

Eriksson, Anders. "Frågestyrda seminarier: Forskningsbaserat lärande i kursen Retorikens historia" i *Levande lärmiljöer: Proceedings från Humanistiska och teologiska fakulteternas pedagogiska inspirationskonferens 2018* redigerad av Markussen, Hege Irene & Mårtensson, Katarina (red.), 39-53. Lund: Humanistiska och teologiska fakulteterna, Lunds universitet, 2020. doi: 10.37852/oblu.67.126.

Frågestyrda seminarier: Forskningsbaserat lärande i kursen Retorikens historia

Anders Eriksson

Många ämnen på humanistisk fakultet har en historisk översikt kurs där man tecknar ämnets historia. Syftet med en sådan kurs är ofta att introducera viktiga verk och källtexter som studenterna sedan har nytta av i sina fortsatta studier. Vi lärare anser att studenterna bör känna till de viktigaste teorierna och teoretikerna inom ämnet. Översikt kursen ger därmed en slags ämnesspecifik allmänbildning. Efter översikt kursen kan sedan följa mera specialiserade kurser och metodkurser. Ett generellt problem med denna kurs kan vara att om studenterna efterfrågar omedelbar tillämpning så kan kursen kännas mindre relevant.

Retorik är moderämnet i den humanistiska bildningstraditionen. Ämnet uppstod tillsammans med demokratin i det antika Grekland. I Rom blev det kärnan i den fria mannens utbildning. I Europa var retoriken den viktigaste av de sju fria konsterna, *artes liberales*. Renässansen var i mångt och mycket en återupptäckt av retorikens roll i samhället. Efter renässansen knöts retoriken till de lärdes språk: latin. När lärdomsstoffet sedan överfördes till Europas olika folkspråk följde retorikens tankar med in i undervisningen i ämnen som historia, svenska och litteratur, ofta i konflikt med filosofin.

Översikt kursen i retorik ska ge en grund för fortsatta studier. När tids- spannet är mer än två tusen år av lärdomshistoria och ämnesbredden är

hela den humanistiska bildningstraditionen är kursens stora utmaning att grunden blir för grund.

Hur ska man då undervisa om retorikens roll i den humanistiska bildningstraditionen? Jag har i många år undervisat kursen *Retorikens historia*, både här i Lund och i Örebro. Jag har då försökt väcka studenternas intresse för verk av Platon, Aristoteles och Quintilianus. En erfarenhet jag gjort är att det inte räcker med att jag säger att denna historia är viktig. Studenterna måste själva känna att historien är viktig: Att tänkarnas tankar tål att tänkas igen. Och att de frågor texterna ställer även är sådana frågor vi ställer oss idag.¹⁷

I denna artikel kommer jag att beskriva hur jag gjorde om kursen *Retorikens historia* från en traditionell föreläsningkurs till en kurs uppbyggd kring frågestyrda seminarier. Min presentation utgår från konceptet *constructive alignment* som via *Bologna*-processen har blivit ett vedertaget sätt att arbeta med lärandemålsstyrd utbildning. Den konstruktiva länkningen har tre delar: kursmål, lärkativiteter och examination. I artikeln förklaras dessutom *Inquiry Based Learning* (IBL), på svenska kallat forskningsbaserat lärande, vilket är den teoretiska bakgrunden till kursens seminarieform.

Konstruktiv länkning

Inom universitetspedagogiken används begreppet *constructive alignment*,¹⁸ på svenska ”konstruktiv länkning”. Med det avses den länk läraren skapar mellan kursens lärandemål och examinationen med hjälp av lämpliga lärkativiteter som stödjer studenternas studier.¹⁹ Maja Elmgren och Ann-Sofie Henriksson förklarar innebörden av *constructive alignment* på följande sätt.

17 V. Hodgson. ”Att lära av föreläsningar”: F. Marton, D. Hounsell & N. Entwistle, red. *Hur vi lär*. Svensk översättning. Stockholm: Prisma, 1986, s. 126–142.

18 John Biggs & Catherine Tang. *Teaching for Quality Learning at University*. Maidenhead: Open University Press, 2011; John Biggs. ”Enhancing Teaching through constructive Alignment”. *Higher Education*, 32 (1996), s. 347–364.

19 Roberta Colonna Dahlman. ”Konstruktiv länkning: En extensiv tolkning med hänsyn till studenternas framtida behov”: Alexander Maurits & Katarina Mårtensson, red. *Pedagogiska dilemman: Proceedings från Humanistiska och teologiska fakulteternas pedagogiska inspirationskonferens 2016*. Lund: Lunds universitet, 2018, s. 39–53.

Ordet ‘constructive’ används för att tydliggöra den konstruktivistiska utgångspunkten. Det är studenterna som konstruerar sin kunskap. Ordet ‘alignment’ används för att tydliggöra det direkta sambandet mellan mål, undervisning och examination. Målen beskriver vad studenterna ska kunna, läraaktiviteterna beskriver vad de ska göra för att uppnå målen och examinationen beskriver vad de ska göra för att visa att de har uppnått målen.²⁰

Den schematiska uppdelningen mellan kursmål, läraaktiviteter och examination är nog ofta en idealbild för hur arbetet med en kurs går till. Det borde gå till på det här sättet, men i praktiken utgår nog de flesta lärare från en befintlig kurs som man tar över från en annan lärare, med vissa smärre modifieringar.

För min egen del hade jag undervisat *Retorikens historia* i sju år vid Örebro universitet med ett traditionellt undervisningsupplägg. När jag 2017 fick starta kursen vid Lunds universitet beslöt jag att göra om kursens läraaktiviteter till frågestyrda seminarier. En anledning till detta var att jag ville engagera studenterna i kursens viktiga frågeställningar, istället för att bara instämma i lärarens påståenden.

Kursens lärandemål

Enligt kursplanen är kursens lärandemål tredelat. Under kunskap och förståelse ska den studerande efter avslutad kurs ”kunna redogöra för och problematisera huvudlinjerna i retorikens historia och några klassiska nyckeltexter”. Under färdighet och förmåga ska den studerande ”kunna jämföra olika uppfattningar om retorik i olika tider och kontexter”. Under värderingsförmåga och förhållningssätt ska den studerande ”kritiskt kunna diskutera och bedöma betydelsen av olika retoriska perspektiv”.

Kursplanens lärandemål har jag själv formulerat tillsammans med mina kollegor. Kunskapsmålet röjer en spänning mellan att ”redogöra för” och ”problematiska”. Med en konstruktivistisk kunskapssyn så konstruerar varje student sin egen kunskap. När det gäller antika texter från en helt

²⁰ Maja Elmgren & Ann-Sofie Henriksson. *Universitetspedagogik*. Stockholm: Norstedts, 2010, s. 54–56.

annan tid och kulturmiljö finns här en risk att studenterna tolkar texterna på sitt eget sätt och tillskriver dem en betydelse som knappast var tänkbar i textens historiska situation.

Med min bakgrund inom bibelforskningen har jag lärt mig att akta mig för att tillskriva texter en betydelse de inte har. Jag disputerade i nya testamentets exegetik. Exegetik betyder att uttolka en text. Motsatsen till det är "eisegetik" där man läser in betydelser i texter som egentligen inte finns där. Detta betyder att man bör läsa antika texter på grundspråket med förståelse för den historiska och kulturella kontexten. Att läsa texterna lösryckta från sitt sammanhang är därmed mycket problematiskt. Tyvärr är studenternas kunskaper i grekiska och latin vanligtvis mycket begränsad. Och ibland är deras kunskaper om västerlandets idéhistoria inte heller vad man en gång hade kunnat önska att den skulle kunna vara. Den pedagogiska utmaningen i kursen är därför att ge den nödvändiga kontexten för att förstå kursens källtexter i sitt historiska sammanhang.

Kursen handlar därför i mångt och mycket om att återupptäcka betydelsen av de viktigaste texterna i retorikens historia. Detta var även huvudsyftet för de italienska renässanshumanisterna. De vägledades av fyra ledande värderingar, vilka Herrick i kursens huvudbok förklarar på följande sätt. För det första att ha rätt text, vilket ofta innebar att hitta den äldsta och mest ursprungliga texten. Humanisterna uppfann därmed den klassiska vetenskapen. Sedan en betoning på att förstå texten i sitt historiska sammanhang, vilket är utgångspunkten för hermeneutiken, konsten att tolka en text. För det tredje betonade humanisterna kända historiska fakta: formuleringar, dokument, dateringar, historiska händelser och personer. Humanisterna kritiserade därmed olika mytologiska skildringar. Den filologiska metoden krävde att man för att rätt förstå en text måste behärska det språk på vilket texten skrivits, latin, grekiska, hebreiska eller sanskrit. Till sist betonade humanisterna den sekulära politiska historien, med speciellt fokus på politik, krig och biografi.²¹

Samtidigt som de "klassiska nyckeltexterna" har en betydelse i sin egen historiska kontext har de också en verkningshistoria som gör att de fortsatt

²¹ James A. Herrick. *The History and Theory of Rhetoric: An Introduction*. New York: Routledge, 2018, s. 165–166.

att påverka uppfattningen av retorik genom tiderna. Ett exempel på detta är Platons kritik av retoriken i dialogen *Gorgias* där Platon framställer retorik som manipulation och inställsamhet.

Lärandemålet om att problematisera innehållet i de ”klassiska nyckeltexterna” löser sig av sig självt, eftersom de olika texterna ofta kritiserar varandra. Platon kritiserar sofisterna, Aristoteles distanserar sig från Platon. Cicero och Quintilianus ansluter sig på sätt och vis till Aristoteles, men polemiserar mot Platon. Under renässansen återupptäckts en del av det antika, men Peter Ramus skriver arga texter mot alla föregångare. Under romantiken och upplysningen får retoriken en helt annan betydelse än den förut haft. Från Södertörn fick jag tag på ett textkompendium med den lysande titeln ”Godbitar och sura uppstötningar ur retorikens idéhistoria”.²² Även om denna titel inte är del av studenternas textkompendium i Lund säger jag till dem att deras uppgift när de läser texterna är att ta ställning till vilka texter som räknas som godbitar och vilka som är sura uppstötningar.

Enligt en debattartikel i DN av Krzysztof Bak finns det ett problem med problematiseringen på svenska universitet genom att många studenter är dåliga på att ställa frågor eftersom de redan tror att de har alla svar. Och att de inte heller drar sig för att läxa upp litterära klassiker. Till första seminariet ombeds därför studenterna att läsa artikeln och ta ställning till påståendet att kontinentala studenter ser historiska sammanhang medan de svenska sätter sig själva i centrum.²³

Frågestyrda seminarier som läraaktivitet

För att förstå ”huvudlinjerna i retorikens historia” behöver studenterna lära sig att förstå den fråga som texten försöker besvara. Vilken är frågan bakom texten? Finns det en frågeställning här som har relevans även för vår tid? Vilket annat svar på denna frågeställning kritiseras i denna text?

²² *Godbitar och sura uppstötningar ur retorikens idéhistoria*. Kompendium i Retorikens idéhistoria. Södertörns högskola, 2003.

²³ Krzysztof Bak. ”Svenska studenter har alla svar – men inga frågor”. *Dagens Nyheter*, 2013-03-11.

I min kurs har betoningen på frågorna bakom texten inneburit att jag istället för att föreläsa om retorikens historia har använt en seminariemodell. Kursen börjar därför med ett seminarium om seminarium.²⁴ Ett vetenskapligt seminarium innebär ofta att vi tillsammans granskar och diskuterar viktiga texter.²⁵ Texterna i min kurs är utvalda källtexter där studenterna själva får ge sig i kast med att läsa texter i studentledda grupper inför seminariet. Källtexterna kan naturligtvis inte läsas utan introduktion, men istället för introducerande föreläsningar får studenterna själva läsa den historiska översikten av James Herrick, *The History and Theory of Rhetoric*. I boken ges förslag på två sorters frågor, innehållsfrågor och diskussionsfrågor. Inför varje seminarium ska sedan varje student skicka in två frågor i anslutning till seminariets tema. Frågorna ska fokusera på textens huvudtankar, problematisera de frågeställningar som texten tar upp och samtidigt ställa dessa frågeställningar i relation till vår egen situation. Från Södertörn har jag fått förslag på "funderingsfrågor" som jag delar ut till studenterna.

Inför varje seminarium sammanställer jag de inkomna frågorna och strukturerar dem i anslutning till seminariets olika texter. Vid seminariet får den student som skickat in frågan börja med att besvara frågan, men sedan övergår diskussionen till ett akademiskt samtal i gruppen. Studenten börjar samtalet och sedan tar jag som lärare gradvis över.

En farhåga inför detta seminarieupplägg var att studenterna skulle välja enkla innehållsfrågor för att klara av att leda samtalet under seminariet. Denna farhåga visade sig helt felaktig. Istället har studenterna ställt svåra problematiska frågor som visar både på ett djup och ett intresse för ämnet. En annan farhåga har varit att frågorna inte skulle täcka alla seminariets källtexter, vilket kanske vid något enstaka tillfälle visat sig vara fallet. Jag har då ibland själv valt att ta upp den textens frågeställningar. En tredje

24 Innan seminariet ska de läsa Lisa Öberg. "Det bildande seminariet": Anders Burman, red. *Våga veta!: Om bildningens möjligheter i massutbildningens tidevarv*. Huddinge: Södertörns högskola, 2011, s. 51–73.

25 Marie Cronqvist & Alexander Maurits, red. *Det goda seminariet: Forskarseminariet som lärandemiljö och kollegialt rum*. Göteborg: Makadam Förlag, 2016; Tina Kindeberg. "Forskarutbildningsseminariet som muntlig arena för lärande". *Rhetorica Scandinavica*, 45 (2008), s. 49–67.

farhåga var att studenterna skulle dela upp källtexterna mellan sig för att på det sättet slippa ifrån en del läsning, vilket kanske ibland har varit fallet.

Inquiry Based Learning

Den teoretiska inramningen till seminarieformen är *Inquiry Based Learning* (IBL). I en mer generell betydelse avser det både en aktiv process att söka och skapa ny kunskap och en pedagogik med undervisningsmetoder som är baserade på denna process. Som ett pedagogiskt angreppssätt utgår *Inquiry Based Learning* från att studenterna engageras och stimuleras till ett aktivt lärande genom aktiviteter där de själva tar ökat ansvar för sin inläring och utvecklar kritiskt tänkande, självreflektion och färdigheter för ett livslångt lärande.²⁶

EU kommissionen har i en brett upplagd rapport, under ordförandeskap av Frankrikes före premiärminister Michel Rocard, föreslagit en ny pedagogik för att stärka den vetenskapliga utbildningen redan i grundskolan. Bakgrunden är det minskade intresset för matematik och naturvetenskap inom den högre utbildningen, som på sikt hotar Europas ledande ställning inom forskning och utbildning. Lösningen är en pedagogik som baseras på IBL.²⁷

Inquiry Based Science Education har identifierats som ett *key-concept* inom naturvetenskaplig undervisning för deltagande och delaktighet bland de yngsta eleverna. IBSE bidrar till en utforskande miljö där eleverna får möjlighet att reflektera och kritiskt granska sina undersökningar samt delta i en naturvetenskaplig praktik.²⁸

²⁶ Kristina Myrvold. "Forskningsbaserat lärande: Reflektioner kring undervisning och examination": Torsten Løfstedt, red. *Religionsdidaktiska studier*. Växjö: Linnaeus University Press, 2015, s. 51–65.

²⁷ Michel Rocard. *Science Education now: A renewed Pedagogy for the Future of Europe*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2007.

²⁸ Barbara A. Crawford. "Embracing the Essence of Inquiry: New Roles for Science Teachers". *Journal of Research in Science Teaching*, 37 (2000), s. 916–937; Ragnhild Löfgren et al. "Engagerande samtal i det naturvetenskapliga klassrummet". *NorDiNa* 10 (2014), s. 133–145.

På svenska översätts *Inquiry Based Learning* med forskningsbaserat lärande.²⁹ Skolverket betonar att ett forskningsbaserat arbetssätt bygger på ett vetenskapligt förhållningsätt som bör genomsyra verksamheten.³⁰ När det gäller högskolepedagogiken betonas att undervisningen inte bara ska vara baserad på forskning utan att ett forskningsbaserat lärande även bör känneteckna undervisningen.³¹ Tanken är alltså att studenterna redan under sin grundutbildning ska lära sig att tänka som forskare, ställa relevanta frågor och söka svar på dessa.

Många studenter har svårigheter med att formulera det problem som ligger bakom den frågeställning de arbetar med. Särskilt tydligt blir det i en uppsatskurs där det visar sig att många studenter har problem med att formulera uppsatsens syfte och att därefter implementera teori och metod i den egna uppsatsen. Miegel och Schough belyser ”problemet med problemet”, de svårigheter många studenter har med att formulera ämnet för uppsatser på kvalificerad nivå eftersom de inte är vana vid att tänka i termer av problemformulering.³²

Forskningsbaserat lärande har många likheter med problembaserat lärande, men en skillnad är att när man inom PBL ofta startar med att läraren ställer en fråga till studenterna, så startar det forskningsbaserade lärandet med att man undersöker ett ämne där studenten förväntas att själv formulera den centrala frågeställningen.³³ Den kunskap man skaffar på

29 Myrvold 2015; Johanna Bergqvist. ”Uppsattsskrivande som forskningsbaserat lärande och kursen som skrivargrupp”. *Högre utbildning*, 3 (2013), s. 135–138.

30 Skolverket. ”Forskningsbaserat arbetssätt”. <https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning-och-utvarderingar/forskningsbaserat-arbetssatt> 19-01-31.

31 Mick Healey. ”Linking Research and Teaching: Exploring Disciplinary Spaces and the Role of Inquiry-based Learning”: R. Barnett, red. *Reshaping the University: New Relationships between Research, Scholarship and Teaching*. London: Open University Press, 2005, s. 67–78.

32 Fredrik Miegel & Fredrik Schough. ”En självständighetsförklaring: Lärarperspektiv på studenten som kunskapsproducent”: Fredrik Miegel & Fredrik Schough, red. *Uppsatsboken*. Lund: Lund University, 2014, s. 5–34.

33 John R. Savery. ”Overview of Problem Based Learning: Definitions and Distinctions”: Andrew Walker, Heather Leary, red. *Essential Readings in Problem-Based Learning*. West Lafayette, Indiana: Purdue University Press, 2015, s. 5–16.

detta sätt ger förutsättningar att leda till djupinlärning därför att den bibringats genom aktivt sökande i förhållande till ett verkligt problem.³⁴

Det forskningsbaserade lärandet delas ibland in i olika nivåer med olika former av styrning från lärarens sida, alltifrån en stark styrning där studenterna förväntas bekräfta befintliga resultat till en helt öppen form där studenterna helt fritt får formulera sina egna frågor.³⁵ I min kurs har vi utgått från den hermeneutiska cirkeln i vår förståelse av de historiska källtexterna. Vi läser texten i ljuset av kontexten och låter sedan vår förståelse av texten fördjupa förståelsen av kontexten. Alla tolkningar av texterna är inte vetliga i sin historiska kontext. Men när det gäller frågor kring de problem som texterna reser för oss i dag finns naturligtvis inga rätta svar. När det gäller urvalet av frågor kan studenterna antingen göra en av de föreslagna frågorna till sin egen eller formulera en helt egen frågeställning.

Pedaste med kollegor redogör i en stor översiktsstudie för fem faser inom IBL. I den första fasen *orientation* introduceras ämnet med syftet att väcka intresse för frågeställningen. I nästa fas, *conceptualization*, vidtar en process där man söker finna det underliggande begrepp som ryms i frågeställningen. Här kan även olika hypoteser genereras. *Investigation* är den fas där undersökningen utmynnar i olika lösningsförslag på forskningsfrågorna eller hypoteserna. *Conclusion* är den fas där man sammanställer de olika lösningsförslagen till en slutsats. I den sista fasen *discussion* reflekterar studenterna över sina slutsatser och kommunicerar dem till andra.³⁶

De fem faserna i IBL har legat till grund för kursens seminarier, även om vi i samtalet kring varje källtext kanske inte haft tid att djupare gå in på alla faserna. Mina studenter har introducerats till tidsperioden, de viktigaste tänkarna och källtexterna med hjälp av Herricks översikt. Dagen innan seminariet har de träffats i mindre studentledda grupper där de har fått diskutera texterna för att sedan kunna skicka in frågorna kring de olika begreppen sent på kvällen innan seminariet. Under seminariet har vi

34 Wilbert J. McKeachie & Marilla Svinicki. *McKeachie's Teaching Tips. Strategies, Research, and Theory for College and University Teachers*. Belmont, CA: Wadsworth, 2011, s. 282.

35 Heather Banchi & Randy Bell. "The Many Levels of Inquiry". *Science and Children*, 46 (2008), s. 26–29.

36 MARGUS PEDASTE ET AL. "Phases of inquiry-based learning: Definitions and the inquiry cycle". *Educational Research Review*, 14 (2015), s. 47–61.

sedan gemensamt diskuterat de inskickade frågorna för att hitta lösningsförslag och slutsatser till frågorna.

Studenternas frågor

Den 21 februari 2018 var ”sofisterna” temat för seminariet. Inför seminariet skulle studenterna läsa Herricks introduktion i kapitel 2 ”Origin and Early History of Rhetoric”. Sedan skulle de läsa kortare källtexter av Isokrates *Antidosis*, Gorgias *Lovtal till Helena*, Parmenides *Fragment om Varat*, och Gorgias *Traktat om Icke-Varat*. Två texter tog sedan upp Perikles och hans berömda gravtal, både Perikles egen text, och en introducerande text av Roer, *Krigets nedbrytande kraft*. Flera källor gör gällande att Perikles gravtal var skrivit av hans älskarinna Aspasia, vilket gav anledning att lyfta frågan om kvinnans ställning i antiken och inom retoriken i en text av Jarratt och i Mrals kapitel i *Talande kvinnor*.

Texterna är i flera fall fragmentariska, vilket fick två studenter att ställa frågor av hermeneutisk natur:

Är det konstruktivt att tolka eller försöka finna kunskap i texter som vi har bara fragment av och vars författare vi vet lite om?

Går det att göra en adekvat analys av huruvida Gorgias lovtal över Helena är ironiskt eller inte, om vi inte har en gedigen omvärldsanalys för den aktuella tidsramen?

En del frågor är av innehållskaraktär, vilket kan vara nödvändigt för att sedan gå vidare till den fortsatta diskussionen.

Redogör för innehållet i Perikles begravningstal!

Isokrates och Gorgias skrev var sitt lovtal till Helena – men vad skiljer dessa två tal åt?

Vem ska man tro på? Två av våra kursböcker beskriver samma händelser på två olika sätt. Herrick skriver (s.42) att Isokrates startade den första

retoriska skolan i Aten. I boken *Sofisterna* (s.183) står det att han startade en skola där han erbjöd undervisning i "filosofi". Hur ska man se på förhållandet mellan filosofi, sofism och retorik? På vilka sätt kan man säga att demokrati och retorik går hand i hand?

Följande frågor skulle jag vilja beteckna som fördjupande och problematiserande där studenterna ställer texterna i relation till vår egen tid.

Är Perikles begravningstal främlingsfientligt? Varför/ Varför inte?

Sofisterna var, och fortfarande är till en stor del, extremt ogillade av andra filosofer och retoriker. Vad är grunderna för dom här åsikterna och vad är din egen åsikt av sofisterna?

Vilka grupper i samhället idag går att likna med sofister?

Finns det något samband mellan sanning/etik och argument/övertalningsförmåga?

Är det relevant för retorikhistorien huruvida Aspasia var hetär eller inte?

Den sista frågan är särskilt intressant, men kräver kanske viss förklaring. Eftersom mycket få kvinnor förekommer i retorikens historia har flera forskare ansträngt sig för att lyfta fram de som finns. På grundnivå har Janne Lindqvist i huvudboken *Klassisk retorik för vår tid* därför genomgående lyft fram Aspasia som en kvinnlig förebild som förekommer som ett exempel i boken.³⁷ I fortsättningskursen fördjupar vi oss lite i just Aspasia eftersom hon sägs ha varit lärare till både Sokrates och Perikles. Någon av texterna lyfter även fram hennes utbildningsbakgrund. Dessa källor gör gällande att hon var hetär, en utbildad sällskapskvinna som underhöll det manliga sällskapet med diktläsning och dans på symposierna, vilket ibland även innebar att hetären fick ställa upp med sexuella tjänster. Med tanke på ålderskillnaden mellan den 40-årige folkledaren och den 20-åriga kvin-

³⁷ Janne Lindqvist. *Klassisk retorik för vår tid*. Lund: Studentlitteratur, 2016.

nan kan man tänka sig ett inte helt jämställt förhållande, även om de kälor som stödjer Perikles ständigt nämner deras ömma kärleksförhållande. Men frågan är om det överhuvudtaget är relevant för vår läsning av hennes texter och hennes roll i retorikhistorien om hon var hetär eller inte. Vilken roll spelar författaren för vår läsning av en text?

Kursens examination

Enligt den konstruktiva länkningen bör examinationen beskriva vad studenterna ska göra för att visa att de har uppnått kursmålen. Men examinationen bör även ha en betydelsefull roll innan den summativa bedömningen i slutet av kursen.³⁸ Enligt Carless bör examinationen ha tre syften: att stödja studenternas lärande, att bedöma kvaliteten på studenternas prestation och att tillmötesgå behovet av myndighetsutövning.³⁹

Kursen examineras genom muntlig examination i slutet av kursen. Detta ger mig som lärare möjlighet till omedelbar återkoppling och examinationen blir därmed ytterligare ett lärtillfälle.⁴⁰ Frågorna vid tentamen är tagna från de frågor som lämnats in till seminarierna. Varje student får dra tre frågor ur en hatt, för att därefter välja bort en fråga och svara på två. För varje seminarium studenten inte närvarat vid får han eller hon dra en extra fråga ur hatten. Eftersom studenten inte vet vilken fråga som dras ur hatten minskas problemet med att de skulle dela upp källtexterna mellan sig i studentgruppen. Detta innebär att den formativa bedömningen under kursens gång i stort sett sammanfaller med den summativa bedömningen vid kursens slut. Den muntliga examinationen innebär ett litet stressmoment som gör att studenterna ofta förbereder sig bättre än inför en skrift-

³⁸ Se kapitlet "Assessing for understanding" i Paul Ramsden. *Learning to Teach in Higher Education*. London: Routledge, 1992, s. 181–213.

³⁹ David Carless. *Excellence in University Assessment: Learning from Award-Winning Teaching*. New York: Abingdon, 2015, s. 11.

⁴⁰ Myndigheten för nätverkande och samarbete inom högre utbildning. *Examination – en exempelsamling*. Stockholm: NSHU, 2010, s. 8–11.

lig examination. Eftersom frågorna är av analytisk karaktär har examinationen fördelen att den ökar djupinläringen av kursinnehållet.⁴¹

Det goda seminariet

Det goda seminariet kommer inte automatiskt. Det gäller att bygga upp en fungerande lärmiljö där studenterna blir intresserade av att ställa frågor och faktiskt vågar ställa frågor och där deras frågor tas på allvar. Min erfarenhet är att vi genom att vända på ansvarsfördelningen, så att studenterna är de som aktivt ställer frågorna och jag mera fungerar som samtalsledare, har lyckats få till ett levande akademiskt samtal. Studenterna säger att de aldrig läst så mycket som i denna kurs, och samtidigt lärt sig väldigt mycket. Och jag är djupt imponerad över mina studenters kunskaper och insikter.

Referenser

- Krzysztof Bak. "Svenska studenter har alla svar – men inga frågor". *Dagens Nyheter*, 2013-03-11.
- Heather Banchi & Randy Bell. "The Many Levels of Inquiry". *Science and Children*, 46 (2008), s. 26–29.
- Johanna Bergqvist. "Uppsatsskrivande som forskningsbaserat lärande och kursen som skrivargrupp". *Högre utbildning*, 3 (2013), s. 135–138.
- John Biggs & Catharine Tang. *Teaching for Quality Learning at University*. Maidenhead: Open University Press, 2011.
- John Biggs. "Enhancing Teaching through Constructive Alignment". *Higher Education*, 32 (1996), s. 347–364. doi: 10.1007/BF00138871.
- David Carless. *Excellence in University Assessment: Learning from award-winning Teaching*. New York: Abingdon, 2015.
- Barnara A. Crawford. "Embracing the Essence of Inquiry: New Roles for Science Teachers". *Journal of Research in Science Teaching*, 37 (2000), s. 916–937. doi: 10.1002/1098-2736(200011)37:9<916::AID-TEA4>3.0.CO;2-2.

41 Tove Wiiand. "Examinationen i fokus: Högstudenterens lärande och examinationen – en litteraturöversikt". *Rapportserie från Enheten för utveckling och utvärdering* 14. Uppsala: Uppsala Universitet, (1998), s. 39–41; Sandra Eriksson. "Utveckling av muntlig examination med fokus på studenters rättssäkerhet". *Högre Utbildning* 4, (2014), s. 75–82.

- Marie Cronqvist & Alexander Maurits, red. *Det goda seminariet: Forskarseminariet som lärandemiljö och kollegialt rum*. Göteborg: Makadam Förlag, 2016.
- Roberta Colonna Dahlman. "Konstruktiv länkning: En extensiv tolkning med hänsyn till studenternas framtida behov": Alexander Maurits & Katarina Mårtensson, red. *Pedagogiska dilemmat: Proceedings från Humanistiska och teologiska fakulteternas pedagogiska inspirationskonferens 2016*. Lund: Lunds universitet, 2018, s. 39–53.
- Maja Elmgren & Ann-Sofie Henriksson. *Universitetspedagogik*. Stockholm: Norstedts, 2010.
- Sandra Eriksson. "Utveckling av muntlig examination med fokus på studenters rättssäkerhet". *Högre Utbildning*, 4 (2014), s. 75–82.
- Godbitar och sura uppstötningar ur retorikens idéhistoria*. Kompendium i Retorikens idéhistoria. Södertörns högskola, 2003.
- Mick Healey. "Linking Research and Teaching: Exploring Disciplinary Spaces and the Role of Inquiry-Based Learning": Ronald Barnett, red. *Reshaping the University: New Relationships between Research, Scholarship and Teaching*. London: Open University Press, 2005, s. 67–78.
- James A Herrick. *The History and Theory of Rhetoric: An Introduction*. New York: Routledge, 2018.
- Tina Kindeberg. "Forskarutbildningsseminariet som muntlig arena för lärande". *Rhetorica Scandinavica*, 45 (2008) s. 49–67.
- Janne Lindqvist. *Klassisk retorik för vår tid*. Lund: Studentlitteratur, 2016.
- Ragnhild Löfgren et al. "Engagerande samtal i det naturvetenskapliga klassrummet". *NorDiNa*, 10 (2014), s. 133–145.
- Wilbert J. McKeachie & Marilla Svinicki. *McKeachie's Teaching Tips: Strategies, Research, and Theory for College and University Teachers*. Belmont, CA: Wadsworth, 2011.
- Fredrik Miegel & Fredrik Schoug. "En självständighetsförklaring: Lärarperspektiv på studenten som kunskapsproducent": Fredrik Miegel & Fredrik Schoug, red. *Uppsatsboken*. Lund: Lund University, 2014, s. 5–34.
- Myndigheten för nätverkande och samarbete inom högre utbildning. *Examination – en exempelsamling*. Stockholm: NSHU, 2010.
- Kristina Myrvold. "Forskningsbaserat lärande: Reflektioner kring undervisning och examination": Torsten Löfstedt, red. *Religionsdidaktiska studier*. Växjö: Linnaeus University Press, 2015, s. 51–65.
- Margus Pedaste et al. "Phases of inquiry-based learning: Definitions and the inquiry cycle". *Educational Research Review*, 14 (2015), s. 47–61. doi: 10.1016/j.edurev.2015.02.003.
- Paul Ramsden. *Learning to Teach in Higher Education*. London: Routledge, 1992.
- Michel Rocard. *Science Education now: A renewed Pedagogy for the future of Europe*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2007.
- John R. Savery. "Overview of Problem Based Learning: Definitions and Distinctions": Andrew Walker & Heather Leary, red. *Essential Readings in Problem-Based Learning*. West Lafayette, Indiana: Purdue University Press, 2015, s. 5–16.

Skolverket. "Forskningsbaserat arbetssätt". <https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning-och-utvarderingar/forskningsbaserat-arbetsatt>. 19-01-31.

Tove Wiiand. "Examinationen i fokus: Högstudenterens lärande och examinationen – en litteraturöversikt". *Rapportserie från Enheten för utveckling och utvärdering* 14. Uppsala: Uppsala Universitet, (1998), s. 39–41.

Lisa Öberg. "Det bildande seminariet": Anders Burman, red. *Våga veta!: Om bildningens möjligheter i massutbildningens tidevarv*. Huddinge: Södertörns högskola, 2011, s. 51–73.