



UPPSALA
UNIVERSITET

RAPPORT 9

Christopher Lagerqvist

Vad är "högre" i den högre utbildningen?

*Om den högre utbildningens kvalitativa mervärde inom
historieämnet vid University of Oxford och Uppsala universitet*

PU
AVDELNINGEN FÖR
UNIVERSITETSPEDAGOGISK
UTVECKLING

Vad är "högre" i den högre utbildningen?

*Om den högre utbildningens kvalitativa mervärde
inom historieämnet vid
University of Oxford och Uppsala universitet*

CHRISTOPHER LAGERQVIST

UPPSALA UNIVERSITET
Rapportserie från
Avdelningen för universitetspedagogisk utveckling

RAPPORT NR 9, SEPTEMBER 2010

UPPSALA UNIVERSITET

Avdelningen för universitetspedagogisk utveckling

ISSN 1652-084X

Rapport nr 9, september 2010

© Uppsala universitet

Författare: Christopher Lagerqvist

Omslag: Pia Arrevik, Ateljé Bredgränd, Uppsala

Tryck: Universitetstryckeriet, Ekonomikum, Uppsala

THE OXFORD–UPPSALA
PROGRAMME

TEACHING AND LEARNING

VAD ÄR ”HÖGRE” I DEN
HÖGRE UTBILDNINGEN?

*Om den högre utbildningens kvalitativa mervärde
inom historieämnet vid
University of Oxford och Uppsala universitet*

Christopher Lagerqvist

Till min kära familj

Förord

Våren 2008 påbörjades ett omfattande forsknings- och utbildningssamarbete mellan tre fakulteter vid Uppsala universitet och Faculty of Modern History vid University of Oxford. Samarbetet, som går under namnet THE OXFORD–UPPSALA PROGRAMME, finansieras med medel från Stiftelsen STINT (Stiftelsen för internationalisering av högre utbildning och forskning), The John Fell Foundation samt Uppsala universitets strategiska medel. I Uppsala berörs i första hand ämnena ekonomisk historia, historia och utbildningshistoria, men forskare, lärare, doktorander och studenter från andra ämnen inom det humanistiskt-samhällsvetenskapliga vetenskapsområdet är också välkomna att delta i de verksamheter som anordnas.

Forskningsambitionen är att i ett långt historiskt jämförande perspektiv (åren 1600–2000) studera hur Europas länder växte fram och moderniserades genom att mobilisera en rad olika resurser. Tre forskningsområden har valts: (1) Krigens betydelse för den tidigmoderna statens framväxt, (2) Samspelet mellan nationella eliter och lokala praktiker, samt (3) Betydelsen av kvinnors arbete för den ekonomiska tillväxten.

Hörnstenen i utbildningssamarbetet är en för svenska studenter ny och mer intensiv undervisningsform. Parallellt bedrivs en omfattande verksamhet på doktorandnivå: Doktorander sänds mellan de två universiteten, kurser, konferenser och seminarier anordnas, artiklar samförfattas och planer på nya forskningsprojekt och gemensamma antologier tar form. Syftet med samarbetet från vår sida är att både stärka forskningen och utbildningen vid Uppsala universitet samt att etablera ett långsiktigt forsknings- och utbildningssamarbete med ett av världens ledande universitet. Det mer långsiktiga målet är att institutionalisera ett forsknings- och utbildningssamarbete över Uppsala universitets ordinarie budget och med en stabil förankring inom Oxford University.

Efter en längre förberedelsetid inleddes samarbetet i början av 2008. Samma år utsågs de två första stipendiefinansierade doktoranderna från

Uppsala, som tillbringade tre månader vardera i Oxford i början av år 2009. Vistelserna föll mycket väl ut. Läsåret 2009–10 gavs ytterligare två doktorander från Uppsala samma möjligheter. Doktoranderna har både haft en framstående Oxfordforskare som handledare och en akademisk rådgivare i Uppsala under sin vistelsetid. Det har borgat för att de har kommit in i den nya, för svenska studenter, ovana miljön (utbildningen tillhandahålls av ett 40-tal colleges, som också svarar för boende och social verksamhet). Under vistelsen har stipendiedoktoranderna deltagit i kurser och seminarier, utnyttjat bibliotekens rika utbud, diskuterat sin forskning med handledarna och knutit värdefulla internationella kontakter. Tre doktorander från Oxford har på motsvarande sätt hittills beretts tillfälle att vistas i Uppsala där de har forskat, lagt fram kapitel på våra högre seminarier och deltagit i institutionernas övriga verksamhet. Under läsåret 2010–11 åker två nya doktorander från Uppsala till Oxford för en tremånadersperiod.

Våren 2009 anordnades en Oxfordkurs vid Uppsala universitet med titeln *"Historical Controversies. Modernisation and Mobilisation: State, Nation and Gender in Europe 1600–2000"* (se bilaga 1). Kursen var öppen för doktorander och masterstudenter. Under kursen prövades Oxfordmodellen med ett mycket gott resultat. Studenterna fick lära sig att varje vecka snabbläsa stora litteraturmängder med bibehållen analytisk skärpa. De författade åtta analytiskt-argumenterande veckouppsatser och diskuterade dessa under individuella tutorials (en timme varje vecka). Därutöver gavs föreläsningar, seminarier och forskningsseminarier. Sammanlagt undervisades studenterna av tolv framstående forskare från Oxford och Uppsala och de examinerades genom en slutskrivning. Trots att kursen upplevdes som mycket krävande gav studenterna överlag kursen och dess olika moment högsta betyg. Därutöver har vi genomfört två "närläsningsseminarieserier" på vardera fem träffar.

För närvarande planeras två workshops i Oxford och Uppsala för disputerade forskare från de båda universiteten. Den första har temat "Towards a new understanding of European nationalism" och den andra kommer att genomföras under rubriken "Gender and Work in early-modern and modern Europe". Ambitionen är att dessa båda workshops ska resultera i flera samförfattade artiklar och bidra till ett förstärkt forskningssamarbete mellan forskare med snarlika forskningsintressen.

THE OXFORD–UPPSALA PROGRAMME har rönt ett växande intresse både i Uppsala och i Oxford, genom de personliga kontakter som skapats, den pedagogiska metoden som introducerats och utvecklats samt de nya kunskaper som successivt tillförts. Den viktigaste uppgiften, efter nära tre års samverkan, är nu att institutionalisera samarbetet, så att fler studenter och forskare erbjuds ett fördjupat kursutbud respektive kan delta i en forskningsgemenskap på högsta internationella nivå. Vi inom *Oxfordgruppen vid Uppsala universitet*¹ är övertygade om att detta gynnar samtliga inblandade parter.

Fil.dr Christopher Lagerqvist har varit nyckelpersonen i arbetet med att etablera ett gott samarbete mellan de två universiteten. Enträget har han dessutom argumenterat för att Oxfordmodellen bör implementeras i den högre utbildningen i Uppsala. Under de två år som han, på medel från STINT och Riksbankens Jubileumsfond, tillbringade i Oxford – först som forskarstuderande och sedan i egenskap av gästforskare (postdoc) – knöt han en rad värdefulla kontakter med lärare, forskare, studenter och administrativ personal vid Faculty of Modern History. Dessa kontakter har varit av avgörande betydelse när vi professorer i Oxfordgruppen har besökt Oxford för att bekanta oss med miljöerna och etablera egna kontakter.

I denna skrift analyserar Lagerqvist Oxfordmodellen och tydliggör vad som är styrkan i denna modell i jämförelse med den undervisningsmodell som vi traditionellt använder oss av i såväl Uppsala som runtom i landet. Det är vår förhoppning att denna skrift leder till en öppen och konstruktiv debatt i syftet att förstärka den svenska högre utbildningens kvalitet.

Uppsala den 1 september 2010

Oxfordgruppen vid Uppsala universitet

Professor Maths Isacson

Ordförande

¹ Oxfordgruppen vid Uppsala universitet består, förutom undertecknad, av professorerna Donald Broadly, Jan Lindegren och Maria Ågren, samt fil.dr Christopher Lagerqvist.

Innehållsförteckning

FÖRORD.....	5
INLEDNING.....	11
1. KURSUPPLÄGG, ANTAGNING OCH KRAV PÅ FÖRKUNSKAPER.....	13
Studentantagning i Oxford	14
2. DET KVALITATIVA MERVÄRDET	19
a) Arbetsfördelning mellan lärare och student	19
b) Tutorial talks	19
c) Eget arbete och eget lärande	23
d) Ett analytiskt förhållningssätt	26
e) Analytisk snabbläsning	28
f) Analytisk uppsatsskrivning	30
g) Analytisk examination	31
Slutsatser och implikationer	32
3. FÖRSLAG PÅ FÖRBÄTTRINGAR AV GRUNDUTBILDNINGARNA.....	37
4. FÖRSLAG PÅ FÖRBÄTTRINGAR AV MASTERUTBILDNINGARNA.....	41
5. FÖRSLAG PÅ FÖRBÄTTRINGAR AV FORSKARUTBILDNINGARNA.....	43
6. PEDAGOGISKT LEDARSKAP OCH UTVECKLINGSARBETE	47

BILAGA 1: THE OXFORD COURSE AT UPPSALA UNIVERSITY.....	53
BILAGA 2: UNDERVISNINGEN I OXFORD UNDER MEDELTIDEN.....	95
KÄLLOR OCH LITTERATUR.....	97
TIDIGARE RAPPORTER FRÅN AVDELNINGEN FÖR UNIVERSITETSPEDAGOGISK UTVECKLING	102
TIDIGARE RAPPORTER FRÅN ENHETEN FÖR UTVECKLING OCH UTVÄRDERING.....	103

Inledning

Under de senaste decennierna har debatten om och insatserna för att kvalitetssäkra svensk högre utbildning och forskning varit omfattande. Att garantera en miniminivå för samtliga utbildningar har varit vägledande för arbetet. Under Uppsala universitets forsknings- och utbildningssamarbete med University of Oxford har vi valt att angripa kvalitetsproblematiken från motsatt håll. Vi har medvetet sökt efter de mekanismer som efterkrävs för att kunna bedriva en internationellt erkänd och framgångsrik spetsutbildning. Den övergripande frågan har varit vad som i praktiken konstituerar den vetenskapliga optimumnormen inom historieämnet vid University of Oxford.²

Mer konkret syftar utbildningssamarbetet mellan Uppsala universitet och University of Oxford till att utveckla ännu mer stimulerande och utmanande undervisningsmetoder i ämnena historia, ekonomisk historia och utbildningshistoria. Samarbetet består av tre övergripande moment: (1) att genomföra Oxfordkurser vid Uppsala universitet, (2) att få till stånd ett utbytesprogram för doktorander, och (3) att arrangera årligen återkommande OXFORD–UPPSALA LECTURES AND SEMINARS.³ I föreliggande rapport belyses det förstnämnda momentet mer ingående, med ett särskilt fokus på utbildningens kvalitativa mervärde: Vad är egentligen "högre" i den högre utbildningen? Målsättningen är att utveckla och explicitgöra en rad olika arbetsmetoder som alla var för sig dels underlättar och stödjer studentens *lärande*, dels rustar studenten med erforderliga *kunskaper* och *färdigheter* inför det kommande arbetslivet – oavsett om det är inom eller utom universitetsväsendet. Avslutningsvis ges förslag på

² Historieämnet i Oxford samlas inom Faculty of (Modern) History, som ska kontrasteras mot Faculty of Ancient History, och inkluderar politisk historia, ekonomisk historia, social historia, antropologi, arkeologi, genushistoria, idé- och lärdoms historia, konsthistoria, krigshistoria, medicinshistoria, teknikshistoria, vetenskapshistoria och sociologi.

³ För mer information, se Oxfordgruppens webbplats, www.anst.uu.se/chrislag.

hur befintliga grund-, master- och forskarutbildningar vid Uppsala universitet ska kunna få ett ännu tydligare analytiskt innehåll. Rapporten bygger på aktivt deltagande, käll- och litteraturstudier, kursutvärderingar samt åtskilliga intervjuer och samtal med forskare, lärare, studenter och administrativ personal i såväl Oxford som Uppsala.

Vår ambition är även att föreliggande rapport ska kunna ligga till grund för en mer allmän diskussion om hur svensk högre utbildning ska kunna förbättras genom en tilltagande internationalisering.

1.

Kursupplägg, antagning och krav på förkunskaper

Varje Oxfordkurs i Uppsala är tio veckor lång och består av åtta seminarier, åtta forskningsseminarier, åtta föreläsningar, åtta individuella möten (så kallade *tutorial talks* eller *tutorials*) med kursansvarig lärare och en avslutande skriftlig examination. Veckan innan kursen påbörjas (week 0) ger kurssamordnaren en introduktionsföreläsning under vilken kursmålen och den pedagogiska metoden presenteras i detalj. Vidare diskuteras hur studenterna kan samarbeta under kursen och hur bibliotekens resurser kan nyttjas effektivt. I slutet av introduktionsföreläsningen ges gott om utrymme för studenterna att ställa frågor (se bilaga 1).⁴

Oxfordkurserna i Uppsala vänder sig till doktorander och masterstudenter i humanistiska och samhällsvetenskapliga ämnen vid Uppsala universitet samt studenter med motsvarande ämnesbakgrund från andra universitet och högskolor. Maximalt 16 studenter antas per kurs. Antagningen, som görs av Oxfordgruppen vid Uppsala universitet, sker utifrån strikt meritokratiska principer, utan hänsyn till könstillhörighet, civilstånd, etniskt ursprung, religion och social bakgrund.

Den pedagogiska metoden – som tillämpas genomgående i kursernas samtliga moment – förutsätter att studenten anstränger sig och gör sitt bästa samt besitter en förmåga att kunna motivera sig själv (och sina kursare). Dessa egenskaper är nödvändiga dels för att studenten ska klara omställningen från grundutbildningen till den avancerade forskarutbildningen, dels för att kurserna är synnerligen arbetsintensiva, vilket ställer stora krav på att studenten har lärt sig att arbeta självständigt och tidseffektivt. Eftersom undervisningen och litteraturen uteslutande är på engelska erfordras även

⁴ Se även C. Lagerqvist (2009b).

att studenten besitter goda kunskaper och färdigheter i det engelska språket, såväl muntliga som skriftliga.

Studentantagning i Oxford

Under utbildningssamarbetet har Uppsalaforskarna kommit i kontakt med ett alternativt antagningssystem, vars övergripande princip är att enbart anta de studenter som har de bästa förkunskaperna och färdigheterna i ämnet.⁵ Antagningsprocessen tar relativt lång tid och uppfattas inte alltid som genomskinlig. Ändå anses processen vara nödvändig för att lärarna ska kunna välja ut de bästa studenterna.

Att erhålla högsta betyg från gymnasiet är ofta en förutsättning för att ansökan ska bära frukt. Selektionen sker dock i flera steg med hjälp av betygsurval och muntliga intervjuer. Antagningen av "under-graduate students" sker direkt vid varje enskilt college medan samtliga "post-graduate students" måste bli antagna både av ett college och av universitetet (på fakultets- eller institutionsnivå). Efter det första betygsurvalet återstår ungefär tre studenter per plats, vilket innebär att de återstående sökandena kallas till intervjuer, vid aktuellt college. Inom historieämnet uppmanas de sökande, inför de muntliga samtalen, att skicka in två skriftliga arbeten från gymnasieskolan, vilka läses noga och betygsätts. Dessutom erhåller de sökande en kopia av ett historiskt primärmaterial, till exempel ett brev eller ett domstolsprotokoll, samt en tillhörande uppgift som de förväntas att lösa.⁶

Vid Balliol College, som grundades år 1263, kallas den sökande till två intervjuer under vilka han/hon får träffa två forskare i ämnet. Intervjuerna syftar till att föra ett "intellektuellt samtal rörande några centrala problemområden inom det historievetenskapliga kunskapsfältet". Under den första inter-

⁵ En generell introduktion till Oxfords antagningssystem, *Basic Facts about Oxford interviews*, återfinns på universitetets hemsida: www.ox.ac.uk. Se även officiell statistik för University of Oxford för de akademiska verksamhetsåren 2001–02 och 2002–03.

⁶ Detta och följande fyra stycken bygger, då ej annat anges, på intervjuer och samtal med forskare, lärare, studenter och administrativ personal vid Faculty of (Modern) History, University of Oxford, åren 2002–2009.

vjun diskuteras den sökandes pågående arbete vid gymnasieskolan utifrån det inskickade materialet. Syftet med detta samtal är att forskarna ska "ta reda på hur den sökande tänker". Den sökande ges därmed även möjlighet att "glänsa med sina sakkunskaper". Under det andra samtalet diskuteras det utskickade primärmaterialet. Den sökande ska nu förklara på vilket sätt den aktuella kvarlevan kan användas av en historiker. Därmed berörs frågan om hur vi som historiker kan förstå och begripliggöra det förflutna. Den centrala urvalsmekanismen, som genomsyrar de båda intervjuerna, kan förenklat sammanfattas med att ju bättre samtalen fungerar, desto större är chansen att bli antagen. Denna selektionsmekanism är medvetet utformad, ty liknande samtal, så kallade *dialoger*, genomförs varje vecka under hela utbildningen (se nedan).

Genom nämnda intervjumodell – som tillämpas vid varje college och inom varje ämne (eventuellt med mindre variationer) – testas också om den sökande skulle gagnas av en Oxfordutbildning och om han/hon skulle "passa in" vid det aktuella colleget. En viktig orsak till den noggranna antagningsprocessen är att motverka eventuella avhopp. Vissa studenter trivs helt enkelt inte i ett system som, vid sidan av en hård arbetsbelastning, förutsätter att studenten skriver omkring 80 uppsatser under en treårsperiod – en siffra som ska kontrasteras mot omkring 8 uppsatser vid övriga universitet i Storbritannien (Cambridge undantaget) – samt genomgår en avslutande examen, som testar studentens inhämtade kunskaper under den treåriga grundutbildningen.⁷ En av de intervjuade forskarna vid historiska fakulteten säger att de "söker efter studenter som har ett ovanligt stort intresse av historia, eller är 'ohälsosamt' besatta av historia, och som skulle gagnas av vårt sätt att lära ut historia". En tongivande professor vid samma fakultet ger en kompletterande bild av "lämplighetskriteriet" när han säger att man vid hans college "gärna tar emot egocentriker och lite ovanliga studenter, men inte primadonnor och egoister". Studenten måste nämligen

⁷ Det finns en särskild pedagogisk ambition med att testa de inhämtade kunskaperna först i slutet av den treåriga grundutbildningen. På detta sätt kan nämligen kunskapsinnehållet användas, bearbetas, repeteras och lagras i långtidsminnet, vars kapacitet i princip är obegränsad och kan bestå livet ut. Se t ex M. W. Passer och R. E. Smith (2008).

fungera tillsammans med andra studenter, då dessa till stor del lär av varandra. Utrymme lämnas alltså åt vad Bernstein skulle kalla för en *svag klassificering* och en *kompetensorienterad bedömning*. Bourdieu skulle sannolikt betona att en lämplig *habitus* och ett starkt *kulturellt kapital*, inte minst den verbala förmågan, valoriseras. Det räcker således inte med att ha höga betyg för att bli antagen i Oxford. Andra nödvändiga kvalifikationer är förmågan att analytiskt resonera kring centrala historievetenskapliga problemställningar, att kunna presentera sina tankar i muntlig och skriftlig form, samt att fungera någorlunda väl med andra studenter.

De efterfrågade egenskaperna har den sökande ofta tillgodogjort sig under gymnasietiden, exempelvis vid någon privatskola – såsom Eton College, Harrow School och Winchester College – vars status bland annat bedöms utifrån hur många av deras elever som lyckas bli antagna i Oxford eller Cambridge. Omkring 50 procent, av de studenter som antas i Oxford, kommer från nämnda studiebakgrund – trots att andelen elever vid privatskolor enbart utgör cirka 13 procent av den nationella elevpopulationen.⁸ I den brittiska utbildningsdebatten används nämnda förhållande emellanåt för att kritisera Oxfords (och Cambridges) sätt att anta studenter. Kritikerna ifrågasätter både intervjuer som urvalsinstrument och hävdar att systemet diskriminerar studenter från "icke-akademisk bakgrund". En sådan kritik tar ofta sin utgångspunkt i en upplevd "distributiv orättvisa". Det går emellertid inte att påvisa att det förekommer någon diskriminering (annat än den som är grundad i skillnader i den kompetens som universitetet efterfrågar) i samband med antagningen. Numera sker ingen selektion vid antagningen som kan relateras till faktorer såsom kön, civil status, etniskt ursprung, religion och social bakgrund. Universitetet framhåller ständigt att antagningen vilar på strikt meritokratisk grund. En ledande företrädare för fakulteten ger följande förklaring till varför privatskolornas elever är överrepresenterade i Oxford: "Att collegen antar en så stor andel från privatskolor, kan till stor del härledas till att dessa tillhandahåller den bästa utbildningen. [...] Om det är så att politikerna vill ändra på detta förhållande, måste de

⁸ För en generell översikt rörande 1900-talets sociala trender, se t ex A. Heath och C. Payne (2000), samt A. H. Halsey (2000). För en närmare genomgång av Oxfords studentpopulation och antagningssystem, se C. Lagerqvist (2006), s. 110–113.

förändra utbildningssystemet i grunden. Det är inte universitetets fel. Vår uppgift är att anta de bästa studenterna.”

Förmånen att få välja ut de studenter som har de bästa förkunskaperna och färdigheterna skulle kunna anses vara en förklaring till varför Oxford och Cambridge kan bibehålla sina månghundraåriga traditioner av akademisk excellens. Det är dock endast en del av sanningen, ty genom en Oxfordutbildning förmedlas ett kvalitativt mervärde, som enligt de flesta betraktare inte kan inhämtas vid något annat universitet. Rose och Ziman beskriver det kvalitativa mervärdet på följande sätt: "Oxford and Cambridge are the most famous universities in the English speaking world. In particular they are the most famous teaching universities. They are supposed to possess some special and unique method for getting intellects to sparkle, for filling heads with knowledge, for making undergraduates big with wisdom."⁹

Det har därmed blivit dags att närmare analysera den högre utbildningens kvalitativa mervärde i Oxford. Vad är egentligen "högre" i den högre utbildningen? Som nämnts är målsättningen att utveckla och explicitgöra en rad olika arbetsmetoder som alla var för sig dels underlättar och stödjer studentens lärande, dels rustar studenten med erforderliga kunskaper och färdigheter inför det kommande arbetslivet.

⁹ J. Rose och J. Ziman (1964), s. 59.



Personlig och detaljerad återkoppling från läraren bidrar till att höja studentens motivation.

2.

Det kvalitativa mervärdet

a) Arbetsfördelning mellan lärare och student

För att minimera riskerna för att missförstånd uppstår under utbildningen är arbetsfördelningen mellan lärare och student explicit angiven. Det innebär att både läraren och studenten på förhand vet vad de kan förvänta sig av varandra. Läraren ansvarar exempelvis för att tidigt etablera ett öppet samtalsklimat med studenten, så att studenten vågar testa olika analytiska argument och dryfta sina egna uppfattningar. Ett öppet samtalsklimat är inte minst nödvändigt för att läraren, i varje enskilt undervisningsmoment, ska kunna anpassa undervisningen efter studentens personliga behov och önskemål i så hög utsträckning som möjligt. Under grundutbildningen ges regelbundet personlig återkoppling på studentens intellektuella bidrag och arbetsinsatser. Studenten är i sin tur väl förberedd inför samtliga undervisningsmoment, vilket erfordrar stora arbetsinsatser i form av självstudier, och håller alltid angivna tidpunkter för inlämningsuppgifter.

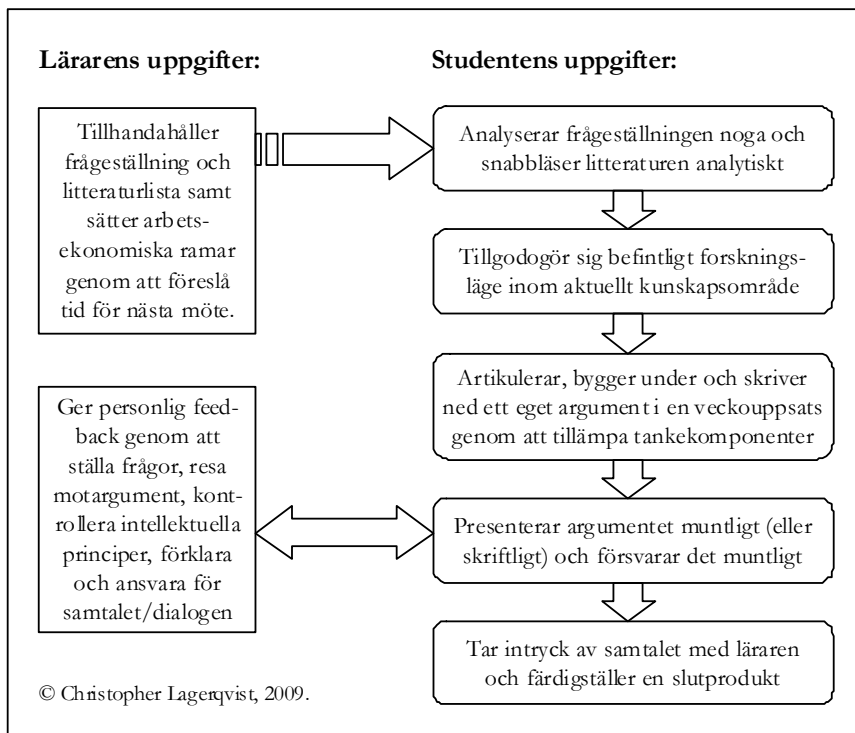
b) Tutorial talks

Grundidén med det moderna handledningssystemet vid University of Oxford är att studenterna ska undervisas individuellt, en timme i veckan i tre år, av en internationellt ledande forskare i ämnet.¹⁰ Forskaren ansvarar för att studenten varje vecka erhåller en frågeställning samt en litteraturlista, som täcker in det relevanta forskningsläget. Studenten ska sedan besvara frågan genom att (snabb)läsa angiven litteratur med bibehållen analytisk skärpa, artikulera och bygga under ett eget analytiskt argument samt skriva ned

¹⁰ Jfr. H. S. Barrows (1988), s. 50.

argumentet i en veckouppsats, som försvaras muntligt vid nästa möte med läraren.¹¹

Figur 1: Det analytiska förhållningssättets kvalitativa innehåll (veckobasis).



¹¹ För information om hur Oxfords moderna handledningssystem har utvecklats ur en medeltida och tidigmodern undervisningstradition, se bilaga 2. Se även C. Lagerqvist (2006), s. 113–114. För en allmän utbildningshistorisk översikt, se t ex J. H. Newman (1852). Jfr. W. von Humbolt (1903) och C. Kerr (1963). För en introduktion till internt kvalitetsarbete, se t ex W. Moberly (1949) och J. Lello (1993), s. 32–45. För allmänna svenska förhållanden, se t ex T. T. Segerstedt (1971) och (1974), S. Strömholm (1994) och (2007), s. 129–172, T. Nybom (2007), s. 55–79, samt B. Sundqvist (2006) och (2010).

Will G. Moore, Senior Tutor vid St John's College, ger i boken *The tutorial system and its future* följande beskrivning av "The Tutorial System":

At its most simple the tutorial is a weekly meeting of the student with the teacher to whom he is especially committed. This does not replace other methods, such as instruction by lecture or in class. It clearly can not replace private study. Indeed, it assumes all these, and includes their results in the preparation of a weekly essay, which is presented orally, listened to by the tutor and discussed immediately. The whole process – of reading, discussion, arrangements for the following week – takes up little more than an hour.¹²

Alla "tutorials" är inte likadana, utan variationer förekommer då det passar sig. Emellanåt kan två (eller till och med tre) studenter vara närvarande. Vid dessa tillfällen läser den ena studenten upp sin uppsats, vilken därefter diskuteras, medan den andre studenten lämnar in sin uppsats och får synpunkter vid ett senare tillfälle.

Som regel träffar varje student sin lärare (tutor) en timme i veckan. Studenten undervisas dock inte av samma tutor under hela grundutbildningen, utan kan i princip få en ny tutor för varje ny kurs. På så vis kan universitetet upprätthålla ambitionen att undervisningen ska bedrivas av en ledande forskare inom det aktuella området.¹³ Syftet med de individuella mötena är dock detsamma; att i dialog med studenten utveckla dennes förmåga att snabbt skaffa sig en överblick över ett givet forskningsläge och utifrån detta artikulera, motivera, renodla och underbygga ett eget argument, vilket ska skrivas ned med hjälp av cirka 2 500 ord och försvaras muntligt vid nästa möte med läraren, som då konstruktivt kritiserar studentens tankegångar, påvisar bristerna med den valda ståndpunkten och reser diverse motargument.¹⁴ Samtalen mellan studenten och läraren är inspirerade av Platons

¹² W. G. Moore (1968), s. 15.

¹³ Jfr. H. S. Barrows (1988), s. 50.

¹⁴ Utöver informationen från och samtalen med läraren, som utgör grunden för undervisningen, finns åtskilliga studenthandledningar av mer allmän karaktär att tillgå. Se t ex J. Black och D. M. MacRaild (2000).

(eller Sokrates') undervisningsmetodik.¹⁵ Studentens argument får gärna vara originellt, kontroversiellt och politiskt inkorrekt. Faktum är att man som student i Oxford uppmuntras att vara "intellektuellt provocativ" på sin resa mot forskningsfronten. På så vis kan etablerade vetenskapliga "sanningar" prövas, politisk korrekthet undvikas och nydanande forskning skapas. Att vara kontroversiell anses vara en fördel, så länge som argumentationen är väl underbyggd, dvs vilar på stabil empirisk och teoretisk grund.

Samtliga veckouppsatser används senare för att förbereda slutexaminationen, som äger rum i slutet av grundutbildningens tredje år. Det innebär att studenten måste hålla inhämtade kunskaper aktuella, vilket både ger en god helhetssyn över ämnet och motverkar att studenten "läser och glömmar". Utbildningen syftar inte enbart till att göra Oxfordstudenten till en god och påläst akademiker och forskare, utan anses även kunna finslipa dennes förmåga att i skriftlig och muntlig form argumentera och debattera.¹⁶ I detta finns också en viktig förklaring till varför de allra flesta av Storbritanniens premiärministrar har studerat i Oxford.¹⁷

Personlig och specifik återkoppling från läraren samt en tydlig "deadline" bidrar till att höja motivationen hos studenten och skapa en "positiv stress", som gör att arbetsinsatserna optimeras och att arbetsuppgifterna utförs på utsatt tid. Studenten vill inte komma oförberedd till ett enskilt möte med läraren.¹⁸ För några få (ofta högpresterande) studenter kan dock stressen bli alltför påtaglig. Ofta handlar det då om att studentens krav på sig själv blir så höga att prestationerna hämmas. I dessa fall spelar läraren en central roll för att hjälpa studenten att reducera stressen till en hanterbar nivå, vilket ofta sker genom att fokusera på tydliga och klart avgränsade delmål.

¹⁵ Platons författarskap utgör den främsta källan till vår förståelse för Sokrates som person samt hans filosofi och undervisningsmetodik. Därmed kan man även kalla undervisningsmetoden, som utvecklas närmare i kapitel 5, för Platonsk.

¹⁶ För vidare läsning, se till exempel T. Tapper & D. Palfreyman (2000), s. 96–124, samt D. Palfreyman (2001).

¹⁷ En annan förklaring finns att hämta inom Oxford Union (Debating) Society, som sedan år 1823 har fostrat fram politikernas debattskicklighet. För mer information, se: <http://www.oxford-union.org>.

¹⁸ För mer information om återkopplingens betydelse för motivationen och lärandet, se t ex M. Elmgren och A-S. Henriksson (2010), s. 58 f.

Sammantaget tycks "tutorial talks" särskilt gynna exceptionellt motiverade studenter, som besitter goda ämneskunskaper och färdigheter samt förmågan att uttrycka sig väl i tal och skrift. En sådan slutsats tydliggörs inte minst då veckouppsatser analyseras över tid och jämförs med slutexaminationer. Nämda studentgrupp är även som regel mest nöjd med utbildningens upplägg och utformning.¹⁹

c) Eget arbete och eget lärande

För att klara av utbildningen och arbetstempot erfordras gedigna förkunskaper från gymnasieskolan (The Upper Secondary School), vilka förädlas ytterligare under tiden i Oxford. I studenthandboken ger historiska fakultetsnämnden i Oxford följande färdighetsbeskrivning:

You will need all the skills which you have acquired at A-level [vilket motsvarar högsta betyg från gymnasiet]: the ability to distinguish and assess different points of view and to think in causal terms, as well as the technical skills of essay-writing, including the clear presentation of relevant material and the ability to analyse its significance in relation to a given problem. But here you will also be expected to engage with a far wider range of historical subject-matter and to show a much greater awareness of the complexity of historical explanation, while your essay technique will have to develop to match the resulting demands for more critical analysis and sharper, more focused argument.²⁰

Stor vikt läggs vid studentens motivation, ansvarstagande och arbetsinsatser och stora krav ställs på studentens självständighet, vältalighet samt analytiska skärpa och stringens. Den pedagogiska tanken är att ju mer aktiv och engagerad studenten är, desto mer lär han/hon sig under utbild-

¹⁹ Intervjuer och samtal med forskare, lärare, studenter och administrativ personal vid Faculty of (Modern) History, University of Oxford 2002–2009, samt *Kursutvärdering och personliga samtal*, Uppsala (2009).

²⁰ Modern History at Oxford (2002). Jfr. Graduate Studies Prospectus 2003–4 (2002), s. 5–11.

ningen.²¹ Studenten är delvis "sin egen lyckas smed". Trots – eller kanske tack vare – nämnda pedagogiska modell, har Oxford en av världens lägsta drop-out frekvenser. En ytterligare förklaring ligger i den noggranna selectionen av studenter. Att bli antagen är inte enkelt, vilket tycks bidra till att skapa en känsla av exklusivitet bland studenterna.

Redan från första veckan under grundutbildningen tränas studenten i att analysera den empiri som olika forskare använder sig av för att lansera sina argument. Studenten lär sig tidigt hur ett vetenskapligt argument formuleras, byggs under och försvaras. Diskussionen med läraren och den egna analysen av andra forskares publikationer utgör grunden för denna läroprocess. Läroböckernas översikter och synteser får således stå tillbaka för monografiernas och artiklarnas djup, vilket tydliggörs genom litteraturlistornas sammansättning. Detta forskningsförankrade arbetssätt förutsätter att nämnda översikter och synteser har inhämtats under gymnasietiden samt att studenten orienterar sig i den litteratur som föreslås varje vecka, dvs läser så många sidor som erfordras för att färdigställa veckouppsatsen. I annat fall kan inte de olika perspektiven tillgodogöras. Forskningsförankringen under grundutbildningen består med andra ord inte enbart av att professorer undervisar studenter, utan framförallt av att studenten läser andra forskares texter och på så vis lär sig att analysera och värdera forskningsresultatens trovärdighet och relation till primärkällorna.

Att tillgodogöra sig innehållet i ett relativt stort antal sidor varje vecka ställer speciella krav vad gäller antalet arbetstimmar och sättet att läsa litteraturen. Att färdigställa en veckouppsats tar vanligtvis ungefär 35 timmar, inklusive läsningen av litteraturen. Därtill kommer föreläsningar, seminarier och eventuella klasser samt andra kurser (vissa veckor skrivs två veckouppsatser).²² Inom teknik, naturvetenskap och medicin tillkommer även laborationer. De gör att många studenter sammantaget har en arbetsvecka på drygt 40 timmar. Under vissa perioder kan arbetsinsatsen till och med överstiga 60 timmar i veckan. Om studenten inte arbetar ordentligt så

²¹ För en vidareutveckling av denna tankegång, se t ex K. Illeris (2007), s. 126.

²² För mer information om föreläsningarnas roll och betydelse samt diskussionernas funktion och innebörd under seminarier och klasser, se t ex D. Bligh (1998) och (2000).

kan han/hon inte heller tillgodogöra sig de kunskaper och färdigheter som erfordras för att klara den avslutande examinationen – något som är en förutsättning för att studenten längre fram i livet ska erhålla en relativt stor valfrihet på arbetsmarknaden (oavsett om han/hon väljer att fortsätta inom universitetsväsendet eller inte).

Historiestudierna i Oxford syftar kanske främst till att lära sig att förklara förändring – utifrån ett resonemang om *hur*, och i så fall *på vilket sätt*, det är lämpligt att tala om olika samhällsfenomen, såsom *tillväxt*, *innovationer*, *reformationer* och *revolutioner* – samt att *förstå* hur olika teoretiska begrepp, som till exempel *stat*, *ekonomi*, *social struktur*, *kultur* och *nation* – kan användas för olika tidsperioder och olika samhällen. Därutöver förekommer närläsning av texter och primärkällor regelbundet i undervisningen.²³

Ambitionen att främja ett aktivt lärande förenas med en *konstruktivistisk* syn på lärandet och stämmer väl överens med vad vi idag vet om hur människor lär sig: "En person som ska lära sig något nytt måste själv aktivt skapa sin egen förståelse."²⁴ Kunskaper kan således inte överföras från en person till en annan. Även om läraren kan överföra information, så måste studenten bearbeta denna på egen hand. Under de enskilda samtalen utgår läraren alltid från studentens förförståelse för ämnet, men anpassar sedan undervisningen efter de kunskaper och färdigheter som studenten behöver. En konstruktiv och detaljerad återkoppling förstärker studentens motivation samt underlättar och påskyndar studentens lärande.²⁵

²³ Åren 2009 och 2010 genomfördes två närläsningsseminarie-serier på vardera sex träffar, i Norrlands nations brittiska bibliotek. Temat var "Rationalitet" hösten 2009 och "Fri vilja" hösten 2010 och drog ett trettiotal studenter och forskare. Närläsningsseminarieerna riktade sig brett till alla intresserade studenter och forskare vid Uppsala universitet och arrangerades av Oxfordgruppen vid Uppsala universitet i samarbete med Oxford University Society Nordic och det akademiska sällskapet Rex Ubsaliensis. För mer information, se t ex Uppsala universitets pressmeddelande, <http://www.uu.se/press/pm.php?id=724>, och studenttidningen ERGO:s webbplats från den 14/9 2009: <http://www.ergo.nu/nyheter/20090914-snillen-spekulerar-i-chesterfieldfatoljer>.

²⁴ För mer information, se t ex A. Hedin (2006), s. 312–314. Se även Uppsala universitets pedagogiska program (2008).

²⁵ För en fördjupad analys av lärandet se t ex K. Illeris (2007) och (2009), J. Biggs och C. Tang (2007), s. 15–30, P. Jarvis (2009), s. 21–34 och R. Kegan (2009), s. 35–52.

Under utbildningen tillämpar studenten i allt väsentligt en kombination av en *djupinriktad* lärstrategi och en *strategisk* lärstrategi. Med djupinriktad lärstrategi avses en strategi för inhämtande av gedigna kunskaper och färdigheter i ämnet och innebär ett sökande efter en djupare mening och förståelse. En student som tillämpar en djupriktad lärstrategi relaterar genomgående ny information till tidigare kunskaper på området. Därtill läggs egna erfarenheter och kunskaper. En strategisk lärstrategi genomsyras ofta av en god planering och en effektiv studieteknik, men det övergripande målet är alltid att få goda resultat på den avslutande examinationen. Utifrån detta mål väljs den studieteknik som bäst förväntas ge åsyftat resultat.²⁶ Enligt en erfaren lärare vid historiska fakulteten i Oxford är studenterna "mycket skickliga på att lägga ned exakt så mycket arbete som krävs för att de ska nå det resultat som de önskar". Att lära sig att läsa litteraturen på "rätt sätt" blir således viktigt.

d) Ett analytiskt förhållningssätt

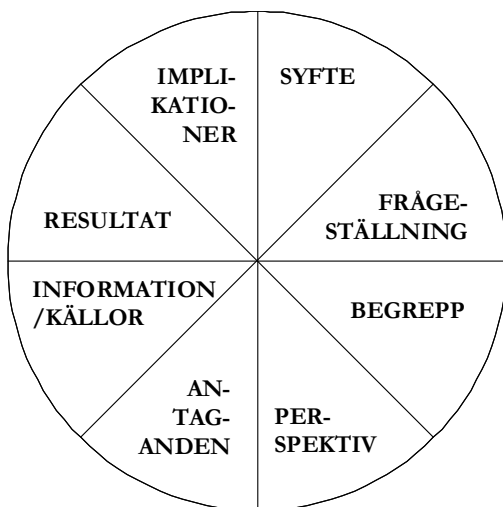
En explicit undervisningsmodell, som tillämpas systematiskt i varje undervisningssituation, förstärker utbildningens mervärde. Oxfordmodellen gör anspråk på att få "intellekt att gnistra" och i detta avsnitt belyses det analytiska förhållningssättet närmare. Utgångspunkten är att såväl studenten som forskaren har nytta av ett analytiskt förhållningssätt då han/hon exempelvis läser en text eller skriver en uppsats eller lyssnar till ett föredrag. Ett analytiskt förhållningssätt underlättar bland annat arbetet med att strukturera information och lyfta fram väsentligheter samt utgör en nödvändighet inom samtliga vetenskapliga discipliner. Modellen gör alltså anspråk på att fungera som analytisk grund i alla ämnen, men till detta kommer självfallet ämnesspecifika kunskaper och färdigheter.²⁷

²⁶ För en mer detaljerad beskrivning av studenters lärstrategier, se t ex A. Hedin (2006), s. 315–320. För allmän information om lärandet, se t ex K. Illeris (2007).

²⁷ Detta avsnitt bygger på R. Pauls och L. Elders arbete, se t ex *Critical Thinking. Concepts and Tools* (2008), samt på egna intervjuer med forskare och lärare i Oxford, åren 2002–2009, och på egna undervisningserfarenheter i Oxford och Uppsala.

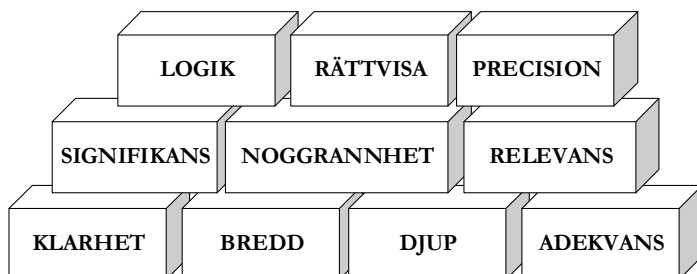
Ett analytiskt förhållningssätt förutsätter användandet av *tankekomponenter* (se figur 2) och *intellektuella principer* (se figur 3), dvs nyttjandet av åtta intellektuella byggstenar, som ligger till grund för ett analytiskt tänkande respektive tio intellektuella verktyg som används för att tydliggöra och förfina tillämpningen av tankekomponenter. Mer konkret handlar det om att alla studenter och forskare, som tillämpar ett analytiskt förhållningssätt, har ett (1) *syfte*, reser (2) *frågeställningar*, nyttjar analytiska (3) *begrepp*, har ett teoretiskt (4) *perspektiv*, gör och utgår ifrån grundläggande (5) *antaganden*, använder (6) *information/källor*, drar (7) *slutsatser* och påvisar *resultat* som genererar (8) *implikationer*. När studenten och forskaren tydliggör och medvetet tillämpar tankekomponenter och intellektuella principer får arbetet (exempelvis undervisningen, läsandet, skrivandet, författandet, osv.) ett påtagligt analytiskt innehåll.

Figur 2: Åtta tankekomponenter.



Källa: R. Paul och L. Elder (2008).

Figur 3: Tio intellektuella principer.



Källa: R. Paul och L. Elder (2008).

Lärarens uppgift består bland annat av att utmana studentens intellektuella ställningstaganden – exempelvis genom att inta en motsatt ståndpunkt och därigenom testa hur väl studenten har byggt under sitt analytiska argument. Grunden för samtalet utgörs av en Platonsk (eller om man så vill; Sokratisk) dialog. Under mötena med studenten fokuserar läraren särskilt på intellektuella principer: Är exempelvis studentens argument *klart* och tydligt samt *relevant* och *logiskt* sammanhängande? Ger studenten en *rättvisande* bild av andra forskare och dess resultat? Har studentens empiriska bearbetning genomförts på ett *noggrant* sätt? Har studenten i sitt arbete funnit en rimlig balans mellan *bredd* och *djup*? osv.²⁸

e) Analytisk snabbläsning

Analytisk snabbläsning är i allt väsentligt en färdighet som studenten och forskaren tränar upp över tid. Det finns en rad olika knep (som presenteras nedan) för att kunna läsa snabbt, men i grunden handlar det om regelbunden färdighetsträning. En av de viktigaste förutsättningarna för analytisk snabbläsning är att uppgiften – dvs orsaken till varför man överhuvud-

²⁸ För en mer detaljerad lärarhandledning, se C. Lagerqvist (2009a). Se även C. Lagerqvist (2010).

taget börjar att läsa – är tydligt definierad och klart avgränsad. Detta sker företrädesvis med hjälp av en frågeställning. Betydelsen av en (eller flera) klart avgränsad(e) frågeställning(ar) – som enligt Oxfordmodellen tillhandahålls av läraren inför veckans arbete (se figur 1) – kan inte överskattas, eftersom det alltid är frågan/frågorna som styr läsningen av litteraturen.

Generell information om innehållet kan ofta erhållas av inledningar, sammanfattningar, innehållsförteckningar, diagram- och tabellförteckningar, index samt eventuella sökverktyg på nätet. Dessa avsnitt bör läsas noga. Därutöver läses litteraturen ungefär som ett uppslagsverk: Läsaren söker efter erforderlig information för att kunna besvara den fråga som styr läsningen. Studenten ska således inte ha dåligt samvete för att han/hon exempelvis inte klarar av att återge exakt vad som står på sidan 194 i en av böckerna. Studenten ska inte heller skämmas över att han/hon inte läser litteraturen som en skönlitterär bok, från pärm till pärm. Det är inte det som är poängen med analytisk snabb läsning. Om tid och intresse finns kan studenten självfallet läsa varenda sida (och ta ut alla satsdelarna), men ofta klarar sig studenten på att enbart läsa första meningen i varje stycke, då den ofta – men inte alltid – ger en god vägledning rörande styckets övriga innehåll. I de fall som meningen inte tillhandahåller efterfrågad information så läser studenten vidare i samma stycke, i annat fall hoppar studenten ned till den första meningen i nästa stycke, osv.

Att snabbläsa en text med bibehållen analytisk skärpa kan för många studenter förefalla vara svårt, men i grunden handlar det om att fokusera på, leta efter och tydliggöra författarens *tankekomponenter* och därefter tillämpa *intellektuella principer* (se ovan). En student som läser en text låter sig med andra ord styras av en rad analytiska frågor: Vilket syfte har författaren? Är syftet klart angivet (alternativt framgår implicit)? Är frågeställningen explicit formulerad? Är frågan fri från tendens? Ger frågeställningen en rättvisande bild åt det aktuella forskningsområdets komplexitet? På vilket sätt relateras frågan till syftet och hur relateras syftet till frågeställningen? På vilket sätt definierar författaren sina centrala begrepp? Är definitionerna precisa och klart avgränsade? Används begreppen på ett adekvat sätt? Är författaren medveten om och ger en rättvisande bild av alternativa teoretiska perspektiv? På vilket sätt bemöter författaren synpunkter och invändningar

från alternativa traditioner? Vilka grundläggande antaganden gör författaren? Hur presenteras dessa? Diskuterar författaren de problem som följer av gjorda antaganden? Använder författaren relevanta citat och källhänvisningar? Har källorna bearbetats på ett noggrant och systematiskt sätt? Ger författaren en rättvisande bild av forskningsläget som helhet och andra enskilda forskare? Förklarar författaren hur han/hon har kommit fram till sina resultat och slutsatser? Vilken ny kunskap tillförs genom författarens bok eller artikel? Belyser författaren de implikationer som följer av studiens resultat? Sätts den aktuella studien in i ett relevant större sammanhang? osv.

Förmågan till analytisk snabbbläsning gynnar inte enbart studenter och forskare, utan torde vara lika användbar för en rad olika yrkesgrupper inom arbetslivet i stort. Analytiker och utredare, i såväl privat som offentlig sektor, samt personer i chefbefattningar bör till exempel ha stor nytta av analytisk snabbbläsning – inte minst för att, under en given tidsperiod, kunna leverera högre kvalitet i arbetet eller hinna med sina befintliga arbetsuppgifter på utsatt tid.

f) Analytisk uppsatsskrivning

Steget från analytisk snabbbläsning till analytisk uppsatsskrivning behöver inte vara så långt. Kortfattat innebär det att studenten låter sitt skrivande underställas samma typ av analytiska frågor som vid analytisk snabbbläsning: Vad vill jag uppnå? Vilket är mitt syfte? Vilken är min (huvud)frågeställning? Varför är frågeställningen vetenskapligt relevant? Vilka delfrågor behöver jag svara på för att jag ska kunna besvara min huvudfrågeställning? Hur relateras den valda frågeställningen till forskningsläget på området? Vilka är mina centrala begrepp? På vilket sätt kan begreppen sortera den empiriska informationen och på så vis bidra till att begripliggöra källmaterialet? Vilka teoretiska implikationer har min frågeställning? Vad frågar jag egentligen efter (komplexitet/nivå/struktur-individ/etc.)? Finns alternativa teoretiska perspektiv som kan fungera lika bra? Vad tar jag för givet? Vilka grundläggande antaganden (av teoretisk natur) leder fram till mina utgångspunkter? Vilken

information behövs för att jag ska kunna besvara huvudfrågeställningen? I vilka källor skulle den nödvändiga informationen kunna påträffas? Vilken information och vilka källor ligger till grund för mina resultat och slutsatser? Vad är mitt huvudresultat? Vilken ny kunskap tillförs genom den föreliggande studien? Utifrån vilken grund görs tolkningar/dras slutsatser? Finns det alternativa sätt att tolka informationen/källorna? Vad skulle implikationerna bli om någon annan intog min intellektuella ståndpunkt? Hur kan resultaten sättas in i ett större sammanhang? osv.²⁹

Lärarens uppgift blir, i mötet med studenten, att med hjälp av tankekomponenter och intellektuella principer stödja studentens arbete och ge feedback på såväl övergripande som detaljerad nivå.³⁰

g) Analytisk examination

I slutet av varje kurs genomförs en skriftlig examination med hjälp av modern IT-teknologi. Examinationsfrågorna väljs ut för att särskilt testa studentens analytiska förmåga, enligt ovan. Åtskilliga studier visar nämligen att examinationen påverkar *vad*, *hur* och *när* studenten studerar. Om målet med studierna är att stimulera studentens analytiska tänkande, så erfordras följaktligen en examination som testar just studentens förmåga att tänka analytiskt. Därför spelar lärarens sätt att examinera studenten en avgörande roll för dennes lärande. Om examinationen inte stämmer överens med uppsatt mål – utan istället exempelvis mäter förmågan att memorera och på en begränsad tid återge stora faktamängder – kommer examinationen att motverka studenternas möjligheter att tillgodogöra sig det analytiska förhållningssättet.³¹

²⁹ En mängd böcker och artiklar beskriver hur man student kan skriva bättre uppsatser, men väldigt få har ett uttalat analytiskt förhållningssätt – även om det ofta berörs indirekt. Se t ex B. Greetham (2001).

³⁰ För en introduktion till uppsatsskrivandets övriga aspekter, se t ex S. Dahlgren och A. Florén (1996).

³¹ Se t ex A. Hedin (2006), s. 312.

Studentens examinationsuppgift kan till exempel bestå av att förklara *varför* olika författare kan komma fram till så olika slutsatser rörande samma historiska fenomen (se nedan). Examinationsfrågan kan också vara inriktad på att förklara ett visst historiskt fenomen; exempelvis *varför* den offentliga sektorn har blivit så stor i marknadssamhällen under 1900-talet eller *varför* den industriella revolutionen först bröt ut i England.³² Utifrån kurslitteraturen (och eventuell kringlitteratur) kan studenten med fördel driva ett eget argument, men i så fall bör även åtminstone ett kvalificerat motargument diskuteras på ett rättvisande sätt (och vederläggas om så är möjligt).

Slutsatser och implikationer

Sammantaget innebär den högre utbildningens mervärde vid University of Oxford att studenten dels erhåller en fördjupad ämnesvetenskaplig förtrogenhet, dels regelbundet erhåller (a) muntlig färdighetsträning, (b) skriftlig färdighetsträning, (c) träning i att artikulera, bygga under och försvara ett analytiskt argument, (d) träning i att läsa snabbt och översiktligt med bibehållen analytisk skärpa, och (e) träning i att läsa noggrant, så kallad närläsning, dvs att kunna dra ut så mycket information som möjligt ur en given text, med hjälp av relevant kringlitteratur. Utbildningen har på så vis en ambition att förena en *materiell* och en *formell* bildningstradition. Det är med andra ord både ämneskunskaperna och ämnesfärdigheterna som betonas.³³

Redan från början ska relationen mellan läraren och studenten tydliggöras (se figur 1). Det finns exempelvis höga förväntningar på att studenten tar eget ansvar och arbetar självständigt, vilket omsätts i praktiken från första stund. Peter Mirfield, Fellow vid Jesus College, minns fortfarande sin första "tutorial" som student – och hur läraren betonade vad som var viktigt framöver:

³² För fler exempel på analytiska frågor, se C. Lagerqvist (2009a) och (2009b).

³³ För mer information om olika bildningstraditioner, se t ex W. Jank och H. Meyer (1997), s. 61 f.

I managed to get four words out before my interlocutor intervened [...] 'What do you mean by that?'. The truth was that I did not mean anything by it – the point came from someone far more expert than I could ever be. [...] Forty-five or fifty minutes later, I was allowed respite, having proceeded, I think, to the end of the second paragraph. [...] However, the lesson did sink in, and especially as it was reinforced by all the other tutors that I faced. [...] He simply wanted me to know that I was now at a place where I was in charge of my studies, where I was responsible for them, and where it was irrelevant that the texts were written by people more expert than I could ever be. In short, I was expected to grow up intellectually.³⁴

Under utbildningen erhåller studenten fördjupade ämneskunskaper och färdigheter som i allt väsentligt förbereder henne/honom inför arbetslivet (i synnerhet en karriär som forskare). Platonska (eller Sokratiska) undervisningsmetoder lägger grunden för en intellektuell ödmjukhet inför bättre argument och tillämpningen av tankekomponenter och intellektuella principer bidrar till att ytterligare vässa studentens analytiska förmåga. Den ämnesmässiga skolningen betonar alltså såväl muntliga som skriftliga färdigheter. Veckouppsatser och regelbundna samtal med etablerade forskare kompletterar en mer traditionell universitetsundervisning med föreläsningar och seminarier. Därmed möjliggörs inte bara sedvanlig kunskapsinhämtning och färdighetsträning i ämnet, utan även träning i konsten att argumentera för en vald ståndpunkt med hjälp av relevant litteratur som fångar in forskningslägets teoretiska perspektiv och metodologiska verktygslådor. Utbildningens mervärde förstärks av Platonska (eller Sokratiska) undervisningsmetoder och förtydligas av en (mer eller mindre uttalad) modell för analytiskt tänkande.

Snabb läsning och muntlig färdighetsträning anses vara centrala då studenten ofta väljer en yrkeskarriär som inte nödvändigtvis ligger inom samma kunskapsområde som studierna. Flera brittiska diplomater har exempelvis läst ämnen som historia, engelsk litteratur och moderna språk under sin tid i Oxford, vilket indikerar att det är de analytiska färdigheterna som tillhandahålls under utbildningarna (och inte de exakta sakkunskaper-

³⁴ P. Mirfield (2008), s. 52.

na), som är attraktiva för en arbetsgivare. Förmågorna, att snabbt sätta sig in i ett forskningsläge med bibehållen analytisk skärpa och att snabbt utmejsla en egen ståndpunkt med hjälp av tusentals sidor text, är användbara i arbetslivet. Med andra ord utbildas generalister som snabbt kan ställa om sig från ett område till ett annat – något som tycks värderas högt på arbetsmarknaden.

Ett undervisningssystem som byggs upp kring "tutorials" har en tendens att särskilt gynna exceptionellt motiverade studenter. Det är nämligen denna studentgrupp som allra bäst kan dra nytta av den nära kontakten med läraren och det är denna studentgrupp som kan motivera läraren att lägga ned extra mycket kraft och energi på undervisningen. Övriga studenter gynnas naturligtvis också, men de kan aldrig till fullo dra nytta av de nära kontakterna med läraren. Undervisningsmetoden har även en tendens att på marginalen gynna manliga studenter något mer än kvinnliga studenter, men prestationsskillnaderna mellan pojkar och flickor är avsevärt jämnare än mellan exceptionellt motiverade studenter och mindre motiverade studenter.³⁵ Vad nämnda skillnader beror på diskuteras regelbundet i såväl Oxford som Uppsala.

Till skillnad från svenska universitet satsar Oxford på att redan från början ge individuell handledning i form av "one-to-one tutorials" (eller "one-to-two tutorials") en timme i veckan under de treåriga grundutbildningarna. Handledningen trappas sedan ned under master- och forskarutbildningarna. Då ska studenten ges möjlighet "att flyga på egen hand", som en av professorerna uttrycker det. I Sverige är förhållandet det omvända. På grund av väsentligt sämre ekonomiska förhållanden och avsevärt större studentpopulationer sker den intensiva handledningen först under forskarutbildningen (och delar av masterutbildningen). I Sverige betonas progressionen i ämnet medan man i Oxford snarare ser progressionen i form av graden av självständighet. Ämneskraven är hårda redan från början och förutsätter att gymnasieskolan har förberett eleverna väl inför de högre studierna.

³⁵ Jfr. M. Kimmel (2010).

Det är svårt att argumentera för att Oxfordmodellen i alla sina delar ska kunna införas vid svenska universitet och högskolor. Inte minst de ekonomiska villkoren, som omsluter svensk högre utbildning och forskning, omöjliggör ett sådant förfarande.³⁶ Däremot finns det pedagogiska lösningar och delar av Oxfordmodellen som med fördel kan implementeras inom ramen för befintliga arbetsekonomiska ramar. Svensk forskarutbildning torde exempelvis kunna nyttja Platonska (eller Sokratiska) undervisningsmetoder på ett tydligare sätt och ett explicit analytiskt förhållningssätt borde kunna integreras i samtliga högre utbildningar på olika nivåer – inte minst när det gäller att ställa frågor, handleda och examinera studenter. Dessutom kan ett tydligare inslag av personlig återkoppling (feedback) borga för att fler studenter väljer att lägga ned ännu mer tid på sina studier.

Ett tydligare analytiskt fokus under våra svenska utbildningar skulle sannolikt uppskattas av våra studenter. Erfarenheterna från Oxfordkursen vid Uppsala universitet, *Historical Controversies*, visar att den nära relationen, som uppstår mellan läraren och studenten, verkligen hyllas – inte minst för att den leder till väsentligt bättre studieresultat.³⁷ Uppsala universitet borde kunna nyttja Oxfordliknande undervisningsmetoder under samtliga master- och forskarutbildningar. Däremot är det ekonomiskt omöjligt att, som i Oxford, implementera nämnda metoder redan under grundutbildningarna.

³⁶ C. Lagerqvist (2008a) och (2008b).

³⁷ *Kursutvärdering och personliga samtal* (2009).



Veckouppsatser och regelbundna samtal med läraren kompletterar en mer traditionell undervisning med föreläsningar och seminarier.

3.

Förslag på förbättringar av grundutbildningarna

I följande avsnitt föreslås ett antal konkreta åtgärder, som syftar till att ytterligare förstärka de befintliga utbildningarnas analytiska innehåll – utan att det kostar mer pengar.³⁸ En övergripande synpunkt är att grundförutsättningen för en lyckad undervisning – dvs att studenten är motiverad och lär sig att arbeta självständigt – kan förtydligas än mer i kursplanerna. Särskilt kan noggranna förberedelser, kringläsningens betydelse och betydelsen av att passa tider för diverse inlämningsuppgifter betonas starkare. Heltidsstudier ska åtminstone ta 35 (effektiva) timmar i veckan, men under vissa perioder erfordras att studenten lägger ned ännu fler timmar på sina studier.

På grundutbildningarna handlar det främst om att utöka litteraturmängden och att genomgående examinera studenterna med hjälp av analytiska frågeställningar. Det förstnämnda förslaget är nödvändigt om institutionen vill att studenten ska kunna orientera sig i större litteraturmängder. Det sistnämnda förslaget utgår ifrån att ett analytiskt förhållningssätt är eftersträvarsamt och ingår, som en central ”högre” komponent, i den högre utbildningen. Därtill visar tidigare forskning att lärarens sätt att ställa frågor vid examinationstillfället starkt påverkar studentens sätt att lära sig.³⁹ Genom att uteslutande låta analytiska frågor ligga till grund för lärarens examination av studenten kan alltså utbildningarnas analytiska mervärde förstärkas väsentligt. Då nämnda förhållande klargörs påverkas studentens förmåga att kunna urskilja dels vad som är viktigt att lära sig, dels vilka fakta som behövs för att bygga upp egna analytiska argument.

³⁸ En av didaktikens mer grundläggande uppgifter handlar om att först beskriva undervisningens beskaffenhet för att därefter föreslå hur den realistiskt kan förbättras. Se t ex W. Jank och H. Meyer (1997), s. 47.

³⁹ Se t ex A. Hedin (2006), s. 312.

Efter en analys av de tentamensfrågor på A- och B-nivån – som berörda institutioner väljer att ställa till studenternas förfogande som goda exempel på hur en kommande skrivning kan se ut – framgår att i princip samtliga frågor (även essäfrågorna) syftar till att få studenten att återge information och faktauppgifter. Antingen ska studenten "berätta om" eller "beskriva" ett historiskt fenomen eller så ombeds studenten "diskutera", "klargöra", "redogöra" och "förklara". Studenten ges ingen ytterligare vägledning om exakt vad som ska diskuteras/förklaras/klargöras/redogöras – dvs om han/hon förväntas att belysa olika teoretiska perspektiv eller ange vad studenten själv anser eller helt enkelt bara skriva ned allt han/hon minns. Förvisso ges ett stort utrymme för studenten att briljera och visa upp sina analytiska färdigheter, men frågorna är vare sig precist avgränsade eller ger någon explicit styrning mot ett analytiskt förhållningssätt; exempelvis genom att uppmana studenten att jämföra olika författares tankekomponenter. Det innebär att den student som kommer ihåg vad som stod i kurslitteraturen har goda förutsättningar att besvara essäfrågan med höga poäng. Genom nämnda upplägg försvåras studentens analytiska lärande.

Den övergripande orsaken till lärarnas medvetna val av upplägg tycks vara att frågorna inte får vara för svåra – för då riskerar många studenter att underkännas. Frågorna ska även vara lätta att rätta för läraren och betygsättningen ska vara enkel att motivera för studenterna. Några sådana "utom-vetenskapliga" hänsynstaganden har inte gjorts i föreliggande skrivelse. Det beror dels på att själva uppgiften – att utveckla och explicitgöra en rad olika arbetsmetoder som alla var för sig underlättar och stödjer studentens lärande och rustar studenten med erforderliga kunskaper och färdigheter inför det kommande arbetslivet – omöjliggör sådana hänsynstaganden, dels på att vi vet att lärarens förväntningar på studenten spelar en avgörande roll för vilka resultat studenten uppnår. Lärarens förväntningar ingår (tillsammans med bland annat föräldrarnas och universitetets förväntningar) i det som Knud Illeris kallar för *samspelsdimensionen* och *den närliggande sociala nivån*.⁴⁰

⁴⁰ K. Illeris (2007), s. 37–46 och 125 ff.

Läraren skulle exempelvis kunna förstärka utbildningarnas analytiska mervärde genom att ställa följande examinationsfrågor: (1) Hur kommer det sig att Anderson, Montgomery och Stavrianos kommer fram till så olika resultat vad gäller antiken? Jämför särskilt författarnas teoretiska perspektiv, frågeställningar, analytiska begrepp och källmaterial. Liknande frågor kan självfallet ställas kring en annan tidsperiod i historien: (2) Hur kommer det sig att Seton-Watson, Smith, Breuilly och Anderson har så olika uppfattningar rörande fenomenet nationalism? Jämför författarnas definitioner av begreppen stat, nation och nationalism samt relatera dessa till författarnas syften, frågeställningar och källmaterial.

En förutsättning för föreslagna upplägg är, som nämnts, att litteraturlistorna utökas från nuvarande 300–400 sidor i veckan till åtminstone 700–900 sidor i veckan. I annat fall kan inte studenterna förväntas ta ställning till flera olika författares verk. Andra förutsättningar är att litteraturlistan sätts samman utifrån ett historiskt fenomen – till exempel *antiken*, *den industriella revolutionen*, *de moderna staternas framväxt*, osv. – och att studenten varje vecka tränas i att besvara en (eller flera) analytisk(a) frågeställning(ar) som läraren tillhandahåller. Böcker och artiklar väljs utifrån att varje författare ska tillföra ett unikt argument/perspektiv, ställa unika frågor, använda en speciell definition, nyttja ett särskilt källmaterial, etc.⁴¹ Resultatet blir att studentens ämneskunskaper och färdighetsträning hamnar i förgrunden redan från början – på bekostnad av en mer gymnasial undervisningsform. En positiv bieffekt av föreslagna upplägg kan bli att kontakterna mellan Uppsala universitet och gymnasieskolorna i Uppsala län intensifieras vad gäller gymnasieutbildningarnas inriktning och kvalitativa innehåll.

Konsten att återge information – oavsett om det handlar om ord, begrepp, årtal, personer, händelser eller helt enkelt allt man kommer ihåg – måste anses höra hemma på grundskole- och gymnasienivå medan det analytiskt-problematiserande förhållningssättet – som exempelvis innebär att studenten ska kunna förklara *varför* ett angivet fenomen uppstår och *varför* forskarna inte alltid är överens om hur det ska tolkas – måste anses vara nödvändigt för ett högre lärande. Det är just de problematiserande frågorna

⁴¹ För exempel på litteraturlistor, se bilaga 1. Se även C. Lagerqvist (2009b).

som utgör det "högre" i den högre utbildningen.⁴² För att kunna besvara en komplicerad frågeställning behöver studenten till exempel lära sig att använda analytiska begrepp för att begripliggöra litteraturens/källmaterialens innehåll. Frågan från läraren blir styrande i såväl inläsningssyfte som examinationshänseende och studentens förmåga att analytiskt besvara frågor hamnar i förgrunden redan från början.

Det analytiska mervärdet på befintliga grundutbildningar kan, sammanfattningsvis, förstärkas genom (1) att läraren uteslutande ställer analytiska frågor under examinationen, (2) att berörda institutionsstyrelser beslutar om att utöka litterurmängden, (3) att läraren låter analytiska frågor vägleda studenternas inläsning av litteraturen samt (4) att läraren genomgående tillämpar *tankekomponenter* och *intellektuella principer* i samtliga undervisningssituationer.

⁴² I Storbritannien fångas nämnda förhållningssätt in i begreppen *liberal education* och *liberal arts*. Se t ex D. Palfreyman (2008), s. 9–42. Dessa båda begrepp inkluderar hela den akademiska verksamheten – från humaniora och samhällsvetenskap via medicin och farmakologi till teknik och naturvetenskap. Se t ex A. Ryan (2008), s. 46–51.

4.

Förslag på förbättringar av masterutbildningarna

Även i följande avsnitt föreslås ett antal konkreta åtgärder, som syftar till att ytterligare förstärka de befintliga utbildningarnas analytiska innehåll – utan att det kostar mer pengar. En av grundförutsättningarna för kvalificerade masterutbildningar är att studenten, redan under grundutbildningen, har tillgodogjort sig ett analytiskt förhållningssätt och lärt sig att självständigt orientera sig i vetenskaplig litteratur. Den nya undervisningsuppgiften på masternivån består främst av att fördjupa de inhämtade kunskaperna och förfina färdigheterna. Studenten ska även lära sig att författa en analytisk uppsats av mer omfattande karaktär. Den stora skillnaden i jämförelse med kandidatuppsatsen ligger, som bekant, inte i vetenskapligheten – den förväntas vara mycket god redan under grundutbildningen – utan består främst av att forskningsfrågan tillåts att vara mer omfattande, vilket framförallt innebär att de empiriska avsnitten blir mer gedigna och tar längre tid att färdigställa.⁴³ Lärarens roll blir i detta sammanhang främst att ge studenten individuell handledning (tutorials) och/eller handledning i mindre grupper (classes) med hjälp av nämnda pedagogiska modell. Läraren försäkrar sig exempelvis om att studenten på ett tillfredsställande sätt har förklarat dels hur huvudfrågeställningen i uppsatsen byggs upp av olika delfrågeställningar, dels hur de olika delfrågorna förhåller sig till varandra och hur de via analytiska begrepp kan relateras till olika källmaterial.

Handledningen kan med fördel utformas i enlighet med Platons tidigare dialoger, som innebär att läraren styr studentens arbete huvudsakligen ge-

⁴³ För en genomgång av vetenskapligheten i och de formella kraven på B-, C- och D-uppsatser samt doktorsavhandlingar i historieämnet, se J. Lindegren (1997). Se även R. Rydén (2005).

nom att ställa frågor – inte genom att presentera färdiga lösningar. På så vis ges studenten möjlighet att testa olika vägar innan han/hon till slut väljer sitt originella angreppssätt. Lärarens roll innehåller således delvis ett moment av att underminera studentens intagna position, så att studenten antingen tvingas att överge den eller bygga under positionen ännu bättre. Den främsta uppgiften för läraren är trots allt att vara en kvalificerad samtalspartner, som stimulerar studentens sätt att tänka och som uppmuntrar studentens självständiga arbetsförmåga. Målsättningen är att studentens förståelse för hur en historiker arbetar, rent hantverksmässigt, ska växa fram successivt. Metoden förutsätter en nära dialog mellan läraren och studenten under vilken det personliga samtalet, vid sidan av den regelbundna seminarieverksamheten, bidrar med ett påtagligt analytiskt mervärde. Erfarenheterna från THE OXFORD-UPPSALA PROGRAMME visar att personlig återkoppling väsentligt förstärker studentens motivation och arbetsinsatser.

Genom föreslagna upplägg begränsas alternativa undervisningsmetoder, såsom "gör så här-metoden" och "gör som jag-metoden". Metoderna "gör så här" och "gör som jag" härstammar från en *produktorienterad* handledningstradition, vars strategier i allt väsentligt påminner om en klassisk mästare-lärlingsrelation, som går ut på att läraren talar om *hur* studenten ska göra i olika situationer.⁴⁴

⁴⁴ Se t e x J. Lindén (1998), s. 59.

5.

Förslag på förbättringar av forskarutbildningarna

Under forskarutbildningen fördjupas de analytiska samtalen ytterligare, men den grundläggande analytiska träningen sker, som nämnts, redan under grund- och masterutbildningarna. Forskarutbildningen är kanske den utbildning som rent innehållsmässigt är enklast att jämföra med motsvarande utbildningar vid andra ledande universitet runtom i världen. Erfarenheterna från THE OXFORD–UPPSALA PROGRAMME visar att det är på detta område som Uppsala verkligen står sig starkt. Den handledning som Uppsala-studenten får är ofta bra.⁴⁵ I Oxford tillåts studenten att vara originell på egen hand – många gånger med enbart ett (eller i bästa fall två) möte(n) med handledaren per termin. Tanken med detta upplägg är att doktoranden ska tvingas att utföra ett självständigt arbete. I Uppsala är det precis tvärtom: Det som man inte har råd att satsa i form av lärarresurser på grund- och masterutbildningarna, satsar man istället på forskarutbildningarna. Platonska (eller Sokratiska) undervisningsmetoder lyser emellertid (med några få undantag) med sin frånvaro i Uppsala. Handledarna tillämpar vanligtvis, i all välmening, "gör som jag-metoden" eller "gör så här-metoden" och på många håll genomsyras forskarutbildningarna fortfarande av en mästare-lärlings-relation.⁴⁶ Den tydliga produktorienteringen, för att inte säga "hantverksutbildningen", beror till stor del på att både doktoranden och läraren är medvetna om den tidsgräns som alltsedan den 1 april 1998 inramar svensk forskarutbildning: "Doktoranden har inte tid att begå onödiga misstag." På

⁴⁵ Intervjuer och samtal med forskare, lärare och studenter vid Faculty of (Modern) History, University of Oxford 2002–2009. För förhållandena i Uppsala, se t ex A. Lundmark (2003), s. 35–50 och bilaga 2.

⁴⁶ Se även B. Sundqvist (2010), s. 16.

denna punkt kan möjligtvis erfarenheterna från Oxfords "tutorial talks" nyttjas för att ytterligare förstärka forskarutbildningens analytiska mervärde. Förslaget kostar inte mer pengar – då det främst handlar om *hur* handledaren och doktoranden arbetar när de väl träffas – men förslaget erfordrar sannolikt reformerade grundutbildningar, enligt ovan.

Det räcker emellertid inte med att utgå ifrån en idealtyp av Oxfords sätt att undervisa – något som professor Robin Lane Fox, Fellow i antik historia vid New College i Oxford, har påpekat: Det Platonska (eller Sokratiska) undervisningsidealet rymmer mer än så. Det är exempelvis nödvändigt att tydliggöra vilken fas av den Sokratiska metoden som utgör idealet, eftersom Platons berättelser om Sokrates förändras över tid.⁴⁷ Sokrates lämnade, som bekant, inga skriftliga dokument efter sig, vilket gör att vi får förlita oss på vad framför allt Platon, som var Sokrates framstående elev, har skrivit i sina dialoger.⁴⁸

I de tidiga dialogerna beskrivs Sokrates arbete med att hitta exakta definitioner av centrala begrepp (såsom *rättvisa*, *dygd*, *kunskap*, *mod* och *fromhet*) rörande människans liv.⁴⁹ Begreppet *rättvisa* ansågs exempelvis handla om att "ge var och en sin lott", vilket föranledde Sokrates att gå tillbaka till mer grundläggande föreställningar och utifrån dessa resa nya frågor. Resultatet blev att eleven tvingades att överge sin tidigare ståndpunkt och börja om i sina försök att definiera rättvisa. Hjärngymnastiken i de tidiga dialogerna leder inte fram till någon given slutsats, men vi får åtminstone veta att rättvisa är "en själens sundhet" som kommer ur självkännedom och som hjälper oss att upprätthålla "rättskaffens förbindelser" med andra.⁵⁰ Undervisningsmetoden hos den tidiga Platon handlar alltså om att läraren med hjälp

⁴⁷ R. Lane Fox (2008), s. 63–68. Se även R. Lane Fox (2005), kapitel 15 och 19.

⁴⁸ Platons författarskap utgör, som bekant, det rikaste vittnesmålet om och den främsta källan till vår förståelse för Sokrates som person samt hans filosofi och undervisningsmetodik. Därmed kan man även kalla undervisningsmetoden för Platonsk.

⁴⁹ De tidiga dialogerna anses skildra den historiska Sokrates och dennes idéer på väsentliga punkter. För exempel på Platons tidiga dialoger, se *Euthyfron*, *Laches*, *Den mindre Hippias*, *Kriton* (om den nu skrevs av Platon) och *Protagoras* (dock ej *Sokrates försvarstal*).

⁵⁰ I verket *Staten* analyserar Platon rättvisebegreppet och rättvisans natur i detalj. Se även R. Lane Fox (2005), s. 221.

av frågor underminerar elevens intagna position, så att eleven tvingas att överge den (eller bygga under positionen ännu bättre). Metoden förutsätter en direkt kontakt och en nära dialog mellan läraren och eleven, "one-to-one", och enbart två eller maximalt tre elever lyssnar på samtalet och väntar på att få delta. Eleverna var alltid män, ofta "attraktiva söner" till rika och väletablerade familjer. Detta urval överensstämmer förvisso inte längre med Oxfords studenturval, men undervisningsmetoden anses fortfarande vara oförändrad: Det är det personliga samtalet som står i centrum.

Läsaren av Platons verk kommer snart till insikt om att det finns en annan parallell till Oxfords "tutorials": Platons Sokrates tillåts emellanåt att komma undan med synnerligen torftiga – för att inte säga undermåliga – argument.⁵¹ Orsaken till detta har diskuterats livligt bland forskare: Använde Platon medvetet bristfälliga argument för att testa sina läsare och vässa deras intellektuella kapacitet? Oavsett vad svaret på frågan är (och i ärlighetens namn kan vi inte veta det), så händer det att samma fenomen uppstår i såväl Oxford som Uppsala: Inte ens den bästa läraren är ofelbar, utan begår misstag. Det kan uppfattas som en trivialitet att påstå något sådant i detta sammanhang, med det är ändå viktigt att ge en så nyanseerad bild som möjligt av Oxfords "tutorials". Läraren är med andra ord synnerligen Sokratisk (även om han/hon själv kanske inte anser det) också när läraren någon gång reser ett föga övertygande argument och kommer undan med det bara för att han/hon är lärare. Det är emellertid sällan som just denna aspekt åsyftas när den Sokratiske undervisningsmetoden diskuteras i allmänna ordalag utan erforderliga preciseringar.

I de senare dialogerna, som skrevs av en klart äldre Platon, förevisas en förändrad Sokratisk metod.⁵² Förvisso inleds varje undervisningstillfälle fortfarande med att Sokrates ställer ett antal frågor, men den provocerande och småsluga ironin är borta. Sokrates tar nu istället snabbt över samtalet och talar om för eleven hur saker och ting förhåller sig. Emellanåt avbryter Sokrates sin föreläsningsliknande monolog och frågar om eleven håller med. Eleven svarar då "Hur skulle jag kunna göra något annat, O Sokrates" eller

⁵¹ Se t ex Platons verk *Kriton* och *Menon*.

⁵² För exempel på Platons senare dialoger, se *Parmenides*, *Timaos*, *Kritias*, *Sofisten*, *Statsmannen*, *Filebos*, *Lagarna* och *Epinomis*.

"Hur skulle det kunna vara annorlunda, O Sokrates", varpå Sokrates fortsätter. Denna senare metod är också Sokratisk även om studentens underordnade position numera uppfattas som oönskad, för att inte säga otidsenlig. Kopplingarna till "gör så här-metoden" och "gör som jag-metoden" är där-
emot tydliga. Slutsatsen blir alltså att det är centralt att läraren tydliggör dels vilken Sokratisk metod som avses och tillämpas – den tidiga eller den senare – dels i vilka moment de båda metoderna förekommer och kompletterar varandra samt hur de förändras över tid.⁵³ Ju tydligare läraren preciserar de Sokratiska undervisningsmetoderna, desto bättre är det ur undervisningshänseende.

En av fördelarna med den senare Sokratiska metoden är att studenten som påbörjar studiet i ett nytt och okänt ämne – exempelvis en masterkurs i engelsk kunglig diplomati åren 990–1216 – snabbt erhåller en god överblick och en solid kunskapsmassa. Den senare metoden uppskattas säkert inte minst av dagens lätt stressade doktorander. Samtidigt ger den tidiga Sokratiska metoden god träning i konsten att ställa analytiska frågor, att tillämpa analytiska tekniker och att få sin "motståndare" ur balans. Dessa aspekter tycks helt ha missats av Diana Laurillard, som nyligen försökte avslöja den Sokratiska undervisningsmetodens svagheter genom att presentera ett starkt selektivt urval av Platons dialoger.⁵⁴ I styckena ovan har det argumenterats för att man som lärare och handledare måste förstå *hela* Platons författarskap och hur det förändras över tid för att behärska de Sokratiska undervisningsmetoderna. Det finns alltså inte *en* Sokratisk metod i Platons verk utan *flera*, vilka kan komplettera och förstärka varandra i en modern undervisningssituation, så länge som de olika beståndsdelarna tydliggörs och preciseras.

⁵³ Jfr. t ex B. Molander (1998), s. 52 f, 59, 119.

⁵⁴ D. Laurillard (2002), se särskilt s. 73–79 och 242 f. Laurillard använder exempelvis ett utdrag ur Platons verk *Menon*, som ingår i de så kallade *mandomsdialogerna*, vars främsta syfte är att presentera idéläran samt teorierna om människan och den ideala staten. I just *Menon* behandlas *anamnesis-doktrinen*, som något förenklat går ut på att om vi inte förstår något så kan vi inte heller börja lära oss det. Vi har helt enkelt inte tillräckligt med kunskaper för att veta hur vi ska påbörja lärandet. Platon menar dock att en återsamling av kunskap kan uppnås genom en tidigare existens. Nämda insikter lyser med sin frånvaro hos Laurillard.

6.

Pedagogiskt ledarskap och utvecklingsarbete

Som pedagogisk ledare är man väldigt beroende av den goda idén, men i praktiken är den goda idén långt ifrån tillräcklig för att kunna genomföra undervisningsreformer. En god idé behöver nämligen också stöd från lärarna och professorerna för att få så kallad *inom-vetenskaplig legitimitet*. Därutöver erfordras ofta en stor grad av "lirkande" med inblandade aktörer för att den goda idén ska kunna implementeras och fungera väl i verksamheten. En annan förutsättning för pedagogiskt utvecklingsarbete utgörs av att de pedagogiska reformerna ska kunna genomföras inom ramen för befintliga resursanslag. Frågan om vad vi kan göra utan att det kostar pengar måste således vara vägledande för arbetet. Det innebär att arbetets innehåll, såsom *vad* man gör och *hur* man arbetar, blir viktigare än arbetets former.

Under uppbyggnads- och implementeringsfasen av reformarbetet är det särskilt viktigt att inte skaffa sig fiender på institutionen, vid fakulteten och inom vetenskapsområdet. Ingen person ska ges anledning att försena eller i värsta fall stoppa reformarbetet på osakliga grunder. I detta avseende är förankringen bland de berörda institutionernas professorer central. Ju fler som förespråkar och talar väl om reformarbetet i olika sammanhang, desto större är möjligheterna att reformarbetet verkligen genomförs.⁵⁵ Andra personers uppfattningar ska självfallet också beaktas, men som pedagogisk ledare är det viktigt att bevaka att reforminnehållet inte urvattnas. På denna

⁵⁵ Det betyder emellertid inte att alla professorer nödvändigtvis måste vara överens och stödja idén. Det viktiga är att tillräckligt många gör det. I vissa fall kan det exempelvis finnas en hämmande konkurrens mellan professorerna och i andra fall vill någon professor inte diskutera strategiska forsknings- och undervisningsfrågor med andra personer är just professorer.

punkt måste ledarskapet vara inlyssnande, men samtidigt tydligt. Så långt som det är möjligt ska en "negativt laddad" social miljö undvikas och här väntar emellanåt svåra avvägningar för den pedagogiska ledaren.⁵⁶

En förutsättning för att kunna utöva ett framgångsrikt ledarskap är att den pedagogiske ledaren själv besitter en förmåga att ta initiativ till samt vårda, utveckla och fördjupa personliga relationer. En tankemodell som många gånger har använts – och fungerat väl under förhandlingarna med alla de Oxfordakademiker, som individuellt har knutits in i samarbetet – skulle kunna samlas under benämningen "Gudfadermentaliteten" (även om arbetsmetoderna varit helt annorlunda i jämförelse med originalet): Det har helt enkelt varit nödvändigt för den pedagogiske ledaren att i alla sammanhang presentera lösningar som berörda parter inte har kunnat tacka nej till. Detta tillvägagångssätt har inte minst varit nödvändigt i mötet med Oxfordakademikerna, vars vardag genomsyras av sociala koder, som i allt väsentligt påminner om brittiska gentlemannaklubbar och som skiljer sig väsentligt från de svenska administrativa processerna. Här har snarare den pedagogiske ledarens förmåga att "passa in" och "vara en i klubben" visat sig vara av avgörande betydelse för att utveckla och leda samarbetet. Oxfords akademiska system bygger nämligen på en annan typ av akademisk frihet än vad vi är vana vid i Uppsala.⁵⁷ I Oxford kan exempelvis varje enskild akademiker, med stöd av sin anställningsform, vägra att delta i sammanhang som han/hon inte gillar och stödjer till fullo. Därför har de personliga relationerna och den pedagogiske ledarens förmåga att knyta in varje enskild person i samarbetet varit särskilt viktiga.

Under senare år har förmågan att söka och få såväl interna som externa medel kommit att bli alltmer centralt för pedagogiskt utvecklingsarbete. Det blir allt vanligare att arbeta i olika pedagogiska projekt.⁵⁸ En konsekvens av nämnda utveckling kan bli att man inte lyckas erhålla bestående

⁵⁶ Ett exempel på detta kan vara att någon forskare vill "parasitera" på samarbetet genom att skaffa sig själv exklusiva monopol på de personliga kontakterna. I sådana fall kan en tillfällig "kortslutning" av den berörda personen vara en nödvändighet för att projektet som helhet ska kunna överleva.

⁵⁷ För mer information, se C. Lagerqvist (2008a) och (2008b).

⁵⁸ Se t ex B. Ekman, red., (2000).

resultat för verksamheten. Det är inte minst mot denna bakgrund som ambitionen – att föreslå reformer som inte medför ökade kostnader (men förhoppningsvis förändrade arbetssätt) – har varit så central för Oxfordgruppens arbete. Ytterst handlar det om att ta tillvara så många resultat och erfarenheter som möjligt och att ta fram konkreta förslag på hur dessa ska kunna implementeras i den reguljära verksamheten. Även på detta område är stödet från professorerna centralt.

Oxfordgruppens ambition har även varit att sprida forsknings- och utbildningssamarbetet till fler institutioner, fakulteter och vetenskapsområden genom att fokusera på det kvalitativa mervärde som kan uppstå ur ett mer genomgripande forsknings- och undervisningssamarbete med University of Oxford. I praktiken har det kommit att handla om att i dialog med andra ämnesföreträdare i Uppsala undersöka möjligheterna i Oxford till att bredda samarbetet. Som en konsekvens därav har Oxfordgruppens företrädare haft åtskilliga samtal med såväl Uppsalakollegor som Oxfordakademiker. Ambitionen för samtalen har varit att undvika att ställa olika ämnen mot varandra och på så vis minimera benägenheterna till ämnesmässigt revirtänkande. I flera fall har dialogerna inom varje ämne i Uppsala och Oxford förts relativt långt. I andra fall har intresset från institutions- och fakultetsföreträdare i Uppsala varit svalt.

I de löpande diskussionerna med berörda fakultetsnämnder och berörd områdesnämnd åren 2003–2010 har Oxfordgruppens ambition varit att fokusera på vad vi gemensamt kan åstadkomma för att stärka Uppsala universitets ställning, såväl nationellt som internationellt. Ett forsknings- och utbildningssamarbete med ett av världens mest framstående universitet förefaller vara av hög strategisk karaktär och stor betydelse. Oxfordgruppen är övertygad om att det behövs en gemensam universitetsövergripande kraftsamling för att så många institutioner som möjligt ska kunna ta del av ett fortsatt och fördjupat samarbete med University of Oxford. Exempelvis har det öppnats upp möjligheter att inkludera ämnena antik historia, engelska och teologi. För att detta ska vara möjligt är det centralt att inblandade parter fokuserar på sakfrågor och söker praktiska lösningar utan att lägga in alltför många egna normer och värderingar. Berörda institutioner bör inte konfronteras med frågor rörande det som inte fungerar idag. Snarare bör diskus-

sionerna inriktas på vad som kan göras ännu bättre framöver. Föreslagna arbetssätt kommer att innebära en hårfin balansgång, eftersom de flesta förbättringsförslag också kan tolkas som förtäckt kritik. Här finns uppenbara svårigheter att hantera rent praktiskt av den pedagogiske ledaren.

Avslutningsvis är det svårt att bedöma hur väl kunskaperna och erfarenheterna från THE OXFORD–UPPSALA PROGRAMME kommer att kunna tas tillvara framöver. Det bestäms, som nämnts, av en rad olika faktorer. Inte minst handlar det om att förklara hur våra utbildningar kan utvecklas utan att befintliga lärare känner sig hotade eller ifrågasatta eller förminskade. Diskussionerna inom berörda institutioner och fakultetsnämnder bör präglas av en konstruktiv anda och syfta till att identifiera de långsiktigt fördelaktiga erfarenheter som hela universitetet kan berikas av. Det innebär att frågan om vad enskilda vetenskapliga discipliner kan tillskansa sig själva på kort sikt får stå tillbaka. Rektorsämbetet behöver även informeras om nämnda process, eftersom rektor genomgående har stött arbetet, såväl inledningsvis (med brev och skrivelser till Oxford) som under uppbyggnads- och implementeringsfasen (med strategiska medel).

Som ett led i ett fortsatt samarbete med Oxford bör även de nuvarande dialogerna med gymnasieskolorna i Uppsala län fördjupas och intensifieras i syftet att förstärka och förbättra gymnasieskolornas möjligheter att förbereda sina elever inför kommande akademiska studier. Inte minst de nyinrättade gymnasielektorerna i Uppsala kommun torde utgöra goda samarbetspartners.



Pedagogiskt ledarskap och utvecklingsarbete är som att gå i en trappa – ibland går det snabbt framåt-uppåt och ibland får man ta ett steg tillbaka-nedåt. Ibland ska man stå helt stilla.

(Foto: Martin Hansson.)

Bilaga 1:

The Oxford Course at Uppsala University

*"This was by far the best course I have ever attended. And,
I have been a student in Sweden, Italy and France."*

Course feed-back from student A.

*"Learning analytical skills was great! The weekly tutorials really
inspired me. [...] Will there be other courses as well?"*

Course feed-back from student B.

THE OXFORD–UPPSALA PROGRAMME



THE OXFORD COURSE AT UPPSALA UNIVERSITY

HISTORICAL CONTROVERSIES

**Modernisation and Mobilisation:
State, Nation and Gender in Europe,
1600–2000**

8 April–18 June 2009

COURSE BROCHURE

Historical controversies

Modernisation and Mobilisation: State, Nation and Gender in Europe, 1600–2000

This is the course brochure for the Oxford course at Uppsala University, which will be given in 2009 (8 April–18 June). The course will be closely linked to the research topics in THE OXFORD–UPPSALA PROGRAMME. The Oxford model of teaching, i.e. the tutorial system, will be applied as the pedagogic method throughout the course and modern computer technology will be used frequently.

The course consists of eight seminar sessions (one per week), led by a professor from either Oxford University or Uppsala University who has a specialist interest in the specific topic. The student attends lectures given by the collaborating professors, and participates in classes or group teaching. In addition, students attend weekly tutorials, singly or in pairs, to present and discuss their completed work. Their weekly essays will provide training in the art of articulating arguments analytically by using prescribed reading lists (using approximately 4,500 pages a week). A tutor will be appointed for all students attending the course. The tutor's role is to assist with research training and to ensure that all parts of the course are properly covered. The essence of the tutorial system, which here will be combined with modern computer technology, is the personal dialogue and exchange of ideas between the student and the tutor. Students pursue their course of independent study under the tutor's personal guidance. The course provides an important and internationally tried and tested alternative to present courses at Swedish universities.

Since the Oxford tradition of study puts particular emphasis on individual endeavour and self-motivation, the student is expected to work

hard and independently. It is an important part of the transition from undergraduate to post-graduate research study for a student to learn how to work independently, as well as acquiring the professional skills and standards which a doctoral degree demands. The basis for a student's evaluation will comprise – in addition to the weekly essays – a written examination of three hours which will take place at the end of the course.

The course is open for all D.Phil. (Ph.D.) candidates and post-graduate students at Uppsala University and to D.Phil. (Ph.D.) candidates from other Swedish universities. At a maximum, 20 students will be admitted. Uppsala University seeks to admit students of high academic ability and potential and all selection for admission will take place without discrimination in regard to gender, marital status, ethnic origins, religion or social background. Decisions on admission will be based solely on the individual merits of each candidate and on the application of selection criteria appropriate to the course of study. Admission procedures will be kept under review to ensure compliance with this policy. Since English is the language of instruction and the weekly essays and the final examination are required to be written in English, it is essential that applicants who are not native English speakers should have acquired sufficient competence in English to complete the course requirements without undue delay or difficulty.

The Oxford Group at Uppsala University

Professor Maths Isacson
Chairman

Dr. Christopher Lagerqvist
Director

THE OXFORD–UPPSALA PROGRAMME

PROGRAMME: OXFORD COURSE 2009

Historical controversies

**Modernisation and Mobilisation: State, Nation and Gender
in Europe, 1600–2000**

<i>Date and Time</i>	<i>Theme and Teacher(s)</i>
----------------------	-----------------------------

Wednesday 8 April

4.00–6.00 pm

INTRODUCTION

(Dr. Christopher Lagerqvist)

Thursday 16 April

1.30–3.30 pm

EUROPEAN EMPIRES AND NATIONALISM

Seminar: European Empires and Nationalism
(Regius Professor Robert Evans)

4.15–6.00 pm

Research seminar: Language and History
(Prof. Evans)

Friday 17 April

10.00–11.00 am

EUROPEAN EMPIRES AND NATIONALISM

Lecture: From the First to the Third Reich: The
Imperial Tradition in Modern Central Europe
(Prof. Evans)

AS AGREED

Individual tutorials (Dr. Lagerqvist)

Thursday 23 April	FRENCH REVOLUTIONS
1.30–3.30 pm	Seminar: The French Revolution (Professor Robert Gildea)
4.15–6.00 pm	Research seminar: Transnational threads of 1968 in France (Prof. Gildea)
Friday 24 April	FRENCH REVOLUTIONS
10.00–11.00 am	Lecture: Towards an Oral History of 1968 in France (Prof. Gildea)
AS AGREED	Individual tutorials (Dr. Lagerqvist)
Thursday 7 May	THE WELFARE STATE
1.30–3.30 pm	Lecture: The Welfare State: An Economy of Obligation? (Professor Avner Offer)
4.15–6.00 pm	Research seminar: British manual workers: From producers to consumers, c. 1950–2000 (Prof. Offer)
Friday 8 May	THE WELFARE STATE
9.00–11.00 am	Seminar: The Welfare State: An Economy of Obligation? (Prof. Offer)
AS AGREED	Individual tutorials (Dr. Lagerqvist)
Thursday 14 May	GENDER AND ECONOMIC DEVELOPMENT
1.30–3.30 pm	Seminar: Women's work in a comparative perspective (Professor Jane Humphries)
4.15–6.00 pm	Research seminar: Child labour, education and industrialisation (Prof. Humphries)
Friday 15 May	GENDER AND ECONOMIC DEVELOPMENT
10.00–11.00 am	Lecture: Child labour in the Industrial Revolution (Prof. Humphries)
AS AGREED	Individual tutorials (Dr. Lagerqvist)

Tuesday 19 May	WAR, GOVERNMENT AND SOCIETY
1.30–3.30 pm	Seminar: European warfare and the formation of states (Dr. David Parrott)
5.15–7.00 pm	Research seminar: European warfare and the formation of states (Dr. Parrott)
Wednesday 20 May	WAR, GOVERNMENT AND SOCIETY
10.00–11.00 am	Lecture: European warfare and the formation of states (Dr. Parrott)
AS AGREED	Individual tutorials (Dr. Lagerqvist)
Thursday 28 May	ORAL CULTURE AND HISTORY
1.30–3.30 pm	Seminar: Folklore and History (Dr. David Hopkin)
4.15–6.00 pm	Research seminar: Folklore and History (Dr. Hopkin)
Friday 29 May	ORAL CULTURE AND HISTORY
10.00–11.00 am	Lecture: Folklore and History (Dr. Hopkin)
AS AGREED	Individual tutorials (Dr. Lagerqvist)
Thursday 4 June	NATIONALISM
1.30–3.30 pm	Seminar: National Identity: A useful concept for historians? (Dr. Oliver Zimmer)
4.15–6.00 pm	Research seminar: How did German townspeople imagine their nation in the late 19th century? (Dr. Zimmer)
Friday 5 June	NATIONALISM
10.00–11.00 am	Lecture: A critical assessment of existing theories of nationalism (Dr. Zimmer)
AS AGREED	Individual tutorials (Dr. Lagerqvist)

Thursday 11 June

**ORAL HISTORY, MEMOIRS, DIARIES AND
EPISTOLARY SOURCES**

3.00–4.00 pm

Lecture: The use and abuse of information and sources in History and Social Sciences
(Professor Maths Isacson)

4.30–6.30 pm

Seminar: How to use different types of sources in History and Social Sciences? (Dr. Lagerqvist)

Friday 12 June

**ORAL HISTORY, MEMOIRS, DIARIES AND
EPISTOLARY SOURCES**

AS AGREED

Individual tutorials (Dr. Lagerqvist)

Thursday 18 June

EXAMINATIONS

3.00–6.00 pm

(Dr. Lagerqvist)

Results will be accessible on Friday 3 July 2009
(at the latest).

Please note that the weekly essay should be sent by e-mail to the course convenor before noon on the day before the individual tutorial. Please, use the following e-mail address: Christopher.Lagerqvist@ekhist.uu.se



COURSE CONVENOR: Dr. Christopher Lagerqvist.
The course convenor attends all seminars, research seminars and lectures throughout the course.

CONTACT INFORMATION

E-mail: Christopher.Lagerqvist@ekhist.uu.se

Telephone: (0046) 018 471 73 14 (office)

For urgent messages during the course, please call:
(0046) 0702 77 90 63.

THE OXFORD–UPPSALA PROGRAMME

PRESENTATION OF THE OXFORD SCHOLARS



REGIUS PROFESSOR ROBERT EVANS

Research Interests

Professor Evans works on the post-medieval history of central and eastern Europe, especially of the Habsburg lands, 1526–1918. He has a particular interest in the place of language(s) in historical development. His main current research commitment is to a history of Hungary, 1740–1945. He also studies the history of Wales.

Supervision Interests

As above, plus developments since 1918 in east-central Europe.

Selected Publications

‘Liberalism, Nationalism, and the Coming of the Revolution’, and ‘1848 in the Habsburg Monarchy’ in *The Revolutions in Europe, 1848–9: From Reform to Reaction* (Oxford, 2000) pp. 9–26, 181–206.

‘Wales in European Context: Some Historical Reflections’ in *Wales in European Context* (Aberystwyth, 2001), pp. 31.

‘Great Britain and East-Central Europe, 1908–48: A Study in Perceptions’ in *Great Britain and East-Central Europe* (London, 2002), pp. 31.

- '1848 in Mitteleuropa: Ereignis und Erinnerung' in *1848: Ereignis und Erinnerung in den politischen Kulturen Mitteleuropas* (Vienna, 2003), pp. 31–55.
- 'Language and State-building: The Case of the Habsburg Monarchy', in *Austrian History Yearbook*, Vol. XXXV (2004), pp. 1–24.
- Austria, Hungary, and the Habsburgs: Central Europe, c. 1683–1867* (Oxford, 2006), 337pp.
- 'Europa in der britischen Historiographie' in *Nationale Geschichtskulturen. Bilanz, Ausstrahlung, Europa-bezogenheit* (MainzStuttgart, 2006), pp. 77–93.
- (ed.) *Curiosity and Wonder from the Renaissance to the Enlightenment* (Aldershot, 2006), 265 pp.



PROFESSOR ROBERT GILDEA

Research Interests

Professor Gildea's interests are in French and European history in the nineteenth and twentieth centuries. He has written on the impact of the German occupation in France and Europe during the Second World War, and is directing a collaborative research project on 1968 in Europe.

Supervision Interests

Nineteenth and twentieth century French history.

Selected Publications

- Education in Provincial France, 1800–1914* (Oxford, 1983).
- The Past in French history* (New Haven and London, 1994) 418 pp.
- France, 1870–1914* (London, 1996).
- France since 1945* (Oxford, 2002), 280 pp.
- Barricades and Borders: Europe, 1800–1914* (Oxford, 2003).

Marianne in Chains: In search of the German Occupation, 1940–1945 (London, 2003), 524 pp.

‘Mediators or time-servers: Local officials and notables in the Loire Valley, 1940–1945’, in *Local Government in occupied Europe 1939–1945* (Ghent, 2006).

Children of the Revolution: the French, 1799–1914 (London, 2008).
(ed.) *Writing Contemporary History* (London, 2008).



PROFESSOR AVNER OFFER

Research Interests

International political economy, c. 1850–1920. Social and economic context of war. Urban and rural economy and land tenure. Legal context of social and economy history. Consumption, affluence and quality of life in the USA and Britain since the 1920s. Global transition from social democracy to market liberalism.

Supervision Interests

As above. All broadly conceived.

Selected Publications

The First World War: An Agrarian Interpretation (Oxford, 1989).

‘Household appliances and the use of time in the U.S.A., and Britain since the 1920s’ in *Economic History Review*, Vol. 47 (1994).

‘Between the gift and the market: The economy of regard’, in *Economic History Review*, Vol. 50 (1997), pp. 450–476.

‘Costs and Benefits, Prosperity and Security, 1870–1914’ in *Oxford History of the British Empire*, Vol. 3, The Nineteenth Century (Oxford, 1999) pp. 690–711.

‘Body-Weight and Self-Control in the USA and Britain since the 1950s’, in *Social History of Medicine*, Vol. 14 (2001), pp. 79–106.

'Why has the public sector grown so large in market societies? The political economy of prudence in the UK, c. 1870–2000' (Oxford, 2003), 46 pp.

The Challenge of Affluence: Self-control and Well-being in the United States and Britain since 1950 (Oxford, 2006), 454 pp.

'The Markup for Lemons: Quality and Uncertainty in American and British Used Car Markets, c. 1953–1973', in *Oxford Economic Papers*, Vol. 59 (2007), pp. 131–148.



PROFESSOR JANE HUMPHRIES

Research Interests

Professor Humphries has worked on growth and development and has a long-standing interest in labour markets. She has published extensively on gender, the family and the history of women's work. Her main current interest is in the past and present relationship between the family and the economy. She is currently working on child labour

in the British industrial revolution.

Supervision Interests

As above.

Selected publications

'Enclosures, Common Rights and Women: The Proletarianization of Families in late Eighteenth and early Nineteenth Century Britain', in *Journal of Economic History*, Vol. L (1990), pp. 17–42.

'Women's Labour Force Participation and the Transition to the Male Breadwinner Family, 1790–1865', in *Economic History Review*, Vol. XLVIII (1995), pp. 89–117.

'Female-headed Households in Early Industrial Britain: The Vanguard of the Proletariat', in *Labour History Review*, Vol. 63 (1998), pp. 31–65.

- 'Cliometrics, Child Labor and the Industrial Revolution: A Review Essay on 'Child Labor and the Industrial Revolution' by Clark Nardinelli', in *Critical Review*, Vol. 13 (1999), pp. 269–283.
- 'Destined for Deprivation: Human Capital Formation and Intergenerational Poverty in Nineteenth-Century England', in *Explorations in Economic History*, Vol. 38 (2001), pp. 339–365.
- 'Child Labor: Lessons from the historical experience of today's industrial economies', in *World Bank Economic Review*, Vol. 17 (2003), pp. 175–196.
- 'English Apprenticeship: A Neglected Factor in the First Industrial Revolution', in *Economic Challenges of the 21st Century in Historical Perspective* (2003).
- 'Standard of Living, Quality of Life', in *Blackwell's Companion to Nineteenth Century History* (Oxford, 2003), pp. 238–267.
- 'Household Economy', in *Cambridge Economic History of Modern Britain* (Cambridge, 2004), pp. 238–67.



DR. DAVID PARROTT

Research Interests

Dr. Parrott has published on aspects of seventeenth-century French military and administrative history. He is interested in the history of warfare in the early modern period, especially the Thirty Years' War. He has published on the Mantuan Succession dispute and the role of north Italian principalities in the European conflict of the 1620s and 1630s. His most recent work has been concerned with military decentralization and entrepreneurship in early modern Europe.

Supervision Interests

Dr. Parrott's supervision interests extend widely over the early modern period, though focusing primarily on French and Italian history. They in-

clude all aspects of military history and issues linking war, politics and society. Aspects of political history, especially relations between rulers, nobles, central and provincial power. Early modern court studies and courtly culture. Early modern diplomatic and institutional history.

Selected Publications

'Strategy and Tactics in the Thirty Years' War: the Military Revolution', in *The Military Revolution Debate. Readings on the Military Transformation of Early Modern Europe* (1995).

'The Mantuan succession, 1627–1631: A sovereignty dispute in early modern Europe', in *English Historical Review*, Vol. CXII (1997), pp. 20–65.

'The role of fortifications in early modern Europe: the Farnese and the security of the Duchies of Parma and Piacenza' in *I Farnese, Corte, Guerra e Nobiltà in Antico Regime* (Rome, 1997), pp. 243–311.

Richelieu's Army. War, Government and Society in France, 1624–1642 (Cambridge, 2001) 599 pp.

'Cultures of Combat in the Ancien Regime: Linear Warfare, Nobel Values, and Entrepreneurship' in *International History Review*, Vol. 27 (2005), pp. 518–533.

'France's war against the Habsburgs, 1624–1659: the politics of military Failure', in *Guerra y Sociedad en la Monarquía Hispánica: Política, Estrategia y Cultura en la Europa Moderna (1500–1700)*, Vol. I (Madrid, 2006), pp. 31–48.



DR. DAVID HOPKIN

Research Interests

European social and cultural history, c. 1750–1900, with particular emphasis on France; rural and coastal societies; popular culture (particularly oral culture and visual culture); historical anthropology; folklore; maritime and military institutions.

Supervision Interests

As above.

Selected Publications

- 'Identity in a Divided Province: The Folklorists of Lorraine, 1860–1960', in *French Historical Studies*, Vol. 23:4 (2000), pp. 639–682.
- Soldier and Peasant in French Popular Culture, 1766–1870* (Woodbridge, 2003) xiii + 394 pp.
- 'Female soldiers and the battle of the sexes in nineteenth-century France: the mobilisation of a folk motif', in *History Workshop Journal*, Vol. 56:1 (2003), pp. 78–104.
- 'Love riddles, couple formation, and local identity in eastern France', in *Journal of Family History*, Vol. 28:3 (2003), pp. 339–363.
- 'Legendary places: Oral history and folk geography in nineteenth-century Brittany', in *Soil and Stone: Impressionism, Urbanism, Environment* (Aldershot, 2003), pp. 65–84.
- 'Storytelling, fairytales and autobiography: Some observations on eighteenth and nineteenth-century French soldiers' and sailors' memoirs', in *Social History*, Vol. 29:2 (2004), pp. 186–198.
- 'Storytelling and networking in a Breton Fishing Village, 1879–1882' in *International Journal of Maritime History*, Vol. 17:2 (2005), pp. 113–140.
- 'Sieges, seduction and sacrifice in revolutionary war: the virgins of Verdun, 1792', in *European History Quarterly*, Vol. 37:4 (2007).
- 'The experience and culture of war in the eighteenth-century: the British raids on the Breton coast, 1758', in *French Historical Studies*, Vol. 31:2 (2008), pp. 193–227.



DR. OLIVER ZIMMER

Research Interests

Dr. Zimmer works on modern European history (1760–1914), particularly Germany and Switzerland, from an (increasingly) integrated perspective. Themes of special interest include nationalism, religion, and citizenship. His current project is a comparative urban history of religion and identity formation in Germany, c. 1860–1900.

Supervision Interests

German-speaking Europe, c. 1760–1945; nationalism; memory and commemoration; religion.

Selected Publications

'Competing Memories of the Nation. Liberal Historians and the Reconstruction of the Swiss Past, 1870–1900', in *Past & Present*, Vol. 168 (2000), pp. 194–226.

A Contested Nation. History, Memory and Nationalism in Switzerland, 1761–1891 (Cambridge, 2003), 269 pp.

Nationalism in Europe 1890–1940 (Basingstoke, 2003), 160 pp.

'Boundary mechanisms and symbolic resources: Towards a process-oriented approach to national identity', in *Nations and Nationalism*, Vol. 9 (2003), pp. 173–193.

'A unique fusion of the natural and the man-made': the trajectory of Swiss nationalism, 1933–1939', in *Journal of Contemporary History*, Vol. 39 (2004), pp. 5–24.

(ed.) *Power and the Nation in European History* (Cambridge, 2005), 389 pp.

'Circumscribing community in constructions of Swiss nationhood', in *What is a Nation? Europe 1789–1914* (Oxford, 2006), pp. 100–119.

'Nation und Religion. Von der Imagination des Nationalen zur Verarbeitung von Nationalisierungsprozessen', in *Historische Zeitschrift*, Vol. 283 (2006), pp. 617–656.

THE OXFORD–UPPSALA PROGRAMME

PRESENTATION OF THE UPPSALA SCHOLARS



PROFESSOR MATHS ISACSON

Research Interests

Professor Isacson is currently working on the contemporary industrial transition and the use of the cultural heritage in the Nordic and Baltic countries. He has also written on agricultural history, industrial history, proto-industrialisation, everyday economy, and the welfare state. He has recently published the fifth part of *The History of Swedish*

Agriculture, c. 1945–2000.

Supervision Interests

As above. All broadly conceived.

Selected Publications

Industrisamhället Sverige. Arbete, ideal och kulturarv (Lund, 2007), 300 pp.

Vardagens ekonomi. Arbete och försörjning i en mellansvensk kommun under 1900-talet (Hedemora, 1994), 280 pp.

Proto-industrialisation in Scandinavia, Craft Skills in the Industrial Revolution, with Lars Magnusson (Leamington, 1987), 151 pp.

‘Going Countrywide. The case of LM Ericsson, 1945–1975.’, in *Industry & Modernism* (Uppsala, 2007), 22 pp.

'Le Wallon et les Forges Dans le Discourse Politique Suédois D'Entre-Deux-Guerres', with Anders Florén, in *De Fer et de Feu L'Émigration Wallonne Vers la Suède* (Louvain-La-Neuve, 2003), pp. 271–286.

'Tre industriella revolutioner?', in *Industrialismens tid. Ekonomisk-historiska perspektiv på 200 år av industriell omvandling* (Stockholm, 2002), pp. 11–28.

'The Work Environment in the Swedish Iron and Steel Industry during the 20th Century', in *Work life, work environment and work safety in transition. Historical and sociological perspectives on their development in Sweden during the 20th Century* (Stockholm, 2001), pp. 43–67.



PROFESSOR DONALD BROADY

Research Interests

Professor Broady works in the field of the sociology of education and culture, with special interests in elites and education, cultural fields, history of education, students' trajectories, transnational educational strategies, and education in sub-Saharan Africa. He is also engaged in research on mark-up languages (SGML, XML, etc) and Internet applications.

Supervision Interests

As above.

Selected Publications

(ed.) *Les Élités. Formation, reconversion, internationalisation. Colloque de Stockholm*, 24–26 septembre 1993, with M. de Saint Martin, and M. Palme (Paris/Stockholm, 1993).

(ed.) *Formation des élites et culture transnational. Colloque de Moscou* 27–29 avril 1996, with N. Chmatko & M. de Saint Martin (Paris/Uppsala, 1997).

- 'Go West! O sistema de ensino sueco e os mercados transnacionais', in *A Escolarização das elites. Um panorama internacional da pesquisa*, with M. Börjesson and M. Palme (Petrópolis, 2002), pp. 192–222.
- 'French prosopography: definition and suggested readings', in *Poetics*, Vol. 30:5–6 (2002).
- 'The Social Profile of Swedish Law Students: National Divisions and Transnational Strategies', in *Retfærd. Nordisk juridisk tidskrift*, Vol. 29:3, with M. Börjesson (2006).
- 'Nouvelles stratégies dans le marché transnational de l'enseignement supérieur. Le cas des étudiants suédois à Paris et à New York', in *Figures croisées d'intellectuels. Trajectories, modes d'action, productions*, with M. Börjesson (Paris, 2007).
- (forthcoming) 'Effets en Scandinavie', in *Sociologie des élites, circulation internationale, transmission des savoirs*, with M. Börjesson, I. Lidegran, and M. Palme (Paris, 2009).



PROFESSOR JAN LINDEGREN

Research Interests

Professor Lindegren has mainly worked on topics related to war and society in Scandinavia in the early modern period, especially the social effects of war; state building and war; war finances; and military logistics. He has also written several essays on the theory of history. He is currently working on a book on the logistics and the war

economy of the Great Northern War.

Supervision Interests

As above. All broadly conceived.

Selected Publications

Utskrivning och utsugning. Produktion och reproduktion i Bygdeå 1620–1640 (Uppsala, 1980), 325 pp.

Varat, staten och diket. Tre historieteoretiska uppsatser (Uppsala, 1988), 99 pp.

'The Swedish Military State 1560–1720'

'Men, Money and Means (also in French)'

'Two thousand years of warfare (also in Dutch)'

'Forest EMERGY Basis for Swedish Power in the 17th Century (also in German)'

'The politics of expansion in 17th Century Sweden (also in Spanish)'

'Frauenland und Soldatenleben'



PROFESSOR MARIA ÅGREN

Research Interests

Professor Ågren's research interests are situated at the intersection of social history, legal history and economic history. She is particularly interested in how different legal conditions for women and men in the early modern period affected people's lives and the economic life of society in general. She has a particular interest in how work and property have been interrelated in this period, and she is currently developing these interests within a comparative framework.

Supervision Interests

As above.

Selected publications

Jord och gäld. Social skiktning och rättslig konflikt i södra Dalarna ca. 1650–1850 (Uppsala, 1992), 301 pp.

Att hävda sin rätt. Synen på jordägandet i 1600-talets Sverige, speglad i institutet urminnes hävd (Stockholm, 1997), 341 pp.

(ed.) *Iron-making societies. Early industrial development in Sweden and Russia, 1600–1900* (Providence, 1998), 356 pp.

'Asserting One's Rights. Swedish Property Law in the Transition from Community Law to State Law', in *Law and History Review* 19:2 (2001).

(ed.) *Hans och hennes. Genus och egendom i Sverige från vikingatid till nutid* (Uppsala, 2003), 302 pp.

(ed.) *The Marital Economy in Scandinavia and Britain 1400–1900*, with A. L. Erickson (Ashgate, 2005), 288 pp.

Domestic Secrets. Women and property in Sweden 1600–1857, Studies in Legal History (Chapel Hill 2009).



DR. CHRISTOPHER LAGERQVIST

Research Interests

Dr. Lagerqvist's interests are in Swedish and European history in the nineteenth and twentieth centuries. He has recently published a book on why people want to stay in the Swedish countryside in the period 1950–1990. He has also written several articles on higher education; academic freedom in Britain and Sweden, c. 1985–2008; and the value added of the Oxford tutorial system. He is currently working in the field of modern nationalism in Britain and Sweden in the period 1950–2000, especially the formation of citizenship in the era of global transition from social democracy to market liberalism.

Supervision Interests

As above.

Selected publications

'Why Live 'In the Middle of Nowhere?', in *I-RITE Statement Archive* (Stanford, 2002).

Vid vägs ände. Strukturrationalisering, migrationsmönster, kvarboende och försörjningsstrategier i Ängersjö församling åren 1925–1990 (Uppsala, 2003), 115 pp.

‘– Lär mig att tänka på egen hand! Om Oxford-modellen som pedagogisk metod inom historieämnet’, in *Fältanteckningar. Utbildnings- och kultur-sociologiska texter tillägnade Donald Broady* (Uppsala, 2006), pp. 109–119.

Kvarboende vid vägs ände. Människors försörjning i det inre av södra Norrland under svensk efterkrigstid (Uppsala 2008), 214 pp.

‘Academic freedom in Britain and Sweden’, in *Oxford Magazine*, No 275 (Oxford 2008).

‘The art of teaching students by asking analytical questions’, in *THE OXFORD–UPPSALA PROGRAMME for Teaching and Learning* (Uppsala, 2009).

(forthcoming) *The Value Added of the Oxford tutorial system* (2011).

THE OXFORD–UPPSALA PROGRAMME

LIST OF LITERATURE

WEEK 1: EUROPEAN EMPIRES AND NATIONALISM

Regius Professor Robert Evans, Professor Jan Lindegren and
Dr. Christopher Lagerqvist.

The debate about 'historic' and 'unhistoric' nation(alitie)s and the debate about western and eastern roads to nationalism

Question: Are there 'old' and 'new' states and nations?

Titles are cited in chronological order of their first edition, to indicate how the subject has developed

Reading List

Kohn, Hans, *The Idea of Nationalism. A Study in its Origins and Background* (1944).

Deutsch, Karl, *Nationalism and Social Communication. An Enquiry into the Foundations of Nationality* (1953).

Kedourie, Elie, *Nationalism* (1960).

Hroch, Miroslav, *Social Preconditions of National Revival in Europe. A Comparative Analysis of the Social Composition of Patriotic Groups among the Smaller European Nations* (1968 in German; 1985 in English).

- Seton-Watson, Hugh, *Nations and States. An Enquiry into the Origins of Nations and the Politics of Nationalism* (1977).
- Breuilly, John, *Nationalism and the State* (1982).
- Gellner, Ernest, *Nations and Nationalism* (1983).
- Anderson, Benedict, *Imagined Communities. Reflections on the Origin and Spread of Nationalism* (1983).
- Smith, Anthony D., *The Ethnic Origins of Nations* (1986).
- Hobsbawm, Eric, *Nations and Nationalism since 1780. Programme, Myth, Reality* (1990).
- Hastings, Adrian, *The Construction of Nationhood. Ethnicity, Religion and Nationalism* (1997).

Library: Ekonomikum

WEEK 2: THE FRENCH REVOLUTION

Professor Robert Gildea and Dr. Christopher Lagerqvist.

Questions: See below.

General texts

Gildea, Robert, 'Province and nation', in *Revolutionary France* (Oxford, 2002), pp. 151–177.

Forrest, Alan, *Paris, the provinces and the French Revolution* (London, 2004).

Forrest, Alan, and Jones, Peter (eds.), *Reshaping France. Town, Country and Region during the French Revolution* (Manchester, 1991).

Jones, Colin, *The Great Nation. France from Louis XV to Napoleon* (London, 2003).

1) How was the French nation imagined in 1789?

Questions: How was the French nation imagined by the revolutionaries of 1789? How different was it from what had gone before? Did it include or exclude the king?

Hampson, Norman, 'The idea of the nation in Revolutionary France', in *Reshaping France. Town, Country and Region during the French Revolution* (Manchester, 1991), pp. 13–25.

Jones, Colin, *The Great Nation. France from Louis XV to Napoleon* (London, 2003), pp. 395–422.

Sieyès, Abbé, *What is the Third Estate?* (1789), especially chapter 1.

2) Paris and the provinces

Questions: Did the reform of local government in 1790 articulate this new vision of the nation? Why did tensions emerge between Paris and the provinces? How did the Republic try to eradicate local differences?

Jones, Colin, *The Great Nation. France from Louis XV to Napoleon* (London, 2003), pp. 476–493.

Forrest, Alan, *Paris, the provinces and the French Revolution* (London, 2004), chapter 5–9.

Wyllie, Laurence, *Chanzeaux. A Village in Anjou* (Cambridge MA, 1966), pp. 15–38.

Lewis, Gwynn, *The Second Vendée. The Continuation of Counter-Revolution in the Department of the Gard* (Oxford, 1978), chapter 1 and 6.

Higonnet, Patrice, 'Linguistic terrorism and grammatical hegemony in the French Revolution', in *Social History* 5 (1980).

Lyons, Martyn, 'Regionalism and Linguistic conformity in the French Revolution', in *Reshaping France. Town, Country and Region during the French Revolution* (Manchester, 1991), pp. 179–192.

3) How did the French nation define itself against its foreign enemies?

Questions: What was meant by 'la patrie' and 'patriotism'? Did French patriotism become less cosmopolitan and more xenophobic? How was French national identity constructed in this period? How patriotic were ordinary French people?

Bertaud, Jean-Pierre, 'The Volunteers of 1792', in *Reshaping France. Town, Country and Region during the French Revolution* (Manchester, 1991), pp. 168–178.

Brubaker, Rogers, *The French Revolution and the Invention of National Citizenship and Nationhood in France and Germany* (Cambridge MA, 1992), pp. 35–49.

- Forrest, Alan, 'Conscription and Crime in rural France during the Directory and Consulate', in *Beyond the Terror. Essays in French Regional and Social History, 1794–1815* (Cambridge, 1983), pp. 92–120.
- Saïd, Edward, *Orientalism* (New York, 1978), pp. 76–92.
- Woolf, Stuart, 'French Civilization and ethnicity in the Napoleonic Empire', in *Past & Present* 124 (1989), pp. 96–120.
- Weber, Eugen, 'Nos ancêtres les Gaulois' in *My France. Politics, Culture, Myth* (Cambridge MA, 1991).
- Robb, Graham, *The Discovery of France* (London, 2007), pp. 3–70.

Library: Karin Boye

WEEK 3: INDIVIDUAL STUDIES

WEEK 4: THE WELFARE STATE

Professor Avner Offer, Professor Donald Broady, and
Dr. Christopher Lagerqvist.

The Welfare State: An Economy of Obligation?

Question: Why is the public sector so large in market societies?

Primary Sources

Roosevelt, Franklin, Delano, 'The Four Freedoms' (6 January 1941)

<http://www.libertynet.org/~edcivic/fdr.html>

Johnson, Lyndon, 'Great Society Speech' (1964)

<http://coursesa.matrix.msu.edu/~hst306/documents/great.html>

Crosland, Anthony, *The Future of Socialism* (London, 1956).

Reading list

*Alesina, Alberto, and Glaeser, Edward L., *Fighting Poverty in the US and Europe: A World of Difference* (Oxford, 2004), chapter 1, 6–7.

*Barr, Nicholas, 'Economic Theory and the Welfare State: A Survey and Interpretation', in *Journal of Economic Literature* 30 (1992), pp. 741–803.

Eichengreen, Barry, 'Institutions and Economic Growth: Europe after World War II', in *Economic Growth in Europe since 1945* (1996), pp. 38–72.

*Esping-Andersen, Gøsta, *The Three Worlds of Welfare Capitalism* (Cambridge, 1990), chapter 2–3. [also in Pierson and Castles]

Fraser, Steve, and Gerstle, Gary (eds.), *The Rise and Fall of the New Deal Order, 1930–1980* (Princeton, 1989), introduction.

Feldstein, Martin, 'Rethinking Social Insurance', in *American Economic Review*, vol. 95, 1 (2005), pp. 1–24.

Hacker, Jacob S., *The Great Risk Shift* (New York, 2006), chapter 1–2, 5–6.

Le Grand, Julian, *The Other Invisible Hand: Delivering Public Services through Choice and Competition* (Princeton, N.J.; Oxford, 2007), chapter 2 and afterword.

*Lindert, Peter H., *Growing Public: Social Spending and Economic Growth since the Eighteenth Century* (Cambridge, 2004), vol. 1, chapter 1–2 and 11.

Offer, Avner, *Why has the public sector grown so large in market societies? The political economy of prudence in the UK, c. 1870–2000* (Oxford, 2003).

<http://www.nuff.ox.ac.uk/Economics/History/Paper44/oup44.pdf>

Pierson, Christopher, and Castles, Francis G. (eds.), *The Welfare State Reader* (Cambridge, 2006)

Pierson, Christopher, *Beyond the Welfare State: The New Political Economy of Welfare* (Cambridge 2006), chapter 5–7.

Pierson, Paul, *Dismantling the Welfare State? Reagan, Thatcher and the Politics of Retrenchment* (Cambridge, 1995), introduction and part III. [also in Pierson & Castles]

Timmins, Nicholas, *The Five Giants. A Biography of the Welfare State* (London, 2001), part VI.

* = very important

Library: Ekonomikum

WEEK 5: ECONOMIC DEVELOPMENT AND THE WORK OF WOMEN AND CHILDREN

Professor Jane Humphries, Professor Maria Ågren and
Dr. Christopher Lagerqvist.

Women's and children's work in economic development

Question: Which role did the work of women and children play for economic development?

1. Classics

Pinchbeck, Ivy, *Women workers and the industrial revolution 1750–1850* (1930; Virago 1981)

Clark, Alice, *Working Life of Women in the Seventeenth Century* (1919; Routledge 1992)

Goose, Nigel (ed), *Women's Work in Industrial England. Regional and local perspectives* (Hatfield, Local Population Studies, 2007)

Special issue of Feminist Economics, vol. 9, no. 2–3 (July/November, 2003)

2. Patterns

Horrell, Sarah, and Humphries, Jane, 'Women's labour force participation and the transition to the male breadwinner family, 1790–1865', in *Economic History Review* (1995)

3. Case studies

Agarwal, Bina, *A field of one's own. Gender and land rights in South Asia* (Cambridge, 1994)

Erickson, Amy L., *Women and Property in Early Modern England* (Routledge, 1993)

Ogilvie, Sheilagh, *A Bitter Living. Women, markets, and social capital in early modern Germany* (Oxford, 2003)

van den Heuvel, Danielle, *Women & entrepreneurship. Female traders in the Northern Netherlands c. 1580–1815* (Aksant, 2007)

4. Culture vs. markets

Burnette, Joyce, "Gender, work and wages in industrial revolution Britain", in *Social Science History* (Cambridge, 2008)

[A COPY WILL BE DISTRIBUTED]

Library: Karin Boye

WEEK 6: WAR, GOVERNMENT AND SOCIETY

Dr. David Parrott, Professor Jan Lindegren and

Dr. Christopher Lagerqvist.

European warfare and the formation of states

Question: Did warfare strengthen or weaken state power in the period 1600–1815?

Theoretical discussion

Bean, R., 'War and the birth of the Nation State', in *Journal of Economic History* 33 (1973), pp. 203–221 and replies by Ringrose and Roehl, pp. 222–231.

Downing, B.M., *The Military Revolution and Political Change. Origins of Democracy and Autocracy in Early Modern Europe* (Princeton, 1992).

Hintze, O., 'Military Organization and the Organization of the State', in *Hintze* (introduction and translation by F. Gilbert), *Historical Essays of Otto Hintze* (New York, 1975), pp. 178–215.

Kennedy, P., *The Rise and Fall of Great Powers. Economic Change and Military Conflict from 1500–2000* (London, 1988), pp. xv–180.

Porter, B.D., *War and the Rise of the State. The military foundations of modern politics* (New York, 1994), pp. 1–104.

McNeill, W.H., *The Pursuit of Power. Technology, Armed Force and Society since A.D. 1000* (Chicago, 1982), pp. 1–184.

Tilly, C., *The Formation of National States in Western Europe* (Princeton, 1975).

General Historical Discussion

Parker, G., *The Military Revolution. Military Innovation and the Rise of the West, 1500–1800* (Cambridge, 1988; Second edition, 1996).

Rogers, C.J., (ed.), *The Military Revolution Debate. Readings on the Military Transformation of Early Modern Europe* (London, 1995).

- Contamine, P. (ed), *War and Competition Between States from the 16th to 18th Centuries* (Oxford, 1988).
- Storrs, C., and Scott, H., 'The Military Revolution and the European Nobility, c.1600–1800', in *War in History* 3 (1996).

Case Studies

- Barker, T., 'Military entrepreneurship and absolutism: Habsburg models', in *Journal of European Studies* (1974).
- Bonney, R.J., *Political Change in France under Richelieu and Mazarin, 1624–1661* (Oxford, 1978), pp. 29–75, 259–283, 440–452.
- Brewer, J., *The Sinews of Power: War, Money and the English State, 1688–1783* (London, 1989).
- Feld, M.D., 'Middle class society and the rise of military professionalism: The Dutch army, 1589–609', in *Armed Forces and Society* 1 (1975), pp. 419–422.
- Frost, R., *The Northern Wars. War, State and Society in Northern Europe, 1558–1721* (London, 2000), chapters 1, 4–6, 8, and 11.
- Jespersen, L., 'The Machtstaat in Seventeenth-Century Denmark', in *Scandinavian Journal of History* 10 (1985), pp. 271–304.
- Keep, J.L., *Soldiers of the Tsar. Army and Society in Russia, 1462–1875* (Oxford, 1985).
- Kiernan, V., 'Foreign mercenaries and absolute monarchy', in *Past & Present* 11 (1956–7), pp. 66–86.
- Lindegren, J., 'The Swedish military state, 1560–1720', in *Scandinavian Journal of History* 10 (1985), pp. 305–327.
- Parrott, D., *Richelieu's Army. War, Government and Society in France, 1624–1642* (2001), pp. 1–15, 434–504, 547–556.
- Rowlands, G., *The dynastic state and the Army under Louis XIV: Royal service and private interest, 1661–1701* (Cambridge, 2002).
- Hart, M.C., *The Making of a Bourgeois State. War, politics and finance during the Dutch Revolt* (1993).
- Thompson, I.A.A., *War and Government in Habsburg Spain, 1560–1620* (London, 1976), pp. 1–100, 256–287.

Van der Hoeven, Max (ed.), *Exercise of Arms. Warfare in the Netherlands, 1568–1648* (1998), pp. 1–55.

Library: Karin Boye

WEEK 7: ORAL CULTURE AND HISTORY

Dr. David Hopkins, Professor Maths Isacson and

Dr. Christopher Lagerqvist

Questions:

- What use might historians legitimately make of folklore collections and archives?
- In what ways do folkloric texts reflect on the social and cultural lives of their narrators?
- What social purposes might folkloric texts have served for the communities from which they were collected?
- What particular problems of interpretation do folkloric sources pose for the historian?
- How different were primarily oral cultural societies to literate societies?
- What concepts have folklorists pioneered that might be usefully adopted into historical discourse?

Please, answer one question only in your weekly essay.

A) Folktales

Bottigheimer, Ruth B., 'Fairy Tales, Folk Narrative Research and History', in *Social History* 14 (1989), pp. 343–357.

Bottigheimer, Ruth B. (ed.), *Fairy Tales and Society: Illusion, Allusion and Paradigm* (Philadelphia, 1986).

Darnton, Robert, *The Great Cat Massacre and Other Episodes in French Cultural History* (London, 1984), chapter 1.

Dégh, Linda, *Folktales and Society: Story-telling in a Hungarian Peasant Community* (Bloomington Indiana, 1969).

Douglas, Mary. 'Red Riding Hood Revisited', in *Folklore* 106 (1995), pp. 1–8.

Falassi, Alessandro, *Folklore by the Fireside: Text and Context of the Tuscan Veglia* (Austin Texas, 1980).

- Holbek, Bengt, *Interpretation of Fairy Tales: Danish Folklore in a European Perspective, Folklore Fellows Communications* (Helsinki, 1987).
- Hopkin, David, 'Storytelling and Networking in a Breton Fishing Village, 1879–1882', in *International Journal of Maritime History* 17:2 (2005), pp. 113–139.
- Hopkin, David, 'Storytelling, Fairytales and Autobiography: Observations on Eighteenth and Nineteenth-Century French Soldiers' and Sailors' Memoirs', in *Social History* 29:2 (2004), pp. 186–198.
- Hopkin, David, 'Female Soldiers and the Battle of the Sexes in Nineteenth-Century France: The Mobilisation of a Folk Motif', in *History Workshop Journal* 56:1 (2003), pp. 78–104.
- Hopkin, David, 'La Ramée, the Archetypal Soldier, as an Indicator of Popular Attitudes to the French Army', in *French History* 14:2 (2000), pp. 115–49.
- Rebel, Herman, 'Why Not "Old Marie"... or Someone Very Much Like Her?', in *Social History* 13 (1988), pp. 1–27.
- Röhrich, Lutz, *Folktales and Reality* (Bloomington Indiana, 1991). [First German Edition in 1956.]
- Scott, James C., *Domination and the Arts of Resistance: Hidden Transcripts* (London 1990), chapter 6.
- Taggart, James M., *Enchanted Maidens: Gender Relations in Spanish Folktales of Courtship and Marriage* (Princeton, 1990).
- Taylor, Peter K., *Indentured to Liberty: Peasant Life and the Hessian Military State, 1688–1815* (Cornell Univ. Press, 1994), chapter 10. 'Peasants Tell Tales', masterly social interpretation of some of the KHM.
- Taylor, Peter K., and Rebel, Herman, 'Hessian Peasant Women, Their Families, and the Draft: A Social-Historical Interpretation of Four Tales from The Grimm Collection', in *Journal of Family History* 6 (1981).
- Warner, Marina, *From the Beast to the Blonde: On Fairytales and their Tellers* (London, 1994).
- Weber, Eugen, 'Fairies and Hard Facts: The Reality of Folktales', in *Journal of the History of Ideas* 42 (1981). pp. 93–113.

[Reprinted under a different title in Weber, Eugen, *My France: Politics, Culture, Myth* (Cambridge MA, 1991), chapter 4.]

B) Folksongs

Buchan, David, *The Ballad and the Folk* (London, 1972).

Byres, T.J., 'Scottish Peasants and their Song', in *Journal of Peasant Studies* 3 (1976), pp. 236–251.

Cheesman, C. Tom, *The Shocking Ballads Picture Show: German Popular Literature and Cultural History* (Oxford, 1994).

Cowan, Edward J. (ed.), *The Ballad in Scottish History* (East Linton, 2000).

Dugaw, Diane, *Warrior Women and Popular Balladry, 1650–1850* (Cambridge, 1989).

Fox, Adam, *Oral and Literate Culture in England, 1500–1700* (Oxford, 2000), chapter 1.

Howkins, Alun, 'The Voice of the People: The Social Meaning and Context of Country Song', in *Oral History* 3 (1975), pp. 50–75.

Howkins, Alun, and Dyck I., 'Popular Ballads, Rural Radicalism and William Cobbett', in *History Workshop Journal* 23 (1987).

Lord, Albert B., *The Singer of Tales* (Cambridge MA, 1960).

Martynova, A., 'Life of the Pre-revolutionary Village as Reflected in Popular Lullabies' in *The Family in Imperial Russia* (London, 1978).

McCarthy, William Bernard, *The Ballad Matrix: Personality, Milieu and the Oral Tradition* (Bloomington, 1990).

Munro, Bob, 'The Bothy Ballads: The Social Context and Meaning of the Farm Servants' Songs of North-eastern Scotland', in *History Workshop Journal* 3 (1977), pp. 184–193.

Porter, Gerald, 'Cobblers All: Occupation as Identity and Cultural Message', in *Folk Music Journal* 7 (1995), pp. 43–61.

Symonds, Deborah A., *Weep Not for Me: Women, Ballads & Infanticide in Early Modern Scotland* (Pennsylvania UP, 1997).

Toelken, Barre, *Morning Dew and Roses: Nuance Metaphor and Meaning in Folksong* (Urbana, 1995).

C) Legends

- Beiner, Guy, 'Who were 'The Men of the West'? Folk Historiographies and the Reconstruction of Democratic Histories', in *Folklore* 115:2 (2004).
- Beiner, Guy, *Remembering the Year of the French: Irish Folk History and Social Memory* (Madison WI, 2007).
- Bourke, Angela, *The Burning of Bridget Cleary* (Pimlico, 1999).
- Dégh, Linda, *Narratives in Society: A Performer-Centered Study of Narration* (Helsinki, 1995), part 2.
- Dégh, Linda, and Vázsonyi, Andrew, 'The Memorates and the Proto-Memorates', in *Journal of American Folklore* 87 (1974), pp. 225–239.
- Gilsenan, Michael, *Lords of the Lebanese Marches: Violence and Narrative in an Arab Society* (London, 1996).
- Hopkin, David, 'Legends of the Allied Invasions and Occupations of Eastern France, 1792–1815', in *The Bee and the Eagle: Napoleonic France and the End of the Holy Roman Empire, 1806* (Palgrave, 2009).
- Joutard, Philippe, *La Légende des Camisards: une sensibilité au passé* (Paris, 1977).
- O Ciosain, Niall, 'Approaching a Folklore Archive: The Irish Folklore Commission and the Memory of the Great Famine', in *Folklore* 115:2 (2004).
- Samuel, Raphael, and Thompson, Paul, *The Myths we Live By* (London, 1990).
- Skultans, Vieda, *The Testimony of Lives: Narrative and Memory in Post-Soviet Latvia* (London, 1998).
- Tangherlini, Timothy, *Interpreting Legend: Danish Storytellers and their Repertoires* (New York, 1994).
- Tangherlini, Timothy, 'Rhetoric, Truth and Performance: Politics and the Interpretation of Legend', in *Indian Folklife* 25 (2007).
- Vansina, Jan, *Oral Tradition as History* (London, 1985).
- Woolf, Daniel, 'The "Common Voice": History, Folklore and Oral Tradition in Early Modern England', in *Past & Present* 120.

Library: Karin Boye

WEEK 8: NATIONALISM

Dr. Oliver Zimmer and Dr. Christopher Lagerqvist.

Question: Should students of nationalism remove 'national identity' from their conceptual apparatus?

A) General texts

Anderson, Benedict, *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism* (London, 1991).

Breuilly, John, *Nationalism and the State* (Manchester, 1982, and later editions).

Brubaker, Rogers, *Nationalism Reframed: Nationhood and the national question in the New Europe* (Cambridge, 1996).

Gellner, Ernest, *Nations and Nationalism* (Oxford, 1983, and later editions).

Hobsbawm, Eric J., *Nations and Nationalism since 1780: Programme, Myth, Reality* (Cambridge, 1991).

Smith, Anthony D., *National Identity* (Harmandsworth, 1991 and later editions).

Smith, Anthony D., *Myths and Memories of the Nation* (Oxford, 1999).

B) Recent articles on 'national identity'

Brubaker, Rogers, 'Beyond "Identity"' (with Frederick Cooper), in *Theory and Society* 29 (2000), pp. 1–47.

Handler, Richard, 'Is "Identity" a useful cross-cultural concept?', in *Commemorations: The Politics of National Identity* (Princeton, 1996), pp. 27–40.

Kaufmann, Eric, 'The lenses of nationhood: An optical model of identity', in *Nations and Nationalism*, vol. 14, no. 3, July (2008), pp. 449–477.

Smith, Anthony D., 'Gastronomy or geology? The role of nationalism in the reconstruction of nations', in *Nations and Nationalism* 1, March (1995), pp. 3–23.

Zimmer, Oliver, 'Boundary mechanisms and symbolic resources: Towards a process-oriented approach to national identity', in *Nations and Nationalism*, vol. 9, no. 2, April (2003), pp. 173–193.

C) Case studies

Brubaker, Rogers, *Nationalist Politics and Everyday Ethnicity in a Transylvanian Town*, with Margit Feischmidt, Jon Fox, and Liana Grancea (Princeton, 2006).

Colley, Linda, *Britons: Forging the Nation, 1707–1837* (New Haven, 1992).

Confino, Alon, *The Nation as a Local Metaphor: Württemberg, Imperial Germany, and National Memory, 1871–1918* (Chapel Hill, 1997).

Nora, Pierre, 'Between Memory and History', in *Realms of Memory: The Construction of the French Past*, vol. I, pp. 1–21.

Weber, Eugen, *Peasants into Frenchmen: The Modernization of Rural France, 1870–1940* (Stanford, 1976).

Zimmer, Oliver, *A Contested Nation: History, Memory and Nationalism in Switzerland 1762–1891* (Cambridge, 2003).

Library: Ekonomikum

WEEK 9: ORAL HISTORY, MEMOIRS, DIARIES AND EPISTOLARY SOURCES

Professor Maths Isacson and Dr. Christopher Lagerqvist.

Question: How can we use different types of sources in our research?

A) Oral history

Thompson, Alistair, 'Unreliable memoirs? The use and abuse of oral history', in *Historical Controversies and Historians* (1998), pp. 23–34.

Thompson, Paul, *Voice of the past. Oral history* (1988).

Tonkin, Elizabeth, *Narrating our pasts* (1992).

Mouton, Michelle, and Pohlandt-McCormick, Helena, 'Boundary crossings: Oral history of Nazi Germany and Apartheid South Africa', in *History Workshop Journal* 48 (1999), pp. 41–63.

Figlio, Karl, 'Oral History and the unconscious', in *History Workshop* 26 (1988), pp. 120–132.

'Oral History, memory and written tradition', essays in *Transactions of the Royal Historical Society*, sixth series, vol. IX, (1999).

Terkel, Studs, *Working. People talk about what they do all day and how they feel about what they do* (New York, 1974).

B) Memoirs and diaries

Said, Edward, *Out of Place* (1999).

Klemperer, Victor, *I shall bear witness. The diaries of Victor Klemperer, 1933–1941* (1998).

Klemperer, Victor, *To the bitter end. The diaries of Victor Klemperer, 1942–1945* (1999).

Fentress, J., and Wickham, Chris, *Social memory* (1992).

Chamberlain, M., and Thompson, P. (eds.), *Narrative and Genre* (1998).

Hobsbawm, E.J., *Interesting Times. A twentieth-century life* (2002).

C) Epistolary sources

Vickery, Amanda, *The Gentleman's Daughter* (1998), chapter 1–3 + introduction.

Harris, Ruth, *Lourdes: Body and spirit in the secular age* (1999), chapter 7.

Ficher, Kate, "She was quite satisfied with the arrangements I made'. Gender and birth control in Britain 1920–50', in *Past & Present* 169, November, (2000), pp. 161–193.

Library: Ekonomikum

WEEK 10: EXAMINATIONS

Bilaga 2:

Undervisningen i Oxford under medeltiden

Tanken att seniora medlemmar av ett college har ett ansvar för att vägleda sina yngre kollegor, utgjorde en central del av universitetet redan under medeltiden. Begreppet "tutor" användes för första gången under 1400-talet: Enligt Rashdall var fyra medborgare av Padua tillåtna att agera som "reformatores" eller "tutores studii", vilket också vidimerades av universitetet: "unusquisque scholaris manens sub magistro, tutore aut creditore". Tidigare hade enbart synonymer och liknande begrepp förekommit. I statuterna för Magdalen College från år 1479, används ordet "informator" för att beskriva nämnda seniorer medan statuterna för Brasenose College, som formerades 30 år senare, använder ordet "tutor".⁵⁹

Dessa tidiga "tutors" var huvudsakligen inte lärare, utan valdes snarare ut för att vara studenternas personliga beskyddare. Deras främsta plikt var att bistå studenterna med uppsikt över deras uppförande och deras utgifter. Studenterna skulle leva ett gott – i bemärkelsen Gudsrikt – liv, vara uppriktiga i sin tro samt klä sig väl och uppträda korrekt. Uppgiften för varje "tutor" var med andra ord att vara "creditores" likväl som och mer än "tutores". Genom Laudian-statuterna från år 1634 fastslogs att alla studenter måste ha en "tutor", som redan avlagt examen.

Sedan dess har "the tutorial system" varit en essentiell del av universitetetsliv. Kopplingen till kyrkan kunde förvisso begränsa tankemässig mångfald och fritt kunskapssökande, men visade sig ha en avgörande positiv betydelse för överlevnaden av "the tutorial system". Den eklektiska strukturen förklarar åtminstone delvis det hårda motståndet mot förändringar och social letargi – något som universiteten i Oxford och Cambridge utsattes för under

⁵⁹ Detta och följande fyra stycken bygger i allt väsentligt på W. G. Moore (1968).

1700-talet och en bit in under *Reformationstiden* – och hur det moderna handledningssystemet, som utformades under 1800-talet, kunde växa fram ur ett medeltida universitetssystem. Moderna "tutors" behövde enbart undervisa mer och ägna mer individuell uppmärksamhet åt studenternas studier. Samtidigt behölls den tidigare vägledningsfunktionen.

Historiskt sett har undervisningens kvalitet varierat. Det finns både exempel på synnerligen aktiva "tutors", såsom John Wesley vid Lincoln College, och klart passiva "tutors", vilka inte motiverade och läste tillsammans med studenterna. Kvaliteten på dagens moderna "tutors" varierar inte i lika hög utsträckning. I många fall ägnar de sig, vid sidan av den egna forskningen, enbart åt undervisning.

Källor och litteratur

- Att undersöka det pedagogiska frirummet. Några ämnesdidaktiska projekt vid Uppsala universitet*, Bengt Ekman (red.), Uppsala 2000.
- Barrows, Howard S., *The Tutorial Process*, Springfield 1988.
- Basic Facts about Oxford interviews* (kopia finns sparad hos författaren)
- Biggs, John, och Tang, Catherine, *Teaching for Quality Learning at University. What the Student Does*, Maidenhead 2007.
- Black, Jeremy, och MacRaid, Donald M., *Studying History*, London 2000.
- Bligh, Donald, *What's the Use of Lectures?*, Exeter 1998.
- Bligh, Donald, *What's the Point in Discussion?*, Exeter 2000.
- Dahlgren, Stellan, och Florén, Anders, *Fråga det förflutna. En introduktion till den moderna historieforskningen*, Uppsala 1996.
- Ekman, Bengt (red.), *Att undersöka det pedagogiska frirummet. Några ämnesdidaktiska projekt vid Uppsala universitet*, Uppsala 2000.
- Elmgren, Maja, och Henriksson, Ann-Sofie, *Universitetspedagogik*, Uppsala 2010.
- ERGO:s webbplats: <http://www.ergo.nu/nyheter/20090914-snillen-spekulerar-i-chesterfieldfatoljer> (kopia finns sparad hos författaren).
- Examinationssuppsatser och veckouppsatser under *The Oxford Course at Uppsala University. Historical Controversies. Modernisation and Mobilisation: State, Nation and Gender in Europe, 1600–2000*, 8 april–18 juni 2009.
- Graduate Studies Prospectus 2003–4*, Oxford 2002.
- Greetham, Bryan, *How to Write Better Essays*, Basingstoke 2001.
- Halsey, A. H., "Further and Higher Education", i *Twentieth-Century British Social Trends*, A. H. Halsey och J. Webb (red.), Macmillan, Basingstoke 2000.
- Heath, Anthony, och Payne, Clive, "Social Mobility", i *Twentieth-Century British Social Trends*, A. H. Halsey och J. Webb (red.), Macmillan, Basingstoke 2000.

- Hedin, Anna, *Lärande på hög nivå. Idéer från studenter, lärare och pedagogisk forskning som stöd för utveckling av universitetsundervisning*, Uppsala 2006.
- Humboldt, Wilhelm, von, "Über die innere und äussere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin", i *Wilhelm von Humboldts Gesammelte Schriften*, band X, Berlin 1903.
- Illeris, Knud, *Lärande*, Lund 2007.
- Illeris, Knud (red.), *Contemporary Theories of Learning. Learning theorists ... in their own words*, London 2009.
- Intervjuer och samtal med forskare, lärare, studenter och administrativ personal vid Faculty of (Modern) History, University of Oxford, åren 2002–2009.
- Jank, Werner, och Meyer, Hilbert, "Didaktikens centrala frågor", i *Didaktik – teori, reflektion och praktik*, Michael Uljens (red.), Lund 1997.
- Jarvis, Peter, "Learning to be a person in society. Learning to be me", i *Contemporary Theories of Learning. Learning theorists ... in their own words*, Knud Illeris (red.), London 2009.
- Kegan, Robert, "What 'form' transforms? A constructive-developmental approach to transformative learning", i *Contemporary Theories of Learning. Learning theorists ... in their own words*, Knud Illeris (red.), London 2009.
- Kerr, Clark, *The Uses of the University*, Harvard 1963.
- Kimmel, Michael, *Boys and School: A Background Paper on the "Boy Crisis"*, SOU 2010:53, Stockholm 2010.
- Kursutvärdering och personliga samtal rörande *The Oxford Course at Uppsala University. Historical Controversies. Modernisation and Mobilisation: State, Nation and Gender in Europe, 1600–2000*, 8 april–18 juni 2009.
- Lagerqvist, Christopher, *Utbildningens särart i Oxford och Cambridge. Om akademisk excellens inom historieämnet vid University of Oxford*, seminarieföreläsning publicerad på webbplatsen för Forskningsgruppen för utbildnings- och kultursociologi vid Uppsala universitet, 2003 (kopia finns sparad hos författaren).
- Lagerqvist, Christopher, "– Lär mig att tänka på egen hand! Om Oxford-modellen som pedagogisk metod inom historieämnet", i *Fältanteckning-*

- ar. *Utbildnings- och kultursociologiska texter tillägnade Donald Broady*, Uppsala 2006.
- Lagerqvist, Christopher, "Academic freedom in Britain and Sweden", i *Oxford Magazine*, No 275, Noughth Week Trinity Term, Oxford 2008a.
- Lagerqvist, Christopher, "On academic freedom in Britain and Sweden", i *Worcester College Yearbook 2008*, Oxford 2008b.
- Lagerqvist, Christopher, *The Art of Teaching Students by Asking Analytical Questions*, Uppsala 2009a.
- Lagerqvist, Christopher, *The Oxford Course at Uppsala University. Historical Controversies. Modernisation and Mobilisation: State, Nation and Gender in Europe, 1600–2000*, Course Brochure, Uppsala 2009b.
- Lagerqvist, Christopher, *Analytiskt tänkande i alla ämnen. Om Oxfordmodellen som pedagogisk metod – med utgångspunkt och exempel från historieämnet*, Uppsala 2010.
- Lane, Fox, Robin, *Antikens värld. En historisk odysse genom Grekland och Rom*, Stockholm 2005.
- Lane, Fox, Robin, "Tutorials in Greats and History: The Socratic Method", i *The Oxford Tutorial: 'Thanks, you taught me how to think'*, Oxford 2008.
- Laurillard, Diana, *Rethinking university teaching. A conversational framework for the effective use of learning technologies*, London 2002.
- Lello, John, *Accountability in Practice*, London 1993.
- Lindegren, Jan, *PM rörande D-uppsatsens syfte och utformning samt något om litteraturkursen, opublicerad studenthandledning*, Uppsala 1997.
- Lindén, Jitka, *Handledning av doktorander*, Lund 1998.
- Lundmark, Annika, *Doktorandernas åsikter om sin utbildning – ett led i kvalitetsutvecklingen av forskarutbildningen vid Uppsala universitet*, Uppsala 2003.
- Mirfield, Peter, "Teaching Law, Learning Law: Growing Up Intellectually", i *The Oxford Tutorial. 'Thanks, you taught me how to think'*, Oxford 2008.
- Moberly, Walter, *Crisis in the University*, London 1949.
- Modern History at Oxford, *The first year handbook for honour moderations in the school of modern history 2002–2003*, Board of the Faculty of Modern History, Oxford 2002.

- Molander, Bengt, *Vetenskapsfilosofi. En bok om vetenskapen och om den vetenskapande människan*, Stockholm 1998.
- Moore, Will G., *The tutorial system and its future*, Oxford 1968.
- Newman, John Henry, *The idea of the University*, Notre Dame University Press 1852.
- Nybom, Thorsten, "A rule-governed Community of Scholars: The Humboldt-vision in the History of the European University", i *University Dynamics and European Integration*, P. Maassen och J. P. Olsen (red.), Dordrecht 2007.
- Officiell statistik för University of Oxford för de akademiska verksamhets-åren 2001–02 samt 2002–03 (kopia finns sparad hos författaren).
- Oxfordgruppens webbplats: www.anst.uu.se/chrislag (kopia finns sparad hos författaren).
- Oxford Unions webbplats: <http://www.oxford-union.org> (kopia finns sparad hos författaren).
- Palfreyman, David (red.), *The Oxford Tutorial. 'Thanks, you taught me how to think'*, Oxford 2001 och 2008.
- Passer, Michael W., och Smith, Ronald E., *Psychology: The Science of Mind and Behaviour*, Boston 2008.
- Platon, *Samlade skrifter*, bok 1–6, i svensk översättning av Jan Stolpe, (2000–2009).
- Paul, Richard, och Elder, Linda, *Critical Thinking. Concepts and Tools*, 2008.
- Rose, Jasper, och Ziman, John, *Camford Observed*, 1964.
- Ryan, Alan, "A Liberal Education: and that includes the Sciences!", i *The Oxford Tutorial. 'Thanks, you taught me how to think'*, Oxford 2008.
- Rydén, Reine, *En avhandling i miniatyr. Historiestudenter skriver C-uppsats, opublicerat PM, pedagogiskt miniprojekt*, Uppsala 2005.
- Segerstedt, Torgny T., *Den akademiska friheten under frihetstiden. En sammanställning*, Uppsala 1971.
- Segerstedt, Torgny T., *Hotet mot den högre utbildningen*, Uppsala 1974.
- Strömholm, Stig, *Den svenska högskolan. Lägesbestämning och framtids-debatt*, Uppsala 1994.

- Strömholm, Stig, "Fria universitet i det fria samhället", i *Den fria Akademin*, N. Karlsson (red.), Stockholm 2007.
- Sundqvist, Bo, *Högre utbildning och forskning under det senaste decenniet – en statistisk översikt*, komplettering fram t o m 2005, Uppsala 2006.
- Sundqvist, Bo, *Svenska universitet – lärdomsborgar eller politiska instrument?*, Uppsala 2010.
- Tapper, Ted, och Palfreyman, David, "The Tutorial System. The Jewel in the Crown", i *Oxford and the Decline of the Collegiate Tradition*, London 2000.
- The Oxford Tutorial. 'Thanks, you taught me how to think'*, David Palfreyman (red.), Oxford 2001 och 2008.
- Uppsala universitets pedagogiska program, antaget av rektor den 6 maj 2008, <http://www.pu.uu.se/pedagogisktprogram/aktivtllarande.html> (kopia finns sparad hos författaren).
- Uppsala universitets pressmeddelande: <http://www.uu.se/press/pm.php?id=724> (kopia finns sparad hos författaren).

Tidigare rapporter från Avdelningen för universitetspedagogisk utveckling.

- Nr 1 *Undervisa tillgängligt! Pedagogiska verktyg för likabehandling av studenter med funktionshinder.*
Ann-Sofie Henriksson, 2003.

- Nr 2 *Att bedöma pedagogisk skicklighet – går det? En diskussion av bedömningskriterier med utgångspunkt från svensk och internationell forskning och praxis.*
Birgitta Giertz, 2003.

- Nr 3 *Från ideal till praxis! Hur behandlas policyprogrammet på institutionsnivå?* Anna Hedin, 2004.

- Nr 4 *Train with Care! On Developing a Supervisor Training Programme and Strategies for Managing Supervisory Issues.* Peter Reinholdsson, 2004.

- Nr 5 *Examinationen som vägvisare. Högskolestudenters upplevelse av examination i ett longitudinellt perspektiv.*
Towe Wiiand, 2005.

- Nr 6 *Learning from Liberal Arts Education
Ideas for the Improvement of Undergraduate Education in Sweden.* Patrik Mehrens, 2006.

- Nr 7 *Att förebygga plagiat i studentarbeten – en pedagogisk utvecklingsmöjlighet.* Ann-Sofie Henriksson, 2008.

- Nr 8 *Att undervisa med vetenskaplig förankring – i praktiken.*
Redaktör Britt-Inger Johansson, 2010.

Rapporter från tidigare Enheten för utveckling och utvärdering.

- Nr 1 *Utbildning med effekt. En utvärdering av pedagogisk grundkurs under åren 1988-92.* Birgitta Giertz och Cajsa Ekstav, 1996.
- Nr 2 *Pedagogisk utbildning för utländska lärare. En studie av utländska lärares behov av kompetensutveckling och stöd för lärararbetet.* Annika Lundmark, 1996.
- Nr 3 *Problembaserad inläring inom hushållsvetarprogrammet. En utvärdering av kursen Kostplanering och måltidsplanering i storhushåll.* Britta Tenow, 1996.
- Nr 4 *Utvärdering av grundutbildningsverksamheten. Grundutbildning, arbetsmiljö och organisation vid kulturanthropologiska institutionen.* Peter Bretschneider och Inga-Lill Aronsson, 1996.
- Nr 5 *Mentor 95. Rapport från försöksverksamhet med pedagogiskt handledarskap.* Birgitta Giertz, 1997.
- Nr 6 *Vad styr studenternas val av fördjupning? En studie av teknologernas grenval på teknisk fysik programmet.* Cajsa Ekstav, Annika Lundmark och Rolf Paulsson, 1997.
- Nr 7 *En strimma PBI. Problembaserad inläring inom läkarutbildningens internmedicinska år vid Uppsala universitet – en utvärdering.* Laine Strömberg och Gunnar Birgegård, 1997.
- Nr 8 *Studentens Start. En rapport om att introducera studenter till Uppsala universitet och universitetsstudier.* Red. Karin Apelgren, 1997.

- Nr 9 *Livsstil och vetenskap. En studie i studerandeperspektiv av disciplinen Musikvetenskap vid Uppsala universitet.* Roland Forsberg, 1997.
- Nr 10 *Problembaserat lärande i en distanskurs (PBDiL). Lärarsynpunkter på en kurs i energikunskap och en extern utvärdering.* Kjell Aleklett, Göran Adelsköld, Jan Blomgren, Howard Barrows och Rune Axelsson, 1998.
- Nr 11 *Pedagogisk och vetenskaplig skicklighet i lika mån? En kartläggning av pedagogiska meriter vid tillsättning av lektorat.* Ingegerd Gunvik Grönbladh och Birgitta Giertz, 1998.
- Nr 12 *Konsten att kommunicera. Muntlig och skriftlig framställning – en konst för studenten.* Red. Karin Apelgren och Ann Blücker, 1998.
- Nr 13 *Lika men ändå olika – vilka skillnader finns mellan kvinnliga och manliga studenters uppfattning om studierna?* Annika Lundmark, Helena Edvardsson och Laine Strömberg, 1998.
- Nr 14 *Examination i fokus. Högskolestudenters lärande och examination – en litteraturöversikt.* Towe Wiiland, 1998.
- Nr 15 *Universitetet som kulturell mötesplats. Verklighet – utmaning – möjlighet!* Red. Karin Apelgren och Ann Blücker, 1998.
- Nr 16 *Framtidens universitet. Om visioner, former, teknik, och pedagogik.* Red. Karin Apelgren och Ann Blücker, 1999.

- Nr 17 *Röster om svensk universitetsutbildning – att vara utbytesstudent i Uppsala.* Helena Edvardsson, 1999.
- Nr 18 *Samtal och tal i universitetsmiljön.* Red. Ann Blücker och Susanne Vikström, 1999.
- Nr 19 *Mest lika – delvis olika. Hur upplever kvinnliga och manliga studenter sin studiesituation?* Annika Lundmark, Laine Strömberg och Towe Wiiand, 1999.
- Nr 20 *Och plötsligt var jag studierektor. En belysning av studierektorsrollen och dess utvecklingsmöjligheter.* Maja Elmgren, Anna Hedin och Kerstin Thelander, 2000.
- Nr 21 *Uppfattningar av kvalitet. En genomgång av litteratur om kvalitet och kvalitetsarbete.* Birgitta Giertz, 2000.
- Nr 22 *Livet efter examen. Hur förbereder vi studenterna för arbetslivet?* Red. Ann Blücker och Susanne Vikström, 2000.
- Nr 23 *Att undersöka det pedagogiska frirummet. Några ämnesdidaktiska projekt vid Uppsala universitet.* Red. Bengt Ekman, 2000.
- Nr 24 *Från policy till praktik. Om implementeringen av jämställdhet och det lokala jämställdhetsarbetets villkor.* Fredrik Bondestam, 2000.
- Nr 25 *Måste vi bry oss om studenten?* Red. Ann Blücker och Susanne Vikström, 2000.
- Nr 26 *Uppfattningar om Uppsala universitet. En intervjustudie med ett urval föreläsare för näringslivet.* Sverker Syrén, 2001.

- Nr 27 *Pedagogisk meritportfölj – och plötsligt var jag meriterad!*
Karin Apelgren och Birgitta Giertz, 2001.
- Nr 28 *I jämställdhetens tecken. Semiologiska fragment.* Fredrik
Bondestam, 2001.
- Nr 29 *Skrivarstugor och loggböcker. En översikt över idéer och
insatser kring studenters skrivande.* Ann Blückert,
2002.

Vad är "högre" i den högre utbildningen? Hur bra kan en högre utbildning egentligen bli? Vad krävs av läraren och studenten för att varje undervisningsmoment ska bli så bra som möjligt? Hur kan vi förstärka kvaliteten utan att det kostar mer pengar? Dessa och många andra frågor besvaras i denna bok av Christopher Lagerqvist.

Genom en kvalitativ analys av utbildningarna vid University of Oxford och Uppsala universitet presenteras en allmändidaktisk modell för analytiskt tänkande i alla ämnen. Därtill redovisas hur historieämnet i Sverige ska kunna förstärkas ytterligare – utan att det kostar mer pengar. På ett mer allmänt plan utgör boken en grund för en diskussion om hur svensk högre utbildning ska kunna förbättras genom en tilltagande internationalisering.

Christopher Lagerqvist är filosofie doktor och forskare i ekonomisk historia vid Uppsala universitet. Han har även studerat och varit gästforskare vid University of Oxford samt medlem av "The Senior Common Room" vid Worcester College, Oxford. Sedan 2008 arbetar han som programchef och pedagogiskt ansvarig för THE OXFORD–UPPSALA PROGRAMME.

Rapporten kan beställas från
Avdelningen för universitetspedagogisk utveckling (PU)
info@pu.uu.se

Avdelningen för
universitetspedagogisk
utveckling
www.pu.uu.se