



LUND UNIVERSITY

Hållbart lärarskap: universitetsundervisning i förändring

Proceedings från Humanistiska och teologiska fakulteternas pedagogiska inspirationskonferens 2020

Santesson, Sara; Mårtensson, Katarina

2021

Document Version:
Förlagets slutgiltiga version

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):
Santesson, S., & Mårtensson, K. (Red.) (2021). *Hållbart lärarskap: universitetsundervisning i förändring: Proceedings från Humanistiska och teologiska fakulteternas pedagogiska inspirationskonferens 2020*. Lunds universitet, Humanistiska och teologiska fakulteterna.

Total number of authors:
2

Creative Commons License:
Ospecificerad

General rights

Unless other specific re-use rights are stated the following general rights apply:

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal

Read more about Creative commons licenses: <https://creativecommons.org/licenses/>

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

LUND UNIVERSITY

PO Box 117
221 00 Lund
+46 46-222 00 00



Hållbart lärarskap: universitetsundervisning i förändring

Proceedings från Humanistiska och teologiska
fakulteternas pedagogiska inspirationskonferens 2020

RED. SARA SANTESSON OCH KATARINA MÅRTENSSON | LUNDS UNIVERSITET



När de humanistiska och teologiska fakulteternas pedagogiska inspirationskonferens gick av stapeln för sjunde gången skedde det mellan den första och andra vågen av covid-19-pandemin. Tidpunkten kom att prägla konferensen. Visserligen kunde kollegor nu för första gången på månader vistas i samma lokal, men med begränsat antal fysiska deltagare, med strikta avståndsrestriktioner och utan det sedvanliga konferensminglet. Detta till trots genomfördes 2020 års konferens av kollegiala diskussioner och inspirerande presentationer, varav merparten finns att läsa i denna volym.

HÅLLBART LÄRARSKAP:
UNIVERSITETSUNDERVISNING I FÖRÄNDRING

Hållbart lärarskap: universitetsundervisning i förändring

Proceedings från Humanistiska och teologiska fakulteternas
pedagogiska inspirationskonferens 2020

RED. SARA SANTESSON OCH KATARINA MÅRTENSSON



LUNDS
UNIVERSITET

HUMANISTISKA OCH
TEOLOGISKA FAKULTETERNA

Omslagsbild: Louise Larsson, 2012

© Författarna och Humanistiska och teologiska fakulteterna, Lunds universitet

ISBN 978-91-7267-453-0 Print

ISBN 978-91-7267-454-7 PDF

Tryckt hos Media-Tryck, Lunds universitet, Lund 2021



Media-Tryck är ett svanenmärkt tryckeri. Läs mer om vårt miljöarbete på www.mediatryck.lu.se

MADE IN SWEDEN 

Innehållsförteckning

| | |
|--|-----|
| Förord | 7 |
| Introduktion <i>Ann-Kristin Wallengren</i> | 9 |
| Att lära för framtiden <i>Henric Bagerius</i> | 15 |
| Pedagogiska utmaningar och lösningar under pandemin <i>Mika Hietanen</i> | 33 |
| Frivillig frånvaro – om den luddiga övergången till distansundervisning under covid-19-pandemin och skillnader i uppfattning och agerande hos lärare och studenter <i>Daniel Persson</i> | 55 |
| How to transmit best practice experience of digital tools and resources: the pragmatic approach <i>Elisabet Göransson, Anja Hoppe, David Gudmundsson, Sara Kärrholm</i> | 69 |
| Artiklar på Wikipedia: Låt studenterna skriva på riktigt <i>Anders Eriksson</i> | 81 |
| Some challenges in connection with the construction of a Massive Open Online Course on ethical and societal aspects of AI <i>Erik Persson, Maria Hedlund, Lena Lindström, Karima Kandi, Deana Nannskog</i> | 99 |
| Färdighetsträning och egna erfarenheter: Avtäckningsmodellen och postkritisk läsning i historieundervisning <i>Kajsa Weber</i> | III |

| | |
|--|-----|
| Tentaworkshop. Socialisation och utmanande uppgifter i examination <i>Hege Markussen</i> | 123 |
| Externa medbedömare i examination. Perspektiv från lärare och kvalitetssamordnare <i>Hege Markussen, Ingela Johansson, Fredrik Ekengren</i> | 133 |
| Universitetslärare på vift – tvärvetenskapliga utmaningar i undervisningen <i>Malin Arvidsson, Andrés Brink Pinto, Ulrika Holgersson, Emma Severinsson</i> | 143 |
| Hållbart och ohållbart lärarskap: Betraktelser kring ett panelsamtal <i>David Larsson Heidenblad</i> | 153 |
| Medverkande författare | 161 |

Förord

Temat för HT-fakulteternas pedagogiska inspirationskonferens 2020 bestämdes i all hast i slutet av mars 2020. Innan dess diskuterade konferenskommittén lite olika tänkbara teman, men när det blev tydligt att covid-19-pandemin skulle komma att påverka all högre utbildning i Sverige, inklusive Lunds universitetets HT-fakulteter så bestämdes ett tema som skulle återspegla den omvälvande situation som alla pedagoger och pedagogiska ledare just då befann sig i: *Hållbart lärarskap: universitetsundervisning i förändring*.

Den första halvan av mars 2020 präglades av osäkerhet, inte bara för studenterna utan också för alla medarbetare som nåddes av olika beslut om snabb och i vissa fall drastisk förändring av undervisningen från olika instanser. Hur studenter, lärare och pedagogiska ledare agerade under denna turbulenta period beskrivs i **Daniel Perssons** bidrag. **Mika Hietanens** bidrag ger en bild av hur Sveriges universitetslärare upplevde undervisningssituationen under den första nedstängningsperioden mars–juni när de från en dag till en annan fick ställa om till onlineundervisning. Aldrig tidigare har vi sett så många nya undervisningsidéer födas under så kort tid. I bidraget från **Elisabet Göransson**, **Anja Hoppe**, **David Gudmundsson** och **Sara Kärrholm** föreslås hur pedagoger vid HT-fakulteterna kan samla och utbyta undervisningsidéer över ämnesgränser, genom både möten och en digital resurs.

2020 var året då alla lärare började undervisa online, men flera kollegor har arbetat med digitala resurser sedan länge. Det gäller exempelvis **Anders Eriksson** som låter sina studenter skriva Wikipediaartiklar för att möta nya målgrupper. Det gäller också **Erik Persson**, **Maria Hedlund**, **Lena Lindström**, **Karima Kandi** och **Deana Nannskog** som berättar om utmaningar

FÖRORD

och erfarenheter från skapandet av en MOOC (Massive Open Online Course), en öppen onlinekurs.

Visserligen var undervisningsåret 2020 präglad av förändringar, men när digital undervisning blivit vardag, kvarstår de stora pedagogiska frågorna: Hur ska studenterna lära sig? Vad ska de lära sig? och Hur ska de examineras? **Henric Bagerius** från Örebro universitet visade i sin plenarföreläsning hur studenter i historia utbildas för att lösa framtida utmaningar, något som kanske kan låta paradoxalt, men som bygger på att de utvecklar kunskaper och förmågor som ska kunna användas i en annan tid än vår. **Kajsa Weber** visar hur studenter i historia utvecklar inte bara kunskaper utan också färdigheter genom den så kallade avtäckningsmodellen.

Något som både studenter och lärare ägnar mycket tid och kraft åt är förstås examinationer. **Hege Markussen** berättar hur hon avdramatiserar examinationsformen hemtentamen genom att ordna tentaworkshoppar där studenter stöttar varandra – utan att samarbeta. Under 2019 erbjöds alla ämnen vid HT att bjuda in externa medbedömare vid ett examinationsmoment, vilket var ett led i fakultetens kvalitetshöjande arbete. **Hege Markussen**, **Ingela Johansson** och **Fredrik Ekengren** redovisar hur det gick till i ämnena arkeologi och spanska, och vilka slutsatser de kan dra av försöket.

Vi har med konferensen 2020 velat belysa universitetslärarens situation. Många kollegor ger sig ut på vift och kommer att verka som lärare i en ämnesmiljö med andra traditioner och normer än den de utbildats i. Sådana erfarenheter beskriver **Malin Arvidsson**, **Andrés Brink Pinto**, **Ulrika Holgersson** och **Emma Severinsson**. I konferensens avslutande panel, diskuterades livet som universitetslärare under rubriken Hållbart lärarskap. Moderatoren **David Larsson Heidenblad** sammanfattar samtalet mellan fyra erfarna universitetslärare och -ledare som kom att röra både pedagogik, pragmatik och privat logistik.

Lund, den 22 oktober 2021

Sara Santesson Katarina Mårtensson

Introduktion

Ann-Kristin Wallengren

Välkomna alla läsare av bidragen till 2020 års pedagogiska inspirationskonferens med temat *Hållbart lärarskap: universitetsundervisning i förändring*.

Inför den här konferensen läste jag den inledning jag skrev till 2018 års pedagogiska inspirationskonferens. Sådana tillbakablickar på vad man själv har skrivit är ofta lite genanta men just den här gången var det som att läsa något från en helt annan tidsålder. Huvudsakligen beror detta förstås på coronapandemin. En av de punkter jag då tog upp var det suddiga begreppet ”digitalisering” och förnumstigt förklarade jag detta begrepps olika skepnader och innebörder och förde försiktigt fram tanken att vi skulle ännu mer utveckla och använda olika digitala verktyg inom undervisningen.

Oväntat och brådstörtat har vi nu kastats in i en undervisningsvärld som präglas mer av digitalisering än vi någonsin kunde föreställa oss för två år sedan. Det har varit en utmaning för alla, både studenter och lärare. En del har fungerat bättre än man föreställde sig medan annat fungerat sämre. Vi hade innan coronapandemin bröt ut just börjat med en ny lärplattform, Canvas. Flera ämnen och kurser hade introducerat plattformen, andra stod mer avvaktande, men i mars 2020 fanns det ingen valmöjlighet: nu var vi tvungna att omgående lära oss hur vi kunde utnyttja Canvas på bästa sätt. Och med denna påtvingade digitalisering finns det ju, självklart, både för- och nackdelar. Klart är att den snabba omställningen innebar en stor arbetsbörda för undervisande lärare.

Fakulteterna för humaniora och teologi genomförde i början av juni 2020 i samarbete med AHU, Avdelningen för högskolepedagogisk utveck-

ling, en enkät till fakulteternas alla lärare för att få kunskap om vilka speciella problem som lärarna hade mött i omställningen.¹ Syftet var att med kunskap om vad som upplevts som problematiskt, eller utmanande som man eufemistiskt alltid säger numera, kunna stödja lärarna inför höstens online-undervisning utöver det stöd som redan gavs under våren. Det ska noteras att lärarna i stor utsträckning tyckte att omställningen fungerat någotsånär tillfredsställande, och i en del fall bättre än väntat. Men i enkätsvaren fanns förstås områden eller undervisningsmoment som särskilt identifierades som utmanande. Dessa var, i fallande skala, interaktion och kommunikation med studenter, föreläsningar, seminarier och grupparbeten. Saltstentamina ansågs också vara problematiskt, av de ämnen som examinerar genom denna form.

För att hjälpa inför höstens arbete har AHU erbjudit kursverkstäder utifrån enkätens resultat dit lärarna har kunnat vända sig för att få direkt och praktiskt stöd. En annan stödfunktion är personerna som arbetar i projektet *Canvas på HT* som redan fanns tillstådes, och under hösten 2020 har Canvas på HT förstärkts med ytterligare medarbetare. För att bland annat möta utmaningen som interaktion och kommunikation med studenter innebär i online-undervisningen, har HT-fakulteterna under hösten kraftigt förstärkt SI-verksamheten, en satsning som pågår också under 2021. Det var inte bara lärarna som upplevde att interaktionen har blivit lidande i online-undervisningen – studenterna upplevde detsamma och just interaktionen lyftes fram som den del av undervisningen som blev mest lidande av online-undervisningen.² Många studenter känner sig ensamma, isolerade och mår psykiskt dåligt, och prokrastineringen ligger närmare än någonsin. Lärarnas stöd och närvaro är starkt efterfrågad.

Corona har ju medfört bland annat en kraftig ökning av arbetslösheten och många har blivit friställda, inte minst ungdomar. För att möta arbetslöshet och behov av kompetensutveckling och omställning har utbildningsdepartementet med omedelbar verkan tilldelat universitetet och högskolorna en formidabel störtflod av medel. Det är medel för sommar-

¹ Enkäten är inte publicerad utan gjordes för internt bruk.

² Axel Lindberg m.fl., *Pandemins påverkan på utbildningen. Studenters upplevelser av utbildningen vid HT-fakulteterna höstterminen 2020*, rapport (Humanistiska och teologiska studentkåren vid Lunds universitet, 2021).

kurser, medel för bristyrken, medel för vad som kallas det livslånga lärandet, medel för digitalisering, medel som kallas ”Hela landet”, medel för tematerminer, och annat. HT-fakulteternas lärare har i dessa satsningar som gällt för 2020 och som fortsätter 2021 varit obrottsligt lojala och ställt upp med flera kurser på mycket kort varsel och med oerhört kort förberedelsestid. Och det är klart att vi alltid har behov av pengar för att utveckla våra utbildningar och, som nu, hjälpa arbetslösa ungdomar till en ny utbildning eller vidareutbildning, men kanske inte riktigt på det sätt som skett nu. Vi vill kunna utveckla utbildningar på ett hållbart sätt och med tid för strategisk eftertanke och noggrann planering. Något sådant erbjuds inte nu men trots det ställer HT:s lärare upp med kurser, både nya, gamla och omarbetade. Vi på HT-fakulteterna är inte ensamma om att notera att detta sätt att tilldela medel inte är en helt hållbar hållning från statsmakterna; de flesta fakulteter uttrycker en önskan om vi ska få arbeta mer på längre sikt, och sådana satsningar börjar nu också skönjas.

All den erfarenhet som lärarna fick med sig från våren, den identifikation av utvecklingsmöjligheter, och hur de problem som dök upp skulle kunna mötas på olika sätt, ville vi i fakultetsledningen ta tillvara. Med en del av det myndighetskapital som finns på fakultetsnivå (dock för lite för att fördelas till ämnena för att på så sätt till exempel öka på undervisningstimmarna) lyste Grundutbildningsnämnden på HT-fakulteterna i början av sommaren ut medel för utveckling av digital undervisning och pedagogik. Vi ville gärna se lärarlag arbeta tillsammans i projekt och vi avsatte ordentligt med medel så att man, likt när man får medel för forskning, skulle kunna frigöras från annan verksamhet under längre tid än vi oftast är vana vid när det gäller kursutveckling och pedagogisk utveckling. Det var kanske inte en helt optimal tid för utlysning, mitt under det hårda omställningsarbetet, och vi visste inte alls hur många ansökningar vi kunde förvänta oss, om några alls. Men till vår glädje kom det in åtta ansökningar, skiftande i storlek. Fakultetsstyrelsens arbetsutskott beslöt att tilldela alla åtta ansökningar medel, i några fall med en viss decimering i summa. Det är alla mycket spännande projekt som vi hoppas ska kunna berika våra ämnen och även discipliner utanför de humanistiska och teologiska fakulteterna. I projekten ligger en stor pedagogisk potential och de är på flera sätt både nyskapande och relevanta för en mängd ämnesområ-

den. Flera av dem fokuserar hur man kan använda digitala verktyg och e-lärande i både campus- och online-undervisning. Och för er som missade utlysningen eller inte hann och som vill få tid att arbeta med pedagogiska projekt – med största säkerhet kommer ytterligare en utlysning. Jag skulle vilja gratulera följande ämnen eller institutioner för medel till projekt med de telegramkorta beskrivningar som vi i grundutbildningsnämnden skrev då vi behandlade ansökningarna. Den ordning projekten nämns i här är helt slumpmässig:

- CTR och Utbildningsvetenskap: Utveckla metoo-kursen och kursstruktur för online-undervisning, utveckla digitala verktyg som podcast, och hur man bäst kan använda förinspelade föreläsningar.
- Öst- och sydöstasiastudier: Utveckla användandet av verktyg i digitala metoder för att samla, organisera, analysera data. Fördjupa pedagogik kring digital undervisning om digitala metoder.
- Digitala kulturer: Utveckla studerandeaktiverande och interaktiv undervisning, på campus såväl som online genom bloggar, class-wiki, digitala föreläsningar och diskussionskultur online. Utveckla kollaborativt lärande i digital form.
- Retorik: Utveckla resursportal för digital retorikundervisning. Använda föreläsningar som digitala läroobjekt i distans- och blandad undervisning.
- Svenska: Utveckla hur kortfilmer om kärnbegrepp och tröskelbegrepp kan användas inom grammatiken.
- Svenska: Utveckla praktisk uttalsundervisning och hur uttalspedagogik kan klargöras genom inspelade föreläsningar.
- Engelska: Utveckla studentengagemang och interaktivitet i online-undervisning. Utveckla studentcentrerad pedagogik i online-undervisning. I ett andra delprojekt utreda och stärka pedagogiken kring distanshandledning av uppsatser.
- CTR: Utveckla digitala verktyg i kollaborativt lärande och förbättra verktyg och metoder för att skapa vetenskapliga miljöer online.

Årets pedagogiska konferens har som tema de förändringar vi står inför i vår undervisning, förändringar som till stor del har påverkats och accele-

rerats av coronapandemin. Men vi behöver hållbarhet i denna omställning: för undervisningens, utbildningarnas, studenternas och inte minst för lärarskapets skull. Vad ett hållbart lärarskap kan innebära och hur vi kan arbeta med det handlar konferensens bidrag om. Som vanligt kan den här konferensen inte bli av utan ett antal personers engagerade arbete och vi tackar härmed varmt och djupt: Mikael Askander (Kulturvetenskaper), Sara Håkansson (SOL/AHU), Katarina Mårtensson (AHU), David Larsson Heidenblad (Historia) och från KOM och fakultetskansliet Sara Santesson som har hållit i trådarna för hela konferensen. Stort tack och välkomna alla!

Referenser

Lindberg, Axel, Rebecca Ferding, Mia Huovilainen, Ludvig Strannbjer Melin, Sofie Gustafsson och Lipikar Narayaem. *Pandemins påverkan på utbildningen. Studenters upplevelser av utbildningen vid HT-fakulteterna höstterminen 2020*, rapport. Humanistiska och teologiska studentkåren vid Lunds universitet 2021.

Att lära för framtiden

Henric Bagerius

Vintern 2020 publicerade Förenta nationernas organisation för utbildning, vetenskap och kultur (UNESCO) boken *Humanistic Futures of Learning* med ambitionen att skapa ”an agenda for global debate and action on the futures of education, learning and knowledge in a world of increasing complexity, uncertainty and precarity”.¹ I boken medverkar ett hundratal forskare och experter från hela världen och ger sin syn på hur kunskap och lärande kan forma mänsklighetens och planetens framtid. En är den peruanska historikern och författaren Sara Beatriz Guardia, grundare till Centro de Estudios La Mujer en la Historia de América Latina (CEMHAL). I sitt kapitel efterlyser hon en annan typ av högre utbildning än den hon ser idag. Hon menar att universiteten måste lägga mer kraft och resurser på att skapa en utbildning som främjar tolerans, kreativitet, samarbete och reflektion. Det är nödvändigt för att studenterna ska kunna möta framtidens behov av konkreta lösningar på mänsklighetens problem. De måste få möjlighet att utveckla en interkulturell respekt och förståelse för att kunna agera klokt i en alltmer globaliserad värld. Här har humaniora en viktig funktion att fylla.²

Guardias vision om en högre utbildning där poesi, konst, etik och filosofi utgör starka inslag som kan ge näring åt studenternas utveckling av

¹ *Humanistic Futures of Learning: Perspectives from UNESCO Chairs and UNITWIN Networks* (Paris, 2020), s. 11.

² Sara Beatriz Guardia, ”Humanistic and Ethical Values in Higher Education”, i *Humanistic Futures of Learning: Perspectives from UNESCO Chairs and UNITWIN Networks* (Paris, 2020), s. 54–57.

”critical thinking for solutions to the abstract, consequential and significant problems of humanity” tilltalar nog många humanister och teologer.³ Så också mig. Men jag är inte säker på att den skulle vara så enkel att realisera, även om humanistiska och teologiska studier blev en självklar del av en students universitetsutbildning. Visionen förutsätter ju också att undervisningen i humaniora och teologi verkligen förbereder studenterna för att möta morgondagens problem. Gör den det?

Med ett pedagogiskt utvecklingsarbete på Historia Ib, en grundkurs i historia på ämneslärarprogrammet vid Örebro universitet, som exempel vill jag dela mina erfarenheter av att försöka skapa läraaktiviteter och examinationsuppgifter som uppmuntrar ett lärande som studenterna kan dra nytta av lång tid framöver.⁴ Det här utvecklingsarbetet har väglett av fyra pedagogiska grundprinciper, och förhoppningsvis kan de vara till hjälp även för lärare i andra ämnen som vill ge sina studenter så goda förutsättningar som möjligt att lära för framtiden. Att stödja studenters utveckling av kunskaper, färdigheter och förmågor som går att använda i en annan tid och ett annat samhälle är förvisso inte helt lätt. Det kräver pedagogisk eftertanke och fantasi. Och kanske är utmaningarna särskilt stora i en disciplin där undervisningen nästan alltid behandlar det förflutna.

Historia för framtiden

Vad innebär det att läsa historia på universitetet? David Voelker konstaterar att studenterna ofta sitter med ”profound misunderstandings about the nature of historical study” när de börjar hans översiktskurs i amerikansk historia.⁵ Många tror att historia handlar om att memorera en massa detaljer, och dessvärre kan både undervisningen och examinationen förstärka, snarare än korrigera, den uppfattningen. Av föreläsningar och läroböcker framgår sällan att historia är en tolkande vetenskap, och när det är

3 Guardia (2020), s. 56.

4 Henric Bagerius, *Historia på längden och tvären: Om problemdriven och färdighetsorienterad utbildning i historia*, Arbetsrapporter från Högskolepedagogiskt centrum vid Örebro universitet 5 (Örebro, 2021).

5 David J. Voelker, ”Assessing Student Understanding in Introductory Courses: A Sample Strategy”, *The History Teacher* 41:4 (2008), s. 505–506.

dags för tentamen är det rätt vanligt att frågorna främst rör begrepp och händelser som inte nödvändigtvis behöver sättas in i ett större historiskt sammanhang. Historia blir på så vis lätt synonymt med historiska fakta.

Historia Ib vid Örebro universitet behandlar människors livsvillkor och samhällets utveckling från forntid till nutid, och här får studenterna möta en världshistoria som är kronologiskt ordnad. Så tycks de flesta grundkurser i historia vara organiserade. Därmed inte sagt att det är den självklara form i vilken världshistorien ska paketeras. Under åren har flera historiker pekat på problem som kan uppstå när kronologin får styra undervisningen. En kronologisk världshistoria blir lätt en förenklad och enstämig berättelse med en rad pryddigt tillrättalagda tidsåldrar och händelseförlopp som följer på varandra, ”an endless flow of time that historians have cut up and labeled dynasties, periods, and ages in an effort to regulate a past that will not be regulated” för att låna Daniel Roselles ord.⁶ Historiens paradoxer och diskrepanser kan bli svåra för studenterna att upptäcka.

Ett annat vanligt problem med kurser som ska ge en kronologisk översikt är att informationen som studenterna förväntas tillgodogöra sig ofta är mycket omfattande och att stofffrängseln mer eller mindre tvingar dem att lära sig på ytan istället för på djupet. En lärare som försöker täcka så många aspekter av världshistorien som möjligt riskerar att skapa en närmast encyklopedisk undervisning där studenterna blir passiva mottagare av mer information än de kan förstå och analysera.⁷ Enligt Lendol Calder ställer sådan undervisning hinder i vägen för studenternas historiska lärande. Han understryker att historia, liksom flera andra humanistiska och teologiska discipliner, först och främst är ett färdighetsämne där studenterna måste lära sig att ställa frågor, formulera argument, tolka källor och lösa problem. Målet med en grundkurs i historia kan då inte vara att ge studenterna så breda kunskaper om så många historiska sammanhang som möjligt. Den som försöker täcka allt i sin historieundervisning täcker samtidigt över vad historievetenskap egentligen handlar om: att skapa ny historisk kunskap. Calder vill istället se en undervisning som avtäckar (*unco-*

6 Daniel Roselle, ”The Study of World History: Trivolets, Villanelles, and Roaring in the Pines”, *The Phi Delta Kappan* 74:3 (1992), s. 248.

7 Rodney M. White, ”How Thematic Teaching Can Transform History Instruction”, *Clearing House* 68:3 (1995), s. 162.

ver) historien och lär studenterna hur historiker går tillväga när de gör historia. Undervisningen måste träna studenterna i att tänka som historiker snarare än att redogöra för förlopp i historien.⁸

Lendol Calders tankar om en undervisning som tidigt i utbildningen lär studenterna att göra historia, och inte bara att veta historia, har de senaste åren fått stor påverkan på hur historieundervisningen utformas vid Örebro universitet. Sedan våren 2016 genomför universitetslärarna i historia ett långsiktigt pedagogiskt utvecklingsarbete för och med ämneslärarstudenterna. I projektet *Historia för framtiden* går vi systematiskt igenom kurs för kurs och skapar läraktiviteter och examinationsuppgifter som på olika sätt tränar studenternas historiska tänkande och förbereder dem för morgondagens utmaningar. Under sin tid på ämneslärarprogrammet i historia måste studenterna få möjlighet att utveckla ett kritiskt förhållnings-sätt, för det är nyckeln till ett lärande som håller över tid. Vi ser det som viktigt att tidigt utmana studenters uppfattning om historia som en kronologisk kanon som bara kan läsas och förstås på ett sätt. Historievetenskapliga förklaringar och perspektiv, och även historiska fakta och epokin-delningar, kommer med åren att förändras, men med en förmåga att tänka historiskt – att kunna urskilja kontinuitet och förändring i historien och diskutera orsak och verkan, att kunna granska vetenskapliga resonemang om det förflutna och ta ställning till olika slutsatser et cetera – får studenterna redskap att lära för livet. De här redskapen är oundgängliga för den som under många år framöver ska hjälpa andra att utveckla en förståelse för människors livsvillkor i olika tider och hur olika tolkningar av och

8 Lendol Calder, "Uncoverage: Toward a Signature Pedagogy for the History Survey", *Journal of American History* 92:4 (2006), s. 1358–1370. Calders idéer har introducerats och utvecklats i ett svenskt sammanhang av David Larsson Heidenblad i "Avtäckningsmodellen: En undervisningsform med framtiden för sig?" *Scandia* 83:2 (2017), s. 101–110, och "Kan vi göra på något annat sätt? Utblickar och tankar kring färdighetsorienterad historieundervisning", i Klas-Göran Karlsson (red.), *Att undervisa i historia på universitetet: Idéer, problem, utmaningar* (Lund, 2018), s. 133–153 och av Andrés Brink Pinto och David Larsson Heidenblad i "Vad vill vi att studenterna ska kunna göra? Avtäckningsmodellen i praktiken", i Hege Markussen & Katarina Mårtensson (red.), *Levande lärmiljöer: Proceedings från Humanistiska och teologiska fakulteternas pedagogiska inspirationskonferens 2018* (Lund, 2020), s. 25–37.

perspektiv på det förflutna präglar vår syn på nutiden och våra uppfattningar om framtiden.

Hösten 2020 lades fokus i utvecklingsarbetet på Historia Ib, grundkursen i historia. Tillsammans med fyra studenter som läser till ämneslärare i historia, inriktning gymnasieskolan, fick jag i uppdrag att utveckla kursen pedagogiskt och ta fram förslag på läraktiviteter och examinationsuppgifter som ger studenterna bättre förutsättningar att lära sig olika historievetenskapliga färdigheter: att tolka och använda historiska källor, att läsa och skriva historievetenskapliga texter, att identifiera och utreda historievetenskapliga problem, att analysera och anlägga historievetenskapliga perspektiv och att värdera och utveckla historievetenskapliga resonemang.⁹ Inspirerad av Sanna Barrineaus, Alexis Engströms och Ulrike Schnaas tankar om hur studenter kan uppmuntras att ta ansvar för sitt eget lärande och bidra till utvecklingen av sin utbildning tog jag fram en arbetsmodell där de fyra studenterna fick en nyckelroll i det pedagogiska utvecklingsarbetet.¹⁰ Jag ledde, samordnade och fördelade arbetet, men det var studenterna som tog fram underlaget för arbetsgruppens förslag till förändringar; det var de som i gruppintervjuer samtalande med andra studenter om deras upplevelser av kursen, som läste och sammanfattade ämnesdidaktisk forskning om studenters lärande i historia, som funderade över hur kursen skulle kunna organiseras på ett annat sätt och som gav förslag på nya läraktiviteter och examinationsformer. På så vis kunde vi som arbetsgrupp ganska snabbt ringa in ett par pedagogiska moment på Historia Ib där flera studenter tyckte att det var svårt att tillgodogöra sig innehållet och därefter identifiera övningar och uppgifter som skulle kunna underlätta deras kunskapsutveckling – allt med ambitionen att göra kursen mindre stoffcentrerad och mer problem-driven och färdighetsorienterad.¹¹

9 De fyra studenter som medverkade i utvecklingsarbetet var Erik Anfelt, Sofia Bergman, Jacob Lundberg och Ivan Noga. De var under arbetet anställda som amanuenser i historia med en tjänstgöringsgrad på 10 % var av en heltidstjänst.

10 Sanna Barrineau, Alexis Engström & Ulrike Schnaas, *An Active Student Participation Companion* (Uppsala, 2019), s. 19–44.

11 Arbetssättet har stora likheter med de första stegen i den avkodningsprocess för ett ökat lärande hos studenterna som David Pace förespråkar och kortfattat beskriver i *The Decoding the Disciplines Paradigm: Seven Steps to Increased Student Learning* (Bloomington, 2017), s. 1–18.

aktiverande

Studenter lär genom att själva och med andra bearbeta det som de ska lära sig. Utbildningen måste därför vara aktiverande, uppmuntra till reflektion och göra det möjligt att lära på djupet.

motiverande

Det ska vara stimulerande att lära. Utbildningen måste därför vara motiverande, väcka nyfikenhet, frigöra kreativitet och medverka till att göra det utvecklande och lustfyllt att lära.

Pedagogiska grundprinciper för god utbildning

hållbar

Studenters lärande ska svara mot nutida behov och rusta dem för framtida utmaningar. Utbildningen måste därför vara hållbar, resurseffektiv, framåtblickande och främja ett livslångt lärande.

inkluderande

Studenter lär på olika sätt och utifrån olika erfarenheter. Utbildningen måste därför vara inkluderande, flexibel, tillgänglig och ge lika goda möjligheter för alla att lära.

Som pedagogiskt ramverk för vårt arbete använde vi fyra grundprinciper som jag för ett par år sedan tog fram i ett samarbete med VGR Akademin, Västra Götalandsregionens centrum för lärande och kompetensutveckling. De är tänkta att fånga ett antal viktiga kvaliteter i god utbildning, och de gav även ett fokus i utvecklingsarbetet – inte minst när vi tillsammans diskuterade studenternas förslag till övningar och uppgifter.

De här grundprinciperna blev ett slags pedagogisk målbild för hur Historia Ib bör utformas framöver, och jag låter dem också få bilda struktur för mina fortsatta resonemang om vikten av att en grundkurs i ett humanistiskt eller teologiskt ämne uppmuntrar ett lärande på djupet, ger alla lika goda möjligheter att lära, gör lärprocessen utvecklande och lustfylld och främjar ett livslångt lärande.

En aktiverande utbildning

Den som varaktigt ska lära sig något lyckas bättre med det om utbildningen är aktiverande; lärandet gynnas av att studenterna får vända och vrida på ny information och ta ställning till olika modeller, metoder eller teorier.¹² Ofta kan interaktion med andra bidra till att göra lärsituationen aktiverande. Ett undervisningspass där studenterna tillsammans får diskutera, analysera och lösa problem stärker deras samarbetsförmåga. Det ger dem också insyn i hur andra studenter tänker och resonerar, och när flera perspektiv anläggs på ett och samma problem och olika synsätt bryts mot varandra ges möjligheter för dem som deltar i undervisningen att träna sin kritiska blick.¹³

Högskolelagen slår fast att utbildning på grundnivå ska utveckla studenternas förmåga ”att göra självständiga och kritiska bedömningar” och ”att självständigt urskilja, formulera och lösa problem”.¹⁴ Borde då inte studenterna redan på grundkursen tränas i att tänka kritiskt? Borde de inte tidigt i sin utbildning få lära sig att ifrågasätta tolkningar, få pröva på att argumentera för en ståndpunkt och öva sig i att underbygga sina resonemang? Men kan en grundkurs verkligen utformas så? Finns det plats för självständiga bedömningar och problemlösning på en kurs som ska introducera en rad nya begrepp, riktningar, områden och perspektiv? Att utläsa av kursmålen för de humanistiska och teologiska grundkurserna vid Lunds universitet ska studenterna framför allt lära sig att redogöra för olika företeelser, processer och sammanhang när de griper sig an ett nytt ämne. Det

12 Scott Freeman et al., ”Active Learning Increases Student Performance in Science, Engineering, and Mathematics”, *PNAS* 111 (2014), s. 8410–8415.

13 J. Patrick McCarthy & Liam Anderson, ”Active Learning Techniques Versus Traditional Teaching Styles: Two Experiments from History and Political Science”, *Innovative Higher Education* 24:4 (2000), s. 279–294.

14 *Högskolelag* (1992:1434), 1 kap. 8 §.

viktiga blir att veta om. Att kunna argumentera, motivera, problematisera och värdera nämns mer sällan i kursmålen.¹⁵

Det går förstås att göra kritiska bedömningar även på en grundkurs i humaniora eller teologi. David Voelker ger ett inspirerande exempel som vi tagit fasta på i vårt utvecklingsarbete. På en stor grundkurs i historia vid University of Wisconsin lät han studenterna arbeta med ett antal korta påståenden om historien. Några av dem återgav vanliga missuppfattningar (till exempel ”Det amerikanska inbördeskrigets utbrott hade ingenting att göra med slaveriet”), men de flesta var vad Voelker kallar ”half truths”. Det rörde sig om utsagor som innehöll korn av sanning samtidigt som de dolde mer än de klagjorde (till exempel ”Christofer Columbus upptäckte den nya världen 1492”). Studenternas uppgift var att skriva en kort text där de först presenterade sitt bästa belägg *för* påståendet, därefter angav sitt bästa belägg *mot* påståendet och slutligen förklarade på vilket sätt de ansåg att de olika beläggen stödde eller motsade påståendet. På så vis tränade sig studenterna i att tänka historiskt: att använda sin kunskap för att efter historieveenskapliga principer värdera ett konstaterande om det förflutna.¹⁶

Som David Voelkers övning visar måste det inte till gruppdiskussioner eller grupparbeten för att utbildningen ska bli aktiverande. Även uppgifter som studenterna genomför enskilt kan hjälpa dem att bearbeta kursinnehållet och bädda för ett lärande på djupet. Det viktiga är att undervisningen inbjuder till reflektion och sätter igång tankar hos studenterna. Det ger dem också bättre möjligheter att göra kunskapen till sin egen. Med utmanande frågor att fundera över, fall att hantera och problem att lösa kan läraren uppmuntra studenterna att mer djupgående behandla ny information och få dem att relatera den till sina tidigare erfarenheter och fundera över hur den går ihop med den kunskap som de redan har.

15 Inför Humanistiska och teologiska fakulteternas pedagogiska inspirationskonferens gick jag igenom alla kursmål för 20 slumpvis utvalda grundkurser i humanistiska och teologiska ämnen vid Lunds universitet. Det rör sig om kurser som gavs vid fakulteterna våren 2020. I kursmålen fanns sammanlagt 56 olika verb eller verbkonstruktioner som talade om vad studenterna skulle kunna prestera efter avslutad kurs. Av dessa var *redogöra för* överlägset vanligast med 51 belägg. Det kan jämföras med *värdera* (12 belägg), *problematisera* (2 belägg), *argumentera* (1 belägg) och *motivera* (1 belägg) som användes mer sparsamt i kursmålen.

16 Voelker (2008), s. 505–518.

En motiverande utbildning

Att motivation gynnar lärandet är känt sedan länge. Men det betyder inte att all motivation leder till ett gott lärande. Studenter som behöver utveckla ny kunskap lär nämligen på olika sätt beroende på motivationens karaktär.¹⁷ Motivationen kan vara *yttre* och då betraktas som ett krav utifrån att lära – antingen för att det krävs en särskild utbildning för att kunna utföra vissa arbetsuppgifter eller för att det är bra att visa upp en speciell kompetens i sin meritförteckning. Ofta leder yttre motivation till yttinriktade lärstrategier; det finns en uppenbar risk att studenterna fokuserar på delarna, memorerar saker på ett oreflekterat sätt och på så vis bara når en ytlig förståelse. Om motivationen istället är *inre* blir den lättare till en lust att lära, antingen för att kunskapen upplevs som viktig och relevant eller för att det känns utvecklande att lära sig. Som regel resulterar inre motivation i djupinriktade lärstrategier; det är mer sannolikt att studenterna fokuserar på helheten, reflekterar över innehållet och på så vis utvecklar en djupare förståelse.¹⁸

För att studenterna ska nå ett lärande som går på djupet och varar över tid bör alltså läraren på olika sätt försöka stimulera deras inre motivation: att ge dem inflytande över sin utbildning och få dem att känna sig kompetenta.¹⁹ I vårt utvecklingsarbete har vi sett det som särskilt angeläget att lyfta fram exempel på läraaktiviteter och examinationsuppgifter som dels låter studenterna få utlopp för sin kreativitet och uppfinningsrikedom, dels ger dem idéer om hur de själva kan utforma undervisning i sin framtida yrkesroll som ämneslärare i historia i gymnasieskolan. Paul Sendziuk understryker hur viktigt det är att historiestudenter inte bara får visa sin

17 Raymond J. Wlodkowski & Margery B. Ginsberg, *Enhancing Adult Motivation to Learn: A Comprehensive Guide for Teaching All Adults*, fjärde upplagan (San Francisco, 2017), s. 1–28.

18 Anna Hedin, ”Viljan att lära: Om motivationens betydelse”, i Anna Hedin & Lenart Svensson (red.), *Nycklar till kunskap: Om motivation, handling och förståelse i vuxenutbildning*, andra upplagan (Lund, 2011), s. 51–84.

19 I sitt kapitel ”Motivating Students by Active Learning in the History Classroom”, i Alan Booth & Paul Hyland (red.), *The Practice of University History Teaching* (Manchester, 2000), s. 101–111, ger Peter J. Frederick flera exempel på läraaktiviteter som kan motivera studenterna i deras historiska lärande.

kunskapsutveckling i salstentamina, promemorior, uppsatser och andra skriftliga inlämningsuppgifter. Deras förmåga att formulera ett argument eller utveckla ett resonemang som grundas på historiska källor och har stöd i historievetenskaplig forskning kan och bör också prövas på andra sätt och i andra former. Sendziuk ser klassrumsdebatter, rollspel och filmskapande som exempel på inslag i undervisningen som kan förbereda studenterna för ett yrkesliv utanför den akademiska miljön. Den här typen av läraaktiviteter och examinationsuppgifter är nödvändiga, menar han, för studenternas förmåga att skriva akademiskt och återge sin kunskap i texter av vetenskaplig karaktär kan dessvärre inte ”guarantee that the knowledge can be used in a real-life setting”.²⁰

I sin egen historieundervisning vid University of Adelaide har Sendziuk använt sig av rumslig gestaltning och låtit studenterna i grupper om fyra eller fem och med viss handledning skapa små klassrumsutställningar om migrationsströmmar och flyktingmottagande i Australiens historia. Studenterna uppmuntrades att ta hjälp av bilder, föremål, filmer och ljud för att under femton minuter ge den som tittade och lyssnade information om exempelvis de vietnamesiska båtflyktingarna som kom till Australien under 1970-talet. Mest lyckade visade sig de utställningar vara som lät de andra studenterna interagera med utställningsmaterialet, som fick dem att fundera över en fråga eller ett perspektiv medan de betraktade en bild eller kände på ett föremål. Det rörde sig också om utställningar där studenterna bakom dem på ett framgångsrikt sätt presenterade en tolkning av ett skede i historien och lyfte fram exempel eller argument som stöd för den.²¹

I vår arbetsgrupp har Sendziuks tankar väckt stort engagemang. Vi ser flera pedagogiska vinster med att låta studenterna på Historia Ib framöver få arbeta med avgränsade historievetenskapliga problem och på olika sätt belysa dem i små klassrumsutställningar eller andra rumsliga gestaltningar. Det skulle inte bara utveckla studenternas kreativa och kritiska tänkande och ge en större variation i de historievetenskapliga studierna. Vi tror att modellen också skulle kunna tjäna som inspiration för hur historieunder-

20 Paul Sendziuk, ”TLO 7: Construct an Evidence-Based Argument or Narrative in Audio, Digital, Oral, Visual or Written Form”, i Jennifer Clark & Adele Nye (red.), *Teaching the Discipline of History in an Age of Standards* (Singapore, 2018), s. 299.

21 Sendziuk (2018), s. 301–305.

visning kan bedrivas i gymnasieskolan och på så vis bli ett värdefullt inslag i studenternas ämnesdidaktiska utbildning.

En inkluderande utbildning

Studenter lär på olika sätt och utifrån olika erfarenheter, och för att alla studenter ska kunna delta på lika villkor måste läraren lägga sig vinn om att vara tydlig, ge struktur, skapa trygghet, eftersträva variation och erbjuda valmöjligheter i undervisningen.²² Men att utbilda inkluderande handlar också om att ge utrymme åt skilda perspektiv och låta olika röster höras och blandas med varandra. Här krävs att läraren försöker skapa en atmosfär som är tillåtande. Studenterna behöver förstå och visa respekt för varandras olikheter, och därför är det också viktigt att läraren ser och erkänner deras variationer och visar att de är uppskattade och respekterade som de är. I det pedagogiska mötet ska alla känna sig inkluderande, och med en perspektivrik utbildning som lyfter fram skilda livserfarenheter får studenterna goda möjligheter att vidga sina vyer och nå insikter som gör dem till klokare och mer vidsynta människor.²³

Inkluderande historieundervisning kan bedrivas på många sätt. I vårt utvecklingsarbete har vi särskilt fastnat för en övning som Rachel Stevens använt på en grundkurs i historia vid Monash University. Hon liknar den vid *speed dating* där studenterna får anta en historisk persons identitet och under några minuter dela sina erfarenheter av en historisk händelse eller ett historiskt förlopp. I Stevens kurs fungerade den dramatiska delningen av Indien sommaren 1947 som ram för övningen. Utifrån tio muntliga vittnesmål skapade hon lika många personer – en sikhisk man som emigrerat till Indien, en hinduisk kvinna som blivit utsatt för sexuellt våld, en muslimsk soldat som flytt till Pakistan et cetera – och när sedan studen-

22 Gwen Lawrie et al., "Moving Towards Inclusive Learning and Teaching: A Synthesis of Recent Literature", *Teaching & Learning Inquiry* 5:1 (2017), s. 1–13.

23 Trevor Gale, Carmen Mills & Russell Cross, "Socially Inclusive Teaching: Belief, Design, Action as Pedagogic Work", *Journal of Teacher Education* 68:3 (2017), s. 345–356.

terna mötte varandra i sina roller var uppgiften att berätta vilka konsekvenser Indiens delning fått för just deras liv.²⁴

Som Stevens påpekar är det inte ovanligt att rollspel av det här slaget blir en ögonöppnare för studenterna. Att för en stund lämna sin egen identitet och gå in i någon annans skapar förstås aktivitet och engagemang i klassrummet. Men det tränar också studenternas empatiska förmåga och ger dem en djupare förståelse för att människor, nu som då, har olika livsvillkor och påverkas olika av stora samhällsförändringar. Att möta – och inte minst försöka sätta ord på – människors känslor av rotlöshet, utsatthet och vanmakt i historien är inte alltid lätt, men det är en nyttig erfarenhet som dessutom kan ge studenterna en mer nyanserad bild av ett historiskt sammanhang. Om inte annat, skriver Stevens, har ett rollspel fördelen att det ”gently nudges students away from the security of a singular, authoritative narrative and presents them with conflicting recollections”.²⁵

En hållbar utbildning

I de globala målen för hållbar utveckling, som för några år sedan antogs av Förenta nationerna, poängteras att alla människor ska ges möjlighet att lära för livet.²⁶ Utvecklingen mot en fredlig, rättvis och jämlik värld förutsätter att människor inte bara lär sig kunskaper, färdigheter och förmågor som är viktiga idag. De måste också kunna hantera förändrade förutsättningar i framtiden och då förmå att lära av, lära om och lära nytt. Att skapa en hållbar utbildning inbegriper med andra ord pedagogisk långsiktighet: att tänka bortom lärsituationen här och nu. Läraktiviteter måste utformas så

24 Rachel Stevens, ”Role-Play and Student Engagement: Reflections from the Classroom”, *Teaching in Higher Education* 20:5 (2015), s. 481–492.

25 Stevens (2015), s. 490.

26 *Att förändra vår värld: Agenda 2030 för hållbar utveckling* (Stockholm, 2016), s. 16: <http://www.unesco.se/wp-content/uploads/2016/03/Att-foeraendra-v--r-vaerld_-Agenda-2030-foer-h--llbar-utveckling.pdf> (2021-03-31).

att de främjar ett livslångt lärande – ett lärande som pågår under lång tid och resulterar i kunskaper som är hållbara.²⁷

I högskolepedagogisk forskning och utbildning används emellanåt begreppet *hållbart lärande* för att beskriva en lärprocess som är, för att använda Jay Hays och Hayo Reinders formulering, ”ongoing, purposeful, responsive and proactive”.²⁸ Människor bygger, och bygger om, sina kunskaper allteftersom omständigheterna förändras, och därför är det viktigt att i undervisningen hjälpa studenterna att hitta strategier och redskap som gör att de i framtiden, på egen hand eller tillsammans med andra, kan bilda ny kunskap utifrån information som inte finns idag. För att kunna möta framtida utmaningar behöver studenterna öva sig i att söka och samla information, att tänka kritiskt och kreativt, att analysera och lösa problem och att diskutera och samarbeta med andra.²⁹

Dick Van Straaten och hans kolleger vid Hogeschool van Amsterdam beskriver flera tankeväckande läraktiviteter i historia som länkar samman dåtid med nutid och framtid. Den gemensamma utgångspunkten är att de behandlar ”enduring questions”, varaktiga frågor, som hjälper studenterna att förstå vad det innebär att vara människa: Varför lever människan i samhällen och grupper? Varför följer hon lagar? Finns det gränser för hur stor frihet hon kan skapa? Det handlar om frågor som i alla tider engagerat människor och som på så vis kan väcka känslor av samhörighet med his-

27 Christopher K. Knapper & Arthur J. Cropley, *Lifelong Learning in Higher Education*, tredje upplagan (London, 2000) s. 11–21; Arjen E. J. Wals & Bob Jickling, ”’Sustainability’ in Higher Education: From Doublethink and Newspeak to Critical Thinking and Meaningful Learning”, *International Journal of Sustainability in Higher Education* 3:3 (2002), s. 221–232.

28 Jay Hays & Hayo Reinders, ”Sustainable Learning and Education: A Curriculum for the Future”, *International Review of Education* 66 (2020), s. 30. Tilläggas kan att hållbart lärande var temat för NU2020, Sveriges största konferens om högskolepedagogisk utbildning och utveckling, som hölls digitalt den 7–9 oktober 2020 och arrangerades av Karolinska Institutet, Röda Korsets Högskola, Stockholms musikpedagogiska institut, Södertörns högskola och Kungliga Tekniska Högskolan.

29 Ian Thomas, ”Critical Thinking, Transformative Learning, Sustainable Education, and Problem-Based Learning in Universities”, *Journal of Transformative Education* 7:3 (2009), s. 245–264.

torien och utveckla studenternas värderingar, åsikter och ideal.³⁰ Med varaktiga frågor som utgångspunkt för historieundervisningen kan studenterna skaffa sig hållbara kunskaper som de kan ta hjälp av för att bättre förstå dagens samhälle och förbereda sig för morgondagens utmaningar.

På Historia Ib arbetar vi sedan några terminer tillbaka med en modell som använts av Edward Caron vid University of Notre Dame, och på arbetsgruppens förslag har vi bestämt oss för att utveckla och förfina den under de närmaste läsåren. Caron förespråkar en historieundervisning som är organiserad runt ”central questions”, centrala frågor, snarare än öppna teman som ofta är fallet på grundkurser i historia. I stället för att föreläsa om renässansens ursprung, framväxt, kännetecken och följder lät han studenterna arbeta med frågor som ”Var renässansen en tid av framsteg eller bara förändring?” och ”Var de förändringar som renässansen innebar oundvikliga?” med ett uttalat syfte att träna deras förmåga att argumentera för en egen uppfattning. Studenterna var alltså tvungna att värdera det som de hade lärt sig om renässansen och grunda sitt svar på frågan på historiska källor och i historievetenskaplig litteratur.³¹

Caron strävade efter att utforma centrala frågor som hade nutidsrelevans, var omstridda och utmanade invanda uppfattningar och tankemönster. Han ville få sina studenters analyser av historiska händelser, processer och beslut ”to inform their determinations about the present”.³² Jag har själv använt frågan ”Har könen blivit fler med åren?” på Historia Ib för att ge studenterna ett historievetenskapligt perspektiv på vår tids livliga debatter om könsidentiteter och könsuttryck. Utifrån fyra forskares olika analyser av drottning Kristinas (1626–1689) egna tankar om sin könstillhörighet fick studenterna fundera över hur uppfattningarna om kropp och kön har förändrats under århundradena och vad begrepp som kvinna och man har betytt i historien och kan komma att betyda i framtiden. Det var ett försök att med ett historiskt exempel utveckla studenternas kritiska och

30 Dick Van Straaten, Arie Wilschut & Ron Oostdam, ”Making History Relevant to Students by Connecting Past, Present and Future: A Framework for Research”, *Journal of Curriculum Studies* 48:4 (2016), s. 493–494.

31 Edward J. Caron, ”What Leads to the Fall of a Great Empire? Using Central Questions to Design Issues-based History Units”, *The Social Studies* 96:2 (2005), s. 51–60.

32 Caron (2005), s. 52.

kreativa tänkande och hjälpa dem att skaffa sig historievetenskapliga kunskaper, färdigheter och förmågor som håller över tid. Och att spegla nutiden i dåtiden visade sig vara ett lyckat pedagogiskt grepp. Frågan fick studenterna att se både likheter och skillnader mellan nu och då och framför allt fundera över hur kategoriseringar och begreppsbestämningar, som ibland kan uppfattas som självklara, formats och förändrats över tid.

Att lära för framtiden

Det finns flera sätt på vilka Sara Beatriz Guardias vision om en utbildning som tar sikte på framtiden och främjar tolerans, kreativitet, samarbete och reflektion kan förverkligas. Självt arbetar jag i min historieundervisning med tre mycket konkreta strategier för att ge studenterna så goda förutsättningar som möjligt att lära för framtiden. Måhända kan de också vara en inspiration för andra lärare som i sina ämnen vill skapa en utbildning som är aktiverande, motiverande, inkluderande och hållbar och som stärker studenterna och stödjer deras lärande långt efter att den är avslutad:

- *Ge studenterna möjlighet att utveckla färdigheter, förmågor och förhållningsätt.* Det gör det lättare för dem att använda kunskapen i nya situationer och sammanhang som kan uppstå i framtiden.
- *Låt studenterna arbeta ihop, lösa problem gemensamt och lära tillsammans.* Det övar deras kritiska tänkande, tränar deras förmåga till samarbete och ger dem bättre förståelse för olika perspektiv och synsätt.
- *Hjälp studenterna att förankra sitt lärande i nutidens behov med en blick på framtidens utmaningar.* Det ökar deras förmåga att vara flexibla i sitt lärande och underlättar för dem att lära av, lära om och lära nytt framöver.

En viktig aspekt av att lära för framtiden – kanske den viktigaste – är att studenterna blir medvetna om hur de lär. De måste, kort och gott, lära sig att lära. I det ligger inte minst att själv kunna identifiera sitt behov av ny

kunskap och planera, driva och följa upp sin lärprocess.³³ Jag tror att projekt som *Historia för framtiden* kan bidra till det. Att på olika sätt delta i utvecklingen av sin utbildning och utöva inflytande över hur läraryrkets och examinationsuppgifter utformas ger, vill jag påstå, studenterna ett ypperligt tillfälle att nå en bättre insikt om sitt eget och andras lärande.

Referenser

- Att förändra vår värld: Agenda 2030 för hållbar utveckling* (Stockholm 2016): <http://www.unesco.se/wp-content/uploads/2016/03/Att-foeraendra-v--r-vaerld_-Agenda-2030-foer-h--llbar-utveckling.pdf> (2021-03-31).
- Bagerius, Henric. *Historia på längden och tvären: Om problemdriven och färdighetsorienterad utbildning i historia*. Arbetsrapporter från Högskolepedagogiskt centrum vid Örebro universitet 5. Örebro, 2021.
- Barrineau, Sanna, Alexis Engström & Ulrike Schnaas. *An Active Student Participation Companion*. Uppsala, 2019.
- Brink Pinto, Andrés & David Larsson Heidenblad. "Vad vill vi att studenterna ska kunna göra? Avtäckningsmodellen i praktiken". I Hege Markussen & Katarina Mårtensson (red.), *Levande lärmiljöer: Proceedings från Humanistiska och teologiska fakulteternas pedagogiska inspirationskonferens 2018*. Lund, 2020, s. 25–37.
- Calder, Lendol. "Uncoverage: Toward a Signature Pedagogy for the History Survey". *Journal of American History* 92:4 (2006), s. 1358–1370.
- Caron, Edward J. "What Leads to the Fall of a Great Empire? Using Central Questions to Design Issues-based History Units". *The Social Studies* 96:2 (2005), s. 51–60.
- Frederick, Peter J. "Motivating Students by Active Learning in the History Classroom". I Alan Booth & Paul Hyland (red.), *The Practice of University History Teaching*. Manchester, 2000, s. 101–111.
- Freeman, Scott et al. "Active Learning Increases Student Performance in Science, Engineering, and Mathematics". *PNAS* 111 (2014), s. 8410–8415.
- Gale, Trevor, Carmen Mills & Russell Cross. "Socially Inclusive Teaching: Belief, Design, Action as Pedagogic Work". *Journal of Teacher Education* 68:3 (2017), s. 345–356.
- Guardia, Sara Beatriz. "Humanistic and Ethical Values in Higher Education". I *Humanistic Futures of Learning: Perspectives from UNESCO Chairs and UNITWIN Networks*. Paris, 2020, s. 54–57.
- Hays, Jay & Hayo Reinders. "Sustainable Learning and Education: A Curriculum for the Future". *International Review of Education* 66 (2020), s. 29–52.

33 Cristina Stringher, "What is Learning to Learn? A Learning to Learn Process and Output Model", i Ruth Deakin Crick, Cristina Stringher & Kai Ren (red.), *Learning to Learn: International Perspectives from Theory and Practice* (London, 2014), s. 9–40.

- Hedin, Anna. "Viljan att lära: Om motivationens betydelse". I Anna Hedin & Lennart Svensson (red.), *Nycklar till kunskap: Om motivation, handling och förståelse i vuxenutbildning*, andra upplagan. Lund, 2011, s. 51–84.
- Larsson Heidenblad, David. "Avtäckningsmodellen: En undervisningsform med framtiden för sig?" *Scandia* 83:2 (2017), s. 101–110.
- Larsson Heidenblad, David. "Kan vi göra på något annat sätt? Utblickar och tankar kring färdighetsorienterad historieundervisning". I Klas-Göran Karlsson (red.), *Att undervisa i historia på universitetet: Idéer, problem, utmaningar*. Lund, 2018, s. 133–153.
- Humanistic Futures of Learning: Perspectives from UNESCO Chairs and UNITWIN Networks*. Paris, 2020.
- Högskolelag* (1992:1434).
- Knapper, Christopher K. & Arthur J. Cropley. *Lifelong Learning in Higher Education*, tredje upplagan. London, 2000.
- Lawrie, Gwen et al. "Moving Towards Inclusive Learning and Teaching: A Synthesis of Recent Literature". *Teaching & Learning Inquiry* 5:1 (2017), s. 1–13.
- McCarthy, J. Patrick & Liam Anderson. "Active Learning Techniques Versus Traditional Teaching Styles: Two Experiments from History and Political Science". *Innovative Higher Education* 24:4 (2000), s. 279–294.
- Pace, David. *The Decoding the Disciplines Paradigm: Seven Steps to Increased Student Learning*. Bloomington, 2017.
- Roselle, Daniel. "The Study of World History: Trivolets, Villanelles, and Roaring in the Pines". *The Phi Delta Kappan* 74:3 (1992), s. 248–252.
- Sendziuk, Paul. "TLO 7: Construct an Evidence-Based Argument or Narrative in Audio, Digital, Oral, Visual or Written Form". I Jennifer Clark & Adele Nye (red.), *Teaching the Discipline of History in an Age of Standards*. Singapore, 2018, s. 297–312.
- Stevens, Rachel. "Role-Play and Student Engagement: Reflections from the Classroom". *Teaching in Higher Education* 20:5 (2015), s. 481–492.
- Van Straaten, Dick, Arie Wilschut & Ron Oostdam. "Making History Relevant to Students by Connecting Past, Present and Future: A Framework for Research". *Journal of Curriculum Studies* 48:4 (2016), s. 479–502.
- Stringher, Cristina. "What is Learning to Learn? A Learning to Learn Process and Output Model". I Ruth Deakin Crick, Cristina Stringher & Kai Ren (red.), *Learning to Learn: International Perspectives from Theory and Practice*. London, 2014, s. 9–40.
- Thomas, Ian. "Critical Thinking, Transformative Learning, Sustainable Education, and Problem-Based Learning in Universities". *Journal of Transformative Education* 7:3 (2009), s. 245–264.
- Wals, Arjen E. J. & Bob Jickling. "'Sustainability' in Higher Education: From Doublethink and Newspeak to Critical Thinking and Meaningful Learning". *International Journal of Sustainability in Higher Education* 3:3 (2002), s. 221–232.
- White, Rodney M. "How Thematic Teaching Can Transform History Instruction". *Clearing House* 68:3 (1995), s. 160–162.

- Wlodkowski, Raymond J. & Margery B. Ginsberg. *Enhancing Adult Motivation to Learn: A Comprehensive Guide for Teaching All Adults*, fjärde upplagan. San Francisco, 2017.
- Voelker, David J. "Assessing Student Understanding in Introductory Courses: A Sample Strategy". *The History Teacher* 41:4 (2008), s. 505–518.

Pedagogiska utmaningar och lösningar under pandemin

Mika Hietanen

Distance education, structured learning in which the student and instructor are separated by time and place, is currently the fastest growing form of domestic and international education. What was once considered a special form of education using nontraditional delivery systems is now becoming an important concept in mainstream education.¹ (2001)

En unik övergång till distansundervisning

Våren 2020 innebar ett unikt läge även för alla som var engagerade i undervisning. Den 17 mars meddelade regeringen att all undervisning från gymnasienivå uppåt skulle ges på distans, från följande dag.² Ingen var beredd på denna situation och den efterföljande processen karaktäriserades

¹ Marina Stock McIsaac och Charlotte Nnimralani Gunawardena, "Distance education" i *The Handbook of Research for Educational Communications and Technology*, kap. 13, Online-version 3/8 2001, <http://members.aect.org/edtech/edi/13/index.html>, första stycket.

² Regeringskansliet 17/3 2020, "Pressträff med statsministern", <https://regeringen.se/presmeddelanden/2020/03/presstraff-med-statsministern3>; *SVT*, 17/3 2020, "Gymnasieskolor och högskolor rekommenderas distansundervisning", <https://svt.se/nyheter/inrikes/gymnasieskolor-och-hogskolor-rekommenderas-distansundervisning>.

i veckor av olika tolkningar och oklarhet.³ Perioden från 18 mars fram till sommarlovet utgör en unik utbildningskris. Majoriteten av akademiska lärare saknade både formell utbildning i,⁴ och praktisk erfarenhet av distansundervisning, framför allt online.⁵

Emellertid har antalet distanskurser ökat kraftigt sedan millennieskiftet, framför allt internationellt.⁶ Hrastinski noterar 2018 i Studentlitteraturs handbok *Digitalisering av högre utbildning*: ”Digitalisering av högre utbildning har utvecklats från att vara ett område som är relevant för vissa, till ett område som är relevant för alla inom högre utbildning”.⁷

Före pandemin uppfattade emellertid en majoritet av universitets- och högskolelärare digitala kurser som mindre värda.⁸ Uppfattningen av ansikte-mot-ansikte undervisningens överlägsenhet har en stark grund hos

3 Kalle Kniivilä, ”Universitetet ställer in alla föreläsningar”, *Sydsvenskan*, 18/3 2020, A4; Ellen Norman, ”Online klumpigt enligt lektorn”, *Sydsvenskan*, 18/3 2020, A4–A5.

4 E. Kyei-Blankson och J. Blankson, red., *Handbook of research on creating meaningful experiences in online courses* (IGI Global, 2020); Sandra Coswatte Mohr och Kaye Shelton, ”Best practices framework for online faculty professional development: A Delphi study”, *Online Learning Journal* 21, nr. 4 (2017): 123–40, <https://doi.org/10.24059/olj.v21i4.1273>.

5 Beth McMurtrie, ”The coronavirus has pushed courses online. Professors are trying hard to keep up”, *The Chronicle of Higher Education*, 20/3 2020, <https://chronicle.com/article/the-coronavirus-has-pushed-courses-online-professors-are-trying-hard-to-keep-up>; John Hechinger och Janet Lorin, ”Coronavirus forces \$600 billion higher education industry online”, *Bloomberg Businessweek*, 19/3 2020, <https://bloomberg.com/news/articles/2020-03-19/colleges-are-going-online-because-of-the-coronavirus>; Steven D. Yates, *Love, honor, and "light bulbs". Investigating adjunct faculty identity and preparation for online teaching at a Southeastern research university* (Diss.; Univ. of Alabama, 2017), https://ir.ua.edu/bitstream/handle/123456789/3357/file_1.pdf.

6 Imed Bouchrika, ”50 Online Education Statistics: 2020 Data on Higher Learning & Corporate Training”, *Guide 2 Research* (G2R), 30/6 2020, <https://guide2research.com/research/online-education-statistics>.

7 Stefan Hrastinski, red., *Digitalisering av högre utbildning* (Lund: Studentlitteratur, 2018), 13.

8 Doug Lederman, ”Professors’ Slow, Steady Acceptance of Online Learning: A Survey”, *Inside Higher Ed*, 30/10 2019, <https://insidehighered.com/news/survey/professors-slow-steady-acceptance-online-learning-survey>.

lärare,⁹ framför allt därför att interaktion ur ett pedagogiskt perspektiv uppfattas som en nödvändig del av ett framgångsrikt lärtillfälle.¹⁰ Distansundervisning väcker helt enkelt frågor om pedagogisk kvalitet. Mycket i Studentlitteraturs handbok handlar också just om didaktik i relation till interaktion. Dock bör det påpekas att den omfattande forskning som bedrivits inte stödjer tanken om att distansundervisning i utgångsläget skulle resultera i sämre resultat än campusundervisning.¹¹

Digitaliseringen har skett under en ganska kort tid och akademiska lärares medelålder ligger över femtio. Detta innebär att de flesta adjunkter, lektorer och professorer inte upplevt digital undervisning under sina egna studier – framför allt inte online-undervisning – och i låg grad under de formativa åren av sin egen undervisning.

Behovet av utbildning härvidlag har noterats av SUHF, som i en rapport 2017 rekommenderar att den obligatoriska högskolepedagogiska kursen för akademisk personal bland annat borde stödja förmågan att ”kunna använda och medverka till utveckling av fysiska och digitala lärandemiljöer”.¹²

Mot denna bakgrund innebar våren 2020 en avsevärd lärarutmaning samtidigt som den var en samhällelig kris *an sich*. Ur ett annat perspektiv

9 Terry Anderson, ”Modes of interaction in distance education: recent developments and research questions”, i *Handbook of distance education*, red. Michael Grahame Moore och William G. Anderson (Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2003), 129–44; Lederman, ”Slow Acceptance”.

10 McIsaac och Gunawardena, ”Distance education”; Michael Grahame Moore, ”Three types of interaction”, *American Journal of Distance Education*, 3 (1989): 1–7. Temat är tydligt även i en av de stora internationella handböckerna: Michael Grahame Moore och William C. Diehl, red., *Handbook of Distance Education* (4 uppl. New York, NY: Routledge, 2019).

11 Se t.ex. samlingen av forskning på www.nosignificantdifference.org eller Linda Black, ”A History of Scholarship”, i Kyei-Blankson et al. *Handbook*, 5–6.

12 Sveriges universitets- och högskoleförbund (SUHF). *Högskolepedagogisk utbildning och pedagogisk meritering som grund för det akademiska lärarskapet*. Sigbritt Karlsson, Mona Fjellström, Åsa Lindberg-Sand, Max Scheja, Louise Pålsson, Johan Alvfors och Linda Gerén (Stockholm: SUHF, 2017), 5, <https://suhf.se/app/uploads/2019/09/Högskolepedagogisk-utbildning-och-pedagogisk-meritering.pdf>. Kompetensbehoven beskrivs även i forskning, t.ex. Yasemin Gülbahar och Müge Adnan, ”Faculty professional development in creating significant teaching and learning experiences online”, i Kyei-Blankson et al., *Handbook*; Moore och Diehl, *Handbook*.

sett representerar våren 2020 det största steget framåt i digitaliseringen av undervisning sedan *World Wide Web* presenterades 1991. Aldrig tidigare har så många distanskurser sjuöatts, aldrig tidigare har så många involverats online.

Mål och metod

Forskningsfrågor

Med hjälp av en nationell enkät ville vi förstå övergången till distansundervisning utifrån ett lärarperspektiv. Enkäten fokuserade på undervisning, handledning och examinering ur perspektiven teknik, pedagogik och arbetsmiljö. I denna uppsats tar jag upp följande forskningsfråga: Vilka utmaningar mötte akademiska lärare under övergången och på vilket sätt mötte de dessa utmaningar? För projektet i sin helhet hänvisar jag till vår engelskspråkiga uppsats.¹³

Deltagare

Målgruppen bestod av akademisk personal vid svenska universitet och högskolor. I samarbete med SULF sände vi ut en e-postinbjudan till en enkät som var öppen 2–17 juni 2020, varvid vi nådde lärarna i en situation där de flesta fått erfarenhet av distansundervisning under pandemin. Svaren var anonyma. Det slutliga urvalet bestod av 1 963 personer som hade undervisat under perioden mars–juni 2020. Även om detta endast är 11,6 % av alla dem som fick enkäten ger svaren ändå en insikt i aktuella utma-

¹³ Undersökningen utgick ifrån följande forskningsfrågor: (1) Hur beskriver akademiska lärare sin egen beredskap och sina attityder gällande distansundervisning? (2) Vilka utmaningar ställdes akademiska lärare inför under övergången och på vilket sätt mötte de dessa utmaningar? och (3) Vilken effekt hade övergången på arbetsförhållandena? I föreliggande uppsats förbigås framför allt aspekter kring arbetsförhållandena. Se vidare Mika Hietanen och Annika M. Svedholm-Häkkinen, "Transition to Distance Teaching in 2020. Challenges among University Faculty in Sweden", *Scandinavian Journal of Educational Research*, in press.

ningar för denna yrkesgrupp våren 2020. 53 % av respondenterna var kvinnor, 45 % män och medelåldern 52 år. 54 % var universitetslektorer, forskare eller postdoktorer, 20 % professorer och 17 % adjunkter. Alla sex OECD-forskningsområden¹⁴ var representerade. 60 % arbetade vid stora universitet, 33 % vid medelstora och 7 % vid små universitet. I medeltal hade respondenterna 19 års undervisningserfarenhet.

Enkätkonstruktion och analysmetod

Vi använde en online-enkät med både kvantitativa frågor och öppna frågor som vi analyserade kvalitativt. Enkäten hade 57 frågor i 12 avsnitt: bakgrundsinformation; covid-19; grundläggande frågor; verktyg; examinering; handledning; föreläsningar, seminarier, laboratoriearbete och praktik; utmaningar; mina bästa tips; personlig upplevelse; stöd; övrigt.

Om inte annat nämns var de kvantitativa frågorna på en femstegsskala (1–5) där större värden stod för större medhåll eller större nöjdhet.

För de kvantitativa frågorna gjordes även statistiska analyser för att utreda om det fanns skillnader i svaren enligt kön, ålder, undervisningserfarenhet, forskningsområde, attityder gentemot distansundervisning eller oro över covid-19. De gruppskillnader som var statistiskt signifikanta tas upp i resultaten.

Enkäten inkluderade 18 fritextfrågor. Svaren till dessa omfattar 9 270 kommentarer med över 186 000 ord. För att skapa en bild av såväl allmänna drag i respondenternas svar, som detaljer i deras åsikter och erfarenheter, genomfördes en kvalitativ analys genom *närläsning*.¹⁵ Alla svar lästes och liknande svar grupperades som *topiker* och dessa vidare i *huvudtemata*.

¹⁴ OECD, "Frascati Manual 2015" (Paris: OECD Publishing, 2015), 59.

¹⁵ Se t.ex. Clariz Ruiz De Castilla, "Close Reading", i *The SAGE Encyclopedia of Communication Research Methods*, red. Mike Allen (Thousand Oaks: SAGE, 2018), 137–39.

Förutsättningar för distansundervisning

Innan jag går in på specifika utmaningar och lösningar tar jag upp några allmänna faktorer som påverkade förutsättningarna.

Före pandemin hade 33 % av respondenterna ingen erfarenhet av distansundervisning och 29 % lite erfarenhet. Tio veckor senare hade 47 % av respondenterna en något större erfarenhet av distansundervisning och 43 % en mycket större erfarenhet av distansundervisning. Alltså hade sammanlagt 89 % av respondenterna en något eller mycket större erfarenhet av distansundervisning. Före övergången föredrog hälften *blended learning* där campus- och distansundervisning kombineras. 25 % ansåg distansundervisning vara ett bra alternativ till campus-undervisning och 23 % ansåg att distansundervisning bör undvikas.

Respondenternas erfarenheter och attityder gentemot distansundervisning undersöktes med sju påståenden som skulle bedömas på en skala från 1–5 (1 = håller inte alls med, 5 = håller med helt och hållet), se tabell 1.

Tabell 1. *Inställning till distansundervisning.*

| Alternativ | M (= medeltal) |
|--|----------------|
| Distansundervisning har fungerat bra för mig. | 4,0 |
| Distansundervisning är inte lika roligt för mig som campus-undervisning. | 3,9 |
| Vid distansundervisning förlorar jag kontakten med studenterna. | 3,8 |
| Distansundervisning är mera stressande än campus-undervisning. | 3,2 |
| Distansundervisning sänker kvaliteten på de studerandes lärande. | 3,2 |
| Distansundervisningen har gjort att jag sparar tid. | 2,2 |
| Distansundervisning är pedagogiskt bättre än campus-undervisning. | 2,2 |

Det viktigaste resultatet är att distansundervisning trots allt hade fungerat väl. Medeltalet är högt: 4,0. Denna erfarenhet påverkade även inställningen: efter maj 2020 svarade 45 % ”Jag är nu mera positivt inställd till distansundervisning”, 48 % ”Min inställning gentemot distansundervisning har inte förändrats” och endast 7 % ”Min inställning gentemot distansundervisning är nu mera negativ”.

Tekniska och pedagogiska utmaningar

Kännedom om verktyg

Kännedom om de digitala verktygen är central för distansundervisning, i särskilt hög grad vid online-undervisning. Den aktuella perioden förändrade avsevärt läget på detta område. Hela 80 % av respondenterna hade under våren 2020 börjat använda ett nytt digitalt redskap. Dock hade 63 % begränsat sig till ett minimum av redskap, till de nödvändiga. Endast 48 % sade sig ha en allmän uppfattning om vilka verktyg som finns tillgängliga och vad man kan göra med dem. Detta utgångsläge var ogynnsamt eftersom det krävdes att alla skulle gå över till digital undervisning.

Videokonferensverktyg

Så gott som alla (99 %) hade använt redskap för s.k. videokonferens. *Zoom* var det vanligaste programmet, som använts av 97 %. *Skype* hade använts av 13 %, *Microsoft Teams* av 9 %, *Skype for Business* av 8 %, telefonkonferens av 7 % och *Adobe Connect (Pro)* av 5 %. Respondenterna var överlag mycket nöjda med det program de hade använt, med ett medeltal på en femstegsskala på 4,2. Ju mera respondenterna hade bedrivit distansundervisning under perioden, desto nöjdare var de, antagligen p.g.a. att användarupplevelsen förbättras ju mera bekant man blir med ett system.

Föreläsningar

Majoriteten (74 %) hade hållit föreläsningar under perioden. En dryg femtedel spelade inte in några föreläsningar (22 %) medan lika många (23 %) spelade in sin föreläsning medan de höll den (oftast på Zoom). Drygt hälften förinspelade föreläsningar (55 %). Det mest populära sättet att göra detta på var med *MS PowerPoint* (32 % av dem som förinspelade), det näst populäraste var att använda universitetets videostudio (14 %). En del kombinerade realtidsföreläsningar med förinspelade (11 % av dem som föreläste under perioden). Möjligheten att inbädda frågor i förinspelade vi-

deor användes endast av 5 %. Överlag var respondenterna ganska nöjda med hur online-föreläsningar fungerade pedagogiskt och tekniskt (*medeltal*, $M = 3,4$). Tillfredsställelsen skiljde sig inte mellan olika program.

Laborationer, Praktik, VFU

80 % av respondenterna hade inte hållit några laborationer medan 12 % hade infört online-versioner. Vi frågade om lärandemålen hade uppnåtts genom dessa alternativa metoder. Svaret var klart negativt, med ett medeltal på 2,3. Endast tre personer uppgav att laborationer fungerade väl på distans.

Jämsides med laboratoriearbete innebar olika former av praktik den största utmaningen. 38 % lyckades med vissa specialarrangemang genomföra hela praktikkursen eller verksamhetsförlagd utbildning (VFU); 25 % en del av denna, medan 19 % ställde in. 11 % utförde vissa delar digitalt och 7 % allting digitalt. De som genomförde kurser med praktik eller VFU digitalt var inte nöjda: $M = 2,2$.

Nya pedagogiska metoder

46 % av respondenterna hade testat någon ny pedagogisk metod medan 52 % inte hade gjort detta. Här förelåg inga skillnader mellan könen, men nog mellan disciplinerna. I medicin och hälsovetenskaper hade 60 % prövat på nya pedagogiska metoder, inom samhällsvetenskaper 55 %, inom teknik 53 %, inom naturvetenskaper 48 % och inom humaniora och konst 44 %.

Gällande hur väl laborationer, praktik och övningar hade fungerat på distans var respondenterna inte nöjda. Medeltalet är 2,4. Vi ställde frågan varför de *inte fungerade* så väl. 13 % svarade ”tekniska problem eller begränsningar”, 42 % ”avsaknad av vanlig kontakt där kommunikationen fungerar mera naturligt” och 42 % ”annat”. Bland de sistnämnda fritextsvaren var den dominerande topiken *brister i studentdeltagande eller motivation* (28 %) och *avsaknaden av interaktion som behövs för god pedagogik* (26 %). Andra topiker var: *tekniska problem eller okunskap om teknik för distansundervisning* (14 %), *svårigheter att bedöma aktivitet och deltagande och att se studenter i behov av mera stöd* (10 %) samt *andra orsaker* (21 %). Följaktligen gällde 3/4 av problemen brister i motivation, aktivitet och interaktion.

För en del respondenter fungerade föreläsningar, seminarier och räkneövningar *bättre*. Vi frågade varför, åter med två givna alternativ och ”annat”. 41 % valde ”Online-upplägget har inspirerat mig att pröva på nya saker” och 31 % valde ”Jag har haft en annan lektionsplanering än vanligt”. Bland ”annat”-fritextsvaren, var de dominerande topikerna *att studenterna är bättre förberedda och arbetet mera fokuserat bl.a. p.g.a. mera smågruppsarbete* (43 % av ”annat”-svaren), och *att studenterna kommer närmare och på ett mera jämnt och ibland mera personligt sätt* (24 % av ”annat”-svaren).

De största utmaningarna i undervisning – och lösningar

Vi frågade efter de största utmaningarna under övergången med sju färdiga svarsalternativ samt ”annat”. Ursprungligen skulle alternativen rangeras i storleksordning, men eftersom många fritextsvar under ”annat” överlappar med de färdiga svarsalternativen, har dessa kombinerats. Tabell 2 visar antalet gånger en topik antingen valts som den största utmaningen bland de färdiga alternativen eller tagits upp under ”annat”.

Tabell 2. De största utmaningarna i undervisningen: huvudtemata och topiker (sammanlagt 2 080 svar). I denna version ingår inte utmaningar gällande arbetsmiljö.

| | |
|--|-------------|
| Pedagogiska utmaningar <ul style="list-style-type: none"> • Bristen på personlig kontakt under samtal, seminarier, examinering o.s.v. (848) • Vissa examinationsmoment har inte på ett bra sätt kunna överföras till distans. (335) • Svårare att upprätthålla en god diskussion under seminarier. (211) • Svårare att upprätthålla intresse under föreläsningar. (104) • Svårt att få till grupparbete på ett bra sätt. (71) • Uppgifter som inte kunde göras på distans eller som inte fungerade så bra på distans. (38) • Mycket går förlorat i kommunikationen genom en skärm vilket leder till lägre kvalitet. (38) • Nämnas av färre respondenter: examinering; mindre motiverade studenter; svårt att skapa goda diskussioner. | 80 % |
| Tekniska utmaningar <ul style="list-style-type: none"> • Problem med teknik för mig som lärare. (141) • Problem med teknik för studenterna. (87) • Tekniken tar mycket tid från undervisningen. (25) • Att finna ett bra sätt att göra saker på digitalt. (13) | 13 % |
| Arbetsrelaterade utmaningar | 2 % |
| Övrigt | 5 % |

De pedagogiska utmaningarna dominerar (80 %), och inte de tekniska (13 %) eller arbetsrelaterade (2 %). Gränserna mellan dessa är emellertid flytande: det som för en lärare är en teknisk utmaning är en pedagogisk utmaning för en annan och en arbetsrelaterad för en tredje. Svaren bör läsas i ljuset av att denna fråga specifikt gällde utmaningar i undervisningen. Den största utmaningen gällde försämrade personlig kontakt och följdverkningarna av detta.

Efter detta ställde vi en öppen fråga: ”Följande tycker jag att generellt sett har varit den enskilt största utmaningen för mig som lärare under Corona-krisen”. Här återspeglar svaren respondenternas situation mera heltäckande, inte enbart ur ett undervisningsperspektiv. Utmaningarna framstår som nästan omvända i förhållande till föregående fråga: arbetsrelaterade utmaningar dominerar medan pedagogiska utmaningar ligger långt ner, ovanför utmaningar gällande ledarskap; se tabell 3.

Dessa resultat antyder att de pedagogiska utmaningarna egentligen bör ses som en del av den nya arbetssituation som rådde under pandemin.

Tabell 3. Den enskilt största utmaningen för mig som lärare under Corona-krisen; temata och representativa exempel på kommentarer, verbatim (sammanlagt 1 200 svar). Arbetsmiljö och -ledning nedkortade.

| | |
|--|-------------|
| Arbetsmiljön <ul style="list-style-type: none"> • ”Ca 50 % av mina studenter träffar jag aldrig; de är bara ett namn på en svart ruta i Zoom ...” • ”kommunikationen är allt för rationell. Det som kommunicerades med studenter (och kollegor) vid spontana möten efter och i anslutning till föreläsningar eller vid café och kafferaster har försvunnit” | 36 % |
| Tiden | 28 % |
| Tekniken <ul style="list-style-type: none"> • ”att komma igång med de olika verktygen” • ”utveckla bra och rättsäkra examinationsformer” • ”problem med tekniken [...] tagit så mycket extra arbetstid [...] inte fått lära oss vilka alternativ som finns och hur tekniken fungerar [...]” | 13 % |
| Pedagogiken <ul style="list-style-type: none"> • ”att upprätthålla engagemang” • ”Zoom kan inte ersätta möten IRL. Man tröttnar ganska fort” • ”att snabbt ersätta övningar, studiebesök mm. som inte har gått att genomföra med andra typer av inlärningsmoment” • ”de svagaste studenterna blir svårare att fånga upp” • ”jag tror man tappar en grupp av studenter, som inte riktigt klarar av att arbeta på egen hand [...]” | 12 % |
| Arbetsledningen | 5 % |
| Inget, övrigt | 6 % |

För att få en mera konkret bild av utmaningarna inom undervisning frågade vi vad man hade testat och märkt att *inte fungerat* så bra. Tre *huvudtemata* utkristalliserades där skiljelinjen mellan de två första är flytande: pedagogisk-tekniska lösningar och pedagogiska lösningar. Det tredje temat är Zoom.

De tre största *topikerna* är de samma som återkommer i andra fritextsvar i enkäten, men de är här mest framträdande: (1) det är svårare att skapa och genomföra examinering på distans utan risk för fusk; (2) online-undervisning kräver en annan didaktik än campus-undervisning; och (3) att tillåta studenterna att *inte* ha på sin kamera fungerar inte. Se tabell 4.

På motsvarande sätt frågade vi vad som *fungerat bra* (tabell 5). Vi finner liknande huvudtemata som i föregående fråga. Tabell 5 ägnas här lite mera utrymme med syftet att dela med goda tips på lösningar och praktiker för online-undervisning generellt. Dessa svar är särskilt intressanta eftersom det kräver mera att fritt formulera en kommentar än att välja bland färdiga svarsalternativ. Även om t.ex. 20 respondenter inte är mycket i en stor enkät, bör man tillmäta även sådana kommentarer en viss representativitet: att 20 personer oberoende av varandra kommenterar samma sak visar att frågan antagligen är relevant för en stor del lärare. I tabellen ges en del exempel *verbatim*, direkt från enkätsvaren (dessa är markerade med citattecken).

I en avslutande fråga inbjöds respondenterna att kommentera ”något som inte fångats upp av frågorna eller något du vill förmedla till projektet”. Trots den långa enkäten gavs här 716 fritextsvar. Även dessa organiserades till topiker som grupperades till huvudtemata, här negativa, positiva och andra kommentarer, se tabell 6. De negativa kommentarerna är dubbelt så många som de positiva. Bland de positiva ser vi att många respondenter har lärt sig nya tekniker och didaktiska praktiker som de tänker fortsätta med efter återgången till campus-undervisning. Flera noterar också att övergången gått bättre än förväntat.¹⁶

¹⁶ Även här utgår specifikt arbetsrelaterade frågor. För dessa, se Hietanen och Svedholm-Häkkinen, ”Transition”.

PEDAGOGISKA UTMANINGAR OCH LÖSNINGAR UNDER PANDEMIN

Tabell 4. Följande saker har jag testat och märkt att inte fungerar så bra och avråder ifrån; huvudtemata och topiker (sammanslagt 407 svar).

| | |
|---|--------------------|
| <p>Pedagogiskt-tekniskt</p> <ul style="list-style-type: none"> • distansexamen eller hementamen p.g.a.risken för fusk; det tar lång tid att göra goda quizz men tekniken kan strula (59) • diskussion i stora grupper i Zoom (32) • distansundervisning (19) • inspelade ppt med berättarröst som inte är bra, t.ex. för långa, tekniskt inte så bra eller inspelade utan engagemang (19) • att använda obekanta tekniska system eller system som krånglar eller är långsamma så att de tar fokus från undervisningen (16) • praktiska övningar eller laborationer som man försöker göra på distans (16) • inspelade föreläsningar; studenterna tittar inte på dem, tar för lång tid att göra, inte bra pedagogiskt p.g.a. avsaknad av interaktion eller så ser de bara filmerna och läser inte litteraturen (14) • att live-sända föreläsningar; bättre att spela in i förväg (11) • allmänna diskussioner på Zoom eller frågestunder utan inledande frågor (10) | <p>40 %</p> |
| <p>Pedagogiskt</p> <ul style="list-style-type: none"> • att köra på med samma upplägg som vid campus-undervisning, ss. tvåtimmars-föreläsningar utan interaktiva moment; online kräver en annan didaktik (31) • grupparbete utan klara riktlinjer eller med allmänna frågor; det behövs tydliga ramar och fokuserade frågor, särskilt om studenterna inte känner varandra (14) | <p>16 %</p> |
| <p>Zoom</p> <ul style="list-style-type: none"> • att tillåta att studenterna inte har på sin kamera (17) • heldagar på Zoom (13) • breakout-rooms: specifik indelning kan bara göras under Zoom-sessionen, vilket tar tid, att hoppa mellan olika rum tar tid, det studenterna gjort i sina grupper försvinner när de återkommer till helsal (13) | <p>8 %</p> |
| <p>Inget</p> | <p>12 %</p> |

Tabell 5. Följande saker har jag testat och märkt att de fungerar bra och rekommenderar gärna; huvudtemata och topiker med några verbatim kommentarer (sammanlagt 1 025 svar).

| | |
|--|-------------|
| <p>Pedagogiskt-tekniskt</p> <p><i>Många kommentarer (>40)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • breakout-rooms i Zoom eller i grupparbetsytor i en LMS, i smågrupper, max. 4-5 pers. för att det ska bli goda samtal • förinspela kortare föreläsningar, max. 10-20 min • handledning på distans fungerar bra med videokonferensprogram och sparar tid; praktiskt att kunna dela samma dokument för uppsatsfokuserad handledning • kombinera videor med frågestund eller seminarium <p><i>Färre kommentarer (20-39)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Aktiverande redskap: Polls och quizz (t.ex. i Zoom resp. LMS, Kahoot eller annat verktyg) och Mentimeter då och då, quizz som duggor och som examination • använd chatten för frågor från studenterna under föreläsning • erbjud studenterna ett forum där de kan kontakta varandra och sina lärare på ett enkelt och informellt sätt, t.ex. Slack, Zoom, Discord, egna rum i en LMS; diskussionsråd i LMS; tillåt "join before host" i Zoom före undervisning; skapa diskussionsforum i LMS <p><i>Diverse kommentarer från gruppen "annat"</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • "Att använda en så kallad Diskussion i Canvas för inlämning av studentuppgifter, kamratkritik och feedback från oss lärare." • "Filmning av fälttexturioner och fältövningar med en grupp engagerade lärare som intervjuar varandra och för en diskussion inför studenterna." • "På våra uppsatskurser har vi manusgranskningsseminarium där studenterna granskar varandras uppsatser en vecka innan inlämning. Detta seminarium blev betydligt bättre på distans än vad det vanligtvis är på Campus. En anledning till detta är att studenterna lätt kunde dela skärm och följa med i granskningen." • "Spela in föreläsningar i par så det liknar en podd. Mycket roligare att spela in föreläsningar på detta sätt, skapar en trevligare dynamik och gör det roligare att lyssna på." • "Bilder är viktigt för att stimulera lyssnandet hos studenterna. Även bilder som mest fungerar som underhållande illustrationer tror jag gör att studenterna både är mer uppmärksamma och minns bättre vad som sägs." • "Vid examinationsseminarium är det bra att använda sig av väntrumfunktionen när de enskilda bedömningarna skall ges. Då kan resten av gruppen vara i väntrummet och sedan släppas in igen." • "Låta studenterna skriva sina frågor till seminarierna i diskussionsforum så att alla kan se dem." • "Det fungerar utmärkt att hålla sig till 'basics' vad gäller tekniska lösningar, etc. Studenterna är vuxna, de har tillgång till kurslitteratur, och är väl motiverade. Man behöver inte dalta med dem! Några av mina kolleger har halvt arbetat ihjäl sig med att försöka implementera en tekniskt 'perfekt' och avancerad distansundervisning; ibland (tror jag) till förfång för kursinnehåll och substans [...]." • "Att spela in föreläsningar och dela upp dem i mindre avsnitt gör att studenter kan gå tillbaka och välja det de vill se flera ggr. Det bidrar till att studenterna har varit väl förberedda till uppföljning och frågestunder. det kommer jag att behålla." • "På campusundervisning brukar jag varva teori och problemlösning. Det var en positiv överraskning att det gick att genomföra samma metod vid inspelning genom att bara uppmana studenten att pausa. Här finns den enda fördelen med det inspelade materialet som jag hittat: alla kan genomföra det i eget tempo. [...] Men priset för flexibiliteten är ensamheten, och jag misstänker att det priset är för högt för en hel del studenter." | <p>38 %</p> |
|--|-------------|

| | |
|--|-------------|
| <p>Pedagogiskt</p> <p><i>Många kommentarer (>40)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • var väl förberedd, extra tydlig, strukturerad och organiserad: tydliga instruktioner, schema o.s.v. • var tillgänglig och närvarande som lärare, t.ex. mottagningstider på Zoom för frågor eller frågestund före och efter undervisning • planera och uppehåll grupparbeten, t.ex. med instuderingsfrågor, uppgifter, genomtänkta samtalsformer; viktigt både pedagogiskt och socialt samt avlastande för läraren då studenterna löser många frågor själva; skapa arbetsgrupper på 3–4 deltagare som kan arbeta i egna rum på Zoom eller LMS <p><i>Färre kommentarer (20–39)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • kortare undervisningspass än vid närundervisning och med flera kortare pauser, t.ex. 5 min. rast efter 20 min. undervisning eller 5–10 min. varje halvtimme • mindre grupper än vanligt, både för seminarier och andra grupper (5–8 studenter) • det omvända klassrummets pedagogik (flipped classroom) • låt studenterna redovisa, t.ex. genom Zoom och med bruk av ”share screen” <p><i>Diverse kommentarer från gruppen ”annat”</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • ”Planera inte för mycket!” • ”Att arbeta i tandem som lärare – delat ansvar = mindre utmattning och får mer fart i diskussionerna.” • ”Have to think that I am in a radio show and the listeners are out there in the ether.” • ”24-timmarsentor, dvs som passar alla tidszoner (och dygnsrytmer).” • ”Provide material such as handouts, short pre-recorded info, etc. before the seminar.” • ”Jag frågar studenterna i tur och ordning någonting inte alltför svårt under hela föreläsningen, så att de hamnar med i diskussionen och är lagom uppmuntrade när de svarar så att de känner att de bidrar hela tiden. Det håller dem vakna, alerta och engagerade.” • ”Se till att studenterna hinner komma till tals – var inte rädd att vara tyst en stund.” • ”Hitta sätt att få studenterna att känna att de går en kurs! Det görs t ex genom snabba svar på mail, täta uppdateringar på lärplattformen (lägga ut korta filmer, länkar till läsning, glada tillrop ...), många små uppgifter med formativ bedömning, ett tydligt upplägg på kursen med en genomarbetad sida på canvas.” • ”Jag testade att låta studenterna reflektera ihop med annan studiekamrat och sedan skriva ner en metarefleksion som rättades av mig som lärare. Det blev bra.” • ”Tilltala mycket med namn för att skapa närhet, ge mer beröm än vanligt. • ”Måndagsinfo varje vecka.” | <p>28 %</p> |
| <p>Tekniskt</p> <p><i>Många kommentarer (>40)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • använd Zoom för handledning, seminarier, föreläsningar; tips: använd en och samma länk till alla lektioner på samma kurs <p><i>Färre kommentarer (20–39)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • använd ritplatta, padda, dator med beröringskärm eller dokumentkamera som digital whiteboard (t.ex. i Zoom) under föreläsningar och seminarier; finns även interaktiva whiteboards på webben (t.ex. padlet.com och awwapp.com) <p><i>Diverse kommentarer från gruppen ”annat”</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • ”Profilbild på Zoom så att studenterna vet att de kommit rätt. Även möjligt att ställa in bild och text för väntrummet i Zoom.” • ”Att använda Office 365 (t.ex. PowerPoint) för grupparbete under seminarier online.” • ”Flashiga PowerPoint-presentationer behövs inte vid videoinspelning av föreläsningar. Det räcker bra med att tala till hyfsat snygga handskrivna föreläsninganteckningar.” • ”Använd alltid lösenord vid Zoom möte samt väntrumfunktionen för att inte obehöriga skall släppas in.” • ”Ha ögonkontakt med kameralinsen.” | <p>15 %</p> |
| <p>Inget, annat (en del kommentarer från ”annat” har tagits in ovan)</p> | <p>18 %</p> |

Tabell 6. Avslutande öppen fråga; huvudtemata, topiker och kommentarer (sammanlagt 716 svar).

| | |
|---|-------------|
| <p>Negativa kommentarer</p> <ul style="list-style-type: none"> • problem gällande teknik, upplägg och frågor om hur god nätundervisning ser ut (61) • man ska inte tro att online-undervisning kan ersätta närundervisning; oro över att man av ekonomiska och andra skäl i högre grad går över till online-undervisning, men den sociala aspekten viktig; hos vissa studenter minskar motivationen när de inte får diskutera med och träffa andra studenter (44) • problem med examinering, dels att skapa examinering för viss typ av kurser, dels att skapa fuskssäkra prov, dels tekniken som inte alltid fungerat (27) • stöd har visserligen erbjudits i form av kurser, manualer, IT-stöd o.s.v. men har saknats tid att använda dessa eller en annan typ av stöd hade behövts (26) • oro eller hälsofrågor och ergonomi relaterade till att arbeta hemma med minskad kontakt med kolleger och studenter (24) • studentperspektivet: tungt och svårt för många studenter, online-undervisning kan vara polariserande så att svaga studenter drabbas hårt (19) • problem med juridiska frågor, t.ex. GDPR och att ha kameran påslagen och med rättssäker examinering inklusive övervakning med kamera; upphovsrätten till alla de videor o.d. som lärarna producerar (10) | <p>61 %</p> |
| <p>Positiva kommentarer</p> <ul style="list-style-type: none"> • ”Detta ger verktyg för fortsättningen. Jag kommer att använda viss teknik, pedagogik och andra lärdomar även när allt återgår till campus-undervisning.” • ”Otroligt att vi klarat av omställningen så väl och så snabbt! Att vi varit anpassningsbara och att det funnits stöd, förståelse och flexibilitet.” • ”Andra positiva aspekter, ss. hur bra distansundervisning egentligen är, fungerande stöd, sparad restid, kan delta även om något sjuk, kan mötas över landsgränser (både lärare och studenter), stöttande kollegor i en svår situation, kris ger kreativitet, skyddar för virus [...]” | <p>26 %</p> |
| <p>Övrigt</p> | <p>14 %</p> |

Slutsatser och reflektioner

Trots att respondenterna i medeltal hade ungefär nitton års undervisnings- erfarenhet hade före pandemin 1/3 ingen erfarenhet av distansundervisning och 1/3 lite erfarenhet. Följaktligen saknade hela 2/3 den erfarenhet som behövs för att raskt planera och förverkliga kurser för distansundervisning – alltså den färdighet som krisen egentligen krävde. Sveriges akademiska lärare var över lag inte förberedda på distans- eller online-undervisning.

Den obligatoriska universitetspedagogiska kursen hade för 2/3 av respondenterna inte gett dem det som behövdes för övergången. Visserligen föreligger inget sådant syfte med just den kursen men jag ansluter mig till de respondenter som anser att online-undervisning borde inkluderas, alternativt krävas i en separat kurs.

Under övergången började 8/10 använda ett för dem nytt verktyg. Dock begränsade sig 6/10 till verktyg som var direkt nödvändiga.

Så gott som alla uppfattade att distansundervisning inte är lika roligt som campus-undervisning, att det var mera stressande och att kontakten med studenterna gick förlorad. Många uppfattade även att distansundervisning sänkte kvaliteten på de studerandes lärande. Samtidigt ökade andelen fusk markant.¹⁷ Dessa resultat bör läsas mot bakgrunden av krisen. Övergången var en forcerad lärsituation. Som Hodges et al. föreslagit bör vi skilja mellan kurser som från början är planerade för online-undervisning och *emergency remote teaching* som svar på en kris.¹⁸

Mot denna bakgrund är det anmärkningsvärt att medeltalet på skalan 1–5 för påståendet ”distansundervisning har fungerat väl för mig” ligger på 4,0 – alltså att den fungerat mycket väl.

Den allmänna inställningen gentemot distansundervisning som en undervisningsform förändrades våren 2020. Nästan hälften blev mera positivt inställda och endast 7 % rapporterar en mera negativ inställning. Med tanke på utmaningarna är det förvånande att så få intog en mera negativ hållning.

Resultaten visar att ju mera erfarenhet respondenterna hade av distansundervisning, desto bättre gick övergången. Erfarenheten spelar in på flera aspekter såsom att mindre tid behövdes, kvaliteten uppfattades bli bättre och färre upplevda problem förekom. Tidigare erfarenhet är den enda faktor bland respondenterna som genomgående resulterade i en bättre upplevelse av övergången.

Huvuddelen av resultaten gäller tekniska och pedagogiska utmaningar. Videomöten låg i fokus och man kan säga att under pandemin i Sverige blev Zoom universitetsundervisningens kännetecken. Respondenterna var nöjda med de program och verktyg de använde. 1/5 hade dock inte tidigare använt en lärplattform (*Learning Management System, LMS*) och för många andra var deras LMS ny och goda rutiner saknades. Detta torde vara en delförklaring till att många uppger att omställningen tog väldigt mycket tid.

17 Universitetskanslersämbetet, *Universitetskanslersämbetets pandemiuppdrag* (Delrapportering 1, Sofia Berlin Kolm, Rapport 2021:9, 2021), 17.

18 Charles Hodges et al., ”The difference between emergency remote teaching and online learning”, *Educause Review*, 27/3 2020, er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning.

Samtidigt fungerade handledning online utmärkt och respondenterna uppger att de kommer att fortsätta använda Zoom i handledning även efter pandemin.

Praktik, VFU och laboratoriearbete fungerade däremot illa och många kommentarer återspeglar frustrationen kring att försöka överföra praktiska övningar och uppgifter till digitala.

Det som har kommenterats mest gäller seminarier och praktiska moment. Skälen till att dessa *inte fungerade* så väl har att göra med teknik, avsaknaden av normal kontakt, deltagande och aktivitet. Lärare uppfattade mycket tydligt att videoupkoppling inte ersätter fysiska möten och att begränsningarna på ett negativt sätt påverkade både de pedagogiska och de psykologiska aspekterna av undervisningen – välkända utmaningar beskrivna i tidigare forskning.¹⁹

För en liten grupp lärare fungerade dock seminarier och övningar *bättre*. Online-upplägget inspirerade dessa lärare att pröva på nya saker och gav ibland ett bättre fokus.

Över hälften av lärarna förinspelade undervisningsmaterial. Detta är en av de praktiker som många anger att de vill fortsätta med efter pandemin. Det rådde en stor enighet om att både videor och realtidsföreläsningar bör vara kortare än på campus och varvas med smågruppsdiskussioner, raster eller uppgifter.

Slutligen kunde man säga att en av de tydligaste indikatorerna på pandemins omvälvande effekt är att hälften av respondenterna under våren 2020 hade börjat använda en ny pedagogisk metod.

I svaren till frågan gällande den största utmaningen upprepades samma topiker som i flera andra frågor: avsaknaden av fysisk kontakt, att allting medieras via Zoom eller en LMS. Att göra allting digitalt anses därtill ta mera tid, vara svårare och minska motivationen. Som förklaring erbjuds dels att mycket av det informella pratet går förlorat, likaså icke-verbala signaler, vilket gör kommunikationen fattigare och ökar risken för miss-

19 Se t.ex. översikten i Chrysi Rapanta et al., "Online University Teaching During and After the Covid-19 Crisis: Refocusing Teacher Presence and Learning Activity", *Postdigital Science and Education*, 2 (2020): 923–45.

förstånd. Sådant som normalt snabbt och direkt skulle lösas under en rast på campus är mera omständligt att hantera på distans.

Studentperspektivet framkommer upprepade gånger indirekt. Även studenterna har fått kämpa med olika utmaningar, även samma tekniska dito som lärarna.²⁰ En sammanställning av Sveriges förenade studentkårer (SFS) indikerar en sjunkande studiemotivation och ökad oro och försämrat psykiskt välbefinnande samtidigt som utbildningskvaliteten sjunker.²¹

En granskning av om någon grupp mött utmaningarna olikt visade att kön var den enda kategori som stack ut. För kvinnor gällde att (1) de rapporterade en större ökning i erfarenhet efter 31 maj 2020 än män, i jämförelse med perioden före övergången; (2) en större andel kvinnor än män föredrog *blended learning*; (3) kvinnor uppgav oftare än män tidsbrist som den största utmaningen; (4) kvinnor uppgav oftare än män arbetsrelaterade aspekter som en utmaning; (5) kvinnor uppgav oftare än män att övergången var något svårare; (6) övergången tog mera tid i anspråk för kvinnor än för män. Enkätens resultat ger inga svar på skälen till dessa skillnader. I ett stort material som detta var könsskillnaderna visserligen statistiskt signifikanta, men det är viktigt att dessa skillnader inte tillmäts för stort värde eftersom skillnaderna i dessa frågor var så små att det är oklart om de har någon märkbar praktisk betydelse. Den enda tydliga slutsatsen av detta är att kvinnor i högre grad än män skulle haft nytta av mera stöd.

De oväntat många fritextsvaren antyder att vår enkät även fungerade som en ventil, eller klagomur, för den frustration som genererades under perioden. Många respondenter uttrycker kritik gentemot sin arbetsgivare, sin fakultet eller sina kollegor – en indikation på en pressad situation som ledde till missnöje med arbetssituationen (för de delar av enkäten som gäller arbetssituation hänvisar jag till Hietanen, Svedholm-Häkkinen, ”Transition”).

20 Neil Selwyn, ”Digital downsides: exploring university students’ negative engagements with digital technology”, *Teaching in Higher Education*, 21, nr. 8 (2016): 1006–21.

21 SFS (Sveriges förenade studentkårer), ”Hur påverkar coronapandemin studenterna? En sammanställning av 12 enkätundersökningar från svenska lärosäten”, SFS rapport, dec. 2020.

Resultaten återspeglar inte allmänna uppfattningar om distansundervisning utan specifikt tankar under en krissituation, ”nöddistansundervisning”. Lärarna hade varken tillräckligt med tid, kunskap eller stöd för övergången till online-undervisning. Att hälften av respondenterna trots detta uppvisar en mera positiv attityd gentemot denna form av undervisning är anmärkningsvärt. Min uppfattning är att krisen utmaningarna till trots på ett genomgripande sätt har vitaliserat den akademiska undervisningen. Många av de utmaningar som framkommit i enkäten är sådana som även är utmaningar för campus-undervisning: studentinteraktion, aktiverande undervisningsmetoder och meningsfullt grupparbete, för att nämna några.

Att alla dessa tekniska, pedagogiska och didaktiska frågor nu p.g.a. krisen diskuterats av Sveriges akademiska lärare har följdverkningar långt efter återgången till campus-undervisning. Den 20 år gamla lägesbeskrivningen för distansundervisning som jag inledde med har hos oss nu slagit igenom, och detta med råde: ”What was once considered a special form of education using nontraditional delivery systems is now becoming an important concept in mainstream education”.

Referenser

- Anderson, Terry. ”Modes of interaction in distance education: recent developments and research questions”. I *Handbook of distance education*, (red.) Michael Grahame Moore och William G. Anderson, 129–144. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2003.
- Black, Linda M. ”A History of Scholarship”. I Kyei-Blankson et al., 3–18. *Handbook*.
- Bouchrika, Imed. ”50 Online Education Statistics: 2020 Data on Higher Learning & Corporate Training”. *Guide 2 Research (G2R)*, 30/6 2020. <https://guide2research.com/research/online-education-statistics>.
- Coswatte Mohr, Sandra och Kaye Shelton. ”Best practices framework for online faculty professional development: A Delphi study”. *Online Learning Journal* 21, nr. 4 (2017): 123–40. <https://dx.doi.org/10.24059/olj.v21i4.1273>.
- De Castilla, Clariza Ruiz. ”Close Reading”. I *The SAGE Encyclopedia of Communication Research Methods*, (red.) Mike Allen, 137–39. Thousand Oaks: SAGE, 2018. <https://dx.doi.org/10.4135/9781483381411>.
- Gülbahar, Yasemin och Müge Adnan. ”Faculty professional development in creating significant teaching and learning experiences online”. I Kyei-Blankson et al., *Handbook*, 37–58.

- Hechinger, John och Janet Lorin. "Coronavirus forces \$600 billion higher education industry online". *Bloomberg Businessweek*, 19/3 2020. <https://bloomberg.com/news/articles/2020-03-19/colleges-are-going-online-because-of-the-coronavirus>.
- Hietanen, Mika och Annika M. Svedholm-Häkkinen. "Transition to Distance Education in 2020. Challenges among University Faculty in Sweden". *Scandinavian Journal of Educational Research*, in press.
- Hodges, Charles, Stephanie Moore, Barb Lockee, Torrey Trust och Aaron Bond. "The difference between emergency remote teaching and online learning". *Educause Review*, 27/3 2020. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>.
- Hrastinski, Stefan, red. *Digitalisering av högre utbildning*. Lund: Studentlitteratur, 2018.
- Sveriges universitets- och högskoleförbund (SUHF). *Högskolepedagogisk utbildning och pedagogisk meritering som grund för det akademiska lärarskapet*. Sigbritt Karlsson, Mona Fjellström, Åsa Lindberg-Sand, Max Scheja, Louise Pålsson, Johan Alvfors och Linda Gerén. Stockholm: SUHF, 2017. <https://suhf.se/app/uploads/2019/09/Högskolepedagogisk-utbildning-och-pedagogisk-meritering.pdf>.
- Kniivilä, Kalle. "Universitetet ställer in alla föreläsningar". *Sydsvenskan*, 18/3 2020, A4.
- Kyei-Blankson, Lydia, Esther Ntuli och Joseph Blankson, red. *Handbook of research on creating meaningful experiences in online courses*. 4 uppl. IGI Global, 2019.
- Lederman, Doug. "Professors' Slow, Steady Acceptance of Online Learning: A Survey". *Inside HigherEd*, 30/10 2019. <https://insidehighered.com/news/survey/professors-slow-steady-acceptance-online-learning-survey>.
- McIsaac, Marina Stock och Charlotte Nnimralani Gunawardena, "Distance education". I *Handbook of Research for Educational Communications and Technology*, kap. 13. Online-version 3/8 2001. <http://members.aect.org/edtech/edi/13/index.html>.
- McMurtrie, Beth. "The coronavirus has pushed courses online. Professors are trying hard to keep up". *The Chronicle of Higher Education*, 20/3 2020. <https://chronicle.com/article/the-coronavirus-has-pushed-courses-online-professors-are-trying-hard-to-keep-up>.
- Moore, Michael G. "Three types of interaction". *American Journal of Distance Education*, 3, nr. 2 (1989): 1–7.
- Moore, Michael Grahame och William C. Diehl (red.). *Handbook of Distance Education*. 4 uppl. New York, NY: Routledge, 2019.
- Norman, Ellen. "Online klumpigt enligt lektorn". *Sydsvenskan* 18/3 2020, A4–A5.
- OECD. "Frascati Manual 2015". Paris: OECD Publishing, 2015.
- Rapanta, Chrysi, Luca Botturi, Peter Goodyear, Lourdes Guàrdia och Marguerite Koole. "Online University Teaching During and After the Covid-19 Crisis: Refocusing Teacher Presence and Learning Activity". *Postdigital Science and Education*, 2 (juli 2020): 923–45.
- Regeringskansliet. "Pressträff med statsministern". Pressmeddelande från statsrådsberedningen, utbildningsdepartementet, 17/3 2020. <https://regeringen.se/pressmeddelanden/2020/03/presstraff-med-statsministern3>.
- Selwyn, Neil. "Digital downsides: exploring university students' negative engagements with digital technology". *Teaching in Higher Education*, 21, nr. 8 (2016): 1006–21.

SFS (Sveriges förenade studentkårer). "Hur påverkar coronapandemin studenterna? En sammanställning av 12 enkätundersökningar från svenska lärosäten", SFS rapport, dec. 2020.

SVT (Sveriges television). "Gymnasieskolor och högskolor rekommenderas distansundervisning". *Nyheter, inrikes*, 17/3 2020. <https://svt.se/nyheter/inrikes/gymnasieskolor-och-hogskolor-rekommenderas-distansundervisning>.

Universitetskanslersämbetet (UKÄ), *Universitetskanslersämbetets pandemiuppdrag*. Delrapportering 1. Sofia Berlin Kolm. Rapport 2021:9, 2021.

Yates, Steven D. *Love, honor, and "light bulbs": Investigating adjunct faculty identity and preparation for online teaching at a Southeastern research university*. Diss., Univ. of Alabama, 2017. https://ir.ua.edu/bitstream/handle/123456789/3357/file_1.pdf.

Frivillig frånvaro – om den luddiga övergången till distansundervisning under covid-19-pandemin och skillnader i uppfattning och agerande hos lärare och studenter

Daniel Persson

Denna text presenterar resultatet av enkäter till studenter och intervjuer med lärare på kandidatprogrammet Digitala kulturer vid Lunds universitet. Enkäter och intervjuer behandlar om de stannade hemma från eller förändrade sin undervisning på grund av covid-19-pandemin, innan den formella övergången till distansundervisning 18 mars 2020. Sammantaget är materialet en dokumentation av en tidslinje som var luddigare och fylld av egna ställningstaganden och överväganden, än den enkla historieskrivningen: att det från en dag till en annan togs ett myndighetsbeslut om distansundervisning. Materialet visar att studenterna var först att agera och anpassa sig till pandemin, därefter lärarna, sedan universitetsledning. Materialet visar också hur uppfattningen om förloppet skiljde sig mellan lärare och studenter under perioden, hur mikrokulturer av olika förhållningssätt till pandemin tidigt verkar ha uppstått, samt att det kanske finns barriärer för kommunikationen när omvälvande externa händelser påverkar universitetet.

Frivillig frånvaro är motsatsen till obligatorisk närvaro.

Mars 2020

I samband med ett lärarlagsmöte 10 mars på kandidatprogrammet Digitala kulturer vid Lunds universitet diskuterades att närvaron bland studenterna var oväntat låg på en del moment. Den låga närvaron var inte på mötets dagordning, utan diskuterades informellt baserat på anekdotiska berättelser från några av mina lärarkollegor. En analys i diskussionen var att studenterna kanske stannade hemma för att inte riskera att bli smittade eller bidra till smittspridning. Covid-19-pandemin svepte vid den här tiden fram genom Europa och började få fäste även i Sverige. Uppdateringar om ”corona” eller ”coronaviruset”, som det oftast kallades då, om smittspridning, sjuka och döda, om åtgärder, nedstängningar och restriktioner, från olika delar av världen, dominerade nyhetsmedierna.

I Sverige och på universitetet hade vi före den 10 mars ännu bara några få riktlinjer för hur vi skulle bete oss i förhållande till smittan. Riktlinjerna gällde då framförallt resor till och beteende i riskområden i andra länder. Den tidigaste informationen från Folkhälsomyndigheten om hur man undviker smittan, som har hittats till denna text, är från 31 januari och rör handtvätt, att nysa och hosta i armvecket, att inte röra vid ansiktet, samt att stanna hemma om man är sjuk.¹ Det hände inte så mycket med information eller rekommendationer fram till tiden för vårt lärarlagsmöte, men genom den omfattande medierapporteringen kunde alla ta del av hur smittspridningen förlöpte och hanterades på andra håll i världen.² Dagarna kring 10 mars gick det också att läsa medierapporter om hur även

1 Folkhälsomyndigheten: ”Frågor och svar om nytt coronavirus 2019-nCoV”, stycket Vad kan jag göra för att undvika smitta?, hämtad 2021-02-04, arkiverad version från 2020-01-31: <https://web.archive.org/web/20200131144529/https://www.folkhalsomyndigheten.se/smittskydd-beredskap/smittsamma-sjukdomar/coronavirus/fragor-och-svar-om-nytt-coronavirus/>

2 Folkhälsomyndigheten: ”Skydda dig och andra från smittspridning”, hämtad 2021-02-04, arkiverad version från 2020-03-10: <https://web.archive.org/web/20200310002355/https://www.folkhalsomyndigheten.se/smittskydd-beredskap/utbrott/aktuella-utbrott/covid-19/skydda-dig-och-andra/>

svenska myndigheter och företag på olika sätt agerade för att införa distansarbete för sina egna anställda.^{3 4}

Efter 10 mars accelererar förändringarna och rekommendationerna från Folkhälsomyndigheten duggar tätare.^{5 6} Grannlärosätena i Danmark, Kristianstad och Malmö annonserar sina övergångar till distansundervisning.^{7 8 9} I inboxen kommer mejl med corona-uppdateringar från universitetet, allt tätare för varje dag som går. Mejlen har lite olika vinklar och kommer från olika delar och nivåer av universitetet. De kan summeras med att det var viktigt att förbereda sig på distansundervisning och bekanta sig med möjligheterna hos lärplattformen Canvas och videokonferensverktygen Zoom och Teams, kompletterat 16-17 mars med att universitetet var öppet och att det uppmuntrades att göra om undervisningstillfällen till online, men bara om kvaliteten kunde bibehållas.¹⁰ Antalet corona-uppdateringar i inboxen kul-

3 Karin Runblom, "Myndigheter trotsar råd om coronaviruset", *Sveriges Radio*, 2020-03-11, hämtad 2021-02-04, <https://sverigesradio.se/artikel/7425421>

4 Erik Wisterberg, Sara L. Bränström och Ella Käck, "Ericsson stänger ned kontor", *Svenska Dagbladet*, 2020-03-12", sammanfattande artikel om stora svenska företag, hämtad 2021-02-04, <https://www.svd.se/darfor-ges-olika-besked-om-jobba-hemifran>

5 Folkhälsomyndigheten: "Förslag: Inga allmänna sammankomster med fler än 500 personer", 2020-03-11, hämtad 2021-02-06, <https://www.folkhalsomyndigheten.se/nyheter-och-press/nyhetsarkiv/2020/mars/forslag-inga-allmanna-sammankomster-med-fler-an-500-personer/>

6 Folkhälsomyndigheten: "Personer över 70 bör begränsa sociala kontakter tills vidare" 2020-03-16, hämtad 2021-02-06, <https://www.folkhalsomyndigheten.se/nyheter-och-press/nyhetsarkiv/2020/mars/personer-over-70-bor-begransa-sociala-kontakter-tills-vidare/>

7 David Rasmusson, "Danmark stänger alla skolor", *Sveriges Radio*, 2020-03-11, hämtad 2021-02-06, <https://sverigesradio.se/artikel/7426766>

8 Nellie Erberth, "Högskolan i Kristianstad ställer om till nätbaserad undervisning", *Sveriges television*, 2020-03-14, hämtad 2021-02-06, <https://www.svt.se/nyheter/lokalt/skane/hogskolan-i-kristianstad-staller-om-till-natbaserad-undervisning>

9 Matias Rankinen, "Malmö universitet går över till distansundervisning", *Sveriges Radio*, 2020-03-15, hämtad 2021-02-06, <https://sverigesradio.se/artikel/7429763>

10 Torbjörn von Schantz, Lunds universitet, Rektors blogg, "Universitetet ingen isolerad ö i samhället", 2020-03-16. Bloggen innehåller andemeningen och formuleringar om bibehållen kvalitet och att universitetet är öppet, exempelvis citatet "Viktigt att komma ihåg att campus är öppet och verksamheterna likaså. Vi i universitetsledningen uppmuntar utbildningsverksamheterna att gå över till digitalt alternativ i de fall som det är möjligt med bibehållen kvalitet". Bloggen är inte online när denna text färdigställs 2021-02-06, <https://rektor.blogg.lu.se/universitetet-ingen-isolerad-o-i-samhallet/>

mars 2020

| måndag | tisdag | onsdag | torsdag | fredag | lördag | söndag |
|---------------------|-----------------|---------------------|---------------|-----------------|--------------|--------|
| 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
| Undersökt period | | | | | | |
| 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 |
| Undersökt period | | | | | | |
| | Lärarlagsmöte | Danmark | | | Kristianstad | Malmö |
| 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 |
| Undersökt period | | | | | | |
| | Rekommendation | Distansundervisning | | | | |
| | | Enkät årskurs 1 | | | | |
| 30 | 24 | 25 | 26 | 27 | 28 | 29 |
| Distansundervisning | | | | | | |
| | Enkät årskurs 1 | | | Enkät årskurs 2 | | |
| | | | | Enkät årskurs 3 | | |
| 30 | 31 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Distansundervisning | | | | | | |
| | Enkät årskurs 2 | | Läraryrsvjuer | | | |
| | Enkät årskurs 3 | | | | | |
| 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 |
| Distansundervisning | | | | | | |
| | Läraryrsvjuer | | | | | |

Schemat visar undersökningens tidslinje. ”Danmark”, ”Malmö” och ”Kristianstad” är de datum när grannlärosätena Malmö universitet och Kristianstad högskola, samt universiteten i Danmark, annonserar sin övergång till distansundervisning. Lunds universitet annonserade sin övergång i och med regeringens och Folkhälsomyndighetens rekommendation från 17 mars och genomförde övergången 18 mars. I hela Europa skedde samma utveckling under denna tid. Schemat visar också det lärarlagsmöte där studenternas frånvaro togs upp informellt. Slutligen visar schemat när enkäter och intervjuer i denna studie genomfördes.

minerade den 17 mars med sex mejl, som avslutades på kvällen med beskedet att all undervisning och examination skulle ske på distans från och med 18 mars, efter en rekommendation tidigare på dagen från Folkhälsomyndigheten om att all vuxenutbildning uppmanades bedrivas på distans.¹¹ Senare, i slutet av mars, var de flesta riktlinjer och rekommendationer på plats som

¹¹ Folkhälsomyndigheten: ”Lärosäten och gymnasieskolor uppmanas nu att bedriva distansundervisning”, 2020-03-17. Hämtad 2021-02-06, <https://www.folkhalsomyndigheten.se/nyheter-och-press/nyhetsarkiv/2020/mars/larosaten-och-gymnasieskolor-uppmanas-nu-att-bedriva-distansundervisning/>

skulle komma att gälla det följande halvåret, men det är först i april som dessa formellt kodifieras av Folkhälsomyndigheten.¹²

Mars 2020 var alltså en period av stor och accelererande föränderlighet, av villkor och rekommendationer som ändrades från dag till dag, både i samhället och på universitetet. Det var också en period av inblickar i olika länders, företags, myndigheters och institutioners parallella hantering av pandemin. Jag hade själv ingen undervisning i mars, men när distansundervisningen hade etablerats, skickade jag 19 mars ut en enkät till studenterna på en kommande kurs, för att fråga om deras tillgång till datorer och internet. Den anekdotiska diskussionen från lärarlagsmötet 10 mars, om studenternas frånvaro, gjorde att jag även skickade med två frågor i enkäten om just detta, för att ta reda på om det var mer än bara anekdoter och spekulation. Efter denna första omgång enkäter, formaliserade jag studien och gick ut med enkäter till samtliga resterande studenter på kandidatprogrammet Digitala kulturer, där jag ställde samma frågor: om de hade stannat hemma av anledningar relaterade till coronaviruset och hur många gånger i så fall. Efter att enkätsvaren hade kommit in, intervjuade jag de lärare som hade undervisat på Digitala kulturer under de drygt två veckor i mars som föranledde den formella övergången till distansundervisning.

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 glömmet. 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 från-

¹² "Folkhälsomyndighetens föreskrifter och allmänna råd om allas ansvar att förhindra smitta av covid-19 m.m." HSLF-FS 2020:12, 2020-04-01, hämtad 2021-02-06 från <https://www.folkhalsomyndigheten.se/publicerat-material/publikationsarkiv/h/hslf-fs-202012/>

FRIVILLIG FRÅNVARO

varo 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

Enkäten hölls anonym och raderades från Canvas när resultatet hade laddats ner. Enkäten avslöjar varken identitet, namn, födelseår eller kön på de som svarat. Studentgrupperna som hade möjlighet att svara hade liknande köns- och åldersfördelning, förutom då att de för varje årskurs blev ett år äldre. Studenterna hade redan inloggningsuppgifter och befann sig redan på lärplattformen för sina studier. Alla studenter hade haft mig som lärare, så det var en bekant och förhoppningsvis pålitlig källa som skickade dem enkäten. Trösklarna för att besvara enkäten var alltså mycket låga, vilket också innebar att de som inte svarade helt enkelt inte var intresserade.

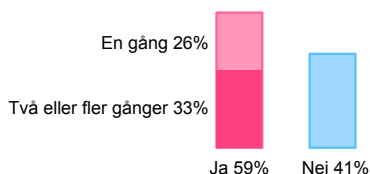
För svarsfrekvensen har jag räknat på de studenter som var aktiva på utbildningen när enkäten gick ut. Även om enkäten också gick ut till de som var registrerade på utbildningen men hade hoppat av, är sannolikheten låg för att de ens öppnar mejlen från kursen, än mindre svarar på en enkät om närvaro på kurser de inte har gått. Det rör sig om två till fyra studenter per årskurs som inte var aktiva.

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.

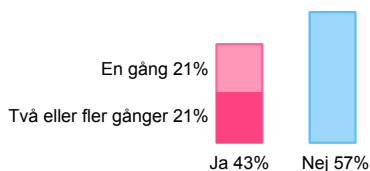
Enkäten till studenterna på programmets första år var den första som skickades ut och denna skiljde sig åt från de andra genom att ha ytterligare två frågor, om studenternas tillgång till datorer och internet. Jag behövde ha svar på frågorna om datorer och internet för att kunna planera en kommande kurs på distans och formulerade mitt utskick om enkäten så att detta framkom. Jag skickade även ett påminnelsemejl till studenterna för att få så många som möjligt att svara. Efter påminnelsemejlet svarade ytterligare två studenter, så svarsfrekvensen ändrades inte nämn-

Årskurs 1 – svarsfrekvens 96 %**(27 av 28 aktiva studenter)**

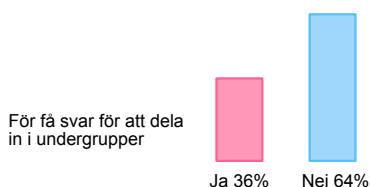
Studenterna hade totalt åtta schemalagda pass under perioden 2–17 mars, varav fyra 2–6 mars och fyra 9–13 mars. Ett av passen gjordes om till distans på lärarnas initiativ, den 13 mars. Ytterligare ett pass gjordes om till distans innan, men ägde rum efter, den formella övergången till distansundervisning 18 mars. Enkäten genomfördes 19–24 mars. Av samtliga aktiva studenter som hade möjlighet att besvara enkäten var 82 % kvinnor, 82 % var 19–22 år (ingen var 23) när enkäten skickades ut och den största årskullen var 57 % födda 1998.

**Årskurs 2 – svarsfrekvens 52 %****(14 av 27 aktiva studenter)**

Studenterna hade fyra schemalagda pass under perioden 2–17 mars, samtliga under arbetsveckan 2–6 mars. Ett ytterligare pass gjordes om till distans innan, men ägde rum efter, den formella övergången till distansundervisning 18 mars. Enkäten genomfördes 27–31 mars. Av samtliga aktiva studenter som hade möjlighet att besvara enkäten var 74 % kvinnor, 85 % var 21–24 år (ingen var yngre) när enkäten skickades ut och den största årskullen var 33 % födda 1997.

**Årskurs 3 – svarsfrekvens 39 %****(11 av 28 aktiva studenter)**

Studenterna hade totalt sju schemalagda pass under perioden 2–17 mars, varav fyra 2–6 mars, två 9–13 mars och ett 17 mars. Passet den 17 mars gjordes om till distans på lärarnas initiativ. Enkäten genomfördes 27–31 mars. Av samtliga aktiva studenter som hade möjlighet att besvara enkäten var 75 % kvinnor, 79 % var 22–25 år (ingen var yngre) när enkäten skickades ut och den största årskullen var 29 % födda 1996.



värt. Inga påminnelse mejl skickades till de andra grupperna och inga andra frågor förekom heller i deras enkäter.

Intervjuerna med lärarna

Intervjuerna gjordes på telefon eller med olika videokonferensverktyg. 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 missade att tillfråga två gästlärare, men de lärare som höll i merparten av undervisningen för de olika årskurserna blev samtliga intervjuade. Intervjuerna ägde rum 2–7 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, moment och deltagande 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. Detta gällde även kurstillfällena som ägde rum fram till 20 mars, men som hade ändrats redan innan den formella övergången till distansundervisning.

Intervjuerna inleddes med att fastställa att den information jag samlat in om schemana 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 lärare hade ändrat sin undervisning med anledning av coronaviruset redan innan det formella beslutet om övergång till distansundervisning. Samtliga intervjuade gjorde det på eget initiativ, utan instruktioner från någon auktoritet. Alla årskurser fick kurstillfällena ändrade. Några av dessa kurstillfällen inföll efter den formella övergången till distansundervisning 18 mars, men ändringarna gjordes och kommunicerades redan innan dess.

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. Några tyckte inte att det var ansvarsfullt att samla studenterna i en sal under pandemin. 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 framför allt icke obligatoriska moment och på programmets första och andra år. För tredje årskursen beskrevs närvaron som osedvanligt god. Frånvaron i årskurs ett och två förklarades i intervjuerna med typisk motivationsbrist i mars, med att några moment kunde uppfattas som repetition av tidigare kursmoment, att studenterna redan hade gett sig av till städerna där de skulle ha 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

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.

Om vi utgår från materialet, så ser vi att för årskurs 1 har 33 % svarat att de stannade hemma från två eller flera tillfällen, medan det bara var ett tillfälle som ändrades till digitalt av lärarna. Det är alltså omöjligt att svara att ha stannat hemma från två eller flera tillfällen enbart på grund av de tillfällen lärarna gjorde om till digitala. Detsamma gäller årskurs 2, där inga tillfällen ändrades av lärarna, men 43 % av studenterna svarade att de hade stannat hemma. För alla tre årskurser ändrades också ett tillfälle innan, men som ägde rum efter, den formella övergången till distansundervisning 18 mars. Jag finner det ett osannolikt stort missförstånd om studenterna skulle ha räknat dessa tillfällen när de besvarade enkäten. Någon student kan säkert ha missuppfattat enkäten, men jag bedömer att enkätsvaren som helhet är rättvisande.

Det går att se den vänliga kritiken mot enkätfrågorna ur en annan vinkel. Lärarnas bild från intervjuerna av att studenterna inte var frånvarande av anledningar relaterade till coronaviruset, motsades av studenternas enkätsvar. Av första årets studenter svarade mer än hälften att de hade stannat hemma. Kritiken av enkätens formuleringar skulle kunna vara ett reflexmäsigt ifrågasättande av uppgifter som strider mot ens egen uppfattning av ett förlopp som man själv var del av. Om vi accepterar att enkätsvaren i det

stora hela är rättvisande, måste vi också acceptera att det fanns ett glapp mellan hur lärare och studenter förstod samma situation, en situation där bägge grupper aktivt deltog.

Det fanns också ett glapp över tid mellan hur lärarna förstod situationen. Det som diskuterades informellt på lärarlagsmötet 10 mars, att studenterna kanske stannade hemma på grund av coronaviruset, sänkades i redogörelserna i intervjuerna 2–7 april. Dels var det inga av lärarna i intervjuerna som angav iögonenfallande lägre närvaro, dels var det inga som i intervjuerna kopplade en lägre närvaro till coronaviruset. Världen och vår vardag som lärare skiljde sig åt mellan dessa båda tillfällen och kan säkert ha påverkat hur lärarna tolkade händelserna. Den 3–7 april var vi inne i den nya verkligheten, med distansundervisning som en etablerad form. Den 10 mars förändrades världen omkring oss, just på grund av det framsvepande coronaviruset.

När det gäller studenternas enkätsvar, så minskar svarsfrekvens med årskurserna. Det går att förklara och tolka detta på olika sätt. Precis som för lärarlagsmötet och intervjuerna med lärarna, så ägde enkäterna rum vid olika tidpunkter för olika årskurser. För årskurs 1 kom enkäten just efter övergången till distansundervisning och frågorna kan ha känts mer relevanta när perioden som enkäten gällde var i färskt minne. Både årskurs 2 och 3 fick enkäten en vecka senare än årskurs 1 och perioden innan övergången till distansundervisning var kanske inte lika relevant för dem längre; den nya verkligheten med distansundervisning var redan etablerad även för studenterna.

Årskurs 1 fick också andra frågor som kanske upplevdes som viktiga för deras utbildning och det kan ha varit därför så många av dem svarade på enkäten. Resultatet för årskurs 1 är tydligt: Majoriteten stannade någon gång hemma från undervisningen och många gjorde det fler än en gång.

Årskurs 2 hade bara tre schemalagda tillfällen under perioden och majoriteten av studenterna svarade på enkäten. Bland dem hade många stannat hemma; uppseendeväckande är att av de som hade stannat hemma, hade hälften stannat hemma fler än en gång, trots att de hade så få schemalagda tillfällen. Resultaten för årskurs två är intressanta därför att samtliga deras schemalagda tillfällen inträffade innan 10 mars. Det passar väl in med och bekräftar diskussionen på lärarlagsmötet. Det är också intressant i den generella tidslinjen. Det fanns få officiella riktlinjer eller rekommendationer un-

der den första veckan i mars, så informationen studenterna baserade sitt agerande på måste ha kommit från andra källor, troligtvis från hur omvärlden hanterade krisen.

Årskurs 3 hade i stället många schemalagda tillfällen under perioden, men bara en knapp handfull svarar att de hade stannat hemma. Detta bekräftas av lärarintervjuerna som angav att närvaron var osedvanligt god på kurserna i årskurs 3 under den undersökta perioden. I årskurs 3 förekom enligt lärarintervjuerna inte heller några förfrågningar från studenterna om undervisningstillfällen skulle hållas på distans, vilket förekom i årskurs 1 och 2. Svarsfrekvensen är också låg. Sammantaget antyder det att det fanns en annan kultur i förhållningssätt till coronaviruset i årskurs 3. Om det saknades en levande diskussion om att stanna hemma eller inte inom studentgruppen, framstod kanske enkäten som ganska ointressant. För årskurs 1 definitivt och för årskurs 2 tentativt verkar det ha funnits en annan kultur, där att stanna hemma från undervisningen var en konkret möjlighet.

Några av studenterna på årskurs 1 och 2 kontaktade lärarna med förfrågningar om delar av undervisningen skulle hållas digitalt. Trots att många bland studenterna på dessa årskurser svarade att de hade stannat hemma från undervisningen av anledningar relaterade till coronaviruset, hade inga lärare fått det som anledning av studenter som var frånvarande. Här visar sig ytterligare ett glapp: Varför angav inte studenterna det som anledning? Det kan bero på individuella skillnader mellan studenterna. Några kanske inte hade något problem med att prata med lärarna om coronavirus och undervisning, som i exemplet förfrågningar om digital undervisning. Andra studenter kanske tyckte det var jobbiga ämnen och undvek dem. Det skulle också kunna vara känsligt att säga att man stannade hemma från undervisning på grund av coronaviruset. Implicit säger man då att lärarna gjorde fel som hade 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 om och en

oro för smittspridning 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 intervjuer med studenterna för att förstå deras strategier.

Enkäter och intervjuer ger olika bilder av samma förlopp, men både lärare och studenter agerade på det sätt som senare, 17 mars, skulle definieras i rekommendationer från Folkhälsomyndigheten: studenterna stannade hemma, lärarna lade om till distansundervisning. Agerandet präglades av ansvarstagande och empati, men förmodligen också av en del oro. De olika bilderna av förloppet avslöjar en brist på öppet samtal mellan lärare och studenter om den omvälvande situation när en pandemi sveper fram. Hur hanterar vi i framtiden en sådan eller en liknande situation? Universitetet, lärare och studenter påverkas av det omgivande samhället; om vi någonsin tvivlade står det helt klart efter den omvälvande tiden i mars 2020. Informationen om hur pandemin hanterades på andra håll fanns hela tiden tillgänglig. Hur en kommande eller liknande kris ska hanteras för att möta och spela samman med den information och förförståelse som studenter och lärare har förtjänat ytterligare studier. Denna undersökning visar att studenterna var först att agera, därefter lärarna, sedan universitetsledning. Det säkerligen komplexa arbetet för universitetsledningen att navigera i mars 2020 förtjänar också sina egna studier och slutsatser. Denna undersökning fokuserar dock på undervisningen och gränssnittet mellan studenter och lärare i den vardagliga verksamheten. Om det finns en praktisk lärdom för framtiden att dra av denna undersökning, så är det just att hitta sätt att underlätta och ta höjd för 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, i stället 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!

Referenser

- Erberth, Nellie. ”Högskolan i Kristianstad ställer om till nätbaserad undervisning”, *Sveriges television*, 2020-03-14, hämtad 2021-02-06, <https://www.svt.se/nyheter/lokalt/skane/hogskolan-i-kristianstad-staller-om-till-natbaserad-undervisning>
- Folkhälsomyndigheten. ”Frågor och svar om nytt coronavirus 2019-nCoV”. Hämtad 2021-02-04, arkiverad version från 2020-01-31: <https://web.archive.org/web/20200131144529/https://www.folkhalsomyndigheten.se/smittskydd-beredskap/smittsamma-sjukdomar/coronavirus/fragor-och-svar-om-nytt-coronavirus/>
- Folkhälsomyndigheten. ”Skydda dig och andra från smittspridning”. Hämtad 2021-02-04, arkiverad version från 2020-03-10: <https://web.archive.org/web/20200310002355/https://www.folkhalsomyndigheten.se/smittskydd-beredskap/utbrott/aktuella-utbrott/covid-19/skydda-dig-och-andra/>
- Folkhälsomyndigheten. ”Förslag: Inga allmänna sammankomster med fler än 500 personer”. 2020-03-11. Hämtad 2021-02-06. <https://www.folkhalsomyndigheten.se/nyheter-och-press/nyhetsarkiv/2020/mars/forslag-inga-allmanna-sammankomster-med-fler-an-500-personer/>
- Folkhälsomyndigheten. ”Personer över 70 bör begränsa sociala kontakter tills vidare”. 2020-03-16. Hämtad 2021-02-06. <https://www.folkhalsomyndigheten.se/nyheter-och-press/nyhetsarkiv/2020/mars/personer-over-70-bor-begransa-sociala-kontakter-tills-vidare/>
- Folkhälsomyndigheten. ”Lärosäten och gymnasieskolor uppmanas nu att bedriva distansundervisning”. 2020-03-17. Hämtad 2021-02-06, <https://www.folkhalsomyndigheten.se/nyheter-och-press/nyhetsarkiv/2020/mars/larosaten-och-gymnasieskolor-uppmanas-nu-att-bedriva-distansundervisning/>
- Folkhälsomyndigheten. ”Folkhälsomyndighetens föreskrifter och allmänna råd om allas ansvar att förhindra smitta av covid-19 m.m.” HSLF-FS 2020:12, 2020-04-01. Hämtad 2021-02-06 från <https://www.folkhalsomyndigheten.se/publicerat-material/publikationsarkiv/h/hslf-fs-202012/>
- Runblom, Karin. ”Myndigheter trotsar råd om coronaviruset”. *Sveriges Radio*, 2020-03-11. Hämtad 2021-02-04. <https://sverigesradio.se/artikel/7425421>
- Rasmusson, David. ”Danmark stänger alla skolor”. *Sveriges Radio*, 2020-03-11. Hämtad 2021-02-06, <https://sverigesradio.se/artikel/7426766>
- Rankinen, Matias. ”Malmö universitet går över till distansundervisning”. *Sveriges Radio*, 2020-03-15, hämtad 2021-02-06, <https://sverigesradio.se/artikel/7429763>
- Wisterberg, Erik, Sara L. Bränström och Ella Käck. ”Ericsson stänger ned kontor”. *Svenska Dagbladet* 2020-03-12”. Hämtad 2021-02-04, <https://www.svd.se/darfor-ges-olika-besked-om-jobba-hemifran>
- von Schantz, Torbjörn. ”Universitetet ingen isolerad ö i samhället”. Lunds universitet: Rektors blogg, 2020-03-16. Bloggen är inte online när denna text färdigställs 2021-02-06, <https://rektor.blogg.lu.se/universitetet-ingen-isolerad-o-i-samhallet/>

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

Elisabet Göransson, Anja Hoppe, David Gudmundsson, Sara Kärrholm

Abstract

This paper discusses approaches to facilitate, stimulate and support interaction both 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

This paper is one result of 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 from 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, book history, publishing studies, archaeology, linguistics, Latin, Chinese, history and library and information science as well as units such as the Librar-

ies of the Joint Faculties of Humanities and Theology, the Humanities Lab and the Division for Higher Education Development.

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 resource in Canvas Commons, a resource that should be open to anyone using the Canvas platform. 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 our thoughts about how to structure such a resource, and present the plan towards its completion. 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 the spring semester of 2020 at the Joint Faculties of Humanities and Theology at Lund University. The survey was also made with the intention to gather experiences from the sudden transition to online teaching during the COVID-19 pandemic, which made questions on digital tools and resources crucial 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 teaching skills, a pedagogical problem that needs to be solved or the wish to explore new technologies, such as digital tools.¹

¹ G. Poole, I. Iqbal, and R. Verwoord, “Small significant networks as birds of a feather”, *International Journal for Academic Development*, Vol. 24, no. 1, 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 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.² Many teachers realize that more is required to keep the students motivated in a digital classroom than on campus. In a report presented by the Online Learning Consortium (OLC) in 2013, a majority of the teachers expressed an opinion 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.³ 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 interactivity.⁴ Moreillon adheres to Lev Vygotsky’s⁵ statement that learning is a social activity, that meaning is socially constructed, and that this needs to be guiding the instructional course design. The conviction that activity and interactivity among students in courses promote 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

2 See for example B. A. Blummer and O. Kritskaya, “Best practices for creating an online tutorial: A literature review”, *Journal of Web Librarianship*, Vol. 3, no. 3, 2009, 206-209 or M. D. Svinicki, W. J. McKeachie and D. Nicol, *McKeachie’s teaching tips: strategies, research, and theory for college and university teachers*, Thirteenth edition, International edition (Belmont: CA: Wadsworth, 2011).

3 E. I. Allen & J. Seaman, *Grade Change: Tracking online education in the United States*, Babson Survey Research Group, 2013; see also J. Moreillon, “Increasing interactivity in the online learning environment: Using digital tools to support students in socially constructed meaning-making”, *TechTrends*, Vol. 59, no. 3, 2015, 41-47.

4 Moreillon. “Increasing interactivity”, 42.

5 L. S. Vygotskij. *Mind in society: the development of higher psychological processes* (Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1980).

situated in activities and supported by social, cultural and physical contexts”⁶.

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.⁷ 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. And this needs to function by means that do not take too much energy and time for university teachers, who ever so often are already overwhelmed with different tasks and duties.

What kind of tools and resources are then most valuable, and to what end? Moreillon summarizes results from previous research concerning this. Just relating a few examples, interactivity and enhanced learning and engagement have been shown to be promoted by threaded discussions. The importance of discussion group size has also been in focus. That instructors require participation in online discussion at set intervals and over a period of days has also been shown to be successful – it “provides students with sufficient time to reflect and extend their thinking in their responses to classmates and necessitates their continual engagement with one another”⁸. At the same time, it is important to make the actions that involve interactivity in the course directly related to the requirements for being graded at the course; it has been clearly shown that students choose how to engage in courses primarily based on how what they do influences their performance and grading. We believe that the four-step strategy developed

6 Moreillon. “Increasing interactivity”, 42.

7 e.g. S. Salavati, *Use of digital technologies in education: the complexity of teachers' everyday practice*, (Växjö: Linnaeus University Press, Diss. Linnéuniversitetet, 2016).

8 J. Moreillon, “Educating for school library leadership: Developing the instructional partnership role”, *Journal of Education in Library and Information Science*, Vol. 54, no. 1, 2013, 55-66 and Moreillon, “Increasing interactivity”, 41-47.

by Moreillon is a good model to use when designing interactivity in any course, regardless of the tool that is being used. It involves the steps: 1. Challenge (for example in the form of an assignment), 2. Peer review (by a fellow student), 3. Expert response (normally from the teacher), and 4. Analysis (as a conclusion of the previous process, made by the student). Moreillon's suggested model was based on the experiences from implementing a tool named AppreNet in teaching – a tool that involves learners in creating video and providing each other with peer review – and the summary given there of the process.⁹

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 the transition from campus to online teaching. At our university – surely, just as at many other universities in the world – 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 between themselves, so that this can be helpful to faculty teaching practices in general, as has been stressed by Boyer and Shulman.¹⁰ According to Poole et.al. pedagog-

⁹ Moreillon. “Increasing interactivity”, 45.

¹⁰ E. L. Boyer, *Scholarship reconsidered: Priorities for the professoriate* (San Francisco: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 1997) and L. Shulman, “From Minsk to Pinsk. Why a scholarship of teaching and learning?”, *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, Vol. 1, no. 1, 2000, 48-53.

ical development is often caused by either curiosity, new technologies or a problem in class that needs to be solved.¹¹ During the COVID-19 pandemic, clearly the problem of moving from the physical classroom to do exclusively digital teaching, with all the differences between the two “teaching contexts”, and technology that for many teachers was new, must have caused a great amount of development. According to Poole et. al., learning about teaching takes place either in formal or informal settings. Informal learning, for example during conversations with colleagues, is important for teachers’ professional growth. Roxå & Mårtensson state, as a result of their study, that significant conversations about teaching between academic teachers often are held in small private networks.¹²

Results from an enquiry sent out to all teachers at the Joint Faculties of Humanities and Theology at Lund University

In May 2020, we sent out an enquiry 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?)*

¹¹ Poole, Iqbal, and Verwoord. “Small significant networks”, 62.

¹² T. Roxå and K. Mårtensson. “Significant conversations and significant networks – exploring the backstage of the teaching arena”, *Studies in Higher Education*, Vol. 34, no. 5, 2009, 547-559.

99 teachers responded, that is 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 stated in the answers.

It was also quite clear that many teachers are well aware of the importance of increasing interactivity in the online course as much as possible; many 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 (see further below), but also came to realize that we would like to integrate best practice experiences throughout, in all the categories included in the resource, 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.

We would like to give two suggestions for how best practice experiences could be shared in a successful way:

1. 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 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. These 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.¹³

We would like to recommend that steps are taken, preferably by the faculty leadership, to support and facilitate the organization of 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 academic teachers tend to find more colleagues to have significant discussions of their teaching with in a local culture that is supportive of these kinds of conversations.¹⁴ 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 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.¹⁵ Wenger, among other things, stresses the importance of diversity in a group to promote mutual engagement and effective learning.¹⁶ We are convinced that different backgrounds among the teachers exchanging knowledge and experiences is necessary to challenge set traditions within disciplines and inspire creativity. While Poole et.al. stress that significant networks often consist of people with the same interests and within the same fields, they also state that there is a big ad-

13 Roxå and Mårtensson. "Significant conversations", 547-559

14 Ibid., 554.

15 E. Wenger, "Communities of practice: learning, meaning, and identity" (Cambridge: Cambridge University Press, 1998).

16 Ibid., 73.

vantage in having conversations with people from other fields, with other traditions and teaching strategies.¹⁷ People with similar views are often used to confirm and motivate each other, while those with different views can challenge each other's opinions and strategies and thus contribute to pedagogical development.

2. Sharing best practice through a Commons resource in Canvas

We believe that a resource constructed specifically by teachers as a Canvas Commons resource 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 what they want, or need, as some of them explained in the comments.

The structure of this could be built *both* on “FAQs” constructed from the results of the survey we sent out in May, 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, and b) organized in such a way that allows to tag possible uses, for example with a special keyword such as *interaction*.

¹⁷ Poole, Iqbal, and Verwoord, “Small significant networks”, 64.

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. On the one hand, we have found that an organization of tools and resources 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, for example, tagging information could be useful.

The first attempt at organizing the resource was to identify certain categories, under which the tools were listed and described. The following entries were then 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* has been created, with experiences from Class-Wiki as a first example. Hopefully, this category in particular will be much more developed.

Conclusion

In this article, approaches to enhance interactivity between both teachers and students in different ways have been discussed with a special focus on digital tools and resources used in academic courses. During the COVID-19 pandemic, this has become a question relevant to all academic teachers as an effect of the sudden transition to only online teaching. A pragmatic approach to facilitate the communication of best practice experiences is advocated. We believe that a combination of two ways of enhanced interactivity might help in achieving this goal: first, the organization of interdisciplinary pedagogic informal discussions among teachers that should be facilitated by the faculty leadership; secondly, a shared Canvas commons resource that is produced and updated by teachers only, sharing best practice experience. 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. We believe that the illustrations of how tools and resources are used specifically in the different disciplines, together with the fact that this will not be a tool that is “official” and maintained by an organization of the university, but instead will be run by academic teachers and spread via private networks, could be a good way to promote its use in the future.

References

- Allen, Elaine I. and Jeff Seaman. *Grade Change: Tracking online education in the United States*. Babson Survey Research Group, 2013.
- Blummer, Barbara A. and Olga Kritskaya. "Best practices for creating an online tutorial: A literature review". *Journal of Web Librarianship*. Vol. 3, no. 3, 2009, 199-216. <https://doi.org/10.1080/19322900903050799>.
- Boyer, Ernest L. *Scholarship reconsidered: Priorities for the professoriate*. San Francisco: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 1997.
- Moreillon, Judy. "Educating for school library leadership: Developing the instructional partnership role". *Journal of Education in Library and Information Science*, Vol. 54, no. 1, 2013, 55-66. <https://www.jstor.org/stable/43686932>.
- Moreillon, Judy. "Increasing interactivity in the online learning environment: Using digital tools to support students in socially constructed meaning-making". *TechTrends*. Vol. 59, no. 3, 2015, 41-47. <https://doi.org/10.1007/s11528-015-0851-0>.
- Poole, Gary, Isabeau Iqbal and Roselynn Verwoerd. "Small significant networks as birds of a feather". *International Journal for Academic Development*, Vol. 24, no. 1, 2019, 61-72. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2018.1492924>.
- Roxå Torgny and Katarina Mårtensson. "Significant conversations and significant networks – exploring the backstage of the teaching arena". *Studies in Higher Education*. Vol. 34, no. 5, 2009, 547-559. <https://doi.org/10.1080/03075070802597200>.
- Salavati, Sadaf. *Use of digital technologies in education: the complexity of teachers' everyday practice*. Växjö: Linnaeus University Press, Diss. Linnéuniversitetet, 2016. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:lnu:diva-57421>.
- Shulman, Lee. "From Minsk to Pinsk. Why a scholarship of teaching and learning?". *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*. Vol. 1, no. 1, 2000, 48-53. <https://scholarworks.iu.edu/journals/index.php/josotl/article/view/1582>.
- Svinicki, Marilla D., Wilbert James McKeachie and David Nicol. *McKeachie's teaching tips: strategies, research, and theory for college and university teachers*. Thirteenth edition, International edition. Belmont, CA: Wadsworth, 2011.
- Vygotskij, Lev Semenovič. *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1980.
- Wenger, Etienne. *Communities of practice: learning, meaning, and identity*, Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

Artiklar på Wikipedia: Låt studenterna skriva på riktigt

Anders Eriksson

I år är det 20 år sedan Wikipedia startades den 15 januari 2001. Wikipedia är idag världens största uppslagsverk med 55 miljoner artiklar på mer än 300 olika språk. Det största språket är engelska med 6,2 miljoner artiklar. På svenska finns det ungefär 3,4 miljoner artiklar.¹ Visionen bakom Wikipedia formulerades av grundaren Jimmy Wales: "Imagine a world in which every single person on the planet is given free access to the sum of all human knowledge. That's what we're doing".²

En sådan målsättning borde till stora delar sammanfalla med universitetens målsättning, men förhållandet mellan Wikipedia och universitetsutbildningar har varit omstritt och konfliktfyllt.³ Många lärare förbjuder sina studenter att använda Wikipedia, ändå gör de flesta studenter det i alla fall.⁴

Många använder Wikipedia som en internetbaserad uppslagsbok. Tillförlitligheten på Wikipedia har dock ifrågasatts, men flera jämförelser med andra encyklopedier visar att Wikipedia står sig bra, särskilt på de stora

1 https://en.Wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Size_of_Wikipedia

2 https://en.Wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Prime_objective

3 Thomas Leitch, *Wikipedia U: Knowledge, Authority, and Liberal Education in the Digital Age* (Baltimore: John Hopkins University Press, 2014).

4 Robert Cummings & Frances Di Lauro. 2017. "Student Perceptions of Writing with Wikipedia in Australian Higher Education." *First Monday* 22 (6).

språken engelska och tyska.⁵ En undersökning som publicerades 2005 i tidskriften *Nature* visar att när det gäller artiklar om vetenskapliga ämnen var engelskspråkiga Wikipedia nästan lika korrekt som Encyclopædia Britannica. Båda hade ungefär samma antal fel i artiklarna.⁶

På senare tid har fler och fler lärare upptäckt att de istället kan använda Wikipedia i undervisningen som en lärmiljö där studenterna bidrar med sin egen kunskap till en riktig publik. Genom att skriva en egen artikel på Wikipedia om något ämne som behandlats i kursen bidrar studenten till världens vetande, samtidigt som de lär sig själva. I denna artikel kommer jag att beskriva hur studenterna kan lära sig att ”skriva på riktigt” genom att skriva artiklar på Wikipedia där läsarna är på riktigt.

Jag har låtit mina studenter i kursen Retorikens historia (7,5-poängskurs på fortsättningsnivå) skriva egna artiklar på Wikipedia i närmare 15 år. Studenterna har antingen skrivit om viktiga personer i retorikens historia eller viktiga begrepp. För detta syfte har jag startat ett projekt på Wikipedia där jag redovisar de artiklar som studenterna skrivit.⁷ Min ambition är dock inte bara att redovisa detta projekt, utan jag vill även sätta in projektet i den större ramen av Högskoleförordningens examensmål för kandidatexamen: kunskap och förståelse, färdighet och förmåga samt värderingsförmåga och förhållningssätt.

Syftet med universitetets undervisning

Vad är syftet med den undervisning som bedrivs vid universiteten idag? Vilka kunskaper och färdigheter önskar vi att studenterna ska ha med sig efter avslutad utbildning? Vi kan dela in dessa i två typer. Den ena typen handlar om ämneskunskaper såsom grundläggande fakta, begrepp och teorier inom ämnesområdet. Den andra typen är det vi kallar generiska

⁵ https://sv.wikipedia.org/wiki/Wikipedia#J%C3%A4mf%C3%B6relse_med_Encyclop%C3%A6dia_Britannica

⁶ *Jim Giles*, ”Internet encyclopaedias go head to head”. *Nature* 438, 2005, 900–901.

⁷ Anders Eriksson, ”Kan man lita på en retorikstudent? *Retorikmagasinet* 45, 2010, s. 24–27. https://sv.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Projekt_retorik

färdigheter och kompetenser.⁸ Dessa anknyter till de krav som den framtida arbetsmarknaden ställer på universitetens utbildningar, där arbetet handlar mindre om tillverkning och mera om tjänster i ett informations- och kunskapssamhälle. Dessa generiska färdigheter kallas ofta ”21st Century skills”.⁹

På europeisk nivå har man fastställt standarder och riktlinjer för kvalitetssäkring inom den högre utbildningen. I den svenska översättningen av dessa framhåller Universitetskanslersämbetet att en riktlinje vid utformning och inrättande av utbildningar är att:

Utbildningarna erbjuder studenterna både akademiska kunskaper och färdigheter, däribland sådana som är generiska, som kan komma att påverka studenternas personliga utveckling och som kan användas i deras framtida yrkesliv.¹⁰

Universitetens målsättningar betonar alltmer anställningsbarhet.¹¹ Internationellt talas det om en övergång från ”know that” till ”know how”.¹²

Att skriva på riktigt, på Wikipedia

Studenter på universitetet får ofta skriva essäer, uppsatser och självständiga arbeten. Många uppsatser är inriktade på att studenterna ska lära sig ett vetenskapligt skrivande för att behärska det vetenskapliga hantverket så att

8 Johan Berg, ”Generiska färdigheter”. Stockholms universitet, Centrum för universitetslärover utbildning, 2016, 2.

9 Marilyn Binkley, et al, ”Defining Twenty-First Century Skills”, P. Griffin et al (red), *Assessment and Teaching of 21st Century Skills* (Dordrecht: Springer, 2012), 17-66. För en internationell översikt se: Cecilia K. Y. Chan et al, ”A review of literature on challenges in the development and implementation of generic competencies in higher education curriculum”, *International Journal of Educational Development* 57, 2017, 1-10.

10 Universitetskanslersämbetet, *Standarder och riktlinjer för kvalitetssäkring inom det europeiska området för högre utbildning* (Stockholm, 2015), 12.

11 Inom svenskt universitetsväsende började arbetet med att betona de generiska kompetenserna med Bologna-arbetet 2006-2007.

12 Angharad Saunders, ”Revisiting the Skills Agenda: A Complicated Geography,” *Journal of Geography in Higher Education*, 35:4, 2011, 466.

de sedan ska kunna gå vidare till högre nivåer inom akademien. Många uppgifter lämnas endast in till läraren för bedömning och betygsättning. Studenter tycker ofta att uppgifterna är stressande och inte så meningsfulla eftersom de inte är ”på riktigt.” Och alla går inte vidare till en forskarutbildning.

Majoriteten av studenterna kommer att gå ut i arbetslivet där de kommer att behöva skriva andra sorters texter än den vetenskapliga uppsatsen. De kommer att skriva rapporter, beslutsunderlag och promemorior. Dessa texter skrivs ofta tillsammans med andra kollegor, ett slags samförfattande där man får revidera och ändra efter de synpunkter som framkommer under ärendets beredning. Att skriva en text för Wikipedia är ett sällsynt tillfälle att få digital kompetens för den sortens texter som arbetsmarknaden kräver.¹³ Samtidigt lär sig studenten ta emot ändringsförslag och redigeringar från en stor mängd läsare. Ändringarna kan vara bryska, elaka och ideologiskt motiverade, och då gäller det att kunna visa sig vara kunnig och saklig för att motivera sin egen text till artikeln.

På amerikanska universitet finns nästan alltid en obligatorisk skrivkurs, *First year Writing*. Syftet med kursen är att lära studenterna att skriva bra texter. Studenterna ska lära sig skriva akademiska texter, där de utvecklar sitt kritiska tänkande, tolkning av materialet, hantering av källor och konsten att framlägga sin tes, men de ska också lära sig skriva texter för arbetslivet. För detta krävs det i vårt digitala yrkesliv en digital kompetens. Ett betydelsefullt bidrag till att utveckla digital kompetens kommer från Robert Cummings. I boken *Lazy Virtues: Teaching Writing in the Age of Wikipedia* hävdar han att skrivkurserna borde utgå från en nätverksbaserad kollegial produktion, *Commons-Based Peer Production*. Detta är en produktionsmodell som inspirerats av den öppna källkoden för utveckling av mjukvara. CBPP är ett alternativ till den vanliga marknadsmodellen där den enskilde interagerar med marknaden, antingen självständigt eller via ett företag. CBPP är en ny produktionsmodell eftersom den är en produkt av en nätverksmiljö, internet. Här arbetar den enskilde i samverkan med en rad andra kollegor tillsammans i ett projekt. Att lära sig skriva på

¹³ För digital kompetens, se bidragen i Brett D. Hirsch *Digital Humanities Pedagogy: Practices, Principles and Politics* (London: Open Book Publishers, 2012).

Wikipedia är därmed ett sätt att lära sig arbeta inom framtidens nätverksinriktade arbetsmarknad.¹⁴

Att skriva artiklar för Wikipedia har därmed flera fördelar. Studenterna motiveras att göra sitt bästa när de skriver för en riktig publik. När de skriver för en nätverkande kunskapsgemenskap bidrar de själva till skapandet och spridandet av kunskap, istället för att bara konsumera det andra skrivit. Att skriva för en verklig publik hjälper också studenterna att förstå övergången från gymnasiet till universitetet. När studenterna får delta och reflektera över en verklig produktionsprocess, lär de sig att bättre förstå sin egen kreativitet i förhållande till projektets ramar. De lär sig också att anpassa sig till den externa publikens krav, att identifiera och utvärdera sitt eget bidrag i förhållande till den gemensamma uppgiften. Dessutom blir läraren inte längre den enda bedömare, utan uppgiften granskas även av den externa publiken.

Den internationella pedagogiska forskningen har uppmärksammat fördelarna med att låta studenterna skriva på Wikipedia. Johnke argumenterar för att en välskriven artikel på Wikipedia inte bara ger studenterna en digital kompetens för den framtida arbetsmarknaden utan även att "networked reputation" är en merit inför framtida anställningar.¹⁵ Inom den högskolepedagogiska forskningen har användningen av Wikipedia som ett pedagogiskt verktyg och som ett sätt att utvärdera studenternas arbeten på senare tid tilldragit sig ökat intresse. Kill argumenterar för att Wikipedia, förutom att bidra till kollaborativ kunskap, även erbjuder en miljö för kollaborativt utforskande av kunskapande praktiker och resurser tvärs över olika discipliner och kulturer.¹⁶ Chen och Reber menar att studenternas motivation vid en kurs på universitetet i Bergen höjdes markant

14 Robert E. Cummings, *Lazy Virtues: Teaching Writing in the Age of Wikipedia*, Nashville: Vanderbilt University Press, 2009. Teorin om Common-Based Peer Production utvecklades av Yochai Benkler i "Coase's Penguin, or Linux and the Nature of the Firm", *Yale Law Journal* 112, 369-447.

15 Rebecka Johnke, "Social production as authentic assessment: Wikipedia, digital writing, and hope labour", *Studies in Higher Education* 45:5, 2020, 1015-1025.

16 Melanie Kill, "Teaching Digital Rhetoric: Wikipedia, Collaboration and the Politics of Free Knowledge", Brett D. Hirsch (red), *Digital Humanities Pedagogy: Practices, Principles and Politics* (London: Open Book Publishers, 2012), 389-405.

när de fick skriva en artikel på Wikipedia.¹⁷ *Studies in Higher Education* ägnade 2020 ett specialnummer åt Wikipedia i högre utbildning.¹⁸ Fraser visar hur en skrivuppgift på Wikipedia för studenter inom biomedicin utvecklar studenternas digitala skrivförmåga, samtidigt som artiklarna förbättrar kvaliteten på Wikipedia.¹⁹

Wikipedia i utbildningen

Intresset inom den pedagogiska forskningen beror på att Wikipedia har börjat användas på bred front inom den högre utbildningen. Wiki Education Foundation, ägarstiftelsen bakom Wikipedia,²⁰ initierade 2010-11 ett pilotprojekt av Wikipedia Education Program för amerikanska universitetslärare som ville använda Wikipedia i utbildningen.²¹ Totalt ingick 47 kurser vid 24 universitet i projektet. Tillsammans med fyra kollegor presenterar Carver resultatet vid fyra universitet och föreslår framtida samarbetsmöjligheter.²² Några år senare producerade Wikipedia ett helt utbildningsprogram för både lärare och studenter som vill använda Wikipedia i undervisningen.²³ Lärarna har en instruktionskurs med sju moduler för att komma igång med uppgifter med Wikipedia i kurser på universitetsnivå.²⁴ För studenterna finns en hel kurs online med trettio olika moduler.²⁵ Det

17 Weiquin Chen & Rolf Reber, "Writing Wikipedia Articles as Course Assignment", T Hirashima et al (red), *Proceedings of the 19th International Conference on Computers in Education* (Chiang Mai, Thailand: Asia-Pacific Society for Computers in Education, 2011).

18 Rebecka Johnke & Frances Di Lauro, "Wikipedia in higher education: Practice what you teach", *Studies in Higher Education* 45:5, 2020, 947-949.

19 Stuart T. Fraser, "A new frontier: developing an undergraduate assessment task aimed at improving the representation of biomedical scientific information on Wikipedia", *Studies in Higher Education* 45, 2020, 972-983.

20 https://en.Wikipedia.org/wiki/Wiki_Education_Foundation

21 http://www.diversifyingecon.org/index.php/Wikipedia_Education_Program

22 Brian W. Carver et al, "Assigning Students to Edit Wikipedia: Four case studies", *E-learning and Digital Media* 9:3, 2012, 273-283.

23 En översikt över Wikipedia Education Program se: https://en.Wikipedia.org/wiki/Category:Wikipedia_Education_Program

24 https://en.Wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Training/For_educators

25 <https://dashboard.wikiedu.org/training/students>

finns även en kortare handledning för hur studenter kan skriva en artikel på Wikipedia.²⁶

I kursen Retorikens historia introducerar jag Wikipedia-uppgiften på ett seminarium i början av kursen. Studenterna ska till seminariet ha läst två kortare artiklar som beskriver uppgiften att skriva för Wikipedia från *Retorikmagasinet*: ”Kan man lita på vem som helst” och ”Kan man lita på en retorikstudent”.²⁷ De ska dessutom studera listan om ”Projekt retorik” på Wikipedia för att se vilka artiklar studenter skrivit föregående år.²⁸ Ibland lämnar jag förslag på passande uppslagsord. Studenterna har sedan två veckor på sig att göra uppgifterna i ”Wikipedia Träning för studenter” och ”Wikipedia Utbildningsprogram för studenter”.²⁹ Det innebär att de ska bekanta sig med Wikipedias grundprinciper, skaffa ett eget konto och användarnamn. De ska även ha läst om hur de kan redigera en artikel på Wikipedia och ha prövat på att skriva lite i sin egen så kallade sandlåda. De ska välja den artikel de vill skriva och relevanta källor och skicka in som uppgift på lärplattformen.

Kunskap och förståelse

Högskoleförordningen formulerar examensmål under de tre rubrikerna Kunskap och förståelse, Färdighet och förmåga, samt Värderingsförmåga och förhållningssätt. Uppgiften att skriva en artikel på Wikipedia anknyter till examensmålen om kunskap och förståelse. Enligt Högskoleförordningen ska studenten ”visa förmåga att söka, samla, värdera och kritiskt tolka relevant information i en problemställning”.³⁰ Studenten får naturligtvis kunskap

²⁶ https://upload.wikimedia.org/Wikipedia/commons/9/90/Editing_Wikipedia_brochure_%28Wiki_Education_Foundation%29_%282017%29.pdf; se även *Designing a Wikipedia Writing and Research Assignment*, <https://dashboard.wikiedu.org/training/instructors/designing-a-writing-assignment>

²⁷ Due, Anders & Niels Pedersen, ”Kan man lita på vem som helst?”, *Retorikmagasinet* 31, 2006, s. 11-14; Eriksson, Anders, ”Kan man lita på en retorikstudent? *Retorikmagasinet* 45, 2010, s. 24-27.

²⁸ http://sv.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Projekt_retorik

²⁹ <https://sv.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Utbildningsprogram> och https://sv.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Tr%C3%A4ning/F%C3%B6r_studenter

³⁰ Högskoleförordning (1993:100) Bilaga 2.

genom att läsa artiklarna som redan finns på Wikipedia. Den som sedan vill söka vidare kan gå vidare till de källor som refereras i artikeln.³¹

När studenten skriver en egen artikel måste hon sammanfatta en del av kursens kunskapsinnehåll med sina egna ord. Studenten gör en del av kursen till sin egen kunskap. Att skrivandet är ett viktigt redskap för lärande och tankutveckling har visats av norsk skrivforskning.³²

Studenten måste välja ut en begränsad del av den ämneskunskap som behandlas i kursen. Wikipedia ger hjälp och anvisningar, exempelvis att utveckla påbörjade artiklar, stubbar eller röda länkar.³³ Ibland kan detta vara en relativt lätt uppgift. När jag började be mina studenter att skriva artiklar på Wikipedia fanns det många retoriska figurer som behövde förklaras. Studenterna kunde då ganska lätt med hjälp av kurslitteraturen skriva en artikel. Men i takt med att allt fler studenter skrivit om retoriska figurer blev uppgiften allt svårare. För att veta vad som inte fanns skrivet på Wikipedia kunde då studenterna gå till andra artiklar om retoriska ämnen. Dessa hittas under kategori:retorik.³⁴ Om det finns röda länkar, ett uppslagsord för en artikel som inte skrivits, kan studenten välja att skriva den artikeln. Men om det saknas röda länkar så gäller det att utifrån den översikt som kategorierna ger hitta ett möjligt uppslagsord som inte finns med i listan.³⁵

Uppslagsord på Wikipedia kan gälla begrepp, personer, perioder eller källtexter inom den del av ämnesområdet som behandlas i den aktuella kursen. En artikels ämne ska vara av allmänintresse och möjligt att belägga med källor. Flera kunniga författare måste kunna bidra till artikelns kvalitet.³⁶

När en student ska skriva en egen artikel för Wikipedia är det naturligt att lära känna de stora uppslagsverken på svenska såsom *Nordisk familje-*

31 Patricia Diaz, *Webben i undervisningen: Digitala verktyg och sociala medier för lärande*. Lund: Studentlitteratur, 2012, 219-221.

32 Olga Dysthe, Fröjdis Hertzberg & Torlau Lökensgard Hoel, *Skriva för att lära*. 2 Uppl. Lund: Studentlitteratur, 2011.

33 Stubbar är artiklar på Wikipedia som är för korta för att ens översiktligt behandla ämnet, men som ändå innehåller relevant information.

34 <https://sv.wikipedia.org/wiki/Kategori:Retorik>

35 <https://sv.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:C3%96nskelista>

36 <https://sv.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Relevans>

bok, Svensk uppslagsbok och *Nationalencyklopedin*. Men ofta finns det andra uppslagsböcker och referensverk inom kursens ämnesområde, inom retoriken finns exempelvis *Encyclopedia of Rhetoric and Composition* och *Encyclopedia of Rhetoric*. Många universitetslärare har som ambition att låta studenterna känna till de resurser som finns inom det egna ämnet. Även om bibliotekets ämnesbibliotekarie har nämnt dessa så är det inte säkert att studenterna har lärt sig att hitta dessa resurser.

När studenten har börjat söka i andra uppslagsverk lär hon sig efter ett tag den speciella genren som finns i en uppslagsbok, en facklitterär genre med sammanfattande redogörelser av känd information. Olika uppslagsverk har olika konventioner. Svenska Akademiens Ordbok har, för att spara spaltutrymme, många förkortningar som kan vara lite svåra att lära sig till en början. Nationalencyklopedin anger inledningsvis redaktionella principer för alfabetisering, translitterering och etymologier. Inledningsvis anges också de förkortningar som används i det aktuella uppslagsverket.

Precis som alla andra uppslagsverk har Wikipedia speciella konventioner. Wikipedias riktlinjer sammanfattas i fem grundläggande principer.

- Wikipedia är ett uppslagsverk,
- Wikipedia tar inte ställning,
- Wikipedia har ett fritt innehåll,
- Wikipedia förutsätter gott uppförande,
- Wikipedia har inga fasta regler.³⁷

Ett bra sätt att lära känna konventionerna är att gå Wikipedias introduktionskurs.³⁸ Webbplatsen började byggas upp 2010 och har efterhand utökats bland annat med material från den amerikanska Wikipedia Education Program. Den svenska kursen är dock inte alls lika utvecklad som den amerikanska och verkar inte användas i någon större utsträckning. I kursen får studenten lära sig redigering, formatering, wikilänkar, källhänvisningar,

³⁷ https://sv.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Introduktion_till_grundprinciperna

³⁸ <https://sv.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Introduktion>

diskussioner, illustrationer, samt hur man skapar ett konto och en ny artikel. Ett återkommande problem är att studenter inte lärt sig Wikipedias textgenre utan alltför mycket skriver i en akademisk uppsatsgenre. Studenternas arbeten kan då raderas av redaktörer på Wikipedia.

Färdighet och förmåga

Examensmålen som rör färdighet och förmåga anknyter nära till högskoleförordningens formuleringar om generiska kompetenser. Enligt högskoleförordningen ska studenterna kunna ”visa förmåga att muntligt och skriftligt redogöra för och diskutera information, problem och lösningar i dialog med olika grupper”.³⁹

Den som skriver på Wikipedia skriver för en riktig målgrupp utanför kursen. Artikeln kommer att kunna läsas av en mängd människor som därigenom kan inhämta kunskap om artikelns ämne. För att en artikel ska passa på Wikipedia måste den ha ett allmänintresse och behandla tillräckligt betydande ämnen. Ämnet måste vara tillräckligt välkänt, omdiskuterat, viktigt, eller på annat sätt notabelt nog för att det skall vara möjligt och mödan värt att behålla, korrekturläsa, utöka och skydda artikeln mot vandalism.⁴⁰ Om artikeln inte uppfyller dessa kriterier tas den bort.⁴¹

Wikipedias administratörer är användare som har tillgång till administratörsverktygen. Det innebär att de kan radera artiklar och blockera användare. De behöver dock inte vara utbildade experter inom ämnet. En aktiv och regelbunden bidragsgivare kan efter omröstning ges administratörskap. Administratörerna är med andra ord de som i slutändan bestämmer över innehållet på Wikipedia.⁴²

Under administratörerna finns en rad andra användargrupper med olika sorters befogenheter. Det finns patrullerare, tillbakarullare, IP-kontrollanter och gränssnittsadministratörer. Många artiklar skrivs även av robotar som programmerats till att skriva artiklar enligt en viss mall från uppgifter tillgängliga på internet. En nyregistrerad användare blir automa-

³⁹ Högskoleförordning (1993:100) Bilaga 2.

⁴⁰ <https://sv.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Relevans>

⁴¹ <https://sv.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Relevanskriterier>

⁴² <https://sv.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Administrat%C3%B6rer>

tiskt uppgraderad till bekräftad användare efter fyra dygn, vilket ger behörighet till att redigera halvlåsta sidor.⁴³

När mina studenter skrivit artiklar om retorik har de alla fått snabb respons av en och samma patrullerare som, ofta inom en timmes tid, har gjort den första revideringen av artikeln. Ofta handlar det om att anpassa artikeln till formatet på Wikipedia, så kallad wikifiering. Denne patrullerare skriver att han 24/7 följer samtliga redigeringar på den svenska Wikipedia i realtid där han ”kontrollerar och justerar samtliga nya artiklar”. Han har en egen programförklaring för sitt arbete och en förklaring till att han spenderar så mycket tid på Wikipedia, vilket beror på hans hälsa. Han har gjort över 370 000 redigeringar på Wikipedia. Administratören Riggwelter tilldelade honom 2016 utmärkelsen ”den gyllene wikitomten” för hans exceptionella insatser.

Responserna på Wikipedia kan naturligtvis komma från någon regelbunden användare på Wikipedia, en Wikipedian, men det kan i princip vara vem som helst som kommer in och granskar artikeln. Jag uppmuntrar mina studenter att läsa varandras artiklar, och att revidera dem om de tycker det är nödvändigt. Den formativa bedömningen sker både kontinuerligt genom handledning under kursens gång och som feedback vid studentens presentation vid seminarium. Den summativa bedömningen sker efter presentationen vid seminariet. Om jag anser att artikeln inte uppfyller de krav som ställs av Wikipedia och examinerande lärare lämnar jag de punkter som måste revideras till studenten.

Dispositionen på artikeln ska följa Wikipedias konvention. Dispositionsmallen anger att huvudtexten bör indelas med rubriker i lämpliga stycken.⁴⁴ Den första meningen ska fungera som en sammanfattning av innehållet. Den bör på ett kortfattat och välformulerat sätt ge en definition eller en översiktlig förklaring av uppslagsordet.⁴⁵ Inledningen i första stycket kan sedan ge ytterligare förklaring. Den har samma funktion som ingressen i en journalistisk text. Det inledande stycket får gärna vara enkelt och lättfattligt, sedan kan fördjupningen komma längre ned i artikeln.

43 <https://sv.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Anv%C3%A4ndargrupper>

44 <https://sv.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Disposition>

45 https://sv.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Inledning_och_sammanhang

Innehållsförteckningen direkt efter första stycket visar artikelns fortsatta struktur. Den skapas automatiskt så fort det finns minst fyra rubriker i artikeln. Dispositionen kan läggas upp kronologiskt med en bakgrund eller historik. Artikeln kan delas upp i avsnitt som tidsperioder, biografi, händelser, effekter, media, olika synsätt, och funktion. Det är viktigt att det finns en röd tråd i artikeln. En viktig del i en artikel är olika illustrationer. På svenska Wikipedia används endast bilder med fria licenser från Wikimedia Commons. I slutet av artikeln placeras referenser och externa länkar enligt en etablerad struktur.

Källhänvisningar är viktiga för att andra läsare ska kunna verifiera tillförlitligheten i artikeln. Många studenter använder Wikipedia för att få en första hjälp om de källor man kan använda när man närmar sig ett nytt ämnesområde. Alla uppgifter i Wikipedia ska kunna beläggas med källor. Artiklar får inte innehålla opublicerade uppgifter. Artiklar utan källor får påpekanden med wikikod att ”källa behövs”. Artikeln kan annars komma att raderas.⁴⁶

När det gäller artikelns stilistiska utformning finns en särskild stilguide på Wikipedia. Texten ska vara lättläst och tillgänglig, samtidigt som den ska vara tydlig och innehålla relevanta detaljer. Artiklar på Wikipedia ska ha ett språk anpassat för en encyklopedi. Inga vardagliga uttrycksätt, nyskapande ord eller böjningar får förekomma. Språket ska vara vårdat och allmänt vedertaget. Man ska inte krångla till det, inte referera till sig själv eller läsaren. Wikipedia förbjuder alltför fackboksartade uttryck.

Eftersom det är en encyklopedi ska författaren undvika nutidsfokusering och istället skriva med framtida läsare i åtanke. Artikeln ska också skrivas med hänsyn till läsarnas kunskapsnivå. Eftersom Wikipedia ska vara tillgängligt för så många som möjligt får man alltså inte förutsätta alltför mycket förkunskaper.⁴⁷

46 <https://sv.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:K%C3%A4llh%C3%A4nvisningar>

47 <https://sv.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Stilguide>

Värderingsförmåga och förhållningssätt

Högskoleförordningens tredje typ av examensmål, Värderingsförmåga och förhållningssätt, aktualiserar generiska färdigheter för kandidatexamen inom humaniora. I högskoleförordningen står att studenten efter avslutad kurs ska kunna ”kritiskt diskutera företeelser, frågeställningar och situationer” i en problemställning.⁴⁸

När detta lärandemål ska formuleras i kursplaner på humanistisk fakultet återkommer olika varianter av självständighet, kritisk tänkande, demokrati och gott omdöme. I fortsättningskursen inom retorikämnet formuleras detta som att studenterna ska

kritiskt kunna diskutera och bedöma betydelsen av olika retoriska perspektiv, kunna diskutera hur retoriska perspektiv kan bidra konstruktivt till såväl övergripande samhällsfrågor som mer personliga ställningstaganden.⁴⁹

När studenten skriver sin artikel på Wikipedia måste hon ta ställning till trovärdigheten i de olika källor hon använder i sin artikel. Vilka källor kommer från bidragstagare som kan bedömas vara trovärdiga? Läroböcker och uppslagsverk åtnjuter generellt stor trovärdighet, men när det gäller digitala källor blir det svårare. Och om artikelns kvalitet ifrågasätts eller rent av tas bort blir problemet akut.⁵⁰

Wikipedia kan vara ett slagfält där deltagarnas värderingsförmåga ställs på sin spets. Olika perspektiv på en artikel kan leda till redigeringskrig där olika intressenter systematiskt ändrar artikelns text till sitt eget perspektiv. Konflikterna kan exempelvis bero på olika ideologisk inriktning, olika

⁴⁸ Högskoleförordning (1993:100) Bilaga 2.

⁴⁹ Kursplan RETA32, Retorik: Fortsättningskurs, 30 högskolepoäng, Humanistiska och teologiska fakulteterna, Lunds universitet, 2016-12-21.

⁵⁰ Detta problematiseras av Jan Hjalmarsson “Wikipedianer: Om Wikipedia i undervisningen” i *Pedagogiskt arbete i teori och praktik: Om bibliotekariens roll för studenters och doktoranders lärande*, red. Birgitta Hansson & Anna Lyngfelt. Lund: BTJ Förlag, 2009, 123-136.

akademiska skolbildningar, olika nationalitet och olika inställning i religiösa frågor. Ibland blir det en maktkamp mellan olika stridande falanger.

I en studie från forskare vid University of Washington analyserades ett sådant redigeringskrig kring en datadump från 2006. Forskarna studerade artiklar med minst 250 redigeringar på sina diskussionssidor, vilket motsvarade 0,3 % av alla diskussionssidor. Eftersom Wikipedia är massornas samarbete i ett försök att uppnå konsensus uppstår ofta maktspel. Sådana maktspel handlade om vad som skulle anses vara centralt eller perifert inom ämnet, tidigare konsensus, vem som skulle anses ha tolkningsföreträde i ämnet, bidragsgivarens status och legitimitet, hot om sanktioner och bidragsgivarens uppträdande på andra sidor.⁵¹

Wikipedia har även kritiserats för partiskhet. Grundaren Larry Sanger övergav tidigt projektet. Han menade i en artikel 2020 att Wikipedia övergivit principen om att återge många perspektiv och därför istället tar ställning för etablerade vetenskapliga uppfattningar. Han menar att en ovetenskaplig religionskritik har fått för stort utrymme och att Wikipedia oftare framför vänsterperspektiv än högerperspektiv.⁵²

Wikipedias sätt att handskas med olika perspektiv är grundprincipen att ”Wikipedia tar inte ställning”, Neutral Point of View, vilket innebär att

artiklar inte ska förespråka ett enskilt perspektiv. Ibland kräver detta att flera perspektiv framhävs, med en saklig beskrivning av alla dessa perspektiv, med kontext för varje perspektiv. Presentera inte ett perspektiv som ”sanningen” eller ”det bästa perspektivet”, utan som den etablerade eller vanligaste uppfattningen. Det innebär att källbelägga med verifierbart och pålitligt material så ofta som möjligt, särskilt i ämnen som kan anses kontroversiella.⁵³

⁵¹ Travis Kriplean, Ivan Beschastnikh, David W. McDonald & Scott A. Golder. ”Community, consensus, coercion, control: CS*W or how policy mediates mass participation”, in *GROUP '07: Proceedings of the 2007 international ACM conference on Supporting group work*, 2007.

⁵² <https://larrysanger.org/2020/05/Wikipedia-is-badly-biased/>

⁵³ https://sv.Wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Introduktion_till_grundprinciperna
https://sv.Wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Neutral_synvinkel

För den som skriver för Wikipedia innebär detta att etablera sin trovärdighet, sitt ethos.

Ett exempel från kursen i Retorikens historia där studentens artikel inte accepterades är studenten som skrev om feministisk retorik. Feministisk retorik är en viktig del av kursen, men artikeln togs bort med motive- ringen att ”den var en blandning av ’feminism’ och ’retorik’ och det har vi ju redan artiklar om”.⁵⁴ Att det var just en artikel om feminism som togs bort är nog inte en slump. American Sociological Association startade 2011 ett initiativ för att förbättra kvaliteten på artiklarna inom ämnet sociologi. Tre år senare rapporterar företrädare för Wiki Education Foundation om Wikipedias systematiska bias. De skriver att Wikipedianer generellt är teknikkunniga, vita, universitetsutbildade män. De rapporterar om ett Gender Gap som visar sig i ämnen som berör många kvinnor.⁵⁵

Ibland råkar kvinnliga studenter särskilt illa ut. Meghan Duffy berättar om hur en av hennes studenter skrev en artikel om superspridare som fick häftig kritik och som därför togs bort. Duffy menar att diskussionsidan till artikeln visade hur män framför sina synpunkter som fakta medan kvinnor hellre lägger fram förslag och synpunkter.⁵⁶

Hur kan då skrivandet av en artikel på Wikipedia bidra till en bättre värderingsförmåga hos studenter? Johnke & Lauro skriver i introduktionen till temanumret om Wikipedia i undervisningen att uppgiftens främsta värde inte är att få en bra översikt av ämnet eller tillgång värdefulla källor. ”Instead we demonstrate how we have used it to teach students the very principles that underpin logical and ethical research.”⁵⁷ Cummings visar hur en artikel på Wikipedia understryker betydelsen av att bli bedömd av en större publik.⁵⁸ Wyatt hävdar att Wikipedia tack vare versions- historiken tydligt visar studentens eget bidrag i förhållande till andras

⁵⁴ https://sv.wikipedia.org/wiki/Diskussion:Feministisk_retorik

⁵⁵ LiAnna Davis & Jami Mathewson, ”Three Years of the ASA Wikipedia Initiative”, ASA Footnotes 42,7, 2014. https://www.asanet.org/sites/default/files/savvy/footnotes/sep-toct14/Wikipedia_0914.html

⁵⁶ Meghan Duffy, ”Using Wikipedia in the classroom: A cautionary tale”. <https://dynamicology.wordpress.com/2014/05/05/using-wikipedia-in-the-classroom-a-cautionary-tale/>

⁵⁷ Johnke & De Lauro, 2020, 948.

⁵⁸ Robert E. Cummings, ”Writing Knowledge: Wikipedia, public review, and peer review.” *Studies in Higher Education* 45:5, 2020, 950-962.

ändringar, och hur studenten har tagit till sig av ändringsförslag.⁵⁹ Vetter låter sina doktorander i en kurs om retorisk teori utveckla retoriken utöver maskulina ideal i den klassiska traditionen.⁶⁰ Di Lauro visar hur redigeringar på Wikipedia understryker de grundläggande principerna för såväl akademiskt som offentligt skrivande och därmed ger en hållbar grund för såväl formativ som summativ bedömning.⁶¹ Zou med flera argumenterar för att Wikipedia tillsammans med ”flipped classroom” ger goda resultat när det gäller studenternas motivation och prestation. Deras studie visar att arbete med Wikipedia ökade studenternas kritiska tänkande och kollaborativa lärande.⁶² Detta överensstämmer med de kursvärderingar jag får från mina studenter.

När studenter skriver egna artiklar på Wikipedia får de just den sorts generiska färdigheter som kallas *21st Century skills*. De får en digital kompetens när de skriver för en riktig publik utanför kursen. De lär sig att skriva på riktigt.

Referenser

- Benkler, Yochai. ”Coase’s Penguin, or Linux and the Nature of the Firm”. *Yale Law Journal* 112, 369-447.
- Berg, Johan. ”Generiska färdigheter”. Stockholms universitet, Centrum för universitetslärarutbildning, 2016.
- Binkley, Marilyn et al. ”Defining Twenty-First Century Skills”, P. Griffin et al (red), *Assessment and Teaching of 21st Century Skills*. Dordrecht: Springer, 2012, 17-66.
- Carver, Brian W. et al. ”Assigning Students to Edit Wikipedia: Four case studies”. *E-learning and Digital Media* 9:3, 2012, 273-283.

⁵⁹ Liam Wyatt, ”Endless palimpsest: Wikipedia and the future’s historian”, *Studies in Higher Education* 45, 2020, 963-971.

⁶⁰ Matthew A. Vetter, ”Broadening representations of rhetoric in Wikipedia: Disciplinary praxis as graduate pedagogy and research”, *Studies in Higher Education* 45:5, 2020, 990-1002.

⁶¹ Frances Di Lauro, ”If it is not in Wikipedia, blame yourself. Edit-a-thons as vehicles for computer supported collaborative learning in higher education”, *Studies in Higher Education* 45, 2020, 1003-1014.

⁶² Di Zou, Haoran Xie, Fu Lee Wang & Reggie Kwan. ”Flipped learning with Wikipedia in higher education”, *Studies in Higher Education* 45, 2020, 1026-1045.

- Chan, Cecilia K. Y. et al. "A review of literature on challenges in the development and implementation of generic competencies in higher education curriculum". *International Journal of Educational Development* 57, 2017, 1-10.
- Chen, Weiquin & Rolf Reber. "Writing Wikipedia Articles as Course Assignment". T Hirashima et al (red). *Proceedings of the 19th International Conference on Computers in Education*. Chiang Mai, Thailand: Asia-Pacific Society for Computers in Education, 2011.
- Cummings, Robert & Frances Di Lauro. 2017. "Student Perceptions of Writing with Wikipedia in Australian Higher Education." *First Monday* 22 (6).
- Cummings, Robert E. "Writing Knowledge: Wikipedia, public review, and peer review." *Studies in Higher Education* 45:5, 2020, 950-962.
- Cummings, Robert E. *Lazy Virtues: Teaching Writing in the Age of Wikipedia*. Nashville: Vanderbilt University Press, 2009.
- Davis, LiAnna & Jami Mathewson. "Three Years of the ASA Wikipedia Initiative". *ASA Footnotes* 42,7, 2014.
- Di Lauro, France. "If it is not in Wikipedia, blame yourself. Edit-a-thons as vehicles for computer supported collaborative learning in higher education". *Studies in Higher Education* 45, 2020, 1003-1014.
- Diaz, Patricia. *Webben i undervisningen: Digitala verktyg och sociala medier för lärande*. Lund: Studentlitteratur, 2012.
- Due, Anders & Niels Pedersen. "Kan man lita på vem som helst?". *Retorikmagasinet* 31, 2006, s. 11-14.
- Duffy, Meghan. "Using Wikipedia in the classroom: A cautionary tale". <https://dynamic-ecology.wordpress.com/2014/05/05/using-wikipedia-in-the-classroom-a-cautionary-tale/>
- Dysthe, Olga, Fröjdis Hertzberg & Torlau Löken Gard Hoel. *Skriva för att lära*. 2 uppl. Lund: Studentlitteratur, 2011.
- Eriksson, Anders. "Kan man lita på en retorikstudent?". *Retorikmagasinet* 45, 2010, 24-27.
- Eriksson, Anders. "Projekt Wikipedia" http://sv.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Projekt_retorik
- Fraser, Stuart T. "A new frontier: developing an undergraduate assessment task aimed at improving the representation of biomedical scientific information on Wikipedia". *Studies in Higher Education* 45, 2020, s. 972-983.
- Giles, Jim. "Internet encyclopaedias go head to head". *Nature* 438: 2005, 900-901.
- Hirsch, Brett D. *Digital Humanities Pedagogy: Practices, Principles and Politics*. London: Open Book Publishers, 2012.
- Hjalmarsson, Jan. "Wikipedianer: Om Wikipedia i undervisningen". *Pedagogiskt arbete i teori och praktik: Om bibliotekariens roll för studenters och doktoranders lärande*. Birgitta Hansson och Anna Lyngfelt, red. Lund: BTJ Förlag, 2009, 123-136.
- Håkansson, Axel. "Experterna föredrar NE". *Svenska Dagbladet*. 30 mars 2006.
- Högskoleförordning (1993:100) Bilaga 2.
- Johinke, Rebecka & Frances Di Lauro. "Wikipedia in higher education: Practice what you teach". *Studies in Higher Education* 45:5, 2020, 947-949.

- Johinke, Rebecka. "Social production as authentic assessment: Wikipedia, digital writing, and hope labour". *Studies in Higher Education* 45:5, 2020, 1015-1025.
- Kill, Melanie. "Teaching Digital Rhetoric: Wikipedia, Collaboration and the Politics of Free Knowledge". Brett D. Hirsch (red), *Digital Humanities Pedagogy: Practices, Principles and Politics*. London: Open Book Publishers, 2012, 389- 405.
- Kriplean, Travis, Ivan Beschastnikh, David W. McDonald & Scott A. Golder. "Community, consensus, coercion, control: CS*W or how policy mediates mass participation". In *GROUP '07: Proceedings of the 2007 international ACM conference on Supporting group work*, 2007.
- Leitch, Thomas. *Wikipedia U: Knowledge, Authority, and Liberal Education in the Digital Age*. Baltimore: John Hopkins University Press, 2014.
- Saunders, Angharad. "Revisiting the Skills Agenda: A Complicated Geography," *Journal of Geography in Higher Education*, 35:4, 2011, 465-477.
- Universitetskanslerämbetet. *Standarder och riktlinjer för kvalitetssäkring inom det europeiska området för högre utbildning*. Stockholm, 2015.
- Vetter, Matthew A. "Broadening representations of rhetoric in Wikipedia: Disciplinary praxis as graduate pedagogy and research". *Studies in Higher Education* 45:5, 2020, 990-1002.
- Wyatt, Liam. "Endless palimpsest: Wikipedia and the future's historian". *Studies in Higher Education* 45, 2020, 963-971.
- Zou, Di & Haoran Xie, Fu Lee Wang & Reggie Kwan. "Flipped learning with Wikipedia in higher education". *Studies in Higher Education* 45, 2020, 1026-1045.

Some challenges in connection with the construction of a Massive Open Online Course on ethical and societal aspects of AI

*Erik Persson, Maria Hedlund, Lena Lindström,
Karima Kandi, Deana Nannskog*

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 an advantage in being able to facilitate collaboration across academic fields to meet multidisciplinary knowledge needs in the wider society for the future of sustainable AI design, implementation, and use. 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 nonetheless have to deal with AI in their work. This resulted in a suite of courses of which one deals with societal challenges and ethical issues in AI. The course covers algorithmic bias, surveillance, democracy, responsibility, how to maintain control of intelligent machines, and conceptual issues regarding machine intelligence. In this chapter we present some challenges in

connection with the making of this course, and how these challenges were overcome.

Challenges in connection with the creation of 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 videos 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. When we write this, the course is in its final stage of construction. It is expected to be online during 2021.¹

An earlier MOOC-project by Lund University (2014–2016) included a rather ambitious set of workshops where teachers and other staff involved in the MOOCs learned different skills including student peer review, how to make quizzes in Coursera and how to act in front of a camera.² No similar workshops were organised in connection with the production of the present MOOC series. The 2014–2016 project also resulted in a checklist and a set of pedagogical manuals. Unfortunately, none of us were aware of this work until our MOOC was practically finished, which was too late to have any significant impact on our work. It also indicates that the communication between the section for commissioned education and the centre for university pedagogics at Lund University has not been optimal.

Instead, the solutions to the challenges presented here were worked out by the teachers with help from the course coordinators at the department for commissioned education and the producer.

¹ This course went online on 27 September 2021 and can be found here: <https://www.coursera.org/learn/ai-ethics>.

² Marita Ljungqvist, *MOOC-projektet vid Lunds universitet - En halvtidsrapport* (Lunds universitet: Lund, 2015).

The large number of students

Coursera, which is the platform used for MOOCs by Lund University, and also the world's largest MOOC platform, have so far had 70 million students divided on 3 800 courses.³ This gives an average attendance number exceeding 18 000 students per course. The first course in the same series as ours has so far received 1000 registrations.⁴ The number of students on our MOOC can thus be expected to be very high. Developing a course expected to attract a much larger number of students than any of the teachers were used to was indeed a difficult task, in particular regarding the examination. The formative aspect 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 using peer reviewed mini-papers following each lesson.⁵ The mini-paper will be very short, maximum three to ten sentences, and answer the question "What was the most important thing you learned from this lesson?". The papers will be peer assessed by the other students. This approach will give valuable practice to the paper author in reflecting on and discussing ethical and societal aspects of AI, and to the reviewer in assessing arguments related to the same issues. It will also provide valuable feedback to the teachers regarding what the students got out of the lessons.

According to an extensive review on different types of assessments, 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 differs on the degree of accuracy of peer assessments.⁶ With this in mind,

³ Coursera, *Coursera 2020 Impact Report*, 2020.

⁴ Personal communication.

⁵ In this context, a lesson corresponds to a subsection within the overall theme of the course. A lesson consists of one or more videos plus eventual exercises.

⁶ Filip Dochy, Mien R. Segers & Dominique Sluijsmans, "The Use of Self-, Peer and Co-assessment in Higher Education: a review", *Studies in Higher Education* 24:3 (1999), pp. 331-350.

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 shortness of the papers.

The diversity of the student group

Another challenge is 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 classroom teaching, 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 on 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 student mix in other MOOCs and, more importantly, of the target audience of our MOOC, knowledge that we tried to make best use of.

Previous MOOCs at Lund University have had rather heterogeneous student groups, though the level of prior education among the students was relatively homogenous.⁷ It also turned out that most participants of these MOOCs came from developed countries.⁸ We find it likely that both the general heterogeneity and the homogeneity regarding educational level and the fact that most students come from the developed world will probably be true also for our course. The fact that our MOOC explicitly aims at the working population, and in particular at people who need to work with AI systems, makes it likely that most of our students already have a university degree. Though we hope that more students from the developing world will find our courses compared to the previous MOOCs, we realise that there might still be a gap and that this gap may be extend-

⁷ Ljungqvist, *MOOC-projektet*.

⁸ Ibid.

ed for courses dealing with technology that is not widely spread in the developing world.

Data from a questionnaire study from three earlier MOOCs at Lund University showed that a large majority of the students were mostly new to or only somewhat familiar with the subject. About 90 %⁹ of the students in an introductory course in European business law, and 76 %¹⁰ of the students in a course in global perspectives on sexual and reproductive health and rights fell into one of these two categories. Considering that the subject area of our MOOC is relatively new, and that the course is explicitly aimed at students who have not majored in an AI related subject at university, the percentage of students that fall into these two categories will probably not be lower, but possibly even higher for our course.

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, have their university education behind them. This was also the intention behind the Lund University series of AI related MOOCs. This also means that the MOOC student group is possibly a bit older than the student groups we usually meet in the classroom, they probably already have some education, though not in AI, and they probably have a job, or are actively looking for a job. This means they have limited time to spend with the MOOC. This in turn, means 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 short videos which makes it possible for the students to use short breaks in their normal routine rather than having to set aside hour-long periods. An inherent property of pre-recorded lectures is also that the students 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 among the expected students, as well as their work

9 Calculated based on data extracted from graph in Ljungqvist, *MOOC-projektet*.

10 Calculated from repository survey data. Link found in Ljungqvist. *MOOC-projektet*.

experience may play in our hands in the form of increased chances that they have acquired a relatively high level of study technique and study discipline.

Apart from the above-mentioned expectations, there is not much we could possibly know beforehand about the students who will follow 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 ignite the students' curiosity and engagement,¹¹ 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.¹² The circumstances around the creation of our MOOC were favourable in this regard, as we were asked to create this MOOC based on our ongoing research,

In this type of course, it is also extra important how we present the material from the start, because we do not have the ability to adapt the teaching to the students during the course.¹³ As we do not meet the students, we 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 invite them to discuss some questions or problems with fellow students in the course forum. Knowledge that is used actively is not only easier to remember, but also a prerequisite for internalising the knowledge and attaining deeper understanding,¹⁴ we therefore 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. Even though the students will take the course at different times and at different paces, the large number of students expected to take the course indicates that there will be steady

¹¹ Marilla Svinicki & Wilbert J. McKeachie, *Teaching Tips: Strategies, Research, and Theory for College and University Teachers* (Houghton Mifflin Company, 2006).

¹² Mariken Elsen, Gerda J. Visser-Wijnveen, Roeland M. Van der Rijst & Jan H. Van Driel, "How to Strengthen the Connection between Research and Teaching in Undergraduate University Education?", *Higher Education Quarterly* 63:1 (2009), 64–85.

¹³ Brittmari Myringer & Eva Wigforss, *Guide för nätbaserad distansundervisning vid högskola och universitet*, FoV rapport nr.3 (Lunds universitet: 2002).

¹⁴ Peter Kugel, "How Professors Develop as Teachers", *Studies in Higher Education* 18:3 (1993), 315–328; Svinicki & McKeachie, *Teaching Tips*.

activity in the forum. Experiences of discussion fora by earlier MOOCs at Lund University have been overall positive. At a course in global perspectives on sexual and reproductive health and rights, 56 % of the students who answered the exit questionnaire ranked the discussion fora as very good or excellent, while only 6 % ranked them as being poor or fair.¹⁵ Earlier MOOCs at Lund University have also set up Facebook groups for the students to further facilitate discussion.¹⁶ We plan to follow this example since it is a fairly simple procedure for the teachers to set up and it might be more attractive for the students to use than the course platform. It will also make it possible for the students to keep in contact and continue the discussions after they finished the course.

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.¹⁷ In the classroom, where we meet the students and have the opportunity to talk to them face to face, we are better equipped to get information about the students' pre-understanding 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 target their pre-understandings and interests, at least not all of them. Thus, being concrete and connected 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 quite sure that most

¹⁵ Calculation based on repositied survey data, link found in Ljungqvist, *MOOC-projektet*.

¹⁶ Ljungqvist, *MOOC-projektet*.

¹⁷ Svinicki & McKeachie, *Teaching Tips*.

– all – students following our MOOC would be familiar with. Recognition and familiarity facilitate learning¹⁸. 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 most students can 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.¹⁹ In ordinary classroom teaching in higher education, the lectures 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's share 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 large 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

¹⁸ Edward de Bono, Tanketräning (Stockholm: *Svenska Dagbladet*, 1984), 30; Dennis Fox, “Personal Theories of Teaching”, *Studies in Higher Education* 8:2 (1983), 157.

¹⁹ Anna Fyrenius, Björn Bergdahl & Charlotte Silén, “Lectures in Problem-Based learning – Why, when and how? An Example of Interactive Lecturing that Stimulates Meaningful Learning”, *Medical Teacher* 27:1 (2005), 61–65.

on machine consciousness were presented by a PhD candidate with consciousness as her dissertation subject. This strategy allowed us to talk about subjects 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 covering too much or being too nuanced, with the risk of losing the big picture. Given that the MOOC audience is not your academic peers or the students of your own discipline 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 lessons 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 course coordinators from the department of commissioned education and the video producer, 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 lectures are pre-recorded, and the students can take them whenever it suits them best. This means, there is an unavoidable time disintegration, which in turn means 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 cold, expressionless lens of a camera and not seeing the audience, there is no possibility to get feedback in real time. As a teacher, you do not see the facial expressions signalling understanding or puzzling, which in the classroom and to a certain extent even at 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 can pause or watch again if needed.

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,²⁰ 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 to prepare 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 the way you are going to say it, with emphasises, pauses for effect, markers of spoken language and so on.

It took longer to prepare one of these lessons than to prepare a classroom lecture. Writing the script took time, especially for the first lesson. The same was true for the recording. Recording a 15-minute video could take a full workday the first time but the recording time shrank dramatically as we became used to the situation and managed to 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 video 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 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.

Conclusions

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

²⁰ Svinicki & McKeachie, *Teaching Tips*.

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, as well as with the work with the MOOC described in the paper.

References

- de Bono, Edward. *Tanketräning*. Stockholm: Svenska Dagbladet, 1984.
- Cavus, Nadire & Dogan Ibrahim. "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)*. 2007. Coursera. Coursera 2020 Impact Report, 2020. Dochy, Filip, Mien R. Segers & Dominique Sluijsmans. "The Use of Self-, Peer and Co-assessment in Higher Education: a review" *Studies in Higher Education* 24:3 (1999), pp. 331-350.
- Elsen, Mariken, Gerda J. Visser-Wijnveen, Roeland M. Van der Rijst & Jan H. Van Driel. "How to Strengthen the Connection between Research and Teaching in Undergraduate University Education?" *Higher Education Quarterly* 63:1 (2009), pp. 64–85.
- Fox, Dennis. "Personal Theories of Teaching". *Studies in Higher Education* 8:2 (1983), pp. 151-163.
- Fyrenius, Anna, Björn Bergdahl & Charlotte Silén. "Lectures in Problem-Based learning – Why, when and how? An Example of Interactive Lecturing that Stimulates Meaningful Learning" *Medical Teacher* 27:1 (2005), pp. 61–65.
- Kolb, . *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1984. Kugel, Peter. "How Professors Develop as Teachers" *Studies in Higher Education* 18:3 (1993), pp. 315–328.

SOME CHALLENGES IN CONNECTION

Ljungqvist, Marita. *MOOC-projektet vid Lunds universitet - En halvtidsrapport*. Lunds universitet: Lund, 2015. Myringer, Brittmarie & Eva Wigforss. *Guide för nätbaserad distansundervisning vid högskola och universitet*. FoV rapport nr.3. Lunds universitet, 2002. Svinicki, Marilla & Wilbert J. McKeachie. *Teaching Tips: Strategies, Research, and Theory for College and University Teachers*. Houghton Mifflin Company, 2006.

Färdighetsträning och egna erfarenheter: Avtäckningsmodellen och postkritisk läsning i historieundervisning

Kajsa Weber

Färdighetsträning är ett viktigt element i högskolepedagogiken. Studenterna ska genom universitetsstudier inte bara lära sig om något, utan – kanske framför allt – lära sig att utföra vissa praktiker som till exempel att självständigt och kritiskt granska kunskap eller att formulera och lösa problem inom det fält de är utbildade.¹ Färdighetsträning innefattar alltså kunskap som inte kan sammanfattas i fakta, utan i stället är kännedom om hur man gör något. Flera forskare har argumenterat att ytterligare en form av kunskap – den tysta kunskapen, som inte är teoretisk utan bygger på intuition och erfarenhet – är sammanvävd med färdighetsträningen.²

Kunskap som inte är teoretisk måste erhållas genom övning. Ikujiro Nonaka har argumenterat att inläring kräver observation, imitation och praktik³ och Harry Collins har skrivit att ”education is more a matter of socialization into tacit ways of thinking and doing than transferring expli-

1 Högskolelag (1992:1434) kap 1. 8 §.

2 Henrik Bohlin, ”Tyst kunskap: ett mångtydigt begrepp”, Jonna Bornemark & Fredrik Svenaeus red., *Vad är praktisk kunskap?*, (Huddinge: Södertörns högskola, 2009).

3 Ikujiro Nonaka, ”The Knowledge-Creating Company”, *Harvard Business Review*, 69:6 (1991), s. 96–104.

cit information or instructions”.⁴ Enligt detta synsätt kräver universitetsstudier att lärare och studenter tillsammans övar på de eftersträlvade färdigheterna, att studenterna möter förebilder och att man talar om den praktik som kunskapsproduktion är. I denna artikel reflekterar jag över några försök att integrera färdighetsträning i undervisningen i historia.

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 seminarieformen under början av 1800-talet och seminariet etablerades under århundradet som en central form för undervisning där studenterna tränades i ett vetenskapligt förhållningssätt till det förflutna.⁵ Inom dagens historievetenskap handlar färdighetsträning – i alla fall om man studerar kursplaner – ofta om analytiska kunskaper och kunskaper om olika sökverktyg (som bibliotekskataloger eller arkivdatabaser). Färdigheter i att hantera den ständigt växande mängden digitaliserat källmaterial blir också allt viktigare.⁶

Historikerna Andrés Brink Pinto och David Larsson Heidenblad lyfte vid Humanistiska och teologiska fakulteternas pedagogiska inspirationskonferens 2018 fram att färdighetsövning däremot i allt för liten utsträckning har handlat om att träna på vad man behöver kunna för att skriva uppsatser.⁷ Uppsatsen på kandidatnivå har en framträdande ställning på historieutbildning i Sverige och den utgör den första större självständiga analytiska uppgiften studenterna möter. Andrés Brink Pinto och David

4 Harry Collins, *Tacit and explicit knowledge* (Chicago: The University of Chicago Press, 2010), s. 87. Se också Charles Anderson & Dai Hounsell, "Knowledge practices: "doing the subject" in undergraduate courses", *Curriculum Journal*, 18:4 (2007), s. 463–478.

5 Lisa Öberg, "Det bildande seminariet", Anders Burman red. *Våga veta! Om bildningens möjligheter i massutbildningens tidevarv* (Huddinge: Södertörns högskola, 2011), s. 51–73, 55–56.

6 Anna Nilsson Hammar, "Historieundervisning på nya villkor? Historia och digitalt kulturarv", Klas-Göran Karlsson red. *Att undervisa i historia på universitetet. Idéer, problem, utmaningar* (Lund: Studentlitteratur, 2018), s. 287–309.

7 Andrés Brink Pinto och David Larsson Heidenblad, "Vad vill vi att studenterna ska kunna göra?: avtäckningsmodellen i praktiken". *Levande lärmiljöer: proceedings från Humanistiska och teologiska fakulteternas pedagogiska inspirationskonferens 2018* (Lund: Humanistiska och teologiska fakulteterna, Lunds universitet, 2020), s. 25–38.

Larsson Heidenblad påpekar att det är just på uppsatskursen som många studenter fastnar för att de inte lyckas slutföra kandidatuppsatsen. Orsaken ser de inte i bristande förmåga hos studenterna eller i för högt ställda krav, utan snarare i avsaknaden av moment i utbildningen där studenterna får träna på de färdigheter som krävs för att skriva en uppsats. De menar därmed att studenterna i allt för hög grad slängs in i kandidatuppsatsen utan att vara tillräckligt förberedda inför uppgiften. I stället bör momenten före uppsatsen – och hela utbildningen – i högre grad fokusera på vad studenterna ska kunna göra som historiker, snarare än på vad de ska veta om det förflutna. I sitt arbete har de använt sig av den pedagogiska modell som har kallats för avtäckningsmodellen.

I detta bidrag vill jag visa hur min kollega Anna Nilsson Hammar och jag valde att implementera avtäckningsmodellen på kursen *Kunskap, konflikt och konfession. Tryckmediet i det tidigmoderna Europa*. Syftet är dels att inspirera fler historiker att använda sig av modellen, dels att diskutera hur aspekter av modellen kan utvecklas. Jag kommer också ta utgångspunkt i diskussioner inom de estetiska ämnena om hur känslor kan användas i undervisning. Målet med denna utgångspunkt är att röra sig mot en undervisning som synliggör för studenterna hur kunskap om det förflutna blir till och vilken roll det kunskapande subjektet spelar i denna process.

Avtäckningsmodellen

Avtäckningsmodellen levererar verktyg för att avtäcka (un-cover) de kunskapsbildande processerna i historia genom att fokusera undervisning på att lära studenterna att göra, tänka och värdera historia.⁸ Modellen kommer från USA men i Sverige har framför allt David Larsson Heidenblad, Andrés Brink Pinto och Emma Severinsson arbetat med modellen.⁹ Deras arbete är en del av den diskussion inom svensk historievetenskap om äm-

⁸ Lendol Calder, "Uncoverage: Toward a Signature Pedagogy for the History Survey", *The Journal of American History*, 92:4 (2006), s. 1358–1370. David Pace, *The decoding the disciplines paradigm: seven steps to increased student learning*. (Bloomington: Indiana University Press, 2017).

⁹ David Larsson Heidenblad, "Avtäckningsmodellen. En undervisningsform med framtiden för sig?", *Scandia* 83:2 (2017) s. 101–110.

nesspecifik högskolepedagogik som har tagit fart. Detta märktes inte minst i Henric Bagerius keynote från Humanistiska och teologiska fakulteternas pedagogiska inspirationskonferens 2020.¹⁰

Modellen bygger på en slags avklädning av centrala praktiker som blir synliga för alla studenter och därmed möjliga att observera och imitera. Undervisningen är inriktad på att studenterna ska lära sig att ”ställa frågor, sammankoppla fenomen, grunda påståenden i källor, dra slutsatser, anlägga alternativa perspektiv och reflektera över vetandets gränser”.¹¹ Viktigt i modellen är att studenterna ges möjlighet att tillskansa sig kunskap om det historiska fenomenet som studeras i kursen samtidigt som de kunskapsbildande processerna avtäcks. Den grundläggande idén är alltså att dessa två ben inte går att separera, utan att undervisning i historia hela tiden behöver använda sig av båda. Läraren identifierar de praktiker som studenterna behöver utföra för att behärska kunskapsproduktionen 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. Inom avkodningslitteraturen finns många förslag på upplägg för hur detta kan omsättas i undervisningspraktik; det kan handla om hur ett helt kursupplägg kan utformas enligt avkodningsmodellen, men också hur enskilda praktiker som läsningen av akademisk litteratur kan avtäckas.¹² Just det sistnämnda tror jag det finns anledning för svenska historiker att arbeta vidare med och utveckla som ett integrerat moment i grundutbildningen.

¹⁰ Henric Bagerius, *Att lära för framtiden* (i denna volym). Andra exempel är David Ludvigsson och Alan Booth, red., *Enriching History Teaching and Learning. Challenges, Possibilities, Practice. Proceedings of the Linköping Conference on History Teaching and Learning in Higher Education* (Linköping: Linköping University, 2015); Klas-Göran Karlsson red., *Att undervisa i historia på universitetet: Idéer, problem, utmaningar* (Lund: Studentlitteratur, 2018); Peter Josephson och Frans Lundgren red., *Historia i praktiken* (Lund: Studentlitteratur, 2016).

¹¹ Larsson Heidenblad, ”Avtäckningsmodellen”, s. 105.

¹² Fredericke Neumann, ”How Does a Historian Read a Scholarly Text and How Do Students Learn to Do the Same?”, Peter Josephson och Frans Lundgren, red., *Enriching History Teaching and Learning. Challenges, Possibilities, Practice. Proceedings of the Linköping Conference on History Teaching and Learning in Higher Education* (Linköping: Linköping University, 2015), s. 67–83.

Andrés Brink Pinto och David Larsson Heidenblad koncentrerar sitt arbete med avtäckningsmodellen till så kallade tematiska kurser under grundutbildningen. Detta för att de menar att kurserna är en nyckel till att studenterna ska gå mer förberedda in i uppgiften att skriva en kandidatuppsats.¹³ Jag instämmer i deras analys att temakursernas upplägg ofta missar chansen att förbereda studenterna på uppgiften att skriva en kandidatuppsats. I dagens undervisning på tematiska kurser är textseminarium där studenterna läser texter av forskare och diskuterar dessa det viktigaste instrumentet i undervisning på kandidatnivå. I en avslutande skriftlig examination i essäform förväntas studenterna sedan själva kunna analysera ett valt källmaterial utifrån den forskningslitteratur som kursen har behandlat. Studenter förväntas i examinationen producera en självständig text som liknar, eller går i dialog med de texter de har läst, men de färdigheter som krävs för att slutföra uppgiften – som att självständigt formulera relevanta forskningsfrågor eller reflektera över vilka frågor ett valt källmaterial kan svara på – har de sällan fått möjlighet att träna på under kursen. Det vill säga kursens förväntade 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 avtäcka 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”.¹⁴

Avtäckningsmodellen och en ny kursdesign

Under vårterminen 2020 omarbetades kursen *Kunskap, konflikt och konfession. Tryckmediet i det tidigmoderna Europa* (HISK37)¹⁵ i linje med avtäckningsmodellen, efter att den hade getts under tre terminer. Kursen gavs inom kandidatprogrammet i historia och var en valbar temakurs under sista terminen på programmet. Den behandlar tryckmediets uppkomst, spridning och användning från senmedeltiden fram till franska revolutio-

¹³ Brink Pinto och Larsson Heidenblad, ”Vad vill vi”, s. 27.

¹⁴ Nonaka, ”Knowledge-creating”.

¹⁵ Jag utvecklade kursen tillsammans med Anna Nilsson Hammar under ht 2018.

nen. Arbetet inriktades på att öva studenterna i förmågan att ställa frågor till det förflutna, utifrån tanken att denna färdighet bäst skulle hjälpa dem i författandet av en kandidatuppsats. Vi hade naturligtvis förhoppningar om att färdighetsövningar skulle leda till fler kandidatuppsatser som behandlar tiden före 1900-talet, men viktigare var att färdigheterna studenterna skulle tränas i på vår kurs skulle hjälpa dem i uppsatsskrivandet oavsett vilken tematik och epok de valde att arbeta med.

I stället för fyra tematiska seminarier under kursen valde vi att arbeta med fyra forskningsfrågekomplex kopplade till kursens övergripande tema om tryckmediet under perioden 1500 till 1800.¹⁶ Studenterna läste samma litteratur som tidigare men seminariet inriktades på att tillsammans utröna vilka frågor som ställdes i de lästa texterna. De arbetade med en rad frågor som syftade till att hjälpa dem att de-konstruera uppbyggnaden av vetenskapliga argument i texterna (Vilka frågor ställs? Hur argumenterar de? Vilka stöd för sin tolkning anför författaren? Vilket större narrativ skapar författarens tolkning?). Varje forskningsfrågekomplex följdes av ett övningstillfälle där studenterna arbetade med att själva ställa frågor till liknande källmaterial som hade använts i forskningsfrågekomplex gången innan. Till exempel läste studenterna inom forskningsfrågekomplexet *Tidigmoderna kunskapspraktiker - kompilation och samlande* Ann Blairs bok om tidigmoderna lexikon.¹⁷ Övningstillfället hölls i Bromansalen på Universitetsbiblioteket där studenterna fick möjlighet att själva undersöka delar av det material som Blair analyserade men också andra exempel på tidigmoderna kompilationspraktiker. Syftet var att studenterna skulle öva på att ställa frågor utifrån forskningen vi just behandlat, samt att bekanta sig med källmaterialet.

Även examinationen ändrades, genom att implementera idéerna från det som inom pedagogiken kallas konstruktiv länkning – alltså att kursens undervisnings- och läraktiviteter och examination ska vara länkade till kursens

16 Forskningsfrågekomplexen var: Reformation och konfessionalisering; Tidigmoderna kunskapspraktiker - kompilation och samlande; Nyheter och information under 1700-talet; Frihet och censur under 1700-talet.

17 Ann Blair, *Too much to know: managing scholarly information before the modern age* (New Haven: Yale University Press, 2010).

lärandemål.¹⁸ Tidigare hade studenterna analyserat ett av oss valt källmaterial utifrån kurslitteraturen, men nu fick de istället själva till uppgift att formulera en forskningsfråga. De skulle med utgångspunkt i kurslitteraturen argumentera för varför den var relevant och vilken ny kunskap den skulle ge, samt vilket källmaterial som kunde användas för att besvara frågan. På så sätt knöts examinationsuppgiften till undervisningen då forskningsfrågekomplexen i examinationen fungerade som utgångspunkt för studenternas egna frågor. Examinationsuppgiften delades ut i början av kursen så att studenterna hade möjlighet att arbeta kontinuerligt med den.

Vi adderade också en workshop till kursen där studenterna fick möjlighet att tala i mindre studentgrupper om hur de ville lösa examinationsuppgiften och få värdefull feedback på sina idéer. Vi hoppades också att vid workshoppen kunna dela ut (anonymiserade) exempel på hur tidigare studentgrupper hade löst examinationsuppgiften att presentera en relevant forskningsfråga. Tillfället kunde ägnas åt att tillsammans tala om hur vi hade satt betyg på tidigare examinationer och vad som är deras styrkor och brister. Förhoppningen var att detta ytterligare skulle hjälpa studenterna att förstå vilken typ av kunskap som förväntades av dem och öka medvetenheten om hur de själva kan lösa uppgiften – detta ska ju då inte bara vara för att de ska skriva bättre tentor, utan också för att göra tentan till den centrala lärfaktorn under kursen.

Postkritisk läsning och egna erfarenheter

Avtäckningsmodellen var avgörande för att skapa en kursdesign som tydligare hjälper studenterna att utveckla färdigheten att ställa frågor till det förflutna. Det finns dock en aspekt som behandlas i avkodningslitteraturen, som jag menar att det finns anledning att fundera vidare på; nämligen att humanistisk kunskap skapas utifrån ett subjekt som inte är objektivt i förhållande till det som studeras.

Jag har här inspirerats av pedagogiska diskussioner inom litteraturvetenskap där Rita Felskis utveckling av vad hon kallar en postkritisk läsning

¹⁸ John B Biggs & Catherine Tang, *Teaching for quality learning at university: what the student does*, 4., [rev.] ed. (Maidenhead: Open University Press, 2011).

har fått mycket uppmärksamhet.¹⁹ Den postkritiska läsningen syftar på en vetenskaplig forskningspraktik, men inbegriper också ett visst förhållningssätt till undervisningen. Fokus ligger på att litteraturvetenskapen i sin kritiska läsning behöver använda sig av de känslor som ett litterärt verk väcker, och inte längre se känslorna och den estetiska upplevelsen som något som ska trängas bort av den kritiska distanserade blicken. I stället ser hon den estetiska upplevelsen och forskarens kritiska hållning som sammanflätade element i analysen.

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 på känslor inför det objekt som studeras kommer från de estetiska vetenskaperna, och man kan fundera på hur den kan användas i historiska vetenskaper. Angreppssättet sätter dock fokus på att kunskapen inom humanistiska ännen 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.²⁰

Utifrån Felskis tankar kan man fundera på om inte avkodningen av disciplinens principer också behöver innehålla någon form av problematisering av det kunskapande subjektet. 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 förhållningssätt till sitt forskningsobjekt.

19 Rita Felski, "Postkritisk läsning", *Tidskrift för litteraturvetenskap* 47:1 (2017), s. 5–14.

20 Ett fint undantag är Solveig Jülich, "Forskningsprocessens dynamik: Cyberpunk, virtual reality och röntgenfotografier", Peter Josephson och Frans Lundgren red. *Historia i praktiken* (Lund: Studentlitteratur, 2016), s. 39–52. Se också Scandia Vol 79 Nr 2 (2013) *Därför är vi historiker*, redigerad av Cecilia Riving, David Larsson Heidenblad, Malin Gregersen.

Historiker är naturligtvis mycket väl medvetna om att varje historisk kontext har sin egen syn på andra historiska kontexter, präglade av samtidens diskurser, och att det därför inte finns någon ”ren” tolkning av det förflutna. Att analysera detta förhållande mellan samtid och dåtid är viktigt i historievetenskapen. Jag avser här inte så mycket att lärare behöver problematisera att kunskapen om det förflutna är färgad av samtidens politiska, sociala och kulturella värden, som att den också är färgad av mer personliga erfarenheter och känslor. Personliga upplevelser präglar vad historiker intresserar sig för, vad de söker kunskap om, och i slutändan den kunskap de producerar. För att förstå hur kunskap om det förflutna skapas behöver studenterna se hur fascination eller egna erfarenheter har varit drivande i forskares sökande efter ny kunskap, men också se 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 både vinna en dimension i sin förståelse av historievetenskapen och se sina egna erfarenheter som tillgångar och utgångspunkter i sitt eget kunskapsökande.

För att testa dessa idéer så adderades ett tillfälle där en sådan kunskapsprocess avkodades. Under den tidigare nämnda workshoppen, ägnas ett pass åt att läraren – vilket var jag – föreläste om en egen text som studenterna hade läst före tillfället.²¹ Artikeln behandlar samma tematik som kursen. Syftet var dock inte att de skulle diskutera texten, utan att få tillfälle att reflektera över hur processen från intresse för ett ämne till en skriven text kan gå till.

Föreläsningen handlade inte om att skapa en rätlinjig process, utan de många toppar och dalar som en process innehåller. Jag talade om egna erfarenheter som hade haft betydelse för skrivandet av den valda texten. Jag berättade om utbytesstudier i Berlin, 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

21 Kajsa Brilkman, ”När slutade reformationen? Reformation, konfessionalisering och representationen av Martin Luther i svensk bokproduktion under 1500-talet”, *Historisk Tidskrift* 139:4 (2019), s. 665–688.

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; 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 ses ibland som 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.

Avslutande sammanfattning

I detta bidrag har jag reflekterat över hur färdighetsträning kan utvecklas i undervisning i historia. Kursen *Kunskap, konflikt och konfession. Tryckmediet i det tidigmoderna Europa* har fungerat som exempel på hur kursdesign kan förändras för att ställa färdigheter studenterna ska erhålla i centrum. Inspirationen hämtades från avtäckningsmodellen och dess fokus vid att lära studenterna det historiska hantverket; att ställa frågor till de förflutna, grunda resonemang i källor och koppla till pågående forskningsdebatter. Kursdesignen gjordes om så att de genomgående – vid övningar, seminarium och examination – tränades i att ställa forskningsfrågor till det källmaterial som behandlades under kursen. Jag hoppas att denna text kan bidra till att fler historiker – och humanister – vill använda modellen för att utveckla färdighetsträning i undervisningen.

Den andra inspirationen kom från litteraturvetenskapen och den postkritiska läsningen. Här har Rita Felski visat hur känslor kan användas i undervisning, med målet att utveckla undervisningsmoment som synliggör för studenterna hur kunskap om det förflutna blir till och vilken roll

det kunskapande subjektet spelar i denna process. Även om den post kritiska läsningen har sitt ursprung i de estetiska vetenskaperna, tror jag att det är värt för historiker att fundera på hur man kan integrerar dessa perspektiv i undervisningen. Generellt sätt spelar nog känslor och personliga erfarenheter större roll i val av forskningsämne och frågeställningar för historiker än vad man kan tro. Jag hoppas att bidraget kan inspirerar fler historiker att utforska hur subjektivitet och känslor kan användas som en resurs i undervisningen.

Referenser

- Anderson, Charles och Dai Hounsell. "Knowledge practices: "doing the subject" in undergraduate courses". *Curriculum Journal*, 18:4 (2007), s. 463–478.
- Blair, Ann. *Too much to know: managing scholarly information before the modern age*. New Haven: Yale University Press, 2010.
- Biggs, John B. och Catherine Tang. *Teaching for quality learning at university: what the student does*, 4., [rev.] ed. Maidenhead: Open University Press, 2011.
- Bohlin, Henrik. "Tyst kunskap: ett mångtydigt begrepp", Jonna Bornemark & Fredrik Svenaeus red. *Vad är praktisk kunskap?*. Huddinge: Södertörns högskola, 2009.
- 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.
- Brink Pinto, Andrés och David Larsson Heidenblad. "Vad vill vi att studenterna ska kunna göra?: avtäckningsmodellen i praktiken". *Levande lärmiljöer: proceedings från Humanistiska och teologiska fakulteternas pedagogiska inspirationskonferens 2018*, Lund: Humanistiska och teologiska fakulteterna, Lunds universitet, 2020, s. 25–38.
- 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.
- Josephson, Peter och Frans Lundgren red. *Historia i praktiken*. Lund: Studentlitteratur, 2016.
- Felski, Rita. "Postkritisk läsning", *Tidskrift för litteraturvetenskap* 47:1 (2017), s. 5–14.
- Jülich, Solveig. "Forskningsprocessens dynamik: Cyberpunk, virtual reality och röntgenfotografier": Peter Josephson och Frans Lundgren red. *Historia i praktiken*. Lund: Studentlitteratur, 2016, s. 39–52.
- Karlsson, Klas-Göran (red.). *Att undervisa i historia på universitetet: Idéer, problem, utmaningar*. Lund: Studentlitteratur, 2018.
- Larsson Heidenblad, David. "Avtäckningsmodellen. En undervisningsform med framtiden för sig?", *Scandia* 83:2 (2017) s. 101–110.

- Ludvigsson, David och Alan Booth red., *Enriching history teaching and learning: challenges, possibilities, practice: proceedings of the Linköping conference on history teaching and learning in higher education*. Linköping: Linköping University, 2015.
- Neumann, Fredericke. "How Does a Historian Read a Scholarly Text and How Do Students Learn to Do the Same?": Peter Josephson och Frans Lundgren, red. *Enriching History Teaching and Learning. Challenges, Possibilities, Practice. Proceedings of the Linköping Conference on History Teaching and Learning in Higher Education*. Linköping: Linköping University, 2015, s. 67–83.
- Nilsson Hammar, Anna. "Historieundervisning på nya villkor? Historia och digitalt kulturarv": Klas-Göran Karlsson red. *Att undervisa i historia på universitetet. Idéer, problem, utmaningar*. Lund: Studentlitteratur, 2018, s. 287–309.
- 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.
- Riving, Cecilia, David Larsson Heidenblad och Malin Gregersen. *Scandia. Därför är vi historiker*, Vol 79 Nr 2 (2013).
- Öberg, Lisa. "Det bildande seminariet", i: Anders Burman red. *Våga veta! Om bildningens möjligheter i masutbildningens tidevarv*. Huddinge: Södertörns högskola, 2011, s. 51–73.

Tentaworkshop. Socialisation och utmanande uppgifter i examination

Hege Markussen

De senaste åren har jag infört olika typer av tentaworkshoppar i kurser på grundnivå och fortsättningsnivå i islamologi och religionsbeteendevetenskap. Workshopparna är i dessa kurser en undervisningsform som ska stödja studenterna i arbetet med hemtentor. Det 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 vilka (typer av) svar jag förväntade mig och jag ville hjälpa dem att hantera frågorna på ett mer självständigt sätt och främja ett tänkande mot genomtänkta svar grundade i en förståelse av helheten av kurslitteraturen istället för ”de rätta svaren”.

Här beskriver jag arbetet med tentaworkshoppar i kurserna *Muhammad, Koranen och islams tidiga historia* och *Religion och samhälle i nutid* och reflekterar kring tentaworkshopparnas värde och utmaningar.

Vad är en tentaworkshop?

Tentaworkshopparna är kopplade till en hemtentamen vars uppgifter studenterna får tillgång till i början eller tidigt i kursen. Workshopparna är

frivilliga och studenterna förbereder sig inför dem genom att reflektera kring uppgifterna med stödfrågor som ”vad är det vi egentligen blir ombedda att göra?”, ”vad är ett bra sätt att svara på dessa frågor?” och ”vilka delar av kurslitteraturen och undervisningen är relevant för varje uppgift i hemtentan?”. Själva workshopparna har genomförts antingen som ett antal seminarier eller som ett längre workshoptillfälle. Under workshopparna har hemtentamen diskuterats med utgångspunkt i stödfrågorna först i grupper, sedan i plenum, och avslutningsvis har jag som lärare kommenterat och uppsummerat. Målet är att studenterna efter workshopparna ska ha en tydlig plan för hur de vill svara på frågorna eller genomföra uppgifterna och känna sig entusiastmerade till att sätta igång arbetet. Jag rekommenderar alltid studenterna att i direkt anslutning till workshopparna påbörja arbetet och ”skriva sig tori”, för att få till ett första utkast som senare kan revideras och kompletteras.

Religion och samhälle i nutid (7,5 hp)

På kursen *Religion och samhälle i nutid*, som är på fortsättningsnivå, har jag genomfört tentaworkshoppar vid tre tillfällen. Kursen läses på halvfart och är en samläsningskurs där studenterna tidigare antingen har läst en grundkurs som introducerar många ämnen på institutionen eller grundkurs i religionshistoria, islamologi eller judaistik. Kursen är också obligatorisk för studenter som läser religionsämnet i ämneslärarutbildningen. Det har varit omkring 25–30 aktiva studenter på kursen varav fler än hälften har deltagit på workshopparna.

Kursen behandlar ett antal teoretiska perspektiv som kan beskriva och förklara religioners roll i dagens samhällen. Dessa teoretiska perspektiv är modernitet och dess variationer, sekularisering, globalisering, migration och postkolonialism. Kurslitteraturen är en samling böcker och artiklar av vetenskaplig karaktär och upplevs av en del studenter som avancerade och svåra att läsa och förstå. Man kan kanske säga att kursen är en *tröskelkurs* där en del av studenterna för första gången ska behandla vetenskapliga

teoretiska diskurser.¹ Av den anledningen är undervisningen indelad i literaturnära föreläsningar som följs av föreläsningar med friare diskussioner inom varje teoretiskt perspektiv. Samtliga lärandemål på kursen syftar till att studenterna ska lära sig att redogöra, förklara, analysera och förhålla sig till religionens roll i nutida samhällen utifrån dessa olika teoretiska perspektiv. Hemtentamen innehåller 3–5 syntetiserande essäfrågor där studenterna ska visa att de har förstått de olika perspektiven och kan relatera dem till varandra. Vissa frågor har varit breda med hela kurslitteraturen som relevanta källor. Ett exempel på en sådan fråga är ”Förklara hur kurslitteraturen förhåller sig till socialisationsteorier för att beskriva religiösa förändringsprocesser relaterade till sekularisering och migration”. I andra frågor ska studenterna explicit relatera två perspektiv till varandra, så som i frågan ”Diskutera hur det transnationella perspektivet på migration kan komplettera och utmana Bretons syn på migration och integration av ickekristna minoriteter”. Några frågor behandlar enbart en text vars innehåll upplevs som svårfångad av studenterna: ”Läs texten av Heelas och beskriv hur han karakteriserar New Age-rörelsen/andlighet i förhållande till modernitet och postmodernitet”.

Tentaworkshopparna infördes först på kursen som en serie seminarier där vi vid varje tillfälle behandlade en av frågorna i hemtentamen. Förutom att jag tyckte studenterna behövde möjligheter att diskutera frågorna, var det också studentgruppens andra åtaganden som gjorde att vissa behövde hjälp med att arbeta kontinuerligt med hemtentamen genom kursen. I och med att kursen ges på halvfart och är en samläsningskurs för ett antal olika ämnen på institutionen, läste studenterna andra – och olika – kurser parallellt med denna och flera av dessa kurser examinerades genom hemtentor eller

¹ ”Tröskel” används främst om begrepp inom ett ämne som kan vara svåra att greppa, men som är centrala för förståelsen av ämnet. Tröskelbegrepp skapar, när de har förståtts och till viss grad internaliserats, en ny och oåterkallelig förståelse för ämnet. Se exempelvis Maja Elmgren och Ann-Sofie Henriksson, *Universitetspedagogik* (Lund: Studentlitteratur, 2016), s. 64–65; J. Meyer och R. Land, *Threshold Concepts and Troublesome Knowledge: Linkages to Ways of Thinking and Practicing within the Disciplines* (Oxford: Oxford Centre for Staff Development, 2003). I denna kurs finns enskilda sådana tröskelbegrepp inom varje teoretiskt perspektiv, men det är helheten i själva perspektiven samt litteraturens vetenskapliga karaktär som är de mest framträdande trösklarna i kursen.

inlämningsuppgifter mot slutet av kursperioden. För vissa studenter orsakade detta en stressig inlämningsperiod de sista veckorna av kursen.

Senaste gången jag gav kursen ändrade jag, av enbart schematekniska skäl, från ett antal seminarier till en längre tentaworkshop ett par veckor innan hemtentans inlämningsfrist. Workshopen blev då mindre av en hjälp mot prokrastinering, men fick en annan betydelse som ett förestående event att förbereda sig inför och se fram emot. Konceptet introducerades tidigt i kursen och vi pratade mycket om workshopen på föreläsningar och seminarier. En stor del av studentgruppen förberedde sig mycket väl och vissa hittade varandra och samarbetade inför workshopen. Den fungerade också som en första deadline, med den beklagliga konsekvensen att några studenter som inte hann läsa och förbereda sig inför dagen inte dök upp, och heller aldrig lämnade in hemtentan.

Muhammad, Koranen och islams tidiga historia (7,5 hp)

Kursen *Muhammad, Koranen och islams tidiga historia* utgör delkurs 2 av institutionens grundkurs i islamologi, som också kan läsas som en fristående kurs. Den är om 7,5 hp, och studenterna läser den på helfart.

Kursen fokuserar på profeten Muhammads liv och gärning och hur islam utvecklades efter hans död och fram till Ummayyadkalifatets fall. Den behandlar också koranens innehåll, funktion och tillkomsthistoria. Det är således en historisk kurs som behandlar tiden 500–750 e.v.t. med utgångspunkt i den arabiska halvön och den muslimska expansionen norrut-österut i det Sasanidiska imperiet samt västerut runt södra delen av Medelhavet till det muslimska Spanien. Kursen har ett särskilt starkt fokus på källkritik, berättelsers symboliska betydelser samt relevansen av historien idag. Lärandemålen lyfter detta reflekterande fokus på historieskrivning. Studenterna ska, förutom att kunna redogöra för den muslimska historieskrivningen, också kunna relatera den till olika typer av källmaterial och visa upp ett historiskt-kritiskt förhållningssätt till historiska händelser och personers symboliska betydelse.

Studentgruppen på denna kurs består vanligen av en grupp om 10–15 aktiva studenter som läser hela grundkursen och som därför känner varandra efter den första delkursen. Det finns också enstaka studenter som av olika skäl har valt att läsa enbart denna kurs eller enbart denna och nästa delkurs. Studenterna har vanligtvis olika förkunskaper vad gäller islams tidiga historia. Vissa studenter känner till berättelser om Muhammad och Koranen, men behöver öva upp ett historisk kritiskt förhållningssätt. Andra har kanske läst historia och är bekanta med källkritik, men har få förkunskaper om denna del av världen. De flesta har ett stort intresse av att förstå islam, vissa i form av ens egen bakgrund och identitet, andra för att kunna sätta stereotyper och samhällseliga diskurser i ett sammanhang. En gemensam nämnare för dessa olika studentgrupper är att de alla har valt att läsa kursen ur ett intresse och både engagemanget och åsikterna är oftast starka.

En av kursens pedagogiska utmaningar är att tidigt skapa en gemensam kunskapsgrund för historiskt-kritiska samtal. När de historiska berättelserna för vissa öppnar upp en helt okänd historia, och för andra är en mycket välkänd legendarisk historia, är det lätt hänt att undervisningen fokuserar antingen för mycket på den muslimska historieskrivningens berättelser eller att fokus ensidigt behandlar de tidiga källornas tillförlitlighet.

Kursen examineras genom en hemtentamen och en muntlig examination. I kursen finns det en ambition att studenterna ska kunna relatera till kopplingen mellan den tidiga historien – både i sin legendariska och historiskt-kritiska form – och dess nutida mening och funktion. Detta prövas främst i hemtentamen, som lämnas ut i början av kursen och innehåller tre frågor där studenterna får arbeta med material som inte har varit en del av undervisningen. Exempel på sådant material är en nutida fatwa (ett utlåtande från en muslimsk lärd) vars resonemang ska analyseras med hjälp av historisk kunskap, en film producerad av en religiös grupp som beskriver historiska händelser, eller verser i Koranen som ska ligga till grund för beskrivningar av tolkningsmetoder och historisk contextualisering.

Jag har genomfört tentaworkshoppar två gånger som återkommande seminarier på denna kurs. Här var det beslutet om att låta studenterna arbeta med nytt material i examinationen som gjorde att jag schemalade workshoppar för att diskutera fatwa, titta på film och analysera den tillsammans och diskutera utdrag ur Koranen. Workshopparna visade sig

fungera som ett stöd till studenterna att hitta sätt att använda de historiska kunskaper de hade förvärvat i analyserna istället för att lita på sina egna tolkningar av islam eller Koranen.

Studenternas resultat på kurserna och deras synpunkter på tentaworkshopparna

På båda kurserna har jag registrerat en marginell ökning i genomströmningen efter införandet av tentaworkshoppar, men det är framför allt en ökning i antalet VG som utmärker sig. Bland engagerade studenter som har haft svårt att nå över VG-gränsen såg jag en betydlig förbättring i både analysförmåga och disponering av svaren. Det är också från denna grupp av studenter som många av de positiva tillropen om tentaworkshopparna har kommit. I sina kommentarer har dessa studenter kommunicerat att de har lärt sig mer än på andra kurser, och att de själva har presterat utöver vad de trodde var möjligt. Jag har ingen information om huruvida dessa studenter på olika sätt är akademiskt ovana, men gemensamt för dem verkar vara att de behöver lite extra stöd i att avkoda de förväntningar som ligger bakom hemtentafrågorna så som de är formulerade.

En annan grupp studenter som har varit positiva till tentaworkshopparna är de som kanske kan kallas starka, eller studievana. Dessa studenter hade nog kunnat svara på hemtentafrågorna utan ett gemensamt arbete, men de verkar gilla utmaningarna som ligger i att lyfta fram komplexiteten i en frågeställning och kartlägga olika typer av svar. De verkar också gilla det samarbete som tentaworkshopparna kräver. Vissa av dessa studenter har briljerat med hemtentasvar där jag önskat att jag hade ett betyg högre än VG att ge.

Även om det har funnits positiva tillrop efter tentaworkshopparna och i kursvärderingarna efter kursen har avslutats, har det funnits i båda kurserna en tydlig initial rädsla för att dela med sig av kunskap och goda idéer inför workshopparna. Vissa har varit bekymrade över hur jag ska kunna bedöma hemtentorna som individuella examinationer efter att alla har samarbetat kring svaren. Två saker har varit centrala här för att bemöta oron. Å ena sidan har jag vid upprepade tillfällen pratat om att jag

aldrig har upplevt att få in två lika svar efter workshopparna, vilket verkar ha lugnat vissa. Å andra sidan har workshopparna alltid varit frivilliga. Flera har kommenterat detta i kursvärderingarna – att de måste vara frivilliga, då ingen vill ha freeriders. Detta kan dock också ha resulterat i att studenter som inte har hunnit läsa kurslitteraturen inför workshopparna har valt att inte dyka upp. Sådana indikationer finns också i fritextsvaren i kursvärderingarna.

Jag kan också se en utveckling av studenternas sätt att arbeta i workshopparna. Engagemanget har alltid varit stort, men gradvis förflyttades fokus från mig och mina förväntningar på svaren till ett mer explorativt fokus på gruppens alla möjliga idéer om hur man kan ta sig an frågorna.

Tankar om akademisk socialisation

Socialisationsprocesser inom högre utbildning relateras ofta till forskarutbildningens olika faser², och till akademiskt skrivande i uppsatser och examensarbeten. Stöd och uppmuntran i dessa socialisationsprocesser skapar trygghet, känslan av att ha kontroll och av att lyckas, och därför bättre lärandeprocesser. De examinationsformer vi ofta använder oss av inom högre utbildning har alla sin egen genre inom vilket studenterna behöver socialiseras, dvs. där studenterna behöver förstå hur de ska kunna omsätta det de lär sig till en text inom just den genren. Medvetenheten om detta är stor i relation till olika typer av uppsatsexaminationer där studenterna socialiseras in i uppsatsskrivande både genom tydliga riktlinjer och guider för hur en uppsats ska se ut och vad den ska innehålla, men också genom stegvisa erfarenheter av skrivandet med handledning och textdiskussioner på seminarier. Andra examinationsformer kopplas inte på samma sätt till socialiseringen av akademiskt skrivande.

Hemtentamen är, skulle jag vilja påstå, en svårfångad genre. Den kan struktureras på olika sätt och frågor eller uppgifter kan vara av allehanda karaktär – och varje lärare kan ha olika tankar om vad en hemtentamen är

² För en beskrivning av forskarutbildningens socialisationsprocesser, se Eva Brodin och Jitka Lindén, "Doktorandens socialisation och akademiska identitetsutveckling" i Brodin et al. *Forskarhandledning i teori och praktik* (Lund: Studentlitteratur, 2016).

och bör vara. Hemtentamina av det slag som jag har konstruerat för dessa två kurser är utmanande till sin karaktär och kan inte kopplas direkt till kursens lärandemål. Betygskriterierna ger heller inget stöd i arbetet med frågorna. Såsom de är formulerade inom dessa ämnen operationaliserar betygskriterierna först och främst kursens lärandemål och är inte kopplade till varje enskild examination eller examinationsform. Jag skulle nog också påstå att lärandemål och betygskriterier löper risken att också vara en egen genre som innebär att studenter måste ha en viss akademisk referensram för att kunna ta stöd i dessa när de svarar på frågorna i hemtentamen.³ Tentaworkshopparna är då en annan typ av stöd som kan minska avståndet mellan kursens helhet och den enskilda examinationen.

Kanske kan man säga att tentaworkshopparna är en metod som passar väl inom ramen för det perspektiv på lärande som inom historieämnet har kallats för "avtäckningsmodellen".⁴ Denna pedagogiska modell styr lärandeprocesserna mot färdigheter som studenterna ska öva upp istället för det kunskapsinnehåll som de ska lära sig. Inom historieämnet handlar det därför mer om vad studenterna ska kunna göra som historiker än vilka kunskaper de ska ha om det förflutna.⁵ Tentaworkshopparna har dock kommit till stånd utifrån en medvetenhet om att det även krävs särskilda färdigheter för att på ett inom högre utbildning accepterat sätt lyckas visa de kunskaper man har förvärvat, och att det är själva examinationsformens genre som behöver aväckas.

Som en socialisationsform är tentaworkshopparna en explorativ arbetsform som också ska främja den egna förståelsen av arbetsprocessen. I kollegiala diskussioner om denna arbetsform har förslag om att även låta studenterna få tillgång till tentamenssvar från tidigare studentkull – för att främja förståelsen för förväntningarna och öka känslan av trygghet och

3 För olika typer av betygskriterier, se Johanna Bergqvist. *Att sätta praxis på pränt: En handbok i att skriva betygskriterier* (Lunds universitet, 2015).

4 The uncoverage model, Lendol Calder, "Uncoverage. Towards a Signature Pedagogy for the History Survey". *Journal of American History* 92:4 (2006), s. 1358–1370.

5 För arbete med avtäckningsmodellen inom historieämnet vid Lunds universitet, se Andrés Brink Pinto och David Larsson Heidenblad, "Vad vill vi att studenterna ska kunna göra? Avtäckningsmodellen i praktiken", i Hege Markussen och Katarina Mårtensson (red.), *Levande lärmiljöer. Proceedings från Humanistiska och teologiska fakulteternas pedagogiska inspirationskonferens 2018* (Lunds universitet, 2020).

kontroll. Detta är en bra idé, givet att dessa exempelsvar kan presenteras på ett sätt så att de inte plagieras, utan ligger till grund för utforskande diskussioner om olika sätt att svara på hemtentafrågorna. I sin idealiska form skulle tentaworkshopparna kunna vara ett arbetssätt på tidiga kurser i studenternas utbildningsförlopp som ger erfarenhet och trygghet i att mer självständigt ta sig an liknande uppgifter senare i utbildningen.

Referenser

- Bergqvist, Johanna. *Att sätta praxis på pränt: En handbok i att skriva betygskriterier*. Lunds universitet, 2015.
- Brink Pinto, Andrés och David Larsson Heidenblad. "Vad vill vi att studenterna ska kunna göra? Avtäckningsmodellen i praktiken" i Hege Markussen och Katarina Mårtensson (red.) *Levande lärmiljöer. Proceedings från Humanistiska och teologiska fakulteternas pedagogiska inspirationskonferens 2018*. Lunds universitet, 2020.
- Brodin, Eva och Jitka Lindén. "Doktorandens socialisation och akademiska identitetsutveckling" i Brodin et al. *Forskarhandledning i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur, 2016.
- Calder, Lendol. "Uncoverage. Towards a Signature Pedagogy for the History Survey". *Journal of American History* 92:4 (2006), s. 1358–1370.
- Elmgren, Maja och Ann-Sofie Henriksson. *Universitetspedagogik*, tredje upplagan. Lund: Studentlitteratur, 2016.
- Meyer, J. och R. Land. *Threshold Concepts and Troublesome Knowledge: Linkages to Ways of Thinking and Practicing within the Disciplines*. Oxford: Oxford Centre for Staff Development, 2003.

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 betygsättning. Totalt deltog 19 olika ämnen i projektet med bedömning av salstentor, hemtentamina, inlämningsuppgifter och uppsatser på både grundnivå och avancerad nivå. Deltagandet var frivilligt, men ämnen från samtliga institutioner uppmanades att delta. De externa medbedömarna var lärare i samma eller liknande ämnen vid andra lärosäten i Sverige och Danmark som föreslogs av de deltagande lärarna, tillfrågades av fakultetskansliet och erbjöds ett arvode. De deltog i bedömningarna och diskuterade i efterhand bedömningen, betygsättningen 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 Universitetskanslersämbetet 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 skapa splittring mellan ledningens initiativ för att stödja och följa upp utbildningskvalitet och utbildningsverksamheternas eget arbete.¹ Projektet är ett led i HT-fakulteternas arbete för att skapa uppföljning som även upplevs som meningsfull för utbildningsverksamheterna.

Projektet var också ett första försök till en metod för uppföljning av utbildningskvalitet som skiljer sig från traditionella ämnesmässiga utvärderingar baserade på självvärderingar och intervjuer. Istället skulle de externa medbedömarna delta i pågående verksamhet och samtidigt reflektera över det arbete som genomfördes. En sådan *deltagande observation* är en beprövad och mycket använd metod inom humaniora och samhällsvetenskaperna, men verkar inte fått fäste inom utvärdering av högre utbildning.² Den deltagande observationen används oftast i syfte att förstå praktiker av olika slag och innebär, till skillnad från observationen, att forskaren eller bedömaren deltar i och utför de praktiker som studeras eller utvärderas. HT-fakulteterna ville med detta projekt se om deltagande observation i en utvärderingssituation kan öka uppföljningens fokus på pedagogisk praxis istället för på (skriftliga och muntliga) berättelser om praxis, samt om den associerade arbetsbördan i högre grad upplevs stå i proportion till resultaten.

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 erfarenheterna av att medverka i projektet från ämnena spanska och arkeologi. Först beskrivs hur examinationen är utformad i de aktuella kurserna i respektive ämne och därefter diskuteras erfarenheterna av att delta i projektet.

1 K. Mårtensson, T. Roxå & B. Stensaker, "From Quality Assurance to Quality Practices: An Investigation of Strong Microcultures in Teaching and Learning", *Studies in Higher Education*, 2012, s. 1–12.

2 Se K. DeWalt och B. DeWalt, *Participant Observation. A Guide for Fieldworkers* (United Kingdom: AltaMira Press, 2011) för introduktion till deltagande observation. Se också D. Kurz, "The Use of Participant Observation in Evaluation Research", *Evaluation and Program Planning*, vol. 6, 1983, s. 93–102, för en diskussion om deltagande observation som metod i "Evaluation research".

Inlämningsuppgifter och formativ bedömning i spanska

Den kollegiala bedömningen i spanska gjordes på kandidatkursens delkurs I, *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. Däremot kan det diskuteras om alla uppgifter även ska betygsättas summativt. Hittills har det getts formativ, inte summativ, respons på den första, men både formativ återkoppling och ett summativt 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 spanskspråklig litteratur vid olika svenska lärosäten. Efter ett inledande möte tog han del av kursens betygskriterier 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 och 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.³ 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 bedömarialog, 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.

Erfarenheter: 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 väl avvägd.

En utmaning vid bedömning av studenternas skriftliga produktion 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 be-

3 J. Biggs, *Teaching for quality learning at university: What the student does*, Andra utgåvan (London: SRHE and Open University Press, 2003).

cause of the need to focus on language rather than content.”⁴ 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.”⁵ Gällande språkfrågan fanns funderingar på om medbedömaren skulle ha en tolerantare eller strängare syn på studenttexterna än läraren med tanke på att han har spanska som modersmål. Det visade sig dock att det fanns en 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.⁶ 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 normer och förväntningar (vad gäller

4 S. C. Weigle, *Assessing writing* (Cambridge: Cambridge University Press, 2002), s. 35.

5 Ibid, s. 36.

6 Biggs, *Teaching for quality learning*.

såväl kunskapsinnehåll som studenternas språkstil) som existerar,⁷ samt har potential att medvetandegöra eventuella outtalade, eller latent, kriterier som skulle kunna prägla bedömningen vid sidan av de föreskrivna kriterier som förmedlas till studenterna.⁸

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 ämnestraditioner.

Berge använder i sin forskning om bedömning av elevers skrivna texter begreppet *doxa* för att förstå den outtalade praktiska kunskap som lärare använder sig av.⁹ *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.¹⁰ Varje text förhåller sig till en specifik kulturberoende textnorm. Lärare värderar studenttexterna i förhållande till denna kulturellt betingade textnorm. Efter som 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.

7 T.ex. K. Berge, "Hidden norms in assessment of students' exam essays in Norwegian upper secondary schools", *Written communication*, 19 (4), 2002, s. 458–492; P. Blomqvist, *Samtal om skrivbedömning: lärares normer, beslut och samstämmighet*. Diss. (Stockholm: Stockholms universitet, 2018), s. 9 f., s. 20 f., s. 49 f.

8 C. Wyatt-Smith, & V. Klenowski, "Explicit, latent and meta-criteria: Types of criteria in play in professional judgement practice", *Assessment in Education: Principles Policy & Practice*, 20 (1), 2013, s. 35–52; Blomqvist *Samtal om skrivbedömning*, s. 28.

9 Berge *Hidden norms*.

10 *Ibid.*, s. 459.

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 allteftersom 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.¹¹ Jönsson pekar på att det finns studier som visar att ”återkoppling bör portioneras ut i lagom stora doser och helst inte innehålla överflödigt information.”¹² 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.”¹³ 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).”¹⁴ 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

¹¹ T. ex. Blomqvist *Samtal om skrivbedömning*.

¹² A. Jönsson, *Lärande bedömning* (Malmö: Gleerups utbildning, 2017), s. 90.

¹³ Ibid, s. 101.

¹⁴ Ibid, s. 102.

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 behöver 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 universitetsläraryrket och ämnestillhörigheten utgör.¹⁵ 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 anknyter till såväl lärandemål som våra förväntningar inom ämnet som helhet.¹⁶ Detta bekräftas också av rapporterna från andra

15 T.ex. Blomqvist 2018, s. 18 och 58, med hänvisning till E. Wenger, *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity* (Cambridge: Cambridge University Press, 1998); jfr T. H. Levine, "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), 2010, s. 109–130.

16 Jfr. E. Moire, E. & C. Stobbe, "Professional Growth for New Teachers: Support and Assessment Through Collegial Partnerships": *Teacher Education Quarterly*, 22 (4), 1995, s. 83–91; M. O'Keefe, A. Lecouteur, J. Miller & U. McGowan, "The Colleague Development Program: a multidisciplinary program of peer observation partnerships": *Medical Teacher*, 31 (12), 2009, s.1060–1065; R. L. Carpenter & C. Fitzmaurice, "Assessment and Faculty Support: Fostering Collegial Community to Strengthen Professional Practice": *The Journal of General Education*, 67 (1-2), 2018, s. 90–108.

medverkande i projektet, och många framhåller 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.

Referenser

- Berge, K. "Hidden norms in assessment of students' exam essays in Norwegian upper secondary schools". *Written communication*, 19 (4), 2002, s. 458–492.
- Biggs, J. *Teaching for quality learning at university: What the student does*. Andra utgåvan. London: SRHE and Open University Press, 2003
- Blomqvist, P. *Samtal om skrivbedömning: lärares normer, beslut och samstämmighet*. Diss. Stockholm: Stockholms universitet, 2018.
- Carpenter, R. L. & C. Fitzmaurice. "Assessment and Faculty Support: Fostering Collegial Community to Strengthen Professional Practice". *The Journal of General Education*, 67 (1-2), 2018, s. 90–108.
- DeWalt, K. & B. DeWalt. *Participant Observation. A Guide for Fieldworkers*. United Kingdom: AltaMira Press, 2011.
- Jönsson, A. *Lärande bedömning*. Malmö: Gleerups utbildning, 2017.
- Kurz, D. "The Use of Participant Observation in Evaluation Research". *Evaluation and Program Planning*, vol. 6, 1983, s. 93–102.
- Levine, T. H. "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), 2010, s. 109–130.
- Moire, E. & C. Stobbe. "Professional Growth for New Teachers: Support and Assessment Through Collegial Partnerships". *Teacher Education Quarterly*, 22 (4), 1995, s. 83–91.
- Mårtensson, K., T. Roxå, & B. Stensaker. "From Quality Assurance to Quality Practices: An Investigation of Strong Microcultures in Teaching and Learning". *Studies in Higher Education*, 2012, s. 1–12.
- O'Keefe, M., A. Lecouteur, J. Miller, & U. McGowan. "The Colleague Development Program: a multidisciplinary program of peer observation partnerships". *Medical Teacher*, 31 (12), 2009, s.1060–1065.
- Weigle, S. C. *Assessing writing*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.
- Wenger, E. *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
- Wyatt-Smith, C. & V. Klenowski. "Explicit, latent and meta-criteria: Types of criteria in play in professional judgement practice". *Assessment in Education: Principles Policy & Practice*, 20 (1), 2013, s. 35–52.

Universitetslärare på vift – tvärvetenskapliga utmaningar i undervisningen

*Malin Arvidsson, Andrés Brink Pinto,
Ulrika Holgersson, Emma Severinsson*

Den här texten summerar några av de tankar som uppstod under ett rundabordssamtal mellan fyra universitetslärare som alla har disputerat i historia, men sedan hittat nya hemvister inom mediehistoria, genusvetenskap, modevetenskap och mänskliga rättighetsstudier. Med utgångspunkt i våra erfarenheter vill vi stimulera till diskussion om hur det är att undervisa i ett annat ämne än det man är disputerad i. För historiker är detta inte ett ovanligt steg att ta, men som vid alla tvärvetenskapliga utflykter kan de akademiska disciplinränserna innebära en del hinder.¹ I det följande ska vi diskutera några av de svårigheter vi har stött på i konkreta undervisningssituationer, men också ge exempel på hur man kan arbeta mer kors- och transdisciplinärt. Hur kan vi undvika att historia reduceras till en inledande översikt kurs, en bakgrund till det verkligt viktiga? När och hur har vi lyckats skapa ömsesidigt fruktbara möten mellan historieämnet och de systerämnena vi kommit att undervisa i?

¹ Raymond C. Miller, "Interdisciplinarity: Its Meaning and Consequences", *Oxford Research Encyclopedia of International Studies* (2017). <https://oxfordre-com.ludwig.lub.lu.se/internationalstudies/view/10.1093/acrefore/9780190846626.001.0001/acrefore-9780190846626-e-92>.

Multi-, kors- och transdisciplinära arbetssätt

I vår diskussion om interdisciplinära arbetssätt utgår vi från Raymond C. Millers tredelade kategorisering. Det enklaste sättet att föra samman olika ämnen är, enligt honom, det *multidisciplinära* som undersöker ett särskilt tema genom att ställa vissa delar av olika discipliner bredvid varandra, och på så sätt bredda blicken. Om utbytet ämnena emellan fördjupas till ”verklig interaktion” i form av skapande av synteser eller definierande av gemensamma begrepp kan man i nästa steg tala om en *korsdisciplinär* (cross disciplinary) metod. Slutligen, om samarbetet drivs till sin spets och blir *transdisciplinärt*, kan en ny situation uppstå, där världsbilden i varje ämne överskrids genom artikulerandet av nya gemensamma begreppsliga ramverk.²

I ett mer integrerat samarbete ämnen emellan kan alltså något kvalitativt nytt uppstå. Så argumenterar exempelvis Weinberg och Harding för att läraren i tvärvetenskaplig undervisning ska sträva efter att nå en kognitiv nivå där o-tänkta tankar och tolkningspotentialer aktualiseras när ett ämne hamnar i skärningspunkten mellan flera perspektiv. Denna nivå tolkar vi som en slags insikt eller färdighet; Weinberg och Harding använder den psykologiska termen ”vishet” (wisdom). Samtidigt kan det vara värt att understryka att ett upplösande av disciplingränserna knappast är att föredra i tvärvetenskapliga samarbeten. Det Weinberg och Harding kallar ”metadisciplinärt arbete”, innebär snarare ett fokus på de olika disciplinernas skilda innebörd. Målet är således att synliggöra hur och i vilken mån de var för sig påverkar våra tankar.³

² Miller, ”Interdisciplinarity”.

³ Anita Weinberg och Carol Harding, ”Interdisciplinary Teaching and Collaboration in Higher Education: A Concept Whose Time Has Come”, *Washington University Journal of Law & Policy* 14, no. 15 (2004).

Andrés reflektion utifrån historieundervisning inom genusvetenskap

Andrés är sedan 2019 forskare på den genusvetenskapliga institutionen och undervisar bland annat på första terminen i kandidatprogrammet i genusvetenskap. Programmet som helhet ger studenterna grundläggande kunskaper i genusvetenskaplig teori och samhällsvetenskapliga metoder. Andrés har huvudansvar för ett tvåveckorsmoment med fokus på svensk genushistoria, med ett översiktsverk som täcker perioden 1750 till 2000 som huvudsaklig kurslitteratur. Det är självfallet omöjligt att täcka in en så lång period, med extremt stora sociala, kulturella och materiella förändringar i föreställningar om, och villkor för, kön, genus och sexualitet utan att hemfalla till vad som inom historievetenskap brukar beskrivas som en stor berättelse om det förflutna. Det vill säga ett sammanhållet narrativ kring något, typiskt sett nationen, som osynliggör interna motsättningar och skapar en överordnad ordning av förflutna händelser. En sådan berättelse är svårförenlig med genusvetenskapens etiska och epistemologiska grundhållning att vetenskaplig kunskap är producerad av någon, i ett nät av maktrelationer, och att det är viktigt att visa hur kunskap produceras.⁴

Möjligen är det så att genusvetenskap som ämne i Lund har utvecklats mot ett nytt tvärvetenskapligt ämne med samhällsvetenskaplig grund, där de historiska perspektiven hakas på som en disciplin som delvis står utanför ämnets huvudfåra.⁵ En inympning av en stor historisk berättelse i en samhällsvetenskapligt präglad undervisning i genusvetenskap riskerar att konstruera en utantillläxa att lida sig igenom eller i värsta fall att befästa föreställningar om kön, genus och sexualitet som historiskt eviga kategorier.⁶ Vidare riskerar en svepande berättelse uppenbarligen att bekräfta en (oftast oreflekterad) teleologisk föreställning som många studenter bär med sig om ett vagt definierat "förr" när det mesta var dåligt, ställt i relief

4 Jfr Donna Haraway, "Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective", *Feminist Studies* 14, no. 3 (1988).

5 Monika Edgren, "Genushistoria och den tvärvetenskapliga genusforskningen", *Scandia* 76, no. 1 (2010).

6 Sara Edenheim, "Att komma till Scott: Teorins roll inom svensk genushistoria", *Scandia* 78, no. 2 (2012).

till ett upplyst ”nu”. Slutligen är ett återuppreparande av den stora berättelsen knappast förenlig med vad vi menar utmärker en skicklig historiker.⁷

För att undvika denna risk har Andrés fokuserat på en historievetenskaplig färdighet – förmågan att kontextualisera – för att visa hur kön, genus och sexualitet gjorts i olika tider. Denna förmåga har studenterna fått öva upp på seminarier och sedan visa på en essäfråga på hemprovet. Förhoppningen är att studenterna ska ta med sig en lärdom, att socialt viktiga kategorier är föränderliga över tid, samt en mer generaliserbar förmåga som är användbar i fler (genus)vetenskapliga situationer. Här finns ett generellt didaktiskt grepp att utforska vidare, att hitta en väg in i multidisciplinär undervisning genom att återvända till enskilda disciplinära kärnor på ett sätt som gör dem relevanta i många disciplinära kontexter.

Malins reflektioner utifrån undervisning inom kandidatprogrammet i mänskliga rättigheter

Malin undervisar sedan höstterminen 2016 på kandidatprogrammet i mänskliga rättigheter vid Lunds universitet. Den första pedagogiska utmaning hon identifierade var att tydligare motivera de historiska perspektivens roll i programmet.⁸ Ett första steg var därför att samla kursens 12–13 föreläsningar och 3–4 seminarier i temaveckor med tydligare kopplingar till samtida rättighetsutmaningar. Under de senaste terminernas utvecklingsarbete har Malin strävat efter disciplinär grundning i historievetenskapen, för att undvika att den historiska delkursen reduceras till en bakgrund till efterkrigstidens utveckling vad gäller begreppet mänskliga rättigheter och olika rättighetsinstrument. Målet var att studenterna skulle

⁷ Sam Wineburg, ”Unnatural and Essential: The Nature of Historical Thinking”, *Teaching History* 129 (2007).

⁸ Jfr Jessica M. Frazier, ”From the classroom to the public: engaging students in human rights history” i *The Routledge History of Human Rights*, red. Jean H. Quataert och Lora Wildenthal (Abingdon: Routledge 2020), 638-649.

träna de färdigheter som en historiker behöver behärska.⁹ Eftersom det här handlar om en översiktscurs på första terminen finns inte utrymme för någon avancerad metodundervisning, men bland annat infördes en introducerande historiografisk föreläsning med inslag av reflektion om varför historiska perspektiv är användbara för MR-vetare. Höstterminen 2019 togs ytterligare ett steg i den riktningen, då Malin inom ramen för en högskolepedagogisk kurs om ”blended learning” ersatte några föreläsningar med filmklipp i syfte att frigöra kontakttid för att bland annat arbeta med primärmaterial och därigenom stimulera till ”deep disciplinary learning”.¹⁰ Även om detta utvecklingsarbete var givande i sig, innebar också kursens upplägg (krav på att samarbeta med en lärarkollega samt att få återkoppling på den nya kursdesignen från både lärarlaget och en tidigare student) att hon började lyfta blicken från den enskilda delkursen till att reflektera över hur programmets första termin kan bli mer av en helhet.

Rundabordsamtalet gav ytterligare anledning att reflektera kring ämnets karaktär och hur det bäst introduceras. Ämnet mänskliga rättigheter i Lund beskrivs i presentationsmaterial ofta som flervetenskapligt. Den första terminen består idag av tre olika delkurser, där filosofiska/etiska, historiska och juridiska perspektiv på mänskliga rättigheter introduceras i tur och ordning – snarast ett multidisciplinärt upplägg i Millers termer. Inom lärarlaget diskuteras i skrivande stund möjligheten att utforma en första introduktionsvecka då lärare verksamma inom alla delkurser tillsammans presenterar programmets perspektiv. Rundabordsamtalets publik uppmuntrade också till att arbeta med samundervisning; kurser där lärare med hemvist i flera olika discipliner tar sig an ett tema gemensamt. Sådana inslag finns sedan tidigare på programmets andra terminer, men genom att arbeta så i större utsträckning redan på första terminen, och därmed

9 David Pace och Joan Middendorf, red. *Decoding the Disciplines: Helping Students Learn Disciplinary Ways of Thinking* (San Francisco: Jossey-Bass 2004); David Larsson Heidenblad (2017), ”Scandia introducerar: Avtäckningsmodellen. En undervisningsform med framtiden för sig?”, *Scandia* 83, no. 2 (2017): 101–110.

10 Angela Bauer och Aeron Haynie, ”How do You Foster Deeper Disciplinary Learning with the ”Flipped” Classroom?”, *New Directions for Teaching and Learning* no. 151 (2017), Edward B. Westermann, ”A Half-Flipped Classroom or an Alternative Approach? Primary Sources and Blended Learning”, *Educational Research Quarterly* 38, no. 2 (2014): 43–57.

gemensamt göra en sorts översättningsarbete, skulle en större integration mellan disciplinerna kunna uppnås.

Emmas reflektioner utifrån undervisning på kandidatprogrammet i modevetenskap

Sedan 2015 har Emma undervisat på flera kurser inom kandidatprogrammet i modevetenskap. Sedan modeprogrammets start 2012 har det historiska spåret varit betydande inom utbildningen. Kurser med historisk inriktning har sedan utökats under åren. När Emma kom till programmet fanns det alltså ett inarbetat tankesätt om att historia var viktigt för att studenterna ska kunna tolka och förstå samtidens mode och modebransch. Kurserna var dock oftast kronologiskt ordnade och de modehistoriska kurserna var främst inriktade på att ge studenterna en ”bakgrund” till nutiden. För att ge studenterna en bredare bild av modehistoria och verktyg att förstå historievetenskap – det vill säga skillnaden mellan ”det som hänt” och ”tolkningar av det som hänt” – utvecklade Emma en tematisk kurs där modehistoria belyses ur olika perspektiv, studenterna får öva sig i källkritik och även arbeta med att tolka historiskt källmaterial.

Förutom ovannämnda temakurs har lärarna på programmet även arbetat med ett projekt, i syfte att integrera undervisning och forskning mer. I korthet går det ut på att studenterna följer med sin lärare till ett arkiv, arbetar med ett förutbestämt källmaterial eller skapar sitt eget material genom till exempel intervjuer. Momentet ”att forska historievetenskapligt” inleds med ett besök på Helsingborgs stadsarkiv där studenterna får välja ut material i mode- och veckotidningar. Sedan följer en workshop där studenterna får ställa vetenskapliga frågor till det valda materialet och resonera kring materialets styrkor och svagheter.¹¹ Målet är att studenterna

¹¹ Vikten av att kunna formulera vetenskapliga frågor för att förstå hur historievetenskaplig forskning går till diskuteras mer fördjupat i: Andrés Brink Pinto, David Larsson Heidenblad och Emma Severinsson, ”From Knowing the Canon to Developing Skills: Engaging with the Decoding the Disciplines Approach”, i *Interdisciplinary pedagogy in higher education: Proceedings from Lund University's Teaching and Learning Conference 2019*, red. J. Bergqvist Rydén, A. Jerneck, J. Luth Richter och K. Steen (Lund: Lunds universitet, dec 2020): 75–84.

ska nå en fördjupad förståelse för hur forskning och kunskap produceras. Det vill säga att ”avtäckta/avkoda historievetskap” och inte enbart använda den som en fond för nutida skeenden.¹² Det är en stor utmaning att på kort tid skapa denna förståelse. Utmaningen blir dock en drivkraft för att hitta strategier för att på ett mer fördjupat plan ge studenterna verktyg att förstå hur vi kan använda och producera modehistorisk forskning.

Tvärvetenskapligheten som är själva grunden i modevetenskap är både styrkan och utmaningen i undervisningen. Lärarna på programmet har bland annat sin hemvist inom modevetenskap, textilvetenskap, historia, konsthistoria, etnologi och service management. Just nu befinner sig arbetet med att integrera de olika perspektiven i skärningspunkten mellan en multidisciplinär till korsdisciplinär metod. Det märks att många av studenterna, efter ett par terminer, har tillägnat sig en förmåga att se hur perspektiven samverkar och kan ge nya insikter – även om det är en ”lärtröskel” som kräver mycket för att ta sig över.¹³ Även om lärarna har en vilja att sätta sig in i varandras ämnen och teoretiska perspektiv är det både tids- och energikrävande. Det finns alltså en drivkraft att arbeta mer korsdisciplinärt och med målet att bli ett transdisciplinärt ämne men det är svårt att nå dit.¹⁴

Ulrikas reflektioner utifrån undervisning i mediehistoria

Ulrika har undervisat i mediehistoria sedan 2016. Ämnet har funnits i sin nuvarande form på Lunds universitet sedan 2011, då det ersatte den gamla disciplinen pressvetenskap. Bakgrunden var att det nya digitala landskapet skapar ett behov av att historisera medial förändring. Avsikten var att ersätta en monomedial historieskrivning (press-historia, TV-historia osv)

¹² Se till exempel: Pace och Middendorf, ”Decoding the Disciplines”; Larsson Heidenblad, ”Scandia introducerar: Avtäckningsmodellen”, s. 101–110.

¹³ Se till exempel: Jan H.F Meyer och Ray Land, ”Threshold concepts and troublesome knowledge. Epistemological considerations and conceptual framework for teaching and learning” i *Higher Education* 49, no. 3 (2005).

¹⁴ Miller, ”Interdisciplinarity”.

med analyser av hur medier samspelar historiskt. För att kunna göra det definierar mediehistoriker medier som något bredare än massmedier (så som föremål, tekniker och praktiker som producerar eller kanaliserar information i en viss historisk situation). Därmed är målet både att ge historiska perspektiv på mediala fenomen och mediala perspektiv på historien. Mediehistoria är därmed något kvalitativt nytt. I ämnet integreras historia (kontext, perspektiv och metod) och mediestudier (medier som studieobjekt och teorier om medier). Det är fråga om en ömsesidig befruktning mellan ämnena, där nya dimensioner tillförs båda. På så sätt är det korsdisciplinärt eller rentav transdisciplinärt.

Att gå över från huvuddisciplinen historia till subdisciplinen mediehistoria blev för Ulrika en slags omskolning i ett nytt tänkande, där hon fick integrera nya begrepp (det breda mediebegreppet, mediasystem, remedi-ering, intermedialitet, medialisering) som utmanar grundläggande metoder inom historievetenskapen (till exempel källkritik) så väl som ofta för-givettagen kunskap om teknologisk och kulturell förändring. Studenterna, som kommer från både mediestudier och ämnet historia, gör en liknande resa. Redan vid introduktionen på A-kursen får de reflektera både över vad ett medium är och vad historia är. Rent konkret görs detta genom ett fältarbete i grupp i Lund, där de får undersöka Tegnérstatyn, monumentet över slaget vid Lund, universitetshuset, kryptan, Mårtenstorget och analysera hur dessa har fungerat som medier i sin historiska kontext. Andra veckan gör studenterna grupparbeten om den tidiga mediehistorien i olika kulturer före boktrycket (Grekland, Rom, Mesopotamien, den arabiska kulturen, fornnordisk kultur osv) med utgångspunkt i vilka medier och infrastrukturer för kommunikation som existerade, hur medier cirkulerade, hur information bevarades, vem som hade makt över medierna och vad de förmedlade. Kursen avslutas med ett seminarium där studenterna får diskutera medier och kommunikation över tidsaxeln och mellan kulturer. Ofta leder detta till aha-upplevelser om likheter mellan mänskliga kommunikationsformer och hur olika medieformer påverkar varandra, återkommer, omformas och så vidare. De uttrycker att något fundamentalt nytt har hänt med deras sätt att tolka medierna och historien.

Weinberg och Harding menar, som sagt, att tvärvetenskaplig undervisning ska sträva efter att nå en kognitiv nivå där ett ämne placeras i skär-

ningspunkten mellan olika vinklar. Kanske kan studenternas inskolning i ett nytt sätt att tänka beskrivas i just sådana termer. Förhoppningen är att de börjar agera mera ”vist”, eller – som Ulrikas lärarlag brukar definiera det – att de börjar ”tänka mediehistoriskt”.

Sammanfattning

Under rundabordssamtalet fick vi frågan om vi verkligen är ”på vift”. Vi har kanske hittat nya hemvister, snarare än gjort utflykter till en annan disciplin? Oavsett om vi i framtiden kommer att undervisa i mer renodlade historievetskapliga miljöer eller fortsätter att arbeta i tvärvetskapliga sammanhang kan vi konstatera att det är en nyttig erfarenhet att ställas inför den pedagogiska utmaning som det innebär att kombinera ”moderdisciplinen” med ett nytt ämne. I våra reflektioner märks en vilja att på samma gång värna om historievetskapliga kunskaper och färdigheter och att arbeta korsdisciplinärt, vilket kan tyckas paradoxalt. Den ”vishet” som Weinberg och Harding talar om kräver dock både strategier för att utveckla studenternas förståelse för vikten av historievetskap och hur den ”görs” och att vi som historiker är öppna för att korsa vår vetenskapliga grundskolning med andra perspektiv. I reflektionerna ovan syns det att vi inom våra olika ämnen värnar om att studenterna ska utveckla historievetskapliga färdigheter, lära sig tänka historievetskapligt, och inte endast se historia som en sorts bakgrundsämne. I de nya sammanhang vi verkat i har vi därmed strävat efter att skapa förståelse för att historia inte är en enda lång kronologisk kedja av händelser, utan att historia kan skrivas från flera olika perspektiv, och att vi som forskare och studenter ständigt omtolkar det förflutna. För att få utrymme för denna typ av undervisning krävs både samarbete och en gemensam förståelse inom lärarlaget om vikten av att utvecklas pedagogiskt tillsammans. Dessutom kräver det att vi försöker hitta nya pedagogiska grepp, eftersom de kurser som innefattar historievetskapliga perspektiv tidsmässigt konkurrerar med flera andra viktiga inslag i undervisningen. Ovan har vi visat hur vi arbetat med att utveckla några sådana nya pedagogiska inslag. Här finns dock mycket kvar att arbeta med och under vårt samtal blev det tydligt att det är viktigt att synliggöra och diskutera den här typen av pedagogiska utmaningar. Rundabordssamtalet var i sig också en illustration av att

det behövs erfarenhetsutbyte med kollegor från ”moderdisciplinen”, även när man är på vift i ett nytt ämne.

Referenser

- Bauer, Angela, och Aeron Haynie. ”How do You Foster Deeper Disciplinary Learning with the ”Flipped” Classroom?”, *New Directions for Teaching and Learning* no. 151, 2017: s. 31–44.
- Brink Pinto, Andrés, David Larsson Heidenblad och Emma Severinsson. ”From Knowing the Canon to Developing Skills: Engaging with the Decoding the Disciplines Approach”. I *Interdisciplinary pedagogy in higher education: Proceedings from Lund University's Teaching and Learning Conference*, redigerad av J. Bergqvist Rydén, A. Jerneck, J. Luth Richter och K. Steen, 75–84. Lund: Lunds universitet, 2019.
- Edenheim, Sara. ”Att komma till Scott: Teorins roll inom svensk genushistoria”. *Scandia* 78, no. 2 (2012): 22–32.
- Edgren, Monika. ”Genushistoria och den tvärvetenskapliga genusforskningen”. *Scandia* 76, no. 1 (2010): 40–56.
- Frazier, Jessica M. ”From the classroom to the public: engaging students in human rights history”. I *The Routledge History of Human Rights*, redigerad av Jean H. Quataert och Lora Wildenthal, 638–649. Abingdon: Routledge, 2020.
- Haraway, Donna. ”Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective”. *Feminist Studies* 14, no. 3 (1988): 575–599.
- Larsson Heidenblad, David. ”Scandia introducerar: Avtäckningsmodellen. En undervisningsform med framtiden för sig?”. *Scandia* 83, no. 2 (2017): 101–110.
- Meyer, Jan H. F., och Ray Land. ”Threshold concepts and troublesome knowledge. Epistemological considerations and conceptual framework for teaching and learning” i *Higher Education* 49, no. 3 (2005): 373–388.
- Miller, Raymond C. ”Interdisciplinarity: Its Meaning and Consequences”, *Oxford Research Encyclopedia of International Studies*, 2017. (<https://oxfordre-com.ludwig.lub.lu.se/internationalstudies/view/10.1093/acrefore/9780190846626.001.0001/acrefore-9780190846626-e-92>)
- Pace, David, och Joan Middendorf, red. *Decoding the Disciplines: Helping Students Learn Disciplinary Ways of Thinking*. San Fransisco: Jossey-Bass, 2004.
- Weinberg, Anita, och Carol Harding. ”Interdisciplinary Teaching and Collaboration in Higher Education: A Concept Whose Time Has Come”, *Washington University Journal of Law & Policy* 14, no. 15 (2004): 15–48.
- Westermann, Edward B. ”A Half-Flipped Classroom or an Alternative Approach? Primary Sources and Blended Learning” *Educational Research Quarterly* 38, no. 2 (2014): 43–57.
- Wineburg, Sam. ”Unnatural and Essential: The Nature of Historical Thinking”. *Teaching History* 129 (2007): 6–11.

Hållbart och ohållbart lärarskap: Betraktelser kring ett panelsamtal

David Larsson Heidenblad

Ett år av ohållbart lärarskap

För snart nio år sedan, en fredag i januari 2013, disputerade jag i historia. Måndagen därpå gick jag på ett heltidsvikariat som universitetslektor. Det sträckte sig året ut och jag ansåg mig själv lyckligt lottad. Många andra nydisputerade inom mitt ämne hade inte fått några undervisningstimmar alls. Självt hade jag ansvar för många kurser och närde höga pedagogiska ambitioner. De böcker som studenterna skulle läsa tänkte jag också läsa. Deras inlämningsuppgifter tänkte jag ge ordentlig skriftlig feedback på. Jag ville vara den lärare som jag själv hade velat ha som student. Min lojalitet mot uppdraget var stort. För stort.

En fredag i april 2013 blev jag pappa för första gången. På tisdagen veckan därpå var jag tillbaka på kontoret och handledde uppsatsstudenter från nio till fem. Det var dumt gjort på så många nivåer. Men det är talande för hur gränslöst jag arbetade under mitt första år som vikarierande universitetslektor. Mina ambitioner med undervisningen gick ut över såväl mitt privatliv som andra delar av mitt arbete. Några forskningsmedel drog jag inte in 2013. Några vetenskapliga publikationer åstadkom jag inte heller. Och med mina höga pedagogiska ambitioner fick jag kompromissa under vägs. På kvällskursen i kulturhistoria hösten 2013 gav jag till slut upp idén om att ge ordentlig skriftlig feedback på alla inlämningsuppgifter. Det fick räcka med att sätta ett betyg. Mer hade jag faktiskt inte betalt för.

De erfarenheter som jag gjorde 2013 har varit formativa för mig. Allt sedan dess har jag varit försiktig med att ta på mig stora undervisningsuppdrag. Detta trots att jag finner undervisning djupt meningsfullt, lärorikt och roligt. Mitt intresse för högskolepedagogik och studenters lärande har också successivt fördjupats. Tillsammans med kollegor har jag rentav forskat om det. Men vad som länge gnagt i mig är frågan om hur man praktiskt kan göra för att fullt ut trivas och må bra i livet som universitetslärare. Går engagerat lärarskap att kombinera med en aktiv forskarkarriär? Är höga pedagogiska ambitioner förenliga med småbarnsliv? Hur gör de som lyckas få ihop det? Ja, vad krävs egentligen för att undervisning på universitetsnivå inte ska bli lärarens liv övermäktigt?

För att lyfta och diskutera dessa frågor avslutades HT:s pedagogiska inspirationskonferens 2020 med ett panelsamtal på temat ”hållbart lärarskap”. I panelen satt Johannes Persson (professor i teoretisk filosofi och dekan för HT-fakulteterna vid LU), Anna W Gustafsson (docent och universitetslektor i svenska vid LU), Mia-Marie Hammarlin (docent i etnologi, universitetslektor och prefekt vid institutionen för kommunikation och medier vid LU) samt Henric Bagerius (docent i historia, universitetslektor vid Örebro universitet och keynote för konferensen). Själv fungerade jag som moderator. Jag hade på förhand bett panelisterna att blicka tillbaka på sin lärargärning och reflektera kring vilka erfarenheter som format dem. Jag bad dem också att fundera över vilka råd de i dag skulle vilja ge till en nybliven universitetslärare. Avslutningsvis ville jag också att vi skulle lyfta frågorna från en individuell till en kollektiv nivå. Vilket ansvar har vi för varandras lärarskap? Vad kan vi tillsammans göra för att utveckla och praktisera hållbart lärarskap?

Individens möjligheter

Panelsamtalet tog avstamp i individuella erfarenheter och handfasta råd. Det var en direkt konsekvens av de frågor som jag hade skickat ut. Min tanke bakom detta var att samtalet skulle bli konkret, praktiskt och personligt. Visst är det viktigt att tala om system, resursfördelning, regelverk och generella tendenser. Men min erfarenhet är att samtal som börjar på dessa nivåer lätt stannar där och sällan leder till speciellt mycket. Därför tycker

jag frågar om hur individen navigerar i den verklighet hon befinner sig i är en mer fruktbar startpunkt. För lika väl som alla kan klaga på systemet så måste alla på något sätt navigera i det. Hur gör man då det på bästa sätt?

Johannes Persson framhöll vikten av att undervisning och forskning ska befrukta varandra. Detta är i sig ingen ovanlig åsikt, men hans tankegång bakom var inte den gängse (det vill säga att man ska se till att föra in sina egna och andras forskningsperspektiv i undervisningen). Nej, Johannes Persson menade istället att forskare bör ställa frågor och utveckla forskningsprojekt med sin egen undervisning i åtanke. Alltså se till att faktiskt forska om sådant som man har glädje av i sin undervisning. För mig var detta en ny och välkommen tanke.

Anna W Gustafsson lyfte fram hur viktigt det är att sätta – och upprätthålla – gränser mellan liv och arbete. Hon beklagade själv att rådet närmast var en plattityd, men så upplevde inte jag hennes inlägg. Särskilt intressant var hur hon framhöll att det inte bara handlar om att värna sin tid utan också sin energi. Det som verkligen blir lidande när kalendrar svämmar över är det mer lågintensiva intellektuella tankearbetet som krävs för att hålla en hög kvalitet i forskning och undervisning. Anna W. Gustafsson berättade att hon själv i perioder konsekvent tackar nej till alla förfrågningar som kommer i hennes väg. Därigenom rensar hon systemet och nollställer sig själv. En arbetsteknik väl värd att känna till för alla akademiker!

Mia-Marie Hammarlin berättade om sin första tuffa tid som nyanställd universitetslektor. Däribland när en utbildning hon var ansvarig för underkändes på högre ort. För henne sammanföll detta med småbarnsårens ständiga vabbande. Hon kom till en punkt där hon insåg att hon behövde be om hjälp. Det fick hon också via en erfaren pedagogisk mentor. Mia-Marie Hammarlins inlägg visade på värdet av att våga sträcka ut en hand, be om råd, lyssna till andra och pröva nya vägar. Hennes berättelse vittnade också om den styrka och fasthet som människor kan utveckla när de övervinner professionella motgångar.

Henric Bagerius inlägg gav ytterligare konkretion till diskussionen om professionalitet och gränsättning. Han berättade om hur han designar sin undervisning baklänges med utgångspunkt i den timsättning han får för att ge en specifik kurs. Detta innebär att han börjar med att komma fram till hur mycket tid han behöver för att kunna göra en rättssäker examina-

tion på kursen i fråga. Därefter schemalägger han den återstående tiden för undervisning och nödvändiga förberedelser. Ibland går ekvationen inte ihop och då vänder han sig till studierektor eller prefekt, förklarar läget och begär mer timmar. Får han inte detta är han rak mot studenterna och berättar för dem vilka förutsättningar som undervisningen sker på.

Berättelsen gav upphov till en diskussion om mod och professionell trygghet. Själv ställde jag mig frågande till om han verkligen agerade på detta sätt innan han var fast anställd. Så visade sig vara fallet. Henric Bagerius lyfte fram att han redan då visste att han var en bra lärare. Han tog sitt uppdrag på största allvar, men han visste också sitt eget värde. Och han tog ansvar för sitt eget välbefinnande genom att sätta gränser. Han såg också till att lägga upp sin egen undervisning på ett sätt som inte dränerade honom på energi. Exempelvis genom att dra ner på antalet helklassföreläsningar (som tog mycket tid för honom att förbereda och vars pedagogiska förtjänster han ställde sig tveksam till) och istället utforma undervisningsmoment med högre grad av studentaktivitet.

På mig gjorde de fyra inläggen och diskussionen som följde på dem starkt intryck. Det fanns en professionell hårdhet, realism och ärlighet som jag uppskattade. Vad som också var uppenbart var att paneldeltagarna under lång tid gjort medvetna val för att se till att trivas och må bra i sina liv som universitetslärare. De förväntade sig inte att någon annan skulle komma till deras undsättning eller att världen skulle förändras efter just deras behov. De var istället proaktiva individer som anpassade sitt eget agerande efter den verklighet som de verkade i.

Kollegiala möjligheter

Men är det verkligen enbart upp till individen att göra universitetslärarskapet hållbart? Måste varje enskild lärare vara sin egen fackförening och säkra rimliga arbetsvillkor? Finns det ingen ledning någonstans som skyddar de ambitiösa pedagogiska idealisterna? Ja, vad kan vi egentligen göra för varandra? Ja, mot dessa frågor graviterade samtalet efter hand. På allvar brände det till när Anders Eriksson, universitetslektor i retorik, reste sig upp och började tala om elefanten i rummet: ersättningen för undervisning. Han berättade om hur denna stadigt sjunkit sedan han på 1990-talet

började som universitetslärare. En termin undervisade han på 6 kurser. Var det rimligt?

Anders Erikssons raka fråga fick ett rakt svar av hans prefekt Mia-Marie Hammarlin. Hon erkände utan omsvep att systemet utnyttjar personer som Anders Eriksson. Undervisning i små humanistiska ämnen är inte en välbetald sysselsättning. Den som arbetar 100 procent och inte har några externa medel får därför ofrånkomligen en väldigt stor arbetsbörda. Johannes Persson fyllde i och förklarade hur det ekonomiska läget och medelstildelningen såg ut. Han var också rak. Det finns inget som talar för att det kommer skjutas till medel från politiskt håll för att göra undervisning inom humaniora mer lukrativt i framtiden. I stora ämnen, som företags ekonomi, kan studierektorer skapa skalfördelar i undervisningen. Det kan de inte i små. Systemet sätter press på lärarna. Antingen att av egen kraft göra undervisningsbördan rimlig, gå ner i tjänst eller – vilket i och för sig inte sades rakt ut – att kontinuerligt dra in externa medel. Möjligen är det så att ett lektorat på 2020-talet inte kommer vara någon bekväm livstidsanställning med gott om tid för såväl undervisning som forskning. Kanske ska det snarare – som på många av de våta fakulteterna – ses som en plattform att bedriva akademiskt entreprenörskap utifrån?

Vad Mia-Marie Hammarlin och Johannes Persson dock lyfte fram som en möjlig väg framåt var att inrätta ”sabbaticals”. Det underströks att det var av största vikt att trösklarna för dessa skulle vara låga. Fakultetsfinansierade forskningsterminer borde inte vara till för de stjärnforskare som redan drar in anslag på anslag. De är till för de universitetslärare som år ut och år in bär upp och genomför undervisningen. Även de förtjänar andrum, forskningstid och möjligheter till pedagogiskt utvecklingsarbete. Kanske kunde rentav den här typen av terminer sättas i system? Säg en sabbatstermin vart femte år? Det skulle vara ett sätt att institutionalisera Anna W. Gustafssons konsekventa nej.

Samtidigt skulle en sådan inrättning knappast stärka alla lärare. Exempelvis de som undervisar på kortare kontrakt eller vid sidan av externfinansierade forskningsprojekt. Denna grupp är inom vissa ämnen – som mitt eget – mycket stor. Och handen på hjärtat är det väl inget som talar för att det akademiska prekariatet är på väg att bli mindre? För denna grupp hjälper det inte att de fast anställda får bättre anställningsvillkor. Snarare

tvärtom. För det innebär att gruppen som har privilegier blir dyrare att anställa och därmed i realiteten mindre. För den som undervisar på timmar hade det varit betydligt rimligare – och kanske också rättvisare? – att undervisning gav skäligt betalt.

Skilda världar

Ja, vad som blev tydligt under panelsamtalets gång var hur skilda villkor universitetslärare arbetar under. Frågor om hållbart lärarskap ser väldigt olika ut inom olika ämnen och i olika skeden av karriären. Kanske är det också därför frågorna lätt hamnar på individen. Och skulle det vara så att en individ klappar ihop. Ja, då finns det i regel en uppsjö villiga rekryter redo att hoppa in och ta över. Utbudet av doktorer och efterfrågan på universitetslärare spelar roll för de villkor som formar akademiskt lärarskap. Det är ingen enkel ekvation att lösa.

Samtidigt kan man förstås tänka kreativt. Skulle det kanske i framtiden kunna finnas möjlighet att dra in externa medel för undervisning? Det vill säga att en finansiär skjuter till medel för att under ett par års tid göra vissa kurser eller program mer attraktiva? Kan vi tacka finansiärer i våra publikationer kan vi kanske tacka dem på våra lektioner också? Den här typen av ansökningar skulle ju också kunna bli reella samarbetsprojekt på olika institutioner. För visst ligger det i alla universitetslärares intresse att få skäligt betalt för sin undervisning?

En annan tanke som restes var möjligheterna att undervisa i större konstellationer. Det är ett sätt att dela på arbetsbördor, skapa tillsammans och dessutom inviga juniora kollegor i det akademiska lärarskapets praktikalteter. Problemet här är förstås att två lärare får hälften så mycket betalt som en. För Anders Eriksson skulle det bli 12 kurser per termin om han gjorde allt tillsammans med en kollega.

En ytterligare möjlighet skulle vara att bygga ut olika former av pedagogiska mentorsprogram. Men även detta tycks mig i första hand ligga på individen. Trots att det borde ligga i institutioners, prefekters och studierektorers intresse att sammanföra människor och låta dem stödja varandra. Självt har jag de senaste åren haft en kollegial grupp som träffats en gång i veckan för att diskutera olika delar av vårt arbete. Detta har uppstått or-

ganiskt och informellt, men för mig personligen har det haft ett oerhört stort värde. Både i mina roller som lärare och forskare. I en sådan grupp är det också enklare att värna om varandra, till exempel genom att hjälpa den överhopade kollegan att hoppa av saker och börja tacka nej.

Panelsamtalet om hållbart lärarskap blev kulmen på den pedagogiska inspirationskonferensen 2020. Men som ni märker av min korta text var vi inte nära att tömma ut ämnet. Min förhoppning är därför att samtalet – och de diskussioner som följde – ska bli ett steg på vägen mot fler öppna, ärliga och kollegiala samtal kring livet som universitetslärare. Själv har jag under de senaste två åren drivit en blogg om akademiskt arbete och skrivande som syftat till att öppna upp forskartillvaron, skapa reflektion och samtal. Men den bloggen har i allt väsentligt kretsat kring forskarens – i synnerhet den unga projektforskarens – verklighet. Liknande inblickar i det akademiska lärarskapets vardag vore mer än välkommet. För vill vi på allvar göra frågor om hållbart lärarskap till en del av ett kulturellt förändringsarbete så tror jag att vi måste våga visa upp och samtala om verkligheten som den är och som den känns.

Medverkande författare

MALIN ARVIDSSON är doktor i historia. Hon är verksam som forskare och lärare på Avdelningen för mänskliga rättigheter vid Historiska institutionen.

HENRIC BAGERIUS är docent och lektor i historia och utnämnd till excellent lärare vid Örebro universitet. Han undervisar i högskolepedagogik och historiedidaktik och intresserar sig särskilt för problemdriven och färdighetsorienterad undervisning. Han är även pedagogiskt ansvarig för verksamheten vid Högskolepedagogiskt centrum vid Örebro universitet.

ANDRÉS BRINK PINTO är docent i historia, verksam som forskare och lärare vid den genusvetenskapliga institutionen. Som verksam på ett multidisciplinärt fält av genushistoria är han särskilt intresserad av frågor kring multidisciplinaritet i undervisning.

FREDRIK EKENGREN är doktor i arkeologi, lektor och studierektor vid Institutionen för arkeologi och antikens historia i Lund. Han intresserar sig särskilt för kollaborativt lärande samt utveckling av digitala metoder i arkeologisk undervisning.

ANDERS ERIKSSON är docent och lektor i retorik. Han arbetar med pedagogisk utveckling av retorikämnet och har skrivit läroboken Retorikens grunder. Han har arbetat med Wikipedia i undervisningen i över tio år.

DAVID GUDMUNDSSON är docent i kyrkohistoria och universitetslektor i religionsdidaktik. Han arbetar med ämneslärarutbildning vid Centrum för teologi och religionsvetenskap och ingår i den lokala samordningsgruppen för praktiktäna skolforskning vid Lunds universitet.

ELISABET GÖRANSSON är forskare och docent i latin. Hon intresserar sig särskilt för interaktion vid distansundervisning samt internationaliseringsfrågor i undervisningssammanhang.

MARIA HEDLUND är doktor i statsvetenskap, lektor i statsvetenskap och *Excellent Teaching Practitioner*. Hon arbetar med pedagogisk utveckling inom statsvetenskap och flervetenskapliga kurser och intresserar sig särskilt för demokrati och demokratiska processer i relation till ny teknik.

MIKA HIETANEN är teologie doktor, *Master of Arts*, ämneslärare, docent samt lektor i retorik. Forskar i utmaningar gällande retorisk argumentation och har sedan sin första distanskurs på Moodle år 2005 strävat efter olika tekniska lösningar som uppmuntrar till effektivt lärande.

ULRIKA HOLGERSSON är docent i historia och lektor i mediehistoria och journalistik. Hon arbetar i sin pedagogik med att stimulera studenternas reflektioner kring utvecklingen av det egna lärandet och intresserar sig för metakognitionens inverkan på studenternas analytiska förmåga.

ANJA HOPPE är bibliotekarie vid HT-biblioteken; ingår där i gruppen Stöd till lärande som har ett övergripande ansvar för pedagogiska frågor. Tidigare var hon verksam som lärare i tyska vid bl.a. Högskolan i Dalarna. Intresserar sig särskilt för digital pedagogik och digitala verktyg.

INGELA JOHANSSON är lektor i spanska vid språk- och litteraturcentrum på Lunds universitet. Vid sidan om undervisning och forskning i spanskspråkig litteratur har hon ett stort intresse för pedagogiska och didaktiska frågor och undervisar bland annat i språkdidaktik på lärarutbildningen. I sin forskning ägnar hon sig främst åt litteraturförmedling och litteraturredidaktik.

KARIMA KANDI är processamordnare vid Avdelningen för uppdragsutbildning (LUCE) inom Sektionen för forskning, samverkan och innovation (FSI) och områdesansvarig för uppdragsutbildning inom artificiell intelligens. Hennes inriktning är kompetensutveckling och livslångt lärande i ett högteknologiskt, flexibelt arbetsliv. Karima Kandi arbetar bland annat med *blended learning* och globalt e-lärande, exempelvis *Massive Online Open Courses* (MOOC:s).

SARA KÄRRHOLM är docent i litteraturvetenskap och lektor i Förlags- och bokmarknadskunskap med undervisning på Förlagsutbildningen och programmet Digitala kulturer. Hon har utvecklat metoden Class-Wiki för undervisning och examination. Hon är intresserad av hur man skapar förutsättningar för kollegialt samarbete, mellan såväl studenter som undervisande lärare i olika ämnen.

DAVID LARSSON HEIDENBLAD är docent i historia och biträdande föreståndare för Centrum för kunskapshistoria (LUCK). Han driver en populär blogg om akademiskt skrivande som getts ut i bokform och översatts till engelska. Intresserar sig särskilt för forskning inom *Scholarship of teaching and learning* (SoTL) och *Decoding the Disciplines*.

LENA LINDSTRÖM är doktorand i psykologi. Hon undervisar om hjärnan och medvetandet på grund- och avancerad nivå.

HEGE MARKUSSEN är utbildningsledare vid Humanistiska och teologiska fakulteterna och forskare i religionshistoria vid Centrum för teologi och religionsvetenskap. Hon undervisar i islamologi, religionssociologi och religionshistoria och är särskilt intresserad av förhållandet mellan undervisning och examination och bedömning.

KATARINA MÅRTENSSON är lektor och pedagogisk utvecklare vid AHU, Avdelningen för högskolepedagogisk utveckling, vid Institutionen för utbildningsvetenskap. Hon arbetar där med att stödja Lunds universitets undervisande personal och pedagogiska ledare i arbetet med att utveckla utbildning, undervisning, lärande och ledarskap och att forska inom samma område.

DEANA NANNSKOG var tidigare projektledare och arbetslivspedagog med specialisering hållbart livslångt lärande och MOOC-produktion vid Avdelningen för uppdragsutbildning (LUCE) inom Sektionen för forskning, samverkan och innovation (FSI).

DANIEL PERSSON är praktiserande arkitekt och adjunkt på Institutionen för kulturvetenskaper vid Lunds universitet, där han undervisar på kandidatprogrammet Digitala kulturer. Han arbetar med pedagogisk utveckling av kreativa kurser, särskilt med att skapa dynamiska och tillåtande lärmiljöer. Som arkitekt arbetar Daniel med deltagandeprocesser som undersöker människors och samhällets samspel med den fysiska miljön.

ERIK PERSSON är docent i praktisk filosofi och forskar och undervisar inom tillämpad etik, särskilt miljöetik, tekniketik och rymdetik. Han har bidragit till att utveckla och sprida sokratisk dialog som undervisningsmetod och har utvecklat en MOOC om etiska och samhällsliga aspekter på AI.

SARA SANTESSON är adjunkt i retorik och studierektor vid Institutionen för kommunikation och medier. Genom högskolepedagogiska kurser och utvecklingsprojekt samt i den egna undervisningen arbetar hon för att stödja studenters utveckling som talare och skribenter.

EMMA SEVERINSSON är doktor i historia och lektor i modevetenskap. Hon arbetar med att knyta samman forskning och undervisning i projektet ”följ med din lärare som forskare”. Hon intresserar sig särskilt för frågor om breddad rekrytering.

ANN-KRISTIN WALLENGREN är professor i filmvetenskap och tidigare prodekan med ansvar för utbildning på grund- och avancerad nivå på HT-fakulteterna.

KAJSA WEBER (tidigare Brilkman) är doktor i historia och koordinatör vid forskningsplattformen DigitalHistory@Lund samt Nationella forskarskolan i historiska studier. Undervisar om tidigmodern tid vid Historiska institutionen och i mediehistoria och intresserar sig särskilt för studenternas läspraktiker.

