

Språk på tomgang?

Om «læringsutbytte» i norsk høyere utdanning

An engine idling?

Pål Anders Opdal

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

UiT – Norges arktiske universitet

pal.a.opdal@uit.no

SAMMENDRAG

I artikkelen analyseres *læringsutbytte* i et semantisk perspektiv, som ord, begrep og fenomen. Med utgangspunkt i bruken av «læringsutbytte» i *Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk*, leder analysen i retning av at ordet «læringsutbytte» er tvetydig og uttrykker to distinkte begreper, nemlig «læringsmål» og «læringsresultat». Det argumenteres for at disse betydningene bør holdes fra hverandre ved forskjellig navn. En konsekvens av analysen er at det er uklart hvilke fenomener vi mener å omtale når vi sier «læringsutbytte». En annen konsekvens er at «læringsutbytte» ikke uttrykker det samme begrep som det engelske uttrykket «learning outcome», som det er en oversettelse av. I forlengelse av analysene diskuteres det mulige didaktiske konsekvenser av bruk av «læringsutbytte» i norsk høyere utdanning. Det argumenteres for at læringsutbytte forutsetter målnedbryting, alternativt baklengs planlegging som didaktiske prinsipper, og at dette må kommuniseres til vitenskapelig ansatte, de som er satt til å undervise «utbyttebasert».

Nøkkelord

Læringsutbytte, didaktikk, målnedbryting, baklengs planlegging, Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk

ABSTRACT

The paper is a semantic analysis of the word “læringsutbytte” (Eng.: learning outcome). It discusses “læringsutbytte” as both a word, a concept and a phenomenon. Starting from the use of the word in the Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk [Norwegian National Qualification Framework], the analysis in the paper indicates that “læringsutbytte” is an ambiguous term and expresses two distinct concepts, viz. ‘educational intention’ and ‘learning outcome’. I

argue that these concepts should be kept separate by being given distinct names. “Læringsutbytte” does not fulfil this task. In consequence of the analysis, I argue that it is unclear what we are talking about when we say “læringsutbytte”. A further consequence is that “læringsutbytte” does not express the same concept as “learning outcome”, but that something is lost in translation. As a ramification of my analyses, I discuss which didactical consequences the use of “læringsutbytte” will have for Norwegian higher education. I argue that using “læringsutbytte” didactically presupposes the principles known as curricular alignment and backwards planning. These principles must be communicated to scientific staff in the Norwegian HE-area, those given the job of teaching “outcome-based”. They are not obvious.

Keywords

Learning outcome, didactics, curricular alignment, backwards planning, Norwegian National Qualification Framework

INNLEDNING: PROBLEM, PERSPEKTIV, MÅLSETTING, STRUKTUR

«Læringsutbytte» er et nøkkelord i norsk høyere utdanning. Både på utdanningspolitisk nivå, på læreplannivå og på instruksjonsnivå anses «læringsutbytte» å være av særlig viktighet. I sammenheng med institusjonell(t) akkreditering og ettersyn er også «læringsutbytte» et særkjenne. «Læringsutbytte», har det vært hevdet, er en fundamental utdanningsmessig byggestein (Adam, 2004, 3). Som sådan inngår det også i overgripende, transnasjonale utdanningsplaner.

Hovedæren for denne store interessen skal kanskje *Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring* ha (Kunnskapsdepartementet, 2011; NKR heretter). NKR tar nemlig til orde for en utdanningstenkning som de benevner *utbyttebasert*, og hvor læringsutbytte er den sentrale komponenten. En utbyttebasert forståelse av utdanning står i NKR i motsetning til en forståelse av utdanning som benevnes *innsatsbasert*, og NKR vil «dreie oppmerksomheten fra undervisning til læring – fra innsatsfaktorer til læringsutbytte» (Kunnskapsdepartementet, 2011, 9).

Ikke desto mindre er det uklart hva «læringsutbytte» betyr, hva ordet betegner. Forslag spenner fra læringsutbytte i betydningen lærers plan for en partikulær undervisningstime (Hussey & Smith, 2002, 225) til læringsutbytte i betydningen utvikling av studenters kunnskaps-, ferdighets- og kompetanseregister (Haakstad, 2011, 2). Læringsutbyttediskursen har følgelig vært omtalt som et terminologisk minefelt (Aamodt et al., 2007, 12).

Denne artikkelen forholder seg til *læringsutbytte* fra et semantisk perspektiv. Jeg argumenterer for at grunnen til læringsutbyttes «minefelt-status» er at vi i liten grad skiller mellom ulike språknivåer når vi sier «læringsutbytte», nærmere bestemt at vi ikke skiller mellom *ordet* «læringsutbytte», *begrepet* ‘læringsutbytte’ og *fenomenet* læringsutbytte i vår språkbruk og forskning. Vår språkbruk når det gjelder «læringsutbytte» er lite presis. På bakgrunn av tegn-trekanten (Ogden & Richards, 1969; Næss, 2002), hvor disse språknivåene holdes klart atskilt, analyserer jeg setninger hvor læringsutbytte benyttes med det siktemål for øye å foreslå hvordan «læringsutbytte» kan presiseres.

Tittelen på artikkelen er et sitat fra Ludwig Wittgensteins *Filosofiske undersøkelser* (§ 132). Her er et hovedpoeng å påpeke at det finnes mye upresis språkbruk, språkbruk

som hindrer snarere enn tilrettelegger for effektiv meningsutveksling. På bakgrunn av analysene i denne artikkelen sorterer «læringsutbytte» i klassen for upresise ord. Artikkelenes målsetting er å avhjelpe i denne sammenheng – slik at meningsutveksling om et av pedagogikkens nye nøkkelord kan bli mer effektiv og sakssvarende. Først da er det mulig egentlig å vurdere hva vi oppnår, eller tror vi oppnår, når vi utdanner, enten vi er lærere, studieledere, representanter for en institusjon eller for forvaltning/bevilgende myndigheter.

Det videre faller i seks hoveddeler. Jeg starter (i) med å angi bakgrunn for den nøkkelordstatus som er læringsutbytte til del. I denne delen diskuterer jeg både begrephistorikk og forskningslitteratur knyttet til læringsutbytte. Deretter (ii) gir jeg eksempler på setninger hvor «læringsutbytte» benyttes. Hensikten med dette er å antyde en empirisk basert ramme for forståelse av hva vi mener når vi bruker ordet. Så (iii) redegjør jeg for arbeidets metodiske apparat, før jeg (iv) foretar en analyse av *læringsutbytte* både for så vidt som det er et ord, et begrep og et fenomen. Analysen utgjør hoveddelen av teksten. Det er også analysen som er tekstens hovedsak. Jeg identifiserer så (v) det jeg oppfatter som plausible didaktiske konsekvenser av den utbytte-baserte utdanningstenkningen som NKR tar til orde for. Til sist hever jeg blikket noe i form av (vi) å foreslå noen forsøksvise konklusjoner.

BAKGRUNN: BEGREPHISTORIKK OG FORSKNINGSLITTERATUR

Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring er det nasjonale fotavtrykket av to transeuropeiske utdanningsinitiativ: (i) utarbeidelsen av et europeisk kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring (Ministry of Science, Technology and Innovation, 2005; EQF heretter, vedtatt i 2009), og (ii) utarbeidelsen av et europeisk kvalifikasjonsrammeverk for høyere utdanning (Bologna-prosessen/kommunikéet, vedtatt i 2005). Hensikten med de europeiske rammeverkene er å tilrettelegge for en felles-europeisk beskrivelse av kvalifikasjoner. Dette skal lette forståelse og sammenlikning av formell kompetanse på tvers av nasjonale grenser.

Det bærende element i rammeverkene er at kvalifikasjoner beskrives ved «læringsutbytte» / «*learning outcome*». I det norske kvalifikasjonsrammeverket heter det dermed at «[d]et er hva kandidaten kan ved endt utdanning som beskrives [ved læringsutbytte], og ikke hva vedkommende har måttet gjøre for å komme dit (Kunnskapsdepartementet, 2011, 9). «Læringsutbytte» står med dette i motsetning til det rammeverket kaller «innsatsfaktorer» (Kunnskapsdepartementet, 2011, 9).

Det er ingen referanser til pedagogisk forskningslitteratur i det norske kvalifikasjonsrammeverket. Det betyr at man må søke andre steder etter definisjoner av og begrunnelser for *Rammeverkets* utbyttebaserte forståelse av utdanning. Et naturlig sted å begynne er i *NKR*s forarbeider. Det finnes et *Forslag til nasjonalt rammeverk* (Kunnskapsdepartementet, 2007) utarbeidet av en arbeidsgruppe nedsatt av (daværende) Utdannings- og forskningsdepartementet i 2005. Her fremgår det at arbeidsgruppen støtter seg teoretisk til Benjamin Bloom (1956), Anderson et al. (2001), Roar Pettersen (2005) og Stephen Adam (2004) (Kunnskapsdepartementet, 2007, 15). Heller ikke i de overordnede europeiske rammeverkene er referanseapparatet utbygd. Men også her fremholdes Adam (2004) som sentral. En av svært få referanser i EQF går til hans bakgrunnsrapport til et av Bologna-seminarene (Ministry of Science, Technology and Innovation, 2005, 37). Denne rapporten er identisk med Adam (2004) omtalt over.

Bloom, 1956) er en taksonomi over utdanningsmessige målsettinger (1956, 1). Den var opprinnelig skrevet for å lette kommunikasjon om prøver og prøveformer, men utviklet seg etter hvert til et standard-vokabular for utdanningsmessige mål (Anderson et al., 2001, xxi). Det som klassifiseres i taksonomien er strengt tatt adferd: «the [behavioral] changes produced in individuals as the result of educational experiences» (Bloom 1956, 12). Men siden denne adferden kan «be observed and described, and these descriptive statements can be classified» (1956, 5), er det riktig å si at taksonomien også klassifiserer setnings-typer: slike som beskriver adferdsendringer når det gjelder kunnskap, forståelse, anvendelse, analyse, syntese og evaluering. Beskrivelsen av Bloom i denne artikkelen begrenser seg til det kognitive domenet, men Blooms gruppe har beskrevet og utarbeidet taksonomier for atferdsendring også på det affektive og psykomotoriske felt. Innenfor det affektive domenet forstås atferdsendring primært i retning av responsiv og verdsettende adferd (Krathwohl et al., 1973). Innenfor det psykomotoriske domenet er ønsket adferdsendring derimot knyttet til utvikling, mestring og raffinering av fysisk bevegelse og koordinasjon (Simpson, 1972). Det er felles for de tre taksonomiene at det som beskrives ikke er *faktisk* adferdsendring, men *intendert* adferdsendring. Det er fordi «the effects of instruction may be such that the students do not learn a given skill» (Bloom, 1956, 12). Faktisk adferdsendring har man ifølge forfatterne ikke kontroll over. Utdanningsmessige målsettinger er dermed uttrykk for intensjoner.

Anderson et al. (2001) er en revidert utgave av Blooms kognitive taksonomi. Revisjonen innebærer at det er gjort «a number of changes» (2001, 263) i den originale taksonomien. Mest relevant for foreliggende formål er at det ikke lenger er adferd, men kognitive prosesser som klassifiseres i taksonomien. Dessuten at den reviderte taksonomien innebærer å skille mellom kunnskapsdimensjoner, på den ene siden, og kognitive prosessdimensjoner, på den annen. Ifølge forfatterne av den reviderte taksonomien er dette skillet implisitt i den originale taksonomien. Det de har gjort er ifølge eget utsagn å «separate the noun and verb components implicit in the original Knowledge category» (2001, 266). Resultatet er en to-dimensjonal taksonomi hvor kunnskapsformer utgjør den ene aksen, mens kognitive prosesser utgjør den annen. «Kognitiv prosess» vil her si ulike måter å behandle eller prosessere ulike former for kunnskap på.

Også i den reviderte taksonomien er det utdanningsmessige målsettinger (*objectives*) som klassifiseres, det vil si intensjoner når det gjelder studenters læring. Siden mål i utdanningssammenheng kan være på mange ulike nivåer, skiller forfatterne mellom *globale, utdanningsmessige og undervisningsmessige* mål (2001, 15ff). Dette skillet angår hvor generelt eller overordnet målene er formulert. Jeg skal gjøre en tilsvarende distinksjon i det videre og skille mellom henholdsvis *formål, mål og målsettinger* på bakgrunn av hvor generell formuleringen er som uttrykker målet.

Stephen Adam har vært en sentral aktør i de transeuropeiske utdanningsinitiativene som ble omtalt over. Han er altså også en viktig premissleverandør for det norske rammeverket. I motsetning til i de to taksonomiene, hvor det altså er snakk om læringsmål på ulike nivåer, behandler Adam «læringsutbytte» eksplisitt. Han definerer termen slik: «A learning outcome is a written statement of what the successful student/learner is expected to be able to do at the end of a module/course unit, or qualification» (Adam, 2004, 5). Jeg skal ikke diskutere dette sitatet i detalj, men vil gi to korte kommentarer. For

det første at et *learning outcome* ifølge Adam er en *skriftlig erklæring (written statement)*. For det andre at det som erklæres er en *forventning (expected to)* knyttet til fremtidig kompetanse. På denne bakgrunn kan man argumentere (negativt) for at Adam forstår læringsutbytte i retning av «læringsmål». En forventning er nettopp en intensjon og beskriver ikke hva en student kan men hva hun kan/skal komme til å kunne.

På bakgrunn av gjennomgangen over er en foreløpig konklusjon at kildene angitt i forarbeidene til NKR diskuterer læringsmål, ikke læringsutbytte. Dette gjelder både for Bloom (1956), Anderson et al. (2001) og, som jeg har antydnet, Adam (2004). Et relevant spørsmål er derfor om «læringsutbytte», som ordet brukes i *Rammeverket* betyr det samme som, altså er synonymt med, «læringsmål». I så fall kunne man mene at Joanna Allan har et poeng når hun omtaler diskusjoner av utdanningsmessige intensjoner som «a minefield of terminological confusion» (1996, 93). Fordi utdanningsmessige intensjoner ikke bare er i ulike dimensjoner (kognitive, affektive og psykomotoriske), men også på ulike utdanningsmessige nivåer og derfor kommer til uttrykk både som formål, mål og målsettinger, er det svært krevende å holde ting atskilt.

Et annet relevant spørsmål for så vidt som det er snakk om begrepshistorikk, er når (og hvorfor) en overgang fra å benytte betegnelsen «læringsmål» til å benytte betegnelsen «læringsutbytte» finner sted. Dette lar seg diskutere under flere ulike perspektiver. Et slikt perspektiv er at utdanningsforskningen internasjonaleseres i stadig sterkere grad. Overnasjonale organer, for eksempel OECD, virker i manges øyne som en stille premissleverandør på utdanningsfeltet (for eksempel Karlsen, 2002, 197). For å kunne diskutere og kommunisere om utdannings (-politiske) spørsmål i overnasjonale sammenhenger, herunder komparere kvalifikasjoner mellom ulike land, trenger man en felles terminologi. Dermed ikke bare *learning outcome* på engelsk, men altså også «læringsutbytte» på norsk. Det er interessant i denne sammenheng at utviklingen av en felles terminologi fremheves som et av hovedformålene med nasjonale kvalifikasjonsrammeverk i NKR (Kunnskapsdepartementet, 2011, 9). Brandsen et al. (2006) har vært opptatt av *soft governance* i forbindelse med overnasjonale institusjoner, ideen om at nasjonal makt og myndighet ubemerket, fordi uten diskusjon, overgis overnasjonale organer. Dette perspektivet kan tolkes kritisk, men det kan også forstås deskriptivt.

Et annet mulig perspektiv for å forklare hvorfor betegnelsen «læringsutbytte» vinner terreng er Gert Biestas *lærefiseringsperspektiv* (Biesta, 2005). Ifølge dette perspektivet er det økende tendenser til å forstå utdanningsprosessen i økonomiske termer: «as a transaction in which the learner is the (potential) customer ... the teacher, the educator or the educational institution becomes the provider ... and where education itself becomes a commodity to be provided or delivered» (2005, 58). Også i dette perspektivet betones hvordan en felles nomenklatur oppfattes som nødvendig, men til forskjell fra perspektivet over er begrunnelsen nå ikke felles forståelse, men tilrettelegging for å forstå utdanning som en økonomisk transaksjon. Biesta er sterkt kritisk til dette, av to grunner. For det første fordi en slik oppfatning forutsetter at studenter begynner på en utdanning med klare ideer om hva de skal lære. Men ifølge Biesta er dette en feiltakelse. Det er tvert imot profesjonen, fagfellesskapet, som besitter kunnskapen i denne sammenheng. For det andre er Biesta kritisk til lærefiseringen fordi den antyder en ramme «in which the only questions that can be meaningfully asked about education are technical questions about the efficiency and the

effectiveness of the educational process» (2005, 59). Men også dette innebærer ifølge forfatteren en feiltakelse. Hvorfor? Fordi utdanningsprosesser ifølge Biesta er fundamentalt sett åpne.

Jeg skal ikke forfølge disse perspektivene videre i denne sammenheng. Grunnen til det er at jeg i så fall vil fjerne meg (for mye) fra det som er denne artikkelens egentlige hovedsak, forståelsen av læringsutbytte. Diskusjonene over forsyner like fullt en viss bakgrunn for de videre diskusjoner. Med hovedsaken for øye skal jeg nå trekke frem to andre perspektiver, knyttet mer direkte til artikkelens tematikk.

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 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 argumenterer for 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 karaktersetning» (2007, 11). Forfatterne hevder også at «Begrepet 'læringsutbytte' på norsk er en direkte oversettelse av det engelske 'learning outcome'» (2007, 11).

En rimelig tolkning av setningene over er at forfatterne mener at læringsutbytte betegner a) utdanningsmessige mål, uavklart hvilket nivå. Samtidig brukes altså læringsutbytte ifølge forfatterne til å uttrykke b) studenters dokumenterte læringsresultater. Velvillig tolket indikerer a) at forfatterne mener at læringsutbytte innebærer målnedbryting som didaktisk prinsipp (for eksempel Engelsen, 2006, 98). Det er likevel uklart hvordan a), altså intensjoner om læring, og b), altså resultater av læring i form av eksamenskarakterer, kan uttrykkes ved samme betegnelse, i det minste hvordan dette er hensiktsmessig. Som diskutert over stemmer det også dårlig overens med begrepsbruk i kilder omtalt i NKR's forarbeider. Bloom et al. (1956) understreker derimot hvordan undervisningens effekter er prinsipielt forskjellig fra undervisningens intensjoner.

Tine S. Prøitz, en av forfatterne av rapporten over, har utforsket «læringsutbytte» videre i andre sammenhenger. I en artikkel fra 2010 foretar hun 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). 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 foregår. En liknende forståelse av læringsutbytte finner man også hos Mari Elken (2016).

Jeg oppfatter rammen som foreslås av Prøitz som problematisk siden den forskutterer en oppfatning av at læringsutbytte, i sin didaktiske bruk, betegner (mer eller mindre åpne) læringsresultater. Igjen stemmer dette dårlig overens med begrepsbruk i kilder sitert i Rammeverkets forarbeider. Her er det altså læringsmål som er den operative termen. Et viktigere problem er imidlertid følgende: hvordan kan læringsresultater figurere i plan-sammenhenger? Som diskutert over poengteres det i Bloom (1956) hvordan faktisk adferdsendring er noe man ikke har kontroll over. Man kan riktignok tilrettelegge for den, gjøre dette mer eller mindre godt og slik sannsynliggjøre at visse endringer er mer plausible enn andre. Men det er likevel langt fra dette til faktiske endringer. Det er grunnen til at utdanningsmessige målsettinger er og ikke kan være annet enn uttrykk for intensjoner. Læringsresultater er i denne sammenheng uvisse, udokumenterte inntil de er dokumenterte. Og det er de først etter eksamen. På denne bakgrunn er det uklart hvordan læringsutbytte kan tolkes i retning av læringsresultat.

Som det fremgår av diskusjonen over er det uklart hva læringsutbytte betegner. På bakgrunn av kilder sitert i NKRs forarbeider er læringsmål en rimelig tolkning. På bakgrunn av bidrag til forskningslitteraturen på læringsutbytte, synes det derimot som læringsresultat er den mest rimelige forståelsen. I rapporten fra NIFU hevdes det at læringsutbytte betegner både læringsmål og læringsresultat, men det er uklart hvordan dette skal forstås og om en slik begrepsbruk (hvis koherent) er hensiktsmessig.

LÆRINGSUTBYTTE SOM FUNDAMENTAL UTDANNINGSMESSIG BYGGESTEIN?

I denne delen av teksten skal jeg gi eksempler på språklige sammenhenger hvor ordet «læringsutbytte» benyttes. Hensikten med dette er todelt. For det første å eksemplifisere etablerte bruksområder for læringsutbytte for slik å forhindre at videre diskusjoner blir for abstrakte. For det andre empirisk å demonstrere grunnleggende spenninger i meningsinnholdet i læringsutbytte. Eksempellisten er ikke uttømmende. Viktige bruksområder for «læringsutbytte» er likefult representert.

- a. På *undervisningsnivå*: «Læringsutbytte: Etter denne timen skal dere kunne forklare grunntrekk i Platons ontologi med utgangspunkt i linjelignelsen» (seminar ex.phil., UiT – Norges arktiske universitet)
- b. I en *emneplan*: «Etter fullført og bestått emne skal studenten [sic] følgende læringsutbytte (...) ha kunnskap om psykologiens historie» (UiT – Norges arktiske universitet, Psykologisk institutt, 2016)
- c. I en *programplan*: «Ein kandidat med fullført program skal ha følgjande totale læringsutbytte (...) kandidaten kan gjere greie for...» (Universitetet i Bergen, Sosiologisk institutt, 2016)
- d. På *institusjonsnivå*: «Krav til evaluering av oppnådd læringsutbytte gjør at det er behov for å tenke nytt ...» (UiT – Norges arktiske universitet, 2014)
- e. På *nasjonalt nivå*: «Læringsutbytte: Det en person vet, kan og er i stand til å gjøre som et resultat av en læringsprosess» (Kunnskapsdepartementet, 2011, 9)
- f. I *lovverk*: «Studiet skal beskrives gjennom krav til læringsutbytte (...) Det skal formuleres ett totalt læringsutbytte for hvert studium» (Kunnskapsdepartementet, 2013)

- g. I *akkrediteringssammenheng*: «Studiet skal beskrives gjennom krav til læringsutbytte» (NOKUT, 2013)
- h. I forbindelse med *ettersyn*: «Læringsutbyttebeskrivelsen er ikke beskrevet som et faktisk utbytte, men som et forventet utbytte. Under kunnskaper må «skal ha» byttes ut med «har» (NOKUT, 2014)
- i. På *internasjonalt* nivå: «Learning outcomes represent one of the fundamental building blocks for transparency within higher education systems» (Ministry of Science, Technology and Innovation, 2005)

Som det fremgår av listen, har «læringsutbytte» en svært vid og mange-fasettert bruk. Å benytte termen «læringsutbytte» oppfattes ut fra listen som sakssvarende ikke bare i didaktiske sammenhenger, men også i forskrift og i både nasjonale og internasjonale utdanningsplaner. På en analogi fra biologien kan man si at «læringsutbytte» er operativt langs hele den utdanningsmessige næringskjeden. Det har også vært antydning at «læringsutbytte» er for en utdanningsmessig valuta å regne (Adam, 2004, 6).

METODE

I tradisjonen fra C.K. Ogden og I.A. Richards og (i norsk sammenheng) Arne Næss skiller jeg i denne artikkelen mellom ord, begreper og fenomener når jeg diskuterer *læringsutbytte*. Disse skillelinjene kommer til uttrykk i *tegnrekanten* (Ogden & Richards, 1969, 11; Næss, 2002, 11). Her er den bærende ideen at *ord uttrykker begreper som fenomener faller inn under*. Det er interessant å konstatere at de grunnleggende perspektivene i tegntrekanten også er nedfelt i ISO-standard 704. Dette forholdet er det redegjort for i Suonuuti (2015). Den videre redegjørelsen for artikkelens fremgangsmåte bygger på disse tre kildene.

Et *ord* er en språklig enhet som gir navn til en ting eller uttrykker en mening (et begrep). Ord som er egennavn, for eksempel «Kong Harald», har betydning ved å referere direkte til et fenomen/en gjenstand, i dette tilfellet til kongen. Ord som er fellesnavn, for eksempel «eple», refererer derimot til fenomener bare indirekte, via et meningsinnhold, i dette tilfellet «kuleformet frukt av rosefamilien, av bestemt farge, hardhet og smak». Fellesnavn kalles også begrepsord. Begrepsord er ord som ikke uttrykker navn, men begreper. I forbindelse med denne artikkelen er det begrepsord som er det interessante siden «læringsutbytte» uttrykker et begrep.

Begrepsord kan oversettes. «Eple» heter for eksempel *apple* på engelsk, *Apfel* på tysk og *pomme* på fransk. Begrepsord er dermed ikke det samme som den meningen (de begreper) de uttrykker. Det er lett å se ved å sammenlikne ordene i dette avsnittets andre setning. Samtlige av disse ordene uttrykker den samme meningen, altså 'eple'. Men de er åpenbart forskjellige ord.

Begreper har kjennetegn. I begrepet 'eple' ligger for eksempel kjennetegnene «kuleformet» (form) «rødt, gult, grønt» (farge), «mykere enn tre, men hardere enn kake» (hardhet) og «søtt, syrlig, saftig» (smak). Noen kjennetegn er vesentlige mens andre ikke er det. Kuleformet er for eksempel et vesentlig kjennetegn når det gjelder 'eple' mens søtt ikke er det siden et eple også kan være syrlig. Ved sine vesentlige kjennetegn angir begreper på denne

måten hva som avgrensner en (logisk) klasse. Begreper kan ikke oversettes. Begreper er derimot det som muliggjør oversettelse.

Fenomener er det samme som ting eller gjenstander (for en bevissthet). Ting har, ikke kjennetegn, men egenskaper. Noen av disse egenskapene er vesentlige i den forstand at hvis tingen ikke har dem, så er den ikke et eksempel på *den type ting*. Et eple må for eksempel være (mer eller mindre) kuleformet. Noe som er firkantet kan ikke være et eple. Andre egenskaper ved ting er uvesentlige, for eksempel om eplet er søtt eller syrlig. Ting faller inn under begreper. Det betyr at for så vidt som *tingens vesentlige egenskaper svarer til begrepets vesentlige kjennetegn* (begrepets meningsinnhold) så er tingen et eksempel på begrepet. Den faller dermed inn under begrepets utstrekning eller ekstensjon.

Det er kompliserte filosofiske spørsmål knyttet til hvilken epistemologisk status begreper har. Hovedoppfatningene er former for begrepsrealisme, på den ene siden, og former for begrepsnominalisme, på den annen. Jeg skal ikke gå inn på disse spørsmålene i denne sammenheng, men vil foreslå at tegntrekanten er analytisk hensiktsmessig uaktet begreper *egentlige* status. Det er det to grunner til. For det første fordi det fremgår av trekanten at det er forskjeller mellom ord, begreper og fenomener og at det er hensiktsmessig å holde disse adskilt. Ordet «læringsutbytte» uttrykker begrepet 'læringsutbytte' som læringsutbytte (-formuleringer) faller inn under hvis de innfrir de kriterier som begrepet angir. For det andre er tegntrekanten analytisk hensiktsmessig fordi den gjør det klart at akkurat som ulike ord (eple, *apple*, *Apfel* og *Pomme*) kan uttrykke samme begrep ('eple') så kan samme ord uttrykke ulike begreper. Om læringsutbytte betyr det samme i de ulike sammenhengene hvor ordet benyttes er dermed et åpent spørsmål. Et annet åpent spørsmål er om «læringsutbytte» og «learning outcome» uttrykker det samme begrep.

ANALYSE

En mulighet på bakgrunn av tegntrekanten er å klargjøre hvilke kjennetegn begrepet 'læringsutbytte' har. Dette kan uttrykkes i en definisjon. I så fall etableres et kriterium for når det er korrekt å bruke ordet «læringsutbytte» og når det ikke er det, og dermed vet hva man mener å betegne når man bruker ordet «læringsutbytte». Man kan så undersøke hvilke fenomener som har egenskaper som innfrir kriteriet.

Prinsipielt sett er det tre muligheter ved en slik fremgangsmåte. En mulighet er at ingen fenomener innfrir kriteriet. Det er tilfellet når det gjelder 'enhjørning'. En annen mulighet er at noen fenomener innfrir kriteriet mens andre ikke gjør det. I så fall kan det hende at det er to ulike begreper som er i spill – men at de skjuler seg under samme navn. I så fall er uttrykket flertydig. Det er tilfellet for eksempel når det gjelder «bank» og «krone». I slike tilfeller er det hensiktsmessig å utmynte nye termer for lettere å holde de ulike begrepene fra hverandre. I forsknings-sammenheng er utmynting av nye termer ikke bare vanlig, i form av regelgivende definisjoner, men kanskje til og med en betingelse for forskningsmessig kvalitet. En tredje mulighet, mest interessant som grensetilfelle, er at alle fenomener innfrir kriteriet. Et eksempel på dette er kanskje *utstrakt* (ontologisk materialisme). Men hvis alt faller innenfor en definisjon, så faller ingenting utenfor. I så fall er kriteriet uegnet til å skille ting fra hverandre.

En annen mulighet på bakgrunn av tegntrekanten er å undersøke klassen av fenomener som vi kaller «læringsutbytte» på leting etter hva de har felles. På bakgrunn av oppfattede

fellestrekk kan deretter et begrep dannes. Også i denne sammenheng etableres det et kriterium for når det er korrekt å bruke ordet «læringsutbytte». Men i motsetning til under fremgangsmåten beskrevet i forrige avsnitt, er denne muligheten empirisk avledet, ikke forutsatt. Like fullt vil også dette begrepet kunne regulere fremtidig språkbruk. Eksempel-listen i del 3 over illustrerer muligheten for en slik fremgangsmåte.

En tredje mulighet på bakgrunn av tegntrekanten er å forholde seg til «læringsutbytte» for så vidt som det er et ord. Det mest åpenbare i en slik sammenheng er at «læringsutbytte» er en oversettelse av det engelsk-amerikanske uttrykket «learning outcome». Spørsmålet er da om det begrep som uttrykkes ved det engelske «learning outcome» er det samme som det begrep som uttrykkes ved det norske «læringsutbytte» (forutsatt at dette er enhetlig). Her er det flere muligheter. En mulighet er at den meningen som uttrykkes ved det engelske «learning outcome» er blitt *lost in translation* på veien over havet. Det vil innebære at vi uttrykker noe annet når vi sier «læringsutbytte» enn når vi sier «learning outcome». Jeg skal kalle denne muligheten for *tapsmuligheten*. En annen mulighet er at de to uttrykkene er ko-ekstensive, det vil si uttrykker det samme begrep. Jeg skal kalle denne muligheten for *ekvivalensmuligheten*. En tredje mulighet er at det norske ordet «læringsutbytte» har et meningstillegg i forhold til det engelske uttrykket, at noe kommer i tillegg når vi sier «læringsutbytte» på norsk som ikke foreligger når vi sier «learning outcome» på engelsk. Jeg skal kalle denne muligheten for *tilleggsmuligheten*.

Jeg skal nå analysere «læringsutbytte» under hvert av disse perspektivene. Jeg starter med å diskutere «læringsutbytte» som ord.

Ordet «læringsutbytte»

«Læringsutbytte» er et sammensatt ord. Det er sammensatt av ordene «læring» og «utbytte». «Læring» har mange og til dels ulike/motstridende definisjoner. Noen vil til og med hevde at «læring» ikke lar seg forstå uavhengig av teoretisk ståsted (for eksempel Wittek, 2006, 21). En slags minste felles nevner kan likevel sies å være at *læring* beskriver (relativt) varige endringer i et subjekt (for eksempel Illeris, 2012, 16).

«Utbytte» har ifølge *Bokmålsordboken* to betydninger. For det første «gagn, fordel, vinning». For det andre «fortjeneste av kapitalplassering». *Store norske leksikon* nyanserer sistnevnte betydning. Her heter det at «utbytte» betyr «andel i overskudd». Utbytte er altså ikke nødvendigvis knyttet til kapitalplassering, men kan være overskudd også fra andre sammenhenger. På denne bakgrunn kan man foreslå at «læringsutbytte» betegner «summen av varige endringer i et subjekt for så vidt som disse skyldes læring og for så vidt som de er til gagn eller fordel for subjektet».

Når det gjelder «learning outcome» er også dette sammensatt. I motsetning til over er imidlertid suffikset her ikke (økonomisk) «utbytte», men altså «outcome». Så er spørsmålet hva «outcome» betyr. *Merriam-Webster* gir følgende definisjon: «something that happens as a result of an activity or process» og oppgir «result» som synonym. På denne bakgrunn kan man si at en forskjell mellom «utbytte» og «outcome» er at det i «utbytte» ligger en kvalitetsvurdering som er fraværende når det er snakk om «outcome». Et «utbytte» er til gagn eller fordel for noen, for noens vinning, mens et «outcome» rett og slett betegner et resultat.

Det er grunn til å være forsiktig med påstander om finere semantiske distinksjoner på fremmede språk. Men hvis det er riktig at «læringsutbytte» innebærer en kvalitetsvurdering og «learning outcome» ikke gjør det, hva innebærer dette når det gjelder taps-, ekvivalens- og tilleggsmuligheten skissert over? For det første ser det ut til at noe går tapt når «learning outcome» oversettes til «læringsutbytte». Det som først og fremst går tapt er det forhold at «outcome» betegner et (verdinøytralt) resultat eller faktum. Det som skjer som følge av en aktivitet eller prosess – det skjer, enten prosessen er en læreprosess eller menneskelig metabolisme. Deretter kan man vurdere det som skjer som bra eller dårlig, men denne vurderingen er alltid etterstilt resultatet selv.

Dermed er det også antydnet noe når det gjelder tilleggsmuligheten, at det i «læringsutbytte» ligger en normativ vurdering som ikke er tilstede i «learning outcome». «Læringsutbytte» ser ut til å betegne læring kun for så vidt som den er noen til gagn eller fordel. «Learning outcome» betegner derimot resultatet av læring uavhengig av om denne er ønskelig. (i) En lærer underviser – (ii) i et bestemt fag – og (iii) en student lærer eller lærer ikke. Dette er de prinsipielle bestanddelene i enhver utdannings situasjon (for eksempel Schwab, 1983; Winther-Jensen, 1989). Mens «learning outcome» betegner siste ledd i denne prosessen uaktet den kvalitative vurderingen av dette leddet, betegner «læringsutbytte» siste ledd kun for så vidt som læring som er til gagn finner sted.

Hvis dette er riktig betyr det at ekvivalensmuligheten kan utelukkes. «Learning outcome» og «læringsutbytte» er ikke ekvivalente termer. De uttrykker ikke den samme mening eller begrep. Derimot ser det altså ut til at både taps- og tilleggsmuligheten har noe for seg. Analysene over peker mot at mens tapsmuligheten innebærer at en nøytral beskrivelse av et læringsresultat går tapt, så innebærer tilleggsmuligheten at en kvalitativ vurdering av en læreprosess kommer i stedet. Nå finnes det imidlertid uønskede læringsresultater – eksempelvis kjedsomhet, manglende motivasjon og funksjonell fikserthet. Mens den semantiske betydningen til learning outcome ivaretar disse mulighetene, synes det som det semantiske innholdet til læringsutbytte ikke gjør det.

Jeg går nå over til å diskutere læringsutbytte som fenomen. Det skjer ved en nokså nøyte gjennomgang av eksempellisten angitt over.

Fenomenet læringsutbytte

I eksempel **A** uttrykker «læringsutbytte» lærers intensjon om studenters læring. Denne intensjonen angår både hva som skal læres (grunntrekk i Platons ontologi) og hvordan det skal læres (studenten skal kunne forklare). Siden en intensjon eventuelt realiseres i fremtid, er futurum, ikke presens tid av verbet benyttet i setningen. På bakgrunn av tredelingen mellom formål, mål og målsetting over, er eksempel **A** et eksempel på en utdanningsmessig målsetting.

I eksempel **B** uttrykkes også en utdanningsmessig intensjon, men nå er denne på emnenivå, ikke på undervisningsnivå. Den beskrives dermed kanskje best som et utdanningsmessig mål, og den må konkretiseres før den kan virke hensiktsmessig i undervisnings-sammenheng. Også i dette eksemplet står verbet i futurum (skal ha). Det er dermed klart at studenters læring er noe man sikter mot.

Eksempel **C** uttrykker en utdanningsmessig intensjon på programnivå. Den beskrives derfor kanskje best som et formål, og igjen gjelder det at den må konkretiseres, først i form

av en emnebeskrivelse (mål), så i form av en undervisningsplan (målsetting). Imidlertid er det noe som er rart med setningene i eksempel C. Verbet står her ikke i futurum, men i presens. Det heter at «kandidaten kan gjøre greie for», noe som ikke er en beskrivelse av en intensjon, men av et faktum.

I eksempel D og E er det ikke utdanningsmessige intensjoner som uttrykkes, men utdanningsmessige resultater. I det ene tilfellet er det snakk om «oppnådd læringsutbytte», i det andre om «det en person vet, kan og er i stand til å gjøre». Den siste setningen innebærer å presisere «læringsresultat» langs kognitive, affektive og psykomotoriske dimensjoner. Merk ellers at eksempel E er det nærmeste man kommer en definisjon av «læringsutbytte» i NKR.

I eksemplene F og G uttrykkes hverken utdanningsmessige intensjoner eller resultater med «læringsutbytte». Snarere ser «læringsutbytte» her ut til å fungere som et administrativt krav, en angivelse av hvordan en plan skal bygges opp og organiseres. Man kunne hevde at det i så fall nødvendigvis ligger en tolkning av «læringsutbytte» til grunn. Gitt at Kunnskapsdepartementet/NOKUT er avsender i eksemplene er i så fall «læringsresultat» den mest sannsynlige tolkningen.

I og med eksempel H innføres en ny term i diskusjonen, «læringsutbyttebeskrivelse». En læringsutbyttebeskrivelse, må man kunne anta, er en beskrivelse av et læringsutbytte. Læringsutbyttebeskrivelsen, får vi vite i H, skal beskrives som et faktisk utbytte, ikke som et forventet utbytte, det heter at «skal ha» må byttes ut med «har». Siden det er eksplisitt i H at verbet i læringsutbyttebeskrivelser skal stå i presens, er en rimelig tolkning av «læringsutbyttebeskrivelse» at uttrykket betegner en beskrivelse av et læringsresultat.

Heller ikke i eksempel I uttrykkes utdanningsmessige intensjoner eller resultater med læringsutbytte. Her er det snarere hvordan termen er en byggestein og innebærer transparen i utdanningssammenhenger som fokuseres.

Så hvilke fenomener refererer vi til når vi sier «læringsutbytte»? På bakgrunn av gjennomgangen over er følgende oppsummering mulig. «Læringsutbytte» betegner to fundamentalt ulike typer fenomener. På den ene siden betegner «læringsutbytte» utdanningsmessige *intensjoner*. På den annen side betegner «læringsutbytte» utdanningsmessige *resultater*. Merk at dette overensstemmer godt med funn fra litteraturgjennomgangen over.

Men la meg utvikle dette argumentet litt. *Bokmålsordboken* definerer «intensjon» som «hensikt, tanke». Ifølge *Store norske leksikon* betegner intensjon «det forhold at psykiske fenomener er rettet mot saksforhold utenfor seg selv». Under den forutsetning at «saksforholdet» i utdanningsmessige sammenhenger er at noen skal lære noe, kan utdanningsmessig intensjon dermed defineres som «den hensikt eller tanke at noen skal lære noe».

Når det gjelder intensjonene som uttrykkes ved «læringsutbytte» er disse ulike både når det gjelder hvilke nivåer de kommer til uttrykk på (plan-, emne-, og undervisningsnivå – som henholdsvis formål, mål og målsetting) og når det gjelder hvilke objekter de tar. Når det gjelder objektene de tar, må man videre skille mellom innhold og form – hvilket stoff intensjonen angår og hvordan dette stoff skal behandles.

Når det gjelder «resultat», definerer *Bokmålsordboken* dette som «utfall, virkning, følge». Utdanningsmessig resultat kan dermed defineres som det at noen har lært noe, at læring er realisert. Merk likheten med definisjonen av «outcome» på dette punkt. Også på norsk ser «resultat» ut til å betegne virkninger uaktet den kvalitative vurderingen av disse.

Riktignok angir *Store norske leksikon* «løsning, prestasjon» som bibetydninger av «resultat». Men hovedbetydningen er også her «utfall, virkning». Forbindelsen mellom intensjoner og resultater er tett. Utdanningsmessige intensjoner, altså hensikter, tanker, innfris i form av utdanningsmessige resultater, altså det forhold at noen lærer. Imidlertid, som påpekt under diskusjonen av Bloom, er det et viktig poeng at intensjoner kan feile. Så ikke alle utdanningsmessige intensjoner realiseres i form av utdanningsmessige resultater.

Ut fra gjennomgangen av eksemplene er også resultatene som uttrykkes ved «læringsutbytte» av ulike slag. Det viktigste skillet ut fra diskusjonen går mellom kunnskaper, ferdigheter og generell kompetanse. I likhet med intensjoner om læring må også resultater av læring skaleres i form av en angivelse av hvor generelle de er og i form av nivå (syklus). Å «ha kunnskap» som læringsresultat, faglige forskjeller til side, er noe annet for en PhD-kandidat enn for en bachelor-student.

I eksemplene F og G, hevder jeg over, uttrykker «læringsutbytte» hverken intensjon eller resultat. Jeg argumenterer likevel for at «resultat» er den mest rimelige tolkningen gitt hvem som er utsagnetens avsender. Imidlertid er det problemer knyttet til dette. Som påpekt over er det uklart hvordan resultater, definert som «utfall, virkning, følge» kan stå i en plan. En plan er en oppskrift på hva man *vil* eller *ønsker* eller (nettopp) *planlegger* skal skje, ikke en oppramsing av noe som allerede er inntruffet. Da er det på sin plass å kalle det en rapport. Utfall, virkninger, følger er realiserte i motsetning til intenderte. Hvordan resultater kan ha plass i en plan fremstår dermed som uklart.

Men så må det vel være noe annet som ligger i «læringsutbytte» i de angjeldende eksemplene? Her mener jeg at utsagnet i eksempel I kommer til sin rett. Læringsutbytte defineres her som en fundamental utdanningsmessig byggestein. Det vesentlige er dermed ikke hvilket begrepsinnhold læringsutbytte har, men hvilken funksjon bruk av termen fyller. Funksjonen her er å virke i et administrativt apparat. For så vidt kan man bruke hvilken term som helst.

Jeg går nå over til å diskutere læringsutbytte som begrep. Begreper, som jeg sa over, er meningsinnhold, den samling kjennetegnet som avgrensar en logisk klasse. Hvilke kjennetegn har 'læringsutbytte'?

Begrepet 'læringsutbytte'

Som diskusjonen så langt har vist, har de fenomener vi kaller «læringsutbytte» motstridende egenskaper. Noen av de fenomener vi kaller «læringsutbytte» er intensjoner, det vil si tanker, hensikter, håp og ønsker, mens andre er resultater, det vil si utfall, virkninger, følger: fakta i verden.

Nå er det ikke ukjent at ting har motstridende egenskaper. En ku og en hest har for eksempel motstridende egenskaper, akkurat som et eple og en pære har det. Men selv om fenomener har motstridende egenskaper så kan ikke de meninger (begreper) på bakgrunn av hvilke vi skiller ting fra hverandre ha det. For så opphører de nettopp å være instanser som skiller ting fra hverandre.

For å forklare dette er to distinksjoner nødvendige. Den ene av disse skiller mellom begreper på ulike nivåer. Jeg skal kalle dette *nivådistinksjonen*. Den andre skiller mellom to typer arbeid som begreper gjør: angir hvilke ting som faller innenfor en kategori, men derigjennom også hvilke som faller utenfor. Jeg skal kalle dette *dobbeltrøddistinksjonen*.

På ett nivå (nivå 1) er hest og ku ulike begreper. Til begrepet «hest» hører blant annet kjennetegnet «hov» mens begrepet «ku» er uforenelig med «hovhet». «Ku» har derimot «klov» som parallell. På ett annet nivå (nivå 2) er imidlertid både hest og ku eksempler på «pattedyr». «Pattedyr» har blant annet kjennetegnet «føder levende avkom som dier». På dette nivået, det vil si for så vidt som vi snakker om pattedyr, skiller vi altså ikke mellom hester og kyr. Mens «pattedyr» på nivå 2 brukes for å sikre at både hester og kyr faller innenfor kategorien, brukes «hest» og «ku» på nivå 1 for å sikre at hester og kyr faller gjensidig utenfor.

I dette perspektivet er «læringsutbytte» ett begrep på nivå 2. Som diskusjonen over demonstrerer skiller ikke 'læringsutbytte' mellom intensjoner og resultater (nivå 1). For så vidt som vi ønsker begreper som gjør dette i utdanningssammenheng, er læringsutbytte ute av stand til å levere. At vi gjør det, synes opplagt – all den tid skillet mellom intensjon og resultatet er operativt i de setninger hvor læringsutbytte benyttes.

I forlengelsen av denne analysen er det interessant å notere at neologismen *læringsutbyttebeskrivelse* stadig vinner oppslutning og bruk i norsk høyere utdanning. Hvis læringsutbytte tolkes i retning av læringsresultat er en læringsutbyttebeskrivelse presumptivt en beskrivelse av dette resultatet. Men siden læringsresultater ikke er innfridd før de eventuelt er innfridd, det vil i beste fall si etter eksamen, innebærer det at en læringsutbyttebeskrivelse egentlig uttrykker en intensjon om læring – og i så fall et læringsmål. Hvis læringsutbytte derimot tolkes i retning av læringsmål er en læringsutbyttebeskrivelse presumptivt en beskrivelse av et læringsmål, det vil si en beskrivelse av en beskrivelse, nemlig intensjonen om læring. I så fall synes det hensiktsmessig å fjerne overflødige ledd.

Ut fra analysene over er det nå to muligheter. Den ene muligheten er å avvikle begrepet «læringsutbytte» ut fra den oppfatning at begrepet er inkoherent siden det har kjennetegn som motsier hverandre. Selv om intensjoner og resultater er sterkt forbundet, for eksempel i den forstand at intensjoner *peker i retning av* fremtidig resultat, så er de likevel forskjellig når det gjelder både kronologi og logisk status. Med kronologi mener jeg at intensjonen nødvendigvis er før resultatet. Med logisk status mener jeg at mens det ene er en psykisk enhet, eventuelt nedfelt i en plan, men likefullt en intensjon, så er det andre realisert i form av et faktum i verden: studenters læring. Men det er også en annen mulighet. Den består i å foreslå at «læringsutbytte» uttrykker to distinkte begreper, hver med kjennetegn som er innbyrdes uforenelige. Under det ene begrepet faller intensjoner, under det andre resultater. Det ene er før faktum, det andre etter. I tråd med etablert språkbruk foreslår jeg å kalle det ene begrepet for «læringsmål», det andre for «læringsresultat». Her er jeg i overensstemmelse med Vidar Gynnild (2011) som har argumentert for den samme konklusjonen fra en annen vinkel. Jeg foreslår videre, igjen i tråd med etablert språkbruk, å presisere læringsutbytte som følger:

Læringsutbytte:

«Læringsmål» – edukators intensjon om edukands læring

«Læringsresultat» – edukands faktiske læring

Dette skal leses slik: læringsutbytte er et begrep på nivå 2. For så vidt er det lite hensiktsmessig fordi vi ofte trenger et mer finmasket semantisk nett. Det gjelder både i didaktiske

og ekstra-didaktiske sammenhenger, nærmere bestemt både i undervisning, vurdering og studieledelse. Hvis ikke vet vi ikke egentlig hva vi uttaler oss om i disse sammenhengene. Læringsmål og læringsresultat er derimot begreper på nivå 1. Foruten å ha langvarig bruk i norsk pedagogisk sammenheng ivaretar læringsmål og læringsresultat at det er forskjell på intensjoner om læring og resultater av læring. Mens førstnevnte uttrykker en tanke, en hensikt og/eller et håp om læring, uttrykker det siste en læring som er realisert.

Det viktig å understreke at forslaget til presisering over angir minimale betingelser. Det må derfor bygges ut, presiseres ytterligere og nyanseres. Foreslått presisering tar for eksempel ikke hensyn til studentenes eventuelle bidrag når det gjelder intensjonen om læring, men konsentrerer seg utelukkende om underviserens. På den annen side er det klart at studentens bidrag kan være vesentlig i denne sammenheng, for eksempel i form av motivasjon. Å presisere, spesifisere og nyansere betydningen av de to termene ytterligere, er et viktig arbeid. Siden min interesse i denne teksten har vært av en mer overordnet karakter, skal jeg imidlertid ikke gå videre med dette nå.

DIDAKTISKE KONSEKVENSER

På bakgrunn av analysene over er det mulig å antyde hvilke didaktiske konsekvenser som følger av NKR. I tråd med foreslått presisering av «læringsutbytte» faller disse i to kategorier.

Hvis «læringsutbytte» betyr «læringsmål» er norsk høyere utdanning forpliktet på *målnedbryting* som didaktisk prinsipp. For i så fall angir NKR de overordnede utdanningsmessige intensjoner, og så er det i «synkende», det vi si stadig mer praksisnær forstand, institusjonenes, fakultetenes, instituttene og de vitenskapelig ansattes oppgave å tolke disse på «sitt» nivå. «Å tolke» betyr her å operasjonalisere målet fra nivået over til det nivået hvor en selv befinner seg.

Det er gode grunner til å være skeptisk til denne form for utdannings-logikk, både av epistemologiske og psykologiske grunner. Metaforisk uttrykt: kunnskap er ikke en atomær størrelse og mennesket er ikke en beholder; kunnskap er vekst og mennesket er en organisme. Mindre metaforisk: læringsmål innebærer en forpliktelse både på en empiristisk epistemologi (Hirst, 1974b), et instrumentalistisk mistak (Skjervheim, 1996b; 1996c) og en misforståelse når det gjelder motivasjon (Andersen, 2010). Hovedsaken min nå er imidlertid ikke å ta normativ stilling til målnedbryting som didaktisk prinsipp. Derimot vil jeg påpeke at dette er en plausibel konsekvens av NKR.

Hvis «læringsutbytte» derimot betyr «læringsresultat» så synes norsk høyere utdanning å være forpliktet på *resultatstyring*. Det nærmeste man kommer en didaktisk realisasjon av resultatstyring er kanskje baklengs planlegging (for eksempel Wiggins & McTighe, 2005). Man begynner da med resultatet – planlegger seg deretter til hvilke aktiviteter som skal innfri dette, for så å formulere disse som mål. Igjen er det gode grunner til å være skeptisk, men nå har grunnene kanskje først og fremst ontologisk karakter: å tro at man kan resultatstyre læring er å misforstå læringens natur. Resultatstyring er kanskje sakssvarende innenfor produksjonsvirksomheter. Det betyr imidlertid ikke at denne formen for styring er sakssvarende innenfor høyere utdanningsammenhenger.

KONKLUSJONER

Som diskutert i innledningen er tittelen på denne artikkelen et sitat fra Ludwig Wittgensteins *Filosofiske undersøkelser*. Et hovedpoeng for Wittgenstein er å påpeke at det finnes mye ineffektiv språkbruk, språkbruk som ikke bringer oss fremover selv om det kanskje kan virke sånn. Som jeg mener å ha vist i denne teksten, er «læringsutbytte» ikke klart avgrenset hverken for så vidt det er et ord, et fenomen eller et begrep. Mine diskusjoner over går snarere i retning av at «læringsutbytte» er navnet på to distinkte begreper (intensjoner/resultater) og at disse bør skilles fra hverandre ved like distinkte navn (læringsmål/læringsresultat). Å snakke om «læringsutbytte» er som å snakke om «pattedyr» når et skille mellom «hest» og «ku» er mer hensiktsmessig. Det blir ikke effektiv meningsutveksling uten presise grunnbegreper – for så vet vi ikke egentlig hva vi mener når vi bruker ordet «læringsutbytte».

I den grad denne artikkelen har et budskap, kan budskapet dermed sammenfattes slik: «læringsutbytte» er en for vid kategori til å gjøre særlig nyttig arbeid. Læringsutbytte innebærer en deprecisering av læringsmål og læringsresultat. Det betyr at for mange og for uensartede fenomener faller innenfor kategorien. Grunnen til kategoriforvirringen kan være at studenters læring er både mål og resultat i utdanningsmessige sammenhenger. Det er likevel vesentlig å holde kategoriene fra hverandre siden et mål er en institusjons, plans eller lærers *intensjon* om læring, mens et resultat er studentens *faktiske* læring.

Under analysen av læringsutbytte som ord diskuterte jeg tre prinsipielle muligheter når det gjelder å oversette *learning outcome* med «læringsutbytte»: taps-, tilleggs- og ekvivalensmuligheten. På bakgrunn av analysen konkluderte jeg med at *learning outcome* og «læringsutbytte» ikke uttrykker samme begrep og at ekvivalensmuligheten dermed kan utelukkes. Når det gjelder taps- og tilleggsmuligheten foreslo jeg at en nøytral beskrivelse av et læringsresultat går tapt under oversettelse av *learning outcome* og at en kvalitativ vurdering av læring kommer i tillegg. Hvis dette er riktig kan det kanskje bidra til å forklare den store oppslutning og interesse som er «læringsutbytte» til del: læringsresultater som allerede er kvalitetssikret er det vanskelig å argumentere imot. En sannsynlig omkostning er imidlertid at undervisning nedtones – siden kvalitet, presumptivt, allerede er sikret. Dette synes underbygd av det faktum at mens et søk på «læring» i NKR resulterer 278 treff, resulterer et søk på «undervisning» kun 2. På bakgrunn av mine analyser er imidlertid en nedtoning av undervisning feilslått. Intensjoner om læring formidles, bearbeides og vurderes (i det minste formativt) i undervisningssammenheng. Hva som læres er derimot åpent.

Så kan man spørre hvem sin jobb det er å definere pedagogiske begreper. Er det pedagogens jobb å definere «læringsutbytte»? Er det politikerens? Hva med byråkraten? Jeg er usikker på hvor viktig det er hvem som definerer så lenge hovedsaken realiseres: definisjoner som er både sakssvarende og hensiktsmessige. Ethvert definisjonsforslag er uansett åpent for, og en invitasjon til, debatt. Fra mitt perspektiv ser det ut til at de logiske distinksjonene som er nedfelt i dagligspråket er et fornuftig sted å begynne. Det er forskjell på hensikter, håp og intensjoner om de endringer vi beskriver som læring, og disse endringene selv. Riktignok kan endringene være vanskelig å identifisere og beskrive. Det betyr likevel ikke at skillet kolliderer.

Det er viktig å understreke at diskusjonene i denne teksten ikke først og fremst har et normativt siktemål, men et begrepslogisk. Dette forhindrer selvsagt ikke at diskusjonene

kan virke foreskrivende. Hovedsaken har likevel vært å forsøke en klargjøring av feltet. I den sammenheng er det interessant å merke seg at de distinksjonene jeg har vært opptatt av er nedfelt dypt i språket vårt. Vi skiller mellom en intensjon og et resultat ikke bare for så vidt vi har ulike ord for disse enhetene, men for så vidt som et skille mellom nåtid og fremtid er nedfelt i at verb (på norsk) har ulike tider. At jeg *kan* noe er noe annet enn at jeg kanskje *skal komme til å kunne* det. I det ene tilfellet bruker vi presens form av verbet, i det andre futurum form. Å normere at vi kollapser dette skillet, som jeg oppfatter at NKR tar til orde for (se igjen eksempel H over), er umulig.

LITTERATUR

- Adam, S. (2004). *Using Learning Outcomes. A consideration of the nature, role, application and implications for European education of employing learning outcomes at the local, national and international levels*. Foredrag ved Bologna-seminar Edinburgh: Heriot-Watt universitetet, juli 2004. Tilgjengelig på nett: http://www.ehea.info/uploads/seminars/040620learning_outcomes-adams.pdf.
- Allan, J. (1996). «Learning Outcomes in Higher Education». *Studies in Higher Education*, 21(1), 93-108. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/03075079612331381487>.
- Andersen, H.L. (2010). 'Constructive alignment' og risikoen for en forsimplende universitetspædagogikk. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 9, 30-35.
- Anderson, L., Krathwohl, D., Airasian, P., Cruikshank, K., Mayer, R., Pintrich, P., Rath, J. & Wittrock, M. (2001). *A Taxonomy for learning, teaching and Assessing. A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. Abridged Edition*. New York: Longman.
- Biesta, G. (2005). Against Learning. Reclaiming a Language for Education in An Age of Learning. *Nordisk pedagogikk*, 25, ss. 54- 66.
- Bloom, B. (red.) (1956). *Taxonomy of Educational Objectives. The classification of educational Goals. Handbook 1: Cognitive Domain*. New York: Longman.
- Brandsen, T., Boogers, M. & Tops, P. (2006). Soft Governance, Hard Consequences: The Ambiguous Status of Unofficial Guidelines. *Public Administration Review*, 66(4), 5465-53.
- Elken, M. (2016). *Læringsutbytte-debatt og høyere utdanning i endring. Noen sentrale utviklingstrekk*. Innlegg ved NOKUTs seminar om læringsutbytte, Gardemoen 06.12.16.
- Engelsen, B.U. (2006). *Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner – Hva, hvordan, hvorfor?* 5. utg. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Gynnild, V. (2011). Kvalifikasjonsrammeverket: Begreper, modeller og teoriarbeid. *Uniped*, 2, 18-32. Hentet fra: https://www.idunn.no/uniped/2011/02/kvalifikasjonsrammeverket_begreper_modeller_og_teoriarbeid.
- Hirst, P. (1974b). The Nature and Structure of Curriculum Objectives. I Hirst, P. (red.), *Knowledge and The Curriculum. A Collection of Philosophical Papers*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Hussey, T. & Smith, P. (2002). The Trouble with Learning Outcomes. *Active Learning in Higher Education*, 3(3), 220-233. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/1469787402003003003>.
- Haakstad, J. (2011). Læringsutbytte: Begrepets anvendelighet i kvalitetsvurdering av høyere utdanning. *Uniped*, 4, 72- 81 Hentet fra: https://www.idunn.no/uniped/2011/04/laeringsutbytte_begrepets_anvendelighet_i_kvalitetsvurderin.
- Illeris, K. (2012). *Læring*. Oslo: Gyldendal norsk forlag.
- Karlsen, G.E. (2002). *Utdanning, styring og marknad. Norsk utdanningspolitikk i et internasjonalt perspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Krathwohl, D.R., Bloom, B.S. & Masia, B.B. (1973). *Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Educational Goals. Handbook 2: Affective Domain*. New York: David McKay Co.

- Kunnskapsdepartementet (2007). *Forslag til nasjonalt rammeverk for kvalifikasjoner i høyere utdanning. Rapport fra en arbeidsgruppe*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra: https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/hoeringsdok/2007/200703620/rapport_forslag_til_nasjonalt_rammeverk_for_kvalifikasjoner_i_hoyere_utdanning.pdf.pdf.
- Kunnskapsdepartementet (2011). *Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/kompetanse/nkr2011mvedlegg.pdf>.
- Kunnskapsdepartementet (2013). *Forskrift om tilsyn med utdanningskvaliteten i høyere utdanning (studietilsynsforskriften)*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2013-02-28-237> Lest 19.07.2016.
- Ministry of Science, Technology and Innovation (2005). *A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area, Bologna Working Group on Qualifications Frameworks*. København: Ministry of Science, Technology and Innovation. Tilgjengelig på nett: http://ecahe.eu/w/images/7/76/A_Framework_for_Qualifications_for_the_European_Higher_Education_Area.pdf.
- NOKUT (2013). *Veiledning søknad om akkreditering første syklus*. Hentet fra: http://www.nokut.no/Documents/NOKUT/Artikkelbibliotek/Norsk_utdanning/Akkreditering/Veiledere/Veiledning_s%C3%B8knad_om_akkreditering_f%C3%B8rste_syklus_mai_2013.pdf.
- NOKUT (2014). Brev til UiT – Norges arktiske universitet i forbindelse med tilsyn av Russlandsstudier, datert 03.07.2014.
- Næss, A. (2002/1975). *En del elementære logiske emner*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ogden, C.K. & Richards, I.A. (1969). *The Meaning of Meaning. A Study of The Influence of Language upon Thought and of the Science of Symbolism*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Pettersen, R. (2005). *Kvalitetslæring i høyere 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? *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 22(2), 119–137.
- Schwab, J. (1983). The Practical 4: Something for Curriculum Professors to Do. *Curriculum Inquiry*, 13(3), 239–265.
- Simpson, E.J. (1972). *The Classification of Educational Objectives in the Psychomotor Domain*. Washington: Gryphon House.
- Skjervheim, H. (1996b). Eit grunnproblem i pedagogisk filosofi. I Skjerveim H. (1996), *Deltakar og tilskodar og andre essays* (s. 214–229). Oslo: Aschehoug.
- Skjervheim, H. (1996c). Det instrumentalistiske mistaket. I Skjervheim (1996), ss. 241–250.
- Suonuuti, Heidi (2015). *Termlosen. Kort innføring i begrepsanalyse og terminologiarbeid*. Språkrådet: Oslo.
- UiT – Norges arktiske universitet (2014). *Melding forskning og utdanning*. Hentet fra: <https://uit.no/Content/427792/utdforskmelding2014.pdf>.
- Wiggins, G. & McTighe, J. (2005). *Understanding by design*. 2. utg. Alexandria (USA): Association for Supervision and Curriculum Development.
- Winther-Jensen, T. (1989). *Undervisning og menneskesyn*. Århus: Akademisk forlag.
- Wittek, L. (2006). Om undervisning og læring. I Strømsø, H., Lycke, K.H. & Lauvås, P. (2006) (red.), *Når læring er det viktigste. Undervisning i høyere utdanning* (s. 21–38). Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Wittgenstein, L. (1994/1953). *Philosophical Investigations*. Oxford: Blackwell Publishers.
- 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. Tilgjengelig på nett: <http://www.nifu.no/files/2012/12/NIFUrappport2007-40.pdf>.

NETTBASERTE KILDER

Bokmålsordboka | Nynorskordboka. <http://ordbok.uib.no/>.

Merriam-Webster. <http://www.merriam-webster.com/>.

Store norske leksikon. <https://snl.no/>.

UiT – Norges arktiske universitet, Psykologisk institutt (2016). Emnebeskrivelse PSY-1010. https://uit.no/utdanning/emner/emne?p_document_id=463300.

Universitetet i Bergen, Sosiologisk institutt (2016). Programbeskrivelse Master i sosiologi. <http://www.uib.no/studieprogram/MASV-SOS>.