



LUND UNIVERSITY

Pedagogiska problem och lösningar i pandemitid

En samling lärarberättelser

Enevold Duncan, Jessica; Klareld, Ann-Sofie; Persson, Daniel

2023

Document Version:
Förlagets slutgiltiga version

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):

Enevold Duncan, J., Klareld, A.-S., & Persson, D. (Red.) (2023). *Pedagogiska problem och lösningar i pandemitid: En samling lärarberättelser*. (Lund Studies in Arts and Cultural Sciences; Vol. 32). Department of Arts and Cultural Sciences, Lund University. <https://www.ht.lu.se/en/series/9983448/>

Total number of authors:
3

General rights

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

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

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

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

Take down policy

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

LUND UNIVERSITY

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



LUND UNIVERSITY

Pedagogiska problem och lösningar i pandemitid

En samling lärarberättelser

Enevold Duncan, Jessica; Klareld, Ann-Sofie; Persson, Daniel

2023

Document Version:
Förlagets slutgiltiga version

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):

Enevold Duncan, J., Klareld, A-S., & Persson, D. (Red.) (2023). *Pedagogiska problem och lösningar i pandemitid: En samling lärarberättelser*. (Lund Studies in Arts and Cultural Sciences; Vol. 32). Department of Arts and Cultural Sciences, Lund University.

Total number of authors:
3

General rights

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

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

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

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

Take down policy

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

LUND UNIVERSITY

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



*Jessica Enevold Duncan,
Ann-Sofie Klareld
& Daniel Persson (red.)*

Pedagogiska problem och lösningar i pandemitid

EN SAMLING LÄRARBERÄTTELSE

PEDAGOGISKA PROBLEM OCH LÖSNINGAR I PANDEMITID

Pedagogiska problem och lösningar i pandemitid

En samling lärarberättelser

JESSICA ENEVOLD DUNCAN, ANN-SOFIE KLARELD
& DANIEL PERSSON (RED.)



LUNDS
UNIVERSITET

LUND STUDIES IN ARTS AND CULTURAL SCIENCES 32

Lund Studies in Arts and Cultural Sciences är en skriftserie för utgivning av monografier och antologier av hög vetenskaplig kvalitet i ämnen med anknytning till Institutionen för Kulturvetenskaper vid Lunds Universitet. Beslut om utgivning fattas av en redaktionskommitté och alla texter har genomgått peer review. Denna bok har producerats och tryckts med stöd av Grundutbildningsnämnden vid Humanistiska och Teologiska fakulteterna och Institutionen för Kulturvetenskaper vid Lunds universitet.

Lund Studies in Arts and Cultural Sciences kan beställas via Lunds universitet: <https://www.ht.lu.se/serie/lacs/>

Faculty of Humanities and Theology
Department of Arts and Cultural Science

Copyright redaktörerna och författarna, 2023

ISBN: 978-91-89874-11-4 (print)
Lund Studies in Arts and Cultural Sciences 32
ISSN: 2001-7529 (print) 2001-7510 (online)

Coverdesign by Johan Laserna
Cover art: "Cecilia Anderssons slutseminarium i Zoom 22/4, 2020",
Water-color drawing by Jessica Enevold Duncan
Typesetting by Jonas Palm, Media-Tryck, Lund University
Printed in Sweden by Media-Tryck, Lund University, Lund 2023



Nordic Swan Ecolabel, 3041 0903

Innehållsförteckning

FÖRORD	7
Jessica Enevold Duncan, Ann-Sofie Klareld och Daniel Persson	
PANDEMIC MUTILATED PEDAGOGY: TEACHING "IN THERE" WITHOUT MY HEARING BODY	13
Eva Brodin	
DIGITAL NÄRVARO OCH KROPPSLIG FRÅNVARO. REFLEKTIONER KRING BICKENS OCH RUMMETS ROLL I DIGITAL UNDERVISNING	25
Lisa Engström	
KAMERA AV ELLER PÅ? REFLEKTIONER KRING UNDERVISNING UNDER PANDEMIRESTRIKTIONER	35
Johanna Rivano Eckerdal och Rikke Lie Halberg	
COVIDOGRAFI: ATT UNDERVISA I ETNOGRAFISKA METODER UNDER EN PANDEMI	45
Rachel Irwin	
AT SKRIVE ER AT LÆRE. DISKUSSIONSOPGAVER SOM REDSKAB TIL AT STIMULERE DYBDEGÅENDE LÆRING I ONLINE UNDERVISNING	55
Sara Tanderup Linkis	
GRUPPARBETE OCH PEDAGOGISKT LEDARSKAP. KURSUTVECKLING UNDER PANDEMIN	67
Ann-Sofie Klareld	

REDAKTÖRERNAS TACK	87
Jessica Enevold Duncan, Ann-Sofie Klareld och Daniel Persson	
FÖRFATTARPRESANTATIONER	89
LUND STUDIES IN ARTS AND CULTURAL SCIENCES	93

Förord

Jessica Enevold Duncan, Ann-Sofie Klareld och Daniel Persson

Covid-19-pandemin blev en global kris med konsekvenser som letade sig in i de flesta vrår i samhället, såväl i offentliga och kollektiva som individuella vardagspraktiker. För oss som arbetade på svenska universitet blev 17–18 mars 2020 de datum när konsekvenserna blev helt konkreta. Även om det hade diskuterats i olika kanaler om distansundervisningens vara eller icke-vara på en del lärosäten strax dessförinnan, kom den 17 mars en tydlig rekommendation från Folkhälsomyndigheten att all vuxenutbildning nu skulle bedrivas på distans. Rekommendationen skulle träda i kraft från och med dagen efter, den 18 mars.

Samtliga universitetslärare, varav många aldrig tidigare hade bedrivit distansutbildning, skulle nu med kort varsel hålla föreläsningar, workshops, examinationer med flera undervisningsmoment med hjälp av digitala verktyg. Distansundervisning i sig var inget nytt inom universitetsutbildning. Det som var nytt var att lärarna nu skulle hålla samma kurser som de tidigare hållit på campus, men med helt nya verktyg och förutsättningar, utan tid att bekanta sig närmare med mjukvaror eller läsa in sig på tillämpliga pedagogiska teorier eller praktiker. Allt skulle hända nu, *ad-hoc*.

I vardagen, på HT-fakulteterna på Lunds universitet, på vår institution och många andra, erfor vi att ett omfattande experimenterande initierades, med *trial-and-error* som vägvisande princip. Med avstamp i vår praktik och professionalitet som pedagoger utförde vi och våra kollegor metodutveckling på stående fot. I våra gemensamma rum – i lärarlagen och i informella samtal mellan kollegor – uppstod spontana såväl som planerade reflek-

tioner över pedagogiken, våra och studenternas förutsättningar och konsekvenserna av dessa och det rådande läget. Så här kunde det låta:

”Jag har lagt märke till att...”

”Har ni tänkt på att...”

”Detta funkade så mycket bättre digitalt än på campus, jag tror det var för att...”

”Är era studenter också helt tysta under föreläsningarna? Jag blir osäker...”

”De digitala rummen är så sterila...”

Humöret skiftade, liksom entusiasmen. Omställningen ledde initialt till en ökad arbetsbelastning och stor påfrestning för många, såväl lärare som studenter. Studenterna behövde hitta fungerande rutiner, lära sig att hantera teknik på nya sätt, och omförhandla normer – exempelvis vad gäller närvaro och synlighet vid föreläsningar, grupparbeten och andra lärandemoment (Hernwall, Käck & Stymne, 2022). Men, som har dokumenterats *post-factum*, genererade pandemitiden även långsiktiga förändringar och konstruktiv utveckling av undervisnings- och examinationsformer (Universitetskanslersämbetet, 2022). Detta har också påpekats av andra vetenskapliga konferenser och publikationer som samlat pedagogiska erfarenheter från pandemin (Laurin et al., 2022; Santesson & Mårtensson, 2021). På den pedagogiska inspirationskonferensen 2020 vid Lunds universitets HT-fakulteter, avhandlades distansundervisningen under pandemin i diskussioner och presentationer. I Mika Hietanens artikel i *Hållbart lärarskap: universitetsundervisning i förändring: Proceedings från Humanistiska och teologiska fakulteternas pedagogiska inspirationskonferens 2020* (Santesson & Mårtensson, 2021) kan vi ta del av resultaten av en nationell enkätundersökning bland akademisk personal vid svenska universitet och högskolor om övergången till distansundervisning. Enkätresultaten bekräftade den vardag vi själva upplevde: en stökig period av hög arbetsbelastning med stort utvecklingsarbete bland lärarna, men med lite förkunskaper i distansundervisning (Hietanen, 2021). Daniel Persson konstaterar att ”mikrokulturer av olika förhållningsätt till pandemin tidigt uppstod” som en produkt ”i spänningsfältet mellan” (...) medias rapportering ”av

pandemin och en brist på tydliga riktlinjer från regering, myndigheter och universitetet” (Persson 2022, s. 29).

Tidskriften *Högre Utbildning* har publicerat ett antal artiklar spridda över ett flertal nummer på temat ”Högre utbildning och coronapandemin”. För en introduktion till temat, se Barman & Schnaas (2023) där de bland annat lägger fram tesen att det under pandemin uppstod en ny sorts kollegialitet och resonerar kring hur de första trevande erfarenheterna banade väg för pedagogiska insikter och nydanande lösningar. ”Å ena sidan upplevde lärare att distansformen skavde, å andra sidan ledde pandemin till en slags kollektiv kompetenshöjning och breddning av lärares didaktiska repertoar” (Barman & Schnaas, 2023, s. 52). Allt som pandemin medförde är dock svårt att fastslå. Det är ännu tidigt. I femte upplagan av den nu klassiska boken *Teaching for Quality Learning at University* skriver författarna att konsekvenserna av pandemin för utvecklingen och påverkan på undervisning och ”educational technologies” inte ännu är helt överblickbara (Biggs, Tang & Kennedy 2022). I de svenska nämnda publikationerna återfinns en lätt optimism vad gäller just ny pedagogisk utveckling, som därför hyllas och betonas. Det är självfallet viktigt och riktigt, men när vi satte oss ner för att begrunda våra närmaste lokala praktiker och samla texter om dem ville vi även ära den pedagogiska vardagen och det som skavde när allt ställdes på ända. Pedagogiken under pandemitiden hade i våra ögon två sidor, något av ett janusansikte, vilket vi tyckte också borde uppmärksammas.

Vi betraktade campus- och distansmiljöerna samtidigt och speglade dem i varandra. I praktik och skärmbilder kunde vi också spegla oss själva, vem vi kunde tänkas vara, hur vi kunde tänka, agera och reagera och vad vi inte kunde göra, tänka, säga. Vår vardagslunk bröts abrupt och i brottsytan uppstod ett spektrum av utmaningar och möjligheter, olika reflektioner att speglas i. Denna antologi är tänkt att samla några av dessa.

Vi efterlyste lärares egna berättelser och önskade att de inte väjde för det svåra, utan införlivade känslor av såväl glädje som sorg. Erfarenheter som bestod i nederlag såväl som segrar, misslyckanden såväl som triumfer, överraskningar liksom oförutsedda upptäckter.

Vi bad om vetenskapliga texter såväl som essäer och öppnade upp för alternativa genrer för berättande, exempelvis bildcollage. Vi ville på varje

vis uppmana lärarna att berätta- vad vill du säga? Vad behöver sägas? Välj hur du vill berätta det!

Vi fick in sex texter. Fyra på svenska, en på engelska och en på danska. De flesta var vetenskapliga artiklar, men flera var just privata och självreflekterande, vilket vi hade hoppats på. Vi fick inte in några bildcollage, men vi fick in en samling visuella artefakter i form av skärmbilder från de digitala miljöer där distansundervisningen ägde rum. Vi fick också textartefakter i form av mail. Vi betraktar dem som materiella kvarlevor av anpassningarna till pandemitillvaron. Texterna rör sig från det självreflexiva till det konkret metodutvecklande. Tillsammans ger de en överblick över några av de sätt, i det stora spektrum som uppstod, som vi som undervisande lärare tänkte och agerade på.

De digitala miljöer i vilka texterna och reflektionerna gestaltas är i huvudsak läroplattformen Canvas och videokonferensverktyget Zoom, även om andra miljöer också förekom i mindre utsträckning under perioden. Canvas infördes som läroplattform vid Lunds universitet under 2019, alltså året innan pandemin bröt ut. Även om plattformen tillhandahöll en rad verktyg för olika digitala pedagogiska grepp, så hade många lärare precis börjat vänja sig vid den och vid att lägga upp sitt kursmaterial, och när distansundervisningen infördes hade de flesta ännu inte satt sig in i alla dess funktioner

Artiklarna i antologin vittnar om att Zoom var det verktyg som huvudsakligen kom att användas för kontakttid med studenterna och som kanal för föreläsningar och seminarier. Innan pandemin användes verktyget mestadels av företag och organisationer och endast undantagsvis inom undervisning. Miljöerna var för många ovana – för lärare såväl som studenter. Det visade sig att de lämnade en hel del att önska, vad gällde användarvänlighet och hur väl de var anpassade efter de behov vi och studenterna hade för att kommunicera optimalt i lärandesammanhang. Det var dock dessa miljöer som stod till buds och vi var tvungna att få dem att fungera både praktiskt och pedagogiskt. I efterhand kan vi se det enorma arbete som lades ned, trots trötthet och trots den tunga världssituationen. Vi vill betona de undervisande lärarnas insatser. De upprätthöll samhällsviktig verksamhet under ovanliga förhållanden. Det är ett stort ansvar. På det stora hela utfördes det med stort engagemang för att kommunicera,

stötta och helt enkelt få det att fungera. Processen innebar testande, fun-derande, diskuterande och ibland ifrågasättande av teknik och politik. Det är mot denna bakgrund som följande berättelser ska läsas:

Eva Brodin riktar uppmärksamheten mot det auditiva i sin artikel *Pan-demic mutilated pedagogy: Teaching "in there" without my hearing body*. Bro-dins bidrag handlar om ljud och om hur akademien är normativt upp-byggt kring personer med normalt fungerande hörsel och hur de negativa effekterna av denna normativitet förstärktes under pandemin. Hon redovisar och analyserar hur det påverkade hennes situation som lärare med en hörselnedsättning.

Lisa Engström vittnar i sin essä *Digital närvaro och kroppslig frånvaro. Reflektioner kring blickens och rummets roll i digital undervisning* om upp-levelsen av osäkerhet kring kontaktskapande och referensramar i en under-visningssituation. När en så grundläggande sak som ögonkontakt plötsligt blev omöjlig krävdes andra verktyg för att skapa tillitsfull kommunikation mellan lärare och studenter.

Johanna Rivano Eckerdal och *Rikke Lie Halberg* resonerar i artikeln *Kam-era av eller på? Reflektioner kring undervisning under pandemirestriktioner* om sina upplevelser av att behöva omvärdera ett sedan länge välgrundat beslut om att hålla kameran på sina datorer avstängd. I bidraget använder de meddelanden till studenterna på läroplattformen Canvas och mailkon-versationer med sina lärarkollegor för att illustrera de överväganden och förändringar som omställningen till digital undervisning medförde.

Rachel Irwin fokuserar i sin artikel *Covidografi: att undervisa etnograf-iska metoder under en pandemi* på kopplingen mellan forskning och undervisning. I den kurs hon beskriver behövde deltagarobservation på plats ersättas av onlinebaserade etnografiska metoder vilket gav upphov till en egen omvärdering av hur etnografisk forskning kan bedrivas och till ett nytt koncept: *covidografi*.

Sara Tanderup Linkis artikel *At skrive er at lære. Diskussionsopgaver som redskab til at stimulere dybdegående læring i online undervisning* belyser hur skriftliga uppgifter, och mer specifikt diskussionsuppgifter som läggs upp i ett onlineforum, kan stärka studenternas engagemang och lärande, särskilt i samband med onlineundervisning.

Ann-Sofie Klareld tar i bidraget *Grupparbete och pedagogiskt ledarskap under pandemin* upp utmaningarna det innebar att genomföra grupparbeten när sals- och grupprumsbaserad undervisning inte längre var möjlig. Hon diskuterar lärarens roll i olika skeden av ett grupparbete med främsta fokus på uppstartsfasen och föreslår ledarskaps- och teambuilding-litteratur som möjliga inspirationskällor i arbetet med studentgrupper.

Referenser

- Barman, L. & Schnaas, U. (2023). Med distans till distansen – en introduktion till temat ”Högre utbildning och coronapandemin”. *Högre utbildning*, 13(2), 49–55. <https://doi.org/10.23865/hu.v13.5629>.
- Biggs, J. B., Tang, C. & Kennedy, G. (2022). *Teaching for quality learning at university*. Fifth edition. (origin. 1999). Maidenhead: McGraw Hill, Open University Press.
- Hernwall, P., Käck, A. & Stymne, J. (2022). Norms, appropriation, and social affordances in studying in emergency remote teaching: a meta-analysis of student experiences. *Högre Utbildning* Vol. 12, Nr. 3. <https://doi.org/10.23865/hu.v12.3830>
- Hietanen, M. (2021). Pedagogiska utmaningar och lösningar under pandemin. I S. Santesson, & K. Mårtensson (eds.), *Hållbart lärarskap: universitetsundervisning i förändring: Proceedings från Humanistiska och teologiska fakulteternas pedagogiska inspirationskonferens 2020* (s. 33–53). Lunds universitet, Humanistiska och teologiska fakulteterna.
- Laurin, E., Olsson, J., Gustavsson, C., & Lidegran, I. (2022). Covid-19 och universitetet: Lärares och studenters erfarenheter. *HERO-rapporter 2022:1*. Uppsala: Uppsala Universitet.
- Persson, D. (2022). Frivillig frånvaro - om den luddiga övergången till distansundervisning under covid-19-pandemin. *Högre utbildning*, 12(1). <https://doi.org/10.23865/hu.v12.3588>.
- Santesson, S. & Mårtensson, K. (2021). *Hållbart lärarskap: universitetsundervisning i förändring: proceedings från Humanistiska och teologiska fakulteternas pedagogiska inspirationskonferens 2020*. Lund: Lunds universitet.
- Universitetskanslersämbetet (2022). *Coronapandemins konsekvenser för universitet och högskolor. Slutredovisning av ett regeringsuppdrag*. Rapport 2022:18.

Pandemic mutilated pedagogy: teaching ”in there” without my hearing body

Eva Brodin

Introduction

There is no doubt that the pandemic existence was difficult in general for both teachers and students, although some faced more challenges than others. Among these, we find students with disabilities, many of whom felt that the support they needed had been only partially provided (29 %), or not provided at all (19 %) in Swedish universities during the pandemic (UKÄ, 2022). Whether similar circumstances held for academic teachers with disabilities is unknown since they do not exist as a distinct category in Swedish official statistics. Turning to previous research, and hearing disabilities in particular, teachers’ experiences have not attracted much attention beyond perceived hearing loss in noisy work environments (Sachová et al., 2016). Similarly, in disability studies about online teaching, it is not the teacher who is in focus. Instead, emphasis is on how to improve conditions for students with impaired hearing, e.g., by investigating software tools available for such purposes (Zdravkova & Krasniqi, 2021). Since academic teachers with impaired hearing are seriously missing in the literature and debates concerning online teaching, I will in this essay contribute an original perspective by sharing my own story.

With reference to Merleau-Ponty’s (2012) phenomenology, my narrative develops from the notion of *embodiment*, in which my experiences are

constituted by a dynamic relationship between me and my surrounding environment. Focusing on my *hearing* body, my preconscious "body schema" (ibid.) orientates me in how to *holistically* engage with the world of sounds in ways that work for *me*, i.e., as someone who has never experienced normal hearing. Since a body schema is shaped by an individual's personal history, and functions as a "primordial habit-matrix of the body" (Morris, 1999, p. 6), this implies that congenital impaired hearing is not just about hearing less well. Essentially, it implies hearing *differently*. For example, when I cannot *see* what you say, I mean this literally, since this is how my body schema compensates for sounds that are out of my reach.

For this reason, my hearing should not be compared with hearing loss at an adult age. Although we may share many difficulties and compensatory strategies, our hearing body schemas are different in that my schema is fundamentally developed from the *visual* and *kinaesthetic* meanings of sounds. As a child, I knew that dripping water becomes a puddle that feels wet, but I could not imagine that annoying sound for people with normal hearing until I played Chopin's raindrop prelude (Opus 28, No. 15) with its repetition of quavers in the same key, bar after bar. As an adult using hearing aids, I later also learned the sound of individual drops, but I still do not trust completely what I hear until I see or feel it. At home, I seldom think about these conditions. Yet at work I am often reminded of my (non) hearing body since academia is normatively structured around people with normal hearing, and in this essay, I will establish how this norm has become even more strengthened through the pandemic.

Hearing differently in academia

Around 1.5 million people have hearing disabilities in Sweden, of which approximately 25,000 are children aged 0-15 years, and about 150,000 are 16-34 years old. While the percentage of persons with congenital impaired hearing is relatively constant in each generation, the number of individuals experiencing hearing loss has increased over the last three decades (Hörselskaddes Riksförbund, 2017). I belong to those who are born with mild to moderate impaired hearing, which means that grasping exactly *what* other people say without hearing aids requires that they are at a nearby,

speak with good resonance, articulate their words well, and that there is not excessive background noise. Otherwise, I compensate for their cloudy voices through "intelligent guesswork" (Rönnerberg et al., 2019) and reading lips. Of course, hearing aids help a lot, but they cannot reach the capacity of normal hearing (ibid.), so I still listen with my eyes. For instance, I use subtitles when watching TV in my own native language to save my cognitive resources, although I find live broadcasts terrible to follow because of their misspellings and delayed letters that complicate understanding. Hence, subtitling is not an option for me in online meetings.

According to statistics, dropouts are common among university students with hearing disabilities, and they often have difficulties with being recruited into working life. Yet those who *do* complete their tertiary studies typically have promising career prospects (Holmer, 2022), although the number of academic careers among this group is still unknown. Throughout my entire education, from elementary school to doctoral education, I refused to use my hearing aids because of the accompanying stigmatising feeling. After all, I could still follow the lessons from my place close to the teacher's desk, and I could also read the coursebooks when I came home. In doctoral education, my learning conditions became even better with mostly individual studies combined with visiting my supervisors' quiet offices. Notwithstanding, when I started to teach fulltime myself it soon became necessary to change my approach to using hearing aids.

At that point of time, the Occupational Health Service explained to me that anyone in my situation would become exhausted without hearing aids, so they sent me to an audiologist to replace my rusty, never-used equipment. After that I have never gone to work without my hearing aids, since now I could finally hear all my students without too much effort. As an adult I also discovered many amazing sounds that I had never heard before, such as the sparkling sound of soda, hissing cats, and whispering leaves in the autumn. Unfortunately, my hearing aids did not help me much in my work during the pandemic.

I beg your pardon?

Compared to other people, academics often speak very softly – and some of them also do this very rapidly with minimal lip movements. If other people obviously have no trouble with hearing that person, I usually resign and stifle my will to ask: I beg your pardon? From experience I know that this phrase is typically understood as indicating that you are either questioning the speaker, being uncultivated, or that you seem to be a bit slow. At least, this is what others' reactions have shown in most such situations. So instead of asking, I catch some words here and there, and create the most reasonable sentences in my head – which works most of the time. However, during the pandemic, I was no longer the only one who had difficulties with hearing. Unstable internet connections with obstructing, fluctuating, and disappearing voices now forced even people with normal hearing to ask: I beg your pardon?

It is well established in audiological research that individuals with normal hearing barely use their working memory¹ in the process of understanding speech, as long as the audible conditions are not too bad. Individuals with impaired hearing, for their part, instead need to use their working memory most of the time to both predict and reconstruct potential sentences while listening to a speaker (Rönnerberg et al., 2019). Even though the technician in our department had procured a headset for me that was the best on the market, and indeed it reproduces crystal clear sounds compared to other headsets, the online conversations turned out to add new challenges for me. Apart from the fact that an unstable internet connection is devastating for someone who already has difficulties with hearing, and that human sound is deprived of its comprehensible humanity in the double technical loop of transferring voices via headphones to hearing aids, a strong working memory cannot compensate for the disparity between picture and sound. Delays of half a second of lip movements disturb interpretation of the input and create a situation where I need to

¹ Working memory corresponds to the amount of information that can be held and cognitively processed simultaneously without losing track. Thus, using one's working memory requires high levels of concentration and demands significant brain capacity.

follow two messages at the same time. After about an hour of such mixed input along with freezing pictures, my working memory has reached its limit and my brain capacity is consumed. Continuing like that for several hours a day causes me tinnitus. Thus, teaching online was to me mission *miserable*.

Mission miserable

Before the Covid-19 pandemic, I had never experienced online teaching in real time, but I was happy with email conversations with my students and physical teaching in the classroom. Whereas most of my colleagues shared common initial technical issues and pedagogical challenges coupled with transforming their entire teaching into an online format overnight, they eventually also saw the benefits with this remote education in line with national findings (UKÄ, 2022). Some of my colleagues enjoyed working from home, others experienced how the number of attending students increased, and still others found out that they could now engage in more multi-tasking than ever before. It all seems very convenient and effective for those with normal hearing. However, as you know, I am not one of these.

I was nevertheless *very lucky* in that I did not have to manage all the technological finesses myself while teaching online, since a teaching colleague assisted me in creating breakout rooms and taking care of the parallel chat during my lessons. Also, we had our technological expert in the same building in case of emergencies, and he certainly saved many of my lessons when I could not enter my own digital classroom in the morning. In hindsight, I would say that this was the most positive experience I had during the pandemic: that I did not have to worry about the technology *per se*. Without my colleagues' invaluable support in this regard, I would most probably have ended up on sick leave because of too many technological things to worry about while being thrown back to into a teaching situation that once burned me out, i.e., into not hearing all my course participants. Another factor that certainly also saved me from stress-related illness was that I did not teach continuously for several days in a row, so I could recover between the lessons.

In the spirit of Merleau-Ponty (2012), I would describe the art of teaching as unifying all bodies into one. In that possibility of action, neither the teacher nor the students become objects themselves, but instead their dynamic *relationship* enables full awareness of the common task – like riding a tandem bicycle. While holding a lecture on zoom was the most boring teaching I had ever experienced, listening to my own voice was initially a space where I felt most safe online. No matter that the internet connection was weak, I would never lose myself. However, I was deeply sorrowful that I had lost one of my most important pedagogical tools, i.e., an authentic relationship with my course participants. Without being able to read all the faces and bodies, and to use my own whole-body language, I could not adjust my teaching to the unspoken climate accordingly. Hence, during the pandemic I occasionally had to deal with attacks that I had never experienced before, especially with respect to topics coupled with “trigger warnings” (Selberg, 2021). On one occasion when I shared research on such a topic, a couple of course participants condemned the entire course in the chat while I was teaching. However, I did not realise this until the break when I had the time to read the messages they sent to the entire class. Then I felt completely exposed and misunderstood, and this incident made me even more insecure in online teaching. Now I was not only worried about my hearing, but also about my speech. In that sense, I experienced regression in my teaching since my focus had shifted from the pedagogical relationship to my own performance (Kugel, 1993).

The Discrimination Act sent back to quarantine

In 2015, the Swedish Discrimination Act was amended by introducing inadequate accessibility as a new form of discrimination. According to this Act, inadequate accessibility means that:

a person with disability is disadvantaged through a failure to take measures for accessibility to enable the person to come into a situation comparable with that of persons without this disability where such measures are reasonable on the basis of accessibility requirements in laws and other statutes, and with consideration to

- the financial and practical conditions,
- the duration and nature of the relationship or contact between the operator and the individual, and
- other circumstances of relevance.

(Discrimination Act, SFS 2008:567 with amendments up to and including SFS 2017:1128, Chapter 1, 4 §)

The Equality Ombudsman further explains in simple terms that "being disadvantaged means being treated unfairly, being deprived of something or being placed in a worse position." (Diskrimineringsombudsmannen, 2018). During the Covid-19 restrictions I certainly found myself in a worse position compared to my colleagues with normal hearing, although there was no other "practical" or "reasonable" reality available, so I could not complain about the online format. Thus, I felt relief when the pandemic restrictions were temporally relaxed and most teaching went back to campus. Yet this relief was soon replaced by stress when I was mercilessly thrown into the hybrid lesson.

Even though we had announced that our course would be on campus as soon as the restrictions ended, most of our course participants had obviously planned for an online course throughout the entire semester. Thus, before the first physical meeting I received numerous emails asking whether, for different reasons, it would be possible to follow the lessons online. Recalling my bad experience of holding a hybrid seminar as a guest lecturer some years ago, I knew that the hybrid format would go far beyond the capacity of my hearing aids. Hence, in agreement with my teaching colleague, I responded that the course would from now on be on campus, in accordance with our syllabus, and that it would be possible to compensate for potential absence by make-up assignments. However, my response fell on deaf ears.

Since Covid-19 infections raged outside of Sweden, one course participant felt he could not take any risks. Also, based on his own teaching experience, the hybrid format functioned very well, so he strongly recommended to me that I provide this option. In a list of signatures sent to me and my teaching colleague, half of the course group supported him in this regard. No matter that I informed them about my hearing situation, the

Discrimination Act was sent back to quarantine, and I soon found myself completely dependent on my teaching colleague, since I had no headset and could not see my online participants in the physical classroom. In lucky cases, I could respond to the online participants directly, but otherwise my colleague had to repeat their questions. Thus, I was subjected to the worst type of stigmatisation – the one that made me *feel* disabled, not only in my hearing, but also in my teaching profession, which led me to have serious doubts as to whether academia was the right place for my body.

Facing the new (ab)normal

My teaching is now completely back on campus, and I manage to have a few short zoom meetings when I collaborate with researchers across provinces and continents. Otherwise, the "new normal", with hybrid meetings and webinars, is something that I avoid as far as possible, in order to keep myself whole. Many times, in different contexts, I have pointed out my difficulties with the hybrid format, although the new norm (obviously set by people with normal hearing) seems to be that it is more important to include as many remote people as possible than it is to include a single person with hearing disabilities. Of course, exceptions exist, such as when my unique expertise is needed in doctoral supervision training across Sweden and abroad – then it is more important to include me in person on my own terms in the physical classroom. I am grateful for these exceptional moments of complete professional happiness.

After about twenty years of teaching in several universities – within Sweden and abroad – I have noticed that seeing students with hearing aids is *very* rare. With respect to academic teachers, I can count these on the fingers of one hand, myself included. Therefore, who cares about this extremely marginalised group of individuals and their careers? Frankly, they are not forced to stay in academia. Well, for the sake of living up to an ideal of diversity, I would say that the inclusion of students and academic staff with hearing aids matters to that picture. However, hearing aids are not visible online following headsets, black screens, and absent participants, so the new (ab)normal not only masks diversity, but, speaking for

myself, I would say that it also disguises exclusion as inclusion. Accordingly, even though I am fully vaccinated, the Covid-19 virus has seriously infected my professional lifeworld.

Typing another "new normal"

The time has come for reconciliation. By accepting that my pre-pandemic existence has become a utopia, my remaining possibilities of action are two. Either I subordinate myself to the current "new normal" without further complaining, since my utopia has been blown away by the online hurricane anyway, or I take the opportunity to propose another new normal. I choose the latter option with Merleau-Ponty by my side while typing ... click... click ... click ... about how genuine inclusion could be embodied in the digital era. The epistemic gestalt of this finger dance is captured below.

Starting with hearing in online meetings: it certainly makes no difference by leaning your headsetted body closer to the screen, because you are completely dependent on the technological possibility of interaction. If the internet connection is strong and stable in both directions, the speakers use high quality headsets with their microphones close to their mouths, all voices are produced from quiet, non-echoing, physical rooms, and the number of participants is small – then I can actually hear even better than I usually do in a physical room. The problem is that these optimal conditions are almost never met. Sometimes either or both of our connections are weak and turning off the camera is a common strategy to improve the sound capacity, although the visual dimension is vital to me. Furthermore, most people do not use adequate headsets, and some connect to the meetings from noisy background environments (multitasking, you know). Add to this that the "new normal" entails including as many participants as possible and that I also need to register and adapt to a great(er) number of different tonal scales and dialects to be able to comprehend the conversation.

Consequently, to make oral online teaching work for people with hearing impairment in general, lectures are pre-recorded and subtitled², while

² Also, the use of PowerPoint presentations are very important compensatory tools for

group discussions include just a few participants with stable connections in silent environments with good acoustics. Also, if we all look like e-sport gamblers with robust headsets, none of us will be alien. The only thing that we have less control over on my wish list is the internet connection, which still makes online teaching a hazardous task for me.

Hybrid teaching is a totally different matter. In addition to the difficulties mentioned above, the use of headsets only applies to digital space. Hence, irrespective of what room I am placed in – physical or digital – I will lose half of my hearing potential. Also, the ambition to include remote people as far as possible in the physical room seriously restricts a teacher's body space, since you cannot then move outside the angle of the camera or the scope of the magnifying microphone. Without having the opportunity of being fully embodied in both rooms, the whole situation leads not only to poor hearing, but also to poor teaching, which ultimately ends in poorer student learning. Since this goes against my ethics as a professional teacher, my best recommendation for hybrid teaching is to abandon it. Irrespective of whether some course participants find it practical and flexible to engage in hybrid lessons, I do not think that the hybrid format is pedagogically defensible compared to other forms of teaching which allow undivided embodiment. Using myself as an example, I contend that the hybrid format is discriminating as well, since better options exist that do not force people with hearing disabilities into a "worse position" (Diskrimineringsombudsmannen, 2018).

It is no longer unusual to enter buildings accessible to people with impaired hearing, for instance, where the acoustics is improved with soft-textured ceilings and loops installed that transfer speech directly into hearing aids. However, digital reality is still far from accessible. Also, I do not teach with my head alone, I teach with my whole body that relates to the entire body languages of others. Digital teaching with all the enframed heads is

hearing. The most helpful presentations are those containing significant keywords and illustrative models relating to the spoken context, rather than providing lengthy paragraphs to be read. The latter form tends to distract more than it assists because the slides neither visualise the most significant units of meaning nor synchronise the written words with the speech – unless the speaker is actually reading from them. However, that would also be a pedagogical mistake since the teacher's body in such moments is orientated towards the text rather than the students.

therefore, in my experience, mutilated pedagogy. Still, a digital path to be tread by phantom limbs has become an element of a desirable post-pandemic educational infrastructure by many students who prioritise flexibility (UKÄ, 2022).

Accordingly, perhaps one should hope for another technological turning point soon. For instance, when the current technologies of virtual reality in higher education have developed further in their pedagogies (Radianti et al., 2020), bodyless digital classrooms might be replaced with alternatives that include avatars. Yet at that point, my avatar would still not be able to sense the physical warmth from all the learning bodies, feel the freshening wind from an open classroom window, or perceive the smell of a half-eaten apple on the table. All this, too, matters for my embodied teaching since we share these experiences together in the physical classroom. In such moments of authentic teaching, we are not alienated objects "in there" ... click ... click ... click ... but embodied subjects *in here*, where my hearing body can be fully present in all its compensatory senses.

Inclusive afterthoughts

My story has shown that there is no one way to learning, so of course I cannot suggest that all teaching should follow my preferred mode of being embodied. Thus, to me, genuine inclusive education is not found in one single space for interaction, but in the *possibilities for action* – which is the heart of Merleau-Ponty's (2012) notion of embodiment. Thus, parallel realities of how to teach and learn would be my recommendation, where we can choose between courses that are completely online, completely physical, or involve components of both modes – although not all at the same time, as is the case in hybrid teaching. After all, even the avatar must physically move between worlds to be fully present, and in augmented realities one's feet are still standing on the same ground as those of the dinosaur around the corner.

Referenser

- Discrimination Act, SFS 2008:567 with amendments up to and including SFS 2017:1128. English translation available at: <https://www.do.se/choose-language/english/discrimination-act-2008567>
- Diskrimineringsombudsmannen (2018). *Inadequate accessibility is discrimination*. <https://www.do.se/download/18.277ff225178022473141dde/1629273010171/bristande-tillganglighet-engelska.pdf>
- Hörselskadades Riksförbund (2017). *Hörselskadade i siffror: Statistik om hörselskadade och hörapparatutprovningar i Sverige från Hörselskadades Riksförbund (HRF)*. https://hrf.se/app/uploads/2016/06/Hsk_i_siffror_nov2017_webb.pdf
- Holmer, E. (14 december 2022). *Unga hörselskadade i högre utbildning*. Linköpings universitet, Linnécentrum HEAD. <https://liu.se/forskning/linnecentrum-head/unga-horselskadade-i-hogre-utbildning>
- Merleau-Ponty, M. (2012). *Phenomenology of Perception*. (D. A. Landes, Transl.). Routledge. (Original published 1945).
- Morris, D. (1999). The Fold and The Body Schema in Merleau-Ponty and Dynamic Systems Theory. *Chiasmi International: Trilingual Studies Concerning Merleau-Ponty's Thought*, 1, 275–286.
- Kugel, P. (1993). How professors develop as teachers. *Studies in Higher Education*, 18(3), 315–328.
- Radianti, J., Majchrzak, T. A., Fromm, J., & Wohlgenannt, I. (2020). A systematic review of immersive virtual reality applications for higher education: Design elements, lessons learned, and research Agenda. *Computers & Education*, 147(2020), 103778.
- Rönnberg, J., Holmer, E. & Rudner, M. (2019). Cognitive hearing science and ease of language understanding, *International Journal of Audiology*, 58(5), 247–261.
- Sachová, P., Mrázková, E., Kollárová, H., Vojtkovská, K., Fluksová, J., Nakládal, Z., & Janout, V. (2016). Does working in education affect teachers' auditory threshold? *Occupational Medicine/Pracovní Lékarství*, 68(4), 125–131.
- Selberg, R. (2021). Trigger warnings – om undervisning och politisk gränshållning i 2020-talets sociala landskap. *Högre utbildning*, 11(2), 87–104.
- Universitetskanslerämbetet (2022). *Coronapandemins konsekvenser för universitet och högskolor: Slutredovisning av ett regeringsuppdrag*. (Rapport 2022:18). Universitetskanslersämbetet.
- Zdravkova, K., & Krasniqi, V. (2021). Inclusive Higher Education during the Covid-19 pandemic. *44th International Convention on Information, Communication and Electronic Technology (MIPRO)* (pp. 833–836). doi:10.23919/MIPRO52101.2021.9596862

Redaktörernas kommentar

Denna artikel publicerades ursprungligen i tidskriften *Högre utbildning*, volym 13, nummer 1, 2023, s. 5–12.

Digital närvaro och kroppslig frånvaro. Reflektioner kring blickens och rummets roll i digital undervisning

Lisa Engström

När jag öppnar mötet i videokonferensverktyget Zoom i god tid innan jag ska börja min föreläsning är jag ensam där. Men det är en annan sorts ensamhet jämfört med att stiga in i en tom föreläsningssal. Det finns ingen rymd. Ingen påverkan på ljudbilden. Frånvaron av bilder på skärmen är annorlunda än frånvaron av kroppar i rummet. Jag upplever ensamheten i Zoom som mental snarare än rumslig. När jag försöker konkretisera känslan för mig själv handlar det delvis om en oro för om studenterna kommer att dyka upp. Kanske är länken till Zoom korrupt? Kanske är det något annat tekniskt som strular? Det finns inget sätt för mig att kontrollera om studenterna har möjlighet att träda in i mötesrummet. Jag kan inte öppna dörren och titta ut i korridoren för att se om någon väntar därutaför. Jag kan bara titta in i det svarta tomrummet framför mig.

Men när tiden för föreläsningen närmar sig så dyker fler och fler fyrkanter upp på skärmen framför mig. Samtidigt som fyrkanterna ökar i antal så minskar de i storlek. Till slut är de bara några ynka centimeter stora. Då dröjer det inte länge innan en pil syns på skärmens högerkant. Om jag vill se de nya fyrkanterna som framträder behöver jag klicka på pilen för att komma till nästa vy. Nu är all form av överblick omöjlig och den rumsliga desorienteringen är påtaglig.

Några fyrkanter är svarta med en kombination av bokstäver och siffror i hörnet som utgör studentidentiteten. Jag försöker passa ihop bokstäverna med namn på studenter i klassen för att se vilka som har infunnit sig. På andra rutor står för- och efternamn. Ett fåtal har slagit på sin webbkamera och jag ser hur en person dricker av morgonkaffet medan en katt smyger in och ut ur bild.

Samtidigt är min egen kamera fortfarande avstängd, vilket ger mig en känsla av att jag tittar på studenterna i smyg. De vet inte huruvida jag iakttar dem eller inte. Denna osäkerhet har jag själv många gånger brottats med när jag pratat framför ett raster av avstängda kameror. Har studenterna suttit där bakom och lyssnat uppmärksamt, eller kanske uttråkat, eller har de gått någon annanstans? Är det jag som föreläsare som besitter den övervakande blicken, eller är det studenterna som vakar över mig?

Enligt instruktioner från universitetet använder jag videokonferensverktyget Zoom, vilket formar min upplevelse, liksom studenternas. Programmets gränssnitt avgör vad jag kommer att se på skärmen och hur det kommer framträda. Som lärare, och värd för mötet, kan jag bidra till att styra studenternas möjligheter att nyttja vissa funktioner. Jag kan till exempel tillåta dem – eller hindra dem från – att dela sin skärm för att visa en presentation. Jag kan också bestämma att allas mikrofoner ska vara avstängda när de släpps in i rummet och jag kan när som helst stänga av deras mikrofoner under föreläsningen. Universitetet har å sin sida styrt mina möjligheter att nyttja vissa funktioner genom att stänga av några val helt och göra en rad förinställningar som jag aktivt måste gå in och ändra om jag föredrar andra alternativ. Såväl mina som universitetets inställningar utgår dessutom från videokonferensverktygets konstruktion. Som i alla andra sammanhang så möjliggör tekniken vissa val och omöjliggör andra, och tekniken bäddar för vissa val och försvårar andra (Liberati, 2016).

I Zoom är alla mötesdeltagares rutor lika stora om gallerivyn är vald. Jag har tillgång till olika bakgrunder, men studenternas möjlighet att välja bakgrund beror på vilken version av programmet de har laddat ned och om de är inloggade i appen eller inte. En del studenter väljer bilder som gör att deras konturer, gestikulerande händer eller hår stundtals smälter samman med bakgrunden. Det är lockande att tolka denna figur i upplösning som en visualisering av hur tekniken blir en del av det kroppsliga

schemat i Zoomrummet, det vill säga hur verktyg och tekniker inkorporeras och blir en del av kroppen när de används (jmf. Wellner, 2021). Men det spöklika framträdandet är snarare en manifestation av bristande teknik.

*

Det digitala formatet medför gråskalor och skymningszoner. I det fysiska klassrummet är studenterna antingen närvarande eller frånvarande – om deras kroppar innefattas av rummets väggar betraktar jag dem som närvarande (oavsett om deras tankar irrar i väg någon annanstans). Den svarta rutan på skärmen kan däremot kvarstå även om personen som anslöt till mötet har förflyttat sig (sin kropp) långt bort från skärmen. Representationen i videokonferensverktyget är med andra ord inte bunden till personens kropp eller till kroppens geografiska position. Det har hänt att jag har avslutat en föreläsning och tackat för mig och sett hur en svart ruta dröjt sig kvar i Zoom. Den student som anslöt till mötet och som representeras av rutan finns inte längre där bakom. Wellner (2021) benämner dessa svarta rutor Zoom-bies.

Jag menar att denna förändrade kroppslighet, som står i direkt relation till en förändrad rumslighet, är central för förståelsen av skillnaden mellan undervisning ansikte mot ansikte och via videokonferensverktyg som Zoom. Den digitala undervisningssituationen förändrar kroppsligheten i två motsatta riktningar enligt Wellner (2021, s. 156). Dels utvidgas synen genom att studenter, liksom lärare, kan se varandra oavsett var de befinner sig i världen (förutsatt att de har tillgång till teknik såsom internetuppkoppling, viss programvara och webbkamera). Dels begränsas de kroppsliga funktionerna eftersom bara det som förmedlas via det digitala videokonferensverktyget, det vill säga ett begränsat synfält och en begränsad ljudbild, kan uppfattas av de andra deltagarna.

*

Det är fortfarande en stund kvar tills jag ska börja föreläsningen. Jag slår ändå på min kamera och då gör flera studenter detsamma och svarta rutor på skärmen framför mig ersätts allt eftersom av personer som tittar mot

mig. Men det är bilder min blick möter, och inte fysiska kroppar. På motsvarande sätt kan studenterna endast iaktta en bild av mig. Jag ser deras huvuden och axlar och på motsvarande sätt ser de ett utsnitt av min kropp på skärmen framför sig. Lika lite som jag kan avgöra vad de fäster blicken vid kan de se vad jag tittar på. Vi är inte ens organiserade på samma sätt i det virtuella rummet. Jag vet att den som är högst upp i mitt vänstra hörn inte nödvändigtvis är densamma som den som en student ser högst upp i sitt vänstra hörn. Och då har jag inte ens nämnt möjligheten att ändra vy och därmed få en helt annan visuell representation av deltagarna.

Just blicken får en särskild karakteristik i det virtuella mötet. Dafgård (2020, s. 126) benämner video som ett anisotropiskt medium. Enligt *Nationalencyklopedin* betyder *anisotropi* att en egenskap är olika i olika riktningar (*Nationalencyklopedin*, 2023). Applicerat på digital kommunikation innebär det att min intentionalitet inte når mottagaren – jag riktar mig mot kameran och inte mot mottagaren, och mottagaren tittar på sin skärm och inte på mig. När jag avser att få kontakt med en av studenterna i klassen kan denna därför omöjligt avläsa att jag har riktat min uppmärksamhet just mot denne. I klassrummet vet jag däremot att studenterna kan fästa sin blick vid mig och att jag kan söka deras blick. Vi kan få ögonkontakt. Med andra ord måste inte någon iaktta mig och ögonkontakt behöver inte uppstå – jag kan titta på presentationen jag visar medan studenterna tittar ut genom fönstret. Men möjligheten att en student faktiskt fäster sin blick vid mig och att vi får ögonkontakt är ständigt närvarande (Lopato, 2016). Ordet ögonkontakt i sig är också signifikant. Det pekar mot att blickarna som möts ger upphov till en relation – en kontakt.

Zoomrummets anisotropa egenskaper medför alltså att jag inte vet om eller hur den andre tittar på mig, och jag kan inte avläsa vad studenternas blickar som jag ser på skärmen innebär (Lopato, 2016). Dessutom är jag utestängd från den kontext som varje student befinner sig i. Utanför webbkamerans och mikrofonens upptagningsområde kan människor slåss, fira, skratta eller gråta, och studenten kanske ser en film på sin dator i stället för att följa min föreläsning. Jag vet med andra ord inte om vi delar samma upplevelse (Lopato, 2016). Därmed skapas ett ontologiskt glapp ("ontological gap") (Lopato, 2016, s. 205). Lopato (2016, s. 206) exemplifierar begreppet det ontologiska glappet med två scenarier: ett där någon

säger att vattnet är kallt och båda upplever detta, och det andra där någon berättar samma sak men där den andra inte delar upplevelsen. I undervisning som sker i videokonferensverktyg delar deltagarna upplevelsen av själva undervisningen, men samtidigt är de positionerade i skilda rum och kontexter. Jag menar att detta glapp bidrar till känslan av kommunikativ dissonans som digitala möten ibland föranleder.

Detta ontologiska glapp har också en frigörande potential. I undervisning i videokonferensverktyg har jag, liksom studenterna, större möjligheter att styra vad den andre ser och hör vilket medför att det går att dölja sådant som synliggörs i fysiska möten. Detta kan möjliggöra ett mer flexibelt identitetsbyggande (Tudor, 2018, s. 32). Men samtidigt som vissa aspekter kan döljas framträder annat. Den digitala rumsligheten skiljer sig inte bara från den fysiska genom att den tar plats på en skärm. Medan det fysiska mötet med studenter äger rum i publika rum, så kan mötet i videokonferensverktyg ta sin utgångspunkt i hemmet. Inte minst var detta fallet under Coronapandemin, då universitetsanställda uppmanades att arbeta hemifrån och studenter inte fick vistas i universitetets lokaler på grund av smittorisken.

En studie från Spanien som genomfördes under Coronapandemin visar att majoriteten av studenterna som deltog i undervisning online satt i sina sovrum (Feliz et al., 2022). Samma studie visar att webbkameran ofta fångar personliga ägodelar som inte relaterar till studierna, såsom tv-apparater, träningsredskap och husdjur. Detta trots att studenterna medvetet verkar vilja skapa en miljö som inte avslöjar för många personliga detaljer (Feliz et al., 2022). I detta sammanhang blir frågan om blickens betydelse en annan. Här handlar det inte längre primärt om möjligheten att skapa kontakt, utan om den potentiellt övervakande och inträngande blicken. Uppmaningen att ha webbkameran påslagen, som görs för att främja social interaktion, blir också en uppmaning till studenten att låta de andra få en inblick i den privata sfären.

*

Jag sätter på min mikrofon. ”God morgon, och välkomna hit! Är allt bra med er?”

Tystnaden är total. Jag ser att samtliga har ljudet avstängt då symbolerna som föreställer mikrofoner som ser ut att vara hämtade från 1950-talets radiostudios är överstrukna. Det är omöjligt att läsa av stämningen. I en föreläsningssal kan det också vara svårt att få i gång samtal eller få svar på frågor som ställs till klassen. Men där kan jag hantera tystnaden genom att använda min kropp i rummet och på så vis försöka bryta stilleståndet. Jag kan röra mig över golvet, slå mig ned på ett bord, titta ut över stolsraderna och få ögonkontakt med studenter. Jag kan med mitt kroppsspråk signalera att ”du, kan inte du dela med dig av dina tankar?”. I det digitala klassrummet är jag fast vid en viss position och jag kan inte röra mig utanför webbkamerans fokus (Dafgård, 2020, s. 47-48).

När jag nu väntar på respons från studenterna händer det som ofta sker vid sådana här tystnader. Efter vad som upplevs vara en oerhört lång tid tar två studenter till orda samtidigt, vilket båda snabbt uppmärksammar och därför blir tysta igen. Att koordinera talutrymme är i allra högsta grad en fråga om kroppsspråk som Zooms karaktär av anisotropiskt medium omöjliggör (Dafgård, 2020, s. 126).

*

När pandemirestriktionerna kom våren 2020 hade jag ingen erfarenhet av att bedriva distansutbildning. Nu skulle jag, liksom andra universitetslärare, lära mig att hantera olika digitala verktyg samtidigt som jag skulle bistå studenterna som ofta också saknade erfarenhet av undervisning på distans. Jag intog en överlevnadsstrategi med målet att hålla näsan ovanför vattenytan den förhoppningsvis korta tid som de extrema åtgärderna skulle vara nödvändiga. Den övergripande frågan jag brottades med var hur kurserna som jag ansvarade för kunde översättas till en digital miljö. Jag ansåg att föreläsningar och seminarier var relativt oproblematiske. De kunde ju enkelt ges med hjälp av videokonferensverktyg. Vårre var det med studiebesök och andra moment som krävde materiella verktyg.

Men pandemin var inte snabbt övergående. Veckorna gick och den ”nya” undantagssituationen var inte längre särskilt ny. Strategin att enbart över-

leva genom att så långt som möjligt kopiera upplägget för campusundervisning till distansundervisning visade sig snart vara en dålig utgångspunkt, vilket knappast borde förvåna en kulturvetare. Vi erfär världen genom våra kroppar och den plats där undervisningen utförs präglar lärare och studenter, och därmed lärandet. När platsen ändras radikalt – från fysiska rum till videokonferensverktyg – förändras grunden för hur undervisning kan bedrivas.

Detta var jag såklart inte först med att inse. Pandemin gjorde behovet av distansundervisning akut på samtliga lärosäten i Sverige. Men kurser och program inom högre utbildning har bedrivits med digitala verktyg under lång tid. Därför finns det också betydande forskning kring distansundervisning som bland annat undersöker hur relationen mellan lärare och student, samt studenter emellan, påverkas av att undervisningen sker med videokonferensverktyg och andra digitala verktyg där den icke-verbala kommunikationen försvåras (se ex. Dafgård, 2020; Sadaatmand et al., 2017; Lowenthal och Dunlap, 2018).

En faktor som denna forskning framhåller, och som vi lärare ständigt återkom till när vi pratade om vad som egentligen hände i den digitala lärmiljön, var svårigheten att känna kontakt med studenterna (Bolldén, 2016). Vi upplevde helt enkelt en bristande närvaro. Inte för att studenterna struntade i föreläsningarna – tvärtom var klassen ofta fulltalig. Det var i stället känslan av psykologisk närvaro som brast, både i form av social närvaro och lärarnärvaro (Sadaatmand et al., 2017; Lowenthal och Dunlap, 2018). Den sociala närvaron utmanades inte minst av att det i videokonferensverktyget saknas naturliga platser för spontana samtal i pauser och i väntan på att föreläsningen ska börja (Lowenthal och Dunlap, 2018). Svårigheten att främja studenternas upplevelse av lärarnärvaro gjorde sig också påtagligt påminnelse när jag i situationen som inleder denna text satt framför min dator och försökte få en överblick över de femtio personer som riktade sina blickar framåt och möjligtvis tittade på mig från små fyrkanter på skärmen. Hur kan jag bli mer närvarande för dem när jag inte ens kan se allas ansikten samtidigt på skärmen?

Bristen på närvaro kan förstås i relation till det samhälleliga imperativet att ”hålla avstånd”, som genomsyrade pandemin i syfte att minska smittspridningen. Att hålla avstånd är en rumslig uppmaning som kan

mätas, och avståndet angavs till och med till det exakta måttet två meter på de affischer som Vårdguiden 1177 tog fram. Detta geografiska avstånd är inte liktydigt med upplevelsen av psykologiskt avstånd, som i stället tillhörde det omätbara. Men det är kravet på mätbart avstånd som skapar situationen där det upplevda sociala avståndet uppstår, eftersom det inte är möjligt att upprätthålla geografiskt avstånd om stora studentgrupper ska samlas i relativt små lokaler. Trots detta är det inte avståndet i sig som orsakar det psykologiska avståndet, åtminstone inte enbart. Jag hävdar att videokonferensverktygets anisotropiska karaktär, som omöjliggör direkt kommunikation och ögonkontakt, spelar en mer avgörande roll (Dafgård, 2020; Wellner, 2021). Frågan blir då hur denna inneboende kvalitet som videokonferensverktyget har kan hanteras.

*

Det var först när jag insåg att det inte handlar om att översätta campusundervisning till distansundervisning som jag började hitta vägar framåt. När undervisningen inte förhåller sig till en fysisk rumslighet ställs andra krav på genomförandet samtidigt som nya möjligheter uppstår. Genom att exempelvis använda omvänt klassrum ("flipped classroom") kunde känslan av närvaro främjas genom att studenterna förväntas vara delaktiga i undervisningen och interagera, både med mig och med varandra (Phillips & O'Flaherty, 2019). Tiden i schemat för undervisning som bokats före pandemin fick därmed ibland byta titel, från "föreläsning" till "seminarium", då vi ägnade tiden åt diskussion kring inspelade föreläsningar som studenterna tog del av på förhand.

I videokonferensverktyg är det också enkelt att skapa nya virtuella rumsligheter för diskussioner i små grupper, vilket ytterligare främjar upplevelsen av social närvaro (Lowenthal & Dunlap, 2018, s. 291). De små grupperna upphäver inte videomediets anisotropiska kvaliteter som försvårar turtagning i samtalet. Men när färre deltar i diskussionen är det enklare att fördela ordet, och när relationen mellan deltagarna stärks kan negativa upplevelser av att komma in "fel" i samtalet mildras. Ögonkontakt är inte heller en förutsättning för relationer. Blicken är bara ett av flera kommunikationsverktyg som kan bidra till att skapa kontakt. Meningss-

kapande och tillitsfulla diskussioner, såväl i fysiska som i digitala rum, främjar relationella band (Sadaatmand et al., 2017).

*

För mig har den påtvingade distansundervisningen under pandemin resulterat i reflektioner kring kroppens och rummets betydelse i undervisningssituationen. Undervisningen i Zoom har gett upphov till ontologiska glapp, men också spännande reflektioner kring dessa glapp och vad som ger upphov till dem. Även om mötesrummet i videokonferensverktyget skiljer sig från det fysiska rummet så är det inte något helt annat. När jag sitter framför min skärm och undervisar kan jag vara helt ovetande om vad som sker i studentens direkta närhet, om detta är bortom webbkamerans och mikrofonens upptagning. Men i klassrummet är det också bara den kontext som studenten tar med sig in i rummet som framträder för mig. Vad som framträder och vad som döljs kan därmed skilja sig åt mellan det fysiska rummet och mötet i videokonferensverktyget, men någon fullständig transparens existerar aldrig. Det kan dessutom vara lika problematiskt att något synliggörs som att det döljs.

Undervisning i videokonferensverktyg för med sig specifika utmaningar, men också möjligheter. Detsamma kan givetvis sägas om undervisning i fysiska rum. Det som gör situationen under coronapandemin säregen är att även vi som saknade tidigare erfarenheter av distansundervisning tvingades att pröva detta undervisningsformat. Genom att nu reflektera kring det vi upplevt kan vi tillsammans producera nya kunskaper.

Referenser

- Boldén, K. (2016). The emergence of online teaching practices: A socio-material analysis. *Learning, Media and Technology*, 41(3), 444–462. <https://doi-org.ludwig.lub.lu.se/10.1080/17439884.2015.1044536>
- Dafgård, L. (2020). *Digital distance education: a longitudinal exploration of video technology*. Department of Applied Information Technology, University of Gothenburg.
- Feliz, S., Buedo, J.-A., Ricoy, M.-C., & Feliz-Murias, T. (2022). Students' E-Learning Domestic Space in Higher Education in the New Normal. *Sustainability (Switzerland)*, 14(13). <https://doi-org.ludwig.lub.lu.se/10.3390/sui4137787>

- Liberati, N. (2016). Technology, Phenomenology and the Everyday World: A Phenomenological Analysis on How Technologies Mould Our World. *Human Studies*, 39(2), 189–216.
- Lopato, M. S. (2016). Social Media, Love, and Sartre's Look of the Other: Why Online Communication Is Not Fulfilling. *Philosophy & Technology*, 29(3), 195–210. <https://doi.org/10.1007/s13347-015-0207-x>
- Lowenthal, P. R., & Dunlap, J. C. (2020). Social presence and online discussions: a mixed method investigation. *Distance Education*, 41(4), 490–514. <https://doi-org.ludwig.lub.lu.se/10.1080/01587919.2020.1821603>
- Nationalencyklopedin*, anisotropi. <http://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/anisotropi> (hämtad 2023-11-14).
- Phillips, C., & O'Flaherty, J. (2019). Evaluating nursing students' engagement in an online course using flipped virtual classrooms. *Student Success*, 10(1), 59–71. <https://doi-org.ludwig.lub.lu.se/10.5204/ssj.v10i1.1098>
- Saadatmand, M., Uhlin, L., Hedberg, M., Åbjörnsson, L., & Kvarnström, M. (2017). Examining Learners' Interaction in an Open Online Course through the Community of Inquiry Framework. *European Journal of Open, Distance & E-Learning*, 20(1), 61–79.
- Tudor, M. (2018). *Desire lines : towards a queer digital media phenomenology*. Media and Communication Studies, School of Culture and Education, Critical and Cultural Theory, Södertörn University.
- Wellner, G. (2021). The Zoom-bie Student and the Lecturer: Reflections on Teaching and Learning with Zoom. *Techné: Research in Philosophy & Technology*, 25(1), 153–161. <https://doi-org.ludwig.lub.lu.se/10.5840/techné2021121132>

Kamera av eller på? Reflektioner kring undervisning under pandemirestriktioner

Johanna Rivano Eckerdal och Rikke Lie Halberg

Inledning

Den 20 mars 2020 var det kursstart för en kurs som vi två skulle undervisa på tillsammans. Kursen var planerad för att ges på campus. Vid en presskonferens den 17 mars hade den svenske statsminister Stefan Löfven meddelat att regeringen, från och med den 18 mars, rekommenderade alla gymnasieskolor, kommunala vuxenutbildningar, yrkeshögskolor, högskolor och universitet att bedriva distansundervisning. Vi hade bara några dagar på oss att ändra kursen, så att den kunde genomföras på distans. I denna text kommer vi uppmärksamma en funktion i den digitala mötesverktyg som vi använde i kursen, nämligen möjligheten att ha kamera avstängd eller påslagen. Vi vill belysa den diskussion vi som lärare hade kring hur vi skulle förhålla oss till den funktionen och hur vårt förhållningssätt förändrades under kursen gång. Vi gör det genom en serie av mejl. De är skrivna av kursansvarig, men speglar våra gemensamma diskussioner.

Kursens namn är *Pedagogiska aspekter på ABM-verksamheter*. Den ingår i masterprogrammet i arkivvetenskap, biblioteks- och informationsvetenskap och museologi, ABM-mastern. Utbildningen består av både gemensamma och ämnesspecifika kurser. Detta är en gemensam kurs som ligger under den andra terminen av programmets två år. De 37 studenter-

na känner därför varandra sedan tidigare. Kursens innehåll präglar undervisningsformerna. Det förekommer olika former av pedagogiska aktiviteter, föreläsningar, workshops, grupparbete och även studiebesök vid arkiv, bibliotek och museum. Denna gång hade vi planerat studiebesök i tre olika städer i Skåne.

Kursen utgår från en sociokulturell förståelse av lärande som lyfter fram att lärande är en social aktivitet där relationer mellan de som lär tillsammans och miljön de är en del av är avgörande (Säljö, 2000).

Det var ett intensivt arbete att flytta kursen till en digital plattform. Flytten innebar att vi som lärare behövde göra ett antal val kring hur olika undervisningsmoment skulle översättas från campus till digital utformning. Eftersom kursens tema är att anlägga ett pedagogiskt perspektiv på verksamheter vid arkiv, bibliotek och museer var vi kanske lite extra vaksamma på de pedagogiska utmaningar som flytten ställde oss inför.

Två dagar innan kursstarten sände vi följande mejl till studentgruppen:

Mejl till studenter på kursen ABMM03, 18/3

Hej alla!

Det är som ni alla vet en mycket speciell situation som vi befinner oss i för närvarande på grund av det härjande nya corona-viruset. Idag har nya rekommendationer gått ut från regeringen som rör utbildning för alla elever och studenter från gymnasiet och uppåt och som innebär att utbildningen bör genomföras på distans.

Vi har varit förberedda på att ha mycket undervisning digitalt men nu behöver vi forma om kurserna så att de är i digital form. Det innebär vissa förändringar och anpassningar som vi arbetar med för fullt. Som lärare ber vi att ni har förståelse för att vi kanske inte omedelbart har svar på alla frågor ni som studenter har. Vi arbetar med att hitta lösningar som är så bra som möjligt under rådande omständigheter.

På fredag är det kursintroduktion för er nästa kurs, Pedagogiska aspekter på ABM-verksamheter. Jag är kursansvarig för den kursen och ni kommer i kursen även att möta Rikke Lie Halberg. Vi kommer båda finnas med på kursintroduktionen på fredag kl 13.15.

Observera att kursintroduktion blir i digital form. Ni kommer få en in-

bjudan till kursintroduktionen som kommer att vara antingen i verktyget Zoom eller inom lärplattformen Canvas. Jag återkommer om vilket det blir men ville bara uppmärksamma er på detta redan nu.

Vi hörs på fredag!

Hälsningar, Johanna

Mejl till studenterna på kursen ABMM03 19/3

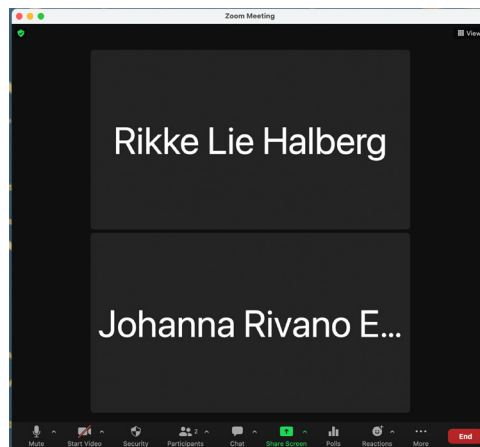
Hej alla!

Här kommer instruktion för att delta i kursintroduktionen i morgon kl 13.15. Jag kommer öppna mötet redan kl 13.00 så att alla har lite tid på sig för att få ordning på tekniken.

Jag har testkört nu ikväll och det bör fungera så att ni kan delta via länken och information nedan. Om ni får problem så mejla mig så hittar vi en lösning.

Det kommer bli en ovanlig kursintroduktion men det ska bli roligt att möta er alla i morgon. Vi ses och hörs i zoom!

Hälsningar, Johanna



Figur 1 Kamera av, Författarna med kameran avstängd.

Som det framgår i mejlet härunder hade vi båda – oberoende av varandra – övertäckta kameror på våra laptops innan pandemin. Bilden ovan visar hur skärmen ser ut i programmet zoom om deltagare i mötet har kameran avstängd. Då syns endast det namn som deltagaren angett i vit text mot svart bakgrund. Bilden har vi tagit för att illustrera den stora skillnad det är att möta dessa svarta rutor och att möta ett ansikte. Bilden som följer är tagen i samma Zoom-rum, med samma deltagare och med kameran på. Skillnaden är stor, vilket vi insåg. Vi lärare började därför kursen med kameran på, vilket för oss var ovant och även obekvämt. De dubbla känslorna inför att ha kameran avstängd eller påslagen var något vi reflekterade kring under och efter kursens gång.

Våra beslut att täcka över kameran ligger flera år tillbaka i tiden och hör ihop med en vaksamhet kring övervakningssamhället. Handlingen att täcka över kameran är ett *statement* som reflekterar ett personligt ställningstagande relaterad till en omfattande, global debatt om data, dataskyddsregler och personlig integritet. Vår erfarenhet är att denna vaksamhet är något vi delar med vissa studenter på ABM-mastern. En av oss har dessutom återgått till att ha kameran övertäckt efter pandemin.

Våra personliga ställningstaganden innebar att vi diskuterade kamerasiuationen med varandra, med studenterna och med våra kolleger. Under resan, som pandemirestriktioner kring undervisning inneburit, dök nya problematiker kring kameror upp i medier med artiklar om ”zoom fatigue” och andra psykologiska konsekvenser av att ”vara på” hela dagar (Törnqvist, 2020). Sådana konsekvenser ger också anledning till att vara tveksam till undervisning i digitala rum med kamera på. Men i början handlade våra diskussioner om att uppmärksamma personlig integritet.

Mejl till studenterna på kursen ABMM03 20/3

Hej alla!

Roligt att ha mött er vid introduktionen!

Jag insåg verkligen skillnaden det innebär för mig som lärare när någon deltar med eller utan videofunktionen påslagen. Att inte ha dem jag talar till framför mig i en sådan här situation är svårt och att se ansiktena var en hjälp för att kunna uppfatta att ni är där. En självklarhet kanske? Själv är

jag idog motståndare till att använda videofunktionen och har alltid min kamera övertäckt. Men jag tror det är svårt att som lärare vara en svart ruta. Så denna övergång till distansundervisning innebär att jag som lärare får ge mig ut på lite okända vägar och även överge en del vanor och/eller principer. Sedan behöver inte ni alla ha kamera på men det är skönt för mig att se ansikten och jag tror att det är extra positivt nu när det finns svårigheter att mötas ansikte mot ansikte.

Hälsningar, Johanna

Mejl till studenterna på kursen ABMM03 den 24/3

Hej alla!

Vi lovade ju återkomma med förtydligande kring vilka inslag i resten av kursen som innebär synkrona moment, det vill säga att vi möts i realtid i zoom och vilka inslag som innebär att ni får tillgång till material.

Vi har fått synpunkten att tillfällena för möten i realtid är viktiga för er studenter särskilt nu när ni inte ses på campus. Det tar vi fasta på och försöker att utforma undervisningen så att det ska bli möjlighet till interaktion. Vi har också fått synpunkten att det kan vara svårt för alla att vara med vid de schemalagda tillfällena och önskemål om att vi spelar in dessa tillfällen så att ni kan ta del av dem senare. När det är tillfällen med interaktion kommer vi inte att spela in dem. Men det material som används kommer finnas tillgängligt för er i kursens Canvas (t ex ppt-presentationer och wordfiler).

[---]

Tack för att ni hjälper oss att forma om kursen till digital version på ett sätt som fungerar så bra som möjligt för alla inblandade!

Hälsningar, Johanna

Under denna period hade de lärare som undervisade på ABM-mastern (lärarlaget) flera möten i tät följd. Dessa möten hölls också på Zoom. Under mötena diskuterade vi olika frågor och problem som uppstod i

KAMERA AV ELLER PÅ?

samband med flytten av undervisning till Zoom. Vi tog då också upp betydelsen av iakttagelserna vi gjort under kursens gång gällande att studenterna hade kameran påslagen.

Mejl till lärarlaget 25/3

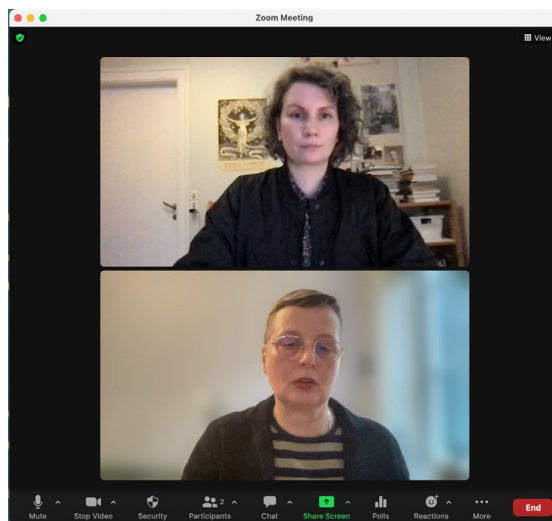
Hej alla!

Det var 33 av 37 studenter på plats idag vilket jag tycker är ett tydligt bevis på att de värdesätter möjligheten att få mötas i realtid, om än virtuellt. Det var också så att alla hade påslagen kamera. Tror att det haft betydelse att jag påpekat att det är betydelsefullt för oss. Björn skrev om det i sitt mejl och jag har skrivit om det i mejl till denna studentgrupp och även tagit upp det när vi setts i zoom.

Vi lär oss tillsammans och jag tycker att studenterna är väldigt inställda på att göra det bästa av situationen och det känns väldigt bra.

Vi zoomar på helt enkelt!

Hälsningar, Johanna



Figur 2 Kamera på, Författarna med kameran påslagen.

För många av oss var det en ny erfarenhet att undervisa i Zoom. Vi delade därför med oss av de lärdomar vi dragit av att använda verktyget. En av de saker som diskuterades i lärarlaget var kamerafunktionen. Här är ett uppföljande mejl på diskussionen:

Mejl till lärarlaget 26/3

Hej!

Ja det är bra att studenterna blir medvetna om att det i detta läge är betydelsefullt att använda kamera. Men jag vidhåller att det kan var problematiskt och därför vill jag också dela med mig av något jag lärde mig igår. I zoom kan man välja att få en annan bakgrund än den man har, alltså typ en greenscreen-funktion. Man gör inställningen med hjälp av den lilla pilen bredvid kameran symbolen till vänster i undre delen av skärmen. När man trycker på pilen kommer olika alternativ och en är att välja bakgrund. Det finns färdiga bakgrunder och man kan även lägga upp en egen.

Ett litet förtydligande tror jag kan var på sin plats. Det var 33 studenter närvarande i går. Men deras närvaro är inte beroende av om de har kamera eller ej. En av de stora fördelarna med zoom tycker jag är möjligheten att delta på olika sätt. Det är också möjligt att delta per telefon, så om vi skulle ha studenter som inte har någon eller svajig internetuppkoppling så kan de ändå delta.

Vad som hände mig på kursintroduktionen var alltså inte att det var många studenter som inte var med. För nästan alla var där, 35 av 37 studenter. Men flera av dem som var med i zoom hade inte kameran påslagen vilket resulterar i att de blir representerade i zoom-rummet med en svart ruta med sitt användarnamn textat i. Och det är stor skillnad att rikta sig till ett antal svarta rutor, även om de har namn, än att rikta sig till studenter som är närvarande med bild i sin lilla ruta.

Det var denna skillnad jag blev väldigt medveten om efter kursintroduktionen och också återkopplat till studenterna: att jag som själv tidigare vägrat att ha kameran påslagen förstår värdet av att ha den på för att interaktionen ska bli så bra som möjligt för alla inblandade.

Önskar er alla god arbetslust för dagen, i zoom eller på andra platser!

Hälsningar, Johanna

Avslutning

Vår erfarenhet av att flytta kursen från campusundervisning till en digital miljö är att det var av stort värde att vi var två lärare som gemensamt kunde fatta beslut samt reflektera kring konsekvenserna av detta. Vi diskuterade med våra kollegor men framförallt med varandra. Kursens ursprungliga upplägg med fokus på möten och interaktion på campus och under studiebesöken, samt det teoretiska perspektivet som fokuserar sammanhangets betydelse för lärandet var något vi var mycket uppmärksamma på. Vad hände när sammanhanget plötsligt, efter beslut utanför vår kontroll, blev helt digitalt? Hur uppfattade studenterna det? En av oss, Rikke, genomförde i ett annat sammanhang en undersökning kring vilken betydelse flytten av undervisning från campus till Zoom hade för deras motivation. Det var studentgruppen som gick kursen året innan som fick svara på en enkät. 66 % (N: 26) av dem besvarade enkäten. På en skala från 1-6 (1: inte motiverad alls till 6: högt motiverad) var resultatet 4,8 innan pandemin och 3,7 under pandemin. Det var två som svarade att motivationen gick upp, fem svarade att den låg på samma nivå och 18 att den hade gått ner. I fritextkommentarer angav några av studenterna i den sistnämnda gruppen att det digitala formatet gjorde att det var svårt att följa föreläsningar och att det skapade en känsla av att det hela var överkligt (Halberg, 2020).

Att studenterna kände varandra sedan tidigare uppfattade vi som en bra utgångspunkt för det lite knepiga steget in i en digital miljö. Den respons vi fick under kursens gång var konstruktiv och uppmuntrande. En synpunkt som framfördes av flera studenter och som hade betydelse för upplägget var att det var ansträngande att inte ha undervisningen på campus. Studenterna ville också gärna ses i Zoom och ha föreläsningar och övningar i realtid. Kursvärderingen valde vi att göra i form av att studenterna uppmanades att sända oss vykort med sina reflektioner. Anledningen var att de inte skulle behöva röja sin identitet vilket ett e-postalternativ hade inneburit och vi ville inte lägga till ytterligare ett digitalt verktyg, som en digital enkät hade inneburit. Vi fick åtta svar, 22% svarsfrekvens, vilket inte är ett högt antal. Orsaken till det låga deltagandet tror vi är att distansundervisningen var krävande för studentgruppen och de valde att fokusera på nästa kurs, som startade direkt efter den kurs där vi mötte dem. Bland

kommentarerna fanns synpunkter på att det var tråkigt att vissa studiebesök fick ställas in och att det var svårt att tillämpa praktik under de digitala studiebesöken. Våra egna reflektioner i kursvärderingen var att ”Vi hoppas verkligen att det ska bli möjligt att ha studiebesök igen nästa år. Vi hoppas också att kursen ska kunna bedrivas på campus eftersom det ger möjlighet till diskussioner av ett annat slag än det digitala formatet erbjuder.”

För att få ett bra pedagogiskt klimat behövde vi använda kamerafunktionen i det digitala mötesrum där vi kom att ge kursen om pedagogiska perspektiv på verksamheter vid arkiv, bibliotek och museer. Det var en lärdom vi drog. Men varför är den lärdomen värd att stanna vid? Vi menar att det på olika sätt är problematiskt att använda kamera vid distansundervisning. Kamera kräver mycket bandbredd vilket innebär att studenter behöver ha god uppkoppling till internet. Detta är inte möjligt från alla platser eftersom utbyggnaden av nätet varierar väldigt. Det innebär en geografisk ojämlikhet. Till det kommer en ekonomisk ojämlikhet eftersom bättre uppkoppling helt enkelt kostar mer. Men det räcker inte att ha bra internetuppkoppling. Det behövs också en dator som är tillräckligt bra för att kunna sända både ljud och bild. En funktion som nämns i ett av mejlen är möjligheten att göra bakgrunden diffus. Det är en bra funktion eftersom det gör intrånget i privatlivet mindre. Men funktionen är endast möjlig om den dator du använder har ett tillräckligt bra grafikkort. För oss lärare var det inte fallet vid den tiden som kursen gavs. Om vi använde den funktionen så blev inte bara bakgrunden utan även personen i bild delvis grön. En rolig effekt men inte så lämplig i en undervisningssituation.

Alla har inte heller möjlighet att sitta ostört med kamera och mikrofon på. Det är en fråga om vem som kan och har möjlighet att delta i universitetsstudier och där det finns all anledning att vara uppmärksam på vem man riskerar att utestänga. Att vi dessutom använder teknologi utvecklad och ägd av tredje part innebär en skog av implikationer, som vi menar att varken vi eller universitetet har fullständig överblick över. Detta kan förefalla vara en känslomässig inställning, men från vårt perspektiv är dessa känslor djupt förankrade i och sprungna ur frågor som diskuteras i den allmänna debatten och inom forskning och som rör en kritik mot övervakningssamhället (Eneman & Ljungberg, 2023).

Mediet och tillgången till teknik lyfter på detta sätt fram skillnader i möjligheter till deltagande, men också i möjligheter till privatliv och personlig integritet. När vi kräver att studenter använder kamera vid distansundervisning ökar vi alltså den pedagogiska kvaliteten men det görs på bekostnad av deltagarnas personliga integritet vilket har konsekvenser för vem som i praktiken kan delta.

Referenser

- Eneman, M. & Ljungberg, J. (2023). Välkommen till det digitala övervakningssamhället. I Andersson, U., Öhberg, P., Carlander, A., Martinsson, J. & Theorin, N. (red.) *Oviss-
hetens tid*. Göteborg: SOM-institutet, Göteborgs universitet.
- Halberg, R. L. (2020). From campus to Zoom: Staying motivated in an online learning environment. Kurspaper, Högskolepedagogisk kurs, AHU, LU.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Törnqvist, M. (2020). Utan kropparna blir vi spöklika inför varandra. *Dagens Nyheter*, 14 december. <https://www.dn.se/kultur/marian-tornqvist-utan-kropparna-blir-vi-spoklika-infor-varandra/>

Covidografi: att undervisa i etnografiska metoder under en pandemi

Rachel Irwin

Inledning

I denna artikel introducerar jag begreppet *covidografi* och argumenterar för att sådana etnografier om covid-19 utgör en möjlighet till metodologisk innovation. Jag diskuterar ett praktiskt fall i form av en uppgift på *Cultural Perspectives on Health, Lifestyle and Medicine*, en kurs för internationella studenter på grundnivå vid Lunds universitet. Som en del i kursen skriver studenterna vanligtvis en kort etnografi baserad på deras fältstudier. På grund av covid-19 var vi dock tvungna att förändra uppgiften så att mycket av arbetet som skulle ägt rum ute på fältet istället kunde genomföras online. Jag reflekterar över att undervisa om etnografiska metoder online och diskuterar praktiska överväganden, varav många är kopplade till att arbeta med internationella studenter. När jag ändrade uppgiften blev jag också tvungen att engagera mig mer systematiskt i litteraturen om onlinebaserade etnografiska metoder. Detta tjänar som en påminnelse om att undervisning har potentialen att blåsa nytt liv i vår forskning.

Tidigt på våren 2020 fick jag nöjet att ta över kursen *Cultural Perspectives on Health, Lifestyle and Medicine* från en kollega som skulle börja arbeta vid ett annat lärosäte. Kursen är en allmän introduktion i medicinsk etnologi där man även tar upp antropologi, historia, konsthistoria och medicinsk humaniora. Jag hade varit på den här kursen tidigare i rollen

som lärare, men jag såg nu fram emot att vara kursansvarig och att göra ett par förändringar. Eftersom det fortfarande var tidigt på terminen och kursen alltid hålls mellan mars och juni hade jag gott om tid och kunde planera i lugn och ro.

Den 6 mars 2020 visade sig dock inte vara ett idealt datum att starta en ny kurs, särskilt inte en som är populär bland utbytesstudenter. Redan samma vecka hade en handfull studenter informerat mig om att de kallats tillbaka av sina hemuniversitet, något som fortsatte veckan därpå. Jag insåg inte fullt ut hur allvarligt läget var förrän Danmark på kvällen den 11 mars gick ut med att de skulle stänga offentliga universitet och skolor samt all icke-samhällsnödvändig offentlig verksamhet. Den 12 mars vaknade jag upp till nyheterna om att USA skulle införa inreseförbud. Senare klargjordes att förbudet inte gällde amerikanska medborgare, men detta kommunicerades inte till en början, och många av mina amerikanska studenter skyndade sig att boka flyg innan förbudet trädde i kraft. Slutligen övergick Lunds universitet den 18 mars helt till distansundervisning på rekommendation av Folkhälsomyndigheten.

Mitt i kaoset behövde jag modifiera en av kursens huvudsakliga uppgifter: studenterna jobbar i grupper för att genomföra ett etnografiskt projekt där de observerar, beskriver och analyserar ett fenomen i samhället som är kopplat till hälsa eller välbefinnande. Under föregående år har studenterna exempelvis observerat deltagare på yogaskolor, veganrestauranger och läkarmottagningar. De presenterar sina observationer i form av en kort uppsats och en presentation på fem minuter.

Covidografier

Det finns gott om esoteriska fackbegrepp inom antropologi och etnologi, varför jag tvekar inför att lansera *covidografi* som ett nytt begrepp. Jag tror dock att det är användbart att skilja mellan covid-19 och andra pandemier, epidemier och sjukdomsutbrott. Utmärkta etnografier har skrivits om smittsamma sjukdomar, inte minst om ebolautbrottet i Västafrika för ett antal år sedan (2014–2016) där antropologer spelade en roll i folkhälsoinsatserna (Abramowitz, 2017; Venables & Pellicchia, 2017). Med mycket få undantag (Venables, 2017) diskuteras dock inte de praktiska aspekterna av

att genomföra fältarbete och samtidigt minimera smittorisken. Detta kan till viss del bero på att vi forskare i tidskriftsartiklar alltför ofta i vår jakt på att komma vidare till resultaten har bråttom med att få metoddelen överstökad. Ett annat exempel på forskning som utförts efter att risken för smitta passerat är Britta Lundgrens arbete om narkolepsi som bieffekt till H1N1-vaccinet efter pandemin 2009–2010 (Lundgren, 2017). Vissa sjukdomar, som t.ex. AIDS, sprids inte via luft eller föremål, vilket innebär att fältarbete på plats inte utgör samma sorts risk. Antropologer har även studerat arbetet runt pandemier, exempelvis politiska beslutsprocesser eller folkhälsoåtgärder. Andra har fokuserat mer på de teoretiska aspekterna av smittsamma sjukdomar än att samla in nytt empiriskt material. I mycket av litteraturen antyds att fältarbetet måste anpassas när det inte kan utföras fysiskt på plats, men de praktiska problemen med detta diskuteras sällan.

Covid-19 har varit annorlunda. Även om inte alla löper lika stor risk att smittas eller bli allvarligt sjuka kan alla bli infekterade. Många av våra fysiska metoder var inte möjliga eller ens lagliga på grund av olika restriktioner. Världen var mer digital än under tidigare utbrott, vilket innebar att vi också fick nya verktyg för fältarbete och tillgång till nya ställen att samla in data, t.ex. i sociala medier. Av dessa anledningar är *covidografi* inte bara en etnografi om covid-19 utan utgör snarare en plattform för metodologisk innovation.

Covidografi-uppgiften

Den 13 mars 2020 höll min kollega en föreläsning om medicinsk etnografi. Jag kom till föreläsningssalen för att titta till studenterna och svara på frågor kring både uppgiften och pandemin. Vid denna tidpunkt ägde vår undervisning fortfarande rum på campus, så jag pratade om olika sätt att genomföra uppgiften och samtidigt hålla fysiskt avstånd under deltagarobservationer. När vi gick över till online-undervisning veckan därpå blev det dock direkt uppenbart att uppgiften behövde ändras, och att det i många fall inte skulle bli möjligt att genomföra deltagarobservationer i fält.

Jag skickade en förfrågan om bra källor på ämnet onlinebaserad etnografi till *Anthropology Matters* utskickslista och fick omgående nästan 100 svar. Denna känsla av gemenskap var något av det bästa som hände i den-

na förskräckliga situation. Heikki Wilenius från Helsingfors universitet sammanställde svaren i ett Google-dokument (Wilenius, 2020). Genom detta utbyte fick jag också tips om Deborah Luptons Google-dokument om fältarbete under en pandemi, som innehåller länkar till praktiska råd om fältarbete (Lupton, 2020). Eftersom djupare diskussioner om metoder saknas i mycket av forskningen om smittsamma sjukdomar var Luptons dokument till extra stor hjälp.

De *crowdsourcade* dokumenten var omfattande, men det var så många resurser att jag kände att det hade blivit för mycket för studenterna, i synnerhet dessa nybörjare för vilka den här kursen var deras första erfarenhet av etnografi. Jag sammanfattade därför några av de huvudsakliga ämnena i litteraturen i en kort video som jag laddade upp på vår utbildningsplattform *Canvas*. Dessutom lade jag upp två dokument som de kunde läsa: Daniel Millers inlägg om ”digital antropologi” i *Cambridge Encyclopedia of Anthropology* (Miller, 2018) och en artikel av Leesa Costello et al. om nätnografi ur tidskriften *International Journal of Qualitative Methods* (Costello et al., 2017). Dessa publikationer var båda öppettillgängliga, så studenterna hade lätt fjärråtkomst till dem. En annan anledning till att jag valde dem var att de är tydligt skrivna: det är inte alla etnografer som skriver på ett sätt så att människor som är nya i ämnet kan ta det till sig!

Jag har använt begreppet online-etnografi i denna korta artikel, men det finns också många andra liknande begrepp. Dessa både överlappar och skiljer sig från varandra: digital etnografi, virtuell etnografi, cyber-etnografi, eller det som Peter Lugosi et al. har kallat ”investigative research on the Internet (IRI)” (Lugosi et al., 2012). Costello och hans kollegor inleder sin artikel med historiken för begreppet ”nätnografi” utifrån Robert V. Kozinets definition från 2002, som beskriver det som en kvalitativ forskningsmetodologi som ”anpassar etnografisk forskningsteknik till studier om kulturer och samhällen som uppkommer genom elektroniska nätverk” (Kozinet i Costello et al., 2017: 2). I deras artikel får man också en översikt av diskussionerna rörande terminologi, och de bjuder på inspiration för olika sätt att hantera datainsamling och analys.

Millers kapitel tar sig an ”det digitala” som koncept i bred bemärkelse och beskriver bland annat på vilka sätt digital teknik används av antropol-

oger och de människor vi studerar, samt hur sociala relationer omstruktureras runt dem. Kapitlet innehåller dessutom ett flertal exempel för att förklara varför vi ”endast kan förstå nya digitala världar i en kontext för bredare sociala relationer och rutiner” (Miller, 2018:1).

Av studenternas 14 inlämningsuppgifter handlade 13 om fenomen kopplade till covid-19. Inlämningsuppgifterna innehöll material från Kanada, Sverige, Spanien, USA, Österrike, Turkiet, Frankrike, Norge, Japan, Singapore, Island, Italien, Storbritannien, Tyskland och Sydkorea. I vissa rapporter jämfördes restriktioner och normer i olika länder, t.ex. användning av munskydd, shoppingbeteenden och sättet på vilket sjukvårdspersonal hyllades. Observera att det här rörde sig om korta uppgifter på grundnivå, inte några systematiska studier, så man bör inte dra för stora slutsatser. Jag slogs dock av att ämnena var så universella: även om upplevelserna under covid-19 skilde sig åt fokuserade studenterna – oavsett landskontext – på liknande ämnen: isolering, stress, osäkerhet och frustration. Andra var mer positiva, inriktade på framgångsrikt umgänge via internet och sättet på vilket människor organiserade sig för att hjälpa personer i riskgrupp.

Studenterna hade valt olika ansatser. Vissa fokuserade på sociala medier och studerade plattformar som Tiktok, Instagram och Facebook. De analyserade hur olika typer av material cirkulerade på nätet, t.ex. bilder och videor på allmänheten som tackar samhällsnödvändig personal eller internetfenomen som handlade om hamstringsbeteenden.

Många genomförde intervjuer via online-verktyg och använde sig av informella samtal. I intervjuer och enkäter frågade de om anpassningar och känslor i vardagen – hur människor hanterade pandemin fysiskt och mentalt. Dessutom frågade de människor hur de använde sociala medier och kommunikationsverktyg för att exempelvis organisera pubkvällar eller middagar via olika plattformar för videokonferenser, t.ex. Zoom eller Teams. Många studenter använde sig också av sina egna erfarenheter av att delta i olika evenemang och fester via internet.

När de trots allt var ute i fält, genomförde studenterna observationer på fysisk distans, t.ex. i parker, affärer eller trapphus. En student jobbade inom sjukvården, vilket gav autoetnografiska insikter och erfarenheter från ett vårdhem. En annan student deltog i så kallade ”Clap for carers”-evenemang i Storbritannien, där allmänheten på torsdagskvällarna i en minut

klappade händerna från sina balkonger eller fönster (Manthrope et al., 2022). I de flesta fall kopplade studenterna ihop sina fysiska erfarenheter med observationer av hur denna typ av material och evenemang organiserades och delades på sociala medier och i nyhetsmedier.

Om jag återvänder till *covidografen* som en möjlig metodologisk innovation så är studenternas fältstudier goda exempel på hur man i vissa projekt tog till okonventionella metoder för att samla in data och interagera med människor via internet, samtidigt som de belyste de suddiga gränserna mellan det fysiska och det digitala livet.

Praktiska överväganden

Att undervisa under en pandemi kräver lika många praktiska överväganden som metodologiska eftersom pandemin förändrade våra sociala relationer. Till exempel: vår närmaste internationella flygplats ligger på andra sidan gränsen till Danmark (40 minuter med tåg). Eftersom danskarna stängde sina gränser hade många av mina internationella studenter problem att ta sig hem via Köpenhamns flygplats. De blev tvungna att boka om sina flyg via Stockholm – vilket innebar en resa på minst fem timmar med minst ett tågbyte, mitt under en pandemi. Detta var mycket stressande för alla inblandade och ledde till att jag behövde vara flexibel med deadlines och förväntningar.

När jag gick över till att hålla kursen online var jag också tvungen att ta hänsyn till olika tidszoner. Jag beslöt mig för att inte hålla några live-föreläsningar utan spelade istället in föreläsningarna så att studenterna kunde titta på dem när det passade dem. Dessutom kämpade jag hårt med att lägga ut material online. Vanligtvis finns flera exemplar av kursböckerna att tillgå på biblioteket. Men inte nu. Jag kontaktade författaren till en lärobok som inte kunde erbjuda en digital kopia av på grund av juridiska begränsningar. Ett annat problem var att jag inte kunde genomföra några formella ändringar i litteraturlistan under terminens gång. Dessutom fanns mycket av den planerade litteraturen antingen inte online överhuvudtaget, eller så fanns den inte öppet tillgänglig, vilket innebar att studenterna hade svårt att få tag på den på distans. Nu efter pandemin, när distansundervisning inte längre är standard föreslår jag att man fortsätter att ta hänsyn till hur tillgängliga de resurserna som man avser användas är.

Avslutningsvis bör det nämnas att studenterna bodde i olika länder med olika restriktioner. Vissa valde att isolera sig medan andra blev satta i karantän. Det innebar att de hade olika möjligheter att samla in och analysera data. Jag valde att inte kräva något föredrag, utan bara att studenterna skulle lämna in en uppsats. Detta underlättade deras grupparbeten eftersom fem personer kunde befinna sig i fem olika tidszoner. Om de hade haft en individuell uppgift hade korta videoinspelningar också varit ett gott alternativ.

Slutsatser

Under en alltför lång tid såg jag enbart onlinebaserade etnografiska metoder som ett tillägg till ”vanlig” etnografi. Vår värld har dock förändrats så att det i de flesta fall skulle vara svårt att genomföra etnografisk forskning utan att använda internet. Covid-19 blev ett tydligt exempel på detta: hur vi ser på pandemin förmedlas genom internetbaserade medier, inklusive nyheterna, och vi kommunicerar via online-verktyg. Genom att förändra studenternas uppgifter blev jag tvungen att engagera mig mer systematiskt i litteraturen om onlinebaserade etnografiska metoder. Eftersom jag själv forskar om hur internationella medier har rapporterat om Sveriges hantering av pandemin har dessa erfarenheter varit oerhört användbara för mitt eget arbete (Irwin, 2020; Irwin, 2021). Många av oss universitetslärare har någon gång känt att undervisningen har stått i vägen för tiden vi lägger på forskning, men minupplevelse under denna kurs är en påminnelse om att undervisning också kan stimulera vårt forskande.

Vidare uppskattade jag mina studenters insikter, och att läsa om deras erfarenheter från världens alla hörn hjälpte mig att känna tillhörighet under en stressig period. Så även om pandemin utan tvekan har varit förskräcklig ser jag den ändå som en möjlighet att ge ny kraft åt etnografiska metoder. Ibland har onlinebaserade etnografiska metoder åsidosatts eller fördomsfullt ansetts ”inte vara riktig forskning” (Góralaska, 2020:48). *Covidografi* fungerar som en metodologisk väckarklocka som gör att vi alla måste ompröva våra metoder för fältarbete och vårt förhållande till den onlinebaserade världen och lära oss av de av våra kollegor som har mångårig erfarenhet av onlinebaserad etnografisk forskning.

Referenser

- Abramowitz, S. (2017). Epidemics (Especially Ebola). *Annu. Rev. Anthropol.* 46: 421–45.
- Costello, L., Wallace, R. & McDermott, M-L. (2017). Netnography: Range of Practices, Misperceptions, and Missed Opportunities. *The International Journal of Qualitative Methods* 16, 1: 1-12.
- Góralaska, M. (2020). Anthropology from Home. Advice on Digital Ethnography for the Pandemic Times. *Anthropology in Action* 27, 1: 46–52.
- Irwin, R. (2020). Misinformation and de-contextualization: international media reporting on Sweden and COVID-19. *Globalization and Health* 16, 62.
- Irwin, R. (2021). Deviant Swedes in the Global Covid-19 Media Environment. *Medical Anthropology* 40, 8.
- Lugosi, P., Janta, H. & Watson, P. (2012). Investigative management and consumer research on the Internet. *International Journal of Contemporary Hospitality Management* 24, 6: 838–854.
- Lupton, D. (ed) (2020). Doing fieldwork in a pandemic (crowdsourcat dokument). [https://docs.google.com/document/d/1clGjGABB2h2qbduTgfqribHmog9B6P0NvMgVuiHZCl8/edit?ts=5e88ae0a# \[hämtad 2020-10-27\].](https://docs.google.com/document/d/1clGjGABB2h2qbduTgfqribHmog9B6P0NvMgVuiHZCl8/edit?ts=5e88ae0a# [hämtad 2020-10-27].)
- Lundgren, B. (2017). Health politics, solidarity and social justice: An ethnography of enunciatory communities during and after the H1N1 pandemic in Sweden. *Ethnologia Europaea* 47, 2: 22–39.
- Mantrophe, J. et al. (2022). Clapping for carers in the Covid-19 crisis: Carers’ reflections in a UK survey. *Health Soc Care Community*, 30, 4:1442-1449.
- Miller, D. (2018). Digital Anthropology. I Stein, F., Lazar, S., Candea, M., Diemberger, H., Robbins, J., Sanchez, A. & Stasch, R. (eds.) *The Cambridge Encyclopedia of Anthropology*. Cambridge: University of Cambridge. <http://doi.org/10.29164/18digital>.
- Venables, E. (2017). ‘Atomic Bombs’ in Monrovia, Liberia. The Identity and Stigmatisation of Ebola Survivors. *Anthropology in Action* 24, 2: 36–43.
- Venables, E. & Pellecchia, U. (2017). Introduction. Engaging Anthropology in an Ebola Outbreak Case Studies from West Africa. *Anthropology in Action* 24, 2: 1-8.
- Wilenius, H. (ed.) (2020). Resources on online ethnography (crowdsourcat dokument). [https://docs.google.com/document/d/1OrVaVQi_UPA54eUX8u-mVbUZpUHsNxG-5VCfGDRF-Huo/edit#heading=h.btb7o0xp8lx4 \[hämtad 2020-10-27\].](https://docs.google.com/document/d/1OrVaVQi_UPA54eUX8u-mVbUZpUHsNxG-5VCfGDRF-Huo/edit#heading=h.btb7o0xp8lx4 [hämtad 2020-10-27].)

Redaktörernas kommentar

Denna artikel publicerades ursprungligen på engelska under titeln ”Covidography: teaching ethnographic methods in a pandemic” i tidskriften *Curare: Journal of Medical Anthropology*, volym 34, nummer 3+4. Efter att den översatts till svenska har den språkgranskats och redigerats vidare av antologiredaktörerna.

At skrive er at lære. Diskussionsopgaver som redskab til at stimulere dybdegående læring i online undervisning

Sara Tanderup Linkis

Inledning

At få studerende til at skrive er at få dem til at tænke og dermed til at lære. Det kan lyde som en selvfølgelighed, især i en humanistisk uddannelseskontekst, hvor skriftlige kompetencer generelt vurderes højt og hvor skriftlige opgaver i forskellige former derfor allerede er en dybt integreret del af mange uddannelser – modsat f.eks. på de naturvidenskabelige og tekniske uddannelser, hvor skriveopgaver langt fra er normen. Ikke desto mindre vil jeg slå et slag for, at skriftlige opgaver, og nærmere bestemt diskussionsopgaver postet i et online forum, kan være en effektiv måde at styrke de studerendes engagement og læring på, særligt i forbindelse med online undervisning. Således kan diskussionsopgaver fungere som et redskab til at håndtere nogle af de konkrete udfordringer som opstod i forbindelse med online undervisning som følge af Covid19-pandemien i 2020 og 2021. Mens pandemien forhåbentlig er overstået, er online undervisning sandsynligvis kommet for at blive i visse former, og dermed forbliver det relevant at undersøge hvordan diskussionsopgaver kan anvendes til at aktivere de studerende og stimulere dybdegående læring i en online undervisningskontekst.

Baggrund og kontekst

Grundet Covid-19 pandemien var undervisningen på Lunds Universitet helt omlagt til online format i store dele af 2020 og 2021. Nedenstående diskussion er baseret på mine erfaringer med at anvende skriftlige diskussionsopgaver i forbindelse med undervisning i denne periode på to teorikurser i kandidatprogrammet i Digitala kulturer samt på delkurset Kulturteori på grundkurset i Förlags- och Bokmarknadskunskap. Både Digitala kulturer og Förlags- och Bokmarknadskunskap er uddannelser på bachelor-niveau på Institutionen för Kulturvetenskaper. De to teorikurser på Digitala kulturer ligger tidligt i uddannelserne, på henholdsvis 1. og 2. termin. Teorikurset på Förlags- och Bokmarknadskunskap ligger i slutningen på den 1.årige uddannelse. For alle tre kurser gjorde det sig gældende, at diskussionsopgaverne blev introduceret for studerende som var relativt nye på fagene – de har ikke tidligere haft lignende opgaver. For alle tre kurser var der en studentgruppe på omkring 25-30 studerende, hvilket gjorde det oplagt med gruppediskussionsopgaver for at sikre at alle studerende blev engageret i undervisningen, også i online formatet. Konkret var der på disse kurser tale om skriftlige diskussionsindlæg af varierende længde (mellem 300 til 1000 ord), som skulle postes med jævne mellemrum i løbet af kurset (typisk én gang om ugen) i et gruppediskussionsforum på læringsplatformen Canvas. Udover egne indlæg skulle de studerende også poste mindst ét ugentligt svar til en anden studerende i gruppen. På alle kurser var det vigtigt, at der skulle være en tydelig kobling til kursernes teoretiske indhold (dvs. kursuslitteratur og forelæsninger), samtidig med, at der skulle være et element af selvstændig refleksion, for eksempel i form af en kobling til personlige erfaringer eller konkrete fænomener. I alle tilfælde indgik diskussionsopgaverne som obligatoriske og eksaminerende elementer i kurser, som i øvrigt bestod af indspillede forelæsninger og online ”live” seminarier på Zoom samt en afsluttende skriftlig hjemmeopgave (hemtentamen). Det skal nævnes at der også tidligere, i campus-undervisningen, på disse kurser, med succes har været digitale indslag, som f.eks. brug af en ”klasse-wiki.” Min udvikling af diskussionsopgaverne bygger oven på disse erfaringer, med fokus på, hvordan denne specifikke form for skriftlige opgaver kan anvendes i en heldigital undervisningskontekst.

Visse erfaringer med og fordele ved disse diskussionsopgaver er knyttet til de specifikke faglige kontekster som udgøres af henholdsvis Förlags- og Bokmarknadskunskap og Digitala kulturer-programmet. For eksempel kan man argumentere for, at det er særlig vigtigt for de kommende forlagsredaktører på Förlags- og Bokmarknadskunskap at udvikle skriftlige kompetencer, ligesom en evne til at navigere i, og analysere interaktioner i, et digitalt diskussionsforum, kan synes af særlig relevans for uddannelsen i Digitala kulturer. Således mener jeg, at de skriftlige diskussionsopgaver i disse tilfælde har været med til direkte at fremme faglige læringsmål på kurserne. Ikke desto mindre er det min overbevisning, at diskussionsopgaver kan være af bredere relevans i online undervisning på tværs af discipliner. I det følgende vil jeg derfor først, med udgangspunkt i eksisterende forskning såvel som egne erfaringer, argumentere for hvordan *skriftlige* opgaver generelt fremmer en dybdegående læring i et digitalt læringsmiljø samt hvorfor *diskussionsopgaver* i særlig grad fremmer denne form for læring og indebærer nogle fordele i forhold til andre typer af skriftlige opgaver. Herefter gennemgår jeg konkrete erfaringer i forhold til at indarbejde skriftlige diskussionsopgaver i undervisning i online format, samt hvilke udfordringer der kan opstå i forbindelse med dette. Jeg konkluderer afsluttende på fordele og ulemper ved denne undervisningsform samt reflekterer over fremtidige postpandemiske anvendelsesmuligheder.

Hvorfor skriftlige diskussionsopgaver?

I de fleste humanistiske discipliner er det et vigtigt læringsmål at de studerende, udover at tilegne sig viden og kundskaber for det specifikke fagområde, også skal lære at kommunikere og interagere på skrift. Tidligere forskning (Anderson et al., 2015), har vist, at skriveopgaver generelt kan fremme studerendes dybdegående læring ("deep approaches to learning"), uanset disciplinen, nemlig ved at stimulere aktiv, syntetiserende tilgang og selvstændig refleksion over kursusindholdet (frem for mere passiv repetition) (Biggs, 1989; Anderson et al., 2015). Dette potentiale bliver særligt tydeligt i forbindelse med online undervisning, hvor andre muligheder for at stimulere dybdegående læring, f.eks. gennem mundtlig diskussion, er udelukket eller begrænset.

Udover at skriveopgaver formodes at fremme en dybdegående forståelse af det konkrete kursusindhold, er de i sigens natur velegnede til at fremme specifikke læringsmål som handler om at opøve skriftlige kompetencer. En online undervisningskontekst er særlig egnet til at træne skriftlig kommunikation, fordi det digitale læringsmiljø altid allerede er baseret på skriftlig kommunikation (Warnock, 2009, xi). Barker og Kemp (1990) taler direkte om en ”tekstualisering” af klasseværelset i online undervisning. Ved at arbejde med skriveopgaver i online undervisning udnytter man således en iboende mulighed i det digitale læringsmiljø (Warnock, 2009, xi).

Der er selvfølgelig mange forskellige måder at integrere skriftlighed på i online undervisning og mange forskellige typer af skriveopgaver. På de ovenfor nævnte kurser i Digitala kulturer og Förlags- och Bokmarknads-kunskap valgte jeg specifikt at arbejde med skriftlige *diskussionsopgaver* og nedenfor gennemgår jeg tre forskellige aspekter, som fremmes gennem dette format.

Aktivering og procesuel læring

En stor udfordring i online undervisning generelt er risikoen for, at de studerende bliver mere passive og mindre engagerede i undervisningen. Indspillede forelæsninger, og i nogen grad også ”live” forelæsninger på digitale platforme som Zoom eller Teams indebærer, at den studerendes rolle ofte reduceres til at lytte foran en skærm. Online diskussionsopgaver er en måde at aktivere studerende på: få dem til at engagere sig og bearbejde kursusindholdet aktivt. For at skriveopgaverne skal have denne funktion, er det vigtigt at de integreres løbende i kurset: Således skal ”skriveelementer” ikke bare bestå i en hjemmeopgave mod slutningen af kurset, hvor den studerende skal fokusere på at præsentere og demonstrere sine kundskaber for at få en god karakter. Ved at arbejde med f.eks. en ugentlig aflevering af mindre skriftlige opgaver af mere uformel karakter, såsom diskussionsopgaver, sikres et fokus på lærings*processen*, frem for (udelukkende) på præstationen.

Skriveopgaverne som jeg anvendte på Digitala kulturer og Förlags- och Bokmarknads-kunskap var obligatoriske og eksaminerende. Tidligere forskning har vist, at skriveopgaver er mest effektive og bl.a. fremmer de stude-

rendes forståelse af kursislitteraturen og deres præstation til en afsluttende eksamen, når de er obligatoriske (Gafni & Geri, 2010). Der var dog ikke tale om en graderet eksamination (med VG-karakter), men en G/U opgave hvor kravet for at bestå består i aktiv deltagelse i diskussionen (altså, at man skriver sit indlæg, at indlægget overholder de givne retningslinjer såsom antal ord og at man svarer på andre studerendes indlæg): dette for at de studerende ikke lægger al energi i at polere teksten til akademisk perfektion, men i stedet fokuserer på at udvikle et argument og påbegynde og videreføre en diskussion. For yderligere at sikre et fokus på processen gav jeg løbende feedback. Eksisterende forskning (Leibold & Schwarz, 2015; Hamid & Romly, 2020) understreger vigtigheden af at give feedback på online diskussionsopgaver. Min feedback fokuserede på, hvordan tekstens emne eller diskussionen vil kunne udvikles, for eksempel i en større opgave; dette igen for at understøtte et fokus på proces frem for resultat. De studerende havde på flere af kurserne netop mulighed for at udvikle emnet for deres diskussionsindlæg videre, f.eks. i en hjemmeopgave eller en b-uppsats, idet b-uppsatskurset for de forlagsstuderendes vedkommende lå i forlængelse af teorikurset. Flere studerende nævnte i evalueringerne at diskussionsopgaverne var en hjælp i forhold til at bearbejde kursusindholdet og påbegynde arbejdet med større skriftlige opgaver.

Selvstændighed og (meta)refleksionsevne

Det er vigtigt at få de studerende til at skrive, men det er ikke ligegyldigt *hvad* de skriver. En del skriveopgaver har summativ karakter, hvor de studerende primært opsummerer indhold i forelæsnings eller kursislitteratur. For at fremme en dybdegående tilgang til læring er det vigtigt at studerende opfordres til at argumentere, drage egne konklusioner, og forbinde konkret viden fra kurset med egne erfaringer eller refleksioner (Biggs, 1989; Reynolds et al., 2020, 12575; Anderson et al., 2015, 207). Tidligere forskning om skriveopgaver fremhæver fordelene med opgaver som er "knowledge-transforming" frem for opgaver som er "knowledge-telling" (Bereiter & Scardamalia, 1987); altså, opgaver hvor den studerende selvstændigt bearbejder viden fra kurset (Reynolds et al., 2020). Ligeledes understreges vigtigheden af "meaning making writing tasks" som

”require students to engage in some form of integrative, critical or original thinking” (Anderson et al., 2015, 2017).

Diskussionsopgaver fremmer netop denne form for læring, idet de studerende i disse opgaver først og fremmest skal reflektere over, samt diskutere og argumentere for, hvordan teoretiske perspektiver fra undervisning kan forbindes med personlige erfaringer eller konkrete fænomener. På kurset kulturteori skulle de studerende f.eks. forbinde begreber og teoretiske perspektiver fra kurset med konkrete bogmarksrelaterede fænomener, og på ét af teorikurserne i Digitala kulturer diskuterede de deres egne oplevelser med streaming af musik og bøger, influencerkultur og sociale medier. I kursusevalueringer rapporterede de studerende, at denne dimension i opgaverne gjorde at kursets indhold oplevedes som mere relevant. ”Att få möjligheten att reflektera över sina egna vanor med digital teknik och diskutera med andra har gett en helt annan inblick i materialet och meningen av kursen,” skrev for eksempel én. ”Diskussionerna i Canvas hjälpt[e] mig reflektera, förstå och använda kursinnehållet,” skrev en anden. ”Genom denna process lärde [jag] mig ytterligare om den digitala kulturens funktioner och processer. Jag reflekterade också över mina egna bidrag till [det] digitala samhället och spridning, även när jag är omedveten om det”. Dette bekræftes af tidligere forskning, som fremhæver at, “students are more motivated and engaged when instructors connect assignments with real-world issues that students care about” (Heerington, Oliver & Reeves, 2003; Reynolds et al., 2020, 12575).

Ovenstående kommentarer indikerer også, hvordan diskussionsopgaverne fremmede hvad man kan kalde en *metarefleksiv* dimension, hvor den studerende selv reflekterede over egen læring og læringsproces. Netop opgavetyper, som eksplicit fremmer et ”metakognitivt aspekt” fremhæves som mest lærerige, ifølge forskningen (Bangert-Drown et al., 2004). Meta-kognition refererer her til ”the knowledge, awareness, and control of one’s own learning” (Reynolds et al., 2020, 12577). Gennem at skrive diskussionsopgaver, give feedback til andre, og gennem et vedvarende fokus på proces frem for produkt, som diskuteret ovenfor, fremmes denne dimension. Udover en bevidsthed om skriveprocessen, blev det også tydeligt, hvordan opgaverne motiverede en meta-bevidsthed om, hvordan læringsformen, det digitale diskussionsforum, forholdt sig til kursets indhold,

særligt på kurserne i Digitala kulturer: ”Det uppstod en digital publik sfær i diskussionsforumet kring de bestämda ämnena vilket var extra kul eftersom det stämde väldigt bra överens med Habermas teorier. Likaså deltog vi alla i en deltagarkultur där vi fritt delade, tog del av och diskuterade information och ståndpunkter oss emellan utan tydliga roller som vare sig producent eller konsument,” kommenterede f.eks. én studerende, med reference til centrale teorier på kurset.

Kollaborativ læring og peer-feedback

Et sidste aspekt af diskussionsopgaverne som her skal fremhæves er, at de netop er *diskussionsopgaver*, og som sådan, i modsætning til andre skriveopgaver, indebærer en tydelig dimension af social interaktion: de studerende skal skrive *til* og *med* medstuderende.

En vigtig dimension her er selve målgruppen: at de skriver til andre studerende, og ikke primært, eller udelukkende, til en underviser. Reynolds et al fremhæver fordelene ved sådanne opgaver. De mener at den traditionelle opgave, hvor den studerende skriver til en underviser, er forbundet med en række udfordringer, bl.a. at det indebærer at den studerende skal skrive som om vedkommende er ekspert, altså på en fiktiv præmis, samt at ”the power differential between the student and their audience may deny student agency, especially if the students try to write what they are guessing the audience wants to hear in order to achieve their goal of a good grade” (2020, 12575). Diskussionsopgaver, rettet mod faktiske medstuderende, kan fremme en mere fri og autentisk diskussion (Bereiter & Scardamalia, 1987): ”one of the best strategies for helping young writers to develop an authentic voice is to have them write to real audiences [...] such as their classmates,” konkluderer Reynolds et al. (2020, 12575). Diskussionsformatet og bevidstheden om, at klassekammerater kommer til at læse opgaven betyder også, i sidste ende, at de studerende præsterer bedre, både løbende i kurser og til en afsluttende eksamen, ifølge flere studier (Lineweaver, 2010; Gafni & Geri, 2010); ”the fact that the analysis is published and exposed to the eyes and criticism of their colleagues, improves student performance,” konkluderer Gafni & Geri (2010, 339)

Udover at skrive til en autentisk målgruppe, er det også en vigtig dimen-

sion, at de studerende skal *svare* hinanden: dermed introduceres et element af peer-feedback. Peer-feedback fremhæves ofte som en effektiv måde at fremme de studerendes læring, dels fordi de konkret får feedback på egne tekster uden at det tager for meget af underviserens tid, og dels fordi de, gennem at give feedback til hinanden, får en bedre indsigt i den egne præstation (Reynolds et al., 2020). Svarene på diskussionsindlæggene skal dog ikke udelukkende have karakter af feedback, men har også til formål at *tilføre noget*, føre diskussionen videre og tilføje nye perspektiver på de fænomener eller oplevelser som diskuteres. Formatet kan dermed siges at fremme ”kollaborativ læring”: hvor de studerende lærer gennem samspil med andre (Hiltz 1988) Tidligere forskning indikerer, at skriveopgaver netop er en af de bedste måder at fremme kollaborativ læring i et digitalt læringsmiljø: ”the online format – *by its very natur* – requires students to learn to use writing to interact with others,” observerer Warnock (2009, xi).

Konkrete erfaringer: muligheder og udfordringer

De konkrete erfaringer fra de tilfælde, hvor online diskussionsopgaver blev implementeret på teorikurser på Digitala kulturer og Förlags- och bokmarknadskunskap under Covid19-pandemien understøtter generelt billedet af, at skriftlige diskussionsopgaver i online undervisning fremmer dybdegående læring gennem at sætte fokus på proces frem for produkt, understøtte selvstændig refleksion og metrefleksivitet, og gennem at motivere til aktiv deltagelse og interaktion med medstuderende. I kursusevalueringerne fremhævede de studerende generelt skriveopgaverne som et positivt element, som bidrog til deres læring og dermed til at opfylde læringsmålene for kurserne, særligt ved at hjælpe dem til selvstændigt at reflektere over kursets øvrige indhold samt fremhæve kursets relevans både i et personligt og et bredere samfundsmæssigt perspektiv. Enkelte studerende nævnte desuden at diskussionsopgaverne fremmede oplevelsen af ”et virtuelt klasseværelse” og således også havde en social funktion i en situation, hvor de fysiske klasseværelser ikke var tilgængelige. Flere nævnte desuden, at opgaverne, ifølge dem selv, bidrog til at fremme deres præstationer i de afsluttende eksamensopgaver, bl.a. idet skriveopgaverne fungerede som ”brain-

storms” og muligheder for gradvis, gennem hele kurset og med feedback fra andre, at skrive en ide eller et perspektiv frem, som efterfølgende kunne udvikles i en større opgave.

Ud over de læringsmæssige fordele ved skriveopgaverne kan fremhæves undervisningsformens relative fleksibilitet, idet der er tale om såkaldt asynkront undervisningsmoment, hvor de studerende kan skrive og deltage i diskussionen på forskellige tidspunkter. En yderligere fordel specifikt med diskussionsopgaver, som for en stor del kræver selvstændig og personlig refleksion, er at risikoen for snyd og plagiarisme reduceres betydeligt; noget som er værd at nævne, eftersom netop risikoen for plagiat ofte fremhæves som et muligt problem med at anvende skriftlige, asynkrone opgaver (Reynolds et al., 2020, 12573).

Diskussionsformatet er dog også forbundet med visse udfordringer: Selve genren diskussionsindlæg er relativt udefineret. Tidligere forskning fremhæver vigtigheden af, at de studerende får tydelige instruktioner i forbindelse med skriveopgaver i online undervisning: bl.a. instruktioner om genre og målgruppe samt formelle retningslinjer for opgaven (Reynolds et al., 2020; Anderson et al., 2015). Dette vil ofte blive givet i form af udførlige skriftlige instruktioner. På hybrid-kurser (hvor en del af undervisningen foregår på campus) eller på kurser med ”live” online kursuselementer, som mine kurser på Digitala Kulturer og Förlags- og Bokmarknads-kunskap kan det være en fordel at gennemgå mundtligt med de studerende, hvad et diskussionsindlæg er: hvad der forventes, og ikke forventes. De studerende spørger oftest til konkrete formelle retningslinjer, såsom omfangskrav og formalia, mens mere indirekte krav til f.eks. tekstens tone og form forbliver uadresserede og antages som underforståede. Ved at tage genren op, når opgaven initialt introduceres, f.eks. på kursusintroduktionerne, kan man ikke bare sikre sig, at de studerende faktisk forstår hvad der forventes af dem, men man kan også fremme en general opmærksomhed hos den studerende, om hvordan man skriver på forskellig måde i forskellige kontekster. Det gælder selvfølgelig ikke mindst på fag som f.eks. Digitala kulturer hvor en opmærksomhed mod diskussionsindlægget som genre og det online diskussionsforum som kontekst kan siges at lægge inden for fagets område som centrale elementer i den digitale kultur.

En anden dimension som må tages op er underviserens investering (af tid og opmærksomhed) i diskussionsforummet. Tidligere forskning understreger at skriveopgaver ofte lægger beslag på en væsentlig del af underviserens tid, eftersom man skal læse og give feedback på alle opgaver (Reynolds et al., 2020, 12576). Mens feedback fra underviseren er vigtigt, kan tiden man bruger på dette begrænses væsentlig, når feedback fra underviser kombineres med peer-feedback (Reynolds et al., 2020, 12576). Dette kan forbindes med spørgsmålet om bedømmelse af diskussionsopgaverne. Eftersom der er tale om eksaminerende momenter, skal de bedømmes, men det kan være svært at bedømme en diskussionsopgave ud fra samme kriterier som en almindelig akademisk opgave. Det er vigtigt at man i bedømmelsen signalerer et fokus på proces frem for resultat, og bedømmer opgaverne som en slags work-in-progress med fokus på potentiale, selvstændig refleksion og aktiv deltagelse. Igen skal det fremhæves, at flere studier viser, hvordan diskussionsopgaverne forbedrer de studerendes resultat til den afsluttende eksamen, bl.a. fordi opgaverne fremmer en dybdegående tilgang til kursets indhold løbende mens kurset pågår, samt motiverer studerende til tidligt at komme i gang med at skrive.

Et sidste aspekt som skal fremhæves her, er evalueringen af selve diskussionsmomentet. Det er selvfølgelig vigtigt at få feedback på, om opgaverne "virker" efter hensigten (Reynolds et al., 2020). For at få denne indsigt, men også for at styrke ovenfor nævnte meta-refleksive dimension på kurset, indarbejdede jeg et element i den afsluttende hjemmeopgave på kurserne i Digitale kulturer, hvor de studerende skulle reflektere over, om (og i så fald, hvordan) diskussionsopgaverne bidrog til at opfylde læringsmålene på kurset. Resultatet var gennemreflekterede svar om hvordan diskussionsformatet bidrog til indsigter i den digitale kultur. De studerende fremhævede især, hvordan undervisningsformat øgede deres forståelse af, hvordan det teoretiske indhold på kurset kunne forbindes med hverdagsfænomener og personlige erfaringer, samt hvordan formatet i sig selv øgede forståelsen af social interaktion i en digital kultur.

Konklusion

Skriftlige diskussionsopgaver kan stimulere en dybdegående tilgang til læring, når de anvendes som beskrevet ovenfor, med tydelige instruktioner, herunder et fokus på selvstændig refleksion og argumentation, der kobler teoretisk kursusindhold til personlige erfaringer og virkelige kontekster. Diskussionsformatet kan bidrage til at sætte fokus på læringsprocessen frem for produktet og fremmer desuden et element af kollaborativ læring gennem et fokus på social interaktion, som ellers kan være svær at opdyrke i en online undervisningskontekst.

Online kurser er på mange måder oplagte til at arbejde (mere) med studerendes skriftlige kompetencer, eftersom en stor del af kommunikationen på disse kurser allerede er på skrift: her kan opgaverne for eksempel være med til at fremme en metabevindelse om forskellige former for tekst og sprogbrug i en digital kultur. Imidlertid kan diskussionsopgaverne også være af stor værdi uden for en digital undervisningskontekst, for eksempel på kurser i hybrid-format, i kombination med fysisk campusundervisning, hvor opgaverne kan fungere som et asynkront, aktiverende moment mellem forelæsninger og seminarier. Selv efter en pandemi giver det således mening fortsat at anvende denne type opgaver bredt i undervisning på humanistiske fag, hvor skriftlige kompetencer, ligesom selvstændig argumentations- og refleksionsevne, vurderes højt.

Referenser

- Anderson, P., Anson C. M., Gonya R. M. & Paine C. (2015). The Contributions of Writing to Learning and Development: Results from a Large-Scale Multi-institutional Study. *Research in the Teaching of English* 50 (2), 199-235.
- Bangert-Drowns, R. L., Hurley, M.M., & Wilkinson, B. (2004). The effects of school-based writing-to-learn interventions on academic achievement: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 74(1), 29-58. <https://doi.org/10.3102/00346543074001029>.
- Barker, T. & Kemp, F. (1990). Network theory: A postmodern pedagogy for the writing classroom. In C. Handa, *Computers and community: Teaching composition in the twenty-first century* (s. 1-12). Portsmouth, NH: Boynton/Cook.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Biggs, J. B. (1989). Approaches to the enhancement of tertiary teaching. *Higher Education*

- Research & Development* 8, 7-25.
- Gafni, R. & Geri, N. (2010). The Value of Collaborative E-Learning: Compulsory versus Optional Online Forum Assignments. *Interdisciplinary Journal of E-Learning and Learning Objects*, 6 (10), 335-343.
- Hamid, H. A. & Romly R. (2020). Teacher's Perception on Giving Feedback to Students' Online Writing Assignment During Movement Control Order (MCO). *Advances in Social Science, Education and Humanities Research* 536, 461-464.
- Heerington, J., Oliver, R. & Reeves, T.C. (2003). Patterns of engagement in authentic online learning environments. *Australian Journal of Educational Technology* 19 (1), 59-71.
- Hiltz, S. R. (1988). Collaborative Learning in a Virtual Classroom. *CSCW proceedings*, New Jersey Institute of Technology.
- Leibold, N. & Schwarz L.M. (2015). The Art of Giving Online Feedback. *The Journal of Effective teaching* 15 (1), 34-46.
- Lineweaver, T. T. (2010). Online Discussion Assignments Improve Student's Class Preparation, *Teaching of Psychology* 37, 204-209.
- Reynolds, J. A, Cai, V., Choi J., Faller, S., Hu M, Kozhumam A., Schwartzman, J. & Vohra, A. (2020). Teaching during a pandemic: Using high-impact writing assignments to balance rigor, engagement, flexibility, and workload. *Ecology and Evolution* 10, 12573-12580.
- Warnock, S. (2009). *Teaching Writing Online*. National Council of Teachers of English.

Grupparbete och pedagogiskt ledarskap. Kursutveckling under pandemin

Ann-Sofie Klareld

”In universities, teamwork often breeds frustration and dysfunction, since the teams often do not perform at a high level or reach their full potential” (Galbraith & Webb, 2013, s. 223).

Inledning

Att stimulera studenternas engagemang i det egna lärandet ska vara en central del av pedagogiken på universitetsnivå (Biggs & Tang, 2011). Ett vanligt sätt att försöka åstadkomma engagemang genom ökad interaktion är genom grupparbeten. Men i likhet med många andra lärare har jag ofta upplevt att grupparbetena i mina kurser inte fungerar som de ska. Studenterna tenderar att dela upp arbetet sinsemellan. De skriver exempelvis en del var i inlämningsuppgifterna, utan särskilt mycket inbördes diskussion och producerar ett hopklipp av individuella arbeten snarare än en gemensam text. Muntliga presentationer ges en liknande form: varje student presenterar ”sin” insats snarare än att gruppen presenterar resultatet av ett gemensamt arbete. Detta arbetsätt tillgodoser alltså inte den eftersträlvade gemensamma kunskapsbearbetningen och bidrar inte heller till ökad interaktion, vare sig med material eller andra studenter.

När jag och två kollegor beviljades medel för pedagogisk utveckling valde jag därför att problematisera just grupparbeten. Projektet *Studerandeaktiverande och interaktiva moment i Kandidatprogrammet Digitala Kulturer* finansierades av grundutbildningsnämnden vid Humanistiska och teologiska fakulteterna (Enevold Duncan, Klareld & Persson, 2020). Detta tillskott var välkommet då den tid som ges för såväl kursutveckling som undervisning är begränsad, en välkänd utmaning inom högre utbildning (Zetterqvist, 2018). Min del i projektet fokuserade på utveckling av en kurs där resultat och kursvärderingar hade indikerat att studenterna upplevde problem inom tre viktiga områden: 1) kopplingen mellan individuellt arbete och grupparbete, 2) arbetsfördelningen och engagemanget inom grupperna, samt 3) det pedagogiska ledarskapet. Med ledning av min kursutvärdering 2019, hade jag inför nästkommande år planerat att förbättra kursen med stöd i relationell pedagogik (Aspelin & Johansson, 2017) och psykologiprofessor Susan Wheelans teamutvecklingsmodell (Wheelan, 2017). En självklarhet då var att kursen skulle ges på campus, men när det var dags att implementera kursutvecklingen hade lärandesituationen förändrats till följd av pandemin. Samtliga lärandemoment skulle nu genomföras online, vilket innebar andra förutsättningar för gemensamt arbete, kommunikation och ledarskap.

I texten som följer beskriver jag först kursens innehåll och upplägg samt de problem som föranledde behovet av förändring. Därefter förklarar jag de teoretiska perspektiv som låg till grund för kursutvecklingen, redogör för de planer jag gjorde för att förbättra kursen och hur jag sedan omsatte planerna i praktiken under de nya förutsättningar som pandemin skapade. Jag avslutar med en sammanfattande diskussion kring hur förutsättningarna för gott grupparbete kan stärkas och resonerar kring lärarens roll som pedagogisk ledare.

Kursens innehåll och grundläggande struktur

Kursen som utvecklades ges den tredje terminen på kandidatprogrammet Digitala kulturer och kallas *Projektarbete 3*. Projektarbeten, med olika grad av kontakt med det omgivande samhället, är något som återkommer under flera av terminerna och studenterna har således grundläggande kunskaper

i detta sedan tidigare. Likaså har de arbetat i grupp under tidigare kurser. Grupparbetena på kandidatprogrammet har sin grund i en etablerad pedagogisk praktik som är tänkt att bejaka den sociala aspekten av lärandet och stimulera interaktion och lärande tillsammans. Det är meningen att lärandet främst ska ske i gruppen, med läraren som vägledare i processen. Därmed blir avvägningen mellan självständigt arbete, grupparbete och kontakt med läraren viktigt. Lärandeforskare Graham Gibbs menar att två nyckelfaktorer för studenters engagemang i sitt lärande är "learning in collaborative and social ways, especially outside class" samt "«close contact» with teachers (for example discussing an assignment)" (2016, s. 184). Det ursprungliga kursupplägget beaktade balansen mellan självständighet och lärarledning till viss del, men som jag kommer att visa fanns det utrymme för utveckling och justeringar av både planering och genomförande. Som pedagogikforskarna Ole Johan Sando, Marianne Pehrson och Marit Heldal har lyft fram kan för stor lärarnärvaro leda till att studenterna inte tar tillräckligt ansvar själva, medan för lite lärarnärvaro kan innebära att studenterna inte får möjlighet att ställa relevanta frågor och inte får tillräckligt med vägledning i sin lärandeprocess. (Sando, Pehrson & Heldal, 2018). I *Projektarbete 3* fokuserade jag år 2019 för mycket på självständigt arbete i grupp och för lite på vägledning genom lärandeprocessen. Jag föreställde mig felaktigt att studenterna redan hade så pass bra kunskaper i grupparbete att de inte behövde närmare introduktion eller stöttning i detta.

Kursens grundläggande struktur var densamma år 2019 och år 2020. Upplägget ser ut på följande vis:

1. Kursstart. Vid kursintroduktionen delas studenterna in i slumpvisa grupper om sex personer per grupp.
2. Klientpresentation. En extern klient presenterar ett problem eller en frågeställning. Det kan exempelvis vara ett museum som vill ha hjälp med att använda QR-koder i utställningar, en utbildningsanordnare som vill hitta bättre sätt att nå ut till yngre målgrupper eller en ideell organisation som vill ha hjälp att utveckla sin närvaro på sociala medier.
3. Individuell omvärldsanalys. Den första uppgiften i kursen innebär att studenterna individuellt gör en omvärldsanalys med utgångspunkt i

- klientens presentation där de lyfter fram trender, tendenser och aktörer av betydelse för det fortsatta arbetet. Det kan exempelvis beröra teknisk utveckling, politiska beslut, möjliga intressenter. Syftet med detta är att komma igång med tänkandet kring gruppuppgiften och inhämta individuella perspektiv som ska bilda grund för det fortsatta arbetet i grupp.
4. Presentation av individuell omvärldsanalys. Resultatet av den individuella omvärldsanalysen presenteras för medstudenterna.
 5. Diskussion och beslut om fortsatt arbete. Omvärldsanalyserna ska nu diskuteras i grupp och denna ska besluta hur arbetet ska tas vidare.
 - 6.Handledning. Handledning ges vid tre tillfällen under kursens gång. Studenterna arbetar annars självständigt i sina grupper utan lärarens närvaro.
 7. Gruppvis dokumentation i form av en loggbok. Här ska studenterna gemensamt dokumentera olika skeden i arbetet. Syftet med detta är att underlätta planering och reflektion i relation till arbetsprocessen. Posterna i loggboken lämnas in vid tre tillfällen under kursens gång.
 8. Slutredovisning. Grupparbetet ska resultera i en projektplan och en muntlig presentation, båda avsedda för klienten, som även närvarar vid slutredovisningen.
 9. Loggboksreflektion. I en avslutande gemensam loggboksreflektion ska studenterna redogöra för och granska sina egna roller i planering och genomförande. Loggboksreflektionen ska innehålla reflektioner kring deras upplevelse av grupparbetet, samt resonemang om vad som fungerat väl och vad som hade kunnat förbättras.
 10. Kursvärdering. Studenterna värderar kursen genom en enkät som lämnas in anonymt.

Upplägget innehåller som synes de bärande delarna individuellt arbete, arbete i grupp, samt handledning och feedback från läraren. Varje del spelar en viktig roll för lärandet, men som jag beskriver nedan så samspelade de olika delarna inte tillfredställande med varandra år 2019, vilket var första gången jag ansvarade för kursen. Tidigare hade kursen getts av en annan lärare som inte längre arbetade vid Lunds universitet, varför jag inte hade möjlighet att ställa frågor om de olika momenten utan var hänvisad till skriftlig dokumentation som jag hade fått när jag blev tilldelad ansvar för kursen.

Problembeskrivning

Det första problemet som uppstod 2019 och som behövde adresseras i kursutvecklingen inför 2020 rörde kopplingen mellan de individuella omvärldsanalyserna och grupparbetet. De individuella omvärldsanalyserna presenterades år 2019 vid ett seminarium i helklass. Min förståelse av tanken med detta var att studenterna skulle få övning i kortfattade presentationer och att samtliga skulle få ta del av vad de andra hade kommit fram till. Upplägget var alltså menat att bidra till transparens och inspiration, men underlättade inte gruppvis feedback och diskussioner. Kursvärderingarna 2019 visade att flera studenter upplevde den individuella analysen som ”onödig”, ”oklar”, ”inte så givande”, och som ”bidragande till onödig stress”, då det ”hade varit bättre att få lägga mer tid på att utföra projektet”.

Det andra problemet rörde arbetsfördelning och engagemang inom grupperna. Några av grupperna hade inte förmått fördela arbetet sinsemellan på ett tillfredställande sätt, vilket visade sig i kursvärderingen i kommentarer såsom ”studenter som inte dyker upp vid grupparbete har varit ett problem”, och ”upplevde under grupparbetet att det rådde tvivel om vad vi höll på med”. Jag noterade även att vissa av slutrapporterna bar spår av att vara hopsatta av stycken som hade skrivits individuellt, såsom upprepningar och olika grammatik i olika avsnitt. Något som inte hade framkommit i kursvärderingarna men som jag insåg kunde vara problematiskt var att jag inte hade gett så mycket kommentarer och feedback på de inlämnade loggboksposterna. Jag hade skrivit korta kommentarer i stil med ”bra jobbat”, ”ni ligger i linje med tidsplaneringen” och liknande, men inte funderat närmare över behovet av återkoppling i relation till gruppdynamik och planering, vilket leder oss vidare till det tredje problemet som har att göra med det pedagogiska ledarskapet.

Det tredje problemet var hur jag tog mig an min roll som lärare och pedagogisk ledare. Jag hade låtit studenterna starta sitt grupparbete själva, och därmed klivit tillbaka som lärare. Tanken med detta var dels att jag trodde att det inte behövdes då de hade arbetat i grupp tidigare, dels att jag inte ville lägga mig i för mycket utan låta grupperna självständigt besluta hur de skulle arbeta. Jag hade tänkt att detta skulle ge studenterna ett tydligt eget ansvar, men det visade sig leda till att jag fick svårare att fånga upp

eventuella frågetecken och vägleda dem i deras arbetsprocess. Vid handledningstillfällena hade jag likaså låtit studenterna styra – jag hade besvarat deras frågor och gett feedback på de delar av arbetet de undrade över men kommit med få egna initiativ till samtalsämnena och få egna frågor. I kursvärderingarna framfördes bland annat att ”lärarens roll var oklar”, ”läraren hade kunnat ge mer ingående feedback, uppföljning och vägledning”, och att ”läraren borde vara mer bestämd och tydlig”.

Sammanfattningsvis insåg jag att kursen behövde utvecklas för att åstadkomma 1) tydligare koppling mellan individuellt arbete och grupparbete, 2) förstärkt fokus på arbetsfördelning inom gruppen för att engagera samtliga medlemmar samt 3) bättre pedagogiskt ledarskap från min sida.

Relationell pedagogik och teamutveckling

För att komma till rätta med de problem som fanns i kursen år 2019 använde jag relationell pedagogik i kombination med Wheelans (2017) teamutvecklingsmodell som utgångspunkter vid planeringen av kursupplägget inför år 2020.

Relationell pedagogik är ett relativt nytt forskningsfält med en teoribildning som främst har använts i studier rörande grundskolan. Christer Ohlin, lektor i specialpedagogik, har dock tillämpat teorin för att reflektera kring handledning av internationella doktorander och betonat vikten av ett vägledande, engagerat ledarskap som tar i beaktande var doktoranden befinner sig i arbetet, vart arbetet är på väg och hur vägen dit ser ut (Ohlin, 2013). Relationell pedagogik accentuerar vikten av goda relationer mellan studenter och lärare, studenter emellan, och mellan studenter och det omgivande samhället. Teorin utmanar den traditionella bilden av läraren som ”kunskapsbank” (det förmedlingspedagogiska perspektivet) till förmån för ett synsätt där lärarens uppgift är att stimulera studenternas lärande (det lärandecentrerade perspektivet). Lärandet förstås utifrån samspelet mellan olika aktörer. Som pedagogikprofessorn Jonas Aspelin uttrycker det: ”teaching, from a relational standpoint, is an interactive, mutual, situated process, which cannot be fully understood without acknowledging both teachers’ and students’ positions” (Aspelin 2020, p. 7). Pedagogen Rita Nordström-Lytz (2017) framhåller att läraren i egenskap av pedagogisk ledare har

ett särskilt ansvar för verksamheten men att det även ingår i uppdraget att bidra till studenternas ansvar för det egna lärandet.

Det relationspedagogiska synsättet har flera beröringspunkter med teorier om gruppdynamik och teamutveckling. Grupper ska idealt sett vara mer än summan av individer (Hammar Chiriac, 2003), och fungera som *team*. Team definieras här som arbetsgrupper med gemensamma mål och effektiva metoder för att förverkliga målen (Wheelan, 2017). Övergången från grupp till team kan ses som en lärandeprocess:

A group turns into a team once it has organised itself to accomplish a mission, to fulfil a purpose. This means that the group members explicitly manage to assign tasks for themselves, define roles, develop ways of communication and decision-making processes. Thus, the group makes the transition into a team and this whole process is a result of learning (Sewerin, 2009, s. 37).

Men en grupps utveckling till ett team är ingenting som sker automatiskt. Juridikprofessorn Neil Hamilton menar att det ofta saknas ett tydligt ramverk för teamutveckling inom den högre utbildningen: ”the professor provides no framework for understanding teamwork and team leadership and how to grow toward later stages with respect to these skills” (Hamilton, 2020, s. 643). En orsak kan vara att läraren är osäker i sin roll som pedagogisk ledare, bland annat vad gäller graden av närhet till studentgrupperna (Sando, Pehrson & Heldal, 2018). Att grupparbeten inte når sin fulla potential kan också bero på att läraren ägnar för lite tid åt förberedelser på grund av att hen förutsätter att studenterna har vissa kunskaper och kompetenser på förhand. Diane D. Galbraith och Fred L. Webb, professor respektive lektor i företagsekonomi, som jag citerar i min inledning, skriver: ”University faculty who assign group projects assume that the students will function as a team without additional instruction” (Galbraith & Webb, 2013, s. 226). Detta kände jag igen mig i. Eftersom kandidatprogrammet innehåller många grupparbeten hade studenterna när denna kurs gavs arbetat i grupp flera gånger men efter vad jag kunde uppfatta hade de inga förväntningar på ytterligare vägledning kring arbetsprocessen. De insikter jag framför allt tog med mig efter att ha läst på om relationell

pedagogik var att jag som lärare behövde synliggöra mig själv mer som en tillgänglig resurs för studenterna, samt synliggöra hur relationerna mellan de studenter som arbetade tillsammans i grupp skulle bidra till lärandet. Den insikt jag framför allt tog med mig från att ha läst på om teamutveckling var att grupper inte är färdiga från start utan att det tar tid att bygga upp ett gott samarbete. Detta kan ses i termer av olika stadier som en grupp går igenom för att utvecklas till ett team:

1. Tillhörighet och trygghet, då gruppmedlemmarna söker en trygg bas och ett tydligt ledarskap
2. Opposition och konflikt, då medlemmarna i gruppen i högre grad själva definierar sin struktur och deltar allt mer i ledarskapsprocessen
3. Tillit och struktur, då medlemmarna har organiserat sig till en fungerande enhet
4. Arbete och produktivitet, då gruppen befinner sig i självständigt fungerande arbete.

En nyckelprincip är att ledarens roll succesivt förändras genom de olika stadierna. I det första stadiet är ledarens uppgift att underlätta utvecklingen till nästa utvecklingsfas. Detta görs bland annat genom att reducera de orosmoment som kan finnas hos gruppmedlemmarna, samt att uppmuntra till diskussion inom gruppen. (Wheelan, 2017, s. 104). Enligt Wheelan kan det verka demokratiskt att låta grupper strukturera sig själva redan från början, men det har en tendens att få medlemmarna att känna osäkerhet och fördröja gruppens utveckling (ibid., s. 103). En viktig insikt jag tog med mig från kombinationen av relationspedagogik och teamutveckling var att grupparbete inte bara innefattar en arbetsprocess utan även relationella processer. Dessa behöver adresseras redan när grupparbetet startar för att gruppen ska fungera optimalt.

Planerad kursutveckling

När jag planerade 2020 års kurs lade jag främsta fokus vid förändringar av det inledande skedet av grupparbetet, då det är här grunden läggs för att grupper ska utvecklas till team. Enligt Wheelans modell befinner sig stu-

denterna i det första stadiet då de ska komma igång med sitt grupparbete. Gruppen har då behov av ett tydligt ledarskap för att komma vidare, ett ledarskap som i detta fall utgörs av lärarens instruktioner och vägledning. I detta stadium förväntar sig gruppmedlemmarna att ledaren ska vara styrande, strukturerad och uppgiftsorienterad. Detta gäller tills att de har fått tid att organisera sig själva (Wheelan, 2017, s. 103).

Sett i detta perspektiv, hade jag inte tagit upp de relationella aspekterna vid kursintroduktionen och varit för snabb med att låta studenterna påbörja sitt arbete i grupperna på egen hand; jag hade antagit rollen som ”progressive teacher” med fokus på frihet (Aspelin, 2020). Som pedagogisk ledare hade jag behövt närvara även vid gruppens första sammankomst samt synliggöra mig själv mer vid handledningstillfällena och i samband med inlämning av loggboksposter. Jag satte därför upp ett schema där redovisningen av individuella omvärldsanalyser skulle göras i de mindre grupperna där jag skulle sitta med i varje grupp för att lyssna och vid behov kommentera. Jag planerade även att i samband med kursintroduktionen be studenterna diskutera sina tidigare erfarenheter av grupparbeten och vilka lärdomar de hade med sig till denna kurs.

Davide Fucci & Ehsan Zabardast, lektor respektive doktorand i mjukvaruteknik, rekommenderar att läraren i de tidiga stadierna av teamutvecklingsprocessen diskuterar gruppens ledarskap med studenterna (Fucci & Zabardast, 2020). Det nya upplägget var tänkt att uppmuntra och understödja ett sådant arbetssätt. Studenterna skulle även fortsättningsvis ges ett tydligt eget ansvar, samtidigt som jag skulle synliggöra mig som en resurs. Jag planerade att dels lyssna, dels ställa frågor till grupperna om hur de tänkte kring fokus, ansvarsfördelning, mötestider, och gemensamt arbete, vem som skulle sammankalla till möten, vem som hade ansvar för att lämna in loggboken, och om de hade gjort upp en rättvis ansvarsfördelning. På detta sätt hoppades jag att eventuella konflikter i grupperna kunde förebyggas och resultera i färre samarbetsproblem under arbetets gång. Jag planerade även att lägga större vikt vid återkoppling på loggboksposterna, inte enbart via ren feedback utan även genom att lägga in frågor till grupperna att fundera på, kopplade till arbetsprocess och planering.

När det gällde handledningen skulle jag vara mer proaktiv, låta studenternas frågor och egenupplevda behov av handledning vara i fokus och i

tilllägg ställa egna frågor till studenterna. Istället för att enbart svara på frågor, ämnade jag bolla tillbaka några av dessa exempelvis genom respons som ”Det var en bra fråga, hur har ni diskuterat kring den?”, eller ”Har ni kommit fram till några möjliga svar?” Allt för att gruppen alltmer skulle lära och vänja sig vid att styra sig själv.

Jag kände mig stärkt och peppad inför kursstart och tyckte att det skulle bli kul att omsätta mina nya insikter i praktiken. Men när det var dags hade pandemin slagit till och förutsättningarna förändrades från en dag till nästa. Plötsligt kunde jag och studenterna inte ses på plats utan var hänvisade till videokonferensverktyg. Trots detta ville jag genomföra de justeringar jag hade föresatt mig. Och det visade sig bli ganska bra.

Hur det blev i digitalt format

Jag tillhörde de lärare som hade erfarenhet sedan tidigare av att undervisa på distans och därför upplevde jag inte övergången till att föreläsa via videokonferensverktyg som problematisk, tvärtom. När jag har undervisning i lärosal kan jag känna att det blir för många individer och viljor att hålla reda på. Dessutom har jag svårt att komma ihåg namn. Undervisning i Zoom underlättade för mig eftersom studenternas namn syntes i rutan och det tog mindre av min ”sociala kraft” i anspråk att möta studenterna på detta sätt. Vid tillfället kändes det som om jag var relativt ensam om denna upplevelse. Alla lärare har olika ledarstilar och föredragna undervisningsmetoder men vanligtvis pratar vi inte så mycket kring detta i läraryrket. Men i och med att övergången till heldigital undervisning skedde så plötsligt ledde det till många intressanta diskussioner och ett synliggörande av det ”pedagogiska hantverket”, inte minst vad gäller pedagogiskt ledarskap och relationen till studenterna. Jag värdesatte verkligen att kunna jämföra mitt perspektiv med mina kollegors. För egen del spelade jag i samband med andra kurser in ett flertal föreläsningar som jag först lät studenterna ta del av för att sedan låta dem ställa frågor vid gemensamma sammankomster. Dessa föreläsningar visade sig fungera så pass väl att de återanvändes, både av mig själv och av andra lärare. Detta var oproblemiskt för mig, men vissa av mina kollegor kände sig inte alls bekväma med att spela in sina föreläsningar eller att låta andra lärare använda sitt inspelade material. Så-

dana ställningstaganden är viktiga och det finns inget ”rätt” eller ”fel” sätt att tycka och känna. Det viktiga är de reflektioner och diskussioner som kan komma ut av olika perspektiv och pedagogiska praktiker.

Nedan beskriver jag hur arbetet med kursen fortlöpte under pandemin och hur kursutvecklingen fungerade i digitalt format.

Koppling mellan individuellt arbete och grupparbete

Uppstarten av ett grupparbete innebär särskilda utmaningar, bland annat gällande lärarens roll och studenternas ansvar (Sando, Pehrson & Heldal, 2018). Gruppdeltagande kan lätt antas vara en självklar kompetens, men enligt Wheelan (2017) behöver denna förmåga övas upp. Detta gäller oavsett om lärandet sker på campus eller online, men grupparbeten helt utan fysiska möten ställde nya krav på kommunikationen.

Vid kursintroduktionen lade jag som planerat större vikt vid att förklara att de individuella omvärldsanalyserna var tänkta att fungera som idémäs-sig katalysator och bidra till gruppens gemensamma lärande. Jag talade också om teamutveckling och framhöll att en viktig styrka hos ett team är förmågan att ta vara på medlemmarnas unika perspektiv och insikter och omsätta detta i gemensamt arbete. Något jag inte hade planerat i förväg men som ändå föll sig naturligt var att be studenterna prata igenom vilka särskilda utmaningar det skulle kunna innebära att arbeta i grupp på distans. Det blev också ett tillfälle där vi kunde diskutera hur tidigare erfarenheter, positiva och negativa, kunde informera grupparbetet i denna kurs.

Att studenterna presenterade sina omvärldsanalyser i de mindre grupper som de skulle arbeta i var också planerat i kursutvecklingen sedan tidigare. Jag deltog som pedagogisk ledare så att studenterna med min hjälp tidigt skulle få möjlighet att diskutera och definiera sina roller i gruppen, exempelvis om någon specifik person skulle ha ansvar för att anteckna i loggboken eller om de skulle dela på denna arbetsuppgift. Jag föreslog också att grupperna skulle komma överens om vilka digitala verktyg de skulle använda under sitt grupparbete och att det under rådande omständigheter var bra om de kunde ha en beredskap för hur gruppen skulle hantera om en eller flera medlemmar blev sjuka. Jag lade mig inte i deras beslut utan lät dem diskutera detta sinsemellan och komma fram till vad som passade

dem bäst. Jag lade till att de som vanligt var välkomna att höra av sig till mig om det uppstod problem i deras självständiga arbete.

Samarbetet fungerade fortfarande inte friktionsfritt i alla grupper, men jag lade märke till en stor skillnad jämfört med föregående år vad gällde studenternas förmåga att i efterhand reflektera kring vad som hade gått fel och hur de kunde förändra arbetet i framtiden. Jag tolkar det som ett förbättrat lärande relaterat till gruppprocesser. Detta visade sig i att kursvärderingarna 2020 på olika sätt tog upp relationen mellan individuellt arbete och gemensamt arbete i grupp, som i följande exempel: ”Under hela vår arbetsprocess har vi i omgångar arbetat individuellt och i grupp. Detta är något vi hade kunnat planera upp bättre för att känna stabilitet och trygghet i vad som ska göras när och av vem/vilka”, ”om vi gjort en tidsplan tidigare kanske stress och otydlighet hade kunnat undvikas, däremot gjorde vårt samarbete och positiva laganda att stressen inte blev så påtaglig” och ”Under de veckorna som projektarbetet har fortgått har vi som grupp kunnat använda oss av tidigare erfarenheter med att arbeta i ett projekt, men även fått en mängd nya uppfattningar om vad som krävs och är viktigt för att optimera projektets utförande och se till att alla medlemmar drar åt samma håll gällande utförande och vision för vad projektet ska leverera”. Jag tror och hoppas att studenterna hade nytta av dessa insikter även vid framtida grupparbeten.

Arbetsfördelning inom gruppen för att engagera samtliga medlemmar

Relationell pedagogik inkluderar lyhördhet inför lärandet som en mellanmänsklig aktivitet där förbundenhet, ömsesidighet, jämbördighet, tillit, tid, och förundran är nyckelbegrepp: ”education is primarily about human beings who need to meet together, as a group of people, if learning is to take place” (Bingham & Sidorkin et al., 2004, s. 5). Liksom i ”dialogfilosofin” betraktas nom relationell pedagogik ”relationen som den grundläggande ontologiska enheten” (Buber, 1994 i Nordström-Lytz 2017, s. 188). Relationer föregår kunskap och ”ges företräde framför enskilda individer och sociala strukturer då man försöker förstå pedagogiska fenomen och praktiker” (Aspelin & Johansson 2017, s. 160). Arbetsfördelning och engage-

mang i en grupp bygger på gemenskap och kommunikation, vilket var aspekter som jag hade planerat för att förbättra. Aspelin lyfter fram att lärandet har en instrumentell dimension där läraren ska styra studenterna mot förutbestämda mål men att lärsituationen också bör fungera som ett "forum for genuine, interhuman encounters" (2020, s. 595). Detta kan skapa särskilda utmaningar i en situation där lärare och studenter inte möts "öga mot öga" utan där interaktionen äger rum via digitala verktyg som inte medger att deltagarna möter varandras blickar (se till exempel Lisa Engströms och Johanna Rivano Eckerdal & Rikke Lie Hallbergs artiklar i denna antologi). Samspelet i en konversation kan då hämmas av teknikstrul (att någon inte får igång sin kamera eller sitt ljud, eller ens kan ansluta till det digitala rummet) eller av att det helt enkelt är en barriär för många att ta sig över att tala i digitala sammanhang, där man kanske främst är van vid att kommunicera i skrift.

I min kursutveckling hade ingått att skapa bättre dialog vid handledningstillfällena och jag hade då sett framför mig hur vi satt vid ett bord i ett grupprum så att alla kunde se varandra. Något som helt klart blev svårare att fånga upp när handledningen istället ägde rum via Zoom var studenternas icke-verbala signaler, såsom ansiktsuttryck och kroppsspråk. Att man vill säga något kan i det "normala" fysiska sammanhanget signaleras genom en inandning, en blick, eller en handuppräckning, medan detta på Zoom måste signaleras av att klicka på ikonen för "räck upp handen", att fysiskt räcka upp eller vifta med handen i kameran att ge sig in i konversationen genom att helt enkelt börja prata, eller att skriva i chatten. Konventionerna för hur kommunikationen skulle gå till var vid tiden för pandemin långt ifrån lika självklara som i föreläsningssalen. När det gällde att leda en diskussion eller besvara frågor fanns förvisso en chattfunktion, men det innebar att det fanns flera kommunikationskanaler att hålla koll på. Handuppräkningsverktyget som jag nämnde var ett och kameran ett annat, där alla kunde signalera att de ville tala, liksom mikrofonljudet, där det ibland hände att två eller fler personer började tala samtidigt. Detta ledde till behovet att göra en turordningslista, vilket kunde göras i chatten. I chatten fanns också möjligheten att skicka meddelanden antingen till alla eller ett privat meddelande till bara en person. Om jag som lärare fick ett privat meddelande så behövde jag hålla koll på om jag

kunde förmedla en fråga jag fått av en student, om jag kunde berätta vilken student som hade ställt frågan och i tillämpliga fall läsa upp frågan så att övriga ska få ta del av den och mitt svar. Alternativt skulle jag behöva svara den aktuella studenten privat i chatten, samtidigt som jag upprätthöll en muntlig konversation med resten av studentgruppen.

Gjorde allt detta så att möjligheten till ”genuine interhuman encounters” försvann eller försvagades? Jag vill inte påstå det. Att ställa en fråga enbart till läraren som övriga studenter inte hör kan till och med stärka de relationella dimensionerna. Det går att skapa en fungerande dialog även på dessa sätt. Videomöten kan förstås upplevas som en barriär. De behöver därför hanteras rätt för att de mellanmänniska dimensionerna ska fungera så bra som möjligt under rådande förutsättningar och jag vill framhäva att de också kan fungera som en brygga, d.v.s. möjliggöra nya sätt att skapa och bibehålla relationer. Mellanmänniska möten kan också äga rum i skriftlig form vid återkoppling på uppgifter. Jag hade planerat att ge mer feedback på de inlämnade loggboksposterna och detta var fullt genomförbart även under pandemin. Jag gav utförligare kommentarer och mer uppmuntran än jag tidigare gjort. Jag ställde också frågor om hur de tänkte kring arbetsfördelning och engagemang samt om de såg några särskilda utmaningar i detta som de ville diskutera vid handledningen, liksom andra mer generella frågor och bad dem att kontakta mig om de behövde min hjälp med något. Det jag framför allt lade vikt vid under handledningen var – i likhet med hur jag arbetar vanligtvis – att lyssna, lämna positiv feedback, och uppmuntra studenterna till att ställa frågor till mig, att vara så närvarande som möjligt. Att vara närvarande som lärare i det digitala sammanhanget innebar emellertid inte endast att göra mig tillgänglig för studenterna utan även att aktivt ta kontakt på ett sätt som kanske inte var exakt lika nödvändigt i de fall då vi vanligen kunde ses på campus och få tillfälle till informella samtal.

Jag upplevde att det nya upplägget bidrog till att skapa mer fruktbara relationer både mellan mig och studenterna, och studenterna sinsemellan, vilket bekräftades i loggboksposterna under kursens gång och kursvärderingar efter kursen. Studenterna uttryckte bland annat att ”alla i gruppen har bidragit på olika sätt och trots rådande pandemi har kommunikationen och arbetet flutit på mycket smidigt”, och ”sammanfattningsvis har arbetsbördan varit lika fördelad och vi har haft bra koll på vårt arbete”, samt ”att

i samband med arbetet dela upp ansvarsområdena för både slutrapporten och slutredovisningen har varit väldigt hjälpsamt och effektivt”.

Pedagogiskt ledarskap

Min förståelse för, och utövande av, mitt eget pedagogiska ledarskap ökade markant och underlättades när jag började tolka det i termer av teamutveckling *och* relationer. Min tidigare motvilja att agera tydlig ledare för en studentgrupp tror jag har handlat mycket om att jag har sett mig som en solitär, på vars axlar allt ansvar för en lyckad kurs vilar, snarare än en del av en gemenskap med studenterna. Att skapa gemenskap kommer naturligare för mig i en handledningssituation där ledning tar en annan form. För mig är samspelet i en sådan situation tydligare – jag och den student eller de studenter jag handleder arbetar tillsammans mot ett mål och det är inte bestämt på förhand vad utfallet ska bli. Som jag ser det är en masters uppsats framför allt resultatet av studentens ansträngningar, medan handledarens roll är att vägleda, uppmuntra, stödja och diskutera. Med hjälp av den relationella pedagogiken har jag dock insett att även detta arbetsätt innefattar ett ledarskap och att jag kan förlänga den förståelsen till att vara tillämpligt i större grupper. Jag som lärare måste inte välja antingen en traditionell kontrollerande roll eller en roll som bara fokuserar på frihet. Det finns en tredje väg och den kallas inom relationell pedagogik för gemenskap.

Att se relationer som pågående processer i utrymmet mellan omvärlden och det egna jaget påverkar lärarens roll: ”If the traditional teacher’s guiding principle is control, and the progressive teacher’s is freedom, that of the relational teacher is communion” (ibid., s. 4). Jag håller med – jag tror att en kombination av olika lärarroller, *kontroll*, *frihet* och *gemenskap*, kan behövas i många kurser, men att det är viktigt att använda rollerna efter behov. *Kontroll* i denna kurs innebar för mig exempelvis att följa studenternas arbete genom deras loggboksposter och påtala om någon av grupperna inte verkade vara i fas och att vid handledningstillfällena ställa kontrollfrågor kring sådant som arbetsfördelning eller att visa på delar i arbetet som skulle behöva utvecklas för att projektplan och klientpresentation skulle bli så bra som möjligt. *Frihet* innebar att låta studenterna själva

komma fram till hur och när de skulle arbeta med uppgiften och vilka idéer från de individuella omvärldsanalyserna de ville gå vidare med. *Gemenskap* innebar framför allt att vara närvarande, som lärare, ledare och medlärande – det sista är en viktig poäng då studenterna under tidigare kurser på programmet har inhämtat kunskaper som jag inte besitter, exempelvis när det gäller att göra ”mock-ups”. Att studenterna kunde visa och förklara saker för mig, och inte bara jag för dem, bidrog till gemensam nyfikenhet och att vi kunde dela upplevelsen av att upptäcka ny kunskap med varandra. Detta är någonting som jag bär med mig in i övrig undervisning som ett sätt att bygga goda relationer med studenterna.

Gemenskap återfinns också inom teorier om teamutveckling. Thomas Sewerin, ledarskapspsykolog med lång erfarenhet av arbete med organisationer, betonar vikten av att se samarbete, ledarskap och coaching i relation till de sociala system där respektive aktivitet äger rum (Sewerin 2009, s. 14). Han beskriver ledarskap som en *relationell kvalitet* (ibid., s. 65). Han skiljer mellan *manager/executive*, *ledare* och *coach* (ibid., s. 87, 143). Jag menar att i lärarrollen finns alla dessa dimensioner, men de aktualiseras vid olika tillfällen. I egenskap av lektor och kursansvarig är jag en *manager*, som organisationen har utrustat med en uppsättning ansvarsområden och mandat. I egenskap av att, och hur, jag presenterar mig själv och de uppgifter som studenterna ska utföra är jag en *ledare*, en roll som utformas mer utifrån personliga egenskaper. I egenskap av handledare intar jag rollen som *coach*, en roll som innebär att guida, utmana, stödja och erbjuda input som hjälper studenterna att växa och lära.

Vid introduktionen mötte jag i min egenskap av pedagogisk ledare en större studentgrupp, presenterade kursens upplägg och gav möjlighet till frågor. Vid klientpresentationen välkomnade jag klienten in i det sociala sammanhanget. Min ledarroll var då inte lika framträdande, men jag hjälpte vid behov till med att ställa frågor eller be om klargöranden kring uppgiften. Vid presentationerna av de individuella omvärldsanalyserna möttes studenterna och jag i ett sammanhang där jag dels agerade examinator, dels tog del av de individuella inspelen till det fortsatta arbetet i grupp. Vid handledningen var min roll mer vägledande än ledande och, slutligen, vid slutredovisningen var jag åhörare och återigen examinator.

Under kursens gång fasade jag med andra ord successivt ut mig själv till förmån för studenternas eget ledarskap inom grupperna och småningom agerade jag framför allt bollplank med studenternas egna frågor och funderingar som utgångspunkt för våra samtal. Med facit i hand blev det tydligt för mig hur relationsbyggandet växt fram i en gradvis process (Aspelin, 2020).

Avslutande reflektioner

En övergripande tanke i mitt kursutvecklingsarbete var att i högre grad se grupparbetet som både en intellektuell och en social utvecklingsprocess (Løkensgard Hoel, 2010; Markussen & Mårtensson, 2020), där studenternas engagemang i såväl uppgifternas genomförande som i den sociala gemenskapen är nyckelfaktorer. Detta förhållningssätt kan relateras till den ”partnership approach” (Barrineau, Engström & Schnaas, 2019), även benämnt ”co-creation” (Bovill, 2020; Dollinger, Lodge & Coates, 2018), som understryker att studenterna bör vara medskapare, inte konsumenter, av sin utbildning.

Medskapande och gemenskap är två aspekter av undervisning och lärarroll som jag tar med mig efter att ha analyserat och utvecklat denna kurs. Jag kommer att fortsätta med liknande upplägg även vid undervisning på campus. Jag har också börjat be studenterna att inkomma med ett ”gruppkontrakt” när de påbörjar sina grupparbeten i vilket de gemensamt kommer överens om tider, platser, arbetsformer och ansvarsfördelning. Det finns tveklöst fler sätt än så att utveckla pedagogiken för att vidare underlätta grupparbeten, med bättre lärandekvalitet som följd. Jag ser dock denna text som en bearbetning och dokumentation av ett första steg i min egen resa, som ledare och lärare, som förhoppningsvis kan inspirera andra att ta sig an grupparbeten med större närvaro och engagemang.

Att som lärare och pedagogisk ledare vara tydlig med att ens roll kommer att se olika ut vid olika tillfällen under ett grupparbete kan ge studentgrupperna en bättre förståelse för vad som förväntas av dem och bidra till att belysa vilka beslut gruppen behöver fatta och vilka beslut läraren/ledaren kan hjälpa till med. ”Students can learn more in talking to one another than in listening to us, if we prepare them for such interaction” (McKeachie & Svinicki 2014, s. 5).

Referenser

- Aspelin, J. (2020). Teaching as a way of bonding: a contribution to the relational theory of teaching. *Educational Philosophy and Theory*, Taylor & Francis. <https://doi.org/10.1080/00131857.2020.1798758>
- Aspelin, J. & Johansson, L. (2017). Relationell pedagogik – ingång till ett fält. *Pedagogisk forskning i Sverige* vol 22 nr 3–4.
- Barrineau, S., Engström, A. & Schnaas, U. (2019). *An Active Student Participation Companion*. Uppsala University.
- Biggs, J. & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university*, Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Bingham, C. W. & Sidorkin, A. M. (red.) (2004). *No education without relation*. New York: P. Lang.
- Bovill, C. (2020). Co-Creation in Learning and Teaching: The case for a whole-class approach in higher education. *Higher Education: The International Journal of Higher Education Research* 79 (6): 1023–37. <https://doi.org/10.1007/s10734-019-00453-w>
- Buber, M. (1994). *Jag och Du*. Ludvika: Dualis.
- Dollinger, M., Lodge, J. & Coates, H. (2018). Co-creation in higher education: Towards a conceptual model. *Journal of Marketing for Higher Education* 28 (2): 210–31. <https://doi.org/10.1080/08841241.2018.1466756>
- Enevold Duncan, J., Klareld, A-S. & Persson, D. (2020). Projekt. *Digitala kulturer, kulturvetenskapliga institutionen: Studerandeaktiverande och interaktiv undervisning, campus såväl som online*, Utlysning: Humanistiska och teologiska fakulteterna (2020). Utlysning av projektmedel för digital undervisning och pedagogik 2020, Dnr V 2020/1122.
- Fucci, D. & Zabardast, E. (2020). Towards Group Development Stages in Software Engineering Courses Projectwork. *Journal of Teaching and Learning*, Vol 1 Nr 2 (2020).
- Galbraith, D. D. & Webb, F. L. (2013). Teams that work: Preparing student teams for the workplace. *American Journal of Business Education (AJBE)*, 6(2), 223–234. <https://doi.org/10.19030/ajbe.v6i2.7687>
- Gibbs, G. (2016). Teacher engagement. *Uniped* vol 39 no. 2-2016 s. 184–187. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2016-02-08>
- Hamilton, N. (2020). Fostering and assessing law student teamwork and team leadership skills. *Hofstra Law Review*, 48(3), 619–658.
- Hammar Chiriac, E. (2003). *Grupprocesser i utbildning: En studie av grupperns dynamik vid problembaserat lärande*. Linköping Studies in Education and Psychology No. 95, Linköpings universitet, Department of Behavioural Sciences.
- Lökensgard Hoel, T. (2010). *Skriva på universitet och högskolor: En bok för lärare och studenter*, Studentlitteratur.
- Markussen, H. & Mårtensson, K. (eds.) (2020). *Levande lärmiljöer. Proceedings från Humanistiska och teologiska fakultetens pedagogiska inspirationskonferens 2018*, Lunds universitet.

- McKeachie, W. & Svinicki, M. D. (eds.) (2014). *McKeachie's Teaching Tips: Strategies, Research, and Theory for College and University Teachers* (14th ed.). Belmont, CA: Wadsworth, Cengage Learning.
- Nordström-Lytz, R. (2017). Relationell pedagogik som närvaro. *Pedagogisk forskning i Sverige* årgång 22 nr 3–4.
- Ohlin, C. (2013). Relationell handledning? Reflektioner kring handledning av internationella doktorander i Sverige: Aspelin (red.) *Relationell specialpedagogik – i teori och praktik*. Kristianstad University Press.
- Sando, O. J., Pehrson, M. & Heldal, M. (2018) Veilederens rolleforståelse i møte med studentgrupper. *Uniped* vol 41, nr. 2-2018, s. 120–132.
- Sewerin, T. (2009). *Teams Leadership and Coaching*, Malmö: Tertulia books. ISBN: 978-91-977473-1-8.
- Wheelan, S. A. (2017). *Att skapa effektiva team: en handledning för ledare och medlemmar*. 1. Uppl. Lund: Studentlitteratur. ISBN: 9789144119199.
- Zetterqvist, L. (2018). Antalet schemalagda timmar minskar. Hur utnyttjar vi de befintliga på bästa sätt? *Om samverkan, mångfald och mellanmännsliga möten. Proceedings från Lunds Universitets Pedagogiska Utvecklingskonferens 2017*.

Redaktörernas tack

Jessica Enevold Duncan, Ann-Sofie Klareld och Daniel Persson

Avslutningsvis vill vi tacka Grundutbildningsnämnden vid Humanistiska och Teologiska fakulteterna för att vi 2021 fick möjlighet att arbeta med föreliggande publikation i och med att projektet *Antologi med fokus på praktisk pedagogisk utveckling i pandemitider* beviljades medel (Enevold, Klareld & Persson, 2021). Nu, år 2023, när pandemifaran blåsts över, är det lätt att glömma bort alla de utmaningar, omvärderingar och nya insikter som övergången till distansutbildning innebar för oss. Vi vill därför inte bara betrakta dessa berättelser som ännu en antologi om nätbaserad pedagogisk utveckling, utan som ett stycke viktig minnesdokumentation. Vi vill uppmärksamma och tacka alla lärare verksamma vid Lunds universitet som oförtrutet tacklade pandemi-undervisningen. Ert arbete har bidragit till det som Grundutbildningsnämndens utlysning efterfrågade, nämligen exempel på utveckling och undervisning som kan ”lyfta fram lärarskapets betydelse” och ”skapa långsiktigt hållbar pedagogisk verksamhet av hög kvalitet.”

Referenser

Enevold Duncan, J. Klareld, A-S. & Persson, D. (2021). Projekt. *Antologi med fokus på praktisk pedagogisk utveckling i pandemitider*. Utlysning: Humanistiska och teologiska fakulteterna (2021). Utlysning av projektmedel för utveckling av undervisning och pedagogik 2022. Dnr V 2021/2333. <https://portal.research.lu.se/sv/projects/studerandeaktiverande-och-interaktiv-undervisning-pa-campus-saväl>.

Författarpresentationer

Eva Brodin är docent i utbildningsvetenskap vid Lunds universitet och oavlönad professor vid Centre for Higher and Adult Education at Stellenbosch University i Sydafrika. Brodins undervisning och forskning är primärt inriktad mot forskarutbildningen, men hennes författarskap involverar även kritiska perspektiv på högre utbildning generellt.

Jessica Enevold Duncan är docent i digitala kulturer vid Lunds universitet och lektor och doktorandhandledare vid avdelningarna för ABM & Digitala Kulturer, samt Etnologi. Hennes forskning rör sig inom populärkulturers texter, bilder och vardagslivspraktiker. I allt från Reality-TV och Hemnet-annonser till roadmovies och datorspelskultur forskar hon om drömmar, hållbarhet, mobilitet, jämställdhet, hälsa och kreativitet. Dessa teman återspeglas i intresset för och analysen av hur dedikerad pedagogisk praktik kan och bör samspela med ett långt, lärande och hållbart liv inom forskning och högre utbildning.

Lisa Engström är doktor i informationsstudier vid Institutionen för kulturvetenskaper, Lunds universitet. Hon är verksam vid avdelningen för ABM och digitala kulturer. Lisa Engström forskar om hur folkbibliotek kan fungera som sociala infrastrukturer i städer, särskilt för marginaliserade grupper i samhället, samt hur bibliotek kan rymma multipla offentligheter. Dessutom intresserar hon sig för medicinsk humaniora med fokus på hur kroppslig information, från sinnena, och kroppslig information, som tillgås via teknologiska verktyg, tolkas, förstås och omsätts i handling.

Rikke Lie Halberg har mastersexamen i ABM och är doktorand i historia vid Lunds universitet. Hon forskar i historiekultur och minnespraktiker kring arbetarupproret *The Fireburn* på den caraibiska ön St. Croix i Danska Västindien 1878. Avhandlingen undersöker hur koloniala arkiv, oral history, plats, tid, museipraktiker och monument har format och omformat berättelsen om *The Fireburn* i perioden 1878–2018. Halberg undervisar på grundutbildningen i historia och på masterutbildningen i ABM-studier.

Rachel Irwin, fil. Dr., och forskar i etnologi vid Lunds universitet. Hennes forskning är inriktad på hälsopolitik ur ett etnografiskt perspektiv. I nuläget arbetar hon med en historik om Sveriges engagemang för global hälsa, ett arbete finansierat av Vetenskapsrådet. Andra av hennes forskningsområden omfattar antibiotikaresistens, visuell kultur inom global hälsa, våld mot sjukvårdspersonal och global hälsodiplomati. Hon har studerat medicinsk antropologi vid Oxfords universitet, hälsopolitik vid London School of Economics och har en doktorsexamen i socialantropologi från London School of Hygiene and Tropical Medicine (Londons universitet).

Ann-Sofie Klareld är lektor vid Institutionen för Kulturvetenskaper, Lunds universitet. Hon har en doktorsexamen i arkiv- och informationsvetenskap från Mittuniversitetet. Klareld är verksam som lärare och forskare vid avdelningen för ABM och digitala kulturer samt som koordinator vid Ljudmiljöcentrum. Hon undervisar på mastersprogrammet i arkivvetenskap, biblioteks- och informationsvetenskap respektive museologi (ABM). Hennes forskning rör sig just nu kring arkivens och arkivariernas samhällsroll, arkiv i populärkulturen och det samtida intresset för släktforskning.

Daniel Persson är utforskande arkitekt, som arbetar i olika medier och skalor. Han driver bland annat komplexa deltagandeprocesser i stadsplanering, för att förstå faktiska rumsliga praktiker i givna fysiska rum. Daniel Persson driver även forsknings- och utvecklingsprojekt, samt skriver i fackpress och dagspress om relationen mellan samhälle, kultur och arkitektur. Daniel Persson undervisar på kandidatprogrammet Digitala kulturer vid Lunds universitet, där han har utvecklat ett spår för bild- och medieskapande i humaniorans kontext.

Johanna Rivano Eckerdal är filosofie doktor från Lunds universitet och docent i biblioteks- och informationsvetenskap vid Institutionen för kulturvetenskaper på Lunds universitet. Hon är verksam vid avdelningen för ABM & digitala kulturer samt som föreståndare för Centrum för Öresundsstudier vid Lunds universitet. I sin forskning intresserar hon sig för hur information av olika slag spelar roll i vardagen för människors möjligheter att utöva sina medborgerliga rättigheter. Analyserna utgår från en agonistisk förståelse av demokrati som en ofta konfliktfylld process. De senaste årens forskning kretsar kring folkbibliotek och vilken roll som bibliotek och bibliotekarier spelar som platser för agonistisk debatt.

Sara Tanderup Linkis er ph.d. i Litteraturhistorie fra Aarhus Universitet og lektor i Digitala kulturer og Förlags- och Bokmarknadskunskap ved Institutionen for Kulturvetenskaper på Lunds Universitet. Hun forsker i digital bogkultur, lydbøger, forlag og bogmarked, læsning og læsekultur, intermedial litteratur og kulturel erindring, og har publiceret bredt om disse emner i en række internationale tidsskrifter, f.eks. Narrative, Soundeffects, Orbis Litterarum og Passage. Hun er forfatter til to monogrfier, *Memory, Intermediality and Literature* (Routledge 2019) og *Serialization in Literature across Media and Markets* (Routledge 2021).

Lund Studies in Arts and Cultural Sciences

Previously Published in the Series:

32. Jessica Enevold Duncan, Ann-Sofie Klareld & Daniel Persson (red.) 2023 *Pedagogiska problem och lösningar i pandemitid. En samling lärarberättelser.*
31. Kristofer Rolf Söderström 2023 *The dynamics of beamline configurations and user communities Quantitative studies of Big Science publications*
30. Carin Graminius 2023. *Research communication in the climate crisis Open letters and the mobilization of information.*
29. Andreas Helles Pedersen 2023. *Listening from within a Digital Music Archive. Metadata, sensibilities, and music histories in the Danish broadcasting corporation's music archive.*
28. Bruno Hamnell 2021. *Two Quests for Unity. John Dewey, R. G. Collingwood, and the Persistence of Idealism.*
27. Cecilia Andersson 2021. *Performing search. Search Engines and Mobile Devices in the Everyday Life of Young People*
26. Schmidt, Nora 2020. *The Privilege to Select Global Research System, European Academic Library Collections, and Decolonisation.*
25. Martin , Christopher 2020. *Shifting Gears. Automated Driving on the Eve of Autonomous Drive.*
24. Höög, Victoria, Kärrholm, Sara & Nilsson, Gabriella (red.) 2019. *Kultur X. 10-talet i kulturvetenskaplig belysning.*
23. Olsson Dahlquist, Lisa 2019. *Folkbildning för delaktighet. En studie om bibliotekets demokratiska uppdrag i en digital samtid.*
22. Jönsson, Jimmy 2019. *Den biologiska vändningen. Biologi och skogsvård, 1900–1940.*
21. Wiszmeg, Andréa 2019. *Cells in Culture, Cells in Suspense. Practices of Cultural Production in Foetal Cell Research.*
20. Hanell, Fredrik 2019. *Lärarstudenters digitala studieverdag. Informationslitteracitet vid en förskolläraryr utbildning.*
19. Herd, Katarzyna 2018. *"We can make new history here". Rituals of producing history in Swedish football clubs.*
18. Qvarnström, Ludvig (ed.) 2018. *Swedish Art History. A Selection of Introductory Texts.*

17. Salomonsson, Karin (red.) 2018. *Mitt och ditt. Etnologiska perspektiv på ägandets kulturella betydelse.*
16. Bengtson, Peter, Liljefors, Max & Petersén, Moa (red.) 2018. *Bild och natur. Tio konvetenskapliga betraktelser.*
15. Cridland, Meghan 2017. *'May contain traces of'. An Ethnographic Study of Eating Communities and the Gluten Free Diet.*
14. Jönsson, Lars-Eric (red.) 2017. *Politiska projekt, osäkra kulturarv.*
13. Jönsson, Lars-Eric & Nilsson, Fredrik (red.) 2017. *Kulturhistoria. En etnologisk metodbok.*
12. Askander, Mikael 2017. *Poesier & kombinationer. Bruno K. Öijers intermediala poesi.*
11. Alfberg, Åsa, Apelmo, Elisabet & Hansson, Kristofer (red.) 2016. *Ljud tar plats. Funktionshinderperspektiv på ljudmiljöer.*
10. Arvidson, Mats 2016. *An Imaginary Musical Road Movie. Transmedial Semiotic Structures in Brad Mehldau's Concept Album Highway Rider.*
9. Brenthel, Adam 2016. *The Drowning World. The Visual Culture of Climate Change.*
8. Rekers, Josephine V. & Sandell, Kerstin (eds.) 2016. *New Big Science in Focus. Perspectives on ESS and MAX IV.*
7. Gunnarson, Martin 2016. *Please Be Patient. A Cultural Phenomenological Study of Haemodialysis and Kidney Transplantation Care.*
6. Lindh, Karolina 2015. *Breathing Life into a Standard. The configuration of resuscitation in practices of informing.*
5. Jönsson, Lars-Eric & Nilsson, Fredrik (red.) 2014. *Skratt som fastnar. Kulturella perspektiv på skratt och humor.*
4. Blaakilde, Anne Leonora & Nilsson, Gabriella (eds.) 2013. *Nordic Seniors on the Move. Mobility and Migration in Later Life.*
3. Carlsson, Hanna 2013. *Den nya stadens bibliotek. Om teknik, förnuft och känsla i gestaltningen av kunskaps- och upplevelsestadens folkbibliotek.*
2. Hagen, Niclas 2013. *Modern Genes. Body, Rationality and Ambivalence.*
1. Lysaght, Patricia (ed.) 2013. *The Return of Traditional Food. Proceedings of the 19th International Ethnological Food Research Conference.*

Covid-19-pandemin blev en global kris med konsekvenser för såväl offentliga och kollektiva som privata och individuella vardagspraktiker. Svenska universitet fick med kort varsel lägga om all undervisning så att den kunde utföras på distans. Bidragen i denna antologi består av en samling berättelser skrivna utifrån ett antal universitetslärares undervisningsvardag under en omvälvande tid. De representerar ett urval av röster om problem, påverkan på och konsekvenser för pedagogisk verksamhet som pandemin medförde inom högre utbildning. Texterna rör sig från det självreflexiva till det konkret metodutvecklande. Tillsammans ger de en överblick över några av de sätt som undervisande lärare tänkte och agerade på. Författarna vittnar om hur den plötsliga omställningen till digital undervisning innebar ett experimenterande, funderande och diskuterande kring pedagogiska praktiker och principer som ledde till erfarenheter som bestod i såväl nederlag som segrar, misslyckanden såväl som triumfer, överraskningar såväl som oväntade upptäckter. Med avstamp i praktik och professionalitet utförde universitetslärarna metodutveckling på stående fot. Denna antologi dokumenterar en ögonblicksbild av denna process och lyfter fram de undervisande lärarnas insatser under en påfrestande period i en situation ingen hade förutsett.



LUND
UNIVERSITY

LUND STUDIES IN ARTS AND CULTURAL SCIENCES
ISBN 978-91-89874-11-4
ISSN 2001-7529

