

## ***Litteraturhistoria och det examinerande seminariet***

### ***Om seminariet som akademisk grundform i litteraturvetenskapliga grundutbildningen***

av Gunilla Hermansson

#### Abstract

This article discusses the seminar as the core teaching method for comparative literature for undergraduate, first semester-students. Most specifically it criticizes the idea of mandatory seminars which automatically become part of the examination. The seminar as examination goes against the recommendation of the Swedish Högskoleverket and against the very idea of the seminar, such as it developed during the 18<sup>th</sup> and 19<sup>th</sup> Century. The seminar is indeed important, but it needs to be complemented not only by lectures but by other forms as well (such as workshops, discussions in smaller groups and teacher-led lessons), in order to be effective on the undergraduate level. Furthermore, time is of the essence for establishing a flourishing seminar culture. If we seriously wish to prioritize training seminar discussion as a generic competence, perhaps it even requires that we reconsider the time frame and organization of our undergraduate education.

Nyckelord: Seminarium, examination, litteraturhistoria, ramfaktorer

De två grundläggande frågor jag vill diskutera i det följande är: hur väl lämpar sig seminariet som undervisningsform i litteraturhistoria och litterära analysmetoder på grundnivå – och är det examinerande seminariet en rimlig form, eller till och med ett nödvändigt ont i dagens undervisning på högskolenivå?

Sedan några år tillbaka infördes medvetet seminariet som grundpelaren i den litteraturvetenskapliga undervisningen på Göteborgs universitet. Seminariet skulle inarbetas som undervisningsform redan på grundnivå, och en modell där diskussioner i mindre seminariegrupper växlades med storföreläsningar knäslattes. Beslutet harmonierar väl med de rekommendationer som framställdes i högskoleverkets rapport *Utbildning på vetenskaplig grund – röster från fältet* (2006), där vikten av att seminariet utvecklas på alla nivåer som ”en akademisk grundform” framhävdes. Författarna Roger Säljö och Maria Södling beskrev här seminariet som intet mindre än ”akademins främsta redskap för att skapa och bedöma kunskap” (2006: 60).

På institutionen för litteratur, idéhistoria och religion pågår ständigt ett arbete med att förbättra och justera kursplaner och pröva olika pedagogiska grepp för att främja ett så effektivt

lärande som möjligt. Det gäller i synnerhet de litteraturvetenskapliga grundkurserna som attraherar långt fler studenter än kurserna på fortsättningsnivå och vidare i systemet. De nya studentgrupperna präglas i stigande grad av mycket ojämna förkunskaper, och samtidigt har studenterna olika mål med sina litteraturvetenskapliga studier. Många vill ha med sig en termins bildningsstoff, innan de söker sig vidare till andra utbildningar och ämnen. Andra är nyfikna, gillar att läsa och vill prova att dyka in i böckernas värld på ett djupare eller mera kritiskt och systematiskt sätt. Vissa vill bli lärare i svenska, och några få har redan från början bestämt sig för att läsa till en kandidatexamen eller till och med doktorera. Justeringarna av kursplaner skall inte bara hantera dessa utmaningar, utan även uppdatera undervisningens innehåll och implementera nya teoretiska och problematiserande perspektiv på det litterära stoffet.

Införandet av seminarieformen som den huvudsakliga undervisningsformen vårterminen 2012 var en del av detta justeringsarbete. Tanken bakom seminariets framskjutna plats är att det att agera i ett seminarierum är en viktig generisk kompetens som studenterna i litteraturvetenskap ska uppöva och ha med sig. Från och med den terminen bestämdes samtidigt, att de litteraturvetenskapliga seminarierna skulle vara obligatoriska. Eftersom enbart examinerande moment kan vara obligatoriska, innebar det i principen att de också skulle vara examinerande. Kravet var att studenterna skulle förbereda sig så att de kunde delta med ”informerade” inlägg i diskussionerna (sakliga och med fokus på texter och perspektiv aktuella för seminariet). Vid frånvaro ska en skriftlig komplettering lämnas in. Innan jag diskuterar vilka praktiska problem som uppstod kring dessa beslut, vill jag försöka ringa in hur seminariet och litteraturhistorien över huvud taget kan tänkas mötas. Det bör också nämnas, att jag har undervisat på de litteraturhistoriska delkurserna i grundutbildningen sedan 2009, då jag kom till Göteborg från Köpenhamns Universitet. Jag har bidragit till revideringar av kursplanen i två omgångar, men har däremot inte haft inflytande på regeln om det obligatoriska seminariet.

### **Vad är ett seminarium?**

Lisa Öberg har definierat seminariet som ”lärarledd gruppundervisning som huvudsakligen sker i samtalsform med studentgrupper som inte överstiger 30 deltagare och där det finns ett syfte att öva vetenskapligt tänkande, argumentationsförmåga och aktivt lyssnande”, och hon preciserar sedan att undervisningen kretsar kring ”ett tema eller en text” (2011: 53-54). Roar C. Pettersen lånar en annan definition av David Jaques, där diskussionen snarare kretsar kring en inledande presentation: ”Ett seminarium är en *diskussion som inleds av en presentation*. Seminarieformen ska ge *möjlighet*

att bedöma påståenden och argument som framförts i presentationen” (Pettersen 2008: 329). Första modellen motsvarar den undervisningspraktik vi traditionellt har haft på avancerade litteraturvetenskapliga kurser, medan den andra snarare liknar högre seminariet som ingår i det kollegiala vetenskapliga utbytet.

Historisk sett utvecklades seminariet som modern akademisk kunskaps- och utbildningsform under 1700-talet i Tyskland (Pettersen 2008:328, Öberg 2006: 55-56). Den nya formen la grunden för en dialogisk utväxling mellan lärare och studenter, och större vikt vid frihet, självständighet och skapande i undervisning och forskning. Thomas Karlsruhn har beskrivit den praxis som etablerades bland de författare, kritiker och filosofer som samtalade, symfilosoferade och samskrev i Jenaromantikernas salonger runt 1800 som urbilden för seminariekulturen och hela Wilhelm von Humboldts ide om det ”romantiska universitet” i Berlin. Humboldt ville frigöra universitetet från yttre hänsyn och främja ”det obundna och fria kunskapssökande”, präglad av allvar, ansvar, vuxenhet, otvungenhet och oförutsägbara äventyr (Karlsruhn 2009: 97).

Idealet realiserades förstås bara delvist, påpekar Karlsruhn, och Humboldts arv och hela bildningstanken har dessutom utmanats av en lång rad tänkare från Nietzsche till Lyotard. Men något som Karlsruhn efterlyser i dagens universitetsmiljö är den särskilda emotionella laddningen som kännetecknade det romantiska universitetet, där ”[g]emenskapen, avskildheten och ansvaret i studierna framkallar i egen rätt passion och begeistring” (2009: 101). Även Öberg talar om seminariet i liknande termer: ”en kärlek till *det allvarliga samtalet om viktiga saker*” (2006: 71).

I Sverige infördes seminariet i svenska universitetets stadgar mot slutet av 1800-talet (Öberg 2011: 57), och under senare år har undervisningsformen, som vi har sett, fått en mer och mer uttalad central plats. Seminariet är humanisternas och samhällsvetarnas motsvarighet till naturvetarnas laborationer, påpekas det på flera håll. Även om införandet av seminarieformen gick hand i hand med utvecklingen av en positivistisk vetenskapstradition, tycker många att seminariets öppna och prövande anda harmonierar inte minst med den moderna bilden av humanistisk forskning som riktad mot förståelse, tolkning och ifrågasättande framför praktiska problemlösningar eller uppställande av generella lagar. Pettersen förstår exempelvis diskussion och interaktion som ”*förhandlingar* om mening och förståelse i socialkonstruktivistisk mening” (2008: 325).

I teoretiserandet kring seminariet aktiveras också en mera politiserad diskurs, som kretsar kring den bildade borgarens deltagande i demokratiska processer. För Stephen D. Brookfield och Stephen Preskill, liksom för Öberg, är seminarieformen en övning i demokrati, såväl som en plats för vetenskaplig och personlig utveckling. Denna utveckling beskrivs ibland som en stärkande och

konsoliderande identitetsbildande process, och lika ofta som snarare en dekonstruerande process som flyttar studenten utöver det givna genom olika utmaningar (Brookfield 2009: 119). Dessa två aspekter behöver förstås inte vara motsättningar (se exempelvis Biestas reflexioner över relationen mellan demokratisering, socialisering, pluralitet, tillit och kränkning i positiv mening, 2006).

Hur fritt från maktutövande och disciplineringsåtgärder seminarierummet i grunden är och kan vara, kan förstås starkt ifrågasättas. Säljö och Södling påpekar att en god seminariekultur kräver ”medvetna insatser från institutionsledningens eller seminarieledarnas sida för att skapa en frimodig stämning, utan prestige och informell rangordning” (2006: 60). Brookfield, Preskill och Öberg visar sig på ett tydligare sätt medvetna om att seminariet, eller det demokratiska/bildande samtalet sällan lyckas eller sällan formar sig efter idealmodellen. Öberg påstår till och med att ”tradition, sortering och maktutövning [är] mycket mer utforskade sidor av seminarieverksamheten än de kunskapsgenererande, pedagogiska och kreativa processerna som den också kan stödja och utveckla” (2011: 62). Icke desto mindre vill hon hellre betona möjligheterna och betrakta svårigheterna som ”problem som kan lösas” (2011: 62). Det finns flera olika seminarietraditioner och seminariet framstår inte som svaret på allt hos dessa forskare, men alla är övertygade över att försöken att sträva efter idealen har så goda effekter att det uppväger tillkortakommandena och frustrationerna.

Seminariet är akademins främsta redskap att skapa och bedöma kunskap, menade Säljö och Södling, som redan nämnts. Men med bedömning menades det som brukar placeras inom kategorin värderingsförmåga och förhållningssätt i kursplanerna, inte examination: ”Det är angeläget att seminariets speciella karaktär blir klagjord: inte lektion eller examination, utan en gemensam arbetsplats för att pröva och utveckla argument” (2006: 60). Som det har framgått går det examinerande seminariet inte bara emot högskoleverkets rekommendationer utan även emot seminariets historiska bakgrund och motivering. I stället betonar det de aspekter av makt, hierarki och disciplinering, som också ligger inbäddad i seminarieformen som möjliga och kanske ofrånkomliga funktioner – framför allt i en undervisningssituation.

### **Litteraturhistorisk förståelse och seminarieformen**

Det kan vara värt att hålla för öga att litteraturhistoria som vetenskapligt förhållningssätt och som genre växer fram parallellt med Humboldts romantiska universitet. Litteraturhistorien blir till som sin egen genre när kultur överlag började mera systematiskt förstås i historiska termer mot slutet av 1700-talet, och den knyts samtidigt till både nationella identitetsprojekt och teleologiska modeller

för kulturens organiska utveckling. Det var några av anledningarna till att litteraturhistorieskrivningen angreps hårt av poststrukturalistiska och postmoderna kritiker, framför allt på 1980- och 90-talen. Att historien alltid är en konstruktion som präglas av vår egen samtid tillspetsades i formuleringar som att det inte finns en historia före vår berättelse om den, att den historiska kontexten är något vi lägger in i texterna osv. (Hauge 1995: 140). Litteraturhistoria och historisk läsning är alltså ingen självklar sak, utan snarare svåra och hårt omstridda fält. Detta förhållande bör studenterna presenteras för från början. Men grundutbildningen kan ändå inte enbart börja där, utan måste framför allt försöka bygga upp en kunskap och förhållningssätt som gör studenterna rustade att förstå och värdera de olika historiska modellerna och tolkningarna.

En av de poststrukturalistiska kritikerna, David Perkins, menar att det inte finns något intellektuellt respektabelt sätt att skriva litteraturhistoria. Hans kritik mynnar icke desto mindre ut i ett försvar för litteraturhistoriens och den historiska läsningens nödvändighet. I en historisk läsning av en litterär text sätter vi in den i en främmande värld, vi slutar reagera spontant på texten och släpper frågan om huruvida vi känner igen oss i den eller inte. Vi behöver denna distans för att bli utmanade av historiens ”otherness” och mångfald, menar han, och att läsa med ett litteraturhistoriskt perspektiv jämför han med att bli vuxen (1992:184). Beata Agrell formulerar det mera generellt: ”en lyckad litterär kommunikation förutsätter *skillnader* som möjliggör *ny* erfarenhet” (2009: 40). Framför allt inom den hermeneutiska traditionen har filosofer som Hans Georg Gadamer och Paul Ricoeur samt aktiva forskare och undervisare i deras efterföljd reflekterat över den dynamiska rörelsen mellan distans/främmandegöring och närmande/förståelse i historisk förståelse samt i undervisning i litteraturhistoria (t.ex. Agrell 2009, Mai 2010: 214, Kondrup 2013: 133).

Föga överraskande verkar seminarieidealet och idéerna om den litteraturhistoriska kunskapsutvecklingen alltså mer än kompatibla. Båda bygger traditionellt sett på gemensamma nyckelbegrepp om utmaning, frihet (ointresseradhet), personlig och vetenskaplig utveckling, dialog och kollektiva synergieffekter osv. Men frågan återstår ändå om rörelsen mellan distansering och förståelse mest adekvat utförs inom ramen för seminariet på grundutbildningen?

Skillnaden mellan det seminarium som teoretiker från det pedagogiska fältet ofta lyfter fram och det litteraturhistoriska seminariet är framför allt det historiska djupet och den kunskap som krävs för att värdera och uppskatta det. Att diskutera äldre texter och tolkningar av dem blir sällan likvärdigt med att diskutera den typ av etiska frågor som Brookfield och Preskill använder som exempel i *Discussion as a Way of Teaching: Tools and Techniques for University Teachers* (1999).

Studenterna saknar grund att stå på för att kunna engagera sig i hur den äldre litteraturen kan förstås. Det finns inte samma utrymme att engagera studenterna genom att ställa kontroversiella frågor, som i en mer aktuell diskussion om rasism eller om organdonation, även om rasfrågor eller vetenskapsetiska problem mycket väl kan och bör aktiveras i relation till historiska texter. Det är även skillnad på att undervisa på texter från vårt eget århundrade och på äldre texter.

Lärarna på grundutbildningen försöker att ge en rudimentär grund genom föreläsningar samt litteraturhistoriska grundböcker och sekundärtexter som ger ett urval historiska tolkningar alternativt information om den historiska kontexten eller genren. Grundstudenterna har i regel också instuderingsfrågor med sig in i seminarierummet. Seminariet kan fungera väl på den bakgrunden, men det blir självklart en annan form av samtal än diskussionen om organdonation. I mer sällsynta fall kan man hitta utrymme för att ställa sekundärtexter mot varandra i en seminariediskussion, där det inte är entydigt om den ena tolkningen är mest historiskt hållbar eller övertygande än den andra. Diskussionerna faller olika ut i olika grupper, är min erfarenhet. Vissa studenter blir sporrade av denna öppenhet eller osäkerhet, andra känner sig mest desorienterade.

Till första seminariet har jag ofta konfronterat studenterna med en rad mycket olika översättningar och tolkningar av Sapphos lyrik, som får som effekt att studenterna snabbt utvecklar en uttalad misstänksamhet mot textvittnena och på så sätt desautomatiserar sin läsning. Detta är bra och nödvändigt, men det har ibland den effekten att de blir ännu mera försiktiga med att gå in med starka tolkningar eller åsikter i diskussionen kring texterna. De äldre texterna och historien kring dem är helt enkelt påtagligt främmande för de flesta grundstudenter. Icke desto mindre är det extra viktigt att studenterna konfronteras med detta som de bara i undantagsfall skulle träffa på annars – och att de får så mycket stöd till arbetet med det som möjligt. Jag anser att seminariet spelar en mycket viktig roll i denna process, men det behöver kompletteras med flera andra former.

### **Seminariet och ramfaktorerna**

Hur lyckas man med ett seminarium på grundutbildningen? Ibland känns det som man är i händerna på helt slumpmässiga faktorer som personkemi, lärarstilar och studenternas dygnsrytm, och att det är det som avgör om akustiken blir helt stum eller tvärtom att magiska ögonblick av lustfyllt lärande uppstår. Men om vi bortser från denna ständiga källa till förundran och didaktisk självrannsakan, så spelar ramfaktorer som gruppstorlek, timtilldelning, lärarlagsarbete och kursens längd en väsentlig roll.

Rörelsen från främmandegöring till en känsla av förståelse av det främmande (som främmande) som samtidigt kan utmana den egna positionen är verkligen svår att effektuera eller lyckas med i klassrummet, inte minst under de givna tidsramarna: vårterminen 2013 gav vi 8 timmars föreläsning och 16 timmars seminarium på en delkurs. Vi har alltid bråttom på grundkurserna, inte minst på de litteraturhistoriska. Enligt den kursplan som vi har undervisat på terminerna VT2013-HT2014, skall den första av de två litteraturhistoriska delkurserna inom ramen för dessa 24 timmar hinna med att introducera analysverktyg för episka, lyriska och dramatiska texter, härunder metrik och stilistik, samt ge en införing i litteraturens historia från antiken till och med barocken, runt räknat 2300 års litteratur.

Graden av konfrontationstimmar säger inte allt. En mycket stor del av det att läsa litteraturvetenskap är att förbereda sig genom (och öva sig på att) självständigt läsa och reflektera över stora mängder text. Men även mätt i veckor är det bråttom: en delkurs om 7,5 hp. löper över knappt 5 veckor varav de sista dagarna typiskt avsätts till arbete med en individuell hemtenta eller till förberedelser av en muntlig examination. Från och med innevarande termin har vi gått tillbaka till en äldre modell, där analysverktyg och olika perspektiv på litteraturens mediala och sociala villkor presenteras på första delkursen, medan de tre följande delkurserna koncentrerar sig på litteraturhistorien och litteraturens skiftande villkor samt anlägger olika kritiska perspektiv på den (genus, klass, etnicitet osv.). Den nya kursplanen är ett viktigt steg, tror jag. Ingen annan stans i den litteraturvetenskapliga utbildningen får studenterna möjlighet till kronologisk överblick och en grund för att kunna gå vidare på ett självständigt sätt och nyansera eller kritisera gällande kanon och föreställningar.

Tiden är essentiell, anser Brookfield och Preskill (1999: 12), det tar tid att bygga en fungerande samtalskultur. Studenterna på grundkursen lär känna varandra under hela terminen, men lärarna byts typiskt ut från delkurs till delkurs. Ibland har samma lärare två av delkurserna. De senaste åren har vi haft mellan tre och fyra parallella grupper. Den pressade arbetssituationen gör att lärarna ibland fördelar undervisningspassen mellan sig och undervisar samma seminarium med alla grupper. Det görs inte bara för att skapa luft i lärarnas egna scheman men för att ha möjlighet att förbereda undervisningen på ett grundligare sätt. I dessa fall blir kontakten mellan läraren och varje grupp ännu mindre, vilket förstås har konsekvenser dels för uppbyggandet av en förtrogenhet mellan lärare och studenter, dels för lärarens överblick över den enskilda students insatser.

När "seminarie-reformen" i den litteraturvetenskapliga grundutbildningen infördes skulle seminariet vara enda alternativet till storföreläsningar. Det visade sig ohanterligt. I praxis fungerade

det inte att göra varje seminarium på kursen till ett seminarium i ordets egentliga bemärkelse. Det finns begrepp och metoder som studenterna behöver lära sig, och som inte alla lämpar sig för servering på storföreläsningarna. Det går inte att diskutera sig fram till en metrisk analys av en sappisk strof. Vissa frågor måste riktas mot ett visst svar, om vi skall uppfylla en del av kursmålen, och det är då frågor som inte fungerar som byggklossar i ett egentligt seminarium. Efter några terminers frustrerade försök med ”seminarier”, som ibland blev och ibland inte blev seminarier, fick lärarna gehör för behovet en bredare palett av undervisningsformer (workshops, praktiska övningar, lektion, grupparbeten), som då infördes i kursplanen.

### **Seminariet och examinationen**

Hur lyckas man med ett konstruktivt, öppet och demokratiskt samtalsklimat samtidigt som prestationerna löpande skall bedömas? Som examinatorer blir vår uppgift inte bara den klassiska: hur får man flest möjliga studenter att engagera sig i diskussionen? Vi behöver dessutom kontrollera att studenterna har förberett sig till seminariet och inte bara sitter av det. Denna del av uppdraget har ibland lett till att vi lärare gör en rundfråga vid varje seminarium, dvs. en runda där alla får yttra sig om seminariets texter. Då vet vi att alla har fått ordet minst en gång. En sådan rundfråga ingår inte i Brookfield och Preskills repertoar, men liknar på sätt och vis ”circle of voices” bara i större skala. En runda tar upp en bra del av seminariet om det sitter 20-30 studenter i rummet, och den hämmar egentligen den omedelbara responsen och diskussionen mellan studenterna.

På några seminarier försöker jag skriva upp alla inlägg och ordna på tavlan för att ge studenterna bättre överblick över vad som redan har sagts, vilka olika aspekter av texten som är i spel, hur de kan komplettera varandra och vad som skulle kunna diskuteras vidare efter rundan. Det är också en hjälp för mig själv för att kunna styra diskussionen efteråt och lyfta viktiga frågor som inte har kommit upp genom rundan. Ibland låter jag dem diskutera tre och tre och själva skriva nyckelord på tavlan. Men inte heller detta blir ett seminarium i egentlig mening.

I rundan har jag i regel kört med mycket öppna frågor: vad var mest intressant, konstigt, svårt osv. i dessa texter? Men jag har också varit mycket tillåtande om svaret inte har varit substantiellt, nytt eller litteraturvetenskapligt relevant eller kanske till och med ”jag hann inte läsa”. Jag förväntades kräva en komplettering i sistnämnda fallet, men det kändes ovärdigt och kontraproduktivt i förhållande till att få till stånd en öppen och varierad dialog mellan vuxna individer. Det innebär förstås att jag heller inte har några repressionsmöjligheter. Det enda jag kan



göra är att inte ge högsta betyg (VG) till de oförberedda studenterna. Jag längtar ofta tillbaka till det danska systemet med en tiogradig skala. Betyget G är ohyggligt brett.

Frågan är samtidigt *vad* i det muntliga samtalet som skall bedömas? Är det hur mycket som sägs, hur ”informerat” talet är eller i vilken grad inläggen hakar in och skapar dialog med de andra studenterna på ett konstruktivt sätt? Brookfield och Preskill varnar för mätning i kvantitet, och de menar att andra regler bör tydliggöras från början, att det till och med gäller att signalera från början av en kurs, att de duktigaste studenter inte nödvändigtvis är de som talar mest (Brookfield & Preskill 1999:142, Brookfield 2009: 117). De lägger stor vikt vid att lärare bör omvärdera tystnaden i klassrummet, den kan vara produktiv och viktig genom att ge studenterna en chans att tänka, eller kanske till och med svara – i stället för att läraren svarar sig själv eller andra för att få slut på tystnaden.

I gengäld är de två forskarna mer vaga i frågan om hur man skall värdera och honorera tystheten. De verkar trots allt mena att tystnaden skall antingen övergå i tal (den blyge studenten vågar äntligen tala nu när tystnad är tillåtet) eller i skrift (mails till läraren, dela ut relevanta kopior till sina kurskamrater, delta i onlinediskussioner) (Brookfield 2008: 133, Brookfield & Preskill 1999: 177-78). När det gäller en värdering av seminarier samtalet förespråkar de studenternas självvärdering, dvs. att de själva får uttala sig om egna insatser och insikter i seminarierna. Denna fråga är förstås en del av en större diskussion kring hur man examinerar alla former av muntliga insatser på ett främjande och rättssäkert sätt.

I kurser på högre nivåer, där jag kan träffa en mindre grupp studenter under längre tid är jag mindre obekvämt med att bedöma muntliga insatser. Jag känner studenterna och deras insatser bättre. Jag försöker signalera från början, att de har råd att vara mer eller mindre aktiva under enskilda seminarier och att det finns utrymme för många sorters diskussionsinlägg, mer eller mindre kvalitativt djuplodande. I betyget vägs in om studenten har deltagit generöst och engagerat med många kloka och kritiska inlägg (jag har aldrig underkänt studenter enbart på basis av deras tystnad).

I kursvärderingarna är den övervägande delen av studenterna på grundnivå nöjda med seminarierna. Det är alltid någon som anser att formen inte ger något alls, antingen för att de hellre lyssnar på läraren, för att de inte är nöjda med deras kurskamraters insatser, eller för att läraren tog för mycket utrymme och resultatet därmed inte blev ett seminarium. Många har också efterlyst (ännu) mer varierade undervisningsformer, framför allt diskussioner i ännu mindre grupper. De har i regel varit positiva till rundfrågan och andra försök att aktivera flera i gruppen i samtalen. Några

har observerat att det är oklart hur seminarierna är examinerande, eller har klagat på att de inte har honorerats ordentligt för sina muntliga insatser medan andra har kunnat sitta av seminarierna. Framför allt väcker kravet om en skriftlig komplettering/läsrapport för den som är frånvarande frågor av den sista sorten.

### **Perspektiv för framtiden?**

Tanken bakom de obligatoriska seminarierna är god, det handlar om att stärka alla kursens moment och att bidra till ett mera effektivt lärande. Seminarierummet fylls, och i stället för att läraren tar upp tid med småföreläsningar och långa egna inlägg på lektionerna, skall studenterna aktiveras, ha större krav på sig och ta större ansvar för eget lärande. Samtidigt ger det möjlighet att variera examinationen och kombinera en bredare kunskapsinhämtning med djupare analytiska lärandemoment. Men bara så länge vi har möjlighet att faktiskt också examinera seminariet. Det är ett helt grundläggande problem. Ska det fungera på något rimligt och rättssäkert sätt, kräver det mer seminarietid än en delkurs på grundnivå kan ge, anser jag.

Erfarenheten säger att om vi enbart kräver skriftlig komplettering av ett visst antal seminarier uppfattar studenterna de resterande som valfria, eller snarare som de seminarier de kan "skippa". Krav och undantag uppmuntrar alltså till pragmatiskt och ekonomiskt tänkande. Valet tycks stå mellan hårda krav på närvaro eller inga. Skulle vi undervisa för tomma lokaler, om vi gav upp tanken på obligatoriska seminarier? Skulle studenterna komma mindre förberedda? Den som tänker sig att studenter i litteraturvetenskap drivs av ett intresse och kommer att göra sitt bästa så länge undervisningen och stoffet är intressant, bemöts ofta som romantiska drömmare. Så ser verkligheten inte ut längre, utan dagens studenter jagar poäng snarare än kunskap och bildning, låter det. Enstaka kursvärderingar kan bekräfta denna bild. "Gamla texter säger mig inget", kan det stå, eller "föreläsningarna var inte relevanta för tentan/seminariet". Men det är trots allt undantag. I nuläget kan vi inte heller kräva närvaro på grupparbeten eller workshops, eftersom de svårligen kan examineras. Mitt intryck är att de flesta dyker upp ändå. Flertalet studenter vill helt enkelt lära sig och inser möjligen till och med att de behöver den kunskap för att klara tentan.

I viss mån kan ramvillkoren för dagens lärarkollegium sägas skapa likartade, pragmatiska effekter för högre seminariet: doktorander, lektorer och professorer har också svårt att prioritera de fria diskussionerna på det högre seminariet, när alla andra krav på att skapa högkvalitativ undervisning och högkvalitativ forskning med internationella kontaktytor, bred publikationsstrategi och populärvetenskaplig förmedling trissas upp mer och mer, och kalendern fylls upp till randen.

Det är något de flesta beklagar, för vi vill också gärna fortsätta lära oss och delta i kunskapsutvecklingen i denna friare och äventyrligare form.

Det finns anledning att främja och värna om seminariet som kunskapsform på alla nivåer. Men det examinerande seminariet är en olycklig konstruktion. Att frångå denna princip behöver inte vara romantiska luftslott eller resultera i oförberedda och oengagerade studenter, utan vägen fram går möjligen genom en tydligare koppling mellan seminarier och andra examinerande moment, samt hårdare krav på de individuella tentorna. Och så krävs det tid och resurser för att skola in studenterna i en fruktbar seminariekultur.

Till syvende och sist handlar det kanske om, vilken sorts grundundervisning vi vill erbjuda: en där så många som möjligt kan få med sig så många små bitar av den litteraturvetenskapliga paletten på en termin – eller en där vi prioriterar en grundligare introduktion av både analytiska verktyg, kritiska perspektiv och litteraturhistorisk kunskap och binder upp studenterna på mer än en termin? Det finns uppenbara fördelar och nackdelar med båda modellerna. En av riskerna vid den andra modellen är att vi riskerar att få ett mycket mindre söktryck och att förlora kontakten med en stor grupp intresserade som egentligen inte vill bli litteraturvetare. Om målet är att värna om och främja seminariet så behövs icke desto mindre den andra modellens lugnare och grundligare tempo. Möjligen måste vi därför omvärdera grundutbildningens struktur, om vi fortsatt vill prioritera seminariet som kompetens och akademisk kunskapsform.

Gunilla Hermansson

Docent, lektor i litteraturvetenskap

Institutionen för litteratur, idéhistoria och religion

Göteborgs universitet

## **Litteratur**

Agrell, B. (2009). "Mellan raderna? Till frågan om textens appelstruktur", Staffan Thorson & Christer Ekholm (red.), *Främlingskap och främmandegöring : förhållningssätt till skönlitteratur i universitetsundervisningen*. Göteborg: Daidalos.

Biesta, G. (2006). *Bortom lärandet. Demokratisk utbildning för en mänsklig framtid*. Lund: Studentlitteratur.

- Brookfield, S. (2009). *The Skillful Teacher: On Technique, Trust, and Responsiveness in the Classroom*. Hoboken: John Wiley & Sons (2 utg).
- Brookfield, S., Preskill, S. (1999). *Discussion as a Way of Teaching: Tools and Techniques for University Teachers*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Hauge, H. (1995). *Den litterære vendning. Dekonstruktiv videnskabsteori*. Aarhus: Modtryk.
- Humboldt, W. v. (2009). ”Om den inre och yttre organisationen av de högre vetenskapliga läroanstalterna i Berlin”. *Psykoanalytiska tidskrift* 2009:26-27.
- Perkins, D. (1992). *Is literary history possible?* Baltimore & London: The John Hopkins University Press.
- Pettersen, R.C (2008). *Kvalitetslärande i högre utbildning. Introduktion till problem- och praktikbaserad didaktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Säljö R., Södling, M (2006). *Utbildning på vetenskaplig grund – röster från fältet*. Stockholm: Högskoleverket.
- Karlsohn, T. (2009). ”Det romantiska universitetet”. *Psykoanalytiska tidskrift* 2009:26-27.
- Kondrup, J. (2013). ”Det fremmede. Om den historiske betragtning af litteratur”, *Kritik* 2013:207, s. 133.
- Mai, A.M. (2010). ”Refleksioner over litteraturhistorisk teori og metode”. *Hvor litteraturen finder sted. Bidrag til dansk litteraturs historie 2*. Köpenhamn: Gyldendal.
- Öberg, L. (2008). ”Seminarier som samtalsform och scen”, M. Sjöberg & Y. Svanström (red.) *Att göra historia – vänbok till Christina Florin*. Stockholm : Institutet för framtidsstudier.
- Öberg, Lisa: ”Det bildande seminarier”, Anders Burman (red.) *Våga veta! Om bildningens möjligheter i massutbildningens tidevarv* (Södertörns högskola, Huddinge 2011)