

Kunskap som mål eller medel?

Om synen på den akademiska föreläsningen,
förmedlad av Chalmers-lärare 1998/99

Anna Lyngfelt

Den akademiska föreläsningen luktar kvantitativ kunskapsöverföring lång väg. Ser man sig hastigt om i en föreläsningssal förstärks också denna uppfattning rent bildligt; en föreläsare levererar kunskapsstoff till en stor mängd studenter, vilka alla i princip samtidigt förväntas tillgodogöra sig det som förmedlas till dem. Anblicken präglas av effektivitet, och ger kanske till och med behaviouristiska associationer.

Överhuvudtaget verkar föreläsningssituationen ligga långt ifrån de pedagogiska visioner om studerandeaktivitet och interaktiva lärandeprocesser som präglat den pedagogiska diskussionen sedan länge.

Den akademiska föreläsningen, pedagogik och forskningspolitik

Att universitetet behöver utvecklas pedagogiskt råder det högskolepolitisk enighet om. Studenterna från gymnasiet är vana vid en annan typ av kunskapsinhämtning än för tjugo år sedan, och detta kräver anpassning från högskolans sida. Samtidigt odlas ambitionen att locka nya grupper av samhällsmedborgare till högskolan för vidareutbildning; det livslånga lärandet har blivit en realitet (till stor del på grund av arbetsmarknadens föränderlighet). Men framför allt har den pedagogiska kunskapen ökat. Inläring, som för 30-40 år sedan förknippades med kvantitativt inriktade studier rörande exempelvis studerandes hjärnkapacitet, ses nu som resultatet av "lärandeprocesser", där mer eller mindre djup förståelse premieras beroende på undervisningens utformning. Begrepp som lärandets "kvalitet", och "djup-" respektive "ytinriktad" inläring, har blivit centrala (Marton, Dahlgren, Svensson & Säljö 1996). Frågan är då vad denna (relativt) nya kunskap implicerar för förändringar av arbetet med undervisning på högskolenivå.

För svar kan vi vända oss till litteratur i ämnet, till exempel till *The Experience of Learning. Implications for Teaching and Studying in Higher Education* (Marton, Hounsell & Entwistle 1997). Där skriver Hounsell, i uppsatsen ”Understanding Teaching and Teaching for Understanding”, följande:

A concern with meaning and understanding is thus central to an experiential conception of the teaching-learning process, for the gap between reproduction and understanding represents a quantum leap in the quality of what has been learned. When the mastery of factual or procedural details – in many disciplines a vital cornerstone of understanding – becomes an end in itself, dislocated for meaning, then to have learnt is not to have partially understood but to have not understood at all. Moreover, as we have also seen, when something has been genuinely understood, it has been related by students to their prior knowledge and experience and it is perceived as helping them to make sense of the world around them. In its fullest sense, therefore, learning involves a change in the students’ conception of some aspect of reality. It is an activity ”through which the environment – or man himself – appears with a higher degree of meaningfulness than before” (Marton, Hounsell & Entwistle 1997, s 240-241).

Den syn på undervisning som citatet vittnar om ovan, undervisning som en process som bör uppmuntra djupinriktad förståelse och utgå från studenter som enskilda individer (med skilda föreställningsvärldar, erfarenheter och kunskaper) får rimligen konsekvenser för synen på den akademiska föreläsningens pedagogiska möjligheter. Detta, i kombination med forskningspolitiskt motsägelsefulla dekret, gör tillvaron för den akademiska föreläsningen komplicerad. Å ena sidan ska helst så många som möjligt slussas igenom den högre utbildningens linjesystem – då kan den akademiska föreläsningen i storskaleversion verka effektiv. Å andra sidan bör undervisningen vila på pedagogiskt vetenskaplig grund, vilket innebär att den bör vara individorienterad och inriktad på studentens eget kunskapsökande.¹

Föreläsningshistoria, med diskussion om föreläsningen som definition

Till den komplicerade bilden av föreläsningarnas roll på högskolan bidrog redan PUKAS-betänkandet, som kom för 30 år sedan (Utbildningslinjer vid filosofisk fakultet 1968). Enligt PUKAS var den akademiska föreläsningen en föråldrad undervisningsform, som helst borde lyftas bort från läroplanerna inom all grundutbildning. Men hur har man då sett på den akademiska föreläsningen, före PUKAS?

Till detta måste jag börja med att säga att forskning om den akademiska föreläsningen är starkt begränsad.² Framväxten av våra västerländska universitet har utforskats, och enskilda vetenskapsmäns betydelse har satts i (bland annat) idéhistoriska sammanhang (Liedman 1991, 1986, Piltz 1977, Lindberg 1984, Lindroth 1976). Vissa delar av universitetets undervisningsverksamhet finns också beskrivna, till exempel seminarieformen.³

Enskilda föreläsares verksamhet finns dokumenterad, exempelvis beskrivs Erik Gustaf Geijers föreläsande i *Geijerstudier* (Blanck 1951). Det är inte heller ovanligt att nedtecknade föreläsningsskript bevarats för eftervärlden – dylika finner man exempelvis i Johannes Alméns *Svensk vältalighet* (Almén 1884, Svedelius 1856). Översiktligt har också Kurt Johannesson ägnat den akademiska föreläsningen uppmärksamhet, i ”Den akademiska föreläsningen” (Johannesson 2000).⁴ Där gör han nedslag i den akademiska föreläsningstraditionen i Sverige, från medeltiden till 1800-talet.

Även den akademiska föreläsningen, som definition, visar sig vara knapphändig. I Svenska Akademiens Ordbok (SAOB) återfinns följande lexikala betydelse: ”vetenskapligt föredrag (även i populär form)”. Den akademiska föreläsningen beskrivs ”såsom formen för undervisning vid universitet liksom högskola” (Svenska Akademiens Ordbok 1927). De tidigaste citaten, där ”föreläsning” med denna betydelse förekommer, är i SAOB hämtade från upplysningstiden i Sverige – en tid då svenska vetenskapsmän uppmuntrades att använda modersmålet (och inte latin) i sin akademiska verksamhet.⁵ I *Svensk etymologisk ordbok* (Hellquist 1980), liksom i *Nusvensk ordbok* (Östergren 1981), finns ordet ”föreläsning” inte ens medtaget.

Lika litet är ordet ”föreläsare” belyst. I SAOB kan man kort och gott läsa att en föreläsare är en ”person som håller föreläsning(ar)”, ”en föredragshållare”.⁶

Utländska ordböcker och uppslagsverk bidrar i viss utsträckning till information om den akademiska föreläsningen som definition. I *A Comprehensive Etymological Dictionary of the English Language* hänvisas till medeltidslatinets ”lectura”, vilket härleds till verbet ”legere” – enligt ordboken ”to gather, collect; to pick out, choose; to read, recite”. Att föreläsandet förbinds med reciterande verksamhet är värt att notera; före boktryckarkonsten, när inga tryckta läroböcker fanns och handskrivna var sällsynta, ägnade sig läraren åt att ”läsa före” ett stycke ur exempelvis Bibeln, den kanoniska lagen eller Aristoteles logiska skrifter. Till detta fogades sedan förklaringar, exempelvis av ovanliga eller betydelsefulla ord och begrepp. Läraren bistod också med kommentarer till texten, där han försökte utreda mera komplicerade frågor eller ställde auktoriteter mot varandra (Johannesson 2000, Piltz 1977).

Denna redogörande och förklarande funktion omvitnas också i andra ordböcker. I *The Randomhouse Dictionary of the English Language* finner

man exempelvis följande definition av "lecture": "a speech read or delivered before an audience or class, especially for instruction or to set forth some subject". För universitetsmiljöns vidkommande, visar sig emellertid användningen av ordet "föreläsning" ligga närmast sin tyska motsvarighet: "Vorlesung".⁷ "Vorlesung" förbinder "föreläsning" med verksamhet på universitetsnivå; i *Meyers Enzyklopädisches Lexikon* förstår man att "Vorlesungen" berör universitetslärare och deras studenter, att föreläsningar förekommer såväl på grundnivå som på mera vetenskapligt avancerad nivå samt att de brukar syfta till kunskap om ett givet tema – oftast i anknytning till inläsning av kurslitteratur.⁸ Även *Brockhaus Enzyklopädie* förknippar "Vorlesung" med högre studier kring ett givet tema, vanligtvis ett terminslångt sådant.⁹

Karaktäristiken av den akademiska föreläsningen är med andra ord begränsad. Samtidigt kan man tänka sig att en del av förklaringen till detta ligger dold i de (ovan redovisade) definitioner som antyder att föreläsningar har med redovisande och instruktiv verksamhet att göra, samt det faktum att de sägs vara beroende av kurslitteratur. Om så är fallet ger ju "föreläsning" associationer till "praktisk genomgång av kursmaterial" av något slag – en deskriptiv verksamhet som varken borgar för lärarens självständighet eller status.¹⁰

Ändå är bristen på forskningsinriktad uppmärksamhet märklig; föreläsningar utgör ju fortfarande en stor del av studenternas vardag och bidrar till universitetslärares vanda och glädje, år ut och år in.

Agardh – en tidig tvivlare

Här, i min forskningspolitiskt och historiskt orienterande inledning, kan jag inte låta bli att nämna att ifrågasättandet av föreläsningen ingalunda är en ny företeelse. Efter att ha varit forskningspolitiskt opportun under 1700-talet, då det gällde att konsolidera den svenska vetenskapen och ge det svenska språket status, hamnade föreläsningen i onåd i början på 1800-talet. Romantikens idéer hade gjort sitt intåg och den klassiska retoriken stod lågt i kurs – detta är uppenbart i professor Agardhs bidrag till *Betänkande af Comitén till öfverseende af Rikets Allmänna Undervisningsverk i underdånighet afgifvet den 20 December 1828*.

I denna skrift anför Agardh flera skäl mot föreläsandet vid universiteten. Föreläsningar, menar han, skapar avstånd mellan lärare och studenter och bidrar till ömsesidig "liknöjdhet" i förhållandet mellan lärare och studenter. Dessutom kritiserar Agardh det faktum att "en stor del af Lärarens Akademiska reputation" beror på hans förmåga att "genom sin stil mera än genom grundlighet fästa åhörarnes uppmärksamhet, så framt han ej vill tala för ett glest Auditorium".

”Föredragningen”, fortsätter Agardh, ”tenderar således småningom och allt mer och mer till representation, till skådespel; och Frankrike, der allt skyndar fortare, der allt mognar förr, utmärkas de omtyckta tiraderna af Professorns föreläsning genom häftiga applaussementer, äfven som han dermed hälsas vid sin ankomst i Salongen och vid sin utgång derifrån, såsom man här hälsar en stor och omtyckt Acteur på scenen”.

Frågan är då om den akademiska föreläsningen vanligen – även i våra dagar – är en ”representation”, för att använda Agardhs ord. Eller bidrar föreläsningen till kommunikation och till att studenter reflekterar över det kunskapsinnehåll de kommer i kontakt med?

För att kunna svara på det krävs större kunskap om den akademiska föreläsningens möjligheter och begränsningar; ett forskningsfält som skulle kunna utforskas med utgångspunkt i kunskapen om hur kommunikativa strukturer upprättas och vidmakthålls, bland annat genom den klassiskt retoriska traditionen.¹¹

Här, i en första uppsats, är det emellertid tillräckligt att granska vad en akademisk föreläsning uppfattas som, hur den går till och vad den syftar till, enligt ett antal föreläsande universitetslärare vid Chalmers tekniska högskola.

Chalmers-studien om universitetslärares syn på sitt eget föreläsande, 1998/99

Det jag nu presenterar är resultatet av nio längre intervjuer med universitetslärare, som regelbundet ägnar sig åt föreläsningar på grundutbildningarna vid Chalmers tekniska högskola (i Göteborg). Intervjuerna gjordes under läsåret 1998/99.

Lärarna är verksamma på olika sektioner, det vill säga på sektionen för Arkitektur, Elektro- och datorteknik, Fysik och teknisk fysik, Kemi, Maskin- och farkostteknik, Matematik och datavetenskap, Miljövetenskap, Teknikens ekonomi och organisation samt Väg- och vattenbyggnad (vilket i nuläget omfattar alla de nio sektioner som finns representerade på Chalmers). Graden av tjänsteår (och ålder) varierar visserligen mellan intervjupersonerna, men alla har arbetat på Chalmers med föreläsningar som en del av grundutbildningens kurser i minst fem år.

De cirka 40 minuter långa intervjuerna dokumenterades med bandspelare, och har sedan nedtecknats av en skrivbyrå. Frågorna som ställdes redovisas i en längre not här nedan, medan de nedskrivna intervjuerna kan erhållas av artikelförfattaren.¹²

Som grund för frågornas uppläggning använde jag mig av retorikens hörnstenar: *ethos*, *logos* och *pathos* – den klassiskt retoriska traditionen kan ju i hög grad även förväntas vara universitetets.¹³ Med *ethos* menas då talarens trovärdighet, det vill säga mottagarnas uppfattning om föreläsarens trovärdighet, medan *logos* avser den uppläggning som föreläsaren använder sig av (talarens behandling av ämnet). Med *pathos*, slutligen, åsyftas de känslor (eller det stämningssläge) hos mottagarna (här studenterna) som lärarna försöker framkalla för att föreläsningen ska gå fram.¹⁴ Min tanke härmed var att jag inte bara skulle kunna se i vad mån föreläsningar är klassiskt-retoriskt strukturerade utan att jag också, med *ethos*- och *pathos*-begreppet som grund, skulle kunna visa hur föreläsarna ser på sig själva och sin uppgift som föreläsare.

En övergripande frågeställning var emellertid frågan om en föreläsning – såvitt den i retorisk mening är övertygande till sin karaktär – bidrar till eller försvårar dialogen mellan lärare och studenter i föreläsningssituationen. (Den-na fråga motsvaras av fråga tre bland intervjufrågorna – se not 12).

Genom presentationen av intervju svaren här nedan, har jag för avsikt att diskutera vad de intervjuade universitetslärarna anser om vad som konstituerar en akademisk föreläsning, samt vad de menar att syftet med föreläsningar är på högskolan. I samband med presentationen av svaren redovisar jag också hur de själva menar att de lägger upp sina föreläsningar, hur de ser på sin roll i föreläsningssalen och vad de upplever som svårigheter med föreläsningen som pedagogisk form. Annorlunda uttryckt kan man säga att intervju svaren är ordnade efter tre huvudprinciper, de svarar på frågorna *vad*, *hur* och *vem* ("Vad är en föreläsning?", "Hur går den till?" och "Vem upplever sig föreläsaren som?").

Vad är en föreläsning, enligt de tillfrågade universitetslärarna?

Enligt intervju personerna ska en föreläsning ge en övergripande förståelse för ett ämne eller ett visst kunskapsstoff, och står i en speciell (men ofta svårdefinierad) relation till kurslitteraturen i den kurs i vilken föreläsningen ingår. Vidare beskrivs föreläsandet som en kommunikativ process.

Föreläsningar i en kurs utgör ofta den lärarledda introduktionen i ett nytt ämnesområde på högskolan, och beskrivs som det sammanhållande elementet i kursen. Vid föreläsningarna lyfts grundtankar fram; på så vis bidrar föreläsningarna till att ge kursen struktur, enligt intervju svaren. Att låta föreläsningarna bidra till kursens översiktighet beskriver alla lärarna som väsentligt. Samtidigt påpekas vikten av att lyfta fram och diskutera enskilda svårigheter med vissa kursmoment, för att underlätta förståelsen av dem för

studenterna. Dessutom påpekas att föreläsningar har en motivationsskapande uppgift^{B,H,I}.¹⁵

Föreläsningarnas förhållande till kurslitteraturen är mera komplicerat. Givetvis kan detta bero på att svårigheterna med att erbjuda relevant kurslitteratur skiljer sig åt för de olika universitetslärarna. Ändå speglar deras svar olika attityd till föreläsningarnas syfte och betydelse i en enskild kurs; antingen beskriver de sig som helt bundna av kurslitteraturens struktur när de föreläser, eller så ser de som sin uppgift att erbjuda något annat än det kurslitteraturen erbjuder, när de föreläser.¹⁶ Här är det enbart relevant att påpeka att intervjupersonerna genomgående uppfattar föreläsningarna som en genväg för studenterna att bearbeta kurslitteraturen.

Särskilt i komplicerade, abstrakta kurssammanhang uttrycker lärarna att föreläsningar kan ge motivation för arbetet med en kurs. Överlag menar de att föreläsningarna ska inspirera studenterna att ta sig an det nya ämnesområde som en kurs utgör.

Vidare anger lärarna ”förståelse” som huvudsyftet med föreläsningarna. Som föreläsare menar de att man bör sträva efter att ge studenterna ”aha-upplevelser”, snarare än uppfattningar som vittnar om att det finns sanna eller falska påståenden, vid beskrivningar av verkligheten. Helst, anger en lärare, ska föreläsningarna generera diskussioner om rimlighet och förmedla en reflekterande attityd till ämnet. Andra menar att föreläsningarna ska hjälpa studenterna att ta till sig ett förhållningssätt, en inställning till ämnet, som är universitetsmässigt undersökande. Att ”förmedla välgrundade tvivel” anses en av dem vara föreläsningens viktigaste uppgift, vid sidan om att väcka nyfikenhet och ge nya insikter^E.

En poäng med föreläsningar, i förhållande till kurslitteratur, är att de kan ha andra utgångspunkter än kurslitteraturen när ett ämnesområde fokuseras, menar ytterligare en lärare^G. Detta, i sig, kan ge nya perspektiv på ämnesområdet och underlätta lärandet för studenterna, menar samma person.

Synen på föreläsningen som kommunikativ process

Alla som intervjuats beskriver i sina svar föreläsandet som en kommunikativ process. Det specifika med föreläsningssituationen, enligt en av de intervjuade lärarna, är då att man som föreläsare förväntas vara mottagaranpassad men inte känner mottagarna^G.

Att det aldrig går att nå alla vid en föreläsning, vittnar flera lärare om. Svårigheterna ökar i samma grad som antalet studenter stiger, menar de; en intervjuperson menar att det är omöjligt att hålla någon form av dialog med det församlade auditoriet om det överskrider 60-70 personer i antal^B.

Målet med föreläsandet beskrivs som kommunikation och respons, ”att ge dem vad de inte kan” – som en lärare uttrycker saken^F. Kontakten med studenterna uppges vara sammansatt. Det senare, menar man överlag, ska då inte bara ses som en svårighet utan också som en del av föreläsningens möjligheter. Genom möjligheten till mänsklig interaktion kan föreläsningen ge något annat än kurslitteraturen; själva mötet, mellan lärare och studenter i föreläsningssalen, föder möjligheten att gå från konkretion till kurslitteraturens ofta abstrakta resonemang, och då är det en poäng för den enskilda studenten i det fortsatta arbetet, att ”man minns människan” (som en av lärarna uttrycker sig)^I. Med det sistnämnda utgår jag från att läraren menar att det genom det mänskliga mötet finns en chans att studenterna lättare kan ta till sig nytt kunskapsstoff om läraren berör dem på ett mänskligt plan (alltså inte enbart intellektuellt).

Föreläsningar för att skapa förståelse

En lärare uttrycker sin skepsis mot ”föreläsningar som är jättebra men där man inte kommer ihåg något efteråt” – en bra föreläsning är istället ”när man har förstått något”^B. Jag utgår då från att läraren menar att det faktum att föreläsaren lyckas fånga auditoriets intresse inte är någon garanti för att föreläsningen har något värde för mottagarnas lärandeprocess.¹⁷

Föreläsningarna ska vara utformade så att studenterna efteråt kan bearbeta vad föreläsaren har sagt, liksom kurslitteraturens innehåll – detta uttrycker flertalet av lärarna. Man säger sig vilja väcka frågor hos studenterna och problematisera kunskap snarare än att förmedla fakta. Helst vill man att föreläsningarna inte ska ha karaktären av ”gymnasial beskrivning” – istället ska varje föreläsning vara ”forskningsinriktad, diskussionsmässig”^G. Det jag i det här sammanhanget skulle vilja förmedla är den syn på förståelse som en av lärarna gör sig till tolk för, när läraren talar om fördelarna med föreläsningar: förståelse kräver flera perspektiv, och det föreläsningen kan erbjuda är just olika perspektiv på samma problem, där andra argument än de som återfinns i läroboken blir tillgängliga för studenterna^I. Ytterst, menar en annan lärare, syftar föreläsningarna till att lära studenterna vikten av förståelse, och för detta ändamål är knappast kurslitteraturen tillräcklig^G.

Hur förhåller sig föreläsningarna till kurslitteraturen, enligt intervjupersonerna?

Synen på kurslitteraturens roll skiljer sig åt på två sätt. Vissa lärare menar att kursbokens struktur och innehåll också bör styra föreläsningarnas uppläggning ("Kursen ska vara kursboken, annars finns det ingen anledning att ha kursbok.")^A. Andra menar att det är viktigt att redovisa en egen kursplan, där man i och för sig knyter an till kurslitteraturens uppläggning, men ändå själv redovisar den struktur man som föreläsare menar är mest logisk^E. En av lärarna påpekar att det är viktigt att föreläsaren gör klart sin egen ståndpunkt för studenterna, om kurslitteratur som kan väcka debatt används^E.

Självfallet speglar detta lärarnas olika undervisningsvillkor. Som jag påpekade ovan är aktuell, relevant kurslitteratur inte alla föreläsare förunnat. Ämnets karaktär gör förstås också sitt till; vissa ämnesområden inbjuder rimligen mera till självständig reflektion (och därmed ett självständigare förhållningssätt gentemot kurslitteraturen) än andra områden. Å andra sidan är synen på kurslitteratur intressant – oberoende av ämnesområde – om man ser till vad lärarna uttryckte om vikten av förståelse.¹⁸ Man kan fråga sig vad förståelse innebär, för de lärare som samtidigt som de säger sig vilja följa kurslitteraturens uppläggning vill ge studenterna tillfälle till egen reflektion. Ska intervjupersonernas tankar ses som ett önsvärt mål, snarare än som reella utgångspunkter för det praktiska arbetet med en föreläsning?

Ett pragmatiskt svar lämnar en av intervjupersonerna, när läraren i fråga menar att man utsätts för ett stort tryck från studenternas sida^F. Studenterna vill inte att föreläsaren lämnar kursbokens uppläggning, för det gör dem oroadade att vid tidsbrist behöva lägga ner mer tid än nödvändigt på förberedelser inför den skriftliga examinationen (och tentamen förväntas utgå från kursbokens struktur).¹⁹

Utifrån dessa resonemang blir det intressant med en granskning av de svar där lärarna berättar hur de lägger upp och genomför sina föreläsningar i praktiken.²⁰

Lärarnas syn på sin egen uppläggning av föreläsningar

En av lärarna påpekar att föreläsandet på Chalmers är "en del av högskolekulturen"^G. Den intervjupersonen har också ett (relativt sett) medvetet och konkret förhållningssätt till detta med föreläsningars uppläggning.

Ett tema med variationer, som kan beskrivas som ett ideal för de intervjuade föreläsarna, är den uppläggning som en av lärarna formulerar så här: "Först ska man då tala om – nu ska vi gå igenom det här. Och så har man någon overhead eller skriver ännu hellre på tavlan dom här punkterna man

ska gå igenom, sen går man igenom det och stryker av, bockar av successivt då. Och sedan när man är klar ska man hinna med en snabbrepetition.”^A Hur detta tema används, och ibland utvecklas, ska jag visa nedan.

Vid själva förberedelsearbetet nämns vikten av att ställa upp egna mål med föreläsningen som väsentligt. Någon använder ”löpsedelsteknik”, för att fråga sig vad studenterna egentligen vill veta; ”rubriker” formuleras för att sammanfatta delar av föreläsningen och utformas så mycket som möjligt utifrån ett mottagarperspektiv¹. En annan förbereder ”block” kring rubriker, och då ska varje block helst motsvara ett problem som tas upp i föreläsningen^B. En tredje menar att det verkligt svåra – om man håller flera föreläsningar under en kurs – är att få varje föreläsning att fungera självständigt samtidigt som de enskilda föreläsningarna utgör en väl sammanhållen helhet vid kursens slut. Intervjupersonen beskriver raden av föreläsningar som ett ”pussel”, där ”pusselbitarna” visserligen är meningsfulla i sig själva men ändå inte kan få sin fulla innebörd förrän pusslet är lagt.

Att förbereda sig så att studenterna ser en logisk struktur, ”och kan hänga med utan att överanstänga sig”, framhåller de flesta av lärarna som en viktig del av förberedelsearbetet^D. Att förbereda, och genomföra, föreläsningarna så att kvalitet främjas framför kvantitet (om man ser till mängden kunskapsstoff), anger en av lärarna som ledstjärna vid arbetet med föreläsningarna¹.

De flesta uppger, som jag antytt ovan, att de inleder sin föreläsning med att redogöra för föreläsningens syfte, eller med att definiera frågeställningar. Detta återkommer de senare till, under föreläsningens gång.²¹ För övrigt önskar de att den ”plan” de har med sin föreläsning märks i så liten utsträckning som möjligt – trots att varje moment i föreläsningen kan vara väl förberett ska den ge intryck av ”spontan nu-känsla”^C. Föreläsningen ska ge ett ”improviserat”, men ”inte oförberett”, intryck^A.

Användningen av manuskript skiljer sig åt. Vissa använder nyckelord, och har genom dem en form av skrivet manus att utgå från när de talar. Andra använder sig enbart av skrivet manus för att kontrollera sifferuppgifter under föreläsningens gång. Ytterligare några har inget skrivet manus alls, utan förlitar sig på de uppgifter som man samlat på overheadbladen.²²

De flesta lärarna menar att de tycker att det är viktigt att ha ett enkelt och exakt språk, när de föreläser. Några av lärarna motiverar detta med att det är väsentligt att studenterna kan bemöta det som sägs och ställa frågor^C. Trots detta säger flera av dem att de inte reflekterat tidigare över hur de använder språket, när de föreläser (men en av intervjupersonerna hävdar att språket är viktigt, ”ur formaspekt”).²³

Att ge översikter och samband – inte detaljer – uppges vara betydelsefullt vid föreläsandet, liksom att föreläsa så att ”logiska slutsatser premieras fram-

för rena minneskunskaper”^D. För detta krävs mycket egen reflektion från föreläsarens sida, framhåller flera av lärarna.

Två av dem talar om att gränsdragningarna man gör som föreläsare i någon mån är att ”luras på något vis”^F, och menar att det faktum att man tolkar kunskap och vinklar den (genom att låta den filtreras genom sina egna erfarenheter och sin kunskap) är en komplicerad del av föreläsandet som borde ägnas mer eftertanke^H. Ett sätt att analysera sina egna tankegångar, och föda nya hos studenterna, synes vara det som en av intervjupersonerna pläderar för, när läraren talar om vikten av att med jämna mellanrum fråga sig: ”Vad ligger bakom det här sättet att tänka?”, när man förbereder och håller en föreläsning^E.

Som jag visat här ovan är vikten av egen reflektion hos föreläsaren något som genomgående framhålls som väsentligt, för att en föreläsning ska bli meningsfull för studenterna. Samtidigt uppges tid för denna reflektion vara en bristvara för lärarna.

Överlag är också synen på formmässig uppläggning sammansatt. Är man så sanningsenligt ”trogen” sitt ämne som möjligt, när man samtidigt argumenterar för relevansen av det? En fråga som denna upptar flera av lärarnas intresse.

De flesta av lärarna tar också – troligen utan att vara medvetna om det – hänsyn till den klassiska retorikens grundregler, vid muntlig framställning. Man säger sig försöka utgå från auditoriets världsbild och tankegångar när man planerar sin föreläsning, och använder konkreta omvärldsexempel för att engagera mottagarna i sin framställning.²⁴ Föreläsarna säger sig även hänvisa till andra forskare – men inte för ofta – och talar om vikten av att framstå som trovärdig i studenternas ögon.²⁵ Vidare menar de att de är medvetna om tempo när de föreläser. (”Tavla ger mer rytm åt föreläsningen än overhead”, menar exempelvis en av de tillfrågade^G.) Att genom kroppsspråk understryka vad som är viktigt i föreläsningen, och tala lugnt och tydligt, anges dessutom som viktigt i sammanhanget, liksom att i någon mån öva framförandet så att det verkar naturligt och går att hålla utan bundenhet till manuskript, och med ögonkontakt. Detta är intressant – det faktum att lärarna formulerar dessa hänsyn kan ses som ett exempel på att de utgör en del av en retorisk tradition.

Om kontakten med studenterna uteblir – trots ansträngningar – säger sig flera av lärarna bemöta detta aktivt. Då ”backar man”, som en av de intervjuade uttrycker saken, och uppmuntrar till flera frågor från studenterna^I. Samtidigt är det vanskligt, framhåller en av lärarna, att fråga studenterna varför de inte förstår poängen med det som sägs – ofta kan de inte förklara varför de inte förstår (och däri ligger själva svårigheten). I samma lärares svar framskymtar också den tänkbara konflikten mellan det retoriskt övertygande

och det pedagogiskt-dialogiskt kommunikativa, för kan ändå inte ”den perfekta föreläsningen” ha ett monologiserande drag som avhåller studenterna från att fråga och aktivt kommunicera med föreläsaren^D?

En av lärarna uttrycker att detta med att framstå som trovärdig i studenternas ögon inte får gå så långt att studenterna slutar vara kritiska till det som sägs^F.

Hur används tekniska hjälpmedel vid föreläsningar?

Vid intervjuerna framkom att overheadapparat var det vanligast förekommande tekniska hjälpmedlet vid föreläsningar. Som jag tidigare antytt fungerar texten och bilderna på overheadbladen som nyckelord vid den muntliga framställningen.

Overheadblad används för definitioner och satser. Vissa av föreläsarna påpekar vikten av att inte ha för mycket information samlad på dem, och helst inte text med för liten stil. Andra använder overheadbladen för att komplettera kursboken, och visar till exempel aktuella nyhetsartiklar via overhead. Överhuvudtaget används overheadblad för att konkretisera och strukturera föreläsningen, visar intervjusvaren. En lärare framhåller flexibiliteten med overheadvisning som en stor fördel; föreläsaren kan lägga till eller dra ifrån ett antal overheadblad, beroende på hur lång tid föreläsningen tar.

Detta med många overheadblad framhåller andra lärare som en risk; helheten riskerar att gå förlorad om enbart tidsaspekt och antal overheadbilder beaktas (istället för föreläsningens syfte som helhet). En av de intervjuade menar också att för många overheadblad inte ger någon rytm åt föreläsningen. Samma lärare säger sig använda högst tre overheadblad per föreläsning^G.

För att lyfta fram orsakssamband, successivt, lämpar sig overheadblad väl, menar ytterligare en lärare (som brukar lägga overheadblad med gradvis ökande mängd information på varandra vid föreläsningar). Denna lärare menar också att overhead är mycket bra att använda för att sammanfatta större eller mindre delar av det som sagts på föreläsningen^I.

Overhead ska man inte använda så länge man själv kan framställa bilden på tavlan, menar en av de tillfrågade^F. Tanken på rytm och tempo synes också finnas här. Samtidigt framhålls genomgående att om nu overheadblad är bra för att visa studenterna exempelvis en formel, är tavlan lämplig för att skriva ner förtydligande förklaringar på.

Datoranimationer används i viss mån, men inte i särskilt hög utsträckning^{D,F}. Samma sak gäller diabilder, vilket används av en av de tillfrågade lärarna (för att denna lärares ämnesområde lämpar sig väl för just detta tekniska hjälpmedel).

Omväxling framhålls som ett viktigt skäl till att använda overhead, tavla, datoranimationer eller diabilder. En risk med att använda dessa tekniska hjälpmedel framhålls emellertid av en av intervjupersonerna. Läraren i fråga menar att man som föreläsare lätt tenderar att tro att man kan hinna med dubbelt så mycket stoff för att möjligheten till detta tycks finnas, via tekniska hjälpmedel¹.

Vem ska föreläsaren vara, och hur uppfattar han/hon sig själv i sin roll som föreläsare?

Av intervjuvaren kan man utläsa att föreläsaren har flera uppgifter.²⁶ En föreläsare ska vara en guide i kurslitteraturen och förbereda läsningen av densamma^{A,C}. Föreläsaren ska också komplettera kurslitteraturen med aktuell information^A. Att stimulera lärandet och konkretisera det (bokligt) abstrakta, framhålls dessutom som väsentligt^H, liksom att vara den som ”får igång reflektion och rensar i begreppsapparaten”^B.

Föreläsaren beskrivs också som en resurs för studenterna att utnyttja. Läraren bör då föreläsa så att kommunikationen fungerar, med respons från studenterna under föreläsningens gång (och möjligen efteråt).

En av de intervjuade menar att föreläsaren ska arbeta så att den skriftliga examinationen blir ett medel för förståelse, och så att studenterna förstår att svar i termer av rätt och fel inte alltid finns^H.

Intervjuvaren visar att lärarna är mycket måna om sin trovärdighet.²⁷ En föreläsare som framstår som ”trovärdig och begriplig” och ”har argument för att säga det han gör” uttrycks som ett ideal för de allra flesta^B. Helst vill man också bli betraktad som en intressant och spännande föreläsare, och bli omtyckt och respekterad – inte minst för sin kunnighet.

I rollen som föreläsare vill lärarna gärna framstå som en person som tagit personlig ställning till kunskapsstoffet i kursen, en som ”har en attityd till sitt ämne” och är ”professionell”^{I,G}. Två av lärarna framhåller här att för att kunna ikläda sig denna roll krävs djup kunskap^{I,G}.

Som föreläsare menar man att man försöker vara lyhörd för studenternas behov och motiverar dem att arbeta med det ämnesområde föreläsningen inriktar sig på (liksom kursen i sin helhet). Vissa av lärarna upplever att motiverandet har argumentativa drag, och försöker också provocera studenterna till kritiskt tänkande^G.

Det personliga engagemanget har en stark ställning. Att ge studenterna inspiration anges (på olika sätt) av alla lärarna som en viktig del av föreläsandet, liksom att visa att man bryr sig om att studenterna går vidare i sin utveckling. Förståelse, snarare än kunskapsförmedling, säger lärarna sig arbeta för.²⁸

En av de tillfrågade uttrycker att det skulle vara roligt att framstå ”som den store superpedagogen, som med lätthet talar om sitt ämne”, ”med stor inlevelseförmåga”^C. En annan uttrycker (i likhet med de lärare som jag refererar till ovan, under rubriken ”Lärarnas syn på sin egen uppläggning av föreläsningar”) faror med den roll man tar på sig som föreläsare; även om kritiskt tänkande uppmuntras, menar läraren, blir man ”en som samtidigt ljuger” vid sovrandet av information^G.

Att helst vara ”en som inte slätar ut sig alltför mycket”, uttrycker en av intervjupersonerna som väsentligt i föreläsarrollen^I. Samtidigt säger sig lärarna genomgående vara starkt påverkade av sina föregångare.

Möjligheten att studera hur andra föreläser skulle med all sannolikhet göra dem till bättre föreläsare, är också synpunkter som framkommer. Vad som framhålls är förmåga till bättre disposition, vid förberedandet av föreläsningarna. Det skulle underlätta uppmuntrandet av dialog och förståelse hos studenterna, menar lärarna.

Svårigheter i föreläsningssituationen

Intervjupersonerna beskriver svårigheterna i föreläsningssituationen som ett kommunikationsproblem. Responsen från studenterna blir många gånger ytlig, och det är inte alltid lätt att bemöta förväntningar och anpassa sig efter mottagarnas behov (vilket inkluderar såväl kunskapsnivå som tidigare erfarenheter). En av lärarna uttrycker det absurda i att man som föreläsare samtidigt riktar sig till mottagare som skiljer sig 10-15 år i abstraktionsnivå^G.

Att inte få respons alls beskrivs som nervöst, och intervjuvärdens speglar olika sätt att närma sig detta problem – allt från att direkt fråga studenterna varför de inte verkar följa med, och ”övertaska dem”, till att framhärda i attityden att ”de får ta mig som jag är” (i princip oberoende av vad som händer i föreläsningssalen)^{B,G}.

Några av lärarna framhåller vikten av att inte ta på sig alla brister själv, när kommunikationen inte fungerar. De pekar på betydelsen av gruppsykologi och menar att det är viktigt att inte i alla lägen ställa upp på mottagarnas villkor.

Att man som föreläsare då och då måste övervinna motstånd, vittnar intervjuvärdens om. I det sammanhanget bör också lärarnas synpunkt nämnas, att man kan få mera motstånd att övervinna om man ”faller för trycket och utger sig för att ha uppgiften att förklara allt”^I.

Genomgående vill lärarna gärna utvecklas som föreläsare, genom att bli medvetna om vad de skulle kunna förbättra. Kanske skulle en lyssnande och kommenterande extern person, som besökte föreläsningar (i det här fallet på Chalmers), kunna bidra till detta, menar en av lärarna^P.

Behovet av diskussion om den akademiska föreläsningen

Ovan har jag redogjort för universitetslärares syn på sitt föreläsande. Syftet har varit att se vad en akademisk föreläsning kan vara, och vad den enligt de intervjuade syftar till. Givetvis kan man inte utifrån svaren säga något med säkerhet om hur föreläsarna i praktiken arbetar; svaren ger enbart en indikation på hur de arbetar, och ger förutom upplysningar om hur de säger sig arbeta rimligen en uppfattning om det krav som universitetslärarna känner på sig att ge pedagogiskt vällovliga svar.

Ändå går det att dra vissa slutsatser. Vad som konstituerar en föreläsning är till exempel för de intervjuade tämligen klart: En föreläsning ges för en församlad skara studenter i en kurs och syftar till dels en förklarande redogörelse av kursinnehållet (eller delar av det), dels djupare förståelse av kursinnehållets teoretiska implikationer och tillämpbarhet.²⁹ Föreläsningar ska också vara motiverande och gärna bidra till en problemorienterad hållning till det ämnesområde som behandlas.

Föreläsandet kräver omfattande förberedelser, och (helst) djup kunskap från lärarens sida. I svaren märks lärarnas strävan efter kommunikation med studenterna genom lämplig struktur av föreläsningssinnehållet, bland annat genom summeringar av föreläsningens innehåll (via förberedda overheadblad, o dyl). Föreläsarna är också mycket medvetna om den roll de bör inta som föreläsare, som jag tidigare visade tar de hänsyn till den klassiska retorikens grundregler när de föreläser.³⁰ Utan att använda sig av begrepp som ethos, logos och pathos, känner de ändå kravet på sig att förutom att ge en logisk framställning av ett ämne, eller ett teoretiskt problem, också framstå som trovärdiga och engagerade föreläsare, som söker kontakt med studenterna. I intervjusvaren framstår medvetenhet om rollen i själva verket som en förutsättning för att kommunikationen i föreläsningssalen ska fungera; lärarna visar sig, med sociokulturella termer, ha förvärvat en kommunikativ form som är institutionell i den bemärkelsen att de har en utpräglad känsla för vad som är sant/viktigt/relevant i den del av universitetets verksamhet som rör föreläsningar.

Föreläsandet är ”en del av högskolekulturen”, menade en av de intervjuade lärarna.³¹ Påverkan från föreläsande föregångare uppgavs också vara stark.³² Man kan på goda grunder anta att vi har att göra med en sociokulturell institution, med en specifik diskurs som vuxit fram och blivit normerande i den avgränsade kontext som den föreläsningssinriktade delen av universitetets verksamhet utgör. Formen för denna diskurs är då rimligen bestämd av bland annat den klassiskt retoriska tradition som universitetsmiljön bevarat

och genererar, en tradition som premierar den talare som visar omsorg om såväl ethos som logos och pathos, i sin föreläsningsverksamhet (det vill säga vinnlägger sig om att vara både övertygande i sin framställning och mottagarorienterad).

Frågan är då om den kommunikativa form som föreläsandet utgör, i praktiken bidrar till att kunskap ses som mål eller som medel i den högre utbildningen – alltså som komprimerad kunskapsöverföring, utan uppmuntran till reflektion hos studenterna, eller som medel för ett självständigt tänkande i en kunskapsprocess som sträcker sig långt över kursens slut.

Att lärarna ser kommunikativa möjligheter och pedagogiska utmaningar med föreläsandet, står klart efter intervjuerna. Men i vad mån lyckas lärarna med sina intentioner?

För att svara på det krävs en större studie, huvudsakligen inriktad på de studerandes mottagande av akademiska föreläsningar. En dylik studie skulle lärarna – och deras studenter – vara hjälpta av; föreläsandet är ju ännu så länge en realitet på universitet och högskolor runt om i Sverige – om än högskolepolitiskt och pedagogiskt ifrågasatt.

Noter

1. I denna individorienterade pedagogiks spår synes då ”den uppkopplade” studenten, som studerar via IT-teknik, passa som hand i handske.
2. Inom pedagogik bör dock Rovio-Johansson (1999) nämnas. Hon använder den fenomenografiska begreppsbildningen för att diskutera ”variation” i föreläsandets lärandeprocesser på högskolan. I samma (fenomenografiska) forskningstradition uppmärksammar Alexandersson (1994) lärande via lyssnande i (grundskole-) klassrum.
3. Här kan man vända sig till närmaste uppslagsbok för att skaffa sig information. Se t ex *Nordisk familjebok* (1953).
4. Likaså bör i sammanhanget nämnas att goda råd för föreläsare inte saknas – för den akademiska föreläsningens vidkommande, se von Platen (1990).
5. De tidigaste citaten i SAOB är hämtade från Thyselius, år 1740, och Serenius, 1741.
6. Här nämns Serenius som den som tidigast använt sig av ordet i denna bemärkelse – se Östergren (1981).
7. Se t ex *Bonniers svenska ordbok* (1991), där ”föreläsning” förklaras som en ”lektion (eller annan sammankomst) där någon föreläser”.
8. Se *Meyers Enzyklopädisches Lexikon* (1979), där ”Vorlesung” beskrivs som ”Lehrveranstaltung eines Hochschullehrers, in der wissenschaftl. bzw. künstler. Grund- und Spezialwissen und Method. Kenntnisse zu einem bestimmten Thema (verbunden mit Literaturhinweisen und Aufgaben zum Selbststudium) vorgetragen werden.”
9. Se *Brockhaus Enzyklopädie* (1994). Under rubriken ”Vorlesung” finner man följande: ”Hochschulwesen: während eines Semesters fortlaufende regelmäßige Lehrveranstaltung (Vortrag) zu einem bestimmten Thema: kann auch für mehrere Semester konzipiert sein.”
10. En vetenskapligt och pedagogiskt medveten lärare kan visserligen göra en genomgång så sammansatt och tankeväckande att den blir en utmaning för mottagarna – att så skulle kunna vara fallet antyds ju (paradoxalt nog) också av definitionerna ovan – se Johanneson (2000, s 81). Men detta är inget som beskrivs som ett villkor för att – det jag skulle

vilja beskriva som – ”ett längre muntligt anförande som behandlar ett vetenskapligt grundat kunskapsstoff inför en församlad skara studenter” ska kunna definieras som ”akademisk föreläsning”.

11. Här går jag tillbaka på Anthony Giddens definition av struktur: ”Structure is both medium and outcome of the reproduction of practices. Structure enters simultaneously into the constitution of the agent and social practices, and ‘exists’ in the generating moment of this constitution” (1979, kap 5).
12.
 1. Vad är det du brukar föreläsa om? Hur ser du på det övergripande *syftet* med föreläsningar på Chalmers? Skiljer det sig från syftet med just dina föreläsningar? Om du skulle låta mig vara med under en föreläsning, kan du på rak arm redan nu delge mig några huvudpunkter (teser) i just den föreläsningen?
 2. Hur ser du på *föreläsningens formen*? Vad utgår du från när du planerar dina föreläsningar (generellt respektive vid planeringen av just den föreläsning som jag eventuellt skulle kunna få vara med om?) Vilken roll spelar kurslitteraturen för föreläsningens uppläggning (generellt resp vid just den föreläsning jag skulle kunna delta i)? Hur ser du på dina möjligheter att väva in frågor som berör vår omvärld (samhällsliv/näringsliv), i föreläsningväven? Övergripande tankar om disposition, tekniska hjälpmedel, språk och manuskript i föreläsningssituationen?
 3. Enligt min uppfattning är föreläsningar ofta argumentativa till sin uppläggning (de redogör ofta för fakta som sammantagna ska ge intrycket av en så övertygande framställning som möjligt) – stämmer det med din syn på föreläsningens formen? Hur går då detta ihop med det pedagogiska kravet på en mottagaranpassad dialog?
 4. Har du själv någon uttalad uppfattning om din *roll som föreläsare* – vad ser du som din huvudsakliga uppgift i föreläsningssalen och vad upplever du som viktiga förutsättningar för att uppnå ditt mål som föreläsare (generellt och i fallet med föreläsningen som jag förhoppningsvis får delta i)? Arbetar du medvetet med röst- och kroppsspråk? Hur vill du framstå som föreläsare i teknologernas ögon (givetvis frivilligt att besvara)? Vad gör du om du märker att din framställning inte går fram? Hur har du kommit fram till din egen föreläsningssstil (om du nu menar att du har någon utmärkande sådan)? Vad tror du skulle göra dig till en ännu bättre föreläsare?
 5. Vad kännetecknar enligt din åsikt en bra föreläsning? Vad uppskattar du i en föreläsning som du själv är med om?
13. Se exempelvis Lindberg (1984) och Lindroth (1976).
14. Ethos, logos och pathos är inom den retoriska forskningen omdiskuterade begrepp. De definitioner som här redovisas ansluter sig till de definitioner som återfinns lexikaliskt, se t ex Eide (1990).
15. De nio föreläsarna benämns i uppsatsen med bokstavsbezeichnungarna A,B,C,D,E, F, G, H och I. I den mån någon (eller några) av de nio tydligare än andra redovisat sin ståndpunkt markeras detta genom bokstavsbezeichnungingen vid meningens (citatets) slut. (Som tidigare nämnts kan intervjumaterialet i sin helhet erhållas från artikelförfattaren.) Här, i detta stycke, tillhör alltså intervjusvar från lärare B, H och I de mest framträdande (vad avser frågan om föreläsningarnas egentliga uppgift).
16. Se nedan, under rubriken ”Föreläsningarnas förhållande till kurslitteraturen”.
17. Jämför med Agardhs inställning – se under rubriken ”Agardh – en tidig tvivlare”.
18. Se ovan, under rubriken ”Föreläsningar för att skapa förståelse”.
19. Från studenternas sida är det också bekvämast om det finns en kursbok att falla tillbaka på, om man missar föreläsningar.
20. Dessa svar kan i och för sig uttrycka anpassning till (upplevda) pedagogiska mål – se nedan, under rubriken ”Behovet av diskussion om den akademiska föreläsningen”.

21. Lärare H beskriver den typiska Chalmersföreläsningen så här: ”Först beskriver man verkligheten och sen försöker man tillämpa den i en modell. Och så visar man hur modellen är och sen tolkar man vad modellen kommer fram till, och så försöker man diskutera, då, fördelar och svagheter med den här modellen.”
22. En av de intervjuade (lärare E), som inte säger sig använda manus, skriver ner sin föreläsning efteråt – om den blev lyckad.
23. Lärare E anger detta. Själv kan jag inte låta bli att göra den reflektionen att frågan om hur lärarna använder sitt modersmål i föreläsningssituationen måste ses som ett exempel på hur svårt det är att beskriva vad som egentligen händer i föreläsningssalen via en intervjustudie lik denna. Lärarnas uppgifter om vad som sker i föreläsningssalen behöver ju inte till fullo överensstämma med verkligheten, därför kan studiens resultat rymma motsägelser som denna.
24. ”Exemplum-traditionen” inom retoriken.
25. De uppvisar med andra ord en känsla för det som i retoriken kallas ”ethos” (trovärdighet).
26. Svaren visar också att förutsättningarna skiljer sig åt, beroende på ämnesområde – se under rubriken ”Hur förhåller sig föreläsningarna till kurslitteraturen, enligt intervjupersonerna?”.
27. Lärarna har här en intuitiv känsla för det som i retoriken kallas ethos – se ovan, under rubriken ”Chalmers-studien om universitetslärares syn på sitt eget föreläsande, 1998/99”.
28. Denna studie syftar emellertid inte till att visa vad förståelse betyder för de intervjuade lärarna.
29. Det senare kan givetvis (till stor del) förklaras med det faktum att föreläsarna arbetar på en teknisk högskola.
30. Se ovan, under rubriken ”Lärarnas syn på sin egen uppläggning av föreläsningar”.
31. Se ovan, under rubriken ”Lärarnas syn på sin egen uppläggning av föreläsningar”.
32. Se ovan, under rubriken ”Vem ska föreläsaren vara, och hur uppfattar han/hon sig själv i sin roll som föreläsare?”.

Referenser

- Alexandersson, Mikael (1994): *Metod och medvetande*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis, Göteborg Studies of Educational Sciences 96.
- Almén, Johannes (1884): *Svensk vältalighet*, Stockholm.
- Betänkande af Comitén till öfverseende af Rikets Allmänna Undervisningsverk i underdånighet afgifvet den 20 December 1828* (1829). Stockholm: Johan Hörberg.
- Blanck, Anton (1951): Geijers akademiska debut: *Geijerstudier*. Stockholm: Geijersamfundet.
- Bonniers svenska ordbok* (1991): Stockholm: Bonniers.
- Brockhaus Enzyklopädie* (1994): Mannheim: Brockhaus.
- A comprehensive etymological dictionary of the english language* (1967): Amsterdam: Elsevier Publishing Company.
- Eide, Tormod (1990): *Retorisk lexikon*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Giddens, Anthony (1979): *Central problems in social theory: action, structure and contradiction in social analysis*. London: Macmillan.
- Hellquist, Elof (1980): *Svensk etymologisk ordbok*. Lund: Liber Läromedel.
- Johannesson, Kurt (2000): Den akademiska föreläsningen. I Arne Jönsson & Anders Piltz, red: *Språkets speglingar. Festskrift till Birger Bergh*, s 81-89. Lund: Lunds universitet.
- Liedman, Sven-Eric (1986): *Den synliga handen*. Stockholm: Arbetarkultur.
- Liedman, Sven-Eric (1991): *Att förändra världen – men med måtta*. Stockholm: Arbetarkultur.
- Lindberg, Bo (1984): *De lärdes modersmål. Latin, humanism och vetenskap i 1700-talets Sverige*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Lindroth, Sten (1976): *Uppsala universitet 1477-1977*. Uppsala: Uppsala universitet.
- Marton, Ference; Dahlgren, Lars Owe; Svensson, Lennart & Säljö, Roger (1996): *Inläring och omvärldsuppfattning*. Stockholm: AWE/Gebbers.
- Marton, Ference; Hounsell, Dai & Entwistle, Noel, red (1997): *The experience of learning. implications for teaching and studying in higher education*. Edinburgh: Scottish Academic Press.
- Meyers Enzyklopädisches Lexikon* (1979): Mannheim: Lexikonverlag.
- Nordisk familjebok* (1953): Malmö: Förlagshuset Norden.
- Piltz, Anders (1977): *Studium Upsalense. Specimens of the oldest lecture notes taken in the Mediaeval university of Uppsala*. Uppsala: Uppsala universitet.
- Platen, Magnus von (1990): *Vetandets vältalare. Om konsten att föreläsa*. Stockholm: Folkuniversitetet.
- The Randomhouse dictionary of the English language* (1987): New York: Random House.
- Rovio-Johansson, Airi (1999): *Being good at teaching. Exploring different ways of handling the same subject in higher education*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis, Göteborg Studies of Educational Sciences, 140.
- Svedelius, Wilhelm Eric (1856): *Afskedsord efter slutade föreläsningar i Upsala den 10 maj 1856*. Uppsala: J Sundvallson.
- Svenska Akademiens Ordbok* (1927): Lund: Svenska Akademien.
- Utbildningslinjer vid filosofisk fakultet* (1968): Stockholm: Universitetskanslerämbetet.
- Östergren, Olof (1981): *Nusvensk Ordbok*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.

