

Edgren, Lars & Johansson, Kenneth. "Efter-läsning istället för föreläsning. Grundkurs i historia från campuskurs till nätkurs" i *Levande lärmiljöer: Proceedings från Humanistiska och teologiska fakulteternas pedagogiska inspirationskonferens 2018* redigerad av Markussen, Hege Irene & Mårtensson, Katarina (red.), 113-122. Lund: Humanistiska och teologiska fakulteterna, Lunds universitet, 2020. doi: 10.37852/oblu.67.132.

Efter-läsning istället för föreläsning. Grundkurs i historia från campuskurs till nätkurs

Lars Edgren & Kenneth Johansson

Bakgrunden

Den uppgift som vi 2006 ställdes inför var att överföra historieutbildningens första termin till en distanskurs på halvfart (30 hp). Ett argument för att skapa en sådan distanskurs var naturligtvis att locka studenter som inte var beredda att komma till Lund för att följa en campusbaserad kurs. Men för oss var ett annat argument mycket viktigare: i en distanskurs var det möjligt att använda en annan pedagogik som ställde större krav på studentaktivitet.

Sedan lång tid inleds det akademiska studiet av historia i Sverige av ett antal kronologiska kurser som ska ge en översikt över världens och Sveriges historia från äldsta tid. Olika försök har gjorts att luckra upp denna modell genom metodiskt och teoretiskt inriktade kurser, eller genom tematisering. Men i Lund bestod A-kursen vid seklets början av 4 kurser som följde historien från äldsta tid till idag. Undervisningen dominerades av föreläsningar kompletterade med ett begränsat antal gruppövningar. Examinationen skedde främst genom salstentamina.

När vi planerade distanskursen fanns mer begränsade möjligheter att streama över lärplattformar än idag. Det var alltså på förhand omöjligt att använda föreläsningar av traditionell typ. Men det såg vi snarast som en fördel, eftersom vi vill bygga en kurs på aktiva studenter som inte bara tog

till sig kunskaper och perspektiv som förmedlades av föreläsaren. Vi ville att studenterna skulle läsa, skriva och diskutera. Vår roll som lärare skulle vara att utarbeta genomtänkta övningar och kommentera studenternas arbete.

Från före-läsning till efter-läsning

Föreläsningen var då, och är fortfarande, en av de vanligaste läraktiviteterna i ett universitets lärosalar.⁹⁰ När vi diskuterar undervisningen på ett universitet föreställer vi oss alltså oftast en situation med en lärare som föreläser inför många studenter. Ibland har detta främst berott på det faktum att det är den enda pedagogiska formen som en lärare känner sig bekväm med. Att föreläsningen dominerar kan förstås också ha många andra förklaringar, varav en del ligger bortom vår kontroll. Det kan till exempel bero på att vi har för stora grupper av studenter att ta hand om eller så kan det bero på att våra lärosalar är designade med föreläsningen som modell för undervisning. Vad har vi egentligen för val när vi står inför en ny termin, med få timmar tilldelade och en stor studentgrupp att ta hand om? Det man har sedan tidigare år är antingen sina egna föreläsningar eller föreläsningar övertagna från en generös kollega. Och varför ska man förändra det som fungerade förra gången man genomförde kursen?

Donald Blighs för i sin numera klassiska bok *What's the Use of Lectures?* (och efter hans bok har åtskilliga artiklar – mer eller mindre kritiska –

90 I Lunds universitets information till utländska studenter står det på följande sätt: "The most common form of instruction is lectures to groups of 25–30 students. Attendance at lectures is required but students are also expected to work independently and develop an in-depth knowledge of their subject through independent study." <https://www.lunduniversity.lu.se/international-admissions/why-study-at-lund-university/the-learning-environment-and-teaching-style>. Hämtad 2019-05-06.

skrivits om föreläsningen som undervisningsform)⁹¹ en diskussion om när föreläsningen kan vara bra att använda. Han inleder med att poängtera att innan vi bestämmer oss för att föreläsa även denna termin borde vi ta reda på i vilka sammanhang föreläsningen främst kan användas. Hans slutsats blev att föreläsningar är lika effektiva som andra metoder för informationsöverföring om målet endast är att överföra kunskap, men de är mindre effektiva än andra metoder om vi vill att studenterna även ska förändra attityder eller handlingssätt till en företeelse eller ett ämne.

Eftersom det var just det senare vi ville åstadkomma så tog vi möjligheten som en distanskurs gav oss. Vi misstrodde föreställningen att studenterna lärde sig bäst när de blev tillsagda vad de skulle lära sig, vad de skulle lyssna på och vilka sidor i en bok de skulle läsa. Det blev än viktigare att söka andra former för undervisningen då vi även ville påverka studenternas föreställningar om det förflutna och påminna om det förflutnas betydelse för vår egen tids miljöer och förhållanden – och då ville vi ge dem redskapen för att utforska vår tids förflutenhet. Det var inte bara kunskap om det förflutna som var målet; vi ville också att studenterna skulle få insikt om vad historia är som vetenskap och vilken roll historiska berättelser spelar i nutiden.

91 Tidiga kritiska betraktelser av föreläsningen är förutom Donald A. Blich. *What's the use of lectures?* San Francisco: Jossey-Bass Publishers, (1972) 2000; Graham Gibbs. *Twenty terrible reasons for lecturing*. SCED Occasional Paper No. 8, Birmingham, 1981, och Earl Bardsley. "Why all the lecturing – and scribbling – must stop". *Campus Review*, 21–27 October (1993). Det har sedan fortsatt att komma en hel del kritisk litteratur, se t. ex. Henk G. Schmidt, Stephanie L. Wagener, Guus A.C.M. Smeets, Lianne M. Keemink & Henk T. van der Molen. "On the Use and Misuse of Lectures in Higher Education". *Health Professions Education*, 1 (2015), s. 12–18. David Larsson Heidenblad diskuterar i "Avtäckningsmodellen. En undervisningsform med framtiden för sig?". *Scandia* 83:2 (2017), s. 101–110, dels Lendol Calders modell för historieundervisning presenterad i L. Calder. "Uncoverage: Toward a Signature Pedagogy for the History Survey". *The Journal of American History*, 92(4), (2006), s. 1358–1370 och dels hur historieundervisningen inom universitetet skulle kunna utvecklas genom ett forskningsbaserat kritiskt samtal om formerna för undervisningen.

Sammanfattningsvis ville vi att studenterna skulle:

- göra mer än bara titta på bilder och läsa kursböcker, lyssna på läraren och göra anteckningar;
- arbeta med sitt eget lärande genom att göra saker och tänka på vad och varför de skulle göra det;⁹²
- läsa, skriva, diskutera och lösa problem, tillsammans och enskilt, producera, analysera och syntetisera i högre grad än vi gjorde på våra campus-kurser.

I den digitala plattform vi valde för kursen (LUVIT) fanns resurser och verktyg för att genomföra de flesta av de uppgifter vi konstruerade.⁹³ Google och Google Scholar användes för att söka efter digitalt tillgängligt material. Resurser på nätet började också dyka upp, utvecklade av forskare för undervisning på universitet och högskolor, som vi kunde använda i vår kurs (se exempel nedan). När vi byggde den nya kursen kunde vi alltså med hjälp av digitala verktyg skapa en kurs med omväxlande och utmanande läraaktiviteter. Vi

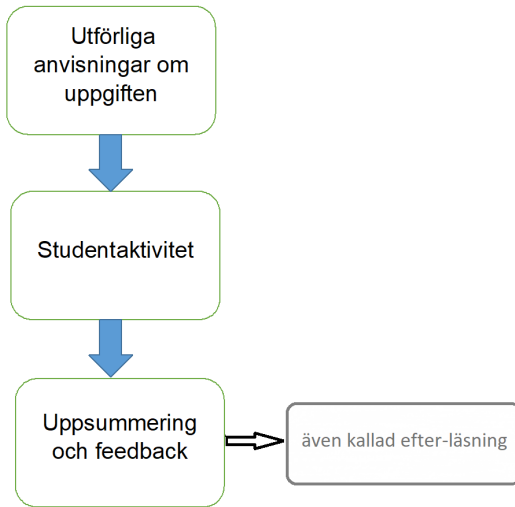
- använde funktioner i lärplattformen som:
 - textpublicering
 - länkar
 - forum för diskussion
 - chat
 - kamratgranskning
- utvecklade kursen successivt och införde funktioner som:
 - inlämningsuppgifter
 - film och ljud
 - quizar

92 Charles C. Bonwell and James A. Eison. "Active Learning: Creating Excitement in the Classroom". *ASHE-ERIC Higher Education Report*, 1 (1991), s. 5; David Mello and Colleen A. Less. "Effectiveness of active learning in the arts and sciences". *Humanities Department Faculty Publications & Research*, Paper 45 (2013); Jakob Donnér & Gudrun Edgren, "Is PBL really a better way to teach and learn?". *Högre utbildning* 5:1 (2015), s. 35–45.

93 Se Lars Edgren & Kenneth Johansson. "En distanskurs i historia": Stefan Hrastinski, red. *Digitalisering av högre utbildning*. Lund: Studentlitteratur 2018, s. 192f för en utförligare diskussion om digitaliseringen.

- utvecklade framförallt användningen av allt fler av de resurser som finns på Internet.

Samtidigt som kursen pågick under det första året utvecklade vi en modell för den nya kursen, en modell som låg till grund för de veckouppgifter studenterna skulle genomföra:



Vi ville alltså ta fram en kurs där studenternas eget arbete med kurslitteratur och övningsmaterial skulle stå i centrum för lärandet. En förutsättning var dock att vi skulle använda samma kurslitteratur som campuskursen. Kursen skulle inte innehålla några synkrona moment, där alla studenter samtidigt är aktiva, utan vi ville istället ge dem så stor flexibilitet som kursplanen och anvisningarna tillät. Studenterna skulle i största möjliga mån kunna bestämma hur, när och var de önskade gripa sig an uppgifterna.⁹⁴ Kursen skulle också gå på halvfart och det skulle vara möjligt att

⁹⁴ Om möjligheterna att skapa flexibilitet i kurser, se t. ex. John Casey and Pam Wilson, "A practical guide to providing flexible learning in further and higher education". *Quality Assurance Agency for Higher Education*, 2005. https://www.enhancementthemes.ac.uk/docs/ethemes/flexible-delivery/a-practical-guide-to-providing-flexible-learning-in-further-and-higher-education.pdf?sfvrsn=1c2ef981_8. Hämtad 2019-05-06.

genomföra den vid sidan av andra studier eller arbete. Likaså skulle det gå att följa kursen från andra delar av världen. Slutligen ville vi att kursen skulle innehålla examinerande moment som inte bara syftade till att kontrollera hur mycket kunskap studenterna inhämtat, utan dessa skulle också i sig själva vara läraaktiviteter.⁹⁵

Studentaktivitet var central men givetvis måste studenterna också få lärarens reaktioner på de egna insatserna. Eftersom resurserna inte räckte till för individuell feedback varje vecka utarbetade vi en modell med kollektiva kommentarer. Läraren tar del av de texter studenterna skrivit och de diskussioner som förts på lärplattformen. Därefter blir uppgiften att kommentera uppgiften, ge lärarens syn på de frågor som ställts, ge ett större sammanhang till uppgiften, men också att lyfta fram enskilda synpunkter som studenterna fört fram. Det kan gälla att hjälpa studenterna att se nya svar på uppgiften men också att ta upp intressanta inlägg och diskutera dessa. Dessa kommentarer till veckans övning har vi valt att kalla efter-läsningar. Här lyfts lärarens auktoritativa röst fram på ett sätt som liknar föreläsningen men skillnaden är den att studenterna nu själva aktivt har arbetat med de problem som behandlats. Det är i alla händelser vår förhoppning att de då både är mer motiverade att omsorgsfullt ta del av synpunkterna och bättre rustade att förhålla sig kritiskt till lärarens text.

Exempel

För att ge en bild av vad detta innebar i praktiken följer här tre exempel på veckoövningar där vi också försöker visa vilken avsikten med övningen var.⁹⁶

Den ariska invasionsteorin

Denna övning handlar om den äldsta indiska historien och föreställningen att induskulturen gick under genom att ett nytt folk, kallat arier, invaderade norra Indien och förde med sig ett indo-europeiskt språk. Utöver att

⁹⁵ Se t. ex. David Carless. "Learning-oriented assessment: conceptual bases and practical implications". *Innovations in Education and Teaching International*, 44:1 (2007), s. 57–66.

⁹⁶ Edgren & Johansson 2018, s. 193f, har också andra exempel från kursen.

läsa grundbokens framställning ska studenterna också läsa en text publicerad på nätet, "Aryan invasion theory: Revising History to Change the Future". Denna text kritiserar teorin som en kolonial ideologi och vill knyta de äldsta hinduiska skrifterna till ett äktindiskt ursprung, inte en importprodukt. Studenterna uppmanas också att genom sökningar på nätet – de får tydliga anvisningar – få ytterligare upplysningar om författaren. De visar sig då att även om författaren presenteras med Stanford som hemuniversitet, så var han, när övningen skapades, där som laboratorieassistent. Flera av författarens hänvisningar leder till ett hinduiskt religiöst förbund. Även om kritiken av den ariska invasionsteorin i texten kan förefalla plausibel så bör studenten nu inse att detta handlar mindre om historisk forskning och mer om ett ideologiskt historiebruk. Studenterna får ett antal konkreta frågor som de först ska skriva ner, sedan publicera på kursplatsen och slutligen ska de debattera de svar de kommit fram till.

Övningen har ett dubbelt syfte. Dels ska studenterna uppmärksammas på att även historiska tolkningar av mycket gamla händelser kan vara politiskt sprängstoff i nutiden och ha starka emotionella laddningar, dels får de ett konkret exempel på hur källkritik på nätet kan utövas. På köpet lär de sig en hel del om Indiens äldsta historia och hur osäker kunskapen om den äldsta historien är.

Bilder till franska revolutionen

En vecka står upplysningen och den franska revolutionen i centrum för studenternas arbete. Vi har använt en hemsida, skapad av amerikanska fackhistoriker, där ett omfattande material med samtida bilder har samlats, kompletterade med forskarkommentarer och diskussioner. Hemsidan heter *Imaging the French Revolution*. Uppgiften börjar med att studenterna ska välja ut två bilder (av fem som lärarna valt ut) och diskutera dem i en essä. Utifrån kurslitteraturen ska de sedan placera bilderna i det historiska sammanhang de hör hemma samt diskutera hur bilderna kan användas som källor till de händelser som skildras i dem. Studenterna ska också tolka bildernas budskap. Med en sådan uppgift uppnås flera syften. Studenterna måste för det första aktivt använda sina förvärvade kunskaper om revolutionens förlopp då de ska placera bilderna i rätt sammanhang. De

måste också reflektera över källkritiska frågor och de får slutligen en del erfarenhet av bildanalysens grunder.

Imperialismen och social-darwinismen

Denna uppgift kom med tiden att omfatta två veckor. Då skulle studenterna försöka besvara frågorna: Hur kan det idéhistoriska sambandet mellan Herbert Spencer och Charles Darwin se ut? Hur ser sambandet ut mellan det som kommit att benämnas socialdarwinismen å ena sidan och kolonialismen/imperialismen och rasismen å den andra? Utöver kurslitteraturen fanns sidor ur Darwins *Origin of Species* samt Spencers *The Evolution of Society* publicerade på kursplatsen. Darwins text var lång och omfattande medan Spencers text var mer begränsad. Målsättningen med uppgiften var att studenterna skulle reflektera över Spencers syn på samhället som organism, en tanketradition som går tillbaka till både Thomas Hobbes och Edmund Burke, och hur denna förhåller sig till Darwins evolutionsteori, samt att fundera över hur tanke-system kan användas för att legitimera politiskt handlande.

Avslutning

Kursen har nu getts i mer än tio år. Den har anpassats under årens gång, vissa övningar har bytts ut, nya funktioner på lärplattformen har kommit till användning. Grundstrukturen har dock förblivit oförändrad. Den har genomgående fått positiva utvärderingar av studenterna som har uppskattat arbetsformerna och variationen. Det är en krävande kurs. I utvärderingarna har vi frågat om hur mycket tid den kräver och svaren tyder på att många studenter lägger omkring 20 timmar i veckan på kursen, vilket väl motsvarar halvfart. Vi har också i svaren sett att kursens upplägg, med nya utmaningar var eller varannan vecka, stimulerar de flesta av våra studenter till att engagera sig i kursen på det sätt de gör. Det tycker vi är ett bra resultat. På campuskurser i historia i Lund brukar arbetsinsatsen vara betydligt mindre. Genomströmningen är å andra sidan högre än på vår kurs. Genomströmningen för den ligger omkring 50 procent. Det är inte mindre av vad det brukar vara på distanskurser vid svenska universitet, så

de höga kraven leder knappast till en lägre genomströmning än vad som kan förväntas på distanskurser.⁹⁷ Men kursen är inte bara krävande för studenterna. Det krävs också en betydande arbetsinsats av lärarna. Det är därför omöjligt att ge individuell feedback i den utsträckning som egentligen vore önskvärd. Den modell vi tillämpat med huvudsakligen kollektiv feedback är en lösning på detta problem. Med tanke på att studenterna skriver mycket under kursen, skulle mer individuell feedback kunna leda till att de utvecklas än mer.

Referenser

- Earl Bardsley. "Why all the lecturing – and scribbling – must stop". *Campus Review* (1993), s. 21–27.
- Donald A. Bligh. *What's the use of lectures?* San Francisco: Jossey-Bass Publishers, (1972) 2000.
- Charles C. Bonwell & James A. Eison. "Active Learning: Creating Excitement in the Classroom". *ASHE-ERIC Higher Education Report*, 1 (1991), s. 5.
- Lendol Calder. "Uncoverage: Toward a Signature Pedagogy for the History Survey". *The Journal of American History*, 92:4 (2006), s. 1358–1370. doi: 10.2307/4485896.
- David Carless. "Learning-oriented assessment: conceptual bases and practical implications". *Innovations in Education and Teaching International*, 44:1 (2007), s. 57–66. doi: 10.1080/14703290601081332.
- John Casey and Pam Wilson. "A practical guide to providing flexible learning in further and higher education". *Quality Assurance Agency for Higher Education* (2005). (https://www.enhancementthemes.ac.uk/docs/ethemes/flexible-delivery/a-practical-guide-to-providing-flexible-learning-in-further-and-higher-education.pdf?sfvrsn=1c2ef981_8). Hämtad 2019-05-06.
- Jakob Donnér & Gudrun Edgren. "Is PBL really a better way to teach and learn?". *Högre utbildning* 5:1 (2015), s. 35–45.
- Lars Edgren & Kenneth Johansson. "En distanskurs i historia": Stefan Hrastinski, red, *Digitalisering av högre utbildning*. Lund: Studentlitteratur, 2018, s. 191–196.
- Graham Gibbs. *Twenty terrible reasons for lecturing*. SCED Occasional Paper 8, Birmingham, 1981.
- David Larsson Heidenblad. "Avtäckningsmodellen. En undervisningsform med framtiden för sig?". *Scandia* 83:2 (2017), s. 101–110.
- Lund University International Admissions* <https://www.lunduniversity.lu.se/international-admissions/why-study-at-lund-university/the-learning-environment-and-teaching-style>. Hämtad 2019-05-06.

⁹⁷ Genomströmningen på fristående distanskurser är omkring 50 %. *Distansutbildning i svensk högskola. Redovisning av ett regeringsuppdrag*. UKÄ-rapport 2017:18, s. 35.

- David Mello & Colleen A. Less. "Effectiveness of active learning in the arts and sciences". *Humanities Department Faculty Publications & Research*, Paper 45 (2013). http://scholarsarchive.jwu.edu/humanities_fac/45. Hämtad 2019-05-06.
- Henk G. Schmidt, Stephanie L. Wagener, Guus A.C.M. Smeets, Lianne M. Keemink & Henk T. van der Molen. "On the Use and Misuse of Lectures in Higher Education". *Health Professions Education*, 1 (2015), s. 12–18. doi: 10.1016/j.hpe.2015.11.010.
- Universitetskanslersämbetet (UKÄ). *Distansutbildning i svensk högskola. Redovisning av ett regeringsuppdrag*. Rapport 18, 2017.