



Franz Kugler (1808-1858), *Hegel i katedern*. Litografi, 1828. Kugler gjorde skissen under den korta tid han följde Hegels föreläsningar.

# Om föreläsningen

## En akademisk undervisningsform igår och idag

Thomas Karlsohn

### Prolog i Göteborg

I sina memoarer berättar Toni Cassirer om början på makens korta sejour som svensk pensionär.<sup>1</sup> Det judiska paret hade flytt Tyskland i samband med Hitlers maktövertagande, och efter perioder i Schweiz och England (Oxford) anlände de till Göteborg hösten 1935. Där hade högskolan inrättat en personlig donationsprofessur för Ernst. Bakom arrangemanget låg Malte Jacobsson, socialdemokratisk politiker, filosof och vid tiden även landshövding i Göteborgs och Bohus län. De kommande åren föreläste Ernst Cassirer i filosofi samtidigt som han gick in i en intensiv fas av skrivarbete.<sup>2</sup> Undervisningen fortgick fram till och med vårterminen 1940. Därefter upphörde tjänsten och sextiofem år gammal emeriterades innehavaren.

Ernst Cassirer var vid ankomsten till Sverige en världsberömd filosof.<sup>3</sup> Han hade en rad inflytelserika arbeten bakom sig, inte minst det monumentala verket *Philosophie der symbolischen Formen* (1923-29). Han trivdes väl i det nya hemlandet, och från högskolans sida var man mycket nöjd med Cassirers insatser. När han övergick till pensionärlivet saknades dock fortsatt försörjning. I det ursprungliga avtalet för gästprofessuren fanns inga utfästelser om ekonomisk ersättning efter avslutat värv. Därför togs flera initiativ i vänkretsen för att trygga Cassirers ålderdom och behålla honom i Göteborg ytterligare en tid. Ett av dessa initiativ kom från Curt Weibull, rektor för högskolan. Han föreslog att den avgående filosofiprofessorn skulle undervisa i tysk litteratur. Lektorn i ämnet hade nämligen tvingats bort från sin tjänst på grund av nationalsocialistiska sympatier.<sup>4</sup> Nu behövde man en ersättare.

Cassirer godtog förslaget, och hösten 1940 inledde han en serie föreläsningar över Goethe. Premiärframträdandet den 2 oktober blev en stor begivenhet med långt fler berörda än den handfull studenter som skrivit in sig på kursen. Trots att anförandet hölls på tyska fanns många ledande näringslivsföreträdare, akademiker, politiska makthavare och kulturpersonligheter på plats. Sal tio i universitetsbyggnaden på Vasaplatsen var överfull.<sup>5</sup> Mer än trehundra personer hade infunnit sig, och det var enligt rapporter ”omöjligt att skaffa sittplatser åt alla åhörare”.<sup>6</sup> Evenemanget återgavs i lokalpressen och i studenttidningar som en händelse av särskild dignitet.<sup>7</sup>

Den första Goetheföreläsningen i Göteborg är ovanlig i flera avseenden. För Cassirer själv var den unik eftersom han nu fick tillfälle att påbörja det som skulle bli en sammanhängande rad reflexioner över ett tema som legat honom varmt om hjärtat under hela hans vuxna liv. Goethe utgjorde en central impulsgivare,

och läsungänget med honom var sedan många årtionden nära och intensivt. Cassirer inledde därför sitt framträdande med att betona hur en dröm nu gick i uppfyllelse. Att få hålla en hel serie föreläsningar över Goethe hade länge tillhört hans ”käraste idéer i det akademiska livet”.<sup>8</sup> Nu kunde den förverkligas, och utarbetandet av kursen hade – som han senare sade – skett ”con amore”.<sup>9</sup>

Cassirers inledande föreläsning ter sig ovanlig även i en annan mening. Den är nämligen väldokumenterad. För det första finns hela manuskriptet publicerat i den kritiska utgåvan av *Nachlaß* (samt översatt till svenska i detta nummer av *Arche*).<sup>10</sup> Vidare föreligger som nämnts ett antal kommentarer till och skildringar av evenemanget.<sup>11</sup> Därtill finns i hustruns memoarer en redogörelse för ett samtal mellan makarna om hur framträdandet förlöpte och om hur huvudpersonen hanterade situationen.<sup>12</sup> Dessutom reflekterade Cassirer själv över sina Goetheföreläsningar i en tidningsintervju som gjordes i mars 1941.<sup>13</sup>

En aspekt som framträder med särskild påtaglighet i materialet är diskrepansen mellan å ena sidan det bevarade manuskriptet och å andra sidan ögonvittnesbeskrivningarna av föreläsningen. Manusket företer i tryckt form en mycket personlig men samtidigt relativt nedtonad utläggning om Goethes centrala roll i den tyska litteratur- och idéhistorien. Visserligen framstår ett antal formuleringar som brännande när de läses mot bakgrund av kontexten. Att som landsflyktig tysk jude tala över ”Goethe som ’befriare’” – så löd evenemangets rubrik – var naturligtvis en politisk markering.<sup>14</sup> Men få inslag i manuskriptet förräder den utomordentligt täta stämning som enligt Toni Cassirer genomsyrade föreläsningssalen 2 oktober 1940. Hustrun berättar att maken helt trollband publiken med sin språk- och röstbehandling.<sup>15</sup> Sannolikt rörde han sig bortom det nedtecknade manuskript som lämnats åt eftervärlden. Men effekten berodde förmodligen också på själva det retoriska återgivandet av manus och på föreläsarens *pathos*, hans förmåga att väcka känslor hos publiken.

Andra vittnesmål stöder skildringen av en mycket laddad tilldragelse. Talaren tycks ha illuminerat sitt tema på ett sätt som helt fånglade de närvarande. ”Under hela föreläsningen rädde den absoluta tystnad, som är bästa beviset på att en talare fullständigt fångat sina åhörarens uppmärksamhet”, berättade exempelvis *Göteborgs Handels- och Sjöfarts-Tidning* dagen därpå.<sup>16</sup> Cassirer hade enligt samma källa ”ännu en gång visat sig vara en av de främsta föreläsarna”.<sup>17</sup> I studentorganet *Spionen* betygade

en av åhörarna apropå hela kursen ”sin beundran” för en ”framställningskonst, som enbart för sig varit en intellektuell njutning av hög rang”.<sup>18</sup> Cassirer förmådde att ge sin ”muntliga framställning en sällsynt medryckande form”, löd en annan kommentar om de föreläsningar som enligt samma källa ”livligt har uppskattats av Göteborgspubliken”.<sup>19</sup> Efter premiärframträdandet klandrade Toni Cassirer sin make och menade att han varit alltför frikostig med sina känslor och personliga åsikter. Det innebar enligt henne en fara för hans hälsa och säkerhet.<sup>20</sup> Huvudpersonen själv sade att han var ”mycket glad och tacksam över auditoriets uppskattning”.<sup>21</sup>

Ernst Cassirer var en populär lärare redan långt före vistelsen i Sverige, och åhörarna vid Göteborgs högskola bekräftade hans skicklighet som föreläsare. Av kommentarerna att döma hade han en synnerligen välutvecklad förmåga att gestalta innehållet, bemästra publiken och förstå den situation han framträdde i. Man skulle kunna tro att han därigenom förkroppsligade ett tidlöst ideal om den gode läraren. Men faktum är att materialet kring det första framträdandet under kursen i tysk litteratur indikerar en historiskt sett relativt ny syn på vad en god akademisk föreläsning är. Först för omkring tvåhundra år sedan – under den tid då Goethe själv besökte universitetens auditorier – uppstod nämligen idén om att talaren måste vara en person som i ögonblicket förmår fånga åhörarna och låta dem bli en del av kunskapskeendet. Läraren borde enligt denna idé vara i besittning av originalitet liknande forskarens. Sådan originalitet yttrar sig i förmågan att med intuitiv känsla för varje undervisningssammanhang och dess villkor presentera egenhändigt frambringad kunskap. Därigenom ingjuts intellektuell och emotionell energi i åhörarna på ett sätt som ingen passiv uppläsning av ett skriftligt fixerat manus förmår.

Den originella gestaltningen är endast en bland flera former av idémässigt artikulerad och i auditoriet praktiserad föreläsningkonst. Formen uppkom under den epok vi kallar för romantiken, och vi kan därför tala om den romantiska föreläsningen. Dessförinnan hade andra idéer och pedagogiska upplägg dominerat, och under de följande tvåhundra åren tillkom nya ideal. Ja, hela den akademiska undervisningens förflutna låter sig i en mening beskrivas som en växling mellan olika föreläsningformer.

Denna växling är i centrala avseenden bestämd av varierande mediehistoriska villkor. Idén om den romantiska föreläsningen uppkom exempelvis just när skriftmediet ryckte fram som samhällligt och kulturellt dominerande på ett nytt sätt.<sup>22</sup> När tryckta böcker på kort tid blev billigare och mer lättillgängliga framstod det äldre bruket att föreläsa – att bokstavligen *läsa före* ur givna texter – som överspelat. De föreställningar om den akademiska undervisningen och den praktik som nu tog form kom i sin tur snart att utsättas för hård kritik, en kritik som dessutom tilltog i styrka under 1900-talet och framför allt under efterkrigstiden. Medier som television och digital informationsteknik har därtill förändrat villkoren för föreläsningkonsten.

I det följande tecknar jag en selektiv skiss över denna historia. Huvudfokus ligger på Tyskland, eftersom flera avgörande idéer och praktiker uppkom där. Komponenterna i min bild finns delvis spridda i tidigare forskning och delvis i de källtexter jag lyfter fram och kommenterar.<sup>23</sup> Särskild vikt lägger jag vid de nämnda föreställningarna om lärarens originalitet, eftersom

dessa inte betonats tillräckligt i litteraturen. Min text utmynnar i en reflexion över vår tid och dess högskolepedagogiska utmaningar.

## Medeltiden och framåt

Universitetet har sedan sin begynnelse härbärgerat katederundervisning som en central praktik. Ett ursprung till denna praktik finns i kyrkans predikan.<sup>24</sup> Själva ordet kateder härrör från *cathedra* – biskopens upphöjda stol från vilken predikan gavs. Fortfarande talar vi om lärostolar inom akademien. Under medeltiden praktiserades *lectio*, uppläsning och utläggning av en given text ur den tradition som skulle förmedlas. Professorerna hade likt prästen till huvuduppgift att vidareföra kanoniserad kunskap. Ett centralt moment i traderingen var systematik och åskådliggörande. Formerna för verksamheten varierade. Läraren hade exempelvis möjligheten att läsa upp utvalda delar av den aktuella texten inklusive föreliggande kommentarer och därefter infoga anmärkningar. Han kunde också interfoliera läsning och citerande med förklaringar. Ibland användes olika former av hjälpmedel som exempelvis bilder.<sup>25</sup> Studenternas uppgift bestod i att tillgodogöra sig stoffet, via direkt diktamen eller genom att följa professors läsning i en text som de redan var i besittning av. Sedan följde repetition, argumenterande disputationer samt – i sällsyntare fall – dialog i samband med själva föreläsningen.

En orsak till uppläsningens tidiga dominans var den påtagliga bristen på böcker. Eftersom kopior var ovanliga och dyra att införskaffa fungerade undervisningen som en viktig kanal för kunskapsöverföring. Men funktionen hos *lectio* tycks också ha förändrats under loppet av århundradena. Ursprungligen förefaller – åtminstone enligt ett par kommentatorer – denna praktik främst ha varit förbunden med de påtagliga muntliga inslagen i den medeltida kulturen.<sup>26</sup> Diktamen utgjorde en nedteckning avsedd att bevara det levande talade ordet, ett ord som ytterst sett inte harrörde från läraren utan från de antika och bibliska auktoriteterna och deras uttolkare. När boktryckarkonsten slog igenom framvingades sedan – som en forskare formulerar det – ”ett klargörande av universitetsstudiernas ändamål”.<sup>27</sup> Förmedlingens funktion förändrades successivt. Studenterna tycks i allt högre grad ha kommit att uppfatta och hantera det sagda som härstammande ur en autentisk, invariabel och typografiskt fixerad text.<sup>28</sup> Gutenbergs uppfinning förnyade således synen på föreläsningen även om undervisningens konkreta utövande fortfarande grep tillbaka på äldre traditioner.

Den muntliga katederundervisningen hade även en annan funktion under sin tidiga historia. Den möjliggjorde kontroll över universitetet från externa instanser. Inte sällan var föreläsandet strikt reglerat i lärosätenas bestämmelser. Likväl tycks verksamheten enligt skilda källor ha varit uppskattad. Studenterna fick tillgång till ett avgränsat och fastställt stoff som var hanterbart. Professorerna å sin sida kunde hålla förberedelserna till ett minimum. De myndigheter som reglerade lärosätenas verksamhet vakade ofta noggrant över att lärarna fullgjorde detta uppdrag. Studenterna hade inte sällan närvaroplikt. Undervisningstillfällena inföll dagligen och varade vanligen någon

timmes tid. Lördag, söndag och ytterligare en dag i veckan brukade vara undervisningsfria. Auditorierna strukturerades så att särskilt välbemdlade eller berömda studenter gavs förmånligare platser att sitta på. Nationstillhörighet var också ett sorteringsinstrument.

Så småningom blev det vanligt med hemundervisning – *lectio privata* – utanför den ordinarie verksamheten. Vid reformuniversitetet i tyska Halle började man till exempel efter sekelskiftet 1700 att praktisera privatföreläsningar vid sidan av de programenliga framträdanden som varje professor var förpliktad att göra *in publica*. Myndigheterna försökte med klen resultat motverka denna sidoverksamhet. Man föreskrev på sina håll att lärarna måste vara på plats i föreläsningssalen även om ingen enda åhörare dök upp. Att det kunde bli fullständigt manfall berodde för övrigt på att närvaroobligatoriet för studenternas vidkommande successivt upphörde. I professorskrået ansåg man dessutom ibland att offentliga föreläsningar var ett tecken på fatigdom, eftersom läraren ofta betalt genom de avgifter som varje undervisningstillfälle inbringade. Om det var möjligt undveks därför sådan verksamhet.

En anledning till privatundervisningens popularitet var att professorerna hade viss möjlighet att avvika från reglementet. I hemmet kunde man i högre grad överge det förutbestämda stoffet och förhålla sig friare till det innehåll som skulle förmedlas. Myndigheterna hade inte samma möjlighet att hålla uppsikt. Ny kunskap kunde inkorporeras och studenterna gavs ökade möjligheter att själva styra sitt arbete. Men samtidigt fortlevde den äldre traditionen långt fram i tiden. Under stora delar av 1700-talet var huvudmönstret inom den högre utbildningen i Europa att kunskapen betraktades som given. Universitetet och dess föreläsande professorer hade till uppgift att förmedla den etablerade lärdomen från generation till generation.

### Den originelle lärarens uppkomst

Under årtiondena före sekelskiftet 1800 utsattes de gängse undervisningsformerna för allt hätskare opposition. Reformpedagoger och universitetsdebattörer polemiserade mot de etablerade institutionerna. Denna kritik var ett symptom på en allmän nedgång.<sup>29</sup> Runt om i Europa utmanades de bakåtsträvande och otidsenliga läroanstalterna. Ny kunskap producerades i allt högre grad utanför universitetens hägn. Lärosätenas aversion mot förnyelsen återspeglades för övrigt i det faktum att antalet immatrikulerande studenter blev färre på många håll, inte minst i de tyska länderna. Den högre utbildningen av traditionellt snitt var oattraktiv. Särskilt unga män från samhällsbärande elitskikt avstod studier. Det beteendet var bland annat begripligt mot bakgrund av att undervisningskvaliteten försämrades vid åtskilliga lärosäten. Själlöst mässande ur textförslagor och obegripliga kommentarer var legio.

Universitetsväsendets kris fick olika utfall i skilda länder. I Frankrike stängdes den högre utbildningen helt i samband med revolutionen. Även i Tyskland slog ett antal lärosäten igen portarna. Åtskilliga debattörer hävdade att också de resterande borde avskaffas. Ett av de argument som anfördes hade sitt ursprung i det faktum att tryckta böcker nu hade blivit så vanliga. Var och

en kunde tillägna sig kunskapen utan att gå omvägen via föräldrade universitet. Bokmarknaden växte snabbt och kraftigt, vilket ändrade förutsättningarna för undervisningen. Den kommersiella exploateringen av föreläsningssanteckningar blev alltmer omfattande och läromedelstillgången ökade.<sup>30</sup> Biblioteken öppnades för studenterna. Vad fanns det nu för skäl att stå i katedern och återge det redan etablerade samtidigt som studenterna skrev ned informationen? Denna fråga hade visserligen aktualiserats redan i kölvattnet av boktryckarkonsten. Men kring sekelskiftet 1800 uppstod i de tyska länderna – vilket idéhistorikern Peter Josephson visat i en initierad studie – en omfattande diskussion med flera olika ståndpunkter.<sup>31</sup>

Ett av de svar som utkristalliserades sade att föreläsningen borde få en ny grund. Det var inte längre rimligt att endast återge det redan givna och textuellt fixerade innehållet. I en kultur där skriftmediet definitivt slagit igenom kunde universitetets *raison d'être* inte vara makten över detta medium. Den enkelriktade överföringen av traditionen genom textläsning saknade funktion. Istället gjorde sig nu en ny idé gällande, en idé om att den muntliga framställningen måste bli ett genuint produktivt moment då läraren förhåller sig öppen och skapande. Föreläsningen kunde inte bygga på fastställda texter utan betraktades istället alltmer som ett unikt skeende vilket ingen boklig lärdom kunde ersätta. Att enbart ta stöd i ett manuskript var inte legitimt. En förutsättning för rimligheten i detta synsätt var för övrigt att latinanvändningen minskade successivt vid de tyska lärosätena under loppet av 1700-talet. Den förste att föreläsa på tyska var Christian Thomaßius i Halle. Snart följdes han av andra.

Föreställningen om att läraren skulle vara originell blev nu vanlig. Den undervisande var inte längre *lektor* utan *auktor*, upphovsman. Professorn var ansvarig för sanningshalten i det han förmedlade, inte för överensstämmelsen mellan lärostoffet och den etablerade kunskapen. Eget omdöme och autonomt tänkande blev rätt och plikt för universitetsläraren. Katedern omvandlades därmed till en central plats för ”den nya radikala betoningen av spontanitet, kreativitet och originalitet”, som en forskare anmärker (utan att vidareutveckla saken).<sup>32</sup> Visserligen hade även äldre tiders föreläsare ibland haft för vana att framträda oförberett och fritt med ett minimum av stöd i manus. Inom jesuitorden hade man exempelvis tidigt förordat en friare muntlig framställningskonst. Och humanisten Petrus Ramus i 1500-talets Paris var omtalad för sina improviserade och retoriskt mycket effektfulla framträdanden.<sup>33</sup> Men han var inte typisk utan snarare en förelöpare till det universitetslärarideal som på allvar etablerades kring sekelskiftet 1800. En indikation på genombrottet för detta ideal var att föreläsningssanteckningar fick en ny popularitet.<sup>34</sup> De betraktades inte längre som informationsförmedlande dokument. I kraft av sin autenticitet utgjorde de istället vittnesmål om en unik händelse – den originelle lärarens framträdande inför sin publik.

Uppgiften för denne nye lärare var inte att vidareföra det givna utan att själv förkroppsliga kunskapens tillblivelse. Föreläsaren måste därför vid sidan av sitt pedagogiska arbete även vara forskare. Den som skulle vara i stånd att vägleda andra hade själv att framställa nytt vetande. Här präglades den formel om det oavvisliga sambandet mellan forskning och undervisning som än idag – åtminstone nominellt – utgör orienteringspunkt för den högre utbildningen. Förlagor till denna tankefigur hade visserligen fun-

nits tidigare. Men nu blev den dominerande. Dessutom gällde den också publiken. Enligt det nya idealet skulle även åhöraren reflektera och förhålla sig skapande i föreläsningssituationen. Den muntliga framställningen inför publik uppfattades som ett dialogiskt skeende där också de som satt tysta i salen betraktades som deltagare i ett samtal.

En av de första att i det tyska språkområdet verka i enlighet med de förändrade läraridealerna var Johann Gottlieb Fichte. Vid mitten av 1790-talet började han under sin filosofiundervisning i Jena att föreläsa utan manuskript och angiven grundtext.<sup>35</sup> Vid samma tid fick de nya idéerna också fäste inom de reformerade utbildningsinstitutioner som öppnades i Frankrike under revolutionen. Även där restes krav på att läraren skulle hålla fria föredrag och aktivt adressera publiken.<sup>36</sup> Men det var på tysk mark som dessa nya förhållningssätt fick en idémässig legitimering.

Det skedde bland annat hos Friedrich Schelling. Han var tidigt ute med att särskilt lyfta fram tanken på att forskning och undervisning måste utgöra en enhet. I den föreläsningsserie han höll i Jena strax efter sekelskiftet 1800 om universitetsstudiernas mål och mening formulerade han sina nya idéer.<sup>37</sup> Läraren kunde inte längre bara återge sådant som inhämtats från andra. Istället måste denne vara en originell skapare även mitt i själva föreläsning-ögonblicket. Annars skulle man lika gärna kunna hänvisa studenten direkt till tryckta texter, det vill säga till ”de enkom med tanke på honom författade handböckerna eller de digra kompilerationer och kompendier som förekommer i samtliga läroämnen”.<sup>38</sup> Läraren måste därför levandegöra kunskapen inför studenten och dra in sina åhörare i ett äkta utbyte som ingen text kan ersätta. Ingenting kunde enligt Schelling vara mer ”andedödande” än ett passivt återspeglade sätt att undervisa.<sup>39</sup> Själva syftet med den akademiska föreläsningen var nämligen ”att se till tillblivelsen av det som behandlas”.<sup>40</sup> Ty det ”sanna företrädet för den levande pedagogiken”, säger Schelling vidare, ”innebär att läraren inte framlägger resultat, så som skriftställare har för vana att göra”.<sup>41</sup> Istället skall han själv ge ”exempel på hur man når resultat” genom att låta ”vetenskapen som helhet bli till [...] inför lärjungarnas ögon”.<sup>42</sup>

De ideal som formulerades i Jena överfördes snart till Berlin.<sup>43</sup> I den diskussion som föregick Wilhelm von Humboldts grundande av det nya lärosätet i den preussiska huvudstaden förfäktades de nya idéerna av flera tongivande debattörer. I teologen Friedrich Schleiermachers kända inlägg *Gelegentliche Gedanken über Universitäten in deutschem Sinn* (1808) finns till exempel ett antal karakteristiska formuleringar kring katederföreläsningens funktion.<sup>44</sup> Den muntliga undervisningens uppgift måste enligt Schleiermacher vara att väcka en inre process av bildning hos var och en. Därför bör denna praktik gripa tillbaka på antiken och dess maieutiska principer snarare än på universitetets traditionellt enkelriktade kunskapsöverföring via textläsning. ”Läraren måste” – menar Schleiermacher med en formulering som påminner om Schellings – ”låta allt han vet uppstå inför åhörarna”.<sup>45</sup> Således kan han inte endast återberätta, utan han måste istället reproducera den originella tillblivelsen av ”sin egen insikt, handlingen själv”.<sup>46</sup> Föreläsaren måste kort sagt vara i besittning av levande kunskaper och hänförelse inför sitt ämne. Därigenom kan han åskådliggöra bildningens skeende och undvika att självlöst återupprepa det som redan står nedtecknat i ett manuskript.

Och på så sätt ger han en ny innebörd åt föreläsningskonsten i en tid av massproducerad tryckt text. Studenterna görs till delar av kunskapsprocessen genom att deras ande väcks till reflexion och eftertanke. Visserligen kan åhörarna inte själva tala under den muntliga undervisningen, men deras tänkande formas likväl till en levande dialog med läraren. Föreläsningen bör för övrigt enligt Schleiermacher kombineras med andra undervisningsformer där professorn får möjlighet att interagera ännu närmare med studenterna.<sup>47</sup>

Även i den urkund som så småningom skulle komma att uppfattas som ett slags programskrift för hela det moderna universitetet – Humboldts fragmentariska och länge opublicerade text om de högre läroanstalterna i Berlin – berörs frågan om föreläsningens funktion.<sup>48</sup> Författaren ger uttryck för tanken på den muntliga framställningen som ett livgivande dialogiskt skeende. I en passus talar han om ”det fria muntliga föredraget inför åhörare, av vilka ett betydande antal utgör självständigt tänkande varelser”.<sup>49</sup> Han menar att en dylik praktik entusiasmerar ”alla dem som en gång vant sig vid denna form av studium”.<sup>50</sup> Humboldt anser att sådan undervisning kan dra in studenterna i kunskapsprocessen och göra dem till autonoma bildningssubjekt. Föreläsningen påminner därför om det samtalande seminariet, ett annat inslag i det akademiska livet som blev centralt när det moderna universitetet växte fram.

### Kritik av föreläsningen

Den romantiska idén om föreläsningen har ständigt ifrågasatts under de tvåhundra år som gått.<sup>51</sup> Redan i slutet av 1700-talet var de som ivrade för reformer i den akademiska undervisningen väl medvetna om att den lyckosamma föreningen mellan framstående forskare och skicklig lärare var sällsynt. Under hela 1800-talet förekom sedan olika varianter av kritik, vilken uppenbarligen orsakades av stora brister i undervisningens utförande. Avståndet tycktes långt mellan ideal och verklighet. Ett av otaliga exempel finns hos Heinrich Gustav Hotho, en av Hegels mest hängivna elever och sedermera utgivare av sin lärares estetikföreläsningar.<sup>52</sup> Hegel verkade i en tid när de nya idéerna gjorde sig gällande, men det hindrade honom inte från att föreläsa enligt gammalt mönster. Hotho berättar att mästaren vanligen satt vresig och tvär i katedern med ögonen fästa på sina medhavda papper. Han talade stapplande och med stöd i sina anteckningar. Endast i sällsynta fall såg han upp och avslöjade med en blick att han var medveten om publikens närvaro.

Kritiken av föreläsningen som undervisningsform förekom under hela 1800-talet och fortsatte under nästa århundrade. Debattörer menade att denna praktik var en antikverad kvarleva från det medeltida universitetet. Romantikernas vackra program hade ingen motsvarighet i sinnevärden. Strax efter sekelskiftet 1900 beklagade sig exempelvis filosofi- och pedagogikprofessorn i Berlin Friedrich Paulsen över det förakt och den ringaktning som visades föreläsningen. Själv höll han visserligen med om att muntlig undervisning ofta urartade i livlös uppläsning och då mest liknade en ”otryckt bok”.<sup>53</sup> Men samtidigt framhöll han fördelarna med denna undervisningsform, om den bara praktiserades på rätt sätt. Paulsen betonade ”det levande ordets förtjänst i jämförelse med

boken” och underströk att inget tryckt läromedel, hur innehållsrikt det än var, kunde ersätta detta ord.<sup>54</sup> Den muntliga framställningen inför publik förmådde på ett unikt sätt väcka intresse för och insikt i vetenskapen och dess villkor. Genom denna praktik ”mötte åhöraren vetenskapen i en *persons* gestalt”.<sup>55</sup> Kunskapen fick därmed ett liv som de döda bokstäverna inte kunde ge den.

Det stora skredet kom dock under efterkrigstiden och framför allt i samband med 1960- och 1970-talens radikaliserings.<sup>56</sup> Misstänksamheten ökade såväl i det tyska språkområdet som på många andra håll. De politiskt färgade uppgörelserna med universitetet resulterade i hätsk kritik mot föreläsningsinstitutionen från studenthåll. De antiauktoritära idéerna innebar polemik mot nedärva pedagogiska praktiker. Man angrep de traditionella undervisningsmetoderna för att de hindrade demokratiskt inflytande. Studenterna ifrågasatte det oreflekterade övertagandet av äldre pedagogiska lösningar och menade att de som åhörare hade ringa möjlighet att argumentera mot de sanningar som presenterades. Föreläsande professorer betraktades inte sällan som ideologiproducenter eller språkrör för statsapparaten och dess institutioner. Läraren gav enligt kritikerna inte en originell och levande gestalt åt kunskapen och dess tillblivelseprocess. Istället uppfattades han eller hon ofta som en marionett med uppgiften att bevara en ojämlig samhällsordning.

En annan invändning mot den muntligt kunskapsförmedlande auktoriteten var att denne kunde utnyttja förförande retorik och skådespelarkonster på bekostnad av stoff och meningsfull tillägg. Exempelvis blev den så kallade Dr. Fox-effekten föremål för diskussion under 1970-talet. Denna effekt hade sitt namn efter en viss Dr. Myron L. Fox som reste runt och föreläste om medicin i USA. Hans framträdanden var omtalade, han fick strålände omdömen av de studenter han mötte och hans originalitet tycktes uppenbar. Men i själva verket var Fox skådespelare och saknade helt djupare insikter i de områden han undervisade om. Hans aktiviteter var istället en del av ett forskningsprojekt som undersökte de skadliga följderna av karismatiska publiktiltal.<sup>57</sup>

Tungt vägande invändningar mot föreläsningen som undervisningsform artikulerades även inom de lärandeteorier som vann inflytande under samma period.<sup>58</sup> Många menade att den muntliga framställningen inför akademiskt auditorium eller skolklass utgjorde en ensidig och kontextlös förmedling av stoff som på ett olyckligt sätt lösgjordes från de konkreta situationer där kunskaperna kunde användas. Ett exempel på dylika invändningar finner vi i framväxten av det sedermera välspredda problem-baserade lärandet (PBL).<sup>59</sup> De idéer som låg till grund för detta nya didaktiska koncept sprang fram ur upplevelser av de äldre undervisningsättens påtagliga brister. Inte minst den omfattande föreläsningbaserade faktaförmedlingen inom medicinutbildningar kritiserades. Som motdrag ville man öka den praktiska och kliniska problemlösningen med nära koppling till det kommande yrket. Den muntliga framställningen inför en månghövad publik ersattes av aktivt arbete i grupp med stöd av handledare.

PBL är ett enskilt om än inflytelserikt provstycke hämtat ur den mångfacetterade pedagogiska teori- och praktikutvecklingen under de senaste decennierna. De övergripande tendenserna i denna utveckling har otvetydigt bestått i en rörelse bort från katederundervisningen. Konstruktivistiska synsätt och den tilltagande be-

toningen av de självstyrda aktiviteterna har bidragit till misstänksamheten. Den i vår tid starka sociokulturella teoribildningen lägger – med sin fokusering på det situerade och kollaborativa tillägandet av kunskapen – tonvikten på annat håll än på den traditionella föreläsningen. Visserligen har de nämnda teoritrenderna, med ursprung hos namn som Jean Piaget och Lev Vygotskij, inte influerat universitetspedagogiken på samma sätt som de påverkat skolan.<sup>60</sup> Men de har definitivt spelat en roll även i diskussionen om den högre utbildningen.

## Avslutning i vår tid

Vidräkningarna med den muntliga katederundervisningen under de gångna tvåhundra åren och framför allt under efterkrigstiden skulle kunna tolkas som ett utdraget ifrågasättande av arvet från det tyska sekelskiftet 1800. Romantikens idéer och praktiker är enligt vedersakarna förfelade, eftersom katederundervisning inte kan realisera någonting av verklig betydelse för åhörarens läroprocesser. Traditionella muntliga framställningar inför publik är passiviserande och förmår inte tillvarata alla de potentialer som slumrar inom studenten. Även i vår tid är sådana avståndstaganden vanliga. En typisk kommentar gör gällande att föreläsningar är en ”primitiv och begränsad teknologi eftersom de främjar mycket få utbildningsmässiga aktiviteter utöver informationsöverföring”.<sup>61</sup> En annan kritiker menar att katederundervisningen är ”hopplöst ineffektiv i relation till den individuella studentens pedagogiska behov”.<sup>62</sup>

Om förebräelserna vore berättigade i alla avseenden kunde man anta att katederundervisningen skulle ha upphört för länge sedan. Men så är inte fallet. Den traditionella muntliga framställningen inför publik har fortfarande en stark ställning som en av den högre utbildningens vanligaste pedagogiska praktiker. Föreläsningen är alltså den ”kanske mest utbredda undervisningsformen” enligt ett konstaterande i en nyutkommen högskolepedagogisk lärobok.<sup>63</sup> Populariteten bland studenterna är ofta stor, trots att de allra flesta universitetslärare inte förmår leva upp till etablerade ideal. Önskemål om fler föreläsningar tillhör de vanligaste kommentarerna i kursutvärderingar på många utbildningar.

Det har hävdats att katederundervisningens underliga förmåga att överleva beror på pedagogisk slapphet, inrotade vanor och inskränkta idéer om lärande som enkel överföring av information från sändare till mottagare.<sup>64</sup> Men jag tror att förklaringen snarare ligger i det faktum att den muntliga framställningen inför publik ofta kan ge upphov till någonting mer än osäker transferrering av ett givet innehåll. Det pedagogiska tänkande som romantikerna utvecklade tog med andra ord fasta på en viktig aspekt av den akademiska föreläsningen. Det är visserligen sant att katederundervisningen inte alltid är en lika effektiv metod för enkel kunskapsförmedling som andra pedagogiska upplägg.<sup>65</sup> Men den har överlevt bland annat därför att den möjliggör erfarenheter som väl kompenserar för nackdelarna.

Vilka är de erfarenheter jag talar om? En nutida kritiker – den engelska pedagogen Diana Laurillard – avfärdar fasthållandet vid katederundervisningen och menar att de akademiska lärarna envist ”försvarar värdet av den ’inspirerande’ föreläsningen

som om detta slutgiltigt skulle kunna avgöra diskussionen”.<sup>66</sup> Men hur många inspirerande framträdanden är det möjligt att göra på en vecka, undrar samma kommentator? Och hur många kan en student ta till sig? Sådana frågor antyder en vanlig men samtidigt alltför snäv syn på föreläsningens villkor och effekter. Det Laurillard benämner inspiration framstår som en lärarens enskilda egendom vilken under optimala men sällsynta betingelser kan transfereras till de närvarande personerna i auditoriet. Men jag tror att de som idag värnar föreläsningen ofta avser någonting mer grundläggande. De syftar liksom föregångarna kring sekelskiftet 1800 på väsentligare företeelser än den inspirationsförmåga som i värsta fall endast beror på ytliga skådespelartekniker liknande dem som amerikanske Dr. Fox behärskade. Jag vill kort nämna två av dessa företeelser innan jag rundar av med några reflexioner kring en ny trend, den så kallade e-föreläsningen.

En viktig erfarenhet som den muntliga undervisningen inför ett auditorium möjliggör är ovisshet. Det enskilda umgänget med tryckta texter och andra läromedel kompletteras under lyckosamma omständigheter med ett oförutsägbart offentligt skeende i lärosalen. Under en föreläsning finns alltid risken att oväntade händelser inträffar. Om talaren är lyhörd inför situationen kan känslan av ett dialogiskt utbyte bli påtaglig. Då kan föreläsningen – liksom exempelvis seminariet – stå ut som någonting särpräglat. Både lärare och åhörare upplever att det studerade stoffet inte är liktydigt med färdigpaketerad information som skall distribueras eller inhämtas på enklast möjliga sätt. Istället framstår kunskapen som någonting föränderligt vilket förvärvas i mellanmänniskt utbyte och tar färg av det personliga. Detta intryck kan mycket väl förmedlas även om föreläsaren inte är inspirerande på ett publikfriande sätt. Erfarenheten av ovisshet är för övrigt inte olik den som präglar teaterföreställningen, musikkonserten eller fotbollsmatchen. Inget textreferat och ingen audiovisuell upptagning kan ersätta den fysiska närvaron i publiken.

En liknande erfarenhet är förkroppsligandet. Lärarens fysiska gestalt och den konkreta platsen kan förmedla det faktum som alla känner till intellektuellt men inte alltid inkorporerat emotionellt, nämligen att kunskapen inte svävar sammanhangslös och utan förankring i ett vakuum. Föreläsningen innebär då – även om den uppfattas som tråkig – en bekräftelse på att stoffet har verklig betydelse i samma värld som åhöraren bebor. Tilldragelsen i föreläsningssalen innebär därtill att åhörarna genom en reell person stiftar konkret bekantskap med forskningen. De delges genom läraren insikter och upplevelser av en miljö som representerar värderingar och livshållningar i en stor akademisk gemenskap vilken även de själva är delar av.

Bägge dessa erfarenheter – av ovisshet och förkroppsligande – framstår som hotade i den form av muntlig undervisning som bli-

vit populär under den allra senaste fasen i föreläsningens historia. Vid många lärosäten runt om i världen har nämligen fiberoptiskt medierade så kallade *e-lectures* snabbt kommit att ersätta den traditionella katederundervisningen.<sup>67</sup> Även vid svenska universitet och högskolor finns ett ökande intresse. Muntliga framträdanden livestreamas eller spelas in med videokamera för att sedan läggas ut på nätet. Inte sällan återbrukas samma föreläsning vid flera undervisningstillfällen, vilket möjliggör ekonomiska besparingar. Särkilt i länder där den högre utbildningen är utsatt för ett starkt kommersiellt tryck har *e-lectures* blivit vanliga. I vissa sammanhang syns en tydlig skiktning där ekonomiskt välstuerade studenter har råd att köpa utbildning med liveundervisning under det att sämre bemedlade får hålla till godo med YouTube.

E-föreläsningen har historiska föregångare, bland annat i försöken med televiserad katederundervisning under 1960- och 70-talen.<sup>68</sup> Men genom den digitala teknikens spridning och enkla handhavande har den via bildmedier överförda muntliga undervisningen blivit att räkna med på allvar. Samtidigt är denna utveckling paradoxal. Den ökande aktiviteten på området står i bjärt kontrast till många tongivande pedagogiska idéer vilka framställer människans lärande som interaktivt och sammanhangsbundet. Visserligen har som vi minns företrädare för dylika idéer påstått att redan den traditionella föreläsningen är en problematisk metod. Den förmedlar ett falskt intryck av ”lärande i lätthanterliga, åtskilda, slutna förpackningar”.<sup>69</sup> Men som andra kommentatorer påpekat är det snarare e-föreläsningen som dekontextualiserar lärandet och ger en bild av kunskapen som någonting enkelt konsumerbart.<sup>70</sup>

Trots dessa invändningar är många entusiastiska. Men orsaken till begestringen är inte att fördelarna skulle vara entydiga. Det saknas exempelvis belägg för att *e-lectures* effektiviserar lärandet.<sup>71</sup> Istället anas ofta ekonomiska intressen i bakgrunden, även om ärliga försök till pedagogisk utveckling naturligtvis också framkallar en vilja att pröva nya lösningar med digital teknik. Men till bilden hör dessutom det faktum att studenterna fortfarande tycks uppskatta auditoriet.<sup>72</sup> Undersökningar visar att om de har tillgång till samma föreläsning via inspelning och i lärosal sjunker ändå inte andelen fysiskt närvarande åhörare.<sup>73</sup> E-föreläsningen betraktas snarare som komplement än som ersättning. Som sådant kan den naturligtvis fungera utmärkt, även om skiftet mellan olika medieformat kan medföra problem.<sup>74</sup> Samtidigt visar studentreaktionerna att den muntliga undervisningen inför publik fortfarande har en roll att spela. Dessa reaktioner beror sannolikt på de särpräglade erfarenheter som möjliggörs i auditoriet. Den historiskt nedärvda insikten om att en föreläsning kan vara någonting annat än enkel kunskapsöverföring tycks med andra ord leva vidare. Och därför bör föreläsningssalen alltjämt betraktas som en central plats vid varje högskola och universitet.

## Noter

1. Toni Cassirer, *Mein Leben mit Ernst Cassirer*, (Hamburg: Meiner 2003), s. 275ff. Passagen finns översatt till svenska i det utdrag ur boken som publicerats: Toni Cassirer, "Ur Mitt liv med Ernst Cassirer", översättning Thomas Karlsruhn, i *Psykoanalytisk Tid/Skrift*, nummer 32-33, 2010, s. 102f. Se även Thomas Karlsruhn, "Not om Toni Cassirers memoarer", i *Psykoanalytisk Tid/Skrift*, nummer 32-33, 2010.
2. Härom se John Michael Krois, "Ernst Cassirer's Philosophical Development in Sweden – An Unknown Chapter in Intellectual History", i Jonas Hansson & Svante Nordin, *Ernst Cassirer: The Swedish Years*, (Bern: Peter Lang 2006); Sven-Eric Liedman, "I orkanens öga. Ernst Cassirer och Göteborg", i *Psykoanalytisk Tid/Skrift* nummer 32-33, 2010.
3. Om vistelsen i Sverige samt om bakgrunden till denna, se Jonas Hansson & Svante Nordin, *Ernst Cassirer: The Swedish Years*, (Bern: Peter Lang 2006); John Michael Krois, "Ernst Cassirer in Sweden", i *Nordeuropaforum. Zeitschrift für Politik, Wirtschaft und Kultur*, nummer 2, 2003, s. 33-48; Krois, "Ernst Cassirer's Philosophical Development in Sweden – An Unknown Chapter in Intellectual History"; Sven-Eric Liedman, *A Universe of Symbols. Ernst Cassirer in Göteborg and in the World*, (Göteborg: Swedish Ernst Cassirer Society 2008); Liedman, "I orkanens öga. Ernst Cassirer och Göteborg"; Adrian Thomasson, *Myt, värde och vetenskap. Ernst Cassirer i Sverige 1935-41*, (Åbo: Åbo Akademi förlag 2004), särskilt s. 9-61; Bo Lindberg & Ingemar Nilsson, *Göteborgs universitets historia. Band 1. På högskolans tid*, (Göteborg: Göteborgs universitet 1996), s. 171f.
4. Lektorn hette Johannes Klein. Om hans förehavanden i Sverige, se Birgitta Almgren, *Drömmen om Norden. Nazistisk infiltration i Sverige 1933-1945*, (Stockholm: Carlssons 2005), i synnerhet s. 248ff; Hansson & Nordin, *Ernst Cassirer: The Swedish Years*, s. 94. Se även Thomas Karlsruhn, "Ernst Cassirers tal till studenterna", i *Psykoanalytisk Tid/Skrift*, nummer 32-33, 2010, s. 121.
5. "Den unge Goethe som befriare", i *Göteborgs Handels- och Sjöfarts-Tidning*, 3 oktober 1940, s. 5.
6. "Stort intresse för Goethe. Prof. Cassirer föreläser för överfull sal", i *Göteborgs Morgonpost*, 3 oktober 1940, s. 5.
7. Se Hansson & Nordin, *Ernst Cassirer: The Swedish Years*, s. 96f; "Den unge Goethe som befriare"; "Stort intresse för Goethe"; Gösta Lundström, "Cassirer och Goethe. Några reflexioner", i *Göteborgske Spionen*, årgång 6, nummer 1, 1941, s. 9-10. Föreläsningarna i Göteborg omnämndes även i Lunds lokalpress i samband med Cassirers förestående besök i staden våren 1941. Se Åke Petzäll, "Prof. Cassirer föreläser i Lund om Goethe. En presentation av filosofen inför det remarkabla besöket", i *Lunds Dagblad*, 18 mars 1941, s. 4.
8. "[...] meinen akademischen Lieblingsplänen". Ernst Cassirer, "Der junge Goethe. Erste Vorlesung: Einleitung – Goethe als 'Befreier'", i densamme, *Nachgelassene Manuskripte und Texte. Band 11. Goethe-Vorlesungen*, red. John Michael Krois, (Hamburg: Meiner 2003), s. 5.
9. Cassirer i intervju: "Descartes brev till Christina borde komma i svensk edition. Stor Thorildundersökning av professor Cassirer färdig", i *Göteborgs Handels- och Sjöfarts-Tidning*, 15 mars 1941, s. 7.
10. Ernst Cassirer, *Nachgelassene Manuskripte und Texte. Band 11. Goethe-Vorlesungen*, red. John Michael Krois, (Hamburg: Meiner 2003).
11. Se ovan, not 7. Jämför också Ernst Cassirer, "Tal till studenterna", översättning Thomas Karlsruhn, i *Psykoanalytisk Tid/Skrift*, nummer 32-33, 2010, s. 118. Där framgår att Gunnar Aspelin yttrat sig positivt om Cassirers föreläsning.
12. Cassirer, "Ur Mitt liv med Ernst Cassirer", s. 103.
13. "Descartes brev till Christina borde komma i svensk edition. Stor Thorildundersökning av professor Cassirer färdig", s. 7.
14. "Goethe als 'Befreier'". Cassirer, *Nachgelassene Manuskripte und Texte. Band 11. Goethe-Vorlesungen*, s. 5.
15. Cassirer, "Ur Mitt liv med Ernst Cassirer", s. 103.
16. "Den unge Goethe som befriare", s. 5.
17. "Den unge Goethe som befriare", s. 5.
18. Lundström, "Cassirer och Goethe. Några reflexioner", s. 9.
19. Petzäll, "Prof. Cassirer föreläser i Lund om Goethe. En presentation av filosofen inför det remarkabla besöket", s. 4.
20. Cassirer, "Ur Mitt liv med Ernst Cassirer", s. 103.
21. "Descartes brev till Christina borde komma i svensk edition. Stor Thorildundersökning av professor Cassirer färdig", s. 7.
22. En summering av dessa händelser finns i Thomas Karlsruhn, "Läskritikens innebörd. Bokmissbruk och bildning kring sekelskiftet 1800", i Mats Leffler, Johan Linton & Johan Stålberg (red.): *I kulturen. En vänbok till Per Magnus Johansson* (Göteborg: Freudianska föreningen 2010), särskilt s. 161ff.
23. De pusselbitar i litteraturen som bidragit till min framställning är i bokstavsordning: Hans Jürgen Apel, "Freier Vortrag vor mitdenkenden Köpfen". Geschichte und Zukunft der Vorlesung", i *Forschung & Lehre*, nummer 2, 1998, s. 60ff; Hans Jürgen Apel, *Die Vorlesung. Einführung in eine akademische Lehrform*, (Köln: Böhlau 1999), särskilt s. 19-38; William Clark, *Academic Charisma and the Origins of the Research University*, [2006], (Chicago: The University of Chicago Press 2007), särskilt s. 68ff; Arno Dusini & Lydia Miklantsch (red.), *Vorlesung*, (Wien: Vienna University Press 2007); Anthony Grafton, "Teacher, Text, and Pupil in the Renaissance Class-Room: A Case Study from a Parisian College", i *History of Universities*, volym 1, 1981; Notker Hammerstein, "Universitäten", i densamme & Ulrich Herrmann (red.), *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band II. Vom späten 17. Jahrhundert bis zur Neuordnung Deutschlands um 1800* (München: Beck 2005), s. 384ff; Peter Josephson, "Böcker eller universitet? Om ett tema i tysk utbildningspolitisk debatt kring 1800", i *Lychnos. Årsbok för idé- och lärdomshistoria 2009*; Konrad Liessmann, *Über Nutzen und Nachteil des Vorlesens. Eine Vorlesung über die Vorlesung*, (Wien: Picus 1994); Arno Seifert, "Das höhere Schulwesen. Universitäten und Gymnasien", i Notker Hammerstein (red.), *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band I. 15. Bis 17. Jahrhundert. Von der Renaissance und der Reformation bis zum Ende der Glaubenskämpfe*, (München: Beck 1996), s. 268f; Rudolf Stichweh, *Der frühmoderne Staat und die europäische Universität. Zur Interaktion von Politik und Erziehungssystem im Prozeß ihrer Ausdifferenzierung (16.-18. Jahrhundert)*, (Frankfurt am Main: Suhrkamp 1991), s. 285ff; Rudolf Stichweh, *Wissenschaft, Universität, Professionen. Soziologische Analysen*, (Frankfurt am Main: Suhrkamp 1994), s. 232ff; Eberhard Straub, "Vom Knattermimen zum Talkmeister", i *Wirtschaft & Wissenschaft*, nummer 4, 2007; Hans Wenke, "Die Vorlesung in Vergangenheit und Gegenwart des akademischen Unterrichts", i *Hochschulunterricht im Wandel. 4 Vorträge, gehalten auf der konstituierenden Sitzung des Arbeitskreises für Hochschuldidaktik am 7.7.67 in Heidelberg*, (Göttingen: Otto Schwartz & Co 1967), s. 11-36. Äldre men alltjämt användbara framställningar är Friedrich Paulsen, *Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten. Zweiter Band*, (Leipzig: von Veit & Comp 1897), särskilt s. 128ff samt s. 245ff; Friedrich Paulsen, *Die deutschen Universitäten und das Universitätsstudium*, (Berlin: A. Asher & Co 1902), särskilt s. 26ff och s. 236ff.
24. Clark, *Academic Charisma and the Origins of the Research University*, s. 69.
25. Här till se Edward Grant, "Science and the Medieval University", i James M. Kittelson & Pamela J. Transue (red.), *Rebirth, Reform, and Resilience. Universities in Transition 1300-1700*, (Columbus: Ohio State University Press 1984), s. 77f.



26. Se Stichweh, *Der frühmoderne Staat und die europäische Universität. Zur Interaktion von Politik und Erziehungssystem im Prozeß ihrer Ausdifferenzierung (16.-18. Jahrhundert)*, s. 289f samt Grant, "Science and the Medieval University", s. 98f (not 47).
27. "[...] einer Explikation des Sinns der Universitätslehre". Stichweh, *Der frühmoderne Staat und die europäische Universität. Zur Interaktion von Politik und Erziehungssystem im Prozeß ihrer Ausdifferenzierung (16.-18. Jahrhundert)*, s. 286.
28. Om uppkomsten av sådana föreställningar om texten, se Thomas Götselius, *Sjärens medium. Skrift och subjekt i Nordeuropa kring 1500*, (Göteborg: Glänta 2010), s. 123ff et passim.
29. En sammanfattning av huvuddragen i denna kris finns i Thomas Karlsohn, "Det romantiska universitetet", i *Psykoanalytisk Tid/Skrift*, nummer 26-27, 2009, s. 111ff.
30. Jämför Elisabeth Grabenweger & Stephan Kurz, "'Denn, was man schwarz auf weiß besitzt, kann man getrost nach Hause tragen'. Vom Mitschreiben einer Vorlesung", i Arno Dusini & Lydia Miklantsch (red.), *Vorlesung*, (Wien: Vienna University Press 2007) s. 81ff.
31. Josephson, "Böcker eller universitet. Om ett tema i tysk utbildningspolitisk debatt kring 1800".
32. "[...] the new, radical stress on spontaneity, creativity and originality". Clark, *Academic Charisma and the Origins of the Research University*, s. 410.
33. Se Walter Ong, *Ramus, Method, and the Decay of Dialogue*, (Cambridge: Harvard University Press 1958), s. 33ff.
34. Grabenweger & Stephan Kurz, "'Denn, was man schwarz auf weiß besitzt, kann man getrost nach Hause tragen'. Vom Mitschreiben einer Vorlesung", s. 82.
35. Clark, *Academic Charisma and the Origins of the Research University*, s. 410. Jämför dock Adelheid Ehrlich, *Fichte als Redner*, (München: TUDUV Verlagsgesellschaft 1977), s. 26f. Ehrlich visar på hur Fichte varierade sin föreläsningmetod och ibland använde manuskriptförlagor.
36. Apel, "'Freier Vortrag vor mitdenkenden Köpfen'. Geschichte und Zukunft der Vorlesung", s. 60.
37. Jag hänvisar här till den svenska utgåvan: Friedrich Wilhelm Joseph Schelling, *Föreläsningar om metoden för akademiska studier*, [1803], översättning Richard Matz, (Göteborg: Daidaos 1988).
38. Schelling, *Föreläsningar om metoden för akademiska studier*, s. 39.
39. Schelling, *Föreläsningar om metoden för akademiska studier*, s. 40.
40. Schelling, *Föreläsningar om metoden för akademiska studier*, s. 40.
41. Schelling, *Föreläsningar om metoden för akademiska studier*, s. 40.
42. Schelling, *Föreläsningar om metoden för akademiska studier*, s. 40.
43. Här om se vidare Karlsohn, "Det romantiska universitetet", s. 108ff.
44. Friedrich Daniel Schleiermacher, "Gelegentliche Gedanken über Universitäten in deutschem Sinn", i Wilhelm Weischedel (red.), *Idee und Wirklichkeit einer Universität. Dokumente zur Geschichte der Friedrich-Wilhelms-Universität zu Berlin*, (Berlin: Walter de Gruyter & Co 1960), s. 136ff. Se även – exempelvis – Johann Gottlob Fichte, "Deduzierter Plan einer zu Berlin zu errichtenden höheren Lehranstalt", [1807], i Wilhelm Weischedel (red.), *Idee und Wirklichkeit einer Universität. Dokumente zur Geschichte der Friedrich-Wilhelms-Universität zu Berlin*, (Berlin: Walter de Gruyter & Co 1960), s. 30ff; Christoph Wilhelm Hufeland, "Ideen über die neu zu errichtende Universität zu Berlin und ihre Verbindung mit der Akademie der Wissenschaften und anderen Instituten", i Wilhelm Weischedel (red.), *Idee und Wirklichkeit einer Universität. Dokumente zur Geschichte der Friedrich-Wilhelms-Universität zu Berlin*, (Berlin: Walter de Gruyter & Co 1960), s. 17ff.
45. "Der Lehrer muß alles, was er sagt, vor den Zuhörern entstehen lassen [...]". Schleiermacher, "Gelegentliche Gedanken über Universitäten in deutschem Sinn", s. 137.
46. "[...] sein eigenes Erkennen, die Tat selbst [...]". Schleiermacher, "Gelegentliche Gedanken über Universitäten in deutschem Sinn", s. 137.
47. Schleiermacher, "Gelegentliche Gedanken über Universitäten in deutschem Sinn", s. 139f.
48. Wilhelm von Humboldt, "Om den inre och yttre organisationen av de högre vetenskapliga läroanstalterna i Berlin", översättning Thomas Karlsohn, i *Psykoanalytisk Tid/Skrift*, nummer 26-27, 2009.
49. Humboldt, "Om den inre och yttre organisationen av de högre vetenskapliga läroanstalterna i Berlin", s. 91.
50. Humboldt, "Om den inre och yttre organisationen av de högre vetenskapliga läroanstalterna i Berlin", s. 91.
51. Se bland annat Apel, *Die Vorlesung. Einführung in eine akademische Lehrform*, s. 34ff; Werner Michler, "Die Vorlesung als soziales Ereignis", i Arno Dusini & Lydia Miklantsch (red.), *Vorlesung*, (Wien: Vienna University Press 2007), s. 31ff.
52. Se vidare Wenke, "Die Vorlesung in Vergangenheit und Gegenwart des akademischen Unterrichts", s. 17f.
53. "[...] ungedruckten Buchs [...]". Paulsen, *Die deutschen Universitäten und das Universitätsstudium*, s. 239.
54. "[...] Vorzug des lebendigen Worts vor dem Buch [...]". Paulsen, *Die deutschen Universitäten und das Universitätsstudium*, s. 242.
55. "[...] tritt dem Hörer der Wissenschaft in Gestalt einer Person entgegen [...]". Paulsen, *Die deutschen Universitäten und das Universitätsstudium*, s. 242 (kursiveringen motsvaras av spärrad text i originalet).
56. Härtill exempelvis Apel, *Die Vorlesung. Einführung in eine akademische Lehrform*, s. 32ff; Apel, "'Freier Vortrag vor mitdenkenden Köpfen'. Geschichte und Zukunft der Vorlesung", s. 60f.
57. Se Donald H. Naftulin, John E. Ware Jr. & Frank A. Donnelly, "The Doctor Fox Lecture: A Paradigm of Educational Seduction", i *Journal of Medical Education*, volym 48, nummer 7, 1973, s. 630-635; John E. Ware Jr. & Reed G. Williams, "The Dr. Fox Effect: A Study of Lecturer Effectiveness and Ratings of Instruction", i *Journal of Medical Education*, volym 50, nummer 2, 1975, s. 149-156.
58. Aspekter av diskussionen i det anglosaxiska sammanhanget under delar av efterkrigstiden summeras i Geoff Isaacs, "Lecturing Practices and Note-Taking Purposes", i *Studies in Higher Education*, volym 19, nummer 2, 1994, s. 203f.
59. Denna framväxt skisseras i Roar C. Pettersen, *Kvalitetslärande i högre utbildning. Introduktion till problem- och praktikbaserad didaktik*, [2005], (Lund: Studentlitteratur 2008), s. 164ff.
60. Jämför härtill Diana Laurillard, *Rethinking University Teaching. A Conversational Framework for the Effective Use of Learning Technologies*, (London: Routledge 2002), s. 12f.
61. "[...] primitive and limited technology as they support very few educational activities beyond information transmission". Stephen Sheely, "Persistent Technologies. Why Can't We Stop Lecturing Online?", i *Proceedings of the 23rd Annual Ascilite Conference: Who's Learning? Whose Technology?*, (Sydney: The University of Sydney 2006), s. 769.
62. "[...] hopelessly inefficient for the individual student, in terms of pedagogical needs". Laurillard, *Rethinking University Teaching. A Conversational Framework for the Effective Use of Learning Technologies*, s. 93.
63. Maja Elmgren & Ann-Sofie Henriksson, *Universitetspedagogik*, (Stockholm: Norstedts 2010), s. 172f. Se även Donald A. Bligh, *What's the Use of Lectures?*, (San Francisco: Jossey-Bass 2000), s. 3f.
64. Se exempelvis Sheely, "Persistent Technologies. Why Can't We Stop Lecturing Online?", s. 770f. Jämför även Laurillard, *Rethinking University Teaching. A Conversational Framework for the Effective Use of Learning Technologies*, s. 93.

65. Härom se bland annat Bligh, *What's the Use of Lectures?*, s. 8ff.
66. "[...] defend the value of the 'inspirational' lecture, as though this could clinch the argument". Laurillard, *Rethinking University Teaching. A Conversational Framework for the Effective Use of Learning Technologies*, s. 93. Jämför även Bligh, *What's the Use of Lectures?*, s. 14ff samt 59f.
67. För en övergripande och kritisk diskussion om detta fenomen, se Tara Brabazon, *The University of Google. Education in the (Post) Information Age*, (Aldershot: Ashgate 2007), s. 103ff.
68. Ett svenskt exempel skildras ingående i Lennart Stuesson, *TV som undervisningsteknologi. Exemplet Linköpings tekniska högskola*, (Lund: Arkiv/Stiftelsen Etermedierna i Sverige 2005). Detta exempel hade motsvarigheter runt om i världen, inte minst i USA.
69. "[...] learning in manageable, discrete, self contained bundles". Shely, "Persistent Technologies. Why Can't We Stop Lecturing Online?", s. 772.
70. Emily Bennett & Nipan Maniar, "Are Videoed Lectures an Effective Teaching Tool?", <http://podcastingforpp.pbworks.com/f/Bennett+plymouth.pdf>, 5 oktober 2010, s. 3f (min paginering).
71. Jämför exempelvis Ashley Deal, "Lecture Webcasting. A Teaching with Technology White Paper", i *Research on Teaching with Technology*, (Pittsburg: Carnegie Mellon University 2007), s. 5; Stavros Demetriadis & Andreas Pombortsis, "E-lectures for Flexible Learning: A Study on Their Learning Efficiency", i *Journal of Educational Technology & Society*, volym 10, nummer 2, 2007.
72. Se exempelvis Troy Cooper, "Reports of the 'Death of Geography' Have Been Greatly Exaggerated: Why UK Distance Learning Students Prefer Face-to-Face Tuition", i Ulrich Bernath, András Szücs, Alan Tait & Martine Vidal (red.), *Distance and E-Learning in Transition. Learning Innovation, Technology, and Social Challenges*, (London: ISTE 2009), s. 543ff. Se även Jeffrey R. Young, "The Lectures Are Recorded, So Why Go to Class?", i *The Chronicle of Higher Education*, volym 54, nummer 36, 16 maj 2008. Jämför dock Scott Cardall, Edward Krupat & Michael Ulrich, "Live Lecture Versus Video-Recorded Lecture: Are Students Voting With Their Feet?", i *Academic Medicine*, volym 83, nummer 12, december 2008, s. 1174ff. I den sistnämnda undersökningen hävdas att studenter uppskattar e-föreläsningar eftersom denna undervisningsform är tidsbesparande och mer bekväm.
73. Deal, "Lecture Webcasting. A Teaching with Technology White Paper", s. 4f; Simon Fietze, "Podcast in Higher Education: Students Usage Behaviour", i *Proceedings Ascilite Auckland*, 2009, s. 314 et passim. Jämför även David Hearnshaw, "Will podcasting finally kill the lecture?", i *The Guardian*, 19 september 2006.
74. Uppmärksamhetsekonomi förändras exempelvis i transponeringen från föreläsning till e-föreläsning. Filmda muntliga undervisningar fungerar bäst om de presenteras i segment om 15-20 minuter medan en traditionell liveföreläsning ju vanligtvis är betydligt längre. Lärare som tvingats hantera denna skillnad – liksom studenter som upplevt densamma – rapporterar att förkortningen tenderar att återverka på den publika föreläsningen i auditoriet. Även liveföreläsningen anpassas till det kortare formatet. Här till se Jeffrey E. Young, "Short and Sweet: Technology Shrinks the Lecture", i *The Chronicle of Higher Education*, volym 54, nummer 41, 2008.