

Artikkelen er vitenskapelig vurdert av forskere utenfor redaksjonen

Av Sissel Østrem

Den nye grammatikken i høgere utdanning

Med læringsutbytte som eksempel

Sissel Østrem

1. amanuensis ved Universitetet i Stavanger, Institutt for allmennlærerutdanning og spesialpedagogikk. sissel.ostrem@uis.no

Sammendrag

Artikkelen diskuterer det nasjonale kvalifikasjonsrammeverket for høgere utdanning, dets tilblivelse og utforming. Spesielt retter artikkelen søkelyset på læringsutbytteformuleringer som fenomen. Spørsmålet som diskuteres er hvorvidt læringsutbytteformuleringer er hensiktsmessige i profesjonsutdanninger som skal kvalifisere for yrker der skjønnsutøvelse er en viktig del av utøvelsen. Her blir lærerutdanningen brukt som eksempel.

Grammatikk refererer til felles regler og strukturer innenfor bestemte språkkulturer. Foreskrivende grammatikk forteller hvordan ord og setninger skal settes sammen, og når vi behersker reglene, har vi god grammatikk. Grammatikk kan derfor ses som autoritative tekster (Bakhtin, 1981). Slike tekster slår fast «sannheter». Diskusjoner om innholdet i dem er av den grunn verken nødvendige eller interessante.

I høgere utdanning skal programmene skrives etter en mal, et nasjonalt rammeverk, med bestemte innholdskomponenter. Standardene og betegnelsene i malen er et resultat av Bologna-prosessen fra 1999 og de såkalte Dublin-beskrivelsene for utdanninger på ulike nivå. De skal sikre transparens og sammenlignbarhet mellom nasjoners utdanninger (London Communiqué, 2007) for å muliggjøre mobilitet. Læringsutbytteformuleringer skal være en viktig del av alle skriftlige programbeskrivelser. Jeg påstår derfor at vi ser en ny grammatikk i høgere utdanning, der formuleringer om utdannings mål og innhold er blitt politikken og byråkratiets område framfor et faglig ansvar. Som lærerutdannere har mine kolleger og jeg arbeidet med å formulere våre emneplaner i overensstemmelse med det nasjonale kvalifikasjonsrammeverket, slik det er presentert for oss fra departementet og administrativt ansvarlige på egen institusjon. Som medlem av en av faggruppene på nasjonalt nivå i utformingen av planene for den nye grunnskolelærerutdanningen, har jeg også tilpasset meg dette rammeverket innenfor stramme tidsfrister og med få muligheter for faglige diskusjoner.

Dagens utdanningspolitikk, forskning og praksis har gjort demokratiske prosesser vanskelige, hevder Biesta (2007). Han argumenterer for at kontinuerlige diskusjoner om utdanning er et av kjennetegnene ved demokratiet, og understreker dermed betydningen av åpne tekster der spørsmål om hensikten med og innholdet i utdanninger blir holdt varme gjennom det Bakhtin (1981) ville kalt flerstemmighet. Det er med dette som bakteppe at jeg stiller spørsmål til det nasjonale kvalifikasjonsrammeverket, dets tilblivelse og utforming. Artikkelen retter spesielt søkelyset på læringsutbytteformuleringer som fenomen. Jeg skal først presentere argumenter for betydningen av læringsutbytteformuleringer, slik de framkommer i tekster produsert i forbindelse med Bologna-prosessen. Deretter vil jeg sette betegnelsen inn i en historisk sammenheng og trekke fram bidrag fra fortidige diskusjoner og læreplanteori. Til slutt spør jeg hva slags betydning det nasjonale kvalifikasjonsrammeverket kan få for profesjonsutdanninger, som den nye grunnskolelærerutdanningen som ble iverksatt høsten 2010.

Bologna-deklarasjonen ble til i 1999, der representanter for 29 lands utdanningsministrier møttes. I 2007 deltok 46 land i prosessen med å tilpasse seg de europeiske retningslinjene for høyere utdanning. Norge var representert fra første stund, og er senere blitt betegnet som den flinkeste i klassen (Karseth, 2006) til å etterleve Bologna-erklæringens målsetninger. På ministerkonferansen i Bergen i 2005 ble det foretatt en såkalt stocktaking med ti indikatorer som utgangspunkt, og rapportene fra både 2005 og 2007 framhever Norge som det landet som er kommet lengst (faktablad, 2007). Den overordnede hensikten med deklarasjonen er å gjøre europeisk høyere utdanning konkurransedyktig, attraktiv og på nivå med de beste utdanningene i USA og Asia (European Commission, 2007). Et av hovedtrekkene i deklarasjonen er å forbedre tradisjonelle måter å beskrive kvalifikasjoner i utdanningsprogram på, og det er i denne forbindelsen at læringsutbytte dukker opp. «*Learning outcomes are in the forefront of educational change*», hevder Adam (2004). Ord som forsøker å fange inn hensikter og formål med utdanningsprogrammene skal erstattes med klare formuleringer om resultat hos studentene. Ulike måter å formulere mål på kan skape forvirring, blir det hevdet, og Kennedy et al. (2005) forklarer: «*The aims of a programme give the broad purpose of it from the teachers' points of view, whilst an objective gives more specific information about what the teaching of the module hopes to achieve.*» Læringsutbytte er et skifte fra det som det blir undervist i til det som skal læres. Slik sett skal læringsutbytte være uttrykk for forventede resultater hos studentene og hvordan de skal demonstrere utbyttet (ibid).

Innenfor hvert emne i et utdanningsprogram skal det formuleres læringsutbytte som studentene skal vise at de har oppnådd ved slutten av emnene. Blooms taksonomi fra femtitallet er ofte brukt som rammeverk for å bygge opp program med læringsutbytte. Formuleringene betegner alt fra den enkleste form for kunnskap opp til mer avanserte og sammensatte former. Verb blir brukt som indikatorer for nivået vurderingene skal foregå ut fra, for eksempel å gjengi, demonstrere, beskrive, forklare, bruke eller analysere. I lærerutdanningen kunne for eksempel læringsutbytteformuleringene sett slik ut:

Etter dette emnet skal studentene kunne

- beskrive forskjellene mellom en mål-middel-læreplan og en prosessorientert læreplan

- anvende Kolbs erfaringslæringsmodell for å planlegge en undervisningsøkt
- forklare forskjellene mellom behaviorisme og kognitivism
- demonstrere hvordan det er best å tilrettelegge for at seksåringer skal lære å lese

Vurdering

Oppgavene på prøver og eksamener skal da utformes slik at vi ser en enkel en-til-en-korrelasjon mellom utbytte og kriterier (<http://www.ssdd.uce.ac.uk/outcomes>). Sett i lys av eksemplene over, kan vi da tilrettelegge for prøvesituasjoner der studentene skal vise at de faktisk kan utføre det utbytteformuleringene krever. Å være eksplisitt på hva vi forventer av studenters læringsresultat og en direkte sammenheng mellom utbytteformuleringer og vurderingskriterier, blir sett som god vurderingspraksis. Læringsutbytte kan være retningsgivende for studentene og veilede dem i deres bestrebelser når de vet nøyaktig hva som er forventet av dem, blir det hevdet. Samtidig kan det hjelpe ansatte til å rette oppmerksomheten nøyaktig mot det de ønsker av studentene. Videre blir læringsutbytteformuleringene betraktet som en nyttig informasjon til framtidige arbeidsgivere om hva kandidatene kan etter endt studium (op.cit.).

Det er altså liten tvil om at læringsutbytteformuleringer og en lineær sammenheng mellom mål, midler og målinger i et utdanningsprogram blir sett på som en styrke i de tekstene jeg til nå har lent meg på. Men vil en slik ideologi bidra til å utvikle gode utdanninger? Og er denne tenkemåten virkelig så eksepsjonell og i «the foreground of educational change», slik Adam hevder?

Som tidligere grunnskolelærer kjenner jeg igjen argumentasjonen fra 1970-tallet i skoleverket, og mye av kritikken mot det som den gang ble kalt utdanningsteknologi kan være relevant i dag, også når det gjelder høyere utdanning. Tankegangen om en lineær sammenheng mellom tydelige mål og objektiv vurdering beskriver Säljö slik (2001, s. 53–54):

«Utdanningsteknologien innebar at utdanning ble bygd opp systematisk ut fra tydelig formulerte mål. Med utgangspunkt i disse målene ble det skapt undervisning og læremiddelpakker som var baserte på behavioristiske ideer om oppbygging av kunnskap fra de minste og mest elementære kunnskapsbitene til de formulerte målene som oftest dreide seg om ganske kompliserte atferdsmønstre.»

Hvert steg i programmet spør etter respons fra studenten, som får belønning i form av bekreftelse hvis svaret er rett. Denne måten å tenke læring på gjør mennesket til et forutsigbart vesen og læring til et spørsmål om stimulus–respons. Derfor er også utdanningsteknologien blitt debattert og kritisert opp gjennom tidene.

Jeg skal videre trekke fram to sterke stemmer fra fortiden som har bidratt til denne kritikken. Den ene stemmen kommer fra Lawrence Stenhouse i Storbritannia og den andre fra Elliot W. Eisner fra USA. Begge har bidratt til å problematisere og nyansere denne gamle debatten om hva som er viktig i utdanningsproblemer, og mest av alt har de hatt interesse for læreren og dennes muligheter for å ta i bruk situasjonene som oppstår når lærer, elever og lærestoff møtes. Jeg skal sette disse to stemmene inn i noen læreplanteoretiske betraktninger.

Stemmene fra fortiden

Hvis læreplaner blir betraktet som sosiale konstruksjoner, kan politiske dokumenter som Bologna-deklarasjonen, Euridice-dokumenter og nasjonale kvalifikasjonsrammeverk leses som tegn på prosesser der beslutningsideologier gjør seg gjeldende og bestemte syn på kunnskap og læring kommer til uttrykk. Karseth (2005) hevder at læreplanspørsmål ikke har spilt noen sentral rolle i høyere utdanning til nå. Med Bologna-prosessen og det nye regimet for utdanningspolitikk i høyere utdanning er slike spørsmål aktualisert.

Læreplaner inneholder alltid mål og innhold for fag eller emner, men detaljnivået i dem varierer. Læreplanteorier og forskning kan være normative i den forstand at de underkaster seg eksisterende formelle læreplaner og forsøker å gi svar på hvordan lærerne kan oppnå politisk definerte retningslinjer og mål. Tekstene jeg har referert til når det gjelder Bologna-erklæringen kan være eksempler på en slik tenkemåte. En annen teoretisk betraktning på læreplaner og forskning om dem kan tilhøre den kritiske tradisjonen (Engelsen, 2003). Der forsøker læreplanforskerne å forstå hvordan læreplaner blir til, hva slags tenkemåte de baserer seg på, hvem som har innvirkning på dem og hvem som skal gjennomføre dem under hvilke vilkår. De kan også komme med forslag til alternative forståelser. Det er i en slik forståelse jeg skriver meg inn i debatten og hvordan jeg mener Stenhouse og Eisner gir viktige bidrag for å støtte mine motforestillinger til rådende læreplanpolitikk.

Den første boken om læreplaner ble skrevet av amerikaneren Bobbitt i 1918. Både han, og senere Ralph Tyler, understreket betydningen av atferdsmål. Tyler sier: «*One can define an objective with sufficient clarity if he can describe or illustrate the behaviour the student is expected to acquire so that he could recognize such behaviour if he saw it*» (Tyler, 1949, sitert fra Stenhouse, 1975, s. 54). Å fastslå nøyaktig hva slags atferd studenten skal utvikle og på hvilke områder atferden skal komme til syne på, er den klassiske definisjonen på atferdsmål. Denne retningen av læreplanteori blir gjerne kalt *mål–middel-modellen* (Engelsen, 2006). Motsetningen er en prosessorientert læreplan der målene blir til underveis. Både Stenhouse og Eisner kan stå som representanter for en slik alternativ modell. Argumentasjonen de førte kan være like gyldig i dag som for 40 år siden, da læreplanlegging bare kunne være «*rational if it was guided by quite clear and specific statements of intended learning outcomes, defined in terms of measurable changes in student behaviour*» (Elliot, 1995, s. 54). Altså den samme argumentasjonen som vi finner i forbindelse med Bologna-deklarasjonen.

Stenhouse (1975) brukte en stor del av livet sitt på å kritisere den tekniske rasjonaliteten som mål–middel-modellen hviler på. Læringsutbytte er det letteste å operasjonalisere, hevdet han, men det vil ikke kommunisere den virkelige betydningen av og meningen med utdanning. Å forhåndsbestemme eksplisitte mål vil hindre lærere i å trekke fordeler av det som skjer i læringsssituasjonene der lærer, studenter og lærestoff møtes. Livet i klasserommet er uforutsigbart, og lærere må trekke veksler på situasjonene som utvikler seg underveis i prosessene. Han avviste ikke programmert læring, men trakk fram begrensningene ved mål–middel-modellen og hevdet at den bare var tjenlig når det gjaldt innøving av enkle ferdigheter. Når kunnskapsutvikling blir sett som problemløsning gjennom tankeprosesser, trenger vi andre læreplanmodeller. Prosessmodellen til Stenhouse utgjorde et alternativ til mål–middel-modellen, og den inneholder også et annet syn på vurdering. Det er noe umen-

neskelig ved å måle atferd objektivt og mekanisk, hevdet han. Hvis menneskelig aktivitet bare kan rettferdiggjøres gjennom observerbare resultater, vil utdanning miste sin mening. I stedet oppfordret han lærere til å diskutere mål og standarder med elevene sine «*so that the students themselves might begin to understand how judgements of excellence are constructed and how they might more confidently use the criteria for judgement in relation to their own work*» (Rudduck, 1995). Han var altså opptatt av resultat og skilte mellom godt og dårlig, rett og galt. En viktig del av en demokratisk utdanning var imidlertid at både lærere og elever ble gjort til aktører i utviklingen av standardene. Derfor framsatte Stenhouse ideen om at læreplaner skulle betraktes som forslag og at læreplaner alltid måtte bli gjort til gjenstand for diskusjon. «*A curriculum is an attempt to communicate the essential principles and features of an educational proposal in such a form that it is open to critical scrutiny and capable of effective translation into practice*» (Stenhouse, 1975, s. 73). For Stenhouse var utdanning et spørsmål om danning for livet, og ikke bare til arbeidslivet der mennesker skulle produsere med tanke på nytte og økonomi. Verdispørsmål sto derfor sentralt i hans læreplanmodell.

Lignende kritikk ble også ført av Eisner (1994). Som amerikaner tok han tak i skolereformene i USA, slik Stenhouse gjorde det i Storbritannia. Eisner kritiserte reformene for å bygge på naturvitenskapelig tenkning og redusere mennesker til «*raw material to be processed according to specifications laid down by the consumer*» (Eisner, 1994, s. 112). Han sammenligner datidens læreplanutvikling med kvantitativ forskning som gjør utdanning mer forutsigbart og ryddig enn den virkelig er. Selv introduserer han ekspressive mål og problemløsning som viktige aspekter ved læreplaner. Resultater av læreprosesser kan ikke forhåndsbestemmes, men læring forutsetter bestemte aktiviteter der menneskene som skal lære er deltakere i prosessene. Hvordan kan vi forhåndsbestemme hvilken mening mennesker vil trekke ut av erfaringene sine? spør Eisner. Fordi mennesker er tolkende vesener på jakt etter mening, vil subjektive forhold spille inn i læreprosessene, argumenterer han videre. Han sier: «*Knowing, like teaching, requires the organism to be active and to construct meaningful patterns out of experience. At base, such patterns are artistic constructions, a means through which the human creates a conception of reality*» (op.cit., s 369).

Både Stenhouse og Eisner var altså opptatt av hva utdanning kunne bidra med i barns moralske utvikling og tok avstand fra å se dem som brikker for å tjene bestemte politiske interesser. Begge understreket også betydningen av læreren og dennes deltakelse i elevenes læreprosesser. Stenhouse presenterte i denne forbindelse læreren som forsker og betydningen av å stille systematiske spørsmål til sin egen undervisning. Eisner på sin side snakket om *connoisseurship* og læreren som kunstner. De uforutsigbare og utfordrende prosessene i utdannings situasjoner kan ikke formuleres i forhåndsbestemte utbytteformuleringer som er bestemt av andre enn de som deltar i prosessene. I stedet argumenterte Stenhouse og Eisner for utdanning som danning, der deltakelse i og eierforhold til prosessene står sentralt.

Med læringsutbytte og mål–middel-modellen på den ene siden satt opp mot prosessmodellen på den andre, kan vi snakke om en dikotomi i læreplanspørsmål. Diskusjonen om dikotomiene har vi hatt lenge. Med Bologna-prosessen og det nasjonale kvalifikasjonsrammeverket kan det tilsynelatende se ut som at det kun er mål–middel-modellen som blir gjort

gyldig. Dagens diskusjon har imidlertid i seg noen andre dimensjoner enn fortidens når mobilitet, arbeidsmarkedets interesser og økonomisk vekst preger politikkenes interesser i læreplansspørsmål. Retorikken i utdanningsspørsmål og debattene kan likevel gjenkjennes og ha visse likhetstrekk. Når det gjelder kvalitet i undervisning, blir standarder, læringsutbytte og målinger tatt i bruk for å fremme bestemte politiske mål, sa Carr i 1989. Han fortsatte med å si at de underliggende antakelsene ikke blir undersøkt og at udokumenterte påstander begynner å tilrane seg status som sannhet. Dette ble skrevet for mer enn tretti år siden. I dag beskriver Simola (2009) hvordan overnasjonale organer har fått innflytelse på nasjonal utdanningspolitikk i høyere utdanning og hvordan retorikken utspiller seg som «[...] *nonhistorical and decontextualized concepts such as efficiency, accountability and quality are colonizing the educational world undisputed and uncontested, largely due to the fact that they have been internationally advocated*» (Simola, 2009, s. 6–7). Argumentene til Simola ligner forbausende mye på synspunkt og kritikk fra 1960- og 1970-tallet, da mål-middel-tenkningen hadde sin storhetstid. Læringsutbytte kan betraktes som en av betegnelse som koloniserer utdanningsspørsmål og praksis.

Spørsmålet videre blir da om læringsutbytte i norsk sammenheng er en hensiktsmessig måte å formulere læreplaner på. For å belyse dette, skal jeg begrense meg til de profesjonsutdanningene som retter seg mot arbeid med mennesker.

Profesjonsutdanningene

«Profesjoner er en type yrker som utfører tjenester basert på teoretisk kunnskap ervervet gjennom en spesialisert utdanning» (Molander og Terum, 2008). Utdanningene foregår nå på universitet og høyskoler, og de kan sies å basere seg på en yrkesrettet læreplanmodell framfor den mer dominerende disiplinbaserte læreplanmodellen i høyere utdanning (Karseth, 2006). De yrkesrettede læreplanmodellene skal fremme teoretisk kunnskap og mer tekniske ferdigheter som yrkesutøverne vil trenge for å utføre arbeidet sitt. Både sykepleier-, sosionom-, barnevernspedagog- og lærerutdanningene er eksempler på en slik læreplantenkning. Debatten om lærerutdanningen (Haug, 2008, 2010) kan oppsummeres gjennom kravet om at teori og praksis skal henge sammen. Det vil si at utdanningen skal sette studentene i stand til å ivareta de yrkesmessige utfordringene de møter som utdannede lærere og at teoriene de møter i studiet skal bidra til dette. Kritikerne av lærerutdanningen ser ut til å ønske å avskaffe spenningen mellom teori og praksis, hevder Haug (2010). Når vi fra høsten 2010 har fått en ny grunnskolelærerutdanning som skal være profesjonsrettet, er det nasjonale kvalifikasjonsrammeverket brukt både i den nasjonale forskriften og planene for de ulike fagdisiplinene som utdanningen skal bestå av. Læringsutbytte er delt opp i kunnskaper, ferdigheter og generell kompetanse. Spørsmålet er om dette rammeverket er tjenlig for å gjøre grunnskolelærerutdanningen mer profesjonsrettet og skape den problematiske sammenhengen mellom teori og praksis. For å diskutere dette spørsmålet, skal jeg trekke fram noen av særtrekkene ved lærerarbeidet slik de framkommer i forskningslitteraturen.

I likhet med en rekke andre yrkesutøvere skal lærere arbeide med mennesker. Det betyr at de for en stor del må handle på grunnlag av skjønn (Schön, 1983; Schwandt, 2003; Rønnestad, 2008; Østrem, 2010). Grimen og Terum (2009) skriver at historien har mange eksem-

pler på at skjønn bærer i seg mulighetene for vilkårlighet, uforutsigbarhet, maktmisbruk og illegitim inntrenging i menneskers privatliv. Det har forfatterne sikkert rett i, og skjønnsutøvelse er derfor ikke noe vi kan gjemme oss bak for å gjøre det som faller oss inn. Likevel er skjønn nødvendig av tre grunner, skriver Grimen og Terum (s. 13): Når generell kunnskap og regler mangler, når generell kunnskap skal anvendes på enkelttilfeller og når individualisert behandling er påkrevet. Alt dette vil være aktuelt for arbeidet som lærer.

Grimen (2008) foreslår at profesjonelt arbeid må forstås i lys av det praktiske arbeidet yrkesutøverne skal utføre. Han bringer inn *praktiske synteser* som en betegnelse på kunnskaper yrkesutøvere tar i bruk for å utføre arbeidet sitt. Slik sett vil det være umulig å isolere kunnskapen fra de praktiske situasjonene der arbeidet foregår. Det er altså gjennom arbeidets utfordringer at yrkesutøvere skaper de praktiske syntesene. Når læreres arbeid blir beskrevet som bestående av usikkerhet og mangel på tekniske standarder som kan ledsage handlingsvalg (Lortie, 1975; Jackson, 1968; Rosenholtz, 1989; Munthe, 2001; Kleven, 2008), når det ikke finnes uniformerte standarder som lærere kan vurdere yrkesutøvelsen sin opp mot, når lærere må foreta tusenvis av valg i løpet av en arbeidsuke (Kleven, 1994), arbeidet er heseblesende (Hanssen et al., 2010), består av avbrudd og «hot action situations» (Eraut, 1994; Østrem, 2008), innebærer arbeidet en stor del skjønsmessige vurderinger og usikkerhet. Munthe (2001) foreslår å konsentrere oppmerksomheten om håndtering av usikkerhet som en del av læreres profesjonskompetanse. Dermed vil vi trenge andre måter å beskrive målene i lærerutdanningen på, enn i profesjonsutdanninger som i større grad kan basere seg på manualer, tekniske standarder og evidens. Læringsutbytteformuleringer og vurderinger i forbindelse med dem baserer seg nettopp på en skråsikkerhet om at vi vet hva som er viktig å kunne vise og hva som er viktig å måle.

Å delta i utdanning kan i seg selv også innebære usikkerhet, skriver Biesta (2005). Det kan handle om å lære hva vi trenger å vite mer om, men kan også innebære en risiko for at vi ikke kommer til å lære det vi ønsket. Risikoen gjelder også at vi kan komme til å lære noe vi ikke kunne se for oss i utgangspunktet, og det kan bety at vi lærer noe vi slett ikke ønsket. Når utdanning blir betraktet slik, kan vi ikke basere oss på årsak–virknings-teknologi og mål–middel-læreplaner. Hvis vi må lære oss å leve med usikkerhet og foreta valg i praktiske situasjoner, blir det innlysende at læringsutbytteformuleringer ikke kan fange opp den komplekse og situerte kunnskapen som lærere trekker veksler på og utvikler gjennom de praktiske syntesene. Det er ikke ensbetydende med at vi ikke også skal ha utbytteformuleringer og måle kunnskapsbiter i profesjonsutdanninger, men bitene må være en liten del av utdanningene og eksistere sammen med andre forståelser av kunnskap og læreprosesser. Det instrumentalistiske mistaket oppstår når instrumentelle handlinger og teknisk praksis blir gjort til grunnmodell for alle handlinger i opplæringen, hevder Dale (2009).

En ny grammatikk?

Læringsutbytte er altså ikke noe nytt. Tvert om har spørsmålet om atferdsmål preget læreplandebattene siden begynnelsen av 1900-tallet. Det nye er at høyere utdanning nå er underlagt det samme politiske regimet som skoleutdanning har vært en del av i lang tid. Læremiddelteknologien på 1960- og 1970-tallet ble tilbudt oss som en av mange mulige

måter å tenke utdanning på. Den eksisterte sammen med konkurrerende syn og betraktningmåter som bidro i den pedagogiske debatten om hva utdanning skulle være. Prosjektarbeid med inspirasjon fra John Dewey og Paulo Freires distinksjon mellom bankpedagogikk og frigjørende pedagogikk, var en del av debatten. Med Bologna-deklarasjonen, EU sin utdanningspolitikk og anvendelse på nasjonalt nivå, kan det se ut for at slike valg er umuliggjort.

Det nye er også at utdanningspråket er standardisert på tvers av utdanningsprogram og fagdisipliner, uten hensyn til hvilke formål innholdet i programmene skal tjene. At utdanningsprogram i høyere utdanning har felles oppbygning og benytter seg av de samme termene, vil selvsagt gjøre slike dokumenter lettere å lese for studenter og lærere som skal bruke dem, men vil de tjene hensikten med utdanningene det er spørsmål om? Et overgripende rammeverk for europeisk høyere utdanning med internasjonal mobilitet og konkurranse som drivkrefter kan stå i veien for den overordnede hensikten med lærerutdanning – å utdanne de lærerne vi trenger i framtiden. Læringsutbytteformuleringer kan være en hindring framfor en hjelp i kunnskapsutvikling hos framtidige yrkesutøvere.

Ord gjør noe med oss og vi gjør ting med ord, sier Austin (1997). Metaforene og språket vi utvikler for utdanninger kan ha dype konsekvenser for måten vi forstår utdanningers verdier og deres funksjon på. Eisner uttrykker det slik: «*All of us, through the process of acculturation and professional socialization, acquire a language and a set of images that define our views of education and schooling*» (Eisner, 1994, s. 360). Slik sett er ikke språk et bilde av realitetene, men sosiale konstruksjoner som skaper institusjonelle fakta (Searle, 1995). Slike fakta blir til sannheter gjennom måten vi snakker om fenomenet på. Uten diskusjon kan de bli til de fastfrosne ideologier som tjener til å skape og opprettholde maktforhold ved å gjøre noe til sannheter, samtidig som de undertrykker rivaliserende synspunkt.

Jeg har forsøkt å argumentere for at læringsutbytteformuleringer lener seg på en smal oppfatning av hva kunnskap er og hvordan kunnskap utvikler seg, og at betegnelsen hører hjemme i en diskurs om effektivitet i produksjon av resultat. Ved å redusere kunnskap til et spørsmål om observerbare sluttprodukter, blir utdanning til en teknisk oppgave på lik linje med produksjon av biler eller møbler. Tenkemåten tar ikke opp i seg de uforutsigbare konsekvensene av handlinger i dagliglivet som mennesker deltar i eller at mennesker kan tolke og forstå verden og utdanninger svært forskjellig (Oancea og Pring, 2008; Biesta, 2007).

Målet om å utvikle et reliabelt og forutsigbart rom for høyere utdanning kan også ses som et paradoks når samfunnet ellers er beskrevet som komplekst, mangfoldig og usikkert, argumenterer Karseth (2005). Hun spør om Bologna-prosessen kan forstås som et forsøk på å administrere kompleksiteten. Det har også vært læremiddelteknologiens mål. Når en retning blir gjort til det eneste gangbare svaret på utdanningspolitiske spørsmål, har Bologna-prosessen og overnasjonal styring av høyere utdanning også fjernet de faglige stemmene fra prosessene og mulighetene for skjønnsmessige vurderinger i læreplansspørsmål. Utdanningspolitikk handler ikke bare om å fatte beslutninger, men også i stor grad om hvem som blir invitert med i diskusjonene før beslutningene blir tatt. I Norge kan Danningsutvalget, som avga sin innstilling i 2009, ses på som en av de motkreftene som bidrar til å nyansere etablerte sannheter.

Referanser

- Adam, Stephen (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.* United Kingdom Bologna Seminar 1–2 July 2004. Heriot-Watt University, Scotland.
- Austin, John (1997): *Ord der virker (How to do things with words).* København: Gyldendal.
- Bakhtin, Mikael (1981): *The Dialogical Imagination.* Austin: University of Texas Press.
- Biesta, Gert (2005): Against Learning. Reclaiming a language for education in an age of learning. *Nordisk pedagogikk*, no. 01, s. 54–66.
- Biesta, Gert (2007): Why «what works» won't work: Evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational Theory*, vol. 57, no.1, s. 1–22.
- Carr, Wilfred (1998): Introduction: Understanding Quality in Teaching. I Wilfred Carr (red.): *Quality in Teaching.* London: The Falmer Press.
- Dale, Erling L. (2009): Utdanningens samfunnsmandat og velferdsrett om skolefaglig læring for alle. I Erling L. Dale (red.): *Læreplan i et forskningsperspektiv.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Eisner, Elliot W. (1994): *The Educational Imagination.* New York: MacMillan College Publishing Company.
- Eisner, Elliot W. (1998): *The enlightened eye. Qualitative inquiry and the enhancement of educational practice.* Upper Saddle River: N.J., Merrill.
- Elliott, John (1995): Education in the Shadow of the Education Reform Act. I Jean Ruddock (red.): *An Education that Empowers. A Collection of Lectures in Memory of Lawrence Stenhouse,* BERA Dialogues 10. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Engelsen, Britt U. (2003): *Ideer som formet vår skole? Læreplanen som idébærer – et historisk perspektiv.* Oslo: Gyldendal Akademiske Forlag.
- Engelsen, Britt U. (2006): *Kan læring planlegges?* Oslo: Gyldendal Akademiske Forlag.
- Eraut, Michael (1994): *Developing Professional Knowledge and Competence,* London: The Falmer Press.
- European Commission (2007): <http://ec.europa.eu/education/policies/educ/bologna> Hentet 23/8 2009.
- Faktablad 2007: www.kunnskapsdepartementet.no. Hentet 23/10 2010.
- Grimen, Harald (2008): Profesjon og kunnskap. I Anders Molander og Lars I. Terum (red.): *Profesjonsstudier.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Grimen, Harald og Terum, Lars I. (red) (2009): *Evidensbasert profesjonsutøvelse.* Oslo: Abstrakt Forlag A/S.
- Hanssen, Brit, Raaen, Finn D. og Østrem, Sissel (2010): Det heseblesende lærerarbeidet. I Peder Haug (red): *Kvalifiseringa til læraryrket.* Oslo: Abstrakt Forlag A/S.
- Haug, Peder (2008): Pedagogikk i allmennlærerutdanninga. *Nytt norsk tidsskrift*, nr. 01, s. 17–25.
- Haug, Peder (2010): *Kvalifisering til læraryrket.* Oslo: Abstrakt Forlag A/S.
- Jackson, Philip W. (1968): *Life in classrooms.* Chicago: University of Chicago Press.
- Karseth, Berit (2005): *Curriculum Restructuring in Higher Education: A New Pedagogic Regime?* Paper presented at The Third Conference on Knowledge and Politics at the University of Bergen, Norway May 18–20th 2005.
- Karseth, Berit (2006): Curriculum restructuring in higher education after the Bologna process: A new pedagogic regime? *Revista Espanola de Education Comparada*, 12, s. 255–284.
- Kennedy, Declan, Hyland, Aine og Ryan, Norma (2005): *Writing and Using Learning Outcomes: A Practical Guide.* www.bologna-bergen2005.no. Hentet 12/11 2008.

- Kleven, Thor A. (1994): Undervisning som valgsituasjoner. En generell teoretisk modell, og en empirisk undersøkelse i simulerte situasjoner som gjelder ledelse i klasserommet. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt.
- Kleven, Thor A. (2008): Lærerarbeidet – en samling valgsituasjoner. SPS arbeidsnotat 2. www.hio.no/sps. Hentet 23/5 2010.
- Lortie, Dan (1975): *Schoolteachers, a sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Molander, Anders og Terum, Lars I. (2008): *Profesjonstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Munthe, Elaine (2001): Professional Uncertainty/Certainty: how (un)certain are teachers, what are they (un)certain about, and how is (un)certainty related to age, experience, gender, qualifications and school type? *European Journal of Teacher Education*, vol. 24, no 3, s. 355–368.
- Oancea, Alis og Pring, Richard (2008): The Importance of Being Thorough: On Systematic Accumulations of 'What Works in Education Research'. *Journal of Philosophy of Education*, vol. 42, s. 15–39.
- Rosenholtz, Susan J. (1989): *Teachers' Workplace, the Social Organization of Schools*. New York: Teachers College Press.
- Ruddock, Jean (1995): An Education that Empowers. A Collection of Lectures in Memory of Lawrence Stenhouse. BERA Dialogues 10. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Rønnestad, Michael H. (2008): Profesjonell utvikling. I Anders Molander og Lars I. Terum (red.): *Profesjonstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Schwandt, Thomas A. (2003): Back to the Rough Ground! Beyond Theory to Practice in Evaluation. *Evaluation*, vol. 9, no 3, s. 353–364.
- Schön, Donald A. (1987): *Educating the Reflective Practitioner*. San Fransisco: Jossey-Bass Inc Publishers.
- Säljö, Roger (2001): *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Searle, John R. (1995): *The Construction of Social Reality*. London: Penguin.
- Simola, Hannu (2009): Trans-national technologies, national techniques and local mechanisms in Finnish university governance. *Nordisk Pedagogik*, vol. 29, s. 6–17.
- Stenhouse, Lawrence A. (1975): *An Introduction to Curriculum Research and Development*. London: Heinemann.
- Østrem, Sissel (2008): *En umulig utdanning til et umulig yrke?*. Ph.d.-avhandling, Forskerskolen Livslang Læring. University of Roskilde, Denmark.
- Østrem, Sissel (2010): Læreres profesjonelle utvikling – hva vet vi, og hva skulle vi gjerne visst mer om? I Torlaug L. Hoel, Gunnar Engevik og Brit Hanssen (red.): *Ny som lærer? Sjansespill og samspill*. Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.
- http://ec.europa.eu/education/policies/educ/bologna/bologna_en.html. Hentet 23/8 2009
- <http://www.ssdd.uce.ac.uk/outcomes/> Hentet 23/9 2009.