

The background of the cover is a photograph of a modern interior space, likely a library or study area. In the foreground, a person is seated at a long wooden table, working on a laptop. The person is wearing a light-colored sweater and has a dark jacket draped over their chair. On the table, there is a laptop, a coffee cup, and some papers. The background features a brick wall and large windows that let in natural light. The overall atmosphere is bright and professional.

Levande lärmiljöer

Proceedings från Humanistiska och teologiska
fakulteternas pedagogiska inspirationskonferens 2018

RED. HEGE MARKUSSEN OCH KATARINA MÅRTENSSON

HUMANISTISKA OCH TEOLOGISKA FAKULTETERNA | LUNDS UNIVERSITET





LEVANDE LÄRMILJÖER

Levande lärmiljöer

Proceedings från Humanistiska och teologiska fakulteternas
pedagogiska inspirationskonferens 2018

RED. HEGE MARKUSSEN OCH KATARINA MÅRTENSSON



LUNDS
UNIVERSITET

HUMANISTISKA OCH
TEOLOGISKA FAKULTETERNA

© Författarna och Humanistiska och teologiska fakulteterna, Lunds universitet



Denna text är licensierad under CC BY-NC-ND, Erkännande-Ickekommersiell-IngaBearbetningar. Licens text: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.sv>

I samband med den digitala publiceringen av detta verk har i förekommande fall DOI lagts till i referenslistor och smärre justeringar har gjorts i formateringen.

Omslagsfotografi: Kennet Ruona

ISBN 978-91-7267-423-3 (tryck)

ISBN 978-91-7267-424-0 (PDF)

DOI <https://www.doi.org/10.37852/oblu.67>

Tryckt hos Media-Tryck, Lunds universitet, Lund 2020



Media-Tryck is a Nordic Swan Ecolabel certified provider of printed material. Read more about our environmental work at www.mediatryck.lu.se

MADE IN SWEDEN 

Innehållsförteckning

Förord <i>Ann-Kristin Wallengren</i>	7
INTRODUKTION	
Levande lärmiljöer – för studenter och lärare <i>Hege Markussen & Katarina Mårtensson</i>	13
KEYNOTE	
Kollegialitet i akademiska lärmiljöer <i>Katarina Mårtensson & Torgny Roxå</i>	19
KONFERENSBIDRAGEN	
Vad vill vi att studenterna ska kunna göra? Avtäckningsmodellen i praktiken <i>Andrés Brink Pinto & David Larsson Heidenblad</i>	25
Frågestyrda seminarier: Forskningsbaserat lärande i kursen retorikens historia <i>Anders Eriksson</i>	39
Läsa, lyssna och tolka det mänskliga: skönlitteraturens möjligheter på läkarutbildningen <i>Katarina Bernhardsson & Evelina Stenbeck</i>	55
Class-Wiki som digital metod för undervisning och examination <i>Sara Kärrholm</i>	67

Brevväxling som pedagogisk metod <i>Lars Gustaf Andersson, Joakim Forsberg & Carola Mikaelsson</i>	79
Den fruktbara tiden när läraren inte är där – reflektioner över att försöka skapa en kreativ och generös studiekultur bortom kontakttimmarna <i>Daniel Persson</i>	85
Ökad studentaktivitet och studentsamverkan genom asynkrona klassrum – exempel från litteraturvetenskap <i>Oscar Jansson</i>	99
Efter-läsning istället för före-läsning. Grundkurs i historia från campuskurs till nätkurs <i>Lars Edgren & Kenneth Johansson</i>	113
Författarpresentationer	123

Förord

Ann-Kristin Wallengren

I november 2018 var det åter dags för Humanistiska och teologiska fakulteternas pedagogiska inspirationskonferens och föreliggande volym samlar de många intressanta och tankeväckande presentationer och diskussioner som ägde rum denna dag. Två pedagogiska konferenser på Lunds universitet varvas med varandra. Den ena är en universitetsgemensam högskolepedagogisk utvecklingskonferens som sedan 2007 äger rum vartannat år och huvudansvarig är Utbildningsnämnden medan själva genomförandet av konferensen roterar runt bland fakulteterna. 2017 var det HT-fakulteterna som stod för värdskapet tillsammans Avdelningen för högskolepedagogisk utveckling, AHU. Vartannat år äger så de Humanistiska och teologiska fakulteternas pedagogiska inspirationskonferens rum och i de följande artiklarna kan vi läsa om de många intressanta perspektiv som togs upp under detta års konferens.

Den universitetsgemensamma konferensen kallar sig *utvecklingskonferens* medan den fakultetsspecifika bär namnet *inspirationskonferens*. Men båda innebär utveckling av pedagogiska metoder och båda medför definitivt inspiration. Inspirationen upphör dock inte då konferensen tar slut, och behöver man åter begrunda någon presentation eller få ytterligare impulser från tidigare konferenser så finns alla årens föreläsningar i publikationer som är tillgängliga på AHU:s hemsida, en rik kunskaps- och inspirationsbank som man ständigt kan och bör återkomma till. De samlade presentationerna under dessa år känns ständigt lika aktuella.

Det är betydelsefullt att kunna samlas och inspirera varandra, att lyfta fram den stora kunskap om undervisning och utbildning och pedagogik

som finns hos HT-fakulteternas lärare och som vi har delat med varandra nu i ett antal konferenser. Det är kanske än viktigare nu när kullarna är mindre, och ämnen inom humaniora och teologi möter lägre söksiffror i Sverige och i hela västvärlden. Samtidigt kommer nya invånare hit, antingen med utbildning i bagaget som behöver förankras i svenska miljöer eller med behov av att få en utbildning här i Sverige. Då är det viktigt att vi funderar över hur vi i vår undervisning kan arbeta för att på bästa sätt ta emot dessa nya befolkningsgrupper liksom studenter från uppväxtmiljöer där föräldrarna inte har akademisk, eller humanistisk eller teologisk, utbildning, det vi brukar kalla studieovana miljöer. Ska vi kunna möta alla dessa nya behov och vara ett universitet och fakulteter där alla kan känna sig välkomna, inkluderade och behövda, finns det anledning att begrunda hur detta kan mötas av vår undervisning.

Samtidigt har vi andra utmaningar att möta. Även om det är en negativ aspekt är det en verklighet vi står inför: prislappen för vår utbildning är alltför låg vilket vi alla vet och vilket vi ständigt påminner om i olika sammanhang, och lärarna arbetar hela tiden kreativt för att ändå kunna möta studenternas och utbildningens behov. Ser man på inspirationskonferensernas presentationer genom åren arbetar lärarna vid HT fortlöpande med detta och söker olika former och metoder för att upprätthålla en kvalitativt god undervisning. Under flera år har presentationer om hur man kan få timmarna att räcka till på bästa sätt varit aktuella och vi ser det även i årets konferens. Att vår begränsade tid är en utmaning framgår alltså inte minst av att detta ämne återkommer år från år, sedan de allra första konferenserna för tio år sedan. Utmaningen har snarare tilltagit än minskat men trots det, och på grund av lärarnas stora pedagogiska insatser och kreativitet, får våra utbildningar alltid goda resultat i kvalitetsutvärderingar, och av allt att döma är studenterna nöjda med våra utbildningar trots att de önskar mer schemalagd och lärarledd tid.

Andra stora punkter på agendan för vår undervisning och utbildning är förstås ”digitaliseringen” som det ofta lite svepande uttrycks i diverse strategiska planer. Hur man kan föra ner detta i sig väldigt allmänna och vaga begrepp i en undervisande praktik ser vi inte så mycket av i policydokumenten, men desto mer ser vi i konferenserna och i den undervisande vardagen på HT-fakulteterna. Och i den undervisande praktiken ser vi

alltmer av hur digitala verktyg påverkar, utvecklar och inspirerar vår undervisning och våra pedagogiska metoder, och detta kan också vara en väg att möta nya studenter och nå långt utanför våra geografiskt definierade rum. Digitaliseringen kan vara ett väsentligt hjälpmedel till en ur flera aspekter flexibel undervisning. På HT-fakulteterna har vi lärare som härifrån undervisar studenter i Denver och Los Angeles i svenska språket, digitala verktyg av olika slag kan inspirera till andra former för både forskning, undervisning och studentarbeten – examinationer kan till exempel göras i form av videoessäer – och vi kan använda olika typer av clickers eller mentimetrar för att få återkoppling eller göra fiktiva undersökningar direkt i salen. Här finns förstås oändliga möjligheter men jag tror det är viktigt att tänka på detta som verktyg för att hjälpa studenterna till kunskap. Digitalisering är i sig ett tomt begrepp om vi inte kan fylla det och använda det på ett genomtänkt sätt.

Tittar man några år tillbaka på våra fakulteters inspirationskonferenser ser man också att digitala undervisningsmetoder genom till exempel *blended learning* har diskuterats några gånger, liksom digitala examinationer – som ju ännu inte fått något stort genomslag hos oss på HT-fakulteterna – och digitala verktyg i språkundervisning. Andra återkommande teman är just examinationer, konstruktiv länkning, handledning, hur man arbetar med återkoppling till studenterna, och diskussioner om lärarrollen. Kännetecknande för alla de samlade presentationerna är den originalitet och kreativitet som präglar konferenserna, och som visar lärarnas egen djupa erfarenhet och vetenskapliga förhållningssätt till sin pedagogiska praktik. Därigenom har vi ännu en variant av vad sammanlänkning forskning och undervisning kan innebära, och fler kan vi läsa om i denna volym.

Årets konferens har som tema *levande lärmiljöer* och keynote föreläsningens rubrik är *Kollegialitet i akademiska lärmiljöer*. Kollegialitet är vad jag tycker de här konferenserna präglas av – att inspirera varandra och dela med sig av sina erfarenheter och tankar kring undervisning och pedagogik. Att stödja, att uppmuntra, och att värdera den goda undervisningen är något som vi i fakultetsledningen vill utveckla under vår mandatperiod.

2018 års pedagogiska inspirationskonferens har arrangerats av en programkommitté med stort engagemang och kunskap som jag härmed vill tacka varmt och djupt: Mikael Askander (Kulturvetenskaper),

FÖRORD

Sara Håkansson (SOL/AHU), Katarina Mårtensson (AHU), Sara Santeson (KOM) och Alexander Maurits (CTR/Kansli HT).

INTRODUKTION

Levande lärmiljöer

– för studenter och lärare

Hege Markussen & Katarina Mårtensson

Lärande är såväl en kognitiv som en social process. Det gäller studenter, och i lika hög grad lärare och ledare. Undervisning och lärande har i stor utsträckning tidigare hanterats som en privat, personlig, individuell angelägenhet. De senare årens pedagogiska forskning och pedagogiska utvecklingsarbete har dock belyst vikten av lärandets sammanhang. Temat för konferensen – levande lärmiljöer – syftade därför till att lyfta just lärmiljöns betydelse, ur flera aspekter.

De pedagogiska reflektioner, analyser och erfarenheter som presenteras i denna volym visar hur HT-fakulteternas lärare tar ansvar för studenternas kompetensutveckling långt bortom traditionell kunskapsinhämtning. Studenternas professionella och personliga utveckling i färdigheter som är centrala både inom och utanför akademien drivs av olika typer av undervisning. Det är exempelvis att lära hur man arbetar som historiker genom att i undervisningen få öva på att formulera vetenskapliga frågor inom ämnet och skapa forskningsdesign för vetenskapliga projekt. Detta beskrivs av Andrés Brink Pinto och David Larsson Heidenblad i sitt bidrag som applicerar den s.k. ”avtäckningsmodellen” på kurser på kandidat- och master-nivå i ämnet historia. Det kan också vara att genom frågestyrda seminarier lära sig att ställa frågor och skapa problemformuleringar till klassiska nyckeltexter inom ämnet retorik redan tidigt i utbildningen, såsom Anders Eriksson beskriver i sitt bidrag. Vidare, som Katarina Bernhardsson och Evelina Stenbeck presenterar i sitt bidrag, att genom litteraturseminarier

hjälpa studenter på läkarutbildningen att reflektera över olika perspektiv och tolkningar samt berättandets roll i mötet med människor i deras framtida yrkesroll som läkare.

De olika bidragen i den föreliggande antologin visar också hur lärarna arbetar för att skapa stimulerande och trygga lärmiljöer för studenterna, både under och utöver den tiden studenterna har tillsammans med läraren. Lärmiljön, både som pedagogiskt och socialt rum, oavsett om den är fysisk eller virtuell, är central för lärandet. Den skapas och påverkas av kursdesign, verktyg, gruppdynamik, interaktion och pedagogiska praktiker. Sara Kärrholm visar hur det digitala verktyget Class-Wiki används i kurser i digitala kulturer och förlags- och bokmarknadskunskap för att aktivera studenterna i kollegialt samarbete utanför schemalagd undervisningstid. På så sätt utvidgas den totala lärmiljön för studenterna till att också inkludera gemensamt arbete och reflektion utöver de fysiska träffarna med läraren. Inom författarskolan används brevväxling som pedagogisk metod för att hjälpa studenterna att hålla kontakt med varandra och att bearbeta kursinnehållet i perioder av mycket självständigt arbete. Lars Gustaf Andersson, Joakim Forsberg och Carola Mikaelsson visar i sitt bidrag hur denna dialogiska reflektionsuppgift inte bara skapar sammanhållning i studentgruppen utan också förbereder studenterna för seminariediskussioner och reflektioner kring förhållandet mellan teori och det kreativa skapandet. Daniel Persson beskriver i sitt bidrag hur han tog sig an utmaningen att skapa en gemensam och generös studiekultur för det kreativa skapandet i produktionskurser inom ämnet digitala kulturer. Med färre kontakttimmar än arkitektutbildningen, där Daniel också undervisat, och med avsaknaden av en gemensam ritsal, återskapade han de sociala och pedagogiska vinsterna med fysiska sociala rum och högre närvaro av lärare och assistenter vid hjälp av noggrant uttänkt kursdesign och uppgifter genom kursen.

Att skapa levande lärmiljöer i utbildning som ges helt på distans erbjuder nya sätt för lärare att arbeta med kursdesign och innehåll. HT-fakulteternas lärare går nya vägar för att främja regelbunden studentaktivitet samt dialog och samarbete studenter sinsemellan på nätbaserade kurser. Bidragen från Oscar Jansson samt Lars Edgren och Kenneth Johansson lyfter fram ytterligare en utmaning i distansundervisningen, nämligen ska-

pandet av asynkrona klassrum där inga möten äger rum i realtid. På fortsättningskursen i litteraturvetenskap har Jansson skapat en delkurs i litteraturteori på distans utan schemalagda gemensamma träffar för studenter och lärare. För att främja studentaktiviteten och ge möjlighet till en levande lärmiljö för studenterna, lägger Jansson fokus på kursförloppet som det centrala – och som någonting annat än kursschemat. I arbetet med att göra om grundkursen i historia till en nätbaserad kurs, fokuserade Edgren och Johansson, för att främja studentaktiviteten, på att flytta läraraktiviteten från introducerande föreläsningar till reflektion och återkoppling på studenternas uppgifter, något som de kallar ”efter-läsning”.

I arbetet med att skapa och främja levande lärmiljöer för studenterna på våra utbildningar, behöver också lärarna vid HT-fakulteterna levande pedagogiska miljöer för sig själva och sina kollegor. Som Katarina Mårtensson och Torgny Roxå framhåller i sitt bidrag, är dessa miljöer ofta små grupper av personer med högt förtroende för varandra. Kanske är det gemensamma utmaningar som gör att man skapar samarbeten kring undervisning, kanske är det ambitioner om ständig förbättring av pedagogiska praktiker och metoder som driver utvecklingen. Det är glädjande att HT-fakulteternas högskolepedagogiska konferenser, publikationer och kurser kan lyfta det arbetet som görs inom olika delar av vår verksamhet till allmän inspiration och lärande. Låt denna antologi bidra till ditt eget lärande och din egen pedagogiska inspiration. Kanske kan du också tipsa några kollegor om något du tycker är intressant bland texterna, kanske kan ni läsa och diskutera en text gemensamt, eller kontakta den som har skrivit och ta en fika och prata om er undervisning. Därmed kan just du fortsätta bidra till en levande lärmiljö inom HT.

KEYNOTE

Kollegialitet i akademiska lärmiljöer

Katarina Mårtensson & Torgny Roxå

Vi intresserar oss för akademiska lärares arbete med och engagemang för undervisning och lärande. En nyckelfråga är hur sådant engagemang meningsfullt kan kombineras, och kanske koordineras, till gagn för både individerna och organisationen. Vi använder ett kulturellt perspektiv, där kulturen är det som vägleder vår uppmärksamhet och erbjuder mening i vårt dagliga arbete.¹ Kultur skapas bland annat genom interaktion, och tidigare forskning visar att grupper över tid skapar gemensamma normer, värderingar och traditioner – en praxis som kan sammanfattas med ”så här gör vi på det här stället”.² En viktig förutsättning för att förstå hur lärares engagemang för utbildning kan kombineras blir därför att förstå vad och vem som påverkar lärarnas tankar om och praktik kring undervisning. Vi har därför undersökt vem universitetslärare pratar med om undervisning, i sådana samtal som verkligen har betydelse. Resultaten visar sig att de flesta universitetslärare har mellan 2-6 personer som de har förtroende-fulla samtal med, där de utbyter idéer, bearbetar utmaningar och hjälper

1 Bjørn Stensaker. “Governmental policy, organizational ideals and institutional adaptation in Norwegian higher education”. *Studies in Higher Education*, 31(1) (2006), s. 43–56.

2 Jeff Jawitz. “Learning in the academic workplace: The harmonization of the collective and the individual habitus”. *Studies in Higher Education*, 34(6) (2009), s. 601–614;

Paul Trowler. “Beyond epistemological essentialism: academic tribes in the 21st century”: C. Kreber, red. *The University and its disciplines – within and beyond disciplinary boundaries*. London: Routledge, 2009, s.181–195.

varandra. Samtalen sker ofta i en avgränsad, privat miljö och kan innefatta personer bortom den egna arbetsplatsen, till kollegor vid andra universitet eller personer i ens vän- och familjekrets. Vi har kallat sådana individer för den enskilde lärarens *signifikanta nätverk*, eftersom det är personer som en låter sig influeras av.³

Vårt perspektiv på en organisation bygger på en modell, inspirerad av Hannah & Lester (2009) som skriver om kunskapsintensiva organisationer.⁴ Modellen belyser tre olika nivåer i organisationen: mikro-, meso-, och makro-nivå. Grovt förenklat handlar det om individ-, grupp-, och organisationsnivå. Vårt fokus ligger på mesonivån, dvs där samspelet mellan individ och den kollegiala miljön sker. Vi har därför explorativt studerat akademiska s.k. *mikrokulturer* som kan vara arbetsgrupper, lärarlag, enheter, avdelningar eller institutioner inom ett lärosäte. Vi fann att framgångsrika akademiska mikrokulturer – i såväl undervisning som forskning – karakteriseras i mångt och mycket av sin egen saga, dvs. tankar om varför de har kommit att bli som de är. Vidare har sådana mikrokulturer en tydlig idé om vart de är på väg och vad de vill med sin verksamhet. De har gemensamma tankar om vad det större syftet, bortom enskilda lärandemål, med deras undervisning och utbildning är. Slutligen kännetecknas kollegialiteten i framgångsrika mikrokulturer av en hög grad av intern tillit och tillhörighet, kombinerat med ett upplevt delat ansvar och gemensamt ansvarstagande. Olika kombinationer av dessa aspekter kan därmed ge olika karaktärer på en akademisk mikrokultur, som vi har kallat *Allmänningen*, med hög grad av tillit och gemensamt ansvar; *Marknadsplatsen*, med låg tillit men gemensamt ansvar; *Klubben*, med hög tillit och inget gemensamt ansvar och *Torget*, utan varken tillit eller gemensamt ansvar.⁵

3 Torgny Roxå & Katarina Mårtensson. "Significant conversations and significant networks – exploring the backstage of the teaching arena". *Studies in Higher Education*, 34(5) (2009), s. 547–559.

4 Sean T. Hannah & Paul B. Lester. "A multilevel approach to building and leading learning organizations". *The Leadership Quarterly*, 20 (2009), s. 34–48.

5 Torgny Roxå, & Katarina Mårtensson. "Microcultures and informal learning: a heuristic guiding analysis of conditions for informal learning in local higher education workplaces". *International Journal for Academic Development*, 20(2) (2015), s. 193–205.

I presentationen delade vi med oss av autentiska exempel på olika mikrokulturer och hur deras kollegiala lärmiljö tar sig uttryck. Vidare resonerade vi, med utgångspunkt i Wollmer (2013) om vad som kan krävas för att en mikrokultur ska förändras: ett skifte eller en förskjutning i *vad* mikrokulturen interagerar kring, *hur* medlemmarna interagerar och/eller *vem* som bidrar när nya saker sker och förhandlas.⁶

Referenser

- Sean T. Hannah & Paul B. Lester. "A multilevel approach to building and leading learning organizations". *The Leadership Quarterly*, 20 (2009), s. 34–48. doi: 10.1016/j.leaqua.2008.11.003.
- Jeff Jawitz. "Learning in the academic workplace: The harmonization of the collective and the individual habitus". *Studies in Higher Education*, 34(6) (2009), s. 601–614. doi: 10.1080/03075070802556149.
- Torgny Roxå & Katarina Mårtensson "Significant conversations and significant networks – exploring the backstage of the teaching arena". *Studies in Higher Education*, 34(5) (2009), s. 547–559. doi: 10.1080/03075070802597200.
- Torgny Roxå & Katarina Mårtensson. "Microcultures and informal learning: a heuristic guiding analysis of conditions for informal learning in local higher education workplaces". *International Journal for Academic Development*, 20(2) (2015), s. 193–205. doi: 10.1080/1360144X.2015.1029929.
- Bjørn Stensaker. "Governmental policy, organizational ideals and institutional adaptation in Norwegian higher education". *Studies in Higher Education*, 31(1) (2006), s. 43–56. doi: 10.1080/03075070500392276.
- Paul Trowler. "Beyond epistemological essentialism: academic tribes in the 21st century": C. Kreber, red. *The University and its disciplines – within and beyond disciplinary boundaries*. London: Routledge, 2009, s.181–195.
- Hendrik Vollmer. *The Sociology of Disruption, Disaster and Social Change. Punctuated Cooperation*. Cambridge: Cambridge University Press, 2013.

⁶ Hendrik Vollmer. *The Sociology of Disruption, Disaster and Social Change. Punctuated Cooperation*. Cambridge: Cambridge University Press, 2013.

KONFERENSBIDRAGEN

Vad vill vi att studenterna ska kunna göra? Avtäckningsmodellen i praktiken

Andrés Brink Pinto & David Larsson Heidenblad

Introduktion

Hösten 2016 engagerades vi i ett bokprojekt kring historieundervisning på universitetsnivå. Initiativtagare till detta var Klas-Göran Karlsson som under lång tid varit drivande för att utveckla historiedidaktisk och historiekulturell forskning i Sverige.⁷ Dessa sammanflätade fält har de senaste decennierna expanderat kraftigt. I dag finns det många forskare som studerar hur historia används, konsumeras, lärs ut och lärs in. Såväl historiska filmer och museer som klassrum och läromedel har analyserats ingående. Detsamma gäller stora samhällsdebatter och olika försök att göra upp med smärtpunkter i det förflutna. Vad som dock mer sällan har stått i fokus är det som sker i universitetets föreläsningssalar och seminarierum. Därför är boken som projektet resulterade i, *Att undervisa i historia på universitetet. Idéer, problem, utmaningar* (2018), i ett svenskt sammanhang ett pionjärverk.⁸

⁷ Klas-Göran Karlsson & Ulf Zander, red. *Historien är nu. En introduktion till historiedidaktiken*. Lund: Studentlitteratur, 2004; Klas-Göran Karlsson & Ulf Zander, red. *Historien är närvarande. Historiedidaktik som teori och tillämpning*. Lund: Studentlitteratur, 2014.

⁸ Klas-Göran Karlsson, red. *Att undervisa i historia på universitetet. Idéer, problem, utmaningar*. Lund: Studentlitteratur, 2018. Se dock David Ludvigsson, red. *Enhancing Student Learning in History. Perspectives on University Teaching*, Uppsala: Historiska institutionen vid Uppsala Universitet, 2012; David Ludvigsson & Alan Booth, red. *Enriching History Teaching and Learning. Challenges, Possibilities, Practices*. Linköping: Linköping University, 2015.

I denna text ska vi presentera och diskutera den pedagogiska förnyelseprocess som arbetet med boken gav upphov till hos oss själva. Projektet fungerade nämligen i vårt fall som en form av pedagogisk katalysator. När vi fick frågan om att medverka i boken hade ingen av oss några djupare insikter i aktuella forskningsdiskussioner kring historieundervisning på universitetsnivå. Vi insåg därför tidigt att vi behövde orientera oss innan vi kunde börja skriva på våra egna kapitel. Till en början var detta sonderande arbete trögt och svårt. Många texter uppfattade vi som kvalificerat torrsim, andra präglades av en historie- och vetenskapssyn som vi stod främmande inför. Vändpunkten kom när vi upptäckte en artikel av den amerikanske historikern Lendol Calder där han presenterar den så kallade ”avtäckningsmodellen” (*the uncoverage model*).⁹

Calders pedagogiska idéer har utarbetats som en motvikt till den traditionella historieundervisningsform som syftar till att översiktligt förmedla kunskaper om en viss epok eller tematik (*the coverage model*). Kärnan i hans distinktion är ordet täcka (*cover*) som i undervisningssammanhang ofta används för att tala om det kunskapsinnehåll som undervisningen ska täcka in. Men ordet har, både på svenska och engelska, fler betydelser än så. Calder framhåller särskilt att det också kan betyda ”täcka över” (*cover up*). Det är just detta som han menar att traditionell historieundervisning gör. Den täcker in mycket stoff, men den täcker också över att historia är någonting som görs och att historiskt tänkande är en uppsättning färdigheter snarare än en faktabank av kunskaper. Calder menar därför att det övergripande målet med historieundervisning på universitetsnivå är att avtäcka hur historia blir till och öva studenter i historiskt tänkande.

Calders syn på historieämnet är alltså att det i första hand är ett praktiskt färdighetsämne. Skickliga historiker utmärks genom vad de kan göra i form av att ställa frågor, utforska problemområden, argumentera, underbygga tolkningar och kontextualisera. Kunskaper om det förgångna är

9 Lendol Calder. “Uncoverage. Towards a Signature Pedagogy for the History Survey”. *Journal of American History*, 92:4 (2006), s. 1358–1370. Vår presentation av Calders idéer bygger på David Larsson Heidenblad. “Avtäckningsmodellen. En undervisningsform med framtiden för sig?”. *Scandia* 83:2 (2017), s. 101–110. Termen “uncoverage” hämtar Calder från pedagogerna Grant Wiggins & Jay McTighe. *Understanding by Design*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development, 1998, s. 98–114.

givetvis inte oviktiga, men är likväl för Calder och hans meningsfränder av underordnad betydelse.¹⁰ För historieundervisningen innebär detta i praktiken att stoffet i betydande utsträckning är utbytbart. Studenter kan lära sig samma färdigheter genom att göra olika saker och läsa olika texter. Det kanske tydligaste exemplet på detta är att studenter under uppsatskurser kan utveckla samma färdigheter även om de forskar om helt olika ämnen.

Just uppsatskurserna har en speciell plats i utbildningsgången inom historieämnet i Sverige.¹¹ Det är på dessa kurser – och då särskilt på kandidatnivån – som många studenter inte kommer vidare i utbildningen. Vi tror inte detta beror på studenternas oförmåga eller bristande motivation. Inte heller tror vi att uppsatsskrivande i sig har en orimligt hög svårighetsgrad. Däremot anser vi att de färdigheter som studenterna behöver bemästra i uppsatsskrivandet inte övas tillräckligt under grundutbildningen. Denna kretsar av tradition kring vad studenterna *ska veta om det förflutna*. Vi menar att grundutbildningen istället borde kretsa kring vad studenterna *ska kunna göra som historiker*.

Men hur kan de pedagogiska idéer vi redogjort för ovan omsättas i konkret undervisning? För oss aktualiserades den frågan första gången hösten 2017. Parallellt med att vi skrev klart våra antologikapitel fick vi nämligen i uppdrag att utarbeta två tematiska kurser. Detta var inte första gången vi utvecklade egna kurser. Men det var första gången som vi började skissa på uppgiften utifrån frågan: Vad vill vi att studenterna ska göra?

¹⁰ Sam Wineburg, *Historical Thinking and Other Unnatural Acts. Charting the Future of Teaching the Past*. Philadelphia: Temple University Press, 2001; Sam Wineburg, "Unnatural and Essential: The Nature of Historical Thinking". *Teaching History*, 129 (2007), s. 6–11; Sam Wineburg & Jack Schneider, "Was Bloom's Taxonomy Pointed in the Wrong Direction?". *The Phi Delta Kappan*, 91:4 (2009/2010), s. 56–61; David Pace, *The Decoding the Disciplines Paradigm. Seven Steps to Increased Student Learning*. Bloomington: Indiana University Press, 2017; David Larsson Heidenblad, "Kan vi göra på något annat sätt? Utblickar och tankar kring färdighetsorienterad historieundervisning": Klas-Göran Karlsson, red. *Att undervisa i historia på universitetet. Idéer, problem, utmaningar*. Lund: Studentlitteratur, 2018, s. 133–153.

¹¹ Henrik Rosengren, "I begynnelsen var kandidatuppsatsen. Några reflektioner kring uppsatsskrivande och handledning": Klas-Göran Karlsson, red. *Att undervisa i historia på universitetet. Idéer, problem, utmaningar*. Lund: Studentlitteratur, 2018, s. 263–286.

Två tematiska kurser med färdigheter i fokus

Vårt planeringsarbete för kurserna ”Välfärdsstatens historia” (Andrés, fortsättningsnivå) och ”Kunskaphistoria” (David, masternivå) skedde hösten 2017 och båda kurserna kom att ges våren 2018. I arbetet med kurserna tog vi avstamp i avtäckningsmodellen och dess fokus på färdighetsutveckling. Detta var inte ett på förhand fattat gemensamt beslut, utan snarare en slags samtidighet som kom av vårt arbete med antologin och de diskussioner som hade förts där. I dessa samtal hade historieämnets uppsatskurser på alla nivåer identifierats som särskilt kritiska moment. Vi ville därför ge studenterna på våra tematiska kurser möjlighet att öva sig i för uppsatskrivandet relevanta färdigheter.

I och med att temakurserna omfattade fem veckors heltidsstudier och att kursplaner till stor del redan var beslutade av institutionsstyrelsen begränsade vi våra planerade förändringar till att sätta strålkastarljuset på *en förmåga per kurs* som studenterna skulle öva och utveckla genom vår undervisning. För Andrés kurs var det *att ställa en historievetenskaplig fråga*, vilket till stor del byggde på tidigare erfarenheter av att handleda studentuppsatser på fortsättningsnivå där många studenter brottats med att formulera genomförbara historievetenskapliga frågor. För Davids kurs var det *historievetenskaplig forskningsdesign*, det vill säga hur historiker praktiskt gör när de utformar ett forskningsprojekt för att det ska vara såväl vetenskapligt intressant som praktiskt genomförbart. Här vill vi uppmärksamma att trots att Andrés kurs var en befintlig kurs med fastställd kursplan och litteraturlista var det enkelt för honom att föra in undervisningsinslag med tydligt fokus på färdighetsutveckling. Även i Davids fall gick det utmärkt att modellera den nya kursplanen på äldre förlagor. Att arbeta enligt avtäckningsmodellen handlade alltså för oss inte om att riva befintliga strukturer utan snarare om att skifta tyngdpunkt i planering, genomförande och examination.

Historiska frågor till välfärdsstatens källmaterial

Välfärdsstatskursen planerades så att den bestod av tre block samt ett avslutande undervisningspass. Blocken var grovt kronologiska och behand-

lade välfärdsstatens framväxt, gyllene årtionden och utmaningar. Varje block bestod av tre tillfällen på vardera 2x45 minuter. Det första tillfället var en traditionellt upplagd föreläsning i helgrupp där Andrés presenterade olika tolkningar av några viktiga processer samt gav en tidslinje med ett antal viktiga händelser, detta i syfte att ge studenterna en grundläggande historisk orientering. Det andra tillfället var ett litteraturseminarium där studenterna fick diskutera kurslitteraturen utifrån ett antal instuderingsfrågor och under ledning av läraren. Så långt skiljde sig kursen alltså inte från hur det ofta ser ut på vår institution.

Det tredje tillfället i varje block hade dock en annan karaktär. Inför detta skulle studenterna formulera en historievetenskaplig fråga till ett givet historiskt källmaterial.

På seminariet fick studenterna först diskutera varandras frågor i syfte att identifiera om frågorna var möjliga att besvara utifrån det befintliga källmaterialet. Den bakomliggande motivationen var att bedömningen av andras frågor skulle göra det enklare att i nästa skede anlägga en kritisk blick på den egna frågan. Efter en kortare diskussion i mindre grupper samlades gruppen i helklass (knappt 30 studenter) för att tillsammans lyfta utmaningar, styrkor och svagheter kring källmaterial och frågor som framkommit i diskussionerna. Därefter ledde Andrés en strukturerad genomgång av möjliga tolkningar av källmaterialet där de presenterade frågorna systematiserades i relation till de olika historievetenskapliga traditionerna som återfanns i kurslitteraturen.

För att ytterligare stärka lärandet hade studenterna en skriftlig inlämning av sin egen fråga inför seminariet, och efter seminariet fick de skriftlig återkoppling av Andrés. Den bakomliggande tanken med detta var att i så hög grad som möjligt efterlikna den formativa bedömning som sker naturligt i den individuella handledningen av en uppsats, där studenten löpande får återkoppling på sin prestation och framåtsyftande kommentarer som kan tas som avstamp för arbetet i nästa block.

Forskningsdesign i kunskapshistoria

Davids kurs gavs tillsammans med Johan Östling som han arbetat nära de senaste åren för att etablera fältet kunskapshistoria i Sverige. Detta fält har

vuxit fram i skärningspunkter mellan nyare inriktningar som kultur-, medie-, vetenskaps-, idé- och bokhistoria. Merparten av dessa har historiestudenter inte kommit i kontakt med tidigare under sin utbildning. Därtill är kunskapshistoria i sig ett nytt forskningsområde som spretar åt olika håll och drivs av olika agendor. Tröskeln in i aktuella forskningsdiskussioner får därför betraktas som förhållandevis hög.

Strukturen på temakursen var uppbyggd kring slutexaminationen som hade en färdighetsorienterad karaktär. Uppgiften bestod i att studenterna skulle skriva en projektbeskrivning till en fiktiv doktorandtjänst i kunskapshistoria och alltså utforma en egen kunskapshistorisk avhandlingsidé. Detta krävde att studenterna hade god kännedom om kunskapshistoria, men färdigheten de övade sig i – historievetenskaplig forskningsdesign – var inte fältspecifik. De två inledande passen bestod av en introduktion till kunskapshistoria och inbegrep såväl föreläsningsmoment som seminariediskussioner. Till det tredje tillfället fick studenterna fördjupa sig i en vetenskaplig monografi, men de hade också i uppgift att skriva ett första forsknings-PM som avstamp inför slutexaminationen. Dessa PM diskuterade studenterna med varandra och fick sedan skriftlig återkoppling och vägledning från David och Johan. Studenternas PM fungerade som en fingervisning om hur de i detta skede förstod kunskapshistoria. Detta gjorde att lärarna under de efterföljande textseminarierna kunde lägga in strukturerade miniföreläsningar kring centrala aspekter som studenterna brottades med.

Ett nyckeltillfälle i kursen var den sjätte lektionen. Den gick ut på att studenterna skulle få följa en forskningsprocess, från idé till färdig publikation. Detta gjordes genom att David modellerade den första kunskapshistoriska studie han själv genomförde. Studenterna fick ta del av en forskningsansökan som skrevs innan David hade hört ordet kunskapshistoria, de fick läsa mailkonversationer och granskares kommentarer, samt den färdiga artikeln.¹² Upplägget gav studenterna möjlighet att se vad det fick för konsekvenser att David skrev in sig i kunskapshistoriska diskussioner

¹² David Larsson Heidenblad. "Framtidskunskap i cirkulation. Gösta Ehrens värds diagnos och den svenska framtidsdebatten 1971–1972", *Historisk tidskrift*, 135:4 (2015), s. 593–621.

och använde sig av kunskapshistoriska begrepp. Det gav dem också en inblick i två centrala delar av den vetenskapliga processen som ofta är osynliga för studenter – projektansökningar och anonyma granskningar.

Vid det åttonde tillfället fick de än en gång möjlighet att skriva ett kort forsknings-PM. Denna gång rörde det sig om ett på förhand givet källmaterial som alla studenter fick gripa sig an individuellt. Lektionstillfället hade workshopkaraktär och studenterna fick här se hur många olika sätt det finns att lösa en och samma uppgift på. Utöver dessa praktiska tillfällen bestod kursen huvudsakligen av seminariebaserade textdiskussioner med mindre föreläsningsslag och grupppresentationer av texter. Det avslutande tillfället hade formen av ett slutseminarium där studenterna i par opponerade på varandras forskningsplaner.

Reflektioner kring utfallet

Hur fungerade då dessa färdighetsorienterade temakurser? Vad lärde sig studenterna att göra? Vilka slutsatser kan dras från inlämningsuppgifterna och hemtentorna? På vilka sätt kan undervisningen vidareutvecklas?

Välfärdsstaten

Andrés kurs hade fyra tillfällen där studenternas förmåga att formulera en historievetenskaplig fråga i relation till ett källmaterial bedömdes. Via dessa bedömningar går det att ana en viss progression. Det bör dock noteras att de första frågorna med efterföljande seminarium visade att undervisningen genomförts med för låg grad av konkretion i instruktionen. Inför det första tillfället var uppgiften enbart att ”formulera en fråga till källmaterialet”, vilket visade sig vara en allt för vag och öppen instruktion. Många av studenternas svar efter den första inlämningen präglades av att frågorna var väldigt övergripande och mer liknade instuderingsfrågor från läroböcker. De ställde frågor av typen ”redogör för den svenska modellens uppkomst” till det första källmaterialet, vilket var folkhemstalet av Per-Albin Hansson samt en kortare text av Rudolf Kjellén. Båda texterna har folkhemmet som ett centralt begrepp, men som källmaterial räcker de inte för att beskriva den svenska modellens uppkomst. I sig var studenternas

svar kanske inte så förvånande, ett rimligt antagande är att de tidigare mött mycket få situationer där de tvingats formulera en vetenskaplig fråga till ett konkret källmaterial. Däremot bör de genom grund- och gymnasieskola samt första terminen på grundutbildningen antagligen ha mött en rad situationer där de förväntats besvara frågor av den typ de nu ställde.

Inför detta mindre bakslag förde Andrés in en mycket tydligare struktur på seminariets avslutande del där han i helgrupp bröt ner alla de steg en historiker tar för att kunna formulera en fråga. Här ingick en grundläggande källkritisk värdering av källmaterialet för att ringa in vilka typer av frågor som var möjliga att ställa till det. I relation till exemplet ovan kunde sådana frågor handla om hur två olika politiska debattörer använde samma begrepp på olika sätt, vem som fick plats i de olika folkhem som målades upp och vem som ställdes utanför. Andrés visade också hur de teman och perspektiv som återfanns i kurslitteraturen kunde användas för att generera frågor i relation till konkreta källmaterial, i detta fall genom en tydlig anknytning till Yvonne Hirdmans *Att lägga livet tillrätta*.

Efter denna intervention i syfte att ge struktur och tydligare instruktion går det att se en trend av mer kvalificerade frågor från de flesta av studenterna. Detta gäller i synnerhet den avslutande examinerande uppgiften där studenterna skulle gå tillbaka till något av källmaterialen och formulera en fråga med tydlig koppling till något perspektiv ur kurslitteraturen. Tänkbara förklaringar till att just dessa frågor höll högst kvalitet kan vara återanvändningen av ett redan bekant material, den större tid som gavs och att studenterna löpande fått återkoppling på sina tidigare frågor. Här blir det också tydligt att flera olika pedagogiska tankar kan samverka för ett gynnsamt resultat. I detta fall utformades arbetet för att utveckla en specifik förmåga samtidigt som det innehöll tydliga inslag av både konstruktiv länkning och formativ bedömning.¹³

13 Maja Elmgren & Ann-Sofie Henriksson. *Universitetspedagogik*. Lund: Studentlitteratur, 2016, s. 54–56; Dylan Wiliam. "An integrative summary of the research literature and implications for a new theory of formative assessment": Heidi Andrade & Gregory Cizek, red. *Handbook of formative assessment*. New York: Routledge, 2010, s. 18–40.

Kunskapshistoria

Davids kurs i kunskapshistoria fungerade överlag bra. Kursen var uppskattad av studenterna och de flesta lyckades väl med examinationsuppgiften. Det råder ingen tvekan om att studenterna fick möjlighet att öva sig i historievetenskaplig forskningsdesign, men i vilken mån detta kommer hjälpa dem i deras uppsatsskrivande är ännu för tidigt att uttala sig om. Uppsatskursen på masternivå börjar först vårterminen 2019. Vidare gick det via de många inlämningsuppgifterna samt kursutvärderingarna att se hur studenternas förståelse för vad kunskapshistoria var ökade under kursens gång. Möjligheterna att anpassa undervisningen till studenternas läroprocesser var centralt i sammanhanget.

En komplikation med examinationen var att genren – projektansökan – var helt ny för studenterna. Den pedagogiska tanken var att inte lägga så stor vikt vid formen utan istället bedöma innehållet, det vill säga huruvida studenterna lyckades utforma projekt som relaterade till aktuella kunskaps-historiska diskussioner och kunde tänkas bidra till fältets vidareutveckling. Formen skiljde sig dock mycket åt från en traditionell hemtenta och väckte därför många frågor och funderingar hos studenterna. Vid slutseminariet genomförde David och Johan därför en spontan miniföreläsning på temat. Denna borde ha gjorts tidigare på kursen för att hjälpa studenterna och avdramatisera en trots allt sekundär aspekt av slutexaminationen.

Vidare bör det understrykas att temakursen i kunskapshistoria hade ovanligt gynnsamma förutsättningar. Såväl David som Johan kände den lilla och motiverade studentgruppen (9 studenter) sedan tidigare. Därtill hade de haft gott om tid att utarbeta och forma kursen efter avtäckningsmodellens pedagogiska idéer. David genomgick under hösten 2017 en högskolepedagogisk kurs och kursutvecklingsarbetet var examinationsarbetet på den kursen (vilket innefattade stöd och vägledning från såväl kursledare som andra kursdeltagare). Dessutom arbetade den historiepedagogiska gruppen intensivt under denna period. Dyliga förutsättningar för kursutveckling och kursgivning är självklart inte att betrakta som ett normaltillstånd utan snarare ett idealtillstånd.

Vad David särskilt tar med sig från arbetet är dock att färdighetsorienterad historieundervisning ger riktning och struktur åt såväl kursutveck-

ling som konkret undervisning. Han har under hösten 2018 fortsatt med detta arbetssätt inom ramarna för en ny kunskapshistorisk temakurs, denna gång på kandidatnivå. Färdigheten som stått i fokus där är samma som Andrés arbetat med på välfärdsstatskursen: *att ställa en historievetenskaplig fråga*. Den pedagogiska erfarenhet som David ser som allra mest värdefull är vikten av studenters fortlöpande skrivande.¹⁴ Därigenom får man som lärare en tydligare inblick i studenternas läroprocesser och möjligheter att anpassa sin undervisning till studenterna.

(Historie)undervisning på nya vägar

Vi menar att färdighetsorienterad historieundervisning utgör en väg framåt som är både möjlig och önskvärd. De försök som vi har gjort betraktar vi som lovande första steg. Samtidigt rör det sig om två individuella initiativ av begränsad omfattning och betydelse i utbildningsgången. Steget från två femveckorskurser till att genomföra något liknande på termins- eller programnivå är stort. Samtidigt finns det för tillfället ett pedagogiskt momentum vid vår institution. Det historiepedagogiska bokprojektet har skapat nya samtalsytor och verbaliserat många erfarenheter och idéer. Därtill lanserades hösten 2017 ett kandidatprogram i historia som har lockat många studenter. Till skillnad från den tidigare studiegången, som bestod av att studenterna sökte fristående kurser och själva satte samman sin utbildning, innebär kandidatprogrammet i historia att studenterna följs åt under en treårsperiod. Detta gör det möjligt att ta ett mer långsiktigt grepp på undervisningen vid institutionen. Dessutom öppnar det upp för forskning om våra studenters lärande.

Vi menar att det första som behövs är en forskningsbaserad kartläggning av nuet. Särskilt önskar vi att en sådan kartläggning fokuserar på studenternas färdighetsutveckling. När, hur och varför lär sig våra studenter olika färdigheter och förmågor? Finns det några särskilda moment eller kurser som studenterna har särskilda svårigheter med? Hur kommer detta sig?

¹⁴ Här finns ett omfattande pedagogiskt forskningsfält, se exempelvis Olga Dysthe, Frøydis Hertzberg & Torlaug Løkensgard Hoel. *Skriva för att lära. Skrivande i högre utbildning*. Lund: Studentlitteratur, 2011.

Vad kan vi göra åt det? Den här typen av frågor kräver ett omfattande och långsiktigt forskningsarbete där olika metoder prövas, diskuteras och förfinas. I ett första skede behövs pilotstudier. Här finns mycket inspiration och vägledning att hämta från internationell historiepédagogisk forskning.

Vi vill här särskilt lyfta fram det amerikanska forskningsprojektet *Decoding the Disciplines* som pågått sedan sent 1990-tal vid Indiana University.¹⁵ En viktig lärdom från detta forskningsprogram är behovet av långsiktighet. Nyckelpersonerna vid Indiana University har vikt två decennier av sina forskarliv åt dessa frågor. Detta kräver betydande ekonomiska resurser och en verkligen engagerad kärntrupp. Vi tror inte att något sådant kan kommanderas fram ovanifrån eller utifrån. Pedagogiskt förnyelsearbete måste ha sin bas i den praktiska undervisningsverksamheten och universitetslärares vardagliga verklighet. Det kräver att vår undervisning – inte bara vår forskning – tar plats i de samtal som vi för runt fikarum och seminariebord. Det krävs också att forskningsansökningar på området utarbetas, stora som små, och att vi som universitetslärare öppnar upp vår undervisning för våra kollegors forskning. Utmaningarna är självklart både många och stora. Men detsamma gäller möjligheterna. Historieundervisning på universitetsnivå angår i princip alla professionella historiker. Forskning om detta öppnar därmed upp för samtal som når ut brett inom ämnet.

Men historieundervisning på universitetsnivå är inte frikopplad från annan undervisning inom högre utbildning. *Decoding*-projektet visar också att det finns ett stort intresse för de metoder och resultat som historiker utarbetar. På senare år har universitetslärare inom en rad olika ämnen – från fysik till lingvistik – prövat arbetssättet med goda resultat. I dag är det långtifrån en strikt historievetenskaplig angelägenhet.¹⁶ Det mångvetenskapliga samtalet kring hur studenter bäst ska utveckla ämnesspecifika

15 Arlene Díaz, Joan Middendorf, David Pace & Leah Shopkow. "The History Learning Project. A Department 'Decodes' Its Students". *Journal of American History*, 94:2 (2008), s. 1211–1224; Leah Shopkow, Arlene Díaz, Joan Middendorf & David Pace. "From Bottlenecks to Epistemology. Changing the Conversation about History in Colleges and Universities": Robert J. Thompson, red. *Changing the Conversation about Higher Education*. Lanham: Rowman & Littlefield Education, 2013, s. 15–37; Pace 2017.

16 Pace 2017; Janice Miller-Young & Jennifer Boman. *Using the Decoding the Disciplines Framework for Learning Across the Disciplines*, San Francisco: John Wiley & Sons, 2017.

färdigheter befinner sig dock fortfarande på ett tidigt och formativt stadium. Behovet av nya forskningsinsatser är stort och möjligheten att påverka betydande. För de som vill göra skillnad med både sin forskning och sin undervisning finns här ett gyllene tillfälle. Vi kan tillsammans utveckla undervisningsformer med gedigen grund i forskning och beprövad erfarenhet.

Referenser

- Lendol Calder. "Uncoverage. Towards a Signature Pedagogy for the History Survey". *Journal of American History*, 92:4 (2006), s. 1358–1370. doi: 10.2307/4485896.
- Olga Dysthe, Frøydis Hertzberg & Torlaug Løkensgard Hoel, *Skriva för att lära. Skrivande i högre utbildning*. Lund: Studentlitteratur, 2011.
- Arlene Diaz, Joan Middendorf, David Pace & Leah Shopkow. "The History Learning Project. A Department 'Decodes' Its Students". *Journal of American History*, 94:4 (2008), s. 1211–1224. doi: 10.2307/25095328.
- Maja Elmgren & Ann-Sofie Henriksson. *Universitetspedagogik*. Lund: Studentlitteratur, 2016.
- David Larsson Heidenblad. "Avtäckningsmodellen. En undervisningsform med framtiden för sig?". *Scandia* 83:2 (2017), s. 101–110.
- David Larsson Heidenblad. "Kan vi göra på något annat sätt? Utblickar och tankar kring färdighetsorienterad historieundervisning": Klas-Göran Karlsson, red. *Att undervisa i historia på universitetet. Idéer, problem, utmaningar*. Lund: Studentlitteratur, 2018, s. 133–153.
- David Larsson Heidenblad. "Framtidskunskap i cirkulation. Gösta Ehrensvärds diagnos och den svenska framtidsdebatten 1971–1972", *Historisk tidskrift*, 135:4 (2015), s. 593–621.
- Klas-Göran Karlsson & Ulf Zander, red. *Historien är nu. En introduktion till historiedidaktiken*. Lund: Studentlitteratur, 2004.
- Klas-Göran Karlsson & Ulf Zander, red. *Historien är närvarande. Historiedidaktik som teori och tillämpning*. Lund: Studentlitteratur, 2014.
- Klas-Göran Karlsson, red. *Att undervisa i historia på universitetet. Idéer, problem, utmaningar*. Lund: Studentlitteratur, 2018.
- David Ludvigsson, red. *Enhancing Student Learning in History. Perspectives on University Teaching*. Uppsala: Historiska institutionen vid Uppsala Universitet, 2012.
- David Ludvigsson & Alan Booth, red. *Enriching History Teaching and Learning. Challenges, Possibilities, Practices*. Linköping: Linköping University, 2015.
- Janice Miller-Young & Jennifer Boman. *Using the Decoding the Disciplines Framework for Learning Across the Disciplines*, San Francisco: John Wiley & Sons, 2017.
- David Pace, *The Decoding the Disciplines Paradigm. Seven Steps to Increased Student Learning*. Bloomington: Indiana University Press, 2017.

- Henrik Rosengren. "I begynnelsen var kandidatuppsatsen. Några reflektioner kring uppsatsskrivande och handledning": Klas-Göran Karlsson, red. *Att undervisa i historia på universitetet. Idéer, problem, utmaningar*. Lund: Studentlitteratur, 2018, s. 263–286.
- Leah Shopkow, Arlene Díaz, Joan Middendorf & David Pace. "From Bottlenecks to Epistemology. Changing the Conversation about History in Colleges and Universities": Robert J. Thompson, red. *Changing the Conversation about Higher Education*. Lanham: Rowman & Littlefield Education, 2013, s. 15–37.
- Grant Wiggins & Jay McTighe. *Understanding by Design*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development, 1998, s. 98–114.
- Dylan Wiliam. "An integrative summary of the research literature and implications for a new theory of formative assessment": Heidi Andrade & Gregory Cizek, red. *Handbook of formative assessment*. New York: Routledge, 2010, s. 18–40.
- Sam Wineburg. *Historical Thinking and Other Unnatural Acts. Charting the Future of Teaching the Past*. Philadelphia: Temple University Press, 2001.
- Sam Wineburg. "Unnatural and Essential: The Nature of Historical Thinking". *Teaching History*, 129 (2007), s. 6–11.
- Sam Wineburg & Jack Schneider. "Was Bloom's Taxonomy Pointed in the Wrong Direction?". *The Phi Delta Kappan*, 91:4 (2009/2010), s. 56–61.

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 tidsintervallet 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 modifikationer.

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 litteraturoversikt". *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 litteraturoversikt". *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.

Läsa, lyssna och tolka det mänskliga: skönlitteraturens möjligheter på läkarutbildningen

Katarina Bernhardsson & Evelina Stenbeck

Medicinen är en människovetenskap – en naturvetenskap om och för människan och det mänskliga. Det yrke som läkarstudenterna kommer att verka i efter färdig utbildning är grundat i naturvetenskap och specialiserad kunskap, men en stor del av verksamheten handlar om saker som går bortom detta, och som också behöver tränas och utgöra en del av utbildningen. Ett svar på en sådan insikt är den strimma inom utbildningen som kallas Professionell utveckling (PU) och som fokuserar på ett professionellt förhållningssätt och ämnen som etik, kommunikation och kunskaper i bemötande och patientens situation. Internationellt ingår i begreppet PU ofta inte bara *professionell* utan också *personlig* utveckling.

Målet med medicinsk humaniora på läkarutbildningen överensstämmer på många sätt med PU:s mål.⁴² Medicinsk humaniora lyfter fram den mänskliga dimensionen i vårdyrkena och strävar efter att utveckla en reflekterande, kritisk och självständig hållning hos studenterna. En god definition av området är att medicinsk humaniora ”explores contexts, experi-

⁴² Medicinsk humaniora är ett mångdisciplinärt område som samlar en mängd olika humanistiska ämnen. Här diskuterar vi endast den pedagogiska delen av området. Med Fredrik Svenaeus ord är det i hög grad inriktat på att ”undersöka och besinna det mänskliga på basis av kroppslighet, kultur, samhälle och historia”. Fredrik Svenaeus. ”Medicinens humaniora: Vad skulle det kunna vara?": Carl Cederberg och Hans Ruin, red. *En annan humaniora – en annan tid*. Stockholm: Södertörns högskola, 2010, s. 42.

ences, and critical and conceptual issues in medicine and health care, while supporting professional identity formation”.⁴³ Detta görs med hjälp av humanistiska metoder och material som på ett produktivt sätt kan erbjuda fördjupande perspektiv och kunskaper om människan som kulturell varelse, och på flera sätt bidra till studenternas utveckling. När medicinsk humaniora successivt har etablerats på läkarutbildningen i Lund har det ofta varit i nära samarbete med PU, och sedan något år tillbaka anges medicinsk humaniora som en av fyra huvudsakliga rubriker under PU.⁴⁴

Detta arbete sker i samklang med en internationell utveckling där Medical Humanities – ibland också benämnt under andra namn – har blivit en viktig del i läkarutbildningar och andra vårdutbildningar sedan några decennier. Det finns en omfattande diskussion om området internationellt, framför allt om dess pedagogiska potential.⁴⁵ I USA har ett stort antal Medical Schools en avdelning eller institution för humaniora.⁴⁶ I Norden finns ännu inte den typen av institutioner, men inslagen av humaniora inom medicinen har ökat under de senaste åren; särskilt kan Aar-

43 Thomas R. Cole, Nathan S. Carlin & Ronald A. Carson. *Medical humanities. An introduction*. Cambridge: Cambridge University Press, 2015, s. 12.

44 Programförklaring, Läkarprogrammet Lunds universitet. Fastställt av Programnämnden för läkarutbildningen 2017-12-06. https://moodle.med.lu.se/pluginfile.php/124226/mod_resource/content/2/Programf%C3%B6rklaring.pdf.

45 Rita Charon, Sayantani DasGupta, Nellie Hermann et al. *The Principles and Practice of Narrative Medicine*. Oxford: Oxford University Press, 2017; Therese Jones, Delese Wear & Lester D. Friedman, red. *Health Humanities Reader*. New Brunswick: Rutgers University Press, 2014; Rita Charon. *Narrative Medicine. Honoring the Stories of Illness*. Oxford: Oxford University Press, 2006; Trisha Greenhalgh & Brian Hurwitz, red. *Narrative Based Medicine. Dialogue and Discourse in Clinical Practice*. London: BMJ Publishing group, 1998; Per Vestergaard, Lise Kristine Gormsen & Karin Christiansen. *Lægers dannelse: En antologi om skønlitteratur som element i lægeuddannelsen*. Aarhus: Philosophia, 2012.

46 För en introducerande överblick över detta se Katarina Bernhardsson. ”Medicinsk humaniora”: Ola Sigurdson, red. *Kultur och hälsa – ett utvidgat perspektiv*. Göteborg: LIR Varia, 2014, s. 91–136. Eftersom det är ett område inom utveckling är terminologin under utveckling och olika beteckningar används. Mest använda är *Medical Humanities* och *Health Humanities*, liksom *Narrative Medicine*. Institutioner och centra har ofta kompositnamn, som exempelvis The Department of Medical Humanities and Ethics (Columbia University), Centre for Bioethics, Humanities and History of Medicine (Duke University) eller Centre for the Humanities and Health (King’s College).

hus universitet och Syddansk universitet nämnas.⁴⁷ Även om det ser olika ut och ofta är i liten utsträckning finns någon form av humanistiskt inslag på samtliga läkarutbildningar i Sverige. På Lunds universitet är ämnet etablerat sedan ovanligt länge; bland annat har en valbar breddnings- och fördjupningskurs i medicinsk humaniora givits sedan 2008, och här finns en strävan att systematiskt integrera ämnet i läkarutbildningen.⁴⁸ I Lund är de estetiska vetenskaperna och särskilt litteraturen en specifik profil i arbetet med medicinsk humaniora, och än så länge har det pedagogiska arbetet framför allt varit på läkarutbildningen, vilket är det vi kommer att diskutera här.⁴⁹

Att föra in litteratur i läkarutbildningen

Det finns alltså ett stort och växande intresse för att föra in humaniora och humanistiska perspektiv i medicinska sammanhang. Att rikta sig till studenter som inte i första hand har valt att studera humaniora – i vårt fall litteratur – innebär en särskild utmaning. Som lärare måste vi ha en pedagogik som är utformad med relevans för den specifika studentgruppen, med tydliga ramar och i hög grad inriktad på studenternas eget lärande. Det vi lär ut är inte endast ett stoff utan ett sätt att kritiskt förhålla sig till egna och andras diskussioner och erfarenheter, och vi behöver samtidigt möta studenterna

47 I Aarhus erbjuds sedan ett antal år en valbar kurs i humaniora, särskilt filosofi och litteratur, under namnet "Den gode løge" och Syddansk universitet har nyligen etablerat en obligatorisk kurs i narrativ medicin. Idéer bakom dessa kurser har dokumenterats i Per Vestergaard et al, red. *Lægers dannelse. En antologi om skønlitteratur i lægeuddannelsen*. Aarhus: Philosophia, 2012 respektive Anders Juhl Rasmussen. *Læse, skrive og hele. Perspektiver på narrativ medicin*. Odense: Syddansk universitetsforlag, 2017. Se även ett perspektiv från fortbildningen efter läkarstudierna från Växjö, Margareta Petersson et al, red. *Person och profession i samspel*. Linnaeus University Press, 2017.

48 Kursen startade under namnet "Kroppen i humanioraperspektiv" och heter nu "Medicin som humaniora". Se Bernhardsson 2014 och Anders Palm & Johan Stenström, red. *Kroppen i humanioraperspektiv*. Göteborg: Makadam, 2013.

49 Mycket av det arbete som benämns medicinsk humaniora har gällt läkarutbildningar. Intresset gäller dock alla vårdutbildningar, med deras olika traditioner och behov.

där de är och utmana dem vidare. Därför hålls litteraturseminarierna under flera moment i utbildningen, från patologi till psykiatri. I det här bidraget diskuterar vi detta konkreta arbete utifrån ett särskilt välfungerande exempel, litteraturseminarier på psykiatridelen av läkarutbildningen.

Först några principiella påpekanden om momentets ramar – närmare bestämt *när*, *hur* och *varför*.

Att föra in humanistiska perspektiv, texter och metoder i ett icke-humanistiskt utbildningssammanhang kan ske på olika sätt och på en mängd olika platser i utbildningen. En indelning man kan göra handlar om *när* perspektiven kommer in – det är inte ovanligt (särskilt i Norden) att de humanistiska perspektiven introduceras mycket tidigt i utbildningen, på första eller andra terminen. En fördel med detta är att perspektiven etableras från början. En nackdel är att studenterna ännu inte har den kliniska erfarenhet som får dem att till fullo förstå perspektivens relevans för deras yrkesroll. I Lund har vi valt att lägga tonvikten på de senare, kliniska terminerna, med vissa nedslag även tidigare. Det innebär att de humanistiska momenten kan fördjupa deras förståelse för den mänskliga dimensionen i yrket utifrån en bred erfarenhetsbank. Studenternas respons visar att detta är något som uppskattas.

En annan väsentlig indelning handlar om *hur* perspektiven introduceras. Man kan kategorisera humaniorainslag som en antingen *frivillig*, *valbar* eller *integrerad* del av utbildningen. Med frivillig menar vi att det exempelvis erbjuds frivilliga kvällsaktiviteter eller program som också är öppna för allmänheten. Med valbar att kursen eller momentet explicit är en del av utbildningen, men kan väljas bland andra kurser eller moment. Med integrerad, slutligen, menar vi att momenten ges som en fullt inlemmad del av utbildningen för alla studenter, och också presenteras och ramar in som en självklar del i utbildningen. Alla tre sätten att föra in humaniora har viktiga poänger, och i Lund finns alla tre, men vi vill särskilt betona hur viktigt det är med inslag av den andra och tredje kategorin. Den andra finns representerad i den redan nämnda valbara kursen som ges på samma villkor som medicinska specialiteter som exempelvis palliativ vård, ledarskap eller utlandstjänstgöring och omfattar fem veckors heltidsstudier. Den tredje är det vi kommer att diskutera i denna artikel – moment som ges för samtliga studenter, integrerat i deras övriga kursförlopp.

En helt grundläggande tanke för vårt arbete är att de humanistiska seminarierna integreras i själva utbildningen, som en faktisk del som bidrar till studenternas yrkesroll och den medvetna reflektionen om den. Självklart finns ett viktigt bildningsmoment i det vi gör, men vårt fokus är på utbildning. Rita Charon, som utvecklat *narrativ medicin* på läkarutbildningen på Columbia University, påpekar vikten av att litteraturläsningen inte ses som något mjukt eller ett extratillägg utan som en kliniskt relevant aktivitet, ”a mainstream, ongoing part of the training of clinicians”: ”I have come to make these distinctions for practical reasons. The death knell of any innovation in medicine or medical education is for it to be labeled ‘touchy-feely’ or ‘soft’”.⁵⁰ Det en viktig poäng. Vår erfarenhet är att detta inte är så svårt som det kanske kan låta. När inramningen fungerar väl kan vi i utvärderingarna se hur humanistiska seminarier uppfattas som något ganska självklart för en majoritet av studenterna.

Slutligen, en kort kommentar om det principiella målet, *varför*. Målet med att pedagogiskt föra in litteratur i läkarutbildningen är flerfaldigt. Det ger studenterna möjlighet att genom läsningen och upplevelsen av litteratur inta olika perspektiv och reflektera över situationer som framställs på ett komplext sätt, där en enskild tolkning inte uttömmar meningen i texten. Det ger studenterna möjlighet att reflektera över språkets och själva berättandets roll i sitt arbete och i mötet med människor. Det ger dem också möjlighet att kontrastera egna erfarenheter med det lästa och analysera saker de har varit med om i sin kliniska tjänstgöring. Det som är särpräglat för dessa studenter när de möter oss, jämfört med deras vanliga studier, är såväl material som metod: litteraturen som en kunskapsform som ger en mångfasetterad bas för diskussion, och sättet som seminarierna genomförs på, utan entydigt facit, där målet är en öppen och tolkande gemensam diskussion som tar tillvara studenternas egna erfarenheter och tankar. Som Jane Macnaughton påpekar finns här chansen att erbjuda studenterna en sorts motkultur mot deras vanliga värld och dess förgivetagna perspektiv.⁵¹ I denna motkultur ingår som ett viktigt element den demokratiska seminarieformen där samtalet förs mellan likar och där del-

⁵⁰ Charon 2006, s. 156.

⁵¹ Macnaughton 2000.

tagarna bygger vidare på varandras tankar och skapar en grund för en möjlig gemensam diskussion, såväl under utbildningens gång som i arbetslivet efter examination.

Exemplet litteraturseminarier på psykiatrin

Ett av de moment som är mest etablerat och väl förankrat i kursflödet är det litteraturseminarium som ges på studenternas psykiatriplacering. Vi vill här diskutera det i detalj för att förmedla vad vi gör, vilka pedagogiska val som ligger bakom momentets utformande, och vikten av att ha en dialogisk, demokratisk undervisningsform som kan ge utrymme för en annan typ av diskussion än den studenterna vanligen möter.

Vi möter studenterna på termin 9, vilket är deras tredje kliniska termin. De har en alltså ett par terminers klinisk erfarenhet och terminen innehåller, förutom psykiatri, också gynekologi och pediatrik. Litteraturseminariet är ena halvan av en heldag med namnet ”Kris och kommunikation”. Här får studenterna dels öva på svåra patientmöten genom att möta professionella skådespelare som simulerar patienter i kris, dels delta i ett fördjupande litteraturseminarium om Charlotte Gilman Perkins novell ”The Yellow Wallpaper” (1892). Tanken är att kombinera två pedagogiska moment som bryter av mot de vanliga studierna och som i stor utsträckning riktar in sig på studenternas eget deltagande, men på helt olika sätt – det ena agerande och prövande i samtalet med skådespelarna, det andra reflekterande och tolkande i relation till en gemensam utgångspunkt, novellen. ”Kris och kommunikation” har funnits i fem år och får entusiastiska utvärderingar av studenterna, som uppfattar dagen som givande och stimulerande.

Litteraturseminariet leds av en litteraturvetare som har en erfaren läkare vid sin sida. Den senares roll är att fånga upp medicinska perspektiv och frågor, något som redan i sig öppnar för en mångstämmighet i diskussionen. Seminariet hålls med en liten grupp studenter, sex till nio stycken, och seminariet tar två timmar i anspråk exklusive paus. Eftersom underla-

get är en kort novell ger detta utrymme för ingående diskussioner där studenterna är mycket aktiva.⁵²

Gilmans novell kan beskrivas som en patients berättelse i skönlitterär form riktad mot läkevetenskapens paternalistiska behandling av psykiskt sjuka kvinnor i västvärlden vid slutet av 1800-talet. Jagberättaren är en namnlös kvinna som successivt går in i något som framstår som en psykos under några månader när hon vistas på en herrgård tillsammans med maken John, som också är hennes läkare. Novellen lyfter frågor om medicinens kulturella disciplinering, kvinnans begränsade utrymme i samhället, gränsen mellan sjukt och friskt och om medicinsk behandling kan orsaka sjukdom. Den är också en inifrån-berättelse om en eskalerande psykisk sjukdom och en situation där en anhörig också är behandlande läkare. Det som gör novellen så spännande att arbeta med tillsammans med medicin-studenter är att dess många nivåer, både realistiska och symboliska, går att avtäcka tillsammans och ger studenterna möjlighet att se hur komplex och mångfasetterad en kort berättelse kan vara. I seminarierna får studenterna bland annat pröva en läsning där Gilmans huvudperson verkligen är psykotisk, en annan där hon drivs in i en sorts galenskap av en oförstående omgivning som hela tiden tystar henne, och en tredje där berättelsen snarare ifrågasätter gränsen mellan friskhet, protest och sjukdom. ”The Yellow Wallpaper” har också en medicinhistorisk förankring och författaren har själv kommenterat varför hon skrev novellen, vilket vi lyfter in i seminariet. Det historiska momentet används både för att få studenterna att reflektera över hur deras förståelse av novellen förändras med en sådan kunskap och över medicinens förändring över tid, dess disciplinering av människan, vad vi kan lära oss av ett historiskt perspektiv och hur vi kritiskt kan granska läkevetenskapen idag.

Seminarierna grundar sig i gemensam tolkning av den litterära texten, där studenterna uppmuntras att både rikta blicken mot texten i sig och vad den betyder, och mot de associationer och erfarenheter hos dem själva som den aktiverar. Även om här finns ett fokus på innehåll så finns hela tiden

⁵² Eftersom studentgruppen är stor, över 100 studenter, innebär det ett större antal seminarier utspridda över terminen. Lärarteamet har byggts upp över tid och består av ett stort antal personer som agerar i olika konstellationer. Seminariet examineras genom närvaro och aktivt deltagande.

strävan att ge studenterna en formmässig kunskap om berättandet och språkets nyanser som de kan bära med sig till kommande möten med både text och andra människor. Förberedelserna består av att läsa novellen med stöd av några instuderingsfrågor och viktigast: välja ut något ur den som de särskilt fastnade för: en dialog, situation eller symbol.⁵³ I all sin enkelhet innebär en sådan uppgift att studenterna måste formulera sig kring varför de uppfattade något som intressant i texten, vilket är en god grund för att få dem att gå i dialog med den.

Seminarier inleds med en kort presentation av alla medverkande. Därefter läser litteraturvetaren novellens inledning högt, i syftet att ge den litterära textens berättarröst en närvaro i rummet, vilket fungerar som ett bra stöd för den kommande diskussionen. Vi betonar att den skönlitterära texten inte har ett tolkningsfacit, men att det finns starkare och svagare belägg för tolkningar i texten, och uppmuntrar studenterna att bygga vidare på varandras resonemang. Under seminariets första timme diskuteras vi novellen tillsammans utifrån öppet ställda frågor. Efter pausen ombeds studenterna att berätta om sina valda textställen och därefter lyfts den medicinhistoriska kopplingen fram.

Vi utgår från litteraturen som en sorts erfarenhet utifrån antagandet att litteraturläsning skiljer sig från faktainhämtning, och är vad Louise Rosenblatt benämner ”ett *genomlevande* och inte bara *vetande om*”.⁵⁴ Metodiken är samstämmig med Judith Langers syn på litterär förståelse och litterär erfarenhet som något som utvecklar en person både personligt, socialt och intellektuellt. Langer talar om det ”eftertänkamma” klassrummet som låter studenterna bygga litterära föreställningsvärldar utifrån de två grundprinciperna ”att litteratur provocerar tänkandet och att elever är kompetenta tänkande individer”.⁵⁵ En väsentlig del av Langers pedagogiska idéer består av att träna studenterna i att växla mellan olika läsararter och att

53 Instuderingsfrågorna syftar till att rikta studenternas uppmärksamhet mot novellens tema, dess huvudpersoner och symboler samt mot de egna kliniska erfarenheterna.

54 Louise M. Rosenblatt. *Litteraturläsning som utforskning och upptäcktsresa*, övers. Sven-Erik Torhell. Lund: Studentlitteratur 2002, s. 45.

55 Judith A. Langer. *Litterära föreställningsvärldar. Litteraturundervisning och litterär förståelse*, övers. Anna Sörmark. Göteborg: Daidalos, 2017, s. 105. Se s. 106–111 för en längre diskussion om hennes praktiska principer.

skapa litterära gemenskaper. I vårt fall menar vi att skönlitteraturen ger tillgång till ett kritiskt förhållningssätt och kan fungera som en språngbräda mot en professionell färdighet där ett patientmöte präglas av lyssnande, uppmärksamhet och tolkningskicklighet.

Som blivit tydligt ser vi valet av skönlitterär text och seminarieformen som likvärdigt väsentliga i det pedagogiska arbetet. För den här typen av seminarium är det viktigt att materialet är väl valt. Texten bör vara kort, vilket uppmuntrar till kvalitativa diskussioner i stället för mer generaliserande kommentarer. Den bör vara tillgänglig även för den student som vanligtvis inte läser skönlitteratur, men samtidigt språkligt rik och öppen för många tolkningar. Kopplingen till medicinen bör finnas där, men helst inte för entydigt eller enkelt.⁵⁶ Seminarieformen, å andra sidan, innebär ett byggande av en seminariekultur och miljö där studenten känner sig trygg att säga saker utan att vara säker på att det är det bästa svaret, och som betonar diskussionen som ett gemensamt utforskande och ett ömsesidigt lyssnande.⁵⁷ På detta sätt har undervisningsformen potential att bli det vi tidigare benämnt som en motkultur, ett rum som ger utrymme för en annan typ av lärande, som samtidigt upplevs som meningsfullt av studenterna.

Vår pedagogiska metod ligger nära den kritiska pedagogiken som utgår från att ”all utbildning har en demokratifrämjande och samhällsförpliktiggande roll”.⁵⁸ Studenten ska tillgodogöra sig ett specifikt kunskapsinnehåll, men också bli ett kunskapssubjekt i egen rätt. Det innebär för medicinsk humaniora ett försök att sätta fokus på läkaren som medmänniska och samhällsmedborgare framför en pedagogik som enbart bygger på faktainhämtande. Läkarutbildningens mål skulle alltså med grund i kritisk pedagogik kunna sägas vara att skapa en samhällsmedborgare som med hjälp

⁵⁶ Detta är en fråga som diskuteras inom fältet, och det finns också goda argument för att välja texter utan medicinska teman för att ge studenterna större frihet i tolkningen och tolkningsträningen. Att en text har någon form av koppling till sjukdom och medicin ger dock en ytterligare dimension i vad studenterna kan ta med sig från seminariet.

⁵⁷ För en normkritisk diskussion om vikten av en trygg undervisningssituation, se Viktorija Kalonaitytė, *Normkritisk pedagogik: för den högre utbildningen*. Lund: Studentlitteratur, 2014, s. 129; bell hooks. *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*. London: Routledge, 1994, s. 21.

⁵⁸ Kalonaitytė 2014, s. 52.

av sina under utbildningen tillägnade kritiska perspektiv kan upprätthålla det demokratiska idealet där oliktankande och meningsskiljaktighet värderas affirmativt.⁵⁹

En viktig del för att uppnå detta i praktiken handlar om lärarnas attityd och sätt att leda seminarierna. De ansvariga för kursmomentet – både från medicin och litteraturvetenskap – måste samverka för att presentera ramar kring dagen i allmänhet och seminariet i synnerhet. Det kräver i sin tur att alla medverkande lärare har en gemensam uppfattning om vad studenten och seminarieledarna har för roll i seminariet och dess fokus på studenternas egna bidrag.⁶⁰ Lärarna bör modellera seminariets dynamik genom sitt agerande. Dialogen mellan lärarna åskådliggör att oenighet och förhandling är centrala inslag i en läroprocess och att kunskap skapas gemensamt i en mellanmänsklig diskussion.⁶¹ Ytterligare en viktig del av modellerandet är att läkaren och litteraturvetaren tillsammans strävar efter att decentralisera lärarauktoriteten i undervisningssituationen och därmed överbrygga avståndet mellan det medicinska och det humanistiska perspektivet. Inom normkritisk pedagogik kallas ett sådant samarbete mellan undervisande lärare för *kollaborativ undervisning*.⁶²

Det är helt avgörande att ge studenterna utrymme att tolka texten, lyfta in egna erfarenheter, ändra sig och diskutera med varandra. Ett viktigt verktyg här är därför att våga låta det vara tyst i rummet, att som lärare inte genast fylla tystnaden med de egna tankarna. Seminarieledaren måste vara ickeauktoritär och välvillig, med en bekräftande, engagerad och intresserad inställning. Samtidigt behöver han eller hon ha en gedigen kunskap och vara beredd att också styra diskussionen när det behövs, och möjlighet att fånga upp och utveckla studenternas olika typer av respons och tolkningar. Även medicinaren, som inte har som ansvar att leda semi-

⁵⁹ Kalonaityté 2014, s. 54.

⁶⁰ Detta kräver ett öppet gemensamt samtalsklimat för att kunna upprätthålla, vilket är något som medvetet prioriteras. Innan en ny person medverkar auskulterar de på momentet, och förutom enskilda kontakter mellan lärarna byggs också en känsla av gemenskap genom gemensam lunch under heldagarna, regelbundna lärarmöten för de ansvariga på de tre kursorterna och fortbildningshalvdagar där alla – läkare, skådespelare och litteraturvetare – möts över ett ämne av relevans för arbetet.

⁶¹ Kalonaityté 2014, s. 137.

⁶² Kalonaityté 2014, s. 137.

nariet, måste på samma sätt vara engagerad och välvillig, sökande och prövande i sin roll. Samarbetet och förtroendet mellan de två är en viktig komponent i arbetet.

Sammantaget är ett tydligt mål med seminariet att studenterna ska känna sig både intellektuellt och emotionellt stimulerade. Det vi vill betona i undervisningsmomentet är samtal och utbyte som centrala delar av den pedagogiska processen. På så sätt blir införandet av litteratur i läkarutbildningen också ett uppvärderande av en dialogisk undervisning i seminarieform, en pedagogik som skapas *med* de lärande, inte *för* dem.

Referenser

- Katarina Bernhardsson. "Medicinsk humaniora": Ola Sigurdson, red. *Kultur och hälsa – ett utvidgat perspektiv*. Göteborg: LIR Varia 2014, s. 91–136.
- Rita Charon. *Narrative Medicine. Honoring the Stories of Illness*. Oxford: Oxford University Press, 2006.
- Rita Charon, Sayantani DasGupta et al. *The Principles and Practice of Narrative Medicine*. Oxford: Oxford University Press, 2017.
- Thomas R. Cole, Nathan S. Carlin & Ronald A. Carson. *Medical humanities. An introduction*. Cambridge: Cambridge University Press, 2015.
- David Greaves. "The nature and role of the medical humanities": Martyn Evans & Ilora G. Finlay, red. *Medical Humanities*. London: BMJ Publishing group, 2001, 13–23.
- Trisha Greenhalgh & Brian Hurwitz, red. *Narrative Based Medicine. Dialogue and Discourse in Clinical Practice*. London: BMJ Publishing group, 1998.
- bell hooks. *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*. London: Routledge, 1994.
- Therese Jones, Deleuse Wear & Lester D. Friedman, red. *Health Humanities Reader*, New Brunswick: Rutgers University Press, 2014.
- Viktorija Kalonaitytė. *Normkritisk pedagogik: för den högre utbildningen*. Lund: Studentlitteratur, 2014.
- Judith A. Langer. *Litterära föreställningsvärldar. Litteraturundervisning och litterär förståelse*, övers. Anna Sörmark. Göteborg: Daidalos, 2017.
- Jane Macnaughton. "The humanities in medical education: contexts, outcomes and structures". *Medical Humanities*, vol. 26, nr 1 (2000), s. 23–30. doi: 10.1136/mh.26.1.23.
- Anders Palm & Johan Stenström, red. *Kroppen i humanioraperspektiv*. Göteborg: Makadam, 2013.
- Sarah Peters & Andrea Livia. "Relevant behavioral and social science for medical undergraduates: a comparison of specialist and non-specialist educators". *Medical Education*, vol. 40 (2006), s. 1020–1026. doi: 10.1111/j.1365-2929.2006.02562.x.

- Margareta Petersson et al, red. *Person och profession i samspel*. Växjö: Linnaeus University Press, 2017.
- Louise M. Rosenblatt. *Litteraturläsning som utforskning och upptäcktsresa*, övers. Sven-Erik Torhell. Lund: Studentlitteratur, 2002.
- Fredrik Svenaeus. "Medicinens humaniora: Vad skulle det kunna vara?": Carl Cederberg och Hans Ruin, red. *En annan humaniora – en annan tid*. Stockholm: Södertörns högskola, 2010, s. 53–64.
- Per Vestergaard, Lise Kristine Gormsen & Karin Christiansen. *Lægers dannelse: En antologi om skønlitteratur som element i lægeuddannelsen*. Aarhus: Philosophia, 2012.

Class-Wiki som digital metod för undervisning och examination

Sara Kärrholm

Det finns olika exempel på hur lärare har använt Wikipedia i undervisningen för pedagogiska syften. Bland annat kan studenter tränas i källkritik och faktainhämtning genom att redigera andras artiklar och skriva egna. Språkstudenter kan även engageras i att översätta artiklar i Wikipedia.⁶³ Programvaran Wikimedia kan användas för att skapa egna, liknande projekt som Wikipedia och kan användas för att skapa det jag valt att kalla en ”Class-Wiki”.⁶⁴ Denna kan användas som ett sätt att engagera studenter i kollektivt digitalt lärande som studenterna driver främst på egen hand och som fungerar som ett komplement till undervisningen. Principen är att de bygger en egen wikipedia, en kunskapsbank, över kursens innehåll under tiden som de går kursen och därmed får tillfälle att

⁶³ Se till exempel Patricia Diaz. *Webben i undervisningen. Digitala verktyg och sociala medier för lärande*. Lund: Studentlitteratur, 2012, s. 219ff; Melanie Kill. ”Teaching Digital Rhetoric: Wikipedia, Collaboration, and the Politics of Free Knowledge”: Brett D. Hirsch, red. *Digital Humanities Pedagogy. Practices, Principles, and Politics*. USA och Storbritannien: Open Book Publishers, 2012, s. 389–405; Thomas Leitch. *Wikipedia U. Knowledge, Authority, and Liberal Education in the Digital Age*. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 2014.

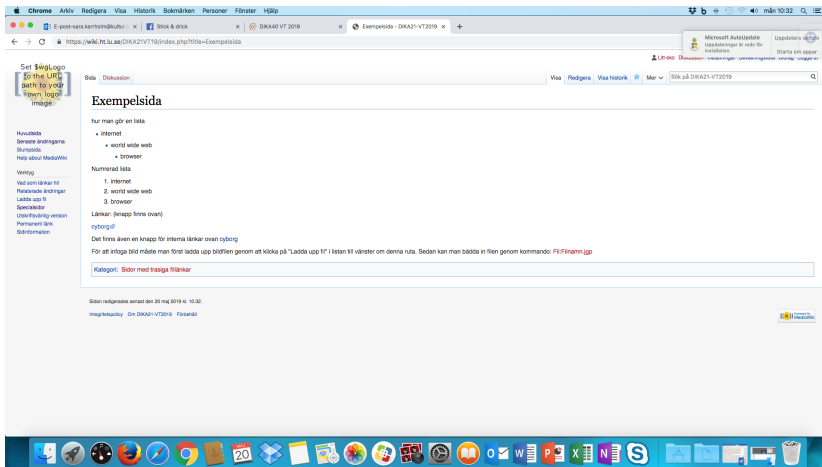
⁶⁴ Namnet är taget från undervisningsplattformen jag använde på Harvard university när jag var gästlärare där under våren 2012. Där fanns ”Class-Wiki” som en funktion kopplad till kursplattformen. Wikimedia har på min begäran installerats av IT-enheten på HT-fakulteterna här i Lund. Programmet finns därmed nu tillgängligt för alla som vill använda det i undervisningen.

arbeta med kursens innehåll utanför föreläsningar och andra examinationsmoment.

Jag har hittills provat metoden vid tre olika kurstillfällen. De två första gångerna jag använde mig av metoden var på teorikurser på termin 1 och termin 2 på kandidatprogrammet för digitala kulturer här i Lund. Vid det tredje tillfället användes den på delkursen Kulturteori inom kandidatutbildningen i förlags- och bokmarknadskunskap. För studenterna i digitala kulturer finns ett naturligt mervärde i att använda den här typen av verktyg som förstärker innehållet på kurserna de läser där de bland annat lär sig om Webb 2.0, kollektiv intelligens, sociala medier, digital demokrati och deltagarkultur. Även förlags- och bokmarknadskunskapskursen innehåller digitala inslag, men det är inte samma genomgående innehållsmässiga fokus på det digitala. Genom att jämföra studenters erfarenheter från dessa olika sammanhang är ambitionen att utvärdera metodens användbarhet i undervisning mer generellt.

Det ska framhållas att Class-Wiki kan användas för olika syften. I dessa fall har jag använt den som en metod för både undervisning och examination. Studenternas arbete med den har varit examinerande och obligatoriskt. Deras insatser har sedan vägts samman med övriga examinerande kursmoment för att ge ett helhetsbetyg på kursen, men detta moment har endast kunnat ge något av betygen G eller U. För ett G har kravet funnits att man gör inlägg enligt anvisningar en gång i veckan under tiden som kursen fortlöper, men längd och innehåll på inläggen har varit fritt. Det har gjorts en poäng av att inläggen ska vara av olika slag: några ska vara vad jag kallat definitionsinlägg och andra diskussionsinlägg, det vill säga de ska både definiera centrala begrepp som används i kursen och diskutera hur dessa begrepp kan användas i olika sammanhang.

Tekniken för att använda verktyget har både varit lätt att instruera studenterna i och att lära sig på egen hand. En viktig funktion för mig som lärare och examinator har varit att titta på ”Senaste ändringarna” under kursens gång, som visar ändringar i Wikin i sin helhet, men det går även att få fram ”Historik” på varje enskild sida kopplad till de olika begreppen i Wikin. Det går att se att studenterna är inne och jobbar med verktyget varje dag och att det därför också används så som det är tänkt, dvs. som ett komplement och stöd för att ta till sig innehåll under kursens gång.



Förberedelser: Inför kursstarten har jag gjort en enkel exempelsida, för att studenterna lätt ska kunna orientera sig i de vanligaste funktionerna i programmet. Jag förberedde också en kort lista med begrepp som jag visste att kursen skulle ta upp men lämnade den oavslutad och med instruktion bifogad att studenterna själva förväntas fylla på listan med begrepp som de tycker ska vara med.

Fortlöpande arbete under kursen: Under kursens gång försökte jag gå in och följa arbetet med Wikin någon gång i veckan, ibland någon gång varje dag (dock ej nödvändigt) för att se hur den växer fram och identifiera eventuella problem. Jag åtog mig som lärare att redigera inläggen i Wikin om de innehåller uppenbara fel eller stavningsfel.

Efter kursen: Efter alla deadlines för inlägg löpt ut och kursen avslutats har jag bedömt insatsen för varje student genom att ta fram, under "Specialsidor" och sedan "Användarbidrag", information om vad varje student bidragit med. För detta krävs en lista med studenternas StilID (tillgängligt via Live@Lund).

Resultat

Vid varje kurstillfälle har den ursprungliga listan med någonstans runt tjugo eller trettio föreslagna begrepp vuxit till mellan fem och sju gånger längre vid kursens slut, vilket i sig var ett resultat. Ett annat har varit att jag genom att följa Wikins framväxt genom ”Senaste ändringar”-funktionen har kunnat se att Wikin har fyllts på aktivt med regelbundenhet under kursens gång. Studenterna tenderar att gå in på sidan, några varje dag, för att lägga till saker.

För att få studenternas synpunkter har jag utvärderat arbetet med Class-Wikin på olika sätt, genom regelrätt kursutvärdering men också genom en uppgift på den hemtenta som delats ut vid slutet av varje kurs. I uppgiften har studenterna ombetts skriva en–två sidors reflektion över vad de lärt sig med att jobba med verktyget. Vid andra kurstillfället bad jag även studenterna lyfta fram tre av de begrepp de arbetat med i Wikin som de tycker de lärt sig mycket av. Deras utvärderingar och reflektioner lyfter i huvudsak fram positiva erfarenheter, även om det också gavs konstruktiv kritik om förbättringar.

Nedan följer en kort analys utifrån några av studenternas reflekterande kommentarer. Sedan följer en reflektion över vilka lärdomar man kan dra av dessa inledande erfarenheter med verktyget.

Aktivering av lärandet utanför klassrummet

Att aktivera studenter i deras eget lärande har länge framhållits som viktigt ur pedagogisk synvinkel.⁶⁵ Ett av de viktigaste positiva resultaten av att använda Class-Wiki vid sidan av undervisning och andra examinationsmoment har varit att den har aktiverat studenternas lärande mellan andra undervisningsmoment på ett sätt som har fungerat förstärkande för både undervisningen och övrig examination. Många studenter kommenterar

⁶⁵ John Biggs. *Teaching for Quality Learning at University*. Society for Research into Higher Education & Open University Press, 1999.

hur arbetet med verktyget fungerat förberedande för hemtentan som skulle lämnas in vid respektive kurslut och på kulturteori-kursen för förlagsstudenterna kom även kommentarer om att studenterna fått uppslag och tankar inför b-uppsatskursen (nästa delkurs på programmet) genom arbetet med Wikin. Hela delkursen i kulturteori är tänkt att fungera just förberedande för B-uppsatsskrivandet, men arbetet med Class-Wikin tycks ha gett studenterna mer tillfälle att fundera över sina uppsatsämnen.

I vanliga fall hade jag inte gått hem och skrivit definitioner på nya begrepp efter varje föreläsning men tack vare att jag gjorde detta började jag automatiskt tänka på vad begreppet faktiskt innebär och hur jag vidare kan applicera det på andra begrepp och teorier vi talat om. (Student i digitala kulturer, termin 1.)

Denna kommentar visar att arbetet med Wikin verkligen fungerat förstärkande för undervisningen på kursen och hjälpt till med att sammanfläta innehållet mellan de olika föreläsningarna. En annan student skrev:

Jag tror att det är ett väldigt bra verktyg att under kursens gång få möjlighet att konkretisera och formulera sig kring begreppen på en trygg plats under tiden som vi läser om dem, istället för att försöka att bara 'nöta in det' innan en tenta. Jag tror att jag verkligen kommer att minnas definitionerna av många begrepp längre än vad jag gjort med tidigare kurser då jag nu fått chansen att repetera dem och fundera mer över dem. (Student i digitala kulturer, termin 2.)

Kommentaren tar igen upp detta med vikten av att få fortsätta arbetet med kursens innehåll utanför klassrummet. På förlagsutbildningen gavs också flera reflektioner kring hur kursens innehåll förstärkts genom Wikin: "Många inlägg på Wikin har till och med gjort att vissa ämnen, som beskrivs på väldigt komplicerade sätt i kurslitteraturen, har blivit mycket lättare att förstå." (Student i förlags- och bokmarknadskunskap, termin 2.)

Men det som verkligen förbättrade min förståelse för kursen var diskussionerna; både när jag själv deltog och när jag läste diskussioner mellan

andra, för det fick mig att fundera över de olika teorierna och hur de kunde användas i en frågeställning, vilket ju är syftet med kursen. (Student i förlags- och bokmarknadskunskap, termin 2.)

Kursen dessa två studenter läste behandlade olika kulturteoretiska perspektiv som upplevdes som komplicerade och arbetet med Wikin blev då ett sätt att hjälpas åt att klargöra dem.

Deltagarkultur och motivering

Class-Wikin bygger på tanken om en deltagarkultur, där var och en bidrar till insamlingen av en gemensam kunskapsbank. Det är också tydligt att denna aspekt av verktyget har upplevts som positiv av de allra flesta studenter. Särskilt gynnsamt har det varit för studenterna som läser teorikurserna på Kandidatprogrammet i digitala kulturer, där begreppet deltagarkultur ingår som en del av kursinnehållet som studenterna förväntas förstå och kunna problematisera ur olika aspekter. Arbetet med Wikin fick dem att reflektera särskilt ingående om detta begrepp. ”Istället för att bara lämna in en text som bara läsaren läser har nu hela klassen samarbetat och kunnat lära sig från varandra.” (Student i digitala kulturer, termin 1.) Detta att det varit ett kollektivt projekt har fungerat motiverande på olika sätt:

[...] jag tagit mig mer tid till att läsa och begrunda innebörden av det som står på Class-Wiki eftersom det är mina kurskamrater som tagit sig tid och energi till att formulera sig på ett så tydligt och pedagogiskt sätt som möjligt. Detta har i förlängningen bidragit till att även jag har gjort så gott jag kunnat när jag definierat de begrepp jag skrivit om. (Student i digitala kulturer, termin 1.)

Sidan blir ett dokument över kursen för vår klass. Ett levande och ständigt utvecklande uppslagsverk. Man lär sig av att se hur andra definierat ett begrepp eller valt att ifrågasätta något och man utvecklas genom att själv lägga till definitioner eller förklaringar och av att behöva argumentera för eller emot något. (Student i digitala kulturer, termin 2.)

Många på kulturteorikursen är också tacksamma över sina kamraters bidrag, som hjälpt dem att förstå komplicerade teorier och begrepp: ”Det som varit bra med Class-Wikin var just att de som har mer erfarenhet av ett ämne, till exempel har läst om det innan, kan skriva om det, och skriver om det med meningar som är lättare än kurslitteraturen.” (Student i förlags- och bokmarknadskunskap, termin 2.)

En poäng med Wikin har varit att motivera studenterna till att fortsätta samtalet om kursernas innehåll utanför klassrummet och att ge möjligheter till att utveckla inhämtad kunskap under former som inte ska kännas så styrda av lärarens krav. Därför valde jag att göra uppgiftsbeskrivningen väldigt fri. En del studenter ifrågasatte denna frihet och ville bli mer styrda i sin användning av Wikin och andra blev snarare mer motiverade av att det var ett utrymme där man fick bestämma reglerna mer eller mindre själva. Min tolkning av studenternas kommentarer överlag är att denna frihet för det mesta fungerat som sporrande för studenterna till att själva ta mer ansvar för sina inlägg.

När det gäller motivationen fanns det en tydlig skillnad mellan studenterna i digitala kulturer och studenterna i förlags- och bokmarknadskunskap. De förra var från början mer motiverade, eftersom verksamheten med Wikin så tydligt knyter an till programmet och kursinnehållet. Med förlagsstudenterna fanns en högre tröskel. Någon student på förlagsutbildningen upplevde Class-Wikin som en direkt ”onödig stressfaktor och en källa till frustration” (student i förlags- och bokmarknadskunskap, termin 2) och flera av förlagsstudenterna vittnar om en inledande tveksamhet, innan de förstod vad uppgiften gick ut på och vad som förväntades:

Inledningsvis tyckte jag att det var en svår balansgång i hur förankrade inläggen skulle vara i teorier och referenser, vilket gjorde att jag även upplevde diskussionsinläggen som något krystade. Men redan efter första veckan lossnade det och jag upplevde att vi som grupp satte en gemensam ton för inläggens karaktär. (Student i förlags- och bokmarknadskunskap, termin 2.)

Alla utom en student var dock överlag positiva vid kursens slut och tyckte sig ha lärt sig mycket genom att använda metoden. Det kom fram några

kritiska synpunkter som ledde fram till konstruktiva förslag på förbättring, men den dominerande erfarenheten tycks ha varit övervägande positiv. Ett förslag gick ut på att styra studenterna något mer genom att koppla Wikin till ett annat av kursens moment där studenterna i grupp ska pröva olika teoretiska perspektiv på ett case. Studentens förslag var att grupperna fick arbeta med sina case i Wikin. Då blir två olika kursmoment tydligare relaterade till varandra, vilket gör det lättare för studenterna att tidigt förstå vad arbetet med Wikin går ut på. På den här kursen – där studenterna hade behov av ökad tydlighet och vägledning i uppgiften – är detta en god lösning för framtiden.

Genom att Wikin byggs upp långsamt som ett kollektivt projekt blir den också något som ökar gemenskap och samhörighet mellan studenter och många uttryckte stolthet över att ha skapat något tillsammans: ”En annan viktig aspekt av projektet är att vi tillsammans hjälpts åt att skapa någonting som en klass, vilket känns betydelsefullt”. (Student i digitala kulturer, termin 2.) En annan skrev så här: ”Slutligen vill jag uppvisa viss stolthet i det vi skapat [...] Även om det inte är jättemycket tid vi lagt ned var och en, är det vi skapat ett gediget arbete med stor potential att hjälpa oss vidare i våra studier.” (Student i digitala kulturer, termin 2.)

Inkludering och mångfald

Flera av studenternas kommentarer tar upp att Wikin underlättat för studenter som upplever att de är svaga i undervisningen på andra plan: till exempel när det gäller att formulera sig muntligt som att ställa frågor till läraren eller diskutera med andra i klassrummet eller att läsa och ta till sig kurslitteraturen. Exempelvis säger en student:

Många gånger händer det att jag läser en akademisk text och inte reflekterar särskilt mycket över textens innebörd då det är mycket fakta som ska bearbetas och tas upp på en och samma gång, men med ClassWiki har jag haft möjlighet att lite i taget ta del av de olika begreppen som framställs på sidan och reflektera och delta i diskussion. (Student i digitala kulturer, termin 2.)

En student på förlagskursen uttryckte:

Enligt min åsikt är det lättare att diskutera på nätet än i klassrummet, då man får mer tid att tänka över svaret och sitt bidrag till diskussionen samt kan förankra det i källor. Det blir också tydligt i ett internetforum att alla faktiskt har något att säga, detta framgår inte alltid i ett klassrum då det är många som helt enkelt inte tycker om att tala i klassrum eller liknande. (Student i förlags- och bokmarknadskunskap, termin 2.)

En tredje student tog upp hur arbetet med Wikin hjälpte till att lättare närma sig ett akademiskt språkbruk:

Jag är ganska ung och uppväxt i en ganska normal Svensson-familj utan någon typ av högskoleutbildning, vilket har resulterat i att jag inte har ett akademiskt ordförråd jämfört med andra. Class-wikin har varit ett sätt för mig att leta och kolla upp ord och definitioner, om det varit ett ord som jag inte förstått och som jag inte kunnat finna en bra definition på nätet så har jag kunnat fråga och lägga in ordet på listan. (Student i förlags- och bokmarknadskunskap, termin 2.)

Metoden har en inkluderande aspekt som är givande för både studenter och lärare. Som påpekats är det inte alltid ett gynnsamt diskussionsklimat för alla i klassrummet och detta kan påverka undervisningen negativt för både studenter och lärare. För lärarens del handlar det inte bara om att pinsamma tystnader uppstår i klassrummet utan också om att det blir svårt att lägga undervisningen på rätt nivå för att det är svårt att bedöma var studenterna befinner sig. Genom att följa studenternas interaktion på Class-Wikin går det att tydligare få syn på hur mycket de har förstått och om det uppstått missförstånd någonstans.

Källkritik och digital kompetens

Som nämnts handlade kurserna i digitala kulturer om begrepp, teorier och fenomen som på olika sätt hade att göra med det digitala: digitala medier, deltagarkultur och kritiska aspekter på det digitala samhället. Det fanns

uppenbara fördelar med att använda just ett digitalt och socialt nätverkande verktyg i samband med undervisningen på dessa kurser. Flera av studenterna i digitala kulturer påpekar sambanden mellan vad de gör i Wikin och vad de teoretiskt fått lära sig om den typen av verksamhet på kursen. En student nämner till exempel Henry Jenkins, som myntat konvergenskultur-begreppet, och säger: ”För att relatera till Jenkins i detta vill jag mena att denna deltagarkultur vi skapat är unik, vi har skapat vår egen digitala kultur.” (Student i digitala kulturer, termin 2.) Flera studenter tar också upp ämnet Wikipedia och källkritik i sina reflektioner. Arbetet med Wikin har ökat flera studenters kunskap om hur Wikipedia fungerar och hur man kan förhålla sig till den kunskap som skapas där. Arbetet med Class-Wikin bidrar därför till att öka studenternas medvetenhet kring hur olika typer av kunskap och källor i digitala format kan betraktas och värderas och därmed vittnar den om en digital kompetens som eftersträvas alltmer i samhället och av olika utbildningsinstitutioner.⁶⁶

Avslutande reflektion

En av de uppenbara fördelarna med att använda en egen Class-Wiki, som bara är tillgänglig för studenter och lärare, är att det upprättar ett tryggt digitalt rum där klassrumsdiskussionerna kan fortgå utan samma sociala eller tidsmässiga känslor av press som kan uppstå hos enskilda individer i klassrummet. En annan är att Wikin, vid kursens slut, blir ett slags kunskapsbank som sammanfattar de viktigaste delarna av kursens innehåll på ett överskådligt sätt. En student uttryckte exempelvis tanken om att Class-Wikin kunde ses som en tankekarta: ”Classwikin blev lite som att ha en mindmap och sedan kunna utgå från den när man tänker. Detta är sådant jag försöker göra själv, därför var det kul att alla gjorde det tillsammans.” (Student i digitala kulturer, termin 2.) Dessa är fördelar som inte finns om man skulle välja att jobba direkt med Wikipedia istället, vilket hade varit ett näraliggande alternativ.

⁶⁶ Se till exempel Thomas Nygren. ”Digital källkritik i nyhetsflöden och undervisning”: Ulla Carlsson, red. *Medie-och informationskunnighet (MIK) i den digitala tidsåldern: En demokratifråga – Kartläggning, analys, reflektioner*. Nordicom, 2018, s. 63–67. Se även Leitch 2014.

Studenterna aktiverades i hög utsträckning till att arbeta med kursinnehållet utanför klassrumstid och kunde använda varandra som stöd i inläringen av olika teorier och begrepp. Detta fick dessutom bonuseffekter i form av att det fostrade en miljö av öppenhet och vilja att dela med sig av kunskap och tankar inom grupperna. Att arbeta med Class-Wiki är ett sätt att få studenter att lägga mer fokus på det kollegiala och att samarbeta, och det motverkar därmed ett klimat där varje student ser på utbildningen som ett individuellt projekt. Detta tror jag har gynnsamma effekter framför allt på studenter med mindre studievana eller andra svårigheter, men det kan också fungera inspirerande och motiverande för studenter som är starka att få dela med sig av sina styrkor till andra.

De mest självklara användningsfördelarna framträdde i samband med teorikurserna i digitala kulturer som på ett så naturligt sätt fick studenterna att använda verktyget för att också reflektera på en metanivå över kursens innehåll. Men även av erfarenheterna på kulturteori-kursen i förlags- och bokmarknadskunskap framgick tydligt att det fanns stora fördelar med verktyget. Utmaningen visade sig ligga i att på ett tidigt plan motivera studenterna och få dem att förstå vad uppgiften går ut på och varför de ska göra den. Överlag upplevde de alla att de fördjupat sina kunskaper om kursinnehållet vid kursens slut.

Flera studenter påpekade olika möjligheter till vidareutveckling av Wikin. Det skulle exempelvis vara möjligt att upprätta en Wiki vid början av ett utbildningsprogram och sedan låta den löpa vid sidan av undervisningen på alla kurser under resten av programmet. Wikin kan då bli en gigantisk kunskapsbank över vad studenterna lärt sig under hela sin utbildning i ämnet. Det går också att ha en större Wiki för varje termin eller en för alla teorikurser, som byggs på för varje ny kursomgång.⁶⁷

Alla de kurser som verktyget använts vid har varit teoretiska kurser. Dessa kurser innehåller mycket begrepp som är tacksamma att arbeta med i Wiki-formatet. Det är möjligt att teorikurser är de optimala kurserna för denna metod, men det kan också visa sig finnas fördelar med att använda den på andra slags kurser. Jag rekommenderar alla som är nyfikna att testa.

⁶⁷ Se även förslag på användningsområden i Diaz 2012, s. 227 och 229.

Fördelarna med att använda Class-Wiki på dessa kurser har varit så stora att jag kommer att fortsätta använda verktyget även i fortsättningen. Sedan denna artikel påbörjades har jag även använt metoden i samma studentgrupp två gånger, en gång på termin 1 och sedan på fördjupningskursen i teori på termin 2 på kandidatprogrammet i digitala kulturer. Studenterna hade fortfarande enbart positiva saker att säga om Wikin och nivån på deras inlägg i Wikin visade att deras kunskaper just fördjupats mellan kurserna. Det blev tydligt att de var mer hemmastadda med metoden och kunde börja använda den effektivt från första kursveckan. Diskussionsinläggen blev längre och diskussionerna mer utvecklade än på första terminen, vilket jag tolkar som ett resultat av att de lärde sig mer samtidigt som de var bättre på att använda det digitala verktyget.

Referenser

- John Biggs. *Teaching for Quality Learning at University*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open University Press, 1999.
- Patricia Diaz. *Webben i undervisningen. Digitala verktyg och sociala medier för lärande*. Lund: Studentlitteratur, 2012.
- Melanie Kill. "Teaching Digital Rhetoric: Wikipedia, Collaboration, and the Politics of Free Knowledge": Brett D. Hirsch, red. *Digital Humanities Pedagogy. Practices, Principles, and Politics*. USA och Storbritannien: Open Book Publishers, 2012, s.389–406.
- Thomas Leitch. *Wikipedia U. Knowledge, Authority, and Liberal Education in the Digital Age*. Baltimore: Johns Hopkins Univeristy Press, 2014.
- Thomas Nygren. "Digital källkritik i nyhetsflöden och undervisning?": Ulla Carlsson, red. *Medie- och informationskunnighet (MIK) i den digitala tidsåldern: En demokratifråga. Kartläggning, analys, reflektioner*, Nordicom, 2018, s. 63–67.

Brevväxling som pedagogisk metod

Lars Gustaf Andersson, Joakim Forsberg & Carola Mikaelsson

På Författarskolans avancerade nivåer arbetar vi med olika metoder och redovisningsformer som först och främst hanterar den litterära erfarenheten men som även på en metadidaktisk nivå har pedagogiska aspekter som gör dem relevanta i ett utbildningssammanhang inom andra områden än den konstnärliga utbildningen. En av dessa är brevväxlingen. Den initieras på fördjupningskursen (LUFM11), som ges på avancerad nivå och går på halvfart över två terminer. De studenter som efter ett kvalitativt urval kommer in på kursen har samtliga gått Författarskolans tvååriga grundutbildning. Varje höst antas 8-14 studenter och de kan komma direkt från grundutbildningen eller ha gått den tidigare.

Brevväxlingen presenteras som både arbetssätt och uppgift i delkursen ”Teori” som omfattar 5 hp och spänner över tjugo veckor. Teoriblocket löper parallellt med två andra delkurser under första terminen och handlar om att utveckla förmågan att teoretisera och reflektera över det egna konstnärliga arbetet, och bygger på läsning av centrala texter inom modern tolknings- och textteori. Teoriblocket anknyter till den kontinuerliga diskussionen om konstnärlig forskning som egentligen initieras redan på grundutbildningen, men som i det avslutande året på magisternivå riktas mot en kvalificerad forskningspraktik. Tidsmässigt parallellt löper andra delkurser där det egna skönlitterära skrivandet står i fokus liksom läsning och annan reflekterande praktik. Det innebär att brevväxlingen är en form av reflekterande text som produceras bland flera andra, samtidigt som

studenterna förhåller sig till teori för att fördjupa sin förståelse av den egna praktiken.

I brevväxlingsmomentet reflekterar studenterna två och två över det konstnärliga och pedagogiska arbetet. Brevparen sätts samman av läraren innan kursstart och utgångspunkten är att varje student kopplas ihop med någon i den andra av de två textsamtalsgrupper klassen är indelad i, just för att skapa förbindelselänkar mellan grupperna. I viss mån kan även i ansökan nämnda fokus- eller intresseområden ligga till grund för indelningen, för att studenterna ska stimulera och utmana varandra. Aktiviteten har drag av ”kursdagbok”, eller ”learning log/journal”⁶⁸ och initieras så snart kursen är igång. Antingen i och med att studenterna tar sig an kurslitteraturen, eller innan detta, för att bekanta sig med den andra. Brevväxlingen sker, som nämnt ovan, under ett längre tidsförlopp och övervakas inte av lärare; det är alltså ett självständigt och fritt arbete som skrivaren utvecklar där de tänks ventileras teori, praktik och metod. De anmodas vidare att ta utgångspunkter i kurslitteraturen och i de frågeställningar denna aktualiserar i det egna konstnärliga utövandet. Eftersom kursen i sin helhet är utlagd som läs- och skrivperioder interfolierade av intensiva campusperioder med seminarier, föreläsningar och textsamtal, innebär brevväxlingen att studenterna håller kontakt med såväl kursinnehållet och teoriarbetet som med varandra vilket skapar kontinuitet och förutsättningar för progression. I slutet av delkursen redigerar brevparen texterna och varje brevpar sammanställer en bearbetad version av sin brevväxling, det vill säga en gemensam sammanhängande text som omfattar det väsentliga innehåll de vill föra vidare. Denna text läses av läraren som också ger skriftlig respons, men dessförinnan har studenterna under höstterminen haft en kontinuerlig muntlig återkoppling genom seminarier där de själva fått möjlighet att pröva frågor som dykt upp under brevväxlingen i dialog med de andra i gruppen. Det kan vara frågor som rör begrepp eller olika typer av koncept som studenterna stött på i kurslitteraturen och som problematiserat aspekter i det egna skapandet.

68 Kristina Myrvold. ”Kursdagbok. Pedagogiskt verktyg för inläring och utvärdering?”, Lunds universitet, 2006, <http://lup.lub.lu.se/record/1717432>

Kurslitteraturen erbjuder utgångspunkter men i allt väsentligt är studenterna fria att behandla i stort sett vad som helst som rör den egna litterära praktiken och studiegången, en sorts rapporter från skrivarverkstaden med det underliggande syftet att de genom själva brevformen får möjlighet att träna sig i konsten att utveckla tankar och reflektioner essäistiskt. Det resulterar i att studenterna vägleds till ett aktivt engagemang i sina inlärningsprocesser som en konsekvens av att de medvetandegör de egna tankeprocesserna och fortlöpande inspireras att sätta sin egen praktik på spel i mötet med såväl litteraturen som övriga seminariedeltagares infallsvinklar, något som också förstärks i och med den avslutande redigeringen och sammanställningen av korrespondensen. Brevväxlingen har visat sig fungera väl både som medel för inläring och som ett instrument för utvärdering av såväl kursen som studenternas egna insatser under kursens gång, och har även visat sig berikande för seminarierna till följd av att den fungerar skriftligt dokumenterande och samtalsinitierande; diskussionerna är så att säga redan förberedda i och med brevväxlingen; de är till och med redan påbörjade mellan kursdeltagarna.

Innan införandet av brevväxlingsmomentet på fördjupningskursen ansåg en betydande del av studenterna att kurslitteraturen antingen var för svår eller saknade relevans för det egna konstnärliga arbetet. De upplevde att den teoretiska reflektionen lade sig i vägen för det konstnärliga skapandet, att teorin konkurrerade med praktiken. De saknade motiv att möta det motstånd litteraturen bjöd och tenderade därför att avfärda den. Sedan ett par år används nu brevparen som bikupor i undervisningen, vilket visat sig ha god effekt då det ger studenterna möjlighet att ytterligare komplicera sina frågeställningar och tankegångar.⁶⁹ Litteraturen, den skapande praktiken och förhållandet däremellan bearbetas ytterligare då studenterna inför en sammanställning får anledning att gå tillbaka i korrespondensen och lyfta sådant som varit av särskild vikt samt att förhålla sig till brevväxlingen som genre, det vill säga utarbeta den som konstnärlig artefakt. Kursvärderingarna vittnar om att teorin inte längre är ett hinder för praktiken, utan snarare en nödvändig del av den; de kan se hur det egna tilläg-

69 Om bikupor, se Maja Elmgren och Ann-Sofie Henriksson. *Universitetspedagogik*. Lund: Studentlitteratur, 2015, s. 182.

andet av det teoretiska arbetet har gjort det fruktbart och gagnar den konstnärliga progressionen.

Med brevväxlingen som pedagogiskt instrument har kontakttiden med kursen utökats, seminarierna har blivit innehållsrikare och studenternas förhållande till teori mer intellektuellt laborativt, kreativt och självständigt, och det har i sin tur höjt nivån på kursen som helhet. Teorin har gått från att vara svår och distanserad till att vara intressant och angelägen. Då Författarskolan vanligen har motiverade studenter och hög genomströmning kan man anta att självstudierna, när de fått en tydlig form, effektiviserats. Detta eftersom den upplevda arbetsbördan för studenterna inte förändrats, men litteraturen är mer synlig i deras reflektioner och resonemang och resultatet är mer i nivå med litteraturens innehåll. Det kan även sägas att lärarens arbetsbörda lättar i och med att mängden studenttexter halveras då de redigerade brevväxlingar vilka lämnas in i slutet av teori-delkursen har två avsändare.

På Författarskolan får studenterna alltså ägna sig åt flera olika former av reflekterande skrivande: bland annat loggböcker, reflekterande essäer och responser på kamraters skönlitterära texter. För flera av dem gäller att de är formativa: att de till sin natur är möjliga att anpassa efter varje students individuella behov, och att de främjar ett djupinriktat lärande, eftersom studenternas litterära skapande utgör ett slags fond, testyta och bollplank samtidigt; det respektive student tar del av, bearbetar och absorberar är till nytta även i den skrivande praktiken. Det som skiljer brevväxlingen från dessa textgenrer är främst två saker:

1. *Det är en text som skrivs helt självständigt utan övervakning eller handledning* och som innebär en mycket stor frihet – vilket sedan naturligtvis måste hanteras i samband med slutredigeringen. Men under förloppet finns möjlighet att formulera och utveckla tankar, göra fel, gå tillbaka, börja om, något som framkommer under seminarie-samtalen då brevpären redogör för de förståelseprocesser som ägt rum under brevväxlingsperioden.
2. *Det är en dialogisk text* där den studerande inte enbart formulerar något för sig själv utan också för någon annan, och finkalibrerar därvid sina språkliga uttryck och skapar samtidigt en egen didaktisk

position, där det handlar om att till exempel förklara eller diskutera en teoretisk begreppsapparat som man från början inte är så initierad i.

För läraren innebär brevväxlingen som moment en förhållandevis enkel administrativ uppgift som handlar om att sätta samman brevpar och få dem att fungera, och sedan om att ge återkoppling på de slutredigerade texterna, vilket inte betyder något merarbete jämfört med andra textbase-rade examinationer. Det kan förstås innebära en pedagogisk utmaning i de fall där det uppstår en obalans i brevparen, exempelvis att en student är mer produktiv än sin partner och blir frustrerad av att hen inte blir besvarad. I en del fall har det hänt att något par har separerats och att läraren till följd av detta behöver sätta samman andra konstellationer under pågående kurs. Det har då hänt att något par blivit en trio, något som också visat sig vara oproblemiskt.

Tekniskt understöds arbetet av såväl email-korrespondens som undervisningsplattform, vilket självfallet är av värde då studenterna kan upprätthålla kontakterna med varandra under skrivveckor och till och med på resor.

En bonus med en dialogisk uppgift som denna är att studenternas interaktion med varandra ökar. Arbetet leder till att de intresserar sig för varandras projekt, vilket samtidigt kan vara till nytta för det egna skrivandet, eftersom ett kvalificerat skrivande förutsätter en kvalificerad hållning till olika läsarter. Vi ser i förlängningen av denna i grunden enkla examinationsform – det kan tilläggas att betygsskalan är G/U där kriterier för G är seminariedeltagande samt inlämning av den slutredigerade uppgiften – möjligheten att inkorporera mer explorativa uppgifter och också utökade former av deltagande och interaktion.

Referenser

- Maja Elmgren och Ann-Sofie Henriksson. *Universitetspedagogik*. Lund: Studentlitteratur, 2015.
- Kristina Myrvold, "Kursdagbok. Pedagogiskt verktyg för inlämning och utvärdering?", Lunds universitet, 2006, <http://lup.lub.lu.se/record/1717432>

Den fruktbara tiden när läraren inte är där – reflektioner över att försöka skapa en kreativ och generös studiekultur bortom kontakttimmarna

Daniel Persson

Denna text redogör för hur en kurs med humaniorans resurser kan möta den kreativa pedagogiken från arkitektutbildningen, samt hur många små formella förändringar och pedagogiska val tillsammans kan bidra till en kreativ och generös studiekultur bortom kontakttimmarna. Särskilt redogörs för hur det sociala rummet och det kollaborativa lärandet i arkitektskolans ritsalar kan omkonfigureras för ett nytt sammanhang.⁷⁰

På Kandidatprogrammet i digitala kulturer löper ett spår av produktionskurser. De tre första terminerna innehåller varsin sådan kurs på fem veckors heltidsstudier, då studenterna lär sig bild-, webb- och medieproduktion. Motsvarande kurser är vanliga på design-, arkitektur-, media- och

⁷⁰ Arkitektutbildningen i Sverige är en femårig universitetsutbildning, med en kandidat- och en magisterdel. Utbildningen bedrivs vid arkitektskolorna vid Umeå universitet, KTH, LTH och Chalmers. Pedagogiken vid Sveriges arkitektskolor är snarlik och tillhör en längre, internationell utbildningstradition, som i stora drag är gemensam för de flesta "Schools of Architecture" världen över.

konstutbildningar, men resurserna är i jämförelse mindre på ett humanistiskt program som digitala kulturer; ibland väsensskilt mycket mindre.⁷¹

När jag 2015 började undervisa i produktionskurserna på digitala kulturer, kom jag med undervisningserfarenhet från liknande kurser på arkitektutbildningen. Där hade jag som huvudlärare ynnesten att ha två-fyra lärarassistenter knutna till kurserna. Assistenterna bestod både av studenter på högre årskurs och av yrkesverksamma arkitekter. Kursernas studenter fick inte plats i arkitektskolans datosal samtidigt, så medan jag höll i labbar och föreläsningar för en tredjedel av studenterna, fick de andra studenterna arbeta på egen hand. På arkitektskolan har studenterna egna arbetsplatser i ritsalar, vilket gör att många sitter på skolan och arbetar, istället för att arbeta hemma. I ritsalarna fanns lärarassistenter på plats under mina kurser för att handleda och hjälpa studenterna.

Produktionskurser är i grunden praktiska, med inläring av färdigheter och experimenterande med uttrycksformer i tekniker som för många studenter är helt nya. Behoven av handledning, inspiration och ”hjälp när man kör fast” är stora. På arkitektskolan kunde lärarassistenter bidra med det. Förutsättningarna på digitala kulturer var annorlunda. Det var bara jag som skulle undervisa och min budgeterade tid räckte bara till de kombinerade labbar och föreläsningar som skulle ge grundkunskaper i produktion; det fanns inga salar med egna arbetsplatser för studenterna och inga lärarassistenter.

Även på digitala kulturer behövde studenterna delas in i grupper för att få plats i datosalen. Med två grupper innebar det att varje student bara fick tillgång till hälften, fyra-sex timmar per vecka, av kursens totala antal kontakttimmar. Dessa kontakttimmar bestod av de nödvändiga labbarna/föreläsningarna och bara minimalt av handledning, inspiration och ”hjälp när man kör fast”. För att ge utväxling på studenternas lärande och för att

⁷¹ Universitetskanslersämbetet. *Universitet och högskolor - Årsrapport 2018*. Stockholm: Universitetskanslersämbetet, 2018. Statens ersättning 2018 till ett lärosäte för en helårsstudent på humaniora var 31 884 kr. Motsvarande för arkitektur var 54 367 kr, för design 154 063 kr, för konst 218 718 kr och för media 312 567 kr. Oavsett ersättning per helårsstudent, kräver varje kurs liknande resurser för kursadministration, examination, kursutveckling osv. Utrymmet för kontakttid blir alltså även proportionerligt mindre för humaniora.

överhuvudtaget kunna uppnå heltidsundervisning, blev det nödvändigt att optimera kurserna för lärandet bortom kontakttimmarna.

Med min specifika erfarenhet, som i turordning arkitektstudent, arkitekt och lärare på arkitektskolan, försökte jag bryta ner beståndsdelarna i den pedagogik och de metoder jag var välbekant med och omkonfigurera dem för att passa kurserna på digitala kulturer. Jag tog som utgångspunkt arkitektskolans främsta pedagogiska rum: ritsalen.

Lärandet på arkitektskolans ritsalar

På en typisk arkitektutbildning sitter studenterna i ritsalar och utför sina projekt. Det gäller inte bara för produktionskurser, utan för hela utbildningen och för de kreativa kurserna i synnerhet. Varje student har ett eget ritbord i ritsalen, som hen behåller hela terminen. Arbetet som utförs och projekten som skapas där är synliga för alla medstudenter. Projekten är ofta problembaserade, exempelvis att rita en offentlig byggnad på en specifik plats, där studenterna förutsätts analysera plats och behov, undersöka arkitektoniska förebilder och metoder, samt såklart att faktiskt designa en byggnad. Studenterna spenderar mycket tid i ritsalarna, de umgås med varandra, ibland dricker de för mycket kaffe och socialiserar till överdrift, ibland jobbar de för hårt, men de delar hela tiden erfarenheter, diskuterar sina projekt, inspirerar och hjälper varandra.

Lärandet på ritsalarna har fått mycket uppmärksamhet utanför arkitektkåren genom Donald Schöns texter. Han har arkitektutbildningen som sitt främsta goda exempel på hur professionella yrkesutövare kan lära sig intuitiva och artistiska metoder, nödvändiga för att hantera ett postmodernt samhälles komplexa problem. Schön använder begreppet ”design studio”, som på engelska både betyder det pedagogiska upplägget på undervisningen och det fysiska rummet, ritsalen, som pedagogiken bedrivs i. Schön driver viktiga poänger om lärande, reflektion och kunskap, men glorifierar den hierarkiska relationen mellan lärare och student. Kunskaperna och metoderna som lärs ut på arkitektskolan är inte strikt kodifierade, utan enligt Schön diffusa, mångtydiga och intuitiva och överförs i samtal och skissande vid ritborden från lärare till student, från mästare till lärling. Samtidigt utelämnar Schön andra grundläggande aspekter av arkitektut-

bildningen.⁷² Efter Schöns stora genomslag har diskussioner inom arkitektkåren om ”the design studio” ofta haft en negativ ingång, väl exemplifierat av American Institute of Architecture Students (AIAS) som 2002 publicerade *The Redesign of Studio Culture - A Report of the AIAS Studio Culture Task Force*. I rapporten beskrivs bland annat hur all tid som spenderas på ritsalarna gör studenterna isolerade i sin egen bubbla, hur de förlorar vänner utanför utbildningen, att de konstant är under press att prestera, samtidigt som det de ska prestera är diffust definierat; just det diffusa som Schön spenderar flera böcker på att framhäva som en förebild. AIAS rapport konstaterar att det reproduceras en destruktiv kultur på arkitektutbildningen, som skolar in studenterna i socialt, fysiskt och psykiskt ohälsosamma vanor.⁷³ Den destruktiva kulturen och kritiken mot den är densamma i Sverige och jag måste tillstå att både kultur och kritik också är självupplevd, både som student och som lärare.⁷⁴

Det som både Schön och kritiken mot arkitektutbildningens kultur missar, är att det i ritsalen uppstår ett kollaborativt lärande som ofta är mycket givande. Under mina egna år som arkitektstudent var det i interaktionerna med de andra studenterna som en stor del av lärandet ägde rum. I perioder av få kontakttimmar under senare delar av utbildningen var det kollaborativa lärandet mellan oss studenter så robust att det bar vår utbildning. Som numera lärare på arkitektskolan märker jag också hur idéer, färdigheter och influenser breder ut sig i studentgruppen, hur kulturer skapas, på ont och på gott. Vi lärare och lärarassistenter går runt på

⁷² Donald Schön. *The Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass, 1983; Donald Schön. *The Design Studio – An Exploration of its Traditions and Potential*. London: Royal Institute of British Architects, 1985; Donald Schön. *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass, 1987.

⁷³ Aaron Koch, Katherine Schwennsen, Thomas A. Dutton & Deanna Smith. *The Redesign of Studio Culture - A Report of the AIAS Studio Culture Task Force*. Washington: The American Institute of Architecture Students, 2002.

⁷⁴ Se exempelvis SVT Kulturnyheterna 2011-09-26, där en student filmad i silhuett i motljus med munkjacka över huvudet och med röstförvrängning, anonymt berättar om missförhållanden på arkitektutbildningen på KTH. Videon är dessvärre inte tillgänglig i öppna källor, men den tillhörande texten finns på <https://www.svt.se/kultur/krankningar-personangrepp-och-dalig-pedagogik>, hämtad 2019-07-20. Inslaget följdes av debattartiklar och kommentarer i arkitekturtidskrifterna.

ritsalarna och svarar på frågor och handleder; samtal som alla andra på ritsalen också kan ta del och lära sig av. Ibland ser vi hur handledning till en student dyker upp i andra students projekt, ibland kommer influenser från andra håll än skolan och sprider sig bland studenterna. På ritsalarna finns oavsett lärarna ett surr och en kritisk massa av studenter som arbetar med samma uppgifter. Det är en lärmiljö där kunskapen byggs upp från en mångfald håll, inte nödvändigtvis från handledning, kurslitteratur eller föreläsningar. Kunskapen praktiseras och delas. Det kan handla om något så enkelt som att låna en penna av en medstudent och komma på att den typen av penna är mycket skönare att skissa med än den egna man hade tappat bort. Någon student hittar en spännande byggnad i en tidskrift eller på en blogg, som en medstudent använder som referens i sitt eget arbete. Det ligger en bok på grannens ritbord, som man tar upp och bläddrar i. En annan student gör en presentationsbild på sin dator och en medstudent frågar: Hur gör du det?

Hur gör du det? ... och andra interaktioner

Att en student ställer frågan ”hur gör du det?” till en medstudent, är både det första målet och det första medlet för att skapa en kultur av kollaborativt lärande i studentgruppen. Frågan förutsätter att studenterna kan ta del av varandras arbete och att det är givet att frågan är helt berättigad att ställa. Frågan kan både bestå av ett behov, att inte själv behärska en färdighet och be om hjälp, och en nyfikenhet, att vilja lära sig och förstå något nytt.

Studenten som får frågan behöver veta att den kunskap hen delar med sig av varken gör att hen förlorar konkurrensfördelar, som exempelvis konkurrens om betyg, eller innebär förlust av den prestige som det kan innebära att ensam behärska en färdighet. Det måste också finnas utrymme att förklara, så att medstudenter som ställer frågor inte tar så mycket tid i anspråk i relation till ens eget arbete att frågorna blir stressande. I en positiv studiekultur finns det en stolthet i att hjälpa, att visa varandra vad man kan och att dela med sig. Som lärare vet ju jag att man vässar sina

egna kunskaper av att lära ut till andra, men den insikten kan vara svår för studenterna att ta till sig och applicera på sig själva.

Ännu mer nyfikenhet, men också empati, finns i frågan ”vad gör du för projekt?”, att undra över och vilja höra mer om en medstudents arbete. Frågan förutsätter att studenterna tycker att övningsuppgiften erbjuder intressanta utmaningar, som är värda att prata om, att de är bekväma att prata om dem och att de överhuvudtaget har ett sammanhang att prata med varandra i. För att det ska vara bekvämt att prata om sina uppgifter behövs en social sammanhållning, eller iallafall en tillåtande kollegialitet. När man som student artikulerar och pratar om sitt projekt med en medstudent kan man se gemensamma utmaningar och lära av varandras idéer, misstag och lösningar, i ett slags högupplöst gränssnitt mellan jämlika, som är svår att uppnå i den hierarkiska interaktionen mellan lärare och student. Studenterna börjar fylla i varandras luckor, stora som små.

Nästa steg av interaktioner, samtal och kollegialitet är när studenter säger ”kolla vad jag gör!”, att aktivt visa och dela med sig av sitt arbete och det man hittar av tekniker eller referenser under arbetets gång. Detta utrop förutsätter ett ägandeskap och stolthet över sitt arbete. Det förutsätter också en finkänslighet för sammanhållningen eller kollegialiteten och att en överenskommelse börjar formeras om studentgruppens sociala spelregler, så att utroparen inte tar otillbörlig plats från sina medstudenter och så att det finns en trygghet i att aktivt visa upp sitt arbete.

På arkitektskolans ritsalar förekommer mängder av sådana interaktioner. Umgänget, arbetet, kollegialiteten och lärandet har såklart många olika facetter. Det är en förenkling att koka ner det till tre typer av interaktioner, men det tjänar syftet att göra interaktionerna pedagogiskt operationella.

Ambitionen var att försöka få till så många sådana interaktioner som möjligt inom studentgruppen på digitala kulturer, för att på så sätt skapa ett surr och en kritisk massa av lärande, frågor och samtal kring uppgifterna. Surret skulle bära lärandet bortom kontakttimmarna. De nödvändiga förutsättningarna för att få igång ett surr av interaktioner, summerade jag till följande punkter:

- Studenterna ska kunna ta del av varandras arbete
- Att dela kunskap ska vara självklart och varken innebära förlust av prestige eller av konkurrensfördelar
- Det ska finnas tid och plats att interagera med varandra
- Övningsuppgifterna måste vara tillräckligt intressanta för att studenterna ska vilja prata med varandra om dem
- Övningsuppgifterna ska möjliggöra ett ägandeskap och en stolthet över sitt arbete för studenterna

Att optimera kurserna för tiden när läraren inte är där

Under kursutvecklingen av produktionskurserna försökte jag få till en hög grad av konstruktiv länkning. Konstruktiv länkning innebär att kursens beståndsdelar ska understödja lärandemålen och studenternas djuplärande. Särskilt ska examinationsformerna anpassas efter lärandemålen, så att examinationen inte distraherar från lärandet (som exempelvis att bara läsa in just precis den fragmentariska kunskap som gör att man klarar tentan), utan bidrar till det. Samtidigt som jag anpassade examinationsformerna och övningsuppgifterna efter lärandemålen, utvärderade studenternas förkunskaper och konstruerade en progression av undervisning mellan förkunskaper och lärandemål, försökte jag tillämpa samma principer på ett annat av kursernas lager: Att optimera kurserna för tiden när läraren inte är där. Baserat på de interaktioner jag ville få till stånd för att skapa ett surr i kurserna och baserat på de nödvändiga förutsättningar jag hade identifierat, började jag länka ihop kursernas delar.

Även om det tog några år att få igenom, så var den första åtgärden jag arbetade på att ta bort betygsättning med VG på kurserna. Att bara ha U och G sänder en tydlig signal om att studenterna inte konkurrerar med varandra. Utan VG finns det ingen formell risk för förlust av prestige eller av konkurrensfördelar av att hjälpa varandra. Istället strävar alla studenter mot och kan ha som utgångspunkt för sina samtal samma formella mål: G. För studenter som är vana vid att ha VG-ambitioner, finns det med bara U och G utrymme för att inte nödvändigtvis fokusera på prestation, utan på lärande, utforskning av tekniker, förkovran och samtal.

Studenterna har mycket varierande förkunskaper och kriterierna för VG hade också varit godtyckliga i förhållande till vad som ska läras in och produceras under kurserna. Många av kursernas uppgifter handlar om att producera bilder. Att bedöma och betygsätta bilder är svårt, då upplevelsen av bilder är så personlig. För mig som lärare innebar det borttagna VG att jag kunde fokusera på att skapa uppgifter som var optimerade för studenternas lärande, istället för på uppgifter som skulle fungera bra att betygsätta.

Kursernas uppgifter behövde anpassas till studenternas varierande förkunskaper. Uppgifterna konstruerades för att vara enkla att ta till sig, ha låga trösklar, men samtidigt vara tillräckligt inspirerande och öppna för att stimulera erfarna studenter. Den allra första uppgiften i kursförloppet var exempelvis att skapa en föreställande bild med frivilligt motiv i formatet 8x8 pixlar. Studenterna lärde sig då den grundläggande beståndsdel i digital bild, pixeln, samtidigt som de bekantade sig med enkla verktyg i ett komplicerat program som Photoshop. Alla studenter, oavsett förkunskaper, kunde göra en enkel föreställande form, ett hjärta eller ett moln, men det är en utmaning att göra bra bilder i det lilla formatet, det krävs eftertanke och experimenterande. Vi tittade på goda exempel från teknikhistorien och tidig pixelgrafik, från datorgränssnitt och spel. I samtalen om studenternas uppgifter kom vi snabbt in på allmänna frågor om tolkning av bilder, om färg, komposition, förgrund och bakgrund, beskärning, ljus och skugga. Uppgiften kunde lösas mycket enkelt, men hade ingen bortre gräns för kvalitet, innehåll, lärande eller experimenterande.

Färdigheter kan läras in från A till Ö, om du gör såhär, blir resultatet sådär, men istället försökte jag utforma kursernas uppgifter så att de skulle stimulera studenterna till kreativa utforskningar där de själva fick prova sig fram. Det skulle vara möjligt att lösa uppgifterna humoristiskt, estetiskt, djupsinigt, eller på annat sätt. I uppgiftsbeskrivningarna och på labbar/föreläsningar gavs många ingångar, med samhällelig, historisk, teknisk, visuell kontext. Olika studenter kunde koppla ihop sina respektive förkunskaper och intressen med uppgiften, se möjligheter och bli inspirerade. Att ha många ingångar gör att studenter med olika lärstilar alla kan hitta sina egna angreppssätt.

Uppgifterna konstruerades alltså så att studenter med olika förkunskaper och olika sätt att lära sig kan arbeta med samma uppgifter, fast med

sina egna individuella förutsättningar. Varje individ får ett ägandeskap till just sin lösning av uppgiften. Det finns förutsättningar för studenterna att gilla sin uppgift, att ha kul med den, vara inspirerad, vilja prata om, visa upp och diskutera den. Att alla lösningar är olika väcker också en nyfikenhet på vad ens medstudenter håller på med. Förhoppningen var att ytterligare prestige skulle försvinna när trösklarna var låga och uppgifterna enkla att lösa: det som då är kvar och kan ta plats är den individuella viljan att lära sig och utforska ämnet.

Varje kurs fick många små uppgifter. Det handlade dels om den enkla pedagogiska metoden att repetera, att lära av sina misstag, men det handlade också om att göra varje enskild uppgift mer prestigelös. Det fanns ingen stor slutprodukt, som måste vara välbearbetad i idé och genomförande, utan istället summan av många små utforskningar. Det förbättrade förutsättningarna för studenterna att testa olika tekniker och idéer. Det skulle inte göra så mycket om just den aktuella uppgiften blev lite knasig, för några dagar senare skulle studenterna göra en ny, med lärdom från den förra och testa ännu en idé.

De många små uppgifterna handlade också om att skapa förutsättningar för studenterna att hela tiden producera, att vara på plats, att inte vänta till sista sekund med inlämning. Alla studenter behövde jobba med samma uppgift samtidigt. Då fanns det ett underlag för en kritisk massa av studenter som skapar och delar med sig; det blir ett surr.

Under kontakttimmarna höll jag en slags kombination av föreläsning och labb i datorsalen. Alla dessa tillfällen var obligatoriska. Studenterna satt vid varsin dator och utförde de moment jag gick igenom. Uppgifterna och de tekniker som krävdes för att lösa uppgifterna introducerades och sattes i sina samhälleliga, tekniska, historiska, kulturella sammanhang. I slutet av varje pass hade studenterna på så sätt själva utfört de nödvändiga momenten för den aktuella uppgiften och hade dessa moment samlade som en slags anteckning i den fil de hade producerat. Denna fil var ett skelett för att kunna lösa uppgiften, men själva produktionen, att faktiskt lösa den, måste studenterna göra under den tid när jag inte var där.

På kursernas sidor på lärplattformen fanns det länkar till olika online-tutorials, som var relevanta för uppgifterna. Där fanns också länkar till fördjupande texter och inspirerande exempel. Även under labbarna/före-

läsningarna använde jag informationssökning och online-tutorials för att förklara olika moment. Syftet var att öva studenterna i att själva söka information och att få ett ägandeskap över sitt lärande. Förhoppningen var också att studenterna skulle söka upp och lära sig andra tekniker och metoder, utöver de som var nödvändiga för uppgifterna. När olika studenter hittar olika tutorials och tekniker online och börjar prata om och dela med sig av vad de har lärt sig, multipliceras studenternas lärande.

Jag försökte schemalägga datorsalarna för kurserna även när jag inte var där. Det handlade dels om att formellt markera att studenterna förväntades arbeta även när vi inte hade kontakttimmar, dels om att garantera att alla studenter faktiskt hade tillgång till datorer att arbeta på. Dessutom utgjorde de bokade datorsalarna rum där studenterna kunde arbeta tillsammans. På labbarna/föreläsningarna pratade jag också om vikten av att lära sig tillsammans, av att fråga och diskutera med varandra, samt uppmanade studenterna att bestämma tider när de kunde ses och arbeta tillsammans. Närvaro på datorsalarna när jag inte var där var frivillig.

Under kursernas redovisningar fick alla studenter presentera sina uppgifter för mig och för sina medstudenter. Efter halva kursen hade vi en mellangenomgång, där alla fick se vad alla hade producerat dittills. Studenterna uppmuntrades att kommentera varandra, ge positiv och konstruktiv kritik inför hela gruppen. Det finns ett mått av social press att visa sina kanske halvfärdiga uppgifter för sina medstudenter, men jag försökte förbereda studenterna innan, att verkligen påtala att detta var en möjlighet att se vad alla andra hade gjort, att ställa frågor och att lära sig av varandra. Redovisningsformen är också en slags ceremoni för varje student, där man går upp och visar ett stycke arbete man nog är lite stolt över. Förhoppningen var att studenterna skulle träna på att visa upp, fråga och samtala med varandra, samt att börja bygga en positiv gruppdyamik.

Mellangenomgången satte ett mål att sikta på för färdigställandet av de första uppgifterna, men den var inte examinerande. Det fanns bara en deadline för när studenternas uppgifter skulle lämnas in: vid slutredovisningen. Det var uttalat att undervisningen rörde sig framåt snabbt och att vi tog en uppgift i taget. Samtidigt ville jag hålla det öppet för studenterna att kunna gå in djupare i en uppgift längs vägen, utan en deadline som kräver snabb och komplett lösning. Jag ville också ge möjlighet till att gå

tillbaka till tidigare uppgifter, att justera och ändra baserat på samtal och inspiration från mellangenomgången. Studenterna ansvarade själva för att disponera sin tid mellan uppgifterna, men labbarna/föreläsningarna och mellangenomgången satte ett rimligt och tydligt tempo.

På slutet av kurserna låg den examinerande slutredovisningen, som fungerade på samma sätt som mellangenomgången. Studenterna fick se allas uppgifter igen, denna gång färdigställda. De fick också visa upp och prata om sina egna. Förhoppningen var, utöver de jag angett för mellanredovisningen, att studenterna skulle kunna se mångfalden av hela studentgruppens arbete och känna stolthet över vad de hade åstadkommit.

Redovisningar där studenter presenterar inför medstudenter och lärare är också det en omdebatterad del av den dåliga kulturen på arkitektutbildningarna. Helena Webster redogör för intervjuer av studenter på en brittisk arkitektutbildning i samband med redovisningar, där studenterna är eniga om att de spelar ett spel på redovisningen, ett spel där de mestadels har en tydligt underlägsen roll. Det framgår också av Websters studie att redovisningarna har en i första hand konform funktion, där lärarnas värderingar och manér överförs på studenterna, hull och hår.⁷⁵ Även i dessa redovisningar finns det dock ett kollaborativt lärande, att alla studenter kan se och lära av samtliga sina medstudenters arbeten och av lärarnas kommentarer. I all legitim kritik av arkitektutbildningarnas negativa kultur, finns det en risk att de element av positiv kultur och kollaborativt lärande, som hela tiden är närvarande, går förlorade. I mina försök att flytta det sociala rummet av positiv kultur och kollaborativt lärande, ut ur arkitektskolans ritsalar och in på digitala kulturer, har jag också efter bästa förmåga försökt lämna den negativa kulturen därhän. Vi behöver inte slänga ut barnet med badvattnet.

⁷⁵ Helena Webster. "The Architectural Review: A study of ritual, acculturation and reproduction in architectural education". *Arts and Humanities in Higher Education*, 4 (2005), s. 265–282.

Hur gick det då?

Kurserna har gått bra. Resultaten har överlag varit goda, med intressanta och väl genomförda uppgifter. Den spontana återkopplingen från studenterna har varit bra, med positiva kommentarer även från studenter på senare del av utbildningen som tycker sig ha nytta av kunskaperna i andra kurser och på sina praktikplatser. Kursutvärderingarna har varit strålande, med hög svarsfrekvens. Utvärderingarna har innehållit spridda klagomål, men inte ringat in några tydliga allmänna tillkortakommanden. I kursutvärderingarna uppskattas återkommande de många fria och kreativa uppgifterna, redovisningsformerna, samt att studenterna tycker att de lär sig mer än vad de själva hade förväntat. Det sistnämnda är särskilt glädjande; ursprungsproblemet var ju hur kurserna skulle kunna ge utväxling på studenternas lärande med de begränsade resurser som stod till buds.

Kulturen i studentgruppen nämns inte av studenterna i utvärderingarna, men det verkar som att det har uppstått ett surr bland kursernas studenter. Under pauser och före och efter kontakttimmarna frågar och hjälper studenterna varandra, de diskuterar sina uppgifter och visar varandra vad de håller på med. När jag smiter förbi datorsalen när det inte är labb/föreläsning ser jag studenter sitta tillsammans och arbeta med uppgifterna, såklart mer frekvent ju närmre mellangenomgång och slutredovisning vi kommer. Studenterna tar ett ägandeskap över uppgifterna, gör personliga och utforskande lösningar och söker efter och applicerar kunskap utöver det som är nödvändigt. Jag märker att idéer och färdigheter som härrör från andra håll än min undervisning sprids inom studentgruppen. Det är mycket kreativ, teknisk och kunskapsinhämtande ambition som kommer till uttryck och många studenter verkar göra sitt bästa. Studenterna är aktiva på redovisningarna och ställer ofta frågan "hur gör du det?" till varandra. Tilltalet mellan studenterna är positivt och respektfullt. Den fulla förståelsen för kulturen som skapas i studentgruppen och arbetet som utförs bortom kontakttimmarna är dock lite undflyende: Jag är ju inte där.

Referenser

- Aaron Koch, Katherine Schwennsen, Thomas A. Dutton & Deanna Smith. *The Redesign of Studio Culture - A Report of the AIAS Studio Culture Task Force*. Washington: The American Institute of Architecture Students, 2002.
- Donald Schön. *The Reflective Practitioner*. San Fransisco: Jossey-Bass, 1983.
- Donald Schön. *The Design Studio – An Exploration of its Traditions and Potential*. London: Royal Institute of British Architects, 1985.
- Donald Schön. *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass, 1987.
- Universitetskanslersämbetet. *Universitet och högskolor - Årsrapport 2018*. Stockholm: Universitetskanslersämbetet, 2018.
- Helena Webster. ”The Architectural Review: A study of ritual, acculturation and reproduction in architectural education”. *Arts and Humanities in Higher Education*, 4 (2005), s. 265–282. doi: 10.1177/1474022205056169.

Ökad studentaktivitet och student-samverkan genom asynkrona klassrum – exempel från litteraturvetenskap

Oscar Jansson

De flesta som undervisar vid universitet och högskolor har på ett eller annat sätt stött på nätbaserade kurser, och många har en uppfattning om nätundervisningens utmaningar. Inte sällan vetter dessa åt problem gällande lärarens arbetskonomi och svårigheter med att nå studenterna på ett fullgott sätt. Delvis i respons på dessa uppfattningar har diskussioner om nätundervisningens 'best practice' under senare år blivit alltmer frekventa inom det som kallas 'Scholarship of Teaching and Learning' (SoTL), det vill säga systematiska interventioner i och analyser av undervisningspraktik inom högre utbildning. Det kan ses i artiklar och rapporter specifikt riktade mot nätbaserade undervisningsformer, liksom i studier och inspirationsmaterial där nätbaserade läraktiviteter ställs sida vid sida med klassrumsbaserade dito.⁷⁶ Ett gemensamt drag i dessa diskussioner handlar om att anpassa kursupplägg efter nätundervisningens särskilda förutsätt-

⁷⁶ Se exempelvis Jennifer Gonzalez. "The Big List of Class Discussion Strategies". *Cult of Pedagogy*, 2015, <https://www.cultofpedagogy.com/speaking-listening-techniques/>; Robert Thiede. "Best Practices With Online Courses". *US-China Education Review*, 2 (2012), s. 135–141; Peggy A. Ertmer et al. "Student-content interactions in online courses: the role of question prompts in facilitating higher-level engagement with course content". *Journal of Computing in Higher Education*, 23:157 (2011), s.157–186; Peter Shea et al. "A study of teaching presence and student sense of learning community in fully online and web-enhanced college courses". *Internet and Higher Education*, 9 (2006), s.175–190.

ningar, vare sig det gäller kontaktytor, övningsupplägg, eller examinationsformer.

Det följande kan ses som ett led i samtalen om lyckad nätundervisningspraktik. Fokus ligger vid hur det går att etablera och ta bruk av asynkrona klassrum och kursstrukturer för att möta både pedagogiska och praktiska utmaningar med nätundervisning. En konkret bakgrund finns i ett kursutvecklingsarbete som under 2017 genomfördes för en nätbaserad kurs i litteraturvetenskaplig teori, vilket riktades åt just asynkront genomförda undervisningsmoment där studenter och lärare *inte* möts i ett fysiskt klassrum vid specifika tider.

Efter en inledande redogörelse av nätundervisningens utmaningar och möjligheter ges en introduktion till den aktuella exempelkursen. Därefter beskrivs hur asynkrona klassrum kan etableras. I det senare läggs särskild tonvikt vid seminarieformen, vilken kan anses särskilt svår att på ett produktivt sätt överföra till nätundervisning, och olika möjligheter att isolera dess pedagogiska funktioner för att på så vis inbegripa dem i andra typer av undervisningsmoment. Avslutningsvis ges en kort rapportering av studentperspektiv på och utvärderingar av resultaten av kursutvecklingsarbetet.

Nätundervisningens välkända utmaningar och särskilda möjligheter

Som bland andra Stefan Hrastinski påpekar finns en tydlig risk att nätbaserad undervisning definieras av distans, likt äldre tiders korrespondensstudier.⁷⁷ Det är särskilt problematiskt för kurser på grundnivå och kurser med utmanande innehåll. Den högskolepedagogiska forskningen är tydlig med att självstudier blir verkligt kvalitativa först efter ett par terminer, då studenterna börjat förstå ett ämne och dess olika praktiker. Innan dess är tendensen att studenterna ägnar sig åt ytinriktade självstudier där de främst

⁷⁷ Stefan Hrastinski. *Nätbaserad utbildning: en introduktion*. Lund: Studentlitteratur, 2013, s. 15, 27f.

memorerar fakta och i mindre utsträckning övar sitt kritiska tänkande.⁷⁸ Lägg därtill de ofta komplexa sammansättningarna av nätundervisningens studentgrupper, vilket tenderar hänga samman med blandade förkunskapsnivåer, och att det jämfört med campusundervisning är långt vanligare med studenter som registrerar sig utan avsikt att examineras. Det senare är särskilt tydligt på fristående kurser och bland studenter med annan huvudsaklig sysselsättning.⁷⁹

Nätundervisningens utmaningar förstärks dessutom av en rad praktiska aspekter. Exempelvis kan kommunikationsformerna te sig kaotiska, med otaliga mail som skickas fram och tillbaka. På samma tema krävs ett visst tekniskt kunnande hos både lärare och studenter för att på produktiva sätt navigera lärplattformar. Därutöver kan aktiviteten inom studentgrupper variera kraftigt över kursperioder liksom mellan dagar och dygnstider, vilket ställer särskilda krav på den undervisande lärarens tillgänglighet. Det senare blir särskilt akut i de fall då kurser överförs från campus till nätet utan någon större insats för att anpassa kursupplägg och läraaktiviteter till nätundervisningens särskilda förutsättningar. Men även i de fall då kursuppläggen är exemplariskt genomtänkta finns risken att bortfallet av campusundervisningens sociala och socialiserande dimensioner ger en sorts fantomsmärton: att studenterna småpratar om kursen i korridoren, till exempel, kan knappast räknas in i en pedagogisk plan, men har uppenbara effekter på hur de samverkar. På ett likartat sätt ger klassrumsmötet med studenterna läraren en rad möjligheter att kontinuerligt stämma av vad de lärt sig och vad som behöver repeteras.

Med andra ord handlar nätundervisningens pedagogiska utmaningar om att minska upplevelsen av distans mellan lärare och studenter, att på olika sätt strukturera studenternas oundvikligt betydelsefulla självstudier, och att hitta undervisningsformer som låter läraren framträda som en fö-

⁷⁸ En omfattande brittisk studie från 2017 visar att ostrukturerade självstudier, definerade i termer av självstudier utan tydligt specificerade mål och metoder, både leder till ett mer yttriktat lärande och är orsak till oro hos studenter. Se Christine Hockings et al. "Independent Learning – What we do when you're not there". *Teaching in Higher Education*, 23:2 (2017), s. 145–61.

⁷⁹ Ebba Ossiannilsson. *Studenters attityder till distansutbildning vid Lunds universitet*. Lund. 2013, s. 271.

rebild för det aktuella ämnet och dess praktiker – något som är av stor vikt för att etablera en god lärandemiljö.⁸⁰ Att möta dessa utmaningar handlar inte om att uppfinna hjulet, utan om att låta det forskning och erfarenhet visar om god undervisningspraktik på campuskurser informera nätundervisningens upplägg, i enlighet med dess särskilda förutsättningar. En av de enskilt viktigaste aspekterna i detta handlar om nätundervisningens möjligheter att etablera asynkrona klassrum; det vill säga att strukturera kursupplägg och läraaktiviteter utifrån att lärare och studenter *inte* har ett fysiskt klassrum där de möts vid en specifik tid, samtidigt som moment av samverkan och interaktion bevaras.

Ett exempel: litteraturteori på nätet

Under sensommaren och hösten 2017 genomfördes ett kursutvecklingsarbete med en helt nätbaserad kurs i litteraturteori som ges vid Lunds universitet. Bakgrunden handlade i stort sett om de utmaningar med nätundervisning som skisserats ovan och metoden för att möta dem kom att riktas åt just möjligheterna som erbjuds av asynkrona klassrum.

Kursen omfattar 7,5 hp och ingår som delkurs i en fortsättningskurs i litteraturvetenskap som löper på halvfart över ett helt år. Studentgruppen är vanligen komplext sammansatt, med deltagare i olika åldrar, med olika studievana, och med olika ambitionsnivå: för vissa är studierna i litteraturvetenskap centrala för framtida yrkesbanor, för andra handlar de mer om en strävan åt allmänbildning och personlig utveckling. Trots variationen inom studentgruppen är det dock sällsynt med deltagare som har tidigare erfarenhet av litteraturteori. Samtliga har läst (åtminstone) en termin litteraturvetenskap tidigare, vanligen via nätet, men när teorikursen startar är det första momentet med uttryckligt fokus på just litteraturteori, varför både material och tillvägagångsätt för de flesta är helt nytt.

I det längre kursförloppet är teorikursen viktig av flera anledningar. Bortsett från att det finns en konkret påbyggnad i en senare uppsats, där studenterna ska tillämpa litteraturteoretiska begrepp och analysmodeller,

⁸⁰ Maja Elmgren & Ann-Sofie Henriksson, *Universitetspedagogik*. 3e uppl., Lund: Studentlitteratur 2016, s. 120f.

innebär tillgången av det teoretiska stoffet att deras befintliga kunskaper omvärderas, och inte minst att studenternas förståelse för litteraturvetenskapens ämnespraktiker tydliggörs. Det senare gäller särskilt hur bruket av olika teorier, metoder och begreppsapparater både ger ett ramverk för kritisk granskning och vetenskapliga utbyten inom ämnet.

Givet den roll teorikursen spelar i studenternas utbildning kan den beskrivas som en 'tröskelkurs'. Meyer och Land talar om 'tröskelbegrepp' (threshold concepts) för att beskriva enskilda begrepp som på ett påtagligt vis förändrar studenternas förståelse för ämnet de studerar, och dessutom möjliggör en fortsatt fördjupad ämnesförståelse.⁸¹ Att istället tala om en tröskelkurs handlar enkelt uttryckt om att det är en modul i ett utbildningsförlopp som samlar en rad tröskelbegrepp – och som studenterna måste klara av den för att deras fortsatta studier ska kunna bedrivas på ett tillfredställande vis.

För den aktuella kursen i litteraturteori kan alltså sägas att de generella utmaningarna med nätundervisning blir särskilt akuta, eftersom det utmanande kursinnehållet kräver ett stort mått av vägledning från lärarens sida. Det är ett rimligt antagande att ett kursupplägg definierat av ostrukturerade självstudier och distans skulle falla totalt.

Asynkrona klassrum: en kort introduktion

Den enkla definitionen av ett asynkront klassrum är att olika deltagare är aktiva på olika tider, men ändå arbetar och lär sig genom någon form av samverkan. I anslutning till begreppet 'blended learning', vilket betecknar kursupplägg som kombinerar campusundervisning med nätbaserade moment, talas i vissa fall om 'asynkront lärande' (asynchronous learning) för att beskriva undervisningsmetoder som använder digitala hjälpmedel för

⁸¹ Jan Meyer & Ray Land. "Threshold concepts and troublesome knowledge (2): Epistemological considerations and a conceptual framework for teaching and learning". *Higher Education*, 49:3 (2005), s. 373f.

kommunikation utanför den traditionella klassrumsmiljön.⁸² Asynkrona klassrum kan ses som en förlängning av det, där både kursupplägg och lärandemiljö struktureras kring att etablera goda pedagogiska förutsättningar trots eller till och med *på grund av* att deltagarna inte möts.

För att etablera ett asynkront klassrum krävs en rad förberedelser, inte minst kring att sätta praktiska ramar för informationsförmedling och kontaktytor. Bland de generellt ledsagande principer som styr arbetet med den aktuella kursen kan nämnas tillgänglighet och tydlighet: syftet måste vara att studenterna *när de har tid och möjlighet* kan genomföra kursens olika moment. Med andra ord måste både allt material finnas tillgängligt – helst från kursstart – och alla instruktioner måste vara tydliga. Det kan i detta avseende vara givande att särskilja *kursförlopp* och *schema*: där det förra måste vara tydligt och genomtänkt, lämnar asynkrona klassrum i hög grad specifikationer av dagar och dygnstider därhän.

För att kursupplägget i sin tur ska kunna liknas vid ett klassrum (eller annorlunda uttryckt, för att undvika den distans som kännetecknade äldre tiders korrespondensstudier) måste informationsförmedlingen också kombineras med flera olika kontaktytor där deltagarna kan mötas i någorlunda strukturerade aktiviteter. Ett exempel är att skapa forum som vigs åt särskilda ämnen, t.ex. praktiska frågor och materialdiskussioner. Sådana forum kan ofta avlasta lärarens inkorg och i bästa fall efterlikna de sociala och socialiserande effekter campusundervisningen ger, till exempel då ak-

82 Se exempelvis Teresa G. Weldy. "Traditional, Blended, or Online: Business Student Preferences and Experience with Different Course Formats". *e-Journal of Business Education & Scholarship of Teaching*, 12:2 (2018), s. 55–62; Jamie Costley. "The Effects of Instructor Control on Critical Thinking and Social Presence: Variations within Three Online Asynchronous Learning Environments". *The Journal of Educators Online*, 13:1 (2016), s. 109–171. 'Asynchronous learning' är även kopplat till studier av s.k. 'Online learning communities' (OLC), vilket kan användas för att beteckna utominstitutionella lärmiljöer, se exempelvis Omid Speily & Ahamd Kardan. "Increasing Information Reposting Behaviours in Online Learning Community". *Journal of Educational Technology and Society*, 21:4 (2018), s. 100–110.

tivitet i delvis lärarledda diskussionsforum leder till att studenterna kan ta del av varandras idéer och analyser.⁸³

För att de praktiska ramarna ska fylla några pedagogiska syften måste uppgifter och läraaktiviteter naturligtvis också struktureras på ett sådant sätt att de låter sig göras individuellt, men likväl bygger på olika sorters samverkan och interaktion med lärare och studenter. Bortsett från användning av diskussionsforum kan här nämnas metoder för kamratgranskning, olika former för återkoppling och 'feed-forward', liksom videoföreläsningar och andra material där läraren aktivt illustrerar hur kursens aktuella problematiker kan angripas – och mer generellt hur ämnets praktiker bedrivs.

Mindre uppgifter för ökad studentaktivitet

För lärarens del handlar etableringen av ett asynkront klassrum i hög grad om praktiska förberedelser. När ramarna väl föreligger framträder dock ett visst mått av frihet, både sett till hur läraren disponerar sin tid och till de olika typer av uppgifter och övningar som låter sig göras. Till exempel innebär en tydlig planering att läraren kan inlemma ett flertal mindre uppgifter, vilka inte nödvändigtvis betygssätts och riktas åt informella diskussioner och materialövningar. För studenternas del kan mindre uppgifter vara lättare att genomföra om de känner till dem från början, då det ger möjligheter till tidsmässig planering.

I det specifika kursutvecklingsarbetet utformades bland annat läsloggar, veckovisa instuderingsfrågor och mindre diskussionsuppgifter. Inga av dessa var obligatoriska, utan beskrevs i instruktioner som ”klassrumsövningar”. Syftet med dessa mindre uppgifter är dels att säkerställa en viss lägstanivå i studentaktivitet, dels att efterlikna det som på campus brukar kallas CATs (Classroom Assessment Techniques).⁸⁴ För lärarens del utgör

83 Gonzalez 2015; Robert A. Ellis et al. ”The university student experience of face-to-face and online discussions: coherence, reflection and meaning”. *Research in Learning Technology*, 15:1 (2007), s. 83–97.

84 Se t.ex. T. Angelo & P. Cross. *Classroom Assessment Techniques. A Handbook for College Teachers*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1993.

de en sorts metod för informell avstämning av studenternas kunskapsläge och ger en fingervisning om hur de tillägnat sig en text eller en föreläsning.

CATs är generellt sett svåra att få till på nätet. Ofta är tanken att de ska vara anonyma – ’minute papers’ är ett exempel – och det kan vara svårt att få dem att kännas tillräckligt informella: det är stor skillnad på att spontant räkka upp handen och ställa en halvt välformulerad fråga om något en inte förstår på plats i klassrummet, och att *skriva* en halvt välformulerad fråga om det en inte riktigt förstår i ett forum där en kanske saknar redigeringsmöjligheter. Det är därför viktigt att ett asynkront kursupplägg inbegriper en rad olika informella övningar, och att instruktioner tydligt klargör att de *inte* är examinerande.⁸⁵

Större skrivuppgifter

Vid sidan av dessa mindre, informella uppgifter – vars syfte ytterst är att bibehålla en viss nivå av studentaktivitet under kursförloppet och ge läraren medel för avstämning av deras kunskapsutveckling – behövs mer kvalitativt inriktade undervisningsmoment. Under kursutvecklingsarbetet utformades en serie längre skrivuppgifter för detta syfte, vilka inbegriper flera led av informationsbearbetning, diskussion och återkoppling.

När litteraturvetenskapliga teorikurser ges på campus bygger de ofta på seminarier där studenter och lärare noggrant går igenom och diskuterar de ofta komplicerade kursmaterialen. Bortsett från att seminarier kan tydliggöra vad studenterna har svårt med i en given text ger de också läraren möjlighet att aktivt åskådliggöra det aktuella ämnets praktiker: de är med andra ord en bra undervisningsform för att hantera tröskelbegrepp.

I tidigare kursutvecklingsarbeten av nätkurserna som ges vid litteraturvetenskapliga avdelningen vid Lunds universitet har just seminarieformen tillsammans med textdiskussioner framhållits som centrala för studenternas utveckling av kritiskt tänkande och förståelse för litteraturvetenskaplig teori. En rapport från ett av dessa kursutvecklingsarbeten understryker

⁸⁵ Ted Cross & Kelly Palese. "Increasing Learning: Classroom Assessment Techniques in the Online Classroom". *American Journal of Distance Education*, 29:2 (2015), s. 98–108; Selma Koc Vonderwell & Marius Boboc. "Promoting Formative Assessment in Online Teaching and Learning". *TechTrends*, 57:4 (2013), s. 22–27.

svårigheterna att på ett fullgott sätt genomföra seminarier i nätundervisning, bland annat med hänvisning till tekniska begränsningar och schemaläggning.⁸⁶

Det finns naturligtvis en rad olika modeller för hur seminarier struktureras och vilka strategier läraren använder för att understödja studenternas aktivitet och lärande. Ett grundläggande drag är dock dialogen, och möjligheterna den ger till att ompröva studenternas förståelser.⁸⁷ Det handlar ytterst om att dröja sig kvar i stadiet av kognitiv dissonans – där nya, annorlunda sätt att betrakta fenomen leder till en omvärdering av gamla – vilket i sin tur möjliggör och hänger samman med det Biesta kallat 'transcendentalt våld', där läraren uppmuntrar studenterna att tänka om och tänka annorlunda om såväl särskilda ämnesproblem som sig själva.⁸⁸

Skrivuppgifterna som utformades under kursutvecklingsarbetet avser att emulera flera av de pedagogiska funktioner seminarieformen ger. Särskilt viktigt är den långvariga diskussionen om enskilda texter, den kontinuerliga återkopplingen från läraren, och möjligheten för studenten att ompröva sina tidigare uppfattningar.

Skrivuppgifterna kopplades till kursens tre moduler – ordnade efter litteraturteoretiska strömningar. Samtliga av dessa har ett visst textmaterial med instuderingsfrågor, och därutöver videoföreläsningar och tillämpningsexempel som förberetts av läraren. Uppgifterna ser till formen likadana ut i varje modul, men de riktas åt olika textmaterial: först ska de på en A4 beskriva grunddragen i den aktuella teorin, sedan ska de på ytterligare en A4 beskriva hur en tillämpning av teorin på ett valt litterärt verk kan gå till väga.

86 E. Erlanson, J. Helgason & P. Henning. "Den litteraturvetenskapliga nätundervisningens problem och möjligheter – rapport från ett kursutvecklingsprojekt": *Genombrottet. Proceedings: LU:s femte högskolepedagogiska utvecklingskonferens*, Lund, 2015, s. 1, 5. Tillgänglig online: <http://www.lth.se/genombrottet/utvecklingskonferens-lu2015/proceedings/>

87 För en genomgång av olika lärarstrategier i detta avseende, se exempelvis Michael Gose. "When Socratic Dialogue is Flagging: Questions and Strategies for Engaging Students". *College Teaching*, 57:1 (2009), s.45–49.

88 Gert Biesta. "Against Learning: Reclaiming a language for education in an age of learning". *Nordisk Pedagogik*, 25 (2005), s. 62ff.

Processen börjar i att studenterna läser en text och ser en videoföreläsning. Sedan ombeds de ställa frågor om materialet i diskussionsforum och dela med sig av intryck via läsloggar, det vill säga korta texter öppna för frågor och reflektion. Därefter tar de del av lärarens exempelanalyser. Dessa liknar tillämpningsmomentet i skrivuppgifterna, och ger därmed läraren en chans till ämnesmässig praktikmodellering. Med detta underlag skriver studenterna sina uppgifter, och publicerar dem i en särskild mapp på lärplattformen. Där utgör de underlag för kamratgranskningar, i vilka de med tydliga instruktioner läser och kort kommenterar kurskamraters texter. Slutligen kommenteras de skriftliga övningarna och kamratgranskningarna av lärare, både i individuella mail och i öppna, kollektivt riktade meddelanden på plattformens anslagstavla.

Processen upprepas tre gånger, med en övning per teoribildning. Därefter anknyter den till slutexaminationen, vilken visserligen är en ny uppgift – studenterna ska t.ex. behandla olika texter i varje uppgift – men som till form och utförande fungerar som en fortsättning på skrivövningarna.

Skrivuppgifterna organiseras utifrån antagandet att studenternas utrymme för längre reflektioner är bra för bland annat begreppsbearbetning, liksom att kamratgranskning kan fungera väl under ordnade former, och lika så att formativ återkoppling från läraren måste komma innan slutexaminationen. Vidare finns studier som visar att förhållandevis avancerade skrivuppgifter är att föredra, då de vanligen leder till att studenterna tillgodogör sig definitionsapparater och andra fakta.⁸⁹ För processen i sin helhet finns det därmed visst fog för att hävda att skrivuppgifterna motsvarar de pedagogiska funktionerna hos seminarieformen, trots dess asynkrona struktur. Kontrasteringen av ett passivt och aktivt förhållningssätt till textmaterialet samverkar med de flerledade instanserna för kommentarer och återkoppling, och kan klargöra för studenterna var det uppstår kognitiva konflikter. Med andra ord ger de flera chanser att påtala när en given teori gör studenterna osäkra, får dem att tänka till och tänka nytt –

89 Jennie Silvenbring. "Kamratrespons som formativ bedömning för lärande: En analys av kamratresponstexter på lärarutbildningen". *Högre utbildning*, 7:1 (2017), s. 1–12; Jeffrey S. Nevid et al. "Effects of Higher and Lower Level Writing-to-Learn Assignments on Higher and Lower Level Examination Questions". *Teaching of Psychology*, 44:4 (2017), s. 324–29.

liksom hur de genom den osäkerheten kan utvecklas, närma sig och förstå ämnets mer generella praktiker.

Studentperspektivet: om kursvärderingsresultat

Efter att kursutvecklingsarbetet genomfördes har både genomströmning och kursvärderingar förbättrats markant. Det kan svårigen isoleras till enskilda detaljer i kursupplägget, men är med stor sannolikhet kopplat till förberedelserna som gjordes – och inte minst att den asynkrona kursstrukturens principer av tydlighet och tillgänglighet möjliggjort för studenterna att skapa sig en reell överblick över kursens innehåll, krav och förväntningar, och därefter planera sin studietid. På ett likartat sätt har lärarens arbetskonomi förenklats, då merparten av arbetet är utfört redan innan kursstart och det som krävs under kursförloppet främst handlar om kortare kommentarer på studenternas mindre övningar, och mer omfattande återkoppling på skrivuppgifterna. Dessa moment kan enkelt planeras per vecka och arbetsdag.

Vidare tycks kombinationen av små, informella uppgifter och skrivuppgifternas påbyggnadsförlopp ge en relativt hög lägstaaktivitet hos studenterna – även om de är aktiva på helt olika dagar och dygnstider. Merparten av studenternas kursvärderingar anger att arbetsbelastningen är rimlig och välavvägd, samtidigt som deras aktivitet på lärplattformen är påtagligt högre än i andra delar av kursförloppet under läsåret. En möjlig slutsats är att kraven i andra delkurser kan höjas, en annan att den tydliga strukturen med mindre, informella uppgifter inte nämnvärt belastar studenterna, trots att de leder till en rad produktiva pedagogiska moment.

Den höjda aktivitetsgraden underlättar i sin tur för lärarens kommentarer, och ger framför allt möjligheter till en formativ återkoppling under hela kursförloppet. I det avseendet kan det asynkrona kursförloppet som helhet liknas vid seminarieformen: i det ständigt prövande anslaget hos övningar, och i det pågående utbytet mellan studenter och lärare.

Referenser

- Gert Biesta. "Against Learning: Reclaiming a language for education in an age of learning". *Nordisk Pedagogik*, 25 (2005), s. 54–66.
- Jamie Costley. "The Effects of Instructor Control on Critical Thinking and Social Presence: Variations within Three Online Asynchronous Learning Environments". *The Journal of Educators Online*, 13:1 (2016), s.109–171.
- Ted Cross & Kelly Palese. "Increasing Learning: Classroom Assessment Techniques in the Online Classroom". *American Journal of Distance Education*, 29:2 (2015), s. 98–108. doi: 10.1080/08923647.2015.1023594.
- Robert A. Ellis et al. "The university student experience of face-to-face and online discussions: coherence, reflection and meaning". *Research in Learning Technology*, 15:1 (2007), s. 83–97. doi: 10.3402/rlt.v15i1.10927.
- Maja Elmgren & Ann-Sofie Henriksson. *Universitetspedagogik*. 3e uppl. Lund: Studentlitteratur, 2016.
- E. Erlanson, J. Helgason & P. Henning. "Den litteraturvetenskapliga nätundervisningens problem och möjligheter – rapport från ett kursutvecklingsprojekt". *Genombrottet. Proceedings: LU:s femte högskolepedagogiska utvecklingskonferens*. Lund: 2015.
- Peggy A. Ertmer et al. "Student-content interactions in online courses: the role of question prompts in facilitating higher-level engagement with course content". *Journal of Computing in Higher Education*, 23: 2–3 (2011), s. 157–186. doi: 10.1007/s12528-011-9047-6.
- Jennifer Gonzalez. "The Big List of Class Discussion Strategies". *Cult of Pedagogy* (2015) <https://www.cultofpedagogy.com/speaking-listening-techniques/>
- Michael Gose. "When Socratic Dialogue is Flaggig: Questions and Strategies for Engaging Students". *College Teaching*, 57:1 (2009), s. 45–49. doi: 10.3200/CTCH.57.1.45-50.
- Christine Hockings et al. "Independent Learning – What we do when you're not there", *Teaching in Higher Education*, 23:2 (2018), s. 145–161. doi: 10.1080/13562517.2017.1332031.
- Stefan Hrastinski. *Närbaserad utbildning: en introduktion* (2009). Lund: Studentlitteratur, 2013.
- Selma Koc Vonderwell & Marius Boboc. "Promoting Formative Assessment in Online Teaching and Learning". *TechTrends* 57:4 (2013), s. 22–27. doi: 10.1007/s11528-013-0673-x.
- Jan Meyer & Ray Land. "Threshold concepts and troublesome knowledge (2): Epistemological considerations and a conceptual framework for teaching and learning". *Higher Education*, 49:3 (2005), s. 373–388. doi: 10.1007/s10734-004-6779-5.
- Jeffrey S. Nevid. et al. "Effects of Higher and Lower Level Writing-to-Learn Assignments on Higher and Lower Lever Examination Questions". *Teaching of Psychology*, 44:4 (2017), s. 324–329. doi: 10.1177/0098628317727645.
- Ebba Ossiannilsson. *Studenters attityder till distansutbildning vid Lunds universitet*. Lund: LUR, 2013.
- Peter Shea et al. "A study of teaching presence and student sense of learning community in fully online and web-enhanced college courses". *Internet and Higher Education*, 9 11Q(2006), s. 175–190. doi: 10.1016/j.iheduc.2006.06.005.

- Jennie Silvenbring. "Kamratrespons som formativ bedömning för lärande: En analys av kamratresponstexter på lärarutbildningen". *Högre utbildning*, 7:1 (2017), s. 1–12.
- Omid Speily & Ahmad Kardan. "Increasing Information Reposting Behaviours in Online Learning Community". *Journal of Educational Technology and Society*, 21:4 (2018). s. 100–110.
- Robert Thiede. "Best Practices With Online Courses". *US-China Education Review*, 2 (2012), s. 135–141. doi: 10.17265/2161-623X/2014.02A.001.
- Teresa G. Weldy. "Traditional, Blended, or Online: Business Student Preferences and Experience with Different Course Formats". *e-Journal of Business Education & Scholarship of Teaching*, 12:2 (2018), s. 55–62.

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

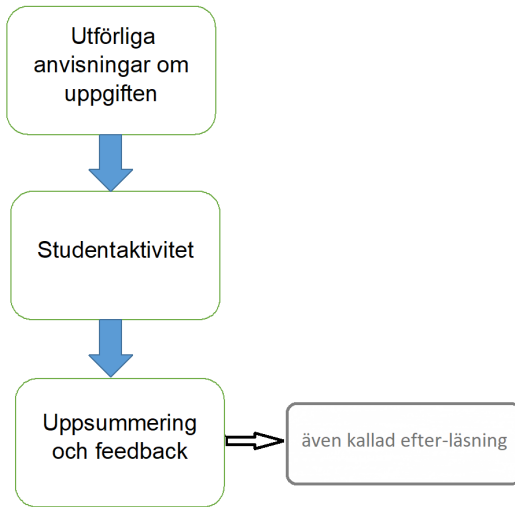
- använde funktioner i lärplattformen som:
 - textpublicering
 - länkar
 - forum för diskussion
 - chat
 - kamratgranskning
- utvecklade kursen successivt och införde funktioner som:
 - inlämningsuppgifter
 - film och ljud
 - quizar

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.

Författarpresentationer

LARS GUSTAF ANDERSSON är författare och översättare, och professor i litteraturvetenskap med inriktning mot film och medier. Undervisar och handleder i filmvetenskap och litterär gestaltning vid Språk- och litteraturcentrum.

KATARINA BERNARDSSON är docent i litteraturvetenskap och lektor i medicinsk humaniora vid Lunds universitet. Hon disputerade 2010 med avhandlingen *Litterära besvär. Skildringar av sjukdom i samtida svensk prosa* (ellerströms) och arbetar med att föra in humaniora och litteraturläsning i utbildningar på medicinsk fakultet. Hennes forskning rör bland annat litteratur och medicin, självbiografiska sjukdomsskildringar och universitetshistoria.

LARS EDGREN är professor i historia vid Lunds universitet.

ANDERS ERIKSSON är docent och lektor i retorik vid Lunds universitet sedan 2012. Han har intresserat sig för didaktiska frågor och har lett forskningsprojektet "Retorikens didaktik" med stöd från Vetenskapsrådet. Under mer än tio år har han undervisat på den historiska översiktskursen i retorik, de senaste fyra åren som seminarier med utgångspunkt i studenternas frågor.

OSCAR JANSSON är doktorand i litteraturvetenskap vid Språk- och litteraturcentrum, Lunds universitet. Han har undervisat i litteraturteori, barnlitteratur och 1900-talets litteraturhistoria. Janssons avhandling, *Ett kort litterärt århundrade*, utkommer hösten 2020.

KENNETH JOHANSSON är numera pensionär och doktorand i historia.

JOAKIM FORSBERG är skönlitterär författare och konstnärlig universitetslektor på Lunds universitets författarskola sen 2015.

DAVID LARSSON HEIDENBLAD (f. 1983) är docent i historia, verksam vid Historiska institutionen i Lund. Han är biträdande föreståndare för Centrum för kunskapshistoria (LUCK), medarbetare i Finish On Time och bloggar om akademiskt skrivande och arbete (davidlarssonheidenblad.blogspot.com). För närvarande forskar han om miljöfrågornas genombrott och aktiesparandets popularisering. Han är aktuell med boken *Ett år av akademiskt skrivande: Erfarenheter och arbetstekniker för unga forskare* (Studentlitteratur, 2020).

SARA KÄRRHOLM är lektor i förlags- och bokmarknadskunskap och docent i litteraturvetenskap. Hon undervisar på förlags- och bokmarknadskunskap och på kandidatprogrammet i digitala kulturer vid Kulturvetenskapliga institutionen, bland annat på kurser som går igenom teoretiska perspektiv på litteratur och på det digitala samhället. Hennes forskning har på olika sätt belyst litteraturens roll i samhället och speciellt varit inriktad på populära genrer samt barn- och ungdomslitteratur.

HEGE MARKUSSEN är utbildningsledare vid Humanistiska och teologiska fakulteterna och forskare i religionshistoria och religionsbeteendevetenskap.

CAROLA MIKAELSSON är universitetsadjunkt i litterär gestaltning och har arbetat på Författarskolan vid Lunds universitet sedan 2009. Carola är också verksam som skrivpedagog, bland annat vid Skurups folkhögskola.

KATARINA MÅRTENSSON är lektor vid Institutionen för utbildningsvetenskap och pedagogisk utvecklare vid Avdelningen för Högskolepedagogisk Utveckling, AHU.

DANIEL PERSSON är praktiserande arkitekt och adjunkt på Institutionen för kulturvetenskaper vid Lunds universitet, där han undervisar på kandidatprogrammet i digitala kulturer. Han har även undervisat på arkitektskolan på LTH sedan 2006. Som arkitekt arbetar Daniel med deltagandeprocesser, som undersöker människors och samhällets samspel med den fysiska miljön.

ANDRÉS BRINK PINTO (f. 1978) är historiker, verksam vid den genusvetenskapliga institutionen. För närvarande bedriver han projektet Panoptikon i pissoaren, finansierat av VR, och undervisar om historiska perspektiv inom genusvetenskap. Bland hans senaste publikationer finns monografien *Den bråkiga staden - ungdomsupplopp och ungdomspolitik i efterkrigstidens Stockholm* (Stockholmia, 2019).

TORGNY ROXÅ är docent i pedagogisk utveckling inom teknikvetenskap, och pedagogisk utvecklare vid Genombrottet, Centre for Engineering Education, LTH.

EVELINA STENBECK (f. 1984) är lektor i litteraturvetenskap med kreativt skrivande som inriktning vid Umeå universitet. Hon har tidigare varit verksam som lärare och forskare i medicinsk humaniora vid Lunds universitet.

ANN-KRISTIN WALLENGREN är professor i filmvetenskap och Humanistiska och teologiska fakulteternas prodekan för utbildning på grund- och avancerad nivå.

