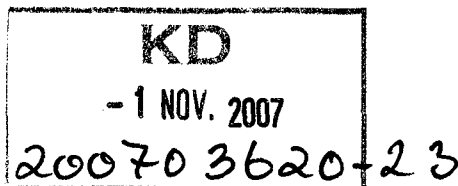




Kunnskapsdepartementet
Postboks 8119 Dep
0032 OSLO



Deres ref.: 200600678

Vår ref.: 200600546-10/HSK/300

Dato: 26.10.2007

FORSLAG TIL NASJONALT KVALIFIKASJONSRAMMEVERK FOR HØYERE UTDANNING - HØRINGSSVAR FRA UNIVERSITETET I TROMSØ

Vi viser til brev fra Kunnskapsdepartementet datert 10.07.2007 hvor Universitetet i Tromsø (UiT) inviteres til å gi innspill til forslag til nasjonalt rammeverk for kvalifikasjoner i høyere utdanning.

Generelle kommentarer

UiT ser med stor interesse på arbeidet med å kvalitetssikre høyere utdanning i Norge, og anser forslaget til nasjonalt rammeverk for kvalifikasjoner som et viktig ledd i dette. Det er positivt med en harmonisering av begrepsapparatet ved bruk av felles "deskriptorer" på de tre ulike gradsnivåene innen høyere utdanning.

UiT slutter seg til arbeidsgruppens forslag om å erstatte "holdninger" med "generell kompetanse" som kategori for læringsmål i NOKUTs forskrifter om standarder og kriterier for akkrediteringer.

UiT er også enig i forslaget om at nivådeskriptorene skal uttrykke "generelt forventet læringsutbytte/-resultat" hos alle som har gjennomført utdanningen, snarere enn minstekrav eller gjennomsnitt, og at det er karakterskalaen som skal uttrykke den enkelte students grad av mestring. Det at deskriptorene angir terskelverdier innebærer mindre risiko for misforståelser. Det er problematisk å bruke gjennomsnittsverdier, hvis man ikke kjenner intervallene eller ytterpunktene. Hvis et kvalifikasjonsrammeverk er ment som et verktøy blant annet for å gjøre utdanningssystemene mer forståelige og øke mobiliteten innenfor og mellom land, er det problematisk at ulike land velger ulike verdier for sine kvalifikasjonsrammeverk. I land der deskriptorene angir gjennomsnittsverdier, vil det være stor usikkerhet om hva som er intervallene eller ytterpunktene, og man må her si eksplisitt hva som er terskelverdiene.

Det er et mangfold og en bredde av fag innen høyere utdanning i Norge. Det er derfor viktig at de felles nasjonale deskriptorene tar høyde for dette, slik at de fagspesifikke deskriptorene har mulighet til å være tilpasset det aktuelle faget. Dette er ikke uproblematisk. Det er heller ikke uproblematisk å kategorisere læringsutbytte for enkelte fag. For en del profesjonsutdanninger, som for eksempel innen medisin- og helsefag, har man lang erfaring med nasjonale fagplaner som beskriver konkrete ferdigheter kandidater skal ha ved endt utdanning. For ordinære bachelor- og mastergradsutdanninger ved universitetene har vektleggingen i studieplanene hovedsakelig dreid seg om innsatsfaktorer og mål for undervisning, snarere enn kompetanse og

UNIVERSITETSDIREKTØREN

Forsknings- og studieavdelinga

Universitetet i Tromsø, No-9037 Tromsø, tlf 77 64 40 00, e-post postmottak@uit.no, <http://uit.no>
seksjonsleder Hege Skarsfjord, tlf 77 64 49 62, faks 77 64 49 00, e-post hege.skarsfjord@adm.uit.no

kvalifikasjon etter gradsoppgåelse. Det er derfor positivt med en beskrivelse av dette, både for studentene, fagmiljøene, for utviklingen av gode utdanningstilbud og for arbeidsgivere.

Når det gjelder de tradisjonelle disiplinene – tidligere kalt de frie fagstudier – er det ofte stor grad av valgfrihet når det gjelder oppbygging av graden. Det kan dermed være vanskelig å beskrive læringsutbyttet. Dersom dette skal gjennomføres etter hensikten, vil det således kanskje bli nødvendig å gjøre om/strengere strukturere studieprogram med stor grad av valgfrihet. Vi stiller også spørsmål ved om det i deskriptorene bør gjøres et skille mellom disiplinære og erfaringsbaserte mastergradsutdanninger, samt mellom mastergradsutdanninger med ulikt omfang (60, 90 og 120 stp).

UiT slutter seg til arbeidsgruppens generelle vurdering om at det er mer hensiktsmessig å basere kvalifikasjonsrammeverk på forventet læringsresultat enn på innholdsbeskrivelser og innsatsfaktorer, blant annet for å lette studentmobilitet mellom land innenfor EHEA. I den forbindelse har imidlertid Institutt for pedagogikk og lærerutdanning (IPLU) ved UiT bemerket at det norske ordet "læringsutbytte" som brukes gjennomgående i arbeidsgruppens forslag ikke nødvendigvis er den beste oversettelsen av det engelske "learning outcome". Ved å benytte ordet "utbytte", som har instrumentelle/kommersielle overtoner og bringer med seg assosiasjoner til "innsats" (utbytte av innsats), flytter nissen med på lasset. IPLU hevder på denne bakgrunn at ordet "læringsresultat" bedre ivaretar intensjonen bak forslaget til kvalifikasjonsrammeverk.

Praktisk-pedagogisk utdanning (PPU) er en ettårig utdanning etter endt bachelor- eller mastergradsutdanning. Denne utdanningen, som gir adjunkt/lektorkompetanse bør også inn i kvalifikasjonsrammeverket.

I forbindelse forslagene til deskriptorene i de forskjellige syklusene mener universitetet det er selvsagt at alle studieprogrammer i "syklus 1" bør inneholde et emne som gir trening i å skrive en resonnerende tekst.

EQF versus Bologna (Dublin)-deskriptorer

UiT innser viktigheten av at kvalifikasjonsrammeverket skal egne seg for å vurdere realkompetanse ervervet utenfor det formelle utdanningssystemet. Vi antar at når arbeidsgruppen baserer seg på EQF i utarbeidelsen av sitt forslag til nasjonalt rammeverk, er det fordi EQF er utviklet med en begrunnelse om å ivareta livslang læring, og at det derfor må forventes å understøtte realkompetansevurderinger på en bedre måte en Dublin-deskriptorene. Arbeidsgruppen nevner også som begrunnelse for å velge EQF som mønster, at det allerede er på trappene et arbeid med å anvende EQF i et kvalifikasjonsrammeverk for fag- og yrkesopplæringen i Norge. Gruppen angir videre som begrunnelse for å basere seg på EQF at det er viktig at kvalifikasjonsrammeverkene for ulike nivåer i utdanningssystemet er kompatible (s. 23). Men den nevner på et annet sted i sin utredning at EQF og Dublin-deskriptorene faktisk er kompatible. Dette svekker kompatibilitetsargumentet om å foretrekke EQF framfor Dublin-deskriptorene i kvalifikasjonsrammeverket for høyere utdanning.

UiT mener det er gode argumenter for å foretrekke Bologna (Dublin)- deskriptorene som mønster for det norske kvalifikasjonsrammeverket i høyere utdanning, framfor EQF. Det mest tungtveiende faglige argumentet mot EQFs kategoriskille mellom kunnskap, ferdigheter og generell kompetanse som parallelle dimensjoner i beskrivelsen av læringsresultat, er at kunnskap, ferdigheter og kompetanse ikke er gjensidig utelukkende kategorier. Generell kompetanse både forutsetter og innbefatter kunnskaper og ferdigheter. Ferdigheter innbefatter kunnskap, og kompetanse innbefatter kunnskap og ferdigheter.

UiT innser imidlertid at det analytisk er mulig å skille mellom kunnskap, ferdigheter og generell kompetanse. Men hvis et rammeverk som anvender dette analytiske skillet skal bli godt, må kunnskap, ferdigheter og generell kompetanse ses i sammenheng slik at de kunnskaper og ferdigheter som forutsettes/innbefattes av den generelle kompetansen inngår som deskriptorer for samme nivå.

Vurdering av arbeidsgruppens forslag til kvalifikasjonsrammeverk

Gitt at Norge velger å basere seg på EQF og dets analytiske skille mellom kunnskap, ferdighet og generell kompetanse, bør det norske rammeverket bestrebe seg på å være *konsekvent* i sin anvendelse av dette skillet. Dette kan være vanskelig, ettersom dimensjonene henger så nøye sammen/bygger på hverandre, slik vi har påpekt ovenfor. Vi tror kanskje det kan være en vei å gå i å utforme et konsekvent kvalifikasjonsrammeverk å ta utgangspunkt i generelle kompetanser og reflektere over hvilke kunnskaper og ferdigheter disse forutsetter.

Med utgangspunkt i arbeidsgruppens forslag vil vi vise til noen eksempler på det vi mener er uriktig plassering av deskriptorer under dimensjonene kunnskap, ferdigheter og generell kompetanse. Vi vil også eksemplifisere vår påstand om at den generelle kompetansens dimensjoner, autonomi og evne til å ta ansvar, etter vår oppfatning ikke framgår tydelig nok i kompetansedeskriptorene.

Vi har begrenset eksemplene på inkonsistent klassifisering av deskriptorer og utydelige kompetansedeskriptorer til første syklus.

Det første eksemplet gjelder klassifisering av generell kompetanse som kunnskap. Deskriptoren "kunne holde seg oppdatert om sentral kunnskap innfor fagområdet" er i arbeidsgruppens forslag kategorisert som en *kunnskapsdeskriptor*, mens den kanskje heller burde vært oppfattet som en *generell kompetanse* (evne til selvstendig/autonom innhenting av kunnskap/læring). Som generell kompetanse kunne den vært formulert som evne til autonom kunnskaps-tilegnelse/læring og engasjement i/ansvar for fagets/yrkets utvikling. Denne kompetansen forutsetter selvfølgelig, som vi har påpekt, både *kunnskaper* (om bibliotektenester, publiseringskanaler etc, samt kunnskap om faget) og *ferdigheter* (IKT etc).

Et annet eksempel gjelder klassifiseringen av deskriptoren "kunne søke, behandle og vurdere informasjon kritisk". Denne er klassifisert som en *ferdighet* i arbeidsgruppens forslag til rammeverk. For det første synes vi ikke adjektivet "kritisk" hører så naturlig sammen med "å kunne søke etter og behandle informasjon" som det hører sammen med "vurdering". Å foreta en kritisk vurdering mener vi innebærer utøvelse av godt skjønn, og dette mener vi er en generell kompetanse, som forutsetter ferdigheter i å søke etter og behandle informasjon. Denne deskriptoren er et eksempel på at en kompetanse er slått sammen med ferdigheter som er en forutsetning for å utøve kompetansen. Det bryter med intensjonen bak rammeverket som går ut på å skille mellom ferdigheter og kompetanser.

Arbeidsgruppens forslag til deskriptorer for generell kompetanse i første syklus, er stikkordmessig:

"utføre prosjektbasert arbeid, planlegge og gjennomføre arbeid over tid, videreutvikle egne kunnskaper og ferdigheter, arbeide selvstendig og i gruppe, formidle skriftlig og muntlig, kommunisere, utveksle synspunkter og erfaringer."

Sammensetningen av disse kompetansedeskriptorene bryter, slik vi ser det, med elementær logisk tenkning. Kompetansene fremstilles som sideordnede, men er, slik vi oppfatter dem, til dels overlappende og tilhører ulike abstraksjonsnivå. Å kommunisere, utveksle synspunkter og

formidle skriftlig og muntlig er ikke sideordnede kategorier. Evnen til å kommunisere må oppfattes som overordnet, mens evnen til muntlig og skriftlig kommunikasjon er underkategorier. Evnen til henholdsvis å formidle og utveksle synspunkter kan dreie seg om både muntlige og skriftlige ferdigheter. Vi mener at formuleringen av generelle kompetanser bør være mer stringent.

UiT ser behovet for å knytte den generelle kompetansen i et rammeverk til mer spesifikke virksomheter slik det er gjort i arbeidsgruppens forslag. Vi går ut fra at den generelle kompetansen "kunne planlegge og gjennomføre arbeidsoppgaver som trekker seg over tid" er ment å uttrykke kompetansedimensjonen "autonomi", kanskje også "evne til å ta ansvar" (EQF). Men vi synes at den generelle kompetansene blir utydelige i de spesifiseringene som er foreslått. Dette er uheldig, ettersom det enkelte lærested og den enkelte faglærer vil kunne konkretisere og spesifisere generelle kompetanser på egenhånd, ut i fra egen kontekst, hvis de grunnleggende dimensjonene i den generelle kompetansen kommer tydeligere fram.

Når vi sammenligner Dublin-deskriptorene med arbeidsgruppens forslag ser vi at de fleste av de *generelle kompetansene* i Dublin-deskriptorene¹, er kategorisert som *ferdigheter* i forslaget til norsk rammeverk. Også EQFs kompetansedimensjoner, autonomi og evne til å ta ansvar,² inngår i arbeidsgruppens forslag til *ferdighetsdeskriptorer*. For å trekke fram ett eksempel på denne forskyvningen fra kompetanse til ferdigheter, vil vi nevne at "å treffe egne slutninger og beslutninger og begrunne dem", som finnes blant ferdighetsdeskriptorene i arbeidsgruppens forslag, må kunne oppfattes som uttrykk for autonomi/selvstendighet, og følgelig hører hjemme under generell kompetanse, i henhold til EQF. Hvis det norske rammeverket skal baseres på EQF bør det være konsekvent.

Etikkens plass i forslaget til kvalifikasjonsrammeverk

I kommentarene ovenfor har vi trukket fram enkelte eksempler fra forslaget til rammeverk for første syklus (bachelorgrad). Vi vil imidlertid knytte noen mer generelle kommentarer, som gjelder alle tre nivåer, til den spesifikke behandlingen av *etikk* i forslaget til kvalifikasjonsrammeverk.

Generelt vil vi hevde at de etiske aspektene ved vitenskapelige og yrkesmessige beslutninger kan betraktes som *generell kompetanse*, som forutsetter både kunnskaper og ferdigheter. Ettersom etikk dreier seg både om autonomi og evne til å ta ansvar, vil en med referanse til EQF kunne klassifisere etiske krav som krav om *kompetanse*. Derfor stiller vi oss spørrende til at deskriptoren knyttet til etikk i første syklus bare forekommer under kategorien *kunnskap* og at kunnskapskravet befinner seg på laveste nivå, "å kjenne til". Etter vår oppfatning er studentene i første syklus modne nok til å reflektere over og foreta forsknings- og yrkesetiske vurderinger og valg. Men de trenger både kunnskaper og ferdigheter for å kunne foreta slike vurderinger og valg. For eksempel gis norske studenter i første syklus - i forbindelse med utformingen av skriftlige oppgaver - en innføring i hvordan en referer til og siterer andres

¹ Dublin-deskriptorene for første syklus inneholder de generelle kompetansene: *ha kunnskap om og forståelse av ... (bl a) deler av kunnskapsfronten innenfor et fagfelt, kunne anvende denne kunnskapen og forståelsen, kunne argumentere for synspunkter og løse problemer, kunne innhente og tolke relevante data for å foreta vurderinger som inneholder sosiale, vitenskapelige og etiske aspekter, kunne kommunisere faglige ideer ,problemer og løsninger til faglige og ikke-faglige forsamlinger og ha utviklet læringsferdigheter som gjør det mulig å gjennomføre selvstendige videre studier*

² EQFs deskriptorer for generell kompetanse i første syklus er redusert i omfang sammenlignet med Dublin-indikatorene. De uttrykker imidlertid klart de to hoveddimensjonene autonomi og evne til å ta ansvar. De omfatter: *"kunne lede kompleks profesjonsvirksomhet eller prosjekter, ta ansvar for å treffe beslutninger i arbeids- og studiesammenheng, ta ansvar for å lede enkeltindividers og gruppers utvikling i profesjonssammenheng."*

vitenskapelige arbeider og hva som regnes som plagiat. Fagstoffet de tilegner seg gjennom studiet gir også materiale til yrkesetiske vurderinger.

I andre syklus kategoriserer arbeidsgruppens forslag til rammeverk etikk som en *ferdighet* i å overholde gjeldende forskningsetiske normer. Etiske vurderinger og beslutninger er heller ikke her å finne blant de generelle kompetansene. Dette mener vi er en mangel i forslaget, ettersom mange kandidater med mastergrad kvalifiseres for yrkesutøvelse der evne til selvstendighet både i forsknings- og yrkesrelaterte etiske vurderinger er viktig.

Først i tredje syklus forventes det i forslaget til rammeverk at studenten skal ha generell etisk kompetanse, som knyttes til "etiske krav og retningslinjer". Vi mener at denne formuleringen er en forflatning av både Dublin- og EQF-deskriptorene for denne kompetansen, som begge bruker termen "integrity", det vil si "integritet". Begrepet integritet er nært forbundet med autonomi, selvstendighet og internaliserte normer, mens "etiske krav og retningslinjer" gir sterkere assosiasjoner til ytre krav og konvensjoner. Vi er selvsagt enige i at studentene bør ha innsikt i de formelle krav og retningslinjer som foreligger om etikk i forskning og yrkesliv. Men dette i seg selv er ikke nok. Studentene bør også ha innforlivet en etisk bevissthet som innebærer at de kan vurdere kritisk de til enhver tid foreliggende krav og retningslinjer.

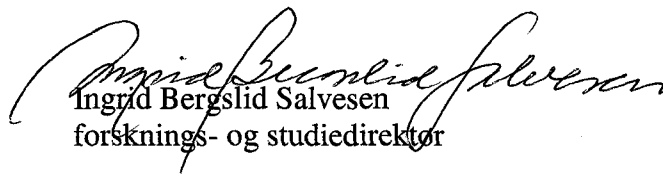
Vårt forslag er derfor at det formuleres deskriptorer for generell kompetanse for alle tre sykluser vedrørende etikk. På hvilken måte etikk eventuelt også skal inngå i de andre dimensjonene "kunnskap" og "ferdigheter", tar vi ikke standpunkt til i denne sammenheng.

Avsluttende kommentar

Universitetet i Tromsø har med dette gitt sine innspill så langt i prosessen. Vi har søkt å peke på noen av de utfordringene som ligger i utarbeidelsen av et kvalifikasjonsrammeverk. Gjennom utviklingen av et slikt rammeverk vil kvalitetsreformen føres et skritt videre i retning av et fokus på læringsutbytte og internasjonalisering av høyere utdanning. Som det framgår av våre kommentarer, mener vi at det gjenstår et betydelig arbeid for å komme fram til et tilfredsstillende kompetanserammeverk. UiT vil anbefale at vitenskapelig ansatte i høyere utdanning trekkes inn i det videre arbeidet med å utvikle deskriptorene.

Vennlig hilsen


Lasse Lønnum
universitetsdirektør


Ingrid Bergslid Salvesen
forsknings- og studiedirektør