

## En granskning av en granskning: Universitetskanslersämbetets kunskapssyn

Frida Buhre

*Litteraturvetenskapliga institutionen, Uppsala Universitet*

Denna artikel är en studie som undersöker och kritiskt diskuterar den kunskapssyn som tar sig uttryck i Universitetskanslersämbetets system för kvalitetsutvärdering, med exempel hämtade från granskningen av retorikämnet. Studien är indelad i två tematiska diskussioner: granskningsprocessens metoder och materialurval samt granskningens tillämpningar av målformuleringar. I första delen drar jag slutsatsen att metoden och urvalet för granskningsförfarandet har gjorts utifrån en snäv vetenskaps- och kunskapssyn som premierar en specifik genre (vetenskapliga uppsatser) och som exkluderar inte bara yrkeskunnande och bredare praktiskt kunnande, utan även progression inom utbildningarna och ämnenas helhet och särart. Därefter analyseras effekterna av att granskningens utformning i hög grad förutsätter en stark ämnesanknytning i förhållande till examensmålen. Studien visar att flera av de individuella granskarna av retorikämnet utgått från en snäv ämnessyn i tolkningen av målformuleringarna och att granskningspraktiken genomgående har påverkats av detta. Artikeln diskuterar att denna normerande praktik är ett resultat av hur granskningsförfarandet genomfördes och visar hur denna praktik i förlängningen riskerar att missgynna både tvärvetenskap, forskningsanknytning och bredare ämnesförståelser. Granskningsystemets effekter kommer naturligtvis att variera för de olika ämnena inom högre utbildning, men denna artikel visar på några illustrativa problem som kan komma att uppstå när kunskap mäts utifrån ett snävt urval och snäva målformuleringar. Studien pekar därmed dels på betydande luckor i UK-ämbetets granskningspraktik och dels på att den företräder en kunskapssyn som missgynnar både akademiskt lärande och bredare lärande.

*Nyckelord:* Universitetskanslersämbetet, kvalitetsgranskning, kunskapssyn, utbildningspolitik, retorik

### POLITISKA OCH KUNSKAPSFILOSOFISKA FRÅGETECKEN

Syftet med studien är att undersöka vilken kunskapssyn som tar sig uttryck i Universitetskanslersämbetets (UK-ämbetet, f.d. Höskoleverket, HSV) granskningsystem utifrån exempel hämtade från kvalitetsutvärderingen av retorik (UK-ämbetet, Beslut 2013-01-08). Vilka explicita och implicita kunskapspolitiska ställningstaganden står att finna i UK-ämbetets granskningsystem och vilka effekter får dessa i det konkreta granskningsförfarandet? Artikeln syftar till att kartlägga några av de diskursiva praktiker som granskningar av det här slaget innefattar: relationerna mellan mätbarhet, målformuleringar, granskningars normativa funktioner och de försanthållanden granskningsförfarandet utgår ifrån. Jag har hämtat problemställningen från Michel Foucaults *The Archaeology of Knowledge* (2002/1969) där han diskuterar kunskaper och dessas möjlighetsbetingelser. Foucault menar att det är relationen mellan olika element inom ett

---

\* Författarkontakt: [frida.buhre@littvet.uu.se](mailto:frida.buhre@littvet.uu.se)

kunskapsområde som utgör den enda möjliga definition av vad kunskapen består i (Foucault, 2002/1969, s. 201). Kunskapen i sig (som ett epistemologiskt koncept) är alltså inte föremål för undersökningen, utan det är relationen mellan kvalitetsutvärderingar och deras praktiska genomförande som står i fokus. De teman som diskuteras aktualiserar några specifika frågor för retorikämnet, men framförallt generella problemställningar av intresse för det pedagogiska fältet om hur läroämnena berörs av granskningar.

Undersökningen är en kritisk och tematisk läsning där jag först diskuterar den metod- och urvalsprincip som använts i granskningsförfarandet och vilken kunskapssyn denna princip utgår ifrån. Därefter plockar jag ut den uppdragsbeskrivning och de målformuleringar som retorikgranskningen tog fram utifrån UK-ämbetets riktlinjer, samt uttalandena av de individuella granskarna som visar på implementering av dessa riktlinjer. Förutom policydokument som beskriver granskningsuppdraget så utgörs materialet framförallt av UK-ämbetets kvalitetsutvärdering av retorik samt de enskilda omdömena om de individuella uppsatserna från de fyra högskoleutbildningarna som leder till en kandidatexamen i retorik i Sverige: Lunds universitet (LU), Södertörns högskola (SH), Uppsala universitet (UU) och Örebro universitet (ÖU). Jag använder mig inte av de granskade uppsatserna och diskuterar inte deras vetenskapliga kvalitet, utan jag granskar resultatet av en granskning och vad för konsekvenser dessa får. Diskussionen förs utifrån pedagogisk forskning rörande mål, målstyrning och dess länkning till undervisningen. Därtill läggs ett teoretiskt perspektiv hämtat från Foucaults problemformeringar kring normativa och hierarkiserande mätningars ideologiska ställningstaganden och effekter.

#### BAKGRUND

Vikten av att säkra de enskilda högskoleutbildningarnas kvalitet har ökat i samband med regeringens autonomireform för enskilda lärosäten (Prop. 2009/10:149) och uppgiften har formaliserats i en ny version av kvalitetsutvärderingssystem (Prop. 2009/2010:139). Regeringen, i enlighet med lärosätenas önskemål, gav HSV i uppdrag att arbeta efter ett bedömningssystem som framförallt mäter utbildningarnas resultat, snarare än att, som HSV föreslog, mäta deras utbildningsprocess. Detta system valdes för att säkra de enskilda utbildningarnas frihet så länge studenterna nådde likvärdiga resultat (Prop. 2009/10:139, § 4; HSV, Rapport 2009:25 R; HSV, Rapport 2012:15 R; Lindberg-Sand 2011, s. 3; Adamson, 2013, s. 2-3). Enligt HSV:s uppdrag skulle kvalitetsgranskningen framförallt ta sin utgångspunkt i Högskoleförordningens målbeskrivningar såsom de bestäms i examensordningen (Högskoleförordningen 1993:100, Bilaga 2). HSV beaktade också att Högskolelagen preciserar ett nära samband mellan forskning och utbildning (Högskolelagen 1992:1434, 1 kap. § 3), att granskningen ska beakta ämnenas helhet och särart samt deras användbarhet på arbetsmarknaden (HSV, Rapport 2012:15 R, s. 11).<sup>1</sup>

Granskningarna beräknas pågå under perioden 2011-2014 och genomförs av externa sakkunniga som väljs av HSV/UK-ämbetet. Dessa består av ämnesexperter, studenter och arbetslivsföreträdare som bedömer enligt en tregradig skala i form av ”mycket hög måluppfyllelse”, ”hög måluppfyllelse” och ”bristande måluppfyllelse” (HSV, Rapport 2012:15 R, s. 9, 14, 16). Materialet består av: ”studenternas självständiga arbeten, lärosätets självvärdering och enkäter till befintliga och tidigare studenter” samt av gruppintervjuer om studenternas erfarenheter (HSV, Rapport 2012:15 R, s. 11-13). Det huvudsakliga materialet utgörs dock av de slumpvis utvalda

<sup>1</sup> För en kritisk genomgång av hur granskningssystemet växte fram under 2007-2011, dess bakgrund i Bologna-processen samt dess metodik, se Lindberg-Sand (2011) och Adamson (2013).

examensarbetena. Varje uppsats granskas enbart av en granskare, och enbart utifrån de mål granskningen sätter upp. Granskarna ska alltså inte förhålla sig till de kursmål som lärosätena arbetat utifrån, vilket är en metod som har kritiserats (Lindberg-Sand, 2011, s. 2). De lärosäten som får det högsta betyget får en kvalitetspeng, de som får det näst högsta får fortsätta med sin undervisning som innan och de som får det lägsta får sin examensrätt ifrågasatt och ett år på sig att reformera utbildningen. Efter UK-ämbetets kvalitetsutvärdering av retorikämnet beslutade UK-ämbetet att ge tre av de fyra retorikutbildningarna ”hög kvalité” (LU, UU och ÖU) och en utbildning ”bristande kvalité” (SH).

De specifika mål som bedömargruppen för granskningen i retorik (härefter BG) arbetade fram tog sin utgångspunkt i examensordningens mål och dess tre olika kunskapsformer, men BG förkortade ner dem från åtta till fem för att anpassas till retorikämnet och för att kunna genomföras utifrån materialet som undersöktes (för kritik av detta förfarande, se Adamson 2013, s. 9-10):<sup>2</sup>

#### Kunskap och förståelse

”För kandidatexamen ska studenten visa kunskap och förståelse inom huvudområdet för utbildningen, inbegripet kunskap om områdets vetenskapliga grund, kunskap om tillämpliga metoder inom området, fördjupning inom någon del av området samt orientering om aktuella forskningsfrågor”

#### Färdighet och förmåga

”För kandidatexamen ska studenten visa förmåga att söka, samla, värdera och kritiskt tolka relevant information i en problemställning samt att kritiskt diskutera företeelser, frågeställningar och situationer”

”För kandidatexamen ska studenten visa förmåga att självständigt identifiera, formulera och lösa problem samt att genomföra uppgifter inom givna tidsramar”

”För kandidatexamen ska studenten visa förmåga att muntligt och skriftligt redogöra för och diskutera information, problem och lösningar i dialog med olika grupper”

#### Värderingsförmåga och förhållningssätt

”För kandidatexamen ska studenten visa förmåga att inom huvudområdet för utbildningen göra bedömningar med hänsyn till relevanta

1) vetenskapliga 2) samhällsliga och 3) etiska aspekter.” (UK-ämbetet, Beslut 2013-01-08, Bilaga 2)

Till dessa målformuleringar specificerade BG sedan tolv delmål i underkategorier. För bedömningen av varje enskild uppsats finns specifika uttalanden indelat efter mål av en enskild granskare (hädanefter refererat till som BG, lärosäte).

---

2 De uteslutna målen är följande:

- visa sådan färdighet som fordras för att självständigt arbeta inom det område som utbildningen avser
- visa insikt om kunskapens roll i samhället och om människors ansvar för hur den används, och
- visa förmåga att identifiera sitt behov av ytterligare kunskap och att utveckla sin kompetens (Examensförordningen, Bilaga 2).

På grund av denna granskningsmetod fick HSV kritik av *The European Association for Quality Assurance in Higher Education* (ENQA) som vart femte år granskar sina medlemsorganisationers kvalitetsgranskningar inom högre utbildning i Europa. HSV/UK-ämbetets medlemskap i ENQA är satt "under review" för vidare åtgärder (ENQA, 2012; Adamson 2013, s. 4).<sup>3</sup>

#### URVAL: VILKEN UTBILDNING SKAPAR UTVÄRDERINGEN?

De omedelbara effekterna av utvärderingsmetoden blir naturligtvis mest uppenbara för de utbildningar som måste arbeta om sin utbildning och anpassa sig efter den åtgärdsplan som UK-ämbetet föreslår. Dock finns möjligheten att utvärderingen genomförs på ett liknande sätt i framtiden vilket gör att även de övriga utbildningarna behöver förhålla sig till de utvärderingsmetoder som används. Utvärderingar av denna typ innebär inte enbart retroaktiva bedömningar – de svarar inte bara på frågan "har den specifika utbildningen uppnått målen?" – utan har även normerande konsekvenser då de också skapar frågan "hur ska den specifika utbildningen anpassas för att klara nästa utvärdering?" För att tala med Foucault så blir denna typ av kunskapsgranskande utvärderingar en diskursiv formation som skapar sin egen framtid genom retrospektion (Foucault, 2002/1969, s. 198). UK-ämbetets diskursiva granskningspraktik formar därmed det vetande som är möjligt inom ett ämne och ger ämnet dess möjlighetsbetingelser för framtida kunskap (Foucault, 2002/1969, s. 201). Granskningarna får helt enkelt kunskapspolitiska konsekvenser.

En utvärdering kräver att man testar något material utifrån några mål.<sup>4</sup> Som tidigare nämnts består materialet i denna granskningsmetod i examensarbeten, lärosätenas självvärderingar, enkäter till befintliga och tidigare studenter samt intervjuer med studenter, medan målen består av specificerade varianter på examensordningen (HSV, rapport 2012:15 R, s. 11-13). BG för retorikutbildningarna specificerar dock att det är examensarbetena och lärosätenas egna

3 UK-ämbetet kommer, trots kritiken, att genomföra granskningen såsom planerat. ENQA utgick från *European Standards and Guidelines* (ESG) och kom fram till att HSV:s granskningspraktik inte uppfyllde kraven på tre av sju kriterier. Dessa utgjordes av ENQA:s kriterium 1, 5 och 7. Kriterium 1 "Activities" syftar på HSV:s aktiviteter och för denna undersökning är det mest relevant med deras kvalitetsgranskande aktiviteter. Dessa fick kritik för att de krävde att institutioner som fått "bristande kvalitet" och hotad examensrätt kunde åtgärda problemen genom att framförallt fokusera på att förbättra resultaten i mätningen – alltså inte på utbildningens kvalitet i stort (ENQA, 2012, s. 10-11). ENQA:s utvärderare kritiserade också att regeringens begränsade tid för HSV att utforma granskningsystemet gjorde att det inriktades mot "kontroll" (*control*) av kvalitet snarare än kvalitetssäkring (*assurance*) eller förbättring (*enhancement*) (ENQA, 2012, s. 12).

4 För en diskussion om hur utvärderingar utifrån mål och målformuleringar intimt hänger samman med effekter på utbildningen, se framförallt Hult och Olofsson (2011) för en genomgripande analys i de nordiska länderna. För en diskussion om målstyrning och resultatnriktning genom läroplanens utformning inom den svenska grundskolan, se Wahlström (2009) och för en diskussion om hur resultatnriktning och dess fokus på utvärderingar påverkar lärarens utformning av undervisningen, se Forsberg och Wallin (red.) (2006). Wahlström påpekar också att de grundantaganden som denna resultatnriktning historiskt bygger på, det vill säga rationaliserande logiker för andra områden såsom ekonomi, militär och medicin, inte har utvärderats (Wahlström, 2009, s. 89). En liknande diskussion förs av Sundström (2003) som dels ger en historisk förklaring till den resultatnriktade styrmodell som dominerar den svenska skolan och dels ger olika förklaringsmodeller till dess beständighet. För en diskussion om utbildningspolitiska ställningstaganden och dessas normativa funktioner i Sverige, både från ett historiskt och ett epistemologiskt perspektiv, se Boman (2002). För en liknande diskussion, men med ett tydligare fokus på det samtidspolitiska och de diskursiva förändringar som skedde under 1980- och 1990-talet, se Englund (red.) (1995). För en diskussion om resultatstyrningens politiska och epistemologiska utgångspunkter inom utbildningsforskning, framförallt med fokus på det anglo-amerikanska fältet, se Biesta (2007).

självvärderingar som utgör det huvudsakliga materialet. Denna värderingsprincip syns också i Bilaga 6 till granskningen som redovisar underlaget (UK-ämbetet, Beslut 2013-01-08). Här märks att alla fyra lärosäten inkommit med examensarbeten och självvärderingar, medan UK-ämbetet enbart samlat in studentenkäter från ett av fyra lärosäten och genomfört intervjuer om studenternas erfarenheter på tre av fyra lärosäten. Trots denna brist i underlaget slutfördes granskningen, vilket indikerar att dessa delar av underlaget inte varit utslagsgivande.

I retorikämnet utgörs kandidatexamensarbeten av ett mindre akademiskt arbete (C-uppsats). Studenterna skriver denna uppsats på C-nivån, som bygger vidare på de kunskaper de fått med sig från A- och B-nivån. Det kan därmed verka som att BG testade både A- och B-nivån genom att testa C-nivåns resultat. Den bilden behöver dock justeras utifrån retorikämnets särart och helhetsupplägg. Inom retorikämnet finns en inkludering av både muntliga och skriftliga övningar och examinationer och generellt sett läggs mycket tid på muntlighet i de tidigare stadierna och målbeskrivningarna för grundutbildningen. Under det tidiga skedet läggs också ett större fokus på skriftliga genrer som rör sig utanför det akademiska skrivandet: tidningsreportage, debattartiklar, populärvetenskap, recensioner, personliga brev och konsumentinformation, för att nämna några (se LU, SH, UU och ÖU, "Kursplan för retorik A [eller motsvarande]", för målformuleringar rörande olika genrer och medier). Eftersom de flesta av dessa andra undervisningskomponenter inte finns med i ett examensarbete gör det att en stor del av studenternas kunskaper och färdigheter samt progression inom utbildningen inte finns med i UK-ämbetets urval. När studenterna skriver examensarbeten inom retorikämnet finns därmed också olika förutsättningar på de olika lärosätena, där de utbildningar som fokuserar på muntlighet snarare än skriftlighet och på skriftlighet inom andra genrer än akademiska uppsatser missgynnas av UK-ämbetets urval av C-uppsatser. Lindberg-Sand beskriver denna urvalshierarki och hur den påverkar de granskade ämnena: "De undervisningsprocesser som ska bygga upp studenternas kompetens för att uppnå andra examensmål blir osynliga i utvärderingen och riskerar att bli behandlade som mindre viktiga." (2011, s. 6-7) Att utgå ifrån att examensarbeten kan innefatta hela eller större delen av de kunskaper, färdigheter och värderingsförmågor som behandlas inom en specifik utbildning borde innebära ett problem för flera ämnen inom högre utbildning, men gör det definitivt för retorikämnet.

Eftersom ingen hänsyn tas till lokala kursplaner testas uppsatserna gentemot mål som inte behöver vara desamma som uppsatserna examinerades mot. Enligt Lindberg-Sand ökar detta osäkerheten i granskningsmetoden och denna osäkerhet spås på ytterligare av att varje uppsats enbart granskas av en granskare vilket omöjliggör interbedömarreliabilitet (2011, s. 30; se även Adamson, 2013, s. 10-12). Dessa motsättningar som kommer från de politiska riktlinjerna för granskningen, berör de flesta utbildningar som HSV/UK-ämbetet har eller ska granska.

Bologna-deklarationen betonar vikten av att knyta studierna på grundläggande nivå till arbetsmarknaden eller yrkeskunnande och det understryks också i regeringens proposition (European Ministers of Education, 1999, s. 3; Prop. 2009/10:139, s. 20-21). Man kan ställa sig positiv eller kritisk till detta fokus på yrkesanpassning i Bologna-deklarationen och regeringens förslag, men man får likaväl konstatera att det uppdrag som regeringen gav HSV inte gav några stora möjligheter att testa yrkesanknytning inom retorikämnet eftersom enbart ett specifikt resultat och inte utbildningsprocessen granskades. Jag menar att HSV:s uppdrag utgjorde något av en rävsax eftersom ett examensarbete i retorik enbart marginellt kan belysa utbildningens anknytning till yrkeslivet. Även detta borde vara fallet för flera ämnen inom högre utbildning.

Då sådana här utvärderingar riskerar att bli normerande och därmed påverka upplägget på de framtida utbildningarna (Lindberg-Sand 2011, s. 38-39) är det inte heller gynnsamt utifrån pedagogiska perspektiv att den skriftliga akademiska genren och examinationen tillmätts så stort värde i utvärderingarnas urval. Detta ensidiga fokus begränsar först och främst den konstruktiva länken mellan mål, undervisning och examination (*constructive alignment*, med Biggs terminologi, Biggs & Tang, 2011, s. 95) eftersom enbart en viss del av resultatet (en viss typ av examination) ges vikt. För det andra premieras en viss typ av lärostil genom att undervisningen kommer att behöva anpassas till akademiskt skrivande. Elmgren och Henriksson påpekar att olika studenter har olika lärostilar för att utveckla sina kompetenser och att utbildningsväsendet ska ta hänsyn till studenternas mångfald (2010, s. 92-101, se även Biggs & Tang, 2011, s. 16-33). Gardner (2009) framhäver vikten av en selektiv variation i undervisningen som ett första steg mot studenternas förståelse. Gardner menar också att det är först när studenterna kan visa sin förståelse genom *flera olika former av representationer* som förståelsen kan examineras övertygande (Gardner, 2009, s. 111). Elmgren och Henriksson påpekar i sin diskussion om examination att: ”En inriktning på en viss examinationsform är i regel inte förenlig med att tillgodose så många olika typer av lärande individer som möjligt. [...] För att inte konsekvent gynna vissa och missgynna andra krävs det att examinationen är utformad på olika sätt under en kurs eller ett program.” (Elmgren & Henriksson, 2010, s. 245) Även om dessa pedagogiskt inriktade forskare främst diskuterar de krav som kan ställas på läraren att variera sin undervisning och examination så bör samma krav att beakta olika lärostilar, olika examinationsformer och olika representationer av förståelse kunna ställas på UK-ämbetets granskning av utbildningar. Att så inte har skett tyder på att UK-ämbetet tagit ett kunskapspolitiskt beslut att inte värdera variation, varken i undervisning, av studenternas förståelse eller i examination, alternativt att de inte har kunnat förutse konsekvenserna av ett granskningsförfarande som fokuserar på en specifik examination.

För att sammanfatta min kritik av urvalsprinciperna så menar jag att UK-ämbetet tar ett kunskapsfilosofiskt ställningstagande där de värderar den skriftliga akademiska genrens kunskaper högst, och detta utifrån mål som inte tar lokala förhållanden i beaktande. För granskningen av retorik exkluderar urvalet baserat på C-uppsatser både muntligt kunnande av olika slag, alla skriftliga genrer utom den akademiska uppsatsen samt alla kopplingar till yrkeskunnande utom de som kan relateras till en vetenskaplig uppsats. För ett ämne som retorik inbegriper det den större delen av de kunskaper, färdigheter och analysförmågor som eftersträvas i lärosätens målbeskrivningar för A-, B-, och C-kurserna, vilket gör att jag menar att varken progression i utbildningen eller ämnets särart och helhet beaktats i granskningen.<sup>5</sup> Foucault menar att kunskaper och deras förhållande till vetenskaper består av en ideologisk relation där vetenskaperna på olika sätt strukturerar den arena som möjliggör kunskapsuttryck (Foucault, 2002/1969, s. 204). Den ovan diskuterade ideologiska struktur som uttrycks i UK-ämbetes urval, menar jag, är ogynnsam för retorikvetenskapens arena, såväl som kunskapsämne, färdighetsämne och värderingsämne.

5 Här kan läggas till att denna hierarki i förlängningen kommer att få konsekvenser också för forskningen då de kunskaper som premieras, och i förlängningen de studenter som uppmuntras att gå vidare till forskarutbildningen, inte kan sägas uppmuntra till högskolans uppgift att ”samverka med det omgivande samhället och informera om sin verksamhet samt verka för att forskningsresultat tillkomna vid högskolan kommer till nytta” (Högskolelagen 1992:1434, § 2:2).

## GRANSKNINGENS NORMATIVA EXKLUDERING

Hittills har artikeln rört mer generella kunskapspolitiska ställningstaganden kring granskningsförfarandets urval och dess effekter, men nu vill jag fokusera mer på konsekvenserna av den här metodens utgångspunkt i målformuleringar. Specifikt vill jag påvisa hur kraven på målformuleringarna riskerar att återskapa en snäv ämnessyn vad gäller ämnenas bredd, deras forskningsanknytning och deras tvärvetenskapliga möjligheter. Dessa risker, om än mer utbredda för ett litet och nytt (ny-gammalt) ämne, bör återfinnas i granskningen av andra ämnen även om effekterna antagligen varierar beroende på ämnestraditioner.

De övergripande målen som användes av BG för retorikämnet utgick alla ifrån examensordningen och specificerades sedan till delmål som framförallt betonade kunskaper, färdigheter och värderingssätt inom retoriken. Av dessa tolv delmål så specificerar nio specifikt lärandemål inom retoriken medan tre specificerar mer generella lärandemål. Ett exempel är hur det övergripande målet: ”visa förmåga att söka, samla, värdera och kritiskt tolka relevant information i en problemställning” bland annat blev specificerat till att studenten ska visa ”förmåga att kritiskt tolka information med hänsyn till dess relevans för en retorikvetenskaplig eller praktisk-retorisk problemställning” (UK-ämbetet, Beslut 2013-01-08, Bilaga 2). Här syns att det konkreta delmål som bedömare skulle bocka av uppsatsen gentemot framförallt betonade det retoriska. Eftersom metoden är kvantitativ (varje uppsats får betyg utifrån hur väl den möter respektive delmål, och dessa räknas sedan samman till betyg för de övergripande målen) är det framförallt det specificerade målet som ger utslag i granskningen.

BG menar att det är särskilt centralt att definiera mål 1 för att detta mål specificerar retoriken som kunskapsämne, vilket indikerar att mål 1 genomgående påverkade bedömningen. BG specificerar vad de menar med mål 1 i inledningen till granskningen:

De krav som vi har ställt för att uppfylla målet att [sic] kunskap och förståelse inom huvudområdet för utbildningen [...] har i stället varit av en allmän art: att studenterna har en inblick i retorikens framväxt som ett ämne med en lång och rik tradition, att de är medvetna om retorikens roll i samhället och kulturen både i äldre tid och i nutiden, att de har en rimligt vid orientering om viktiga teorier, begrepp och forskningsmetoder inom det retoriska fältet och att de insiktsfullt kan förhålla sig till den stora variation av kommunikativa former och funktioner som kan göras till föremål för retorisk beskrivning och analys (UK-ämbetet, Beslut 2013-01-08, s. 2).

I denna förklaring poängterar BG därtill att studenterna ska kunna visa på kunskap och förståelse för retorikens grund, metod och allmänna forskningsfrågor. Inga begränsningar till ”vissa” eller ”ett antal” specificerar hur många aspekter som studenten ska kunna redogöra för, utan det är snarare allmänna eller historiska kunskaper som eftersträvas. Detta breda anslag är naturligtvis positivt, både för att det ingår som en progression i utbildningen att studenterna tillägnar sig bredare kunskaper och för att det möjliggör för fruktbara utbyten tvärvetenskapligt.

I denna definition av mål 1 så menar dock BG att de vill undvika att vara normerande eftersom ”retoriken med sin klassiska kärna i modern tid och som akademisk disciplin” har utvecklats i olika riktningar med väldigt skilda tyngdpunkter (UK-ämbetet, Beslut 2013-01-08, s. 2). Det klassiska retorikbegreppet i modern tid pekas därmed ut som kärnan trots att BG samtidigt säger att de vill undvika att definiera vad de menar med retorik. Denna stilfigur brukar kallas

paralipsis – att någon säger sig vilja undvika att uttrycka något men därmed framhåller detta starkare.<sup>6</sup> Eftersom BG påpekar att retoriken har en klassisk kärna i inledningen av granskningsbeslutet indikerar det att denna utgångspunkt finns igenom hela granskningen. Moderna retorikvetenskapliga perspektiv som inte tar hänsyn till (eller kretsar runt, som kärn-metaforen indikerar att ämnet bör göra) det grekiska och romerska arvet kan därmed bli svårsmätbara i utvärderingen. Uttalandet öppnar för frågan om det är så att BG undviker att definiera ämnet – så länge det håller sig inom det klassiska retorikbegreppet översatt till modern tid?

Detta uttalande från en enskild bedömare om en specifik uppsats, vars huvudfokus är narrativitet, är talande för risken med denna oklarhet (jag har valt att inte säga i de enskilda bedömningarna av uppsatserna eftersom dessa dokument har karaktären av anteckningar och inte följer vanlig syntax och innehåller en mängd slagfel):

Uppsatsen behandlar narrativ analys i [uppsatsämnet], utan någon som helst koppling till retorik. Och jag har utgått från att vi med retorik menar den klassiska, aristoteliska definitionen: ”att se det övertygande eller övertalande i varje enskildhet”. Då förväntar jag mig att den narrativa analysen på något sätt ska handla om hur berättandet används just för övertygande. Detta sker inte i uppsatsen. Det hade dock varit fullt möjligt att diskutera hur berättandet används för att övertyga [...] (BG, SH, s. 5).<sup>7</sup>

Enligt Foucault fungerar normen som den omarkerade ideologiska relation som reglerar vad som är möjligt att göra och säga inom ett kunskapsämne (Foucault, 2002/1969, s. 201). Här syns det att denna norm inneburit att en granskare utgått ifrån att det är Aristoteles definition som bestämmer vad ämnet ska vara trots att BG sagt att de inte vill definiera.<sup>8</sup> Här är ett annat uttalande som ytterligare förstärker bilden av att det klassiska arvet varit en utgångspunkt för vissa granskare:

Visar ytlig kunskap om om retorisk teori. Ger kortfattad historisk tillbakablick, men verkar sakna insikt om att retoriken är lika gammal som människan själv och att det är teorin om retoriken som kommer till på 400-talet f. Kr. (BG, SH, s. 4)

Eftersom uppsatsen handlar om vilka strategier förhandlare använder sig av ser jag inga självklara behov av att uppsatsförfattaren ska teckna en historisk ”insikt” om antikens retoriktradition. Jag menar att detta uttalande av granskaren rimligen borde motiveras utifrån de målformuleringar hen granskade uppsatsen utifrån.

6 Tack till Erik Bengtson som gjorde mig uppmärksam på att detta uttalande byggde på denna stilfigur.

7 Jag har utelämnat de delar som behandlar uppsatsernas ämne eftersom retorikämnet är förhållandevis litet och risken finns att uppsatsförfattaren annars går att identifiera.

8 Det bör här noteras att Aristoteles myntade en annan definition av retorik som mer exakt uppfyller kraven på en definition: ”Låt retoriken vara en förmåga att i varje enskilt fall uppfatta det som kan vara *övertygande* eller *övertalande*.” (Aristoteles, *Retoriken*, 1.3.1) Den ovan nämnda (1.1.14) är därmed ingalunda den mest använda eller självklara. Jag vill tacka Janne Lindqvist som hjälpte mig belysa ut vilka delar av Aristoteles beskrivningar av vad retorik innebär som kan sägas vara en definition i strikt mening och vilka som enbart diskuterar retorikens definierande egenskaper.



Uppsatser som behandlar det klassiska arvet får ofta omdömen som verkar medföra förutsättningar för goda lärandemål: ”frågan förankras i centrala retoriska begrepp såsom topos och status” eller ”[uppsatsen v]isar god förtrogenhet med den klassiska retoriken” (BG, LU, s. 1-2). Denna tendens blir naturligtvis ett större problem när klassiska perspektiv saknas i uppsatserna: ”Jag ser det som en brist att det inte sker någon anknytning till klassisk retorik.” (BG, ÖU, s. 1) Att granskaren inte motiverar varför detta är ett problem utifrån uppsatsens ämne och vad dessa perspektiv skulle tillföra uppsatsen utifrån måluppfyllelsen blir problematiskt och förstärker ytterligare bilden av att det klassiska anses användbart oavsett uppsatsens ämne. Dessa exempel indikerar vikten av vilken ämnesdefinition granskningsförfarandet säger sig utgå ifrån inom ramen för målformuleringarna eftersom det konkret är detta som de specificerade målbeskrivningarna bockas av gentemot. Är denna definition snäv blir också de uppsatser som inte passar in i den underkända, vilket ger utslag för granskningens resultat.

När det kommer till de mer samtida teorier som finns nämnda i granskningen så märks ett positivt omdöme när det kommer till de tänkare som kanoniserats som just retoriska teoretiker (för att de flesta av dem explicit förhåller sig till begreppet retorik). Några av de som nämns är Bitzer, Burke, Kohrs Campbell, Perelman och Olbrecht-Tyteca och Toulmin.<sup>9</sup> Det verkar inte finnas några problem för granskarna att motivera varför uppsatsernas användning av dessa teoretiker innebär eller inte innebär god kunskap/förmåga/värderingsätt: ”I den mån som Burkes pentad räknas till retoriken (och det gör den förstås) visar uppsatsen en synnerligen god förståelse för denna del av retorikens vetenskapliga grund.” (BG, ÖU, s. 1) Här motiverar granskaren att studenten visar på god förståelse och kunskap (mål 1), men det är problematiskt att det finns antydningar om att godkännandet är villkorat av att Burkes pentad räknas till retorikämnet (”I den mån”). Märkligare blir det när granskarna ställer sig kritiska till någon specifik uppsats för att den *inte* förhållit sig till någon enskild samtida teoretiker:

Forskningsuppgiften placeras inte in ordentligt i en sammanhängande retorikvetenskaplig kontext, trots att det hade varit så lätt att göra. Dessutom hade Bitzers tre kategorier varit mycket goda hjälpmedel både vid analys och bakgrundsbeskrivning (BG, UU, s. 1).

Det finns rimligen hundratals relevanta samtida retorikforskare att använda vid ”analys” och ”bakgrundsbeskrivning”, så att nämna någon enskild som särskilt relevant för en uppsats bör rimligen motiveras utifrån måluppfyllelse. Jag misstänker att granskaren menar att Bitzer skulle kunna användas i uppsatsen för att han används i undervisningen på grundnivå på flera lärosäten. På ett sätt är det ju förståeligt om man i en sådan här granskning vill komma åt resultaten från undervisning på tidigare nivåer, men jag menar att det blir godtyckligt att begära att en enskild uppsats ska förhålla sig till en specifik, samtida teoretiker. Jag ställer mig också tveksam till att det är en god vetenskapligt förankrad praktik att framförallt använda undervisningsmaterial i en C-uppsats, och det rimmar illa med granskningens uppdrag att bedöma hur väl examineringen knyter an till forskning.

Det finns en osäkerhet hos vissa granskare i hur de ska bedöma uppsatser där teoretiker som inte används lika ofta i undervisningen i Sverige förekommer: ”Svårt att förstå delar av teorige-

<sup>9</sup> Bedömarna nämner ibland att uppsatsförfattarna använder nordiska retorikforskarens resultat, men här görs oftast ingen värdering om huruvida det är användbart eller inte, t.ex. för Kjeldsen, Vigsø och Rosengren.

nomgången, men det beror nog mindre på språket än på att t.ex. Foucault inte är så lättbegriplig.” (BG, SH, s. 49) Här vet inte bedömaren om hen ska nedvärdera uppsatsen för att teoriavsnittet är ”svårt att förstå” eller om det inte är till skada för den vetenskapliga kvalitén eftersom det teoretiska perspektivet (exemplifierat med Foucault) i sig är svårt. Återigen ifrågasätter jag huruvida detta är förenligt med målet att knyta utbildningarna till forskning eftersom Foucault är en av de mer vanliga teoretikerna att använda sig av inom retorikfältet internationellt (framförallt i USA där ämnet är störst).<sup>10</sup> I den mån BG menar att granskningen mäter hur väl forskningen integreras i undervisningen genom att titta på uppsatserna, bör inte en teoretiker som Foucault ställa till några större problem för granskarna att förhålla sig till. Är tvärvetenskapliga utbyten något som BG vill värdera så bör det också gå att använda teoretiker som inte enbart används i grundutbildningen för retorik och sådana som kanoniserats inom flera ämnen.

Flera granskare tar upp att de inte vet hur de ska bedöma uppsatsen om den inte använder retoriska teorier, metoder och begrepp, som i detta exempel:

Min bedömning är att uppsatsen visar på förmåga att identifiera och lösa ett problem, problemet är bara att det inte sker inom retorikvetenskapen. Jag har satt Bristande på delmålet, men vill gärna att vi diskuterar detta hur vi ska förhålla oss till den här typen av uppsats (BG, SH, s. 34).

Jag vet inte om BG diskuterade detta problem, men granskningens omdömen har inte omarbetats, så deras osäkerhet finns kvar i granskningens utfall. Detta problem blir ju extra akut i de fall där granskarna tycker att uppsatsen har hög eller mycket hög vetenskaplig kvalitet men underkänner den för att den saknar specifikt retoriska teorier, begrepp eller metoder. Det kan nämnas att i bedömningen av SH:s uppsatser uppstod detta problem med minst fem av de sexton uppsatserna. Här är ett sådant exempel: ”Det er ikke retorik der diskuteres, men medier og magt, hvorfor jeg her giver 1 [bristende kvalitet]. Kunne måske også være 2 [hög kvalitet], hvis man accepterer medie/journalistik som reotrik.” (BG, SH, s. 23) Här bedöms uppsatsen utifrån huruvida den diskuterar retorik, trots att det specifika mål som uppsatsen granskas mot här behandlar relevant materialinsamling. Detta uttalande kan jämföras med detta omdöme, som också behandlar materialinsamling: ”Her benyttes 3 eksempler som emperi/eksempler, men ingen forklaring på hvorfor det er disse eller hvilken status de har. Stort set Ingen teori om sociale medier, selvom dette er fokus i opgaven.” (BG, SH, s. 22) Här bedöms uppsatsen utifrån om den innehåller vetenskapligt material som behandlar dess huvudfokus på sociala medier och inte på om den innehåller material om retorikforskning. Jag menar att den förra kommentaren visar på ett problem i hur BG arbetat medan den senare inte gör det. Att bedömarna så starkt fokuserar på ämnesanknytningen kan ha att göra med att flera av de målformuleringar som BG tog fram och UK-ämbetet godkände är formulerade så att det är ämnesanknytningen som

<sup>10</sup> Till exempel kan nämnas att i en EBSCO-sökning i *Quarterly Journal of Speech*, retorikforskningens äldsta, mest traditionstyngda och etablerade tidskrift, så får ”burke, kenneth” 61 träffar, ”campbell, kohrs” 22, ”perelman, chaïm” 12 träffar, ”bitzer, lloyd” 9 och ”toulmin, stephen” 2. Detta kan jämföras med ”foucault, michel” som ger 10 träffar. Detta är dessutom siffror för ämnets absolut snävaste forskningskanal, och om en liknande sökning görs i hela databasen (Communication and Mass Media Complete) med ”perelman, chaïm” (som var förhållandevis jämbördig med Foucault i den första sökningen och verksam någorlunda samtidigt) så får man 84 resultat och för ”focault, michel” 321. Med detta exempel vill jag enbart indikera att studenterna har större möjligheter för tvärvetenskapliga samarbeten om de använder en teoretiker som Foucault snarare än Perelman.

ska granskas och inte de mer generella lärandemål som examensordningen uttrycker. Denna normativa exkludering kan uppkomma vid granskningen av flera ämnen inom högre utbildning och illustrerar riskerna med att så starkt fokusera på målformuleringarnas korrespondens med utbildningens resultat.

Sammantaget blir intrycket att det helt enkelt är väldigt oklart vad granskningen menar med retorik som ämne, som tradition och som fält, trots att det uppenbarligen finns föreställningar om dessa som spelar in. Dessa nedslag indikerar dels att retorikgranskningens utfall kan ifrågasättas och dels att BG, och i förlängningen UK-ämbetet eftersom de godkänt granskningen, tagit ett kunskapspolitiskt ställningstagande där de bortprioriterat tvärvetenskapliga och forskningsanknutna lärandemål och där den mest likriktade och traditionella definitionen av ämnet fått genomslag. Den risken är kanske mer påtaglig för vissa ämnen, men jag tror att resultaten av denna undersökning indikerar ett mer generellt problem med denna mätningmetod: att skarpa gränser för vilka mål som mäts mot vilket material gör att någon avgränsning och definition av utbildningen blir nödvändig och att dessa skarpa gränser sedan gör det svårt att bedöma uppsatser med breda eller tvärvetenskapliga frågeställningar. De ämnesdefinitioner som ligger till grund för målbeskrivningarnas gränser kommer antagligen att se olika ut för olika utbildningar, men exemplen från granskningen av retorik visar att de underliggande antagandena om dessa gränser i det konkreta granskningsförfarandet oavsett får stora konsekvenser för granskningens utfall.

#### AVSLUTNING

Jag har här granskat UK-ämbetets utvärdering av retorik med fokus på vilka kunskapsfilosofiska ställningstaganden den avspeglar. Först diskuterade jag de normerande konsekvenserna av urvalsprincipen, som framförallt utgår ifrån examensarbeten, och kritiserade att denna princip innebar att muntlighet och flertalet skriftliga genrer, praktiskt kunnande, yrkeskunnande samt progression i utbildningen inte gavs lika stor vikt vid bedömningen som den akademiska, skriva uppsatsen. Den form av kunskapsideologi som därmed skapades inom granskningens diskurs strider mot de riktlinjer som ENQA använder, Bologna-processen föreskriver och mot pedagogisk forskning som betonar konstruktiv länkning och en varierande examination, samt stämmer dåligt överens med retorikämnets helhet och särart.

Därefter diskuterade jag de konkreta diskursiva resultaten av att granskningsförfarandet utgick från specificerade ämnesanknutna mål. Här såg jag, trots att bedömargruppen sa sig vilja undvika en definition av ämnet, att några formuleringar i själva beslutet indikerade att den dominerande retoriksynen premierades. Denna tendens blev sedan väldigt tydlig i bedömningen av de enskilda uppsatserna, där vissa granskare arbetat med en stark betoning av det klassiska retoriska arvet, utgått ifrån de etablerade retoriska modellerna och mätt uppsatserna utifrån kanoniserade retorikteoretiker och teoretiker som redan används i undervisningen. Jag menar att granskningen av retorik utgått ifrån en outtalad men snäv ämnesdefinition i relation till delmålens formuleringar, vilket missgynnat bedömningen av uppsatserna utifrån både tvärvetenskap, forskningsanknytning och bredare ämnesförståelse. Sammantaget visar dessa resultat några av de risker som finns inbyggda i UK-ämbetets granskningsförfaranden och att de kunskapspolitiska ställningstaganden som tagits varken beaktar bredare lärande innanför eller utanför akademien. Det återstår att se hur det fortsatta granskningsarbetet och reformeringarna av de utbildningar som fått "Bristande måluppfyllelse" påverkar hur lärosätena anpassar sina utbildningar efter denna kunskapspolitik.

## REFERENSER

*Tryckta källor*

- Aristoteles. (2012). *Retoriken, 1:a utgåvan*. (övers. Johanna Akujärvi). Ödåkra: Retorikförlaget.
- Biesta, G. (2007). "Why 'What Works' Won't Work: Evidence-Based Practice and the Democratic Deficit in Educational Research". I *Educational Theory*, 57:1, 1-22.
- Biggs, J. & Tang, C. (2011). *Teaching for Quality Learning at University, 4th Ed*. Berkshire: Open University Press.
- Boman, Y. (2002). *Utbildningspolitik i det andra moderna: Om skolans normativa villkor*. I Örebro Studies in Education: 4. Örebro: Örebro Universitetsbibliotek.
- Elmgren, M. & Henriksson, A. (2010). *Universitetspedagogik*. Stockholm: Norstedts.
- Englund, T. (1995). *Utbildningspolitiskt systemskifte?* Stockholm: HLS förlag.
- Forsberg, E. & Wallin, E. (red.). (2006). *Skolans kontrollregim: Ett kontraproduktivt system för styrning?* Stockholm: HLS förlag.
- Foucault, M. (2002). *The Archaeology of Knowledge. (L'Archéologie du savoir*. övers. Tavistock Publications Limited.). London: Routledge (1969).
- Gardner, H. (2009). "Multiple approaches to understanding". I K. Illeris (red.), *Contemporary Theories of Learning: Learning theorists ... in their own words*. London & New York: Routledge (1999), 106-115.
- Hult, A. & Olofsson, A. (2011). *Utvärdering och bedömning i skolan: För vem och varför?* Stockholm: Natur & Kultur.
- Sundström, G. (2003). *Stat på villovägar: Resultatstyrningens framväxt i ett historisk-institutionellt perspektiv*. I Stockholm Studies in Politics: 96. Stockholm: Statsvetenskapliga institutionen.
- Wahlström, N. (2009). *Mellan leverans och utbildning: Om lärande i en mål- och resultatstyrd skola*. Göteborg: Daidalos.

*Otryckta källor*

- Adamson, L. (maj 2013). *Kvalitetsutvärdering av högre utbildning – en kritisk granskning av det svenska systemet*. Studieförbundet Näringsliv och Samhälles (SNS) Utbildningskommission. Åtkomst via [http://www.sns.se/sites/default/files/kvalitetsutvardering\\_av\\_hogre\\_utbildning.pdf](http://www.sns.se/sites/default/files/kvalitetsutvardering_av_hogre_utbildning.pdf), 2013-12-19.
- Bedömargruppen (BG). (2012-09-11). *Självständiga arbeten – omdömen och motiveringar per mål*. Lärosäte: Lunds universitet, ReferensID: A-2012-03-1480.
- Bedömargruppen (BG). (2012-09-11). *Självständiga arbeten – omdömen och motiveringar per mål*. Lärosäte: Södertörns högskola, ReferensID: A-2012-03-1481.
- Bedömargruppen (BG). (2012-09-11). *Självständiga arbeten – omdömen och motiveringar per mål*. Lärosäte: Uppsala universitet, ReferensID: A-2012-03-1482.
- Bedömargruppen (BG). (2012-09-11). *Självständiga arbeten – omdömen och motiveringar per mål*. Lärosäte: Örebro universitet, ReferensID: A-2012-03-1483.
- European Association for Quality Assurance in Higher Education, the (ENQA). (april 2012). Swedish National Agency for Higher Education: Review of ENQA Membership. Åtkomst via [http://www.hsv.se/download/18.1c6d4396136bbbed2bd80002238/HSV\\_review-ENQA-Criteria-Report-April2012.pdf](http://www.hsv.se/download/18.1c6d4396136bbbed2bd80002238/HSV_review-ENQA-Criteria-Report-April2012.pdf), 2013-12-19.
- European Ministers of Education, Joint declaration of the. (1999-06-12). The Bologna Declaration of 19 June 1999. Åtkomst via [http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main\\_doc/990719BOLOGNA\\_DECLARATION.PDF](http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/990719BOLOGNA_DECLARATION.PDF), 2013-12-19.
- Högskoleverket. Rapport 2009:25 R. Kvalitetsutvärdering för lärande: Högskoleverkets förslag till nya kvalitetsutvärderingar för högskoleutbildningar. Åtkomst via <http://www.hsv.se/download/18.211928b51239dbb43167ffe678/0925R.pdf>, 2013-12-19.

- Högskoleverket. Rapport 2012:15 R. Högskoleverkets system för kvalitetsutvärdering 2011-2014: Examina på grundnivå och avancerad nivå. Åtkomst via <http://www.uk-ambetet.se/download/18.197eccc1140ee238b58acc/1215R-hogskoleverkets-system-kvalitetsutvardering.pdf>, 2013-12-19.
- Lindberg-Sand, Å. (2011). *Koloss på lerfötter? Utveckling av metodik för ett resultatbaserat nationellt kvalitetssystem i svensk högre utbildning*. Lunds Universitet: Centre for Educational Development (CED).
- Lunds universitet. (2007-07-13). "Kursplan retorik, grundkurs". Institutionen för kommunikation och medier.
- Proposition 2009/10:139. Fokus på kunskap – kvalitet i den högre utbildningen. Åtkomst via <http://www.regeringen.se/content/1/c6/14/22/11/7b94c38c.pdf>, 2013-12-19.
- Proposition 2009/10:149. En akademi i tiden: Ökad frihet för universitet och högskolor. Åtkomst via <http://www.regeringen.se/sb/d/12489/a/142310>, 2013-12-19.
- Södertörns högskola. (Vt. 2013). "Kursplan för Retorik A". Institutionen för kultur och lärande.
- Universitetskanslersämbetet (UK-ämbetet). Beslut 2013-01-08. *Kvalitetsutvärdering av retorik*. Reg.nr 643-00322-12.
- Uppsala universitet. (2012-09-11). "Kursplan för Retorik A". Litteraturvetenskapliga institutionen. Utbildningsdepartementet. Högskoleförordning 1993:100.
- Utbildningsdepartementet. Högskolelagen 1992:1434.
- Örebro universitet. (2013-03-26). "Kursplan för Retorik A". Institutionen för humaniora, utbildnings- och samhällsvetenskap.