

Magnus Ulväng

Om föreläsningar

1 Inledning

Den nya studieordningen på juristutbildningen i Uppsala trädde i kraft höstterminen år 1992. Jag inledde mina juridikstudier då och tillhörde således den första årskullen. Efter examen och viss domstolsutbildning återkom jag till universitetet och juridiska fakulteten och har därefter undervisat i snart 25 år. Mot denna bakgrund skall jag tillåta mig att inledningsvis göra några högst personliga reflektioner rörande hur reformen upplevdes då och utvecklingen därefter. Mitt fokus därefter ligger sedan helt på föreläsningar som undervisningsform.

Min samlade uppfattning så här drygt 30 år efter reformens genomförande – är att grundtankarna och strukturen bakom reformen var genial. Jag skulle våga påstå, att alla som påbörjade sina studier i juridik i Uppsala hösten 1992, och särskilt vi som hade erfarenhet av studier vid andra institutioner/fakulteter, inte kunde bli annat än inspirerade, imponerade, stimulerade etc. av det engagemang och de ambitioner som upplägget erbjöd. Hela idén med problembaserad inläring, där ansvaret för studierna och kunskapsförmedlingen till stor del lades på oss studenter var såväl kreativt som engagerande. Intrycket man fick som student var, att det var upp till oss att (ofta redan på förhand) tala om (för seminarieledaren och övriga i gruppen) vad det var som borde diskuteras (dvs. vad uppgifterna handlade om) och hur lösningar kunde och/eller borde se ut. Kunskap skulle formas och växa fram ur materialet (främst uppgifterna) och diskussionerna vid seminarierna, vilka i sin tur emanerade från omfattande basgruppsarbete. Det fanns ett starkt fokus på vad man i olika sammanhang kallar ”discovery”. Ledstjärnor i arbetet var frågor: Vad? Var? Hur? Varför? osv.

Under utbildningen stod det i och för sig klart, att det fanns vissa saker som fungerade mindre väl och behövde modifieras, dvs. barnsjukdomar som behövde "behandlas". På det stora hela har jag dock svårt att se annat än att man hade tänkt och gjorde rätt när man sjösatte reformen. Som är fallet med alla reformer kom mycket av 1992 års nya studieordning efter hand att möta vissa problem. Begränsade resurser och slentrian leder ofta till att reformer efter hand resulterar i en kompromiss av stora ambitioner och vardagens realiteter. Om jag skulle peka på något – som delvis var motorn eller t.o.m. förutsättningen för den problembaserade inlärningsmodellen¹ – som jag tror kom att eftersättas eller inte riktigt fungera som det var tänkt, är det förberedelsen och arbetet i basgrupper. Hela idén med den problembaserade inlärningsmodellen i Uppsala var att studenterna förbereder sig (tillsammans) genom att formulera de problem som sedan skulle diskuteras vid seminariet och att djupinläring skulle uppstå genom dialog, dialektik och interaktion i seminariegruppen. Seminarieledaren skulle inta en, om inte passiv så i vart fall mer kommenterande och tillbakadragen roll.² Allt detta förutsätter dock att (omfattande) förberedelser verkligen har ägt rum och att diskussionen präglas av något slags förförståelse och inleds och handlar om olika teser (för att sedan utmynnas i synteser eller i vart fall större förståelse). Om man i retrospektiv skall utvärdera reformen, finns det kanske anledning att tro att t.ex. förberedelserna i basgrupper inte alltid varit så omfattande som behövs för den befruktande diskussionen vid seminariet. Oavsett om så har skett, är det (i vart fall på grundutbildningen) ofrånkomligt att studenter i någon utsträckning behöver mer än "ledas rätt"; ibland behövs "rätta svar" (eller i vart fall att studenterna får veta att något är "helt fel"). Vissa diskussioner och seminarier reflekterar inte en "lärddiskussion" där alla förs framåt.

¹ Jag kommer i det följande att relatera till *problembaserad inläring* fullt medveten om att det finns flera, delvis mycket olika former av sådan (problemorienterad modell, problembaserad inläring etc.) och där arbetet och kunskapsinhämtningen i bl.a. studenternas arbete i basgrupper ges olika tonvikt. Vad jag syftar på med termen är sådan undervisning som tar "problemet" som sin utgångspunkt för studierna och där målet är att studenterna genom att (på olika sätt) lösa detta, dels erhåller tillräcklig kunskap i ett ämne, dels får en större förståelse för det.

² Se närmare Eklund & Scheutz som diskuterar de olika metoderna/formerna med Uppsalareformen som utgångspunkt, i "Problembaserad inläring i juristutbildningen", Vänbok till Spangenberg 2019 s. 87 ff.

Man kan givetvis fråga sig vad det beror på. Det är nog inte tillräckligt att peka på att förberedelsearbetet av studenterna inte alltid motsvarar vad som är nödvändigt för att diskussionen skall bli så effektiv och givande som möjligt. Man måste också utvärdera och granska oss själva som ansvariga för utformningen av undervisningen (i alla dess former). Var alla grundantaganden korrekta och hur har vi vårdat reformen och våra erfarenheter? Även här tror jag att det fanns vissa problem med 1992 års reform. Jag skall av flera anledningar inte uttala mig om hur inlärninng bäst bör gå till eller generella pedagogiska teorier om kunskapsinhämtning. Min ambition är betydligt mera blygsam. Utgångspunkten, som framskymtar ovan, är att synen på god undervisning och den valda "metoden" efterhand kom att bli (eller från början var) i delar alltför dogmatisk. Man fick ibland intrycket att vilken slags undervisning som "fick" bedrivas var något förutbestämt; det spelade inte någon roll hur verkligheten (hos studenterna, lärarna eller i resultaten) såg ut eller i övrigt kunde påverka detta. Det är kring ett av dessa moment som resten av detta bidrag skall fokusera.

En konsekvens av den nya ordningen – vågar jag hävda – var nämligen att föreläsningar i möjligaste mån skulle undvikas och i vart fall minimeras. Om de skulle användas i undervisningen, skulle de vara kursiva eller närmast perifera. Kanske var denna dogm inte särskilt förvånande om man ser till dels ambitionerna med reformen, dels den kritik som vanligtvis riktas mot föreläsningen som undervisningsform. Synen på föreläsningar i pedagogisk litteratur är allt annat än smickrande. Bara för att nämna några kritikpunkter, anses den vara enkelriktad (från föreläsaren till publiken), passiviserande (för den som skall inhämta kunskap), konserverande, icke-problematiserande i det att den som talar har första och sista ordet, oförmögen att belysa eller lyfta att det finns (flera) olika perspektiv att betrakta en fråga, ett ämne eller ett problem ur. Ansvar för kunskapsinhämtning läggs helt och hållet på åhöraren själv (att utföras efter föreläsningen). Därtill kommer att föreläsningar ofta anses vara statiska, tråkiga, (alltför) beroende av den enskilda föreläsarens person och ett dåligt sätt att stimulera djupinlärninng.³

Med dessa utgångspunkter är det inte svårt att förstå att föreläsningar inte kom att ges någon framträdande funktion i den nya studieordningen

³ Se bl.a. Andreas Håkansson, "Vad ska vi med föreläsningar till?", Högre utbildning 2017 s. 40 ff. I artikeln finns åtskilliga hänvisningar till rådande uppfattningar i den pedagogiska litteraturen och den kritik som ges till föreläsningar som undervisningsform.

efter år 1992. Föreläsningar representerade motsatsen till det slags problemorienterade inlärande som man ville basera undervisningen på. I vissa sammanhang fanns en närmast fientlig inställning till föreläsningen som undervisningsform. Inget av det som stod i böcker ansågs behöva sägas vid föreläsningar. Om de skulle erbjudas studenterna, skulle de vara exkurser, belysa alternativa perspektiv på ett rättsområde eller vara mer eller mindre perifera (gärna givna av personer som kunde berätta om något som inte direkt berördes på kursen eller i litteraturen, gav ett praktikerperspektiv etc.). Studenternas kritik lät inte heller vänta på sig. Det fanns – och finns – uppfattningar att föreläsningar om sådant som ”står i boken” är meningslösa, irrelevanta och bortkastad tid. Handlar det om saker som *inte* står i boken, är de överflödiga främst för att de inte är ”tentarelevanta”.

Min uppfattning är att allt detta är ett för onyanserat sätt att se på föreläsningar och deras funktion samt dess eventuella förtjänster eller potential. Allt beror naturligtvis på en rad olika frågor som måste besvaras: Vad handlar föreläsningen om? Hur presenteras innehållet? När ges den? Vem ger den? Etc. Den tes jag kommer att driva i denna artikel är att attityden till föreläsningar var en barnsjukdom som följde med reformen och som delvis lever kvar, vilken har tenderat att underskatta både funktionen samt de fördelar denna undervisningsform kan ha. Rätt använd kan den fungera som en viktig (t.o.m. oundgänglig) introduktion som skapar såväl nödvändig förståelse (i form av introduktion och förklaring); rätt använd kan den vara ett uppskattat och efterfrågat komplement till fortsatta, fördjupade studier (djupinläring). Även om det har skett en uppmjukning, återstår mycket att diskutera när det gäller deras roll i en problembaserad undervisning/inläring.

2 Föreläsningar – en historisk tillbakablick

Om nu föreläsningar har ett så dåligt rykte (förtjänt eller inte) i pedagogiska sammanhang, kan man fundera på dels vad det beror på, dels vad det är för slags föreläsningar som är objektet för kritiken.

Historiskt finns med all säkerhet en bild av föreläsningar som inte ger ett alltför upplyst intryck. De hölls primärt – eller av nödvändighet – för att det inte fanns några alternativ. På medeltiden, och under lång tid därefter, fanns inte böcker eller annat material som studenterna kunde förkovra sig i att tillgå (i någon egentlig mening). Om undervisningen skulle vara teoretisk (och inte ske genom att man lärde sig genom att

praktiskt tillämpa ett hantverk), återstod inte så många alternativ än att den som besitter kunskapen förmedlar den muntligt till åhörarna; detta skedde inte sällan genom att föreläsaren läste upp vad som stod i boken. Således var det huvudsakliga sättet att tradera kunskap att man talade till studenterna. Ännu är i och för sig inget sagt om hur detta samtal måste äga rum, men man bör hålla i minnet att synen på kunskap, vetenskap och inlärnin g då i mycket liten utsträckning liknar den verksamhet som universitet idag ägnar sig åt. Så här långt kan vi nöja oss med att konstatera, att det vanliga torde ha varit att föreläsaren mer eller mindre återgav vad som stod i litteraturen eller det som i övrigt utgjorde doktrinen på området medan studenterna förde anteckningar. Kunskap erhö lls genom att kopiera.

Den form av föreläsningar som beskrivits ovan ger onekligen intrycket av att vara en passiv inlärnin gsform, helt enkelriktad och föga lämpad för problematisering och djupinlärnin g – särskilt om detta var den enda undervisningsformen som erbjöds. Även om det måste ha varit upp till de enskilda åhörarna att tillse att de tillgodogjorde sig den kunskap som förmedlades, måste inlärnin gen många gånger ha försvårats av dels att det inte alltid var känt vad föreläsningen skulle handla om (vilket försvårade att ämnet/informationen sattes i ett sammanhang), dels att det inte fanns tillfälle att kontrollera, pröva eller diskutera om man uppfattat föreläsaren korrekt.

Det kan inte förnekas att i någon form levde denna undervisningsform ("Die grosse Vorlesung") kvar ända in i modern tid. Professorn talade; studenterna skrev ned vad som sades. Inom juridiken var det långt in på 1900-talet dessutom inte ovanligt att studenters anteckningar, efter en professors föreläsningar, systematiserades och spreds (och således bildade ett embryo till kurslitteratur), varefter han eller hon efter hand kunde granska och godkänna dem för publicering. Föreläsarens tal förvandlades till skrift genom studenternas arbete. Vid utländska universitet har – långt efter att denna form av katederföreläsningar övergavs som (enda) undervisningsform – upprätthållits genom att (ofta) lärostolsprofessorn, kontinuerligt under en hel kurs, ger en "föreläsningsserie" i ämnet. Man kan måhända också förmärka en reminiscens av denna tradition i det att en inledare i olika akademiska sammanhang (högre seminarier, kollokvier eller symposier) "gives a paper" vilket innebär (eller innebar) att man helt enkelt, från början till slut, läser upp något man har skrivit (en artikel e.dyl.).

Nu var inte arkitekterna bakom 1992 års studiereform i Uppsala de första att rikta kritik mot föreläsningar. Man hade nog sedan ganska lång tid noterat bristerna såväl pedagogiskt som metodologiskt.⁴ Malmström konstaterade redan år 1977 i sin beskrivning om den juridiska fakultetens historia, att katederföreläsningar, i den mån de då fortfarande förekom, mestadels avsåg "en allmän ämnesinledning el. dyl.; en eller annan föreläsning kanske ägnas något särskilt svårt problem" och att katederundervisningen "fått en mera kursmässig karaktär och är mera direkt än tidigare utformad som en handledning för tentamensstudierna".⁵

Uppenbarligen behövde inte föreläsningar ens för 50 år sedan ha karaktären av att vara regelbundet återkommande högläsning från pulpeten. De ansågs kunna fylla ett syfte att introducera, beröra något särskilt komplext eller komplicerat problemområde och undervisningen kan generellt syfta till att fungera som handledning. Denna metamorfos till trots föranleder två frågor med anknytning till 1992 års reform. Varför bestod kritiken mot föreläsningar trots att de tycks ha ändrat karaktär långt tidigare? Vidare: varför har de trots all kritik tillåtits fortsätta som ett inslag i utbildningen?

På den andra frågan skulle man måhända kunna ge det snabba svaret: därför att det är en oerhört kostnadseffektiv och billig metod att undervisa! Två timmars katederundervisning förser kanske 200 studenter med totalt 400 timmars undervisning. Det är svårslaget i jämförelse med andra mer lärartäta undervisningsformer. Detta utgör förvisso i sig varken ett gott skäl att ha dem kvar eller normativt skäl att använda dem, men är kanske en förklaring. Den första frågan är mera intressant såtillvida att den kanske avslöjar att föreläsningarna inte är (eller behöver vara) så pedagogiskt dåliga som man ibland kanske tror/utgår från. Men det förutsätter, att vi närmare undersöker vad en föreläsning bör fylla för syfte samt vilka kriterier och krav som man kan ställa på dem.

⁴ För en mycket färgstark och högst amuserande beskrivning av bl.a. föreläsningar och dess upphovsmän vid främst den filosofiska men även juridiska fakulteten för drygt 100 år sedan, se Ingmar Hedenius, "Minnen av Adolf Phalén", *Filosofisk tidskrift* 1980 s. 24–34.

⁵ Åke Malmström, "Ur den juridiska fakultetens historia", *Acta Universitatis* 1976 nr 11 s. 45.

3 Vad är en föreläsning? – något om stilar

Alla har säkerligen en erfarenhetsbaserad föreställning om vad vi menar med en föreläsning. Vi har alla bevistat bra och dåliga föreläsningar. Om man inventerar såväl sina erfarenheter som kriterierna för sina omdömen, finner man en palett av färger. Alla föreläsningar är olika och alla föreläsare har olika stilar (baserat på ambitioner, förmåga och uppdrag). I olika litteratur beskrivs de olika "stilarna" ofta under namn som karikerar föreläsaren – "spexaren", "kufen", "galne professorn", "agitatorn" m.fl.⁶ Vissa kan vara en inspirationskälla, ögonöppnare, andra bedövande tråkiga eller opedagogiska.⁷

Jag kan själv dra mig till minnes exempel på alla dessa ytterlighetsfall. Ibland har man kanske mest gått till föreläsningen för att se en "legendar";⁸ andra gånger har man fått en (för)förståelse för ett helt ämne på ett sätt som var både belysande, introducerande, inspirerande och nödvändigt för att man skulle kunna börja arbeta med litteraturen och de uppgifter man förelagts.⁹ Och visst har man också sett exempel på föreläsningar som inte inneburit något alls annat än att ett par timmar

⁶ Representanter för dessa kategorier verkar det ha funnits gott om förr i tiden (särskilt i Uppsala?). Hägerström lär under sina föreläsningar t.ex. ha suttit ned (eventuellt med ryggen vänd mot åhörarna) och långsamt läst upp sina föreläsningar dold bakom ett stort "pappersverk", varvid han dock kunde resa sig upp och ge uttryck för något viktigt genom att med Voltaires ord utbrista "écrasez l'infâme!" ("krossa den skändliga" – vilket syftade på kyrkan). Lundstedt skall, enligt Hedenius, ha bedrivit en "enmansteater" när han föreläste, där han med stor skicklighet men på ett koleriskt sätt fungerade som "folk-uppviglare". Vid slutet av varje föreläsning ansåg han sig inte kunna avisera kommande föreläsning, utan förkunnade med darrande röst förbehållet att den skulle ges om han "då ännu var i livet".

⁷ Jag hänvisar återigen till Hedenius redogörelser av undervisningen av humanister, som bekräftar bilden av ett närmast absurt och vansinnigt undervisningslandskap. Professorn i ämnet (Hägerström, Phalén, Lundstedt m.fl.) höll "tre högtidliga, strängt vetenskapliga, katederföreläsningar i veckan" av vilka studenterna enligt Hedenius "inte kunde förstå något alls". Se ovan not 4.

⁸ Jag har t.ex. hört Jürgen Habermas föreläsa, men förstod dessvärre (av ett flertal olika skäl) knappt ett ljud av vad han sade.

⁹ Så här med facit i hand skulle jag vilja påstå att jag lärde mig allt det jag kan (och då behövde) i skadeståndsrätt genom att höstterminen år 1993 bevista ett antal föreläsningar och ta del av Håkan Anderssons beskrivningar, struktur och OH-bilder; jag har fortfarande kvar mina föreläsningssanteckningar.

av ens ”värdefulla studietid” passerat utan egentlig utdelning (annat än socialt). Frågan är dock om det endast var föreläsarens fel.¹⁰

Min poäng här är att uppmärksamma att jag tror att föreläsningar – sin form till trots – inte är en helt enkelriktad verksamhet. Hur en föreläsning fungerar och vilket värde den har (eller kan ha) beror också på avnämaren. Om man som åhörare inte är förberedd, motiverad, intresserad, anser sig ha något behov av kunskapen osv., riskerar hela formen och övningen att bli obegriplig, tråkig, bortkastad tid etc. Anledningen till att man inte ”förstår” eller är beredd att ta till sig innehållet kan till icke oväsentlig del bero på om man vidtagit några förberedelser, vilken attityd man har till att lyssna på det som presenteras etc. Detta lägger i sin tur även ett ansvar på den som förbereder och planerar undervisningen. När (i undervisningen) en föreläsning ges påverkar naturligtvis dess relevans och värde. Föreläsningar bör betraktas som ett samspel mellan den som talar och den som lyssnar (och den som planerar, administrerar kursen etc.). Vad som skiljer ett samspel från andra former av mänsklig interaktion är att ingen enskild deltagare kontrollerar fullt ut vad som sker.¹¹

Jag varken kan eller vill säga något om hur man bör uppträda som föreläsare. Alla har, som sagt, sin stil; säkert är det så att vissa föreläsare spelar olika ”roller” när de förmedlar sitt innehåll. Om dessa kan man

¹⁰ När jag ändock ägnar mig åt anekdoter, kan jag berätta en till. En av de första föreläsningarna jag gick på (i statskunskap) var hösten år 1990, dvs. året efter Berlinmurens fall och ett år före Sovjetunionens sammanbrott. Föreläsningen handlade om Östeuropas dåvarande politiska läge och utveckling och gavs av en av dåtidens mest erkända Rysslandskännare och en av Uppsalas skickligaste föreläsare (Lars Erik Blomqvist). Jag hade precis anlänt till universitet efter en antiintellektuell, själsdödande, 11 månader lång, militärtjänstgöring. Varken ämnets relevans, föreläsarens briljans eller min entusiasm kunde ha givit bättre förutsättningar för mig eller föreläsaren. Min respons var dock att jag somnade. Jag kan inte förklara det inträffade (Vänner till mig har dock hävdade att de har haft liknande erfarenheter när de gått på operan för att se en hyllad föreställning och betalat dyra pengar för de bästa platserna). I mitt fall handlade det definitivt inte om ointresse, missnöje eller att jag var oförberedd; snarare var det motsatsen som ledde till att systemet kortslöt.

¹¹ Man kan driva detta betydligt längre. I den Oscarsbelönade filmen ”Paperchase” (1973) porträtteras den enormt respektgivande, föga charmerande och mycket strikte juridikprofessorn Charles W. Kingsfield Jr som en lika skräckinjagande som inspirerande despot i föreläsningssammanhang vilka var baserade på den sokratiska metoden. Man kan säga vad man vill om Kingsfields undervisningssätt, men det lämnade ingen oberörd och han tycks ha förmått samtliga studenter att förbereda sig minutöst och lyssna andäktigt till den lärdom han förmedlade genom att ställa frågor och möta varje svar med en ny fråga.

naturligtvis ha synpunkter, men min poäng här är att sådana omdömen kan fällas även om den som håller ett föredrag, leder ett seminarium eller inleder på ett kollokvium. Det är inget unikt eller specifikt för just föreläsaren. En dålig inledning till ett seminarium kan knappast förväntas leda till en illuster efterföljande diskussion i gruppen, vilket kan bero både på uppgifterna/materialet (innehållet) och sättet som läraren ställer frågor, leder diskussionen. Ett oinspirerat föredrag kommer knappast att väcka debatt. Osv.

Om man skall försöka göra en värdering av om föreläsningar (enskilda eller generellt) är "bra" eller har något värde, måste man ställa sig frågan: "bra – i vilket syfte?" ("värdefull för vad?" etc.). Värdeutsagor av detta slag är inte renodlat "subjektiva" eller föremål för enskilt tyckande. De kan vara meningsfyllda. Jag skall försöka ta mitt försvar av föreläsningsformen vidare genom att reflektera litet över dessa syften.

4 Olika syften med föreläsningar

Redan av Malmström fick vi veta att föreläsningar kan fungera som en ämnesintroduktion eller behandla ett problem som upplevs som särskilt svårt e.dyl. Detta antyder att ett viktigt syfte som en föreläsning kan ha är, att ge den som har att tränga in i ett ofta inte obetydligt material en (för)aning om vad det är som det aktuella studiet handlar om (oavsett i vilken form som djupinläringen än sker i ett senare skede) samt vilka grundbultar som ämnet är uppbyggt av. Föreläsningens syfte kan med denna utgångspunkt vara att ge en allmän orientering och förse studenter med en provkarta på olika saker som kan dyka upp senare i studierna samt hur de hänger ihop (och varför). Föreläsningen ger ett skelett åt det som sedan kan utvecklas till en kropp. I vilket uträckning detta är möjligt, lämpligt eller nödvändigt beror naturligtvis på vilket ämne det är fråga om, hur kurslitteraturen ser ut osv., men för många mer komplexa ämnesområden kan det vara viktigt och värdefullt att få en orientering av vad det är litteraturen och de efterföljande seminarieuppgifterna kommer att handla om.

När man läser synpunkter på föreläsningar i pedagogisk litteratur – och särskilt den kritik som framförs mot denna – får man ibland det ganska märkliga intrycket att det råder ett antingen-eller-förhållande när det kommer till frågan om man skall använda dem eller inte. Antingen är de odugliga eller så skall de användas extensivt. Min blygsamma inställning i detta avseende är, att det beror på i vilket syfte man ger dem. En föreläs-

ning kan vara uppskattad för att den är allmänt informativ, trevligt eller roligt framförd och lämnar ett budskap som kanske i bästa fall bekräftar något. Detta är dock knappast tillräckligt för att motivera deras existens. En mer elaborerad version av värdeomdömet "bra" skulle kunna vara för att den information som den förmedlar, och som kommer vid precis en viss tidpunkt, är till hjälp för den som skall påbörja sina egentliga studier (djupinläring). Trots att det kan vara fråga om en introduktion, torde en sådan inte sällan behöva disponeras och begränsas i fråga om innehåll och form (en viss sak/fråga, vilket ger studenten något). I annat fall exponerar man sig för en av de främsta kritikpunkterna när det gäller föreläsningar, nämligen att alltför mycket material/information förmedlas alltför snabbt till personer som saknar tillräckliga grundkunskaper för att förstå överblicken/introduktionen. Hur denna disposition görs är upp till var och en som planerar en föreläsning att bestämma. Ämne och val i fråga om vad som skall behandlas är således en viktig del i att avgränsa ett föreläsningssyfte. Det kan handla om en introduktion, en förklaring, ett förtydligande eller en fördjupning. Det kan också avse att ge åhöraren kunskap som man behöver när man går vidare (t.ex. en alternativ bild av något, tankeställare e.dyl.). Jag skall kort kommentera dessa funktioner.

Vad gäller föreläsningen som "introduktion", kan denna vara på olika nivåer. I vad mån den har något värde beror givetvis på vad den utgör en presentation av och i vilken utsträckning en sådan är nödvändig (med hänsyn till ämne, graden av komplexitet etc.). I vart fall borde det handla om att ge åhöraren en förförståelse till något nytt (inte endast en bekräftelse på något redan känt). Vad som utgör helhet och del kan alltid diskuteras, men genom att ge en introducerande föreläsning kan man tillhandahålla "en karta och kompass" för att därefter tränga in i det som är nödvändigt för fortsatt djupinläring. Man skall nog inte underskatta behovet av att få en kondenserad, förenklad eller syntetiserad beskrivning av det som i och för sig (också) står i läroboken. Inte heller skall man förringa svårigheten att göra ett dylikt urval. Tidigt på en termin kan en föreläsning följa formen: (a) Så här förhåller sig något, (b) Varför?, (c) Därför! Dock bör detta naturligtvis nyanseras med att man elaborerar kring varför/därför-perspektiven samt inte minst antyder vilka argument, omständigheter eller hänsyn som kan vara relevanta. Därefter övergår inläringen till andra former.

I sammanhanget bör uppmärksammas att inte endast föreläsare är olika. Även studenter (eller andra åhörare) är olika. Det är helt individuellt vad man föredrar som inlärningsmodell och alla har olika preferenser,

behov och förmåga att ta till sig kunskap. I det sammanhang vi nu befinner oss i torde i första hand visuella eller auditiva metoder vara de som kommer i fråga. Jag tror att det är ett grundmisstag att utgå från att auditiv kunskapsförmedling i sig är dålig. I så fall skulle man ju aldrig kunna lyssna på ett föredrag med något slags behållning eller "läsa" en ljudbok. Det är inte formen det beror på; det är innehållet!

Det förtjänar vidare att understrykas att en föreläsning numera inte endast är en rent auditiv upplevelse. Man lär inte enbart av att höra; redan i dess ursprungliga form (på medeltiden) torde antecknandet ha varit ett sätt att forma det man hör i skift. Studenten lär genom att föra ned kunskapen i skrift. Likaså är det inte så enkelriktat, att det endast är åhöraren som skapar bilder av det som han eller hon hör. Det normala är att föreläsaren presenterar visuella intryck genom att använda sig av hjälpmedel (PPT-bilder, handouts o.dyl.). Hänvisningen till karta och kompass är således inte endast en metafor; en föreläsning innehåller inte sällan bilder idag ofta i form av professionella bildspel som kan ge en överblick och närmast en allegorisk beskrivning av hur olika saker hänger ihop (och skapa viktiga minnesbilder). Den som själv studerar något (genom att läsa, lösa problem eller diskutera sig fram till kunskap) gör ofta själv sådana ("mindmaps", "konceptkartor", sökscheman e.dyl.). Om redan en föreläsare kan presentera dylika, kan de hjälpa den som lyssnar att enklare ta in (strukturen) i det som senare skall studeras. I så fall bör man aldrig nöja sig med att enbart förmedla fakta i form av dogmatiska sanningar av slaget "så här är det!". Man bör åtminstone försöka förklara varför det är (eller bör vara)/förstås på ett visst sätt. Detta gäller inte minst om en föreläsning handlar om komplicerade begrepp eller principer som används i komplexa samspel. Att utläsa hur t.ex. "rättvisa", "culpa", "demokrati" etc. kan förstås och användas i olika sammanhang kan ibland förutsätta att man (redan) har en klar bild av "rätten". Kanske är det så att man först i efterhand ser att det finns olika sätt att använda (samma) begrepp, att denna användning inte alltid tillämpas på ett enhetligt sätt eller präglas av en koherent uppsättning argument. Divergenser, samband eller samspel av detta slag är i sig viktiga för förståelsen men även för att hjälpa åhöraren att ställa och/eller förstå varför-frågor.

Att i en lärobok e.dyl. peka på det här antydda ofta intrikata samspel som kan finnas på flera områden, kan vara hart när omöjligt (annat än genom korshänvisningar, upprepningar eller återkommande förtydliganden). I akademisk text är möjligheterna begränsade när det gäller att skapa fullständig överskådlighet, förse texten med eventuella referenser

och reservationer eller belysa att det finns ett intrikat samspel mellan olika delar av ett ämne. Detta beror dels på att frågorna kan ha en mycket öppen karaktär (som präglar all vetenskaplig verksamhet) som tvingar författaren att ta ställning och förmedla viss en uppfattning, dels att det krävs mycket utrymme och argumentation samt tydliga och rättvisande referenser för att göra alternativa åsikter, synsätt eller kritik rättvisa. Detta leder mig till en annan funktion hos föreläsningar som ansluter till bakgrundsreferenser. Ett inslag i universitetsstudier (åtminstone i juridik) är att man tillgodogör sig den (historiska, kulturella, politiska etc.) kontext som är knuten till ett visst problem eller en reglering. Utrymmet att beskriva *varför* något är (som det står i boken, framgår av rättskäl-lorna etc.) är likaså begränsat åtminstone när det kommer till vad som kan formuleras i läromedel. I detta avseende kan en föreläsning fylla en förklarande funktion. Att förstå en kontextuell utveckling är inte enbart en fråga om att möjliggöra bildning eller beläsenhet; det skapar förutsättningar för förståelse.

Rent generellt tror jag att ett problem med tanken på den läsande, tänkande och resonerande studenten som i ett seminariesammanhang själv diskuterar sig fram till lösningar refererar till ett idealtillstånd (förvisso väl värt att eftersträva men inte alltid realistiskt att förvänta sig). Problemet är att det inte riktigt alltid uppnås i lektionssalen (i vart fall inte på juristutbildningen såsom den ser ut idag). All meningsfylld diskussion förutsätter viss grundkunskap och för att nå sådan krävs det mycket förarbete. Främst sker detta i form av självstudier, men för att dessa skall underlättas och blir så fruktbara som möjligt behövs ingångar, förförståelse och en föreställning om vad det är som texter, material etc. faktiskt handlar om. Basgruppsarbete utgör en naturlig förutsättning för fördjupning, men som antytts ovan är jag inte säker på att detta alltid fungerar som reformens upphovsmän förutsatte. Oavsett vilket, kan man inte gå in i en diskussion oförberedd eller helt förutsättningslöst och bara "diskutera sig fram till" den "rätta lösningen". Man måste alternera mellan olika sätt för inläring. Det ena ger det andra och så vidare. Det är i princip här jag ser möjligheten att (i viss utsträckning) använda föreläsningar som en grundbult. De ger en struktur och en karta.

Referensen till en kompass är inte heller enbart föranledd av begagnandet av en uttrycksform. Det handlar om att ge studenterna riktningar för fortsatt inläring, att peka på samband, likheter eller olikheter, ge illustrativa exempel etc. Ibland kan det vara enklare att muntligen (t.ex. i föreläsningsformen) förklara hur olika lösningar hänger ihop på ett prin-

cipiellt plan, t.ex. genom att teckna en bakgrund till hur och varför något är som det är, vilka de grundläggande problemen (med något) är och visa på antingen logiken eller bristen på rationalitet i ett motsatt resonemang eller ståndpunkt osv. Vid en föreläsning kan man dessutom – åtminstone enligt min erfarenhet – i betydligt större utsträckning än i en lärobokstext också använda sig av triviala exempel för att visa på en poäng.

Så långt om föreläsningen som introducerande. Det torde vara uppenbart att om föreläsningen skall fylla det syfte som ovan diskuterats, så måste den dels komma i ett visst skede i inlärningsprocessen (ofta relativt tidigt), dels vara anpassad utifrån att vara grundläggande, systematisk och vägledande. Den bör vara en ingång till fortsatt problematiserande – inte slutpunkt för diskussionen.

Som redan antytts kan man ha andra syften med en föreläsning. Ett sådant kan vara att befrämja djupinläring genom att väcka frågor eller ifrågasätta sådant som kanske har tagits för givet (i litteraturen eller dittills i undervisningen i övrigt). Att få studenter att upptäcka och se att det kan finnas ett glapp mellan den egna världsbilden och något annat (en erfarenhet, ett perspektiv eller helt synsätt m.m.) kan vara ett sätt att sätta igång en process av personlig förändring, att se att verkligheten är mer komplicerad än vad man från början kanske trodde eller helt enkelt bara upplysa om att det finns olika (andra) perspektiv eller svar på en fråga/ett problem. I viss litteratur används begreppet *disjuncture* för att beteckna det avstånd som kan uppstå mellan den världsbild ("life-world") en person har och det som han eller hon därefter upplever eller konfronteras med. Världsbilden styrs av vår erfarenhet och vår kunskap på ett område och nivån på denna kommer att påverka hur vi hanterar ny information, kunskap, tankegoods, varseblivning etc. Glappet kan således vara olika stort beroende på vilken grad av medvetenhet/förförståelse som betraktaren har och det som han eller hon konfronteras med. Det kan handla om allt från att man överhuvudtaget inte reflekterar över ett faktum då det går att inordna i den världsuppfattning man har till att man (helt eller delvis) måste börja bearbeta, ifrågasätta den. När glappet blir så stort att man måste skaffa sig ny kunskap, nya (eller bättre) argument för sin (tidigare) uppfattning, tro eller övertygelse, så uppstår kunskap eller förståelse på en högre nivå.¹² Detta är ett särskild slags djupinläring.

¹² Se Peter Jarvis, *Learning to be a Person in Society* 2009 kap. 2. Hela Jarvis angreppssätt när det gäller hur vi, som människor, konstruerar livsvärldar, världsbilder eller som förklarar hur vi varseblir och uppfattar vår tillvaro påminner till stor del om flera andra

Att föreläsningar faktiskt ges (eller faktiskt har) uppgiften att skapa kunskap på detta sätt (dvs. genom att få studenten att ifrågasätta sin förståelse) är ifrågasatt.¹³ För att åstadkomma sådana insikter eller processer hos studenterna (eller andra) – dvs. att det kan finnas alternativa synsätt, argument eller verklighetsuppfattningar – behöver förutsättningarna i vart fall vara av visst slag. Inledningsvis måste det finnas någon medvetenhet eller förförståelse hos mottagaren; han eller hon måste rimligtvis vara medveten om sin egna världsbild för att en konfrontation skall vara fruktbar.¹⁴ Att möta något ”nytt” eller ”alternativt” närmast förutsätter att man ställer ”det” mot något annat. Vidare måste temat för och dispositionen av föreläsningen vara anpassat efter att uppnå en avledning, fri- eller fränkoppling från det man har utgått från vara sant etc.

Den förförståelse som jag tänker på behöver i och för sig inte vara produkten av studier (det kan vara fråga om andra fördomar), men i det sammanhang vi nu undersöker torde det vara ett rimligt antagande att i en lärandeprocess – där man successivt utvärderar, omprövar, gör perspektivförskjutningar – måste förkunskaperna vara någorlunda konkreta. Hela idén med att reflektera systematiskt över en fråga (ett ämne, ett synsätt, ett begrepp etc.) är ju att man har en utgångspunkt (en utvecklad mental struktur) som därefter prövas. Finns en sådan, kan en föreläsning fylla funktionen av att provocera (fram en förändring), ifrågasätta eller i vart fall stimulera till ökad förståelse.

Varför skulle då just föreläsningar användas för detta? Jag säger absolut inte att så måste vara fallet, men det är *en* möjlighet. Här skall inte upprepas vad som sagts, men det finns kanske anledning att påminna att läroböcker inte alltid är platsen att väcka debatt eller redogöra för alternativa synsätt eller tolkningsmöjligheter. Detta har främst två anledningar. Det

filosofiska kunskapsteorier. Hela idén om hur man ständigt formar och omformulerar sin livsvärld och förståelse genom att möta nya fakta, förhållningssätt och utmaningar, vilka ifrågasätter vår grundläggande kunskap, förståelse och utifrån dessa konstruerar nya djupare kunskap, påminner mig mycket om hermeneutiska angreppssätt och språkfilosofiska synsätt. Jag håller inte för uteslutet att vad han diskuterar beträffande ”disjuncture” är en variant av en hermeneutisk spiral. Hans författarskap i dessa frågor till trots är han professor i fysik och inte pedagogik eller filosofi.

¹³ Se bl.a. Bligh som menar att föreläsningar inte bidrar nämnvärt till att inspirera åhorrare att se nya perspektiv, ifrågasätta sina värderingar eller inspirera dem. Dessa slutsatser måste rimligtvis utgå från att de i så fall har en viss form. Jfr D.A. Bligh, ”What’s the Use of Lectures?” 2000.

¹⁴ Se för liknande synsätt, David Magnusson, ”Föreläsningens roll” 1990.

ena kan vara att det saknas tillräcklig enighet om de alternativa världsbilderna eller att det är oklart hur en konfrontation bör utformas. Även om det finns tydliga och kanske motstridiga verklighetsuppfattningar på ett område, skulle en redovisning lätt riskera att bli en rättsvetenskaplig diskussion/analys, vilket kan vara mycket svårt för författaren att förmedla (i läroboksformatet) och för läsaren att förstå.

Att provocera fram dylika perspektivförskjutningar kan självfallet vara ett naturligt angreppssätt också när man behandlar olika frågor och problemställningar i seminarierummet, men det finns också begränsningar. Såvida man inte menar att seminariet skall handla om någorlunda likvärdigt betydelsefulla perspektiv, finns ofta inte tid och utrymme för sådana diskussioner (som åstadkommer "disjuncture"). Vidare riskerar man att frammana en bild av att det som diskuteras är något helt avgörande och kanske visar att all den kunskap man tillgodogjort sig är ifrågasatt eller meningslös. Så behöver ju ingalunda vara fallet. Men det gör inte behovet av fördjupning mindre. Någon borde någon gång, någonstans väcka frågor som ställer vår verklighetsuppfattning mot väggen. Seminariet, grundat på problemformuleringar, kan definitivt ha denna ifrågasättande funktion. I realiteten ställer dock tiden och antalet seminarieuppgifter som man har möjlighet att diskutera upp viktiga begränsningar. Detsamma kan gälla studenternas förståelse. Om ett seminarium har avsatts och anpassats för att diskutera en eller par svåra problemställningar, får man kanske utgå från att deltagarna har förberett en viss del av materien och att man i första hand skall hinna med att stämma av att alla förstått grunderna för detta samt att deltagarna fått konkreta fall att tillämpa och diskutera grunderna utifrån. Att därutöver hinna kontrastera studenternas verklighetsbild med nya världsbilder hör nog inte till vanligheterna; i vart fall inte på grundutbildningen. Första mötet med olika rättsområden på denna nivå torde i första hand behöva skapa tydliga ramar för det som utgör grunden. Även här tror jag att man i samband med 1992 års reform i viss mån underskattade deltagarnas behov av att ändå i någon mening få något slags "rätt svar" vid seminariets slut. Som juristutbildningen ser ut idag finns det inte alltid tillräckligt utrymme eller förutsättningar att nå fram till djupare reflektioner och nya världsbilder.

Det bör samtidigt understrykas att åstadkommandet av "disjuncture" inte behöver handla om att vända upp och ned på allt man redan har tagit in, utan snarare om att ställa viktiga frågor på en djupare nivå. "Är det självklart att?", "Kan det vara så att...?", "Varför inte...?" osv. Syftet är i så fall att få studenten att tänka, reflektera, eventuellt omvärdera eller

i vart fall komplettera sin förvärvade kunskap. Och i detta avseende utesluter jag inte att föreläsningen kan vara ett bra sätt att väcka dylika tankar, skapa förutsättningar för fördjupning etc. Men i så fall borde denna typ av föreläsningar förmodligen planeras till en helt annan del av en kurs, nämligen en senare period, när studenten nått en bit in i materia, skapat sig en överblick och bild samt övat på att tillämpa det som man (först) uppfattar vara korrekt eller gällande. Först då torde man normalt vara mottaglig för att konfronteras med ett tydligt alternativ. Mitt enkla budskap är att föreläsningar, rätt använda, skulle kunna vara ett värdefullt instrument även för djupinläring.

5 Form, innehåll och stil

Hur bör en föreläsning utformas? Inte vet jag! Jag har inga patentröslöningar och det vore förmätet och mig helt främmande att tala om hur andra bör föreläsa. Alla har olika ämnen, uppgifter och sina egna stilar. Vad jag har försökt peka på i mitt bidrag är endast att jag tror att föreläsningen som undervisningsform har varit litet ”styvmoderligt” behandlad (såväl i pedagogisk litteratur som på juristprogrammet i Uppsala efter 1992 års reform). Det är säkerligen också sant att det initiala motståndet mot s.k. storföreläsningar har mjukats upp och att de accepteras som ett komplement till övriga undervisningsformer. Men det diskuteras väldigt litet varför vi har dem samt hur vi bör utveckla, förbättra och använda oss av dem. Deras status är fortfarande ganska låg. Inför ett framtida utvecklingsarbete tror jag att följande skulle kunna vara viktigt att fundera över.

Det har redan sagts att värdet av en föreläsning att mycket beroende av **vem** som håller den samt om **vad** (ämnet, dess relevans, avgränsning och genomförande i övrigt). Föreläsningens värde och nytta beror ju också till mycket stor del på **när** den kommer. Det är föga meningsfyllt att ha en föreläsning på ett tema där åhöraren redan har läst och förstått mer än vad föreläsaren rimligtvis kan förmedla under de 2 timmar som står till buds. Tanken är ju att föreläsningen skall komplettera övrig kunskapsinhämtning. Oftast skall den kanske användas som en introduktion, en presentation, en översikt etc., vilken hjälper åhöraren att förstå vad det är som ämnet handlar om, hur man bör närma sig det och ett verktyg för att gå vidare etc. Den är inte slutet på kunskapsinhämtning, den är början!

Men som påpekats kan den också utgöra en del i en fördjupning. Saker som man inte hinner beröra i seminarieundervisning eller liknande sammanhang behöver inte utelämnas helt. Väl man har förstått (kanske mer

än endast) grunderna i ett ämne kan en föreläsning vara en kritisk eller tankeväckande exposé som fungerar som en ögonöppnare, något bidrar till att man börjar reflektera. Det kan inte uteslutas att man sår frön och skapar inspiration hos studenter att ta upp vid kommande studier (på fördjupningsnivåer).

Man kan diskutera vem som bör hålla föreläsningar. Det finns många svar. Ett första är den som känner sig manad och lämpad. I sammanhanget bör erkännas att undervisningsformen i flera avseenden är extrem jämfört (med andra), såtillvida att man som föreläsare står inför en "vägg" av ca 150–250 studenter och "blottar" sina färdigheter som retoriker, hur insatt man är på ett område eller sin pedagogiska (o)förmåga. Responsen kan också vara omedelbar och obarmhärtig, antingen i form av avsaknad av reaktioner (vilket ibland kan misstolkas som direkt ogillande) eller att åhörare faktiskt demonstrerar sin uppfattning och lämnar tillställningen i pausen.¹⁵ Slutsatsen är att föreläsningar endast bör hållas om den som är beredd att ge den ser någon poäng eller ett värde i detta.

Om man tar sig an uppgiften, bör man dock ha en klar tanke med varför man skall hålla föreläsningen. En kritikpunkt som ständigt återkommer i pedagogisk litteratur (och som är knuten till argumenten om att de är enkelriktade och icke-problematiserade) är att föreläsningar spänner över ett alltför stort område eller brett ämne. Risken blir då att tempot blir för högt, att för mycket information väller över studenterna och att syftet med att förmedla en tydlig struktur går förlorat. Igen bör man noga tänka igenom vilket syfte man har med föreläsningen. Att förbereda en föreläsning är inte (eller borde i vart fall aldrig vara) något statiskt, upprepande eller från föreläsaren "måste", där man endast fullgör sin (eller någon annans) plikt. Det krävs en i förväg en noggrant genomtänkt disposition, kontinuerlig uppdatering och förbättringar utifrån tidigare erfarenheter, upprättande av hjälpmedel (PPT-bilder, handouts etc.) etc. Att förbereda en genomtänkt och välavvägd föreläsning kan vara minst lika svårt som att konstruera ett seminariematerial med problembaserade uppgifter. I detta avseende är föreläsningar underskattade; jag tror att man missar att det kan finnas ett problemorienterat förhållningssätt även i föreläsningar och deras disposition. Skillnaden i förhållande till seminarieformen är mest perspektivet.

¹⁵ Det skall framhållas att ett mycket trevligt och uppskattat inslag är att studenterna på juristprogrammet i Uppsala regelmässigt applåderar efter föreläsningarna (om det är av vana eller tacksamhet låter jag vara osagt).

I ett helt annat avseende är föreläsningar också undervärderade. Lika kostnadseffektiva som de är när det gäller att tillhandahålla ”billig” undervisning för universitetet, lika dålig avkastning ger de den som planerar, förbereder och tar sig tid att försöka syntetisera, kontrastera och producera kunskap på ett område på en hög analytisk nivå.

Att formulera tankar och idéer om syftet med föreläsningar borde vidare ingå som ett tydligt led i planeringen av en kurs. Läroplan och kursföreläsare borde tydligare än idag diskutera när olika föreläsningar bör ges samt vad de bör innehålla. Att en föreläsning kommer för sent (och kritiserar för detta av studenterna) behöver inte vara föreläsarens fel. Detsamma kan naturligtvis gälla det motsatta förhållandet, dvs. att föreläsningen kommer för tidigt.

Om det är som jag försökt diskutera, att en föreläsning inte är (eller behöver vara) en enkelriktad, passiviserande utlämning – utan istället kan vara ett slags samspel mellan den som talar och publiken – skulle man kunna överväga att göra dem obligatoriska. Jag har ingen önskan att uttala mig om obligatoriekrav, och passar gladeligen på denna fråga. En ambition bör självfallet vara att de är av sådant slag, att de anses vara värda att bevista oavsett närvarokrav. Skulle föreläsningen mer och mer övergå till ett slags sokratisk lektion i storformat, kan frågor om krav på förberedelser från studenternas sida (och då också ett krav på närvaro) diskuteras/övervägas. Men i så fall pratar vi egentligen om ett helt annat slags undervisningsform (som förvisso kan ha potential). Jag passar även i denna del.

6 Avslutning och några sammanfattande tankar

Måhända har jag sparkat in en öppen dörr när det gäller föreläsningarnas ställning idag. Kanske har de inte så låg status som jag återkommande refererar till och visst är det sant att det fortfarande (får) ges åtskilliga föreläsningar på juristprogrammet. Inte desto mindre är det ett faktum att de i pedagogiskt hänseende ofta ses som en relik från en period där undervisningen i pedagogiskt hänseende – med Hedenius ord – ”var absurd”. Likaså menar jag nog att det väldigt sällan diskuteras hur föreläsningar bör utformas, när de bör ges, av vem samt – inte minst – i vilket syfte de ges. Det förekommer knappast några ”lärarmöten” som planerar

kursens föreläsningar. Inte heller sker någon egentlig utvärdering i efterhand.

Jag hoppas ha kunnat visa – eller vart fall öppna för tanken – att föreläsningar kan ha en viktig roll att fylla i undervisningen där andra undervisningsformer inte räcker till och att de faktiskt kan vara något som kompletterar djupinläring givet att omständigheterna tillåter det. Dess fördelar är flera. Det mest uppenbara är kanske mest av praktisk art. Föreläsningar är arbets- och kostnadsekonomiskt tilltalande – man kan på kort tid förmedla ett kondenserat budskap till en stor grupp med endast en lärare aktiv i undervisningen. Beträffande det som föreläsningen behandlar, får alla på kursen exakt samma information (muntlig beskrivning till något, konceptbilder, mindmaps etc.). Viktigare är dock dess funktion av att kunna antingen förbereda (annan) kunskapsinhämtning i form strukturerade introduktioner som ger ingångar, tumregler, sammanhang och viss grundläggande ordning (i form av ”checklistor”, angivande av kriterier eller angivna standarder för bedömningar etc.). Om dessa exemplifieras med mer eller mindre övertydliga exempel, kan föreläsningen komplettera sådant som inte direkt uttrycks i läroböcker eller som blir för trivialt för att belysa vid ett seminarium som skall präglas av problem-baserad inläring. Därutöver finns det möjlighet att använda vissa föreläsningar som ett sätt att stimulera till fördjupning genom att försöka förmå studenter att pröva sina uppfattningar, sin kunskap och sina värderingar. Detta kan ske genom att de provoceras eller inspireras till att konfronteras med, eller själva ställa, nya frågor, varigenom de tvingas hitta nya och bättre argument för en uppfattning. Denna typ av perspektivförskjutning (disjuncture) kan generera nya perspektiv och djupinläring.

De nackdelar som föreläsningar har är kända och skall inte upprepas. I denna del tror jag att mycket av kritiken är, om inte obefogad så i vart fall, orättvis i det att den bygger på att man endast har vissa slags föreläsningar i åtanke. Om studenter inte förstår något av föreläsningen eller tycker att den inte ger något, måste man fråga sig varför så är fallet. Svaren kan som sagt vara många. Men om det beror på att åhöraren inte har förberett något och därför inte är mottaglig, motiverad eller intresserad, så bör man fundera om detta är något som bör åtgärdas från ”vår” sida. Detsamma gäller om föreläsningen endast upprepar exakt det som studenterna (redan) läst i boken. Kanske är det ”vårt” fel att föreläsningen inte ger något (varken introduktion eller fördjupning). Det kan till viss del bero på brister i kommunikation, planering eller information. Kanske skall föreläsningen schemaläggas annorlunda, mer information om

innehållet och förväntade förberedelser utgå i förväg eller kanske skall vissa föreläsningar helt enkelt "utgå" på grund av dess innehåll. Det kan tvivelsutan finnas fullt berättigad kritik mot enskilda föreläsare/föreläsningar för att de helt enkelt inte behandlar relevanta och klart avgränsade ämnen (sett utifrån vad kursen innehåller eller vad kursdeltagarna behöver), inte är uppdaterade, tillräckligt förberedda osv. Men i så fall slår det återigen tillbaka på "oss". Har vi verkligen tänkt igenom och planerat dem? Har vi utvärderat dem?

Sammanfattningsvis har jag litet svårt att se annat än att det finns potential i föreläsningen som undervisningsform och att en stor del av kritiken går att bemöta genom att man mer intresserar sig för dem och deras innehåll.

Om man skulle utvärdera föreläsningarna på juristprogrammet, skulle man kunna utgå från följande hållpunkter. För det första att det inte behöver vara en antingen-eller-fråga. Man måste inte välja mellan att ha dem som ett huvudinslag eller helt avskaffa dem. Mitt initiala antagande, att man i samband med 1992 års reform litet kastade ut föreläsningarna med badvattnet bygger på att jag tror att man endast hade en viss typ av föreläsningar i åtanke (eventuellt parat med alltför stora förhoppningar till den problembaserade inlärningsmetoden). Att de fortfarande i viss mån är nedprioriterade är ett arv från detta. Att föreläsningar kan vara behäftade med problem eller brister kan säkert ingen förneka, och jag hoppas att det framgått att jag inte ens har försökt argumentera för att de skall utgöra ett huvudinslag eller ens väsentlig del av undervisningen. Det finns inget egensyfte med att vidmakthålla en undervisningsform bara för att den "alltid" har funnits. Mitt lilla budskap är endast att de *kan* fylla – och vill jag hävda: idag ofta faktiskt fyller – viktiga funktioner, vilka kan vara svåra att ersätta genom litteraturstudier, utrymme vid seminariediskussioner eller andra undervisningsformer.

För det andra tror jag att man på allvar måste försöka formulera vilka syften som vi vill att föreläsningar skall fylla. Hur en utvärdering bör gå till har jag inga svar på. Det måste vara upp till lärare och kursföreståndare på respektive kurs att avgöra utifrån sina specifika behov. Detta tror jag inte görs alls idag. Som framgått är jag inte främmande för att ställa högre krav på såväl de som håller föreläsningarna (och de som planerar kursen) som de som kommer och lyssnar och lär sig. Beroende på hur man utformar en föreläsning kan det eventuellt också krävas att studenter i större utsträckning förbereder det som man skall vara med om/på. Likaså bör studenterna uppmuntras/inspireras av att gå på dem. Personligen ser jag

ingen nackdel att en föreläsare i förväg (vid sidan av att ge föreläsningen en tillräckligt informativ rubrik) kortfattat anger vad han eller hon avser att behandla vid föreläsningen. Vid behov kan t.o.m. anges om det förutsätts vissa specifika förberedelser. Allt beror naturligtvis på vad det är för slags föreläsningar vi talar om samt när under en kurs den ges. Det är onekligen svårt att hitta en nivå för en föreläsning. Gränsen mellan att å ena sidan leverera banala sanningar, vara för bred och generell och å andra sidan göra alltför stora djupdykningar är svår att balansera på. Man bör således uppmärksamma, att passiviteten hos studenter och de negativa effekterna av att kunskapsförmedlingen är enkelriktad, i vart fall ibland beror på i vad mån åhöraren är förberedd och mottaglig för det som förmedlas från föreläsaren. Detta gäller särskilt sådana föreläsningar som syftar till att skapa "disjuncture" och som får förmodas kommer en bit in på en kurs. Att hitta en balans av det slag som här diskuteras är naturligtvis inte enkelt; tvärtom är det nog ganska svårt. Det kommer att ställa krav på förberedelser i fråga om tanke och praktiska förutsättningar. Information av olika slag bör finnas i förväg (allt ifrån att sätta en informativ och vettig rubrik på en föreläsning till att på förhand dela med sig av presentationer, bildspel etc.). Poängen är att föreläsningarna inte behöver ses som en renodlat enkelriktad form av inläring.

Tandem. Jag tror inte att vi någonsin kommer att upphöra med föreläsningar som undervisningsform på juristutbildningen. Det ständiga dilemma med att allokera tillgängliga resurser talar för motsatsen. Deras existens i grundutbildningen kommer förmodligen snarare att öka framgent. Alltså borde vi börja diskutera hur föreläsningar bör utformas, utvecklas och användas. Detta förutsätter att man, i större utsträckning än vad som sker idag, tilldelar dem ett preciserat syfte, utvärderar dem samt noga funderar på när och hur de bör ges samt kommunicerar detta med studenterna. Det behöver inte vara föreläsningarna i sig som är problemet.