



Lunds universitet
Institutionen för medier,
kommunikation och journalistik
RET A23
B-uppsats 7,5 hp
VT 2011

En tydlig och progressiv retorikutbildning är nyckeln till framgång

- En studie om de svenska retorikutbildningarnas respektive
lärandemål

Examinator:

Anders Sigrell

Handledare:

Per-Anders Borius

Författare:

Elias Aneheim Ulvenäs

Sammanfattning

Denna B- uppsats utgår från att analysera retoriken som undervisande ämne. Sveriges fyra lärosäten som bedriver retorikundervisning upp till kandidatnivå är Uppsala, Södertörn, Örebro och Lund. Jag har använt dessa högskolors kursplaner i retorik i syfte att finna likheter och skillnader samt, efter att ha sovrat i den vetenskapliga litteraturen även se hur viktigt det är med en rak progression och tydliga lärandemål för en fungerande retorikutbildning. Detta gör jag genom att visa på vad konsekvenserna av negativa och stillastående progressioner samt av otydliga och svårförstådda lärandemål kan leda till. För att ta reda på detta har jag i denna uppsats valt att använda två taxonomier rörande lärandemål, nämligen Blooms- och SOLO- modellen tillsammans med två kursmålslistor, Dublin descriptors och högskolelagens nivåbeskrivningar. Med hjälp av dessa verktyg har jag analyserat de tolv kursplanerna och fått fram att både bristande progression och otydliga kursmål får konsekvenser i resultatet av analyserna .

Innehållsförteckning

1. Introduktion	4
1.1 Inledning	4
1.2 Syfte och frågeställning	5
2. Vetenskaplig bakgrund	6
3. Metodbeskrivning.....	9
3.1 Avsedda analysartefakter	9
3.2 Analysverktyg.....	10
3.2.1 SOLO- taxonomin.....	10
3.2.2 Blooms taxonomi.....	11
3.2.3 Högskolelagens nivåbeskrivningar	11
3.2.4 Dublin descriptors	12
3.3 Analysutformning för de avsedda artefakterna.....	13
3.3.1 SOLO- och Blooms taxonomi	13
3.3.2 Högskolelagens nivåbeskrivningar	13
3.3.3 Dublin Descriptors	14
3.4 Medvetna begränsningar i analyserna	15
4. Resultat	16
4.1 Presentation av resultatet	16
4.1.1 Biggs SOLO- modell.....	16
4.1.2 Blooms taxonomi.....	18
4.1.3 Högskolelagens nivåbeskrivningar	19
4.1.4 Dublin Descriptors	21
4.2 Analys av resultatet	21
4.2.1 Vilka likheter och skillnader visar de olika analyserna på går att finna i kursplanerna?	21
4.2.1.1 SOLO- taxonomin	21
4.2.1.2 Blooms- taxonomi	21
4.2.1.3 Högskolelagens nivåbeskrivningar	22
4.2.2 Vad är det som gör att resultaten i analyserna av lärosätenas kursplaner skiftar från analys till analys?.....	22
4.2.2.1 Uppsala	22
4.2.2.2 Södertörn	23
4.2.2.3 Örebro	23
4.2.2.4 Lund	23
4.3 Konklusion av resultatet	24
5. Diskussion	25
6. Referenslista	29
6.1 Källor.....	29
6.2 Bilagor.....	30

Introduktion

1.1 Inledning

Det finns idag fyra lärosäten som bedriver retorikutbildning på A-, B- och C-nivå och det är Uppsala, Örebro och Lunds universitet samt Södertörns högskola. Att bedriva retorikundervisning på det här sättet med samtliga tre kurser är ett relativt nytt fenomen för lärosätena i jämförelse med många av lärosätenas övriga utbildningar. Att dessa kurser finns innebär att en kandidatexamen i retorik idag är möjlig att ta i Sverige. Då utbildningarna som sagt är relativt nya betyder det att de inte har så mycket tidigare historik att jämföra sig med och lära sig av. Målet med all utformande av utbildning bör vara en så väl fungerande och kvalitativ sådan som möjligt. Bristen på tidigare svensk utvecklad retorikundervisning medför en svårighet i just denna strävan. Inom retoriken kallas det att man lär sig bäst genom att efterlikna andra som besitter de kunskaper och egenskaper som man själv strävar efter att uppnå (Borius, P-A, 2005, s. 12). Detta pedagogiska lärandesätt var mer eller mindre problematiskt att tillämpa för retorikens utbildningsansvariga när utbildningarna startade i Sverige. De hade bara att välja mellan att låta sig inspireras av retorikerna från antiken, från tidigare sekler eller från länder med andra skolsystem och kulturer än Sverige.

Idag däremot när den svenska retorikundervisningen börjar närma sig tonåren går det lättare att titta tillbaka. Dock är ännu retoriken ung och materialet att titta tillbaka på är begränsat. För att garantera att den svenska retorikundervisningen är så bra som möjlig är alltså efterlikningen ett effektivt verktyg. Vi kan då välja att titta bakom oss och få antik inspiration eller titta till sidan om oss och få modern inspiration. Börjar lärosätena alltså titta på varandras utbildningar i större grad och se på varandras svagheter och styrkor kan vi få en mer enhetlig och bättre retorikutbildning.

1.2 Syfte och frågeställning

Grunden till att en utbildning överhuvudtaget ska få bedrivas är att dess lärandemål överensstämmer med högskolelagens bestämmelser (Alexandersson C, Edqvist S, 2007, s. 4). Grunden till att en utbildning sedan ska kunna bedrivas är att det finns lärandemål för kurserna som lärare och studenter kan förstå, bedöma och uppnå. Ju tydligare och mer användbara lärandemålen är desto bättre kan då den utbildningen komma att bli. Syftet med denna uppsats är att med hjälp av de skillnader och likheter som analyserna och jämförelserna lyfter fram hos kursplanerna visa på nödvändigheten av användbara lärandemål. Mina frågeställningar blir då:

1. Vilka likheter och skillnader går att finna i lärosätens kursplaner?
2. Vad är det som gör att resultaten blir olika beroende på vilken modell som används?
3. Vad kan konsekvenserna bli av dessa faktorer som gör att resultaten skiftar?

Översikt

Först av allt går jag igenom vad den vetenskapliga litteraturen säger om pedagogiska utbildningssätt och om Bolognaprocessen som ligger till grund för all högskoleutbildning i Sverige. Jag börjar därefter i metoddelen berätta om de fyra lärosätenas vardera tre kursplaner som jag ska jämföra samt de fyra analysmodellernas innehåll och funktion som jag valt att använda. Därefter presenterar jag resultatet, sedan analyserar jag det och svarar på frågeställning 1 och 2 för att till sist summera det. I det avslutande diskussionskapitlet ger jag mina svar, synpunkter och slutsatser på frågeställning 3 och om fortsatta studier inom ämnet.

1. Vetenskaplig bakgrund

Här redovisar jag de fakta som ligger till grund för vad jag vill finna i de kommande analyserna. Jag visar först på vad olika pedagoger säger om utbildning och dess lärande. Därefter går jag kort igenom den internationella process som har format såväl Sveriges som många andra europeiska länders högskoleutbildning.

Pedagogen Tomas Englund skriver i sin bok *Läroplanens och skolkunskapens politiska dimension* om bakgrunderna bakom de svenska utbildningsideologierna. Då mitt arbete fokuserar på den progressiva utbildningen fann jag delar i Englunds bok som talade för detta sätt att lära ut. Det mesta av forskningen inom utbildningsfilosofi har skett i USA (Englund, 2005) och en framträdande filosof därifrån, John Dewey vars signum är utbildningsfilosofin progressivism förespråkar en utbildning som ständigt breddas och fördjupas (Englund, 2005, s. 229-230). Just fortsatt breddning och fördjupning är grundförutsättningarna för en progressiv utbildning. Även i pedagogikprofessorn Otto Laurits Fuglestad's bok *Pedagogiska processer* fann jag belägg för detta lärandesätt. Fuglestad skriver om den dåvarande amerikanska universitetsprofessorn i Chicago Joseph Schwab och hans sätt att se på fungerande undervisning (Fuglestad, 1999, s. 53). Schwab hävdade dels att skillnaderna mellan de akademiska disciplinerna är så tydliga att de bör undervisas på skilda sätt men såg också undervisningen i ett större perspektiv och påstod att de studerande successivt ska tillgodose sig vetenskapens metodologi med hjälp av utvecklingspsykologiska steg. Även här är trots skolämnenas innehållsskiljaktigheter alltså progressionen att föredra. Fuglestad lyfter i boken även fram att skolutvecklingen kräver såväl klara syften som klara mål på vägen i undervisningen (Fuglestad, 1999, s. 120). Detta är argument som talar för en tydlighet i undervisningen. Tydliga lärandemål i form av klara mål för hela utbildningen och för dess olika delar är något som även den före detta läraren från USA Eric Jensen lyfter fram i sin *Aktiv metodik* (Jensen, 1995, s. 109-110).

Fuglestad och Jensen är inte ensamma om att förespråka tydlighet i undervisningsmålen. Den amerikanska psykologiprofessorn Robert Mager lyfter fram tydligheten åtskilliga gånger i sin bok *Att formulera undervisningsmål*. Mager lyfter fram den så viktiga känslan av förståelse av målen för både lärare och studerande.

Han säger att ju mindre tolkningsalternativ ett kursmål har desto bättre är det (Mager, 1988, s. 27). Mager går så långt som att säga att om kursmålen är otydliga så blir i bästa fall examinationen på dem missledande.

Vad gäller den studerandes undervisning med otydliga undervisningsmål uttrycker sig Mager med denna liknelse: ”Hantverkaren väljer inte verktyg förrän han/hon vet vad för slags arbete han/hon ska utföra” (Mager, 1988, s. 13-14). Stiltje i studentens skapande är alltså vad otydlighet kan leda till. Mager hävdar även att tydliga undervisningsmål ökar möjligheten till självreflektion hos de studerande (Mager, 1988, s. 13-14). Tydlighet och progression i utbildningen blir då det som jag tar med mig från den vetenskapliga litteraturen in i uppsatsen.

För att också förstå vad det är jag analyserar och vad resultaten bygger och beror på är det även viktigt att redogöra för hur de bestämmelser som ligger till grund för hur utformningen av den svenska högskolan ser ut idag. Den svenska högskoleutbildningen där retoriken ingår ser nämligen ut som den gör idag mycket tack vare Bologna processen. Bologna processen är ett europeiskt samarbete sedan 1999 som idag har fyrtiosju medlemsländer vars mål är att göra den europeiska utbildningen på högskolenivå så pass bra att den ökar anställningsbarheten och rörligheten inom Europas gränser för utexaminerade samt ökar Europas attraktionskraft som utbildningsplats (<http://www.ehea.info/>).

För att lyckas med dessa mål har medlemsländerna tillsammans beslutat att poängsystemet över studietiden skall överensstämma länderna sinsemellan, att som i Sverige då gå från 40 högskolepoäng till 60. Målen som studenterna ska uppnå i sin utbildning ska i alla medlemsländer också kallas för lärandemål vilket ska tydliggöra att studenten, vid kursens slut ska kunna använda sig av de färdigheter som nämns i kursplanerna och alltså inte bara kunna dem som det var tidigare. Det finns nu även tre nivåer av utbildning inom högskolan med specifika lärandemål för vardera nivå. I Sverige innebär grundnivån utbildning upp till kandidatexamen, avancerad nivå upp till masterexamen och forskarnivån upp till doktorsexamen

(http://www.ehea.info/Uploads/Documents/National_Report_Sweden2007.pdf). Dessa beslut som Bologna processen tagit trädde i kraft i Sverige när högskoleförordningen från högskolereformen 2007 blev giltig. Flertalet hjälprapporter har underlättat dessa förändringar i det svenska utbildningssystemet. Ett är Göteborgs universitets arbetsgrupp för lärandemål, betyg och moduler som i *Handledning för kursplanerevidering med anledning av högskolereformen 2007* förklarar för sina anställda hur förändringarna ska ske.

De skriver att ” För att undvika överlappningar eller luckor, utformas de förväntade studieresultaten för en kurs i relation till föregående och efterföljande kurser samt i överensstämmelse med målen på examensnivå.” (Alexandersson C, Edqvist S, 2007, s. 4). Kursplanereviderarna förväntades alltså göra ett liknande arbete som i denna B-uppsats innan de utförde de nya förändringarna från Bologna processen.

2. Metodbeskrivning

I följande avsnitt förklarar jag först vilka kursplaner jag valt att använda och varför. Jag berättar sedan kort om de modeller som jag valt till detta arbete och hur jag har anpassat dessa till att passa in till de utvalda kursplanerna i denna uppsats. Kapitlet slutar med att jag redovisar för de begränsningar jag gjort i denna del av arbetet.

Jag utför uppsatsen utifrån analysmodellen som Hellspong tar upp i sin bok *Att skriva uppsats i retorik* som han kallar *Att studera retorik som undervisningsämne* (Hellspong, L, 2000, s. 33). Specifikt med denna modell är att den har en relation med retoriken som inte bygger på användandet av retoriska begrepp som verktyg i arbetet utan istället använder retoriken som forskningsobjektet. Att studera retorik som undervisningsämne gör jag därmed i mitt arbete när jag analyserar de specifika artefakterna, dvs. retorikutbildningarnas kursplaner med hjälp av fyra utvalda analysmodeller.

3.1 Avsedda analysartefakter

Kursplaner på högskolenivå revideras mer eller mindre ofta vilket gör det viktigt att vara tydlig med just vilken version som är aktuell vid användande av dessa som artefakter i vetenskapliga analyser som dessa. Alla dessa tolv kursplaner som används i denna uppsats är då de versioner som var tillgängliga att finna via utbildningssajten www.studera.nu under sökningsperioden fram tills 15 april i år för utbildning under höstterminen 2011.

Varför jag valt att analysera och jämföra kursplanerna på såväl A-, B som C-nivå är för att jag vill kunna binda samman de specifika kursplanerna för retorikutbildningarna med de övergripande lärandemålen från högskoleverket och Bolognaprocessen. Dessa lärandemål bygger nämligen på progression och slutar i examensmål vilket i fallet med retoriken innebär en kandidatexamen innehållande samtliga tre bokstavskurser. Att det blev samtliga tolv kursplaner istället för enbart fyra grundkurser har gjort att arbetet blivit mer specificerat på lärandemålen. Att med hög standard även analysera hur väl examinationsmetoderna och betygssättningarna är utvecklade. Samt hur de står sig i jämförelse med kursplanerna, kursuppläggen och den pedagogiska forskningen anser jag inte vara möjligt på en så begränsad tid av fem veckor som vi har haft på oss för detta arbete. Att därför enbart lägga fokus på lärandemålen har gjort att jag kunnat utöka mitt forskningsområde.

Jag anser att lärandemålen är avgörande för hela kursplanen då det varken går att examinera eller betygssätta någon utan lärandemål att gå efter.

3.2 Analysverktyg

Här kommer bakgrunder, innehåll, funktion och användbarhet rörande de analysfigurer jag valt att använda i detta arbete att redogöras. De två första modellerna har gemensamt att de tydligt visar på en progression i lärandet. Att man som studerande börjar med att man förväntas tillgodose sig relativt enkel kunskap för att sedan nå en något mer komplex nivå som bygger på att man i det tidigare skedet kunnat ta till sig kunskaperna och nu börjar tillämpa dem. För att kunna följa denna fördjupning ser jag i dessa modeller vilka verb som används för att uttrycka de förväntade färdigheterna och kunskaperna och analyserar hur väl det går att finna dessa i kursplanerna. Denna progression ska slutligen examineras på någon nivå och i denna uppsats är det kandidatexaminationen som ligger i fokus. Hur väl de svenska retorikutbildningarna inkluderar de bestämda lärandemål som Bolognaprocessen och högskoleverket satt upp kommer de övriga två analysverktygen att visa.

3.2.1 SOLO- taxonomin

SOLO som står för *Structure of Observed Learning Outcome* är en systematisering av progressiva lärandemål (Se bilaga 1). Modellen utvecklades 1982 av grundaren till *Constructive alignment*- formen, nämligen den australiensiska psykologen John Burville Biggs . Till sin hjälp hade han en man vid namn Collis och tillsammans delade de upp SOLO-taxonomin i fem nivåer som representerar studentens förståelse för det ämne hon lär sig samt om det lärande hon utövar. I början av kontakten mellan studenten och den nya kunskapen kan man placeras på den kvantitativa första nivån som innebär missförståelse, man tar in mycket information men kan inte riktigt förstå den. När man gjort sig något mer bekant med ämnet hamnar man på nivå två som innebär förståelse för det man lär. Det följs sedan upp av att man klarar av att beskriva de kunskaper man lärt sig. De två sista mer kvalitativa komplexa nivåerna är analysförmåga och helhetsperspektiv respektive förmåga att generalisera och se ämnet ett ur större övergripande perspektiv. Studentens förmåga att ta sig igenom dessa mer djupa än breda steg i sitt kunskapsutövande förutsätter att lärandet styrs av någon form av ökad komplexitet med hjälp av tydligt progressiva lärandemål. Detta går då att urskilja med hjälp av verb som går att finna i modellens samtliga nivåer.

Innehåller en kursplan till exempel flertalet lärandemål där verbet identifiera eller liknande ord används så hamnar den kursplanen på nivå två i SOLO- modellen. Därför har jag valt att använda denna modell för att tydligt se hur progressiva de respektive lärosätenas kursplaner är jämfört med varandra.

Utdrag ur SOLO- taxonomin:

Nivå:	1	2	3	4	5
Verb:	Missförstå	Identifiera	Beskriva	Analysera	Reflektera

3.2.2 Blooms taxonomi

Den amerikanska psykologen Benjamin Bloom utvecklade 1956 fram denna modell som även den visar på hur ens lärande kan utvecklas inom såväl ett specifikt ämnesområde som i ens allmänna kunskapsutveckling (Se bilaga 2). I denna modell finns det sex hierarkiska nivåer som har liknande innebörder som SOLO- modellens.

Den första är att komma ihåg det man lärt sig följt av att förstå kunskapen, sedan kunna använda den, ta isär den, bygga samman den med andra kunskaper samt slutligen kunna värdera användbarheten av den. Den stora skillnaden mellan SOLO- taxonomin och Blooms taxonomi är att vardera nivå i denna modell innehåller fler verb som gör det möjligt att såväl konstruera väl fungerande progressiva kursplaner som det går att analysera dem och se hur väl de är utvecklade. För att se på vilken nivå en kursplan med dess lärandemål placerar sig gör man på samma sätt som i SOLO- modellen. Alltså ser vilket eller vilka verb som är dominerande och ser vilken nivå de verben eller deras synonymer placerar sig i taxonomin. Av dessa anledningar har jag valt att använda även denna modell i min uppsats.

Utdrag ur Blooms taxonomi

Nivå:	1	2	3	4	5	6
Verb:	Definiera	Sammanfatta	Beräkna	Relatera	Rekonstruera	Kritisera

3.2.3 Högskolelagens nivåbeskrivningar

Detta är de lärandemål Sverige instiftade år 2007 i och med högskolereformen (Se bilaga 3). Dessa mål har jag valt att ta med då detta alltså är lärandemål som studenter i Sverige enligt lag ska ha uppfyllt efter tagen examen. Tydliga brister i en utbildnings kursplaner i jämförelse med högskolelagens nivåbeskrivningar skulle alltså riskera göra så att utbildningen inte skulle få bedrivas.

3.2.4 Dublin descriptors

Denna modell utvecklades av utbildningsorganisationen Joint Quality Initiative som kom till i och med Bolognaprocessen (Se bilaga 4). Modellen fick sitt namn Dublin då det var i just denna stad som den blev officiell år 2004. Syftet med dessa beskrivningar är att få likvärdiga utbildningsnivåer inom Europa på såväl kandidatnivå som på master- och forskarnivå. Modellen innefattar därmed specifika lärandemål för samtliga tre nivåer. Den ökande svårighetsgraden är tydlig både mellan nivåerna och inom dem. På kandidatnivån finns det två steg med ökad komplexitet och det är korta cykeln och första cykeln. Målen i den korta cykeln ska studenten uppnå redan efter grundkursen. Under tiden man fördjupar sig inom ämnet ska man kunna byta ut fler och fler lärandemål från den korta cykeln till den första vilket leder till att man när man sedan är klar att avlägga en kandidatexamen ska ha bytt ut samtliga mål från den korta- till den första cykeln. Att det sker en fördjupning av de förvärvade kunskaperna syns tydligt i utdraget ur modellen nedan. På den korta nivån ska man kunna kommunicera det man kan och på den första nivån ska man istället använda det man kan för att då kunna kommunicera lösningar på problem. Lärandemålen i Dublin descriptors delas upp i fem kategorier, kunskaper och förståelse, tillämpning av kunskap och förståelse, förmåga att göra bedömningar, förmåga att kommunicera samt lärandefärdigheter. Dessa lärandemål är alltså ordagrant de lärandemål som alla studerande i Joint Quality Initiatives tolv medlemsländer ska ha tillgodosett sig vid sina examinas.

Detta är då den modell som ligger närmast Bolognaprocessens bestämmelser vilket därmed gör det intressant att i en analys kunna se hur väl den svenska retorikutbildningen ter sig internationellt.

Utdrag ur Dublin Descriptors

Nivå:	Lärandemål:
Korta c-	Förmåga att kommunicera sin förståelse, sina färdigheter och sin verksamhet med andra
Första c-	Förmåga att kommunicera information, idéer, problem och lösningar

3.3 Analysutformning för de avsedda artefakterna

3.3.1 SOLO- och Blooms taxonomi

Göteborgs universitets hjälprapport i och med Bologna-processens förändringar lyfter fram svårigheten i att sätta rätt nivå på kursmålen och ger som förslag att jämföra målen med andra närliggande kurser (Alexandersson C, Edqvist S, 2007, s. 3). Jag följer därmed detta då det är just det jag gör med de fyra lärosätena och dess tolv kursplaner. Dessa modeller visar på hur progressionen ser ut kurserna sinsemellan i vardera lärosätes retorikutbildning. Modellerna och kursplanerna är anpassade på så sätt att det i den vågräta linjen går att finna tre lodräta staplar. I den vänstra står samtliga kursplaner uppdelade i de olika lärosätena och i den mittersta kan man se vilken av de hierarkiska nivåerna i modellen som den avsedda kursplanen placerades i. I den högra kan man även se hur progressionen ser ut mellan den aktuella kursen och nästkommande. Är nästa kursplans dominerande verb på en nivå lägre än den tidigare blir progressionen negativ och ett minustecken visas då i det högra ledet. Är nästa kurs dominerande verb på samma nivå som tidigare blir fördjupningen stillastående och en nolla visas i det högra ledet. Är progressionen däremot positiv går det att finna ett plustecken i den högra stapeln.

Utdrag ur SOLO- taxonomin:

Modellens nivåer-

1. Pre-strukturellt 2. Uni-strukturellt 3. Multi-strukturellt 4. Relationellt 5. Utvidgat abstrakt

(Kursplanerna)	(Nivån som kursplanens dominerande verb placeras i)	(Progression)
Uppsala A-	Relationellt (Utvidgat abstrakt)	0
Uppsala B-	Relationellt (Utvidgat abstrakt)	

Att en nivå står efter en annan i ordföljd beror på att nivåerna tas upp i storleksordning med den nivån som det läggs störst fokus på i kursplanen därmed står först i ordföljden. Att en nivå står i parantes innebär att ett fåtal av kursmålen når upp till denna nivå men att de är en mindre del i jämförelse med den dominerande nivån.

3.3.2 Högskolelagens nivåbeskrivningar

I denna modell analyseras inte progressionen mellan lärosätenas respektive kursplaner. Istället ligger det intressanta i att se hur väl retorikutbildningarna har givit sina studenter chansen till att ha tillgodosett sig de icke ämnesspecifika mål som står i högskolelagen.

Där står det att samtliga studenter som tar en kandidatur på en svensk högskola ska ha uppfyllt dessa lärandemål. Därför ställs varje lärosätes tre kursplaner samman och analyseras tillsammans. För att ha en måttstock att tolka målen utefter så att inte allt faller över en kant så är modellen uppbyggd som följande. I det lodräta ledet står de tre olika nivåerna som jag utvecklat. De förklarar hur tydliga, respektive otydliga kursplanerna är på att leva upp till högskolelagens lärandemål. 1. är otydligt, 2 är tydligt och 3. är mycket tydligt. I det vågräta ledet står de fyra lärosätena uppräddade och mellan dessa led står nummer uppställda på någon av de lodräta nivåerna 1, 2 eller 3 som står för högskolelagens respektive sex lärandemål för kandidatexamen. Till exempel går det att se i utdraget nedan att kandidatmål fem, att ha lärt sig att följa kunskapsutvecklingen placerar sig på nivå ett i Uppsalas retorikutbildning vilket betyder att det kandidatmålet är otydligt i Uppsalas kursplaner.

Utdrag ur Högskolelagens nivåbeskrivningar

Modellens kandidatmål-

1. Förmåga att göra självständiga och kritiska bedömningar
2. Förmåga att självständigt urskilja, formulera och lösa problem
3. Beredskap att möta förändringar i arbetslivet
4. Söka och värdera kunskap på vetenskaplig nivå
5. Följa kunskapsutvecklingen
6. Utbyta kunskaper även med personer utan specialkunskaper inom området

(Tydlighets nivåer)

(Lärosäte)

	Uppsala
Nivå 1.	3, 5, 6
Nivå 2.	1, 2
Nivå 3.	4

3.3.3 Dublin Descriptors

Denna modell visar på två saker. De lärandemålen som enbart är markerade med siffror är mål som studenter ska ha tillgodosett sig efter en grundkurs. De lärandemålen markerade med F däremot är de mål som studenter i likhet med högskolelagens lista ska ha tillgodosett sig vid kandidatexamens slut. Till skillnad från högskolelagens galler dessa dock som måttstock för inte bara Sverige utan även elva andra länder i Europa, alla medlemmar i Bologna-processen. Resultatet som går att se i denna analys visar på hur de fyra lärosätenas lärandemål för retoriken står sig internationellt. Själva uträkningen är uppställd på samma sätt som högskolelagens nivåbeskrivningar med de tre nivåerna som visar på tydligheten i kursplanerna i den lodräta stapeln, lärosätena i den vågräta och listans numrerade lärandemål däremellan.

3.4 Medvetna begränsningar i analyserna

Att själva analysmodellerna skiljer sig något ifrån varandra kan givetvis spela in i resultatet men det som är intressant i denna uppsats är som sagt de kursmål som är, respektive inte är, mycket tydliga i att efterlikna modellernas mål.

Nivå tre vill jag påstå kommer alltid lärandemålen att leva upp till om man har forskningen i pedagogisk utbildningsfilosofi och Bolognaprocessens bestämmelser i bakhuvudet när man skapar kursplanerna.

Oavsett modellernas skiljaktigheter är deras nivåer tydliga vilket betyder att om kursmålen är tydliga så blir bedömningen inte påverkad av skillnaderna i modellerna. Om målen i kursplanerna däremot är otydliga som de i vissa fall är och då bjuder in till egen tolkning kan jag inte förneka att bedömningen blir svårare. Jag anser det alltså viktigt att jag här gör det klart att jag bygger denna uppsats och dess analyser på mina egna bedömningar och tolkningar. En person med mer eller mindre erfarenhet av kursplansbedömning skulle därmed kunna utföra och tolka analyserna på ett helt annorlunda sätt. Att jag inte kan vara helt objektiv på grund av min ringa erfarenhet inom ämnet är jag medveten om är en begränsning och därmed alltså också viktig att ta upp i detta kapitel. Som jag sade tidigare så vill jag dock påstå att detta inte behöver spela så stor roll därför att om kursmålen är otydliga så snubblar de på startlinjen redan i början av denna uppsats. Då spelar det ingen roll om de är svåra att placera i någon nivå. Otydliga lärandemål lät jag aldrig nå upp till högsta nivån och så länge ett lärosätes retorikutbildning inte ligger på högsta nivån vid C-kursens slut så bör denna uppsats därmed läsas av samliga berörda universitet.

3. Resultat

Detta resultatkapitel börjar jag med att redovisar resultaten av analyserna i vardera modell med såväl tabeller som kommentarer kring resultaten. Detta följs upp med att den första frågeställningen besvaras modell för modell medan svaren på den andra frågeställningen redovisas lärosäte för lärosäte. Sist av allt kommer även en summering av vad analyserna kom fram till gällande frågeställningarna för att förtydliga inför diskussionen.

4.1 Presentation av resultatet

4.1.1 Biggs SOLO- modell

1. Pre-strukturellt 2. Uni-strukturellt 3. Multi-strukturellt 4. Relationellt 5. Utvidgat abstrakt

Lärosäte/kurs	Nivå	Progression
Uppsala A-	Relationellt (Utvidgat abstrakt)	0
Uppsala B-	Relationellt (Utvidgat abstrakt)	+
Uppsala C-	Utvidgat abstrakt (Relationellt)	
Södertörn A-	Relationellt	-
Södertörn B-	Relationellt (Multistrukturellt)	+
Södertörn C-	Relationellt & Utvidgat abstrakt	
Örebro A-	Relationellt (Utvidgat abstrakt)	+
Örebro B-	Relationellt & Utvidgat abstrakt	0
Örebro C-	Relationellt & Utvidgat abstrakt	
Lund A-	Multistrukturellt (Relationellt)	+
Lund B-	Relationellt	+
Lund C-	Utvidgat abstrakt & Relationellt	

Intressant att se är att lärandemålen i Uppsalas retorikutbildning med en gång lägger fokus på den kvalitativt relationella nivån och att då utveckla fram förmågan att tillämpa sig ett helhetsperspektiv av det studerade. Detta gör de med det dominerande verbet *analysera*. Förmågan att först förstå delarna hos det multistrukturella är därmed någonting som tas för givet vid grundkursens slut.

För övrigt kan vi se att progressionen mellan grund- och fortsättningskursen inte är lika påtaglig som mellan fortsättnings- och kandidatkursen. Den sista utvidgade nivån med dess generalisering och övergripande perspektivförmåga ges inte fullt fokus i den sista kursen utan delas med den relationella analyserande nivån. Det dominerande verbet *värdera* gör att Uppsala ligger i den kvalitativa fasen genom hela utbildningen.

Likt Uppsala universitet lägger Södertörns högskola direkt fokus på att examinera förmågan att se helhetsperspektivet i grundkursen med dess dominerande verb *analysera* och *tillämpa*. Till skillnad från Uppsala hamnar inte kursplanernas progression i stiltje mellan grund- och fortsättningsnivå utan istället går den aningen bakåt. Att kvantitativt se och förstå delarna i form av verb som *förstå* examineras nämligen även till en viss del i fortsättningskursen tillsammans med den vidareutvecklade kvalitativa analysförmågan. Just analysförmågan följer också med till kandidatexaminationen där den till stor del delas med den utvidgade generaliserande nivån och verb som *reflektera*.

Örebro följer de två tidigare nämnda lärosätena åt i grundkursen med fokus på det relationella men skiljer sig åt då de även inkluderar det generaliserande till en viss del. De sätter alltså en väldigt hög standard redan i början på retorikutbildningen. Progression mellan grund och fortsättningsnivå är även den en skillnad mot de tidigare nämnda utbildningarna då den är närvarande. Örebro går i kursplanerna, från att inkludera det utvidgade abstrakta till viss del, till att inkludera det till stor del i fortsättningskursen med synonymer till verb som *ställa upp* och *generalisera*. Denna ökning av komplexitet avstannar och blir till skillnad från samtliga andra retoriklärosäten inte märkbart progressiv mellan fortsättning och kandidatnivå. Värt att nämna är även att Örebro under hela retorikutbildningen också, likt Uppsala ligger i den kvalitativa fasen.

Lund är som enda högskola bland retorikutbildningarna de som börjar med att lägga mest fokus på att examinera studenterna i grundkursen på det kvantitativa. Nämligen att de lärt sig och förstår delarna innan de ger sig på helheten med hjälp av verb som *beskriva* och *identifiera*. Som vi kan se i resultatmodellen så lägger Lund därefter lika mycket fokus på den kvalitativa analysdelen med dominerande verb som *analysera* och *tillämpa* i fortsättningskursen som Södertörn gör i grundkursen. Detta leder till en tydlig ökning i komplexitet vilket även fortsätter i övergången från fortsättnings- till kandidatexaminationen.

Den utvidgade abstrakta nivån får mest fokus i denna slutkurs tillsammans med till stor del även den analyserande tack vare verb som till exempel *värdera* vilket jag ser som en synonym till verbet *reflektera*.

4.1.2 Blooms taxonomi

1. Faktakunskaper 2. Förståelse 3. Tillämpning 4. Analys 5. Syntes 6. Värdering

Lärosäte/kurs	Blooms	Progression
Uppsala A-	Analys	+
Uppsala B-	Analys (Syntes)	+
Uppsala C-	Värdering (Syntes)	
Södertörn A-	Analys (Tillämpning)	-0+
Södertörn B-	Alla sex delarna	+
Södertörn C-	Syntes (Värdering)	
Örebro A-	Analys (Förståelse, Värdering)	+
Örebro B-	Analys, Syntes och Värdering	+
Örebro C-	Värdering (Syntes och Analys)	
Lund A-	Analys (Faktakunskaper, Tillämpning)	+
Lund B-	Analys och syntes	+
Lund C-	Värdering och syntes	

I Blooms sexdelade modell placerar sig Uppsala med dess grundkurs på den fjärde analyserande nivån tack vare verbet *analysera*. Med fullt fokus på analyserandet i grundkursens lärandemål rör utbildningen sig sedan uppåt i fortsättningskursen och får då även ett par kursmål som kan placera sig på den femte nivån som innebär förmågan att se nya mönster. Exempel på detta är målet att kunna omsätta sina retoriska kunskaper och skapa en uppsats av dessa. Utvecklingen fortsätter ytterligare när vi ser att kandidatkursens lärandemål innehåller verb som till exempel *värdera* vilket får till följd att kursplanen då har det mesta av fokuset på den sjätte och sista värderande nivån. Denna förmåga att värdera och bedöma sig själv och de nya mönster man skapat delar fokus med den begränsade del som den femte nivån innefattar.

Även Södertörn börjar sin utbildning analyserandes men med skillnaden att en del av grundkursen går ut på att lära sig använda sig av den kunskap man fått. Exempel på detta är verben *tillämpa* och *visa*. Södertörns progression mellan grund- och fortsättningskursen blir tredelad då den går såväl framåt som bakåt och i stiltje. B- kursens fokus i lärandemålen är i sig nämligen sexdelad. Samtliga sex nivåer i Blooms taxonomi får nämligen åtminstone ett verb som stämmer överrens med dess verblista. På den första nivån går det i kursplanen att finna verbet *definiera*, på den andra *försvara*, på den tredje *uppvisa*, på den fjärde *analysera*, på den femte *planera* och så på den sjätte nivån verbet *sammanfatta*. I C-kursens lärandemål blir den ökade kunskapsfördjupningen tydligare då de flesta kursmålen går att placera in i den femte nivån med exempel på *kontrastera* tillsammans med en mindre del i den värderande.

Lärandemålen för Örebro universitets grundkurs går att finna mestadels i analysfasen- *analysera* och *reflektera över samband* likt Södertörn och Uppsalas grundkurser men även i steg två och sex, *förståelse- förklara* och värdering- *jämföra*. I B-kursen är fördelningen på kursmålen delad lika mellan analys, syntes och värdering. Detta gör att den ökande progressionen därmed är tydlig och lika tydlig fortsätter den att vara när man ser på kandidatkursens dominerande sjätte nivå med dess dominerande verb *värdera* och *kritisera*.

Samtliga av lärosätenas grundkurser i retorik placerar sig på det analyserande steget i modellen och Lund är inget undantag. Lund är däremot ett undantag då de även har kursmål som går att finna i det första memorerande steget i taxonomin. Exempel på detta är verbet *beskriva*. Ett begränsat antal lärandemål kan även placeras i det tillämpande steget.

Progressionen är tydlig då verb som till exempel *planera* gör att förmågan att se nya mönster innehåller flest kursmål tillsammans med analysnivån i fortsättningskursen. Att examinera analysförmågan byts i kandidatkursen ut mot det sjätte och sista steget nämligen förmågan att kunna värdera sig själv och sina nya mönster tack vare verben *kritisera* och *värdera*.

Värderingen och syntesen blir då de sista stegen att examinera vid Lunds retorikutbildning.

4.1.3 Högskolelagens nivåbeskrivningar

Lärandemål för kandidatexamen

1. Förmåga att göra självständiga och kritiska bedömningar
2. Förmåga att självständigt urskilja, formulera och lösa problem
3. Beredskap att möta förändringar i arbetslivet
4. Söka och värdera kunskap på vetenskaplig nivå
5. Följa kunskapsutvecklingen
6. Utbyta kunskaper även med personer utan specialkunskaper inom området

De tre nivåerna som visar på hur tydliga modellens lärandemål är i kursplanerna:

Nivå 1. Går ej att uttyda och/eller är mycket otydliga

Nivå 2. Går att uttyda

Nivå 3. Är mycket tydliga och/eller är citerade direkt från målen

	Uppsala	Södertörn	Örebro	Lund
Nivå 1	3, 5, 6	3, 6		3
Nivå 2	1, 2	1, 5		1, 5, 6
Nivå 3	4	2, 4	1,2,3,4,5,6	2,

Det går ej att finna tre utav högskolelagens sex lärandemål i någon av Uppsalas kursplaner. Av de sex lärandemålen är det ett som är mycket tydligt. De resterande två går att uttyda i kursplanerna om mindre omtolkningar görs. I en analys av Södertörns kursplaner placeras två av lärandemålen i nivå 1 och efter mindre omtolkningar av innehållet går det att få fram två ytterligare två mål i nivå 2. Södertörn hade utöver detta då två kursmål som var mycket tydliga bland sina kursplaner. I Örebros samtliga kursplaner finns alla sex av högskolelagens lärandemål för en kandidatexamen citerade. I Lund däremot finns det ett ej uttydbart lärandemål och två kursmål på nivå två samt två på nivå tre.

Tydliga likheter bland lärosätena är att lärandemål 3 som innebär en beredskap att möta förändringar i arbetslivet var outtydbart i samtliga lärosäten förutom då Örebro. Lärandemål 1, att ha förmåga att göra självständiga och kritiska bedömningar blev även det en gemensam nämnare bland dessa nämnda utbildningar men i detta fall i nivå 2. Bland de mycket tydliga målen hade alla analyserade retorikutbildningar lärandemål 4 gemensamt, nämligen förmågan att kunna söka och värdera kunskap på vetenskaplig nivå.

Bland tydliga skillnader är Örebro den som sticker ut mest. Att Örebros kursplaner har ordagrant fått med alla sex lärandemål från högskoleverket i, inte sammantaget av de tre kursplanerna utan i var och en av dem är intressant. Annars var lärandemål 5, ha förmåga att följa kunskapsutvecklingen ett mål som var utspritt på samtliga tre nivåer.

Uppsala på nivå 1, Södertörn och Lund på nivå 2 och Örebro hade det givetvis på nivå 3. Skulle man ge vardera lärosäte noll poäng för ett kursmål på nivå 1, två poäng för ett kursmål på nivå två och tre poäng för ett kursmål på nivå tre skulle poängskörden se ut följande.

1. Örebro - 18 poäng
2. Lund - 12 poäng
3. Södertörn - 10 poäng
4. Uppsala - 7 poäng

4.1.4 Dublin Descriptors

Resultatet visar att samtliga retorikutbildningar i Sverige följer de internationella bestämmelserna över examensmål och progressionen i form av uppnådda mål efter såväl grundkursen som efter kandidatexaminationen (Se bilaga 5).

4.2 Analys av resultatet

4.2.1 Vilka likheter och skillnader går att finna i lärosätens kursplaner?

4.2.1.1 SOLO- taxonomin

- Uppsala och Örebro har inslag av den högsta nivån igenom samtliga tre kurser vilket gör att de då ligger på den kvalitativa nivån genom hela utbildningen till skillnad mot de andra
- Uppsala och Örebro är de som har en stillastående progression vid ett tillfälle
- Södertörn har till skillnad mot de andra en negativ progression vid ett tillfälle
- Lund är som enda lärosäte det universitet som i grundkursen börjar på lägst nivå och har en positiv progression vid både kursförändringarna
- Samtliga lärosäten når upp till högsta nivån i C-kursen men bara Uppsala och Lund har mest fokus på den
- Den vanligast förekommande nivån är för samtliga högskolor den relationella nivån.

4.2.1.2 Blooms- taxonomi

- Såväl Uppsala som Örebro och Lund har positiva progressioner vid båda kursförändringarna
- Uppsala är ensam om att inte gå under analysfasen någon gång under utbildningen
- Den vanligast förekommande nivån är för samtliga högskolor analysfasen
- Södertörn är det enda universitetet som har både en negativ och en stillastående progression vid ett och samma tillfälle

- Södertörn är även ensam om att inte ha den högsta värderande nivån som den dominerande fasen
- Lund är det lärosätet som i grundkursen börjar på lägst nivå.
- Ingen av utbildningarna examinerar den högsta nivån i grundkursen

4.2.1.3 Högskolelagens nivåbeskrivningar

- Örebro är ensam om att ha samtliga lärandemålen på nivå 3
- Uppsala är själva med att ha tre uttydbara lärandemål
- Uppsala är även själva med att enbart ha ett fullt tydligt kursmål
- Lund är det enda universitet som bara har ett uttydbart mål
- Lund är också det enda lärosätet som har tre uttydbara lärandemål i sina kursplaner

Dublin descriptors

- Alla lärosäten klarar både grundkursmålen efter sina A-kurser och kandidatmålen efter sina C-kurser

4.2.2 Vad är det som gör att resultaten i analyserna av lärosätenas kursplaner skiftar från analys till analys?

4.2.2.1 Uppsala

Att Uppsala visar på en stillastående progression mellan grund och fortsättningsnivån i SOLO- modellen och en rörlig i Blooms beror på att de i A-kursens lärandemål använder ordet reflektera tre gånger medan det i B-kursen används en gång. I Blooms- modellen finns det en större verblista som gör att det finns mer värderande ord än ordet reflektera men i SOLO taxonomin tillhör detta verb den högsta nivån. De använder sig alltså av ett och samma utvidgat abstrakt- ord många gånger i grundkursen istället för att variera ordvalet.

Detta gör att den fördjupande komplexiteten i utbildningen blir svår att få framåt. I och med att Uppsala i SOLO taxonomin når högsta nivån till viss del redan i grundkursen bör de naturligt sett också ha nått högsta nivån i Blooms taxonomi åtminstone i B-kursen men detta sker inte förrän i nästkommande kurs. Detta beror på att verbet diskutera inte får ordet kritiskt framför sig förrän i C-kursen. Resultatet av detta blir då att Uppsalas retorikutbildning ter sig vara tydligt fördjupande rakt igenom och därmed mindre progressiv enligt SOLO medan den i Blooms perspektiv är tydligt analytiskt grundläggande med en uppenbar fördjupning. Denna tveeggade syn på Uppsalas lärandemål beror alltså på att ett och samma ord användes flera gånger i grundkursen för att visa på flera olika kursmål istället för att använda mer preciserande ord som ger upphov till mindre fria tolkningar av innebörder.

4.2.2.2 Södertörn

Vad gäller Södertörn stämmer SOLO och Blooms överrens med varandra. I båda taxonomierna är fördjupningen negativ mellan A- och B-nivån. De når heller inte upp till att få den högsta nivån som dominerande fas i någon av modellerna. En tydlig skillnad är dock om vi med resultaten från taxonomierna i bagaget tittar på högskolelagen och Dublin. I Dublinfiguren klarar nämligen Södertörn kandidatmålen utan några anmärkningar och i högskolelagens nivåbeskrivningar är de klart och tydligt före Uppsala som har högsta nivån som dominerande fas i båda taxonomierna. Detta kan bero på att Södertörns val av ord i sina kursplaner är så fria att tolka som man själv vill att de passar bättre in bland de icke ämnesspecifika kursmålen än de retorikanpassade. Att till exempel vidareutveckla en text som det står i deras B-kurs kan betyda så många saker att det blir mer en allmän förmåga än en retorisk.

4.2.2.3 Örebro

Örebro lägger sig i topp i både Blooms, högskolelagens och i Dublins analyser medan SOLO modellen visar på något annat. Den går inte emot de andra analyserna om att Örebros utbildning ligger på en hög nivå men den talar om en intressant sak. Den visar på en stillastående progression mellan B- och C-kursen. Detta betyder då att studenter som examineras från B-kursen redan besitter de kunskaper och egenskaper som C-kursens studenter ska ha. Anledningen till att detta blir resultatet av dessa analyser skulle kunna bero på högskolelagens nivåbeskrivningar. Dessa är alltså de mål som ska examineras vid en kandidatexamen men ändå står de ordagrant med i kursplanerna på såväl A- som på B-nivån. Ska de kursmålen stå med i kursplanerna för grund- och fortsättningskurserna krävs det att studenterna tillgodoser sig dessa mål annars får de inte bli godkända. Analyserna visar då att Örebros retorikstudenter når kandidatmålen redan efter 60 lästa högskolepoäng inom retoriken.

4.2.2.4 Lund

I samtliga analyser ligger Lund på ungefär samma plats. De har bäst progression i båda taxonomierna, de börjar på den lägsta kunskapsnivån i både modellerna för att kandidatexamineras ur den högsta. De når upp till flest lärandemål i högskolelagens nivåbeskrivningar efter Örebro och klarar av de internationella Dublinbeskrivningarna utan anmärkningar.

4.3 Konklusion av resultatet

1. Vilka likheter och skillnader går att finna i lärosätenas kursplaner?

En tydlig likhet lärosätena sinsemellan är att samtliga lärosäten klarar de internationella Dublin beskrivningarna utan anmärkningar. Att de gör detta men visar brister i övriga analyser visar på hur hög standard den svenska retorikutbildningen håller sig internationellt. Intressanta skillnader är att Lund är det enda universitetet med positiv progression genom hela utbildningen och att Örebro är ensamma om att ha alla högskolelagens nivåbeskrivningar mycket tydligt med i kursplanerna. Uppsala är det universitet som håller högst kunskapsnivå genom hela utbildningen och Örebro är det enda lärosätet som har en negativ progression mellan sin B- och C-kurs.

2. Vad är det som gör att resultaten i analyserna av lärosätenas kursplaner skiftar från analys till analys?

För Uppsalas del är det ringa ordförrådet som gör att de hamnar lite för högt upp i SOLO- modellen mot vad som nog egentligen är tänkt och vilket då syns bättre i Blooms taxonomi. Södertörns orsaker till det skilda resultatet i analyserna kan vara att deras ordval i lärandemålen är lite för fria att tolka som man själv vill. Det som gör att Örebro ligger på nästan lika hög kunskapsnivå som Uppsala under hela retorikutbildningen beror på att Örebro valt att ta med högskolelagens nivåbeskrivningar i samtliga tre kursplaner vilket kan ha lagt deras kursplaner på högre nivåer än vad som var tänkt. Vad orsaken däremot är till att Lund har positiva progressioner i båda taxonomierna kan bero på tydligt specifika lärandemål som gör att den student som är väl medveten om vilka krav som ställs på denne då presterar bättre (Alexandersson C, Edqvist S, 2007, s. 4).

5. Diskussion

Först svarar jag på min tredje frågeställning som har en mer reflekterande prägel och då tar jag i beaktning vad jag fick fram i mina analyser av kursplanerna. Därefter avslutar jag kapitlet och hela uppsatsen med att värdera min egen insats och säga några ord om hur jag vill bygga vidare på detta.

5.1 Vad kan då konsekvenserna bli av dessa faktorer som gör att resultaten skiftar?

När vi kommit fram till att det är skillnader i progression och tydlighet gällande lärandemålen bör vi nu omformulera frågan till: Vad kan då konsekvenserna bli av dessa haltande progressioner och otydliga lärandemål?

Psykologen Anders Enquist tar i sin bok *Liten handbok för utbildare* upp exempel ur sitt eget arbetsliv för att hjälpa människor att utveckla och utbilda andra. Han lyfter genom hela boken upp enkelheten och tar upp ett exempel om en man han träffade som sa att förmågan att lösa korsord förbättrar intelligensen (Enquist, 2006, s. 18). Han kollade då upp den moderna hjärnforskningen och fann att detta inte stämde. ”Det enda man blir bättre på genom att lösa korsord är att lösa korsord.” stod det i rubriken i den rapport som han läste. Jag vill relatera detta till min uppsats och då lyfta fram nödvändigheten av klara och tydliga lärandemål. Får vi inte klart för oss vad meningen är i det vi gör kommer vi aldrig att utvecklas och kunna sätta in de ämnesspecifika kunskaperna vi förvärvat i nya, större allmänna sammanhang och perspektiv. Får vi bara flyktigt reda på att korsord ökar allmänbildningen kan vi bara lösa korsord och hoppas på att den som påstod detta hade rätt. Får vi dock istället tydligt successiva och klara delmål, som att korsord ska hjälpa oss öka ordförrådet, så småningom också ordförståelsen och till slut även kunskapen bakom de händelser som bokstaveras ner i pusslet och förmågan att se sambandet mellan orden och vår verklighet så har vi själva koll och därmed ansvaret över vår egen utveckling och utbildning.

För att se vad konsekvenserna kan bli av otydliga lärandemål vill jag visa på vad motsatsen kan leda till. Tydlighet i kursmålen ökar graden av självreflektion (Mager, 1988) och självreflektion kan hjälpa studenterna att nå upp till Blooms högsta värderande nivå och Biggs högsta utvidgade nivå.

Att reflektera över sitt eget lärande kan innebära att göra en värdering av vad man skapat, vilka slutsatser och vilka nya mönster man har kommit fram till. Ens perspektiv kan därmed utvidgas tack vare att kursmålen är tydligare. Tydlighet i lärandemålen kan även öka inläringen i allmänhet. Tydlighet kan nämligen ge studenterna en känsla av kontroll över sitt lärande och det är just känslorna som styr hur mycket vi kan lära oss (Jensen, 1995, s. 35).

Ett i mina ögon strålande exempel på tydlighet när den är som bäst är ett kapitel som Uppsala har med i sin C-kursplan kallad anställningsbarhet. Just anställningsbarheten är ju en av sakerna som Bolognaprocessen lyfter fram som eftersträvansvärt. I deras kursplan står det så här:

”ANSTÄLLNINGSBARHET- Kursen ger meriter som i kombination med andra ämnen kan leda till anställning inom såväl grundläggande som högre utbildning, i departement och statlig förvaltning, inom kultur- och mediesektorn, eller informations- och kommunikationssektorn.”

Genom att lyfta fram detta tror jag man kan öka studenternas inläring genom att ge dem möjligheten att känna identifikation. Studenterna kanske strävar efter ett yrke inom de nämnda branscherna och så kommer deras utbildning och skriver svart på vitt att de hjälper till att nå en dit. Göteborgs universitet skriver att studentens intresse för sina studier har en nära relation till hur mycket fokus som läggs på att presentera och diskutera kursplanen (Alexandersson C, Edqvist S, 2007, s. 3). Detta har Uppsala hörsammat vilket jag anser kan skapa en motivation som alla berörda parter vinner på. Studenterna kan med hjälp av den tydlighet på anställningsbarheten som kursplanen visar på få ökad motivation som kan hjälpa dem att nå upp till de fördjupade kandidatmålen. Utbildningen kan med ökad andel examinerade få ökat anseende och arbetsgivare tackar sällan nej till motiverade arbetstagare. Lunds universitets retorikundervisning tror jag håller en så jämn och hög nivå på grund utav att de har flera vitt skilda ämnesspecifika lärandemål som ger mindre utrymme för fria tolkningar. Detta gör att de lätt går att se som delar i större och mer allmänövergripande ickespecifika mål istället för motsatsen. Alltså att lärandemålen då skulle ses mer som allmänövergripande icke specifika lärandemål som för var individ som läser dem själv måste tolka dem och anpassa dem till sitt specifika ämne.

Att Södertörn har något färre och mer allmänna lärandemål gör att deras progression inte blir fullt positiv. Deras otydlighet kan därmed kopplas samman med Magers citat ”Hantverkaren väljer inte verktyg förrän han/hon vet vad för slags arbete han/hon ska utföra” (Mager, 1988, s. 13-14).

Den studerande kan med andra ord inte fortsätta sin progressiva utveckling utan tydliga lärandemål. Denna relation kan även gälla åt andra hållet. Utan en progression i lärandemålen riskerar målen att inte längre vara tydliga och klara för studenten. Detta är nämligen fallet med Örebro universitet. Att Örebro får skilda resultat i de olika analyserna anser jag inte beror på deras otydlighet i kursmålen. De påverkas i allra högsta grad av skillnaderna i analyserna men de är inte orsaken bakom dem. Jag vill istället hävda att det finns två möjliga alternativ varav ett kommer jag nu att argumentera för att det inte är.

Att själva analysmodellerna, som tidigare påpekat skiljer sig något ifrån varandra kan givetvis spela in i resultatet men det som är intressant i denna uppsats är som sagt de kursmål som är, respektive inte är mycket tydliga i att efterlikna modellernas mål. Nivå tre vill jag påstå kommer alltid lärandemålen att leva upp till om man har forskningen i pedagogisk utbildningsfilosofi och Bolognaprocessens bestämmelser i bakhuvudet när man skapar kursplanerna. Oavsett modellernas skiljaktigheter är deras nivåer tydliga vilket betyder att om kursmålen är tydliga så blir bedömningen inte påverkad av skillnaderna i modellerna. Om målen i kursplanerna däremot vore otydliga som de är i vissa fall och bjuder in till egentolkning så kan jag inte förneka att bedömningen blir svårare. Som jag sade så spelar det dock ingen roll därför att om kursmålen är otydliga så snubblar de på startlinjen redan i början av denna uppsats. Då spelar det ingen roll om de är svåra att placera i någon nivå. Otydliga lärandemål lät jag aldrig nå upp till högsta nivån och så länge ett lärosätes retorikutbildning inte ligger på högsta nivån vid C-kursens slut så bör denna uppsats därmed läsas av samliga berörda universitet.

Det som däremot gör att Örebro får olika resultat i analyserna är den orsaken som jag nämnde i resultatdelen, nämligen deras stillastående progression mellan B- och C-kursen på grund av de explicita nivåbeskrivningarna från högskolelagen i samtliga tre kursplaner. Att ha en stillastående fördjupning i utbildningens lärandemål mellan B- och C-kurs är inte bra anser jag. Att som Södertörn och Uppsala ha en progression i stiltje mellan grund- och fortsättningsnivån är givetvis inte heller eftersträvansvärt men i detta fallet det bästa av de sämsta alternativen. Att som Södertörn och Uppsala, under utbildningens gång ha otydliga mål som inte följer en rak linje av ökad komplexitet kan då hämma studiemotivationen vilket i slutändan kan påverka hur studenterna når upp till kandidatmålen. Att i slutet på utbildningen däremot stanna upp i progressionen skapar otydliga mål som jag tror mycket väl kan påverka ens självförtroende för framtiden efter studierna.

Är lärandemålen i slutet av utbildningen svåra att tolka blir de därmed svåra att bedöma. Är de eftersträvansvärda målen med utbildningen svåra att bedöma blir då studenternas arbeten direkt drabbade då bedömningen av dessa riskerar att skilja sig från varandra. Alla studenter måste få, inte bara lära sig utan också bli bedömda på lika villkor. Är inte lärandemålen tydliga riskerar alltså bedömningen och betygssättningen att bli orättvis vilket i sin tur kan leda till att betygen inte ger någon rättvis bild av vad för kunskaper och egenskaper studenterna egentligen besitter.

Blir detta en långtgående trend riskerar detta att göra så att utexaminerande människor inte kan visa vare sig andra eller ens sig själva vilka kvalitéer de egentligen förmår. Detta kan bli en problematisk situation för såväl arbetstagarna som arbetsgivarna då osäkerheten som arbetstagarna tar med sig ut i arbetslivet kan få förödande konsekvenser. Den eventuella bristen på kompetens som de nyanställda har riskerar inte bara att äventyra dennes egen säkerhet utan, om det vill sig illa även dennes arbetskamrater, hela organisationen eller rent utav allmänheten om det skulle röra sig om anställda inom ett företag som har att göra med säkerhet eller på något sätt farligt material. En säkerhetschef på ett kärnkraftverk vill man ju helst inte ska brista i kompetensen när väl olyckan är framme för att bara ta ett exempel på vad som kan hända om lärandemålen i högskoleutbildningen är svårtolkade.

Så, efter att ha skrivit klart denna B-uppsats i retorik våren 2011 har jag en känsla av nyfikenhet i kroppen. Jag har i detta arbete grundligt gått igenom hur tydliga respektive otydliga retorikutbildningarnas lärandemål är och vad de beror på. Det har varit mycket intressant och jag är nöjd med vad jag åstadkommit men jag slås nu av viljan att få veta hur det går sedan. En av mina slutsatser blev ju att otydliga lärandemål kan leda till en orättvis bedömning för studentens och dennes arbeten. Jag vill veta om det verkligen stämmer. Skulle man gå in på helheten i undervisningen, alltså inte bara lärandemålen utan också undervisningsmetoderna, examinationerna och betygen så kommer vi in på vad Biggs kallade för constructive alignment. Att undervisningen ska följa en röd tråd från kursplan till examination. Då jag nu har studerat lärandemålen har jag ju kommit halvvägs på den resan. Det kan vara något att ta upp i min C-uppsats måhända.

6. Referenslista

6.1 Källor

Tryckta källor

Alexandersson, C & Edqvist, S (2007) *Handledning för kursplanerevidering med anledning av högskolereformen 2007*. Göteborg, Göteborgs universitet

Borius, P-A (2005) *Retoriska begrepp i en pedagogisk praktik*. Lunds universitet

Englund, T (2005) *Läroplanens och skolkunskapens politiska dimension*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos.

Enquist, A (2006) *Liten handbok för utbildare*. Stockholm: Prisma Bokförlag.

Fuglestad, L, O (1999) *Pedagogiska processer*. Lund: Studentlitteratur.

Hellspång, L (2000): *Att skriva uppsats i retorik*. Södertörn, Södertörns högskola

Jensen, E (1995) *Aktiv metodik*. Jönköping: Brain Books AB.

Mager, F, R (1988) *Att formulera undervisningsmål*. Lund: Studentlitteratur.

Elektroniska källor

Bolognaprocessens webbplats

<http://www.ehea.info/>

Blooms taxonomi

<http://www.mah.se/PageFiles/11404/Blooms%20taxonomi%20f%C3%B6r%20l%C3%A4rande%20i%20h%C3%B6gskolan.pdf>

Dublin descriptors

http://ki.se/content/1/c6/02/46/41/CULguide_No3_Progression.pdf

Högskolelagens nivåbeskrivningar

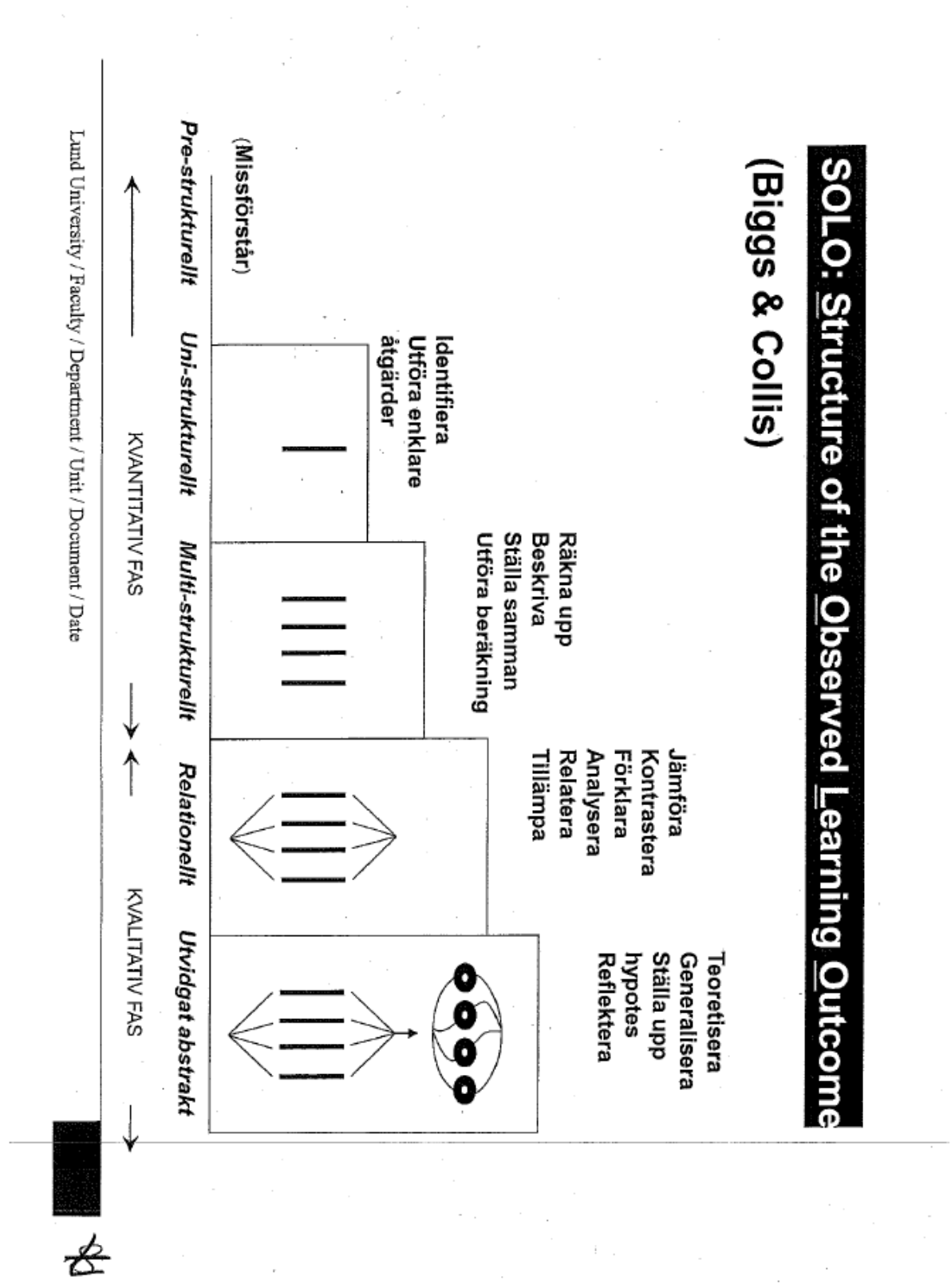
http://www.bologna.org.se/digitalAssets/852/852964_Handledning_f_r_kursplanerevidering_-_reviderad_070514.pdf

SOLO- modellen

<http://www.learningandteaching.info/learning/solo.htm>

6.2 Bilagor

Bilaga 1.



Blooms taxonomi för lärandemål

Kognitiva mål¹

Kunskapsaxonomi med några aktiva verb för lärandets resultat

Lägre nivå av lärande

Högre nivå av lärande

Faktakunskaper	Förståelse	Tillämpning	Analys	Syntes	Värdering
Komma ihåg	Förstå med egna ord	Använda i den aktuella kontexten	Ta isär i komponenter för att förstå strukturen	Sammanställa nya mönster och strukturer	Bedömning genom kriterier
Definiera Beskriva Nämma Välja	Fordlara Försvara Skilja Utveckla	Kunna tillämpa Beräkna Bevisa Uppfatta Modifiera	Identifiera Urskilja Illustrera Peka ut Relatera Välja	Kategorisera Kombinera Ställa samman Utarbeta Skapa	Värdera Jämföra Komma fram till Konstruera
Identifiera Lista Lokalisera Citera	Generalisera Ge exempel Förutse Skriva om Sammanfatta Använda	Verkställa Förutse Förbereda Producera Relatera Visa Lösa Använda Skissera	Separerera Indela Sortera Differentiara Skissera Ange Kritiskt bearbeta	Tänka ut Konstruera Forklara Eranställa Modifiera Organisera Planera Rekonstruera Relatera Sammanfatta	Forklara Motivera Bevisa Avgöra Relatera Sammanfatta Stödja Försvara Foreslå Ta ställning
Repetera någon annans definition av en princip	Förklara principen genom exempel på dess användning inom andra områden	Personligen använda principen på procedurer i verkliga situationer	Kan separera fäktan från antaganden i principer	Kombinerar ett antal principer till en ny fungerande strategi	Bedöma användningen av den nya strategin

Modellen bygger på en sammanfattning och översättning som Khalid El Gaidi gjort efter Gronlund N.E. *How to Write and Use Instructional Objectives*. (2000)

¹ Bloom Benjamin S. and David R. Krathwohl. Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals, by a committee of college and university examiners. *Handbook I: Cognitive Domain*. New York, Longmans, Green, 1956.

Bilaga 3.

Högskolelagens nivåbeskrivningar

1 kap, 7 §

Utbildningen skall ges på

- grundnivå,
- avancerad nivå, och
- forskarnivå.

8§

Utbildning på grundnivå skall väsentligen bygga på de kunskaper som eleverna får på nationella eller specialutformade program i gymnasieskolan eller motsvarande kunskaper. Regeringen får dock medge undantag när det gäller konstnärlig utbildning.

Utbildning på grundnivå skall utveckla studenternas

- förmåga att göra självständiga och kritiska bedömningar,
- förmåga att självständigt urskilja, formulera och lösa problem, och
- beredskap att möta förändringar i arbetslivet.

Inom det område som utbildningen avser skall studenterna, utöver kunskaper och färdigheter, utveckla förmåga att

- söka och värdera kunskap på vetenskaplig nivå,
- följa kunskapsutvecklingen, och
- utbyta kunskaper även med personer utan specialkunskaper inom området.

9§

Utbildning på avancerad nivå skall väsentligen bygga på de kunskaper som studenterna får inom utbildning på grundnivå eller motsvarande kunskaper. Utbildning på avancerad nivå skall innebära fördjupning av kunskaper, färdigheter och förmågor i förhållande till utbildning på grundnivå och skall, utöver vad som gäller för utbildning på grundnivå,

- ytterligare utveckla studenternas förmåga att självständigt integrera och använda kunskaper,
- utveckla studenternas förmåga att hantera komplexa företeelser, frågeställningar och situationer, och
- utveckla studenternas förutsättningar för yrkesverksamhet som ställer stora krav på självständighet eller för forsknings- och utvecklingsarbete.

9 a §

Utbildning på forskarnivå skall väsentligen bygga på de kunskaper som studenterna får inom utbildning på grundnivå och avancerad nivå eller motsvarande kunskaper. Utbildning på forskarnivå skall, utöver vad som gäller för utbildning på grundnivå och på avancerad nivå, utveckla de kunskaper och färdigheter som behövs för att självständigt kunna bedriva forskning.

10 a §

Examina skall avläggas på grundnivå, avancerad nivå eller forskarnivå. Regeringen meddelar föreskrifter om vilka examina som får avläggas och på vilken nivå de skall avläggas.

Bilaga 4.

Dublin Descriptors

Högskoleförordningen	Grundnivå	
Dublin Descriptors	Short Cycle	First Cycle (Bachelor)
Internt på KI	G1	G2
Kunskaper och förståelse	inom ett område som bygger på grundläggande kunskaper och normalt på en nivå där avancerade läroböcker används	som stöds av avancerade läroböcker/handböcker med perspektiv hämtade från forskningsfronten inom området
Tillämpning av kunskap och förståelse	inom ett avgränsat område	förväntas kunna tänka ut och ge stöd åt argument
Förmåga att göra bedömningar	som innebär att identifiera och använda information för att formulera svar på väldefinierade konkreta och abstrakta problem	som innebär att samla och tolka relevanta data
Förmåga att kommunicera	sin förståelse, sina färdigheter och sin verksamhet med andra	information, idéer, problem och lösningar
Lärandefärdigheter	leder vidare till studier med viss grad av självständighet	förväntas ha utvecklat sådana färdigheter som krävs för att studera vidare med en hög grad av självständighet

Bilaga 5. Analysresultat från högskolelagens nivåbeskrivningar

Kunskaper och Förståelse

1. Inom ett område som bygger på grundläggande kunskaper och normalt på en nivå där avancerade läroböcker används
F 1. Som stöds av avancerade läroböcker/handböcker med några perspektiv hämtade från forskningsfronten inom området

Tillämpning av kunskap och förståelse

2. Inom ett avgränsat område
F 2. Förväntas kunna tänka ut och ge stöd åt argument

Förmåga att göra bedömningar

3. Som innebär att identifiera och använda information för att formulera svar på väldefinierade konkreta och abstrakta problem
F 3. Som innebär att samla och tolka relevanta data

Förmåga att kommunicera

4. Sin förståelse, sina färdigheter och sin verksamhet med andra
F 4. Information, idéer, problem och lösningar

Studiefärdigheter

5. Leder vidare till studier med viss grad av självständighet
F 5. Förväntas ha utvecklat sådana färdigheter som krävs för att studera vidare med en hög grad av självständighet

De tre nivåerna som visar på hur tydliga modellens lärandemål är i kursplanerna:

Nivå 1. Går ej att uttyda och/eller är mycket otydliga

Nivå 2. Går att uttyda

Nivå 3. Är mycket tydliga och/eller är citerade direkt från målen

	Uppsala	Södertörn	Örebro	Lund
Nivå 1				
Nivå 2				
Nivå 3	Samtliga	Samtliga	Samtliga	Samtliga

(Samtliga universitet klarade fullt tydligt både grundkursmålen efter sina A-kurser och kandidatmålen efter sina C-kurser)

Bilaga 6. Uppsala A

Kursplanen och litteraturlistan är fastställd av Litteraturvetenskapliga 2006.

Efter genomgången kurs förväntas den studerande

- ha grundläggande kunskaper i retorikens historia, teoribildning och arbetsmetoder
- ha utvecklat sin förmåga att kommunicera effektivt i tal och skrift
- kunna kritiskt analysera retoriska budskap av olika slag
- kunna reflektera över hur retorisk kommunikation fungerar i olika kulturella sammanhang
- kunna reflektera över retoriska budskap utifrån sociala, politiska och historiska faktorer som kön, klass och etnicitet
- kunna reflektera över olika mediers retoriska effekter
- kunna anlägga ett etiskt perspektiv på retorisk teori och praktik.

Uppsala B

Kursplanen och litteraturlistan är fastställd av Litteraturvetenskapliga 2006.

Efter genomgången kurs förväntas den studerande:

- Fördjupat de historiska, metodiska och teoretiska kunskaper som inhämtats på tidigare nivå
- Lärt sig att formulera vetenskapliga problem på en grundläggande nivå, samt fördjupa sina färdigheter i att diskutera sådana problem i tal och skrift
- Ha utvidgat och fördjupat ens praktiska retoriska färdigheter.
- Självständigt kunna analysera retoriska problem och relatera den klassiska retorikens frågeställningar till samtida fenomen och diskussioner
- Ha vunnit ökad förståelse för retorikhistoriens huvudlinjer och vara förtrogen med klassiska nyckeltexter
- Ha vidareutvecklat sin förmåga att kommunicera effektivt i tal och skrift, samt därvid kunna reflektera över de praktiska retoriska problem och möjligheter som olika media medför
- Ha utvecklat sina kunskaper i retorikvetenskaplig metod, samt vara förmögen att omsätta dessa kunskaper i form av en smärre vetenskaplig uppsats.

Uppsala C

Kursplanen och litteraturlistan är fastställd av Litteraturvetenskapliga 2006.

ANSTÄLLNINGSBARHET- Kursen ger meriter som i kombination med andra ämnen kan leda till anställning inom såväl grundläggande som högre utbildning, i departement och statlig förvaltning, inom kultur- och mediesektorn, eller informations- och kommunikationssektorn.

Efter genomgången kurs förväntas den studerande

- Skall förvärvat fördjupade kunskaper i retorikvetenskaplig teori och metod samt inom ett självständigt valt ämnesområde för en C-uppsats
- Ha utvecklat förmågan till avancerad problemdiskussion. I jämförelse med tidigare kurser ställs här högre krav på vetenskaplighet vad gäller teoretisk medvetenhet, metodisk säkerhet samt självständig problemdiskussion.
- Ha fått fördjupade kunskaper i retorikvetenskaplig metod
- Kunna överblicka och värdera relevant forskning inom ett specifikt ämnesområde
- Kunna självständigt tillämpa teoretiska perspektiv på ett avgränsat material och nå egna resultat
- Kunna definiera och avgränsa en relevant forskningsuppgift, samt kunna planera och genomföra ett vetenskapligt forskningsarbete
- Ha utökat sina kunskaper om ämnets teoriområden
- Ytterligare ha utvecklat förmågan att uttrycka sig i tal och skrift
- Ha uppövat förmågan att självständigt författa en retorikvetenskaplig uppsats.

Bilaga 7. Södertörn

Kursplanen är fastställd 2010.

- Kunskap om grundläggande idéer i retorisk teori samt argumentationsteori
- Grundläggande insikt i historiska och samtida språkfilosofiska och kunskapsteoretiska problemfält av retorisk betydelse
- Grundläggande kunskap om olika retoriska analysmodeller
- Förmåga att tillämpa grundläggande retoriska begrepp på tal, seminariediskussioner och skrift
- Förmåga att läsa och förstå enklare vetenskaplig text
- Förmåga att göra analyser av en retorisk situation och visa grundläggande förmåga att förhålla sig till den, samt avgöra den retoriska effekten. Det kan exempelvis gälla debatter, diskussioner och enskilda tal
- Förmåga att ge konstruktiv respons på tal utifrån retorisk teori samt anlägga ett analytiskt förhållningssätt till eget och andras arbete, samt till texter, tal och bilder
- Förmåga att medvetet förhålla sig till sin egen och andras talarroll samt visa förmåga att byta perspektiv
- Ha ett medvetet förhållningssätt till för retoriken relevanta genus- och etnicitetsfrågor.

Södertörn B

Kursplanen är fastställd av utbildnings- och forskningsnämnden för humaniora, samhällsvetenskap och teknik vid Södertörns högskola den 2011.

Efter genomgången kurs kan studenten

- Sammanfatta och jämföra de viktigaste tankarna i retorikens historia från antik till modern tid
- Förklara vedertagen retorisk terminologi samt relatera denna till studerade retoriska situationer och retoriska artefakter
- Förstå samt redogöra för grundläggande vetenskaplig argumentation.
- Genomföra kritiska analyser med hjälp av ett urval retoriska begrepp och metoder
- Definiera retoriska problem i syfte att presentera lösningsförslag
- Planera, skriva och vidareutveckla texter, där olika perspektiv och idéer ställs mot varandra
- Genomföra kortare vetenskapliga arbeten
- Skriva i enlighet med en vetenskaplig textnorm
- Försvara och kritiskt diskutera kortare vetenskapliga arbeten.
- Anlägga ett analytiskt förhållningssätt till eget och andras arbete, samt till texter, tal och bilder
- Uppvisa förmåga att byta perspektiv i retoriska diskurser
- Uppvisa ett medvetet förhållningssätt till för retoriken relevanta perspektiv på mångfald

Södertörn C

Kursplanen är fastställd av utbildnings- och forskningsnämnden för humaniora, samhällsvetenskap och teknik vid Södertörns högskola den 2010.

Efter genomgången kurs har studenten

- Förståelse för det retoriska perspektivets användbarhet på olika samhällsområden
- God kännedom om teoribildning och forskning inom ett par retoriska eller retorikvetenskapliga specialområden
- Fördjupade kunskaper inom uppsatsarbetets problemområde och kännedom om de vetenskapliga krav som kan ställas på ett retorikvetenskapligt arbete
- Förmåga att självständigt kunna identifiera och avgränsa ett problem samt bearbeta det med hjälp av retorisk och retorikvetenskaplig teori och metod
- Förmåga att finna relevant vetenskaplig litteratur samt förhålla sig till tidigare forskning
- Förmåga att skriftligt presentera en vetenskaplig undersöknings uppläggning, genomförande och resultat i en uppsats
- Förmåga att praktiskt tillämpa retoriska verktyg i undervisning och rådgivning (i de fall där det är aktuellt)
- Förmåga att kritiskt granska och värdera såväl praktisk retorisk verksamhet som retorikvetenskaplig forskning
- Förmåga att självständigt bedöma vetenskapliga rön och ta ställning till deras värde
- Förmåga att reflektera över och problematisera samhällsfrågor ur ett retoriskt perspektiv.

Bilaga 8. Örebro

Kursplanen senast ändrad 2010.

Mål för utbildning på grundnivå

- Förmåga att göra självständiga och kritiska bedömningar
- Förmåga att självständigt urskilja, formulera och lösa problem
- Beredskap att möta förändringar i arbetslivet.
- Söka och värdera kunskap på vetenskaplig nivå,
- Följa kunskapsutvecklingen, och
- Utbyta kunskaper även med personer utan specialkunskaper inom området.
- Ha grundläggande förståelse för retorikens syn på kommunikation
- Kunna förklara retorikens grundläggande begrepp
- Känna till retorikens olika uttrycksformer och genrer
- Förstå hur synen på retorik har ändrats genom historien
- Känna till grunderna inom argumentation
- Kunna tolka, analysera, jämföra och kritiskt granska olika retoriska objekt
- Kunna föra fram och variera sitt budskap, muntligt och skriftligt, i olika retoriska genrer
- Kunna argumentera för en ståndpunkt
- Kunna reflektera över bruk och missbruk av retorik
- Förstå värdet av perspektivbyten i kommunikation med avseende på kultur, genus och miljö
- Kunna reflektera över sambandet mellan retorik och demokrati

Örebro B

Kursplanen är giltig fr.o.m. 2010 och beslutad av Akademichefen för Humanistiska området.

Mål för utbildning på fortsättningsnivå:

- Utveckla förmåga att söka och värdera kunskap på vetenskaplig nivå,
- Utveckla förmåga att följa kunskapsutvecklingen
- Utveckla förmåga att utbyta kunskaper även med personer utan specialkunskaper inom området.
- Ha en fördjupad förståelse av retorikens såväl klassiska som moderna teorier
- Kunna redogöra för huvuddragen i retorikens idéhistoria
- Ha en ökad förtrogenhet med retoriska budskap i olika genrer, såsom politik, reklam och media
- Ha fördjupad kännedom om moderna argumentationsteorier
- Kunna kommunicera, i tal, skrift och med andra medier, på ett mottagaranpassat sätt
- Kunna använda olika analysmetoder för att tolka och kritiskt granska retoriska objekt
- Kunna framföra sina analysresultat på genomtänkt sätt
- Kunna använda retorisk teori för att lösa vardagliga problem
- Kunna argumentera på ett trovärdigt och nyanserat sätt för olika ståndpunkter
- Kunna genomföra en uppsatsopposition
- Kunna identifiera och använda relevanta informationsresurser, såväl fysiska som elektroniska, i ämnet
- Ha förmåga att värdera konsekvenserna av olika språkval
- Ha förmåga att bedöma såväl effektivitet som moral i retoriska budskap
- Ha förmåga att kontrastera den retoriska idétraditionen mot andra idétraditioner
- Ha förmåga att för andra sammanfatta förhållandet mellan retorik och demokrati

Örebro C

Kursplanen är giltig fr.o.m. 2010 och beslutad av Akademichefen för Humanistiska området.
Måste klara C1 för att få skriva uppsats.

Mål för utbildning på kandidatnivå:

- Ha förmåga att göra självständiga och kritiska bedömningar
- Ha förmåga att självständigt urskilja, formulera och lösa problem
- Ha beredskap att möta förändringar i arbetslivet.
- Kunna söka och värdera kunskap på vetenskaplig nivå,
- Kunna följa kunskapsutvecklingen, och
- Kunna utbyta kunskaper även med personer utan specialkunskaper inom området.
- Känna till grunddragen i retorikens didaktik
- Kunna förklara en progression mellan olika moment i retorikundervisningen
- Ha fördjupade kunskaper om retorikens teorier och metoder, då även genom tillämpning på ett självvalt undersökningsområde.
- Vara orienterad om aktuell forskning inom retorikvetenskapen
- Skissa en grundkurs i praktisk retorik för olika målgrupper
- Förmedla retorikens teoretiska grunder till olika målgrupper
- Förhålla sig självständigt och kritiskt till retorikens teorier och metoder
- Kunna förmedla retorikens etiska grundprinciper
- Kunna ge konstruktiv kritik till elevernas/studenternas framföranden
- Kunna identifiera och använda relevanta informationsresurser, såväl fysiska som elektroniska, för att följa kunskapsutvecklingen
- Kunna använda olika analysmetoder inom retorikvetenskapen för att tolka och kritiskt granska retoriska objekt
- Att med ett ökat ansvar för det egna lärandet självständigt kunna samla in och med ett vetenskapligt förhållningssätt behandla material utifrån de formulerade frågeställningarna
- Att med ökad självständighet kunna sammanställa en teori- och forskningsöversikt för en vetenskaplig uppsats
- Att med utgångspunkt i huvudområdet kunna självständigt genomföra kritiska och argumenterande analyser
- Kunna framföra sina analysresultat på genomtänkt och vetenskapligt sätt i skrift
- Kunna genomföra en uppsatsopposition
- Kunna värdera retorikvetenskapliga undersökningar ur ett etiskt perspektiv
- Kunna tillämpa teoretisk kunskap i analyser av retoriska objekt och retoriska situationer
- Att på ett utvecklat sätt kunna värdera hur vetenskap skiljer sig från andra former av kunskapsbildning

Bilaga 9. Lund

Kursplanen fastställdes 2007

- Kunna beskriva den retoriska teorin,
- Kunna redogöra för den västerländska retorikens uppkomst och utveckling från antiken till modern tid,
- Kunna beskriva hur retoriska uttrycksmedel kommer till användning i dagens samhälle, både i vår egen kultur och i andra kulturer,
- Visa retoriska färdigheter såväl i tal som skrift och kunna tillämpa dem i olika kommunikationssituationer,
- Kunna ge råd och konstruktiv kritik till talare och skribenter i olika kommunikationssituationer,
- Kunna identifiera olika retoriska genrer och känna igen deras syften,
- Kunna kritiskt analysera medel för övertygande i olika typer av framställningar,
- Kunna resonera om retorik i ett historiskt och samhälligt perspektiv

Lund B

Fastställd av prodekanen med ansvar för grundutbildningen vid Området för humaniora och teologi 2011.

Efter avslutad kurs ska den studerande:

- Kunna beskriva likheter och skillnader mellan olika retoriska uttrycksmedel,
- Kunna redogöra för den retoriska idétraditionen och dess sociala funktion genom tiderna,
- Kunna redogöra för likheter mellan dramatik och retorik,
- Kunna redogöra för grunddragen i retorikens didaktik liksom progression mellan olika moment i retorikundervisningen,
- Kunna genomföra en enklare vetenskaplig undersökning inom ämnet retorik och kunna presentera sina undersökningsresultat i form av en kortare vetenskaplig uppsats,
- Kunna resonera om och kritiskt granska vetenskapliga uppsatser,
- Kunna analysera berättande inom bl.a. film, journalistik och skönlitteratur ur ett retoriskt perspektiv,
- Praktiskt kunna tillämpa retoriska verktyg i undervisning och rådgivning,
- Planera och genomföra delar av en grundkurs i praktisk retorik för olika målgrupper och förmedla retorikens teoretiska grunder till olika målgrupper
- Kritiskt kunna diskutera hur och varför retorikteoretiska perspektiv kan vara ett konstruktivt bidrag till såväl övergripande samhällsfrågor som mer personliga ställningstaganden

Lund C

Fastställd av prodekanen med ansvar för grundutbildningen vid Området för humaniora och teologi 2010.

Efter avslutad kurs ska den studerande:

- Kunna redogöra för det retoriska perspektivets användbarhet för undervisningssituationer och andra samhällsområden,
- Kunna redogöra för teoribildning och forskning inom ett par retoriska eller retorikvetenskapliga specialområden,
- Kunna tillämpa fördjupade kunskaper inom uppsatsarbetets problemområde och praktisera de vetenskapliga krav som kan ställas på ett retorikvetenskapligt arbete,
- Självständigt kunna identifiera och avgränsa ett problem samt bearbeta det med hjälp av retorisk och retorikvetenskaplig teori och metod,- Kunna finna och använda relevant vetenskaplig litteratur samt förhålla sig till tidigare forskning,
- I en uppsats kunna presentera en vetenskaplig undersöknings uppläggning, genomförande och resultat
- Ge konstruktiv respons till andras framföranden och uppsatsarbeten,
- Kunna kritiskt granska och värdera såväl praktisk retorisk verksamhet som retorikvetenskaplig forskning, också med ett beaktande av sambandet retorik-etik,
- Självständigt kunna bedöma vetenskapliga rön och ta ställning till deras värde,
- Kritiskt kunna granska och diskutera samhällsfrågor ur ett retoriskt perspektiv