

Högskolepedagogik i humanistisk och teologisk utbildning

Proceedings från Humanistiska och teologiska fakulteternas
pedagogiska inspirationskonferens 2014

RED. ALEXANDER MAURITS & KATARINA MÅRTENSSON | LUNDS UNIVERSITET



Humanistiska och teologiska fakulteterna vid Lunds universitet anordnar med jämna mellanrum högskolepedagogiska inspirationskonferenser för sin undervisande personal. Syftet med dessa konferenser är att inspirera till erfarenhetsutbyte och diskussion om undervisning och lärande.

I denna antologi har vi samlat nio bidrag som presenterades vid 2014 års inspirationskonferens. Här möts teoretiskt grundade resonemang om undervisning och exempel på praktisk tillämpning av dessa. I antologin diskuterar lärare vid Humanistiska och teologiska fakulteterna bland annat frågor som rör studieplanering, bedömning, undervisningsformat och metoder som främjar djupinläring samt etiska och känslomässiga perspektiv i olika lärsituationer.



HÖGSKOLEPEDAGOGIK I
HUMANISTISK OCH TEOLOGISK UTBILDNING

Högskolepedagogik i humanistisk och teologisk utbildning

Proceedings från Humanistiska och teologiska fakulteternas
pedagogiska inspirationskonferens 2014

RED. ALEXANDER MAURITS & KATARINA MÅRTENSSON



LUNDS
UNIVERSITET

HUMANISTISKA OCH
TEOLOGISKA FAKULTETERNA

© Författarna och Humanistiska och teologiska fakulteterna, Lunds universitet

Tryckt hos Media-Tryck, Lunds universitet, Lund 2016

ISBN 978-91-88473-15-8 (tryck)

ISBN 978-91-88473-16-5 (PDF)

Innehållsförteckning

Förord	7
En inspirerande konferens <i>Lars Berggren</i>	9
Imitatio som pedagogisk princip <i>Sara Santesson & Anders Sigrell</i>	13
Avoiding procrastination and the planning fallacy. Implementing study-plans as a strategy to increase student achievement <i>Satu Manninen & Cecilia Wadsö Lecaros</i>	25
Känslors plats i undervisningen om skönlitteratur. Exempel från textkurser inom ämnet franska <i>Annika Mörte Alling</i>	43
Geografiska perspektiv i humanistisk och teologisk utbildning <i>David Örbring</i>	61
Den levande dialogen. Om goda möten och samtal inom den högre utbildningen <i>Kristofer Hansson</i>	71
Konstruktiv respons – ja, tack, men hur? En pedagogisk reflektion <i>Kikki Nillasdotter & Anna Ransheim</i>	87

Att arbeta med korta undervisningsformat <i>Mikael Askander</i>	97
Betygskriterier – en grund för kvalitativ och rättssäker bedömning. Ett rundabordssamtal initierat av projektgruppen för betygskriterier inom HT-fakulteterna <i>Johanna Bergqvist Rydén, Lisa Hetherington & Katarina Mårtensson</i>	103
Författarpresentation	109

Förord

Den som väntar på något gott..... Det är med stor glädje vi nu ser denna antologi i tryck. För andra gången har vi samlat flertalet av de bidrag som presenterades och diskuterades vid Humanistiska och teologiska fakulteternas pedagogiska inspirationskonferens 2014 i en gemensam antologi. Antologin syftar främst till att dokumentera, tillgängliggöra och sprida goda, underbyggda pedagogiska erfarenheter och utvecklingsarbeten inom och bortom fakulteterna. Därutöver syftar antologin till att erbjuda fakulteternas undervisande personal möjlighet att dokumentera sina pedagogiska erfarenheter på ett sätt som kan vara utvecklande och meriterande i den egna akademiska karriären.

Lund den 19 september 2016

Alexander Maurits
Utbildningsledare

Katarina Mårtensson
Pedagogisk utvecklare

En inspirerande konferens

Lars Berggren

Det är med stor glädje jag konstaterar att det nu föreligger en volym med texter från den pedagogiska inspirationskonferens, som organiserades av de humanistiska och teologiska fakulteterna hösten 2014. Inspirationsdagarna har regelbundet organiserats vartannat år, och denna höstens konferens var den fjärde i ordningen. Syftet har varit att stimulera pedagogiskt utvecklingsarbete och didaktiska reflektioner, att utbyta erfarenheter samt att sprida goda exempel – *best practices*. Det har därför också varit viktigt att ställa samman bidragen till antologier, så att de kan få en större spridning och därmed också en vidare betydelse för högskolepedagogiskt utvecklingsarbete.

När jag och Roger Johansson för något decennium sedan utvärderade historieämnet i grundskolan på uppdrag av Skolverket var det framför allt en slutsats som stack ut, nämligen lärarens stora betydelse för såväl motivationen som skolresultaten. Denna slutsats gäller också för högre utbildning. Betydelsen av engagerade lärare som ständigt reflekterar över undervisningen och utvecklar den i dialog med studenterna kan knappast överskattas. Bidragen till denna och tidigare inspirationskonferenser visar att vi på HT-fakulteterna har många duktiga lärare, som på ett utmärkt sätt bidrar till pedagogisk förnyelse och som på så sätt bedriver ett utvecklingsarbete av stor betydelse för universitetet och till gagn för studenterna och deras utbildning.

I fakulteternas strategiska plan har vi formulerat några målsättningar som handlar om pedagogisk utveckling. Vi skriver bland annat att vi skall

- »skapa goda och pedagogiskt stimulerande studiemiljöer«,
- »stimulera pedagogisk utveckling«,

- »stimulera pedagogiskt erfarenhetsutbyte mellan ämnen och institutioner« samt
- »systematiskt arbeta med kvalitetsutveckling av utbildningen inklusive valideringsarbete och kursvärderingar.«

Inspirationskonferenserna är ett led i att förverkliga sådana målsättningar. Syftet med inspirationsdagen är *för det första* att »inspirera till erfarenhetsutbyte och diskussion om undervisning och lärande«, *för det andra* att »ge lärare möjlighet att presentera, diskutera och dokumentera sina pedagogiska erfarenheter och reflektioner« samt *för det tredje* att »bygga upp en samling av dokumenterade och bedömda exempel på goda och insiktsfulla idéer om undervisning och exempel på praktisk tillämpning av dessa«.

Bidragen som presenterades på konferensen hösten 2014 i form av papers och rundabordsamtal valdes utifrån fyra kriterier:

- bidragets relevans och intresse för HT-fakulteternas lärare,
- bidragets potential att skapa seriös diskussion kring undervisning och lärande,
- bidragets förankring i pedagogiska resonemang,
- bidragets anknytning till publikationer genom relevanta referenser.

Bidragen på konferensen visar att det bedrivs spännande pedagogiska och didaktiska utvecklingsprojekt på fakulteterna. En del texter är ämnesdidaktiskt inriktade och handlar till exempel om hur geografiska perspektiv kan komma till användning i humanistisk utbildning och om känslornas plats i litteraturundervisningen. Andra är inriktade på att utveckla undervisnings- och lärandemetoder, till exempel genom levande dialoger, konstruktiva responser, en aktiv användning av studieplaner och *imitatio* som pedagogisk princip. En del bidrag presenterades i form av rundabordsamtal, bland annat om betygskriterier, det goda seminariet, undervisningsformat och hur vi skall hantera misslyckanden. När jag läste de olika texterna och de abstracts som skickades in imponerades jag starkt av den teoretiska medvetenheten samt av de pedagogiska och didaktiska insikterna. Flera av författarna lyfter fram dynamiken mellan studenter och lärare och anlägger ett studentcentrerat perspektiv; det är ju till syvende

och sist studenterna som skall stimuleras att aktivt tillägna sig kunskap, förmågor, färdigheter och värderingssätt. Genom att goda erfarenheter förmedlas, kommer säkert också resultatet av inspirationsdagen att på ett verksamt sätt bidra till den pedagogiska utvecklingen inte bara på fakulteterna utan på hela universitetet.

För några år sedan tillsatte grundutbildningsnämnden en grupp som skulle undersöka om vi borde införa en ny, mera graderad betygsskala. Vi lyckades dock inte finna några egentliga pedagogiska argument för att förorda någon särskild betygsskala. Utredningen ledde istället över till ett utvecklingsprojekt tillsammans med CED för att utforma betygs-kriterier till våra kurser. I denna diskussion ställdes de pedagogiska frågorna i centrum, och vi måste fundera över hur examensmålen skulle implementeras och hur lärandemålen borde formuleras. Inte minst lärdomarna från UKÄ:s utvärdering underströk vikten av detta arbete. Det var i samband med att betygsfrågan utreddes som vi kom i kontakt med Stefan Ekecrantz, från institutionen för pedagogik och didaktik vid Stockholms universitet, och hans utmärkta och problematiserande skrift om målrelaterade betyg. Därför var det glädjande att Stefan inledde inspirationsdagen med en föreläsning om betygs-kriterier, och att han dagen dessförinnan ledde en workshop med deltagare från fakulteternas olika institutioner.

Jag vill rikta ett varmt tack till alla som bidrog till konferensen genom att dela med sig av sina erfarenheter, antingen genom skriftliga bidrag eller genom att aktivt delta i diskussionerna. Ett särskilt tack vill jag rikta till medlemmarna i programkommittén, som ställt samman programmet och organiserat inspirationsdagen: Katarina Mårtensson från CED, Marie Cronqvist från Institutionen för kommunikation och medier, Jonas Josefsson från Filosofiska institutionen, Marita Ljungqvist från SOL och CED, Alexander Maurits och Isabella Grujoska från kansli HT, Susan Persson från HTS samt Peter Bengtsson från HTDr.

Jag vill slutligen speciellt tacka Alexander Maurits och Katarina Mårtensson för arbetet med att ställa samman föreliggande antologi med dess substantiella bidrag till högskolepedagogiken. Förhoppningsvis kommer dessa texter att inspirera till utvecklingsarbete inte bara på HT-fakulteterna utan också på hela universitetet och kanske även på andra lärosäten.

Imitatio som pedagogisk princip

Sara Santesson & Anders Sigrell

Från det vi föds är vi inställda på att lära. Vi iakttar människorna som omger oss och gör som de; vi lär oss tala, samspela, kommunicera. Vi lär genom att imitera. »Människan är det mest imiterande djuret«, menade Aristoteles.¹ Drivkraften att lära genom efterbildning är något vi använder i retorikundervisningen; våra studenter utvecklar sina egna färdigheter i tal, skrift, läsning och lyssning genom att studera goda exempel och efterbilda dem. Principen kallas *imitatio*. I retorikämnet är den en naturlig del av lärandet, men vi vill tro att principen kan användas i alla universitetsutbildningar där målet är att göra studenterna till bättre skribenter och kommunikatörer.

Renässans för en antik idé

Imitatio är en didaktisk metod som användes i retorikskolorna under antiken. De första retoriklärarna hade inga läroplaner eller kursböcker att luta sig mot, så de tittade sig helt enkelt omkring och såg hur skickliga talare gjorde. Så tog de fram sina pergamentrullar och skrev ned sina iakttagelser. När vi sedan fick förklaringar till varför just detta fungerade fick vi den retoriska teoribildningen. Så, ur den infallsvinkeln är retorik ingenting annat än en kodifierad praxis, en nedteckning av det som fungerar,

¹ Aristoteles, *Poetik* IV, övers. Jan Stolpe, Uppsala, 1993.

vilket redan Cicero noterade.²

Retorikens kanske mest grundläggande utgångspunkt är att vi väljer språk. Att vi väljer fullständigt fritt och därmed är ansvariga för våra val, kan sägas vara grunden för talet om sambandet retorik-etik. Men, vi kan bara välja från det vi har att välja på, vår *copia*, den repertoar vi i varje faktisk kommunikationssituation har att välja från. Från det ordet har vi fått både adjektivet »kopiös« (att vi ska sträva efter att ha ett kopiöst förråd att välja från), och verbet »kopiera« (att vi får fler saker till vår copia genom att bli inspirerade av goda exempel). Den retoriska termen för hur man gör för att bli inspirerad av goda exempel är som sagt imitatio. Principen är således urgammal och en del av retoriken, men metoden har naturligt nog också uppmärksammats av pedagoger utan tydlig retorikkoppling.³ Inom retorikdidaktiken har imitatio under senare tid ägnats förnyat intresse i form av en nordisk konferens och ett temanummer i tidskriften *Rhetorica Scaninavica*.⁴

Imitatio i nutida forskning om skrivutveckling

Nutida forskning om skrivutveckling ger stöd för imitatioprincipen. Undervisning om skrivande har ingen påvisad effekt när den är generell, dvs. bygger på allmänna anvisningar om »hur man ska skriva«. Däremot är läsning viktig för att utveckla skrivkompetensen. Hoel m.fl. framhåller betydelsen av att använda goda exempel (modelltexter) i skrivundervisningen, och understryker att exemplen ska användas när de gör mest nytta – under själva skrivprocessen.⁵ Skribenter är som mest mottagliga för inspiration från andra texter när de själva är i färd med att formulera en text.

² Marcus T. Cicero, *Om talaren 1–3*, 1: 146, övers. Birger Berg & Anders Piltz, Åstorp, 2008–2009.

³ Douglas Barnes, *Kommunikation och inlärning*, Stockholm, 1978.

⁴ »Tema: Imitatio«: *Rhetorica Scandinavica*, 2015, nr. 70.

⁵ Torlaug L. Hoel, *Skriva på universitet och högskolor. En bok för lärare och studenter*, Lund, 2010.

Goda exempel blir bättre om det också explicitgörs vari det goda består. Det är bra om studenterna läser föredömliga texter och hör föredömliga presentationer, men bättre om de också förmår i ord beskriva vad som är bra.⁶ Inom högre utbildning i Sverige har man ofta förlitat sig på att studenterna under sin studietid socialiseras in i en skrivkultur. Se t.ex. Ann Blücker, som beskriver studenters insocialisering i juridiskt skrivande genom att successivt absorbera den tysta kunskap om skrivande som lärarna inom ämnet besitter.⁷ En brist hos denna insocialisering är att den är omedveten, och att studenterna inte kan sätta ord på sin genrekunskap och därmed får svårare att reflektera över potentiella kommunikativa val. Ur en infallsvinkel är retorik inget annat än en uppsättning metareflexiv vokalulär, ett språk som kan hjälpa oss just reflektera över kommunikationssituationens villkor och utfall.

Kritiska röster om imitatio

I skolans svenskundervisning arbetade man länge enligt en typ av imitatio-pedagogik där eleverna skulle lära sig skriva genom att lära sig mönster för olika genrer: insändare, debattartiklar, pressmeddelanden etc. Denna skrivträning kom att kritiseras under sjuttioalet för att den sades leda till passiv efterrapning.⁸ Ett tydligt exempel på denna kritik är *Svenskämnets kris* där det sägs att eleverna då enbart lärde sig att använda de etablerade kanalerna och formerna för kommunikation i samhället.⁹ »De lär sig att dessa kommunikationsformer är givna en gång för alla i stället för att se dem som resultatet av vissa intressegrupperingars hegemoni i samhället.«¹⁰ En följd av den här mönsteranpassningen är att eleverna berövas möjlig-

6 Susanne Pelger & Sara Santesson, *Retorik för naturvetare. Skrivande som fördjupar lärandet*, Lund, 2012, s. 89–90.

7 Ann Blücker, *Juridiska – ett nytt språk? En studie av juridikstudenters språkliga inskolning*, Uppsala, 2010.

8 Charles Bazerman: att imitatio som pedagogisk princip istället för kritisk reflektion bidrar till skapandet av »... parrots of authority or raconteurs stocked with anecdotes for every occasion«, 1980 s. 661 (citerat efter Matthiesen 2013, s. 7).

9 Lars-Göran Malmgren, »Färdighetsträning och verklighetstolkning«: *Svenskämnets kris*, *Skrifter utgivna av Svensk lärarföreningen* 163, Lund, 1976.

10 Ibid, s. 31.

heten att själva skapa och upptäcka sin verklighet, vilket enligt författarna oundvikligen leder till passivisering och resignation eller revolt.

Detta är alltså den huvudsakliga kritik som lyfts mot imitatio som pedagogisk metod: att skrivandet blir oreflekterat, anpassat och resignerat. Argumentationen har likheter med argumentationen runt retorikämnet nedgång i Europa i slutet av 1700-talet, i samband upplysningstidens vetenskapsideal. Retorik var det viktigaste undervisningsämnet under antiken, medeltiden och renässansen, av det enkla skälet att kunskap som inte kan omvandlas till praktisk handling genom kommunikation med andra är mindre meningsfull än den som kan kommuniceras.¹¹ René Descartes har tillskrivits stridsropet »Ge mig bevis och inte argument«.¹² Det kan ses som symptomatiskt för den vetenskapssyn som fick sitt paradigmatiska uttryck i positivismens tro på en vetenskaplig *Sanning* oberoende av omständigheter som tid, plats och mänskliga tolkningar. Ett stridsrop direkt riktat mot retoriken och dess vetenskapliga studium om vad som utmärker konstruktiv och effektiv argumentation. Idag tror vi oss snarare veta att det som ska gälla som vetenskaplig sanning måste vinna gehör inom en forskargemenskap och att man måste argumentera för tolkningar.

Det andra och kanske främsta skälet till retorikens nedgång är den romantiska strömningen under 1800-talet. Här var diktaridealet det gudsinspirerade geniet, något som stod i skarp kontrast till retorikens tal om topiker, dispositionsmönster, genreanpassning och goda förebilder. Även bland våra studenter uttrycks ibland farhågan att efterbildning skulle kunna leda till att den egna autentiska stilen går förlorad, vilket vi återkommer till längre ned. Idag förhåller sig de flesta förmodligen skeptiska till det romantiska idealet, men det finns tveklöst rester av det i vårt undervisningsväsen; hur många elever är det inte som i augusti fått uppgiften att skriva berättelsen »Mitt sommarlov«, men utan någon som helst vägledning? Vi brukar fråga nya studenter, och det är förvånansvärt ofta studenterna berättar att de tilldelats uppgiften utan att ha fått veta att alla berätt-

¹¹ Thomas Conley, *Rhetoric in the European Tradition*, Chicago, 1990.

¹² Anders Sigrell, »Perelman, progymnasmatas och retorikens etik«: *Tema gränser. Forskning vid Institutionen för nordiska språk Umeå universitet*, red. Lars-Erik Edlund & Daniel Malmgren-Andersson, Umeå, 2012, s. 167–179.

telser innehåller topikerna *händelse, person, tid, plats, orsak* och *resultat*.¹³ Inte heller har de fått lära sig standarddispositionen för en berättelse, vilken funktion inledningen ska fylla eller fått goda exempelberättelser att inspireras av. Det finns alltså fortfarande mycket att göra för att sprida kunskap om hur retoriken kan hjälpa oss att stödja studenters skrivutveckling. Men retorik som ämne har dock tveklöst uppmärksamats inte bara i media eller högre utbildning, utan också explicit i styrdokument för ungdomsskolan.¹⁴

Studentdriven imitatio

Att goda exempel är ett måste för framgångsrik skrivutveckling visste man redan under antiken. Quintilianus skriver i sin tionde bok, *Institutio oratoria* att det är självklart att eleverna ska få goda exempeltexter att inspireras av. Då alla elever är olika avseende mognadsgrad, kunskapsnivå, temperament och naturliga förutsättningar, ska läraren välja ut lämpliga texter till var och en av eleverna.¹⁵ Det låter fint, men det blir i praktiken omöjligt att specialvälja texter åt tjugo–trettio elever. Hur göra?

Vad om studenterna själva söker sina förebilder? Då kan efterbildningsprocessen, tvärt emot kritiken, stimulera studenternas analytiska förmåga, sporra dem att ta ansvar för sitt eget lärande och utveckla en egen stil.

En imitatiopedagogik som stimulerar studenternas analytiska förmåga och kreativitet är utgångspunkten i Christina Matthiesens doktorandprojekt *Elestyret imitatio. En retorisk skrivpedagogik i teori och praxis*. Det är en sammanläggningsavhandling, och en av artiklarna handlar konkret om hur man kan göra för att utöka sin copia genom aktiv läsning.¹⁶

Hennes idé är så enkel och genial att första tanken är att detta måste vara gjort för länge sedan. Helt kort handlar det om att studenterna själva

13 Anders Eriksson, *Retoriska övningar. Afthonios progymnasmata*, Nora, 2002, s. 100.

14 Se t.ex. LGY11 (SKOLFS 2011:144, SKOLFS 2010:14 och SKOLFS 2010:261).

15 Quintilianus, *Den fulländade talaren* bok X.II.20, övers. Bengt Ellenberger, Stockholm, 2002.

16 Christina Matthiesen, »Student-driven Imitatio as a Means to Strengthening Rhetorical Agency«: *Elestyret imitatio: en retorisk skrivpedagogik i teori och praxis*, Köpenhamn, 2013.

väljer en text de fascineras av och sedan bearbetar texten enligt följande process i fem steg:

1. Var hittade du texten? Varför blir du fascinerad av den?
2. Vilka drag i texten skulle du själv vilja ha i din copia? Både avseende språk- och avseende ämnesbehandling? Alltså både lyckade stildrag, på alla nivåer, och själva tanken och hur den behandlas.
3. Tål texten en närmare granskning? Studenten utnyttjar befintliga resurser för en analys på såväl stil- som innehållsnivå. Steget innehåller också en redogörelse för kulturellt och historiskt avstånd till författaren (för att konkretisera devisen »En örn är en örn och ett lejon ett lejon«, alltså att det inte är självklart att vi kan låta oss inspireras av alla goda exempel).
4. Har den ursprungliga fascinationen förstärkts, försvagats eller är den oförändrad efter denna granskning? Steget finns med för att synliggöra en medveten reflektion över hur ett aktivt arbetande med en text kan påverka vår inställning till densamma. Vad är det som gör att vi fascineras?
5. Hur ska jag kunna använda det jag funnit i denna text i mitt eget skrivande? Steget finns med för att synliggöra en reflektion över sig själv som retorisk agent.

Med studentdriven imitatio lämnas inga studenter utan vägledning, men de får själva välja sina förebilder och får därmed hjälp att utveckla en personlig stil. Och den byggs på analytisk grund.

Studenternas upplevelser av studentdriven imitatio

För oss retoriklärare genomsyrar imitatioprincipen vår undervisning. Vi upplever att metoden ger studenterna inspiration och ökar deras copia, samt att den studentdrivna imitatiopedagogiken ger studenterna möjlighet att utvecklas i en riktning som de själva väljer. Men hur upplevs metoden av studenterna? Vid två kurser genomförda vid Lunds universitet under 2014 har vi låtit kursdeltagarna svara anonymt på en enkät om studentdriven imitatio. De två kurserna har stora olikheter vad gäller utbildnings-

nivå, omfattning och förkunskaper. Även färdigheterna som tränas är olika: exempel 1 gäller föreläsningkonst, exempel 2 gäller skrivande. I enkäterna ställdes frågor om hur den pedagogiska metoden hjälpt dem att höja kvaliteten på sina texter och utvecklas som skribenter. I exempel 2 uppmanades studenterna också att beskriva vilka styrkor och svagheter de såg i metoden.

Exempel 1 – docentkurs på Naturvetenskapliga fakulteten

När studentdriven imitatio introducerades på ett kursmoment för blivande docenter på Naturvetenskapliga fakulteten, var syftet att deltagarna skulle träna sig att föreläsa populärvetenskapligt. För att bli docent inom naturvetenskap vid Lunds universitet kräver fakulteten inte bara vetenskaplig skicklighet av den sökande utan också förmåga att kommunicera populärvetenskapligt. Det populärvetenskapliga momentet har funnits i flera år. Däremot var det första gången som studentdriven imitatio användes.

För många deltagare var det första gången de kom i kontakt med retorik. Att de saknade förkunskaper inom retorik utgjorde dock inte något hinder när de arbetade med studentdriven imitatio. Efter en inledande föreläsning där grundläggande retoriska begrepp och modeller presenterades, fick deltagarna själva hitta sina goda exempel bland populärvetenskapliga talare på internet. De fick skriftligt beskriva vad som var förebildligt i exempel-föreläsningen och sedan tillämpa detta i en egen föreläsning.

Även om samtliga deltagare var positiva till imitatio går det förstås inte att utesluta att responsen varit lika positiv om någon annan pedagogisk metod använts. Däremot går det att se vad deltagarna upplevde som positivt. Åsikter som framkom i enkätsvaren (17 st.) var följande:¹⁷

- Verkliga exempel är det bästa sättet att lära eftersom de ger »erfarenhet«: »Watching something in practice is always much better than just reading about it.«

¹⁷ Studentenkät genomförd av Sara Santesson vid docentkurs på Naturvetenskapliga fakulteten, Lunds universitet 2014-03-13 och 2014-03-18.

- Genom att studera exempel blir man inspirerad och vågar pröva nya uttrycksformer: »I dared to adopt a new style, otherwise I typically do presentations similarly every time.«
- Studerandet av exempel ökar ens medvetenhet om retoriska strategier: »To some degree, it becomes easier to understand what the rhetoric is all about when observing examples.«

Exempel 2 – kurs i påverkande skrivande på språkkonsultprogrammet

På språkkonsultprogrammet bygger studenterna under sitt första år upp gedigna kunskaper i grammatik och textanalys och tränar sig att skriva informativa texter. Under den tredje terminen ställs de inför utmaningen att författa texter i de mycket öppna genrerna annons, kolumn och debattartikel. Med öppen avses här att genren har vida ramar och ger stort utrymme för kreativitet och personlig stil. Studenterna får själva finna förebildliga exempel, presentera en analys av sin exempeltext samt därefter författa en egen text där drag från exempeltexten efterbildas.

Enkätsvaren (16 st.) från språkkonsultprogrammet kan sammanfattas i några återkommande synpunkter:¹⁸

- Analysprocessen ökar genremedvetenheten: »Man lär sig olika stilar bättre genom att själv undersöka olika artiklar inom genren och inte bara läsa om dem i en bok. Att efterlikna dem ger en stark förmåga att skifta mellan genrer.« Det är svårt och tidsödande att hitta en text att efterbilda: »Det var svårt att hitta något att efterbilda som faktiskt var bra, så det tog väldigt lång tid, och vi hade egentligen inte tid för det.«
- Man blir en målmedveten skribent: »Jag tycker att det avgörande för att höja kvaliteten på mina texter är processen runt omkring, dvs. analys + presentation innan vi börjar skriva. Det gör att jag måste tänka igenom min egen text mycket mer på förhand, och det tycker jag leder till att texterna oftast känns mycket mer genomarbetade = högre kvalitet.«

¹⁸ Studentenkät genomförd av Sara Santesson vid Språkkonsultprogrammet, Lunds universitet 2014-10-22.

- Man breddar sin repertoar av stilgrepp och stilar: »Jag har fått verktyg som jag inte tidigare haft när det gäller att utforma en text.« Hos ett fåtal studenter märks en tveksamhet till att frånga sin egen stil: »Finns risk att man går ifrån sin egen personliga stil för mycket för att härma så bra som möjligt.«

Slutsatser

En slutsats som kan dras är att imitatiopedagogiken hjälper studenterna att pröva grepp som är nya för dem. Att de i så hög utsträckning låter sig inspireras av exempel beror säkert på tajmingen; studenterna analyserar exemplen *samtidigt* som de förbereder sitt eget skrivande/framförande, dvs. när de är som mest mottagliga för inspiration. I förberedelsefasen verkar det också som om exemplen fungerar stärkande, eftersom flera skriver att exemplen har gett dem just mod att frånga sin vanliga repertoar. Detta betonas särskilt i samband med muntliga uppgifter.

Bland ett fåtal studenter lyfts dock farhågan att man genom att efterbilda skulle tappa »sin egen personliga stil«, något som naturligtvis borde diskuteras och problematiseras med studenterna: Har man verkligen något som kan kallas en egen autentisk stil? En frågeställning som knappast skulle förkommit före romantiken. Retorikens perspektiv är snarare att vi väljer språk. Vi väljer språk utifrån kontext, syfte och genre. En driven skicklig skribent eller talare har därför inte *en* egen stil utan många stilar. Ju större copia, desto fler stilar att välja på.

Enkätsvaren visar också att imitatio-modellen »tvingar« studenten att aktivt förbereda sitt skrivande. Många upplever det som positivt att vara väl förberedda inför skrivandet, att tänka genom sina språkval och att medvetet välja stil. Ett par studenter på språkkonsultprogrammet anser att analysfasen är alltför tidskrävande och att »det var svårt att hitta något att efterbilda som faktiskt var bra«. Detta kan bero på att instruktionen varit missvisande. En student ger följande förbättringsförslag: »Överväg att ändra instruktionerna till ›med några bra drag‹ istället för ›som du finner föredömlig«.«

Det är glädjande att flera studenter/kursdeltagare anger effekter av imitatio som sträcker sig bortom texten eller talet som ska produceras på

kursen. En del beskriver en ökad medvetenhet, andra en breddad reper-toar och ytterligare andra en ökad förmåga att analysera och förstå stil och retorik. Att ett så gott utfall har krävt mycket arbete från studenternas sida är inte förvånande.

Inom vilka ämnen kan man använda sig av imitatio?

Att imitatio är en grundprincip inom retorikämnet har redan framhållits. Men har studentdriven imitatio en plats också i andra ämnen än retorik? Vi menar att den har det. Reminiscenser från den romantiska föreställningen om det genuina och äkta, av betydelsen »att hitta sin egen röst«, återfinns inom alla discipliner, och kan behöva ett konstruktivt alternativ. Av de två nämnda exemplen ovan är inget från retorikutbildningen utan från andra ämnen, det ena till och med från en annan fakultet. Studentdriven imitatio kan – i högre grad än många andra didaktiska modeller – anpassas till studenternas förkunskaper. I det första fallet hade kursdeltagarna inga förkunskaper i retorik, i det andra fallet mer än ett års språkstudier. Generellt kan sägas, att ju bättre analysredskap studenterna har, desto bättre är deras förutsättningar att använda sig av imitatio. Studenter med ett metaspråk kan sätta ord på språkliga och textuella företeelser. De kan därför lättare se metoden/strategin/modellen bakom den enskilda formuleringen. Därför blir imitatio kraftfullare ju mer studenten kan.

Men även med enbart grundläggande retorik- eller språkkunskaper går det att finna sådant som man vill efterbilda. Imitatiopedagogiken lär oss hur vi kan tillägna oss former, mönster och regler för att välja bland olika alternativ. Men, vi kan bara välja bland det vi har att välja på, i vår egen copia. Ju mer förfinade reflektionsredskap och ju större reper-toar, desto större möjligheter har vi att göra språkval som ligger i linje med våra intentioner.

En akademisk examen är ett intyg inte bara på att man har kunskaper inom ett område, utan också på att man kan förmedla dem, oavsett om ens ämne är filosofi, astronomi eller kyrkohistoria. Universitetsstudier innebär i många avseenden att lära sig konsten att tala och skriva om ett

ämne. Då behöver man förebilder, men också hjälp att efterbilda dessa. Studentdriven imitatio hjälper studenterna att på metodisk och analytisk väg utveckla en personlig stil.

Referenser

- Aristoteles, *Poetik IV*, övers. Jan Stolpe, Uppsala, 1993.
- Barnes, Douglas, *Kommunikation och inläring*, Stockholm, 1978.
- Blückert, Ann, *Juridiska – ett nytt språk? En studie av juridikstudenters språkliga inskolning*, Uppsala, 2010.
- Cicero, Marcus T., *Om talaren 1–3*, övers. Birger Berg & Anders Piltz, Åstorp, 2008–2009.
- Conley, Thomas, *Rhetoric in the European Tradition*, Chicago, 1990.
- Eriksson, Anders, *Retoriska övningar. Afthonios progymnasmata*, Nora, 2002.
- Hoel, Torlaug L., *Skriva på universitet och högskolor. En bok för lärare och studenter*, Lund, 2010.
- LGVI (SKOLFS 2011:144, SKOLFS 2010:14 och SKOLFS 2010:261).
- Malmgren, Lars-Göran, »Färdighetsträning och verklighetstolkning«: *Svenskämnets kris. Skrifter utgivna av Svenskläraryöreningen* 163, Lund, 1976.
- Matthiesen, Christina, »Student-driven Imitatio as a Means to Strengthening Rhetorical Agency«: *Elestyret imitatio: en retorisk skrivpedagogik i teori og praksis*, Köpenhamn, 2013.
- Pelger, Susanne & Santesson, Sara, *Retorik för naturvetare. Skrivande som fördjupar lärandet*, Lund, 2012.
- Quintilianus, *Den fulländade talaren* bok X.II.20, övers. Bengt Ellenberger, Stockholm, 2002.
- »Tema: Imitatio«: *Rhetorica Scandinavica*, 2015, nr 70.
- Sigrell, Anders, »Perelman, progymnasmata och retorikens etik«: *Tema gränser. Forskning vid Institutionen för nordiska språk Umeå universitet*, red. Lars-Erik Edlund & Daniel Malmgren-Andersson, Umeå, 2012.
- Studentenkät genomförd av Sara Santesson vid docentkurs på Naturvetenskapliga fakulteten, Lunds universitet den 2014-03-13 och 2014-03-18.
- Studentenkät genomförd av Sara Santesson vid Språkkonsultprogrammet, Lunds universitet den 2014-10-22.

Avoiding procrastination and the planning fallacy. Implementing study-plans as a strategy to increase student achievement

Satu Manninen & Cecilia Wadsö Lecaros

Introduction

Within the framework of a course in academic writing, first term students of English are currently asked to construct individualized study-plans that detail both *what* they should be doing in all their courses during the term and *when* they should be doing it. The reason for the experiment with study-plans is the realization that many of the problems that arise during the term are not connected to any actual academic course contents or requirements but instead to students' ineffective studying and time-management skills and the tendency to procrastinate. In this paper, we propose that these problems may be avoided, and that student performance may be improved, if students are taught studying and time-management skills systematically at the beginning of their student careers. Although our focus is on English Studies, we believe that many other disciplines have similar problems, and can therefore hopefully benefit from our experiences.

The paper is structured as follows: we first provide background information about the first term level course in English, and discuss the problems that we have identified. Although all course modules in the first term level are affected by the lack of studying and time-management skills, our

main focus will be on the course in academic writing. After discussing the problems, we look at previous work that has identified a link between student performance and a structured approach to teaching studying and time-management skills already at an early stage. We then explain how the experiment with study-plans was carried out, and present the results that we have received of the experiment so far.

Identifying the problems

The subject of English Studies at Lund University attracts a heterogeneous group of students. Many of the approximately 100 students who enrol for the first term level course are new to university studies, and have no previous experience of planning for their studies; there are, on the other hand, also students who have studied at university for a number of terms and who are usually very knowledgeable of how everything works, although they may have little experience of *language studies* at a higher level. The students have also different reasons for taking the course: some have an interest in English language and literature as an academic subject, while others wish to improve their general English proficiency or have decided to read one term of English while waiting to become accepted in another course. There are also students who have chosen to read one term of English in the hope that it will help them decide what subject/s they *really* want to study; English is an easy choice for many students, because they recognize the need for high level of competence in English in today's world, and because their school years have made them sufficiently confident to enrol for a first term level course at university. In summary, the first term level course in English Studies attracts a large student body whose members have not only varying interests and motivations but also varying academic skills and knowledge levels. This heterogeneity is one reason why the course is often considered a challenge to teach; in this paper, we propose that there are also *other* reasons that should be recognized and properly addressed.

The first term level course in English Studies consists of 6 separate course modules, many of which run in parallel. The long-standing argument for this is that language proficiency skills need time to develop, and that individual course modules therefore cannot be compressed into ex-

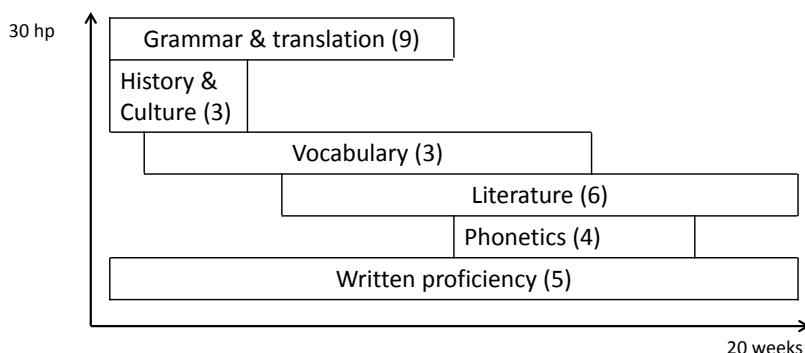


Figure 1: Distribution of course modules on ENGA01 English first term, autumn term 2014. The name of the academic writing course discussed in this paper is »Written proficiency«.

cessively short periods of time; when producing the overall plan, Directors of Studies still try to ensure, of course, that particularly heavy courses overlap as little as possible. Figure 1 lists the 6 course modules and illustrates how they are scheduled in the autumn term 2014. Although the dates when each module starts and finishes vary, the overall layout has looked roughly the same for the past several terms.

Taking 3–4 different course modules at the same time need not be a problem, for as long as students are able to plan and work ahead, and they know what courses and activities they should prioritize at every stage, so that assignments and deadlines in one course do not become overshadowed by final exams in another course. However, teaching in the first term level course has made us realize that there is currently an alarming number of students who are unable to do exactly that and who do not realize how this is a problem. The inability to plan and work ahead and to prioritize the right activities at the right time is, however, affecting these students' performance, and the problems they are facing are most noticeable in courses that have little classroom teaching and where students are expected to work relatively independently over a period of time.

The academic writing course, which is worth 5 credits,¹⁹ is one such course. Students attend a brief series of lectures and workshops at the beginning of the term but most of the course work should be done outside the classroom. The estimated average workload is 130 hours²⁰ – 18 hours for the lectures and workshops and 112 hours for the other activities – which amounts to 6–8 hours per week, when divided evenly over a term of 20 weeks. Spreading the course and workload over a term of 20 weeks makes sense when one considers the course aims and the process-oriented approach taken: the course is designed to prepare the students for the writing demands of university. They compose a 2,000-word essay in 4 instalments – an essay plan; an essay introduction; a complete first draft; and a final essay – and receive written feedback on each instalment that they write and hand in. Later work must always build on work that has been completed at an earlier stage and it must show evidence of feedback. It is essential that students have enough time, not only to be able to develop their ideas and to allow them to mature, but also to be able to reflect over and respond to the feedback, and to simply practice writing as an on-going process. In order to help students develop both as writers and as critical readers, there are also 2 rounds of essay peer review exercises within this course.

Prior to the experiment with study-plans, we saw that many students failed regularly to spend the required 6–8 hours a week on the writing course, and that most of the work that they did on this course – including searching for and reading background literature and planning and writing the essay drafts – was crammed into just 2–3 days before each deadline. This in turn meant that their essay drafts were often not finished enough so they could start working on the next essay draft, thereby falling behind in the course. The fact that the problems were escalating by each deadline was causing a lot of stress, not only for the students but also for the teachers who had to deal with distress calls from edgy and tense students.

19 The word *credits* is used in the sense of »högskolepoäng«. A full term of university studies in Sweden (20 weeks) equals 30 credits, which means that Written Proficiency makes up 1/6 of the total first term course of English.

20 This figure is based on the fact that 1.5 credits should correspond to 1 full-time week of studies, i.e., to 40 hours of work.

AVOIDING PROCRASTINATION AND THE PLANNING FALLACY

v 46:	Måndag 10/11	Tisdag 11/11	Onsdag 12/11	Torsdag 13/11	Fredag 14/11	Lördag 15/11
8						
9		09:15 ENGA01, ENGA01 halvfart, ENGA01 heltd, Engelska: Grundkurs, Fonetik, Föreläsning, Mats Johansson, SOL:Humhör	09:15 ENGA01, ENGA01 halvfart.1, ENGA01 heltd.1, Engelska: Grundkurs, Föreläsning, Kiki Lindell, Litteratur, SOL:H339			
10	10:15 ENGA01, ENGA01 halvfart.1, ENGA01 heltd.1, Engelska: Grundkurs, Föreläsning, Kiki Lindell, Litteratur, SOL:A121				10:15 Claes Lindskog, ENGA01, ENGA01 halvfart, ENGA01 heltd, Engelska: Grundkurs, Föreläsning, Litteratur, Poessiföreläsning, SOL:Humhör	
11						
12						
13						
14					13:15 ENGA01, ENGA01 heltd.1-2, ENGA01-halvfart.1-2, Engelska: Grundkurs, Fonetik, Mats Johansson, SOL:L201, Workshop	
15						

Figure 2: An example of a teaching schedule that first term students in English Studies have (a week in November, 2014)

A central problem seemed to be failure to realize that full-time study means a 40-hour working week. In our discussions with the students, we learned that many of them had problems understanding *why*, when their weekly schedules looked like in Figure 2 and listed 12 hours or less of teaching for two different course modules, they needed to *add* to their schedules *28 hours more of study time*, to be able to reasonably pass all the 6 course modules.²¹

Many of those students who understood the need to work more than 12 hours a week had problems deciding what they should be doing, and how much time they should spend on each course module (i.e., not only did they have a problem understanding how much time was *enough*, but they also had no clear picture of how much time was *too much*).

It seemed to us, then, that many first-term students were unable to vision a schedule where the working days were approximately 8 hours long and where their time was divided between those course modules that had classroom teaching and those modules where they needed at this stage to be working more independently towards a series of deadlines or be preparing

²¹ In the first term level course, students have approximately 8 hours of classroom teaching per week, if the hours are divided evenly over a term of 20 weeks. In practice, however, the amount of teaching per week can vary between 4 and 18 hours (autumn term 2014).

for the final exam. Based on our discussions with the students, we concluded that the writing course did *not* have unrealistic demands after all and that it was *not* taking too much of the students' time, as some students argued. The problem was instead that many of those who were struggling had no clear picture of what course modules and activities they should be working with and when; they were more or less drifting their way through the term, and many of them readily admitted to studying »whatever they felt like studying« on each particular day. These students also had a tendency to procrastinate, which meant that they needed regularly to resort to last-minute cramming – a technique which may work on course modules that are examined only through a final exam but which seldom have positive outcomes on course modules that take a process-oriented approach to learning and where course-specific skills are linked to more generic skills.

The reasons that students gave for putting off work until the last minute varied from having been busy with other course modules, part-time work or extra-curricular activities (e.g., sports, hobbies) to not just having realized that the essay drafts would take them so much time to complete. The fact that the *earlier* essay drafts had usually also taken them longer to complete than estimated seemed to have no effect.

The importance of effective studying and time-management skills

Research has shown that the lack of effective studying and time-management skills, procrastinatory behaviour and the planning fallacy (i.e., unrealistically optimistic bias in time estimation) among university students result in lower academic performance, higher dropout rates and higher levels of stress.²² Teaching studying skills and time-management has in turn

²² See, for instance, Daniel Kahnemann & Amos Tversky, »Intuitive Prediction: Biases and Corrective Procedures«: *TIMS Studies in Management Science*, 1979, Vol. 12; Sheila Brownlow & Renee D. Reasinger, »Putting off until Tomorrow What is Better Done Today: Academic Procrastination as a Function of Motivation Toward College Work«: *Journal of Social Behavior And Personality*, 2000, Vol. 15, No. 5; Harald Sigall, Arie Kruglanski & Jack Fyock, »Wishful thinking and Procrastination«: *Journal of Social Behavior and Personality*, 2000, Vol. 15, No. 5.

been argued to have a positive effect of students' performance.²³ The relevance of course and assignment structure in connection with student procrastination and students' performance has also been highlighted.²⁴ Although there are more variables at play and although students who score high on procrastination need not necessarily demonstrate more planning fallacy or perform more poorly in their studies than students who score low on procrastination, we nevertheless recognize a link between ineffective studying and time-management skills and the above-mentioned problems from the writing course. We have seen, for example, how those students who are able to plan and work ahead already from the start usually manage to complete the writing course (as well as most of their other course modules) within one term. We have also all too often seen how those students who either do not understand the need to plan and work ahead or who are unable to do so on their own end up struggling, not only with the writing course but also with the other course modules that are part of the first term level course in English Studies. Those who encounter problems at an early stage may drop out during the first 3–4 weeks of the course. And those who ignore the problems see the situation escalate by each missed deadline and by each »time-saving« choice they make; as a result, they may drop out around the time they need to hand in their second or third essay version. Many of the students also suffer from a type of planning fallacy, in that they ignore their own past experiences: in spite of the fact that the earlier essay versions have taken them much longer to complete than estimated, they still fail to give themselves the time they need to complete the next versions. Ending up in this vicious circle makes the students stressed, not only about the writing course but also in more general. From a teacher perspective, a situation where a number of students are in need of consecutive resit assignments and alternative deadlines is far from ideal and results in time being spent on marking the extra work, instead of teaching and developing the course.

²³ See, for instance, Afsaneh Hassanbeigi et al., »The Relationship Between Study Skills and Academic Performance of University Students«: *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2001, Vol. 30.

²⁴ Nita Paden & Roxanne Stell, »Reducing Procrastination Through Assignment and Course Design«: *Marketing Education Review*, 1997, Vol. 7, No. 2, p. 17.

In many foreign universities, the need to *teach* students effective studying and time-management skills is widely recognized, and all beginning language students are required to attend specific study skills or undergraduate skills programs, as obligatory part of their studies. This is the case at the School of Language, Translation and Literary Studies at the University of Tampere in Finland, for example, where all language students must take a course module called »Orientation Course and Personal Study Plan« (7 hours of teaching; 2 ECTS credits) during the first 1–2 months of their studies. The situation is the same at the Department of Modern Languages at the University of Helsinki and the Department of English Studies at the University of Turku, where students must also take course modules worth 2 ECTS credits on studying and time-management skills. Students are also required to produce an obligatory study plan after the first year of studies, and have it approved by a responsible teacher. Many universities also have support schemes where students meet regularly with mentors who are usually higher-year students reading the same subject and attend sessions arranged by the Department or Faculty where they receive discipline-related guidance in matters dealing with study techniques and time-management.²⁵ Students who are identified by these »lower-level instances« as being in need of more help may be assigned personal studies advisers and/or teacher tutors, and they may also be directed to the university's central support services, where staff are trained with issues such as learning difficulties, personal problems, physical and mental health problems, housing and financial issues. In other words, all students become part of an established system, where there is a clear plan of action to resolve issues that are not entirely of academic nature but which still affect student performance.

At the Centre for Languages and Literature at Lund University, we feel that the connection between students' (general or discipline-specific) studying and time-management skills and their academic performance has not received the attention that it deserves and requires. Without a structured – and possibly compulsory – component on studying and time-

²⁵ See e.g., the Transkills project at Cambridge University (<http://skills.caret.cam.ac.uk/transkills/>).

management skills within our first term level courses, there is a risk among both faculty and students of confusing problems that are caused by these factors with problems in students' actual academic skills and knowledge levels. Therefore, we argue that there is need for a more systematic collaboration *between the courses within the disciplines where the students' problems demonstrate themselves* and the already-existing Lund University support systems (such as the student counsellors, the SI mentor system, the Academic Support Centre, and the unit for Learning Support). A methodical approach would facilitate early hands-on help to *all* students, as well as early identification of those students who are in need of extra support, guidance and counseling. We believe that by allocating extra time and funding for teaching studying and time-management skills *within – and in close collaboration with – the existing course modules*, staff would be in a much better position to help students who perform poorly because of inefficient study and time-management skills.²⁶

Outline of the experiment

To see whether *teaching* students how to plan for their studies and for their time could alleviate the problems they were experiencing in the academic writing course, we designed an experiment with individualized study-plans. At the beginning of the course, we set off time (from other course activities, as this *was* an experiment) to discuss the basics of how to design an individualized study-plan that would help the students see not only what they needed to do every step of the way but would also enable them to chart their progress and keep track of what they had already done. As the experiment was carried out within a course that takes a very structured

²⁶ Our viewpoints have been discussed both officially and unofficially in both staff meetings and in the coffee room in our own unit at Lund University, and our colleagues have been overwhelmingly positive to them. The question that often arises is, however, if all teachers need to be equally involved and if everyone needs to receive full training in matters related to studying and time-management skills. One alternative would be to follow the Finnish universities' example and train a sufficient number of »support teachers« at each unit whose task it is to help the other teachers integrate (for example) simple exercises in study and time management skills into their teaching and who can act as link between individual teachers and the other instances.

approach to writing, the idea of teaching students how to keep track of their own progress could be tied in nicely with the idea of process writing in general.

A central idea with individualized study-plans is their ability to function as *road maps*; as Cass states, »Tracking your progress is the only way to predict if you'll reach your destination or goal [...] Furthermore, it's the only way to know if you're off course, which is also mission critical information.«²⁷ In addition to helping students set up such road maps, we aimed at increasing their awareness of how they actually spent their time. As it was essential that their study-plans would cater for their *individual* needs, we did not provide any ready-made documents or programmes, but told them instead to use any type of calendar (electronic or other) that they felt comfortable using, to ensure that they would actually use it. We discussed the advantages and disadvantages of different types of study-plans, and explained how they could be used to cater for different kinds of lifestyles and needs. We showed examples of real study-plans, to give them ideas for what their own study-plans could look like and what types of activities could be included in them.

As a first step in producing an individualized study-plan, we asked the students to create an overall plan looking roughly as in Figure 1; the purpose was to help them get an overview of their entire study situation and to make them reflect over the periodization of the 6 course modules. We then asked the students to calculate the total number of hours required by all 6 course modules as well as think about the time they wished to set off for their other activities. The goal with this exercise was to make students see *in a very concrete way* that full-time study means spending approximately 40 hours a week on one's studies, and that they also needed a strategy for fitting in all the other things that were going on in their lives. We also told the students that they would need to update these overall plans on a weekly or a monthly basis, depending on what they themselves preferred.

When the overall plans were completed, we asked the students to calculate *separately* the average weekly workload for each of the 6 course

²⁷ David Cass, *The Strategic Student: Successfully Transitioning from High School to College Academics*. Boulder, Colo. Uvize, 2011, p. 84.

modules during the time when they were running, making sure that 1.5 university credits corresponded to 40 hours of work. We then asked them to transport these hours into the appropriate places in their study-plans, making sure that an average working day was 8 hours long. The reason why we felt that the students needed to conduct these very detailed calculations was that, according to recent faculty estimates, many students spend far less than a full working week on their studies: instead of the expected 40 hours, students who have enrolled for full-time studies of languages and literature spend an average of 27 hours per week (which equals just 5 hours and 40 minutes per day) on their studies.²⁸

Once all the studying time – including the time spent in lectures and workshops and the time needed to do homework or to prepare for exams – had been transported into the appropriate places in the study-plans, we asked the students to add all the activities that were likely to *affect* their studies, such as hobbies, part-time work and planned trips; we also reminded them of the need to allocate enough time for such household chores as cooking and doing the laundry. At this stage, some students told us that they had decided to drop part-time work, as constructing a study-plan had made them realize for the first time that combining paid labour with full-time studies amounted to 60-hour working weeks. We also discussed the importance of flexibility – such as the need to sometimes work more intensively over a period of time when there is a deadline or an exam in sight – as well as the need to revise one's study-plan on a regular basis, to be able to cater for unexpected issues, such as changed work schedule or falling ill.

Once the students had created their individualized study-plans, they met twice during the course to discuss them in peer groups. The aim was to help students evaluate their own and each other's studying and time-management skills, and to provide early and hands-on peer support to those students who were struggling in following their individualized study-plans. By using the same groups for both study-plan and essay peer review work, we hoped to make students see more clearly how ineffective studying and time-management skills could be the *cause* of some of the problems

²⁸ Lund University Office of Evaluation, »Student- och lärbarbarometern. Humaniora och Teologi«. Report 2011:265, 2011, p. 20.

that they were possibly experiencing during the essay process. After each meeting, we asked each group to hand in a joint report outlining how successfully the members had been able to follow their study-plans and what problems they had possibly encountered; each group was also asked to state what advice they had given to the individual members.

Preliminary results

Initially, some students resisted having to construct an individualized study-plan, and argued that they did not need one because they studied »in the middle of the night« or they wanted to be free to study »whatever they felt like studying« on each particular day. At the end of the term, some of these students admitted, however, that the study-plans *had* been helpful to them; an example of a student comment along these lines is given in (1):²⁹

(1) I was skeptic in the beginning, because I do not like to work according to a very strict schedule, but it turned out well.

The majority of the students was positive from the start, and expressed an understanding of the importance to learn to manage one's time (2):

(2) If I don't have rules, I won't get anything done. Planning is essential.

In the following, we discuss the areas where the student comments suggest most improvement, when compared to previous terms: (i) better awareness of where the students' time goes; (ii) better awareness of the need to spend the required number of hours on each course module; (iii) better awareness of the tendency to procrastinate. We also discuss briefly how the study-plans seem to have helped the students during the course, and how they felt about stress.

²⁹ The student comments reproduced in this section come from the peer group reports of spring term 2014. Whenever necessary, the comments have been anonymized (i.e., all names have been replaced by »XX«) and some of the language errors have been edited for clarity.

Prior to the experiment with study-plans, students sometimes accused the writing course of taking too much of their time. Students who set up study-plans expressed no such views, as they were able to see how most of their time was spent on their *other* course modules or on things that were not related to their studies (such as sleeping too late; this was actually mentioned in several reports); students also seemed to be sufficiently aware of the fact that *not having spent enough time on the writing course* was one important reason why they were not doing as well on the writing course as they had hoped. Students were also able to identify a number of external sources of distraction (3) and unforeseen events (4) as issues that were affecting their studies in a negative way:

(3) I will need to take away sources that can make me unfocused, for example my iPhone.

(4) Changed times for football practice/games have caused problems following the study-plan in detail.

Another common cause for problems that students identified was the inability to concentrate (5) and the lack of self-discipline (6). In such cases, the peer groups often suggested that stricter scheduling (including punishment, if the schedule was not followed), studying together with a peer group or in the library might help resolve the issues.

(5) XX needs to prioritise better. He has got bad self discipline. He has problems with his concentration.

(6) I know what have to be done but I don't give the tasks the amount of time they need.

Although students were clearly able to *see* what the problem was, many of them still admitted to not doing anything to resolve the issue (6). We feel, however, that an increased awareness of the amount of time spent on one's studies and the outcome of these studies is a step in the right direction; it is also a sign that the student *knows* that s/he is responsible for her/his own

studies.

As for the second point, the reports showed that most students became very aware of the need to give all their course modules the required number of hours and of the importance of distributing the workload evenly over a period of time (7, 8).

(7) Make sure that you divide the hours throughout the week so as not to bundle everything into one long never ending day.

(8) XX should make a new study-plan so he can see what he should do and then he should do it. He should spread out his work during the week.

Again, many students admitted that, although they *knew* what they *should* do, they still did not always do it.

For some students, like the young man in the poetical example in (9), procrastination was identified as a major problem; the most common cause for procrastination, according to the reports, was the lack of self-discipline or the lack of intrinsic motivation (students *liked* spending their time on those course modules that they found most interesting, at the cost of the other modules). As solutions, the peer groups suggested a reward system or a strict work-before-play approach: no TV or iPad before the »boring« tasks were completed.

(9) Procrastinating young XX often can.

Other activities tend to entice this young man.

Computer and friends like sirens call.

Into the abyss of unproductiveness he tends to fall.

One surprising result was that so many of our students *admitted* to having poor studying and time-management skills (10). Many of them also reported that the study-plans had helped them gain a much better insight into how they spent their time and in what areas they had a tendency to procrastinate (11). The students also seemed to have learned how they *could* address these problems, even if they often admitted to not having actually done so. The increased awareness of how planning for their studies ahead

could prevent them from getting overtly stressed is something that we nevertheless find to be a positive outcome of this experiment (12).

(10) I spend much time on details, sometimes *too* much which makes me lose a lot of valuable time on non-essential things.

(11) I learned to prioritize what needs most time and when to put it in my schedule.

(12) Endurance. I have become more able to finish tasks/assignments.

The (small) group of students who was studying more than full-time admitted to having had problems with managing their time, as did most of the part-time workers. The study-plan, according to the reports, had helped them organize their various commitments (13).

(13) I work very irregular hours and they often call me in to work the same day. Updating my study-plan every day has helped a lot.

Finally, prior to the experiment with study-plans, many first term students reported being extremely stressed about their studies. In the reports that we received from students, stress was *not* identified as a major problem; in fact, it was only mentioned *three times* in all the reports (14, 15, 16).

(14) I have almost only had positive stress and no negative.

(15) (The study-plan) made me not too stressed when deadlines were getting closer and exams.

(16) She is stressed about all the courses, there is not enough time to divide between the subjects.

Summing up the results of the experiment so far, the individualized study-plans did give students an overall picture and helped them plan their stu-

dies better. Furthermore, students showed an increased awareness of how much time they should be spending on each course module, in order to succeed with their studies.

Concluding remarks

The next step of our development project will be to teach students how they can become more efficient in their studies and how they also *work more actively* towards avoiding the types of problems that they themselves have been able to identify. We feel that this is important to do, as it has helped the students get a more accurate picture of their overall study situation, and has made them more aware of the amount of time they spend on their studies and the learning outcomes. It has also made the course less stressful, both for students and for teachers.

However, teaching students how to plan for their studies and for their time has taken a lot of valuable time away from the actual academic course contents. We feel, however, that the problem is bigger for the teachers than it is for the students. Compiling the teaching materials and the 45-minute classroom presentation took approximately 10–15 hours of our time, and keeping track of what students do during the term and whether they all attend the peer required group meetings takes another 4–5 hours of teachers' time. Currently, all this is time that the teachers should really be spending on reading and commenting on the students' essay drafts. On the other hand, as the students should spend a total of 130 hours on activities related to this course and many of them admit that they do not do this, work on study and time management skills is an attempt to increase the amount of time that students spend on their full-time studies. We therefore take the position that, at the time of financial cutbacks when teachers are allotted fewer and fewer teaching hours for the same number of students, university departments such as the Centre for Languages and Literature at Lund University need to take serious measures and implement *well-thought-out generic study-skills or undergraduate skills programmes* that cater for the needs of teachers and all students in all subjects. As we have argued above, it is important that there is systematic collaboration between academic courses and the already-existing Lund University support sys-

tems; by strengthening the links between these instances, it would however be possible to implement a study and time-management skills programme that allows problems of this kind to be diagnosed accurately so that the right steps can be taken. This would in turn help ensure acceptable passing rates for all groups of students, without at the same time jeopardizing course goals and the level of the course, as studying and time-management skills would no longer need to be taught within the limited hours available.

References

- Brownlow, Sheila & Reasinger, Renee D., »Putting off until Tomorrow What is Better Done Today: Academic Procrastination as a Function of Motivation Toward College Work«, *Journal of Social Behavior And Personality*, vol. 15, no. 5, 2000, pp. 15–34.
- Cass, David, *The Strategic Student: Successfully Transitioning from High School to College Academics*. Boulder, Colo. Uvize, 2011.
- Afsaneh Hassanbeigi, Jafar Askari, Mina Nakhjavani, Shima Shirkhoda, Kazem Barzegar, Mohammad R. Mozayyan & Hossien Fallahzade, »The Relationship between Study Skills and Academic Performance of University Students«, *Procedia – Social And Behavioral Sciences*, vol. 30, 2nd World Conference on Psychology, Counselling and Guidance, 2011, pp. 1416–1424.
- Kahneman, Daniel & Tversky, Amos, »Intuitive Prediction: Biases and Corrective Procedures«, *TIMS Studies in Management Science*, vol. 12, 1979, pp. 313–327.
- Lund University Office of Evaluation, »Student- och lärarbarometern. Humaniora och Teologi«. Report 2011:265, 2011.
- Paden, Nita, & Stell, Roxanne, »Reducing Procrastination Through Assignment and Course Design«, *Marketing Education Review*, vol. 7, no. 2, 1997, pp. 17–25.
- Sigall, Harald, Kruglanski, Arie & Fyock, Jack, »Wishful thinking and Procrastination«, *Journal of Social Behavior and Personality*, vol. 15, no. 5, 2000, pp. 283–296.

Känslors plats i undervisningen om skönlitteratur. Exempel från textkurser inom ämnet franska

Annika Mörte Alling

Känslors roll i vår relation till skönlitteratur är ett snabbt växande forskningsfält alltsedan »the affective turn« i början av 2000-talet, bland annat tack vare forskare som Patrick Colm Hogan, Suzanne Keen, Martha Nussbaum, Jenefer Robinson och Jean-François Vernay.³⁰ Ändå har affekter, emotioner och känslor inte alls en självklar plats i litteraturundervisningen, inte heller inom akademien generellt. Vetenskap bör vara objektiv. Mycket stoff måste få plats i våra kurser. Vi har ofta få undervisningstimmar till vårt förfogande. Ont om tid finns till diskussioner om vad litteraturen betyder för oss rent känslomässigt och hur vi kan ha nytta av den i våra liv. Ändå är det paradoxalt nog just detta känslomässiga, existentiella förhållande till litteraturen som är huvudsaken. Vi vill läsa och behöver litteratur just därför att den engagerar och berikar oss känslomässigt.

I denna studie vill jag dels diskutera värdet av att integrera känslomässiga erfarenheter av skönlitteratur i undervisningen, dels ge några förslag

³⁰ Patrick Colm Hogan, *Affective Narratology: The Emotional Structure of Stories*, Lincoln and London: University of Nebraska Press, 2011; Suzanne Keen, *Empathy and the Novel*, Oxford/New York: Oxford University Press, 2007; Martha Nussbaum, *Upheavals of thought: The Intelligence of Emotions*, Cambridge: Cambridge University Press, 2001; Jenefer Robinson, *Deeper than Reason: Emotion and Its Role in Literature, Music, and Art*, Oxford: Clarendon Press, 2005; Jean-François Vernay, *Plaidoyer pour un nouveau de l'émotion en littérature*, Paris: Éditions Complicités, 2013.

på hur det kan göras rent praktiskt, utan att den vetenskapliga grunden hotas, och utan att det ska vara omöjligt att bedöma studenterna. Även om utgångspunkten är ämnet franska, och min egen undervisning alltså är förknippad med inläring av ett främmande språk (den sker på franska, till exempel) är förhoppningen att analyserna ska vara relevanta när det gäller undervisning inom litteraturvetenskap i allmänhet. De exempel som ges rör läsning av franska 1800-talsromaner med studenter på fortsättningsnivå; dels inom en kurs i »text och textproduktion«, som även omfattat en del skrivuppgifter av analytisk karaktär, dels inom den valbara fördjupningskursen »litterär profil«. Eftersom min undersökning ännu är i inledningsfasen, bör det påpekas att en del av de metoder jag diskuterar ännu inte hunnit praktiseras i undervisningssammanhang. Jag redogör då snarast för hur jag tänker mig att man skulle kunna gå till väga.

En litteraturundervisning i kris

Det är först nödvändigt att ge en kort överblick över den teoretiska diskussion som pågår i Frankrike alltsedan början av 2000-talet angående krisen inom undervisningen i litteraturvetenskap och vilka förändringar som behövs för att man bättre ska kunna entusiasmera och engagera studenterna i sitt läsande. Ända sedan 1960-talet och dess formalism, har man varit alltför fixerad vid teori i skolor och på universitet, menar Antoine Compagnon och Tzvetan Todorov.³¹ Studenterna har instruerats att sätta parentes om verkligheten och om sina individuella läsoplevelser och att analysera verken enligt strikta analysmodeller, som »commentaires composés«, »explications de texte« och »dissertations«. De har lärt sig att verken inte refererar till den verklighet de själva lever i, utan bara till en konstruerad värld. Gestalterna är bara textuella skapelser och att identifiera sig med dem eller på något annat sätt engagera sig personligen i verken har betraktats som »naiva« läsningar. Kanske är det alltså inte förvånande om studenterna har svårt att finna litteraturen relevant och engagerande, och om lärarna själva brister i engagemang. Undervisningen borde handla mera

³¹ Antoine Compagnon, *Le Démon de la théorie. Littérature et sens commun*, Paris: Seuil, 1998; Tzvetan Todorov, *La littérature en péril*, Paris: Flammarion, 2007.

om vad verken *betyder*, menar Compagnon och Todorov, och om *hur* litteraturen talar om människan och samhället. Den borde tillåta en diskussion kring existentiella frågor, som de unga läsarna kan relatera till.

Studierna av Compagnon och Todorov från 1998 respektive 2007 har åtföljts av andra som uttryckt ungefär samma åsikter, men i ett större sammanhang, nämligen krisen inom humaniora generellt; varför är det viktigt att läsa och studera litteratur överhuvudtaget? Yves Citton och Vincent Jouve ställer denna fråga i böcker som kom ut 2007, respektive 2010.³² Det är också ämnet för Jean-Marie Schaeffers bok från 2011.³³

Ett sätt att förändra litteraturundervisningen så att den engagerar och involverar studenterna i högre utsträckning är att tillåta en diskussion kring personliga och känslomässiga läserfarenheter. Min artikel kommer att utveckla detta påstående, med utgångspunkt i en ny artikelsamling som publicerats på franska av Raphaël Baroni och Antonio Rodriguez.³⁴ Den är unik genom att den på ett relativt konkret sätt diskuterar metoder och problem när det gäller »känsloperspektivet« i litteraturundervisningen. Inom detta forskningsområde råder det annars stor brist på studier.

32 Yves Citton, *Lire, interpréter, actualiser. Pour quoi les études littéraires?*, Paris: Éditions Amsterdam, 2007; Vincent Jouve, *Pourquoi étudier la littérature aujourd'hui?*, Paris: Armand Colin, 2010.

33 Jean-Marie Schaeffer, *Petite écologie des études littéraires. Pourquoi et comment étudier la littérature?*, Vincennes: Éditions Thierry Marchaisse, 2011.

34 Raphaël Baroni & Antonio Rodriguez, *Les passions en littérature De la théorie à l'enseignement: Revue Études de Lettres* 2014, n° 295, Université de Lausanne, Lausanne.

Vikten av spänning och överraskning

Två av artikelförfattarna betonar vikten av spänning («suspense») och överraskning, för att läsarnas intresse ska vidmakthållas.³⁵ Man ska inte bara välja texter som är spännande, menar Jean-Louis Dufays, utan också läsa dem gradvis med studenterna, så att man avslöjar lite åt gången och därmed skapar spänning i själva undervisningen.³⁶ Men metoden förutsätter att texterna är korta nog att kunna behandlas kollektivt under en eller två lektioner. I exemplet som beskrivs av Dufays spelar läraren en aktiv och styrande roll, dels när det gäller uppdelandet av texten i små avsnitt, avklippta där spänningsnivån är som högst, dels i den gemensamma analysfasen på lektionerna, som utgår från ett antal precisa frågor ställda av läraren med fokus på händelseförloppet i berättelsen, och som ska mynna ut i en enhetlig betydelse.³⁷

Det kan emellertid finnas en del problem med detta undervisningsätt, till exempel att det passar mindre bra på längre texter som läses individuellt (Dufays påpekar detta själv) och den höga graden av lärarstyrning. Man kan även invända att intresse och känsla blandas ihop lite av författaren här. Att bli intresserad av en berättelse är inte nödvändigtvis detsamma som att bli känslomässigt engagerad i den, även om det förstås finns ett samband här. (Om man är intresserad av en berättelse, väcks ju inte sällan till exempel känslor av spänning och nyfikenhet.) Vidare kan man argumentera, som Vincent Jouve gör i samma artikelsamling, att överraskning

35 Jean-Louis Dufays, »De la tension narrative au dévoilement progressif: un dispositif didactique pour (ré)consilier les lectures du premier et du second degrés«, i Baroni & Rodriguez 2014, s. 133–148; Raphaël Baroni, »Les rouages de l'intrigues dans l'atelier de Ramuz: la tension expliquée«, i Baroni & Rodriguez, 2014, s. 109–129.

36 Den text som Dufays utgår från är Fredric Brown's novell »Cauchemar en rouge«, ur samlingen *Fantômes et farfafouilles*.

37 »On remarquera par ailleurs les caractéristiques des interactions liées à cette démarche: le professeur guide et structure l'échange; il accueille chaque réponse avec bienveillance et ouverture envers les suggestions imprévues, mais sans complaisance; il rappelle la nécessité d'arriver à un sens cohérent et commun [...]« (Dufays, *ibid.*, i Baroni & Rodriguez, 2014, s. 146).

och »suspense« är något som framför allt hör till den första läsningen.³⁸ Något annat måste det också vara som väcker och bibehåller det känslomässiga engagemanget i berättelsen. Varför blir jag rörd till tårar när jag läser om Gervaise Macquarts död i slutet av Zola's *L'Assommoir* till exempel, fastän jag läst scenen förut och vet vad som ska hända? Har det att göra med att jag lärt känna henne så väl under de 500 sidor som föregått, genom berättarperspektivet bland annat? Med hennes sympatiska karaktär? Hon klagat sällan, har låga krav, försöker se ljus på tillvaron, är empatisk och medkännande med andra. Om Suzanne Keens hypotes stämmer, kan ett annat skäl vara att hon är så hårt drabbad av orättvisor. Enligt Keen, framkallas nämligen empatiska känslor om man möter eller läser om en annan människa som drabbats av olyckor och orättvisor (utan att det behöver finnas några likheter mellan läsaren och gestalten).³⁹

Att välja ut textavsnitt med tanke på spänninghalt och potentiellt intresse hos studenterna kan icke desto mindre vara en utmärkt metod. Kanske skulle det även fungera att studera längre texter på detta sätt i en inledande fas, som sedan skulle kunna åtföljas av individuell läsning på egen hand. Läsning av 1800-talsromaner, som *Madame Bovary*, *Krogen (L'Assommoir)*, *Pappa Goriot (Le Père Goriot)* och *De tre musketörerna (Les Trois Mousquetaires)*, vilka först publicerades som följetonger i tidskrifterna *Revue de Paris* och *Le Siècle*, skulle med fördel kunna introduceras genom att man gemensamt studerade början eller slutet av ett avsnitt motsvarande en följetongsdel. I detta sammanhang skulle man kunna passa på att diskutera romanernas publikationskontext och första reception med studenterna. En gemensam diskussion skulle kunna föras kring hur spänningen byggs upp i textavsnitten, från början till slut. I de fall kursomfånget skulle vara alltför begränsat för att tillåta en fortsatt, individuell, läsning av romanen, skulle man kunna nöja sig med att studera några utdrag, antingen från romanernas början, eller valda med tanke på spänninghalten och det potentiella intresse de kan tänkas väcka hos studenterna. Sådana djupdykningar skulle även kunna fungera som

38 Vincent Jouve, »Emotion et intérêt dans les études littéraires«, i Baroni & Rodriguez 2014, s. 40.

39 Keen, 2007, s. 5. (alla sidreferenser till kapitel 3 i onlineversionen: DOI:10.1093/acprof:oso/9780195175769.001.0001).

komplement i litteraturhistoriska översiktskurser. I Zola's roman *Krogen* till exempel, är nästan varje kapitel uppbyggt som en egen scen, möjlig att läsas separat. Det viktigaste kan ibland vara att studenterna får upp ett intresse för texterna, helst kopplat till en känsla som de kan minnas.

Den känslomässiga fasen visavi den analytiska

Jean-Louis Dufay menar att två faser är nödvändiga i undervisningen av litterära texter, och det är också min egen uppfattning: en fas som är mera upptäckande och som tillåter diskussioner av känslomässiga reaktioner och sedan en kritisk fas som innebär att studenterna lär sig hur texten styr vår läsning på olika sätt och hur och varför den väcker de känslor den gör.⁴⁰ Vad betyder fokalisering, extern eller intern, till exempel, för vår uppfattning av en viss gestalt och vår känsla av att stå den nära eller inte? Är det viktigt att man vet mycket om en gestalt för att man ska kunna känna sig känslomässigt engagerad i den?

Kontinuerliga anteckningar och understrykningar under läsningens gång – antingen individuellt eller i grupp – kan öka både lärarens och studenternas förståelse för läsoplevelsena och därmed engagemanget i läsningen. Man kan använda benämningen läsdagbok eller läsjournal. Möjligen kan en enskilt författad läsjournal vara att föredra vid första läsningen, eller i en mindre grupp, eftersom det kan vara svårt för vissa studenter att avslöja personliga erfarenheter och känslor muntligt inför hela klassen. Man kan tänka sig att läsjournalen sätts igång på lektionerna och att studenterna sedan får i uppdrag att arbeta kontinuerligt med den på egen hand, med tanke på tidsbristen som ju ibland finns på lektionerna. Då och då kan man komma tillbaka till journalerna och kommentera dem på olika sätt och i slutet av kursen kan läraren be att få tillgång till dem i sin helhet. Man kan också tänka sig att studenterna mot slutet av kursen ombeds förhålla sig till sina läsoplevelser på ett distanserat sätt, till exempel försöka förklara vad i

⁴⁰ Baroni & Rodriguez, 2014, s. 138.

texten de tror framkallade en viss känsla. De skulle kunna skriva ett slags metakommentar i sista delen av journalen.

Den kritiska och analytiska fasen behöver inte »förstöra« den spontana och känslomässiga upplevelsen, utan de två faserna kan berika varandra. Flera av mina studenter hävdar faktiskt att de »lärt sig« uppskatta ett visst verk efter analyserna av det inom kursen. Ett bristande engagemang kan till en början bero på en bristande förståelse för verkets kontext och för dess djupare betydelse, eller helt enkelt för dess komplexa språk (särskilt då det inte är modersmålet).

Exemplet *Madame Bovary*

Jag ska ta ett exempel på ett sådant fall från min egen undervisning, nämligen då vi studerade *Madame Bovary* (1856) av Gustave Flaubert. Det är den roman som väckt starkast känslor av dem jag undervisat om. En del studenter brukar alltid reta sig på huvudkaraktären Emmas egoistiska beteende gentemot maken Charles och dottern Berthe. »Hur kan man lämna bort sitt barn till en amma!«, var det någon som ilsket utropade under en diskussion av romanen. »Stackars Emma som är gift med en sådan medioker träkmåns som Charles!«, menade några andra studenter. Båda känsloreaktionerna är förstås inte ogrundade, med tanke på hur romanen framställer dessa gestalter, men nyanseringar krävs och här har läraren en viktig roll. Dels behöver man diskutera romanens kontext i tid och rum, en kontext där Emmas bortlämnande av sitt barn ju knappast är förvånande. Det är också naturligt att uppmärksamma studenterna på berättarperspektivet. Det faktum att Charles ses genom Emmas ögon, vad betyder det egentligen? Vad kan man egentligen säga om hans mediokritet rent »objektivt«? I en roman som domineras så av intern fokalisering, vad kan vi säga om den »verklighet« som representeras?

En annan relevant fråga att diskutera med studenterna är ironin i *Madame Bovary*. Vad händer om man identifierar sig med Emma och om man läser romanen utan distans? Medvetenheten om ironin ändrar den våra känslor i förhållande till Emma och hennes situation? Man kan med fördel också ta upp de teoretiska hypoteser som formulerats av bland andra Wayne Booth och David Miall angående intern fokalisering (då perspektivet

ges inifrån en karaktär) och fri indirekt diskurs (som återger en persons tankar i indirekt form, d.v.s. utan anföringsverb), båda tekniker som ska privilegiera empatiska känslor hos läsare.⁴¹ Faktum är att en icke obetydande del av studenterna brukar ha negativa känslor gentemot Emma, vilket ju inte är förenligt med dessa hypoteser. Därmed kan man alltså, tillsammans med studenterna, försöka ställa frågor kring orsakerna till detta; vad är det i texten som gör att man kan känna en sådan brist på empati för hjältinnan? Kan läsarens karaktärsdrag, livssituation och bakgrund ha betydelse i detta sammanhang också? Jag har observerat flera gånger att läsare som själva har barn reagerar mera negativt på Emmas bortsötande av Berthe än dem som inte är föräldrar.

Det är uppenbart att diskussionerna efter den första läsningen kan spela en ganska stor roll för den emotionella receptionen av romanen. I detta fall blev det svårt för studenterna att »behålla« den första känslan intakt. Vissa grundläggande förutsättningar hade trots allt ändrats genom den nya kunskapen om berättartekniken och om tidskontexten.

Det är förstås viktigt att man som lärare tänker på att inte betrakta den första läsningen (»la lecture participative«, kallas den ibland i teorin, alltså den deltagande läsningen) som felaktig eller naiv. Man får tänka på hur man formulerar sig här och på att varva de olika sätten att närma sig texten, det vill säga återvända till den »deltagande läsningen« ibland. Denna kan vara fruktbar i sig och ge nya infallsvinklar i analysfasen.

Stimulering av den känslomässiga fasen: *Pappa Goriot*

Vad gör man då om diskussionerna inte kommer igång? Som tidigare påpekats, kan det ibland vara svårt att få vissa studenter att tala om sina känslor och personliga intryck. De kan känna sig skygga i klassrumssituationen och dessutom vara ovana vid att verbalisera sina känslor överhuvudtaget. De kanske först bara uttrycker sitt gillande eller inte av ett visst verk, vilket ju inte är en vidare precis känsla.

⁴¹ Keen, 2007, s. 21.

En utgångspunkt kan då vara scener i vilka gestalterna visar uttryck för starka känslor. Enligt Patrick Colm Hogan, väcks känslor hos läsaren bara genom att denne tar del av en känslomässigt laddad scen: empati väcks, genom en sorts simulering, särskilt om känslan som uttrycks tycks vara intensiv, som när någon gråter.⁴² De valda textexemplen kan sedan diskuteras med studenterna utifrån denna hypotes. Har scenen i fråga den effekten på dem? Om inte, vilka tror de orsakerna kan vara till detta?

Ett textexempel att diskutera skulle kunna vara döds scenen i Balzacs roman *Pappa Goriot*, en scen i vilken det ges uttryck för många och starka känslor, den döende gamle mannens liksom de tre vakande personernas. »Vad är det med dig? Du är blek som ett lik.«, säger Bianchon till Rastignac, som känner en stor sorg inombords: »det är som en tyngd som trycker på mitt hjärta«.⁴³ Kontrasten är slående mellan Rastignacs reaktion och attityden hos de andra hyresgästerna på pensionatet, då de sätter sig till bords alldeles efter Goriot's död. » – Ja, nu är han död, sade Bianchon när han kom ner. – Kom nu och sätt er, mina herrar, sade fru Vauquer, soppan kallnar«.⁴⁴ Den kommentar som kommer från en av middagsgästerna, representerar den giltighet som flertalet känner:

För fan, mina herrar, sade privatläraren, låt nu pappa Goriot vara, så att vi slipper tugga på honom. I en hel timme har vi inte fått något annat än honom till livs. En av fördelarna med den goda staden Paris är att här kan man födas, leva och dö utan att någon bryr sig om vad man gör. [...] Om nu pappa Goriot har dött, så än sen, så mycket bättre för honom! Om ni är så förtjusta i honom, så gå och sätt er bredvid hans säng, men låt oss andra äta i lugn och ro.⁴⁵

Man skulle kunna tänka sig att denna likgiltighet hos omgivningen förstärker det tragiska med Goriot's liv och död, att den på något sätt ytterligare rättfärdigar Rastignacs reaktion och gör honom desto mera sympatisk i läsarens ögon. Det troliga är ju att läsaren har samma värderingar som Rastignac i denna del av berättelsen.

42 Hogan, 2011, s. 87–88.

43 Honoré de Balzac, *Pappa Goriot*, Stockholm: Natur & Kultur, 1975, s. 280.

44 Ibid., s. 289.

45 Ibid., s. 362.

Trots de starka känslouttryckningarna, tycks scenen emellertid sällan väcka så starka känslor hos studenterna, och i förekommande fall kan orsakerna till detta diskuteras gemensamt. Vilken betydelse har det att läsaren inte lärt känna Goriot så ingående genom romanen och att han inte är en central gestalt? Och vad betyder det faktum att det (oftast) finns stora olikheter mellan studenterna och gestalten, vad gäller både ålder och livssituation?

En annan scen som skulle kunna analyseras är den kända slutscenen i samma roman, vilken skildrar en omvälvande situation för hjälten Rastignac, som faller »sin ungdoms sista tårar«, där han står vid Goriots grav uppe på Père-Lachaise, gripen av »en tröstlös sorgsenhet«, medan han blickar ut över Paris.⁴⁶ Denna scen väcker i regel fler känslor hos studenterna än den dramatiska dödsscenen och orsakerna till detta kan diskuteras. Är det Rastignacs empati gentemot den gamle mannen, som han trots allt följer in i det sista och offerar sina sista slantar för, slantar som han inte ens har? Är det det faktum att Rastignac är en central gestalt, att han är ung, som de, drömmer om att lyckas och få ett bra liv, som de? Spelar tårarna i scenen en roll för de känslor som kan framkallas hos läsaren här? De drar uppmärksamhet till sig, särskilt som Rastignac i regel aldrig faller tårar. Men andra faktorer bidrar också till den sorgsna, ödesdigra atmosfär som byggs upp i scenen: den »fuktig[a] skymning« som »betryckte själen«, Rastignacs tystnad och ensamhet.⁴⁷ Tjänstehjonet Christophe lämnar honom där på kullen, som för att respektera hans sorg, en obeskrivlig sorg som berättaren därefter avstår från att skildra inifrån: »Han lade armarna i kors över bröstet och såg upp i molnen. När Christophe såg honom stå där, sorgsen och tankfull, gick han tyst därifrån.«⁴⁸ Starka känslor uttrycks även genom Rastignacs sista ord i romanen, som berättaren kallar »storslagna«: » – Nu står striden mellan oss två!«.⁴⁹ Att vi befinner oss alldeles i slutet av romanen har också betydelse för hur vi uppfattar det som händer i denna scen. Slutet är en strategisk plats, som alltid drar till sig extra uppmärksamhet och inför vilket förväntningar byggs upp hos läsaren.

46 Ibid., s. 293.

47 Ibid.

48 Ibid.

49 Ibid., s. 294.

Att utgå från sina egna läsoplevelser: Stendhal

Läraren kan med fördel också avslöja hur han eller hon själv reagerat känslomässigt på vissa verk och scener eller i förhållande till vissa karaktärer.⁵⁰ Detta väcker sannolikt intresse hos studenterna och kan inspirera dem både till att vilja ta del av dessa verk och scener själva, och till att börja tala om sina egna reaktioner på dessa eller andra verk. Denna egna läsarerfarenhet hos läraren kan sedan vara utgångspunkt för en gemensam diskussion av vad det är i texten som framkallar dessa känslor.

Eftersom jag ännu inte använt mig av denna metod själv, kommer jag i det som följer att utgå från exempel ur romaner som berört mig och som jag tänker mig skulle vara lämpliga att diskutera med studenter. Ett sådant textstycke är den mycket omskrivna episoden vid Waterloo i Stendhals *Kartusianklostret i Parma*. Fabrice del Dongo genomgår här omvälvande känslor som uttrycks på flera plan, genom hjältens tårar och upprörda tankar, liksom genom alla utropstecken, så karakteristiska hos Stendhal. Vad är det som gör att denna scen väcker känslor? För det första har det sannolikt betydelse att Fabrice är i centrum här och att vi har tillgång till hans tankar, delvis ur ett jag-perspektiv. Om en gestalt skildras inifrån, sympatiserar läsaren lättare med denna, enligt bl.a. Wayne Booth.⁵¹ För det andra spelar det roll att berättaren står honom så nära; han uttrycker inte bara det hjälten tänker och känner, utan till och med hur han skulle ha reagerat om andra, hypotetiska händelser inträffat. Han vet exakt vad det är »som krossade hans hjärta«, varifrån han fått sina drömmar, och att »[o]m fienden hade tagit hans fina häst skulle han inte ha grubblat mer på saken«.⁵² Man kan också misstänka att Fabrices godtrogenhet och labilitet

⁵⁰ Suzanne Keen påpekar att lärare ofta döljer egna känslomässiga läsoplevelser för studenterna och att de därmed knappast uppmuntrar till känsloreaktioner hos studenter, särskilt inte positiva sådana (kritiska, negativa känslor tycks vara ett mera accepterat samsämsämne) (Keen, 2007, s. 6). Jag befarar att denna attityd kan verka menande på studenternas läslust i allmänhet.

⁵¹ Wayne Booth, *The Rhetoric of Fiction*, New York: The University of Chicago Press 1961, 1983, s. 245–256. Suzanne Keen citerar också Booth på denna punkt och hävdar att hypotesen är utbredd inom litteraturteori (Keen, 2007, s. 21).

⁵² Stendhal, *Kartusianklostret i Parma*, Lund: Celanders förlag, 2014, s. 49.

väcker sympati. Fel och skavanker hos människor väcker lätt sympati, så länge de inte är för många och av alltför allvarlig karaktär.⁵³ Fabrice är närmast omedveten om att han travar över blodiga kroppar och är nära att bli träffad av kanonskotten som haglar omkring honom. Kontrasten mellan de känslor han visar och de känslor som »normalt« skulle kunna förväntas i denna situation är förstås slående: »Å, äntligen är jag i skottlinjen! [...] Jag har sett eldstriden! upprepade han belåtet för sig själv. Nu är jag en riktig krigare.«⁵⁴ Även den ofattbara sorg Fabrice senare faller in i är paradoxal. Det han då faller bittra tårar över, där han sitter med ryggen mot ett pilträd mitt på slagfältet, är sönderkrossade, »vackra drömmar om den ridderliga och högsinta vänskap som man finner hos hjältarna i *Det befriade Jerusalem*«. ⁵⁵ Kanske är det för att Fabrice gråter så förtvivlat – och av så oväntade anledningar – som man känner medömkan, en känsla som förstärks genom de trefaldiga utropstecknen som berättaren använder för att uttrycka sin hjältes upprördhet:

Det var intet att se döden nalkas då man omgavs av hjältemodiga och hjärtevarma själar, av ädla vänner som tryckte ens hand när man utandades sin sista suck! Men att hålla sin hänförelse levande när man var omgiven av simpla skurkar!!!⁵⁶

Liksom markententerskan han möter, och som kallar honom sin »lille soldat«, är det som läsare lätt att bli »rörd av Fabricios blekhet och vackra ögon«. ⁵⁷ Med sina små veka nävar (som samma kvinna observerar), sin litenhet och föräldralöshet är han i totalt underläge, och långt ifrån att vara den hjälte han vill vara (och som berättaren ironiserar över, genom att kalla honom »vår hjälte«). Han missar till och med möjligheten att få syn på den man som kan vara hans far, löjtnanten Robert, som befinner sig alldeles i närheten, tillsammans med självaste kejsar Napoleon, så högt

⁵³ Detta visas till exempel i Wayne Booths analys av Jane Austens *Emma*. För Booth är fenomenet kopplat till det interna berättarperspektivet (Booth, 1961, 1983, s. 245–256).

⁵⁴ Stendhal, 2014, s. 44–45.

⁵⁵ Ibid., s. 49.

⁵⁶ Ibid., s. 49–50.

⁵⁷ Ibid., s. 37.

aktad av Fabrice. Dimman från kanonelden är alltför tät. Allt är så diffust att han blandar ihop dräkterna på dem som slåss; vilken färg var det nu på hans egna soldater? Han kastar sig över tidningarna dagen därpå för att försöka få klarhet i händelsen. Sådant underläge och sådan otur väcker känslor av sympati. Som Victor Brombert påpekar, inbjuds läsaren att le åt Fabrice, hans klumpighet och hans vackra drömmar om ridderlig och sublim vänskap.⁵⁸

Men reagerar alla läsare så här när de läser denna scen? Kan upplevelserna variera beroende på vilken livserfarenhet läsaren har? Det är också en fråga att ta upp med studenterna. De känslor som framkallas hos mig har förmodligen färgats av de briljanta analyser jag läst av denna scen, av bland andra Victor Brombert. Det vore intressant att undersöka vilka känslor scenen väcker hos dem som inte tagit del av några analyser. Vidare kan man fråga sig hur någon som upplevt krig på riktigt uppfattar detta. Kan kanonröken och bristen på engagemang hos Fabrice då väcka känslor av obehag? Och hur upplever den insatte historikern scenen? Kan han eller hon känna irritation över att vissa detaljer saknas eller är felaktiga?

När det gäller Stendhals verk är det också intressant att diskutera de tyglade, återhållna känslorna som uttrycks i romanerna, till exempel känslorna av lycka. Hur reagerar läsaren på elliptiska partier, som referensen till de »tre gudomligt lyckliga år« som Fabrice och Clelia upplever, men som berättaren helt avstår från att beskriva.⁵⁹ Som läsare får vi alltså inte ta del av denna lycka – hur kan detta »uteslutande« upplevas för oförberedda förstagångsläsare, jämfört med hur explicita beskrivningar uppfattas? Och vad finns att säga om Suzanne Keens hypotes att positiva känslor inte är lika empatiskapande som negativa?⁶⁰ Kan vi känna empati av att läsa om den lycka som Stendhals gestalter erfar? Kan deras lycka vara smittande, göra oss lyckliga?

Slutscenen i *Rött och Svart*, då Julien Sorel befinner sig i fängelset och ska avrättas, är också en intressant scen att diskutera i sammanhanget, eftersom den uttrycker så mycket lycka trots det dramatiska ögonblicket.

⁵⁸ Victor Brombert, *Stendhal. Roman et liberté*, Paris: Fallois, 1991, s. 124.

⁵⁹ Stendhal, 2014, s. 465.

⁶⁰ Keen, 2007, s. 6. (»Empathetic responses to fictional characters and situations occur more readily for negative feeling states, whether or not a match in details of experience exists.«.)

Även här kan hjältens känslor sägas vara paradoxala i den meningen att de är oväntade i förhållande till situationen.

Praktiska problem: tidsbrist och examination

Det är dags att komma tillbaka till frågan om tidsbristen som ställdes i början. Enligt egna erfarenheter har tidsbrist inte varit ett problem. Journalerna kan studenterna skriva på egen hand. Då en ny text lästs har lektionen inletts med en diskussion av studenternas reaktioner och känslor under läsningen, vilket bara upptagit en liten del av tiden. Vi återkommer till detta då och då under kursens gång och alltid på slutet för att se vad som förändrats i upplevelserna och om studenterna kan förklara detta på ett konkret vis. Det bästa är om de lyckas peka på något i texten, till exempel en berättarteknik, som »förklarar« deras reaktion. För att förenkla, handlar det alltså om att först låta dem reagera subjektivt och känslomässigt och sedan ge dem en fördjupad kunskap om verket och därefter att lära dem förstå och analysera de initiala reaktionerna. En liknande metod föreslås av Jean-Louis Dufays, som talar om en dialektisk rörelse fram och tillbaka mellan en affektiv, spontan läsning och en reflekterande, distanse-rad.⁶¹ Man kan också dra paralleller till David Kolbs modell för upplevelsebaserat lärande, »experimental learning«, som ju innebär en ständig rörelse mellan direkta upplevelser och reflektion kring erfarenheterna på ett mera abstrakt plan.⁶² Enligt Kolb utgör denna process själva grunden för lärande.

När det sedan gäller examination, är det en fråga som inte diskuteras i teorin och som naturligtvis är oundviklig om man ska praktisera detta känsloperspektiv i undervisningen. Kan man examinera känsloreaktioner och i så fall hur? Inom min egen kurs, har det som examineras på tentamen (en traditionell salstenta) mestadels varit den andra typen av läsning, det

⁶¹ Baroni & Rodriguez, 2014, s. 138.

⁶² Se David Kolb, *Experimental learning: Experience as the source of learning and development*, Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1984.

vill säga den analytiska, kritiska, även om det brukar finnas med en större essäfråga som delvis ger möjlighet till en mera subjektiv tolkning. Till exempel har jag ställt frågan om huruvida en viss roman, *Pappa Goriot* av Balzac, väcker känslor hos studenterna och bett dem analysera anledningarna till detta, med förankring i romanen. Denna förankring, liksom analysen, är viktig med tanke på den vetenskapliga uppgift som finns i kursplanen redan den andra terminen. Eventuellt kan en alternativfråga finnas med, där man inte frågar efter personliga känsloreaktioner, utan snarare efter vilka känslor som verket *skulle kunna* väcka eller efter varför vissa gestalter eller företeelser *inte* väcker känslor. Jag har ibland haft med en alternativfråga som inte handlat om känslor, utan om verkets aktualitet, till exempel. När det gäller diskussionerna vid lektionerna och de personliga anteckningar som görs under den första läsningen har de varit obligatoriska och lämnats in, men inte examinerats. De inlämningsuppgifter som finns under terminens gång brukar de också mest innebära en kontroll av den andra typen av läsning, det vill säga den kritiska. Man kan inte komma ifrån att studenterna är i stort behov av sådana analysövningar och av att lära sig förhålla sig kritiskt till texter.

Avslutning

Undersökningar av känslor, inom humaniora såväl som naturvetenskap, är förstas förknippade med en del ofrånkomliga problem. Kan vi till exempel vara säkra på att det överhuvudtaget går att undersöka en känsla? Är det inte snarare känslans uttryck vi observerar när vi intervjuar läsare? Och hur vet vi ens om de är medvetna om sina känslor? Eller om läsarna är förmögna att uttrycka känslorna med ord? Dessa svårigheter kan man naturligtvis inte blunda för. Icke desto mindre är det tvivellöst så att empiriska studier leder till större kunskap om känslors roll. Förmodligen skulle litteraturvetare vinna på att utveckla ett naturligt samarbete med andra discipliner, som kognitionsvetenskap, för att få större kunskap om känslors roll, liksom om metoder som kan användas vid empiriska studier, till exempel mätning av ögonrörelser och hjärt- och hjärnaktivitet.

Till grund för denna studie ligger framför allt diskussioner i undervisningskontext med studenter som läst franska i ungefär ett år. I en kom-

mande studie använder jag mig av läsjournalerna som föreslagits ovan, liksom av skriftliga enkäter som delats ut till studenterna efter varje avslutad text. Därigenom kan man förhoppningsvis få en bild av läsningen både då den är pågående och avslutad.

Jag har här velat betona värdet av att integrera känslomässiga erfarenheter av skönlitteratur i undervisningen. Om studenterna får involvera sig själva och sin personliga erfarenhet av litteraturen de läser kan de lättare uppleva att den är relevant för dem. Detta kan ha betydelse även för deras framtida relation till litteratur och läsning. Som lärare ska man inte vara rädd för att utgå från sina egna läsupplevelser i undervisningen, eftersom det troligtvis mest har positiva effekter. En lärares uppgift, på alla nivåer, är inte bara att förmedla kunskap om verken som läses, om litteraturhistorisk kontext, teorier och analysmetoder, det är också att förmedla ett engagemang för litteratur och läsande. För övrigt vet man att känslomässiga upplevelser generellt har en tendens att stanna kvar i medvetandet.⁶³ Med andra ord kommer de verk som läses att kommas ihåg lättare om de förknippas med känsloupplevelser. Den analytiska, kritiska, mera distanserade typen av läsning är nödvändig också, men den hotas inte genom känsloperspektivet. Båda typerna av läsning har en viktig plats i litteraturkurserna och kan kombineras på ett fruktbart vis.

Denna kombination av perspektiv ger studenterna generella insikter om läsning av litteratur, om hur verken styr reaktioner och bygger upp förväntningar hos läsaren, om betydelsen av narratologiska aspekter. Genom att samtidigt diskutera hypoteser som formulerats inom känsloforskningen medvetandegör man dessutom studenterna om hur vetenskaplig teori och metod kan appliceras på litterära texter.

Att undersöka känslors roll i studenternas läsning av litteratur tillför förstås också forskningen om känslor något. Som Suzanne Keen konstaterar, råder det fortfarande brist på empiriska studier inom detta område, till exempel när det gäller hur känsloreaktioner styrs av olika berättartekniker

⁶³ Bland annat tack vare hjärnforskare som Roberto Cabeza och Kevin S. Labar («Cognitive neuroscience of emotional memory», *Nature Reviews Neuroscience* 2006, January, 7, s. 54–64).

och av faktorer relaterade till intrig, »suspense« och narrativ struktur.⁶⁴ Slutligen kan också en djupare förståelse för vad studenterna känner när de läser hjälpa oss att förnya undervisningsmetoder och kursinnehåll, så att litteraturen vi studerar tillsammans upplevs som relevant och engagerande.

Referenser

- de Balzac, Honoré, *Pappa Goriot*, Stockholm: Natur & Kultur, 1975.
- Baroni, Raphaël & Rodriguez, Antonio, *Les passions en littérature. De la théorie à l'enseignement: Revue Études de lettres* 2014, n° 295, Université de Lausanne, Lausanne.
- Booth, Wayne, *The Rhetoric of Fiction*, NY: The University of Chicago Press 1961, 1983.
- Brombert, Victor, *Stendhal. Roman et liberté*, Paris: Fallois, 1991.
- Cabeza, Roberto & Labar, Kevin S., »Cognitive neuroscience of emotional memory«, *Nature Reviews Neuroscience* 2006, January, 7, 54–64 (doi:10.1038/nrn1825).
- Citton, Yves, *Lire, interpréter, actualiser. Pour quoi les études littéraires?*, Paris: Éditions Amsterdam, 2007.
- Compagnon, Antoine, *Le Démon de la théorie. Littérature et sens commun*, Paris: Seuil, 1998.
- Dumas, Alexandre, *De tre muskötörerna*, Stockholm: Klassikerförlaget Steniq, 2011 (*Les trois Mousquetaires*, 1844).
- Flaubert, Gustave, *Madame Bovary*, Stockholm: Albert Bonniers förlag, 2012 (1856).
- Hogan, Patrick Colm, *Affective Narratology: The Emotional Structure of Stories*, Lincoln & London: University of Nebraska Press, 2011.
- Jouve, Vincent, *Pourquoi étudier la littérature aujourd'hui?*, Paris, Armand Colin, 2010.
- Keen, Suzanne, *Empathy and the Novel*, Oxford/New York: Oxford University Press, 2007.
- Keen, Suzanne, »Narrative and the Emotions«, *Poetics Today* 2011, Spring, 32:1 (DOI 10.1215/03335372-1188176).
- Kolb, David, *Experimental learning: experience as the source of learning and development*, Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1984.
- Nussbaum, Martha, *Upheavals of thought: The Intelligence of Emotions*, Cambridge, Cambridge University Press, 2001.
- Robinson, Jenefer, *Deeper than Reason: Emotion and Its Role in Literature, Music, and Art*, Oxford: Clarendon Press, 2005.
- Schaeffer, Jean-Marie, *Petite écologie des études littéraires. Pourquoi et comment étudier la littérature?*, Vincennes: Éditions Thierry Marchaisse, 2011.

⁶⁴ Keen, 2007, s. 20. Se även Keens artikel »Narrative and the Emotions«, *Poetics Today* 2011, Spring, 32:1, s. 37.

KÄNSLORS PLATS I UNDERVISNINGEN OM SKÖNLITTERATUR

Stendhal, *Kartusianklostret i Parma*, Lund: Celanders förlag, 2014 (*La Chartreuse de Parme*, 1839).

Todorov, Tzvetan, *La littérature en péril*, Paris: Flammarion, 2007.

Vernay, Jean-François, *Plaidoyer pour un renouveau de l'émotion en littérature*, Paris: Éditions Complicités, 2013.

Zola, Émile, *Krogen*, Stockholm: Natur & Kultur, 2000 (*L'Assommoir*, 1877).

Geografiska perspektiv i humanistisk och teologisk utbildning

David Örbring

Inledning

I kurskatalogen för Humanistiska och teologiska fakulteterna står det att »genom att studera humanistiska och teologiska ämnen lär vi oss mer om nutidsmänniskan och hennes utmaningar och vi förstår bättre hur vi fungerar i samspel med vår omgivning.«⁶⁵ Denna kortfattade förklaring av syftet med att läsa humaniora eller teologi öppnar upp för frågor relevanta för geografiska perspektiv: Vilka är nutidsmänniskans utmaningar? Vad innebär samspel med vår omgivning? Den första frågan kan besvaras olika beroende på vem du frågar, men utmaningar kan mycket väl beröra demokrati, hållbar utveckling och användning av »High-order skills«,⁶⁶ vilket jag i denna text kopplar ihop med geografiska perspektiv. Den andra frågan berör samspel med vår omgivning, vilket är en central del av vad jag menar med geografiska perspektiv.

Jag tar avstamp i begreppet humanistisk och teologisk utbildning vid Lunds universitet, samt beskriver min tolkning av geografiska perspektiv. En annan central fråga som besvaras senare i texten är varför geografiska perspektiv är relevanta för lärare i humaniora och teologi, samt vilket be-

65 Humaniora och teologi, Lunds universitet, Utbildningskatalog 2014/2015, s. 3.

66 Lorin W. Anderson & David R. Krathwohl (red.), *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*, New York. 2001.

mötande nya perspektiv kan råka stöta på. Med humanistisk och teologisk utbildning syftar jag på den utbildning som bedrivs vid Lunds universitet. På hemsidan för Humanistiska och teologiska fakulteterna vid Lunds universitet beskrivs humanistisk och teologisk utbildning på följande sätt:

De humanistiska och teologiska fakulteterna har en stor och varierad verksamhet, som i vid mening syftar till att förstå människan som kulturell och samhällelig varelse.⁶⁷

Geografiska perspektiv

Geografiska perspektiv är ett begrepp som behöver förklaras. Susan Hanson beskriver vad som särskiljer geografi från andra ämnen. Det som hon kallar för »Geographical Advantage« beskriver hon på följande sätt:

- relationships between people and the environment;
- the importance of spatial variability (the place-dependence of processes);
- processes operating at multiple and interlocking geographic scales; and
- the integration of spatial and temporal analysis⁶⁸

Centrala delar av geografi är alltså, enligt Hansson, relationen mellan människa och hens omgivning där samspelet mellan människa, samhälle och natur utgör relationen, samt skala och processer i tid och rum. Kunskap i geografi benämner David Harvey som bestående av tid och rum.⁶⁹ Rummet kan enligt Harvey beskrivas med två dimensioner. Den första kopplas till det absoluta, det relativa och det relationella, medan den andra dimensionen inkluderar det upplevda, det föreställda och det levda rummet. Det finns således olika sätt att se på rummet, men Harvey menar också att dessa

⁶⁷ Se: <http://www.ht.lu.se/om-fakulteterna/>

⁶⁸ Susan Hanson, *Who Are 'We'? An Important Question for Geography's Future*, *Annals of the Association of American Geographers*, 2004, s. 720.

⁶⁹ David Harvey, *Ojämlighetens nya geografi: texter om stadens och rummets förändringar i den globala kapitalismen*, Stockholm, 2011, s 21 ff.

olika sätt att se på rummet interagerar och påverkar förståelsen av världen. Vidare menar Harvey att ett synsätt där det absoluta, det relativa och det relationella begreppet sätt i relation till varandra är nödvändig för att förstå världen.⁷⁰

Peter Jackson beskriver vad det innebär att tänka geografiskt genom geografiska koncept, som: »space and place«, närhet och distans, skala och kontakt samt relationellt tänkande. Han argumenterar att geografi genom dessa koncept bidrar med unika verktyg för att se världen, förstå komplexa problem samt se samband mellan platser i olika skalor.⁷¹

En annan del av de geografiska perspektiven är det spatiala tänkandet. Det spatiala tänkandet bygger på kognitiva färdigheter och kan sammanfattas i tre delar: »concepts of space, tools of representation, and processes of reasoning«.⁷²

Geografiska perspektiv kan således ses med utgångspunkt i Hanssons punkter, Harveys förklaring av rummet, Jacksons geografiska tänkande samt spatialt tänkande.

Relevans i humanistisk och teologisk utbildning

I anslutning till att humanistisk och teologisk utbildning handlar om nutidsmänniskans utmaningar och samspel med sin omgivning kan det vara relevant att använda geografiska perspektiv. Rummet, skalan och samspelet mellan människa och natur, utgör till exempel en del av geografiska perspektiv, är en del av att förståelsen för människans utmaningar men också i allra högsta grad för att förstå samspel med omgivningen. Humanistisk och teologisk utbildning är ett vitt begrepp och min målsättning är inte att hävda att geografiska perspektiv är relevant för denna utbildning i alla lägen, dock finns det möjligheter att använda geografiska perspektiv i humanistisk och teologisk utbildning. Geografiska perspektiv som beskri-

⁷⁰ Ibid.

⁷¹ Peter Jackson, *Thinking Geographically*, Geographical Association, 2006, s. 199

⁷² National Academies, *Learning to think spatially* [GIS as a support system in the K-12 curriculum.], Washington D.C, 2006, s. 31.

vet ovan kan öppna upp för nya perspektiv, infallsvinklar, reflektioner och analyser.

Ulf Strohmayer menar att ämnesgränser kan skapa barriärer som försämrar insyn i den sociala verkligheten, samt lyfter fram hur geografiska perspektiv kan öppna upp för möjligheter till större förståelse för hur världen ser ut. Georges Benko och Strohmayer ger flera exempel på forskare där rum och tid finns med i deras arbete – till exempel Torsten Hägerstrand, Michel Foucault, Anthony Giddens och Henri Lefebvre.⁷³ Foucault ska enligt Benko 1979 sagt att »Geography must be at the heart of all I do«.⁷⁴ Strohmayer skriver vidare att: »In fact, events never are what they are but through the fact that they are what they are somewhere«⁷⁵ samt att »Time and space, general and particular are both two sides of the same coin and any analytic separation of those two can only falsify a resulting of social reality«.⁷⁶

En artikel av mig tar upp geografiska perspektiv i utbildning av lärare i samhällskunskap.⁷⁷ I den beskriver jag varför geografiska perspektiv är relevanta i lärarutbildning för lärare i samhällskunskap. Fyra punkter lyfts fram där geografiska perspektiv är relevanta:

- Utveckla »High-order skills«
- Fostra demokratiska medborgare
- Utbildning för hållbar utveckling
- Digital kompetens

Dessa punkter är även relevanta för utbildning vid Humanistiska och teologiska fakulteterna, dock i varierande skala beroende på vilket ämne det handlar om. Punkten om att fostra demokratiska medborgare får emellertid en annan innebörd i ett sammanhang om högre utbildning utanför lärar-

⁷³ Georges Benko, Ulf Strohmayer & Torsten Hägerstrand, *Geography, history and social sciences*, Dordrecht, 1995.

⁷⁴ Ibid., s. 10.

⁷⁵ Ibid., s. 258.

⁷⁶ Ibid., s. 258.

⁷⁷ David Örbring, »Geografiska perspektiv i utbildning av lärare i samhällskunskap«, *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education*, 2014:1, s. 41–52.

utbildning. En lärare har i sin yrkesroll en skyldighet att fostra demokratiska medborgare i grundskolan och gymnasiet. Inom ramen för akademisk utbildning syftar jag snarare på att geografiska perspektiv kan användas för att ge människor verktyg för att fungera som demokratiska medborgare.

En demokratisk medborgare behöver, menar David Lambert, geografiska perspektiv. Rumslighet, skala och samspelet mellan människa och natur är en del av att vara en upplyst medborgare.⁷⁸ De geografiska perspektiven hjälper en demokratisk medborgare att se samspel, att få information för att kunna delta i samhället samt se sig själv i förhållande till resten av världen, som till exempel att se individen i ett globalt sammanhang.

Utveckla »High-order skills«

Marilla Svinicki och Wilbert McKeachie beskriver att tänkande i högre utbildning består av processer som kritiskt tänkande, kreativt tänkande, problemlösning, resonerande och beslutsfattande. »Thinking skills« behövs för att kunna genomföra dessa processer och varierar även i komplexitet. I Blooms taxonomi utnämns färdigheter som analysera, syntetisera och utvärdera till »High-order skills«, som i en hierarki är mer komplexa än färdigheter som att memorera.⁷⁹

Generella färdigheter som uttrycks i högskolelagen kan jämföras med det landskap av tänkande som Svinicki och McKeachie framhåller. Kreativt tänkande och problemlösning finns med i högskolelagen som något som ska finnas med i all högre utbildning men också som något som kan läggas in i »High-order skills«.

En användning av geografiska perspektiv i undervisning i de humanistiska och teologiska fakulteterna kan bidra till att ämnesgränser överskrids, samt att analys och kreativt tänkande främjas. Genom att föra in ytterligare perspektiv i ämnen öppnas det upp möjligheter för studenterna att utveckla »High-order skills«. Rumslighet och geografiska koncept kan på det sättet ge studenter redskap att se sitt ämne från geografiska perspektiv,

⁷⁸ David Lambert, »Geography and the informed citizen«, *Geography, culture, and education*, Rod Gerber & Michael Williams (red.). Dordrecht, 2002.

⁷⁹ Airasian, Anderson, Krathwohl & Bloom, 2001.

vilket i sin tur kan leda till att studenter ser på världen med nya glasögon. Det kan till exempel handla om att sammankoppla innehållet med rummets karaktär, i en skala och/eller i samspelet mellan natur och samhälle.

I *Learning to Think Spatially* beskrivs det spatiala tänkandet, som också kan sägas vara en del av geografiska perspektiv, som en tillgång vid problemlösning. Spatialt tänkande kan till exempel hjälpa till med att minnas, förstå och resonera om olika objekt och skeenden i rummet.⁸⁰ Geografiska perspektiv kan på det sättet när det gäller utmaningar och problemlösning vara användbara i utbildning inom de humanistiska och teologiska fakulteterna.

Det går härleda en del av dessa punkter till generella färdigheter som ska ingå i humanistisk och teologisk utbildning. Generella färdigheter i högskolelagen är till exempel att:

- Utbildning på grundnivå ska utveckla studenternas
 - förmåga att göra självständiga och kritiska bedömningar,
 - förmåga att självständigt urskilja, formulera och lösa problem⁸¹

Hållbar utveckling

Hållbar utveckling i relation till högskolan beskrivs i högskolelagens 5 §:

Högskolorna skall i sin verksamhet främja en hållbar utveckling som innebär att nuvarande och kommande generationer tillförsäkras en hälsosam och god miljö, ekonomisk och social välfärd och rättvisa.⁸²

Relationen mellan geografi och hållbar utveckling beskrivs av Maggie Smith.⁸³ Hon kopplar ihop hållbar utveckling med ekonomiska, ekolo-

⁸⁰ National Academies, 2006, s. 46–47.

⁸¹ Högskolelagen 1992:1434.

⁸² Högskolelagen 1992:1434.

⁸³ Maggie Smith, »How does Education for Sustainable Development relate to geography education?«, *Debates in geography education*. David Lambert & Mark Jones (red.), New York, 2013.

giska, sociala och mediala aspekter. Vidare hävdar Smith att en väsentlig del av geografiämnet är samspelet mellan människa, natur och samhälle, vilket också kan sägas vara en del av hållbar utveckling. Benämningen »Education of Sustainable Development« (ESD) har, hävdar Smith, interaktionen mellan människa och hennes omgivning gemensamt med geografin. Smith menar att geografiämnet kan bidra med en fördjupning av arbetet med hållbar utveckling genom att fokusera på ett holistiskt perspektiv och interaktion mellan platser.

Digital kompetens

GIS (Geografiska informationssystem) är digitala system som finns i olika varianter som i grunden handlar om att hämta och arbeta med geografisk information. Arbeta med samhällsfrågor och utmaningar för människan kan underlättas med GIS, genom funktioner som att hämta information med humanistiskt och teologiskt innehåll och att se samband i och mellan akademiska ämnen.

Jan Ketil Rød, Wenche Larsen och Einar Nilsen beskriver skillnaden i att lära om GIS och lära med GIS.⁸⁴ Lära om GIS är en ingenjörskonst med fokus på teknik, men att lära med GIS är att använda geografiska perspektiv. Författarna menar att förståelse för olika fenomen och möjligheter att se samband i olika ämnen kan öka med en användning av GIS i undervisningen. I det här fallet skulle det vara relevant för lärare vid Humanistiska och teologiska fakulteterna att lära med GIS. Genom att använda GIS i undervisningen kan olika kunskapsstoff belysas ur geografiska perspektiv med hjälp av digitala hjälpmedel. Därtill kan studenter använda GIS för att hämta information som kan användas på olika sätt i deras utbildning.

I relation till GIS kan det även vara av vikt att ta hänsyn till studenternas vana och tillgång till teknologi.⁸⁵ Studenter som är ovana vid digitala

⁸⁴ Jan Ketil Rød, Wenche Larsen & Einar Nilsen, »Learning geography with gis. Integrating gis into upper secondary school geography curricula«, *Norsk Geografisk Tidsskrift*, 2010, 64, 1, s. 21–35.

⁸⁵ Marilla D. Svinicki & Wilbert James McKeachie, *McKeachie's teaching tips: strategies, research, and theory for college and university teachers*. Belmont, 2011.

miljöer kan behöva stöd för att använda GIS. Dock är det inte att lära *om* GIS som ska stå i fokus utan att lära *med* GIS. Det finns mycket avancerad GIS som kan vara svår att använda för ovana, men också enkla varianter av GIS som inte kräver allt för mycket förkunskaper av studenten och/eller läraren. Det finns olika webbsidor som är bra för att komma igång med GIS, eller delar av GIS, som till exempel SCB:s statistikatlas eller geodataportalen.⁸⁶ Där kan användaren få information om till exempel samhälle, kultur, transport, miljö, vegetation och befolkning i geografiska perspektiv.

Införa något nytt eller köra på som vanligt?

Frågan är om det är enkelt att lyfta in nya perspektiv i undervisningen eller om lärarna upplever det som svårt. Undervisningssituationen vid universitet och högskolor präglas av en sammansättning socialt skapade regler och antaganden som påverkar läraren och hans undervisning. Paul Trowler och Ali Cooper kallar detta »Teaching and Learning Regimes« (TLR).⁸⁷ Dessa kan både inkludera eller motarbeta nya arbetssätt och perspektiv. Samtidigt kan till exempel individen vara en annan faktor som påverkar.

Trowler och Cooper ger emellertid exempel på faktorer som spelar roll när det gäller TLR: identiteter som interagerar, nuvarande praktik, maktrelationer, diskursiva repertoarer samt underförstådda teorier om undervisning. Författarna menar också att det kan vara viktigt att känna till TLR för att kunna utveckla sin undervisning. Kunskap om TLR är alltså av vikt för den som vill introducera nya perspektiv, som till exempel de geografiska, i undervisningen.

⁸⁶ Se <https://www.geodata.se/sv/> eller <http://www.scb.se/Statistikatlasen/>

⁸⁷ Paul Trowler & Ali Cooper, »Teaching and Learning Regimes: Implicit theories and recurrent practices in the enhancement of teaching and learning through educational development programmes«, *Higher Education Research and Development*, 2002. 21, s. 221–240.

Simon Barrie skriver om att lärare arbetar med generella färdigheter i sin undervisning på många olika sätt.⁸⁸ Barrie delar upp dessa i kategorier som till exempel handlar om att undervisning om generella färdigheter läggs utanför kurser som hjälp för studenter som behöver det, eller som en integrerad del av innehållet i kursen. Studenternas utveckling av generella färdigheter som kritiskt tänkande och problemlösning kan gynnas av att tillföra geografiska perspektiv i undervisningen. I arbetet med generella färdigheter kan det således vara relevant att fundera på hur undervisningen egentligen går till.

Sammanfattning

Geografiska perspektiv handlar om rum, tid, skala och samspel mellan människa, natur och samhälle. Perspektiven är relevanta för i den utbildning som bedrivs vid Humanistiska och teologiska fakulteterna eftersom de bidrar till att utveckla »High-order skills«, demokratiskt sinne, insikt om vikten av hållbar utveckling och digital kompetens. Det spatiala tänkandet kan till exempel underlätta problemlösning. Olika »Teaching and Learning Regimes« påverkar hur lärare förhåller sig olika till införandet av nya perspektiv, och det kan vara av vikt att vara medveten om detta för att kunna utvecklas som lärare inom högre utbildning.

Referenser

- Anderson, L.W. & D.R. Krathwohl (red.), *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman, 2001.
- Benko, G.B., U. Strohmayer & T. Hägerstrand, *Geography, history and social sciences / edited by Georges B. Benko & Ulf Strohmayer*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1995.
- Barrie, S.C., »A conceptual framework for the teaching and learning of generic graduate attributes«, *Studies in Higher Education*, 32, 2007:439–458.
- Hanson, S., Who Are 'We'? An Important Question for Geography's Future. *Annals of the Association of American Geographers*, 2004:715. DOI: 10.2307/3694088
- Harvey, D., *Ojämlighetens nya geografi: texter om stadens och rummets förändringar i den*

⁸⁸ Simon C. Barrie, »A conceptual framework for the teaching and learning of generic graduate attributes«, *Studies in Higher Education*, 2007, 32, s. 439–458.

- globala kapitalismen*, Stockholm: Atlas, 2011.
- Högskolelag, 1992:1434. Sveriges Riksdag. Se länk: http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Hogskolelag-19921434_sfs-1992-1434/
- Jackson, P., *Thinking Geographically*, Geographical Association, 2006.
- Kansli HT Lunds universitet, Humaniora och teologi, Lunds universitet, Utbildningskatalog 2014/2015.
- Lantmäteriet, Geodataportalen, <https://www.geodata.se/sv/> Hämtad 2015-01-15.
- Lambert, D., »Geography and the informed citizen«, *Geography, culture, and education*. Gerber, R. & M. Williams (red.). Dordrecht; Boston: Kluwer Academic Publishers, 2002.
- Lunds universitet, Om de humanistiska och teologiska fakulteterna, 2013-07-02, <http://www.ht.lu.se/om-fakulteterna/>, hämtad 2014-10-28
- National Academies, *Learning to think spatially* [GIS as a support system in the K-12 curriculum.], Washington, D.C.: National Academies, 2006.
- Rød, J., Larsen, W. & Nilsen, E., »Learning geography with gis: Integrating gis into upper secondary school geography curricula«, *Norsk Geografisk Tidsskrift*, 64, 1, 2010:21-35. DOI: 10.1080/00291950903561250
- Smith, M., »How does Education for Sustainable Development relate to geography education?«, *Debates in geography education*. Lambert, D. & M. Jones (red.). Milton Park, Abingdon, Oxon; New York: Routledge. 2013.
- Statistiska centralbyrån, Statistiskatalasen, <http://www.scb.se/Statistikatalasen/> Hämtad 2015-01-15.
- Svinicki, D. Marilla & McKeachie, J. Wilbert. *McKeachie's teaching tips: strategies, research, and theory for college and university teachers*, Belmont, Calif.: Wadsworth, Cengage Learning, 2011.
- Trowler, P. & A. Cooper, »Teaching and Learning Regimes: Implicit theories and recurrent practices in the enhancement of teaching and learning through educational development programmes«, *Higher Education Research and Development*, 21, 2002:221-240.
- Örbring, D., »Geografiska perspektiv i utbildning av lärare i samhällskunskap«, *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education*, 2014:1, s. 41-52.

Den levande dialogen. Om goda möten och samtal inom den högre utbildningen

Kristofer Hansson

Inledning

I denna artikel utvecklas och diskuteras begreppet *den levande dialogen*⁸⁹, som ett sätt att förstå hur mötet mellan studenter och lärare kan skapa en god lärandesituation. Resonemanget exemplifieras med tre situationer där vi tänker oss att studenten bör vara aktiv i dialogform för att skapa dessa lärandesituationer: föreläsning, handledning och läsning. Dessa tre situationer är valda för att de kan uppfattas som tre ganska olika pedagogiska situationer och för att det är tre vanliga former av undervisning inom universitetet. Utgångspunkten i artikeln är att undersöka likheterna mellan de tre, snarare än skillnaderna. Det sistnämnda exemplet används också för att diskutera att dialogen inte behöver vara mellan två subjekt, utan skapas till exempel också i studentens möte med kurslitteratur.

Utgångspunkten för resonemanget är att en god lärandesituation mår bra av att studenter och lärare möts som likvärdiga subjekt.⁹⁰ Det är ett perspektiv som tar sin utgångspunkt i en fenomenologisk etik. Därmed är texten ett försök att gifta samman högskolepedagogiken med ett fenome-

89 Paul Ricoeur, *Från text till handling*, Stockholm/Stehag 1993.

90 Simone de Beauvoir, *För en tvetydighetens moral*, Göteborg 1992/1947.

nologiskt perspektiv som intresserar sig för hur vi människor i en given situation skapar förståelse för vår omvärld.⁹¹

Inledningsvis presenteras ett teoretiskt resonemang som har som målsättning att just sammankoppla högskolepedagogik med fenomenologi. Efter detta presenteras de tre lärandesituationerna i separata stycken. I lärandesituationen *handledning* presenteras också ett empiriskt exempel. Avslutningsvis presenteras en etik för högskolepedagogen utifrån ett fenomenologiskt resonemang. Utgångspunkten är att se lärandesituationerna inte enbart som pedagogiska situationer utan också som situationer som kräver etisk förståelse. Men först ska alltså ett mer teoretiskt resonemang presenteras och för att underlätta presentationen utgår exemplen från handledning som lärandesituation.

Text, tal och tolkning

En central diskussion inom den högskolepedagogiska forskningen handlar om hur studenten utvecklar färdigheter i att självständigt kunna förhålla sig till det aktuella ämnets perspektiv, något som brukar benämnas *knowing how*.⁹² Denna form av kunskap brukar betraktas som mer intuitiv, där den enskilde kan ta åt sig ett problem och omgående betrakta och reflektera över problem ur många synvinklar. Främst är det genom teoretiska och praktiska övningar eller erfarenheter som den enskilde kan öva upp denna form av intuition, övningar som kan ske så väl vid uppsatsskrivande som vid olika typer av undervisning samt läsning av kurslitteratur.

Ett liknande resonemang för också språkforskaren James Britton fram när denne poängterar att studentens skrivande är centralt för tankeutvecklingen.⁹³ I skrivutveckling för högre utbildning är det en tankeutveckling som hänger samman med att studenten anammar det studerade ämnets

91 Jan Bengtsson (red.), *Med livsvärlden som grund. Bidrag till utvecklandet av en livsvärldsfenomenologisk ansats i pedagogisk forskning*, Lund 2005.

92 Se t.ex. Henry Egidius, *Pedagogik för 2000-talet*, Stockholm 2009; Gilbert Ryle, »Knowing How and Knowing That: The Presidential Address», *Proceedings of the Aristotelian Society*, New Series, 1945–1946: 46, s. 1–16.

93 James Britton, *Language and learning*, Harmondsworth/Middlesex 1970.

specifika genrer och genredrag. Det är inte enbart en utveckling av tanken i skrivandet, utan också en utveckling av tanken inom ett specifikt vetenskapligt paradig. Huvudpoängen vill jag mena är att *knowing how* ska betraktas som en form av praktiker- och förtrogenhetskunskap som har sin grund i den enskildes tanke- och handlingsmönster. Eller annorlunda uttryckt; studenten lär sig ett *knowing how* när denne anammar en förtrogenhetskunskap för ämnets specifika genrer och genredrag.

Men hur kan praktiker- och förtrogenhetskunskap förstås? Denna artikel utgår ifrån att det finns en mångfald av diskurser vid föreläsning, handledning och läsning. Dels kan det vara den eller de diskurser som finns i olika texter såsom studentens uppsats och kurslitteraturen, dels kan det vara de diskurser som uppstår när studenten och handledaren samtalar med varandra eller när föreläsaren presenterar ett resonemang. Utgångspunkten för detta resonemang är filosofen Paul Ricoeurs diskussion om vad en text är och hur den skiljer sig från talet, men även tolkningen.⁹⁴ Ricoeur menar att text är det samma som diskurs som finns i skrift. Detta är ett antagande som ställer frågan om hur texten och talet hänger samman. Måste diskursen, frågar sig Ricoeur, ha varit uttalad, fysisk eller mental? Det centrala för analysen i denna artikel är att analysera hur texter står i relation till de samtal som uppstår på grund av till exempel studentens uppsats eller någon gemensam läst artikel.

Teoretiskt är utgångspunkten i denna artikel att det finns en relation mellan texternas diskurser och samtalens diskurser och att det är i relationerna mellan dessa diskurser som det blir möjligt för studenten att skapa sig en praktiker- och förtrogenhetskunskap för ämnets specifika genrer och genredrag. En sådan praktiker- och förtrogenhetskunskap kan till exempel vara förmågan att kunna distansera sig till en text, kritiskt reflektera över en text och så vidare. Alltså det vi normalt kallar kritiskt tänkande.

Ett centralt teoretiskt begrepp för detta analytiska perspektiv är orden *förstå* eller *förståelse*. Perspektivet är hermeneutiskt, alltså att förståelse utgår från att delarna, det enskilda, förstås genom helheten, det hela, och det enskilda genom det hela. Filosofen Hans-Georg Gadamer har utvecklat perspektivet och han menar att den enhetligt förstådda meningen på det-

94 Ricoeur, 1993.

ta sätt kan sägas vidgas i koncentriska cirklar så länge det sker ett dialektiskt utbyte mellan det hela och enskilda.⁹⁵

Det finns så klart en mängd olika pedagogiska situationer mellan läraren och studenten som kan förstås som ett sådant dialektiskt utbyte mellan delen – till exempel studentens uppsatstext – och helheten, som till exempel kan vara ett ämnes specifika genrer och genredrag. Men helheten kan förstås vara något mycket större. Går vi tillbaka till Ricoeur kan helheten tolkas som mötet mellan människor, situationen, stämningen och diskursens konkreta kontext där samtalet – dialogen – tar plats. Han skriver:

I den levande dialogen är de som samtalar närvarande inför varandra, men även situationen, stämningen och diskursens konkreta kontext är närvarande. Det är i relationen till denna kontext som diskursen får sin fulla betydelse. Hänvisningen till verkligheten är i sista hand en hänvisning till en verklighet som man kan peka på »omkring« de samtalande, men skulle kunna säga »omkring« själva diskursinstansen.⁹⁶

Den verklighet Ricoeur här hänvisar till är den enhetligt förstådda mening som ständigt vidgas i koncentriska cirklar mellan de samtalande. Eller, för att beskriva resonemanget utifrån studentens lärandeperspektiv, de samtalande vidgar tillsammans sin förståelse av texten genom att ha en levande dialog. Studenten och läraren tolkar, för att föra in det tredje och sista teoriperspektivet, textens intentioner och utifrån Ricoeur sker detta *genom* språket men också *av* språket.

Denna text analyserar både hur språket används i samtalet mellan lärare och student, och hur det i detta samtal uppstår en tolkning av språket. Det är ett fenomenologiskt perspektiv på en del av de lärandesituationer som syftar till att studenten ska tillskansa sig ett ämnes praktiker- och förtrogenhetskunskaper.

⁹⁵ Hans-Georg Gadamer, *Sanning och metod*, Göteborg 1997.

⁹⁶ Ricoeur, 1993, s. 36.

Föreläsning

Hur kan då föreläsningen användas för att skapa möjligheter för studenterna att erhålla denna praktiker- och förtrogenhetskunskap? Även om föreläsningen många gånger betraktas som det sämre alternativet när det gäller att tillskansa sig de specifika färdigheter som krävs inom ett ämne, vill jag ändå argumentera för att föreläsningen kan vara ett tillfälle, av många, för att starta och ge förutsättningar för att studenten ska påbörja en läroprocess.⁹⁷ I detta resonemang utelämnas föreläsningen som ett tillfälle för föreläsaren att starta och ge förutsättningar för studentens kunskapsinhämtning inom ämnet. I stället handlar det om hur vi kan betrakta den goda föreläsningen som ett tillfälle av många där studenten möter ett mer hermeneutiskt resonemang mellan läraren och de andra studenterna.

Utgångspunkten är att föreläsningen inte i första hand ska ta form av en kunskapsöverföring där föreläsaren presenterar och försöker föra över den typ av fakta och kunskap som anses vara central inom ämnet. Snarare handlar det om hur föreläsaren tillsammans med studenterna skapar ett resonerande och argumenterande klimat, en dialog, där det hermeneutiska resonemanget kan synliggöras för studenterna. Även om föreläsaren företräder en viss ämnesdisciplin och kan leverera ett intellektuellt, kritiskt och ifrågasättande perspektiv, så är det, vill jag hävda, i dialogen som studenterna kan tillskansa sig den praktiker- och förtrogenhetskunskap som behövs för att själva kunna träna sig på att göra det samma.

Resonemanget utgår från att föreläsaren måste utveckla sig själv och släppa fokus på sitt eget föreläsande och i stället fokusera på den självständiga och aktiva studenten. Resonemanget är hämtat från datavetaren Peter Kugel som menar att föreläsarens utveckling kan betraktas utifrån fem nivåer där den första nivån handlar om att föreläsaren i hög grad fokuserar på sig själv.⁹⁸ På nästa nivå börjar denne att fokusera mer på ämnet, för att i nivå tre lägga fokus på studenten. Men det är först på nivå fyra – när

⁹⁷ Donald A. Bligh, *What's The Use of Lectures?*, New York 2000.

⁹⁸ Peter Kugel, »How Professors Develop as Teachers», *Studies in Higher Education*, 1993: 18(3), s. 315–228.

föreläsaren ser studenten som aktiv – och nivå fem – när föreläsaren ser studenten som självständig – som läraren, vill jag mena, är så självständig att denne kan tillåta en fri utveckling av praktiker- och förtrogenhetskunskap hos studenterna. Om föreläsaren fokuserar allt för mycket på sitt eget ämne, nivå två, finns en risk att detta kommer att leda till att studenterna i och för sig får en stor portion av teoretisk kunskap presenterat för sig, men riskerar att mista den mer intuitiva kunskapen av ett ämne. Alltså det som tidigare benämndes som ett ämnes *know-how*. Om föreläsaren däremot har kommit så långt i sin utveckling att denne är på nivå fyra eller fem, finns det också stora chanser att föreläsaren vågar se studenterna som lärandesubjekt och därmed ge dem möjligheter att utveckla sina praktiker- och förtrogenhetskunskaper i den dialog som kan ta form under föreläsningen.

I föreläsningssituationen kan ett sådant lärande handla om att studenten möter och själv får prova på att resonera och argumentera för olika former av tolkningar. Det kan handla om att föreläsaren ska bjuda in till samspel mellan föreläsare och student, men också mellan student och student. Att helt enkelt möta studenten och dennes resonemang och argument. Även om föreläsaren kan betraktas som en ställföreträdare för en viss form av relevansuppfattning som har sin grund i det specifika ämnet, är det centralt att föreläsaren vågar skapa dialog.

Detta synsätt på relationen mellan föreläsare och studenter omformar delvis studentens motivation till lärande. Föreläsaren kan inte enbart förlita sig på den yttre motivationen, som till exempel examinationen, utan studentens inre motivation och strävan att själv lära sig att kunna tolka och skapa förståelse blir central.⁹⁹ Föreläsningen handlar inte längre om att studenten ska tillskansa sig en uppsättning fakta som denna senare ska redovisa vid examination, utan i mycket högre grad handlar det om en egen utveckling av tanke- och handlingsmönster. Med andra ord handlar det inte om att vara en föreläsare som överför information, utan en föreläsare som skapar aktivt lärande genom dialog.

⁹⁹ Peter Gärdenfors, *Lusten att förstå. Om lärande på människors villkor*, Stockholm 2010.

Handledning

Den andra centrala lärandesituationen för att skapa dialog mellan handledare och student är den som rör handledning av uppsatser. Handledarens första uppgift är att göra en första egen tolkning av studentens text innan handledartillfället för att på så sätt vara väl förberedd för det samtal som ska ta form.¹⁰⁰ Denna första tolkning utgår därför inte från ett samtal, utan har sin utgångspunkt i handledarens läsning av texten. Handledaren försöker förstå det studenten skrivit och relatera det till ämnets specifika genrer och genredrag, så som handledaren uppfattar dem. Centralt att reflektera över är att studenten många gånger också uppfattar handledaren som en uttolkare av ämnets specifika genrer och genredrag.¹⁰¹ Samtidigt är det viktigt att komma ihåg att det är en första tolkning som aldrig kan uppfattas som slutgiltig, eftersom handledarens tolkning möter den verklighet som finns »omkring« de samtalande i samtalet med studenten.¹⁰² Därmed handlar det inte om att det ena eller andra perspektivet är »rätt«, utan snarare handlar det om, vilket har lyftas fram i forskning, att förstå studentens skrivande.¹⁰³

Ett exempel ska här ges för att empiriskt kunna diskutera detta teoretiska perspektiv. Det är ett exempel där det inte omedelbart skapas en dialog mellan studenterna och handledaren, utan där i stället uppstår en viss konfrontation mellan de olika perspektiv som finns i till exempel studenternas texter å ena sidan och handledarens läsning av dessa å andra sidan. Men samtidigt är det denna konfrontation som kan hjälpa oss då den rymmer den vilja som trots allt finns i handledningen att få till stånd en dialog.

100 Mer om handledningens olika moment har jag skrivit om i »Att väga varje ord på guldväg. Att handleda studenter i deras uppsatsskrivande«, *Högskolepedagogisk reflektion och praktik. Proceedings från Humanistiska och teologiska fakulteternas pedagogiska inspirationskonferens 2012*, Alexander Maurits & Katarina Mårtensson (red.), Lund 2014.

101 Birgitta Norberg Brorsson & Karin Ekberg, *Uppsatshandledning och skrivutveckling i högre utbildning. Om det självständiga arbetet och skrivande i alla ämnen*, Stockholm 2012.

102 Ricoeur, 1993.

103 Mary R. Lea, »Students Writing in Higher Education. An Academic Literacies Approach«, *Studies in Higher Education*, 1998: 23: 2, s. 157–173.

Samtalet som presenteras nedan kommer från en av mig genomförd grupphandledning där samtalet är inspelat och sedan transkriberat. Det är sammanlagt fyra studenter som är närvarande, varav två skriver i grupp och de andra skriver enskilt. Studenterna skriver uppsats inom en lärarutbildning. Utgångspunkten för samtalet är en kortare text, en till två sidor, som studenterna skickat in och som vi i gruppen har läst och nu kommenterar och diskuterar.¹⁰⁴ Texten som diskuteras kommer från de två studenter som skriver i grupp:

Kristofer: Var ligger er analys?

Student 1: Hur menar du då?

Kristofer: Vad är er analys, utifrån det material ni samlat in?

Student 2: Det är lärarens syn på datorn.

Kristofer: Om vi håller oss till detta här [refererar till studenternas text], ni analyserar inte lärarens syn på datorn. Ni beskriver vad läraren tycker om datorn, och sen så säger ni; utifrån teorin så är det så här hon borde ha sett på datorn.

Student 2: Hur skulle man ha skrivit då?

Kristofer: Det handlar om vad ni vill skriva om, vad ni vill använda ert material till?

Samtalet tar sin utgångspunkt i handledarens läsning, hans förståelse av studenternas text. Vad som saknas i exemplet är ett mer dialektiska utbyte mellan studenten och dennes text – delarna – och den helhet som i detta fall kan sägas vara en av forskningens genredrag att skriva vetenskapligt. Handledaren misslyckas och utifrån Ricoeur kan situationen tolkas som att det inte finns en levande dialog där de samtalande är närvarande i en

¹⁰⁴ Handledningstillfället bygger på den modell som jag utvecklat och presenterat i Hansson, 2014.

gemensam kontext eller annorlunda uttryckt; i en gemensam diskursinstans.¹⁰⁵ Handledaren tvekar och börjar förklara själva handledningens syfte, men återkommer lite senare till studenternas text:

Kristofer: Läraren förhåller sig till hur barn använder datorer, det är det ni ska diskutera, hur förhåller sig läraren [handledaren blir avbruten].

Student 2: Hur ska vi kunna stödja det på någon teori?

Kristofer: Teorin här är om hur föreställningar påverkar det pedagogiska arbetet. Om läraren har den här föreställningen, till och med skrattar åt datorer, den läraren har man väldigt svårt att se framför sig jubla över datorspel i lärmiljö. Då är det ett hinder på något sätt.

Genom frågan som student 2 ställer öppnas en möjlighet upp för att skapa en diskussion om texten. Handledaren ger här sin förståelse av vilken typ av teori som skulle kunna användas och hur den skulle kunna relateras till det empiriska materialet. I detta läge kommer de andra studenterna som sitter med vid grupphandledningen in och skapar en dialog mellan sig:

Student 3: Du menar att lärarens syn på datorer spelar jättestor roll för hur de använder dem. För det finns ju sen väldigt många unga killar på fritids till exempel som har gjort helt otroliga saker med datorer. För att de är engagerade och brinner för det.

Student 1: Frågan är bara hur vi ska skriva det?

Student 2: Då ska vi alltså ta en referens som inte har med hur spelen påverkar elevernas lärande, utan hur pedagogens syn på datorn påverkar datoranvändningen? Är allting fel?

Plötsligt är det en av de andra studenterna som blir en del av samtalet och försöker ge sin förståelse av sammanhanget, sin tolkning av vad handleda-

¹⁰⁵ Ricoeur, 1993.

ren säger och hur texten kan tolkas. Det blir därmed student 3 som genom sitt exempel hjälper handledaren att skapa den dialog som än så länge är trevande. Student 1 och 2 verkar nu bli uppgivna och undrar oroligt om allt de skrivit är »fel«. Handledaren försöker motverka denna uppgivenhet genom att ge sin omskrivning av texten:

Kristofer: Jag har ett exempel här, ett sätt att göra. Att kasta om texterna. Rubriken då Datorn en spelmaskin. Sen börja så här... [Handledaren läser ordagrant från den omskrivna texten].¹⁰⁶

Student 2: Får jag bara fråga så jag är med? Du menar alltså att vi först börjar med teorier om hur, just i det här fallet, de pedagogiska spelen, forskning på dem, hur de påverkar barns lärande, typ, och sen kopplar vi över till hur lärarna ser på det.

Kristofer: Ja.

Med det konkreta exemplet får studenterna plötsligt en bild av hur de kan lösa sitt problem. Situationen kan också tolkas som sådan att det här vänder och samtalet går från konfrontation till att bli mer av en levande dialog. Efter ett tag kommer studenterna också med konkreta exempel på hur de ska skriva om sin text:

Student 1: Ja, men nu fattar jag vad du menar när du lägger upp det så. Ska vi ta vad alla tycker i efterhand, ska man inte väva in mer teori i det då?

Kristofer: Ja, sen får ni försöka hitta ett resonemang där ni utvecklar det här, det gör ni jättebra när ni gör den här tematiseringen, uppdelningen mellan verktyg för skolarbete och spelmaskin, det är ju en sådan viktig analyspoäng.

Jag vill hävda att studenternas konceptuella förändring vad gäller synen på

¹⁰⁶ Mer om detta arbetssätt finns presenterat och förklarat i Hansson, 2014.

den egna texten i hög grad handlar om att de själva, vad man skulle kunna säga, »upptäcker« sina tidigare formuleringar och hittar fram till nya alternativa sådana. Det är viktigt att lyssna på studentens resonemang om varför denna har gjort si eller så. Det är centralt för att skapa möjlighet för den konceptuella förändringen, men också för att det inte alltid är självklart att handledarens kommentarer är rätt. Av denna anledning kan det också vara en fördel om handledningen görs i grupp, då andra studenter kan få ge sina perspektiv på hur olika svårigheter i texten kan lösas. Vad som är centralt är att ett samtal utvecklas där studenterna och handledaren samtalar om texter och vilka alternativa formuleringar som kan öka textens språkliga klarhet, studentens självständighet i analysen samt hur denne kan arbeta mer aktivt med att vara reflexiv i förhållande till sin empiri, sina metoder och teorival.

Läsning

Studenter inom humaniora ska spendera mycket tid med kursens litteratur. Antal sidor för varje delkurs vid universitetet brukar oftast vara omfattande och det är inte ovanligt att studenter förväntas läsa runt 250 sidor i veckan. För en delkurs omfattande 7,5 högskolepoäng innebär det cirka 1 000 sidor text på fyra veckor och sen ytterligare en vecka där studenten i en hemskrivning visar prov på att man läst och förstått texterna. Studenters läsande är av denna anledning en central lärsituation.

Utifrån resonemanget i de två föregående lärsituationerna vill jag argumentera för att lärande aldrig kan planeras till fullo, utan att det alltid kan ske både oväntade och överraskande lärresultat.¹⁰⁷ Till stor del handlar det om att vi inte kan förklara hur varje steg i studentens lärande går till, utan i stället skapar studenten ett lärande som i hög grad kan förstås utifrån det tidigare presenterade hermeneutiska resonemanget.¹⁰⁸ Detta gäller även för studenters egen läsning av kurslitteratur. Den levande dialogen, vill jag mena, kan också finnas mellan studenten och texten, och inte bara mellan olika subjekt i föreläsnings- och handledningssituationer. Så kan en bok

¹⁰⁷ Maja Elmgren & Ann-Sofie Henriksson, *Universitetspedagogik*, Stockholm, 2011.

¹⁰⁸ Gadamer, 1997.

eller en artikel vara en viktig del i vidgningen av den koncentriska cirkeln, men att det kan se väldigt olika ut beroende på vilket dialektiskt utbyte som sker mellan texten och lärandesituationen.

Om föreläsning och handledning har diskuterats som situationer där dialog kan bli till, är det enskilda läsandet i mycket högre grad en dialog mellan den enskilda studenten och texten. Även om vi lärare tycker oss ha en tydlig koppling mellan kurslitteratur och utbildningens olika lärandemål, så är läsandet en lärandesituation där dialogen kan ta helt andra vägar än beräknat. Även om vi ger läsanvisningar eller instuderingsfrågor. Denna oberäknelighet ska betraktas som en styrka där studenten ges möjlighet att fritt söka möjliga praktiker- och förtrogenhetskunskaper genom litteraturen. I litteraturen finns alla stickspår som är viktiga för lärandet. Litteraturen har så att säga ett värde i sig själv.

Till stor del handlar dessa stickspår om att vi inte fullt ut kan förklara hur studentens lärande går till, utan i stället skapar studenten ett lärande som i hög grad kan förstås utifrån ett hermeneutiskt resonemang. En bok eller en artikel kan vara en central del i hur lärandet vidgas i koncentriska cirklar, men att vidgningen alltid kan se väldigt olika ut beroende på vilket dialektiskt utbyte som sker mellan läsare och text.¹⁰⁹ Läsandet kan därmed betraktas som en levande dialog som startar i texten men som ska mynna ut i den verklighet där dialogen också tar form mellan olika subjekt.¹¹⁰

En etik för högskolepedagogiken

I de föregående tre lärandesituationerna har den levande dialogen varit utgångspunkt för mötet mellan subjekt och subjekt, och mellan subjekt och objekt i form av texter. I resonemanget för detta fenomenologiska perspektiv på högskolepedagogik ligger också implicit ett resonemang om att människor kan mötas som subjekt. Inte minst filosofen Simone de Beauvoir utvecklade tidigt en sådan fenomenologisk etik om att det i människans strävan att bekräfta sig som subjekt också åligger ett ansvar för att möta andra människor som subjekt. Om detta etiska subjekt skriver hon:

¹⁰⁹ Gadamer, 1997.

¹¹⁰ Ricoeur, 1993.

»Att vilja sig fri är också att vilja de andra fria, en sådan vilja är ingen abstrakt formel, den pekar ut konkreta handlingar att utföra för var och en.«¹¹¹ de Beauvoirs resonemang är bitvis filosofiskt och svårt att följa, men vad som är centralt i hennes filosofi är att vi i mötet med andra människor måste sträva efter att förstå den andres situation och handla därefter. I ett pedagogiskt sammanhang kan denna strävan förstås som ett möte mellan lärare och studenter som bygger på båda subjektens möjligheter att uttrycka sig, göra sig förstådda och tillsammans skapa en gemensam förståelse.

Utgångspunkten för resonemanget är att en god lärandesituation mår bra av att studenter och lärare möts som likvärdiga subjekt, att de är, vad Ricoeur skulle säga, »närvarande inför varandra«.¹¹² Ett sådant möte handlar om att man tillsammans skapar en förståelse till en gemensamt delad verklighet och att båda parter får en möjlighet att förstå inte bara varandra utan också situationen, stämningen och diskursens konkreta kontext. Ofta faller det på läraren att bjuda in studenterna i denna situation, men också att vara mottaglig för hur studenterna uppfattar och tolkar denna diskursens konkreta kontext. Den levande dialogen är ett begrepp som kan synliggöra och ge stöd för att betrakta lärandesituationer som inte enbart pedagogiska sammanhang, utan också etiska situationer. Som lärare, men också ämnesföreträdare, kan vi fråga oss hur vi lyssnar på studenternas många resonemang. Hur bemöter vi dessa resonemang? När bjuder vi in till samtal och när stänger vi studenter ute?

Avslutande diskussion

I detta kapitel har ett fenomenologiskt resonemang för högskolepedagogiken som tar sin utgångspunkt i Paul Ricoeurs diskussion om den levande dialogen presenterats.¹¹³ För att vara mer exakt är den levande dialogen ett begrepp som har sin grund i en hermeneutisk fenomenologi där Ricoeur ger en beskrivning av människans förståelse och under vilka villkor vi förstår och skapar kunskap. Även om det filosofiska resonemanget inte är

¹¹¹ de Beauvoir, 1992/1947, s. 68.

¹¹² Ricoeur, 1993, s. 36.

¹¹³ Ricoeur, 1993.

skrivet utifrån pedagogiska situationer, menar jag att det kan användas för att ställa delvis nya frågor rörande sådana situationer som föreläsningen, handledningen och studentens egen läsning. Det är i dessa olika situationer som studenterna förstår och skapar sig den kunskap som ska ge dem möjligheter att tillskansa sig praktiker- och förtrogenhetskunskap för ämnets specifika genrer och genredrag. Därmed är det möjligt att utveckla det högskolepedagogiska resonemanget med hjälp av denna filosofi.

Men fenomenologin ska inte enbart betraktas som en teori som kan hjälpa oss att analysera olika lärsituationer, det är också i hög grad ett förhållningssätt som sträcker sig utanför pedagogiken. Här närmar sig textens resonemang i mycket högre grad existensialismen, vars filosofi tar sin utgångspunkt i att människan skapar sin egen existens.¹¹⁴ Resonemanget återfinns delvis hos Ricoeur när han skriver om den levande dialogen och mötet mellan människor, men i detta kapitel utvecklas ett resonemang hämtat främst från Simone de Beauvoir och hennes ansvarsbegrepp.¹¹⁵ Detta fenomenologiska förhållningssätt som återfinns i existensialismen är enligt min mening centralt för att också betrakta mötet mellan lärare och studenter som en lärsituation där båda har ett ansvar för att skapa en förståelse för den gemensamt delade situationen. Fenomenologin blir här inte enbart en filosofi för att förstå och tolka olika lärsituationer, utan kan också användas på ett konkret sätt av läraren i föreläsning- och handledningssituationer. I denna text har det främst handlat om att diskutera hur lärandesituationer också kan betraktas som etiska situationer. För det är i den levande dialogen mellan människor och till texter som också de goda mötena och samtalen kan uppstå inom den högre utbildningen.

Referenser

- de Beauvoir, Simone, *För en tvetydighetens moral*, Göteborg 1992/1947.
 Bengtsson, Jan (red.), *Med livsvärlden som grund. Bidrag till utvecklandet av en livsvärldsfenomenologisk ansats i pedagogisk forskning*, Lund 2005.
 Bligh, Donald A., *What's The Use of Lectures?* New York 2000.

¹¹⁴ Eva Lundgren-Gothlin, *Kön och Existens. Studier i Simone de Beauvoirs Le Deuxième Sexe*, Göteborg, 1991.

¹¹⁵ de Beauvoir, 1992/1947.

- Britton, James, *Language and learning*, Harmondsworth/Middlesex 1970.
- Egidius, Henry, *Pedagogik för 2000-talet*. Stockholm 2009.
- Elmgren, Maja & Henriksson, Ann-Sofie, *Universitetspedagogik*, Stockholm 2011.
- Gadamer, Hans-Georg, *Sanning och metod*, Göteborg 1997.
- Gärdenfors, Peter, *Lusten att förstå. Om lärande på människors villkor*, Stockholm 2010.
- Norberg Brorsson, Birgitta & Ekberg, Karin, *Uppsatshandledning och skrivutveckling i högre utbildning. Om det självständiga arbetet och skrivande i alla ämnen*, Stockholm 2012.
- Hansson, Kristofer, »Att väga varje ord på guldväg. Att handleda studenter i deras uppsatsskrivande«, *Högskolepedagogisk reflektion och praktik. Proceedings från Humanistiska och teologiska fakulteternas pedagogiska inspirationskonferens 2012*, Alexander Maurits & Katarina Mårtensson (red.), Lund 2014.
- Kugel, Peter, »How professors develop as teachers«, *Studies in Higher Education*, 1993: 18(3), s. 315–328.
- Lea, Mary R, »Students writing in higher education. An academic literacies approach«, *Studies in Higher Education*, 1998: 23: 2, s. 157–173.
- Lundgren-Gothlin, Eva, *Kön och Existens. Studier i Simone de Beauvoirs Le Deuxième Sexe*, Göteborg 1991.
- Ricoeur, Paul, *Från text till handling*, Stockholm/Stehag 1993.
- Ryle, Gilbert, »Knowing How and Knowing That: The Presidential Address«, *Proceedings of the Aristotelian Society*, New Series, 1945–1946: 46, s. 1–16.

Konstruktiv respons – ja, tack, men hur? En pedagogisk reflektion

Kikki Nillasdotter & Anna Ransheim

I den här texten kommer vi att berätta hur vi under några år har arbetat med att integrera responsarbete i vår undervisning, reflektera över de erfarenheter och insikter vi fått på vägen – och ge konkreta råd till lärare som vill arbeta med respons.

Det råder enighet om att respons är viktig för lärande, liksom att respons måste vara konstruktiv. En utgångspunkt för vårt resonemang är tanken om att lyckad kommunikation förutsätter både en medveten sändare och en aktiv mottagare. Som lärare i en konstruktivistisk och sociokulturell tradition ser vi respons som någonting som måste göras, snarare än bara fås, för att vara ett verktyg för djupinläring. Som språkvetare tror vi att nyckeln till det konstruktiva i responsen ligger i hur den formuleras. Av erfarenhet vet vi att det krävs tid och pedagogiskt genomtänkta arbetsformer för att studenter ska utveckla kompetensen att ge och ta emot respons.

Vi utgår i första hand från vår egen verksamhet, skrivkurser, där skrivprocessen är en naturlig komponent i lärandet och där slutprodukten alltid är en text. Orden vi väljer är så klart färgade av den situationen. Men vi menar också att allt lärande är kommunikation: en situation där någon (en sändare) vill delge någon annan (en mottagare) information (budskap).¹¹⁶

¹¹⁶ För en beskrivning av begreppet *kommunikationssituation* se exempelvis Siv Ström-qvist, *Skrivboken: skrivprocess, skrivråd och skrivstrategier*, Malmö, 2014, s.17–25.

Textbegreppet kan alltså innefatta även muntlig produktion eller icke-verbala uttrycksmedel som exempelvis ljud eller bild och bör därför tolkas brett: som alla tänkbara uttrycksformer för budskapsöverföring och meningsskapande. Orden *skrivprocess* och *skribent* skulle här kunna ersättas av *lärandeprocess* och *den lärande individen*, om man tolkar lärande som ökat deltagande i praxisgemenskaper.¹¹⁷

Med det sagt är det skrivna ordet dominerande i de flesta discipliner inom högre utbildning. Oavsett ämne måste alla studenter tränas i att arbeta med text eftersom det oftast är genom det skrivna ordet som studenter demonstrerar sin kunskap och kompetens. Dessutom är skrivförmåga en så kallad generell kompetens som den högre utbildningen har skyldighet att utveckla hos studenterna vid sidan av den specifika ämneskompetensen. Slutligen gäller för texters villkor i arbetslivet att de oftast är ett resultat av kollektiva skrivprocesser och sällan en enda persons arbete. Arbetssättet vi beskriver är alltså tillämpligt och behövs på alla typer av kurser.

Steg ett: uppdraget

Vår resa börjar hösten 2010 när vi ska samarbeta med lärare på en annan institution. Vi bjuds in som språkpedagoger och vår roll är att följa studenternas skrivprocess och ge respons på deras texter under processens gång. Det är här frågan om vad respons har för funktion aktualiseras för oss. Vi är inte examinerande lärare på kursen, inte experter på innehållet i texterna. Vi är där för att berätta om och hur texten når fram till oss som läsare och för att hjälpa studenterna vidare i skrivprocessen. Definitionen som bäst beskriver vår uppgift hittar vi i Nationalencyklopedin när vi slår upp begreppet *återkoppling*: »principen att föra tillbaka signaler från ett system och låta denna information i sin tur påverka systemet«.

¹¹⁷ För begreppen *praxisgemenskaper* och *situerat lärande* se Jean Lave & Etienne Wenger, *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, New York, 1991 och Jean Lave & Etienne Wenger, »Learning and Pedagogy in Communities of practice.«, Jenny Leach & Bob Moon (red.), *Learners and Pedagogy*, London, 1999.

Värdet av respons är allmänt accepterat inom den moderna skrivpedagogiken.¹¹⁸ För att en text ska kunna anses vara funktionell måste den förstås av en mottagare och det är naturligtvis enklare att låta sin text läsas i processen än att själv försöka spekulera i hur en hypotetisk mottagare skulle reagera. Eftersom skrivande betraktas som en rekursiv process, pendlande mellan de lokala textnivåerna (som meningsbyggnad, ordval och rättskrivning) och de globala textnivåerna (som textens syfte, mottagarperspektiv, genre och innehåll)¹¹⁹ måste en meningsfull respons möta texten där den är. Det blir tydligt för oss att det inte finns någon mening i att vi rättar studenternas texter. Vi måste ge dem verktyg som de kan använda inte bara för att förbättra den aktuella texten utan också för att förstå vad de har skrivit.

När vi undervisar till vardags i våra egna ämnen är det ofta tydligt för oss vad studenterna vill förmedla även om språket brister, men i den här nya situationen blir vi medvetna om att vi är äkta läsare. Vi förstår inte det studenterna skriver *trots* formen, utan behöver språket som hjälp för att kunna ta till oss innehållet. Det tvingar oss bort från de lokala nivåerna i texten och upp till de globala i vår respons – och det gör oss till aktiva meningsskapande mottagare.

Med respons menar vi i den här texten alltså inte främst de kommentarer som motiverar ett betyg. Det är naturligtvis viktigt att fundera över hur man bäst motiverar betyg – det finns till exempel en utbyggd diskussion om betygskriterier som tangerar den frågan – men här intresserar vi oss för respons som formativ bedömning, det vill säga kommentarer som ges av en aktiv mottagare i en pågående skrivprocess, information som kan användas av studenterna för omarbetning av texten, men också som verktyg i framtida textproduktion. För att respons ska främja lärande är det alltså viktigt att undervisningen skapar förutsättningar för att använda responsen.

118 Se exempelvis Torlaug Løkensgard Hoel, *Skriva på universitet och högskolor. En bok för lärare och studenter*, Lund, 2010 och Olga Dysthe, Frøydis Hertzberg & Torlaug Løkensgard Hoel, *Skriva för att lära. Skrivande i högre utbildning*, Lund, 2011.

119 Se exempelvis Løkensgard Hoel, 2010, s. 56–59 för *globala och lokala textnivåer*.

Steg två: funktionen

När jag har jobbat har det pratats mycket om »konstruktiv feedback« och hur viktigt detta är, men det är aldrig någon som har kunnat beskriva det på ett bra sätt.

En student om sina responserfarenheter

Studenten som citeras ovan är långt ifrån ensam i sin upplevelse av att konstruktiv respons är något som är viktigt men luddigt. Det är ganska få som på en direkt uppmaning kan definiera vad de menar med konstruktiv respons.

Vi vänder oss till skrivpedagogiken och hittar en del konkreta principer och modeller för respons som främjar lärande. Så frågan om vad lärandefrämjande respons är visar sig ha flera konkreta svar: konkret, fokuserad, begriplig och framåtsyftande är några exempel.¹²⁰ I linje med vad också vi menar ska det skapas förutsättningar för studenterna att använda responsen. Dessa principer verkar vara självklara för alla. Trots det tycks våra föreställningar om det konstruktiva i responsen snarare handla om hur man hanterar det obehagliga i att få kritik. När vi ber våra studenter och kollegor att definiera eller beskriva konstruktiv respons antyder många att respons kan delas upp i positiv och negativ respons, och att det är balansen dem emellan som gör responsen konstruktiv. En del menar också att man bara ska ge positiv respons, alltså beröm, för att inte hämma kreativiteten eller motivationen hos mottagaren.

De här föreställningarna skapar också vissa förväntningar på respons-språket: studenterna lyssnar efter »jättebra«, »bra« eller »inte så bra« (en sorts betyg?) för att känna sig nöjda eller missnöjda när det vi egentligen är ute efter är att ge information till studenterna som ska leda till omarbetningar, mottagaranpassning, lärande. Inte sällan blir studenter som får enbart berömmande respons dessutom snarare misstänksamma än glada – vad är det vi inte säger?

¹²⁰ Se exempelvis Dysthe m.fl., 2011 för en sammanfattning av responsforskning och för en beskrivning av de principer och modeller för respons som främjar lärande.

Vi vill hitta verktyg för att implementera modellerna för lärandefrämjande respons i undervisningen. Vi vill komma bort från de värderande adjektiven, men vi inser att det inte är någon lösning att bara förbjuda dem, att aldrig skriva »bra«. Då tenderar »bra« att bytas mot vaga, svepande omdömen och »dåligt« mot korrekturläsning. Vi inser att nyckelfrågan kanske borde vara hur konstruktiv respons *låter* snarare än vad konstruktiv respons är: hur formulerar vi konstruktiv respons?

Steg tre: språket

Vi måste alltså erbjuda en språklig form för respons som svarar mot de principer för konstruktiv respons som främjar lärande. Inom den så kallade genrepdagogen¹²¹, en typ av språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt som alltmer uppmärksammas i svensk forskning om andraspråksinlärning, betonar man vikten av explicit textundervisning där olika funktionella textaktiviteter uttryckligen presenteras för språkinlärare och på så sätt blir ett verktyg för läs- och skrivundervisning. Mycket förenklat uttryckt kan det till exempel handla om att språkinlärare får träna sig i att uttrycka orsaksmässiga samband genom att följa en mall där typiska fraser för förklarande texter finns samlade. Man tvingar alltså in språkinläraren i en viss textaktivitet. Genom att använda de färdiga formuleringarna närmar sig språkinläraren textnormen rent formellt och skapar sig en vana av att läsa och skriva inom ett område. Det är det här arbetssättet vi inspireras av när vi skapar vår första språkmall för respons.

Vi börjar med att synliggöra läsarens perspektiv och formulerar frågor som vi själva brukar ställa oss som aktiva läsare. Svar på dessa frågor ger skribenten information om hur texten nått fram till läsaren och därmed också möjlighet att utvärdera textens effekt. Frågorna är formulerade så att läsarens perspektiv på texten hamnar i fokus. Det blir tydligt att samma text kan ha flera olika läsningar och också att vem som helst kan vara en aktiv läsare, även utan specifik ämneskunskap. Läsarperspektivet skapar på

121 För närmare beskrivning av genrepdagogen se exempelvis Eija Kuyumcu, »Genrepdagogen som verktyg i språk- och kunskapsutvecklande undervisning och lärande.«, Kenneth Hyltensatm & Inger Lindberg (red.), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*, Lund, 2013.

så sätt tydliga förväntningar på responsituationen. Så här kan vi sammanfatta den aktiva läsarens frågor:

- Konstruktiv respons formuleras i jag-budskap:
Vilken effekt har texten på mig som läsare?
- Konstruktiv respons återberättar texten:
Vad minns jag från texten? Vad kändes viktigast?
- Konstruktiv respons ställer frågor:
Vet jag allt jag behöver för att förstå? Vad vill jag veta mer om?
- Konstruktiv respons undviker värderingar utan exempel och motive-
ringar:
Varför gillar jag detta? Vad har jag svårt att förstå? Och varför?
- Konstruktiv respons syftar framåt och ger förslag:
Hur tror jag att den här texten kan utvecklas?

Med utgångspunkt i de här frågorna skriver vi några exempelformule-
ringar som vi först presenterar för och diskuterar med studenterna och
sedan använder oss av i vår egen respons. Vi pratar också om hur man tar
emot respons på ett konstruktivt sätt, det vill säga vad vi förväntar oss att
de ska göra med responsen de får.

Formuleringarna kan variera beroende på vad i kommunikationssitua-
tionen man fokuserar på (läsarens upplevelse, uppgiftens instruktioner el-
ler skribentens utveckling)¹²² eller beroende på var i processen skribenten
befinner sig (behöver hen i första hand stödjas eller utmanas?).¹²³

Den här språkliga ramen tvingar fram en medveten responsgivare med
ord för sin egen upplevelse – alltså ett metaspråk både för innehåll och
form – och ett responsamtal som handlar om kommunikationssitua-
tionen. Därmed blir koncept som positiv och negativ respons irrelevanta.
Den konstruktiva responsen är inte positiv eller negativ utan informativ.

122 Se *läsar-, kriterie- och skribentfokuserad respons* i Løkensgard Hoel, 2010.

123 Se *utmanande och stödjande respons* i exempelvis Løkensgard Hoel, 2010.

Steg fyra: överlämningen

Så här långt i processen upptäcker vi att vår respons blir mer konstruktiv enligt vår egen definition: vi förstår helt enkelt bättre varför vi reagerar som vi gör på studenternas texter och formulerar det på ett sätt som gör att studenterna arbetar mer med omarbetningar. Responsen ger mer information. Vår roll i responsituationen, den av läsare och inte bedömare, är tydlig. Problemet är att responsarbetet väsentligt ökar vår arbetsbörda, och frågan är om inte vi egentligen lär oss mer än studenterna. Vi förstår att det finns en outnyttjad inlärningspotential för studenterna i responsarbetet. Vi vill ju att de ska förstå det som vi förstår. Det blir tydligt för oss att vi måste våga lämna ifrån oss responskompetensen till studenterna.

Enligt den sociokulturella traditionen är lärande ett kollektivt konstruerande av mening; utan en social och kulturell kontext finns inget lärande. I boken *Universitetspedagogik* refererar Maja Elmgren och Ann-Sofie Henriksson tanken om praxisgemenskaper som en födsloplats för lärande, vilket innebär en kunskapssyn där människor ingår i olika sociala grupper och gemenskaper, och där det är i interaktionen inom dessa som lärande sker.¹²⁴ För att undervisningen ska kunna ge förutsättningar för faktiskt lärande måste alltså sådana praxisgemenskaper formas inom lärmiljön. Ett sociokulturellt synsätt kräver att lärare aktivt skapar förutsättningar för de här gemenskaperna att bildas, dels genom att vara tydliga med vad studenterna ska göra med tiden i och utanför klassrummet, dels genom att lyckas förmedla läraktiviteterna som meningsfulla. När studenterna ser att deras medverkan i kursen påverkar det egna lärandet blir de också motiverade att lägga ner tid och energi.

Förutom att inkludera undervisning om respons planerar vi i våra kurser för obligatoriska responsrelaterade aktiviteter som studenterna själva kan ansvara för. Nedan beskriver vi några exempel på verktyg som vi använder oss av på våra kurser.

¹²⁴ Maja Elmgren & Ann-Sofie Henriksson, *Universitetspedagogik*, Stockholm, 2010, s. 37–40.

Responsrelaterade aktiviteter	
<i>Kursplattform</i>	Att använda en plattform för alla examinerande moment gör att studenternas kommunikation inte behöver gå genom läraren – samtidigt som läraren ändå kan följa deras process. Det faktum att allt studenterna gör finns samlat på ett ställe möjliggör också för dem att på ett enkelt sätt gå tillbaka i sina alster och se sin egen utveckling.
<i>Schemalagda responsmöten</i>	Schemalagda responsmöten gör att studenterna redan i början av kursen (eller till och med innan den börjar) kan planera sin tid. Att de har en tid och en plats att infinna sig på ger struktur och tyngd till alla delar av skrivprocessen.
<i>Deadline för utkast-inlämningar</i>	Att det finns en deadline inte bara för slutversionen utan även för utkastet eller utkastet tvingar studenterna att tänka i termer av process och inte bara produkt, vilket bland annat gör att de börjar i tid och får bättre överblick över kursarbetet. Förutbestämda inlämningstider underlättar deras samarbete eftersom de inte är beroende av att själva avgöra och komma överens om när de ska vara klara för att hinna lägga tillräcklig tid på respons.
<i>Genomtänkta gruppindelningar</i>	Vi har som princip att studenterna aldrig själva väljer sina grupper. En fördel med det – utom det uppenbara i att studenter annars riskerar att hamna utanför en grupp – är att läraren kan dela in responsgrupper där studenterna har goda förutsättningar att lära av varandra, vilket kan avgöras utifrån exempelvis förkunskaper, mål med kursen eller lärandestrategier. Lärarstyrd gruppindelning möjliggör också arbete i tvärgupper, det vill säga att studenterna skriver tillsammans i en grupp, sedan får respons i var sin egen responsgrupp och slutligen omarbetar i den första gruppen med input från flera olika responsgrupper.
<i>Responskontrakt</i>	Responskontrakt innebär att studenterna i varje responsgrupp kommer överens om vilket ansvar varje student har som responsgivare och responstagare. Det kan handla om hur långt i processen utkastet de lämnar in ska ha kommit, hur responsen ska formuleras och om den ska vara enbart muntlig eller även skriftlig, hur tiden ska fördelas mellan texter och personer under själva mötet eller om huruvida det ska finnas en ordförande i varje grupp som fördelar ordet. Responskontraktet skrivs under av alla i gruppen och lämnas in på plattformen. Förslagsvis lägger de några minuter av varje responsmöte på att utvärdera och eventuellt revidera sitt kontrakt. Kontrakten blir ett konkret verktyg som tydliggör studenternas egen makt över och eget ansvar för sitt responsarbete.
<i>Responsprotokoll</i>	Responsprotokoll är ett dokument som studenterna skriver tillsammans i gruppen under varje möte. Där antecknar de exempelvis närvaro, tidsåtgång och eventuella frågor till läraren. I ett sådant dokument kan de även sammanfatta de punkter som de diskuterat mest under mötet, dels för att medvetandegöra för sig själva, dels för att informera läraren.
<i>Loggböcker med reflektioner</i>	I loggböckerna reflekterar varje student individuellt under kursens gång, antingen som en personlig text enbart till sig själv och sin/a lärare, eller som något som är öppet att kommentera för kursarna, beroende på vilket syfte man vill uppnå.

Möjligtvis ökar vår administrativa börda initialt men det kompenseras av att de texter som vi slutligen tar emot är betydligt mer bearbetade. Även om studenterna inte träffar läraren oftare ökar deras kontakttid med ämnet och med varandra.

Vi skapar ett responsarbete som har potential att gynna djupinläring och blir en kompetens för studenterna. Vi får studenter som tar ansvar för och är aktiva i sitt eget lärande. Genom responsarbetet lär de sig ämnets språk och utvecklar sin ämnesidentitet. Vi får studenter som vet vad de förväntas göra med sin föreläsningstid, som samarbetar och ser lärande som någonting kollektivt.

Steg fem: metakunskapen

Studenterna känner sig delaktiga i varandras skrivprocesser och ser själva att deras texter utvecklas – det är alltså inte längre bara lärarens respons som räknas. I loggböckerna skriver de att *två par ögon är bättre än ett*, att man *så lätt blir blind för sin egen text*, att man *lär sig mer av att ge respons än av att få den*. Det är tydligt för oss att studenterna känner sig nöjda, men det är svårt för oss att se vad de verkligen har lärt sig, och kanske är det också otydligt för dem själva. I reflektionerna ser vi återigen de vaga formuleringarna: »respons är jättebra«.

Vi inser att också reflektionsuppgifterna måste vara formulerade och organiserade så att vi tvingar studenterna bort från lärartexten¹²⁵, bort från det de tror att vi vill höra, bort från slentrianformuleringarna. Vi experimenterar med hur en sådan formalisering av reflektionen kan se ut och samlar på oss en rad verktyg. Studenterna kan exempelvis uppmanas att

- göra hänvisningar till kurslitteraturen,
- reflektera över sin kompetens i relation till kursmålen,
- ge exempel ur egna och andras texter,
- jämföra med tidigare upplevelser,

¹²⁵ Med lärartext menar vi den tolkning av uppgiften som studenten tror att läraren vill ha. Vi varnar alltså för risken att studenterna försöker tolka läraren istället för uppgiften. Se Gunilla Molloy's referat av Birte Sörensens resonemang i Gunilla Molloy, *Reflekterande läsning och skrivning*, Lund, 2009.

- sätta upp egna mål, formulera utmaningar och frågor till sig själva
- och sedan utvärdera och eventuellt revidera under kursens gång.

När studenterna kan beskriva sitt eget lärande får vi metarefleksion – studenterna förstår vad de gör och kan förklara det för andra.

Här tror vi att vi har lyckats med att göra undervisningen meningsfull för studenterna. Vi har definierat responsituationen för oss själva och våra studenter. Tillsammans har vi reflekterat över responsens lärandepotential. Våra studenter har fått verktyg för att både ge respons till varandra och bearbeta egna texter. Vi har gett våra studenter verktyg och tillfällen för metarefleksion. Ett naturligt nästa steg för oss är att tydligare koppla kompetenserna som tar sig uttryck i responsarbetet till de kommande betygskriterierna, och att så småningom involvera studenterna i bedömningsarbetet. Det borde inte vara ett särskilt stort steg att ta, nu när både de och vi kan formulera långt mer konstruktiva saker än »bra« och »inte så bra«.

Referenser

- Axelsson, Monica, »Flerspråkighet och lärande.«, Kenneth Hyltenstam & Inger Lindberg (red.) *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*, Lund, 2013.
- Dysthe, Olga, Hertzberg, Frøydis & Løkensgard Hoel, Torlaug, *Skriva för att lära. Skrivande i högre utbildning*, Lund, 2011.
- Dysthe, Olga, *Det flerstämmiga klassrummet*, Lund, 2011.
- Elmgren, Maja & Henriksson, Ann-Sofie. *Universitetspedagogik*, Stockholm, 2010.
- Kuyumcu, Eija, »Genrepedagogik som verktyg i språk- och kunskapsutvecklande undervisning och lärande.«, Kenneth Hyltenstam & Inger Lindberg (red.) *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*, Lund, 2013.
- Lave, Jean & Wenger, Etienne, *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, New York, 1991.
- Lave, Jean & Wenger, Etienne, »Learning and Pedagogy in Communities of practice.«, Jenny Leach & Bob Moon (red.), *Learners and Pedagogy*, London, 1999.
- Løkensgard Hoel, Torlaug, *Skriva på universitet och högskolor. En bok för lärare och studenter*, Lund, 2010.
- Molloy, Gunilla, *Reflekterande läsning och skrivning*, Lund, 2009.
- Strömqvist, Siv, *Skrivboken: skrivprocess, skrivråd och skrivstrategier*. Malmö, 2014.

Att arbeta med korta undervisningsformat

Mikael Askander

Föreliggande text bygger på en presentation gjord i september 2014, vid HT-fakulteternas pedagogiska inspirationskonferens. I det följande redovisas dels grunddragen i undertecknads presentation, dels några av de synpunkter som från de övriga närvarande lyftes fram till diskussion vid nämnda tillfälle. Stort tack till er som deltog i dessa samtal som jag hade förmånen att vara del av! Den text som här följer har *vi* i princip tänkt fram tillsammans.

Vi lever i en stressad värld, så brukar det heta. Det talas ibland om »snutifiering«, det vill säga att kommunikation av olika slag kortas ned och kortare utdrag allt oftare får representera helheter. Inom universitetsvärlden syns också korthets-parametern framträda, inte sällan av tvång och nöd, med utgångspunkt i att åtminstone vi inom humanioraområdet får lära oss att leva med krympande resurser (och därmed färre antal »kontakt-timmar« och undervisningstillfällen). Vid nämnda rundabordssamtal på inspirationskonferensen i Lund så delade flera av de närvarande med sig av likartade erfarenheter, och likartade strategier (det vill säga att som lärare och kursansvarig göra så mycket en kan av den tid en har till sitt förfogande för en kurs och dess undervisningstid). Samtidigt som resurser och undervisningstid minskar, inte minst inom humanioraämnena, växer våra olika ämnesfält, och blir allt mer omfattande vad gäller forskning och vetenskaplig litteratur som genomförs, skrivs och produceras. Vad göra åt detta? Att på bästa sätt nyttja den tid som ges blir menar jag allt viktigare,

det är min utgångspunkt i det som jag i det följande vill diskutera: hur kan en på bästa sätt använda korta presentationsformer av olika slag i undervisning och lärande inom högre utbildning?

Låt mig först påpeka att det här inte handlar om att uppfinna hjulet på nytt; redan finns en del modeller och tekniker som praktiseras, både i fråga om undervisning och i sammanhang där forskning presenteras. Exempelvis har de senaste åren konceptet »Science Slam« blivit alltmer spritt och framgångsrikt. Med Science Slam avses ett slags inte alltför allvarligt menat tävlingsformat, där åhörarna bjuds in att rösta fram bästa föredrag. Tävlingen går ut på att forskare presenterar sin egen aktuella forskning, och det hela ska ske på kort tid (10 minuter, i en del varianter endast 3 minuter!). Konceptet kommer ursprungligen från Tyskland, och introducerades senare i Sverige av forskargruppen HEX – på filmvetaren Anders Marklunds initiativ – vid Lunds universitet, hösten 2010.

En annan variant är »Pecha Kucha« – en kortpresentationsform från Japans universitetsvärld. I denna modell ska presentatören ifråga redogöra för sitt ämne med hjälp av en powerpoint-presentation som rullar som bildvisning, automatiskt inställd (en sådan funktion finns i programmet Powerpoint). 20 »slides« eller »bilder« ska visas, och varje sådan syns i 20 sekunder innan nästa bild framträder för åhörare och publik. Sammanlagt pågår presentationen då i 20 x 20 sekunder. Detta är inget för den lättstressede, samtidigt kan formatet upplevas som uppiggande, både av studenter och av presentatören. Här tvingas hen nämligen att fatta sig mycket kort, och efter knappt sju minuter är presentationen överstökad.

Känns det obekvämt med detta tämligen stressande format kan en så klart, och det är det jag själv föredrar, hitta mellanvarianter. Det fungerar utmärkt att istället ge en presentation på ca 10 minuter, om 10-15 slides. Läget blir ändå ungefärligen detsamma, det vill säga att ha klarat av det substantiella, det centrala i det en vill ha sagt, på kort tid. I ett mer vardagligt föreläsningssammanhang kan en sedan vika resten av tiden till annat. Det gäller med andra ord att hitta en form eller ett format – för dessa sätt att tänka kort – som passar en själv som pedagog.

Korta presentationer av dessa slag – åtföljda av diskussioner och genomgång av de eventuellt oklara eller svåra passagera i presentationen ifråga – öppnar för flera positiva saker. Exempelvis finns det gott om tid att rejält

och på djupet diskutera olika aspekter, såväl lärare och student emellan, som studenterna emellan (i olika gruppkonstellationer). Dessutom drabbas en föreläsning inte av problemet med att vissa saker aldrig hanns med. Ytterligare en fördel är att det inte blir segt: alla närvarande, det vill säga studenterna och läraren, hamnar effektivt i ett aktivt och aktiverat läge vad gäller diskussionsbenägenhet och nyfikenhet.

Ett problem kan i dessa sammanhang uppstå i det att de varianter som här föreslås benämns eller klassificeras (i schemat för kursen till exempel) som *föreläsningar*. Detta är närmast en genrebeteckning, och genererar på förhand vissa förväntningar. Om det då visar sig att det inte var en traditionell föreläsning som avsågs, ja då kan vissa studenter bli besvikna. Det gäller med andra ord att beteckna rätt, samt att vara mycket tydlig med hur saker ska gå till på kursen ifråga, när en kommunicerar med/till studenterna.

Rent konkret kan då ett exempel på en föreläsning (eller snarare seminarieliknande föreläsning) kunna se ut så här:

1. Ca 10 min. lång presentation med powerpoint
2. Studenterna får ca 3 min. på sig att skriva ned frågor kring det som presenterats
3. Sen diskuterar studenterna 2 och 2, säg 10 min.
4. Läraren lyfter så diskussionerna till en helgruppsdiskussion
5. Läraren kan också härmed gå tillbaka till något som kanske glömdes, något som hen vill lyfta, betona och utveckla. Också en »bonus-slide«, kanske med något ytterligare fördjupande exempel, som ännu inte visats, kan tas fram för fortsatt diskussion
6. Passet och dess diskussioner sammanfattas kort (1-2 min. räcker för detta, då ju den inledande korta föreläsningen också i sig är en sammanfattning)

Bara för att ett undervisningspass genomförs på ett något mer icke-traditionellt sätt, innebär det inte att studenterna slipper att förbereda sig. Studenterna ska ha förberett sig, läst en text eller två till ett undervisningspass, för att det ska bli fruktbart. I de sammanhang och varianter som här skisseras och föreslås bör så också vara fallet, men kanske ska också själva den korta presentationen ifråga ha delgetts studenterna i förväg. Detta kan göras på flera olika sätt. Det enklaste är att ladda upp eller till studenterna

mejla ut presentationen som exempelvis en PDF. En variant är att spela in den här föreläsningen, till exempel som en powerpoint-presentation (vilket låter sig göras enkelt i själva powerpoint-programmet) med bildspelsfunktion inställd och med lärarens röst som ledsagar varje uppslag. Denna presentation kan så kommuniceras till studenterna i förväg. När de sedan kommer till undervisningspasset ifråga, då visas den powerpoint som de fått se i förväg, men nu »live«, med åtföljande fördjupande diskussioner och eventuella övningsmoment. Ett eventuellt problem med detta sistnämnda kan uppstå i det att läraren ifråga upplever sig pressad att inte göra några misstag, eller att få känslan av att detta kommer att spridas på nätet.

En tidsmässigt kort presentation torde också – vad gäller omfattning och antal slides – innebära en kort powerpoint-fil. Detta är emellertid något som måste vara upp till varje enskild lärare att bedöma, utifrån sina egna pedagogiska synsätt och metoder. Jag har själv genom åren kunnat konstatera att jag har svårt att inte dröja ganska länge vid enstaka slides i ett powerpoint-flöde; därmed har jag också kommit till slutsatser rörande hur många slides jag vet mig ha en chans att hinna med under en föreläsning. När det då gäller här aktuella korta föreläsningsformat vet jag att jag måste hålla mig till ca 10-12 slides, inte fler, för annars barkar det iväg, så att de tänkta tidsramarna äventyras. Några bonus-slides med bilder och annat kan dessutom läggas till, för att visas efter den korta presentationen, när diskussionerna har kommit igång.

Ett annat sätt att tänka när det gäller dessa former av korta presentationer är att låta studenterna själva göra korta muntliga redovisningar. Det skulle kunna göras antingen löpande under kursens gång, eller som en sorts samlande konferens mot slutet av kursen. Det är då viktigt, menar jag, att studenterna under kursens gång har fått en chans att öva på att muntligen presentera information. Sådana övningsmoment bör då inkludera grunderna i att hantera ett verktyg som powerpoint (eller liknande). Generellt sett är jag av uppfattningen att universitet är *relativt* dåliga på att ge sina studenter sådan övning, trots att det borde ingå i det som benämns generella kompetenser, och inte sällan tas med i fina formuleringar i kursplaner och utbildningsplaner.

Jag vill understryka att det som ovan sagts om korta föreläsningsformat inte är helt unikt. Under den session vid inspirationskonferensen som

dessa rader bygger på framkom att flera lärare och kursutvecklare har testat liknande varianter. Jag tror det är där vi befinner oss idag: de här formerna testas lite varstans på HT-fakulteternas utbildningar. Framöver hoppas jag att denna tendens håller i sig, för jag är övertygad om att det i dessa tider – för alla inblandade – finns mycket att vinna på genomtänkta och välutvecklade korta undervisningsvarianter.

Det som ovan beskrivits om korta undervisningsformat låter sig också inplaceras i vidare tankeparadigm kring kort/långt. För närvarande befinner jag mig i startgroparna för att börja arbeta med det jag har valt att benämna »short cultures«, det vill säga olika former av korta kultur- och konstfenomen. Det som kommer att stå i fokus i detta projekt är bland annat vinjetter till TV-serier, musikvideor, korta litteraturformer och olika kort/långt-perspektiv på högre utbildning. I det sistnämnda ämnar jag behandla just undervisningsformer, men även litteraturlistor och användandet av dessa. Mot bakgrund av ovan förda diskussion om korta föreläsningar och undervisningsmoment är det också möjligt och – mycket tack vare studieobjektens korthet – rentav tacksamt att använda short cultures-fenomen av olika slag som utgångspunkt för undervisningstillfällen. En kunde då tänka sig att ett enda exempel, säg en musikvideo, blir den (enda) grund på vilken resten av undervisningspasset får vila. Är exemplet/verket ifråga bara någorlunda komplext kommer väldigt mycket att på ett relevant sätt kunna filtreras genom det, i de diskussioner som styrs upp och får följa på visningen av exemplet ifråga.

Ett par lästips

Angelo, T., och P. Cross, *Classroom Assessment Techniques. A Handbook for College Teachers*, San Francisco 1993.

Barkeman, Eva, »Sveriges första mästare i Science slam«, på forskning.se, 11.1.2011, på: <http://www.forskning.se/nyheterfakta/nyheter/redaktionellaartiklar/sverigesforstamastareiscienceslam.5.631fo2d12cf0dbf32180001136.html>

Biggs, J., »What the Student Does: Teaching for Enhanced Learning«, *Higher Education Research & Development*, 1999:1 (vol. 18).

Elmgren, M., och A.-S. Henriksson: *Universitetspedagogik*, Stockholm 2010.

Wikipedia, sökorden »Pecha Kucha« och »Science Slam«, på: <http://sv.wikipedia.org>

Betygskriterier – en grund för kvalitativ och rättssäker bedömning.

Ett rundabordssamtal initierat av projektgruppen för betygskriterier inom HT-fakulteterna

Johanna Bergqvist Rydén, Lisa Hetherington & Katarina Mårtensson

Inledning

I december 2013 beslutade fakultetsstyrelsen för humaniora och teologi att införa betygskriterier för alla kurser. Detta föranleddes av en utredning under 2013 om införandet av en mer differentierad betygsskala vid fakulteterna. Utredningens slutsats var att det inte finns tydliga pedagogiska vinster med en differentierad betygsskala, men att det däremot finns pedagogiska vinster med att formulera explicita betygskriterier oavsett vilken betygsskala man använder.

En projektgrupp tillsattes för att arbeta med implementeringen av fakultetsstyrelsens beslut om införandet av betygskriterier. Projektgruppen bestod av Johanna Bergqvist, AHU (dåvarande CED), Lisa Hetherington, Kansli HT, Tobias Hägerland, Centrum för Teologi och Religionsvetenskap, Marie Lindstedt Cronberg, Historiska institutionen, Sara Santesson, Institutionen för Kommunikation och medier, Alexander Maurits, Kansli HT, samt Katarina Mårtensson från AHU (dåvarande CED). I projektgruppen ingick också studentföreträdare (Hanna Stenfelt och Susanne Persson). Viktiga utgångspunkter var att dra lärdom av de lärosäten som

infört betygskriterier (t.ex. Stockholms universitet), studera det aktuella forskningsläget, säkerställa tid och finansiering för institutionerna samt utarbeta stödmaterial. Projektet skulle leverera en vetenskapligt underbyggd handbok som kan användas som stöd för att ta fram och använda ämnes- och kursspecifika betygskriterier och workshopar för lärare (med start våren 2015) på samma tema. Projektet skulle också utvärdera implementeringsprocessen och dess effekter.

Viktiga ställningstaganden som projektgruppen arbetade utifrån är att betygskriterier ska skrivas på delkursnivå, av undervisande lärare. Kriterierna ska inte vara generella, utan kursspecifika: en explicit artikulering av den bedömning och betygssättning som redan görs. Dokumentet med betygskriterier ska inte vara en byråkratisk skrivbordsprodukt, utan ett underlag för kommunikationen med studenterna om vad som förväntas av dem.

Under hösten 2014 diskuterades frågan om betygskriterier i olika fora på HT-fakulteterna, däribland den pedagogiska inspirationskonferensen, i ett rundabordssamtal med cirka 30 personer närvarande. Nedan återges några av diskussionspunkterna samt de erfarenheter och synpunkter som dykt upp.

Diskussionspunkter

Erfarenheter

Det senaste decenniets erfarenheter i Sverige och internationellt visar att betygskriterier får sin positiva effekt framför allt om de används som ett aktivt kommunikationsmedel i undervisningen. På så sätt kan studenterna få en tydligare bild av vad som förväntas av dem, och på vilka grunder lärare sätter olika betyg. Därigenom ökar möjligheten att göra kvalitativa och rättssäkra examinationer. Betygskriterier är starkt kopplade till sin kontext/lärandemiljö.

Vilka erfarenheter finns vid fakulteterna av att aktivt använda sig av betygskriterier i undervisningen?

Deltagarna i diskussionen ger uttryck för generellt positiva erfarenheter och intryck. Det är bra om kriterierna är förankrade genom diskussioner

i läroplaner. De är väldigt användbara för nya lärare eller externa föreläsare som bara har en del av en kurs. Betygskriterier kan ha en lugnande effekt både för studenter och för lärare genom att det är tydligt vad som förväntas av studentens prestation. Ett exempel beskrivs med masteruppsatsHandledning som fortlöpande arbetar aktivt utifrån kriterier.

Det uttrycks också erfarenhet av att ju mer man kommunicerar och låter studenterna vara delaktiga desto mer använder de sig av kriterierna. Kriterier upplevs också som bra att ha som stöd om det skulle bli diskussion om ett satt betyg. En deltagare ger exempel på ett tillvägagångssätt att diskutera fram kriterier tillsammans med studenterna inför en inlämningsuppgift: skriver ner dem och låter studenterna argumentera för hur de menar att de uppfyllt kriterierna efter att uppgiften genomförts.

Begrepp

Det är viktigt att skilja på bedömningskriterier och betygskriterier. Uppdraget är att arbeta för *betygskriterier*, och vi måste vara tydliga med vad som avses. Handboken, »Att sätta praxis på pränt« (Johanna Bergqvist, 2015), är ett stöd i detta.

Dokumentens status och syfte

Blir betygskriterier bindande?

Utgångspunkten är att betygskriterierna inte ska vara ett juridiskt bindande dokument (i likhet med kursplanen) utan ett levande och dynamiskt pedagogiskt dito. Tanken är därför snarare att kriterierna ska finnas som ett komplement till kursplanen, med möjlighet på ämnes-/institutionsnivå att kunna revidera relativt enkelt och regelbundet. Bindande kriterier kräver en mer komplicerad process och en större byråkratisk apparat. Man vinner möjligen något i rättssäkerhet, men förlorar i flexibilitet och pedagogisk närhet till kursen. Kriterierna ska kunna utvecklas; huvudsyftet är att använda dem i kommunikationen med studenterna inför examination, inte som underlag för överklagande efter examinationen.

Är detta ett sätt att utöva kontroll av lärare?

Nej, det är det inte, eftersom det är läraren själv som formulerar kriterierna. Tanken är att ge verktyg att individuellt och kollegialt formulera betygskriterier som passar de olika kurserna. Det här arbetet kan också ligga till grund för kollegiala samtal om vad man bedömer, och hur. Betygskriterier ska vara en konkretion och verbalisering av befintlig bedömning, hur man bedömer att studenten uppnått kursmålen, samt visa hur man bedömer graderingen på den betygsskala man använder. Fakultetsnivån kommer inte att kontrollera betygskriteriedokumentet, på annat sätt än att se att arbetet som investeras i under 2015-2017 blir gjort. Institutionerna har stor frihet att lägga upp arbetet och rutinerna för detta. Det är dock viktigt att föra en diskussion om hur lätttröligt dokumentet är; även om det ska kunna revideras bör det ses som ett kvalificerat dokument som skapats med eftertanke och följer kursen, snarare än den enskilde läraren.

Arbetsgång

Projektet att genom en större arbetsinsats skriva betygskriterier för samtliga befintliga kurser ska finansieras med särskilda medel. Därefter revideras kriterierna löpande vid behov, och för nya kurser ska betygskriterier formuleras som rutin. Den kollegiala diskussionen bör fortsätta även efter att dokumenten en gång skrivits.

De närvarande diskuterar tidsåtgången för ett genomgripande arbete där man verkligen ser över kursen och skapar ett levande dokument. Om man behöver göra en revidering i förhållande till kursmålen behövs större framförhållning och sannolikt mer arbete. Detta måste dock balanseras mot hur mycket resurser som är rimligt att lägga på det här arbetet, samt att vissa erfarenheter vid fakulteterna visar att det inte nödvändigtvis tar längre tid än några timmar. Man kan också tänka sig att en institution planerar utifrån ett visst antal timmar (t.ex. 8) som genomsnitt, om man ser att vissa kurser kräver mer/mindre tid.

Publicering och tillgänglighet

Hur ska kriterier göras tillgängliga, och när?

Man kan tänka sig många olika lösningar, undervisningsplattformar, hemsidor, del av studie-/kursguider och så vidare. Såväl studenter som lärare och ledare måste veta var de finns, men institutioner kan möjligen göra olika. Fakulteterna kan ta fram en gemensam ramlayout för dokumenten, men utöver det tar institutionerna fram den typ av kriterier som passar de olika ämnena. Det behövs också viss eftertanke gällande när betygskriterierna som gäller på delkursnivå ska finnas tillgängliga: samtidigt som de dokument som gäller på helkursnivå vid helkursstart eller i samband med delkursstart? Än en gång är det viktigt att komma ihåg att den mest centrala funktionen för betygskriterier är hur och att de används i kommunikationen med studenterna.

Examination

Lärandemål, undervisningsinnehåll, betygskriterier och examination behöver ses i ett sammanhang. Men idag kanske inte ens lärandemål och examination alltid fungerar särskilt genomtänkt ihop? Vad är det vi examinerar/bedömer och hur? Adresseras det i själva undervisningen? Ger vi studenterna förutsättningar att lära sig det som vi sedan examinerar? Kan betygskriterier hjälpa oss att få syn på hur väl de olika delarna i denna kedja fungerar ihop?

I diskussionen framkom olika erfarenheter utifrån kursupplägg. Vid ett mer processinriktat arbetssätt kan betygskriterier användas för olika delmoment på ett annat sätt än om man bara examinerar en kurs i slutet med en salsskrivning. Det är viktigt att tänka i linje med examinationsform när man skriver och använder betygskriterier, men också att se till att lärandemålen faktiskt examineras på ett adekvat sätt. Vissa studenter gagnas av vissa examinationsformer, andra inte, trots att de har tillägnat sig kunskaperna.

Studenter med »instrumentellt tänkande« (»Vad kommer på tentan?«, »Vilka sidor kommer på tentan?«) kan ha det oberoende av huruvida det finns betygskriterier eller inte. Betygskriterier hävdas ibland stimulera huru-

vida det finns ytterligare instrumentellt tänkande – men måste det vara så? Kan de inte snarare bli en hjälp att lyfta fram och synliggöra de kunskaper och färdigheter som är eftersträlvade mål? Hur formulerar man betygskriterier som stimulerar »djupinläring« snarare än ett »instrumentellt« förhållningssätt till inläring? Det blir en utmaning att förhålla sig till gymnasieerfarenheter: gymnasiet är den närmaste jämförelsen vi har i arbetet med betygskriterier. Elever fostras nu i det sättet att förhålla sig till betygskriterier som finns i gymnasieskolan – det gäller att kunna möta förväntningar på att det ska finnas kriterier och samtidigt inte skapa/spä på ett instrumentellt förhållningssätt.

Avslutande tankar att ta vidare i arbetet på HT-fakulteterna

Gränsen mellan kvantitativa och kvalitativa betygskriterier är inte absolut utan flytande. Till exempel kan kriterier uttryckas i procent, via adjektivkomparation till verbalt definierade och preciserade. De kan skrivas i matriser eller i löpande text. Kan kvantitativa betygskriterier ibland vara befogade? Var går gränsen? Kan de kvantitativa relateras till lärandemålen? Hur formuleras de bättre verbalt?

Formulerandet av betygskriterier är en balansgång mellan tydlighet och fragmentisering. Olika typer av matriser och punktlistor kan vara mer kosmetiska än verkligt betydelsebärande. Ännu en gång är det därför viktigt att lärare själva formulerar de kriterier som man använder när man i realiteten betygsätter studenternas prestationer, och gärna diskuterar dessa med kollegor. Vid HT-fakulteterna vill vi förmedla en komplex och holistisk kunskapssyn och färdighetsvärdering. Detta bör således avspeglas i de kriterier som används.

Författarpresentation

MIKAEL ASKANDER är fil. dr i litteraturvetenskap, och verksam som forskare och lärare i intermediala studier och digitala kulturer vid Lunds universitet. Han har också mångårig erfarenhet av planering, utveckling och ledning av högre utbildning.

LARS BERGGREN är professor i historia vid Lunds universitet. Fram till årskiftet 2015 var han prodekan på HT-fakulteterna med ansvar för grundutbildning. Han började sin yrkesbana som grundskollärare och gymnasielärare. Under flera år var han verksam som lärarutbildare vid Lärarhögskolan, sedermera området för lärarutbildning, i Malmö. Hans forskning är främst inriktad på arbetarhistoria, modern socialhistoria och kulturhistoria, men han har också skrivit en del om pedagogik och didaktik. Tillsammans med Roger Johansson genomförde han på uppdrag av Skolverket en utvärdering av historieämnet i årskurs nio i början av 2000-talet.

JOHANNA BERGQVIST RYDÉN är fil. dr i historisk arkeologi. Hennes avhandling behandlade medeltida och renässanstida läkekonst i Sverige. Hennes historiska-arkeologiska forskning behandlar för närvarande material från koncentrationslägret Ravensbrück utifrån frågor om motstånd, minne och identitet. Johanna är adjunkt vid Avdelningen för högskolepedagogisk utveckling (AHU) och har inom pedagogisk utveckling arbetat främst med frågor som rör bedömning, betygsättning och examination samt handledning. Hon är även timanställd vikarierande lektor vid Institutionen för arkeologi och antikens historia vid Lunds universitet.

KRISTOFER HANSSON är docent i etnologi och verksam som forskare och lärare vid Institutionen för kulturvetenskaper, Lunds universitet. Här undervisar han på olika kurser och program. Han är också handledare på lärar- och förskolläroprogrammen vid Malmö högskola. Kristofers forskning utgår från en fenomenologiskt inspirerad kulturanalys och rör människors upplevelser och handlande i förhållande till hälsa, långvarig sjukdom och funktionsförmåga. Han är en av tre kontaktpersoner för noden Medicinsk humaniora vid Institutionen för kulturvetenskaper.

LISA HETHERINGTON är fil. mag. i Engelsk litteratur och arbetar som fakultetssekreterare vid Humanistiska och teologiska fakulteternas kansli. Under åren 2014-2015 var hon projektledare för fakulteternas satsning på betygskriterier.

SATU MANNINEN är professor i engelska med språkvetenskaplig inriktning vid Språk- och litteraturcentrum (Lund). Hon har undervisat i uppsatsskrivande och inom kurser i engelska och allmän språkvetenskap i Sverige, Finland och Skottland och tillsammans med en kollega skrivit en lärobok om engelsk språkvetenskap. Tillsammans med Cecilia Wadsö Lecaros har hon de senaste åren arbetat med utvecklingen av engelskans kurser i akademisk skrivande på alla nivåer inom grundutbildningen.

ALEXANDER MAURITS är utbildningsledare vid Humanistiska och teologiska fakulteterna (tjl.) och universitetslektor i kyrkohistoria vid Centrum för teologi och religionsvetenskap. Han undervisar på grundnivå och avancerad nivå i kyrko- och missionsstudier. Inom det högskolepedagogiska fältet har han sysslat med forskarutbildningen, och har tillsammans med Marie Cornqvist utgivit *Det goda seminariet. Forskarseminariet som lärandemiljö och kollegialt rum* (2016).

KATARINA MÅRTENSSON är lektor och pedagogisk utvecklare vid Avdelningen för högskolepedagogisk utveckling (AHU) med en bakgrund i logopedi. Hon arbetar med högskolepedagogiska kurser, konsultstöd och utvecklingsprojekt för lärare, forskare och ledare inom Lunds universitet. Hennes forskning handlar om hur kollegiala akademiska sammanhang,

s.k. mikrokulturer, påverkar hur lärare tänker om och agerar i undervisningen. Hon har varit redaktör för den nationella e-tidskriften *Högre Utbildning*, och är nu redaktör för den internationella tidskriften *International Journal for Academic Development*. Hon har också under perioden 2016-2019 ett ordförandeuppdrag i ISSOTL, *International Society for Scholarship of Teaching and Learning*.

ANNIKA MÖRTE ALLING är docent i franska med litterär inriktning vid Lund universitet. Här undervisar hon på text-, grammatik- och översättningskurser samt handleder uppsatser, inom ämnet franska såväl som på översättarutbildningen. Hennes forskningsområden är den franska 1800-talsromanen och dess reception, litteraturens roll och funktion, emotioners plats i litteraturundervisningen. Hon är också intresserad av hur man kan främja läsning av skönlitteratur, inom språkundervisningen och i allmänhet.

KIKKI NILLASDOTTER är universitetsadjunkt i svenska på Språk- och litteraturcentrum där hon i huvudsak arbetar med skrivkurser på Språkkonsultprogrammet, Lärarutbildningen och grundkursen i svenska med språklig inriktning. Hon är också språkpedagog på Studieverkstaden vid Lunds universitet där hon handleder studenter på alla nivåer i akademiskt skrivande och studieteknik. Hon har arbetat med undervisning och kursutveckling på Lunds universitet sedan 2010 och intresserar sig särskilt för skrivande som lärandeverktyg.

ANNA RANSHEIM är universitetsadjunkt i svenska som andraspråk på Språk- och litteraturcentrum där hon i huvudsak arbetar med språkkurser i svenska. Hon håller också i kurser med didaktisk inriktning för blivande lärare i ämnet Svenska som andraspråk på grundnivå och inom Skolverkets uppdrag Lärarlyftet. Hennes intresse är andraspråksinläring och i synnerhet grammatisk utveckling, skrivutveckling och didaktiska perspektiv på språkinläring.

FÖRFATTARPRESENTATION

SARA SANTESSON är universitetsadjunkt i retorik och håller högskolepedagogiska kurser om skrivutveckling. Hon har, tillsammans med Susanne Pelger, skrivit läroboken *Retorik för naturvetare* (2012). Sara är verksam vid Institutionen för kommunikation och medier.

ANDERS SIGRELL är professor i retorik. Bland hans retorikdidaktiska publikationer kan *Retorik för lärare – konsten att välja språk konstruktivt* (2011) nämnas. Anders är verksam vid Institutionen för kommunikation och medier.

CECILIA WADSÖ LECAROS är universitetslektor i engelska med litteraturvetenskaplig inriktning vid Språk- och litteraturcentrum (Lund). För närvarande arbetar hon inom ett VR-projekt om svensk översättning av brittiska 1800-talstexter. Hon har framförallt undervisat i uppsatsskrivande och inom kurser i engelskspråkig litteratur. Tillsammans med Satu Manninen har hon de senaste åren arbetat med utvecklingen av engelskans kurs i akademiskt skrivande på olika nivåer och har tidigare arbetat med den s.k. AWELU-plattformen.

DAVID ÖRBRING är doktorand i utbildningsvetenskap med inriktning mot geografiämnets didaktik vid Institutionen för utbildningsvetenskap vid Lunds universitet. Han är också universitetsadjunkt i kulturgeografi vid Linnéuniversitetet. Hans forskning handlar om kunskap i geografi i förhållande till styrdokument och lärarnas erfarenheter. David är även medlem av styrgruppen för IGU-CGE (International Geographical Union Commission on Geographical Education) samt för Geografilärarnas Riksförening.

