

## Veiledning for UiOs bruk av nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk

### Formål

Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for høyere utdanning er fastsatt i brev fra Kunnskapsdepartementet (KD) datert 20. mars 2009 og skal iverksettes innen utgangen av 2012. Denne veiledningen er utarbeidet av en arbeidsgruppe som ble nedsatt av studiekomiteen og ledet av prorektor Inga Bostad. Veiledningen vil drøfte noen uklarheter som kan ligge i KDs rammeverk og samtidig bidra til å gjøre UiOs arbeid med rammeverket enklere og mer enhetlig.

### Om kvalifikasjonsrammeverket

Kvalifikasjonsrammeverket gjelder beskrivelser av hvilket *læringsutbytte* studenter skal ha etter å ha gjennomført studier innen norsk høyere utdanning. Rammeverket består av kategoriene *kunnskap*, *ferdigheter* og *generell kompetanse*. Dette er videre delt inn i tre sykluser *bachelornivå*, *masternivå* og *ph.d.-nivå*.

En av hensiktene med rammeverket er å tydeliggjøre for studentene hvilke forventninger som stilles til dem om den kompetanse de samlet sett skal tilegne seg når de deltar på et studieprogram. Å benytte et felles rammeverk til å beskrive læringsutbytte av studier som tilbys ved flere institusjoner innen høyere utdanning, kan også gjøre det lettere å sammenligne studier ved ulike læresteder.

Kvalifikasjonsrammeverket skal altså ikke endre det faglige innholdet i et studium, men bidra til en tydeligere formidling av hva studentene skal lære. Kvalifikasjonsrammeverket skal ikke føre til at utdanninger blir mer like, men kan like gjerne tydeliggjøre hvordan utdanninger er forskjellige. Kvalifikasjonsrammeverket gir dermed også UiO muligheter for å presentere sitt mangfold av studier og kvalifikasjonsmuligheter på en måte som gjøre dem tydelige og attraktive.

Kvalifikasjonsrammeverket må også *tillempes de fagene der det skal benyttes*. Det er et indre forhold mellom et fag og måten faget beskrives på. For eksempel vil faglige begreper som 'analyse' eller 'kritisk holdning' ha ulikt meningsinnhold i fag som kjemi og filosofi. I formuleringer av studiers læringsmål, må en derfor ta hensyn til fagets epistemologi og faglig gyldige måter å uttrykke seg på. Samtidig er det viktig å formulere seg slik at også studenter som ennå ikke behersker fagspråket, kan finne målformuleringene meningsfulle.

Denne veiledningen gjelder arbeidet med å ta i bruk kvalifikasjonsrammeverket på bachelor- og masternivå. Læringsutbytte som angis på disse nivåene skal anses som *minimumskrav*.

### Læringsutbytte - mål og resultat

Kvalifikasjonsrammeverket bruker betegnelsen *læringsutbytte* om den kompetansen studenter skal utvikle i et studieprogram. Hittil har det vært vanlig å snakke om '*læringsmål*' og '*læringsresultat*' for å skille mellom de intensjoner en har for studenters læring i et emne eller program (mål), og det en enkelt student viser han/hun har lært ved eksamen (resultat).

Vi mener at en felles term '*læringsutbytte*' ikke skiller godt nok mellom disse to sidene, og at det er ønskelig å opprettholde et skille mellom *mål/læringsmål* og *læringsresultat* i det videre arbeidet. Vi vil derfor anbefale at man fortsatt bruker *mål/læringsmål* og *læringsresultat* i det videre arbeidet med å ta i bruk rammeverket ved UiO.

## De tre målområdene og kravnivåer innen disse

Et vanlig skille mellom målområder har vært kategoriene *kunnskaper*, *ferdigheter* og *holdninger*. Innen hvert av disse har en igjen skilt mellom flere *kravnivåer*.

For *kunnskaper* kan en for eksempel skille mellom

- *kjennskap til ...*
- *forståelse av ...*
- *anvendelse av ...*

og på høyere studienivåer også

- *analyse av ...*
- *syntese av ...*

For å nå et høyere nivå forutsettes det at en også mestrer lavere nivåer. Det er for eksempel nødvendig å ha både *kjennskap* til en rekke fakta på et område og *forståelse* av sammenhenger mellom ulike kunnskapselementer for å kunne *anvende* slik kjennskap og forståelse på nye problemstillinger en ikke allerede har lært seg å håndtere.

For *ferdigheter* gjelder tilsvarende at det er mindre krevende å ha *sett en ferdighet utført* enn å kunne *gjennomføre noe under veiledning*, og at det er mer krevende å kunne gjennomføre en ferdigheten *på egen hånd* (eventuelt også mer eller mindre feilfritt) eller til og med kunne *hjelp andre å lære seg den*. Det er viktig å være oppmerksom på at ferdigheter ikke bare gjelder praktiske, tekniske eller manuelle ferdigheter, men også intellektuelle ferdigheter (som for eksempel å bruke et søkesystem for litteratur).

Det tredje målområdet kalles i det nasjonale kvalifikasjonsrammeverket *generell kompetanse*. Denne betegnelsen kan virke uheldig ettersom *hele* kvalifikasjonsrammeverket tar sikte på å beskrive studenters kompetanse, og det følgelig ikke er logisk å kalle et av *delområdene* for *generell* kompetanse. Denne kategorien rommer dessuten både *etiske/verdimessige* kvalifikasjoner (for eksempel å forholde seg kritisk til verdien av ulike kilder) og det som gjerne omtales som *overførbare ferdigheter* (på engelsk *transferable* eller *generic skills*) og som kan benyttes i ulike faglige sammenhenger (for eksempel samarbeidsdyktighet, presentasjonsferdighet). Ved UiO vil vi i det videre arbeidet likevel bruke betegnelsen *generell kompetanse*, men presisere at denne kategorien kan inneholde

- ikke-fagspesifikke kunnskaper
- ikke-fagspesifikke (overførbare) ferdigheter
- holdninger

Holdninger representerer en tendens til å ville handle på visse måter snarere enn på andre. Vi kan skille mellom at en student er *oppmerksom på* et forhold eller fenomen, *tar stilling* til det, *engasjerer* seg i det, eventuelt *verdsetter det* eller *er forpliktet på det*.

Presiseringene av målområdene som er omtalt ovenfor, kan innebære noen justeringer mellom kategoriene i kvalifikasjonsrammeverket i forhold til den tabellen som foreligger fra KD. Nedenfor skal vi gi noen eksempler på dette.

### **Kunnskap:**

I tabellen kan en stille spørsmål om det på bachelornivå bør inngå mål som gjelder *forståelse* og *anvendelse* av den kunnskapen som er beskrevet. Kravet om *anvendelse* av kunnskap kommer i tabellen først inn på masternivå.

**Ferdigheter:**

På bachelornivå er det under *ferdigheter* tatt med at kandidaten *kan anvende faglig kunnskap og kan reflektere over egen faglig utøvelse*. Begge målformuleringen hører bedre med under målområdet kunnskaper og plasseres der dersom studenter og andre skal ha fullt utbytte av den strukturen rammeverket tilbyr. At kandidaten på masternivå *kan analysere eksisterende teorier, metoder og fortolkninger* kan også være et kunnskapsmål (på kravnivået analyse).

**Generell kompetanse:**

Formuleringer i tabellen om at kandidaten *har innsikt i relevante fag- og yrkesetiske problemstillinger* (bachelornivå) og *kan analysere relevante fag-, yrkes- og forskningsetiske problemstillinger* (masternivå) er kunnskapsmål (på forståelses- og analysenivå) og bør plasseres der i tabellen. Når det på bachelornivå heter at kandidatene *kan planlegge og gjennomføre varierte arbeidsoppgaver og prosjekter som strekker seg over tid...* er dette så langt et ferdighetsmål. Når det videre heter *...alene og som deltaker i en gruppe...* er det også snakk om ferdigheter. Begge disse målene er av typen *generiske ferdigheter* (se ovenfor). Først når en kommer til at disse ferdighetene skal kunne utføres *...i tråd med etiske krav og retningslinjer*, kommer det inn et verdimeslig og holdningsmessig aspekt – som dermed hører hjemme i denne kategorien av tabellen. På masternivå kunne alle formuleringene under kategorien *generell kompetanse* like gjerne vært ført under kategorien *ferdigheter*.

**Bruken av kvalifikasjonsrammeverket**

I eksemplifiseringene ovenfor er det gjort forsøk på å ta tabellen forholdsvis bokstavelig ved å stille krav om *rene formuleringer* innen de ulike kategoriene, for å rendyrke den logikken tabellen legger opp til. Hensikten er at de som skal bruke kvalifikasjonsrammeverket, kan se hva rammeverket kan bidra med, uten å bli forstyrret av den inkonsekvente bruken av kategoriene.

Når det derimot gjelder å ta i bruk tabellen, må en først og fremst se kvalifikasjonsrammeverket som en *tankemodell* til hjelp for å uttrykke seg om læringsmål for emne eller program. Dette kan for eksempel bidra til at vi undersøker om studiet nesten utelukkende skal lede fram til kunnskapsmål - og eventuelt på hvilke nivåer - eller om vi også ønsker at studentene skal beherske noen ferdigheter eller utvikle holdninger til studieinnholdet og bruken av det.

Når en i praksis skal formulere mål for studiet, kan det i flere tilfeller være naturlig å uttrykke seg slik at en bestemt formulering både kan inneholde et kunnskapsaspekt og et ferdighetsaspekt: ”kandidaten skal kunne anvende xx og yy teorier for å analysere en konkret case (kunnskap) og muntlig kunne redegjøre for resultatet på en klar og nyansert måte (ferdighet).” Det er derfor viktig å se på kvalifikasjonsrammenverket mer som et hjelpemiddel for å uttrykke seg presist og rikholdig om mål enn som en tvangstrøye for dette arbeidet.

Når en skal beskrive målene i et studieopplegg, er det lett uttrykke *hva undervisningen skal handle om*, og glemme *hva studentene skal lære* av det undervisningen handler om. Hva er det studentene skal kunne gjøre med det undervisningen handler om? Skal de kunne *redegjøre* for det som står i pensum eller det lærere har sagt i forelesninger? Skal de kunne *bruke* dette for å løse faglige problemer eller utfordringer som de blir stilt overfor i en senere jobbsituasjon, eller skal de kunne *analysere* eller dekomponere et fenomen de blir stilt overfor, vise hva det består av og hvordan delene henger sammen i en helhet? Økning i kravene til studenter med økende studienivå kan dreie seg om at en skal utvide sin kjennskap til flere områder av faget, men like mye om at en skal kunne forholde seg til fagstoffet på mer krevende måter, enten det dreier seg om kunnskaper, ferdigheter eller holdninger.

De eksemplene som er brukt her, kan vise at det ofte er bruken av ulike *verb* som skiller målformuleringer fra hverandre med hensyn til kravnivå. En målformulering vil alltid både inneholde en *innholdskomponent* som sier noe om hva en skal kunne, men også en *kravkomponent* som sier noe om på hvilket nivå en skal beherske dette innholdet.

I arbeidet med utforming av mål for studier, kan det være hensiktsmessig å starte med mål på programnivået. De angir en samlet helhet for hvilken kompetanse programmet tar sikte på at studentene skal tilegne seg. Deretter kan en formulere mål på emnegruppe- og emnenivå slik at disse bidrar på en god måte til målene på programnivå. En kan så se om det er mål, for eksempel på emnenivå, som ikke bidrar til helheten. En må også ta hensyn til om de samlede kravene (på alle nivåer) er rimelige i forhold til normal studietid. Programansvarlige har her en viktig koordinerende rolle.

### **Et faglig arbeid for lærerne**

Å formulere læringsmål for et emne, en emnegruppe eller et program forutsetter grundig kunnskap om hva det er viktig for studentene å lære i faget og hvilke krav det er rimelig å stille til dem på ulike studienivåer. Dette er med andre ord et faglig krevende arbeid. Det vil derfor være uheldig både for faget og studentene om denne oppgaven overlates til personer som ikke har slik fagkunnskap. Selv om det vil ta noe tid for det vitenskapelige personalet å ta ansvar for å formulere læringsmålene, vil dette sikre kvaliteten på resultatet. Dessuten kan diskusjoner mellom fagkolleger om hva det er viktig at studentene lærer – og hvordan en skal uttrykke seg om dette på måter som er gyldige og forståelige – være både interessante og nyttige for senere arbeid med undervisning og eksamen.

Her står vi også overfor en viktig tilleggsutfordring. Selv om kvalifikasjonsrammeverket strengt tatt dreier seg om formuleringer av mål for studier, er det også viktig at det blir sammenheng mellom læringsmål, undervisning og prøver som utvikles for å se i hvilken grad læringsmålene er nådd. I internasjonal sammenheng kalles dette *constructive alignment* og betegner at man tilstreber å etablere en indre logisk sammenheng mellom *mål*, *undervisning* og *eksamen*. Hvis en for eksempel formulerer læringsmål om ferdigheter som studenter skal kunne utføre på en selvstendig måte, kan det også være rimelig å tenke gjennom hvordan en skal tilby læringssituasjoner som gir studentene mulighet for å utvikle slike ferdigheter, og hvordan en eventuelt kan vurdere om de har tilegnet seg dem. Om en for eksempel formulerer kunnskapsmål om anvendelse av kunnskap, bør studieopplegget og undervisningen også tilby studentene mulighet for å ta i bruk fagkunnskapen i situasjoner som er nye for dem, samtidig som de kan regne med at dette vil være noe de kan bli prøvet på til eksamen.

Når en arbeider med å diskutere og formulere læringsmål, kan derfor være hensiktsmessig samtidig å ta diskusjoner og beslutninger om hvilke undervisnings- og vurderingsformer som studentene skal møte. Dermed vil mer presise målformuleringer også kunne kombineres med et hensiktsmessig undervisningsopplegg og relevante eksamensformer. UiO oppfordrer derfor enhetene til å gjøre dette.

Sammenfatningsvis vil vi si følgende om bruken av rammeverket:

- Det vitenskapelige personalet i faget må ta ansvar for å formulere læringsmålene.
- Formuler først viktige mål for et studieprogram som helhet. Se deretter på sammenhengen mellom mål på ulike nivåer når målene på emnegruppe- og emnenivå formuleres.

- Bruk kvalifikasjonsrammeverket som en tankemodell for å få fram både innholds-komponenter og kravnivåkomponenter i målene. Lag likevel gjerne målformuleringer som kombinerer mål på ulike områder og kravnivåer der dette gir den beste klargjøringen av hva studentene skal lære.
- Vurder også hvilke undervisningsopplegg og hvilke undervisningsformer som bør prege studieopplegget, når læringsmålene skal formuleres.