



# Har samlebandsideologien sigra over kreativitet og moglegheitene for innovasjon i høgare utdanning?

## Has the assembly-line ideology prevailed over creativity and the opportunities for innovation in higher education?

Odd Rune Stalheim

*førsteamanuensis, Institutt for pedagogikk og samfunnsfag, Høgskolen i Innlandet*

[odd.rune.stalheim@inn.no](mailto:odd.rune.stalheim@inn.no)

### Sammendrag

Vi ser eit auka fokus på innovasjon i høgare utdanning for å møte utfordringar i framtida. Det er ei målsetjing med utdanninga å utrusta studentane med eigna kunnskapar og dugleikar, slik at dei kan bidra til fellesskapet og arbeidsmarknaden med nytenking og kreativitet. Kvalifikasjonsrammeverket har som målsetjing å klargjera og fanga opp utbytte til studentane og legg samstundes føringar på kva innhaldet i utdanninga bør leggja vekt på. Spørsmålet er om rammeverket bidreg til innovasjon og nytenking, eller om ein samlebandsideologi og standardiserte læringsutbytte-skildringar har ført til ei instrumentell tilnærming til kunnskap som stikk kjeppar i hjula for kreativitet og moglegheitene for innovasjon. Gjennom ei konseptuell tilnærming diskuterer artikkelen moglegheitene og utfordringar for innovasjon i rammeverket med utgangspunkt i ulike syn på og oppfatningar av læringsutbytte og tileigning av kunnskap. Artikkelen viser at innovativ læring og innovasjonsprosessar er utfordrande å målsetja og vurdere og inneber læring som ikkje alltid kan fastsetjast på førehand eller stykkast opp i standardiserte skildringar av kunnskap. Det ser dermed ut til at ei instrumentell og policystyrt tilnærming til utforming av læringsutbytte står i fare for å fremja strategisk og instrumentell etterleving i staden for kritisk, analytisk tenking, som er kjenneteikn på eigenskapar for innovasjon, noko som kan gjera det utfordrande å sigra over samlebandsideologien.

### Nøkkelord

høgare utdanning, innovasjon, kvalifikasjonsrammeverk, kvalitet

### Abstract

There is an increased focus on innovation in higher education to address future challenges. Higher education aims to provide students with relevant knowledge and skills to contribute to society and the labor market with innovative and creative thinking. The qualifications framework aims to prepare and capture student outcomes and provide guidelines for what content to emphasize. The question is whether the qualifications framework contributes to this or whether an assembly line ideology and learning outcome descriptions capturing individual student's outcomes have led to an instrumental approach to knowledge that puts a spoke in the wheel for creativity and the potential for innovation. This article discusses opportunities and challenges for innovation in the framework based on different views and perceptions of learning outcomes and knowledge acquisition through a conceptual approach. The article shows that innovative learning and innovation processes are challenging to target, evaluate, and involve learning that cannot easily be determined in advance or broken down into standardized depictions of knowledge. Thus, an instrumental and policy-driven approach to the design of learning outcomes is in danger of promoting strategic and instrumental compliance instead of critical, analytical thinking that is characteristic of the attributes of innovation.

### Keywords

higher education, innovation, qualification framework, quality

## Innleiing

Endringar i samfunnet og utfordringar i framtida krev at vi evner å tenkja nytt og møter dei med kompetent arbeidskraft. Innovasjon vert i denne samanheng rekna som nyttig for å finna løysingar på alt frå globale krisar, miljø, produktvikling og meir kvardagslege utfordringar. Endringane og utfordringane har innverknad på høgare utdanning (HU) som skal førebu studentane på framtida med kunnskapar og dugleikar som bidreg til innovasjon og kreativitet, samstundes som dei står ovanfor krav om effektivisering og forbetring av læringsutbyta (Organisation For Economic & Development, 2014). For å møte utfordringane må HU tenkja innovativt og rusta studentane med sosiale, berekraftige og akademiske dugleikar (Barnett, 1997; Bates, 2010; Christensen, 2011; Kirschner, 2001; Kivunja, 2014; Maassen et al., 2012; Meld. St. 16 (2020–2021); Tierney & Lanford, 2016; St.meld. nr. 7 (2008–2009)). Men statlege styringsdokument, reformkrav, kvalitetssikring og krav om effektivisering ser samstundes ut til å truga kreativiteten og autonomien i HU, og trass i auka satsing på innovasjon og arbeid med læreplanarbeid har ikkje innsatsen gjeve noko nemneverdig resultat på innovasjon (Vincent-Lancrin et al., 2019).

Tek vi utgangspunkt i at innovasjon er ein respons og eit verkemiddel for trongen til endring i utdanninga med mål om å førebu studentane på omstillingar i samfunnet og framtidig arbeidsliv, melder spørsmålet seg om kvalifikasjonsrammeverket sine kategoriar er høvelege for å støtta opp om dette. Artikkelen adresserer difor fylgjande spørsmål: «Kva krav, mogelegheiter og avgrensingar for innovasjon gir kvalifikasjonsrammeverket sine kategoriar for høgare utdanning?»

Artikkelen tek fyrst for seg bakgrunnen for kvalifikasjonsrammeverket, før ei forståing av omgrepet innovasjon i ein utdanningskontekst vert presentert. Vidare går artikkelen inn på kva kategoriane i kvalifikasjonsrammeverket inneheld, og deretter ein diskusjon om krav, mogelegheiter og avgrensingar for innovasjon i rammeverket knytt opp mot eksisterande diskursar på feltet. Kjelder i artikkelen er valt ut på bakgrunn av søk på omgrepa kvalifikasjonsrammeverk og innovasjon, til dømes kvalifikasjonsrammeverk og innovasjon og kvalifikasjonsrammeverk og læringsutbyte. Artikkane som stod fram som aktuelle for diskusjonen, vart inkludert, samstundes som referansane i dei utvalde artikkane gav nye innsikter gjennom sine referanselister, og det trådde fram ein diskurs knytt til utfordringar kring kvalifikasjonsrammeverket i ein norsk kontekst.

## Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk

Det nasjonale kvalifikasjonsrammeverket (NKR) er eit resultat av Bologna-prosessen. Intensjonen var å etablere eit europeisk samarbeid som innebar eit systematisk arbeid for harmonisering og standardisering av utdanning knytt til gradssystem, studielengde, karakterar, økt mobilitet og kvalitetssikring på tvers av institusjonar og land (Gynnild, 2011; Karlsen, 2010). NKR vart innført i 2009 og byggjer på EUs kvalifikasjonsrammeverk, European qualification framework (EQF) (Kunnskapsdepartementet, 2009; European Centre for the Development of Vocational Training, 2008). Kunnskapsdepartementet (2009) forstår NKR som ei samla, systematisk og nivådelt skildring av formelle kvalifikasjonar som kan nåast i eit utdanningssystem. Kvalifikasjon vert forstått som eit formelt læringsutbyte på eit visst nivå som kan dokumenterast. Rammeverket skal dekkja spennet av kvalifikasjonar frå grunnskule til doktorgrad og skildrar forventade læringsutbyta ved enda utdanning på det aktuelle nivået (Gynnild, 2011).

Eit hovudmål med det nye rammeverket er å endre fokus frå utdanning, eit instruksjonsparadigme, til læring, eit læringsparadigme, altså ei dreining frå læraren sin input til

studentane sitt ouput (Barr & Tagg, 1995; Ottesen, 2011; Solbrekke & Karseth, 2016). Den tradisjonelle undervisinga der læraren leverer kunnskap til studentane, vert utfordra av synet på studentar som medprodusentar av eigne læringsprosessar med fokus på kva kunnskapar, dugleikar og talent studentane treng for å leva og arbeida. Gjennom å tydeleggjera kva overordna kunnskapar, dugleikar og generell kompetanse den enkelte kandidat sit inne med, skal rammeverket bidra til å gjera kvalifikasjonane meir forståelege for arbeidslivet og samfunnet generelt.

I arbeidet med å utvikla rammeverket vart det å skildra studentane sin sluttkompetanse i form av læringsutbyteskildringar på ulike nivå rekna som ein indikator på kvalitet i utdanninga. Tanken bak læringsutbyteskildringane var at dei skulle vera målbare kategoriar som kunne systematisera utbyte og progresjon på ulike nivå uavhengig av fagområde (Kunnskapsdepartementet, 2009). Rammeverket er eit overordna dokument, og fagspesifikke læringsutbyteskildringar må difor utarbeidast lokalt på program- og emnenivå.

Karlsen (2010) hevdar at den overordna logikken og forståinga bak kvalifikasjonsrammeverket er at kvaliteten på utdanninga einsidig kan knytast til læringsutbyte som indikator, noko som inneber eit brot på forståinga av kvalitet i eit norsk utdanningshistorisk perspektiv. Tidlegare har kvalitet vore knytt til innsatsfaktorar som mål og innhald og fysiske og menneskelege ressursar. Innføringa av kvalifikasjonsrammeverket har ikkje det same fokuset på innsatsfaktorane, men har i staden lagt meir vekt på læringsutbyteskildringar for å fanga opp den einskilde studenten sitt utbyte, noko som peikar i retning av ei individbasert forståing av kvalitet.

## Læringsutbyteskildringar

Læringsutbyteskildringane i kvalifikasjonsrammeverket er uttrykt i kunnskap, dugleikar og generell kompetanse (Karlsen, 2010; Kunnskapsdepartementet, 2009; Solbrekke & Karseth, 2016). Tredelinga stammar frå Blooms taksonomi, som har til hensikt å ordna former for kunnskap i eit logisk system. Tanken er at det er mogeleg og ynskjeleg å trekkja skilje mellom dei nemnde kategoriane. Blooms taksonomi definerer tre separate læringsdomene: eit kognitivt, eit affektivt og eit psykomotorisk (Bloom, 1956). I det kognitive tileignar studentane seg kunnskapar, innan det affektive haldningar og i det psykomotoriske fysiske dugleikar. I rammeverket er det affektive domene, haldningar, innlemma i kategorien generell kompetanse (Ottesen, 2011). I tillegg inngår evna til å handtera upårekna og komplekse utfordringar, eller handlingsvernebuing, også i denne kategorien (Gynnild, 2011). I kategorien kunnskap vert det lagt vekt på studentane si forståing av teori, fakta, omgrep, prinsipp og prosedyrar innanfor fag, fagområde og/eller yrker. Dugleikar ser på evna studentane har til å nytta seg av kunnskap til å løysa problem og oppgåver. Det er ulike typar dugleikar – kognitive, praktiske, kreative og kommunikative. Kategorien generell kunnskap har som mål å vise til korleis studentane kan nytta seg av kunnskapar og dugleikar på sjølvstendig vis i ulike situasjonar gjennom å visa evne til samarbeid, ansvarlegheit, refleksjon og kritisk tenking i studiar og yrke (Kunnskapsdepartementet, 2009).

## Innovasjon

Innovasjon i offentleg sektor kan sjåast på som ei forbetring eller fornying av tenester og organisatoriske løysingar som skapar ein meirverdi for brukarane (Godø, 2009; Voxted & Kristensen, 2011). I utdanning kan innovasjon vera ny metodologisk tilnærming,

undervisningsteknikk, instruksjonsverktøy, læringsprosess eller institusjonell struktur som gir tydeleg endring i undervisinga og læringa til studentane (Serdyukov, 2017).

Det er ulike omgrep i utdanning som tar for seg fenomenet innovasjon, til dømes pedagogisk innovasjon, som Reese (2014) og Walder (2014a) definerer som nye undervisningsformer og aktivitetar konstruert gjennom pedagogisk tenking. Den pedagogiske innovasjon har som mål å bidra til auka læring for å førebu studentane til å meistra livet, og legg vekt på at studentane skal vera aktive deltakarar i eigne læringsprosessar.

Innovasjon fylgjer gjerne av prosessar der kreativitet, eksperimentering og vilje til å ta risiko står i front, og der evne til samarbeid, kritisk tenking og problemløysing er sentralt. Ifylgje Barnett (2000) må undervisinga og læringa også leggja til rette for at studentane vert utfordra til å vera dumdristige, modige og kreative for å vera innovative og meistra å leve i det ukjente. For å verta ein profesjonell må det i tillegg til akademiske dugleikar takast omsyn til personleg utvikling, eksistens, danning og akademisk personlegdom, til dømes studentane si evne til kreativitet, dømmekraft og innovasjon (Barnett, 2017; Hammershøj, 2019), også kjent som «dugleikar for det 21. hundreår» (Trilling & Fadel, 2009).

## Krav til innovasjon i kvalifikasjonsrammeverket

Det er forventa at det vert stilt krav til innovasjon i rammeverket for å førebu studentane på framtida, og det skal vera synleg i læringsutbyteskildringane. Tabell 1 viser døme på kunnskapar, dugleikar og generell kompetanse i høvesvis EQF og NKR på master og doktorgradsnivå. Slike skildringar kan seiast å spegla ynsket om innovasjon og innovative kompetansar i undervisinga og blant studentane.

**Tabell 1.** Døme på læringsutbyte

Nivå	Kunnskap	Dugleikar	Generell kompetanse
7 (master) (Europeisk)	Highly specialised knowledge as the basis for <b>original thinking</b>	Specialised <b>problem-solving</b> skills required in research and/or <b>innovation</b> in order to develop <b>new knowledge and procedures</b>	Manage and transform work or study contexts that are <b>complex, unpredictable and require new strategic approaches.</b>
8 (Ph.d.) (Norsk)	Kan bidra til <b>utvikling av ny kunnskap, nye teorier, metoder, fortolkningar</b>	Kan drive forskning og faglig og/eller kunstnerisk <b>utviklingsarbeid</b>	Kan vurdere behovet for, ta initiativ til og drive <b>innovasjon</b>

Som vi ser av tabell 1, er det krav om innovasjon på ulike nivå. Eigenskapar som kreativitet, problemløysing og kritisk tenking er vektlagt, og det må takast omsyn til både formelle og uformelle kvalifikasjonar, og vi ser eit eksplisitt krav om å ta initiativ til eller delta i innovasjons- og utviklingsprosessar (European Centre for the Development of Vocational Training, 2008; Kunnskapsdepartementet, 2009).

I tillegg til rammeverket har det kome rapportar og tilrådingar frå EU<sup>1</sup> som presiserer tydinga av innovasjon og nytenking i lys av til dømes klimaspørsmål og teknologiske framsteg. Det vert difor presisert at studentane må tileigna seg relevante dugleikar, kunnskapar og kompetansar for å møte utfordringar som berekraftig utvikling og sosial rettferdigheit og å bygga opp motstandskraft og evne til å handtera kriser i framtida (European Commission, 2020). Det krev eigenskapar og dugleikar som kreativitet, samarbeid og kritisk tenking

1. <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1223>

for å kunna sjå løysingar og vera innovative i møte med framtida (Barnett, 2000). Samstundes tydeleggjer nye rapportar at livslang læring, yrkesretta utdanning og handlingskompetansar er viktige område som må takast omsyn til i rammeverket og i utforminga av læringsutbyteskildringar.

Resultatet av dei europeiske målsetjingane i nasjonale føringar for HU kjenner vi att i stortingsmeldingane «Et nyskapende og berekraftig Norge», «Kultur for kvalitet i høyere utdanning» og «Entreprenørskap i utdanningen». Felles for meldingane er at dei legg vekt på trongen til innovasjon og nytenking og med det eit fokus på å leggja til rette for læring som verdset forvitenskap, kunnskapshunger og skapartrong (KD, KRD, & NHD, 2009; Meld. St. 16 (2016–2017); St.meld. nr. 7 (2008–2009)).

## **Mogelegheiter og avgrensingar for innovasjon i kvalifikasjonsrammeverket**

Vert det utarbeida relevante og tydelege læringsutbyteskildringar som speglar eigenskapar knytt til kva som kan seiast å bidra til innovasjon, til dømes problemløysing, kritisk tenking og kreativitet, kan det tenkjast at kvalifikasjonsrammeverket har potensial og mogelegheit til å leva opp til etterspurnaden av innovasjon og nytenking i utdanninga. Ei målsetjing er at rammeverket gjennom læringsutbyteskildringane legg grunnlag for kommunikasjon og samarbeid med arbeidslivet. Maktar læringsutbyteskildringane å dokumentera innovative dugleikar og kompetansar, kan det skapa auka mogelegheit til å satsa på innovasjon i arbeidslivet gjennom å til dømes rekruttera studentar med eigna kunnskapar og dugleikar (Kunnskapsdepartementet, 2009; Strathdee, 2005).

Det vert diskutert om kvalifikasjonsrammeverket har bidrege til auka kvalitet, og om intensjonane vert innfridd – eller er det heller slik at målstyring, evaluering og dokumentasjon er styrande, slik at kvalitetsløftet har vorte eit kvantitetsløft, og at innovasjonen ikkje heng med på samlebandet? Diskusjonen i denne artikkelen tek utgangspunkt i tre identifiserte område i debatten om rammeverket. Det er viktig å få fram at dette ikkje naudsynt kan sjåast som isolerte område, men at arbeidet med rammeverket er samansett. Dei ulike områda er nært forbunde og verkar difor gjensidig inn på kvarandre og på mogelegheitene til innovasjon. Områda eg tar for meg i denne artikkelen, er: bruken og forståing av omgrep, ulike perspektiv på læring og marknadstankegangen si tyding for arbeidet med innovasjon.

## **Bruk og forståing av omgrep i rammeverket**

Tanken om at læringsutbyta skal utformast lokalt og på institusjonsnivå, i både studieplanar og emneplanar med kategoriane i NKR og EQF som utgangspunkt, gir mogelegheit til å leggja til rette for innovasjon. Den tildelte autonomien legg til rette for interne samarbeidsprosessar der fagtilsette får høve til å utforma innhald og former for undervising som støttar opp om tiltenkt læringsutbyte, nytenking og eit godt samarbeid med lokalt arbeidsliv. Vidare har dei fagtilsette eit fagleg og metodisk handlingsrom der dei kan leggja vekt på dugleikar og kunnskapar som fremjar innovasjon blant studentane. Dette høyrest tilsynelatande fornøytig og konstruktivt ut, men utforminga og innføringa av utbyteskildringane har likevel vist seg å by på utfordringar.

For det fyrste er bruken og forståinga av omgrepet «læringsutbyte» problematisert. Synet på kva læringsutbyte er meint å skildra, varierer, og det er utfordrande å definera universelle læringsutbyte som skal tena til dels motstridande formål (Solbrekke & Karseth, 2016). Gynnild (2020) hevdar at studieprogramma ikkje evna å fylgja strukturen i

kvalifikasjonsrammeverket grunna språklege tolkingsproblem og utilstrekkeleg omgrepsrepertoar for ei presis utforming av læringsutbyteskildringane. Det er utfordringar i omsetjinga av omgrepa, som ofte er henta frå engelsk, og spesielt er det forvirring kring bruken av læringsmål, læringsutbyte og læringsresultat (Gynnild, 2011). Læringsutbyte vert brukt om det som studentane skal læra i løpet av studiane, og dekkjer både læringsmål for utdanninga og læringsresultata som vert oppnådd. Men dette er ikkje konsekvent. Forvirring og inkonsistent bruk av omgrep kan verka inn på tydeleggjering av satsinga på innovasjon, og det melder seg spørsmål om innovasjon er eit læringsutbyte, eit læringsmål eller eit resultat av undervisinga (Gynnild, 2011).

## Utgangspunktet for læringsutbyteskildringane

Havnes og Prøitz (2016) viser til to ulike perspektiv som har hatt tyding for og lagt grunnlag for forståinga av kva eit læringsutbyte er og skal måla, og det er Gagnè og Eisner. Gagnè vart rekna som ein behaviorist, var opptatt av eit instruksjonsdesign og la vekt på presise og definerte skildringar av utbyte, noko som krev tydelege rammer for læringsprosessen. Eisner var meir opptatt av kva studentane enda opp med av læring, tiltenkt eller ei, gjennom ulike former for deltaking i læringsprosessen. Ifylgje Eisner er det òg utfordrande å definera læringsutbyte på førehand (Havnes & Prøitz, 2016). Læring kan klassifiserast i tre kategoriar, behavioristisk, kognitiv og sosiokulturell (Greeno et al., 1996). Kategoriane legg ulike føringar på undervising og evaluering, og kva perspektiv ein legg til grunn, har verknad på utforminga av læringsutbyteskildringane. Ei behavioristisk tilnærming legg vekt på kvantitative målingar på kunnskapar og dugleikar. Tek ein utgangspunkt i ei kognitiv tilnærming, vert det lagt vekt på at læring er komplekst, og at tileigning av kunnskap kan gå føre seg på fleire måtar, og det inneber at studentane er meir aktive i eigen læringsprosess.

Dei som støttar seg til ei sosiokulturell tilnærming til læring, er opptatt av at læring skjer i sosiale kontekstar, og når det viser seg at samarbeid kan ha positiv verknad på innovasjon (Ansell & Torfing, 2014; Darsø, 2019), kan læringsutbyteskildringar utforma frå eit sosiokulturelt perspektiv støtta opp om målet om å utdanna innovative, kreative og sosiale studentar.

Har derimot rammeverket eit fokus på målstyring av studentane sitt individuelle læringsutbyte, står det i fare for ei forståing av kvalitet tufta på enkeltindividet. Ottesen (2011) minner oss i så måte på at læring òg er ein sosial prosess der den sosiale konteksten har tyding for læringa. Då er studentaktive læringsformer som inneber at studentane må arbeida med tileigning av kunnskap individuelt og i gruppe, til dømes dømepoppgåver, prosjektarbeid og problembasert læring, høvelege verkøy for å bidra til studentane sitt læringsutbyte. Ei aktiv og sosial tilnærming til læring kan òg verka fremjande på innovasjon (Darsø, 2019), og ifylgje Walder (2014b) er sosiale prosessar særleg vektlagt som ein viktig faktor for pedagogisk innovasjon. I tillegg er personleg vekst og danning viktige faktorar for pedagogisk innovasjon, både for å delta i prosessen og som eit personleg utbyte (Stalheim, 2020). Vidare er generiske dugleikar og «taus kunnskap», som sosiale og emosjonelle eigenskapar, kritisk tenking og kjennskap til kulturen og normene i profesjonen, verdfulle eigenskapar når det kjem til innovasjon (Stalheim, 2020; Strathdee, 2005). Sidan taus kunnskap, i tillegg til standardisert kunnskapsutbyte, er ein viktig faktor for at arbeidslivet skal få tilgang til kompetent arbeidskraft med evne til å innovera (Strathdee, 2005), vil eit auka fokus på og samarbeid med praksis og arbeidsliv i utforminga av læringsutbyta vera formålstenleg (Solbrekke & Karseth, 2016). Om vi identifiserer læring på arbeidsplassen som utforsking og innovativ læring, inneber det ny åtferd og kunnskap som kan endra interaksjon, relasjonar og

kunnskap blant studentane og organisasjonane og bidra til prosess- eller organisasjonsinn-ovasjon (Darsø & Høystrup, 2012).

Om rammeverket, trass i intensjonane om eit læringsparadigme, vert prega av eit mål-middel-rasjonale og nytteprega teknisk rasjonalitet der trua på at læringsutbyte kan splittast opp og skildrast i målbare einingar i tråd med ei behavioristisk tilnærming til læring, kan det potensielt verka som ei avgrensing på utvikling av og merksemd på generiske dugleikar og haldningar (Gynnild, 2011; Karlsen, 2010). Strathdee (2005) hevdar nemleg at taus kunnskap er kritisk for innovasjon fordi det inneber oppdagingar og ny kunnskap gjennom til dømes å handla på intuisjon. For at studentane i framtida skal bidra til innovasjon, er det ein føresetnad at dei har relevant kompetanse og taus kunnskap for å kunne omsetja, kopla og praktisera det spesifikke definerte kunnskapsutbyte i møte med utfordringar i arbeidslivet (Strathdee, 2005). Ei mål-middel-rasjonal tilnærming til utforming av læringsutbyte vil difor truleg verke inn på moglegheitene for innovasjon.

I læringsprosessar oppstår det ofte utilsikta og uventa læringsresultat uavhengig av utforminga av læringsutbyteskildringane (Gynnild, 2011; Solbrekke & Karseth, 2016). Poenget er difor at rammeverket, i tillegg til å tydeleggjera tilsikta læringsmål, ikkje må avgrensa eller undertrykkja moglegheitene for individuell, personleg vekst i samhandling med andre studentar og omgjevnadane utanfor institusjonen, som er sentralt for å leggja til rette for kreativitet og innovasjon. På bakgrunn av dette kan vi slå fast at ei instrumentell og reduksjonistisk forståing og tolking av rammeverket ikkje harmonerer med synet på læring som ein kontinuerleg og samansett prosess som ofte er utfordrande å avgrensa i tid. Når store delar av vurderingspraksisen i HU i tillegg er prega av ei kvantitativ tilnærming der det vert nytta indikatorar for måling av resultat gjennom karakterar og gjennomstrøyming, set det ein dempar på studentane sine moglegheiter for å eksperimentera undervegs (Aamodt et al., 2007). Faren vert med det at studentane handlar i tråd med kva som vert målt, eller det kjente uttrykket «teach for the test» (Stalheim, 2020).

Perspektiva våre på læring har dermed mykje å seia for innovasjon, og faren er at det er dei kortsiktige og lett målbare resultatane som vert fanga opp og utsiktene for pedagogisk innovasjon og utviklingsarbeid undergrave (Karlsen, 2010). Samstundes viser det seg at det er utfordrande å trekkja eit absolutt skilje mellom kunnskapar og dugleikar, i og med at dugleikane som vert skildra, delvis er av teoretisk eller kognitiv art og dermed kanskje like gjerne kunne vore kategorisert under kunnskapar. Dette speglar verknaden av ulike syn på læring og viser at innovasjonsprosessar er samansette og inneber meir enn berre oppstykkka kunnskapskompetansar.

## Marknadstankegangen sitt inntog

Delar av diskusjonen kring NKR dreiar seg om i kva grad innføringa og bruken er styrt av policy, marknadstankegang og samlebandsideologi. Havnes og Prøitz (2016) viser til ulike tendensar i utforminga av lokale kvalifikasjonsrammeverk. Fleire er drive og styrt av policy og ber dermed preg av eit instrumentelt design med førehandsdefinerte, tydelege og presise læringsutbyteskildringar som lar seg vurdere, måla og samanlikna. Skal HU bidra til innovasjon og med det leggja vekt på personleg utvikling og at læringsprosessar er samansette, vert det ei utfordring om rammeverket i stor grad er styrt av policy og eit lukka og førehandsdefinert syn på læringsutbyte. Barnett kritiserte endåtil utdanningssystemet for å ha redusert studentane til forbrukarar, og ynskte eit skifte i fokus frå kunnskap til eksistens og meinte at HU ikkje må verta passiv og nølande, men stilla seg kritisk og aktiv til utvikling av kunnskap i ein samfunnskontekst (Bengtsen, 2018).

Innføring av NKR er eit nasjonalt verkemiddel med føringar på kva kvalitet er for noko, og har karakteristiske element henta frå marknadsorienterte reformer med fokus på auka effektivitet, målstyring og konkurransevne, og er mykje styrt ovanfrå og ned. Ein underliggjande hypotese er at innføring av marknadsorienterte mekanismar vil produsera meir effektive organisasjonar og betre utbyte av undervisinga. Som eg har vore inne på, kan det diskuteras om eit slikt marknadssyn på undervising går glipp av sider ved læringsprosessar som ikkje lar seg måla og vurderast (Skodvin et al., 2012), og dermed faktorar som kjenneteiknar eit innovativt klima. Sjølv om NKR som ein del av kvalitetsreforma tilsynelatande ser ut til å skapa rom for autonomi og mogelegheiter for innovasjon, hevda Karlsen (2010) at ho skjuler seg under påskotet av å vera ein kvalitetsreform, og at ho heller ser ut til å leggja til rette for og forsterka ein «akademisk kapitalisme» der marknadstankegangen skuggar for eit heilskapleg og pedagogisk arbeid med utdanning og læring.

For å bidra til innovasjon og utvikling er HU avhengig av dei tilsette sin innsats i lokalt arbeid med endringsarbeid og utforming av kvalifikasjonsrammeverket, men styring ovanfrå og politisk initierte rammeverk kan føra til stillstand og handlingslamma tilsette (Stensaker, 2008). HU må difor leggja til rette for konstruktive, kreative og autonome prosessar lokalt som skapar eigarskap til og motivasjon for arbeidet med endringsarbeid (Solbrekke & Karseth, 2016; Stensaker, 2008). Slike prosessar er faktorar som utmerkar seg i arbeidet med å fremja eit innovativt klima der kreative undervisningsdesign kan bidra til utforming av læringsutbyte som får fram ulike sider ved læringsprosessen. For å fremja kreativitet kan læringsutbyta til dømes innehalda mål om tverrfaglege prosjekt der studentane får høve til å utforska nye og ukjente problemstillingar utanfor den ordinære opplæringsssituasjonen (Kyrkjebø et al., 2020). Å arbeida i team med andre (ukjente) studentar kan fasilitera for kreative prosessar der nye problem vert definert og ny kunnskap utvikla for å løysa dei med innovasjon som mogeleg resultat (Darsø & Høystrup, 2012).

Å utvikla og nytta seg av relevante læringsaktiviteter og vurderingsformer for å støtta opp om læringsutbyteskildringane retta mot innovasjon krev derimot god organisering (Kyrkjebø et al., 2020). For å få til dette er det viktig at HU utfordrar den tradisjonelle forelesinga og legg til rette for kreative, interaktive og studentsentrerte læringsprosessar med auka fokus på ei utdanning tufta på praksis som viktige element i utviklinga av kvalifikasjonsrammeverket (Darsø, 2019; Halvorsen et al., 2018; Karseth & Solbrekke, 2016; Solbrekke, 2008).

For å hindra ei instrumentalistisk og oppstykkta utforming av rammeverket, som er eit potensielt hinder for innovasjon, må implementeringa av læringsutbyteskildringane tolkast og omsetjast lokalt og vera prega av ei kreativ implementering av politiske føringar, slik at ikkje læringsmåla vert ei form for kosmetisk øving (Gynnild, 2011; Solbrekke & Karseth, 2016; Stensaker, 2008) eller dominert av «papegøyespråk» der tomme fraser vert gjenteke og gjenteke (Engelsen, 2008). Kosmetiske løft og papegøyespråk eignar seg truleg i liten grad til å utvikla studentane som heile menneske, ei heller mogelegheitene til innovasjon.

## Avslutning

Utgangspunktet for artikkelen var å sjå nærare på krav, mogelegheiter og avgrensingar for innovasjon i kvalifikasjonsrammeverket for HU. Trass i krav til og mogelegheiter for innovasjon ser det ut til at avgrensingane skapar grobotn for utfordringar kring den innovative utviklinga. Dette speglar seg i rapportar der innovasjon er eit tilbakevendande fokus, noko som kan tyda på at intensjonen om og handlingsrommet for innovasjon ikkje er oppfylt og utnytta i stor nok grad.



Mykje av debatten kring kvalifikasjonsrammeverket dreiar seg om korleis læringsutbyte vert målt. Men for å fremja innovasjon bør HU ta omsyn til korleis eit godt læringsutbyte vert skapt, og korleis utdanninga kan utvikla studentane sine dugleikar på område utanfor sjølve faget, altså generiske, som samarbeid, refleksjon, kritisk tenking og kreativitet. Eit godt samarbeid mellom arbeidsliv og utdanning og at det vert lagt til rette for nettverksbygging og ulike former for praksis, slik at det innovative læringsutbyte til studentane ikkje vert verande ein uformell kompetanse, usynleg for komande arbeidsgjevarar, er viktige faktorar for å skapa innovasjon (Meld. St. 16 (2020–2021)).

På bakgrunn av utfordringane med rammeverket tar fleire til orde for ei reorientering i HU sitt syn på korleis ein forstår og utformar læringsutbytte. Det bør utformast balanserte læringsutbytteskildringar som tek vare på meir enn det målbare kunnskapsområdet, og det må takast omsyn til korleis utbyta vert formulert, og korleis høvesvis kunnskapar, dugleikar, haldningar og forståing er integrert i formuleringane. Vidare kan det vera føremålstenleg å inkludera alternativ eller supplement til dei tradisjonelle kategoriane i rammeverket, til dømes deltaking i prosjekt, arbeidsliv, FOU og liknande. Slike mål vil ikkje naudsynt seia noko om oppnådd kompetanse, men kan bidra til å utvikla haldningar og dugleikar som er høvelege for å skapa innovasjon.

Utfordringane vitnar om at så lenge det kjem nye målsetjingar om innovasjon samstundes som fokuset på kvantitativ målstyring og teljekantar heng over den akademiske høgborga, kan det vera utfordrande å oppnå intensjonane om ei berekraftig og samfunnsrelatert utdanning. Dette kan tolkast som ein diskrepans mellom intensjonane i offentlege dokument og krava om rapportering og oppfylging av meir instrumentelle og økonomiske insentiv i HU. Ei policystyrt tilnærming til utforming av læringsutbytte står dermed i fare for å fremja strategisk og instrumentell etterleving i staden for kritisk, analytisk tenking, som er kjenneteikn på eigenskapar for innovasjon. Slike konflikhtar kan hindra sektoren i å tenkja nytt og innovativt. Tilsette i HU må difor ikkje gi opp kampen mot akademisk kapitalisme, samlebandsideologi og stilleiande finna seg i stadig nye politiske incentiv utan å heva røysta si, men syrgja for at pedagogiske diskusjonar og tenking kring kvalitet og synet på læring i sektoren får ein naturleg plass i innføring og utvikling av nye reformer. Dette kan føra til mindre papegøyespråk og kosmetikk, bidra til meir pedagogisk forankra innhald i rammeverket og betra mogelegheitene for kreativitet, eksperimentering og innovasjon og sikra sigeren over samlebandsideologien.

## Referansar

- Ansell, C. & Torfing, J. (2014). Collaboration and design: new tools for public innovation. I C. Ansell & J. Torfing (Red.), *Public innovation through collaboration and design* (s. 19–36). Routledge. <https://doi.org/hcdj>
- Barnett, R. (1997). *Higher Education: A Critical Business*. McGraw-Hill Education.
- Barnett, R. (2000). *Realizing the university in an age of supercomplexity*. Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Barnett, R. (2017). Constructing the university: Towards a social philosophy of higher education. *Educational Philosophy and Theory*, 49(1), 78–88. <https://doi.org/ff6h>
- Barr, R. B. & Tagg, J. (1995). From Teaching to Learning: a New Paradigm for Undergraduate Education. *Change*, 27(6), 12–25. <https://doi.org/gdvm4m>
- Bates, T. (2010). New Challenges for Universities: Why They Must Change. I U. D. Ehlers & D. Schneckenberg (Red.), *Changing Cultures in Higher Education: Moving Ahead to Future Learning* (s. 15–25). Springer. <https://doi.org/bc4b4f>

- Bengtsen, S. S. (2018). Supercomplexity and the university: Ronald Barnett and the social philosophy of Higher Education. *Higher Education Quarterly*, 72(1), 65–74. <https://doi.org/hb9d>
- Bloom, B. S. (Red.). (1956). *Taxonomy of educational objectives, The classification of educational goals, Handbook I: Cognitive domain*. Longmans.
- Christensen, T. (2011). University governance reforms: potential problems of more autonomy? *The International Journal of Higher Education Research*, 62(4), 503–517. <https://doi.org/fvtpx5>
- Darsø, L. (2019). *Innovationspædagogik: kunsten at fremelske innovationskompetence*. Samfundslitteratur.
- Darsø, L. & Høytrup, S. (2012). Developing a Framework for Innovation and Learning in the Workplace. I H. Melkas & V. Harmaakorpi (Red.), *Practice-based innovation: Insights, applications and policy implications* (s. 135–154). Springer. <https://doi.org/djmzhq>
- Engelsen, B. U. (2008). Kunnskapsløftet, Sentrale Styringssignaler og Lokale Strategidokumenter (Rapport nr.1). Pedagogisk Forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo. <https://L2W.no/imj>
- European Centre for the Development of Vocational Training. (2008). *European qualification framework*. <https://L2W.no/xody>
- European Commission (2020). *European skills agenda for sustainable competitiveness, social fairness and resilience*. <https://L2W.no/o21b>
- Godø, H. (2009). Innovasjon i offentlig sektor. *Utfordringer og muligheter* [Problemnotat]. Nifu Step.
- Greeno, J. G., Collins, A. M. & Resnick, L. B. (1996). Cognition and learning. I D. C. Berliner & R. C. Calfee (Red.), *Handbook of educational psychology* (s.15–46). Prentice Hall International.
- Gynnild, V. (2011). Kvalifikasjonsrammeverket: Begreper, modeller og teoriarbeid. *Uniped*, 34(2), 18–32. <https://doi.org/hb9f>
- Gynnild, V. (2020). Læringsutbyttebeskrivelse som profesjonell utfordring: En metastudie. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 104(01), 59–71. <https://doi.org/hb9g>
- Halvorsen, L. R., Løkke, J. A. & Granmo, S. (2018). Studentaktiv forskning som virkemiddel for å utdanne profesjonsutøvere som også kan atferdsanalyse. *Norsk tidsskrift for atferdsanalyse*, 45(2), 87–100.
- Hammershøj, L. G. (2019). The perfect storm scenario for the university: Diagnosing converging tendencies in higher education. *Futures*, 111, 159–167. <https://doi.org/hb9h>
- 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/f8279n>
- Karlsen, G. E. (2010). Kvalifikasjonsrammeverk – virkemiddel for kvalitet eller ensretting? *Uniped*, 33(3), 5–17.
- Karseth, B. & Solbrekke, T. D. (2016). Curriculum trends in European higher education: The pursuit of the Humboldtian University Ideas. I S. Slaughter & J.T. Barrett (Red.), *Higher education, stratification, and workforce development* (s. 215–233). Springer. <https://doi.org/hb9c>
- Kirschner, P. A. (2001). Using integrated electronic environments for collaborative teaching/learning. *Learning and Instruction*, 10(1), 1–9. <https://doi.org/cq45dk>
- Kivunja, C. (2014). Do You Want Your Students to Be Job-Ready with 21st Century Skills? Change Pedagogies: A Pedagogical Paradigm Shift from Vygotskyian Social Constructivism to Critical Thinking, Problem Solving and Siemens' Digital Connectivism. *International Journal of Higher Education*, 3(3), 81–91. <https://doi.org/ggk83z>
- Kunnskapsdepartementet, Kommunal- og Regionaldepartementet, Nærings- og handelsdepartementet. (2009). *Entreprenørskap i utdanningen – fra grunnskole til høyere utdanning 2009–2014* [Handlingsplan]. <https://L2W.no/mog2>
- Kunnskapsdepartementet. (2009). Kvalifikasjonsrammeverket for høyere utdanning. <https://L2W.no/u4wz>
- Kyrkjebø, D., Sande, J. & Husabø, E. S. (2020). Tverrfagleg innovasjonscamp for ingeniør- og sjukepleiestudentar (HVL - Rapport;1). Høgskulen på Vestlandet. <https://L2W.no/udjp>
- Maassen, P., Nerland, M., Pinheiro, R., Stensaker, B., Vabø, A., Vukasović, M. (2012) Change Dynamics and Higher Education Reforms. I M. Vukasović, P. Maassen, M. Nerland, B. Stensaker,

- R. Pinheiro, A. Vabø (Red.), *Effects of Higher Education Reforms: Change Dynamics* (s.1–17). SensePublishers. <https://doi.org/hgjs>
- Meld. St. 16 (2016–2017). *Kultur for kvalitet i høyere utdanning*. Kunnskapsdepartementet. <https://L2W.no/fc9s>
- Meld. St. 16 (2020–2021). *Utdanning for omstilling — Økt arbeidslivsrelevans i høyere utdanning*. Kunnskapsdepartementet. <https://L2W.no/bmmz>
- Organisation For Economic, C.-O. & Development. (2014). *Measuring Innovation in Education: A New Perspective* (Vol. 20). OECD Publishing. <https://L2W.no/4zbw>
- Ottesen, G. (2011). Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk – riktig intensjon, men feil virkemiddel. *Uniped*, 34(4), 34–47. <https://doi.org/hb9k>
- Reese, M. J. (2014). *Changing Course: The Influence of Social Position and Social Networks On College Faculty's Adoption of Educational Innovations* [Doktorgradsavhandling, Johns Hopkins University].
- Serdjukov, P. (2017). Innovation in education: what works, what doesn't, and what to do about it? *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*, 10(1), 4–33. <https://doi.org/gfr986>
- Skodvin, A., Handal, G., Lycke, K. H. & Solbrekke, T. D. (2012). Føyelige eller ubøvelige? Universitetspedagogers rolle i implementering av nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk. *Uniped*, 35(02), 18–31. <https://doi.org/hb9m>
- Solbrekke, T. D. (2008). Educating for professional responsibility – a normative dimension of higher education. *Utbildning & Demokrati: tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 17(2), 73–96. <https://doi.org/hb9n>
- Solbrekke, T. D. & Karseth, B. (2016). Kvalifikasjonsrammeverk og læringsutbytte: Til besvær eller nytte? I H. I. Strømsø, K. H. Lycke & P. Lauvås (Red.), *Når læring er det viktigste: Undervisning i høyere utdanning* (s. 57–82). Cappelen Damm.
- Stalheim, O. R. (2020). Developing professional knowledge through innovation in higher education. *Higher Education, Skills and Work-Based Learning*, 11(1), 111–124. <https://doi.org/hghz>
- Stensaker, B. (2008). Endringsarbeid i høyere utdanning: nye konfliktlinjer og nye muligheter. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 92(6), 417–427. <https://doi.org/hb9p>
- St.meld. nr. 7 (2008–2009). *Et nyskapende og berekraftig Norge*. Nærings- og handelsdepartementet. <https://L2W.no/mixt>
- Strathdee, R. (2005). Globalization, innovation, and the declining significance of qualifications led social and economic change. *Journal of Education Policy*, 20(4), 437–456. <https://doi.org/ctddcw>
- Tierney, W. G. & Lanford, M. (2016). Conceptualizing innovation in higher education. I M. B. Paulsen (Red.), *Higher education: Handbook of theory and research* (s. 1–40). Springer. <https://doi.org/hcdk>
- Trilling, B. & Fadel, C. (2009). *21st Century Skills Learning for Life in Our Times*. Jossey Bass Ltd.
- Vincent-Lancrin, S., Urgel, J., Kar, S. & Jacotin, G. (2019). *Measuring Innovation in Education 2019: What has changed in the classroom?* OECD Publishing. <https://doi.org/dg2f65>
- Voxted, S. & Kristensen, C. J. (2011). *Innovation og entreprenørskab*. Hans Reitzels forlag.
- Walder, A. M. (2014a). The concept of pedagogical innovation in higher education. *Education Journal*, 3(3), 195–202.
- Walder, A. M. (2014b). Pedagogical innovation: Between social reality and technology. *British Journal of Arts and Social Sciences*, 18(II), 59–79.
- Aamodt, P. O., Prøitz, T. S., Hovdhaugen, E. & Stensaker, B. (2007). Læringsutbytte i høyere utdanning: En drøfting av definisjoner, utviklingstrekk og måleproblemer (NIFU-rapport 2007:40). NIFU. <https://L2W.no/r2yo>