

Artikkelen er vitenskapelig vurdert av forskere utenfor redaksjonen

**Gunnar Ottesen**  
førstelektor, kvalitets-  
styring og logistikk

Adresse:  
Handelshøgskolen i  
Tromsø  
9037 Tromsø  
E-post: gunnar.ottesen  
@uit.no

## Ny plan for bachelor i økonomi og administrasjon uten vitenskapelig forankring

### Sammendrag

Nasjonalt råd for økonomisk-administrativ utdanning (NRØA) vedtok 17. oktober 2011 en plan for bachelorstudiet i økonomi og administrasjon der læringsmål i den forrige planen er gjort om til læringsutbyttebeskrivelser basert på et nytt nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk (NKR). Artikkelen drøfter hvorvidt den nye planen vil kunne bidra til målet om å øke studentenes læringsutbytte i lys av det vitenskapelige grunnlaget som planen bygger på og om planen er tjenlig i forhold til målet om å legge til rette for økt studentmobilitet. Konklusjonen er at planen neppe vil ha effekt på studenters læringsutbytte eller på mulighetene for økt studentmobilitet. Begrunnelsen er at verken NKR eller NRØA-planen er forankret i det vitenskapelige grunnlaget som norske myndigheter hevder ligger til grunn. Kvalitetsreformen synes mer å være en politisk motivert utdanningsreform.

### Vitenskapelige problemstillinger – politiske mål

Nasjonalt råd for økonomisk-administrativ utdanning (NRØA) har i en periode arbeidet med revisjon av læreplanen for bachelor i økonomi- og administrasjonsfag. Bakgrunnen har vært at norske læreplaner skal tilpasses to pågående europeiske politiske prosesser som legger føringer på norsk utdanningspolitikk. Bologna-prosessen startet i 1999 og gjelder høyere utdanning i Europa. Lisboa-prosessen startet i 2000 og er EUs prosess for livslang læring. Fra Bologna-prosessen har vi fått Dublin-deskriptorene (Karlsen, 2010). Disse definerer læringsutbytter for bachelor-, master- og doktorgradsnivået. Fra Lisboa-prosessen har vi fått EU-deskriptorene (European Qualification Framework – EQF). EQF er inndelt i åtte nivåer, der nivå 6 gjelder bachelor-, nivå 7 master- og nivå 8 doktorgradsnivået.

Begge metarammeverkene skal implementeres som enhetlige nasjonale kvalifikasjonsrammeverk innen utgangen av 2012. I tråd med dette fastsatte Kunnskapsdepartementet 20. mars 2009 et nytt norsk kvalifikasjonsrammeverk (NKR). I etterkant har NRØA utarbeidet en ny plan som er tilpasset NKR for bachelorstudiet i økonomisk-administrative fag i Norge og som rådet vedtok 17. oktober 2011.

Kvalitetsreformen inneholder flere mål. Ett er å sette større fokus på studenters læringsutbytte enn på utdanningsinstitusjoners undervisningsprosesser. Et annet er å legge til rette for økt studentmobilitet ved at nasjonale utdanninger lettere skal kunne innpasses i andre europeiske lands utdanninger. Det er disse målene denne artikkelen setter søkelys på ved å stille spørsmål om hvorvidt den nye NRØA-planen kan bidra til å øke studenters læringsutbytte innenfor økonomisk-administrativ utdanning. Artikkelen berører også spørsmålet om hvorvidt NRØA-planen er et tjenlig virkemiddel for å sikre økt studentmobilitet på tvers av landegrensene.

I det videre gir artikkelen en oversikt over deler av den vitenskapelige plattformen som NKR bygger på, det vil si Blooms reviderte taksonomi (BRT) (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2007, s. 15 og 22). BRT gjelder for det kognitive domenet, det vil si for kunnskapsmål. Andre taksonomier er utarbeidet for det psykomotoriske domenet (ferdighetsmål) og det affektive domenet (holdningsmål). Det affektive domenet er viktig i økonomisk-administrativ utdanning og inngår i de overordnede metarammeverkene. Derfor presenterer artikkelen også en taksonomitabell for det affektive domenet som forskerne utviklet i forlengelsen av arbeidet med Blooms opprinnelige taksonomi (Krathwohl, Bloom & Masia, 1964).

I sitt arbeid med taksonomier var forskerne opptatt av å etablere kategorier for samsvar mellom læringsmål, undervisningsaktiviteter og vurderingsformater. Forskerne forsøkte også å koble det kognitive og affektive læringsdomenet til hverandre, men medgir at arbeidet på dette punktet er basert på spekulasjon og må testes empirisk over tid (Krathwohl et al., 1964, kapittel 4).

Som et alternativ til BRT-taksonomien og taksonomien for det affektive domenet, presenteres Shulmans læringstabell (Shulman, 2002) der Shulman fletter affeksjon med kognisjon.

Til slutt presenteres NKR og NRØAs plan for økonomisk-administrativ utdanning i lys av disse plattformene.

Med dette som utgangspunkt drøfter artikkelen hvorvidt NRØAs nye plan vil kunne bidra til å øke studenters læringsutbytte. Artikkelen drøfter også NRØA-planen opp mot Shulmans læringstabell. Avslutningsvis sammenlignes NKR summarisk mot et utenlandsk kvalifikasjonsrammeverk – eksemplifisert ved det irske – for å belyse den manglende kompatibiliteten mellom NKR og et tilsvarende utenlandsk som begge er utarbeidet fra to identiske metarammeverk.

### **Blooms originale taksonomi – det opprinnelige vitenskapelige grunnlaget for NKR**

En taksonomi er et skjema for klassifisering eller oppsplitting av fenomener i kategorier ut fra et definert formål. Kategoriene vi velger for vår klassifisering, vil i utgangspunktet være underlagt et vilkårlig valg (Krathwohl et al., 1964, s. 47). Når vi først har valgt kategorier, er oppgaven å analysere hvordan de valgte kategoriene er relatert til hverandre. Dette er forskernes evige dilemma – hvilke kategorier skal de velge for sitt formål og hvordan skal de analysere sammenhenger mellom kategoriene?

Benjamin Bloom (Bloom, Engelhart, Furst, Hill & Krathwohl, 1956) ledet på slutten av 1940- og begynnelsen av 1950-tallet et utvalg som presenterte en taksonomi for «*det kognitive læringsdomenet*». Samtidig påpekte Bloom-utvalget at det finnes to andre læringsdome-

ner – et psykomotorisk og et affektivt. Bloom deltok senere også i arbeidet med å utvikle en taksonomi for «*det affektive domenet*». Det er ut fra disse arbeidene vi har fått inndelingen av læringsmål i kunnskaper, ferdigheter og holdninger, ofte omtalt gjennom akronymet KSA (Knowledge, Skills, Attitudes) eller gjennom det amerikanske forsvarrets «knowing, doing, being». En soldat skal ha kunnskaper om krigføring, fysiske ferdigheter til å kunne utføre krig og holdninger til å kunne opptre etisk i krigssituasjoner ut fra et internalisert verdisystem når dette er påkrevd.

Under arbeidet med taksonomiene for det kognitive og affektive domenet, la forskerne disse definisjonene til grunn for læringsmål i de respektive domenene (Krathwohl et al., 1964, s. 6–7):

**Tabell 1. Definisjoner av læringsmål i ulike læringsdomener (artikkelforfatterens oversettelse)**

K	Knowledge	<b>Kognitive læringsmål:</b> Mål som vektlegger å huske eller reproducere noe som forutsettes å ha blitt lært, så vel som mål som innebærer løsning av en intellektuell oppgave der et individ må definere det egentlige problemet og så restrukturere et gitt materiale eller kombinere dette med ideer, metoder eller prosedyrer som er lært tidligere. Kognitive mål varierer fra enkel gjenkalling av et materiale som er lært til originale og kreative måter å kombinere og syntetisere nye ideer eller nytt materiale på.
S	Skills	<b>Psykomotoriske læringsmål:</b> Mål som vektlegger en muskulær eller motorisk ferdighet, manipulering av et materiale eller en ting eller en handling som krever nevro-muskulær koordinasjon.
A	Attitudes	<b>Affektive læringsmål:</b> Mål som vektlegger en stemning, en følelse eller en grad av aksept eller forkasting. Affektive mål varierer fra enkel oppmerksomhet om ulike fenomener til komplekse, men internt konsistente karaktertrekk og bevissthet.

Bloom-utvalgets formål var å etablere sammenhenger mellom kategorier av læringsmål, undervisningsaktiviteter og testformater for måloppnåelse i det kognitive læringsdomenet. Utvalget kom fram til at læringsmål kan kategoriseres i seks nivåer, der hvert nivå representerer ulike kognitive kategorier. De seks nivåene er i stigende rekkefølge kunnskap, forståelse, anvendelse, analyse, syntese og evaluering. Til hver kognitiv kategori utarbeidet utvalget ulike vurderingsformater.

### **Blooms reviderte taksonomi – det vitenskapelige grunnlaget for det nye nasjonale kvalifikasjonsrammeverket**

I 2001 publiserte et utvalg (Anderson & Krathwohl, 2001) en revidert versjon av Bloom-utvalgets opprinnelige taksonomi (BOT) som de kalte «Blooms reviderte taksonomi» (BRT). Mens BOT var endimensjonal, ble BRT en todimensjonal taksonomitabell på formen: «Studenten vil lære å: *verb, substantiv*», der verbet representerer en kognitiv prosess og substantivet en kunnskapskategori (Anderson & Krathwohl, 2001). Tabellen inneholder seks kognitive prosesskategorier – huske, forstå, anvende, analysere, evaluere og skape – og fire kunnskapskategorier – faktakunnskap, begrepskunnskap, prosedyrekunnskap og metakognitiv kunnskap.

Anderson-utvalget sier at taksonomitabellen er ment som et hjelpemiddel for konstruktiv innretting av læreplanarbeid. I BRT er rekkefølgen på de to høyeste kognitive kategoriene

endret fra BOT. Hver av de seks kognitive hovedkategoriene er delt i underkategorier beskrevet ved sine verbalsubstantivformer for å skille dem fra hovedkategoriene. Til sammen identifiserer tabellen 19 unike kognitive prosesser.

Norske myndigheter bruker de samme domenebetegnelse som BRT, men definerer læringsmålene på en annen måte, noe som bidrar til å forvirre diskursen og bruken av NKR som et nyttig hjelpemiddel ved læreplanarbeid. Norske definisjoner (NOKUT, 2011) vises i tabell 2.

Tabell 2. Norske definisjoner av kunnskaper, ferdigheter og generell kompetanse (holdninger)

<b>K</b>	Kunnskaper	<b>Kunnskaper</b> er forståelse av teorier, fakta, begreper, prinsipper og prosedyrer innenfor fag, fagområder og/eller yrker.
<b>S</b>	Ferdigheter	<b>Ferdigheter</b> er evne til å anvende kunnskap til å løse problemer og oppgaver. Det er ulike typer ferdigheter: kognitive, praktiske, kreative og kommunikative.
<b>A</b>	Generell kompetanse	<b>Generell kompetanse</b> er å kunne anvende kunnskap og ferdigheter på selvstendig vis i ulike situasjoner gjennom å vise samarbeidsevne, ansvarlighet, evne til refleksjon og kritisk tenkning i studier og yrke.

At holdninger (attitudes) inngår i begrepet generell kompetanse er ikke lett å se, men under utarbeidelsen av det nasjonale kvalifikasjonsrammeverket uttalte den departementsoppnevnte arbeidsgruppen som definerte de norske begrepene følgende (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2007, s. 22):

*«Når det gjelder inndeling av læringsutbytte i kategoriene «kunnskaper», «ferdigheter» og «generell kompetanse» i deskriptorene, har det vært mye diskusjon om det både i arbeidsgruppen og referansegruppen. For eksempel er det klart at det ikke kan trekkes noe absolutt skille mellom kunnskaper og ferdigheter, i og med at ferdighetene som beskrives, delvis er av teoretisk eller kognitiv art og dermed kanskje like gjerne kunne vært beskrevet under kunnskaper. For arbeidsgruppen har det veid tungt at tilsvarende inndelinger benyttes i kvalifikasjonsrammeverkene i mange andre land og også i EU-kommisjonens forslag til rammeverk for livslang læring (EQF) [...]*

*I beskrivelser av læringsmål spesielt i rammeplaner i Norge, har det vært vanlig å bruke «holdninger» som kategori i tillegg til «kunnskaper» og «ferdigheter». Kategoriene går tilbake til Blooms taksonomi, jf. kapittel 2.2. Arbeidsgruppen er imidlertid av den oppfatning at selv om utvikling av holdninger slik det er definert i termlisten i kapittel 2.1. er relevant, går dette naturlig inn i beskrivelsene av generell kompetanse, samtidig som begrepet «holdninger» i seg selv lett kan skape uheldige assosiasjoner eller misforståelser. Arbeidsgruppen har derfor konkludert med at holdninger ikke er egnet som kategori. Dette er ikke til hinder for at det kan settes læringsmål for holdninger i studieplaner ved institusjonene som på mange områder vil gå ut over minimumsbestemmelsene i de nasjonale deskriptorene.»*

BRT skiller klart mellom kognitive, psykomotoriske og affektive mål, jf. tabell 1. BRT

omhandler bare det kognitive domenet, det vil si kunnskaper. For også å omfatte ferdighetsmål og holdningsmål, må BRT utvides med taksonomier for det psykomotoriske og det affektive domenet for å gi mening.

I arbeidet med NKR synes psykomotoriske læringsmål (ferdighetsmål) å være eliminert av norske myndigheter og affektive læringsmål (holdningsmål) å være sterkt nedtonet. Vi kan imidlertid ikke lære noe uten affeksjon (Krathwohl et al., 1964). Taksonomien for det kognitive domenet må derfor som et minimum kompletteres med en taksonomi for det affektive domenet.

### Krathwohl-utvalgets taksonomi for det affektive domenet

I forlengelsen av Bloom-utvalgets arbeid, ledet Krathwohl (Krathwohl et al., 1964) et utvalg som etablerte en taksonomi for det affektive domenet i *relasjon til BOT* (se tabell 3).

Tabell 3. Krathwohl-utvalgets taksonomi for det affektive domenet

1.0 Mottaking	2.0 Respondering	3.0 Verdsetting	4.0 Organisering	5.0 Karakterisering ved et verdsett
1.1 Oppmerksomhet	2.1 Vilje til å prøve og respondere	3.1 Aksept av en verdi	4.1 Konseptualisering av en verdi	5.1 Generalisert oppførsel
1.2 Vilje til å motta	2.2 Vilje til å respondere	3.2 Preferanse for en verdi	4.2 Organisering av et verdssystem	5.2 Karakterisering (internallisert verdssystem)
1.3 Kontrollert eller selektiv oppmerksomhet	2.3 Tilfredshet ved å respondere	3.3 Forpliktelse		

  

The diagram below the table shows the progression of the taxonomy levels across the columns:

- Vise interesse:** Spans from column 1.0 to 3.0.
- Vise at en setter pris på:** Spans from column 1.0 to 3.0.
- Vise holdninger:** Spans from column 2.0 to 4.0.
- Vise verdier:** Spans from column 2.0 to 4.0.
- Vise evne til justering:** Spans from column 2.0 to 5.0.

Følelser er knyttet til kognisjon. Kognisjon starter gjennom affeksjon. Laveste nivå er oppmerksomhet. Om vi ikke er oppmerksomme, kan vi ikke ta inn ny kunnskap. Høyeste nivå er et internalisert verdisystem der vi reagerer på våre omgivelser ut fra dette. Veien fra oppmerksomhet til et internalisert verdisystem er lang, men kan kategoriseres og måles. Kategoriene overlapper hverandre i stor utstrekning.

### Taksonomitenkning som grunnlag for nye ideer om læring

Etter at Bloom- og Krathwohl-utvalgenes taksonomier var presentert, har mange forskere etablert alternative taksonomier eller skjema for klassifisering av læringsmål innenfor KSA-tradisjonen. Taksonomier innenfor didaktikken har vært kritisert for å være tolket ut av sin sammenheng som læringsteorier (Shulman, 2002) i stedet for det de er ment å være – skjema for klassifisering av læringsmål for å kunne vurdere samsvar mellom læringsmål, undervisningsaktiviteter og testformater. Flere har også påpekt at affektive læringsmål har vært neglisjert i høyere utdanning, deriblant Shulman (1987) og Noddings (1996, s. 435–436). Noddings sier det slik:

*«Affect has been neglected in education and this neglect reduces the engagement of both students and teachers in their studies... For the past 200 years, philosophers have emphasized reason over affect... Emotion has, for the most part, been dismissed as unreliable.»*

Som en kontrast til BRT, viser tabell 4 en alternativ taksonomi utarbeidet av Lee Shulman (Shulman, 2002). I sin taksonomi, som han kaller Shulmans læringstabell, postulerer Shulman at *alt læring dreier seg om er*:

**Tabell 4. Shulmans læringstabell**

Engasjement og motivasjon
Kunnskap og forståelse
Utførelse og handling
Refleksjon og kritikk
Vurdering og design
Forpliktelse og identitet

Om vi spør hva som kommer etter forpliktelse og identitet, antyder Shulman at dette er *nytt engasjement* og ny motivasjon. Han foreslår dermed en prosessmodell for læring, der læring skjer kontinuerlig og der det affektive domenet inngår som en integrert del.

Tabellen postulerer at *læring begynner med den enkelte students engasjement*, som i sin tur fører til kunnskap og forståelse. Her spiller læreren en viktig rolle idet hun eller han kan bidra til studentenes engasjement både gjennom eget engasjement og gjennom valg av læringsaktiviteter som studentene skal gjennomføre enten alene eller i gruppe. Så snart noen har forstått, blir han eller hun i stand til å utføre eller handle. Kritisk refleksjon over egen praksis leder til høyere ordens tenking i form av evnen til å kunne foreta vurderinger under

usikkerhet og til å kunne skape ny design under usikre betingelser. Til slutt gjør øvelsene med å vurdere det mulig å utvikle en forpliktelse. Gjennom å forplikte oss, blir vi i stand til å bekjenne vår forståelse og våre verdier, vår tro og kjærlighet, vår skepsis og tvil, og å internalisere disse karaktertrekkene slik at de blir en integrert del av vår identitet. Disse forpliktelsene gjør i sin tur nytt engasjement mulig. Tilrettelegging av undervisning for å øke studentenes læringsutbytte blir dermed noe langt mer enn å omskrive kognitive læringsmål til læringsutbytter som studentene forutsettes å ha oppnådd etter endt opplæring.

### Nytt nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for bachelornivået

20. mars 2009 fastsatte Kunnskapsdepartementet følgende læringsutbyttebeskrivelser på programnivå for bachelorkandidater:

Tabell 5. Norske læringsutbyttebeskrivelser på programnivå for bachelornivået

Domene	Kandidater med bachelorgrad
Kunnskap	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. har bred kunnskap om sentrale temaer, teorier, problemstillinger, prosesser, verktøy og metoder innenfor fagområdet</li> <li>2. kjenner til forsknings- og utviklingsarbeid innenfor fagområdet</li> <li>3. kan oppdatere sin kunnskap innenfor fagområdet</li> <li>4. har kunnskap om fagområdets historie, tradisjoner, egenart og plass i samfunnet</li> </ol>
Ferdigheter	<ol style="list-style-type: none"> <li>5. kan anvende faglig kunnskap og relevante resultater fra forsknings- og utviklingsarbeid på praktiske og teoretiske problemstillinger og treffe begrunnede valg</li> <li>6. kan reflektere over egen faglig utøvelse og justere denne under veiledning</li> <li>7. kan finne, vurdere og henvise til informasjon og fagstoff og framstille dette slik at det belyser en problemstilling</li> <li>8. kan beherske relevante faglige verktøy, teknikker og uttrykksformer</li> </ol>
Generell kompetanse	<ol style="list-style-type: none"> <li>9. har innsikt i relevante fag- og yrkesetiske problemstillinger</li> <li>10. kan planlegge og gjennomføre varierte arbeidsoppgaver og prosjekter som strekker seg over tid, alene og som deltaker i en gruppe og i tråd med etiske krav og retningslinjer</li> <li>11. kan formidle sentralt fagstoff som teorier, problemstillinger og løsninger både skriftlig, muntlig og gjennom andre relevante uttrykksformer</li> <li>12. kan utveksle synspunkter og erfaringer med andre med bakgrunn innenfor fagområdet og gjennom dette bidra til utvikling av god praksis</li> <li>13. kjenner til nytenkning og innovasjonsprosesser</li> </ol>

Sett i relasjon til BRT, bruker NKR verb som ikke er definert som kognitive prosesskategorier i BRT, til tross for at NKR bygger på BRT. Eksempler er «kjenner til», «kan beherske» og «kan utveksle synspunkter». Laveste nivå i BRT er å *huske*, som enten dreier seg om *gjenkalling* eller *gjenkjenning*. Gjenkalling krever at studentene henter fram kunnskapen fra sitt langtidsminne, mens gjenkjenning innebærer å *kunne skille mellom alternativer*, noe som er en langt enklere prosess. Neste kognitive nivå i BRT er å *forstå*. Dette krever at studenten må kunne foreta *tolking, eksemplifisering, klassifisering, oppsummering, konkludering, sammenligning og forklaring*. Slik anvender BRT verb som beskriver ulike kognitive prosessnivå og kobler disse kategoriene til ulike vurderingsformater. Dersom målstyring av utdanningsprogrammer skal ha noe mening, er det vesentlig at læringsmål utformes i tråd med BRT og at BRT kompletteres med affektive mål.

Eksemplene viser at norske myndigheter ikke kan ha foretatt noen samsvarsvurdering av NKR mot den vitenskapelige plattformen som myndighetene sier at de legger til grunn. Dette gjør det vanskelig å bruke NKR til konstruktivt innrettet læreplanarbeid.

### NRØA-planen på overordnet nivå

Med NKR som utgangspunkt, har NRØA vedtatt sin plan for læringsutbyttebeskrivelser for emner som rådet mener skal inngå i nasjonale utdanninger som fører fram til tittelen «Bachelor i økonomi og administrasjon». NRØA sier om sin plan at denne ikke skiller strengt mellom kunnskaper, ferdigheter og generell kompetanse.

*«Planen er basert på det nasjonale kvalifikasjonsrammeverket for høyere utdanning som ble fastsatt i brev fra Kunnskapsdepartementet av 20.03.2009. Det er således beskrevet læringsutbytter innenfor kunnskap, ferdigheter og generell kompetanse. Men det er i fremstillingen ikke lagt vekt på et strengt skille mellom de tre kategoriene.» (NRØA, 2011, s. 1)*

Planen starter med en inndeling av økonomisk-administrative fag i fire hovedkategorier, for så å fastsette generelle overordnede læringsutbyttebeskrivelser for disse.

**Tabell 6. Læringsutbyttebeskrivelser brutt ned av NRØA fra NKR til fire hovedområder**

Hovedområde	Etter endt utdanning skal studentene
Bedriftsøkonomisk analyse	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. ha kunnskap om hvordan virksomheter finansieres</li> <li>2. være i stand til å vurdere nye investeringer</li> <li>3. kunne analysere inntekter og kostnader</li> <li>4. vite hvordan økonomiske styringsverktøy brukes</li> <li>5. kunne utarbeide og analysere regnskap</li> </ol>
Administrasjonsfag	<ol style="list-style-type: none"> <li>6. kunne gjennomføre strategiske analyser</li> <li>7. forstå hvordan organisasjoner fungerer</li> <li>8. ha kunnskap om hvordan organisasjoner kan organiseres og ledes</li> <li>9. ha kunnskap om hvordan produkter og tjenester kan utvikles og markedsføres</li> </ol>
Samfunnsøkonomi	<ol style="list-style-type: none"> <li>10. forstå hvordan et lands økonomi kan påvirkes av endringer i etterspørsel, politikk, internasjonale forhold og teknologisk utvikling</li> <li>11. ha kunnskap om og kunne analysere ulike konkurransesituasjoner fra en bedrifts ståsted</li> </ol>
Metodefag	<ol style="list-style-type: none"> <li>12. ha et godt metodegrunnlag i matematikk, statistikk og samfunnsvitenskapelige metoder</li> <li>13. kunne anvende kunnskaper og ferdigheter på et bredt spekter av økonomisk-administrative problemstillinger</li> </ol>

Også NRØA bruker verb som ikke finnes i BRTs terminologi i beskrivelsen av kognitive læringsutbytter. Eksempler er «være i stand til», «vite hvordan» og «ha et godt metodegrunnlag». Vi finner dessuten verb som indikerer at NRØA mener at bachelorstudenter skal ha kunnskaper på et høyere kognitivt nivå enn det NKR fastsetter. NKR sier at bachelorstudenter skal kunne «anvende» (BRT-nivå 3) kunnskaper, mens NRØA sier at bachelorstudenter også skal kunne «analysere» (BRT-nivå 4; læringsutbyttebeskrivelse 3, 5 og 11 i tabell 6), hvilket ikke er et krav i de nasjonale deskriptorene for bachelornivået.

Samtidig mangler NRØA læringsutbyttebeskrivelser for oppfølging av læringsmål som NKR beskriver, for eksempel mål 4 i NKR (jf. tabell 5) som krever at bachelorkandidater skal «ha kunnskaper om fagområdet historie, tradisjoner, egenart og plass i samfunnet». Ingen læringsutbyttebeskrivelser i NRØAs plan tar opp i seg dette målet. Det kan derfor virke som at NRØA ikke har gjennomført noen samsvarsvurdering av den nye planen mot NKR.

### NRØA-planen på emnenivå

Tabell 7 viser læringsutbyttebeskrivelser for emnet «Finansregnskap» som et eksempel på læringsutbyttebeskrivelser brutt ned av NRØA fra NKR via de fire hovedområdene til emnenivå.

Tabell 7. Læringsutbyttebeskrivelser på emnenivå i «Finansregnskap» (NRØA, 2011)

Etter endt utdanning skal studentene	
1.	ha grunnleggende kunnskaper om formålet med og føring av et finansregnskap
2.	kunne bokføre de mest vanlige transaksjoner, herunder merverdiavgift, innbetalinger samt beholdninger, og kunne foreta vanlige periodiseringsposter (også for lønn, feriepenger og arbeidsgiveravgift)
3.	kjenne til standard kontoplan
4.	kunne forklare sammenhenger mellom transaksjoner og deres påvirkning på resultat og balanse
5.	kunne foreta årsoppgjør med enkle årsoppgjørposter og disponering av overskudd i enkeltpersonforetak og aksjeselskaper
6.	kunne stille opp et gruppert resultat og balanse i samsvar med regnskapslovens bestemmelser
7.	ha innsikt i finansregnskapets oppbygging og rammebetingelser, kunne gjøre rede for regnskapet som informasjonskilde og ha forståelse for regnskapsprinsipper og rapporteringskrav
8.	kunne behandle sentrale regnskapsmessige måle- og vurderingsproblemer
9.	kunne utarbeide kontantstrømsoppstilling
10.	kunne gjennomføre tilrettelegging og korrigerende av regnskapstall for analyseformål
11.	kunne beregne sentrale nøkkeltall i forbindelse med en regnskapsanalyse og gjøre en vurdering av en bedrifts lønnsomhet, likviditet, finansiering og soliditet

Forfatterne av BRT sier at taksonomien de har utarbeidet er designet for bruk på programnivå (Anderson & Krathwohl, 2001, s. 16). Likevel anbefaler de taksonomien som et hjelpemiddel for lærere under emnedesign for å fastslå samsvar mellom læringsmål, undervisningsaktiviteter og vurderingsformater.

Om vi anvender BRT på læringsutbyttebeskrivelsene for emnet «Finansregnskap», skulle tabell 8 kunne være et mulig alternativ, selv om plasseringen kan diskuteres.

Tabell 8. Læringsutbyttebeskrivelser for emnet «Finansregnskap» plassert i BRT

Substantiv	Studenten vil lære å <i>verb</i>					
	1 Huske	2 Forstå	3 Anvende	4 Analysere	5 Evaluere	6 Skape
A Faktakunnskap	1, 3	7				
B Begrepskunnskap						
C Prosedyrekunnskap	2	4	5, 6, 8, 9, 10, 11			
D Metakognitiv kunnskap						

Laveste kognitive nivå i taksonomitabellen er «huske». For å teste om studenter har reelle faktakunnskaper (læringsmål 1), må vi be studentene gjengi faktakunnskapen uten å gi dem alternativer. De må da *gjenkalle* kunnskapen fra sitt langtidsminne, noe som er langt vanskeligere enn å *gjenkjenne* faktakunnskap (læringsmål 3) når denne blir presentert som en av flere mulige. Fra og med prosesskategori 2 «forstå» i BRT, dreier kognitivt utbytte seg om «transformasjon»; studentene skal ikke bare huske, men kunne bruke kunnskap de har lært i nye sammenhenger. For å teste om studenter «forstår» en prosedyre som er lært, må vi teste om studenten kan bruke prosedyren på en annen måte enn den ble presentert på under innlæringen. Vi må be studenten *tolke, eksemplifisere, klassifisere, oppsummere, konkludere, sammenligne* eller *forklare*, ellers kan vi ikke vite om studenten har praktisert overflate-læring og pugget prosedyren.

Måten NRØA har formulert læringsutbyttebeskrivelser på emnenivå, skaper noen ganger et måleproblem. Et eksempel er læringsutbyttebeskrivelse 3 i «Finansregnskap», der det er et krav at studentene skal «*kjenne til* standard kontoplan». Spørsmålet blir da: Hvordan måle «*kjenne til*» og gradere dette i en skala fra A til F? Et annet eksempel er bruken av begrepet «*innsikt*» i læringsutbyttebeskrivelse 7 – hvordan måle «*innsikt*» og gradere dette i en skala fra A til F? Når læringsutbyttebeskrivelsene formuleres ved bruk av verb som ikke representerer unike kognitive prosesser i henhold til BRT, blir vurderingen av måloppnåelse problematisk.

### **NRØA-planen i relasjon til det psykomotoriske og affektive læringsdomenet**

Det er vanskelig å se at bachelorstudiet i økonomisk-administrative fag krever undervisning, trening og testing i psykomotoriske ferdigheter. Hadde det derimot dreid seg om en «bachelor i luftfartsfag», der studentene skal lære å mestre en flymaskin som en del av utdanningen, ville situasjonen vært annerledes. Der står mestring av psykomotoriske ferdigheter sentralt. Det samme gjelder for idrettsfag og kunsthøgskolefag og for fag som kirurgi og odontologi, der høyt koordinert motorikk er en forutsetning for yrkesutøvelsen.

Psykomotoriske ferdigheter oppnås gjennom å kombinere repetisjoner med refleksjon og tilhørende kontinuerlig justering av motorikken inntil denne er perfektionert på et høyt automatisert nivå. Yrkesutdanninger som krever høyt utviklede motoriske ferdigheter inneholder derfor mange læringsmål med tilhørende undervisningsaktiviteter der formålet nettopp er å oppøve automatisert motorikk.

Det affektive læringsdomenet er av stor betydning for bachelorstudenter i økonomisk-administrative fag. Studentene skal i sin yrkesutøvelse bidra til forvaltning av verdier ut fra formelle og uformelle regler samt regler for god regnskapsskikk og regler for samfunnsansvar. Da er et internalisert verdisystem viktig under yrkesutøvelsen. NRØA-planen definerer ikke læringsutbyttebeskrivelser i det affektive domenet. Dermed blir det vanskelig for norske undervisningsinstitusjoner å forholde seg til dette læringsdomenet.

### **NRØA-planen i forhold til Shulmans læringstabell**

Hvis vi bruker Shulmans læringstabell (Shulman, 2002) i stedet for å tvinge læringsmål, læringsutbyttebeskrivelser eller sluttkompetanser inn i taksonomitabellen som BRT foreskriver, blir det hele enklere: Bachelorstudenter som tar økonomisk-administrativ utdan-

ning må *engasjere* seg i økonomisk-administrative emner. Med engasjement kommer motivasjon, noe som medfører at studentene skaffer seg kunnskaper og forståelse for å bli i stand til å utføre yrkesfaglige arbeidsoppgaver. «Analyse av regnskap» og «analyse av bedrifters konkurransesituasjon» (mål 5 og 11 i tabell 6) er yrkesfaglige oppgaver som en bachelorkandidat skal mestre. Gjennom å reflektere over ny kunnskap og stille kritiske spørsmål, blir bachelorstudenter i stand til høyere ordens tenking og til å kunne foreta vurderinger under usikkerhet og skape ny design under usikre betingelser. Gradvis gjør øvelsene med å vurdere det mulig å utvikle en forpliktelse som igjen gjør nytt engasjement mulig.

En konsekvens av Shulmans læringstabell er at vi alle kan prestere på alle kognitive nivåer som BRT definerer, ut fra den situasjonen vi til enhver tid befinner oss i og så sant vi engasjerer oss. Det er ikke slik at vi først må lære fakta, så begreper og så prosedyrer eller at vi først må lære å huske, så å forstå, så å anvende, så å analysere osv. Vi lærer ut fra de situasjonene vi eksponeres overfor. Ulike kognitive nivåer kan derfor nås ut fra ulike arenaer. Hvorvidt vi oppnår et høyt kognitivt nivå, avhenger imidlertid av vårt eget *engasjement*. Det er dette både formal- og realkompetanse, innovasjon og nyskaping dreier seg om – utvikling av selvengasjement og forpliktelse til å forfølge en idé eller et prinsipp kompromissløst over tid. Parallelt utvikles et internalisert verdisystem som regulerer individuell atferd. I den grad dannelsen av dette verdisystemet blir til gjennom løpende korreksjoner fra samfunnet, vil vi over tid kunne utvikle internaliserte verdisystemer i tråd med gjeldende samfunnsnormer. I dette perspektivet er universitets- og høgskolesektoren bare én av flere aktører som bidrar til studentenes normdanningsprosesser.

### Et internasjonalt sideblikk

Et delmål ved den europeiske utdanningsreformen er å legge til rette for økt studentmobilitet. Andre europeiske nasjoner har tolket Dublin- og EQF-deskriptorene mer i tråd med det teorigrunnlaget som er presentert i denne artikkelen. Et eksempel er det irske nasjonale kvalifikasjonsrammeverket (National Qualifications Authority of Ireland, 2009) som har følgende ordlyd (artikkelforfatterens oversettelse):

**Tabell 9. Irsk nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk (artikkelforfatterens kursivering)**

Irske deskriptorer for bachelornivået	
Etter endt utdanning skal en student	
1.	ha spesialisert <i>kunnskap</i> på tvers av ulike områder
2.	<i>kunne gjenkjenne</i> grenser for eksisterende kunnskap og være familær med nye kunnskapskilder og kunne integrere nye konsepter på tvers av områder
3.	<i>kunne demonstrere</i> spesialiserte tekniske, kreative eller konseptuelle ferdigheter og verktøybruk på tvers av studieområdet
4.	<i>kunne foreta</i> hensiktsmessige vurderinger ved planlegging og design av tekniske og/eller kontrollfunksjoner relatert til produkter, tjenester, operasjoner og prosesser
5.	<i>kunne stille diagnoser</i> og være kreativ innenfor ulike funksjonsområder innenfor et bredt spekter av ulike kontekster
6.	<i>akseptere</i> ansvar for å oppnå et personlig eller felles utbytte, ta vesentlig selvstendig eller kontrollansvar for andres arbeid ut fra definerte arbeidsoppgaver
7.	<i>ta initiativ</i> til å identifisere og adressere læringsbehov og interagere effektivt i en læringsgruppe
8.	<i>uttrykke</i> et internalisert personlig verdensbilde, uttrykke solidaritet med andre

De fem første læringsutbyttebeskrivelsene har med det kognitive læringsdomenet å gjøre, de tre siste med det affektive. Sammenholdt med BRT, bruker det irske kvalifikasjonsrammeverket verbformer som samsvarer med BRT. I tillegg inneholder kvalifikasjonsrammeverket konkrete læringsutbyttebeskrivelser for det affektive læringsdomenet.

Irland var blant de første europeiske landene som gjennomførte prosedyrene for å dokumentere samsvar mellom nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk og metarammeverkene. Samsvarsprosedyren mot Bologna-prosessen og Dublin-deskriptorene ble fullført i november 2006 av en nasjonal irsk styringskomité (Steering Committee for National Consultation, 2006), mens tilsvarende samsvarsprosedyre mot EQF-deskriptorene ble sluttført i juni 2009 (National Qualifications Authority of Ireland, 2009). Norge hadde per desember 2011 ikke fullført disse prosessene. Siden NKR ikke inneholder affektive læringsutbyttebeskrivelser eller er diffus på dette området, vil det være problematisk å dokumentere samsvar mellom NKR og EQF-/Dublin-deskriptorene. I tillegg vil det bli vanskelig for norske bachelorstudenter å få innpasset en norsk bachelorgrad i utlandet siden deskriptorene ikke er kompatible.

### Konklusjon

Norske myndigheter har forankret NKR vitenskapelig ved å henvise til BRT. Artikkelen påviser manglende samsvar mellom NKR og BRT. BRT er designet med henblikk på konstruktivt innrettet læreplanarbeid, mens NKR ikke har slik design. Uten konstruktiv innretning faller hele formålet med utvikling av læringsutbyttebeskrivelser bort. NKR mangler dessuten læringsutbyttebeskrivelser for det affektive domenet.

Artikkelen påviser også manglende samsvar mellom NKR og metarammeverkene som NKR er avledet fra. Dette fører til at NKR mangler kompatibilitet med tilsvarende utenlandske rammeverk. Artikkelen underbygger denne påstanden ved å påvise avvik mellom NKR og et tilsvarende utenlandsk kvalifikasjonsrammeverk. Konsekvensen av dette vil være redusert studentmobilitet.

Artikkelen påviser dessuten at NRØAs læringsutbyttebeskrivelser for «Bachelor i økonomisk-administrative fag» verken samsvarer med BRT eller NKR. Studenter som tar økonomisk-administrativ utdanning på bachelornivå i Norge vil derfor neppe oppleve økt læringsutbytte eller bedret studentmobilitet som følge av reformen.

### Litteratur

- Anderson, L. W. & Krathwohl D. R. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing. A revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives, Complete Edition*, Longman.
- Bloom B., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H. & Krathwohl, D. R. (1956): *Taxonomy of Educational Objectives Handbook I: The cognitive domain*. New York: David McKay & Co.
- Karlsen, G. Kvalifikasjonsrammeverk – virkemiddel for kvalitet eller ensretting. *UNIPED*, 33(3) 2010, s. 5–17.
- Krathwohl, D.R., Bloom, B.S. & Masia, B.B. (1964). *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals, Handbook II: Affective Domain*. New York: Mc Kay.
- NARIC (2011). National Academic Recognition Information Centres in the European Union, [www.enic-naric.net](http://www.enic-naric.net).

- National Qualifications Authority of Ireland (2009). Referencing of the Irish National Framework of Qualifications (NFQ) to the European Qualifications Framework for Lifelong Learning (EQF), September 2009.
- Noddings, N. (1996). Stories and affect in teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 26(3), s. 435–436.
- NOKUT (2011). Begreper og termer i NKR. [www.nokut.no](http://www.nokut.no).
- NRØA (2011). Plan for bachelor i økonomi og administrasjon – vedtatt 17. oktober 2011.
- Shulman, L. S. (2002). Making differences. A table of Learning. *Change*, 34(6), s. 36–44.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), s. 1-22.
- Steering Committee for National Consultation (2006). Verification of Compatibility of Irish National Framework of Qualifications with the Framework for Qualifications of the European Higher Education Area. Final Report, November 2006.
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2007). Forslag til nasjonalt rammeverk for kvalifikasjoner i høyere utdanning. Rapport fra en arbeidsgruppe, s. 15 og 22.