

Forelesningsformen sett fra begge sider av kateteret - egne og andres erfaringer

Av Oskar Vistdal

1. Historiske forbemerkninger

Forelesningen som didaktisk strategi er en arv fra antikken. Det greske verbet for 'forelese' er anagignoskein, og 'foreleser' er anagnostes, som også er betegnelsen for 'forfatter av lesedramaer'. Begrepet er dermed knyttet til dramaturgiens anagnorisis 'gjenkjennelse', et av grunnbegrepene i Aristoteles' poetikk. Forelesning er således en mimetisk handling - for å bli ved Aristoteles - noe som den dag i dag kommer til uttrykk i gjengse beskrivelser av og holdninger til denne undervisningsformen. Den er etterligning av handling, publikum identifiserer seg mer eller mindre med den forestilte - for ikke å si foreleste handlingen alt etter graden av gjenkjennelse. Spørsmålet er så om det tilstrekte katarsis oppnås.

Ved middelalderens universiteter var forelesningen grunnet mangel på bøker

fortsatt en dyd av nødvendighet. Noen måtte lese dem opp (på tysk vorlesen) for å bibringe tilhørerne boklig informasjon. Norrøne kongesagaer forteller således at den unge Håkon Håkonsson fulgte forelesninger ved katedralskolen i Nidaros - som for øvrig fortsatt eksisterer, landets eldste. Forelesningen var fortsatt en teatralisk opplevelse. Det fremgår av at deres kvaliteten gjerne ble målt etter stemmens kvalitet og bærekraft. (Bjørngen 1992:3)

Forelesningen var - og er - per definisjon og tradisjon enveiskommunikativ i motsetning til dialogen, som for øvrig også har sine røtter i antikken, og hvis middelalderlige form kan studeres i gammelnorsk prosadiktningens ypperste verk, Konungs skuggsjá. Også her er det mimetiske sentralt, det ligger i selve tittelen: skuggsjá er den norrøne gjengivelse av det latinske speculum 'speil'.

Forelesningen står i et motsetningsforhold til den samhandlende dialogen. Dette gir seg fortsatt uttrykk i at forelesere gjerne ber sitt publikum stille spørsmål etter forestillingen. Berømt er anekdoten om hvordan Rudolf Keyser, en av norrønfilologiens grunnleggere her i landet, ble bragt ut av fatning da en student tillot seg å avbryte hans foredrag og spørre om gammelislandsk på lignende vis som latin var i besittelse av konjunktiv. Etter spørsmålet fant ikke den gode Keyser igjen tråden! Han var nemlig ikke den som overlot noe til tilfeldighetene. Hans etterlatte manuskripter viser at han i pakt med sin tids foredragsideal utpenslet alt til siste detalj. På 1800-tallet var det fremdeles praksis å diktere forelesningene. "Det sier seg selv at en slik undervisningsmetode, uten det levende ords digresjon, lett kunne virke monoton", innrømmer Keyser's biograf. (Sveas Andersen 1960:63). Men hvem har vel ikke som foreleser stundom opplevet dette keyseriske illusjonsbrudd?

Lærdomshistorien har atskillige talende eksempler på hvordan det er foreleseren som imitator og ikke forelesningen som ledd i en læringsprosess som erindres. Fra Sophus Bugges utvilsomt kostelige foredrag i runologi husket Francis Bull

fortrinnsvis mesteren selv fordi han grannngivelig minnet om en "eril" fra hedenold: "Når Bugge tegnet runer på tavlen, så de skjelvende linjer formelig tusenårige ut, og når han så begynte å tolke dem, var det som om det norrøne hedenkaps tider med ett kom oss nær" (Bull 1963:176).

Et resultat av enveiskommunikasjonen er ikke bare forventningen om den gode teaterstemme. Den skal også være lett å referere av publikum/studentene. Et kvalitetsmål er nemlig i hvilken grad mottakeren kan reprodusere budskapet (Alfredsen 1995:44). Bjarte Birkeland beskriver i sine erindringer fra studietiden to forelesere som henholdsvis levde opp til og ikke levde opp til dette målet. Trygve Knudsen holdt seg til Keysermetoden og "hadde ei uvanleg oversynleg form som gjorde det lett å referere han. "Drikkende høne" vart han tidleg døypt som førelesar i syntaks: kvar periode to gonger, fyrst med nasa i manus, dinest i repetisjon med blikket ut av vindauget. Han var ein dikteringsmaskin." Annerledes var det med den ustrukturerte Didrik Arup Seip. Han "var ein uryddig førelesar, men levande og kontaktsøkjande. Førelesingane hans [...] var skrivne på baksida av makulatur eller korrektur. Ein gong miste han heile

manus på golvet, og medan han plukka saman dei spreidde arka, snakka han heile tida vidare utan avbrot. Vi merka ingen skilnad på forma. Det var [...] "plent den same visa". Men den litt rufsete forma hans opna samtidig for noko varmt menneskeleg" (Birkeland 1993:10).

2. Forelesernes pedagogiske bakgrunn og holdning til undervisning

Hvordan settes man så i stand til å betrede scenen i egenskap av foreleser? Mon det ikke fortsatt er slik som salig Niels Treschow beskrev det i 1820: "Studenterne havde selv gaaet i Skole, de var selv blevet underviste og deraf vidste de selv hvorledes de skulde undervise andre" (Bjørgen 1992:6). Andre krav har sjelden vært stilt. Dette henger sammen med undervisningens lave status på universitetet i forhold til forskning. Det har sjelden vært noe mål å bli en god foreleser, tvert imot koketteres det gjerne med hvor dårlig man er i denne rollen, ikke på grunn av at man de facto er det, men fordi den oppfattes som en sur plikt og bortkastet tid i forhold til "nyttigere" gjøremål. Det er heller ikke uvanlig at akademikere påstår at

de selv intet lærte av forelesninger i sin egen studietid, folk som selv har nettopp forelesning som en vesentlig del av sin beskjeftigelse.

Ikke desto mindre har forelesningen høyest status av universitetets undervisningsformer blant lærere såvel som blant studenter. Seminar og kollokvium oppfattes bare som supplement til "ordentlige" forelesninger, og ledes ofte av hovedfagsstudenter. Det samme gjelder forresten i økende grad også forelesninger, spesielt i lavstausemner, for morsmålsfagets vedkommende f.eks. praktisk språkferdighet. Slikt overlates gjerne til stipendiater. Ellers merkes en tendens til å leie inn "akademiske raller" til å ta seg av undervisning i særdisipliner (f.eks. gammelislandsk og sosiolingvistikk). Under tiden kan således brorparten av undervisningen på enkelte fag ivaretas av vikarer, stipendiater og hovedfagsstudenter, mens den faste staben er beskjeftiget med forskning og administrasjon.

Hvorfor består forelesningsformen til tross for at den åpenbart er både foreldet og forhatt? En vesentlig del av årsaken ligger i selve den akademiske tradisjons treghet. For tjue år siden var det mange av oss (den gang) radikale (trodde vi)

unge studenter som håpet og antok at den endelig var på vikende front til fordel for mer effektive undervisningsstrategier. Og enda for femten år siden, da undertegnede avtjente sitt første undervisningsår ved Universitetet i Tromsø, var dialogbaserte kurs (seminarer, samtale- og oppgavekurs) i skuddet. Men i dag er vi tilbake til det riktig gamledagse med forelesninger som absolutt dominerende undervisningsform i mange fag. Hvorfor er det blitt slik?

Et blick over den arkitektoniske utformingen av landets nyeste universitet - med planløsninger som hverken lærere eller studenter har hatt noen innflytelse over - utdyper forklaringen. Samfunnet utenfor, og dermed de bevilgende myndigheter, har tradisjonen tro stor tillit til forelesningen, og bygger deretter. En stor ekstragevinst er det selvfølgelig at det er atskillig billigere å bygge noen få store auditorier enn mange mindre grupperom. Og når forelesningen ovenikjøpet er en foretrukket undervisningsform på grunn av sin "billighet", er bildet ganske komplett.

Vesentlig innvirkning på valg av undervisningsstrategi har dessuten en utbredt proteksjonistisk holdning til studentene som bunner i manglende tillit til at de selv kan forvalte sitt studium. Forelesningenes hensikt er dermed å åpne bøkene for studentene og fortelle dem hva som står der (Bjørngen 1992:8,3).

3. Studentenes holdning til forelesninger

Hva er så studentenes innstilling til forelesninger? Vi som var unge på barrikadene for et kvart århundre siden, var ytterst kritiske - om enn kanskje vår kritikk ikke alltid var like velfundert. Som privilegerte heltidsstudenter hadde vi likevel overskudd til og var opptatt av å oppsøke kunnskapskilder på egen hånd. Mulighetene for dette er nå mer begrensede. En vanlig kommentar av kandidater som er oppe til eksamen er nemlig: Dette har vi aldri hørt om på forelesningene! Det betyr at forelesningene for enkelte faktisk er eneste form for pensumtilegnelse, det er ikke engang uvan-



Universitetet i Tromsø - vakkert utvendig, men mangler møteplasser inne i bygningene. Foto: Eivind Vorland, Nordlys.

lig at de ikke skaffer seg kurslitteraturen. I slike tilfeller makter ikke foreleseren engang å "åpne bøkene" for studentene, langt mindre å bidra til å gi dem mulighet for å erobre kunnskapen og bli kjent med sitt "faglige jeg" ved selv å produsere den i en toveiskommunikativ læringsstrategi. De er i beste fall "medløpere" som reproducerer kunnskap fra andre (Alfredsen 1995 passim.).

Studentenes holdning er i stor grad styrt av studieplanene, som forutsetter foreles-

ning som didaktisk strategi, og må pent - og som regel ukritisk - rette seg deretter. Dessuten nevnes gjerne tilleggsmomenter som forelesningenes studiemoralske, stoff- og tidsstrukturerte samt sosiale effekter (Bjørngen 1992:4). Man kan være fristet til å summere disse momentene under en overordnet effekt, gjenkjennelseeffekten. Dermed står man igjen ved det mimetiske!

I en evaluering av språkkursene ved undervisningsslutt på nordisk grunnfag

ved Universitetet i Tromsø våren 1995 ble studentene bedt om å ta stilling til forelesningsformen ved å besvare spørsmålet: "Hvordan vurderer du den generelle læringseffekten av forelesning i forhold til andre undervisningsformer?" Studentene skulle krysse av ved ett eller flere av fire oppgitte svar: god, inspirerende, lite lærerik, passiviserende.

36 studenter deltok i evalueringen. Hele 26 eller 72% svarte "god", og 14 eller 39% svarte i tillegg "inspirerende". Bare 2 eller 5,5% svarte "passiviserende", og ingen dristet seg til med "lite lærerik".

"Driste seg til» antyder de åpenbare svakhetene ved en slik evaluering. Til tross for at den var anonym og spørsmålet ikke var relatert til noen bestemt forelesningsrekke, må man anta at mange "skrev læreren etter pennen" like før en avgjørende eksamen der mye stod på spill. Likevel er det oppsiktsvekkende at hele 72% vurderte forelesningen som en god undervisningsform. Riktignok var den det eneste "ordentlige" undervisningstilbudet i faget; i tillegg kom studentledete kollokvier, som for en stor del også antok forelesningsform.

4. Sluttbemerkning

En allmenn hovedbegrunnelse for forelesningsformen er å gi oversikt over store stoffmengder og å strukturere dette stoffet. Læringsteoretiske begrunnelser gis derimot sjelden eller aldri. Dersom denne allmenne målsetningen går nærmere etter i sømmene, stilles det i virkeligheten uoppfyllelige krav til forelesningen, i alle fall som eneste læringsform. Stoffstrukturering er nemlig identisk med selve læreprosessen, og kan ikke ivaretas av andre enn studenten selv. Han må selv dra lasset, og bevissheten om dette må være styrende for enhver form for undervisning.

Forelesningen kan aldri bli annet enn hjelp til selvhjelp.

Tidens slager er "ansvar for egen læring". Det innebærer ideelt sett at studentenes skal bibringes informasjonsinnhentning, kriterier for kunnskapsproduksjon, muntlig så vel som skriftlig samt disponering av egen tid (Bjørgen 1992:10). Forelesningens mulighet for å bidra til dette er begrenset. Dens dominerende rolle bør reduseres til å bli et redskap som fortrinnsvis tjener til repetisjon, supplement til litteratur og sam-



Skal det aldri bli mulig å få inn en kommentar her ?

Foto: Anders Chr. Cederløv, Nordlys.

menkobling av et omfattende studiums forskjellige dellemner.

Henvisninger:

Alfredsen, Andre: "Seminargruppen - en parentes i universitetskulturens kunnskapsformidling". Uniped 1/1995, s. 33-51.

Birkeland, Bjarte: "Lærarane mine i norsk-studiet". Eigenproduksjon Nr. 50. Nordisk institutt, Universitetet i Bergen 1993, s. 3-20.

Bjørgen, Ivar A.: "Myter om læring ved universitetet". Uniped 2/1992, s. 2-13.

Bull, Francis: Tradisjoner og minner. Oslo 1963.

Sveaas Andersen, Per: Rudolf Keyser. Embetsmann og historiker. Oslo 1960.

Forfatterens adresse:

Institutt for språk og litteratur
Universitetet i Tromsø
9037 Tromsø