

## Seminariet som undervisningsform- kunskapssyn och dilemman

---

Ylva Ågren

Institutionen för pedagogik, kommunikation och lärande, Göteborgs universitet

Föreliggande text är en mindre empirisk studie med syfte att undersöka hur ett antal lärare på förskolläraryrket vid GU ser på seminarier som undervisningsform. Detta diskuteras och problematiseras i relation till högskolepedagogisk forskning och teorier om lärande. Intervjuer med sex kursledare och/eller seminarielärare på förskolläraryrket vid olika terminer och nivåer (grund och avancerad) har genomförts. I läsningen av det empiriska materialet används begreppet *dilemman* som ett analytiskt redskap för att synliggöra motstridiga budskap hos den enskilde läraren i synen på seminarier, lärarna emellan eller i relation till universitetets struktur. Resultatet synliggör flera dilemman kopplade till kunskapssyn, studenters motivation och kollegialitet inom läraryrket. Vidare visas hur universitetets sammansättning, med lärandemålstyrd undervisning som norm, upplevs som begränsade. Slutsatsen är att intentionen från lärarna är att skapa ett gott klimat och motivera studenterna till studierna genom tydlighet och struktur, men att idén om vägen dit skiljer sig åt. Det står tydligt att seminarier som undervisningsform bör diskuteras mer, i läraryrket, på kursledarmöten och i högskolepedagogiska kurser.

**Nyckelord:** Seminarier, kunskapssyn, dilemman, lärandemålstyrd undervisning

### Seminarier som undervisningsform - en inledning

Jag har blivit ombedd att hoppa in vid ett tillfälle som seminarielärare på en kurs där jag i regel inte undervisar. I kursguiden står att studenterna ska diskutera två texter vilket kopplas mot ett specifikt lärandemål. Direktiven jag får är att studenterna ska sitta i smågrupper och diskutera texterna på egen hand och att jag ska samla ihop deras tankar på slutet. Självt har jag knappt hunnit läsa den litteratur som studenterna ska diskutera och känner mig ganska obekvämt när jag antror seminarierummet. Studenterna sätter sig i angivna grupper och under timmen som går hör jag spridda kommentarer om texterna, att de var ”bra” eller ”intressanta”, men ganska snart märker jag hur diskussionen glider över i att behandla texternas objekt, dvs. ett allmänt tyckande om det fenomen som texterna behandlar, snarare än författarens budskap. Studenterna pratar också om huruvida texterna kommer att ingå i tentan eller om saker som ligger helt utanför kontexten. Jag går runt och försöker ge dem diskussionstrådar men det är svårt då jag själv inte är hemma i ämnet. Slutligen samlar jag ihop gruppen för en gemensam diskussion men har svårt att få studenterna att säga något. Någon för ett lite längre resonemang, men diskussionen stannar vid studenternas tyckanden om textens objekt.

Seminariet är en vedertagen undervisningsform inom universitet och högre utbildningar. Formen utvecklades under universitetets reformering i början av 1800-talet som ett sätt att bryta den monologiska kunskapsöverföringen från professorer till adepter och istället sträva efter en mer jämlik dialog mellan studenter och lärare, där idéer och samtal kunde prövas. Begreppet seminarium har sin etymologiska rot i latinets *semens*, som betyder ungefär frö- eller plantskola. Som undervisningsform syftar det då på något som till en början är skört men som succesivt gror starkare (Jons, 2015; Öberg, 2015). Seminarier kan ha olika upplägg och form men gemensamt är att studenterna förväntas vara aktiva och bidra till innehållet och att seminarieläraren leder seminariet framåt. Studenterna får möjlighet att själva formulera problem och tänka tillsammans med andra, vilket anses stimulera en djupare kunskap än att lyssna till en föreläsning. I diskussioner där studenter får formulera en egen ståndpunkt och pröva logiken i sin egen åsikt i relation till andras, övas också kritiskt tänkande och de egna kunskapsluckorna kan tydliggöras (McKeachie, 2003).

Sedan ett par år tillbaka arbetar jag som lektor på Institutionen för pedagogik, kommunikation och lärande (IPKL) och har merparten av min undervisning förlagd till Förskolläraryrket. Uppskattningsvis 80 av institutionens 152 anställda medverkar i programmet på något vis. Förskolläraryrket omfattar 210 hp och studeras på helfart under 3,5 år. Med undantag för de tre sista terminerna är undervisningen uppbyggd på kurser om 7,5 hp och studenterna läser 4 kurser per termin. En skattning är att studenterna under sin utbildning har ungefär 100 seminarier. Seminarier har således en framträdande roll i utbildningen och de år när studentkullarna är stora kan det finnas upp till sex olika seminariegrupper inom ramen för en och samma kurs. Det väcker intressanta frågor om likformighet och hur olika lärare ser på kunskapsförmedling. Trots det diskuteras sällan seminariet som undervisningsform utanför lärarlagen. Exemplet som inledde denna text är ett iscensatt scenario utifrån mina egna och andra kollegors erfarenheter av undervisning i seminarieform som inte blivit så lyckad, och där känslan efteråt är frustration och en upplevelse av att studenterna inte lärt sig något alls. Vad är det då som skapar ett bra seminarium? Vilka komponenter behövs och hur kan vi lärare på bästa sätt förmedla de förväntningar och krav som vi ställer på våra studenter?

### ***Syfte och frågeställning***

Syftet med denna text är att genom en mindre empirisk studie undersöka hur ett antal lärare på förskolläraryrket vid GU ser på seminariet som undervisningsform. Detta diskuteras

och problematiseras i relation till högskolepedagogisk forskning och teorier om lärande. Den högskolepedagogiska frågeställningen som texten utgår från är: *Hur anser ett antal lärare på förskolläraryrket att ett bra seminarium skapas och vilka dilemman synliggörs i deras svar?*

## **Metodologi**

Studien är genomförd som en mindre intervjustudie med kvalitativ ansats. En förfrågan om att delta i intervju gick ut till tio kollegor. Av dessa återkom sex stycken som var villiga att ställa upp på en intervju. Samtliga sex verkar som kursledare och/eller seminarielärare på förskolläraryrketets olika terminer och nivåer (grund och avancerad). Intervjuerna ägde rum på arbetstid i universitetets lokaler och var relativt standardiserade, med ett färdigt frågeformulär som utgångspunkt. Samtal i ett forskningssammanhang bygger inte på ett ömsesidigt samspel mellan två likställda parter utan på att det råder en bestämd maktasymmetri genom att intervjuaren definierar situationen, introducerar samtalsämnen och styr frågorna (Kvale & Brinkman, 2014). Jag försökte dock hålla mig öppen för andra infallsvinklar och perspektiv. Intervjuerna var ca 30 minuter långa, spelades in och har transkriberats i sin helhet. Samtliga deltagare är anonyma och för att undvika identifikation skrivs inte heller deras kön eller titel ut. De omnämns som person A-F i texten.

Analysarbetet har präglats av ett hermeneutiskt synsätt. Delar av empirin förstås utifrån det empiriska materialet som helhet samt utifrån mina teoretiska perspektiv och min egen förförståelse, det som brukar kallas för den hermeneutiska spiralen (Bjurström, 2004). Inspirerad av Billings m.fl. (1988) term ”ideologiska dilemman”, har begreppet *dilemman* används som ett analytiskt redskap i läsningen av det empiriska materialet. Börjesson och Palmblad (2013) menar att begreppet ideologi ofta läses som politiskt grundad värdering och dilemman som ett olösligt problem. Med Billings m.fl.(1988) ansats går det istället att synliggöra de narrativ, eller polariserande byggstenar, som kan finnas *inom* en ideologi och som skapar motstridigheter. Ideologiska dilemman ska därmed förstås som en språklig resurs, som ett praktiskt verktyg för att analysera övergripande logiker i samhället och möjliggöra diskussion. Inom ramen för utbildning och skolideologier finns tex polariserande byggstenar rörande pedagogik såsom auktoritär eller elevcentrerad undervisning (Börjesson & Palmblad, 2013:97). I föreliggande text syftar begreppet dilemman till att synliggöra motstridiga logiker hos den enskilde läraren i synen på seminariet, lärarna emellan eller i relation till universitetets struktur.

Texten som följer redogör för perspektiv på studenters lärande, med extra fokus på kunskapssyn, motivation och lärandemålstyrd undervisning. Därefter presenteras de sex lärarnas röster om seminariet som undervisningsform vilka analyseras i relation till begreppet dilemman. Avslutningsvis ges en sammanfattande diskussion.

### **Perspektiv på studenters lärande**

Centrala begrepp i forskning om studenters lärande är *yt-* respektive *djupinläring*. Begreppen kan beskrivas som studenternas förhållningssätt till undervisningen, och förstås då som en skillnad i intention som enkelt kan ses som att redogöra för kunskap eller förstå den (Entwistle, 2009:33ff). Högskolelagen (2017:279, 1 kap, § 8-9) förordar att utbildning på grund- och avancerad nivå ska utveckla studenters förmåga att tänka kritiskt och självständigt, samt urskilja, formulera och lösa problem. Vidare ska studenterna, utöver kunskaper och färdigheter, bland annat utveckla förmåga att söka och värdera kunskap på vetenskaplig nivå, följa kunskapsutvecklingen, och utbyta kunskaper även med personer utan specialkunskaper inom området. Den typ av lärande som eftersträvas i Högskolelagen är således att studenten ska få en djupare förståelse för ett ämne. En del forskare menar dock att begreppen inte ska läsas som separata kategorier utan som en hos studenterna ökad progression och förståelse för vilken lärstrategi som är mest passande för ett specifikt syfte (Entwistle 2009). Yt- och djupinriktat lärande kan vidare relateras till begreppen atomism och holism. En atomistisk kunskapssyn ses som fragmentarisk och bestående av små enheter och beståndsdelar. Genom att läraren förmedlar ny kunskap till den gamla når studenten successivt ökad kunskap och ser en helhet. Läraren tillskrivs den centrala rollen och själva lärandet blir ytinriktat då det primära blir att återge vad någon annan tänkt och sagt. Ett djupinriktat lärande handlar istället om att studenten ser hur delarna hänger samman med en helhet och hur olika perspektiv kollaborerar med varandra, vilket kan förstås som en holistisk kunskapssyn. Det holistiska perspektivet på lärande tar hänsyn till varje individs förförståelse och sätt att strukturera kunskap och den nya kunskapen förstås som meningsbärande helheter som infogas i en befintlig struktur (Elmgren & Henriksson 2016; Entwistle 2009).

Elmgren och Henriksson (2016) beskriver seminariet som en god form för att gynna ett djupinriktat lärande genom att studenten i interaktion med andra ges möjlighet att bearbeta kunskap från föreläsningar eller texter. Men de poängterar samtidigt vikten av att det finns något väsentligt att diskutera, och menar att en förutsättning för ett bra seminarium är att studenterna på något vis är förberedda så att det finns något att bearbeta. Utan planering och struktur spårar diskussioner lätt ur och lärtillfället går om intet. De betonar också att en vanlig

fälla är att läraren uppfattar att studenterna är aktiva, trots att det bara är några få som är det. Även Harju och Åkerblom (2017) problematiserar antagandet att ett studentcentrerat lärande per automatik förbättrar studenternas känsla av makt och kontroll över kunskapsproduktionen. På liknande vis menar Wolrath Söderberg (2016:41f) att en vanlig form för seminarier inom högre utbildning är samtal i mindre grupper (basgrupper) men att studenterna sällan får vägledning i dessa samtal, vilket lätt utmynnars i tyckanden och leder till ett ytrinriktat lärande.

En holistisk kunskapssyn, där förståelse och mening skapas genom en pendling mellan del och helhet, är också central för det Entwistle (2009:3, 92ff) kallar för ett ämnes "inre logik" och vars principer präglar undervisningen. I varje ämne finns vissa *threshold concepts*, eller tröskelbegrepp, som studenterna måste förstå. Tröskelbegrepp kännetecknas bland annat av att de leder till en förändrad syn på ämnet, integrerar olika områden till en helhet som tidigare ledats dold för studenten och tydliggör länkar till andra centrala begrepp (Elmgren & Henriksson, 2016:64f; Entwistle 2009:64f). I relation till seminariet innebär det att det måste finnas en samsyn hos seminarieledarna kring kursens inre logik. Wolrath Söderberg (2016) menar också att för att ett seminarium ska upplevas som meningsfullt så måste seminarieledaren fungera som en tydlig moderator, som kastar in nya perspektiv och länkar samman studenternas yttranden till en röd tråd. Wolrath Söderberg (2016:32, 45f) förespråkar användandet av en topisk didaktik i seminariet för att nå ett djupinriktat lärande. Toposläran handlar om att undersöka ett problem från många olika perspektiv och Wolrath Söderberg ger en rad olika didaktiska exempel på hur seminarier kan utformas, såsom debattövningar, positionsövningar eller skrivandet av argumenterande texter.

### ***Lärandemålstyrd undervisning och konstruktiv länkning***

Biggs (2003) lyfter fram vikten av att "den röda tråden", constructive alignment, finns i de kurser som studenter möter. Kortfattat handlar det om att kursens undervisning, aktiviteter och examinationer måste utformas efter och länkas samman med kursens lärandemål. De lärandemål som studenterna förväntas kunna efter avslutad kurs, uttryckt i aktiva verb (t.ex. beskriva, analysera eller problematisera) måste alltså behandlas under kursen olika moment. De aktiva verben speglar vidare olika grader av kognitiv förmåga, där ett verb som redogöra för har en lägre kognitiv förmåga än exempelvis problematisera. Graden av förståelse som studenten förväntas uppnå måste därmed specificeras i valet av aktiva verb. Genom att lärandemålen tydligt (och upprepat) synliggörs för studenterna ges de en god förståelse av vad som förväntas av dem, vilket kan främja motivation och djupinläring menar Biggs (2003:16, 34f, 58f). I relation till seminariet skulle det tex kunna innebära att läraren synliggör vilket

lärandemål som behandlas under respektive pass. Elmgren & Henriksson, 2016:55 väljer en svensk benämning, konstruktivt länkning och menar att ett djupinriktat lärande inte kan nås om inte de olika delarna i en kurs fogas samman till en helhet. Detta stöds till viss del av Entwistle (2009: 82ff) som visar att studenters upplevelser av en bra undervisning kan kopplas till begrepp som klarhet, struktur, takt och tydlighet. Som student är det alltså viktigt att förstå intentionen med uppgiften för att den ska upplevas gagna lärandet och kännas meningsfull. Samtidigt påpekar han att studenter kan använda målen som en lista att ”bocka av” vilket leder till att kunskapen kan bli fragmenterad och att studenterna går miste om helheten (Entwistle, 2009: 123).

Explicit formulerade lärandemål är en del av den sk. Bolognaprocessen som ägde rum 2007. Lundin, Dodillet och Storck Christensen (2018) riktar i en artikel skarp kritik mot vad de väljer att kalla *förskolningen* av högre utbildning. De använder begreppet ritual som koncept för att analysera kursupplägg och kunskapsproduktion. Begreppet är lånat från den amerikanska antropologen Roy Rappaport (1999) som menar att en ritual är ett en form av gestaltning av ett meningsinnehåll som följer en (av andra) noggrant bestämd ordning, varpå meningsinnehållet blir verkligt.

We think that this definition of the ritual form fits strikingly well with the definition of schoolified education /---/. The fixed curricula, compulsory and carefully monitored attendance, and the fact that the activities are ‘guided’ and leave little room for choice, make their form clearly determined by people other than the participants themselves (Lundin et al, 2018:120).

Poängen författarna gör är att studenterna (och lärarna) skolas in i en norm, en doxa, där lärandet iscensätts genom att det artikuleras, men att det i själva verket bara är en chimär. Studenter blir inte analytiska och kritiskt tänkande bara för att det står i lärandemålet eller uttalas på ett seminarium, däremot lär de sig snabbt det ramverk för inom vilket lärandet sägs äga rum och att ett deltagande i sig genererar kunskap. *Vad* studenten förväntas göra, *hur* de förväntas göra det, *när* de förväntas göra olika saker och *varför* de förväntas göra detta pekas ut av läraren och i kursguider med syfte att få studenten trygg och motiverad i sitt lärande. Det som i stället sker är att studenten inte behöver tänka själv eller använda sitt eget omdöme (Lundin, et al, 2018:130).

Ett liknande resonemang lyfts av Salmijärvi (2015) som gör en teoretisk prövning av Biggs (2003) begrepp *constructive alignment*. Med utgångspunkt i filosofiämnet argumenterar hon emot Biggs idé om att explicita mål i enlighet med konstruktiv länkingsmodellen leder till ökad motivation och djupinläring, och menar istället att det kan resultera i ”att studenter förlorar motivationen, ägnar sig åt ytlinläring och missar värdefulla mål med en

universitetskurs eller utbildning, exempelvis bildningsmål” (Salmijärvi, 2015:12). Hon pekar också på att det centrala i Biggs modell handlar om att studenter ska uppnå lärandemålen på det mest effektiva sättet, medan diskussionen om vad god utbildning är och bör vara går om intet.

### **Vad skapar ett bra seminarium? Kunskapssyn och dilemman.**

Samtliga lärare i empirin menar att det grundläggande syftet med seminarier som undervisningsform är att erbjuda studenterna möjlighet att tillsammans med andra bearbeta kurslitteratur och föreläsningar för att nå en djupare förståelse för begrepp, teorier och resonemang. Flera pekar vidare på att själva seminarieformen ingår i en mall som universitetet följer, och som man successivt skolats in i, med föreläsningar, seminarier (och ibland workshops) som följer på varandra och uttrycker att ”det är så man gör bara, kanske liteoreflekterat”. I samtalen med lärarna ställdes frågan vad det är som kännetecknar ett bra seminarium, och vad som skapar det. De flesta menade att ett lyckat seminarium utmärks av studenter som är aktiva, diskuterar litteraturen och visar ett intresse för frågan. En lärare drog ett likhetstecken mellan ett bra seminarium och studenternas omdöme på det samma. Om studenterna uttryckte att det var nöjda och hade haft det roligt så var det ett bra seminarium. Uttalandet är intressant då läraren här inte fokuserar på lärinnehållet, utan på studenternas tyckande om detsamma, vilket kan kopplas samman med vad Hasselberg (2009:74) menar är en syn på studenterna som kunder som ska attraheras av utbildningen, en diskussion jag återkommer till. På frågan hur ett bra seminarium skapas, så refererade flera lärare direkt till Biggs idé om konstruktiv länkning och att peka ut lärandet för studenterna. Person B menar dock att det inte bara handlar om att peka ut lärandemålen för ett specifikt seminarium, utan att det snarare handlar om att visa på hur målen hänger samman med nästkommande kurs eller kan infogas till ämnet som helhet. I persons B resonemang finns tydliga spår av en holistisk kunskapssyn och en riktning mot förskolläraryrket inre logik (jfr Entwistle, 2009). Personerna E och D menar båda att det grundläggande för ett bra seminarium, och för att studenterna ska lära sig något, är att seminarieläraren har etablerat ett tryggt rum så att studenterna vågar fråga och vågar blotta sig. Tryggheten med gruppen blir här det centrala för att ett lärande ska ske. Person D vidareutvecklar:

Ett bra seminarium skapas av struktur. Jag har alltid struktur. Jag hälsar, de har namnlappar så jag kan lära mig deras namn och gör att de känner sig sedda. Det är viktigt. Vi har en dagordning där jag går igenom vad vi ska göra, vilka lärandemål som seminariet tar upp så att det finns en konstruktiv länkning och att de vet vad de ska kunna när de har gått kursen. Det ger studenterna tydlighet och får dem att känna sig trygga. Men jag ställer också ganska höga krav. /---/ Jag försöker

motivera dem, tala om att de behöver komma för att annars blir det svårt att klara examinationsuppgiften. Jag är här och jag stöttar er och jag gör allt jag kan men jag förväntar mig att ni ska ha läst när ni kommer till seminariet. När seminariet börjar har jag många gånger en liten genomgång först, där jag går igenom vilket teoretiskt perspektiv forskaren har eller vilka utgångspunkter som texten förmedlar. Sen kan de sitta i smågrupper och jobba med begrepp eller liknande. /---/ Jag tycker att det är viktigt att hålla dem lite grann i handen, jag vet att det finns andra som inte tycker att man ska göra det, men även vuxna människor behöver känna sig trygga.

I person Ds resonemang synliggörs ett tydligt dilemma, en motstridighet i berättelsen. Å ena sidan poängteras att det ställs ganska höga krav och att studenterna förväntas komma förberedda. Å andra sidan understryks vikten av att studenten känner sig trygg, och att det är den tydliga strukturen och artikulerandet av vilken kunskap som är central, som skapar den tryggheten. Person D agerar här just på det sätt som Lundin et al (2018) riktar kritik mot. Hen pekar ut lärinnehållet, och uttalar också att studenterna kommer att ges stöttning, vilket de får genom den lilla genomgång där texterna som studenterna skall ha läst sammanfattas. I likhet med Lundin et al (2018) går det att fundera över vad som blir kvar för studenterna att lära sig på egen hand, något som också person C lyfter:

En del föreläsare kör mer med föreläsning först på seminariet, i 15-20 min, där de talar om för studenterna att det här står i boken, det här är viktigt. Sen får studenterna diskutera. Vill man bli populär som seminarieledare så är det bra att börja med föreläsning. De studenter som inte har läst på, de får de gratis på ett sätt. Och samtidigt – de kanske aldrig hade fått de med sig, för de kanske inte går på föreläsningen heller. Men det är väl inte så ett lärande ska ske, att nån annan gör det åt en? Men om man nu i samma arbetslag har de som kör med föreläsning/seminarium och de som har rena diskussionsseminarier, då kör studenterna lärarna emot varandra och skriver i kursutvärderingarna att den läraren var bra och vi fick jättemycket hjälp, men den läraren var helkass. Och detta är inte bra för utbildningen och kollegialiteten, om man gör så väldigt olika.

Här blottläggs ett centralt dilemma när personer i samma lärarlag ser på lärandet på olika vis. Person C synliggör också hur kursvärderingar och studenternas omdömen om olika lärare påverkar kollegialiteten och undervisningen på ett negativt sätt, och pekar på vikten av att det finns en samstämmighet i lärarlaget i hur seminariet ska disponeras, och i hur kunskap genereras. Vidare säger person C:

Jag vet att jag borde göra synliggöra dem (lärandemålen), man ska tala om vilket mål man jobbar mot. Men jag tycker att studenterna ibland suckar och stönar, de är mer intresserade av innehållet. Det försvinner värdefull tid om man ska stå och rabbla kursmål. Vi arbetar med instuderingsfrågor istället. Nu när seminarierna inte är obligatoriska, tycker en del studenter att de inte behövs, och de kommer inte. Vi säger gå på föreläsningar och kom på seminariet och fortsatt diskutera. Det som blivit synligt är att de studenter som kommer, de har läst på, de behärskar texterna och det blir fördjupade diskussioner. De som kommer får verkligen brottas med innehållet, fördjupa och diskutera sådant de inte förstår. De behöver inte vara lärare åt de som inte har läst – för de kommer inte.



### ***Vem bär ansvar för lärandet?***

Salmijärvi (2015) menar att ett alltför entydigt fokus på lärandemålen riskerar att stå i vägen för det faktiska ämnet, något som person C pekar på i citatet ovan. I samtalet lyfts också fråga om obligatoriska seminarier eller inte, något som alla lärare diskuterade i relation till studenternas motivation. Person D anser att hela utbildningen borde vara obligatorisk, vilket går i linje med Biggs (2003) resonemang om att tydlighet och fasta ramar också kan skapa motivation. Person E menar att det blir en konstig viktning när till exempel HSM (Högskolan för scen och musik) har sina moment obligatoriska och IPKL inte har det. Det sänder signalerna till studenterna att seminarierna inte är lika viktiga och hen anser att det borde vara allt eller inget, det ena eller det andra. Person E lyfter också att studenterna tycks bli lite mätta på att sitta i basgrupper och diskutera efter ett par terminer, vilket gör att frågorna måste vara viktiga och intressanta, annars uteblir studenterna. Linderoth (2016:42) beskriver i sin bok *Lärarens återkomst* att diskussioner i smågrupper är en vanlig form av undervisning i högre utbildning. Han menar att om studenterna uppmärksammar att diskussionerna i smågrupper inte värderas utifrån hur väl de svarar mot textens huvudtankar, skapas lätt en nedåtgående spiral där incitamentet att läsa texterna eller ens gå till seminariet försvinner. Person E säger vidare att om vi (på IPKL) verkligen eftersträvar att studenterna ska komma på egen vilja så behövs en annan kultur; ”Om jag som förälder vill att mitt barn ska ta ansvar för saker så måste jag kanske också släppa kontrollen lite grann”. Person Es resonemang går att koppla till Lundin et al (2018; 125, 131) kritik mot en lärarutbildning som har så fasta ramar och så tydligt pekar ut studenternas förväntade agerande att det frångår dem det egna ansvaret. Flera lärare pekar också på just detta; att studenterna har valt utbildningen och att de är vuxna människor som själva måste ta ett ansvar för sitt lärande. Personerna A och F, reflekterar över varför det tycks vara lärarens uppdrag att motivera studenterna till sina studier. I likhet med Entwistle (2009:82ff), som bland annat pekar på lärarens engagemang och entusiasm för ämnet som en central aspekt för lärandet, vill både person A och F entusiasmera och bidra med sin kunskap, vilket de menar kan gynna ett intresse för studenten att vilja veta mer. Båda två anser att målet är att få studenterna att våga tänka kritiskt, och ser sin egen roll i seminariet som moderator eller katalysator som kan utmana och kasta in nya perspektiv (jfr Wolrath Söderberg, 2016). Person A anser att det sker någon form av ackumulerad kunskap i takt med att en kurs framskrider. Ju fler seminarier studenterna har haft desto mer begrepp och reflektioner har de med sig i sin ryggsäck vilket gör att diskussionerna blir mer utförliga över tid. Person F säger:

Ett bra seminarium är när studenterna lyckas få fatt i vad författaren menar och kan anamma en kritisk blick på det. När de formar sin egen uppfattning. Innehållet borde stå i fokus mycket mer överlag, jag önskar att studenterna fick mer av självständigt tänkande. Det handlar också om att undervisa på kurser där man verkligen behärskar ämnet, då kan man röra sig fritt på ett annat sätt och belysa fenomenet på ett fördjupat vis. Annars blir man som lärare lätt starkt knuten till kurslitteraturen, och den är ofta skriven med ett färdigt svar, så här är det.

Person F synliggör här flera dilemman; dels det faktum att många lärare undervisar på kurser inom områden som de själva inte har forskat om, vilket gör att de själva inte besitter spetskunskap, dels att litteraturen inte öppnar upp för reflektion utan istället ofta ger färdiga svar, en kritik som såväl Lundin et al (2018:116) som Linderoth (2016:100ff) påtalar. Uttalandet pekar också på hur den befintliga strukturen, eller normen för utbildning, kan begränsa möjligheten till att utmana studenterna på det sätt som läraren själv önskar.

### **Sammanfattande diskussion**

Syftet med föreliggande text var att undersöka hur lärare på förskolläraryrket vid GU ser på seminariet som undervisningsform och att synliggöra eventuella dilemman i deras svar. Det empiriska materialet, som består av intervjuer från sex lärare, är litet i sitt omfång, men påvisar ändå intressanta resultat.

Hasselberg (2009:74f) menar i sina essäer om universitetet och samtiden att universitetet idag i hög grad präglas av ett marknadsekonomiskt tänkande, där studenterna är kunder och där en god genomströmning tycks vara ett kvitto på kvalitet. Om studenterna inte klarar kurserna, leder det till krympta anslag. Detta leder till att det finns en tendens att universitetet ger det som studenterna "vill ha". På liknande vis skriver Linderoth (2016) om det han kallar den didaktiska konspirationen; om läraren inte ställer krav eller utför gedigna kunskapskontroller utsätts de inte heller för explicit kritik. "Denna tysta överenskommelse sanktionerar en pedagogisk situation där man samtalar och är aktiv för samtals egen skull utan fokus på den kunskapsutbildning som verksamheten är tänkt att leda till" (Linderoth, 2016:105). I det analyserade materialet finns spår av detta tänkande, där studentens upplevelse av ett seminarium som roligt ses som garant för kvalitet och där studenten får en genomgång av texterna av seminarieledaren i syfte att skapa trygghet.

Samtliga lärare önskar att studenterna ska nå djupinläring på seminarierna, men hur detta ska ske skiljer sig åt. Biggs (2003) teorier om konstruktiv länkning och lärandemålsstyrd undervisning är ett central begrepp i högskolepedagogisk praktik, och flera av de intervjuade lärarna tar avstamp (om än i varierande grad) i dessa när de uppmanas peka på vad som skapar

ett bra seminarium. Andra anser att motivationen måste komma från studenterna själva varpå läraren istället kan bidra med entusiasm och kunskap kring ämnet. Svaren pekar också på vikten av att gemensamt diskutera det Entwistle (2009) benämner tröskelbegrepp och att nå samstämmighet kring kursens inre logik.

Intentionen från lärarna är att skapa ett gott klimat och motivera dem till studierna genom tydlighet och struktur, helt i linje med Biggs (2003) idé om att peka ut lärandemålen. Att struktur och tydlighet är viktigt för att kunna fokusera på innehållet skriver nog de flesta lärare under på. Det som synliggörs i en del av respondenternas svar är dock att trygghet kopplas samman med peka ut det centrala kunskapsinnehållet. Det går att fundera över vad detta ger för konsekvenser längre fram i utbildningen, och i yrkeslivet. Lundin et al (2018) menar att studenterna skolas in i en uppsättning normer och värderingar, som de lär sig och som reproduceras termin efter termin, och som bidrar till att studenterna inte behöver använda sitt eget omdöme då lärandet pekas ut för dem. När studenterna längre fram i utbildningen möter lärare som förväntar sig att de är på seminarierna av fri vilja och som uppmuntrar dem att tänka självständigt, skapas ett dilemma genom att två synsätt krockar, vilket genererar negativa omdömen i kursvärderingarna. Detta mynnar ut i den stora fråga om vilken utbildning, och vilka studenter vi vill ha.

Sammanfattningsvis blottlägger empirin centrala dilemman i hur läraren ser på undervisning och vad man anser vara det bästa sättet för studenterna att nå djupinlärning och motivation. Vidare har texten synliggjort polariserande narrativ och byggstenar som existerar inom ramen för utbildningsideologin (jfr. Börjesson & Palmblad, 2013), vilket bidrar till spänningar i kollegialiteten och där den enskilde läraren kan komma i kläm genom att pekas ut i kursutvärderingar.

Liksom i all forskning så går det trender i vad som anses vara det mest lämpliga sättet att lära ut, eller bästa metoden för undervisning. Seminarier som undervisningsform har nästan en hegemonisk ställning inom universitetet, det är en modell som används ofta, men kanske utan så mycket eftertanke. Salmijärvi (2015: 12) understryker in sin text att universitetsläraren måste ta ställning till varför och i vilket syfte vi väljer ett visst innehåll eller metod, inte bara hur vi tänker oss att studenten ska tillägna sig ett visst kursmål. I arbetet med denna text har det blivit tydligt att seminariet behöver ägnas mer reflektion, både på HPE-utbildningar och inom kurs- och lärarmöten, och från såväl teoretiska som didaktiska perspektiv.

## Referenser

- Biggs, J. (2003). *Teaching for Quality Learning at University*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education and Open University Press.
- Billig, M., Condor, S., Edwards, D., Gane, M., Middleton, D. & Radley, A. (1988). *Ideological Dilemmas: A Social Psychology of Everyday Thinking*. London: Sage.
- Bjurström, E. (2004). Hermeneutisk etnografi: Tolkningens plats i det etnografiska arbetet. I: L. Gemtzöe (red.). *Nutida etnografi: Reflektioner från mediekonsumtionens fält*, (s. 73-96). Nora: Nya Doxa.
- Elmgren, M. & Henriksson, A-S. (2016). *Universitetspedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Entwistle, N. (2009). *Teaching for understanding at university: deep approaches and distinctive ways of thinking*. London: Palgrave MacMillan.
- Harju, A. & Åkerblom, A. (2017). Colliding collaboration in student-centred learning in higher education. *Studies in Higher Education*, vol. 42, 8, s. 1532-1544.
- Hasselberg, Y. (2009). *Vem vill leva i kunskapssamhället? Essäer om universitetet och samtiden*. Hedemora: Gidlunds förlag.
- Jons, L. (2015). "Seminarier – "en föga enhetlig undervisningsstrategi" med stor pedagogisk potential". I L. Jons (red). *Seminarier i högre utbildning. Erfarenheter och reflektioner* (s. 9–28). Lund: Studentlitteratur.
- Linderöth, J. (2016). *Lärarens återkomst. Från förvirring till upprättelse*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Lundin, S., Dodillet, S. & Storck Christensen, D. (2018). Ritual, Reform and Resistance in the Schoolified University. On the dangers of faith in education and the pleasures of pretending to taking it seriously. *Confero*, vol. 6:1, pp. 113-143.
- McKeachie, W. J. (2002): *Teaching Tips. Strategies, Research, and Theory for College and University Teachers*, New York: Houghton Mifflin Company.
- Kvale, S., & Brinkman, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Salmijärvi, S. (2015). *En reflektion kring constructive alignment*. Pil-enhetens skriftserie 2015:01. Göteborgs universitet, Enheten för pedagogisk utveckling och interaktivt lärande (PIL).
- Wolrath Söderberg, M. (2016) Att få ihop teorier, praktik och kritiskt tänkande i seminarier – ett topiskt förslag, *Högre utbildning*, Vol. 6, Nr. 1, 31-49.
- Öberg, L. (2015). "Seminarium – En uppfinning med historia." I L. Jons (red), *Seminarier i högre utbildning. Erfarenheter och reflektioner* (s. 175–192). Lund: Studentlitteratur,.