smith har i flere arbeider uttrykt kritikk når det gjelder bruk av ordet «læringsutbytte» for ekstra-didaktiske formål (2002; 2006; 2008). På bakgrunn av en analyse i retning av at «education has become a commodity» (2002, 221), argumenterer forfatterne for at «while learning outcomes have legitimate uses, they have been misappropriated for managerial purposes and that this misuse has led to their distortion» (2002, 222).²⁴ De underbygger argumentet ved å først (velvillig) tolke «læringsutbytte» som «precise and specific statements [of learning] which can be objectively assessed» (2002, 225). Deretter hevder de at «their clarity, explicitness and objectivity are largely spurious». Hvordan de kan hevde det? Fordi «[t]hey [altså læringsutbytte] give the impression of

²³ Det skal sies at uttrykket «didaktiske og ekstra-didaktiske formål» ikke går tilbake til Prøitz' artikkel, men er neologismer jeg har utarbeidet, riktignok på bakgrunn av artikkelen, for å lettere kunne holde ulike brukssammenhenger for læringsutbytte fra hverandre. Termene innebærer dermed meningsattribusjon, eller i hvert fall terminologiattribusjon, vis-s-vis Prøitz' tekst.

²⁴ Også David Bridges har vært opptatt av the *commodification of education*, for eksempel i form av «the idea of [educational] research as a commodity that can be bought and sold» (2017, 2). Det har også Rune Slagstad og Michael Sandel, om enn indirekte. Siden alt nå er et marked er også utdanningssektoren et marked: «Markedslogikken er blitt den regulerende logikk ikke bare på det økonomiske felt, men med en videre ekspansjon inn i det statlige felt» (Slagstad 2012, 376); og «the expansion of markets, and of market values ... [entails] the commodification of everything» (Sandel 2012, 7ff).

precision only because we unconsciously interpret them against a prior understanding of what is required» (2002, 225).²⁵

Jim McKernan har på sin side vært sterkt kritisk til den didaktiske bruken av «læringsutbytte». Læringsutbytte er ifølge McKernan den sentrale bestanddel i *Outcome-Based Education* (OBE heretter), grunnlagt av William Spady. OBE, i følge Spady, «build everything on a clearly defined framework of exit outcomes» (1994, 6). Det sentrale didaktiske prinsippet i denne sammenheng omtales av Spady som «design[ing] down»: «[S]taff begin their curriculum and instructional planning where they want students to ultimately end up and build back from there» (1994, 18). OBE, ifølge Spady «means organizing for results ... on what we want to achieve ... Outcome-based practitioners start by determining the knowledge, competences, and qualities they want students to be able to demonstrate when they finish» (siste sitat etter McKernan 1993, 344). Læringsutbytte (*learning outcome*) er sluttpunktet i denne modellen, og altså det OBE-praktikere planlegger ut fra.

Ifølge McKernan innebærer dette en fundamental misforståelse av utdanningens natur. OBE skiller ifølge McKernan ikke mellom «types of 'education'. [1] Training ... [2] Instruction ... [and 3] induction into knowledge» (1993, 344). McKernan sier det slik: «[W]orthwhile activities have their own built-in standards of excellence, and therefore they can be evaluated according to the standards inherent in them rather than according to some end or outcome. The 'means-end' OBE stance treats knowledge as instrumental, a position that violates the epistemology of certain subjects and disciplines» (1993, 345).²⁶

²⁵ Som en illustrasjon anfører forfatterne følgende: «Given the learning outcome 'Will describe the structure and function of the human ear', if a student wrote 'The ear is a hole in the head where the sound goes in', this would undeniably fit the descriptor, but it is unlikely to be accepted at first-year undergraduate level. To make the descriptors precise we have to interpret their meaning and this involves adding an understanding of what quality or standard is appropriate at the relevant educational level, but this is what the learning outcome is supposed to be specifying» (2002, 225).

²⁶ McKernan lister 4 argumenter *contra* OBE. I rekkefølge er disse: (i) «[I]t reduces education, teaching, and learning to forms of human engineering and quasi-scientific planning procedures» (1993, 346); (ii) «[I]t assumes «that knowledge and curriculum content can be broken down into 'micro-outcomes' that eventually lead to more significant 'exit outcomes'» (1993, 346); (iii) «[W]hile OBE may improve the structure of lessons and units within courses, it does not necessarily improve the quality of curriculum» (1993, 347); (iv) «[T]he tendency for outcomes to be expressed as simple 'recall' or 'learning' objectives» (1993, 347). Ifølge McKernan har OBE alvorlige konsekvenser for studenters intellektuelle utvikling både ved at OBE begrenser utforskning og spekulasjon og ved at den gir de ansvarlig for skole og læreplan kontroll over kunnskaps- og forståelsestilfanget til studentene. – I en skandinavisk kontekst har Hans Skjervheim (1996) og Hanne Leth Andersen (2010) vært inne på liknende ideer. Skjervheims argumenter mot det instrumentalistiske mistaket kan sees som argumenter

Generell kompetanse. Ifølge NKR består generell kompetanse i å «kunne anvende kunnskap og ferdigheter på selvstendig vis i ulike situasjoner gjennom å vise samarbeidsevne, ansvarlighet, evne til refleksjon og kritisk tenkning i utdannings- og yrkessammenheng» (Kunnskapsdepartementet 2011, 19). Generell kompetanse er ifølge NKR videre resultatet av, eller i det minste underlagt, en utviklingsmekanisme i den forstand at det som beskrives som en ferdighet på ett nivå kan «utvikles til en generell kompetanse» på et annet (2011, 20). Dessverre bestemmes ikke generell kompetanse nærmere enn dette i NKR. Imidlertid fremgår det av forarbeider til NKR at Tuning-prosjektet har vært en viktig premiss-leverandør når det gjelder kompetanse-begrepet i NKR (Kunnskapsdepartementet 2007, 19). Ifølge Tuning-prosjektet er «kompetanse» å forstå som et amalgam av følgende: kognitive og meta-kognitive ferdigheter, kunnskap og forståelse, inter-personlige, intellektuelle og praktiske ferdigheter, og etiske verdier (2007, 11). På bakgrunn av en omfattende konsultasjonsprosess hvor studenter, arbeidsgivere, uteksaminerte kandidater og vitenskapelig ansatte ble spurt hvilke kompetanser som vil gjøre studentene «as well prepared as possible for their future roles in society», skiller Tuning mellom kompetanse som er *generisk*, det vil si felles for alle utdanningsløp, og kompetanse som er *subjekt-spesifikk*, det vil si særegne for en bestemt studieretning. Eksempler på generisk kompetanse er «the capacity to learn, the capacity for analysis and synthesis, etc., which are common to most degrees» (Drudy et al udatert, 35). Det som skiller fag-spesifikk kompetanse fra generisk kompetanse er ifølge Tuning at fag-spesifikk kompetanse «are intimately related to specific knowlegde or a field of study» (Drudy et al udatert, 35).

I *The Concept of Mind* skiller Gilbert Ryle mellom *knowing that* og *knowing how* (1962, 27ff). *Knowing that* er påstandskunnskap, å vite «that something is the case, [for example] that the Romans had a camp in a certain place ... [or] that the German word for 'knife' is 'Messer'» (1962, 28). *Knowing how* er derimot ferdighetskunnskap, å kunne gjøre noe, for eksempel «to play an instrument ... [or] to prune trees ... [or] to tie e reef-knot» (1962, 28). Ifølge Ryle er påstandskunnskap og ferdighetskunnskap irreducible kunnskapsformer. Mer spesifikt kan ikke ferdighetskunnskap reduseres til påstandskunnskap, som er den vanlige oppfatningen

mot å gjøre utdanning til et spørsmål om *human engineering* (1996, 136). Andersen argumenterer for at en didaktisk tilrettelegging i forlengelsen av *constructive alignment* og SOLO-taksonomien, hvilket vil innebære didaktisk tilrettelegging på bakgrunn av læringsutbytte, risikerer å «modvirke dyb forståelse og kreativ tenkning» (2010, 30) og kan innebære en tenkning som er «konvergent, reduktionistisk og teknokratisk (2010, 35).

ifølge Ryle. Påstandskunnskap og ferdighetskunnskap er forskjellige *kategorier* og å ikke holde dem fra hverandre innebærer ifølge Ryle et *kategorimistak*. På bakgrunn av eksegesen ovenfor, altså basert på NKR og Tuning, er en mulig tolkning at det i generell kompetanse ligger føringer i retning av ferdighetskunnskap, ikke bare påstandskunnskap.

På en slik tolkning er det ikke urimelig å introdusere Biggs & Tang (2011) sitt begrep om kvalitetslæring i denne sammenheng. Biggs & Tang har som et ledd i sin plan for kvalitetslæring, og med eksplisitt referanse til Ryle, fremholdt et skille mellom deklarativ og funksjonell kunnskap (2011, 81). «Declarative knowledge refers to knowing about things ... it is also called propositional knowledge or content knowledge ... [It is] public knowledge, subject to rules of evidence» (2011, 81). Funksjonell kunnskap er derimot «knowledge that informs action, where the understanding is underpinned by understanding ... The learner does not only receive pre-existing knowledge [as in declarative knowledge] but is actively involved in putting knowledge to work» (2011, 82). Biggs & Tang fremhever hvordan «students are supposed to be educated so that they can interact thoughtfully with professional knowledge; to use functioning knowledge, in other words» (2011, 82).

2.2 Studiens kjernebegreper og sammenhengen med studiens artikler

Så langt i dette kapittelet har jeg presentert og diskutert utvalgte pedagogiske forskningsområder. Hensikten med dette er som angitt i avsnitt 1.6 ovenfor flerfoldig, men særlig sentralt er det at jeg dermed plasserer studien i en forskningsmessig sammenheng. På bakgrunn av litteraturgjennomgangen kan jeg nå identifisere studiens tematiske kjernebegreper. Det innebærer ikke bare å angi de tematiske kategorier som er særlig sentrale i studiens sammenheng, som studien forholder seg og søker å bidra til, men også å spesifisere den kontekst innenfor hvilken studiens utvalgte pedagogiske intensjoner er plassert.

Studios tematiske kjernebegreper er de følgende: implementering, didaktikk, læreplan, undervisning, læring, læringsutbytte og generell kompetanse.

De tematiske kjernebegrepene kan virke som nøkkelord når det gjelder hvilke pedagogiske tema studien forutsetter og relaterer seg til. Artiklene 1, 2 og 3 innebærer forsøk på didaktiske analyser, nærmere bestemt analyser av begrepene undervisning, læring, læringsutbytte og generell kompetanse. Siktemålet i disse artiklene er ikke bare teoretisk i

form av å bidra til den deskriptive didaktikken. Det er også praktisk i form av å bidra til profesjonell praksis og utvikling av didaktisk dømmekraft og skjønn (jeg sier mer om dette i avsnitt 3.3 nedenfor). Artikkene 1, 2 og 3 er også læreplananalyser. Disse artiklene er analyser av NKR forstått som en ideenes læreplan siden studiens utvalgte pedagogiske intensjoner er uttrykk for filosofiske og ideologiske idestrømninger. Samtlige artikler bidrar til de pedagogiske tema «undervisning» og «læring». Dette gjelder likevel i særlig grad artikkel 1 som er en finmasket analyse av nettopp disse begrepene. Oppfatningene til Barr & Tagg, og Biestas kritikk av lærifiseringen, danner et viktig bakteppe for analysene i artikkelen. Analysene innebærer likevel et forsøk på å tenke videre fra uenigheten mellom nevnte forfattere. Artikkel 2 bidrar med en detaljert analyse av «læringsutbytte», et begrep som også er tema i artikkel 4 og 5, mens artikkel 3 gir en holistisk og velvillig lesning av generell kompetanse i lys av NKR. I artikkel 4 og 5 undersøkes hvordan vitenskapelig ansatte ved ett av Norges breddeuniversiteter forstår og forholder seg til begrepene undervisning, læring og læringsutbytte. Artikkene er likevel ikke implementeringsstudier. Som diskutert i avsnitt 2.1 ovenfor er implementeringsstudier i pedagogikk åpne for forutsetningsinnvendingen. Derimot innebærer artiklene forsøk på å undersøke hvordan de som er satt til å implementere bestemte begreper, forstår de begrepene de er satt til å implementere.

Litteraturvurderingen gjennomført i dette kapittelet er delvis foretatt for å forsyne kontekst til diskusjonene i de enkelte artikler. Hensikten har vært å løfte frem de tema som tydeliggjør sammenhengene i studien. Sammenhengene går på kryss og tvers, både mellom studiens artikler og mellom studiens problemstillinger og forskningsspørsmål. Men litteraturvurderingen og de tematiske kjernebegrepene som er postulert i dens forlengelse angir like fullt studiens tematiske ramme.

2.3 Oppsummering av kapittelet

I dette kapittelet har jeg

- (i) gjennomført en litteraturvurdering;
- (ii) identifisert de begreper som fra forfatterperspektiv er mest sentrale for studien; og
- (iii) dermed angitt studiens tematiske ramme.

Ved kapittelets innledning skrev jeg at jeg i avslutningen skulle forklare (det jeg kalte) studiens overordnede strategi. Med det mente jeg følgende: Studiens objekt ble i kapittel 1 bestemt som pedagogisk intensjon og studiens formål ble sagt å være å bidra empirisk og

teoretisk til forståelsen av dette. Pedagogiske intensjon, studiens fundamentale begrep, ble samme sted operasjonelt definert som følger:

- a) en intensjon om å skifte fra et *undervisningsfokus* til et *læringsfokus* i norsk høyere utdanning;
- b) en intensjon om at undervisningen i norsk høyere utdanning skal bli *læringsutbyttebasert*;
- c) en intensjon om at «*generell kompetanse*» innføres som overordnet læreplankategori.

I dette kapitlet er **a) – c)** kontekstualiserte, først i form av en diskusjon av pedagogiske områder, dernest i form av en angivelse av tematiske kjernebegreper. Studiens overordnede strategi innebærer å nå snu om på denne rekkefølgen. Hvis studien bidrar til forståelsen av pedagogiske kjernebegreper, så innebærer dette å bidra til de utvalgte pedagogiske områder. Hvis studien bidrar til utvalgte pedagogiske områder, så innebærer dette å bidra til forståelsen av pedagogiske intensjoner på disse områder. Hvis studien bidrar til forståelsen av utvalgte pedagogiske intensjoner – så realiserer studien sitt overordnede formål.²⁷

²⁷ Denne «logikken», å snu undersøkelsens gang etter at undersøkelsen er gjennomført for slik å vise hvordan studiens overordnede formål finner sin løsning i studiens underordnede formål, er avledet Robert Yins beskrivelse av kasusbaserte forskningsdesign. Uten å forplikte meg på at forskningsdesignet i denne studien er kasusbasert, finner jeg at Yins beskrivelse er både hensiktsmessig og sakssvarende for mine formål. «Logikken» omtalt her er ellers anvendt i studiens artikkel 4, «Fra undervisning til læring? Vitenskapelig ansatte reflekterer over egen undervisningshverdag»; se kapittel 11 nedenfor.

Kapittel 3. Studiens metoder og former for kritikk. Metodologi

Mens jeg i forrige kapittel diskuterte studiens tematikker og gjenstander, skal jeg i dette kapittelet angi de perspektiver og metoder under/ved hjelp av hvilke studiens gjenstand(er) undersøkes. Videre skal jeg diskutere utvalgte vitenskapsteoretiske spørsmål og avklare på hvilken måte, og i hvilken grad, studien kan sies å *forklare*. Samlet sett er kapittelet ment å bidra til å klargjøre studiens epistemologiske pretensjoner.²⁸

3.1 Studiens perspektiver og metoder

Studios perspektiver og metoder er primært hentet fra to filosofiske tradisjoner, en analytisk pedagogisk-filosofisk og en empirisk-semantisk. Videre, siden deler av studien er basert på kvalitative forskningsintervjuer, anvendes også analysemetoder og –teknikker fra empirisk, kvalitativ metode. Jeg skal nå beskrive og diskutere disse tradisjonene.

Analytisk pedagogisk filosofi. Denne tradisjonen har sin opprinnelse i den Anglo-amerikanske kulturkrets i tiden etter 2. verdenskrig. Under påvirkning av den såkalte dagligspråkfilosofien ble det også i en pedagogisk sammenheng vesentlig å diskutere/klargjøre/avklare meningsinnholdet til de ord, uttrykk og begreper man benyttet.²⁹ Ifølge William Frankena, en fremtredende representant for en analytisk pedagogisk filosofi, er denne tradisjonen innrettet på å «analyze, clarify, or elucidate, or to criticize and evaluate, our thinking about education – the concepts or terms we employ, the arguments we use, the assumptions we make ... the theories we formulate» (Frankena 1965, 8). Motsetningen til analytisk pedagogisk filosofi er ifølge Frankena en pedagogisk filosofi som er normativ, det vil si «concerned to propose ends or values for education to promote, principles for it to follow,

²⁸ Med «epistemologisk pretensjon» mener jeg å karakterisere hvilken status den kunnskap har som fremkommer i og med studien. Jeg skriver «fremkommer» i forrige setning fordi å skrive «avdekkes» ville innebære en epistemologisk forpliktelse og altså en bestemt epistemologisk pretensjon (realisme); det samme ville å skrive «genereres» (konstruktivisme). For å kunne vurdere de epistemologiske pretensjoner i en studie er det i alle tilfelle vesentlig at fremstillingen er transparent og refleksiv. Transparent fremstilling er dermed et siktemål i dette kapittelet (og i studien som et hele).

²⁹ «Dagligspråkfilosofi» (*ordinary language philosophy*) er navnet på en filosofisk retning hvis felles utgangspunkt er at filosofiske problemer kan eller bør analyseres med utgangspunkt i (eller på bakgrunn av) de ressurser som ligger i dagligspråket. Emblematiske navn er i denne sammenheng Ludwig Wittgenstein, Gilbert Ryle og J. L. Austin. Hos sistnevnte heter det for eksempel at «our common stock of words embodies all the distinctions men have found worth drawing ... in the lifetime of many generations» (1961, 130). – Dagligspråkfilosofien er i manges øyne ansvarlig for den såkalte lingvistiske vendingen i filosofien. Se i denne forbindelse *The Linguistic Turn* (Rorty 1992).

excellences for it to foster, or methods, contents, programs, etc., for it to adopt or employ» (1965, 8).³⁰

Ifølge Paul Kommisar og Paul Nelson, også fremtredende representanter for den analytiske tradisjonen, kan man gi analytisk pedagogisk filosofi i denne forstand ulike navn: «'Analysis of concepts', 'elucidations of meaning', and 'conceptual mapping'» (1968, 2). Det sentrale siktemålet er uansett en nøytral beskrivelse av et semantisk felt, i motsetning til en normering av visse utdanningsmessige verdier. Paul Hirst, en annen toneangivende analytisk pedagog-filosof, har på liknende måte gjort gjeldende at siden filosofi er «interested in answering questions of the meaning of terms and expressions» (Hirst 1974, 1), så innebærer det at «[p]hilosophers [of education] ... come into their own ... when people recognize that in planning the curriculum [,for example,] we are working with unclear and confused notions» (1974, 2).

Randall Curren og medforfattere diskuterer i artikkelen «The Analytical Movement» (2003) en tidlig formulering av det analytiske pedagogisk-filosofiske perspektiv. I en *Uttalelse (Statement)* fra det amerikanske *Philosophy of Education Society* fra 1954 heter det at: «[W]hen we (1) single out and examine the criteria and assumptions guiding the choices being made in education, and (2) conduct our examination in terms of the concepts and categories of philosophy, we are working within the discipline of philosophy of education» (Champlin et al 1954, 3). Curren og medforfatteres utlegning er at «[t]he task of philosophers of education [according to Champlin et al] was to make explicit the underlying assumptions of educational choices and policies ... and evaluate these assumptions for consistency» (Curren et al 2003, 182).

Et av perspektivene i foreliggende studie er pedagogisk-filosofisk i denne forstand. Studien er innrettet på å undersøke, analysere og kritisere de ord, uttrykk og begreper som benyttes om pedagogiske intensjoner – slik som «pedagogisk intensjon» er presisert ovenfor.

Siktemålet er å bringe frem, det vil si klargjøre, underliggende pedagogiske antagelser og forutsetninger hvis konsistens så kan vurderes.³¹

³⁰ Det er verdt å legge merke til likheten mellom denne bestemmelsen av analytisk pedagogisk filosofi og deskriptiv (i motsetning til normativ) didaktikk foretatt i avsnitt 2.1 ovenfor.

³¹ David Bridges har argumentert for at det pedagogiske og pedagogisk-filosofisk landskapet blir langt mere mangefasettert når vi nærmer oss vår egen tid. Mens pedagogikken tidligere hadde sine fem søyler (psykologi,

Men så kan man spørre: hva innebærer dette mer konkret? – Det høres utmerket ut at studien undersøker, analyserer og kritiserer ord og begreper, at den belyser mening og pretenderer en begrepsmessig kartlegging, men hva betyr det – i praktisk forstand? Det er i denne sammenheng studiens empirisk-semantiske perspektiv kan komme til sin rett, fordi den empiriske semantikken er velegnet til å presisere (noen av) de metoder som anvendes i en analytisk pedagogisk-filosofisk sammenheng.

Empirisk semantikk. Empirisk semantikk er en betegnelse på *empiri-nære analyser av semantiske forhold* («størrelser»), herunder tolkning, presisjon, argumentasjon, definisjon og enighet. I en norsk sammenheng går det empirisk-semantiske perspektivet tilbake til Arne Næss (2002), og det er Næss' versjon jeg forholder meg til i den videre utlegningen.³²

sosiologi, historie, didaktikk og filosofi; jf. uttrykket «bindestrekspedagogikk»), er situasjonen nå langt mer uoversiktlig. «[T]he last twenty-five years have seen a huge and bewildering enlargement in the intellectual resources from which educational researchers have drawn» (2017c, 28). Dette gjelder ifølge Bridges ikke bare for så vidt som det er snakk om det pedagogiske feltet stort, men også «internt» i den pedagogisk-filosofiske leiren. Paul Smeyers har vært inne på liknende tanker i det han hevder at «a radical pluralism ... has swept the world» (2006, 2). Han mener videre at den pedagogiske filosofien ikke har evnet å demme opp for dette, men er «of questionable relevance ... divorced from practicalities ... offering little more than idle commentary» (2006, 2). Bridges og Smeyers skriver i forlengelsen av postmoderne innsikter (uten at de dermed er postmoderne tenkere selv). Filosofien, herunder den pedagogiske filosofien, er etter manges mening detronisert siden Champlin et al forfattet sitt *Statement*. Richard Rorty kan stå som emblematiske navn i denne sammenheng. Han argumenterer for den oppfatning at filosofien ikke er en fundamental disiplin – som undersøker forutsetninger og betingelser for de øvrige disipliner, «the position which Kant wished it to have – that of judging other areas of culture on the basis of its special knowledge of the 'foundations' of these areas» (1998, 8). Mer overordnet er fundasjonalisme (*foundationalism*) for mange anatema i filosofien i forlengelsen av den lingvistiske vendingen. Tingenes orden er ikke gitt per diskrete klasser, begreper og kategorier men avhenger av de (kulturelt situerte) redskaper, primært språk, man anvender for å erkjenne. – Lars Løvlie kan stå som en motsetning i denne sammenheng. Han argumenterer for at «the proper task of philosophy of education is creative and critical reflection, whilst the proper task of education is to use or implement the insights that philosophy of education provides» (2003, 81). Her synes en oppfatning om at den pedagogiske filosofien er en basal disiplin å være operativ. Jørgen Huggler og Asger Sørensen, henholdsvis sjefsredaktør og assisterende sjefsredaktør i *Studier i pedagogisk filosofi*, er inne på liknende tanker når de hevder at pedagogisk filosofi skal stå for «grundlæggende betragtninger om forudsætninger for at lære og for at danne seg som menneske ... [og skal] studere og diskutere almene og prinsipielle spørsmål i forhold til opdragelse, uddannelse og dannelse» (2012, 1). – Hvis grunnen til filosofiens detronisering diskutert ovenfor kan kalles erkjennelsesteoretisk, så er det også andre grunner til at mange har forlatt ideen om at filosofien er fundasjonell. Stikkord i denne sammenheng kan være «kjønnskritikk» (Martin 2003) og «klassekritikk» (Kellner 2003).

³² Ifølge Bernt Hagtvat har Næss i og med *En del elementære logiske emner* (Næss 2002; ELE heretter) «skrevet den viktigste boken i Norge etter krigen» (Hagtvat 2011). Boken er ifølge Hagtvat «et sivilisasjonsprosjekt ... og generasjoner av studenter ... avtjente sin semantiske verneplikt gjennom ELE» (2011). I likhet med Hagtvat holder også jeg ELE høyt, noe som både viser seg her og i studiens videre gang (se særlig avsnitt 4.2 nedenfor). – *Termlosen* er et lite hefte forfattet av Heidi Suonuuti (2015) og utgitt av Språkrådet. Heftet er en «Kort innføring i begrepsanalyse og terminologiarbeid» og bygger på de samme prinsipper som ELE, det vil i første rekke si et skille mellom ord, begreper og fenomener. Dette skillet er særlig sentralt i artikkel 2 nedenfor:

Ifølge Næss er formuleringer (setninger) uttrykk for tanker. Hvor klar (nøyaktig) tanken som uttrykkes ved en formulering er, avhenger av hvor presis formuleringen er som brukes for å uttrykke den. En presis formulering uttrykker en bestemt påstand eller et tankeinnhold, mens en upresis formulering uttrykker flere. Følgende er en presis formulering:

Ethvert legeme vil fortsette i sin tilstand av ro eller av jevn rettlinjet bevegelse så lenge det ikke tvinges til å forlate denne tilstand under påvirkning av ytre krefter (sitert etter Stigen 1990, 451).

Hvis jeg med Stephen Adam hevder at

T₀: A learning outcome is a written statement of what the successful student/learner is able to do at the end of the module/course unit (Adam 2004, 5)

er dette derimot en lite presis formulering. Hvorfor? Fordi den uttrykker i det minste følgende påstander eller tankeinnhold (forskjeller markert ved **fet font**):

T₁: A learning outcome is a written statement of what **the teacher intends that** the successful student/learner is able to do at the end of the module/course unit (setning uttalt av humanistisk orientert skoleforsker)

T₂: A learning outcome is a written statement of what the successful student/learner is **actually** able to do at the end of the module/course unit (setning uttalt av empirisk orientert skoleforsker)

T₃: A learning outcome is a written statement of what the successful student/learner is able to do at the end of the module/course unit **in so far as this is measurable** (setning uttalt av skolepolitiker fra Fremskrittspartiet)

T₄: A learning outcome is a written statement of what **the teacher intends that** the successful student/learner is able to do at the end of the module/course unit **in so far as this is measurable** (setning uttalt av skolepolitiker fra Sosialistisk venstreparti)

T₅: A learning outcome is a written statement of what the successful student/learner is **actually** able to do at the end of the module/course unit **in so far as this is measurable** (setning uttalt av skolepolitiker fra Høyre)

Presise formuleringer fremkommer hvis man tolker formuleringer (derfor **T** (for **tolkning**) foran eksempel-setningene ovenfor). Man spør seg da: hva kan denne formuleringen bety, hva søkes uttrykt? I eksemplene ovenfor er både «intendert adferd», «faktisk adferd»,

«Språk på tomgang? Om læringsutbytte i norsk høyere utdanning» (se kapittel 9). Stephen Toulmins *The Uses of Argument* (1958) innebærer en internasjonalt mer kjent utgave av empirisk semantikk. Men det er altså Næss versjon jeg forholder meg til i denne studien.

«målbar adferd», «intendert og målbar adferd» og «faktisk og målbar adferd» mulige tolkninger av «læringsutbytte». Hva som ligger i T_0 , Adams formulering, er dermed uavklart.

Et argument er ifølge Næss en setning (eller et sett av setninger) som underbygger og sannsynliggjør en annen setning (eller sett av setninger). Setningen(e) som sannsynliggjøres kaller Næss en *spissformulering*. Setningen(e) som sannsynliggjør underbygger spissformuleringen. Sistnevnte er altså argumenter. Hvor sterkt argumenter underbygger en spissformulering, avhenger ifølge Næss av hvorvidt de er *holdbare* og *relevante*. Holdbarhet er et annet ord for sannhet. Det er klart at sanne setninger underbygger bedre enn setninger som ikke er sanne. Relevans er et annet ord for sannsynlighet. Jo bedre en setning sannsynliggjør at en annen setning er sann, jo mere relevant er den.³³

Argumentasjon *pro et contra*, på denne bakgrunn, handler delvis om å isolere spissformuleringer og argumenter for så å undersøke sammenhengene mellom dem. På dette skjema kan man ta stilling både til hvorvidt en spissformulering er sannsynliggjort og man kan vurdere hvorvidt argumenter er gode (det vil si holdbare og relevante).

Noen ganger legger ulike aktører ulike tolkninger i den samme formulering. Laura forstår kanskje «formativ vurdering» i retning av «institusjonalisert formativ vurdering» mens Tracy forstår det i retning av «løpende formativ vurdering».³⁴ I så fall er det mulig at Laura og Tracy snakker forbi hverandre. Når Laura sier «formativ vurdering» mener hun «vurdering av student-arbeid som er avtalt på forhånd og avholdes på fastsatt sted til fastsatt tid». Tracy mener derimot «løpende tilbakemelding til studenter i undervisningssammenheng» når hun sier «formativ vurdering». Da er det mulig at Tracy og Laura fremstår som enige uten å egentlig være det («Formativ vurdering bør prioriteres i instituttets satsning på undervisningskvalitet»). Laura: - Ja. Tracy: - Ja.). Næss kaller dette for *skinnenighet* (skinn av

³³ Eksempel. Spissformulering: Per er høyere enn Pål. Argument: Når vi måler Per og Pål fremgår det at Per er 180 cm og at Pål er 178 cm. – Hvis det er sant at dette fremgår når vi måler Per og Pål så har argumentet høy grad av holdbarhet. I så fall underbygger argumentet (Per er 180 cm og Pål er 178 cm) spissformuleringen (Per er høyere enn Pål). Hvis vi nå ikke kan stole på målemiddelet vi benytter (la oss si at målemiddelet er kjøpt på Europris) så innebærer det at argumentet (Per er 180 cm og Pål er 178 cm) mister relevans, for så er det ikke sannsynliggjort (men kanskje på bakgrunn av målefeil) at argumentet støtter opp under spissformuleringen. Målefeil svekker den påstand at det er en sammenheng mellom det som måles og det som målet er (ment å være) et uttrykk for.

³⁴ Som antydnet i avsnitt 2.1 ovenfor diskuteres uttrykket «formativ vurdering» inngående i studiens artikkel 4, «Fra undervisning til læring? Vitenskapelig ansatte reflekterer over egen undervisningshverdag» (se kapittel 11 nedenfor).

enighet). Det er også mulig at de fremstår som uenige uten å være det («Formativ vurdering representerer en pedagogisk nyvinning». Laura: - Ja. Tracy: - Nei.). Næss kaller dette for skinnuenighet (skinn av uenighet). Hvis skinn(u)enighet er det stor fare for at kommunikasjon mellom Laura og Tracy etter hvert bryter sammen, nemlig når de finner ut at de snakker forbi hverandre. Ved å operere med presise formuleringer i utgangspunktet minimerer man faren for dette.³⁵

Næss skiller mellom 4 ulike typer definisjoner (Næss 2002, 64ff). For det første *regelgivende* definisjoner. Dette er definisjoner som gir en regel for hvordan et uttrykk skal benyttes, det vil si stipulerer/normerer at et visst uttrykk, **T**, skal bety det samme som et annet uttrykk, **U**. Et eksempel på en regelgivende definisjon kan være definisjonen av «pedagogisk intensjon» i kapittel 1. For det andre definisjoner som er *bruksmåtebeskrivende*. Dette er definisjoner på bakgrunn av den etablerte bruksmåten til ord og/eller uttrykk. («Hva betyr lærer? Lærer betyr en som underviser på en skole»). For det tredje skiller Næss ut *vesensdefinisjoner*. Dette er definisjoner ikke av ord eller uttrykk (som de to ovenfor) men av ting eller fenomener. Eksempel: «Det er menneskets natur å danne samfunn». Til sist skiller han ut *operasjonelle* definisjoner. Operasjonelle definisjoner innebærer en påstand om at visse uttrykk fyllestgjørende fanger inn et bestemt fenomen. Eksempler kan være score på IQ-test (definisjon på intelligens) og flyalarm (definisjon på krig).³⁶

³⁵ Det motsatte av skinn(u)enighet er på Næss' skjema *reell (u)enighet*. Reell (u)enighet er (u)enighet om sak og forutsetter altså en presis og omforent forståelse av saken. Ikke så når det gjelder skinn(u)enighet. Presisjon tilrettelegger for reell (u)enighet, altså i motsetning til skinn(u)enighet.

³⁶ I kapittelet 1 foretar jeg en operasjonell definisjon når jeg definerer «pedagogisk intensjon» i retning av a) en intensjon om å skifte fra et *undervisningsfokus* til et *læringsfokus* i norsk høyere utdanning; b) en intensjon om at undervisningen i norsk høyere utdanning skal bli *læringsutbyttebasert*; c) en intensjon om at «*generell kompetanse*» innføres som overordnet læreplankategori. Påstanden i lys av avsnittet ovenfor er at **a) – c)** fyllestgjørende fanger inn «pedagogisk intensjon». Jeg foretar en operasjonell definisjon også i artikkel 4 (se kapittel 11 nedenfor) hvor jeg operasjonelt definerer «overgangen fra undervisning til læring» i retning av a) læringsutbyttebasert undervisning og planlegging, b) bruk av studentaktive læringsformer i egen undervisning og c) anvendelse av formative vurderingsformer. Også her er påstanden at **a) – c)** fyllestgjørende fanger inn det fenomen jeg er interessert i. – Karlsen et al (2017) diskuterer i artikkelen «Studiebarometeret som kunnskapsform og samfunnsfenomen» hvordan kvalitet kan operasjonaliseres. De skriver her følgende: «[E]ttersom vi ikke kan måle kvalitet direkte, må vi lage indikatorer som kan måle og tallfeste ting vi tror er tegn på kvalitet. Dermed har vi allerede implisitt definert kvalitet som det indikatoren er i stand til å måle» (2017, 16). Dette utsagnet tangerer problemene knyttet til operasjonalisering tematisert i avsnitt 1.2 n6 ovenfor.

Tolkning, presisering, argumentasjon og definering illustrerer hva som ligger i empirisk semantikk i metodisk forstand i denne studien og konkretiserer dermed hva som menes med et analytisk pedagogisk-filosofisk perspektiv. Samtlige metoder benyttes i studien.

Så langt redegjørelsen for studiens filosofiske metodeapparat. Jeg går nå over til å redegjøre for kvalitative forskningsintervjuer som samfunnsvitenskapelig metode. Det innebærer å tydeliggjøre det andre av de perspektiver/metoder som anvendes i studien.

Kvalitative forskningsintervjuer. Nigel King og Christine Horrocks skiller i boken *Interviews in Qualitative Research* mellom 4 typer intervjuer: journalistiske-, kjendis-, jobb- og kvalitative forskningsintervjuer (2010, 2f). Det som skiller kvalitative forskningsintervjuer fra de øvrige, er ifølge forfatterne (i) komplekse (asymmetriske) maktforhold, (ii) at spørsmålene i kvalitative forskningsintervjuer er åpne og ikke-ledende, og (iii) at kvalitative forskningsintervjuer forutsetter konfidensialitet og anonymitet.

Steinar Kvale og Svend Brinkmann, toneangivende bidragsytere i en kvalitativ intervju-tradisjon, har hevdet at «Hvis du vil vite hvordan folk oppfatter verden og livet sitt, hvorfor ikke spørre dem?» (2014, 19). «Å spørre dem», i denne sammenheng, kan ifølge forfatterne innebære tre typer samtaler: filosofisk dialog, terapeutisk samtale og forskningsintervjuer. Disse samtaleformene skiller seg fra hverandre først og fremst når det gjelder hva som er deres *formål*, henholdsvis sannhet (2014, 55), emosjonell endring/involvering (2014, 61) og (fenomenologisk) forståelse (2014, 45), men også ved *hvordan* de foregår (mere om dét nedenfor). Når det gjelder forskningsintervjuer spesifikt, skiller forfatterne mellom flere ulike typer, tre av hvilke er fokusgruppeintervjuer, begrepsintervjuer og diskursive intervjuer (2014, 159ff).

Ifølge Robert Yin er forskningsintervjuer «guided conversations» i motsetning til «structured queries» (2014, 110), noe som preger fremgangsmåten i forskningsintervjuer i retning av at man her stiller åpne og opp-åpnende spørsmål heller enn å basere seg på et ferdig formulert spørsmålsbatteri (som i survey-sammenheng). Forskningsintervjuer er typisk semi-strukturerte, ikke mer enn tematisk innrammet og med store muligheter for det King og Harrocks har kalt *prompting* og *probing* (2010, 40). Dette avviker både fra filosofiske dialogers «diskursive argumentasjon ... et forhør av en person, hvor det reflekteres normativt over hans eller hennes utsagn» (Kvale og Brinkmann 2014, 55) og fra den

terapeutiske samtaler «emosjonelt, personlige samspill» (2014, 61) mellom terapeut og klient. Forskningsintervjuer som samfunnsvitenskapelig metode kjennetegnes videre av bestemte fremgangsmåter også *etter* at intervju er gjennomført – blant annet at intervjuene transkriberes, kodes og fortolkes. *Intervju kvalitet* avhenger blant annet av metodisk transparens i denne sammenheng.³⁷

To av studiens artikler er basert på data fra, og analyse av, kvalitative intervjudata. Det dreier seg om artikkel 4, «Fra undervisning til læring? Vitenskapelig ansatte reflekterer over egen undervisningshverdag» og artikkel 5, «Intensjon eller resultat? Om forståelsen av læringsutbytte blant vitenskapelig ansatte i norsk høyere utdanning» (henholdsvis kapittel 11 og 12 nedenfor). Jeg har intervjuet 14 vitenskapelig ansatte ved et av landets breddeuniversiteter i forbindelse med studien – stilt dem åpne og opp-åpnende spørsmål for å utforske hvordan de oppfatter den delen av livet sitt som angår, eller har forbindelse med pedagogiske intensjoner som dette er definert i kapittel 1. Studien er ansøkt, og godkjent, av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste, noe som bidrar til å sikre konfidensialitet og respondentenes anonymitet.³⁸

Studios informanter er rekruttert ved forespørsel, per e-post, til instituttledere/kontorsjefer ved angjeldende institusjon. Instituttledere/kontorsjefer har så formidlet forespørsel videre til sine ansatte, igjen per e-post. Interessenter meldte seg så direkte til meg, hvorpå studiens informasjonsskriv ble utsendt og, i noen tilfeller, avtale om intervju foretatt. Det endelige utvalget er foretatt «purposive» (King & Harrocks 2010, 29), det vil si at et siktemål under utvelgelse var at samtlige av institusjonens fakulteter skulle være representert og at samtlige vitenskapelige stillingskategorier skulle være det. Det er grunn til å anta at studiens informanter har en viss interesse for spørsmål knyttet til

³⁷ Kvale & Brinkmann har fremhevet hvordan det er «få standardregler eller prosedyrer som er allment godkjent» når det gjelder kvalitativ intervjuforskning (2014, 35). Hva som kjennetegner kvalitet når det gjelder kvalitative forskningsintervjuer er dermed ikke lett å avgjøre. Dette problemet forsterkes når vansker knyttet til selve kvalitetsbegrepet bringes inn i likningen, noe Line Wittek & Tone Kvernbekk er opptatt av i artikkelen «On the Problems of Asking for a Definition of Quality in Education» (2011). – I likhet med Kvale & Brinkmann skal jeg fremheve refleksivitet og transparens som uomgjengelige i forbindelse med kvalitative forskningsintervjuer. Nettopp fordi det finnes «få standardregler eller prosedyrer» er det vesentlig at forskeren transparent redegjør for de valg som er foretatt og reflekterer over hvordan disse bidrar når det gjelder en studies resultater.

³⁸ Som beskrevet i avsnitt 1.6 ovenfor utgjøres studiens del III av vedlegg med relevans for studien. Se avsnitt 13.1 nedenfor når det gjelder ansøkingen til NSD. Se avsnitt 13.5 nedenfor for studiens intervjuguide. – Diskusjonene i denne delen av studien tangerer spørsmål knyttet til forskningsetikk. Forskningsetikk diskuteres inngående i kapittel 4 nedenfor; se særlig avsnitt 4.3 når det gjelder normer som angår forskers forhold til utforskede personer.

undervisning og læring siden de ikke bare lot seg rekruttere, men i en viss forstand rekrutterte seg selv. Vurderingen er likevel at dette ikke innebærer problemer når det gjelder studiens reliabilitet.

Intervjuene sikter mot forståelse. En nøyere avgrensning kan være at de *begrepsintervjuer* siden de sikter mot «å kartlegge [og forstå] begrepsstrukturen i en persons eller gruppes oppfatning av fenomener» (2014, 163).³⁹ «Fenomener» i forrige setning er synonymt med «pedagogiske intensjoner» som dette er definert og presisert ovenfor. Intervjuene er transkribert, deretter meningskodet, meningsfortettet og meningsfortolket (2014, 208ff).

Under koding har

- (i) planlegging,
- (ii) undervisning og
- (iii) vurdering

virket som overordnede kategorier, hvilket etter hvert er tolket i retning av kategoriene

- (i*) bruk av læringsutbytte i egen undervisning og planlegging,
- (ii*) bruk av studentaktive undervisnings- og læringsformer i egen undervisning,
- (iii*) bruk av formative former for vurdering i egen pedagogisk praksis

Sistnevnte er videre tolket i lys av begreper fra forskningslitteraturen, eksempelvis skole- og fagkode.⁴⁰

³⁹ Legg merke til likheten mellom denne karakteristikken av begrepsintervjuer og studiens forskningsspørsmål **d.** og **e.**, henholdsvis: «Hvordan forstår og forholder vitenskapelig ansatte ved et av Norges breddeuniversiteter seg til overgangen fra undervisning til læring som NKR tar til orde for?»; «Hvordan forstår vitenskapelig ansatte ved et av Norges breddeuniversiteter 'læringsutbytte'?» (se avsnitt 1.5 ovenfor.) Begrepsintervjuer synes å være en velegnet metode for å besvare disse spørsmål.

⁴⁰ I avsnitt 1.4 ovenfor beskrev jeg hvordan gangen frem til studiens fundmanetale begrep – pedagogiske intensjoner – var preget av en induktiv-deduktiv tilnærming (Tjora 2010). Det samme gjelder for så vidt det er snakk om forholdet mellom koding, fortetting og fortolkning. Kodingen har utviklet seg i lys av fortettingen, fortettingen i lys av tolkninger, som i sin tur har virket tilbake på utviklingen av koder. – I likhet med Kvale & Brinkmann har også Howard Becker fremhevet hvordan kvalitative forskningsintervjuer er velegnet (sakssvarende) for å uteske noens forståelse og/eller oppfatninger. Det er fordi de data som da resulterer er en beskrivelse av og/eller beretninger om nettopp dette. Hvis man gjennomfører flere intervjuer, kan man videre begynne å se etter fellestrekk eller mønstre i et materiale (f.eks. Becker1998, 67ff) og slik generere belegg for en påstand som er mer omfattende enn hvis man baserer seg på bare en respondent. – Det er store og kompliserte vitenskapsteoretiske spørsmål knyttet til hvilken epistemisk status den kunnskap har som genereres under kvalitative intervjuer, noe som gjenspeiles i språkbruk på feltet, Mens Kvale og Brinkmann snakker om kunnskapsproduksjon, poengterer David Silverman hvordan «The most popular approach is to treat respondents' answers as describing some external reality» (2010, 225). Tilsvarende kan man skille mellom epistemisk realisme og epistemisk konstruktivisme, henholdsvis den oppfatning at a) det finnes en ekstern realitet som lar seg avdekke gjennom intervjuer og b) at realiteten konstrueres i mellommenneskelig samhandling. Når det gjelder sistnevnte er Peter Berger og Thomas Luckmann (1967) det tradisjonelle

3.2 Validitet, reliabilitet, generalisering

Tre begreper er nært knyttet til det kvalitative forskningsintervju: «validitet», «reliabilitet» og «generalisering». Jeg skal nå knytte noen kommentarer til hvert av disse begrepene.

Validitet angår spørsmålet hvorvidt den kunnskap som fremkommer i intervjusammenheng er gyldig (troverdig/sann). David Silverman sier det slik: «'Validity' is another word for truth» (2010, 275) og knytter en studies validitet opp til sannheten av dens konklusjoner.⁴¹ På bakgrunn av et skille mellom intern-, ekstern- og konstruktvaliditet (f.eks. Yin 2014, 45), fremgår det imidlertid at validitet ikke bare angår *resultatene* av en undersøkelse men også de metoder som benyttes (at disse må være valide i betydningen *i stand til å generere gyldig/sann/troverdig kunnskap*). Intern validitet angår dermed spørsmålet hvorvidt en studies indre struktur muliggjør produksjon av gyldig kunnskap, mens ekstern validitet angår spørsmålet hvorvidt valgte fremgangsmåter adresserer de (sosiale) fenomener som studien

utgangspunkt mens en moderne eksponent er Bruno Latour (f.eks. 1983). – Bemerkningene i denne noten tangerer spørsmål knyttet til vitenskapssyn og oppfatning av hva som er vitenskapenes oppgave: å forklare (nomotetiske disipliner) eller å beskrive (idiografiske).

⁴¹ Sannhet er imidlertid et vanskelig begrep. Tradisjonelle skillelinjer går mellom korrespondanseteorier for sannhet, koherensteorier for sannhet og pragmatiske sannhetsteorier. Korrespondanseteorier for sannhet går tilbake til Aristoteles og postulerer at sannhet består i en relasjon (korrespondanse) mellom setninger og verden. Dette synes plausibelt for så vidt som det er snakk om deklorative setninger («Flasken står på bordet»), men fremstår som mindre sannsynlig ved andre eksempler («Jeg lover deg å komme»). Koherensteorier for sannhet postulerer at sannhet er en egenskap ved setninger, ikke en relasjon mellom setninger og verden. Sanne setninger, på en koherensteori, er de setninger som overensstemmer med andre setninger (som vi anser som sanne). Eksempel: Når en mistenkt i et forhør motsier seg selv kan vi være sikre på at vedkommende ikke snakker sant (men vi vet ikke dermed hva som faktisk er tilfelle). Pragmatiske sannhetsteorier nedskalierer betydningen av sannhet som en relasjon mellom setninger og verden ytterligere, i det den hevder at for så vidt setninger fungerer, det vil si fyller en funksjon eller oppgave, så kan vi gjerne kalle dem for sanne. På et pragmatisk perspektiv er det uansett mindre interessant hva vi kaller setninger enn hvilken rolle eller oppgave setningene fyller. Eksempel: Anta at et flyttebyrå skal «flytte» et symfoniorkester, det vil si sørge for at alle orkesterets instrumenter hentes og bringes fra A til B. En representant fra flyttebyrået møter med en representant fra orkesteret og orkesterets mann sier: – Vi har tenkt at det er hensiktsmessig hvis dere begynner med å flytte strykerne, så tar treblåserne, så messingblåserne og perkusjonsinstrumentene til slutt. Flyttebyråets mann sier: – Jeg vet ikke hva det du sier nå betyr, jeg vet for eksempel ikke forskjellen på tre- og messingblåsere. Hvis du kan beskrive det du vil ha flyttet i form av vekt og form, så er det langt mer hensiktsmessig for min del. Her er det ikke lett å avgjøre hva *sannhet* består i. – Det er uklart hvilken sannhetsteori Silverman forutsetter i sitatet over. Rett før egen definisjon av «validity» siterer han Hammersley som hevder at «truth ... [is to be] interpreted as the extent to which an account accurately represents the social phenomena to which it refers» (sitert etter Silverman 2010, 275). Dette synes å gi en viss vekt til at Silverman forutsetter en korrespondanseteori for sannhet. – I avsnitt 3.3 nedenfor diskuterer jeg begrepene fullstendighet, konsistent, etterprøvbarehet og objektivitet. Disse begrepene representerer på mange måter mer fruktbare tilnærminger til validitet enn sannhetsbegrepet gjør.

omhandler. Konstruktvaliditet angår spørsmålet hvorvidt en studies operasjonaliseringer er sakssvarende/formålstjenlige.⁴²

Reliabilitet angår spørsmålet hvorvidt de metoder som benyttes i intervjusammenheng er til å stole på i den forstand at de genererer de samme resultater for ulike forskere og/eller til ulike tider: «*Reliability* refers to the degree of consistency with which instances are assigned to the same category by different observers or by the same observer at different occasions» (Silverman 2010, 290). For å sikre reliabilitet i denne forstand er forskningsmessig transparens vesentlig, det vil si en gjennomiktig fremstilling av de anvendte metoder, hvilket nettopp muliggjør etterprøvbarehet.

Generalisering angår spørsmålet hvorvidt den kunnskap som fremkommer i intervjusammenheng, og som presumptivt er både valid og reliabel, gjelder kun for det område/de fenomener som er undersøkt eller også i andre sammenhenger, om kunnskapen kan *generaliseres* og i så fall til hva og hvor vidt. Å generalisere betegner å slutte fra en kategori til en annen, men hvor kategorien man slutter til er mere omfattende og derfor har større forklaringskraft enn kategorien man slutter fra. Kategorien man slutter til kan for eksempel være en annen gruppe enn den som er undersøkt eller til andre situasjoner enn den undersøkte.

I kvantitative samfunnsvitenskapelige sammenhenger skjer generalisering ved sampling.⁴³ Den logiske strukturen i sample-generalisering, er at man slutter fra del til helhet.⁴⁴ Fordi det gjelder for et tilfeldig trukket utvalg av den norske befolkning at 10% av dem vil stemme Senterpartiet, så gjelder det for den norske befolkning stort at 10% av dem vil stemme Senterpartiet. Hvordan man kan si det? Fordi utvalget, hvis representativt trukket *representerer* helheten. Man slutter altså fra del til helhet. Det er viktig å fremheve at dette ikke betyr at det er helheten som forklarer delen. Slutningen, generaliseringen, går fra del til helhet, dermed også forklaringsrekkefølgen. Fordi man ikke vet hvilken kategori som gjelder for befolkningen stort («Hvor mange stemmer Senterpartiet?»), forsøker man å avdekke

⁴² Kvale og Brinkmann skiller videre mellom kommunikativ-, intersubjektiv-, medlems-, publikums-, forsker- og pragmatisk validitet (2014, 258ff). I disse sammenhengene er spørsmålet hvem eller hva som legitimerer kunnskapspretensjonen i angjeldende funn.

⁴³ David Abbott har beskrevet kvantitative samfunnsvitenskapelige sammenhenger som SCA-sammenhenger, det vil si sammenhenger hvor *standard causal analysis* finner sted (Abbott 2004, 27).

⁴⁴ Howard Becker har beskrevet den logiske strukturen i sample-generalisering ved termen synekdoke (del for helhet – for eksempel *raske seil over skummende bølge*) (Becker 1998, 67ff).

kategorien. I dette forsøket tar man for seg *et utvalg av* befolkningen stort, kartlegger hva disse mener, også generaliserer man fra utvalget til befolkningen som helhet. Det er altså denne logiske strukturen som kalles *sample-to-population* eller *statistisk generalisering*. Yin sier det slik: «In statistical generalization, an inference is made about a population (or universe) on the basis of empirical data collected about a sample» (Yin 2014, 32).

Men så finnes det også en annen type generalisering. Yin kaller den for analytisk generalisering (2014, 40). Statistisk generalisering, som diskutert ovenfor, er en induktiv slutning: fra en del (*sample*) til en helhet (populasjon). Hvis delen representerer helheten så er slutningen gyldig. Det finnes statistisk baserte metoder for å sikre representativitet i denne sammenheng. Analytisk generalisering er derimot en slutning som er deduktiv: fra en helhet til en del. Her er det ikke snakk om en del som skal representere. Tvert imot har man helheten for seg – og så undersøker man om delen passer inn under helheten. Ifølge Yin er helheten representert ved en påstand ved analytisk generalisering (2014, 21). Et eksempel kan være: «Læringsutbytte betegner læringsmål». Delen er derimot representert ved et kasus, ifølge Yin, det vil si et tilfelle som har status som et eksperiment. Et eksempel i denne sammenheng kan være å undersøke om vitenskapelig ansatte forstår «læringsutbytte» i tråd med påstanden. Det man undersøker er dermed hvorvidt *empirien*, det vil si undersøkelsen, bekrefter eller avkrefter påstanden man har formulert. I den grad påstanden bekreftes, kan eksempelet generaliseres til påstanden. I den grad den avkreftes vet man at påstanden ikke kan være korrekt.

Hvis spørsmålet er hvordan validitet og reliabilitet er søkt ivaretatt i denne studien, er svaret at studien sikter mot transparent og oversiktlig fremstilling av både tematiske områder, forskningsspørsmål, anvendte perspektiver og metoder og forskningsmessige resultater. Fordi den indre- og konstruktvaliditet på denne måten er ivaretatt, er det mulig å vurdere også den validitet som angår eksterne forhold. Hvis fremstillingen av den forskningsmessige design kan ansees som tilfredsstillende i denne forstand, er studien også reliabel, det vil altså si dens resultater må vurderes som troverdige. Hvis spørsmålet er hvorvidt studiens resultater lar seg generalisere er svaret at det ikke kan være snakk om annet enn analytisk generalisering i forbindelse med studien. Jeg har altså intervjuet 14 personer i forbindelse med studien og jeg har ingen pretensjoner når det gjelder å slutte fra det disse sier til hva som gjelder for flere/mange/alle universitetsansatte. Derimot har jeg pretensjoner i retning

av å slutte fra begreper som «skolekode», «undervisningsaktiviteter» og «formativ vurdering» til utsagn i eget utvalg.

3.3 Vitenskapsteoretisk posisjonering

Ifølge *Store norske leksikon* (SNL) betegner ordet «vitenskap» en «systematisk, metodisk og kritisk undersøkelse, studium eller forskning ... kan også betegne et fagområde som er gjenstand for slik undersøkelse eller forskning ... stiller krav om fyllestgjørende bevis eller begrunnelse for de påstander som fremsettes» (SNL, «Vitenskap»). På denne bakgrunn kan de enkelte vitenskaper klassifiseres på bakgrunn av sine *objekter*, sine *metoder* (måter) eller på bakgrunn av en *blanding* av disse.⁴⁵

Vitenskapsteori kan dermed defineres som en 2.-ordens-, eller meta-disiplin, som «det systematiske studiet av vitenskap» (slik «vitenskap» er definert ovenfor). Som de enkelte vitenskaper har sine objekter, har vitenskapsteorien sin. Men for sistnevnte er altså objektet vitenskap.

Det kanskje mest grunnleggende vitenskapsteoretiske skille går mellom naturvitenskap på den ene siden og samfunns- og humanvitenskap på den annen. Hvis vi **først**, på bakgrunn av skillet mellom vitenskapens objekter og metoder postulert ovenfor, konsentrerer oss om vitenskapens metodebegrep, kan det anføres at mens naturvitenskap, for eksempel fysikk og kjemi, er *eksperimentelle disipliner*, det vil si disipliner hvor uavhengige variabler søkes isolert med det siktemål for øye å undersøke, under kontrollerte former, hvilken effekt de har på avhengige variabler, så er eksperimentelle fremgangsmåter i samfunnsfagene (ofte) illegitime. Hvorfor? Fordi studieobjektet, gjenstanden, i samfunnsfagene (ofte) er mennesker. Og siden mennesker har verdighet, og siden det som har verdighet har rettigheter, og siden det som har rettigheter har interesser – så er det visse ting man ikke kan gjøre mot mennesker hvis det strider mot deres interesser, herunder eksperimenterere.⁴⁶

⁴⁵ Robert Merton har hevdet at «[s]cience is a deceptively inclusive word which refers to a variety of distinct though interrelated items» (1942, 268). I tillegg til at ordet brukes for å betegne bestemte metoder, fremhever Merton hvordan «vitenskap» også betegner «a stock of accumulated knowledge ... [and] a set of cultural values and mores governing the activities termed scientific» (1942, 268).

⁴⁶ Setningen som denne noten står til bærer spørsmål knyttet til forskningsetikk, som jeg altså behandler inngående i kapittel 4 nedenfor. Siden jeg ikke tematiserer forskningsetikkens filosofiske *grunnlag* i kapittel 4 er det verdt å gjøre oppmerksom på hvordan setningen ovenfor illustrerer dette grunnlaget: individer har verdighet og er derfor ukrenkelige. Dette er et kantiansk (i motsetning til et utilitaristisk) tema, hvorfra avledes de ulike formuleringer av det kategoriske imperativ. Én viktig formulering av det kategoriske imperativ er humanitetsformuleringen: «So act as to treat humanity, whether in thine own person or in that of any other, in every case as an end withal, never as a means only» (Kant 1988, 58). – Det finnes en meget interessant

Hvis vi **dernest**, igjen på bakgrunn av skillet mellom vitenskapens objekter og metoder, konsentrerer oss om vitenskapens objektbegrep, kan det dermed anføres at mens naturvitenskapenes objekter er *interesseløse*, er samfunnsvitenskapens objekter *interesserte*. Det er kan hende til og med feil å kalle samfunnsvitenskapens objekter for objekter overhodet. For i den grad mennesket har en essens, så er det at det tolker seg selv og verden omkring seg, at det har planer, prosjekter og formål, eller nettopp: interesser. Mennesket er et subjekt.

Jeg sa ovenfor at de enkelte vitenskaper kan klassifiseres på bakgrunn av sine objekter eller sine metoder eller på bakgrunn av en blanding av disse. Men denne inndeling, som i prinsippet er en todeling, er ikke uttømmende. En tredje mulighet for klassifisering av de ulike vitenskapelige disipliner består nemlig i å konsentrere seg om vitenskapens formålsbegrep, å trekke vitenskapeteoretiske skillelinjer på bakgrunn av hva de ulike vitenskapene *er for*.

En slik beskrivelse går tilbake til Aristoteles og hans skille mellom

- (i) teoretiske,
- (ii) praktiske og
- (iii) tekniske disipliner,

hver med sin særegne rasjonalitetsform, henholdsvis

- (i*) teoretisk,
- (ii*) praktisk og
- (iii*) instrumentell fornuft.

Mens den teoretiske fornuften ifølge Aristoteles søker sanne setninger, søker den praktiske fornuften klokskapsregler når det gjelder handling. Den instrumentelle fornuften søker i sin tur svar på hvilke midler som er formålstjenlige for å nå bestemte mål. Målet selv er ikke oppe til debatt i instrumentell sammenheng, bare hvilke midler som skal benyttes for å nå det. Fysikk og kjemi, kan man dermed hevde, søker teoretisk innsikt, i den forstand at disse disiplinene *er for* utviklingen av sanne påstander. Psykologi og pedagogikk søker derimot god praksis, i betydningen utvikling av dømmekraft, (klinisk) skjønn og profesjonalitet. Det betyr

diskusjon av *straffelovens* etiske grunnlag i form av den ekspertuttalelse Einar Øverenget ga i forbindelse med rettsaken mot Anders Behring Breivik i 2012. Her betones hvordan ikke bare ukrenkelighet men også evne til *ansvar* er avledet menneskets iboende verdighet.

ikke at sannhet er uinteressant i praktiske sammenhenger, men at det ikke er hovedsaken. Ingeniørfag søker i sin tur *solide saker*, i betydningen varige, hensiktsmessige og trygge gjenstander. Deres hensikt er fremstillingen av dette.⁴⁷

Knut Erik Tranøy har argumentert for et skille mellom allmennvitenskapelige og fagspesifikke vitenskapelige metoder. I den forbindelse har han hevdet at «[f]ullstendighet, konsistens og objektivitet er navn på *allmennvitenskapelige* metodologiske normer» (1986, 134; min utheving). I et vitenskapsteoretisk perspektiv er en undersøkelse av hva som ligger i fullstendighet, konsistens og objektivitet dermed et interessant spørsmål. Tranøy argumenterer for at ordene betyr ulike ting innenfor de forskjellige disipliner: «I en logisk kalkyle ... kan fullstendighetskravet være uttrykkelig definert ... slik at det lar seg *bevise* om kravet er oppfylt» (1986, 134). «I humaniora blir [derimot] slingringsmonnet for fullstendighetskravet stort» (1986, 135) – siden problemet her ofte ikke er å bevise noe, men å vekke grader av relevans. En tredje mulig tolkning av «fullstendig» går ifølge Tranøy i retning av «representativitet» (1986, 135). Kravet om fullstendighet i historiefaget er et eksempel i denne sammenheng. Også når det gjelder *konsistens*, en annen allmennvitenskapelig norm, ligger det ifølge Tranøy ulike presiseringer til grunn i de ulike fag. Han skisserer fire mulige tolkninger: ikke-kontradiksjon, konsekvens, sammenheng og koherens (1986, 136f). Sistnevnte, som er det mest relevante i samfunnsvitenskapelige sammenhenger, presiserer Tranøy ytterligere i retning av relevans og fruktbarhet.

Når det gjelder objektivitet argumenterer Tranøy for at det «kan bety høyst ulike ting i ulike vitenskaper» (1986, 141). I naturvitenskapene benyttes «objektiv ofte for å betegne at en vitenskaps forskningsobjekter har subjekt-uavhengig og derfor objektiv eksistens ... [det] går altså på forskningsobjektene egenart» (1986, 139f). Objektivitetsbegrepet i samfunns- og

⁴⁷ Instrumentell fornuft svarer ikke på hvorvidt målet er verdt å etterstrebe (i den grad man ønsker svar på det må den praktiske fornuft mobiliseres), bare om hvilke handlinger som er hensiktsmessige gitt at man ønsker å nå det bestemte målet. – Skillelinjene som trekkes opp ovenfor er idealtypiske. En fyllestgjørende karakteristik av «en vitenskap» vil åpenbart måtte ta hensyn til både dens metode, dens formål og dens objekter. Dessuten vil en karakteristik måtte ta hensyn til at de aller fleste disipliner er blandingsformer. Det er for eksempel fullt mulig at en disiplin både søker sanne setninger og utvikling av dømmekraft og skjønn. Sir David Ross har i en diskusjon av Aristoteles uttrykt dette poenget slik: «[T]he immediate purpose of each [the theoretical, the practical and the productive sciences] is to know, but their ultimate purposes are respectively knowledge, conduct and the making of useful or beautiful objects» (1945, 20). Her skiller Ross mellom formål på ulike nivåer. På den bakgrunn er det ikke noe i veien for å mene at også praktiske disipliner søker sanne påstander. Men det er noe i veien med å hevde at sanne påstander er deres ultimate mål.

humanfag er derimot et «metodologisk objektivitetsbegrep, knyttet til muligheten og bruken av ... intersubjektivt aksepterte vitenskapelig metoder» (1986, 140).

Foreliggende studie er en teoretisk og empirisk studie. På bakgrunn av det aristoteliske skjema presentert ovenfor innebærer det at studien sikter mot sanne setninger. «Sannhet» skal imidlertid her forstås i retning av «koherens», ikke i retning av «korrespondanse». I tråd med Tranøy skal jeg fremheve (indre) sammenheng og konsistens som de vesentlige vilkår for sannhet, ikke subjekts-uavhengighet eksistens. Objektivitet, i studiens perspektiv, skal dermed tolkes i retning av «intersubjektivitet», ikke i retning av «det som kan eksistere uavhengig av menneskelig persepsjon».

Men sanne setninger, igjen på Aristoteles' skjema, er ikke det eneste studien sikter mot. Den har nemlig også et praktisk siktemål, i den forstand at den søker å bidra til utvikling av dømmekraft og profesjonalitet innenfor det pedagogiske fagfelt, og slik til en mer informert praksis. Som diskutert ovenfor er sannhet og god praksis ikke gjensidig utelukkende kategorier. På den bakgrunn: Studiens siktemål er sanne setninger i betydningen setninger som er konsistente, koherente og intersubjektivt akseptable; som er metodisk sikret i form av transparent beskrevet og fagfelle-aksepterte fremgangsmåter. Ambisjonen er at disse setningene skal oppfattes som relevante, fruktbare og brukbare i (videre) utvikling av profesjonelt skjønn.

3.4 Om forklaring

Andrew Abbott har argumentert for at «explanation is the purpose of social science» (2004, 5) og at «[s]ocial science aims to explain social life» (2004, 8), hvorpå han skiller mellom følgende typer forklaring:

- (i) pragmatiske,
- (ii) semantiske og
- (iii) syntaktiske (2004, 8ff).

Om førstnevnte type sier han at «something is an [pragmatic] explanation when it allows us to intervene in whatever we are explaining» (2004, 8). I Blooms reviderte taksonomi, allerede omtalt i avsnitt 2.1 ovenfor og viktig i artiklene nedenfor, grupperes «explaining» som en undergruppe av «understanding». Det heter videre at den kognitive prosessen «explaining» består i «constructing models», for eksempel «constructing a cause-and-effect

model of a system» (Anderson et al 2001, 304). Denne definisjonen stemmer godt overens med Abbotts redegjørelse for pragmatisk forklaring.

Om syntaktiske forklaringer heter det hos Abbott at «we have an [syntactic] explanation of something when we have made a certain kind of argument about it: an argument that is simple, exclusive, perhaps elegant» (2004, 9). Syntaktiske forklaringer, ifølge Abbott, har dermed å gjøre med egenskaper ved argumenter, hovedsakelig de egenskaper som angår argumenters logisk form. Abbott diskuterer Carl Hempels ide om *covering laws*: at det å forklare, ifølge Hempel, er «to demonstrate that the starting conditions in the case we want to explain fit the hypothesis conditions of some general covering law» (2004, 12). Abbotts eksempel på en *covering law* er følgende: «Ved flertallsregjeringer i et land, vil slike ha stor innflytelse på praktisk politikk». Så kan man empirisk demonstrere at i en situasjon med flertallsregjering, for eksempel Norge i perioden 1945-1961, så hadde Arbeiderpartiet stor innflytelse på praktisk politikk, for deretter å hevde å ha forklart hvorfor Arbeiderpartiet hadde stor innflytelse på norsk politikk i angjeldende periode. «By combining the general law with a demonstration that our particular case fits the condition of the law, we can use the conclusion of the law to explain the particular outcome» (2004, 12).

Semantiske forklaringer, hevder Abbott,

stop [us] looking for further accounts of ... something. An [semantic] explanation is an account that suffices (2004, 8f) ... [it] works by transposing the thing we want to explain from a world that is less comprehensible to one that is more comprehensible ... [and] defines explanation as *translating* a phenomenon from one sphere of analysis to another until a final realm is reached with which we are intuitively satisfied (2004, 10)

Abbott setter deretter de ulike formene for forklaring i sammenheng med etablerte vitenskapelige metoder eller strategier. Pragmatiske forklaringer er ifølge forfatteren operative i *Standard causal analysis*-sammenhenger. Grovt kan slike sammenhenger karakteriseres som kvantitativt baserte forsknings-sammenhenger, hvor undersøkelser av hvordan uavhengige variabler påvirker eller korrelerer med avhengige gjøres, basert på en *sample-logic* (2004, 19ff). Semantiske forklaringer er derimot fremtredende i etnografiske, fenomenologiske og case-sammenhenger. Dette, grovt, er kvalitativt baserte forsknings-sammenhenger hvor man ikke undersøker hvordan variabler korrelerer basert på en ide om en *sample-to-poulation-ratio*, men hvor man studerer «a unique example in great detail»,

eller søker «similarities and contrasts in a small number of cases» (2004, 14). Sistnevnte kaller Abbott «small-N analysis». Syntaktiske forklaringer har ifølge Abbott ikke en bestemt metodisk tilhørighet, men kan anvendes i de fleste sammenhenger (hvilket også eksempelet ovenfor indikerer). Typiske anvendelser er likevel i fag som demografi og økonomi (2004, 24).

I den grad foreliggende studie forklarer så forklarer den hovedsakelig i semantisk forstand – ved å forsøke å tilbakeføre noe ukjent/uklart til noe kjent/avklart. Det betyr ikke at jeg ikke også søker elegante argumenter, overbevisende i kraft av sin form, men at hovedvekten ligger på å gjøre noe forståelig i kraft av noe som allerede er forstått.⁴⁸

3.5 Sammenfatning av kapittelet

I dette kapittelet har jeg presentert og diskutert de perspektiver og metoder som er operative i studien. I kortform er dette analytisk pedagogisk filosofi, empirisk semantikk og kvalitative forskningsintervjuer. Videre har jeg posisjonert studien vitenskapsteoretisk, først ved begrepene objekt, metode og formål, dernest ved begrepene objektivitet, fullstendighet og konsistens. Jeg har også diskutert hvorvidt, og på hvilken måte, studien kan sies å forklare. Under diskusjonen av de ulike disipliners ulike objekter gjorde jeg gjeldende at samfunnsvitenskapene har mennesker som sine «objekter», hvilket legger metodiske føringer. Det er forskningsetikk i dette perspektiv som er tema i neste kapittel.

⁴⁸ Semantisk forklaring kan sees som overbegrep i forhold til begrepene koding, fortetting og fortolkning. Under disse operasjoner handler det jo om å gjøre noe som ikke er forstått forståelig ved å tilbakeføre det til noe som er forstått allerede. – Legg ellers merke til at forklaring i form av semantisk forklaring kan bidra til å understreke hvorfor en litteraturvurdering er vesentlig i en studie som dette. Litteraturvurderingen fremsetter nettopp de kategorier som det uforståtte skal forstås i lys av.

Kapittel 4. Studien i forskningsetisk perspektiv: CUDOS, saklighetsnormer og NESH

I dette kapittelet skal jeg diskutere utvalgte forskningsetiske tema. Tre nøkkelord i den forbindelse er *CUDOS*, *saklighet* og *NESH*. Jeg skal videre, fortløpende, anvende innsikter fra denne diskusjonen på forskningsetiske spørsmål i egen studie. Avslutningsvis i kapittelet knytter jeg noen refleksjoner til begrepet samfunnsetikk.

Formålet med kapittelet er å demonstrere hvordan studien forholder seg til forskningsetiske spørsmål og problemer. Formålet med *dette* (og altså et formål av 2. orden) er å bidra til studiens overordnede refleksivitet/transparens (og dermed til studiens «objektivitet» forstått som «intersubjektiv tilgjengelighet» som dette er redegjort for i avsnitt 3. 4 ovenfor). En overordnet ambisjon i kapittelet er å vise «hvordan etiske spørsmål ... er integrert i alle faser av en ... undersøkelse» (Kvale & Brinkmann 2014, 79). Det er særlig dette poenget som begrunner diskusjonen av saklighet nedenfor.

For at det skal være klart allerede innledningsvis hva jeg mener med «forskningsetikk» vil jeg sitere fra *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*:

Begrepet 'forskningsetikk' viser til et mangfoldig sett av verdier, normer og institusjonelle ordninger som bidrar til å konstituere og regulere vitenskapelig virksomhet. Forskningsetikken er i siste instans en kodifisering av praktisert vitenskapsmoral» (NESH 2006, 5).

Dette kan man forstå som en *bruksmåtebeskrivende* definisjon av «forskningsetikk» og det er altså denne definisjonen som ligger til grunn i det videre.

4.1 CUDOS

CUDOS er et akronym. Akronymets opphavsmann er Robert Merton. Ordene akronymet er konstruert av er *communism*, *universalism*, *disinterestedness* og *organized scepticism*. Ifølge Merton sammenfatter ordene forskningens *ethos*, det vil si «that affectively toned complex of values and norms which is held to be binding on the man [and woman] of science» (Merton 1942, 268f). Jeg skal nå forklare disse normer og verdier nærmere og altså løpende vurdere momenter i egen studie opp mot dem.⁴⁹

⁴⁹ Det finnes alternative formuleringer av forskningens *ethos*. Ludwig Wittgenstein snakker for eksempel gjennomgående om *intellektuell redelighet* som (d)en sentral(e) del av å være forsker: plikten til ikke å si mere enn man står inne for. Wittgensteins formulering er mindre presis enn Mertons. Ulempen med dette er at det blir mindre klart hva fordringen angår. Fordelen er imidlertid at fordringen dermed kan oppleves som altomfattende. I så fall kan man argumentere for at intellektuell redelighet tangerer spørsmål knyttet til

Communism. I følge Merton er *communism* ment i «the nontechnical and extended sense of common ownership of goods ... The substantive findings of science are a product of social collaboration and are assigned to the community» (1942, 273). Motsetningen til *communism* er i denne sammenheng «secrecy[, it] is the antithesis of this norm» (1942, 274).

Communism er «reinforced by the institutional goal of advancing the boundaries of knowledge and by the incentive of recognition which is, of course, contingent upon publication» (1942, 274) og «The communal character of science is further reflected in the recognition by scientists of their dependence upon a cultural heritage ... and [the] selectively cumulative quality of scientific achievement» (1942, 275).⁵⁰

På to unntak nær er studiens artikler publisert eller i ferd med å bli det (antatt/*in press*).⁵¹

Under utarbeidelsen av artiklene har jeg nytt godt av den sosiale samhandling som kjennetegner akademia. Jeg har for eksempel latt meg veilede (av en professor i pedagogikk), jeg har gjennomgått såkalt «Midtveis-vurdering» (også av en professor i pedagogikk) og jeg har presentert egen forskning, både for ansatte ved UiT og for fagfeller på konferanser. I alle disse sammenhengene har jeg mottatt kritiske tilbakemeldinger som har *advanced mine boundaries of knowledge*. Videre har samtlige av studiens artikler gjennomgått intensive runder med *revision* før antakelse/publikasjon og i forlengelse av fagfellevurdering. *Kappen* er i sin tur vurdert av tre fagfeller. En førsteamanuensis i universitetspedagogikk og en professor emerita i spesial-pedagogikk har lest, kommentert og kritisert kappen. En professor i pedagogikk har videre vært såkalt «Slutt-leser» for arbeidet og har gitt dyptpløyende tilbakemeldinger.

Studien er også influert av lesning av pedagogisk-, filosofisk-, pedagogisk-filosofisk- og samfunnsvitenskapelig litteratur gjennom flere år. Det eldste siterte arbeid i studien går tilbake til 300-tallet før vår tidsregning, mens det yngste arbeidet som siteres er fra 2017.

(akademisk) danning. Se i denne sammenheng Janne Haaland Matlary (2011), Mariann Solberg (2010) og Ingerid Straume (2013).

⁵⁰ Merton hevder altså at motsetning til *communism* (i hans forstand) er *secrecy*. *Private ownership of ideas* er imidlertid et annet alternativ. Det synes som dette er tingenes orden innenfor stadig større deler av forskningsallmenningen, i særlig grad innenfor teknologiske fag og medisin.

⁵¹ Artikkel 1: «Inside the Black Box: On the Concepts 'Teaching' and 'Learning' and the Connections between Them» (kapittel 8 nedenfor) og artikkel 5: «Intensjon eller resultat? Om forståelsen av læringsutbytte blant vitenskapelig ansatte i norsk høyere utdanning» (kapittel 12 nedenfor) er i skrivende stund ikke antatt. Artikkel 1 ligger for tiden til vurdering i et internasjonalt pedagogisk tidsskrift, mens artikkel 5 ligger til vurdering i et nordisk pedagogisk tidsskrift.

Denne litteraturen, som i alle fall delvis fremgår av litteraturlisten, er et uttrykk for min kulturelle arv.

Studien er grunnleggende influert av omtalte forhold. Uten *communism* i denne forstand ville studien utvilsomt vært svært annerledes. Men også følgende er verdt å betone: *Communism*, i Mertons forstand, er en mynt med to sider. Når studien nå er ute av mine hender innebærer det at *the community* overtar råderetten over den. Studien befinner seg nå i det rom som Willifrid Sellars har kalt *the logical space of reasons* og hvor eneste regel er at alt kan motsies – hvis det gjøres på velbegrunnet vis.⁵² Det gjenstår dermed å se om studien vil ha ringvirkninger i form av å innrømmes innpass som bidrag til vitenskapelig utvikling – eller om den vil bli forbigått i stillhet.

Universalism. Ifølge Merton innebærer universalisme at «truth-claims, whatever their source, are to be subjected to pre-established impersonal criteria: consonant with observation and with previously confirmed knowledge» (1942, 270). Universalisme, i betydningen kriteriesikret søken etter sannhet, umuliggjør dermed både «particularism ... [og e]thnocentrism» (1942, 270).

Studien siktemål, som diskutert i avsnitt 3.2 ovenfor, er todelt: sannhet/sanne setninger og å bidra til didaktisk praksis. Redegjørelsen for perspektiver og metoder, samme sted, kan sees som angivelsen av de upersonlige kriterier som sannhetsgehalten til studiens setninger skal måles mot. Alternativt uttrykt: I studiens perspektiv er de setninger som innfrir vis-a-vis angitte perspektiv- og metodekrav å anse som sanne. Imidlertid angir angivelsen av upersonlige kriterier bare en *nødvendig* betingelse for universalisme, ikke også en betingelse som er *tilstrekkelig*. Universalisme, i Mertons forstand, innebærer i tillegg at setningene overensstemmelse med allerede etablert kunnskap. Sistnevnte forhold kan bidra til å forklare hvorfor litteraturvurderingen i kapittel 2 er vesentlig – fordi den diskuterer den kunnskap som allerede er etablert (*previously confirmed knowledge*).

Disinterestedness. Ifølge Merton betegner dis-interesse i denne sammenheng interesseløshet (i motsetning til å være interessert, på den ene siden og uinteressert, på den annen), det vil si at man ikke har (personlige eller private) interesser knyttet til å fremstille

⁵² Sammenlikn følgende: «[P]ropositions are characteristically doubttable, confirmable and capable of dispute. Even though no one has occasion to question them, we can imagine that someone might» (Wolgast 1987, 151).

bestemte resultater. Dis-interesse i denne forstand er dermed det motsatte av *bias* og/eller tendens, altså at en fremgangsmåte er rigget slik at bestemte (forutsatte) resultater følger.⁵³ Dis-interesse er først og fremst en egenskap ved institusjoner, ifølge Merton, bare i andre rekke ved personer. Det er først og fremst forskningsinstitusjoner som er/bør være dis-interesserte. Når forskningsmessig plagiat, fusk og fabrikkering ikke er mer fremtredende enn det er, skyldes det ifølge Merton nettopp institusjonelle forhold i denne forstand: «[S]cientific research is under the exacting scrutiny of fellow experts ... [and] the activities of the scientist are subject to rigorous policing» (1942, 276).⁵⁴

Som diskutert i avsnitt 3.3 ovenfor sikter studien mot transparent fremstilling. Transparent fremstilling minimerer faren for at studiens resultater skyldes *bias* siden det i så fall er mulig å ettergå og etterprøve studiens påstander, resonnementer, argumenter og slutninger. At studiens artikler har vært under «the exacting scrutiny of fellow experts», i form av fagfellevurdering, underbygger dis-interesse i denne forstand. Det sannsynliggjør at (jeg har klart å sannsynliggjøre at) studiens resultater ikke skyldes plagiat, fusk og fabrikkering, men altså er dis-interesserte.

Organized skepticism. I filosofien betegner «skeptisisme» (den mer eller mindre radikale) tvil angående om vi faktisk vet det vi mener å vite (Opdal 2001, 5). Retningen går tilbake til antikken (Pyrrho), men er i moderne sammenheng uløselig knyttet til navnet Rene Descartes. Descartes' prosjekt var å avdekke et sikkert, i betydningen logisk ubetvilelig, grunnlag på hvilket en aksiomatisk vitenskap kunne bygges. Han fant grunnlaget – *i selvets sikkerhet om egen pågående tenkning*. Alt annet, herunder tradisjon, persepsjon, den eksterne verden, matematikk og til og med logikk, var det ifølge Descartes mulig å betvile. Man kan argumentere for at Descartes var tidlig ute med å praktiserte organisert skeptisisme i Mertons forstand, i alle fall foretok han en «temporary suspension of judgement and the detached scrutiny of beliefs in terms of empirical and logical criteria» (1942, 277). Det er uansett dette som ligger i termen som Merton forstår den: «a

⁵³ «Tendens» diskuteres inngående i avsnitt 4.2 nedenfor.

⁵⁴ Hallvard Fosshem, tidligere sekretariatsleder for NESH, har ved en anledning omtalt plagiat, fusk og fabrikkering som *the dark side of CUDOS* (innlegg på *Kurs i forskningsetikk*, SVF-8038, UiT – Norges arktiske universitet, februar 2014). På denne bakgrunn er det kanskje rimelig å omtale forskningens institusjoner som *the force*.

methodological and an institutional mandate» (1942, 277) i retning av (evigvarende og vidtrekkende) kritisk undersøkelse.⁵⁵

Under den såkalte midtveisvurderingen av studien, fikk jeg spørsmål om hvordan jeg overordnet ville karakterisere min måte å jobbe på. Jeg svarte da at det er vanskelig for meg å ikke jobbe kritisk, det vil si *spørrende* i både intern (*checking*) og ekstern (*critique*) forstand. Som beskrevet i avsnitt 1.4 ovenfor var «gnisten» som tente min interesse at jeg ikke forsto innholdet i begrepet «generell kompetanse» som dette benyttes i NKR. Denne gnisten var ekstern i forhold til NKR. Likedan har jeg kritisk undersøkt både begrepene «undervisning», «læring» og «læringsutbytte» i studiens artikler. Dette arbeidet lar seg beskrive som kritisk i både intern og ekstern forstand. Å jobbe kritisk spørrende på denne måten er å jobbe skeptisk i Mertons. Jeg har gjennomgående forsøkt å *utsette bedømmelse* for å *kritisk undersøke forutsetninger* ut fra både *logiske og empiriske* kriterier.⁵⁶ Det er nok riktig å beskrive min skeptisisme som i utgangspunktet uorganisert. Men det er også riktig å si at etter hvert som jeg har lest og tenkt meg inn i ting, har min skepsis blitt mer og mer organisert i betydningen strukturert, målrettet og informert. Jeg håper studien gjør dette tydelig.

Normene sammenfattet under akronymet CUODS er de forskningsetiske normene enhver forsker ifølge Merton er forpliktet på, de uttrykker forskningens *ethos*. Som det fremgår angår normene både personetikk, prosessetikk, resultatetikk og samfunnetikk. Eller med andre ord: Normene angår både forskerens objekter, hennes fremgangsmåte, hennes produkt og hennes formål. Jeg har over beskrevet og diskutert hvordan foreliggende studie forholder seg til Mertons forståelse av dette normsettet. Jeg skal nå utvikle denne diskusjonen noe. Det skal jeg gjøre i form av å foreta en analyse av *forskningsprosessen* i forskningsetisk forstand (prosessetikk). Analysens byggesteiner er de næssianske normene

⁵⁵ For å få frem det radikale i *organized scepticism* kan en distinksjon fra Blooms reviderte taksonomi være hensiktsmessig. Forfatterne skiller her mellom *checking* og *critiquing*. Mens «[c]hecking involves testing for *internal* inconsistencies or fallacies» (Anderson et al 2001, 83; min utheving), så innebærer «[c]ritiquing ... judging a product or operation based on *externally* imposed criteria and standards (2001, 84; min utheving). *Organized scepticism* skiller ikke mellom *checking* og *critiquing*, hvilket innebærer at begge deler er mulige tolkninger av Mertons term.

⁵⁶ Sammenlikn dette med beskrivelsen av et av studiens perspektiver i avsnitt 3.1 ovenfor: «Studien er innrettet på å undersøke, analysere og kritisere de ord, uttrykk og begreper som benyttes om pedagogiske intensjoner – slik som «pedagogisk intensjon» er presisert ovenfor. Siktemålet er å bringe frem, det vil si klargjøre, underliggende pedagogiske antagelser og forutsetninger».

for saklighet. Det er fordi saklighetsnormene representerer et hensiktsmessig utgangspunkt for diskusjon av prosessetikk i studiens sammenheng.

4.2 Forskningsetikk og saklighetsnormer

Arne Næss har formulert seks normer for saklig meningsutveksling i debatter (Næss 2002, 108ff). Arild Pedersen, professor emeritus i filosofi ved Universitetet i Oslo, har foreslått å legge Næss' saklighetsnormer til grunn også i nettdebatter (Pedersen 2012). I denne studien legges de næssianske saklighetsnormer til grunn enda litt videre: under utvelgelse til, tilberedning av, presentasjon av og vurdering av forskningsprosessen. Som beskrevet i innledningen til dette kapittelet er formålet med diskusjonen av saklighet å vise hvordan etiske spørsmål er integrert i alle deler av undersøkelsen. Med dette formål for øye setter jeg forløpende innsikter fra diskusjonen i sammenheng med forskningsetiske forhold i egen studie.

Næss' saklighetsnormer er 6 i tallet. I tillegg til normene opererer han med det han kaller en utgangsformulering for hver norm:

Hovednorm A: Mot tendensiøst utenomsnakk. **Utgangsformulering:** Hold deg til saken.

Hovednorm B: Mot tendensiøse gjengivelser. **Utgangsformulering:** En formulering ... bør være nøytral i relasjon til ... stridspunkter.

Hovednorm C: Mot tendensiøs flertydighet. **Utgangsformulering:** Et innlegg bør ikke lide av flertydighet [slik at] tilhørerne blir villedet m.h.t. hva debattantene er rede til å innestå for.

Hovednorm D: Mot tendensiøs bruk av stråmenn. **Utgangsformulering:** Tillegg ikke motstanderen standpunkter som han [eller hun] ikke går god for.

Hovednorm E: Mot tendensiøse originalfremstillinger. **Utgangsformulering:** En fremstilling (iakttagelsesrapport eller teori) bør unngå at tilhøreren eller leseren får et skjevt bilde som tjener én parts interesser på bekostning av andres.

Hovednorm F: Mot tendensiøs tilberedelse av innlegg. **Utgangsformulering:** Kontekst eller ytre omstendigheter som ikke har med saken å gjøre, bør holdes nøytrale (Næss 2002, 108ff)

Hovednorm A normerer at saklighet er uforenelig med utenomsnakk, det vil i denne sammenheng si forskningsmessige bidrag med lav og/eller manglende relevans. Eksempel på utenomsnakk: Per: «Formativ vurdering innebærer en pedagogisk nyvinning». Pål: «Jeg mener vi må undersøke hvorfor en 5-fakultets-modell ble valgt». Relevans styrkes ved at bidrag er velegnet til å oppklare.

Jeg har i studien gjennomgående forsøkt å holde meg til saken, det vil si forsøkt å unngå utenomsnakk. Saken er i studiens sammenheng «utvalgte pedagogiske intensjoner» som dette er (regelgivende og operasjonelt) definert i kapittel 1. Alt som ikke er relevant i denne sammenheng er per hovednorm A å regne som utenomsnakk. Samtidig har det åpenbart vært et mål å behandle «pedagogiske intensjoner» *fyllestgjørende* i studien – innenfor de rammer en PhD-avhandling setter når det gjelder omfang og tids-/ressursbruk. Det er som et uttrykk for spennet mellom utenomsnakk, på den ene siden, og fyllestgjørende, på den annen, at hovednorm A kommer til sin rett.⁵⁷

Når det gjelder deler av studien har fagfeller innvendt at litteraturen jeg støtter meg på er utdatert. Dette gjelder riktignok kun vurderingen av artikkel 1, men det er like fullt en anklage som er alvorlig siden utdatert litteratur nærmest per definisjon kan karakteriseres som utenomsnakk – som noe som ikke angår saken slik saken er formulert og behandlet i forskningens front. En distinksjon mellom *datert* og *utdatert* kan imidlertid vise seg fruktbar her. Alt har jo en dato, og er for så vidt datert. Det er likevel stor forskjell på det å *ha* en dato og det å *gått ut* på dato. Deler av litteraturen jeg støtter meg på i artikkel 1 er datert (den er gammel). Den er etter mitt syn likevel ikke utdatert – fordi den eksemplarisk fremstiller eller tematiserer spørsmål og problemer som fremdeles er uløste.

I forbindelse med hovednorm A er også følgende et interessant fenomen: Mens saken er opp til forfatter å angi/formulere, er vurderingen av utenomsnakk, og altså eventuelt brudd på hovednorm A, det ikke. Det er altså ikke slik at en forfatter alene avgjør hva som angår saken. Tvert imot manifesterer forskerfellesskapet relevans-standarder som i alle fall delvis kommer til uttrykk i *the exacting scrutiny of fellow experts* (jf. diskusjonen av Merton i avsnitt 4.1 ovenfor). Et uttrykk for denne *scrutiny* er fagfelleevaluering av artikler og andre forskningsbidrag.

Hovednorm B normerer at saklighet er uforenelig med ikke-nøytrale gjengivelser, det vil si presentasjon/fremstilling av forskningsmessige bidrag hvor fremstillingen er *skjev* i den

⁵⁷ Som diskutert i avsnitt 3.3 ovenfor angir Knut Erik Tranøy *fullstendighet* som en allmennvitenskapelig norm. Fullstendighet innebærer et strengere krav enn fyllestgjørende, men de to «peker» i samme retning. Tranøy understreker imidlertid hvordan fullstendighet betyr noe annet i humaniora og samfunnsvitenskap enn i formale disipliner. I humaniora dreier det seg ofte om å vekte grader av relevans. – Fyllestgjørende, som ordet brukes i avsnittet som denne noten står til, innebærer at denne vektingen er foretatt. Vektingens konkretisering foreligger i form av studiens diskusjoner av tematiske, metodiske og forskningsetiske forhold foretatt, henholdsvis, i kapitlene 2, 3 og 4.

forstand at den forfordeler en posisjon. Næss nevner sitatfusksom eksempel: «Man siterer ... en enkelt formulering eller et avsnitt løsrevet fra sin kontekst slik at den ... blir tolket på en måte som er svært forskjellig fra det forfatteren mente å uttrykke» (2002, 114).

Jeg har gjennomgående forsøkt å presentere nøytrale beskrivelser i studien, både når det gjelder (i) primær- og sekundærlitteratur og (ii) iakttagelser. Når det gjelder (i) kommer dette hovedsakelig til uttrykk i kapittel 2 ovenfor og i *review*-delene av de enkelte artikler, men også i studiens øvrige deler har det vært viktig for meg å påse at mine gjengivelser er nøytrale. Når det gjelder (ii) kommer dette hovedsakelig til uttrykk i gjengivelsene av mine informanternes utsagn som disse er høstet i intervju-situasjon.⁵⁸

En av fagfellene som har vurdert artikkel 1 hadde nokså alvorlige innvendinger når det gjelder mine gjengivelser av primær- og sekundærlitteratur i artikkelen. Vedkommende mente at min fremstilling av Dewey var skjev fordi den ikke egentlig var en gjengivelse av Dewey, men en attribusjon på bakgrunn av en lesning som var *for* selektiv og altså *skjev*. Vedkommende anklager meg eksplisitt for å ha sitert Dewey ikke-nøytralt og slik skapt en posisjon (stråmann) som er svært forskjellig fra det Dewey egentlig mente å uttrykke (her flyter hovednorm B dermed over i hovednorm D). Samme fagfelle anklaget meg videre for ikke å gjengi Paul Hirsts endelige posisjon i artikkelen, men en posisjon som han (Hirst) etter hvert tok eksplisitt avstand fra. Begge disse innvendingene er innvendinger mot studiens gjengivelse av primær- og sekundærlitteratur, dermed mot studiens saklighet, dermed mot den prosessetikk studien legger for dagen, dermed mot studien i forskningsetisk lys.

Fra forfatterperspektiv ser saken derimot slik ut: Det er ikke primært Deweys eller Hirsts *posisjoner* jeg er ute etter å gjengi i den aktuelle artikkel, men *oppfatninger om undervisning og læring*. Det er kanskje til og med feil å kalle det som foregår i artikkelen for en gjengivelse – det er like mye å sette navn på oppfatninger (for slik å lettere kunne holde ulike oppfatninger fra hverandre). Navngivningen er riktignok ikke hentet ut fra luften, både Dewey og Hirst er absolutt korrekt sitert i artikkelen. Men det sentrale i teksten er ikke *hvem* som hevder men *hva* som hevdes. Som jeg demonstrerer i artikkelen er det gode grunner for

⁵⁸ Av avsnittet som denne noten står til fremgår det at hovednorm B tangerer hovednorm E, hvilket indikerer at Næss' typologi angår et område hvor grensene er dynamiske/idealtypiske. – I avsnittet tangeres også spørsmål knyttet til personetikk. Jeg tematiserer ikke personetikk her, her dreier det seg altså om prosessetikk. Derimot skal jeg tematisere personetikk inngående i avsnitt 5.3 nedenfor.

å mene at en mekanisk modell er virksom når det gjelder forståelse av sammenhengen mellom undervisning og læring, en modell som jeg mener er mangelfull. Det har derfor vært interessant og viktig å forsøke å forstå ulike oppfatninger når det gjelder dette tema. Det er i denne sammenheng Dewey og Hirst siteres.⁵⁹

Hovednorm C normerer at saklighet er uforenelig med intensjonell bruk av flertydige ord/uttrykk/formuleringer, det vil si fremstilling og/eller produksjon av forskningsmessige bidrag som bevisst spekulerer i bruk av flertydig språk i den hensikt at avsender og mottaker vil komme til å oppfatte en sak ulikt fordi de legger ulike tolkninger av ord/uttrykk/formuleringer til grunn. Eksempel: «Vi må konsentrere oss om elevenes læringsutbytte» uttalt av undertegnede på en konferanse hvor skolepolitikere fra både FrP, SV og Høyre er tilstede.⁶⁰

Studien sikter, både på overordnet nivå og i sine detaljer, mot så lite flertydighet som mulig. Det er i denne hensikt studien allerede helt fra starten *definerer og presiserer* – for så blir ting entydige (forutsatt at definisjonene er gode). Derimot er det i og med studien etablert at flere av ordene som studien undersøker og har som sitt utgangspunkt er flertydige. Som beskrevet i avsnitt 1.4 ovenfor var dette for så vidt også et av utgangspunktene for studien – jeg oppfattet uttrykket «generell kompetanse» som uklart.

At hovednorm C er viktig i studien blir kanskje særlig tydelig i artikkel 2. Her presiseres «læringsutbytte» i to diametralt ulike retninger: som læringsmål og som læringsresultat. En konklusjon i artikkelen er at uttrykket læringsutbytte er systematisk flertydig mellom disse to begrepene. Mere overordnet har et viktig formål med studien vært å minimere flertydighet for slik å (bidra til å) øke saklighetsnivået innenfor de delene av pedagogikk-faget hvor studien plasserer seg.

Også i studiens to empiriske artikler er flertydighet et problem, men nå av en litt annen orden. I artikkel 4 defineres overgangen fra undervisning til læring operasjonelt som

- (i) planlegging og undervisning på bakgrunn av læringsutbytte,
- (ii) tilrettelegging for studentaktive læringsformer i egen undervisning, og

⁵⁹ Artikkel 1 er altså trykket som kapittel 8 nedenfor. Man vil dermed kunne gjøre seg opp sin egen mening når det gjelder et eventuelt brudd på hovednorm B ved å lese artikkelen.

⁶⁰ Se illustrasjon i avsnitt 3.1 ovenfor.

- (iii) bruk av formativ vurdering overfor egne studenter.

Toneangivende bidrag i forskningslitteraturen indikerer imidlertid at både «studentaktive læringsformer» og «formativ vurdering» er flertydige uttrykk. Det synes å indikere at operasjonaliseringen jeg har foretatt er problematisk eller i det minste ufullstendig.⁶¹

Hovednorm D normerer at saklighet er uforenelig med tendensiøs menings-attribusjon, det vil si fremstilling eller produksjon av forskningsmessige bidrag som tilskriver oppfatninger til andre uten at man er sikker på at de vil stå inne for dem. «[S]aklighet fordrer at vi fastslår hvorvidt motstanderen faktisk godtar at B følger av A. Hvis han ikke gjør det, men vi diskuterer som om han gjorde det, har vi erstattet motstanderen med en 'stråmann'» (Næss 2002, 121).

Studien sikter, både på overordnet nivå og i sine detaljer, mot reell meningsutvikling og ikke mot argumentasjon rettet mot stråmenn. Jeg har forsøkt å iakttå dette kravet på flere måter. For det første ligger jeg svært nær originalen når jeg refererer i studien. Studien er ikke basert på *parafrase*, men på *sitater* nokså gjennomgående. Dette er ment å sikre at de ulike forfatterne representeres ikke-tendensiøst eller også presist. På tross av dette er det fare for mis-attribuering, eller som Næss sier det: at vi tilskriver meningsmotstander at vedkommende mener at B følger av A uten at vedkommende faktisk gjør det. Det er for å forhindre dette at jeg har forsøkt å fremstille eller også demonstrere mine meningsmotstanderes argumentasjon i studiens ulike deler, ikke bare referere den.

Dette må likevel balanseres mot et poeng Peter Sohlberg har reist. Sohlberg er professor i sosiologi ved NTNU og var kursansvarlig for et kurs i vitenskapsteori hvor jeg deltok. Han har gjort gjeldende at attribusjon ligger i analysens natur. Det å analysere er nettopp å tilskrive meningsmotstandere oppfatninger, om enn bare fordi man forstår dem i andre termer enn de selv benytter.⁶² Det er i spennet mellom tendensiøs meningstilskrivelse og attribusjon i forlengelse av analyse at hovednorm D kommer til sin rett. Usaklighet innebærer misattribusjon, opprettelsen av en stråmann. Eventuell meningsutveksling er i så fall preget av skinn(u)enighet. Saklighet i henhold til norm D innebærer derimot attribusjon på

⁶¹ Det vil føre for langt å forfølge denne problematikken videre, men se avsnitt 2.1 n14 ovenfor. Merk også hvordan problemet med å operasjonelt definere overgangen fra undervisning til læring i kraft av (i) – (iii) ovenfor, henger nøye sammen med **forutsetningsinnvendingen** (se igjen avsnitt 2.1 ovenfor).

⁶² Jf. i denne sammenheng avsnitt 3.4 ovenfor – om semantisk forklaring.

bakgrunn av tolkninger som meningsmotstander ville stå inne for. I så fall foreligger muligheten for en meningsutveksling som er reell.

Hovednorm E normerer at saklighet er uforenelig med intensjonelt skjeve eller feilaktige fremstillinger av originale forskningsmessige bidrag (iakttagelser og/eller teorier) og hvor fremstillingen styrker den ene parten. «Denne norm er, som man ser, nært beslektet med norm B» (Næss 2002, 124). En forskjell er likevel at mens B angår enhver gjengivelse så angår E gjengivelse av originalfremstillinger.

Hovednorm E er særlig relevant i forbindelse med studiens empirisk baserte artikler hvor *informanternes utsagn* utgjør en sentral del av materialet. Også i denne sammenheng gjelder det at studien sikter mot ikke-tendensiøse fremstillinger, eller også: Jeg har gjennomgående gjengitt informantutsagn tekstnært i studiens empiriske artikler. Alle informantsitater i studien er for eksempel gjengitt verbatim, hvilket innebærer at syntaktiske og/eller ortografiske «merkverdigheter» i det transkriberte materiale er beholdt i de ferdigstilte artiklene. Dette for å sannsynliggjøre at det er informantenes meninger som fremstilles og ikke min *gloss*. For så vidt som vi snakker om artikkel 4 er denne også sendt til informantene slik at de kunne sjekke at de var (oppfattet seg) korrekt sitert.⁶³

Hovednorm F normerer at saklighet er uforenelig med intensjonelt skjeve kontekster, det vil si fremstillinger av forskning hvor «ikke-kognitive innskytelser i innleggene ... er egnet til å styrke den ene parts standpunkt (125). Eksempel: «Læringsutbytte er det nye *buzz-word* i norsk høyere utdanning».

Siste setning i avsnittet ovenfor er hentet fra en tidlig utgave av det som nå er studiens artikkel 2. Hensikten med setningen var å karakterisere den status termen «læringutbytte» etter hvert har fått innenfor sektoren. Men som det ble påpekt av en av mine fagfeller: Å kalle noe et *buzz-word* er uheldig fordi det innebærer normativ stillingtagen. I lys av hovednorm F er også den analyse mulig at termen *buzz-word* innebærer et ikke-kognitivt

⁶³ Å sende artikkelen til informantene var noe jeg gjorde av flere grunner. I tillegg til at informantene dermed kunne undersøke om de oppfattet seg korrekt gjengitt og sto inne for sine utsagn, innebærer det å la informantene lese forskningsproduktet også den form for validering som kalles kommunikativ validering, nærmere bestemt medlemsvalidering (Kvale & Brinkmann 2014, 258ff). Medlemsvalidering angår ikke bare sitatsjekk men også stillingtagen når det gjelder resultater i en studie. Imidlertid var det liten interesse for artikkelen blant studiens informanter. Noen av informantene skrev tilbake, men de var i et stort mindretall.

element – siden bruk av uttrykket *buzz-word* ikke-kognitivt styrker den påstand at læringsutbytte har feil ved seg. Som det fremgår av artikkel 2 omtaler jeg ikke «læringsutbytte» som et *buzz-word* i den endelige utgaven av teksten. Karakteristikken av «læringsutbytte» i angjeldende tekst er nå derimot i form av *nøkkelord* - som dekker det samme semantiske innhold, men uten å inkorporere ikke-kognitive innskytelser.

Også andre elementer i de fagfellevurderte delene av studien er anklaget for å innebære ikke-kognitive innskytelser. En av mine fagfeller skriver for eksempel om artikkel 2 at «paperet er forfattet i en argumentativ og polemisk form». Denne kommentaren falt før *revision* av angjeldende tekst og siden teksten altså er antatt må man anta at fagfelle nå er fornøyd. Det er likevel klart at en slik anklage gir stort rom for ettertanke når det gjelder eget forhold til saklighet.

--

Den operative termen i normene gjengitt over er «tendensiøs». Tendensiøs betegner ifølge *Store norske leksikon* «med utpreget tendens, bevisst ensidig» (SNL, «tendensiøs»). Det motsatte av tendensiøs er ifølge Næss altså saklig – og saklighet er altså et av siktemålene i denne studien. Dette forhold forklarer hvorfor diskusjonene over er så vidt detaljerte. Ved gjennomgangen av de næssianske saklighetsnormene og den fortløpende posisjoneringen av egen studie vis-a-vis normene demonstrer jeg at forskningsetikk, i betydningen saklighet, er tenkt inn i studien fra dag 1: både under utvelgelse, tilberedning og presentasjon av forskning.

4.3 NESH

NESH, Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora, er en «uavhengig instans som med utgangspunkt i normdannelse og tradisjon i vårt samfunn skal fungere som nasjonal utkikkspost, opplyser og rådgiver i forskningsetikk» (2006, 36). Som en del av sitt mandat skal komitéen «utarbeide forslag til *forskningsetiske retningslinjer* innenfor sitt virksomhetsområde» (2006, 37). Det er på denne bakgrunn *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, jus og teknologi* er utferdiget.

NESH' forskningsetiske retningslinjer hjemler både

- (i) prosessnormer («normer i forskningsprosessen, inklusive forholdet mellom forskere»),
- (ii) normer som angår forskers forhold til «utforskede personer» og

- (iii) resultatnormer («normer om samfunnsrelevans og brukerinteresser») (alle sitater i denne setningen fra NESH 2006, 6).

Når det gjelder (i) prosessnormer skal jeg legge til grunn at diskusjonene over, om CUDOS og saklighet, er fyllestgjørende. Når det gjelder (iii) resultatnormer skal jeg diskutere dette i avsnitt 4.4 nedenfor. I denne delen skal jeg dermed konsentrere diskusjonen om normer som angår «hensyn til utforskede personer». Som redegjort for er to av studiens artikler empiriske analyser basert på kvalitative forskningsintervjuer. Det er dermed vesentlig å redegjøre for hvordan forsker har behandlet, og studien forholder seg til, sine informanter.

14 vitenskapelig ansatte ved et av landets breddeuniversiteter er intervjuet for denne studien. De 14 er fra 7 ulike fagfelt, 2 fra hvert fag, og med unntak for dosent er samtlige stillingskategorier representert i utvalget. Som beskrevet i avsnitt 3.1 ovenfor er intervjuene å karakterisere som seminstruerte forskningsintervjuer. Hvert intervju hadde en varighet på mellom 60 og 90 minutter og fant sted høst/vinter 2015/16.

Ifølge NESH skal forskeren «arbeide ut fra en grunnleggende respekt for menneskeverdet» (2006, 11). Dette betyr, blant annet, at «forskere skal respektere de utforskede personers integritet, frihet og medbestemmelse» (2006, 11).⁶⁴ Videre har forskeren ansvar «for å unngå at de som utforskes utsettes for skade eller andre alvorlige belastninger» (2006, 12). I mere konkret forstand innebærer disse kravene at de som utforskes skal *informeres* slik at de kan danne seg «en rimelig forståelse av forskningsfeltet, av følgene av å delta og av hensikten med forskningen» (2006, 12). De skal også *frivillig samtykke* til å delta/bidra i forskningsprosessen og «har til enhver tid rett til å avbryte sin deltakelse uten at dette får negative konsekvenser for dem» (2006, 13).

Forskeren har videre meldeplikt når det gjelder å overholde kravene oppsummert i forrige avsnitt for så vidt som et prosjekt innebærer «behandling av personopplysninger» (2006, 14). Det innebærer at slike prosjekter skal søkes Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) som, etter en vurdering av prosjektet i lys av personopplysningsloven, godkjenner eller ikke godkjenner det (2006, 15). «[B]ruk og formidling av informasjon som kan skade enkeltpersonene det forskes på» skal i alle tilfeller behandles konfidensielt (2006, 18). Det innebærer at data skal anonymiseres slik at identifikasjon av personer umuliggjøres.

⁶⁴ Jf. avsnitt 3.3 n46 ovenfor for spørsmålet *hvorfor* forskeren er forpliktet på respekt over sine informanter.

Datalagring skal begrenses og uansett kun finne sted på bakgrunn av eksplisitt samtykke (2006, 19).

Studien, og forskeren bak den, forutsetter en grunnleggende respekt for menneskers frihet, integritet og selvbestemmelsesrett. Studien, i form av et informasjonsskriv, er derfor presentert for potensielle informanter og de har fritt tatt stilling til hvorvidt de ønsket å bidra til studien eller ikke.⁶⁵ Det fremgår av informasjonsskrivet at de som eventuelle deltakere i studien har rett til å trekke seg på et hvilket som helst tidspunkt. I tillegg til å ivareta den utforskedes integritet sikrer dette at vedkommende er kjent med sin «trekkrett» og med at denne varer ikke bare under intervjuet men også etter at det er avsluttet. Trekk-retten ble det også opplyst om muntlig ved de enkelte intervju-sesjoner. Av informasjonsskrivet fremgår videre både hva som er studiens problemstillinger og forskningsspørsmål. Dette skal sikre informantenes forståelse for hva de bidrar/samtykker til. Det er også utarbeidet et samtykkeskjema i forbindelse med studien som samtlige informanter har skrevet under på.⁶⁶

Studien, i form av en prosjektbeskrivelse, er videre meldt til og godkjent av NSD.⁶⁷ Som det fremgår av godkjenningen, krever NSD at intervjudata høstet i forbindelse med studien anonymiseres og behandles konfidensielt. Dette krav er ivaretatt ved at informantene til studien allerede tidlig ble tildelt et alias (pseudonym). Med unntak for en oversettelsesnøkkel, er det utelukkende informantene alias som foreligger i skriftlig form. Oversettelsesnøkkelen ble kun brukt innledningsvis, ble deretter oppbevart innelåst og er nå destruert. På denne bakgrunn: Ingen av informantene til studien er utsatt for skade eller belastninger som en konsekvens av sin deltakelse. Deres menneskeverd i form av frihet, integritet og medbestemmelse er derimot gjennomgående ivaretatt.

4.4 Samfunnsetikk

Samfunnsetikk kan med NESH presiseres i retning av

- (i) samfunnsrelevans, og
- (ii) hensynet til kulturell reproduksjon og rasjonaliteten i det offentlige ordskiftet (NESH 2006, 6).

⁶⁵ Se avsnitt 13.3 nedenfor for studiens informasjonsskriv. – Å lese informasjonsskrivet gir videre et innblikk i hvordan studien har forandret seg siden den ble ansøkt.

⁶⁶ Se avsnitt 13.2 nedenfor for studiens samtykkeskjema.

⁶⁷ Se avsnitt 13.4 nedenfor for godkjenningen fra NSD.

Kravet om samfunnsrelevans innebærer at forskning må tilrettelegges slik at den «kan komme samfunn og kultur til gode» (2006, 8). Forskning spiller en viktig rolle både samfunnsmessig, kulturelt og språklig sett, blant annet i form av å levere «premisser for beslutninger i offentlig og privat sektor ... [og ved å bidra til] å avdekke kritikkverdige forhold» (2006, 8). I et samfunnsperspektiv er det dermed vesentlig at forskeres «valg av spørsmålsstillinger» (2006, 9) er velbegrunnet, og at de spørsmål de undersøker er relevante og viktige. At forskeren også skal hensynta den kulturelle reproduksjon og det offentlige ordskifte innebærer at hun bør «kommunisere innsikter ... fra spesialiserte forskningsfelt til personer utenfor feltet ... [herunder gi] bidrag til samfunnsdebatter med vitenskapsbasert argumentasjon» (2006, 32). For forskere innenfor kultur- og samfunnsfagene påhviler det et spesielt ansvar i denne sammenheng siden slike bør «publisere, undervise og formidle på eget morsmål og derved bidra til å opprettholde og utvikle eget språk som fullverdig og samfunnsbærende» (2006, 9).

Med unntak for én av studiens artikler er denne avhandlingen skrevet på norsk.⁶⁸

Hovedgrunnen til dét er at studien primært henvender seg til problemer i en norsk kontekst og har norsk praksis som sitt område når det gjelder didaktiske anbefalinger. Dette er særlig tydelig i studiens artikler 2 og 3 (henholdsvis kapittel 9 og 10 nedenfor). Det er vesentlig at vi holder oss med norsk som et pedagogisk fagspråk. Studien søker å bidra i denne sammenheng – ved å tilrettelegge for en meningsutveksling som er effektiv og reell – i motsetning til preget av skinn og depresisjon. Som det fremgår av artikkel 2 nedenfor, er videre noen av dagens problemer innenfor norsk høyere utdanning *oversettelsesproblemer*. Det er når *learning outcome* oversettes til «læringsutbytte» at et «veldig alvorlig problem innenfor norsk UH-ped» oppstår (sitat fra en av mine fagfellers omtale av artikkel 5). Det er etter mine begreper vesentlig å påpeke dette. Og det kan vanskelig gjøres i en språkdrakt som er utenlandsk.

Studien leverer videre viktige bidrag når det gjelder å avdekke kritikkverdige forhold. For det er kritikkverdig at et av de nye nøkkelordene i norsk høyere utdanning er så lite presist som det er. Om studien derigjennom innebærer et bidrag når det gjelder å levere premisser for

⁶⁸ Unntaket er artikkel 1, «Inside the Black Box: On the Concepts 'Teaching' and 'Learning' and the Connections between Them» (trykket som kapittel 8 nedenfor). Grunnen til at denne artikkelen ikke er skrevet på norsk er at den i utgangspunktet ble skrevet til en engelskspråklig konferanse.

beslutninger i offentlig sektor gjenstår å se. Et eventuelt ønske om å bidra i denne sammenheng må uansett balanseres mot et poeng fra tidligere: Nå er mine resultater ikke mine lenger. De befinner seg i *the logical space of reasons* og tilhører dermed enhver med evne til kritikk.⁶⁹

4.5 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg diskutert Mertons oppfatninger av forskningsetikk, næssienske saklighetsnormer og *De nasjonale forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. Jeg har fortløpende drøftet noen av de forskningsetiske valg som er foretatt i studien opp mot momenter i disse diskusjonene. Slik har jeg vist at og hvordan studien forholder seg til forskningsetiske spørsmål og problemer. Et hovedsiktemål har som annonsert innledningsvis vært å vise hvordan forskningsetikk er integrert i alle faser av en undersøkelse.

⁶⁹ Jf. avsnitt 4.1 ovenfor – om *communism* og *the logical space of reasons*.

Kapittel 5. Studiens resultater: overordnede diskusjoner

Kapitlene 1-4 ovenfor representerer studiens byggeklosser i den forstand at de til sammen utgjør det tematiske, metodologiske og forskningsetiske fundament som studiens artikler står på. Hvis fremstillingen av dette er vellykket er det nå på sin plass å diskutere studiens artikler i sin egen rett – det er i alle fall det jeg skal gjøre i dette kapitlet. Jeg gjør oppmerksom på at diskusjonene nedenfor søker å være *overordnede*. Ambisjonen i kapitlet er dermed ikke så mye å diskutere de enkelte artikler som forbindelser og sammenhenger mellom dem – en sort syntetisering av resultatene.

Strukturen i kapitlet er som følger. Jeg gir først en sammenfatning av resultatene i studiens artikler. Jeg setter fortløpende resultatene i de enkelte artikler i sammenheng med studiens *forskningsspørsmål* som disse er formulert i kapittel 1. Dernest diskuterer jeg resultatene opp mot momenter fra litteraturvurderingen som denne er gjennomført i kapittel 2. Jeg viser dermed *om, hvorvidt og for hva* studiens resultater er relevante.⁷⁰ Avslutningsvis diskuterer jeg artiklenes resultater opp mot studiens *problemstillinger*. Hensikten med sistnevnte er å vise hvordan studiens resultater står i forhold til studiens overordnede formål.⁷¹

5.1 Studiens artikler sett i sammenheng med studiens forskningsspørsmål

Artikkel 1: «Inside the Black Box: On the Concepts ‘Teaching’ and ‘Learning’ and the Connections between Them»

Artikkelen er henvendt til, og forsøker å besvare, følgende forskningsspørsmål: Hvordan forstå begrepet ‘undervisning’, hvordan forstå begrepet ‘læring’, og hva er sammenhengen mellom begrepene?

Resultater: På bakgrunn av artikkelens analyser er ‘undervisning’ å forstå som intensjoner om læring, mens ‘læring’, i institusjonelle sammenhenger, er å forstå som den mulige realisering av angjeldende intensjoner. At læring er en *mulig* realisering av intensjoner (og ikke en realisering som er garantert), er et vesentlig resultat av artikkelens analyser. Når det

⁷⁰ Som redegjort for i avsnitt 3.2 ovenfor sikter studien mot analytisk generalisering. Når jeg nå skal diskutere artiklenes resultater opp mot momenter fra litteraturvurderingen, innebærer dette (forsøk på eller undersøkelse av muligheten for) analytisk generalisering: å diskutere artiklenes resultater opp mot mer omfattende påstander, for eksempel påstander fra det pedagogiske delområdet «didaktikk» eller påstander fra det pedagogiske delområdet «læreplan». De pedagogiske delområdene utgjør helheten i denne sammenheng, mens de påstandene som følger fra artiklenes resultater utgjør de deler hvis sammenheng (eller mangel på sammenheng) med de pedagogiske områdene altså undersøkes.

⁷¹ Jf. i denne sammenheng avsnitt 2.4 ovenfor hvor jeg diskuterer studiens overordnede strategi.

gjelder sammenhengen mellom undervisning og læring er denne ut fra artikkelens analyser *teleologisk*, det vil si enveis målrettet: undervisning markerer et potensial som har studenters læring som sin mulige aktualisering. At sammenhengen mellom undervisning og læring er enveis målrettet innebærer at et begrep om 'læring' i institusjonelle sammenhenger ikke lar seg forstå løsrevet fra et begrep om 'undervisning', eller også: I institusjonelle sammenhenger er et substansielt (tykt) begrep om undervisning en nødvendig betingelse for læringsbegrepet. Artikkelens resultater innebærer dermed reell uenighet med analysene av 'undervisning' og 'læring' i NKR, hos Barr & Tagg, hos Biggs & Tang og hos Dewey (som eksplisitt diskuteres i artikkelen). Felles for forfatterne nevnt i forrige setning er at de synes å legge Gilbert Ryles skjema til grunn og følgelig forstå undervisning som en *task* og læring som en *achievement*. Resultatene i artikkelen indikerer derimot at også (visse former for) undervisning er å forstå i retning av *achievement*.

Artikkel 2: «Språk på tomgang? Om læringsutbytte i norsk høyere utdanning».

Artikkelen er henvendt til, og forsøker å besvare, følgende forskningsspørsmål: Hvordan forstå/tolke «læringsutbytte» som termen benyttes i NKR?

Resultater: Artikkelen analyserer læringsutbytte som ord, som begrep og som fenomen. På bakgrunn av analysene er ordet «læringsutbytte» å anse som en uheldig oversettelse av det engelsk-amerikanske uttrykket *learning outcome*. Oversettelsen er uheldig fordi «læringsutbytte», i motsetning til *learning outcome*, er flertydig. Mens *learning outcome* betegner læringsresultater, betegner «læringsutbytte» ikke bare resultater av læring, men også mål for læring. «Læringsutbytte» uttrykker på denne bakgrunn to distinkte begreper: 'læringsmål', på den ene siden og 'læringsresultat', på den annen, det vil si både intensjoner om læring og læring som er realisert; jf. artikkel 1. Dette skaper problemer, ikke minst i didaktiske sammenhenger. Artikkelens analyser indikerer videre at hvis læringsutbytte tolkes i retning av mål for læring, så innebærer NKR det didaktiske prinsippet kjent som målnedbryting for norsk høyere utdanning. Hvis læringsutbytte derimot tolkes i retning av resultater av læring, så synes NKR å innebære resultatstyring i didaktiske sammenhenger. Artikkelen innebærer forsøk på semantisk utforskning og avklaring når det gjelder læringsutbytte og sikter i liten grad mot normative konklusjoner. Like fullt synes det på sin

plass, i lys av artikkelens analyser, å foreslå at «læringsutbytte» ikke representerer den mest velvalgte terminologi for pedagogiske formål.⁷²

Artikkel 3: «Å kunne mer enn man har lært? Om generell kompetanse i Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk»

Artikkelen er henvendt til, og forsøker å besvare, følgende forskningsspørsmål: Hvordan forstå/tolke uttrykket «generell kompetanse» som uttrykket brukes i NKR?

Resultater: Artikkelen inneholder a) en holistisk og velvillig nærlesning av relevante passasjer av NKR; dessuten b) en analyse av generell kompetanse i lys av den såkalte *transfer-*litteraturen, det vil si den litteraturen som henvender seg til betingelsene og mulighetene for, problemene med og resultatene av, *overføring av læring mellom ulike sammenhenger*. Generell kompetanse er i NKR sagt å betegne den type kvalifikasjon som består i evne til å anvende kunnskaper og ferdigheter i ulike situasjoner. I tillegg til en inngående diskusjon av hva som ligger i «ulike situasjoner» ut fra NKR, undersøkes i artikkelen den ide at kunnskap er noe som lar seg overføre. Distinksjoner mellom *overføringskilde og overførings-sted*, mellom *nær og fjern overføring*, mellom *isomorfe og heteromorfe situasjoner for overføring*, og mellom *spesifikk og generell overføring* utvikles i denne sammenheng. Siktemålet er delvis semantisk utforskning (og klargjøring) av et felt, men også å undersøke mulighetsrommet for generell kompetanse som læreplankategori. Når det gjelder didaktisk anvendelse av «generell kompetanse» er artikkelens konklusjoner hovedsakelig negative. Ikke desto mindre antydes det i artikkelen en (utviklings-) linje for å tenke didaktisk om «generell kompetanse».

Artikkel 4: «Fra undervisning til læring? Vitenskapelig ansatte reflekterer over egen undervisningshverdag»

⁷² Den kanadiske filosofen Carrie Jenkins, omtalt som en semantisk vaktmester vis-a-vis romantikkbegrepet, omtaler det hun forsøker på som «å spikre en geléklump til en gelévegg, men en spiker av gelé» (Gundersen 2017). Uten sammenlikning for øvrig finner jeg at dette kan fungere som en beskrivelse også når det gjelder mine analyser av begrepet 'læringsutbytte'. Semantisk regulering er svært vanskelig. Dét betyr imidlertid ikke at man kan la være å forsøke. Det er nemlig først etter semantisk regulering man kan håpe på substansielle fremskritt innenfor et felt. – Forrige setning forsyner kontekst til forutsetningsinnvendingen som jeg diskuterer i avsnitt 2.1 ovenfor.

Artikkelen er henvendt til, og forsøker å besvare, følgende forskningsspørsmål: Hvordan forstår og forholder vitenskapelig ansatte ved et av Norges breddeuniversiteter seg til overgangen fra undervisning til læring som NKR tar til orde for?

Resultater: Artikkelen er en empirisk studie på bakgrunn av dybdeintervjuer av 14 vitenskapelig ansatte. Overgangen fra undervisning til læring operasjonaliseres i artikkelen i retning av

- (i) bruk av læringsutbytte i egen undervisning og undervisningsplanlegging
- (ii) bruk av studentaktive læringsformer i egen undervisning, og
- (iii) formativ/underveis-vurdering av studenters arbeid.

Det er på bakgrunn av disse kategoriene spørsmål er utformet og intervjuer gjennomført. Studien indikerer at en overgang fra undervisning til læring, operasjonelt definert som ovenfor, i liten grad har funnet sted i undersøkte institusjon/norsk høyere utdanning. Som jeg skriver i *abstract* til artikkelen: «Studiens funn er negative i den forstand at undervisningsplanlegging og –praksis følger tradisjonelle spor. Planlegging er overveiende pensumbasert. Praksis er overveiende formidlende». Mulige forklaringer som løftes frem i artikkelen inkluderer blant annet følgende: a) fagkultur (at man som underviser handler i henhold til den tradisjon som “sitter i veggene”, b) ignoranse (at faglig ansatte ikke er kjent med de didaktiske prinsipper som ligger til grunn for overgangen), c) oppfattet anti-autonomi (at overgangen oppfattes som et (ubegrunnet) administrativt pålegg) og d) uklare begreper (at det er uklart, og uformidlet, hva som ligger i læringsutbytte, studentaktive læringsformer og formativ vurdering). Også i denne artikkelen løftes målnedbryting og baklengs planlegging frem som didaktiske prinsipper forutsatt i NKR.

Artikkel 5: «Intensjon eller resultat? Om forståelsen av ‘læringsutbytte’ blant vitenskapelig ansatte i norsk høyere utdanning»

Artikkelen er henvendt til, og forsøker å besvare følgende forskningsspørsmål: Hvordan forstår vitenskapelig ansatte ved et av Norges breddeuniversiteter begrepet ‘læringsutbytte’?

Resultater: Også denne artikkelen er en empirisk studie på bakgrunn av dybdeintervjuer av vitenskapelig ansatte i norsk høyere utdanning. Et rammeverk for forståelsen av undervisning og læring er utarbeidet for studien, hvor en distinksjon mellom

utdanningsmessige intensjoner og utdanningsmessige resultater er en hovedsak (jf. artiklene 1 og 2).⁷³ I tillegg fremgår av rammeverket at *intensjoner om og resultater av læring* er på ulike nivåer; dessuten en måte å kontekstualisere didaktikk på som synes fruktbar. Studien er på denne bakgrunn deduktiv, det vil si at den forutsetter visse kategorier og undersøker hvorvidt og hvordan vitenskapelig ansatte forholder seg til disse. Når det gjelder resultater av studien mer konkret er disse entydig i retning av at vitenskapelig ansatte forstår læringsutbytte som synonymt med læringsresultatet, ikke læringsmål (jf. artiklene 1 og 2). Respondentene rapporterer dermed problemer med å forstå hvilken funksjon læringsutbytte har i plansammenhenger.

--

Som diskutert i avsnitt 1.5 ovenfor er forskningsspørsmålene som behandles i de enkelte artikler på bakgrunn av konkretiseringen av «pedagogisk intensjon» som der blir foretatt:

- (i) en intensjon om å skifte fra et *undervisningsfokus* til et *læringsfokus* i norsk høyere utdanning;
- (ii) en intensjon om at undervisningen i norsk høyere utdanning skal bli *læringsutbyttebasert*;
- (iii) en intensjon om at «*generell kompetanse*» innføres som overordnet læreplankategori.

Det går nå an å se at samtlige intensjoner er tematisert og behandlet i studiens artikler. Som beskrevet i avsnitt 1.5 er de det på to ulike måter: Intensjon **a) – fra undervisning til læring** behandles teoretisk i artikkel 1 og empirisk i artikkel 4, intensjon **b) – læringsutbyttebasert undervisning** behandles teoretisk i artikkel 2 og empirisk i artikkel 5, intensjon **c) – generell kompetanse som overordnet læreplankategori** behandles teoretisk i artikkel 3. Det er noe overlapp artiklene i mellom, likevel ikke mere enn at det synes fruktbart å behandle intensjonene hver for seg.⁷⁴

⁷³ Det er rimelig å si at rammeverket i kapittel 5 er på bakgrunn av det teoretiske arbeid som er fortatt i artiklene 1 og 2. Dette betyr likevel ikke at det er vanntette skott mellom artiklene. På grunn av langvarige prosesser i de ulike tidsskriftredaksjoner jeg har henvendt meg til og på grunn av revisjonsrunder for samtlige av avhandlingens artikler, har arbeidet med de ulike artiklene i noen grad overlappet. Det er like fullt rimelig å si at rammeverket i artikkel 5 er på bakgrunn av det tidligere teoretisk arbeid.

⁷⁴ Prosjektet innebar i utgangspunktet at det skulle skrives en empirisk artikkel også om generell kompetanse: Hvordan forstår og forholder vitenskapelig ansatte ved et av Norges breddeuniversiteter seg til begrepet 'generell kompetanse'? Det visste seg imidlertid at dette ble for omfattende. Når også flere andre prosjektidéer måtte utgå, var det desto mindre grunn til å utvide prosjektperioden. Imidlertid: materialet foreligger og det kan kanskje gjøres noe ut av det ved en senere anledning.

Når det gjelder sammenhenger og forbindelser artiklene imellom, er følgende en mulig syntese: På bakgrunn av artiklene er det uklart hva det skulle innebære å skifte fra et undervisningsfokus til et læringsfokus i norsk høyere utdanning (**intensjon a**). Hvis analysene i (særlig) artikkel 1 har noe for seg, er et læringsfokus avhengig av et undervisningsfokus for så vidt som vi snakker om læring i institusjonelle sammenhenger. Det er fordi å lære er å lære *noe*. Og det er nettopp i undervisning dette *noe* formildes. Analysene i avhandlingens empiriske artikler synes å understøtte dette: vitenskapelig ansatte oppfatter at deres rolle er å undervise – og så er det opp til studentene å lære.⁷⁵ I denne sammenheng etterspør de som underviser (iallfall noen av dem) kategorier for mål for læring, men opplever at det NKR forsyner er kategorier for læringens resultater; jf. særlig artikkel 5. Vitenskapelig ansatte rapporterer i liten grad om bruk av læringsutbytte i egen undervisning og planlegging, i liten grad om bruk av studentaktive læringsformer og formativ vurdering. På bakgrunn av avhandlingens operasjonelle definisjon av overgangen fra undervisning til læring, må overgangen dermed sies å være kommet kort.

Når det gjelder læringsutbyttebasert undervisning i norsk høyere utdanning (**intensjon b**) indikerer resultatene i (særlig) artikkel 5 at det er uklart for vitenskapelig ansatte hva dette betyr og innebærer. Læringsutbytte oppfattes av de som er intervjuet for studien som *det studenten sitter igjen med*, og det er uklart for dem hva dette har med undervisningsplanlegging å gjøre, alternativt hvilken annen funksjon læringsutbytte fyller. Det er lite som tyder på at en læringsutbyttebasering er implementert i deres egen undervisning hvis dette altså innebærer a) bruk av læringsutbytte i undervisning og undervisningsplanlegging; b) studentaktive læringsformer i egen undervisning, og c) formativ/underveis-vurdering av studenters arbeid (jf. artikkel 4). I lys av resultatene i artikkel 2 er dette forhold lite oppsiktsvekkende. Resultatene her indikerer at «læringsutbytte» er systematisk flertydig og at både intensjoner (mål) for læring og resultater av læring kommer til uttrykk ved «læringsutbytte». Det er altså indikasjoner i det empiriske materialet på at nettopp denne flertydigheten er problematisk for studiens

⁷⁵ I lys av slike forhold som Morgenbladets kåring av «fantastiske formidlere» høsten 2016 og meritteringsordninger for undervisning ved både UiT – Norges arktiske universitet, UiB og NTNU (UiO har i januar 2018 oppnevnt en arbeidsgruppe i sakens anledning), fremstår det som noe underlig at NKR tar til orde for å vri interessen fra undervisning til læring. Men det er altså dette som ligger i NKR. En illustrasjon i denne sammenheng kan være følgende: Mens et søk på ordet «læring» i NKR resulterer 278 treff resulterer et søk på «undervisning» samme sted bare 2.

informanter. Videre indikerer resultatene i artiklene 2, 4 og 5 at det å *læringsutbyttebasere* undervisning hviler på to didaktiske prinsipper: målnedbryting og baklengs planlegging. På noen ganske få unntak nær, gir ingen av mine informanter uttrykk for at målnedbryting er et prinsipp de kjenner til. Baklengs planlegging synes i sin tur å være fullstendig ukjent blant de som er intervjuet for dette arbeidet.

På bakgrunn av analysene i artikkel 3 er det uklart hva som ligger i uttrykket «generell kompetanse» og dermed på hvilken måte kategorien er ment å være virksom i didaktiske sammenhenger – som læreplankategori (**intensjon c**). Artikkel 3 sett i sammenheng med artikkel 5 gjør det imidlertid mulig å konkretisere dette. Hvis generell kompetanse betegner *ikke-spesifikk overføring mellom heteromorfe situasjoner* så synes slike termer som *skjønn* og *dømmekraft*, brukt av studiens informanter for å betegne *mere ubegrenset læring* å være eksempler i denne sammenheng (jf. analytisk rammeverk i artikkel 5). Under en slik tolkning er generell kompetanse, som mine informanter ser det, noe som realiseres på utdanningsnivå og ikke i/på de enkelte emner. I så fall må undervisning og studieplanarbeid tilrettelegges tilsvarende. En av respondentene betoner mesterlære i denne sammenheng, mens en annen påpeker hvordan case-basert undervisning er formålstjenlig når det gjelder denne type kvalifikasjoner. Under denne tolkningen viser ellers et interessant forhold seg. NOKUT foreslo i utgangspunktet «holdning» som den tredje deskriptor i NKR (altså i tillegg til kunnskap og ferdighet). Imidlertid gikk arbeidsgruppen som forfattet *Forslag til nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk* imot dette fordi de mente «begrepet 'holdninger' i seg selv lett kan skape uheldige assosiasjoner eller misforståelser» (Kunnskapsdepartementet 2007, 23). Som det fremgår i artikkel 4 og 5 er flere av mine informanter uenige i denne vurdering. Vitenskapelig ansatte i helsefagene fremhever for eksempel hvordan «holdning» representerer en uunngåelig dimensjon i deres sammenheng. Mere overordnet kunne man anføre at «generell kompetanse» lest i retning av «skjønn», «dømmekraft» og «holdning» har nære forbindelser til et begrep om danning – et begrep som er fraværende i NKR.⁷⁶

5.2 Resultater fra studiens artikler sett i sammenheng med litteraturvurderingen

Ovenfor satte jeg artiklenes resultater i sammenheng med studiens forskningsspørsmål og med den konkretiserte form av «pedagogisk intensjon». I denne delen skal jeg diskutere

⁷⁶ Jf i denne forbindelse avsnitt 4.1 n49 ovenfor.

artiklenes resultater opp mot momenter fra vurderingen av forskningslitteraturen som ble foretatt i kapittel 2.

Implementering. Resultatene i studiens artikler indikerer at de pedagogiske intensjoner i NKR i liten grad er implementert innenfor undersøkte institusjon. Som artikkel 4 viser, er overgangen fra undervisning til læring, operasjonelt definert som angitt ovenfor, i det store og hele ukjent/utematisert blant studiens informanter. Artikkel 5 indikerer videre at vitenskapelig ansatte ved undersøkte institusjon er usikre på hva læringsutbytte betegner, eller bedre: hvordan læringsutbytte er ment å virke i undervisning og undervisningsplanlegging – ha didaktisk anvendelse. I artikkel 4 postuleres flere hypoteser som kan bidra til å forklare disse forhold:

- (i) ignoransehypotesen,
- (ii) autonomihypotesen,
- (iii) fagkodehypotesen, og
- (iv) klarhetshypotesen.

Samlet sett kan disse hypotesene bidra til å begrunne den påstand at de pedagogiske intensjonene i NKR *oversettes* (Røvik) av faglig ansatte – til bestående strukturer/begreper. Fordi klarhet og/eller autonomi og/eller ignoranse og/eller fagkode, så kan det være det presist å beskrive det som finner sted som en oversettelse, ikke en implementering.

Resultater i retning av «oversettelse og ikke implementering» må likevel balanseres mot det jeg i avsnitt 2.1 ovenfor kalte **forutsetningsinnvendingen** og som er tematisert flere ganger senere: Man kan vanskelig undersøke implementering av noe før man vet hva dette noe er. Når det gjelder de pedagogiske intensjonene i NKR er derimot sentrale resultater av studiens artikler 1-3 at det er noe vi gjør vi i begrenset grad. Vi vet ikke hva det betyr når NKR snakker om undervisning og læring og ønsker en overgang fra det ene i retning av det andre (jf. artikkel 1). Ei heller vet vi hva læringsutbytte og generell kompetanse representerer eller betegner (jf. henholdsvis artikkel 2 og 3). Dette er grunnen til at artiklene 1-3 ansees som nødvendige for studien – i et forsøk på å stipulere velvillige og rimelige tolkninger av angjeldende termer. Så kan man *etterpå*, det vil si når man nå presumptivt vet hva

intensjonene beløper seg til, undersøke implementering. Det er i alle fall det som er strategien i denne studien, og fra hvilken resulterer arbeidets empiriske undersøkelser.⁷⁷

Didaktikk. Resultatene av studiens artikler indikerer at NKR er normativt didaktisk i den forstand at *Rammeverket* tar til orde for a) målstyring av undervisning, og b) baklengs planlegging som didaktiske prinsipper i norsk høyere utdanning. Som det påpekes i flere av avhandlingens artikler er dette ikke noe som er kommunisert til vitenskapelig ansatte, hvilket kanskje kan forklare at vitenskapelig ansatte ikke har begrep om hva læringsutbytte er *for* i didaktiske sammenhenger (jf. artikkel 5). På bakgrunn av artiklene i studien fremstår det uansett som begrunnet at hvis de didaktiske prinsippene målstyring og baklengs planlegging gjøres eksplisitt for vitenskapelig ansatte, så vil det sannsynliggjøre en læringsutbyttebasering av norsk høyere utdanning (**intensjon b**)).

Et annet spørsmål er imidlertid om dette er noe som *bør* gjøres eksplisitt (gjennomføres). Målstyring er en gammel skyteskive i norsk pedagogisk sammenheng, av flere grunner. Hans Skjervheim argumenterer for eksempel for at målstyring innebærer en misforståelse av pedagogikkens natur og vesen. Pedagogikk er ifølge Skjervheim en praktisk disiplin og den sikter mot **overbevisning**, det vil si *skolering på bakgrunn av innsikt i og aksept av velbegrunnede alternativer* (1996b, 109ff). I den grad dette er vellykket resulterer dannelse – en type refleksiv og autonom verdensanskuelse som setter en i stand til å foreta velbegrunnede (livs-) valg, som *bygger karakteren* (Matlary 2011) eller også gjør en *gagns* (Føllesdal 2011). Målstyring innebærer derimot den ide at det kan gis på forhånd hva er verdifull kunnskap – nemlig det som målene uttrykker. Under målstyring er det dermed

⁷⁷ Samtidig er faren stor for at nye problemer i så fall oppstår – at forutsetningsinnvendingen forskyves til et nytt nivå. Som et eksempel: Intensjon **a**) – overgang fra undervisning til læring er i artikkel 4 operasjonelt definert som: (i) undervisningsplanlegging og -praksis på bakgrunn av læringsutbytte, (ii) studentaktive læringsformer i egen undervisning og (iii) formativ vurdering. For at intensjon **a**), altså definert ved (i), (ii) og (iii) ovenfor, skal fremstå som klargjort, må det intensjonen defineres *ved* i sin tur være klart. Men det kan man vanskelig mene at (i), (ii) og (iii) er. Studiens artikkel 2 stiller jo for eksempel alvorlige spørsmål ved hvorvidt læringsutbytte er enhetlig. Gert Biesta, med flere, har i sin tur gjort gjeldende at det er uvisst hva som ligger i «studentaktiv læring» (2014, 69). Randy Bennett har argumentert for at «'formative assessment' ... does not represent a well-defined set of artefacts or practices [and that] existing definitions admit ... a wide variety of implementations» (2011, 15). På denne bakgrunn synes det som forutsetningsinnvendingen evner nivåforskylning.

mindre vesentlig *hvordan* man når målet, om man gjør det ad velbegrunnet vei (refleksivt) eller som et resultat av **overtaling**.⁷⁸

I artikkel 3 kaller jeg det arbeidet som foretas for en *didaktisk forutsetningsanalyse*. Dette er en treffende beskrivelse av det som forsøkes i samtlige av avhandlingens teoretiske artikler, nemlig å undersøke hvilke forutsetninger NKR hviler på for så vidt NKR forstås som didaktisk retningsgivende. Resultatene i artikkel 1 indikerer at NKR, i kraft av å være nasjonalt fotavtrykk av EQF, forstår læring i form av *output* og at undervisning er utematisert. Men ut fra analysene i artikkelen er dette tvilsomme forutsetninger. Av artikkel 2 fremgår det at læringsutbytte betegner både *intensjoner om og resultater av læring*. At dette er opplysende, hensiktsmessig og didaktisk adekvat er ut fra analysene i artikkelen likedan en forutsetning som er tvilsom. Artikkel 3 indikerer at generell kompetanse representerer overføring av ikke-spesifikk læring mellom strukturelt heteromorfe situasjoner. I lys av analysene i artikkelen er dette primært å anse som en utdanningsmessig utopi og uansett

⁷⁸ Avsnittet som denne noten står til markerer inngang til en større diskusjon om målstyring i/av norsk høyere utdanning. Dessverre finnes denne diskusjonen per nå bare i mitt hode. Jeg håpet i det lengste å kunne innarbeide mine tanker om dette i avhandlingen, men det har ikke lyktes meg å fremstille mine tanker koherent nok i denne sammenheng. Men for å gi en antydning: Det er interessante forbindelser mellom de didaktiske prinsippene a) målstyring av undervisning og b) baklengs planlegging av undervisning og det overordnede styringsrasjonale for norsk utdanningssektor. I *Stortingsmelding nr. 37* fra 1990-91 heter det om prinsippene for organisering og styring av utdanningssektoren at sektoren, i likhet med statsforvaltningen for øvrig, har «Målstyring som overordnet styringsprinsipp» (1990-91, 15). Målstyring omtales ofte som *mål- og resultatstyring*. Øyvind Østerud, professor i statsvitenskap ved UiO, forklarer at styringsformen består i tre prinsipielle trinn: (i) fastsettelse av mål og tildeling av ansvar for måloppnåelse; (ii) kartlegging av måloppnåelse og eventuelle risiki i denne sammenheng; (iii) bruk av kunnskap høstet under (ii) i videre styring (2007, 178). Min ide er å foreslå en kile i denne sammenheng: målstyring er en ting, resultatstyring en annen. Å styre på bakgrunn av mål er å styre ut fra intensjoner, det vil si ønsker, hensikter og formål. Realisasjonen av intensjonene er usikker og uansett i fremtid. Å styre på bakgrunn av resultater er derimot å styre på bakgrunn av en produktspesifikasjon, det vil si klare kriterier når det gjelder *noe som er realisert*. Målstyring som didaktisk prinsipp er i denne forstand didaktisk styring på bakgrunn av hva vi ønsker at våre studenter skal realisere. Baklengs planlegging som didaktisk prinsipp innebærer derimot didaktisk styring på bakgrunn av et definert sluttprodukt. – Noe av grunnen til at jeg ikke har evnet å fremstille mine tanker koherent i denne sammenheng er at for flere fag, og på noen nivåer, synes planlegging på bakgrunn av produktspesifikasjon å være adekvat (om enn det kan høres ille ut). En farmasøyt, for eksempel, skal kunne helt bestemte ting. Hvis ikke blir vedkommende, av gode grunner, ikke autorisert. På den annen side gjelder det for andre fag at planlegging på bakgrunn av produktspesifikasjoner er inadekvat. Mer overordnet synes det også klart at for så vidt man ønsker å utvikle slike kvaliteter som kreativitet, evne til nyskapning og innovasjon i studenter, er å planlegge på bakgrunn av produktspesifikasjoner kontraproduktivt. – Som sagt er mine tanker i denne sammenheng uferdige. I tillegg til Skjervheim (1996; 1996b), Elstad (2009) og Karlsen (2002) angir avsnitt 2.1 n26 ovenfor noe av bakgrunnen for mine uferdige tanker.

som en tvilsom forutsetning. Artiklene indikerer med andre ord at forutsetningene som NKR hviler på er problematiske.⁷⁹

Læreplanstudier. Didaktiske forutsetningsanalyser har også affinitet til læreplanstudier, i den forstand at undersøkelsesgjenstanden (objektet) kan sammenfalle. På bakgrunn av Goodlad er **ideenes læreplan** et mulig undersøkelsesobjekt innenfor læreplanstudier, det vil si en undersøkelse av det som «emerge[s] from ideaistic planning processes» (1979, 60) ... «human values or interests» (1979, 22). Som diskutert i avsnitt 2.1 ovenfor har Britt Ulstrup Engelsen tolket dette i retning av «filosofiske og ideologiske idestrømninger eller [idestrømninger som kan bli] fremmet ut fra forhold som har å gjøre med næringsliv og arbeidsmarked» (Engelsen 2009, 72), og det er denne forståelsen av ideenes læreplan som ligger til grunn i denne studien. Analysene i herværende arbeid antar at de pedagogiske intensjonene i NKR er adekvate uttrykk for de idemessige forutsetningen som NKR baserer seg på, og det er altså disse som er undersøkt. Avhandlingen lar seg dermed beskrive som en læreplanstudie, nærmere bestemt en studie som undersøker NKR som en ideenes læreplan.⁸⁰

Avhandlingen undersøker ikke NKR for så vidt som det (også) er en **formell læreplan** (igjen Goodlads skjema). Formelle læreplaner er ifølge Goodlad altså de læreplaner som «gain official approval by [the] state ... and adoption ... by an institution» (1979, 61). Å undersøke NKR som formell læreplan ville mest naturlig gå i retning av å foreta en dokumentanalyse av NKR. Det har jeg altså ikke foretatt. Hvorfor? Fordi jeg altså har funnet det nødvendig (og fruktbart) med semantisk klargjøring og en undersøkelse av NKR sine forutsetninger. Dette er begrunnet ovenfor.

⁷⁹ Jeg gjør i denne forbindelse oppmerksom på likheten mellom didaktisk forutsetningsanalyse og programmet for en analytisk pedagogisk filosofi som dette er beskrevet i avsnitt 2.1 ovenfor. Det heter her at det pedagogisk-filosofiske prosjekt er å avdekke utdanningsmessige forutsetninger og undersøke hvorvidt de er holdbare og konsistente. Jeg gjør også oppmerksom på likheten mellom didaktisk forutsetningsanalyse, analytisk pedagogisk filosofi og deskriptiv didaktikk, også dette beskrevet i avsnitt 2.1 ovenfor. Den deskriptive didaktikkens oppgave, ifølge Roar Pettersen, er «å tilby tolkningsperspektiver, kunnskaper, begreper og modeller basert på didaktisk forskning og teori» (2005, 36). Dette er et vesentlig siktemål i foreliggende arbeid.

⁸⁰ Det er dermed også mange idemessige forutsetninger i NKR som ikke undersøkes i avhandlingen, særlig slike som «har å gjøre med næringsliv og arbeidsmarked» (Engelsen 2009, 72). Jeg benekter ikke at det ville være interessant å gjennomføre også en slik undersøkelse, og kanskje særlig en undersøkelse som ser på sammenhengen mellom de to settene med ideer. Men det er altså ikke det jeg har foretatt.

Derimot er det grunn til å hevde at avhandlingen undersøker forbindelsen (eller mangel på sådan) mellom NKR, forstått som en ideenes læreplan og NKR for så vidt som det også er en **oppfattet læreplan**. Oppfattede læreplaner er ifølge Goodlad altså «what various interested persons and groups perceive in their minds to be the curriculum» (1979, 61f). For så vidt som «interested persons and groups» spesifiseres til «vitenskapelig ansatte i norsk høyere utdanning» er det rimelig å mene at avhandlingen undersøker hvordan denne gruppen oppfatter ideene i NKR, jf. forskningsspørsmålene i artiklene 4 og 5. Dette forhold kan videre forklare hvorfor intervjuer er den fortrukne metode i studien, ikke dokumentanalyse og/eller observasjon. Riktignok kan emneplaner sees som uttrykk for oppfattede læreplaner, men som diskutert i avsnitt 3.1 ovenfor er perspektivet i studien at den beste måte å få vite noens oppfatning er å spørre dem. Det kan også forklare hvorfor intervju presiseres i retning av begrepsintervju i studien.

Fra undervisning til læring. Resultatene av studiens artikler indikerer

- a) at en overgang fra undervisning til læring i liten grad har funnet sted i undersøkte institusjon;
- b) at det uansett er uklart, både for vitenskapelig ansatte i norsk HU-sektor og på bakgrunn av inngående teoretiske analyser hva som ligger i den ønskede overgangen;
- c) at vi har begynt å snakke som om overgangen er uproblematisk og faktisk allerede har inntruffet.⁸¹

Artikkel 4, som diskutert ovenfor, indikerer at vitenskapelig ansatte i undersøkte institusjon ikke anvender læringsutbytte i egen undervisning og planlegging, ei heller at de anvender studentaktive læringsformer eller at de formativt vurderer egne studenter. For så vidt som avhandlingens operasjonelle definisjon av overgangen fra undervisning til læring er adekvat, må overgangen dermed kunne sies å ha kommet kort. Artikkel 1 indikerer i sin tur at det å etterspørre en overgang fra undervisning til læring i alle tilfelle er forhastet, siden læring i institusjonelle sammenhenger er læring *av noe*. Og det er nettopp i undervisningen dette noe formidles – det er der det som skal læres bearbeides og forhandles om (jf. sentrum i figuren i artikkel 5). Videre, som jeg skriver i artikkel 1, «Focusing solely on outputs, disregards that learning necessarily is learning of something. It is the *edukator*, as opposed to the *edukand*, who decides what this is». Uttrykket *edukator* brukes i både artikkel 1 og 2

⁸¹ Punktene **a)** og **b)** i avsnittet som denne noten står til er det argumentert for i studiens artikler. Når det gjelder punkt **c)** er dette derimot mere *antydnet* enn argumentert for i artiklene. Punkt **c)** er dermed ikke bare et forsøk på å diskutere sammenhenger mellom resultater fra studiens artikler, men også å utvikle disse resultatene ved hjelp av begreper fra litteraturen om undervisning og læring.

for å fremheve at det ikke bare er den enkelte underviser som er *input* i denne sammenheng, men også planer og institusjoner, på den ene siden, og fag og disipliner, på den annen. Artikkelen indikerer at det å ønske en overgang fra undervisning til læring innebærer å se bort fra dette. Den indikerer også at det er tvilsomt om dette er mulig.

Ikke desto mindre kan man argumentere for at vi har begynt å snakke som om overgangen allerede har intruffet i norsk pedagogisk sammenheng. Et googlesøk på «læringstrykk» resulterer for eksempel «omtrent 12300 resultater» (per 29.03.2018), mens et søk på «læringsarbeid» resulterer i «omtrent 44200 resultater» (samme dato). Det er imidlertid et åpent spørsmål hva disse ordene er ment å betegne – for eksempel om det er forskjell på «læring» og «læringsarbeid» enn si mellom «læringsarbeid» og «faglig fordypning» eller «lekser». Et googlesøk på ordet «kvalitetslæring» resulterer også en mengde resultater («omtrent 1430 resultater» per 29.03.2018) – uten at det er avklart hva kvalitetslæring innebærer, eller om, hvorvidt og på hvilken måte det avhenger av undervisning. Policy-dokumenter, i form av beslutningsgrunnlag for Regjering og Storting, kan også trekkes frem som et område hvor «læring» er kjerneordet – delvis på bekostning av undervisning. I Ludvigsen-utvalgets innstilling *Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser* (NOU 2015: 8) resulterer for eksempel et søk på «læring» 720 treff, mens et søk på «undervisning» bare resulterer 109. Som beskrevet i avsnitt 5.1 ovenfor er denne diskrepansen enda mer tydelig i NKR. Her resulterer altså et søk på ordet «undervisning» 2 treff, mens et søk på ordet «læring» resulterer 278. Noen av kjerneordene i denne avhandlingen er eksempler på det samme: ikke bare «læringsutbytte» og «generell kompetanse», men også de ordene jeg har brukt for å forklare disse ordene, «studentaktive læringsformer» og «formativ vurdering», er eksempler på en ny måte å snakke på i norsk pedagogisk sammenheng. Ut fra disse eksemplene kan man hevde at et nytt pedagogisk nomenklatur er i ferd med å sette seg, et nomenklatur som forutsetter overgangen fra undervisning til læring. Dette altså på tross av at det er høyst uklart hva denne overgangen innebærer.

På bakgrunn av forrige avsnitt taler dermed mye for at Barr & Tagg har fått ønsket sitt oppfylt. Hvis premisset er at et nytt paradigmet vil innføres hvis vi begynner å snakke innenfor det nye paradigmet, og vi har begynt å snakke innenfor det nye paradigmet, så innebærer det at det nye paradigmet er innført eller i det minste at det er i ferd med å bli det. Å snakke innenfor det nye paradigmet er det Gert Biesta omtaler som *learnification*, «a

deliberatively ugly term» (Biesta 2010, 18). Som diskutert i avsnitt 2.1 ovenfor er han sterkt skeptisk til en slik språkbruk. Hvorfor? Fordi denne måten å snakke på innebærer å redusere undervisning til en transaksjon hvorunder de eneste relevante spørsmål er teknisk-instrumentelle. Men slik er det ifølge Biesta ikke. En transaksjonslogikk forutsetter en kunde som vet hva hun vil ha, men elever/studenter er hverken kunder eller vet hva de vil ha. I utdanningssammenheng er det derimot faget, ikke mottakeren, som besitter kunnskapen. Som jeg skriver i artikkel 1 er det edukatoren, ikke edukanden, som «guards the gates in the city of knowledge».

5.3 Studiens resultater lest opp mot studiens problemstillinger – en oppsummering

I dette kapitlet har jeg diskutert resultater fra studiens artikler opp mot, først, studiens forskningsspørsmål, dernest mot momenter fra litteraturvurderingen som denne er presentert i kapittel 2. Forskningsspørsmålene er fem i tallet:

- (i) Hvordan forstå begrepet 'undervisning; hvordan forstå begrepet 'læring; og hva er sammenhengen mellom begrepene?
- (ii) Hvordan forstå/tolke begrepet «læringsutbytte»?
- (iii) Hvordan forstå «generell kompetanse» som uttrykket brukes i NKR?
- (iv) Hvordan forstår og forholder vitenskapelig ansatte ved et av Norges breddeuniversiteter seg til overgangen fra undervisning til læring som NKR tar til orde for?
- (v) Hvordan forstår vitenskapelig ansatte ved et av Norges breddeuniversiteter «læringsutbytte»?

Forskingsspørsmålene er samlet sett ment å være et uttrykk for studiens problemstillinger, som er to i tallet

1. Hvordan forstå de pedagogiske intensjonene i NKR?
2. Hvordan forstår (og forholder) vitenskapelig ansatte ved et av Norges breddeuniversiteter seg til de pedagogiske intensjonene i NKR?

I den grad forskningsspørsmålene nå er besvart er det dermed mulig å antyde svar også når det gjelder problemstillingene.

Som det fremgår av diskusjonene i dette kapitlet er de pedagogiske intensjonene i NKR vanskelige å forstå. De teoretiske analysene indikerer at 'undervisning', 'læring', 'læringsutbytte' og 'generell kompetanse' er svært kompliserte begreper, og langt mere kompliserte enn hva NKR legger opp til. En entydig fortolkning av «utvalgte pedagogiske intensjoner» er dermed ikke hva som resulterer fra diskusjonene ovenfor. Derimot er det

kanskje rimelig å si at diskusjonene i dette kapitlet, i alle fall delvis, setter denne kompleksiteten på begrep – både i form av konkretisering og kontekstualisering. Når det gjelder problemstilling 2 er det mulig å svare noe mere rett frem. Vitenskapelig ansatte ved undersøkte institusjon forstår og forholder seg i liten grad til de pedagogiske intensjonene i NKR. Hvis spørsmålet er *hvorfor* er flere hypoteser postulert i diskusjonene ovenfor. Der fremgår også forslag til hvordan dette kan endres – hvis så er ønskelig.

Kapittel 6. Bidrag, begrensninger og fremtidig forskning

Følgende kapittel avslutter studiens del 1, Kappen. Jeg har stilt meg selv følgende spørsmål under utarbeidelsen av kapittelet: Hva er studiens bidrag i form av kunnskaps- og metodeutvikling, og hva innebærer studien når det gjelder bidrag til pedagogisk praksis? Det er dette spørsmålet jeg forsøker å besvare nedenfor. I tillegg diskuterer jeg begrensninger ved studien i betydningen ting som kunne (eller kanskje til og med burde) vært gjort annerledes. Dermed berøres igjen spørsmål knyttet til studiens reliabilitet og validitet. Jeg angir også noen tanker, ideer og planer, med ett ord: intensjoner, når det gjelder mulig fremtidig forskning.

6.1 Teoretiske bidrag i og med studien

Studien bidrar med en finmasket analyse av begrepene undervisning og læring. Den bidrar også med en detaljert modell når det gjelder sammenhengen mellom begrepene. Sentralt står den påstand at læringsbegrepet avhenger av et *tykt* undervisningsbegrep, det vil si at læring vanskelig lar seg forstå løsrevet fra eller uavhengig av et substansielt begrep om undervisning. Studien bidrar til å klargjøre et innhold i dette begrepet. Den gjør det overordnet i form av et skille mellom *the task and the achievement of teaching*. Den gjør det underordnet i form av en påstand om at læring har mange årsaker og en angivelse av hva disse er. På denne bakgrunn kritiseres EQF for å operere med et *tynt* undervisningsbegrep, eller til og med uavhengig av et undervisningsbegrep overhodet.

Videre bidrar studien med en detaljert analyse av begrepet læringsutbytte, et av nyordene i norsk pedagogisk sammenheng.⁸² Læringsutbytte analyseres som ord, som begrep og som fenomen i studien, og på bakgrunn av analysene foreslås det at læringsutbytte representerer en språkbruk som er uheldig fordi den er upresis. Læringsutbytte betegner både intensjoner om læring og resultater av læring, men disse kategoriene bør holdes fra hverandre. Det foreslås også at didaktiske konsekvenser av å «læringsutbyttebasere» norsk høyere utdanning er målnedbryting og/eller baklengs planlegging. På bakgrunn av analysene i

⁸² Jf. avsnitt 4.2 ovenfor hvor jeg diskuterer hvordan å omtale læringsutbytte. Et forslag som tematiseres der er å kalle læringsutbytte et *buzz-word*, men dette forkastes på grunn av saklighetsfordringer, og læringsutbytte karakteriseres heller som et nøkkelord (hvilket også er i tråd med språkbruken i artikkel 2). Nå omtales altså læringsutbytte som et pedagogisk *nyord*, hvilket er i forlengelsen av analysene i avsnitt 5.2 ovenfor.

kappen er «læringsutbytte» videre et mulig eksempel på at norsk pedagogikk nå «snakker» innenfor et nytt paradigme.

Studien bidrar også med en inngående analyse av begrepet generell kompetanse. Sentralt står følgende: Å overføre kunnskap og ferdighet mellom strukturelt heteromorfe situasjoner er lettere sagt enn gjort. Analysene i studien indikerer derimot at det å overføre kunnskaper og ferdigheter innebærer at det som overføres endres. I *triviell* forstand er det liten tvil om at kunnskaps- og ferdighetsoverføring finner sted. I *utdanningsmessig interessant* forstand er det imidlertid langt mer tvilsomt. Studien underbygger sistnevnte påstand.

Mer overordnet bidrar studien dermed med demonstrasjoner av *at* og *hvordan* didaktiske forutsetningsanalyser kan være fruktbare og vesentlige. I lys av studiens resultater vet vi ikke hva vi mener å betegne når vi bruker uttrykkene «læringsutbytte» og «generell kompetanse». Studiens didaktiske forutsetningsanalyser bidrar til semantisk avklaring i denne sammenheng. For så vidt som semantisk avklaring ansees å være en verdi er dermed også didaktiske forutsetningsanalyser et teoretisk bidrag i og med studien.⁸³

6.2 Empiriske bidrag i og med studien

Studien bidrar også med empirisk basert kunnskap. Dette skjer i studiens to empirisk baserte artikler hvor *forståelse for og måte å forholde seg til utvalgte pedagogiske intensjoner blant vitenskapelig ansatte ved et av landets breddeuniversiteter* undersøkes. Resultatene i artiklene går entydig i retning av at studiens respondenter forholder seg til de pedagogiske intensjonene i liten grad – og at forståelsen av intensjonene er tilsvarende liten. Et bidrag *via negativa* er dermed relevant i denne sammenheng: Vitenskapelig ansatte i norsk høyere utdanning må skoleses hvis de skal ha forutsetninger for å forstå og forholde seg til de aktuelle pedagogiske intensjoner.⁸⁴

Videre er forståelsen av læringsutbytte, selve hjørnesteinen i den utbyttebaserte undervisning som ligger i NKR som intensjon, mangelfull blant de som er intervjuet. Studien

⁸³ Men se avsnitt 5.1 n72 i denne sammenheng.

⁸⁴ Som diskutert flere ganger ovenfor, senest i avsnitt 5.2, er studien ikke en implementeringsstudie. Det er på grunn av forutsetningsinnvendingen. Nå kan det kanskje se ut til at artiklene 4 og 5 likevel er nettopp det – at disse, fordi de pedagogiske intensjonene forhåpentligvis er avklart i og med de teoretiske artiklene, undersøker implementeringen av intensjonene. Men slik er det ikke. Også i artiklene 4 og 5 er det nemlig pedagogiske intensjoner som undersøkes, men nå hvordan disse forstås av de som er satt til å undervise i henhold til dem. Det er altså ikke hvorvidt NKR er implementert jeg er opptatt av i artiklene 4 og 5, men hvordan vitenskapelig ansatte ved et av Norges breddeuniversiteter forstår de pedagogiske intensjonene som ligger i NKR.

bidrar med kunnskap som er lett omsettelig i denne sammenheng, siden den indikerer at studiens respondenter ikke forstår hvordan læringsutbytte er ment å spille en rolle i deres egen undervisning og planlegging. Som jeg skriver ovenfor: Ansatte etterspør kategorier for mål for læring men opplever at det NKR innebærer er kategorier for læringens resultater. Dette er et vesentlig bidrag når det gjelder å forstå hvordan vitenskapelig ansatte i norsk høyere utdanning begrepsfester; det er likedan vesentlig når det gjelder forståelse av hva som må endres hvis en læringsutbyttebasering av norsk høyere utdanning skal kunne finne sted.

6.3 Metodiske bidrag i og med studien

To modeller for forståelsen av sammenhengen mellom undervisning og læring er utviklet i forbindelse med studien, henholdsvis en mekanisk og en teleologisk modell. Den mekaniske modellen er ut fra studien en-dimensjonal, mens den teleologiske innebærer en annerkjennelse av at sammenhengene mellom undervisning og læring er i flere dimensjoner. Sistnevnte modell vil kunne virke metodisk i fremtidige forskningssammenhenger. På samme måte mener jeg at kontrasten mellom de to modellene er analytisk hensiktsmessig.

Tegn-trekanten, som er det primære metodiske virkemiddel i studiens artikkel 2, har, selvsagt, ikke sin opprinnelse hos undertegnede. Ifølge Arne Næss går den tilbake til stoikerne. Det er heller ikke ukjent at den er anbefalt brukt i pedagogiske sammenhenger tidligere (Opdal 1983).⁸⁵ På bakgrunn av analysene i denne artikkelen vil jeg likevel betone følgende: Jeg benytter tegntrekanten metodisk for å fokusere *ord* som analyse-enhet i artikkelen – i tillegg til å fokusere begreper og/eller fenomener som analyseenheter. Jeg oppfatter at dette innebærer et viktig metodisk bidrag gitt at interessen i studien i alle fall delvis er pedagogiske nyord. Det fremgår da også av analysene i artikkelen at ordet læringsutbytte er ikke-ekvivalent med ordet *learning outcome* som det ifølge flere altså er en oversettelse av.

⁸⁵ Avhandlingen, hvilket fremgår innledningsvis, er dedisert til min far, Paul Martin Opdal. Den «Opdal» som nevnes i setningen som denne noten står til er min far, Paul Martin, ikke undertegnede. Min far var ved sin bortgang i 2014 professor emeritus i pedagogisk filosofi ved Universitetet i Tromsø og var levende interessert i pedagogisk-filosofiske spørsmål. Dette er en interesse jeg deler. Han anbefaler i boken *Begrepsanalyse og pedagogikk* anvendelse av tegn-trekanten i pedagogisk sammenheng (1983, 27f), hvilket jeg altså har fulgt opp i studiens artikkel 2.

«Didaktisk forutsetningsanalyse» er en neologisme. Det er ikke regulert i detalj hva som dekkes av termen, men en stipulering, i lys av studien, kunne være følgende: *Varsom og detaljert undersøkelse av (filosofiske) forutsetninger for så vidt som de har betydning for og innvirker på didaktisk praksis.*⁸⁶ I så fall er også didaktiske forutsetningsanalyser et av de metodiske bidragene som ligger i denne studien.

I artikkel 5 presenteres et rammeverk for forståelse av undervisning og læring i form av en modell. Som antydnet ovenfor er dette rammeverket delvis på bakgrunn av studiens teoretiske artikler. En av mine fagfeller har ment om figuren at den er godt utgangspunkt for videre analytisk arbeid innenfor det pedagogiske fagfelt. For så vidt som dette er en rimelig bedømmelse synes det likedan rimelig hevde at figuren representerer et metodisk bidrag.⁸⁷

6.4 Anbefalinger for praksis i studiens forlengelse

Analysene i studiens artikler indikerer at NKR innebærer to didaktiske prinsipper: målnedbryting og baklengs planlegging. Målnedbryting i didaktisk forstand innebærer minimalt følgende:

- (i) at det skal formuleres et **overordnet mål** på programnivå innenfor de enkelte studieprogrammer;
- (ii) at dette overordnede målet skal brytes ned på de enkelte år og emner. Da resulterer, relativt til nivå (i), **underordnede mål**;
- (iii) at disse underordnede målene skal brytes ned i den faktiske undervisning (f.eks. Engelsen 2006, 99)

Målnedbryting innebærer dermed ideen om **læringsmål** på (i norsk sammenheng) 3 nivåer:

- (i*) på programnivå;
- (ii*) på emnenivå; og
- (iii*) på undervisningsnivå.

Baklengs planlegging i didaktisk sammenheng innebærer at man skal begynne med det overordnede mål når man skal planlegge (egen) undervisning. Man begynner dermed med det som realiseres sist i kronologisk forstand. Så jobber man baklengs derifra mot hva som skal planlegges på års-nivå, på emne-nivå og på undervisningsnivå. Undervisningsplanlegging

⁸⁶ Jf. i denne sammenheng avsnitt 5.2 n79 ovenfor.

⁸⁷ Det skal imidlertid sies at andre fagfeller har vært mindre velvillige til modellen. En fagfelle mener for eksempel at rammeverket er «lite overbevisende».

i denne forstand handler dermed i første rekke *ikke* om å planlegge hva Tracy, som underviser skal gjøre, men om hva Laura, studenten, skal kunne etter endt utdanning.

Resultatene i studiens artikler indikerer at disse prinsippene er ukjente blant de som er intervjuet for studien. Prinsippene er heller ikke formidlet i NKR eller forarbeider. Skal NKR kunne funksjonere i henhold til intensjonen er det imidlertid vesentlig at prinsippene blir formidlet. Så dette er en praksis anbefaling i forlengelsen av studien.⁸⁸

6.5 Begrensninger i og med studien

I innledningen til *Philosophical Investigations* skriver Ludwig Wittgenstein: «I should have liked to produce a good book. This has not come about, but the time is past in which I could improve it» (1994, viii). Uten sammenlikning for øvrig gjelder det same for denne studien – at jeg skulle ha likt å ha skrevet noe skikkelig, skikkelig godt. Det har jeg ikke gjort, men nå er tiden for forbedringer over. Ikke misforstå: jeg mener at studien inneholder ting av verdi. Det jeg finner særlig verdifullt har jeg sammenfattet i avsnittene ovenfor. Samtidig anerkjenner jeg at studien har mangler, og i denne seksjonen er det noen av disse manglene som tematiseres.

Avhandlingens tittel er *Om pedagogiske intensjoner*. De utvalgte pedagogiske intensjonene, de som undersøkes i avhandlingen, er videre hentet fra NKR, *Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring*, og er altså tre i tallet:

- a) en intensjon om å skifte fra et *undervisningsfokus* til et *læringsfokus* i norsk høyere utdanning;
- b) en intensjon om at undervisningen i norsk høyere utdanning skal bli *læringsutbyttebasert*;
- c) en intensjon om at «*generell kompetanse*» innføres som overordnet læreplankategori (Kunnskapsdepartementet 2011, 9, 5, 19).

Intensjonene diskuteres i utstrakt grad i avhandlingen, fra ulike perspektiver. Men når det gjelder NKR, altså dokumentet hvorfra intensjonene er avledet, er det rimelig å si at det tematiseres i en grad som er nokså minimal. Dette innebærer en begrensning ved studien. Hvis spørsmålet er dette: Hvorfor er de intensjoner som i studien avledes NKR *rimelige* avledninger av NKR, så ser det ikke ut til at studien gir et svar som er *fyllestgjørende*. Gangen

⁸⁸ Merk at jeg ikke her tar normativ stilling til hvorvidt det er ønskelig at NKR funksjonere etter intensjonen. Det jeg sier er at *gitt* at vi ønsker at NKR skal funksjonere i henhold til intensjonen, så må vi tilrettelegge som beskrevet. Se i denne sammenheng avsnitt 3.1 ovenfor, hvor følgende setning av Paul Hirst siteres: «Philosophers [of education] ... come into their own ... when people recognize that in planning the curriculum [,for example,] we are working with unclear and confused notions» (1974, 2).

fra NKR til utvalgte pedagogiske intensjoner er nemlig utematisert. Det burde den ikke ha vært.

Hensikten med dette avsnittet er å påtale begrensninger ved studien. Jeg skal derfor i liten grad argumentere *contra* at forbindelsen mellom NKR og de utvalgte pedagogiske intensjoner er lite utarbeidet. Jeg vil likevel få påpeke følgende forhold: Som det fremgår av **a) – c)** ovenfor er intensjonene basert på nærlesninger av NKR, i særlig grad sidene 9, 5 og 19. Videre foreligger det beskrivelser av *gangen fra NKR til de enkelte intensjoner* i studiens enkelte artikler. Sammenhengen mellom intensjon **a)** og NKR behandles for eksempel inngående i artikkel 1 og 4, mens sammenhengen mellom intensjon **b)** og **c)** og NKR behandles inngående i henholdsvis artikkel 2 og 3. Viktig er imidlertid også følgende: Det er NKR sine forutsetninger som undersøkes i studien, eller også NKR forstått som en ideenes læreplan. For så vidt representerer de utvalgte intensjoner nødvendigvis en attribusjon.

Som beskrevet i avsnitt 5.1 ovenfor var planen opprinnelig å skrive 3 teoretiske artikler og 3 empiriske artikler – å undersøke det samme fenomen fra to ulike synsvinkler, et teoretisk og et empirisk. Men som det fremgår, utgjøres studien nå av 3 teoretiske artikler og 2 empiriske artikler. Den prosjekterte artikkelen om hvordan vitenskapelig ansatte forstår og forholder seg til generell kompetanse er ikke en del av avhandlingen. Dette betyr ikke at det ikke foreligger data når det gjelder dette, ei heller at jeg ikke har forsøkt å skrive ut denne teksten. Men det har etter hvert vist seg at dette er for omfattende. Jeg anerkjenner imidlertid at studien hadde styrket seg hvis en artikkel om forståelsen av generell kompetanse blant undervisere hadde vært en del av den.

6.6 Fremtidig forskning – intensjoner om forskningsfremstøt

Jeg ser for meg flere mulige forskningsprosjekter som interessante og relevante i forlengelsen av studien.

Å foreta en tykk beskrivelse av en undervisningssituasjon, i betydningen en beskrivelse av en undervisningssituasjon på bakgrunn av den teleologiske modellen utviklet i artikkel 1. Etter mine begreper er den teleologiske modellen (teoretisk sett) sakssvarende, og det ville være interessant å forsøke en empirisk validering av modellen. Dette ville måtte innebære å undersøke ikke bare *edukators* bidrag i undervisningssituasjonen, men også hva *edukanden* bibringer.

En annen interessant mulighet, i grenselandet mellom teoriarbeid og undervisningspraksis, kunne være å forsøke å begrepsfeste og gjennomføre et emne hvor læringsmålene var formulert i retning av generell kompetanse. På bakgrunn av analysene i artikkel 3 innebærer generell kompetanse læring som er ikke-fiksert. Det er utfordrende å skulle tenke didaktisk om dette. Som diskutert i avsnitt 5.1 ovenfor antydes det imidlertid i artikkel 3 en linje for å tenke didaktisk om generell kompetanse. Artikkelen er etter min mening dermed velegnet som et utgangspunkt for å tenke om hvordan lære studenter noe i visse sammenhenger – som de kan anvende, benytte, bruke i sammenhenger som er strukturelt sett annerledes.

Som det fremgår av avsnitt 2.1 ovenfor er «formativ vurdering» *det som definerer* når det gjelder «overgang fra undervisning til læring». Samtidig, som diskutert i avsnitt 5.2 ovenfor, poengteres det av flere hvordan «formativ vurdering» ikke er vel avgrenset hverken som begrep eller fenomen. I avsnitt 2.1 ovenfor beskriver jeg hvordan *det å forsøke å karakterisere formativ vurdering* er et arbeid som jeg allerede er i gang med. Dette arbeidet er i direkte forlengelse av denne studien.

I avsnitt 5.2 ovenfor introduseres og motiveres en diskusjon som angår forholdet mellom to didaktiske prinsipper, henholdsvis målstyring og baklengs planlegging, og samtidens styringsrasjonale for norsk utdanningssektor i vid forstand. Jeg foreslår i denne sammenheng å skille mellom målstyring, på den ene siden, og resultatstyring, på den annen. Forskjellen på målstyring og resultatstyring er et forhold som jeg har tenkt en del på, men som ikke er «ferdigtenkt». Det å «tenke ferdig» i denne sammenheng fremstår som både interessant og viktig i forlengelsen av studien.

6.7 Avsluttende kommentar

Kapittel 6 avslutter kappen. Jeg har ovenfor, i kapitlene 2, 3 og 4, presentert den tematiske, metodisk og forskningsetiske grunnlaget for artiklene. Jeg har deretter, i kapittel 5, diskutert sammenhenger og forbindelser både mellom artiklene og mellom artiklene og det angitte grunnlag. I *dette* kapitlet, altså kapittel 6, har jeg sammenfattet studien i form av å angi hva den bidrar til for så vidt det er snakk om teori, empiri, metode og praksis. Jeg har også diskutert begrensninger ved studien og antydde mulige fremstøt for fremtidig forskning. Hvis dette er vellykket har kappen nå oppfylt sin funksjon. Dermed gjenstår de enkelte artiklene i sin egen rett – hvilket foreligger i studiens del II nedenfor.

Kapittel 7. Referert litteratur

Abbott, A. (2004): *Methods of Discovery: Heuristics for the Social Sciences*, New York & London: W.W. Norton & Company

Adam, S. (2004): «Using Learning Outcomes: A Consideration of the Nature, Role, Application and Implications for European Education of Employing Learning Outcomes at the Local, National and International Levels». Foredrag holdt ved Bologna-seminar i Edinburgh: Heriot-Watt universitetet, juli 2004

Aldridge, Ø. & Svarstad, J. (2014): «Hvis jeg hadde visst hvor vanskelig det skulle bli å få jobb, ville jeg studert noe annet». I *Aftenposten* 07.01.2014

Andersen, H.L. (2010): «'Constructive alignment' og risikoen for en forsimplende universitetspædagogikk». I *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift* vol. 5, nr. 9, ss. 30-35

Andersen, S. (2013): *Casestudier: Forskningsstrategi, generalisering og forklaring*, Bergen: Fagbokforlaget

Anderson, L., Krathwohl, D., Airasian, P., Cruikshank, K., Mayer, R., Pintrich, P., Rath, J. & Wittrock, M. (red.) (2001): *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. Abridged Edition*, New York: Longman

Austin, J.L. (1961): «A Plea for Excuses». I Urmson, J.O. & Warnock, G.J. (red.) (1961), *Philosophical Papers by the late J.L. Austin*, Oxford: Clarendon Press, ss. 175-204

Barr & Tagg (1995): «From Teaching to Learning – A New Paradigm for Undergraduate Education». I *Change: The Magazine of Higher Learning*, vol. 27, nr. 6, ss. 12-25

Becker, H. (1998): *Tricks of the Trade: How to Think about Your Research while You're Doing It*, Chicago & London: The University of Chicago Press

Bennett, R.E. (2011): «Formative Assessment: A Critical review». I *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, vol. 18, nr. 1, ss. 5-25

Berger, P. & Luckman, T. (1967): *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*, London: Penguin Books

Biesta, G. (2005): «Against Learning. Reclaiming a language for education in an age of learning». I *Nordisk Pedagogikk*, vol. 25, ss. 54-66

Biesta, G. (2010): *Good Education in an Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy*, London & New York: Routledge

Biesta, G. (2014): *Utdanningens vidunderlige risiko*, Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke

Biggs (1999): «What the Student Does: Teaching for Enhanced Learning». I *Higher Education Research & Development*, vol. 18, nr. 1, ss. 57-75

- Biggs, J. & Tang, C. (2011): *Teaching for Quality learning at University*, McGrawHill: Maidenhead, Berkshire
- Birkelund (2016): «Ikke rustet for arbeidslivet». Nettstedet siste.no: <https://www.siste.no/nyheter/innenriks/naringsliv/ikke-rustet-for-arbeidslivet/s/5-47-59851?key=2016-04-11T19:28:09.000Z/retriever/19b7419fcf933d6184d52d1031c029ed42ce7fe0>
- Bjørndal, B. & Lieberg, S. (1978): *Nye veier i didaktikken? En innføring i didaktiske emner og begrep*, Oslo: Aschehoug
- Bokmålsordboka | Nynorskordboka*. Nettsted: <http://www.ordbok.uib.no>
- Bridges, D. (2017): «Educational Research and Philosophy in ‘Interesting Times’». I Bridges, D.: *Philosophy in Educational Research: Epistemology, Ethics, Politics and Quality*, Springer International Publishing AG, ss. 1-10
- Bridges, D. (2017b): «On the Commodification of Educational Research». Foredrag holdt ved *Philosophy of Education Society of Great Britain* sin årlige konferanse, New College, Oxford, 1. April 2017
- Bridges, D. (2017c): «The Disciplines and Discipline of Educational Research» I Bridges, D.: *Philosophy in Educational Research: Epistemology, Ethics, Politics and Quality*, Springer International Publishing AG, ss. 13-33
- Braathen (2012): «Nyutdannede ikke godt nok rustet til å jobbe». I *Aftenposten* 07.02.2012
- Champlin et al (1954): «The distinctive Nature of the Discipline of the Philosophy of Education». I *Educational Theory*, vol. 4, nr. 1, ss. 1-3
- Curren, R., Robertson, E. & Hager, P. (2003): «The Analytical Movement». I Curren, R. (red.) (2003): *A Companion to the Philosophy of Education*, Malden, MA: Blackwell, ss. 176-191
- Dale, E.L. (1992): «Kunnskap, rasjonalitet, didaktikk». I Dale, E.L. (red.) (1992): *Pedagogisk filosofi*, Oslo: Ad Notam Gyldendal, ss. 35 – 61
- Drydy, S., Gunnerson, L. & Gilpin, A. (red.) (udatert): *Tuning educational Structures in Europe: Reference Points for the Design and Delivery of Degree Programs in Education*, Bilbao: Universidad Deusto
- Eisner, E. (1979): *The Educational Imagination: On the Design and Evaluation of School Programs*, New York: MacMillan Publishing Company
- Elstad, E. (2009): «Styring, ansvarliggjøring og ansvarsfraskrivelse». I Dale, E.L. (red.) (2009): *Læreplan i et forskningsperspektiv*, Oslo: Universitetsforlaget, ss. 116-153
- Engelsen, B.U. (2006): *Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner – Hva, hvordan, hvorfor?* Oslo: Gyldendal akademisk

- Engelsen, B.U. (2009): «Et forskningsblikk på skoleeiere i implementeringen av Kunnskapsløftet og LK06». I Dale, E.L. (red.) (2009): *Læreplan i et forskningsperspektiv*, Oslo: Universitetsforlaget, ss.62-115
- Frankena, W. (1965): *Three Historical Philosophies of Education. Aristotle, Kant, Dewey*, Glenview, Ill.: Scott, Foresman and Company
- Føllesdal, D. (2011): «Hva er dannelse?» I Hagtvat, B & Ognjenovic, G. (red.) (2011): *Dannelse: tenkning, modning, refleksjon. Nordiske perspektiver på allmenndannelsens nødvendighet i høyere utdanning og forskning*, Oslo: Dreyers forlag, ss. 105-121
- Goodlad, J. (1979): *Curriculum Inquiry: The Study of Curriculum Practice*, New York: McGraw-Hill Book Company
- Grønmo, S. (2015): *Samfunnsvitenskapelige metoder*, Bergen: Fagbokforlaget
- Gundem, B.B. (1998): *Skolens oppgave og innhold. En studiebok i didaktikk*, Oslo: Universitetsforlaget
- Hagtvat, B. (2011): «Arne Næss' livsverk i ruiner». I *Aftenposten* 27.01.2007
- Hara, F.O. & Smith, K. (2011): «Kappen: 'One size fits all'?» I *Uniped*, vol. 34, nr. 3, ss. 79 – 86
- Heimann, P. (1975): *Unterricht – Analyse und Planung*, Schrödel: Hannover
- Hirst, P. (1974): «What is Teaching?» I *Knowledge and the Curriculum. A Collection of Philosophical Papers*. London: Routledge & Keagan Paul, ss. 101 – 115
- Hovdenakk, S. (2000): *90-tallsreformene: et instrumentalistisk mistak?* Oslo: Gyldendal akademisk
- Hugger, J. & Sørensen, A. (2012): «Leder». I *Studier i pædagogisk filosofi*, vol. 1, nr. 1, ss. 1-3
- Hussey, T. & Smith, P. (2002): «The Trouble with Learning Outcomes». I *Active Learning in Higher Education*, vol. 3, nr. 3, s. 220-233
- Hussey, T. & Smith, P. (2003): «The Uses of Learning Outcomes». I *Teaching in Higher Education*, vol. 8, nr. 3, ss. 357-368
- Hussey, T. & Smith, P. (2008): «Learning Outcomes: A Conceptual Analysis». I *Teaching in Higher Education*, vol. 13, nr. 1, ss. 107-115
- Jackson, P. (1990): *Life in Classrooms*, New York: Teachers College Press
- Kant, I. (1988): *Fundamental Principles of the Metaphysics of Morals*, Buffalo, NY: Prometheus Books
- Karlsen, J.R., Müftüoğlu, I.B. & Slaattelid, R.M. (2017): «Studiebarometeret som kunnskapsform og samfunnsfenomen». I *Nytt norsk tidsskrift*, vol. 34, nr. 1, ss. 7-19

- Karlsen, G. (2002): *Utdanning, styring og marked: Norsk utdanningspolitikk i et internasjonalt perspektiv*, Universitetsforlaget: Oslo
- Kellner, D. (2003): «Critical Theory». I Curren, R. (red.) (2003): *A Companion to the Philosophy of Education*, Malden, MA: Blackwell, ss. 161-175
- Kember (1997): «A Reconceptualisation of the Research into University Academics' Conceptions of Teaching». I *Learning and Instruction*, vol. 7, nr. 3, ss. 255-275
- King & Harrocks (2010): *Interviews in Qualitative Research*, London: Sage
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (2001): *Gjør din plikt – krev din rett. Kvalitetsreform av høyere utdanning*, Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet
- Komisar, B.P. & Nelson, T.W. (1968): «Introduction: Conceptual Analysis of Teaching». I MacMillan, C.J.B. & Nelson, T.W (red.) (1968): *Concepts of Teaching*, Chicago: Rand McNally & Company
- Krumsvik, R.J., Øfstegaard, M., Jones, L.Ø. (2016): «Retningslinjer og vurderingskriterier for artikkelbasert ph.-d.-avhandling». I *Uniped*, vol. 39, nr. 1, ss. 78-94
- Kunnskapsdepartementet (2007): *Forslag til nasjonalt rammeverk for kvalifikasjoner i høyere utdanning. Rapport fra en arbeidsgruppe*, Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2011): *Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring*, Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kvale & Brinkmann (2014): *Det kvalitative forskningsintervju*, Oslo: Gyldendal akademisk
- Latour, B. (1983): *Wittgenstein: A Social Theory of Knowledge*, London: The Macmillan Press
- Løvlie, L. (1992): «Pedagogisk filosofi». I Dale, E.L. (red.) (1992): *Pedagogisk filosofi*, Oslo: Ad Notam Gyldendal, ss. 13-34
- Løvlie, L. (2003): «Den pedagogiske filosofiens veier». I *Utbildning & demokrati*, vol. 12, nr. 1, ss. 81-96
- Martin, J.R. (2003): «Feminism». I Curren, R. (red.) (2003): *A Companion to the Philosophy of Education*, Malden, MA: Blackwell, ss. 192-205
- Marton, F. & Säljö, R. (1976): «On Qualitative Differences in Learning: I – Outcome and Process». I *British Journal of Educational Psychology*, vol. 46, ss. 4-11
- Marton, F. & Säljö, R. (1976b): «On Qualitative Differences in Learning: II – Outcome as a Function of the Learner's Conception of the Task». I *British Journal of Educational Psychology*, vol. 46, ss. 115-127
- Matlary, J.H. (2011): «Arven fra Athen, Jerusalem og Roma: et forsvar for det klassiske dannelsesprogram». I Hagtvatn, B & Ognjenovic, G. (red.) (2011): *Dannelse: tenkning*,

modning, refleksjon. Nordiske perspektiver på allmenndannelsens nødvendighet i høyere utdanning og forskning, Oslo: Dreyers forlag, ss. 141-155

McKernan, J. (1993): «Perspectives and Imperatives: Some Limitations of Outcome-Based Education». I *Journal of Curriculum and Supervision*, vol. 8, nr. 4, ss. 343-353

Merton, R. (1942) «The Normative Structure of Science». I Storer, N.W. (red.) (1973): *The Sociology of Science: Theoretical and Empirical Investigations*, Chicago & London: The University of Chicago Press, ss. 267-278

Michelsen, S. & Aamodt, P.F. (2007): *Evaluering av Kvalitetsreformen. Sluttrapport*, Oslo: Norges forskningsråd

NESH (2006): *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*, Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteer

NOU 2015: 8 *Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser*

Næss, A. (2002): *En del elementære logiske emner*, Oslo: Universitetsforlaget

Opdal, P.M. (1983): *Begrepsanalyse og pedagogikk*, Oslo: Universitetsforlaget

Opdal, P.A. (2001): «Kan man overbevise skeptikeren om at hun tar feil?» I *Kjellerdypet: Tidsskrift for humaniora*, vol. 5, ss. 5-25

Pedersen, A. (2012): «En saklig nettdebatt». I *Aftenposten* 11.01.2012

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

Prøitz, T. (2010): « Learning Outcomes: What Are They? Who defines Them? When And Where Are They Defined?». I *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, vol. 22, nr. 2, ss. 119-137

Gundersen, B.R. (2017): «Da hun møtte ham og ham». I *Morgenbladet* 22.12.2017

Rorty, A.O. (1998): «The Ruling History of Education». I Rorty, A.O. (red.) (1998): *Philosophers on Education. Historical Perspectives*, London & New York: Routledge, ss. 1 – 11

Rorty, R. (1998): *Philosophy and the Mirror of Nature*, Oxford UK & Cambridge USA: Blackwell

Rorty, R. (1992): *The Linguistic Turn: Essays in Philosophical Method*, Chicago & London: The University of Chicago Press

Ross, D. (1945): *Aristotle*, London: Methuen & Co Ltd

Ryle, G. (1962): *The Concept of Mind*, London: Hutchinson & Co Ltd

Røvik, K.A. (2014): *Trender og translasjoner. Ideer som former det 21. århundrets organisasjon*, Oslo: Universitetsforlaget

- Sandel, M. (2012): *What Money Can't Buy: The Moral Limits of Markets*, London: Penguin Books
- Sandvoll, R. (2014): *Fra strategisk plan til praksis. En studie om forutsetninger for utvikling av undervisning i høyere utdanning*, Tromsø: Universitetet i Tromsø
- Schwab, J. (1983): «The Practical 4: Something for Curriculum Professors To Do». I *Curriculum Inquiry*, vol. 13, nr. 3, ss. 239-265
- Schön, D. (1983): *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, London: Temple Smith
- Silverman, D. (2010): *Doing Qualitative Research: A Practical Handbook*, London: Sage
- Skjervheim, H. (1996): «Det instrumentalistiske mistaket». I Skjervheim, H. (1996): *Deltakar og tilskodar og andre essays*, Oslo: H. Aschehoug, ss. 130-137
- Skjervheim, H. (1996b): «Eit grunnproblem i pedagogisk filosofi». I Skjervheim, H. (1996): *Deltakar og tilskodar og andre essays*, Oslo: H. Aschehoug, ss. 214 – 229
- Slagstad, R. (2012): «De offentlige entreprenører». I Slagstad, R. (2012): *Spadestikk*, Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke, ss. 363-382
- Smeyers, P. (2006): «What Philosophy Can and Cannot Do for Education». I *Studies in Philosophy and Education*, vol. 25, ss. 1-18
- Solberg, M. (2010): «Om akademisk dannelse med utgangspunkt i Kants *sensus communis* og 'Hva er opplysning?'», Oslo: Unipub forlag
- Spady, W. (1994): *Outcome-Based Education: Critical Issues and Answers*, Arlington VA: American Association of School Administrators
- Stigen, A. (1990): *Tenkningens historie, bind 2*, Oslo: Gyldendal norsk forlag
- Store norske leksikon*. <https://snl.no>
- St.meld. nr. 37 1990-91: *Om organisering og styring av utdanningssektoren*, Oslo: «Trykt i flere boktrykkerier»
- Straume, I. (2013): «Danningens filosofihistorie: en innføring». I Straume, I. (red.) (2013): *Danningens filosofihistorie*, Oslo: Gyldendal akademisk
- Suonuuti, H. (2015): *Termlosen. Kort innføring i begrepsanalyse og terminologiarbeid*, Språkrådet: Oslo
- Svarstad, J. (2015) «Knusende dom fra skolens største stjerne». I *Aftenposten* 27.04.2015
- Sættem, J. (2008): «Utdanningen for teoretisk». nrk.no: <https://www.nrk.no/okonomi/utdanningen-for-teoretisk-1.6126637>

- Telhaug, A.O. & Aasen, P. (red.) (1999): *Både – og: 90-tallets utdanningsreformer i historisk perspektiv*, Oslo: Cappelen akademisk forlag
- Tjora, A. (2010): *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*, Oslo: Gyldendal akademisk
- Toulmin, S. (1958): *The Uses of Argument*, London: Cambridge University Press
- Tranøy, K.E. (1986): *Vitenskapen – samfunnsmakt og livsform*, Oslo: Universitetsforlaget
- Tyler, R. (1949): *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, Chicago: The University of Chicago Press
- UiT – Norges arktiske universitet (2017): «Veiledning: Hvordan skrive 'kappen' til en ph.d.-avhandling», Tromsø: UiT
- Universitets- og høyskolerådet (2013): «Recommended Guidelines for the Doctor of Philosophy degree (PhD)». uhr.no: <http://www.uhr.no/download.php?objectId=14197>
- Winther-Jensen, T. (1989): *Undervisning og menneskesyn – belyst gjennom studier af Platon, Comenius, Rosseau og Dewey – en antropologisk betraktningssmåde*, Århus: Akademisk forlag
- Wittek, L. (2006): «Om undervisning og læring». I Strømsø, H., Lycke, K.H. & Lauvås, P. (red.) (2006): *Når læring er det viktigste: Undervisning i høyere utdanning*, Oslo: Cappelen akademisk forlag, ss. 21-38
- Wittek, L. & Kvernbekk, T. (2011): «On the Problems of Asking for a Definition of Quality in Education». I *Scandinavian Journal of Educational Research*, vol. 55, nr. 6, ss. 671-684
- Wittgenstein, L.: *Philosophical Investigations*, Oxford UK & Cambridge USA: Blackwell
- Wolgast, E. (1987): «Whether Certainty is a Form of Life». I *Philosophical Quarterly*, vol. 37, nr. 147, ss. 151-165
- Yin, R. (2014): *Case Study Research: Design and Methods* (5. utgave), Los Angeles: Sage Publications Inc.
- Østerud, Ø. (red.) (2007): *Statsvitenskapelig leksikon*, Oslo: Universitetsforlaget
- Aamodt, P., Prøitz, T., Hovdhaugen, E., Stensaker, B. (2007): *Læringsutbytte i høyere utdanning. En drøfting av definisjoner, utviklingstrekk og måleproblemer*. Rapport 40, 2007, Oslo: NIFU STEP

DEL II – ARTIKKELSAMLING

DEL III – VEDLEGG

Kapittel 13. Vedlegg med relevans for studien

13.1 Søknad til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



MELDESKJEMA

Meldeskjema (versjon 1.4) for forsknings- og studentprosjekt som medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt (jf. personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter).

1. Intro		
Samles det inn direkte personidentifiserende opplysninger?	Ja ● Nei ○	En person vil være direkte identifiserbar via navn, personnummer, eller andre personentydige kjennetegn. Les mer om hva personopplysninger .
Hvis ja, hvilke?	<input checked="" type="checkbox"/> Navn <input type="checkbox"/> 11-sifret fødselsnummer <input type="checkbox"/> Adresse <input checked="" type="checkbox"/> E-post <input checked="" type="checkbox"/> Telefonnummer <input type="checkbox"/> Annet	NB! Selv om opplysningene skal anonymiseres i oppgave/rapport, må det krysses av dersom det skal innhentes/registreres personidentifiserende opplysninger i forbindelse med prosjektet.
Annet, spesifiser hvilke		
Skal direkte personidentifiserende opplysninger kobles til datamaterialet (koblingsnøkkel)?	Ja ● Nei ○	Merk at meldeplikten utløses selv om du ikke får tilgang til koblingsnøkkel, slik fremgangsmåten ofte er når man benytter en databehandler .
Samles det inn bakgrunnsopplysninger som kan identifisere enkeltpersoner (indirekte personidentifiserende opplysninger)?	Ja ○ Nei ●	En person vil være indirekte identifiserbar dersom det er mulig å identifisere vedkommende gjennom bakgrunnsopplysninger som for eksempel bostedskommune eller arbeidsplass/skole kombinert med opplysninger som alder, kjønn, yrke, diagnose, etc.
Hvis ja, hvilke		
Skal det registreres personopplysninger (direkte/indirekte/via IP-/epost adresse, etc) ved hjelp av nettbaserte spørreskjema?	Ja ○ Nei ●	Les mer om nettbaserte spørreskjema .
Blir det registrert personopplysninger på digitale lyd-/bilde- eller videoopptak?	Ja ● Nei ○	Bilde/videoopptak av ansikter vil regnes som personidentifiserende. For at stemme skal regnes som personidentifiserende, må denne bli registrert i kombinasjon med andre opplysninger, slik at personer kan gjenkjennes.
Søkes det vurdering fra REK om hvorvidt prosjektet er omfattet av helseforskningsloven?	Ja ○ Nei ●	NB! Dersom REK (Regional Komité for medisinsk og helsefaglig forskningsetikk) har vurdert prosjektet som helseforskning, er det ikke nødvendig å sende inn meldeskjema til personvernombudet (NB! Gjelder ikke prosjekter som skal benytte data fra pseudonyme helseregistre). Dersom tilbakemelding fra REK ikke foreligger, anbefaler vi at du avventer videre utfylling til svar fra REK foreligger.
2. Prosjektittel		
Prosjektittel	Læringsutbytte og generell kompetanse. Om pedagogiske intensjoner i NKR	Oppgi prosjektets tittel. NB! Dette kan ikke være «Masteroppgave» eller liknende, navnet må beskrive prosjektets innhold.
3. Behandlingsansvarlig institusjon		
Institusjon	UiT Norges arktiske universitet	Velg den institusjonen du er tilknyttet. Alle nivå må oppgis. Ved studentprosjekt er det studentens tilknytning som er avgjørende. Dersom institusjonen ikke finnes på listen, har den ikke avtale med NSD som personvernombud. Vennligst ta kontakt med institusjonen.
Avdeling/Fakultet	Universitetsbiblioteket	
Institutt	RESULT - Ressurssenter for undervisning læring og teknologi	
4. Daglig ansvarlig (forsker, veileder, stipendiat)		

Fornavn	Pål Anders	<p>Før opp navnet på den som har det daglige ansvaret for prosjektet. Veileder er vanligvis daglig ansvarlig ved studentprosjekt.</p> <p>Veileder og student må være tilknyttet samme institusjon. Dersom studenten har ekstern veileder, kanbiveileder eller fagansvarlig ved studiestedet stå som daglig ansvarlig.</p> <p>Arbeidssted må være tilknyttet behandlingsansvarlig institusjon, f.eks. underavdeling, institutt etc.</p> <p>NBI Det er viktig at du oppgir en e-postadresse som brukes aktivt. Vennligst gi oss beskjed dersom den endres.</p>
Etternavn	Opdal	
Stilling	Stipendiat	
Telefon	77623225	
Mobil	48295615	
E-post	pal.a.opdal@uit.no	
Alternativ e-post	palandersopdal@gmail.com	
Arbeidssted	Result, UiT	
Adresse (arb.)	TEOHUS-1, Breivika	
Postnr./sted (arb.sted)	9037 Tromsø	
Sted (arb.sted)	Tromsø	
5. Student (master, bachelor)		
Studentprosjekt	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	Dersom det er flere studenter som samarbeider om et prosjekt, skal det velges en kontaktperson som føres opp her. Øvrige studenter kan føres opp under pkt 10.
6. Formålet med prosjektet		
Formål	<p>Studiens overordnede formål er å undersøke norske universitetsansattes forståelse av og måte å forholde seg til de pedagogiske intensjonene i Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring. Studien er ideografisk og case-basert, men sikter mot analytisk generalisering. Analyseenheter er meninger, aktører og handlinger innenfor norsk universitetssektor. Undersøkelsesenheter er studieplaner, oppfatninger og undervisningspraksis. Oppfatninger undersøkes ved kvalitative forskningsintervjuer, praksis ved strukturert observasjon. Intervjuene vil tas opp på bånd og transkriberes i ettertid. Observasjoner vil registreres og databehandles.</p>	Redegjør kort for prosjektets formål, problemstilling, forskningsspørsmål e.l.
7. Hvilke personer skal det innhentes personopplysninger om (utvalg)?		
Kryss av for utvalg	<input type="checkbox"/> Barnehagebarn <input type="checkbox"/> Skoleelever <input type="checkbox"/> Pasienter <input type="checkbox"/> Brukere/klienter/kunder <input checked="" type="checkbox"/> Ansatte <input type="checkbox"/> Barnevernsbarn <input checked="" type="checkbox"/> Lærere <input type="checkbox"/> Helsepersonell <input type="checkbox"/> Asylsøkere <input type="checkbox"/> Andre	
Beskriv utvalg/deltakere	Universitetsansatte som har undervisningsplikt som del av sin stilling.	Med utvalg menes dem som deltar i undersøkelsen eller dem det innhentes opplysninger om.
Rekruttering/trekking	Rekrutteringen er såkalt strategisk og skjer ved direkte henvendelse til aktuelle deltakere. Prosjektansvarlig står for henvendelsene. Mulighet for såkalt snøballrekruttering avhengig av prosjektets utvikling.	Beskriv hvordan utvalget trekkes eller rekrutteres og oppgi hvem som foretar den. Et utvalg kan trekkes fra registre som f.eks. Folkeregisteret, SSB-registre, pasientregistre, eller det kan rekrutteres gjennom f.eks. en bedrift, skole, idrettsmiljø eller eget nettverk.
Førstegangskontakt	Førstegangskontakt skjer ved direkte henvendelse i regi av prosjektansvarlig. Aktuelle respondenter kontaktes enten fysisk, in persona, eller per e-post eller telefon.	Beskriv hvordan kontakt med utvalget blir opprettet og av hvem. Les mer om dette på temasidene .
Alder på utvalget	<input type="checkbox"/> Barn (0-15 år) <input type="checkbox"/> Ungdom (16-17 år) <input checked="" type="checkbox"/> Voksne (over 18 år)	Les om forskning som involverer barn på våre nettsider.
Omtrentlig antall personer som inngår i utvalget	30	
Samles det inn sensitive personopplysninger?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	Les mer om sensitive opplysninger .

Hvis ja, hvilke?	<input type="checkbox"/> Rasemessig eller etnisk bakgrunn, eller politisk, filosofisk eller religiøs oppfatning <input type="checkbox"/> At en person har vært mistenkt, siktet, tiltalt eller dømt for en straffbar handling <input type="checkbox"/> Helseforhold <input type="checkbox"/> Seksuelle forhold <input type="checkbox"/> Medlemskap i fagforeninger	
Inkluderes det myndige personer med redusert eller manglende samtykkekompetanse?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	Les mer om pasienter, brukere og personer med redusert eller manglende samtykkekompetanse .
Samles det inn personopplysninger om personer som selv ikke deltar (tredjepersoner)?	Ja <input checked="" type="radio"/> Nei <input type="radio"/>	Med opplysninger om tredjeperson menes opplysninger som kan spores tilbake til personer som ikke inngår i utvalget. Eksempler på tredjeperson er kollega, elev, klient, familiemedlem.
Hvem er tredjeperson og hvilke opplysninger registreres?	Kolleger av intervju-respondenter vil kunne omtales i intervju-sammenheng. Opplysninger om disse vil bli registrert. Hvilke opplysninger det i så fall kan bli snakk om er vanskelig å avgjøre. Opplysningene vil uansett ha anekdotisk karakter og vil behandles tilsvarende. Det er uansett ikke snakk om systematisk innhenting av tredjepersons-opplysninger.	
Registreres det sensitive opplysninger om tredjeperson?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	
8. Metode for innsamling av personopplysninger		
Kryss av for hvilke datainnsamlingsmetoder og datakilder som vil benyttes	<input type="checkbox"/> Papirbasert spørreskjema <input type="checkbox"/> Elektronisk spørreskjema <input checked="" type="checkbox"/> Personlig intervju <input checked="" type="checkbox"/> Gruppeintervju <input checked="" type="checkbox"/> Observasjon <input type="checkbox"/> Deltakende observasjon <input type="checkbox"/> Blogg/sosiale medier/internett <input type="checkbox"/> Psykologiske/pedagogiske tester <input type="checkbox"/> Medisinske undersøkelser/tester <input type="checkbox"/> Journaldata	<p>Personopplysninger kan innhentes direkte fra den registrerte f.eks. gjennom spørreskjema intervju, tester, og/eller ulike journaler (f.eks. elevmapper, NAV, PPT, sykehus) og/eller registre (f.eks. Statistisk sentralbyrå, sentrale helseregistre).</p> <p>NB! Dersom personopplysninger innhentes fra forskjellige personer (utvalg) og med forskjellige metoder, må dette spesifiseres i kommentar-boksen. Husk også å legge ved relevante vedlegg til alle utvalgs-gruppene og metodene som skal benyttes.</p>
	<input checked="" type="checkbox"/> Registerdata	
Oppgi hvilke	Protokoller for kursdeltakelse.	
	<input type="checkbox"/> Annen innsamlingsmetode	
Tilleggsopplysninger		
9. Informasjon og samtykke		
Oppgi hvordan utvalget informeres	<input checked="" type="checkbox"/> Skriftlig <input checked="" type="checkbox"/> Muntlig <input type="checkbox"/> Informeres ikke	<p>Vennligst send inn informasjonsskrivet eller mal for muntlig informasjon sammen med meldeskjema.</p> <p>NB! Vedlegg lastes opp til sist i meldeskjemaet, se punkt 15 Vedlegg.</p> <p>Last ned vår veiledende mal til informasjonsskriv.</p> <p>Dersom utvalget ikke skal informeres om behandlingen av personopplysninger må det begrunnes.</p>
Innhentes det samtykke fra utvalget?	<input checked="" type="radio"/> Ja <input type="radio"/> Nei <input type="radio"/> Flere utvalg, ikke samtykke fra alle	Dersom det ikke skal innhentes samtykke, må det begrunnes.
Blir tredjepersoner informert?	<input type="checkbox"/> Skriftlig <input type="checkbox"/> Muntlig <input checked="" type="checkbox"/> Informeres ikke	
Informeres ikke, begrunn	Se punkt 7 for begrunnelse, men for å gjenta: tredjepersoner vil kunne bli omtalt i intervju-sammenhenger. Men det er ikke snakk om hverken systematisk eller taktisk begrunnet innhøsting av informasjon om tredjeperson, snarere om generelle forhold (a la: "Hvordan skjer dette vanligvis ved ditt institutt?"). Opplysninger om tredje-person er altså anekdotisk og vil dermed behandles slik i prosjektet.	
10. Informasjonssikkerhet		

Hvordan oppbevares navnelisten/ koblingsnøkkelene og hvem har tilgang til den?	Navnelisten oppbevares innelåst på mitt kontor. Videre er også kontoret låst når jeg ikke er til stede.	
Oppbevares direkte personidentifiserbare opplysninger på andre måter?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	
Spesifiser		NBI Som hovedregel bør ikke direkte personidentifiserende opplysninger registreres sammen med det øvrige datamaterialet.
Hvordan registreres og oppbevares datamaterialet?	<input type="checkbox"/> På server i virksomhetens nettverk <input type="checkbox"/> Fysisk isolert PC tilhørende virksomheten (dvs. ingen tilknytning til andre datamaskiner eller nettverk, interne eller eksterne) <input checked="" type="checkbox"/> Datamaskin i nettverkssystem tilknyttet Internett tilhørende virksomheten <input type="checkbox"/> Privat datamaskin <input type="checkbox"/> Videopptak/fotografi <input checked="" type="checkbox"/> Lydopptak <input checked="" type="checkbox"/> Notater/papir <input checked="" type="checkbox"/> Mobile lagringsenheter (bærbar datamaskin, minnepenn, minnekort, cd, ekstern harddisk, mobiltelefon) <input type="checkbox"/> Annen registreringsmetode	Merk av for hvilke hjelpemidler som benyttes for registrering og analyse av opplysninger. Sett flere kryss dersom opplysningene registreres på flere måter. Med «virksomhet» menes her behandlingsansvarlig institusjon. NBI Som hovedregel bør data som inneholder personopplysninger lagres på behandlingsansvarlig sin forskningsserver. Lagring på andre medier - som privat pc, mobiltelefon, minnepenne, server på annet arbeidssted - er mindre sikkert, og må derfor begrunnes. Slik lagring må avklares med behandlingsansvarlig institusjon, og personopplysningene bør krypteres.
Annen registreringsmetode beskriv		
Hvordan er datamaterialet beskyttet mot at uvedkommende får innsyn?	Datamaskiner er sikret ved brukernavn og passord. De oppbevares i låste rom når de ikke er i bruk. Lydopptak er sikret ved passordbeskyttelse på ulike enheter. De oppbevares innelåst på mitt kontor. Kontoret er låst når jeg ikke er til stede. Lydfiler slettes når transkripsjon er foretatt. Papirutskrifter oppbevares innelåst på mitt kontor.	Er f.eks. datamaskintilgangen beskyttet med brukernavn og passord, står datamaskinen i et låsbar rom, og hvordan sikres bærbare enheter, utskrifter og opptak?
Samles opplysningene inn/behandles av en databehandler?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	Dersom det benyttes eksterne til helt eller delvis å behandle personopplysninger, f.eks. Questback, transkriberingsassistent eller tolk, er dette å betrakte som en databehandler. Slike oppdrag må kontraktreguleres.
Hvis ja, hvilken		
Overføres personopplysninger ved hjelp av e-post/Internett?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	F.eks. ved overføring av data til samarbeidspartner, databehandler mm.
Hvis ja, beskriv?		Dersom personopplysninger skal sendes via internett, bør de krypteres tilstrekkelig.
Skal andre personer enn daglig ansvarlig/student ha tilgang til datamaterialet med personopplysninger?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	
Hvis ja, hvem (oppgi navn og arbeidssted)?		
Utleveres/deles personopplysninger med andre institusjoner eller land?	<input checked="" type="radio"/> Nei <input type="radio"/> Andre institusjoner <input type="radio"/> Institusjoner i andre land	F.eks. ved nasjonale samarbeidsprosjekter der personopplysninger utveksles eller ved internasjonale samarbeidsprosjekter der personopplysninger utveksles.
11. Vurdering/godkjenning fra andre instanser		
Søkes det om dispensasjon fra taushetsplikten for å få tilgang til data?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	For å få tilgang til taushetsbelagte opplysninger fra f.eks. NAV, PPT, sykehus, må det søkes om dispensasjon fra taushetsplikten. Dispensasjon søkes vanligvis fra aktuelt departement.
Hvis ja, hvilke		
Søkes det godkjenning fra andre instanser?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	F.eks. søke registereier om tilgang til data, en ledelse om tilgang til forskning i virksomhet, skole.
Hvis ja, hvilken		
12. Periode for behandling av personopplysninger		
Prosjektstart	01.08.2015	Prosjektstart Vennligst oppgi tidspunktet for når kontakt med utvalget skal gjøres/datainnsamlingen starter.
Planlagt dato for prosjektslutt	31.03.2017	Prosjektslutt: Vennligst oppgi tidspunktet for når datamaterialet enten skal anonymiseres/slettes, eller arkiveres i påvente av oppfølgingsstudier eller annet.
Skal personopplysninger publiseres (direkte eller indirekte)?	<input type="checkbox"/> Ja, direkte (navn e.l.) <input type="checkbox"/> Ja, indirekte (bakgrunnsopplysninger) <input checked="" type="checkbox"/> Nei, publiseres anonymt	NBI Dersom personopplysninger skal publiseres, må det vanligvis innhentes eksplisitt samtykke til dette fra den enkelte, og deltakere bør gis anledning til å lese gjennom og godkjenne sitater.

Hva skal skje med datamaterialet ved prosjektslutt?	<input checked="" type="checkbox"/> Datamaterialet anonymiseres <input type="checkbox"/> Datamaterialet oppbevares med personidentifikasjon	<p>NB! Her menes datamaterialet, ikke publikasjon. Selv om data publiseres med personidentifikasjon skal som regel øvrig data anonymiseres. Med anonymisering menes at datamaterialet bearbeides slik at det ikke lenger er mulig å føre opplysningene tilbake til enkeltpersoner.</p> <p>Les mer om anonymisering.</p>
13. Finansiering		
Hvordan finansieres projektet?	Prosjektet finansieres av UiT - Norges arktiske universitet i form av et 4-årig universitetsstipend.	
14. Tilleggsopplysninger		
Tilleggsopplysninger		

13.2 Studiens samtykkeskjema

Skjema for samtykke

Læringsutbytte og generell kompetanse. Om pedagogiske intensjoner i NKR.

1. Jeg bekrefter at jeg har lest og forstått informasjonsskriv datert 30062015 angående studie *Læringsutbytte og generell kompetanse. Om pedagogiske intensjoner i NKR*. Jeg har hatt mulighet til å vurdere informasjonen, stille spørsmål, og jeg har fått tilfredsstillende forklaringer.
2. Jeg forstår at min deltakelse i studien er frivillig og at jeg kan trekke meg på et hvilket som helst tidspunkt uten at jeg trenger å begrunne dette. Jeg skjønner at det ikke vil ha konsekvenser for min del hvis jeg trekker meg.
3. Jeg har blitt informert om at intervjuet skal tas opp på bånd og transkriberes i ettertid. Jeg har samtykket til dette.
4. Jeg forstår at all informasjon jeg gir vil behandles konfidensielt og anonymiseres før eventuell bruk, og at alle data som resulterer fra min deltakelse i studien vil destrueres ved studiens avslutning.
5. Jeg går med på at anonymiserte direkte sitater fra mitt intervju kan brukes i publikasjoner og fremlegg/presentasjoner i studiens forlengelse.
6. Jeg er villig til å delta i studien *Læringsutbytte og generell kompetanse. Om pedagogiske intensjoner i NKR*.

Navn på deltaker

Signatur

Dato

Navn på forsker

Signatur

Dato

13.3 Studiens informasjonskriv

Informasjon om studien (30062015)

Læringsutbytte og generell kompetanse. Om pedagogiske intensjoner i NKR.

Formål:

Studiens overordnede formål er å undersøke norske universitetsansattes forståelse av og måte å forholde seg til de pedagogiske intensjonene i *Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring* (NKR). «Pedagogiske intensjoner i NKR» forstås i retning av:

- (i) Overgang fra undervisningsfokus til læringsfokus i norsk høyere utdanning
- (ii) Læringsutbyttebasert undervisning i universitets-sektoren
- (iii) Innføring av «generell kompetanse» som overordnet læreplankategori

Metode og enheter:

Studien er et *case*-basert ideografisk arbeid. Den sikter likefullt mot såkalt analytisk generalisering. Studiens *analyseenheter* er meninger, aktører og handlinger innenfor norsk universitets-sektor. Studiens *undersøkelsesenheter* er tilsvarende studieplaner, oppfatninger og undervisningspraksis innenfor samme sektor. Studieplaner undersøkes ved dokumentanalyse, oppfatninger ved kvalitative forskningsintervjuer, undervisningspraksis ved strukturert observasjon. Forskningsintervjuene vil tas opp på bånd og transkriberes i ettertid.

Deltakelse:

Deltakelse i undersøkelsen er frivillig og basert på informert samtykke. Alle data vil anonymiseres før eventuell bruk, og bruk er i alle tilfelle begrenset til forskningsmessige sammenhenger. Det er likefullt på et hvert tidspunkt mulig å trekke seg fra undersøkelsen. *Debriefing* vil ved interesse tilbys ved studiens avslutning. Ved samme tidspunkt vil samtlige av studiens (rå-) data destrueres. Studien er meldt til og godkjent av NSD, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste.

Tidsplan:

Data skal innhentes høsten 2015. Studien, som skal resultere i en Phd i universitetspedagogikk, skal ferdigstilles våren 2017.

13.4 Godkjenning av studien fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 2
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Pål Anders Opdal
RESULT Ressurscenter for undervisning, læring og teknologi
UiT Norges arktiske universitet
9037 TROMSØ

Vår dato: 06.08.2015

Vår ref:43941 / 3 / LMR

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 01.07.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

43941	<i>Læringsutbytte og generell kompetanse. Om pedagogiske intensjoner i NKR</i>
Behandlingsansvarlig	<i>UiT Norges arktiske universitet, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Pål Anders Opdal</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.03.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysningene.

Vennlig hilsen


Bjørn Henrichsen


Linn-Merethe Rød

Linn-Merethe Rød tlf: 55 58 89 11
Vedlegg: Prosjektvurdering

Avdelingskontorer / District Offices

OSLO: NSD Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11 nsd@iuh.uio.no
TRONDHEIM: NSD Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07 kjate.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD SVE, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmas@svt.uib.no



Utvalget informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet.

Kolleger av intervju-respondenter vil potensielt kunne omtales i intervju-sammenheng. Ombudet anbefaler at informantene før oppstart av intervju minnes om at de såfremt det lar seg gjøre unnlater å omtale eks. kolleger i identifiserbare termer.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger UiT Norges arktiske universitet sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Forventet prosjektslutt er 31.03.2017. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres.

Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette digitale lyd-/bilde- og videoopptak

13.5. Studiens intervjuguide

	Fra undervisning til læring	Læringsutbytte	Generell kompetanse
Forstår	Hva er din hovedoppgave som underviser, slik du ser det?	Hva forstår du med «læringsutbytte»?	Hva forstår du med «generell kompetanse»?
Forholder	Kan du beskrive din undervisning og undervisningsplanlegging?	Bruker du læringsutbyttebegrepet i din egen undervisning og undervisningsplanlegging?	Hvordan går du frem for å innfri læringsutbytte generell kompetanse?
Vuderer	NKR tar til orde for en overgang fra undervisning til læring? Har denne overgangen hatt konsekvenser for deg? Hvordan?	Kan læringsutbyttebegrepet ha verdi for din egen undervisning? På hvilken måte?	Hva vil du si er formålet med norsk høyere utdanning?