

Abstracts till Pedagogisk inspirationskonferens 22 oktober 2020

Bidragen är sorterade efter den första föredragshållarens namn. Du hittar det abstract du söker genom att trycka Ctrl F och skriva in föredragshållarens namn i sökrutan som kommer upp.

Några abstracts är om- och bearbetade, medan andra återges i sin första form. De abstracts som ska ingå i konferensvolymen kommer att utvecklas och bearbetas ytterligare efter konferensen.

Plenarföreläsning: Att lära för framtiden

Henric Bagerius (Örebro universitet)

Hur formar vi humanister och teologer som inte bara har kunskaper, färdigheter och förmågor som är viktiga idag utan också är rustade att möta morgondagens utmaningar? Som lärare är det inte helt lätt att få studenterna att utveckla ett lärande som håller över tid. Kanske krävs det rentav en ny sorts undervisning för att de ska kunna lära för framtiden.

I sin föreläsning tar Henric Bagerius utgångspunkt i det pedagogiska utvecklingsprojektet *Historia för framtiden* som sedan några år tillbaka genomförs vid Örebro universitet. Projektet berör ämneslärarutbildningen i historia och är tänkt att resultera i en undervisning som är aktiverande, motiverande, inkluderande och hållbar. Ett särskilt fokus i projektet ligger på att identifiera och lyfta fram viktiga historievetenskapliga färdigheter som studenterna måste erövra under sin utbildning och som de kommer att ha nytta av när de i framtiden själva ska bedriva historieundervisning i gymnasieskolan.

Föreläsningen tar upp några exempel på hur lärare i humanistiska och teologiska ämnen kan samarbeta med studenter för att utveckla och beforska sin undervisning. God studentmedverkan är ett centralt inslag i *Historia för framtiden*, och genom att ta hjälp av amanuenser och fokusgrupper med studenter i planeringen av nya läraktiviteter och examinationsuppgifter är ambitionen att skapa en undervisning där studenternas lärande och aktivitet står i centrum och där studenterna tar ansvar för sitt lärande. Inom ramen för *Historia för framtiden* får studenterna även pröva på att forska med sina lärare, och i föreläsningen diskuteras hur läraktiviteter kan fungera som ett gemensamt projekt där lärare och studenter tillsammans utvecklar ett forskande förhållningssätt till det som händer i lärosalen.

Universitetslärare på vift – tvärvetenskapliga utmaningar i undervisningen

Rundabordssamtal med följande deltagare:

Andrés Brink Pinto är docent i historia och forskare på institutionen för genusvetenskap.

Emma Severinsson är fil. dr i historia och lektor i modevetenskap.

Malin Arvidsson är fil. dr i historia och vikarierande lektor i mänskliga rättigheter.

Ulrika Holgersson är docent i historia och lektor i mediehistoria och journalistik.

Många forskare som disputerat inom traditionella ämnen är verksamma inom nyare akademiska ämnen och tvärvetenskapliga miljöer. Postdoc-perioden tillbringas ofta i ett nytt vetenskapligt sammanhang, och att våga lämna den institution där doktorandstudierna bedrivits är något som uppmuntras. Deltagarna i detta rundabordssamtal har alla disputerat i historia, men sedan hittat nya hemvister inom mediehistoria, genusvetenskap, modevetenskap och mänskliga rättigheter. Detta innebär både att historievetenskaplig forskning influerar andra discipliner och att historiker undervisar i nya sammanhang. I denna session vill vi, med utgångspunkt i våra erfarenheter, stimulera till diskussion om hur det är att som lärare undervisa i ett annat ämne än det man är disputerad i. Vi anknyter också till andra historikers pedagogiska reflektioner kring hur det är att undervisa på tvärvetenskapliga program dit studenter kanske inte i första hand sökt sig på grund av ett historieintresse.¹

Värdet av tvärvetenskaplighet inom forskning diskuteras ofta och även studenter förväntas också i högre grad än tidigare ha en tvärvetenskaplig kompetens vilket ställer högre krav på lärarna.² Dagens universitetslärare förväntas således ofta vara tvärvetenskapligt kompetenta och kunna undervisa i närliggande ämnen, vilket innebär en utmaning som sällan diskuteras.³ Några av de utmaningar som trots allt har lyfts fram handlar om att lära sig att hantera en ny vokabulär, att förstå ett annat ämnes regler, etiska förhållningssätt och värderingar samt att arbeta mot samma mål.⁴ I forskningen poängteras värdet av ett nära samarbete och en gemensam grund i lärarylaget vad gäller varandras ämneskompetenser och synen på tvärvetenskaplighet.⁵ Med detta rundabordssamtal vill vi rikta blicken mot undervisningen och ge exempel på utmaningar och lösningar vad gäller denna typ av utbildning. Vi diskuterar utifrån följande frågor: Vilka utmaningar följer med att undervisa inom andra ämnen än det vi är disputerade i? Vilka fördelar respektive nackdelar finns det? Hur kan vi på ett fördelaktigt vis förena ett ämne (exempelvis historia) med andra ämnen? Vilka förutsättningar finns för att utveckla tvärvetenskaplig undervisning? Detta är utmaningar som självfallet inte enbart gäller historiker som byter ämnestillhörighet utan diskussionen ämnar att, utifrån exemplet historia, visa hur tvärvetenskaplig undervisning kan komma till uttryck.

¹ Se t ex Frazier, Jessica M., "From the classroom to the public: engaging students in human rights history" i Quataert, Jean H. & Wildenthal, Lora (red.) *The Routledge History of Human Rights* (2020), s. 638-649.

² Borrego, Maura & Newswander, Lynita K (2010). "Definitions of Interdisciplinary Research: Toward Graduate-Level Interdisciplinary Learning Outcomes". *The Review of Higher Education*, 34 (1), pp. 61–84. DOI: 10.1353/rhe.2010.0006; Diana Connolly, Kim, Diana, *Elucidating the Elephant: Interdisciplinary Law School*

Classes, 11 WASH. U. J. L. & POL'Y11 (2003), https://openscholarship.wustl.edu/law_journal_law_policy/vol11/iss1/3

³ Weinberg & Harding, 2004.

⁴ Weinberg, Anita & Carol Harding, *Interdisciplinary Teaching and Collaboration in Higher Education: A Concept Whose Time Has Come*, 14 WASH. U. J. L. & POL'Y15 (2004), s. 22.

⁵ Weinberg & Harding, 2004, s. 22; Borrego & Newswander, 2010, s. 80.

Ett antikt symposium: Rollspel som idéhistorisk pedagogik

Tommy Bruhn

I ämnen där studenten behöver tillägna sig en förståelse för olika paradigmen finns särskilda pedagogiska utmaningar. Särskilt på introduktionskurser är det inte alltid lätt att tillägna sig djupa kunskaper om distinktionerna mellan olika perspektiv inom ämnesdisciplinen. Det finns betydliga pedagogiska fördelar om studenterna redan tidigt bildar en god förståelse för de olika synsätt som präglar ämnets utveckling och som ännu kan vara teoretiskt relevanta skiljelinjer.

När jag tog över kursansvaret för delkursen *retoriska perspektiv* (7,5 hp) höstterminen 2018 var det med uppdraget att genomlysna denna inarbetade kurs, och successivt förbättra de moment som fungerade mindre bra. Delkursen är den första kursen på grundutbildningen, och ger en bred introduktion till retorikens teori. Retorikämnet är nära förknippat med sin långa historia. Vi lär ut antik teori och i Lund arbetar vi i praktiska kurser med *progymnasmata*, en övningsserie som först formulerades ca år 100 f.v.t. Samtidigt är kursen inriktad på kunskaps- och färdighetsträning med tydlig relevans för vår samtid. Det är med andra ord så att även om undervisningen grundas i vad som ändå får kallas kanoniska verk och teorier, är det inte i första rummet fråga om en kurs i idéhistoria. Det är inte heller så att de studenter som söker vår grundkurs i första hand gör det på grund av ett idéhistoriskt intresse. Snarare motiveras de ofta av den praktiska nyttan med retorisk färdighetsträning när de söker våra grundkurser.

Denna inställning tog sig tydligt uttryck i studenternas lärande under min första termin med kursen. Där de med ofta imponerande finess tog till sig och lärde sig applicera begrepp och förstå deras samband, så hade de betydligt svårare att ta till sig de metateoretiska perspektiv och perspektivskillnader som är en del av kursens innehåll. De kämpade med såväl skillnaderna mellan antikt och modernt tänkande som skiljelinjerna i antiken, och vad de olika perspektiven får för praktiska konsekvenser. Jag noterade en ovana vid att läsa och ta till sig perspektivorienterad litteratur, såväl primär- som sekundärkällor. Resultaten på de perspektivorienterade frågorna vid delkursens avslutande salstentamen bröt tydligt av negativt mot resultaten på andra frågor.

Där vi tidigare använt oss av en relativt traditionell pedagogik för det idéhistoriska innehållet på kursen, med föreläsningar och egen litteraturläsning, var min första tanke att studenterna hade svårt att hålla isär olika perspektiv just för att de lärdes ut och lästes in samtidigt, liksom att skillnaderna dem emellan blev något för abstrakta. Därför ville jag ersätta föreläsningsmomentet med ett moment där studenterna tydligt skulle få uppleva konsekvenserna av olika perspektiv, liksom hjälpa studenterna att finna motivationen att verkligen arbeta noga med litteraturen. Eftersom jag läst kort om rollspel som pedagogiskt verktyg för att träna såväl etik som praktiska kommunikationsfärdigheter beslutade jag att pröva om det skulle fungera också för retorikteoretiska skolbildningar.

Om rollspel som pedagogik

Flera högskolepedagoger har lyft fram rollspelet som en teknik för att öka studentengagemanget. Rollspel tillhör den vida familjen av *flipped classroom*-metoder. Mark Carnes rapporterar att hans försök med vad han kallar *reacting* ledde till förbättringar i närvaro, förberedelse och kunskapsinhämtning. Han understryker att den liminala och ofta affektiva upplevelsen av att återskapa viktiga historiska kontroverser skapar ett djupare engagemang än andra pedagogiker, då det låter

studenterna uppleva vikten av utfallet för sin samtid. Det är en fråga om att engagera historien, snarare än att läsa om den (Carnes, 2004). Pedagogiken bygger på att studenterna försätts i en position där de behöver övertyga andra om sitt anvisade perspektiv, vilket premierar en djupinläring av perspektiven då de ska försvara dem inför andra (Powers et al., 2009, p. 17) Adam Porter rapporterar att särskilt ett moment där Jesus respektive Paulus rättegångar återskapades engagerade studenterna att gå nära texterna för att "vinna" i sina anklagelser och försvar av de åtalade, och att debattformatet motiverade studenterna att förbereda sig för att argumentera sin anvisade ståndpunkt. Porter menar att rollspelsmetodik är särskilt passande för så kallade "millennials", som är pragmatiskt inriktade och vana vid olika typer av liminala och interaktiva spelsystem (exempelvis online-datorspel). Han rapporterar att pedagogiken varit gynnsam i att den lär studenterna ett empatiskt och kritiskt tänkande (Porter, 2008). *Reacting*-pedagogiken är framtagen för längre moduler med fler klassrumstillfällen, vilket engagerar studenterna genom att de vill följa det historiska drama som utvecklar sig under kursens gång. Olwell och Stevens rapporterar att rollspelspedagogik inte passade för en liten minoritet av deras respondenter, som inte tog denna skenbart lekfulla form på allvar. De visar dock att införandet av pedagogiken hade en mildt positiv inverkan på genomströmning och antalet studenter som valde att läsa vidare (Olwell & Stevens, 2015). Shapiro och Leopold, som arbetat med rollspelsmetoder i språkträning, understryker att momenten måste formuleras på ett sätt som uppmuntrar studenten att använda materialet både kritiskt och kreativt. De menar dock att sådana moment kräver mycket förberedelse, varför de rekommenderar att mindre rollspelsövningar läggs i slutet av en undervisningsmodul (Shapiro & Leopold, 2012).

Beskrivning

Momentet "ett antikt symposium" bygger på tre steg: individuell litteraturinläsning, ett studentdrivet textseminarium där lärare ger återkoppling, och ett avslutande seminarium där studenterna rollspelar sin teoretiska skolbildning. Istället för att studenterna individuellt läser in en bred litteratur som lyfter de olika antika tänkarnas positioner, delas studenterna in i grupper om fyra till sex deltagare. I normalfallet på grundkursen i retorik innebär detta att studenterna delas in i åtta grupper. Studenterna får i uppgift att i grupp och utifrån litteraturen skapa en profil för sin tänkares perspektiv – konstruera den roll de skulle spela.

Varje grupp tilldelas ett litteraturpaket om ca 45 sidor. Paketet består till ungefär hälften av sekundärlitteratur om en teoretisk skolbildning/strömning, och till hälften av till svenska översatta primärtexter. De läser också alla ett översiktskapitel i sin huvudsakliga kursbok. Paketet är inordnat under en huvudsaklig tänkare inom en strömning – i regel den tänkare som tillskrivs de huvudsakliga primärtexterna i paketet. De fyra paketen är Gorgias för sofistiken, Platon, Aristoteles, och Cicero för den romerska retoriken. Studenterna uppmanas att i sin läsning särskilt ta fasta på den kunskapsteoretiska position som kommer till uttryck, synen på retoriken, dess samhällsroll, och dess pedagogik.

Studenterna möts i sina grupper för det studentdrivna textseminariet. Vi har i regel schemalagt detta på förmiddagen dagen före det huvudsakliga seminariet, och det annonseras som en förberedelse för seminariet. Till detta tillfälle uppmanas studenterna att gemensamt diskutera igenom sina läsningar av litteraturen, för att tillsammans arbeta fram den karaktär de gemensamt ska spela. De uppmanas att ihop skapa en kunskaps- och retorikteoretisk profil för sin tänkare/tankeströmning. Under förmiddagen besöker läraren grupperna, för att ge studenterna möjlighet att ställa frågor och få hjälp med att reda ut de lite svårare delarna i tankeströmningens perspektiv.

Jag inleder det avslutande seminariet (3h) med en introducerande miniföreläsning, som ger en historisk kontext och fyller i ett par av de saker som inte tas upp i litteraturpaketen. Därefter delas studenterna in i seminariegrupper, hopsatta av en person från varje läsegrupp. Detta medför att varje tankeströmning får minst två representanter från olika grupper. Tanken är att detta ska kompensera för om någonting hos tankeströmningen missats av en grupp, liksom att ingen student ska lämnas ensam att representera sitt perspektiv. Det är dessutom tänkt att motverka impulsen att gömma sig i gruppen och "åka snålskjuts" på medstudenternas arbete, något som kan förekomma i rollspelsmoment (Olwell & Stevens, 2015, p. 566) och är vanligt i traditionella gruppuppgifter. I normalfallet innebär det att åtta studenter sitter i diskussionsgrupp på seminariet. Grupperna ombeds utse en moderator. Därefter presenteras ett antal diskussionsfrågor i tur och ordning för grupperna, där varje tänkare ska ge sitt perspektiv på varje fråga. Exempel på diskussionsfrågor är "Är retorik en konst, vetenskap eller förmåga, och vad handlar retoriken om?" och "hur kan någon ha lyckats övertyga mig om någonting som jag senare kommer på är uppenbart fel?". Frågorna är formulerade som att de ställs av symposiets värd, en Atensk medborgare intresserad av den nymodiga retoriken. Flera av frågorna är formulerade på sätt som ska förmå studenterna att extrapolera sina svar utifrån sin kunskap om tänkarens uppfattningar, för att stimulera till kreativ applikation av kunskaperna. De sista frågorna rör perspektivens applicerbarhet i samtiden, för att förmå studenterna att kritiskt diskutera innehållet. Diskussionsdelen av seminariet bryts efter halva tiden, under vilket studenterna anmodas skriva om sina anteckningar till ett *five minute paper* om de frågor som diskuterats, samma sker efter andra halvan.⁶ Seminariet avslutas med en allmän frågestund i helklass, och läraren får möjligheten att reda ut eventuella missuppfattningar denna noterat när den lyssnat på grupperna. Jag har en miniföreläsning som summerar de huvudsakliga dragen och skiljelinjerna förberedd för avslutningen av seminariet.

Genomförande i fysiskt rum höstterminen 2019

Första genomförandet av övningen skedde hösten 2019. Det var tydligt för mig när jag besökte grupperna under det förberedande textseminariet att de hade läst texterna noga, och de visade stort engagemang i sina diskussioner. Flera av grupperna uttryckte att de tyckt det varit svårt men givande att få läsa antika primärtexter. De frågor de ställde var initierade, även om de ibland härstammade från en ytlig läsning eller en sammanblandning med kursens övriga innehåll. Det var dock tydligt så att det var värdefullt att jag som läraren gav dem direkt respons på deras läsningar av litteraturen redan på detta stadium.

Varje litteraturpaket representerades av två personer som inte diskuterat litteraturen med varandra innan. Studenterna engagerade sig tydligt i diskussionerna, och trots att frågorna var formulerade så att de skulle presentera sitt synsätt bröt små debatter och polemiker ut i vissa frågor, allt i och mellan rollerna. Vad som blev tydligt i diskussionerna var att studenterna tog fasta på ett par tydliga särdrag eller uppfattningar hos sina tänkare, och använde de som ankarpunkter i sina resonemang. Exempelvis fokuserade "sofisterna" på att se båda sidor av varje fråga, medan "platonisterna" tydligt utgick från en tydlig vurm för epistemisk kunskap. I vissa situationer märkte jag att studenterna gärna hemföll till de tydliga skiljelinjerna, snarare än de punkter där tänkarna var överens med eller nyanserade varandra. Vid den uppsamlade diskussionen efter seminariet tyckte en student att det "blev lite cirkulärt", eftersom de ofta återkom till samma frågor i diskussionerna. För att kompensera för detta formulerade jag om seminariefrågorna för att tematisera diskussionerna lite tydligare efter seminariet.

⁶ Detta moment lades till efter studentfeedback vid första genomförandetillfället.

Det är visserligen så att upprepningen kan ha tjänat till att inskräpa de huvudsakliga skiljelinjerna för studenterna, men på bekostnad av bredare förståelse.

Den andra tydliga slutsatsen av att lyssna på diskussionerna var att det fanns en viss obalans mellan litteraturpaketen, där vissa av dem tycktes mer innehållsrika eller lättare att ta till sig sett till studenternas prestationer. Detta var tydligast med grupperna som representerade sofisterna, som i högre grad än andra hade svårt att finna svar på vissa frågor. Sett till att den befintliga kunskapen om den sofistiska rörelsen är förhållandevis liten då få av deras texter överlevt är detta inte förvånande, men det sätter fingret på vikten av att litteraturpaket till dylika övningar sätts samman med stor eftertanke och att instuderingsfrågor formuleras noggrant. Om inte annat kan det här finnas en risk att vissa studenter känner sig förfördelade, vilket läraren bör försöka förebygga.

Digitalt genomförande zoom-breakout rooms 2020

Med anledning av Covid-19 pandemin genomfördes momentet helt digitalt höstterminen 2020. Genomförandet var dock på många sätt likt den föregående terminen. Det förberedande studentdrivna textseminariet skedde via zoom. Jag upplevde det svårare att bilda mig en tydlig uppfattning om studenternas förståelse av texterna denna väg, även om de visade tydligt att de läst och tagit till sig materialet. När jag besökte deras digitala rum så såg studenterna mig mer som en kort frågestund med läraren, där de ställde mer raka ja och nej-frågor. När jag besöker sådana grupper i ett fysiskt rum är det enklare att glida in i ett befintligt samtal, och lyfta diskussioner därifrån.

Vid själva seminariet upplevde jag att diskussionerna liknade de terminen före, med den skillnaden att studenterna hade en striktare turtagning. Möjligen lånar sig den digitala miljön mindre till debatt, inspel och följdfrågor. Ett par mer rappa debatterande ordväxlingar uppstod i vissa grupper. Jag kunde inte noga avgöra hur detta påverkade deltagandet bland studenterna, men jag noterade ett par studenter som inte deltog lika mycket i diskussionerna. Detsamma hände vid genomförandet i fysiskt rum, men där var det enklare att som lärare bilda sig en uppfattning då man har samtidig överblick över hela klassrummet. Generellt upplevde jag att själva rollspelandet i flera av rummen blev något mindre påtagligt i det digitala rummet, och att studenterna i högre grad hemföll till att tala om sin tänkare i tredje person. Detta kan ha varit en effekt av hur uppgiften presenterades, och det är möjligt att det rollspelande elementet bör uppvärderas. Även om jag noterade att diskussionerna i vissa fall gled mot att cirkulärt återkomma till samma punkter, var det inte lika påtagligt som första gången och inte någonting någon student nämnde. Då jag i skrivande stund ännu inte sett studenternas tentamensresultat går det inte att reflektera över skillnaderna i inläring. Även om det finns många faktorer som kan påverka inläringen på en kurs, så skulle graden av förkroppsligande av rollen kunna ha inverkan på inläringen.

Resultat/diskussion

Förutom att denna form tydligt motiverade studenterna att engagera sig i vad som tidigare varit avskräckande antika primärtexter, gav införandet av momentet ett positivt utfall i deras förståelse av ämnesutvecklingen under antiken vid första genomförandet. Skillnaden i motivation var påtaglig båda gånger. Där studenter tidigare termer tyst satt och bläddrade i sina utskrivna versioner av Platons *Gorgias* under klassrumsdiskussionerna, kunde jag nu exempelvis kliva in i ett rum där det pågick en initierad och engagerad gruppdiskussion om graden av relativism i Aristoteles *retoriken*. I enlighet med teorin om rollspelsövningar misstänker jag att studenterna dels motiveras av det performativa elementet i övningen, men också av att det är betydligt lättare att finna vägar in i studiet av ett

perspektiv än i skillnaderna mellan olika perspektiv. Vid båda tillfällena frågade jag studenterna vad de tyckt om momentet, och den feedback de gav var i synnerhet kritisk mot aspekter av övningens utformning: saker som luddiga instuderingsfrågor, antalet deltagare i varje diskussionsrum och liknande. De flesta uttryckte att de såg positivt på övningen, att de tyckt att den var rolig och givande. Särskilt nämnde en student att de tyckt om specialiseringen, eftersom det gjort det lättare att ta till sig materialet. En student nämnde en liknande övning där rollerna delats ut vid själva seminariet, vilket är en möjlig annan form, beroende på momentets omfattning och vikt i kursens flöde.

Den uppenbara risken med en specialisering på en del av ett bredare material är att det kan ge ytligare kunskaper om övriga perspektiv. På så vis motsvarar övningen en grupppresentation av en viss tankeströmning. Trots sina specialiseringar visade dock studenterna generellt en större förståelse för de olika antika teoribildningarna vid kursens salstentamen, jämfört med tidigare terminer där undervisningen skett som traditionella föreläsningar. Rollspelet verkar ha hjälpt studenterna att skilja och ordna olika perspektiv, och de uppvisade en större förståelse för de olika synsätten. Där det tidigare varit vanligt bland studenterna att blanda ihop olika perspektiv och tillskriva vissa tänkare positioner som gick helt på tvärs mot deras faktiska uppfattningar, visade studenterna som genomfört rollspelsövningen en större kunskap om de olika perspektiven. Även om det vid rättningen av salstentamen i de flesta fall gick att avgöra vilket litteraturpaket studenten hade studerat, visade de trots det upp en god förståelse för de andra perspektiven. Det finns ett antal tänkbara skäl till detta. Övningen kan ha bidragit till att studenterna bildade en förståelse för de andra perspektiven genom det rent muntliga utbytet vid seminariet. Det kan vara så att möjligheten att förkroppsliga ett perspektiv genom medstudenter kan ha agerat som ett minnesstöd och en konkretisering av abstrakt teori. Möjligen kan också övningens ytterst tydliga och levda uppdelning av de olika skolbildningarna ha hjälpt studenten att sortera litteraturens innehåll vid senare läsningar, och knyta an vissa idéer till de skolbildningar de härstammar från. Det finns här tydliga möjligheter att använda en rollspelsövning som en språngbräda in i konstruktiv länkning genom en kurs, då det senare finns en etablerad förståelse till vilken man kan knyta särskilt innehåll till en särskild tänkare. Alternativt kan övningen användas för att i slutet av en kurs låta studenter summera och sortera i ett kunskapsinnehåll (Shapiro & Leopold, 2012).

Det praktiska prövandet och förståelsen av de problem som särskiljer olika teoretiska formuleringar visade sig fördjupa kunskapen om ämnets centrala begrepp. Studenterna uppvisade i slutet av kursen en större förståelse för de centrala kunskapsteoretiska skiljelinjer som präglar retoriken och dess status i antiken. Så sett var införandet av denna övning en förbättring av kursen, men det finns samtidigt möjligheter att dels förbättra själva momentet, liksom att vidare arbeta med rollspel som pedagogisk metod. Förutom att det tycks stimulera lärandet när studenterna faktiskt ska försvara ett perspektiv mot ett annat, så verkar de tycka att rollspelsformen är betydligt mycket roligare och mer engagerande än traditionella närstudier av perspektiv.

Referenser

Carnes, M. C. (2004). The liminal classroom. *The Chronicle of Higher Education*, 51(7), B7.

Olwell, R., & Stevens, A. (2015). " I had to double check my thoughts": How the Reacting to the Past Methodology Impacts First-Year College Student Engagement, Retention, and Historical Thinking. *The History Teacher*, 48(3), 561-572.

Porter, A. L. (2008). Role-playing and religion: Using games to educate millennials. *Teaching Theology & Religion*, 11(4), 230-235.

Powers, R. G., Burney, J. M., Carnes, M. C., Braun, M., Carver, L., Coby, J. P., . . . Felson, N. (2009). *Reacting to the past: A new approach to student engagement and to enhancing general education*. Retrieved from

Shapiro, S., & Leopold, L. (2012). A critical role for role-playing pedagogy. *TESL Canada Journal*, 120-120.

Wikipedia-artikel som skrivuppgift

Anders Eriksson

Den digitala omställningen tvingar oss att använda nya pedagogiska arbetssätt när vi inte kan träffas i klassrummet. Ett sätt är att låta studenterna skriva en egen artikel till wikipedia. Uppgiften har relevans för alla ämnen på HT-fakulteten. Under mer än tio år har jag låtit mina studenter på B-kursen i retorik skriva en artikel till Wikipedia.

Uppgiften har flera olika delar i förhållande till kursplanens lärandemål. Studenten måste kort sammanfatta en del av ämnets kunskapsinnehåll. Det kan vara ett begrepp, en person eller en viktig källtext. Sammanfattningen motsvarar lärandemålet Kunskap och förståelse. Till sin hjälp har studenten naturligtvis kurslitteraturen, men även uppslagsböcker och referensverk i ämnet. Uppgiften ska därför göra studenten bekant med dessa resurser i biblioteket. Nästa del är att bekanta sig med wikipedias artiklar i ämnet. Här måste studenten hitta ett eget uppslagsord att skriva om. Hon måste identifiera en kunskapslucka. Vilka artiklar har redan skrivits? Hon måste även lära sig de konventioner som finns på wikipedia: vilka ämnen accepteras som uppslagsord?

Lärandemålen Färdighet och förmåga innehåller ofta formuleringar om att kunna dela med sig av sin kunskap till andra. Wikipedia-artikeln måste anpassas till den tänkta målgruppen: Vad vet wikipedias läsare om ämnet? Texten ska vara seriös men inte svårförståelig. Studenten kommer att få snabb respons från wikipedias administratörer, som ändrar och reviderar artikeln. Ibland till och med refuserar den. Som lärare har jag då haft att ta ställning till om studenten har fullgjort uppgiften när hon inte har skrivit en artikel som accepterats. Administratörerna avslag exempelvis en artikel om Feministisk retorik med argumentet att det redan fanns en artikel om Retorik och en om Feminism. Efter diskussion med studierektor kom vi fram till att uppgiften ändå skulle accepteras i kursen. Konventionerna på wikipedia innebär dessutom att man ska anpassa sig till en viss dispositionsmall för artikeln. En sammanfattande första mening. En specificering av kontext och bakgrund. Sedan ofta en mindre innehållsförteckning som följs av olika avsnitt, ibland kronologiskt disponerade och ibland alternativ disposition.

Under lärandemålet Värderingsförmåga och förhållningssätt finns ofta formuleringar om självständighet och kritiskt tänkande. Presentationen av olika uppfattningar och åsikter inom ämnet kräver gott omdöme. Wikipedia betonar Neutral Point of View. Studenten måste visa sig kunnig och trovärdig genom att referera till goda källor på korrekt sätt. Studenten behöver alltså lära sig källkritik i praktiken.

Uppgiften innebär att offentligt presentera sitt arbete på Wikipedia. Många studenter känner att de i denna uppgift gör någonting som är på riktigt. Inte bara en tråkig skoluppgift som ska bockas av i en kurs. Uppgiften och den respons studenten fått på Wikipedia presenteras sedan inför kurskamraterna. Detta kan naturligtvis göras både i klassrummet och om så skulle vara fallet även i det digitala klassrummet. Utvärderingarna visar att uppgiften är mycket uppskattad.

Referenser

http://sv.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Projekt_retorik

Anders Eriksson, Kan man lita på en retorikstudent? Retorikmagasinet 45, 2010, 24-27

Maria Mattus, Engagemanget i wikiproduktionen bidrar till det livslånga lärandet, Utbildning och Lärande, 2014, 30-44

David Thorsén, Studentengagemang och aktiverande gruppuppgifter, Högre Utbildning, 2016, 157-163.

Hur tar vi tillvara våra erfarenheter av onlineundervisning under coronakrisen?

Rundabordssamtal med följande deltagare:

Vi som håller i samtalet är **Björn Fritz** (Canvas HT) och **Maria Hedberg** (Canvas LU). Alla som har arbetat med och intresserat sig för problematiken är mycket välkomna!

Vi vet alla hur snabbt vi behövde anpassa oss till de nya förutsättningarna som coronakrisen under våren 2020 innebar. Det blev en omläggning till online undervisning och många av oss behövde lära oss både nya verktyg och metoder medans vi försökte få allt att fungera. En sådan *utveckling genom katastrof* är kanske inte den enklaste vägen att gå, men det har växt fram många nya sätt att tänka på undervisning. Ur alla problem och ad hoc lösningar så har vi alla lärt oss mer om pedagogik och verktyg vi kan använda för att skapa bra undervisning online eller i en blandad online/campus-form.

Syftet med detta samtal är att samla de bra erfarenheter och goda exempel vi utvecklat under coronakrisen, men också att blicka framåt och se vad av allt detta vi kan ta tillvara om och när vi får återgå till campusundervisning. Med all denna ökade kompetensen, och alla erfarenheter så har vi här en helt ny möjlighet att utveckla våra utbildningar och skapa fler lärsituationer som kan komplettera den traditionella undervisningen på sal.

Några av de ting jag har haft anledning att fundera mycket över inkluderar förhållandet mellan föreläsningar och andra läraktiviteter, olika sätt att göra föreläsningar på när de måste ges online, sätt att bryta upp online föreläsningar för att behålla åhörare och hur man hanterar temp, struktur och riktning på innehållet i en kurs när man inte möter några studenter live. Vi har några problemområden som drabbat oss i olika utsträckning; hur gör man med skrivningar på sal? Hur gör man med exkursioner? Med övningar som kräver material eller specifika platser?

Jag kan (som canvasadministratör) se att kreativiteten har varit stor på en del håll, och att man haft stora problem på andra. Nu behöver vi finna sätt att sprida de bra idéerna och se hur vi kan använda dem i ett mer vanligt sammanhang, efter corona.

How to transmit best practice experience of digital tools and resources: the pragmatic approach

Elisabet Göransson, Anja Hoppe, Sara Kärrholm & David Gudmundsson

DETTA PAPER KOMMER ATT PRESENTERAS PÅ SVENSKA PÅ KONFERENSEN

This paper discusses approaches to facilitate, stimulate and support interaction both in between academic teachers and in the classroom with a particular focus on digital tools and resources. A pragmatic approach is advocated, in which best practice experiences and the easiest ways to forward them are discussed and two suggestions presented.

Introduction

The background for this paper was the spontaneous get-together of a group of teachers within the Joint Faculties of Humanities and Theology at Lund University. Belonging to different disciplines, the teachers were curious to learn more about and share their experiences in the classroom with particular focus on the available digital tools and resources. The group has been meeting a couple of times each semester for the past three years, preferably for a lunch meeting, to eat together and talk about and share their best practice experiences. Today the group consists of nine teachers representing different disciplines: digital cultures, church history, archaeology, linguistics, Latin, Chinese, history and library and information science. Last year, the digital teaching platform Canvas was launched and recommended for use by most teachers at Lund University. It is rapidly developing, and seems to become the dominant platform at Swedish universities. Because of this, the group decided to collect the tools and resources that teachers have experience with and make them available to other teachers as a commons resource in Canvas. This resource should not only be a list of resources, but also include best practice information from teachers, and be possible to comment upon, thus making it a living resource. In this paper we will present the thoughts we have about how to structure such a resource. We will also present our thoughts on possible ways to promote collegial pedagogic learning and interaction both between teachers and between students, based on previous research, our own experiences, and on a survey that was sent out to everyone teaching during the spring semester of 2020 at the Joint Faculties of Humanities and Theology at Lund University, partly with the intention to gather experiences from the sudden transition to online teaching during the COVID-19 pandemic, which initiated many questions on digital tools and resources for the entire university.

Digital tools and interactivity in the digital classroom

Most academic teachers feel or have at some point felt the need to develop their teaching. There can be different reasons for that: curiosity and the willingness to improve, a problem with teaching that needs to be solved or new technologies, such as digital tools (Poole et.al., 2019:62).

The digital tools and resources developed for e-learning in various fields are uncountable. The main problem for a teacher is not only to identify the need, but also to find the appropriate and relevant tools for the specific situation, in the specific course, best suitable for a certain group of students. Above all, the considerate and optimal use of certain tools and resources in a teaching situation can much help to enhance the student engagement in the course, the interactivity, and, consequently, also the success rate of the course. Interactivity in courses remains a crucial factor for both retaining the students in a course, and for the completion of the courses (see for example Blummer & Kritskaya,

2009:206-209 or Svinicki & McKeachie, 2011). In a report presented by the Online Learning Consortium (OLC) in 2013, a majority of the teachers responding to the enquiry answered that “students need more discipline to succeed in an online course than in a face-to-face course”; it was also clear that it was harder to retain the students (Allen & Seaman, 2013; see also Moreillon, 2015). Another survey, however, showed that the outcome is in fact better for blended courses compared to traditional instruction in class, and that much is to be gained by facilitating the interactivity (Moreillon 2015, 42). Moreillon adheres to Vygotsky’s (1980) statement that learning is a social activity, and meaning socially constructed, and that this needs to be guiding the instructional course design. The conviction that activity and interactivity among students in courses promotes thought and learning relies on activity theory, social constructivism and situated cognition, theories that all stress that knowing is inseparable from doing, and that “knowledge is situated in activities and supported by social, cultural and physical contexts” (Moreillon 2015, 42).

At the same time, we would like to stress the pragmatics involved. Teachers are often faced with the impossible equation: too little time, and normally no compensation in time or money to develop new strategies for education, to search for and implement digital tools and resources in their teaching, paired with a strong wish to do it all the same, and, subsequently, with the frustration over lack of time, as well as general and specific support, to achieve this (e.g. Salavati 2016). It is therefore crucial to find and recommend different ways to promote and facilitate the process of acquiring the proper equipment and experience needed for improving the quality of teaching, especially concerning promoting interactivity in class.

The transmission of best practice examples: two suggestions

During the COVID-19 pandemic, the Swedish universities made great efforts to give support to teachers on how to use the platforms, conference tools and other tools in order to help them transition as smooth as possible from campus to online teaching. At our university – surely, just as at many other universities in the world – as an effect of the COVID-19-caused sudden transition to online teaching only, special resources have rapidly been created with guides that have been cleverly constructed after frequently asked questions from teachers. Just to give one example, in Lund, a special course open for enrolment for any teacher, was developed. The developers of the resource constructed the material very sensibly, dividing the resources into two main categories: Resurser utifrån aktiviteter i undervisning (Resources related to activities in education) on the one hand, and Resurser utifrån verktyg (guides for the most commonly used tools), on the other (in Lund: Canvas, Canvas Studio, Zoom, Teams). This is an excellent help for teachers. However, it is also important that teachers share their best practice in between themselves, so that this can be helpful to faculty teaching practices in general, as has been stressed by Boyer (1997) and Shulman (2000). According to Poole et.al. (2019:62) pedagogical development often is caused by either curiosity, new technologies or a problem in class that needs to be solved - during COVID-19 clearly both the problem of moving from class to do exclusively digital teaching with all the differences between the two methods, and technology that was new for many, must have caused a great amount of development. Learning about teaching is according to the authors done either in formal or informal settings. Conversations with colleagues, as an example for informal learning are important for teachers' professional growth. Torgny Roxå and Katarina Mårtensson (2009) state, as a result of their study, that significant conversations about teaching between academic teachers often are held in small private networks.

Even though teachers are encouraged to add their best practice experiences in the course described above, we believe that teachers can be helped to exchange their best practice experience in more ways than one.

Stimulating interactivity among teachers across disciplines

First of all, we believe that a successful online teaching experience including optimal interactivity among students can be based upon interactivity among teachers. This is something that takes time that many teachers find themselves lacking. According to Roxå & Mårtensson (2009) the way academic teachers conduct their teaching is constructed both individually and within their social context, through input from others. An enquiry answered by 106 academic teachers shows that most teachers have pedagogical discussions with less than 10 colleagues, often but not only within the same subject. Those conversations are often held in a more private way: during lunch, in the car on the way to work; it is unusual that they take place within a more formal setting. The conversational partners trust each other and discuss important and relevant issues, they try out ideas and ask for feedback, they can speak openly and do not have to weigh their words. These factors make the conversations and the conversational partners significant for pedagogical development and Roxå and Mårtensson choose to call the teachers' networks of conversational partners significant networks.

We would like to recommend that steps are taken to support and facilitate the organization of similar smaller cross-disciplinary groups of teachers that meet for lunch or coffee to discuss pedagogic matters in the classroom – analog as well as digital in the same way that we have been doing in the discussion group. According to Roxå and Mårtensson's (2009:554) study, in a local culture that is supportive of these kinds of conversations academic teachers tend to find more colleagues to have significant discussions of their teaching with. There is an important point in such collegial groups being constructed across the disciplines, since we believe that the sharing of pedagogical experience and experience with digital tools and resources benefit much from receiving inspiration from teachers belonging to other fields, other disciplines.

This type of knowledge exchange between teachers follows the principles set up by Etienne Wenger (1998) for what he has called communities of practice, a model for situated learning that advocates the importance of social relations around everyday work practices when it comes to knowledge production and effective learning. Wenger stresses the importance of diversity in a group to promote mutual engagement and effective learning.

Sharing best practice through a Commons resource in Canvas

We believe that a resource constructed specifically by teachers as a Commons resource in Canvas with information about tools and resources together with written experiences of using them – both best practice and examples of failure – can be important. It was also clear from the responses in the enquiry that this initiative is welcomed by teachers, who sometimes do not know that they want, or need, as some of them explained in the comments.

The construction of a Canvas Commons resource

The members of the group have discussed different ways of organizing the resource. Already from the start, it has been clear that as much as possible, experiences from using tools and resources should be integrated with the actual listing and presentation of the resource. It was also clear that an organisation of tools and resources just according to the disciplines or subjects would be too

restrictive. On the other hand, some teachers might find it hard to navigate if they are accustomed with searching for relevant resources for their specific discipline. Therefore, an approach in which different entries to typical resources relevant for certain disciplines might be added by tagging information. This is still under discussion.

The structure of this could be built both on "FAQ:s" constructed from the results of the enquiry, with answers giving examples, and on categorization into different themes, according to the first structure we have given the resource, before sending out the enquiry. The best way would be to combine the two ways, not least since the first way – examples of resources based on different activities during teaching - already have been presented as a separate Canvas course by the Canvas support team at Lund University. Thus, the Commons resource in Canvas could be organized in such a way that resources are grouped and possible to find a) under specific umbrella headings, not restricted to certain disciplines but more towards their function; b) They should be organized in such a way that allows to tag possible uses, for example with a special keyword such as *interaction*; c) They should also be tagged as entrance points for different disciplines. The first attempt at organizing the resource was to identify certain categories, under which the tools are listed and described. The following entries have been presented as different modules in the first draft:

- Collaborative tools
- Digital presentation tools
- Exhibitions/interactive stories tools (subheadings: Digital exhibitions, Visualizations and interactive stories)
- Geographical/spatial tools (subheadings: Geotools, Interactive maps, Timeline tools)
- Language acquisition tools
- Link and resources collection tools
- Survey tools
- Transcription/OCR tools
- Video and screen casting tools

Most important, a category for Best practice is included, with experiences from Class-Wiki as a first example. Hopefully, this category in particular will be much more developed.

Results from an enquiry

As a next step, in May 2020, an enquiry was sent out to all the teachers within the Joint Faculties of Humanities and Theology at Lund University who were actively involved in teaching during the spring term. All in all 347 teachers and teaching librarians were invited to respond to two questions:

Finns det någon typ av digitala resurser som du särskilt skulle vilja lära dig mer om för att kunna använda i undervisningen? Om så, vilka? (Is there any type of digital resource that you would like to learn more about for your teaching? If so, which one(s)?)

Använder du redan vissa digitala verktyg, appar, resurser eller plattformar som du skulle vilja rekommendera? Vilka? (Are you already making use of certain digital tools, apps, resources or platforms that you could recommend? Which ones?)

99 teachers responded (28%). 19 of the respondents replied "no" to both questions with no further comments. The remaining answers were to a large extent influenced by the fact that all teaching staff suddenly had to start using Canvas, Zoom and Microsoft Teams to a much larger extent than before spring 2020, due to the COVID-19-transition to online teaching exclusively. Because of this, many answers reflect the need to learn how to make use of these tools better. Among other tools mentioned by more than one respondent we find Padlet, Mentimeter, Prezi, and Screencast-O-Matic. Many other tools and resources were mentioned in the answers.

It was also quite clear that teachers are well aware of the importance of increasing interactivity in the online course as much as possible; quite a few teachers asked for ways to achieve this. Some teachers made recommendations of tools they use, others asked for more instruction on what tools to use to enhance interactivity and improve the learning in the course. Through the responses, we received input for the Canvas Commons resource, but also came to realize that we would like to integrate best practice experiences throughout, in all the categories included in the resource. We realized that this is the single thing that makes this resource stand out: the resource should be made by teachers, for teachers and also be related to different fields and disciplines.

Conclusion

We hope that such a resource for collegial exchange can help to alleviate the frustration and sometimes experienced loneliness among teachers who are working to solve the problems of their everyday teaching practice. For this to work in the most efficient way, the resource must be developed as a means to encourage and inspire interactivity among teachers. This still remains a challenge: how do we build this resource to make it facilitate and call for interactive use? We want teachers not only to use it as a resource for finding helpful examples and new knowledge, but we also want them to be willing to make their own contribution and actively engage in the resource as in an ongoing conversation about the need for digital tools and resources in teaching.

References

- I. E. Allen & J. Seaman (2013), *Grade Change: Tracking Online Education in the United States*, Babson Survey Research Group.
- B. A. Blummer & O. Kritskaya (2009), "Best Practices for Creating an Online Tutorial: A Literature Review", *Journal of Web Librarianship*, vol. 3, no. 3, pp. 199-216.
- E. L. Boyer (1997), *Scholarship reconsidered: Priorities for the professoriate*, San Francisco : The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- J. Moreillon (2015), "Increasing Interactivity in the Online Learning Environment: Using Digital Tools to Support Students in Socially Constructed Meaning-Making".
- J. Moreillon (2013), "Educating for school library leadership: Developing the instructional partnership role", *Journal of Education in Library and Information Science*, 54 (1), 55-66.
- G. Poole, I. Iqbal & R. Verwoerd (2019) "Small significant networks as birds of a feather", *International Journal for Academic Development*, 24:1, 61-72, DOI: 10.1080/1360144X.2018.1492924
- T. Roxå & K. Mårtensson (2009), "Significant conversations and significant networks – exploring the backstage of the teaching arena", *Studies in Higher Education*, 34:5, 547-559, DOI: 10.1080/03075070802597200
- S. Salavati (2016), *Use of digital technologies in education. The complexity of teachers' everyday practice*. Växjö.

- L. S. Shulman (2000), "From Minsk to Pinsk. Why a scholarship of teaching and learning?", *The Journal of Teaching and Learning*, 1 (1), 48-53.
- M. Svinicki & W. J. McKeachie (2011), *McKeachie's teaching tips: strategies, research, and theory for college and university teachers*, 13th edn, Wadsworth, Belmont, CA.
- E. Wenger (1998), *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*, Cambridge.
- L. Vygotsky (1980), *The mind in society: The development of higher psychological processes*, Cambridge.

Övergång till distansarbete under COVID-19-pandemin våren 2020. Utmaningar, möjligheter och frustration bland Sveriges universitetslärare.

**Mika Hietanen, Lunds universitet &
Annika Svedholm-Häkkinen, Helsingfors universitet**

Denna studie presenterar resultaten från en nationell enkät bland Sveriges akademiska universitetsanställda under övergången till distansarbete våren 2020. Två tusen respondenter gav sin syn på undervisning, handledning och examinering utifrån tekniska, pedagogiska och arbetsmiljömässiga perspektiv. I tillägg till en sammanställning av ett stort antal flervalfrågor ger studien en sammanställning av nio tusen trehundra fritextsvar, inklusive en översikt över de största utmaningarna och de bästa råden.

Nyckelord: distansundervisning, online-undervisning, pedagogik, krispedagogik, akademisk undervisning

Tentaworkshop - socialisation, trygghet och utmanande uppgifter i examination

Hege Markussen

De senaste åren har jag infört olika typer av tentaworkshoppar i kurser på grund- och fortsättningsnivå i islamologi och religionsbeteendevetenskap. Workshopparna är i dessa kurser en undervisningsform som ska stödja studenterna i arbetet med hemtentor. De innebär att hemtentornas frågor och möjliga sätt att besvara dem diskuteras både i grupp och i helklass med mig som lärare i god tid innan studenterna ska lämna in individuella svar. Det ursprungliga syftet med tentaworkshopparna var att hjälpa studenterna att förstå vilka typer av svar som förväntas av hemtentornas essäfrågor. Jag hade intrycket av att många studenter kände sig osäkra på vilket (typ av) svar jag förväntade mig och jag ville hjälpa dem att hantera frågorna på ett litet mera självständigt sätt och främja ett tänkande mot genomtänkte och kunskapsbaserade, självständiga svar istället för ?de rätta svaren?. Efter några kurser har jag mött flera fördelar med denna undervisningsform och även några utmaningar.

I denna presentation berättar jag om arbetet med workshoppar i kurserna Muhammad, Koranen och islams tidiga historia, som är en delkurs på 7,5 hp inom grundkursen i islamologi samt Religion och samhälle i nutid, som är en samläsningskurs på 7,5 på fortsättningsnivån för olika religionshistoriska och religionsbeteendevetenskapliga ämnen.

Externa medbedömare i examination. Perspektiv från lärare och kvalitetssamordnare

Hege Markussen, Ingela Johansson, Fredrik Ekengren

Under vårterminen 2019 hade lärare vid Humanistiska och teologiska fakulteterna möjlighet att ta hjälp av externa medbedömare i bedömning och betygssättning av tentamina och uppsatser av olika slag. Totalt deltog 19 olika ämnen i projektet med bedömning av salstentor, hemtentamina, inlämningsuppgifter och uppsatser på både grundnivå och avancerad nivå. De externa medbedömarna var lärare i samma eller liknande ämnen vid andra lärosäten i Sverige och Danmark. De deltog i bedömningarna och diskuterade i efterhand bedömningen, betygssättningen och examinationsuppgifterna med lärarna. Efter detta lämnade både lärare och externa medbedömare in rapporter om arbetet där de reflekterade bland annat kring nyttan av denna typ av kollegial bedömning.

Projektet genomfördes som en del av Humanistiska och teologiska fakulteternas uppföljning och utveckling av utbildningskvalitet. Krav på regelbunden uppföljning av utbildning kommer från Universitetskanslersämbete och Lunds universitets rektor, och genomförandet beslutas av Fakultetsstyrelsen. Det är alltså rutiner för uppföljning som har initierats ovanifrån och som inte kan påstås ha växt fram ur verksamheternas kontinuerliga arbete med att utveckla och förbättra utbildningarna. En risk med formella föreskrifter och rutiner för kvalitetssäkring av utbildning är att de ofta kan fungera som vattendelare mellan ledningens initiativ för att stödja och följa upp utbildningskvalitet och utbildningsverksamheternas egna arbete (Mårtensson et al. 2012). HT-fakulteterna försöker därför att skapa en gemensam kvalitetskultur där utbildningsfrågor diskuteras och utvecklas i dialog mellan ämnen, institutioner och fakultetsledning. Detta kräver en viss grad av ömsesidigt förtroende—en gemensam utgångspunkt gällande behovet av uppföljning och utveckling samt tillvägagångssätt som av de deltagande betraktas som meningsfulla och inte alldeles för arbetskrävande. Utöver detta vill HT-fakulteterna inkludera externa bedömare *direkt* i pågående verksamhet som ett komplement till bedömningar av utbildningskvalitet baserad på skriftliga och muntliga beskrivningar av verksamheten.

Projektet *Externa medbedömare i examination* syftade således till att på ett utvecklande och för de involverade lärarna och kurserna meningsfullt sätt följa upp kvaliteten i examinationerna. Det var ett stickprov på bedömnings- och examinationsförfaranden i utbildningarna som skulle ge lärarna erfarenhet av kollegial bedömning och möjlighet att utveckla examinationen i sina kurser.

I det följande berättar vi om ämnena spanskas och arkeologis erfarenheter från medverkan i projektet.

Inlämningsuppgifter och formativ bedömning i spanska

Den kollegiala bedömningen i spanska gjordes på kandidatkursens delkurs 1, Spansk litteraturvetenskap som vetenskaplig disciplin (7,5 hp). Delkursen är en kombinerad litteratur- och metodkurs. Examinationen i delkursen består av fem skriftliga inlämningsuppgifter, som lämnas in under kursens gång med 1–2 veckors intervall. Varje uppgift består i att analysera en eller två av de latinamerikanska noveller som läses inför undervisningstillfället i en text på 1000–1500 ord. Stor vikt läggs vid studentens skriftliga och analytiska progression.

Självständighetsgraden ökar efterhand. I den första uppgiften utvecklar studenten sin analys utifrån en frågeställning formulerad av läraren. I de följande fyra uppgifterna ska studenten själv träna på att hitta en lämplig forskningsfråga. I uppgift 1 och 2 räcker det att studenten gör en egen analys av den litterära texten, medan han eller hon i uppgift 3–5 ska träna på att gå i dialog med andra läsare av samma text och alltså använda sekundärkällor.

Examinationen i form av löpande skriftliga inlämningsuppgifter är utarbetad för att studenten ska få möjlighet att öva upp sin skriftliga färdighet och bli säker på den akademiska textens formalia. Lika viktigt är att studenten ges möjlighet att träna upp sin förmåga att göra egna läsningar av litterära texter, förhålla sig till andras tolkningar och formulera relevanta frågeställningar. En annan färdighet som övas upp är att kunna genomföra ett arbete inom en viss tidsram.

I litterär analys handlar det om att upptäcka mönster i texter och bearbeta dem systematiskt, och det är viktigt att kunna presentera sin läsning på ett övertygande sätt. Examinationsformen inlämningsuppgifter, som studenten får formativ återkoppling på, är en lämplig form som möjliggör utveckling och bedöma huruvida kursmålen uppnås. Däremot kan det diskuteras om alla uppgifter även ska betygsättas summativt. Hittills har det bara getts formativ, inte summativ, respons på den första, men också betyg på uppgift 2-5. De två sista uppgifterna väger tyngre i delkursens slutbetyg än de tre första.

Som kollegial medbedömare i spanska medverkade Alejandro Urrutia. Han har många års erfarenhet av undervisning i litteratur vid olika svenska lärosäten. Efter ett inledande möte tog han del av kursens betygsriterier samt tre olika studenters inlämningsuppgifter, dvs. inalles 15 litterära analyser. Vid nästa möte jämfördes lärarens och medbedömarens kommentarer till inlämningsuppgifterna samt den övergripande bedömningen. Bedömningen sammanföll i stor utsträckning.

Hemtentamen och summativ bedömning i arkeologi

Ämnet arkeologi deltog i projektet genom att granska bedömningen av examinationen under den första delkursen på ämnets grundkurs (1-30 hp). Delkursen heter *Arkeologins villkor* (6 hp) och har som syfte att ge studenterna en introduktion till arkeologins vetenskapliga och kunskapsteoretiska bakgrund.

Den aktuella delkursen examineras med en skriftlig hemtentamen med två uppgifter utformade för att knyta an till två av grundkursens övergripande lärandemål. Den första uppgiften relaterade till kursplanens mål som säger att studenten efter avslutad kurs ska "kunna redogöra för grundläggande perspektiv på arkeologihistoria och relevanta aspekter på vetenskapsteori". Den andra uppgiften relaterade till kursmålet att studenterna ska "kunna granska och värdera arkeologins roll i det nutida samhället." Delkursens upplägg och koppling till just dessa två lärandemål ses som särskilt lämplig för studenter utan tidigare erfarenhet av arkeologiämnet, och examinationens fokus ger studenterna dessutom möjlighet att reflektera utifrån egna erfarenheter, idéer, föreställningar om arkeologin. Tanken är att detta ökar deras förståelse för arkeologin som en tolkande vetenskap vars frågor, metoder och tolkningar influeras och formas av sin samtid och samtidens perspektiv och förförståelser. Därigenom rustas studenterna med de vetenskapshistoriska och vetenskapsteoretiska grunder som är nödvändiga för att tillgodogöra sig efterföljande delkurser.

Som medbedömare utsågs Alison Klevnäs, universitetslektor i arkeologi vid Stockholms universitet. Arbetet initierades genom ett inledande möte i Lund där kursens övergripande mål och delkursens genomförande diskuterades. Medbedömaren försågs med underlag rörande kursen och dess examination. Förutom examinationsuppgifterna och provsvaren fick hon tillgång till kursplanen för kursen, föreläsningarna (inklusive övningsmoment) från den aktuella delkursen, samt kurslitteraturen. Detta för att hon skulle kunna bilda sig en uppfattning om delkursens konstruktiva sammanlänkning av examination, litteratur och undervisningsmoment (Biggs 2003). Därtill försågs hon med de gemensamma bedömningskriterier som används i rättningen av examinationsuppgifter vid institutionen för arkeologi och antikens historia. En tid efter att provsvaren inkommit träffades medbedömaren och den rättande läraren igen för en bedömar-dialog, där de jämförde och diskuterade bedömningen av svaren och hur de arbetat med bedömningskriterierna. Den rättande läraren fick ta del av medbedömarens granskning och kommentarer, vilka var till hjälp vid formulerandet av omdömena till studenterna. Bedömningen sammanföll i stor utsträckning.

Samsyn, kalibrering och tyst kunskap

Kollegial bedömning kan ge läraren återkoppling på olika aspekter av examinationen såsom huruvida studenternas förväntade arbetsinsats och uppgifternas svårighetsgrad är rimliga, om examinationens form och innehåll passar väl in i kursens pedagogiska inramning (lärandemål och undervisning) samt huruvida den bedömning läraren gör av studenternas prestationer är välavvägd.

En utmaning på kandidatnivån i spanska är att vikta intellektuellt innehåll och akademiska färdigheter mot den rent språkliga förmågan. Att skriva på ett främmande språk är krävande; Weigle skriver att "the constraints of limited second-language knowledge, writing in a second language, may be hampered because of the need to focus on language rather than content" (Weigle 2002: 35). Denna tredje termin kan studenterna normalt använda ett korrekt, nyanserat och genreanpassat språk. Det finns dock en och annan som fortfarande har en begränsad vokabulär eller slarvar med grundläggande grammatik, interpunktion och accenttecken. Språkdräkten gör inte alltid tankearbetet rättvisa, och resultatet kan bli lidande av att skrivprocessen tar längre tid: "The process of text generation, or encoding internal representations (ideas) into written text, may be disrupted by the need for lengthy searches for appropriate lexical and syntactic choices. Consequently, the written product may not match the writer's original intention" (Weigle 2002: 36). Gällande språkfrågan fanns funderingar på om medbedömaren skulle ha en toleranter eller strängare syn på studenttexterna än läraren med tanke på att han har spanska som modersmål. Det fanns emellertid samstämmighet om vilken nivå som var rimlig att kräva på den aktuella kursen. Möjligen skulle bedömningen av ett större urval av studenttexter ge ett annat utfall, en fråga som öppnar upp för ett framtida fördjupningsprojekt.

Det samtal som fördes i den kollegiala bedömningen inom arkeologi berörde såväl de enskilda studentprestationerna som (del)kursens generella innehåll, kursmål och pedagogiska inramning; samtliga delar som bör sammanlänkas på ett konstruktivt sätt inom högre utbildning (Biggs 2003). Både medbedömaren och den rättande läraren upplevde att processen gav möjlighet att kalibrera bedömningarna av provsvaren, såtillvida att ytterligare detaljer kunde uppmärksammas och formuleringarna i kommentarerna kunde nyanseras och preciseras. De blev även varse hur samstämmiga de var i sin syn på studenternas kunskapsmässiga och språkliga prestationer och vad som kan förväntas av studenter på den aktuella nivån och utifrån de aktuella lärandemålen och kriterierna. Medbedömningen fungerade därmed som ett sätt att stärka likvärdigheten i bedömningsarbetet eftersom processen har potential att blottlägga de eventuella normer och

förväntningar (vad gäller såväl kunskapsinnehåll som studenternas språkstil) som kan existera (t.ex. Berge 2002; Blomkvist 2018: 9 f., 20 f., 49 f.), samt har potential att medvetandegöra eventuella outtalade, eller latent, kriterier som skulle kunna prägla bedömningen vid sidan av de föreskrivna kriterierna (Wyatt-Smith & Klenowski 2013; Blomkvist 2018: 28).

Att det fanns en samsyn i bedömningarna mellan de externa bedömarna och lärarna berodde inte på gemensam utbildning eller kollegial miljö. Den externa bedömaren och läraren i spanska har fostrats i olika utbildningssystem, det chilenska och det svenska, har olika lång yrkeserfarenhet och tillhör olika generationer. Medbedömaren och den rättande läraren i arkeologi har också olika bakgrunder och är verksamma i olika akademiska miljöer vid olika svenska universitet. Detta tyder på att samtliga, trots olikheter, tycks ha blivit socialiserade in i särskilda akademiska kulturer och ämnestraditioner.

Berge (2002) använder i sin forskning om bedömning av elevers skrivna texter begreppet *doxa* för att förstå den outtalade praktiska kunskap som lärare använder sig av. *Doxa* betecknar en förväntanshorisont som avgör en texts meningsfullhet och som är betingad av den position från vilken bedömaren läser texten. Begreppet *doxa* inbegriper alltså outtalade, underliggande kunskaper. Explicita grunder för bedömning av texter hör ihop med det Berge kallar *textnormer*. *Textnormer* är våra socialt utvecklade kriterier för att bedöma kvalitet i ett yttrande i en specifik kulturell kontext (Berge 2002: 459). Varje text uttolkar en specifik kulturberoende textnorm. Lärare värderar studenttexterna i förhållande till denna kulturellt betingade textnorm. Eftersom man inom projektet kunde konstatera hög grad av samsyn är det rimligt att anta att man inom varje ämnesdisciplin socialiseras in i ett sammanhang där man, trots olika erfarenheter och bakgrund, delar textsyn och förväntanshorisont.

Återkoppling

Den kollegiala medbedömningen resulterade också i reflektioner kring meningsfull och effektiv återkoppling på studenternas prestationer. På kandidatkursen i spanska, har den formativa återkopplingen på varje inlämningsuppgift hittills bestått av kommentarer till styrkor och svagheter allt eftersom de dyker upp i texterna. Dessa marginalnoteringar rör allt från innehållsliga aspekter och teorier till grammatik, stavning, ordval och formalia. Avslutningsvis ges ett sammanfattande omdöme med några tips på hur nästa text kan bli bättre. Tillvägagångssättet är tidsödande och läraren har upplevt det som osystematiskt. I vissa fall har det också varit oklart om studenten verkligen har kunnat ta till sig kommentarerna och använt dem för att göra nästa text bättre.

Den externa medbedömaren föreslog ett annat sätt att ge återkoppling, kopplat till delkursmålen, nämligen användandet av en matris, där de för delkursen relevanta kursmålen framgår och där man lätt kan markera om dessa uppnåtts på ett godkänt eller väl godkänt sätt. Fördelen skulle vara att bedömningen presenteras mer systematiskt och att den kan upplevas som mer saklig. I responsforskning tycks konsensus råda om att det är viktigt att bedöma ett urval kriterier, inte alla (se t. ex. Phelps 2000; Blomkvist 2018). Jönsson pekar på att det finns studier som visar att "återkoppling bör portioneras ut i lagom stora doser och helst inte innehålla överflödigt information" (Jönsson 2017: 90). Att välja ut några kriterier för återkoppling per uppgift skulle kunna förbättra kvaliteten på återkopplingen. Jönsson fokuserar också på bedömningsmatriser som underlag för återkoppling. Dessa "innehåller återkoppling formulerad på förhand" (Jönsson 2017: 101). Att utarbeta bedömningsmatriser tar tid, men i gengäld går återkopplingen desto snabbare. Matriserna ska innehålla kriterier som riktar in sig på "observerbara handlingar och inte mot 'latenta variabler' (som

förståelse, begåvning eller förmågor)" (Jönsson 2017: 102); de ska vara analytiska, inte holistiska, i så måtto att det ska vara möjligt att ge och få återkoppling som rör enskildheter; de ska indikera kvalitativa nivåer och inte bara poäng; de ska rikta sig mot uppgiften och inte mot personen; och de ska vara tillämpbara på framtida uppgifter av samma slag.

Förutom att bedömning med hjälp av matriser har stöd i forskningen, är tidsbesparande för läraren och kommunicerar bedömningen på ett tydligt och transparent sätt till studenten, tillåter matrismodellen i det aktuella fallet att en jämförelse av de olika inlämningsuppgifterna lätt kan göras. Eftersom samma matris kan användas i bedömningen av de fem inlämningsuppgifterna torde styrkor och brister i en jämförelse träda fram med stor tydlighet. När studenten lägger bedömningsmatriserna bredvid varandra ser hon eller han också om en progression har skett. För att ge studenten möjlighet att uppmärksamma sina formella och språkliga problemområden behövs matrisen dock kompletteras med konkreta exempel. Dessa kan kommuniceras skriftligt eller tas upp och bearbetas i undervisningen.

Avslutning

Medbedömningen upplevdes av både lärarna och medbedömarna i spanska och arkeologi som en process som stärker den praktikgemenskap ("Community of practice") som läraryrket och ämnestillhörigheten utgör (t.ex. Blomqvist 2018: 18, 58, med hänvisning till Wenger 1998; jfr Levine 2010). Deltagarna upplevde sig bekräftade i sina roller som lärare, och stärkta i sin syn på ämnet, dess innehåll och utläring. I anslutning till detta gav den kollegiala återkopplingen en ingång till en pedagogisk reflektion kring undervisningen som erfarenhet och process, och hur de olika undervisnings- och lärandemomenten anknuter till såväl lärandemål som våra förväntningar inom ämnet som helhet (Jfr. Moire & Stobbe 1995; O'Keefe et al. 2009; Carpenter & Fitzmaurice 2018). Detta bekräftas också av rapporterna från andra medverkande i projektet och många lyfter att de skulle vilja fortsätta denna typ av kollegiala samtal som stöd i examination och bedömning. Man kan därför tänka sig att upprepade möjligheter för extern bedömning inom ämnen kan ge värdefullt stöd till lärare som vanligtvis är ensamma om examination och bedömning samt öka samsynen över lärosätetsgränserna på de kompetenser studenterna ska upparbeta genom utbildningen. Med utgångspunkt i HT-fakulteternas vision om att främja en konstruktiv kvalitetskultur kring utbildningarna är detta behov för lärosätetsöverskridande samarbeten centrala.

Referenser

- Berge, K. 2002. "Hidden norms in assessment of students' exam essays in Norwegian upper secondary schools", *Written communication*, 19 (4), s. 458–492.
- Biggs, J. 2003. *Teaching for quality learning at university: What the student does*. Andra utgåvan. London: SRHE and Open University Press.
- Blomqvist, P. 2018. *Samtal om skrivbedömning: lärares normer, beslut och samstämmighet*. Diss. Stockholm: Stockholms universitet.
- Carpenter, R. L. & Fitzmaurice, C. 2018. "Assessment and Faculty Support: Fostering Collegial Community to Strengthen Professional Practice". *The Journal of General Education*, 67 (1-2), s. 90–108.
- Jönsson, A. 2017. *Lärande bedömning*. Malmö: Gleerups utbildning.
- Levine, T. H. 2010. "Tools for the Study and Design of Collaborative Teacher Learning: The Affordances of Different Conceptions of Teacher Community and Activity Theory". *Teacher Education Quarterly*, 37 (1), s. 109–130.

- Moire, E. & Stobbe, C. 1995. "Professional Growth for New Teachers: Support and Assessment Through Collegial Partnerships." *Teacher Education Quarterly*, 22 (4), s. 83–91.
- Mårtensson, K., Roxå, T & Stensaker, B. 2012. "From Quality Assurance to Quality Practices: An Investigation of Strong Microcultures in Teaching and Learning" *Studies in Higher Education*, s. 1–12.
- O’Keefe, M., Lecouteur, A., Miller, J. & McGowan, U. 2009. "The Colleague Development Program: a multidisciplinary program of peer observation partnerships". *Medical Teacher*, 31 (12), s.1060–1065.
- Weigle, S. C. 2002. *Assessing writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wenger, E. 1998. *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wyatt-Smith, C., & Klenowski, V. 2013. "Explicit, latent and meta-criteria: Types of criteria in play in professional judgement practice. *Assessment in Education: Principles Policy & Practice*, 20 (1), s. 35–52.

Frivillig frånvaro - om skillnaderna i uppfattning mellan lärare och studenter i den luddiga övergången till distansundervisning under covid-19-pandemin

Daniel Persson

Just innan övergången till distansundervisning 18 mars 2020 hördes anekdotiska berättelser bland kollegor om att närvaron bland studenterna var lägre på en del moment och att det nog berodde på att de stannade hemma för att inte riskera smittspridning. Jag skickade då ut enkäter till samtliga studenter på kandidatprogrammet Digitala kulturer vid Lunds universitet, där jag frågade om de hade stannat hemma av anledningar relaterade till coronaviruset. Efter att enkätsvaren hade kommit in, intervjuade jag de lärare som hade undervisat på Digitala kulturer under de båda veckor som föranledde övergången till distansundervisning. Jag hade själv ingen undervisning under februari, mars och april. Sammantaget är materialet en dokumentation av en tidslinje som i praktiken var mycket luddigare och fyllt av egna ställningstagande och övervägande, än den enkla historieskrivningen: att det från en dag till en annan togs ett myndighetsbeslut om distansundervisning. Materialet visar också hur uppfattningen om förloppet skiljer sig mellan lärare och studenter under perioden, samt att det kanske finns barriärer för kommunikationen när omvälvande externa händelser påverkar universitetet.

I mars 2020 sveper covid-19-pandemin genom Europa och Sverige. Successivt stänger länder och regioner ner sina utbildningsinstitutioner och lägger om till distansundervisning där det är möjligt. Covid-19-pandemin, eller "corona" eller "coronaviruset" som det oftast kallades då, är en del av det allmänna medvetandet och dominerar fullständigt nyhetsmedierna. Både studenter och lärare kunde förväntas ha kännedom om de åtgärder som andra länder, regioner och utbildningsinstitutioner vidtog. Lunds universitet ställer om till distansundervisning från och med 18 mars, efter ett regeringsbeslut 17 mars om att all vuxenundervisning skulle bedrivas på distans.

Studenternas enkät

Studenterna fick följande enkät, med rubriken Frivillig frånvaro att besvara i ett Quiz på lärplattformen Canvas:

Denna fråga är för att dokumentera övergången till distansundervisning. Jag har känslan av att många frivilligt stannade hemma från undervisningen de sista veckorna innan universitetet gick över till distansundervisning. Om det är så, skulle jag vilja dokumentera det, innan vi glömmer. Anledningarna kan vara många, att vara lite krasslig, att inte vilja bli smittad, att följa råd från myndigheter, eller annat. Oavsett svar, kommer det inte att påverka din examination eller om du får giltig eller ogiltig frånvaro på någon kurs. Svar är högst frivilligt.

Detta handlar om att inte glömma bort tidslinjen, när verkligheten ändras så snabbt.

Stannade du hemma från något undervisningstillfälle av anledningar relaterade till coronaviruset?

Ja

Nej

Jag vill inte svara

Om ja, vid hur många tillfällen?

1

2-3

Fler än 3

Jag vill inte svara

För studenterna på programmets första år var svarsfrekvensen 96%. Av de som svarade, angav 59% att de hade stannat hemma. Av de som hade stannat hemma, angav 44% att de hade stannat hemma

vid ett tillfälle, 56% vid två eller fler tillfällen. Studenterna hade totalt åtta schemalagda pass under perioden 2-17 mars. Enkäten genomfördes 19-24 mars.

För studenterna på programmets andra år var svarsfrekvensen 54%. Av de som svarade, angav 40% att de hade stannat hemma. Av de som hade stannat hemma, angav 50% att de hade stannat hemma vid ett tillfälle, 50% vid två eller fler tillfällen. Studenterna hade tre schemalagda pass under perioden 2-17 mars. Enkäten genomfördes 27-31 mars.

För studenterna på programmets tredje år var svarsfrekvensen 38%. Av de som svarade, angav 36% att de hade stannat hemma. Det är för få svar för att bryta ner det i fler kategorier. Studenterna hade totalt åtta schemalagda pass under perioden 2-17 mars. Enkäten genomfördes 27-31 mars.

Fördröjningen i enkätens genomförande för andra och tredje året kan möjligtvis förklara den sjunkande svarsfrekvensen; frågornas ämne hade förmodligen redan blivit mindre aktuellt.

För det totala antalet studenter på respektive år räknar jag de studenter som vid tillfället var aktiva i sina studier, istället för de som var registrerade i Ladok, då några hade hoppat av. Enkäterna har hållits anonyma och även om det är möjligt att anonymisera i Canvas, har enkätsvaren laddats ner anonymt och sedan raderats från Canvas, så att anonymiteten har kunnat bibehållas.

Antal studenter som angav att de hade stannat hemma tre eller flera tillfällen var så låg, att den räknas samman med 2-3 tillfällen till en ny kategori i redovisningen av resultaten: två eller fler tillfällen.

Intervjuerna med lärarna

Intervjuerna gjordes på telefon eller med olika videokonferens-verktyg. Ambitionen var att intervjua samtliga lärare och annan personal som hade schemalagd undervisning på Digitala kulturer under perioden 2-20 mars. Av de tillfrågade var det fem personer som genomförde intervjun och en som avböjde. Jag kan ha missat att tillfråga någon enstaka gästlärare. Intervjuerna ägde rum 4-7 april.

Lärarna är kolleger till mig och intervjuerna var både kollegiala och trevliga. På programmet Digitala kulturer har alla lärare tillgång till varandras kurser på Canvas, så jag hade redan hämtat in information om scheman och moment för de kurser som löpte precis innan och samtidigt med övergången till distansundervisning. Tiden vi diskuterade var mars 2020, fram till övergången till distansundervisning 18 mars och den undervisning, de överväganden och den kommunikation som skedde under de veckorna.

Intervjuerna inleddes med att fastställa att den information jag samlat in stämde. Därefter hade intervjuerna några stående punkter:

- Märkte du av högre frånvaro dessa veckor?
- Kommunicerade studenterna att de stannade hemma av anledningar relaterade till coronaviruset?
- Ändrade du din undervisning av anledningar relaterade till coronaviruset?
- Fick du veta av någon auktoritet att du skulle gå över till distansundervisning då, av rektor eller prefekt, studierektor, Högskoleverket eller liknande, eller gjorde du det på eget initiativ?
- Andra observationer relaterade till övergången till distansundervisning och förändringar relaterade till coronaviruset?

I praktiken var intervjuerna flytande mellan olika ämnen, men punkterna ovan besvarades av samtliga. Helt i slutet av intervjuerna redovisade jag studenternas svar på enkäterna.

Samtliga intervjuade hade ändrat sin undervisning med anledning av coronaviruset redan innan det formella beslutet om övergång till distansundervisning och samtliga intervjuade gjorde det på eget initiativ, utan instruktioner från någon auktoritet. Alla årskurser fick kursmoment ändrade.

Anledningarna som angavs till att ändra sin undervisning var olika och överlappande. En del handlade om att man såg vartåt det var på väg och valde att förekomma ett beslut. Andra anledningar var empatiska, att se till att studenter skulle kunna ta del av undervisningen även om de var oroliga för smittspridning, eller kände sig lite snoriga och enligt riktlinjerna skulle stanna hemma. En del intervjuade var själva krassliga, eller hade familj som var det. Flertalet intervjuade hade fått förfrågningar från studenter om delar av undervisningen skulle hållas digitalt. Sådana förfrågningar kom från studenterna på programmets första och andra år, men ej på det tredje.

Ingen av de intervjuade hade haft studenter som angivit anledningar relaterade till coronaviruset för att stanna hemma från schemalagd undervisning.

Ingen av de intervjuade märkte av någon högre frånvaro än vad det brukar vara i mars. Flertalet kunde ändå peka på enskilda undervisningsmoment där närvaron var lägre än förväntat. Det gällde framförallt icke obligatoriska moment och i högre utsträckning i programmets första och andra år. Frånvaron förklarades i intervjuerna med typisk motivationsbrist i mars, med att några moment kunde uppfattas som repetition av tidigare kursmoment, att studenterna var iväg på praktik och inte kunde komma, samt med andra allmänna anledningar. Ingen angav under intervjuerna coronaviruset som anledning till frånvaron.

Flertalet av de intervjuade blev förvånade när jag presenterade sammanfattningarna av studenternas enkätsvar. I sann vetenskaplig anda blev enkäten också vänligt kritiserad; kunde det vara så att studenterna trodde att de svarade på att de stannade hemma från de moment som lärarna ändå hade gjort om till digitala?

Diskussion

Diskussionen avhandlar första och andra året på utbildningen. För utbildningens tredje år inkom för få enkätsvar för att riktigt kunna resoneras om. Det tredje året hade också färre fall av enskilda moment med hög frånvaro, enligt intervjuerna. Varför det tredje året skiljer sig från de båda andra har jag ingen hypotes om.

Det ska också noteras att de anekdotiska berättelserna från en del lärare om högre frånvaro i mars, motsades i samtliga av intervjuerna i april. Jag har heller ingen hypotes om detta.

Låt oss börja med den vänliga kritiken från intervjuerna om att studenterna kunde ha missuppfattat enkätfrågorna. Kritiken är relevant. När jag formulerade enkäten tog jag inte höjd för de förändringar mina lärarkollegor hade gjort i undervisningen och enkäten hade kunnat formuleras skarpare i relation till dessa förändringar. Min värdering är att enkätens formuleringar ändå är tillräckligt tydliga, särskilt "stanna hemma från undervisning", samt att hela enkätens rubrik är "Frivillig frånvaro". Enkäten handlar inte om att delta utan om att vara frånvarande. Någon student kan säkert ha missuppfattat, men jag bedömer att enkätsvaren som helhet är rättvisande.

Det går att se kritiken mot enkätfrågorna ur en annan vinkel. Lärarnas bild av att studenterna inte var frånvarande av anledningar relaterade till coronaviruset, motsades av studenternas enkätsvar. Av första årets studenter svarar mer än hälften att de stannat hemma. Den vänliga kritiken av enkätens formuleringar skulle kunna vara ett reflexivt ifrågasättande av data som strider mot ens egna uppfattning av ett förlopp som man själv varit del av. Om vi accepterar att enkätsvaren i det stora hela är rättvisande, måste vi också acceptera att det finns ett glapp mellan hur lärare och studenter har förstått samma situation; en situation där bägge grupper aktivt deltagit.

Några av studenterna kontaktade lärarna med förfrågningar om delar av undervisningen skulle hållas digitalt, enligt intervjuerna. Det visar att iallafall dessa studenter var medvetna om och engagerade sig i undervisningssituationen. Många bland studenterna svarade att de hade stannat hemma från undervisningen av anledningar relaterade till coronaviruset, men inga lärare hade fått det som anledning av studenter som var frånvarande. Skillnaderna kan vara individuella, att några studenter inte har något problem med att prata med lärarna om coronavirus och undervisning, som i exemplet förfrågningar om digital undervisning. Andra studenter kanske tycker det är jobbiga ämnen och undviker dem. Det kan också vara känsligt att säga att man stannar hemma från undervisning på grund av coronaviruset. Implicit säger man då att lärarna gör fel som har undervisning på plats och inte digitalt. Läraren är en myndighetsperson med makt över studenterna och det är inte säkert att man som student vågar eller tycker det är en bra idé att vara ärlig med något som kan vara kontroversiellt. Då kanske det är bättre att försiktigt fråga om nästa tillfälle ska hållas digitalt. Det hade krävts djupare intervjuer med studenterna för att helt förstå deras strategier under de första veckorna i mars.

Det finns många frågor som enkäterna och intervjuerna inte ger svar på och många vita fläckar. Det går att föreställa sig en medvetenhet och en oro bland studenterna, men också en vilja att agera. Studenterna kan ha stannat hemma från de icke obligatoriska momenten, som intervjuerna angav ibland hade hög frånvaro, men kommit när det var obligatorisk närvaro. Det går att föreställa sig att studenterna sållade hårdare mellan vilka undervisningsmoment som det var värt att ta en smittrisk för att delta på. Det går också att föreställa sig att det fanns studenter som var obekväma med att delta när det var obligatorisk närvaro, men kände sig tvungna. Igen, det hade krävts djupare studentintervjuer för att förstå strategierna.

Enkäterna och intervjuerna ger olika bilder av samma förlopp, men både lärare och studenter agerade på det sätt som senare, 17 mars, skulle definieras i ett myndighetsbeslut: studenterna stannade hemma, lärarna lade om till distansundervisning. Agerandet präglades av ansvarstagande och empati, men förmodligen också av en del oro. De två olika bilderna av förloppet avslöjar en brist på öppet samtal mellan lärare och studenter om den omvälvande situationen när en pandemi sveper fram; hur hanterar vi en sådan eller en liknande situation? Universitet påverkas av det omgivande samhället; om vi någonsin tvivlade står det helt klart efter den omvälvande tiden i mars 2020. Om det finns en lärdom för framtiden att dra av denna undersökning, så är det just att ha ett öppet samtal mellan lärare och studenter när världen omkring oss kräver förändring. Studenter och lärare visste vad som krävdes och gjorde det, men de kunde ha gjort det tillsammans, istället för var för sig.

Tack till alla studenter som ställde upp och svarade på enkäten och tack till alla lärare som ställde upp på intervju!

On the construction of a Massive Open Online Course on ethical and societal challenges of AI

Erik Persson, Department of Philosophy, Lund University

Maria Hedlund, Department of Political Science, Lund University

Lena Lindström, Department of Psychology, Lund University

Karima Kandi, Department for commissioned education, Lund University

Deana Nannskog, Department for commissioned education, Lund University

Introduction

The Swedish government is at present investing heavily in making Sweden competitive in AI (Artificial Intelligence). As a part of that effort, Lund University has been commissioned with providing a series of MOOCs (Massive Open Online Courses) on different topics regarding AI including several topics dealing with Humans and AI. As a comprehensive university, Lund University has the advantage of being able to facilitate collaboration across academic fields to meet multidisciplinary knowledge needs of the wider society for the future of sustainable AI design, implementation and use in Sweden. The courses aim at a very wide audience, but are particularly suited for those who did not major in AI related subjects at the university but who have to deal with such subjects in their work. This resulted in a suite of courses of which one deals with societal challenges and ethical issues with AI. The course covers algorithmic bias, surveillance, democracy, responsibility, how to maintain control of intelligent machines, and conceptual issues regarding machine intelligence. Challenges with creating this MOOC include working in a multi-disciplinary team with teachers from two faculties (humanities and social sciences), course coordinators from the department for commissioned education, and a professional film company, but also the fact that this course is expected to attract very large numbers of students, that the course is aimed at a very wide audience expected to be made up mostly by people who have left university, the time disintegration caused by a combination of pre-recorded lessons and the fact that the students will be able to take the course at any time and at their own pace, the comprehensive character of the course and the unusual situation of having to write down one's lectures verbatim and reading them from a prompter.

Challenges and solutions

The most important challenges with making this course were the unknown but expectedly very high number of students, the unknown but expectedly very diverse background of the students, the time disintegration between the sending and the receiving of the teaching, the comprehensive character of the course, and the challenge of reading from a prompter.

The large number of students

The number of students on these MOOCs are expected to be counted in thousands or more. Developing a course expected to attract much larger numbers of students than any of the teachers were used to was indeed a difficult task, in particular regarding the examination. The formative character of examination makes it important to make the examination as much as possible an integrated part of the teaching, which is difficult with that many students. An additional challenge for this particular MOOC was that the character of the subject does not easily lend itself to simple questions with simple answers.

We choose to handle both these challenges by letting the students write a short paper (one paper per subject, each paper one page). The papers will then be peer assessed by the other students. This approach will give valuable practice to the author in reflecting on and discussing ethical and societal aspects of AI, and to the reviewer in assessing arguments related to the same issues.

According to a review by Dochy et al. (1999), peer assessment can be a useful method for formative examination and a part of the learning process. The review also shows, however, that the literature differ on the degree of accuracy of peer assessments. With this in mind we try to provide very elaborate instructions. We believe that the expected maturity of the students will be an asset while the time constraint for the students might be a problem. The latter will be somewhat mitigated by the short papers (one page per assignment).

The diversity of the student group

Another challenge takes the form of the expected diversity of the student group. To a certain extent, this is a challenge that we also meet in our ordinary work as teachers, although at a different scale. Even when students are about the same age, have similar experiences of higher education and of the subject in question, which is typically the case in ordinary teaching in the classroom, they are all individuals with varying backgrounds and interests, and varied pre-understandings and skills. While in the classroom, as a teacher you have a decent chance to pick up some of these diversities and act on them, in the MOOC, you have the additional element of uncertainty. We do not have much prior information about what our student group looks like, though we do have some knowledge about the target audience that we tried to make best use of.

The target audience of any MOOC is people with a general interest in the topic. In our case, it means people with a general interest in the ethical and societal aspects of AI. The flexibility of MOOCs from the student's perspective implies that we expect that many students have entered the working life and, consequently, to have possible university education behind them. This was also the intention behind the MOOCs. This also means that the MOOC student group is possibly a bit older than the student groups we meet in the classroom, they probably already have some education though not in AI as such, and they probably have a job, or are actively looking for a job, which means they have limited time to spend with the MOOC. The latter meant that we had to find a way of engaging the students without taking up large chunks of their time. We handled that by dividing the material into several smaller lessons which makes it possible for the students to use short breaks in their normal routine rather than having to set aside hour long periods. The inherent property of pre-recorded lectures also meant that the student can choose to listen when it suits their schedule instead of having to adapt to our schedule. We also believe that the relative maturity and previous experience of higher education as well as their work experience may play in our hands in the form of increased chances that they have a relatively high level of study technique and study discipline.

Apart from the above mentioned expectations, there is not much we could possibly know about the students following our MOOC, so the content needs to be of a more general character, which could run the risk of being a bit dull and abstract. However, an important task for the teacher – perhaps the most important task – is to wake the students' curiosity and engagement (McKeachie & Svinicki 2006), which is favoured by an enthusiastic teacher. When the teachers have the chance to teach within their own research area, this engagement could be expected to be particularly strong (Elsen et al. 2009). The circumstances around the creation of our MOOC were favourable in this regard, as we were asked

to create this MOOC on the basis of our ongoing research. Although it is of course difficult to judge your own success, we dare to say that all of us in the teacher team showed exceptionally strong engagement and commitment to the subject. Naturally, however, we cannot know for sure that this also makes every student in the large audience engaged.

Diversity of learning styles

Of particular importance from a learning perspective is the diversity of learning styles. The received view in educational research is that students have different learning styles (Kolb 1984). Some learn better when they read, others when they listen, and some students learn better if they can talk about the new material. For this reason, it is a good idea to combine different ways of teaching (Cavus & Ibrahim 2007). In the classroom, you do this quite easily by integrating times for questions, group discussions, debates, written tasks, oral presentations, and other activities into the lecture. However, in the MOOC you do not have that option in the same way.

In this type of course, it is also extra important to facilitate for different learning styles because we do not have the ability to adapt the teaching to the students during the course (Myringer & Wigforss 2002). As you do not meet the students, you cannot know what they actually do, but what we can do as teachers is to provide the students with smaller tasks and encourage them to mix the listening to our lessons with making the tasks. For instance, after some lessons, we explicitly ask them to discuss some questions or problems with fellow students in the chat. Because knowledge that is used actively is not only easier to remember, but also a prerequisite for attaining real knowledge (Kugel 1993; McKeachie & Svinicki 2006), we encourage active discussion among the students through the facilitation of a discussion forum and by posing questions and challenges to the students in the video lectures that they are encouraged to discuss in the forum.

Creating concretion and connection

A challenge that the MOOC students share with groups in the classroom is that learning is facilitated by concretion and connection to something that we already know. We need to somehow bridge the gap between the subject and what is in the students' minds (McKeachie & Svinicki 2006). In the classroom, when we actually meet the students and have the opportunity to talk to them, we are better equipped to get information about the students' pre-understandings than we are in the MOOC situation. In a MOOC, our students not only could be at any age and be physically located anywhere around the world, we never meet them in person, and the lessons in the form of one-way communication does not allow for any direct dialogue. This means that we cannot exactly hit their pre-understandings and interests, at least not all of them. Thus, being concrete and connect to the student's own experiences and pre-understandings is necessarily a bit of a guess.

To tackle this, we took contemporary phenomena as our point of departure. For instance, in the lesson on algorithmic bias, we started with a reference to google search, something that we could be pretty sure that most – all – people following our MOOC would be familiar with. Once recognition is established, the brain has somewhere to put the new knowledge, which opens the door for learning. Another example is the lesson on surveillance, in which we talked about how social media is designed to make us stay and make many clicks, a situation that many people identify with.

The comprehensive character of the course

A common mistake in teaching situations is that the teacher tries to cover too much, with the likely consequence that the lesson gets very overall and superficial and that the students do not remember anything properly. A better idea is to focus on only a few areas, that are treated more deeply (Fyrenius 2005). In ordinary classroom teaching in higher education, the lessons commonly cover just a fraction of what the students learn, at least in the humanities, where resources for teaching are considerably smaller than at other faculties. Most of the course material is communicated via the literature, and the students are expected to do the lion part of their studies on their own. To make the classroom lessons meaningful, it is necessary that the teacher focuses on some parts, leaving other parts to the students to process without the support from the teacher. A MOOC is different in that regard. You could say that MOOCs with general titles such as "Fundamentals of AI", "AI and Law" and "Work, organisation and AI", per definition are comprehensive and aim to include "everything" on the specific subject.

Our MOOC is no exception. Ethical and societal challenges in connection with AI is a very wide field, studied in a number of different disciplines, and the range of sub-topics to potentially incorporate is vast, to say the least. Our strategy here relates to what we touch upon in the section on diverse student groups above, namely, to connect the content to our own, currently ongoing research. Thus, we picked some of our favourite topics and could talk quite knowledgeably about them. For instance, the lessons on machine consciousness were presented by a PhD candidate with consciousness as her dissertation subject. This strategy allowed us to talk about a subject that we not only know rather well, but also have a big and ongoing engagement in.

A challenge with knowing something very thoroughly is that you also know how complicated it is. There is always a risk of being too nuanced and losing the big picture. Given that the MOOC audience is not the academic scholars that you usually communicate with, often in a quite esoteric way, it is important not only to make your presentation in a plain language and avoid the most specialised technical terms, but also to present your subject in a sufficiently precise way. We tried to keep this very firmly in mind when we wrote our lectures and let the other teachers in the team as well as the non-teaching part of the team read our manuscripts. The latter group made up by the team members from the department of commissioned education and the one person film crew made very valuable contributions based on their experience and knowledge of communicating with wide and diverse audiences.

Time disintegration

A challenge that is more specific to the MOOC is the time disintegration. The MOOC lessons are pre-recorded, and the students can take part of the lessons whenever it suits them best, there is an unavoidable time disintegration. This means in turn that there is no opportunity for the students to ask direct questions, or to get something explained differently if they do not understand the explanation in the lecture. From the perspective of the teacher, talking into the cool, expressionless lens of a camera and not seeing the audience, there is no possibility to get feedback. As a teacher, you do not see the facial expressions signalling understanding or puzzling, which in the classroom, or to a certain extent even in a live talk online, gives you immediate feedback that can help you adjust the pace, the way you talk or your wording, or let you repeat or expand on something in real time. On the other hand, as the MOOC lessons are recorded, the students have the possibility to pause or to watch again.

The “prompter challenge”

Another consequence of the fact that the MOOC lessons are recorded is how we prepare. Unlike ordinary lectures in the classroom and even live lectures online, that are characterised by dialogue and direct contact, and where it is unsuitable to have a verbatim manuscript (McKeachie & Svinicki 2006), preparing for a MOOC lesson that is meant to be read from a prompter, means paying a lot of attention to the exact wording. In fact, you do not only have a manuscript that is verbatim. In order to sound and look like you were talking spontaneously while you read from a teleprompter, the manuscript must be written exactly as you are going to say it, with emphasises, pauses for effect, markers of spoken language and so on. Every syllable must be written exactly as you are going to pronounce it.

It takes longer to prepare one of these lectures than a classroom lecture. Writing the script takes time, especially the first time. The same goes for the recording. Recording a 15 minute video can take a full work day the first time you do it but the recording time will shrink dramatically as you get used to the situation and pick up the tricks of the trade. We found therefore that it really paid off to be non-prestigious and listen carefully to the advice from the producer.

If you have been thorough, the recording has the potential to last for a long time. The videos can also be used in other courses, for other purposes, and if you align them with your ordinary classroom lectures it opens up a lot of potential for blended learning opportunities. On the other hand, lessons about a moving target like AI development may soon be out of date. In the ordinary classroom teaching, you can update your content more easily than is possible in the MOOC model of teaching. But this can be mitigated by using a modular approach when making the videos, and keeping content that date fast in the readings.

Conclusion

Making a MOOC is in many ways different from normal teaching with its own challenges – in addition to the challenges it has in common with the normal teaching whether on campus or online. We have identified a set of issues that we found particularly challenging with making this course and also described how we dealt with them.

The most important challenges we found were the unknown but expectedly very high number of students, the unknown but expectedly very diverse background of the students, the time disintegration between the sending and the receiving of the teaching, the comprehensive character of the course, and the challenge of reading from a prompter which meant writing down the entire lesson word by word, comma by comma.

We hope our experiences can help others who make or plan to make their own MOOCs to be prepared for the challenges.

Acknowledgement

The authors wish to thank Julius Kvissberg for his input to this paper and as well as with the work with the MOOC described in the paper.

References

- Cavus, Nadire & Dogan Ibrahim (2007). "Is Blended Learning the Solution to Web-Based Distant Engineering Education?". Paper presented at the International Educational Technology (IETC) Conference (7th, Nicosia, Turkish Republic of Northern Cyprus, May 3–5, 2007).
- Dochy, F.; Segers, M.; Sluijsmans, D. (1999) The Use of Self-, Peer and Co-assessment in Higher Education: a review. *Studies in Higher Education* 24(3)331-350
- Elsen, Mariken; Gerda J. Visser-Wijnveen; Roeland M. Van der Rijst & Jan H. Van Driel (2009). "How to Strengthen the Connection between Research and Teaching in Undergraduate University Education?", *Higher Education Quarterly* 63(1): 64–85.
- Fyrenius, Anna; Björn Bergdahl & Charlotte Silén (2005). "Lectures in Problem-Based learning – Why, when and how? An Example of Interactive Lecturing that Stimulates Meaningful Learning. *Medical Teacher* 27(1): 61–65.
- Kugel, Peter (1993). "How Professors Develop as Teachers". *Studies in Higher Education* 18(3): 315–328.
- McKeachie, Wilbert J. & Marilla Svinicki (2006). *Teaching Tips: Strategies, Research, and Theory for College and University Teachers*. Boston & New York: Houghton Mifflin Company.
- Myringer, Brittmarie; Wigforss, Eva (2002) *Guide för nätbaserad distansundervisning vid högskola och universitet*. FoV rapport nr.3 Lunds universitet

Att tala är silver, att tala är guld. Om lyssnandet som central kompetens att träna

Anders Sigrell

Titelns ordspråk kan i förstone uppfattas som bestickande för retorikämnet och dess träning i muntlig kommunikation. Men för att det ur någon infallsvinkel ska vara meningsfullt att tala måste det finnas någon som lyssnar. Från ett retorikteoretiskt perspektiv öppnar vi munnen eller trycker på tangenterna för att vi vill påverka en mottagare på något sätt.

Forskning och undervisning om skrivande och läsande har alltid varit central i den svenska utbildningstraditionen. Nu har talandet också börjat uppmärksammas alltmer. T.ex. så lyfts retorik specifikt fram i våra styrdokument för gymnasieskolan. Men saknas det inte en del? Läs och skriva handlar om sändar- och mottagaraktiviteter avseende text. Att tala är motsvarigheten till skribenten avseende just tal, men mottagaraspekten av tal, att lyssna är inte lika uppmärksammat i våra utbildningar.

I den antika retoriktraditionen finns det bara en känd text som specifikt lyfter lyssnandet, Plutarchos *Konsten att lyssna*. I samtiden finns det flera som pekat på betydelsen av att träna lyssnandet, t.ex. Kent Adelmans *Konsten att lyssna ? didaktiskt lyssnande i skola och utbildning* (2009), Nils-Eric Tedgårds *Konsten att lyssna ? metoder för professionella samtal* (2012) och Annika Telléus *Konsten att lyssna ? vägen till bättre relationer* (2020).

I retorikundervisningen försöker vi träna studenterna att lyssna konstruktivt. En grundläggande retorikteoretisk utgångspunkt är att vi väljer hur vi ska kommunicera. Det gäller självklart vad vi ska säga eller skriva, men också hur vi ska välja att läsa eller lyssna. Studenterna får t.ex. i progymnasmatövnningen *Vederläggning och Bekräftelse* träna på att först vederlägga och sedan bekräfta en och samma text. Vi tränar hur olika vi kan lyssna till ett och samma budskap, med förståelsemålet att vi kan välja också vad vi ska höra.

I föredraget kommer teoretiska utgångspunkter för, och praktiska erfarenheter av undervisning i lyssnande att behandlas.

Att synliggöra vem som skapar kunskap

Kajsa Weber, Historiska institutionen

I denna presentation diskuterar jag hur utbildningen i humanistiska ämnen – och mer specifikt i historia – kan utformas för att möta studenter som har olika förförståelse för de kunskapsbildande processerna i humaniora. Sådan förförståelse tolkas i detta sammanhang som underförstådd kunskap. Med utgångspunkt av täckningsmodellen (Calder 2006; Pace 2017; Larsson Heidenblad 2017) diskuterar jag hur lärarens egna erfarenheter kan användas i undervisningen för att synliggöra subjektet som skapar humanistisk kunskap.

Problemställningen har sin bakgrund i upplevelser av förekomsten av dold eller underförstådd kunskap i de humanistiska utbildningarna. Med underförstådd kunskap avses kunskap som studenterna förväntas erhålla genom utbildningen, men som de samtidigt inte ges tillräckliga verktyg att tillskansa sig. Flera studier pekar på att olika former av underförstådd kunskap är vanlig vid universitetet. Tidigare forskning har visat att det inom studentgrupper på avancerad nivå inom humaniora kan finnas mycket stor variation på studenterna förståelse för ämnet och förtrogenhet med ett vetenskapligt arbetssätt (Doudou:2015). Undersökningar visar också att många studenter vid humanistiska fakulteter från icke-akademiska miljöer upplever att det finns en dold kunskap vid universitetet, alltså en kunskap som de av läraren redan förväntas att besitta (Severinsson:2020).

Underförstådd kunskap i humaniora handlar om krav på hur studenterna ska förhålla sig till den inom disciplinen producerade kunskapen och de verktyg de ska besitta för att själva producera kunskap. Detta kan vara att studenterna förväntas ta ansvar för sitt eget lärande, vara reflektiva i förhållande till sin egen kunskapsproduktion och utveckla en kritisk analytisk förmåga. Dessa förväntningar på vad studierna ska ge för resultat ligger ofta implicita i kursmål och kursbeskrivningar (Haggis:2006:524). Tamsin Haggis lyfter i detta sammanhang fram att det kan vara särskilt svårt för studenter som kommer från studieovana miljöer av avtäckta dessa krav och förväntningar.

Problemet är nära kopplat till diskussioner om konstruktiv länkning (eng. *Constructive alignment*) (Biggs/Tang:2011) som har präglat högskolepedagogiken under 2000-talet. Idéen är här att skapa en undervisning där studenterna hela tiden är medvetna om vad som utgör lärandemålen och att de sedan testats mot dessa. I praktiken är det dock tveksamt om tydligare kursmål, kursplaner och examination direkt kopplad till kursmålen alltid gör att den underförstådda kunskapen blir synlig för studenterna.

Istället för att arbeta ytterligare med länkningen av kursplaner, kursmål och examination har jag tagit utgångspunkt i begreppet *tacit knowledge*. Tacit knowledge (ungefär sv. "underförstådd kunskap") är kunskap som inte kan sammanfattas i fakta någon kan lära sig, utan kunskap om hur man gör något, som måste erhållas genom övning (Collin:2010:1).

Ikujiro Nonaka beskrev i en inflytelserik artikel att underförstådd kunskap bara kan erhållas genom att kunskap delas mellan lärare och studenter, och att lärande därmed handlar om "observation, imitation och praktik" (Nonaka:1991). Harry Collins skriver vidare att "education is more a matter of socialization into tacit ways of doing thinking and doing than transferring explicit information or instructions" (Collins:2010:87). Socialisationen kräver att man tillsammans övar på de eftersträvade färdigheterna,

att studenterna möter förebilder och att man talar om den praktik som kunskapsproduktion är. Frågeställningen är alltså hur utbildning i humanistiska ämnen kan utformas så att socialisationen till ett vetenskapligt förhållningssätt är en del av utbildning?

En pedagogik som bygger på insikten att vetenskapligt kunskapande är ett hantverk som bara kan läras ut genom övningar, är väl förankrad inom historievetenskapen. Den moderna historivetenskapens fader Leopold von Ranke laborerade med seminarformen under början av 1800-talet och seminariet etablerades under 1800-talet som en central form för undervisning där studenterna tränades i ett vetenskapligt förhållningssätt till det förflutna (Öberg:2011:55–56). Detta har blivit standard för historieundervisning på universiteten. Textseminarium där studenterna läser texter av forskare och diskuterar dessa är det viktigaste instrumentet i dagens undervisning på avancerade nivå. Normalfallet är att studenterna sedan i en avslutande skriftlig examination i essayform förväntas själva kunna analysera ett valt källmaterial utifrån den forskningslitteratur som kursen har behandlat, eller besvara en forskningsfråga.

Problemet i det valda upplägget är att vad studenterna förväntas göra; alltså producera en självständig text som liknar, eller går i dialog med de texter de har läst, inte är det de har tränat på under kursen. Det vill säga kursens praktiker är egentligen forskarens praktiker – forskaren läser in sig på ett fält, kopplar det till källor och skriver kritiskt. Läraren förväntar sig samma mönster från studenterna utan att avtäckas själva praktiken för studenterna. Vad som behövs är alltså en pedagogik som vill synliggöra den dolda kunskapen och låta studenterna förvärva denna kunskap genom "observation, imitation och praktik".

Flera olika idéer på hur det som kan verka dolt för studenterna kan bli synligt har diskuterats inom historieämnet och en högskolepedagogik som syftar till att synliggöra kunskapsbildande processen inom historia finns idag delvis på plats. Under de senaste åren har till exempel grundkurserna i historia genomgått förändringar. Dagens grundkurser börjar alla med en delkurs om historia som vetenskap, som ska introducera det vetenskapliga förhållningssättet till de förflutna för studenterna. Detta är den första kursen studenterna läser, innan de möter de kronologiska kurserna. Andra exempel är att det ges kurser i akademiskt skrivande som ska träna uttrycksförmåga. En diskussion om ämnesspecifik högskolepedagogik har också tagit fart; 2018 publicerades den första boken om undervisning i historia på universitetet *Att undervisa i historia på universitetet. Idéer, problem, utmaningar* och året innan publicerades en artikel om metoden avtäckningsmodellen i historisk undervisning (Larsson Heidenblad:2017). Följande reflektioner grundar sig på dessa diskussioner, men försöker också att utveckla dem.

Centralt i en högskolepedagogik som bygger på avkodning är att läraren identifierar de praktiker som studenterna behöver utföra för att behärska kunskapspraktikerna inom en disciplin. Undervisningen handlar sedan om att avkoda eller visa upp dessa praktiker i en "naken" form, så att studenterna kan observera dem, och sedan träna på att själva utföra dem (Pace 2017; Calder 2006).

Jag har här inspirerats av pedagogiska diskussioner inom litteraturvetenskap där Rita Felskis utveckling av vad hon kallar en postkritisk läsning har fått mycket uppmärksamhet. Den postkritiska läsningen syftar på en vetenskaplig forskningspraktik, men inbegriper också ett visst förhållningssätt till undervisningen. Fokus ligger vid att litteraturvetenskapen behöver använda sig av de känslor som ett litterärt verk väcker i sin kritiska läsning, och inte längre se känslorna och den estetiska upplevelsen

som något som ska trängas bort av den kritiska distanserade blicken. Istället ser hon den estetiska upplevelsen och forskarens kritiska hållning som sammanflätade element i analysen (Felski 2017). Felski förespråkar en pedagogik där läraren är mer öppen i undervisningssituationen om sina egna erfarenheter av litteratur och hur läsning har förändrat känslor, format erfarenheter och lett till omvärderingar. På så sätt ska studenterna också få möjlighet att använda egna känslomässiga reaktioner på litteraturen som utgångspunkt för kritisk läsning.

Fokuset vid känslor inför det objekt som studeras kommer från de estetiska vetenskaperna, och är mindre användbar i historiska vetenskaper. Men angreppssättet sätter fokus vid att kunskapen inom humanistiska ämnen skapas av ett subjekt som inte är neutralt inför den kunskapsbildande processen, utan att denna process snarare är djupt kopplad till egna erfarenheter. Något som humanister är mycket medvetna om, men – skulle jag vilja påstå – sällan använder sig av i undervisningssituationer, eller tematiserar för studenterna.

Här finns en aspekt som berörs i avkodnings-litteraturen, men som det finns anledning att fundera vidare på. För att de kunskapsbildande processerna ska avkodas krävs kanske inte bara att man som lärare tillsammans med studenterna tränar på centrala praktiker som att ställa frågor till det förflutna, utan också att läraren talar om sitt eget subjektiva förhållsätt till sitt forskningsobjekt. Det kan handla om hur fascination eller egna erfarenheter har varit drivande i sökandet efter ny kunskap, men också rekonstruktioner av hur en forskningsprocess går till. Meningen är att studenterna därigenom ska lära sig att det finns ett skapande subjekt, en "kunskapare" bakom kunskapen, och därmed förhoppningsvis se sina egna erfarenheter som tillgångar och utgångspunkter i sitt eget kunskapsökande.

För att testa dessa idéer så ommodellerades en kurs om tidigmodernt tryck som jag redan har undervisat på. Konkret betydde det att på den valda kursen togs en tentaredovisning bort för att istället mitt under kursen ha en work-shop som handlade om att arbeta som forskare med det valda materialet. Tillfället var uppdelat i två pass där det ena ägnades åt att läraren – vilket var jag – föreläste om en egen text. Studenterna hade innan tillfället läst en artikel publicerad av Historisk Tidskrift som jag har skrivit (Brilkman 2019). Artikeln behandlar samma tematik som kursen. Syftet med tillfället var dock inte att de skulle diskutera min text, utan att få tillfälle att reflektera över hur processen från intresse för ett ämne till en skriven text kan gå till. Jag talade om egna erfarenheter som hade haft betydelse för skrivandet av den valda texten; om utbytesstudier i Berlin och mötet med nya perspektiv och om upplevelsen av kaos som mötet med nya perspektiv orsakade. Jag talade också om själva skrivandeprocessen; jag visade mina Excel-blad där jag hade ordnat källmaterialet och fört anteckningar om vilka aspekter i materialet jag kunde använda, jag visade några av mina viktigaste verktyg för att finna och sortera källmaterial, jag talade om hur en stor frågeställning kan skalas ned och göras hanterbar i förhållande till ett bestämt källmaterial, och jag talade om hur frågeställning och textens krok hade modellerats under processen och förändrats efter ett seminarium där vissa delar av texten hade blivit starkt ifrågasatt. Allt detta kunde studenterna se spår av i texten de hade läst.

Att undervisa på egna texter brukar ses som mycket problematiskt, men syftet vid detta tillfälle var att avkoda forskningsprocessen och visa (ett exempel på!) vem det är som skapar ny kunskap. För att kunna tala om hinder i processen och för att kunna visa mera konkreta exempel på hur analysprocesser kan gå till är det nödvändigt att använda sig av det egna materialet. Vid undervisningstillfället närvarande också kursens andra lärare, som hade rollen av moderator och kommentator. Därmed så

blev en viss spänning mellan olika sätt att förhålla sig till kunskapsbildande processer synlig för studenterna. Förhoppningen är också att detta inslag ska bidra till att studenter som kommer från studieovana miljöer ska få lättare att avtäcka krav och förväntningar som kan upplevas som underförstådda i utbildningen.

Hur väl detta försök att tematisera det kunskapande subjektet inför studenterna och ge dem tillgång till egna erfarenheter föll ut är för tidigt att säga. Kursen pågår för tillfället och jag ser förslagen i denna presentation som del en längre process av utveckling. Presentationen vid HT-fakulteternas inspirationskonferens 2020 är ett led i att utveckla dessa tankar vidare.

LITTERATUR:

- Biggs, John & Catherine Tang, *Teaching for Quality Learning at University* (Maidenhead: McGraw-Hill and Open University Press, 2011).
- Brilkman, Kajsa, "När slutade reformationen? Reformation, konfessionalisering och representationen av Martin Luther i svensk bokproduktion under 1500-talet", *Historisk Tidskrift* 139:4 (2019) s.665–688.
- Calder Lendol, "Uncoverage: Toward a Signature Pedagogy for the History Survey", *The Journal of American History* 92:4 (2006), s. 1358–1370.
- Collins, Harry, *Tacit and explicit knowledge* (Chicago: The University of Chicago Press, 2010)
- Dodou, Katherina, "Mångfald bortom identifikationer: studentpopulationens diversifiering och vetenskapens arbetssätt", *Högre utbildning* 3:5 (2015), s. 175–187.
- Haggis, Tamsin, "Pedagogies for diversity: retaining critical challenge amidst fears of 'dumbing down'" *Studies in Higher Education*, 31:5 (2006), s. 521–535.
- Felski, Rita, "Postkritisk läsning", *Tidskrift för litteraturvetenskap* 47:1 (2017), s. 5–14.
- Larsson Heidenblad, David, "Avtäckningsmodellen. En undervisningsform med framtiden för sig?", *Scandia* 83:2 (2017) s. 101–110.
- Karlsson, Klas-Göran, (red.), *Att undervisa i historia på universitetet: Idéer, problem, utmaningar* (Lund: Studenlitteratur, 2018).
- Nonaka, Ikujiro, "The Knowledge-Creating Company", *Harvard Business Review* 69:6 (1991), s. 96–104.
- Pace, David, *The decoding the disciplines paradigm: seven steps to increased student learning*, (Bloomington: Indiana University Press, 2017).
- Severinsson, Emma, *Universitetskarusellen och kunskapsvåldet - Klass och tillhörighet i undervisningen*, uppsats vid AHU-kursen "Genus och mångfald i undervisningen" ht 2020.
- Öberg, Lisa, "Det bildande seminariet", i: Burman, Anders (red.) *Våga veta! Om bildningens möjligheter i massutbildningens tidevarv* (Huddinge: Södertörns högskola, 2011), s. 51–73.