

Et verktøy for alle? Læringsutbyttebeskrivelser og målkonflikt

A tool for everyone? Learning outcomes and conflicting goals

Andreas Eriksen

Førsteamanuensis

Senter for profesjonsstudier / OsloMet – Storbyuniversitetet

anderik@oslomet.no

Sammendrag

Standardisering av læringsutbyttebeskrivelser kan utfordre pedagogisk refleksjon. Det er fordi den profesjonsfaglige friheten blir begrenset av krav om ekstern kvalitetssikring, internasjonal harmonisering og informasjon til arbeidslivet. Selv om behovet for et kompromiss mellom ulike mål er bredt anerkjent, mangler vi et teoretisk rammeverk som angir premissene for en ansvarlig integrering. Artikkelen gir et filosofisk forsvar for en kontraktmodell, hvor læringsutbyttebeskrivelser må fungere som et verktøy for alle legitime parter. Koblingen til politisk kontraktteori viser til betingelser for rettferdig samhandling på tross av uenighet. Modellen framhever at læringsutbyttebeskrivelsenes mange delmål skal kunne forenes til et felles begrep om god læring.

Stikkord:

Læringsutbyttebeskrivelser – Standardisering – Ansvarliggjøring – Pedagogisk refleksjon – Kvalifikasjonsrammeverket

Abstract

The standardization of learning outcomes poses a challenge to pedagogical reflection. Professional autonomy must be squared with external demands of quality assurance, international harmonization, and information to the job market. It is widely accepted that a compromise between these distinct goals is necessary. Nevertheless, we lack a theoretical framework for assessing responsible integration of relevant goals. This article articulates a philosophical account of a contract model for learning outcomes. The basic claim is that learning outcomes should serve as tools for all legitimate partners to the contract. The connection to political contract theory illuminates the conditions of fair cooperation in the face of reasonable disagreement. The model claims that the diverse goals associated with learning outcomes should be united under an overarching concept of successful learning.

Keywords

Learning outcomes – Standardization – Accountability – Pedagogical reflection – Qualifications frameworks

1. Introduksjon

Pedagogers ansvar for undervisningskvalitet blir i økende grad utfordret av ekstern standardisering. De formelle kravene til læringsutbyttebeskrivelser trekkes gjerne fram som et paradigmatisk eksempel på denne trenden i høyere utdanning (Solbrekke & Fremstad, 2018, s. 239). Undervisere

har lenge blitt oppfordret til å ta dette verktøyet tilbake («reclaim it») og gi det et mer profesjonsfaglig fundament (Hussey & Smith, 2002).

Iveren etter å gjenvinne eierskap er imidlertid som oftest temperert av en forståelse for at det må inngås kompromiss med andre samfunnsinteresser. Det hevdes for eksempel at kriteriene for læringsutbyttebeskrivelser må være såpass åpne at de kan anvendes av ulike typer aktører og tilpasses ulike tolkninger (Prøitz et al., 2017, s. 42). Spørsmålet er imidlertid om det finnes overordnede standarder for et slik kompromiss. Blir et kompromiss nødvendigvis bare en resignasjon overfor senkapitalismens «new managerial ethos» (Hussey & Smith, 2002, s. 221)? Eller kan utformingen av krav til læringsutbyttebeskrivelser muligens ta en mer legitim samhandlingsform?

Denne artikkelen undersøker hvorfor og hvordan en prosess for videreutvikling av kriterier for læringsutbyttebeskrivelser bør sikte mot gjensidig respekt mellom den pedagogiske profesjonen og andre samfunnsinstitusjoner. Jeg vil argumentere for at en kontraktmodell kan hjelpe oss med å identifisere et normativt grunnlag for kompromiss. Artikkelen gir et filosofisk forsvar for en kontraktmodell som har implikasjoner for pedagogers eierskap til, og dermed ansvar for, læringsutbyttebeskrivelser. Argumentet har to steg som jeg vil skissere kort innledningsvis.

Det første steget er å vise at kriteriene for læringsutbyttebeskrivelser bør ha en tydelig forankring i et overordnet mål. Her er det interessant at læringsutbyttebeskrivelser gjennomgående blir beskrevet som «verktøy», noe som impliserer at de skal være instrumentelle for noen. Men dersom de skal være verktøy for de som utformer og bruker dem i undervisningspraksis, må de være tilpasset praksisens egne mål.

Det andre steget er å knytte verktøybegrepet til mangfoldet av institusjonelle aktører og relevante mål i denne sammenhengen. Poenget er at dersom verktøybegrepet skal gi mening for flere aktører samtidig, kan ikke læringsutbyttebeskrivelser være ensidig kalibrert til enkeltaktørers mål. Alle som skal behandle beskrivelsene som et verktøy – og ikke bare som et hinder – må gjenkjenne sitt eget mål i utformingen av dem.

Kontraktmodellen viser til betingelser for at dette kan skje på en måte som bevarer integritet og fremmer ansvarlighet. Modellen gir imidlertid ikke automatisk noe konkret svar på akkurat hvilke hensyn som skal prioriteres, og på hvilken måte. Men den angir likevel noen sentrale hensyn som må respekteres. Grunntanken er at god læring er et overordnet mål for undervisning, men at dette målet innbefatter en rekke delmål. Disse må forenes på et vis, men det vil alltid være uenighet om hvordan. Vi trenger derfor en modell som er tilpasset det rettsfilosofen Jeremy Waldron kaller «the circumstances of politics» (1999), altså omstendigheter som krever felles handling på tross av uenighet.

2. Verktøy og mål

Å kalle noe for et verktøy innebærer en påstand om at det er tilpasset en praktisk utfordring. Det vil si at når læringsutbyttebeskrivelser beskrives som et verktøy, skapes det et inntrykk av at visse mål nås mer effektivt ved hjelp av det. At noe er et verktøy, betyr at det er tilpasset en arbeidskontekst rettet mot definerte behov. Som filosofen Alva Noë skriver: «A tool has significance only in the context of its embedding. Remove it from its context and it becomes nothing more than a thing» (2015, s. 30). For at vi skal forstå læringsutbyttebeskrivelser som et verktøy, bør vi altså forstå hvilken aktør- og målstruktur som omslutter det. Med et uklart bilde av hvilken praktisk hensikt læringsutbyttebeskrivelser skal tjene, blir det også uklart hvordan verktøyet bør brukes.

Læringsutbyttebeskrivelser er selvfølgelig ikke et hvilket som helst eksempel. De spiller en sentral rolle i å definere hva som er god undervisning og læring. Igjen kan det være nyttig å trekke inn Noës betraktninger om verktøy. Han påpeker at verktøy ikke bare har en praktisk funksjon; de gjør også noe med hvordan vi gjenkjenner og tenker om problemer: «It isn't only that we use tools; we think with them» (2015, s. 22). Verktøy organiserer aktivitetene våre, vi løser våre utfordringer innenfor rammer og muligheter som gis av f.eks. måleinstrumenter og kommunikasjonsplattformer. Denne makten over aktivitetens definisjon og struktur har konsekvenser for hvordan verktøy bør introduseres i undervisningspraksis. Verktøyene må være tilpasset praksisens egentlige mål.

Men hvis ikke alle involverte aktører deler målene, kan jo det som er et verktøy for noen, bli et hinder for andre. Som nevnt har det ofte blitt påpekt en motsetning mellom læringsutbyttebeskrivelser som et rent profesjonsfaglig verktøy og som et verktøy for eksterne interesser. Det kan imidlertid være nyttig å ta en mer systematisk gjennomgang av mangfoldet av mål og aktører knyttet til læringsutbyttebeskrivelser, før vi ser på hvordan kontraktmodellen skaper et normativt rammeverk for dette mangfoldet.

3. Fire mål for læringsutbyttebeskrivelser

En læringsutbyttebeskrivelse skal forklare hvilken kunnskap og hvilke ferdigheter elever og studenter skal tilegne seg på et studieprogram eller et emne. I forlengelsen av Bologna-prosessen har slike beskrivelser blitt obligatoriske i høyere utdanning (Aamodt et al., 2007; Havnes & Prøitz, 2016). På EU-nivå har vurderinger av læringsutbytte høy prioritet. I det europeiske rammeverket for kvalifikasjoner omtales læringsutbyttebeskrivelser som «the only common factor in all education and training efforts and mechanisms used to achieve more, better and more equitable lifelong learning» (EU, 2011, s. 5).

Læringsutbyttebeskrivelser skal være tilpasset utdanningsnivået, og det norske kvalifikasjonsrammeverket har syv nivåer med økende krav til kompleksitet og selvstendighet. For eksempel skal utdanning på mastergradsnivå sørge for at studenten «kan analysere faglige problemstillinger med utgangspunkt i fagområdets historie, tradisjoner, egenart og plass i samfunnet» og «kan bruke relevante metoder for forskning og faglig og/eller kunstnerisk utviklingsarbeid på en selvstendig måte».ⁱ

Det har vist seg svært vanskelig for undervisere å operasjonalisere slike standarder innenfor sine egne felt. Ofte gjengis bare de generiske beskrivelsene fra det nasjonale kvalifikasjonsrammeverket (Gynnild, 2020, s. 65). Én årsak kan være at underviserne ikke har noe eierskap til verktøyet og at de ikke ser hvilket mål det skal tjene. Da virker det nærliggende å tydeliggjøre koblingen mellom aktører og mål, men det er lettere sagt enn gjort. Det er som nevnt mange typer mål og aktører knyttet til læringsutbyttebeskrivelser.

Jeg skal gi en kort oversikt over fire typer mål som kan gjenfinnes i offentlige dokumenter og akademiske analyser: *harmonisering*, *informasjon*, *ansvarliggjøring* og *pedagogisk refleksjon*. Oversikten kan være ufullstendig når det gjelder relevante mål, og den er definitivt ufullstendig når det gjelder involverte aktører. Poenget er imidlertid ikke å skape en uttømmende liste, men snarere å illustrere at læringsutbyttebeskrivelser knyttes til mål som trekker i ulike retninger.

Harmoniseringsmålet er sterkt til stede i det europeiske rammeverket for kvalifikasjoner, som knytter læringsutbyttebeskrivelser til et mål om at kompetanse skal bli formelt anerkjent tilnærmet uavhengig av hvor den er opparbeidet. Dette tolkes ofte som en økonomisk orientert «kommodifisering» av utdanning (Brancaleone & O'Brien, 2011). Fra EUs side bakes derimot harmoniseringsmålet inn i et større rettferdighetsperspektiv, som inkluderer betingelser for sosial inkludering og like muligheter. Her får verktøybegrepet en ambisiøs profil: «Learning outcomes should therefore be seen as a tool in the toolbox for achieving the broader goals of raising education and skills levels», hvor «broader goals» refererer til «lifelong learning, social inclusion and equal opportunity» (EU, s. 44). Dersom læringsutbytte blir framhevet og gjort sammenlignbart gjennom gode beskrivelser, får vi angivelig nye muligheter til å skape et undervisningssystem basert på rettferdighet og solidaritet.

Informasjonsmålet er nært beslektet med harmoniseringsmålet. Det handler om samfunnets og arbeidsmarkedets behov for å vite hva som utvikles av kompetanse. Det primære hensynet er å møte forventningene til de som trenger kompetent arbeidskraft. NOKUT hevder for eksempel at arbeidet med læringsutbyttebeskrivelser har en kartleggingsfunksjon som tjener slike behov:

Ei utdanning av høy kvalitet vil gjerne svare godt på det som er samfunnets behov for kompetanse, og klarer å balansere til dømes arbeidslivets behov med det som er forventa av

faget og fagmiljøet. Læringsutbytte og læringsutbytteskildringer kan vere eit nyttig verktøy for å møte og kartleggje desse behova.ⁱⁱⁱⁱ

Ansvarliggjøringsmålet virker som det mest fremtredende målet i en del offentlige dokumenter. Ansvarliggjøring, eller «accountability», handler om å binde undervisningen til kvalitetsstandarder som kan sjekkes av eksterne aktører. Læringsutbyttebeskrivelser kan altså tjene et mål om å ha kontrollmekanismer: «Å utvikle beskrivelser av og mål på læringsutbytte er tett koplet til arbeidet med kvalitetssikring og kvalitetsutvikling» (Aamodt et al., 2007, s. 50). Læringsutbyttebeskrivelser inngår for eksempel i en formell ansvarliggjøringsrelasjon mellom undervisningsinstitusjoner og NOKUT som ekstern kvalitetskontrollør. Men de knyttes også til mer interne og uformelle ansvarliggjøringsrelasjoner, for eksempel mellom undervisere og studentene. Flere utdanningsinstitusjoner har nettsider om læringsutbyttebeskrivelser hvor overskriften «Pedagogisk verktøy» handler om behovet for forventningsavklaring mellom de ansatte og studentene.^{iv}

Målet om *pedagogisk refleksjon* handler derimot om hvordan arbeid med læringsutbyttebeskrivelser kan øke bevisstheten, både hos underviserne og studentene. I kapitlet «Læringsutbytte som pedagogisk verktøy» fra boken *Læringsutbytte* (2016) skriver Tine Prøitz at å arbeide med læringsutbyttebeskrivelser åpner for diskusjoner om «hva som er hovedkjernen i utdanningen» (2016, s. 97). Prosessen med å avklare læringsutbytte krever at undervisere artikulere og spesifiserer hva studentene skal oppnå og at de tenker gjennom hvordan man kan vurdere graden av oppnåelse. Og studentene kan bruke målene som verktøy for selv- og medvurdering. Målet om pedagogisk refleksjon får en nærmere belysning i neste seksjon, hvor jeg ser på hvordan det kan havne i konflikt med de andre målene.

4. Konflikter mellom mål

Den langvarige debatten om læringsutbyttebeskrivelser vitner om en viss spenning mellom de fire målene. I denne seksjonen vil jeg illustrere hvordan målene trekker i ulike retninger. Jeg skal som nevnt fokusere på målet om pedagogisk refleksjon og dets relasjon til de øvrige målene.

La oss først se på forholdet til harmoniseringsmålet. Dersom man vil bruke læringsutbytte som et verktøy for harmonisering, bør det ikke være store forskjeller i læringsutbyttebeskrivelser mellom institusjoner som tilbyr like typer utdanninger. Men pedagogisk refleksjon kan jo handle om å komme fram til en *egen* forståelse av kjernen i utdanningen på profesjonsfaglige premisser. Det skaper konflikt med den type standardisering som harmoniseringsmålet forutsetter.

Ansvarliggjøringsmålet kan føre til at den frie pedagogiske refleksjonen fortreges av en mer strategisk tenkning. Læringsutbyttebeskrivelser er formelt sett minstekrav som må møtes for

å bestå en utdanning.^v Men dersom studenter får eksplisitt beskjed om hva som trengs for å bestå, kan det skape et «tak» eller grense hvor studentene vet at mer innsats ikke lønner seg (Erikson & Erikson, 2019, s. 2207). Et beslektet poeng er at læringsutbyttebeskrivelser kan skape et overdrevent fokus på akkurat de kriterier man skal vurderes på, slik at læringshorisonten snevres inn til eksamen som et slutt punkt, snarere enn et steg i en lengre læringsprosess (Havnes & Prøitz, 2016, s. 218). Men pedagogisk refleksjon rundt kjernen i utdanningen kan jo handle om å fremme holdninger og verdier som hverken kan uttrykkes som et entydig minstekrav eller «bevises» i et ansvarliggjøringsperspektiv.

Forholdet mellom pedagogisk refleksjon og informasjonsmålet støter på lignende problemer. Dersom læringsutbyttebeskrivelser skal gjøre forholdet mellom utdanning og oppnådd kompetanse «påvisbar og gjennomiktig» (Kunnskapsdepartementet, 2014, s. 28), setter det grenser for den pedagogiske refleksjonen rundt utdanningens mer subtile og indirekte mål. Da Mary James og Sally Brown skulle framheve lærdommer etter det store forskningsprogrammet ESRC Teaching and Learning Research Programme, beskrev de farene for at læringsutbyttebeskrivelser gjør den pedagogiske prosessen fattigere:

Furthermore, their requirements of objective, quantitative measurement techniques for assessment divert attention from consideration of broader issues such as how to make judgements about process learning, long-term retention of learning, unintended learning outcomes and self-assessment of learning» (James & Brown, 2005, s. 8).

En lignende kritikk har blitt fremmet av Hussey og Smith. De hevder det er feilslått å kreve «precise prescriptions that must be spelled out in detail before teaching can begin and which are objective and measurable devices suitable for monitoring educational practices» (Smith & Hussey, 2002, s. 222).^{vi} Målet om pedagogisk refleksjon forutsetter en type frihet og faglighet som står i kontrast til læringsutbyttebeskrivelser som et instrument for kartlegging.

Selv om spenningene blir ekstra tydelige når de involverer målet om pedagogisk refleksjon, kan det naturligvis oppstå spenninger mellom de øvrige målene også. Harmoniseringsmålet kan for eksempel kreve et såpass generisk språk at læringsutbytte ikke fungerer som et verktøy for ansvarliggjøring. Det vil si, dersom harmonisering fremmer et standardisert og kontekstløst språk, kan det være uforenelig med den type avklaring av forventninger som ansvarliggjøring forutsetter. Ansvarliggjøringsmålet kan igjen skape problemer for informasjonsmålet, fordi man kan få insentiver til å beskrive læringsutbyttet på en måte som svarer til eksterne forventninger, selv om det avviker fra faktisk oppnådd kompetanse.

Hvordan kan læringsutbyttebeskrivelser være et effektivt verktøy når det skal tjene så mange aktører og så forskjellige mål? På den ene siden er ikke mangfoldet av mål overraskende eller unikt. Undervisningsinstitusjoner er offentlige institusjoner som tjener samfunnets mangslungne behov, og hvor det finnes en rekke legitime interesser. Dette innebærer at ulike typer hensyn er relevante og må veies mot hverandre. På den andre siden er det uklart om det finnes en overgripende standard som kan begrunne at én avveining er bedre enn en annen. Vi mangler en modell for å forklare hvordan målene henger sammen, og dermed vise at læringsutbyttebeskrivelser kan forstås som et verktøy rettet mot et overordnet mål snarere enn en sekk med usammenhengende hensyn.

5. Kontraktmodellen som ramme

Hvis vi anerkjenner god læring som et overordnet, men omstridt mål, bør vi også ha en begrunnelse for hvorfor uenighet skal respekteres og kompromisser anerkjennes. Hvorfor skal undervisere la pedagogiske hensyn begrenses av mål som harmonisering og ansvarliggjøring? Eller motsatt: Hvorfor skal eksterne aktører respektere behovet for pedagogisk refleksjon hvis det vanskeliggjør andre mål?

Det er i første omgang lett å vise til strategiske hensyn, for de ulike aktørene kan sette makt bak kravene på hver sine vis, om enn i ulik grad. Maktperspektivet og ubalansen i strategiske virkemidler kan nok være viktig for å forklare hvorfor kravene er som de er i dag. Spørsmålet er hva alternativet er. Jeg skal argumentere for at verktøybegrepet forutsetter at vi tar den *politiske* dimensjonen ved begrepet «god læring» på alvor. Med «politisk» mener jeg ikke interessekamp eller ideologisk tilhørighet. Det handler snarere om liberalismens idé om at rettferdig samarbeid ofte krever at vi tolerer saklig uenighet om verdibegrepers konkrete betydning. Liksom «rettssikkerhet» og «demokrati», er «god læring» et såkalt fundamentalt omstridt begrep («essentially contested concept») (Gallie, 1956; Elliott, 2012, s. 64). «God læring» refererer til en rekke hensyn, som fremgang, trygghet, nytte, effektivitet, selvstendighet og så videre. Uenighet om betydningen og sammensetningen av disse vil være unngåelig, selv blant aktører som diskuterer i god tro og har en rimelig tilnærming til god læring.

Hvorfor er rettferdighetsdimensjonen relevant? Læringsutbyttebeskrivelser skal angivelig være noe annet enn bare et pålegg; det skal være et instrument som fremmer et legitimt mål. Da trenger vi imidlertid en modell som forklarer hvordan aktører med ulike delmål i fellesskap skal fremme et overordnet mål om god læring. Jeg vil undersøke om vi kan finne hjelp i et kontraktperspektiv. Filosofer så ulike som Thomas Hobbes (1651), Jean-Jacques Rousseau (1762) og John Rawls (1971) brukte som kjent kontraktmodeller på hvert sitt vis. De var, i ulik grad, opptatt av hvordan man legitimerer statsmakt, samt hvordan man kan oppnå rettferdighet i

samfunnets grunnleggende institusjonelle struktur. Det viktige i vår sammenheng er imidlertid ikke innholdet i teoriene, men snarere måten de henviser til kontrakten som en *type relasjon* som kan begrunne et sett med forpliktelser. Det er altså ikke snakk om kontrakter som faktiske dokument, men som en måte å tenke om hva man skylder hverandre. Et par innvendinger bør nevnes før modellen utvikles mer detaljert.

En første innsigelse er at politisk-teoretiske kontraktmodeller omhandler grunnleggende forhold ved offentlige institusjoners legitimitet og rettferdighet. Kan kontraktmodellen virkelig overføres til mer konkrete problemstillinger knyttet til læringsutbyttebeskrivelser? I vår sammenheng må vi naturligvis ta en rekke legitimitetshensyn for gitt, for vi snakker om problemstillinger som oppstår i en mer definert institusjonell kontekst. Hobbes' fryktede naturtilstand – alles krig mot alle – vil neppe inntreffe hvis kompromisset om læringsutbyttebeskrivelser ikke respekteres. Det betyr imidlertid ikke at selve ideen om kontrakt som normativ premissleverandør blir overflødig. Som vi skal se, kan kontraktmodellen si noe substansielt om hva som skal til for at læringsutbyttebeskrivelser fungerer som et felles verktøy snarere enn ensidig styringsinstrument.

Dette leder til en annen innvending, som er at begrepet «kontrakt» nettopp skaper en forventning om noe formelt og kontrollorientert. Dagens diskusjon om de overordnede rammene for ekstern og intern styringspraksis i UH-sektoren er relevant her. Ordet «kontrakt» unngås fordi det skaper uro, og den mer samarbeidsorienterte termen «utviklingsavtaler» foretrekkes (Elken & Borlaug, 2020, s. 53). Men hvis man tar det på alvor, så er egentlig kontraktbegrepet orientert mot frihet. Det handler om å påta seg samhandlingsforpliktelser på rimelige betingelse. Kontrakten tydeliggjør betingelser for enighet og avgrenser dermed myndighet. Og selv om kontrakter kan brukes som et instrument for ansvarliggjøring, så går dette begge veier. Fagre ord fra myndigheter om hvilke pedagogiske verdier som skal fremmes, kan omsettes til krav om at betingelsene legges til rette for den faktiske realiseringen av disse verdiene. Igjen, dette er kanskje krav man ikke kan sette tilstrekkelig makt bak. Men det gir i alle fall grunnlag for å si at den eventuelle makten den pedagogiske profesjonen utøver, har grunnlag i en selvpålagt forpliktelse hos adressaten.

I svaret til de to innvendingene har jeg antydnet hva kontraktmodellen kan bidra med, men dette må forsvares mer utførlig. I det følgende skal jeg vise potensialet til modellen ved å trekke fram tre aspekter ved kontraktrelasjonen: *felles vilje*, *felles ansvar* og *felles premisser*.

5.1 Felles vilje

Kontrakter er en prosedyre for å forplikte seg på et handlingsvalg, og forutsetter derfor en felles forståelse av målet. Kant peker oss i denne retningen når han beskriver kontrakten som et middel

for å skape en *felles vilje* («gemeinschaftlichen Willen») (Kant, 1797, s. 271; jf. Gilbert, 2018, s. 160, 185–187).^{vii} Kontrakter representerer en forpliktende enighet mellom parter; de har bundet seg til hverandre i et visst henseende og derigjennom skapt en delt intensjon. Kontraktrelasjonen konstituerer altså en forening av individuelle aktører til et kollektivt aktørskap.

Kontraktens evne til å skape kollektivt aktørskap hjelper oss til å tenke på læringsutbyttebeskrivelser som et verktøy med flere brukere i institusjonell samhandling. Selv om de ulike institusjonene har forskjellige delmål (f.eks. informasjon eller ansvarliggjøring), så skal verktøyet være kalibrert slik at det fremmer et felles overordnet mål. Det felles målet, god læring, skal fange alle legitime delmål. Gjennomføringen av et spesifikt delmål, for eksempel ansvarliggjøring, må derfor foregå på premisser som ikke undergraver andre delmål, som informasjon eller pedagogisk refleksjon.

Vi kan ta NOKUT som et rent hypotetisk eksempel. Dersom NOKUTs kontrollarbeid skaper insentiver som undergraver informasjonsmålet ved at institusjoner overdriver læringsutbytte eller tilpasser orienteringen til spesifikke kriterier, så fungerer ikke ansvarliggjøring som et delmål blant andre delmål mot god læring. Hvis én part alene gjør ett delmål til trumf over andre delmål, oppløses samtidig institusjonenes felles vilje. NOKUT mister retten til å påberope seg en delt intensjon med andre aktører i undervisningssektoren og går over til et forhold basert på makt snarere enn kontrakt.

5.2 Felles ansvar

For at en kontrakt skal være gyldig, må den bygge på en type frivillighet som utelukker tvang og trusler (Fried, 1981, kap. 7). Kontrakter inngås med andre ord nødvendigvis på bakgrunn av en vetorett. Innenfor moralfilosofi og politisk teori er dette kjernen i kontraktmodellens normative kraft, for det viser til at forpliktelser må ha et grunnlag som aktørene ikke ville sagt nei til i en likeverdig forhandlingssituasjon. Samtidig impliserer vetoretten et *felles ansvar*. Ettersom kontrakter er frivillige, må de som har inngått den, stå inne for den. En ansvarlig kontraktsinngåelse må derfor være forenlig med integritet. Kontraktens evne til å skape et felles ansvar i det kollektive aktørskapet viser dermed viktigheten av at alle parter tar den på alvor og reforhandler dårlige betingelser.

Slik får kontraktmodellen fram at utformingen av krav til læringsutbyttebeskrivelser ikke bør ses på som et samleband, hvor aktørene bare svarer for sin lille del av arbeidet. Rent deskriptivt kan det være slik at kravene utformes litt her og litt der, slik at sluttresultatet er noe annet enn enkeltaktørene forestilte seg. Men i motsetning til et samleband hvor sluttresultatet er forhåndsdefinert, bør prosessen med utforming av læringsutbyttebeskrivelser ideelt sett være mer

undersøkende og dialogisk. Gjennom høringsrunder, evalueringer og andre interaksjonsformer kan det skapes en felles forståelse for behov og utfordringer.

Alle parter må imidlertid ikke være fullstendig enige i alt innholdet. Kontrakter kan være et uttrykk for toleranse og respekt for at det finnes et mangfold av legitime perspektiver og interesser. Uenighet mellom undervisere, studenter, næringsliv, politiske myndigheter, internasjonale organisasjoner og andre aktører kan fordre at man inngår det Martin Benjamin kaller et «integritetsbevarende kompromiss» (1990). Et integritetsbevarende kompromiss bryter ikke med partenes grunnleggende verdier. Kompromisset har normativ kraft gjennom at partene respekterer hverandre som legitime interessenter.

At det kan finnes et legitimt skille mellom partenes egne vurderinger og kontraktens relasjonelle forpliktelser, har viktige implikasjoner for ideen om læringsutbytte som verktøy. Hvis man ser på kravene til læringsutbyttebeskrivelser i lys av isolerte delmål, kan verktøyet virke feilkalibrert. Kontraktmodellen framhever at det likevel kan være kalibrert til et overordnet mål som er uttrykk for en felles vilje. For eksempel, kravene til læringsutbyttebeskrivelser kan være mangelfulle når det gjelder muligheter for ansvarliggjøring eller informasjon. Dette kan være legitimt dersom det er nødvendig for å gjøre beskrivelsene forenlige med andre delmål, som pedagogisk refleksjon. Men kravene kan ikke være så mangelfulle at de *undergraver* legitime former for ansvarliggjøring; da oppheves kontraktsbetingelsene.

5.3 Felles premisser

Det tredje og siste aspektet ved kontraktrelasjonen er at den bygger på felles premisser. En essensiell del av kontraktprosedyren er å artikulere og dokumentere gjensidige forventninger, slik at man deler en oppfatning av betingelsene. Vi kan kalle dette kontraktens «offentlighetsfunksjon». Denne funksjonen blir ikke så ofte anerkjent, men den er en viktig motvekt til det mer gjengse synet på kontrakter som en erstatning for tillit (jf. Shiffrin, 2007, ss. 750–753). I praksis er det jo ikke uvanlig at kontrakter brukes nettopp når partene er såpass tillitsfulle i sine relasjoner at de ønsker å gi et offentlig uttrykk for sine planer (her er ekteskap paradigmatiske).

I tråd med dette oppfordrer kontraktmodellen oss til å lese partenes offentlige utsagn om læringsutbyttebeskrivelser som en måte å forplikte seg på visse hensyn og skape rammer for videre dialog. Som vi har sett i gjennomgangen av de fire målene for læringsutbyttebeskrivelser, kommer de ulike institusjonelle aktørene (EU, NOKUT, universiteter, etc.) med åpent tilgjengelige begrunnelser for sine målforståelser. De respektive institusjonene skaper dermed et felles sett med premisser for videre dialog. Liksom visse ordinære kontrakter beskrives som «starting points for

adjustment or compromise» (Kimmel, 2003, s. 86), kan vi se institusjonene offentlige utsagn som utgangspunkt som forplikter i den videre utviklingen av gjensidige forventninger.

La oss ta eksempelet med EUs begrunnelse for harmoniseringsmålet. Som vi har sett, trekker EU inn et rettferdighetsperspektiv. Sosial integrering og like muligheter trekkes fram som relevante hensyn. Noen vil kanskje innvende at rettferdighetshensynet ikke reflekterer EUs egentlige hensikter; det er bare påklistret retorikk. Kontraktmodellen framhever at bordet fanger. Ettersom det var et offentlig utsagn og en del av den gjensidige forståelsen, danner rettferdighetsperspektivet utgangspunkt for videre dialog og begrunnelse for valg. Gjennom EUs utsagn har harmoniseringsmålet altså blitt knyttet til visse rettferdighetshensyn. Harmoniseringsmålet legitimitet svekkes dersom effektene av læringsutbyttebeskrivelser ikke svarer til disse hensynene.

6. Konklusjon

Læringsutbyttebeskrivelser status som verktøy har vært problematisk, ettersom det er uklart hvem sitt verktøy de er og hvilke mål de er knyttet til. Ettersom det handler om et verktøy som kan farge hele undervisningens karakter, kan ikke denne uklarheten vedvare. Kriterier for læringsutbyttebeskrivelser blir fort kriterier for god undervisning.

Kontraktmodellen viser at læringsutbyttebeskrivelser må utformes som et multiverktøy. Et multiverktøy har flere funksjoner, men ingen av funksjonene skal ødelegge for de andre. Ansvarliggjøring skal gjøres forenlig med harmonisering, informasjon og pedagogisk refleksjon. Kontraktmodellen innebærer imidlertid ingen forventning om at alle parter skal ha fullstendig oversikt over hverandres målforståelse og behov. Det handler snarere om at hver part er mottakelig for kritikk for å ha oversett et legitimt delmål, og at prosessen ses på som et felles ansvar snarere enn et samlebånd med isolerte arbeidsstasjoner.

En muligens mer kontroversiell implikasjon er at læringsutbyttebeskrivelser bør politiseres, i den forstand at det tydeliggjøres at det handler om felles handling på tross av uenighet (jf. Waldron). Verktøybegrepet kan i utgangspunktet gi inntrykk av at det handler om en teknisk eller nøytral måte å fremme god læring og undervisning på. Men ettersom beskrivelsene kan tjene ulike mål, bør rommet for rimelig uenighet gjøres eksplisitt. I denne sammenhengen handler politisering naturligvis ikke om at kravene til læringsutbyttebeskrivelser skal bli gjenstand for strategisk forhandling for å tjene særinteresser. Det handler i stedet om at implisitte avveininger artikuleres og at alternativer blir belyst. Verktøy er noe vi tenker *med*, som Noë sa, men vi må unngå at de blir noe som tenker *for* oss.

Litteratur

- Aamodt, P. O., Prøitz, T. S., Hovdhaugen, E. & Stensaker, B. (2007). Læringsutbytte i høyere utdanning: En drøfting av definisjoner, utviklingstrekk og måleproblemer. *NIFU STEP*, Rapport 2007:40.
<https://www.nifu.no/publications/968435/>
- Brancaleone, D. & O'Brien, S. (2011). Educational commodification and the (economic) sign value of learning outcomes. *British Journal of Sociology of Education*, 32(4), 501–519.
<https://doi.org/10.1080/01425692.2011.578435>
- Elken, M. & Borlaug, S. B. (2020). Utviklingsavtaler i høyere utdanning. *NIFU*, Rapport 2020:21.
<https://www.nifu.no/publications/1840634/>
- Elliott, D. J. (2012). Music education philosophy. I G. E. McPherson & G. F. Welch (red.), *The Oxford handbook of music education, Volume 1* (ss. 63–88). Oxford: Oxford University Press.
- Erikson, M. G. & Erikson, M. (2019). Learning outcomes and critical thinking—good intentions in conflict. *Studies in Higher Education*, 44(12), 2293–2303.
<https://doi.org/10.1080/03075079.2018.1486813>
- EU [DGEAC & CEDEFOP] (2011). Using learning outcomes. *European Qualifications Framework Series*. Note 4.
https://www.cedefop.europa.eu/files/Using_learning_outcomes.pdf
- Fried, C. (1981). *Contract as promise: A theory of contractual obligation*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Gallie, W. B. 1956. Essentially contested concepts. *Proceedings of the Aristotelian Society* 56, 167–98.
<https://www.jstor.org/stable/4544562>
- Gilbert, M. (2018). *Rights and demands: A foundational inquiry*. Oxford: Oxford University Press.
- Gynnild, V. (2020). Læringsutbyttebeskrivelse som profesjonell utfordring: En metastudie. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 104(1), 59–71.
<https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2020-01-06>
- Havnes, A. & Prøitz, T. S. (2016). Why use learning outcomes in higher education? Exploring the grounds for academic resistance and reclaiming the value of unexpected learning. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 28(3), 205–223.
<https://doi.org/10.1007/s11092-016-9243-z>
- Hobbes, T. (1651 [2005]). *Leviathan*. London: Penguin Classics.
- Hussey, T. & Smith, P. (2002). The trouble with learning outcomes. *Active learning in higher education*, 3(3), 220–233.
<https://doi.org/10.1177/1469787402003003>
- James, M. & Brown, S. (2005). Grasping the TLRP nettle: preliminary analysis and some enduring issues surrounding the improvement of learning outcomes. *The Curriculum Journal*, 16(1), 7–30.
<https://doi.org/10.1080/0958517042000336782>
- Kant, I. (1797). *Die Metaphysik der Sitten*. Sitert fra *Kants gesammelte Schriften*, bind VI [1907]. Berlin: Preußischen Akademie der Wissenschaften.
- Kimel, D. (2003). *From promise to contract: Towards a liberal theory of contract*. Oxford: Hart Publishing.
- Kunnskapsdepartementet. (2014). *Kvalifikasjonsrammeverket for høyere utdanning*.
<https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/hoyere-utdanning/nasjonalt-kvalifikasjonsrammeverk/id564809/>
- Noë, A. (2015). *Strange tools: Art and human nature*. New York: Hill and Wang.
- Prøitz, T. S. (2016). *Læringsutbytte*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Prøitz, T. S., Havnes, A., Briggs, M. & Scott, I. (2017). Learning outcomes in professional contexts in higher education. *European Journal of Education*, 52(1), 31–43.
<https://doi.org/10.1111/ejed.12207>
- Rawls, J. (1971). *A theory of justice*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Rousseau, J.-J. (1762 [2002]). *Of the social contract and other political writing*. London: Penguin Classics.
- Shiffrin, S. V. (2006). The divergence of contract and promise. *Harvard Law Review*, 120(3), 708–

753.

<https://harvardlawreview.org/wp-content/uploads/pdfs/shiffrin.pdf>

Solbrekke, T. D. & Fremstad, E. (2018). Universitets-og høyskolepedagogers profesjonelle ansvar. *Uniped*, 41(3), 229–245.

<https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2018-03-05>

Waldron, J. (1999). *Law and disagreement*. Oxford: Oxford University Press.

Noter

ⁱ <https://www.nokut.no/norsk-utdanning/nasjonalt-kvalifikasjonsrammeverk-for-livslang-laring/nivaa-i-kvalifikasjonsrammeverket/> [17. Oktober 2022]

ⁱⁱ <https://www.nokut.no/norsk-utdanning/nasjonalt-kvalifikasjonsrammeverk-for-livslang-laring/kva-er-laringsutbyte-og-laringsutbyteskildringer/> [17. Oktober 2022]

^{iv} <https://ansatt.oslomet.no/utdanningskvalitet/laringsutbyttebeskrivelser> [17. Oktober 2022]

<https://www.nmbu.no/ansatt/laringscenteret/verktoy/u-verktoy/node/30537> [17. Oktober 2022]

^v <https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/hoyere-utdanning/nasjonalt-kvalifikasjonsrammeverk/id564809/> [17. Oktober 2022]

^{vi} I en oppfølging til denne kritikken hevder forfatterne imidlertid at læringsutbyttebeskrivelser under bestemte omstendigheter likevel kan fungere som «practical tools both in the activity of teaching and learning and in designing courses of study» (2003, s. 367). De fungerer som «practical tools» dersom de er fleksible, generelle, tilpasset undervisningskultur og har den nødvendige åpenheten for det uforutsette.

^{vii} Kant definerer nærmest kontrakt som «handling gjennom felles valg»: «Der Act der Vereinigten Willkür zweier Personen, wodurch überhaupt das Seine des Einen auf den Anderen übergeht, ist der Vertrag» (Kant, 1797, s. 271).