Seminariet i högre utbildning

Erfarenheter och reflektioner

REDAKTÖR: LOTTA JONS

Studentlitteratur

Kopieringsförbud

Detta verk är skyddat av upphovsrättslagen. Kopiering, utöver lärares och studenters begränsade rätt att kopiera för undervisningsändamål enligt Bonus Copyright Access kopieringsavtal är förbjuden. För information om avtalet hänvisas till utbildningsanordnarens huvudman eller Bonus Copyright Access.

Vid utgivning av detta verk som e-bok, är e-boken kopieringsskyddad.

Den som bryter mot lagen om upphovsrätt kan åtalas av allmän åklagare och dömas till böter eller fängelse i upp till två år samt bli skyldig att erlägga ersättning till upphovsman eller rättsinnehavare.

Studentlitteratur har både digital och traditionell bokutgivning. Studentlitteraturs trycksaker är miljöanpassade, både när det gäller papper och tryckprocess.

Art.nr 38817
ISBN 978-91-44-10495-9
Upplaga 1:1

© Författarna och Studentlitteratur 2015
www.studentlitteratur.se
Studentlitteratur AB, Lund

Omslagslayout: Francisco Ortega

Printed by Printinghouse, Country 2015

INNEHÅLL

1 Seminariet – ”en föga enhetlig undervisningsstrategi” med stor pedagogisk potential 9
Lotta Jons

Utbildning för en superkomplex tillvaro 10
En mångfald av studenter 15
Vad lär man sig i högre utbildning? 17
Bokens syfte och innehåll 20
En undervisningsregim för alla? 23
Referenser 26

2 Dialogseminarier i en professionsutbildning 29
Kerstin Bladini

Ett kvalificerat samtalsuppdrag 30
Dialogseminariemetoden 32
Att genomföra dialogseminarier 34
Teman i dialogseminarierna 37
Dialogseminariets potential i en professionsutbildning 40
Referenser 43

3 Seminarier på tavlan 45
Anna Hofsten

Varför infördes seminarier på tavlan? 46
Hur går ett seminarium på tavlan till? 47
Lärarperspektivet 51

© FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

Patientfallen 51
Att vara seminarieledare 52
Bedömning av studentens aktivitet 54
Studentperspektivet 55
Att få diskutera tillsammans och få nya perspektiv 55
Att vara förberedd och ha en struktur på seminariet 56
Att ha ett positivt inlärningsklimat 57
Didaktiskt perspektiv 58
Är seminarier på tavlan kvalitetslärande? 58
Summering och avslutning 64
Referenser 66

4 "Det flytande kaféet" – mobila seminarier, besvärlig kunskap och metakognition 67
Jenny Gunnarsson Payne

Att starta ett klassrumskafé – läraren som "facilitator" 68
Att fastna för att röra sig – besvärlig kunskap och metakognitiv utveckling 71
Besvärlig kunskap och tröskelbegrepp 72
Att sitta fast på olika sätt 74
Att stanna i rörelse – om vikten av att ännu-inte-veta 75
Kaféet som liminal mötesplats – kollektivt kunskapande och metakognitiv utveckling 77
Avslutande reflektion 78
Referenser 80

5 Gestaltning i seminarierummet 83
Petra Lundberg Bouquelon

Centrala begrepp 84
Exempel 1: Gestaltning och begreppsbildning 85
Gestaltningens möjligheter för lärarens professionsutveckling 91
Exempel 2: Gestaltning som en del i examinationen 93
Exempel 3: Gestaltning med syfte att fördjupa och nyansera diskussion och reflektion 95

© FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

En jämförelse 98
Gestaltning och meningsskapande – studenternas skriftliga reflektioner 99
Gestaltningen som möjlig bärare av kunskapens helhet 101
Kreativitet och lärande 104
Avslutande reflektion – och ett svar på den inledande frågan 105
Referenser 106

6 Speeddating och bikupa – former för lärarledd gruppreflektion med inspiration från drama 109
Stina Larsson & Petra Lundberg Bouquelon

Exempel 1: Speeddating om begreppet makt 110
Speeddating som seminarieform – och grupprocess 114
Metaperspektivet – att lära sig att lära 116
Speeddating och begreppsbildning 117
Speeddating som enklare rollspel 118
Exempel 2: Bikupa om ett matematikdidaktiskt exempel 118
Lärarledd systematisk gruppreflektion – att lära sig reflektera 125
Att leda seminariet med uppmärksam närvaro 127
Lärarens/lärarstudentens professionsutveckling 129
Avslutande diskussion 131
Referenser 132

7 Hur pratar man egentligen på ett seminarium? Att stötta studenter i seminariets muntliga diskurs 135
Maria Eklund Heinonen

Akademisk litteracitet – att kunna delta i högskolans sociala praktiker 136
Metaseminarier – seminarier om hur man pratar på seminariet 139
Observationer av andras seminarier 139
Närstudium av egna seminarier 141
Lärarens roll och studenternas lärande 150
Referenser 153

© FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

8 Skriftlig respons i fokus inför deltagarorienterade seminarier 155
Cecilia Ferm Thorgersen & Ann-Christine Wennergren

Responsbaserade textseminarier 157
Flerstämmighet som teoretisk förankring 159
Seminarieformen i två praktiker 161
Fallbeskrivning från magisterutbildning 162
Fallbeskrivning från forskarutbildning 164
Centrala aspekter från deltagarnas röster 166
Kultur och atmosfär 166
Distans till texten 167
Vikten av tydlighet 168
Dela text, respons och ansvar 169
Avslutande reflektioner 170
Referenser 171

9 Seminarium – en uppfinning med historia 175
Lisa Öberg

En naturaliserad praktik 176
Vad är ett seminarium? 177
Historiska och politiska perspektiv 178
Seminarieformens etablering i Sverige 180
Kommunikationsformer – spridning kontra dialog 182
Det traditionella seminariets ramverk och karaktär 185
Rumslig ordning 186
Temporal ordning 187
En engångig, kroppslig och oförutsägbar historia 188
På spaning in i framtiden 189
Referenser 190

10 Rum för seminarium 193
Lisa Öberg

Seminarierum A 193
Seminarierum B 194

© FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

Rum, undervisning och lärande 195
Teoretiska utgångspunkter 195
Två rum, två seminarier 197
Utbildningsmål och pedagogiska former 200
Perspektiv på seminarierum 203
Rumssyntax 204
Multimodalitet 205
Flexibilitet 207
Undervisningsperspektiv 207
Seminarierummet förr, nu och i framtiden 208
Rummet och seminariepraktikens mål 211
Referenser 212

11 Om pedagogisk atmosfär 215
Lotta Jons

Vad läraren bidrar med till en pedagogisk atmosfär 217
Oförtruten tillit till studenten 217
Balanserad tilltro till studentens förmåga 218
Betvingande förväntningar 219
Onaturligt tålamod 220
Oförväget hopp 221
Ansvarstagande kärlek 222
Upphöjt lugn 224
Varmhjärtad skämtsamhet 225
Välgörande godhet 226
Studenternas bidrag till en pedagogisk atmosfär 227
Tillit till läraren som person och tilltro till hennes kompetens 228
Förväntningar 231
Lust att lära 232
Hängivenhet 233
Varken tacksamhet eller lydnad 234
Vördnadsfull beundran 235
Och … 236
Referenser 237

© FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

12 Råd för lyckade seminarier 239
Lotta Jons

Principer för kvalitetslärande 240
Lärarrollen i seminarieundervisning 244
Konkreta råd för ett lyckat seminarium 249
Referenser 255

Om bokens författare 257

© FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

Seminariet – ”en föga enhetlig undervisningsstrategi” med stor pedagogisk potential

LOTTA JONS

> ”In such an age of supercomplexity, the university has new knowledge functions: to add to supercomplexity by offering completely new frames of understanding (so compounding supercomplexity); to help us comprehend and make sense of the resulting knowledge mayhem; and to enable us to live purposefully amid supercomplexity.
>
> RONALD BARNETT (2000). UNIVERSITY KNOWLEDGE IN AN AGE OF SUPERCOMPLEXITY, S. 409.

Den här antologin behandlar seminariet som undervisningsform i högre utbildning. Grundidén med seminarium som undervisningsform är att studenterna ska vara aktiva och bidra till innehållet och till sitt eget lärande, medan lärarens uppgift är att skapa förutsättningar och leda. Bokens kapitel exemplifierar olika sätt att använda seminarieformen och författarna beskriver vad deras respektive seminarier syftat till, hur de gått till väga när de planerat och genomfört seminariet samt hur studenterna upplevt det. Antologin ger på så sätt en konkret bild av det som Roar C. Pettersen (2008) kallat ”en föga enhetlig undervisningsstrategi” och den pedagogiska potential som formen i sig och dess olika varianter bär på. I det här inledande kapitlet ger jag en bakgrundsbild av de förutsättningar som seminariet har som undervisningsform i högre utbildning. Frågan är vilket sorts kunnande det är som studenter förväntas erövra i sina högre studier och vad seminarieformen har att erbjuda i det avseendet.

Vad är det då som utmärker högre utbildning? Kanske främst att innehållet är starkt specialiserat i skilda ämnen samtidigt som ämnena kombineras inom ramen för tvärvetenskapliga discipliner och professioner. Dessa specialiserade innehållsliga områden vilar på unika epistemologier

© FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

och ontologier, procedurer, praktiker, diskurser, traditioner, kulturer och identitetsformeringar (Kreber 2009a). Studier i högre utbildning innebär också att studera ämnen på deras mest kvalificerade nivå. Grundutbildning tar vid där gymnasiekursen lämnade av och fortsätter till ämnesområdets mest avancerade nivå såsom forskningsämne eller professionskompetens. Samtidigt är universitets- och högskoleutbildning den sista anhalten innan studenterna skickas ut i det som numera beskrivs som ett samhälle och en kunskapskultur karaktäriserad av superkomplexitet (Barnett 2000; Land 2009). Samtliga dessa faktorer ställer specifika krav på den undervisning som erbjuds, speciellt med tanke på att dagens studentgrupper både är stora och präglas av mångfald.

Utbildning för en superkomplex tillvaro

Barnett (2000) beskriver den superkomplexitet som väntar dagens studenter som en tillvaro där allt blir ifrågasatt, utmanat, osäkert och oförutsägbart i en värld där förändring, oordning, turbulens, risk och till och med kaos råder. Han menar att det vi utbildar våra studenter till är en tillvaro karaktäriserad av skörhet och osäkerhet, ”an age of fragility […] in which nothing can be taken for granted. In short, all bets are off. It is an age of conceptual and, thereby, emotional insecurity” (Barnett 2000, s. 416). Det Barnett sätter ord på efterfrågar en förändrad syn på det kunnande som högre utbildning behöver bestå studenter med, kanske framför allt i fråga om så kallade generiska kompetenser. Medan den svenska högskolelagen (SFS 1992:1434) ställer krav på förmågor som kan hänföras till studenternas kommande yrkesliv, har exempelvis Sveriges förenade studentkårer (SFS) (2013) uttryckt krav på att även utveckla kompetenser relaterade till det personliga och medborgerliga planet. Det är, menar SFS, utbildningens användbarhet för studenten som frågan bör gälla, inte studentens anställningsbarhet. I internationellt perspektiv efterfrågas, åtminstone hos forskare och pedagogiska utvecklare, numera att högre utbildning förbereder studenterna såväl på det professionella som det personliga och medborgerliga planet inför deras kommande tillvaro. I en rapport från Council for Industry and Higher Education (Fielding 2007, i Land 2009, s. 49) betonas nödvändigheten av att studenter i högre utbildning utvecklar följande kompetenser:

© FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

- awareness of the complexity and interdependence of world events and issues
- openness to learning and positive orientation to new opportunities, ideas and ways of thinking
- tolerance for ambiguity and unfamiliarity
- sensitivity and respect for cultural differences
- empathy or the ability to take multiple perspectives
- research skills to learn about the world
- coping and resiliency skills in unfamiliar and challenging situations.

Olika författare delar in och benämner dessa generiska kompetenser lite olika. Carolin Kreber (2009b) pratar om *general graduate outcomes* i termer av *anställningsbarhet, medborgerligt ansvar* och *livslångt lärande* som tre övergripande kategorier. Hon påtalar också problemet med kompetensen anställningsbarhet som inte sällan möter kritik då den uppfattas som en uppgift att förbereda studenter för specifika yrkes- och samhällsrelaterade uppgifter, något som inte stämmer överens med det som betraktas som en mer egentlig akademisk uppgift, nämligen att utbilda studenterna till autonoma och kritiska samhällsmedborgare. Kreber (2009b) föreslår att man i stället talar om *generella förmågor, färdigheter* och *personliga kvaliteter* såsom autonomi, kreativitet, etisk sensitivitet, förmåga till kritisk analys och att agera moraliskt, lösa problem och konflikter, ta beslut, förhandla, arbeta i grupp och arbeta tvärkulturellt. Medborgerligt ansvar motiveras av samhällets komplexitet som kräver beslut baserade på moraliskt omdöme och interkulturell förståelse i fråga om kontroversiella problem. Den tredje dimensionen, livslångt lärande, behövs därför att det samhälle och det arbetsliv som studenten skolas till karaktäriseras av snabb och ständig förändring.

Marcia Baxter Magolda (2009) har vad man kan beteckna ett mer existensfilosofiskt tillnärmelsesätt till generiska kompetenser. Utifrån en longitudinell studie på över 25 år har hon funnit empiriskt stöd för att livet bland 18–38-åringar ställer krav på komplexitet i det sätt vi vet saker, hur vi betraktar oss själva och hur vi utformar våra relationer till andra. Hon kom fram till att man som student därmed behövde utveckla det hon kallar *self-authorship*, framför allt genom att gradvis minska sitt beroende av andra människor och deras auktoritet. Self-authorship handlar om förmåga att själv definiera sina övertygelser, sin identitet och sina relationer, och den vilar

enligt Baxter Magolda på tre dimensioner. Den första är kognitiv mognad, med vilket menas en förmåga att inse värdet av flera perspektiv, att kunna lösa problem i sin kontext och att fatta kloka beslut baserade på komplexa analyser. Den andra är integrerad identitet, som handlar om att förstå sin egen historia, om självförtroende, att kunna handla såväl självständigt som i samverkan med andra och om integritet. Integrerad identitet utgör en förutsättning för kognitiv mognad. Den tredje är förmågan till mogna relationer, en förmåga som inkluderar respekt för såväl ens egen som andras identitet och kulturer för att på så sätt möjliggöra samverkan som integrerar multipla perspektiv. Kompetens till mogna relationer är i sin tur en förutsättning för både kognitiv mognad och integrerad identitet. Det är, menar Baxter Magolda, kombinationen av att ha uppnått mognad såväl kognitivt som identitetsmässigt och i våra relationer som ger oss kompetens att möta superkomplexiteten i vår tillvaro, då det ger oss förutsättning för ett tillbörligt medborgarskap byggt på koherent, etiskt handlande som ser till såväl den enskildes som till samhällets bästa.

Baxter Magolda är inte ensam om att efterlysa det som med Göran Björks ord (2000) kan kallas *existentiell kompetens*. Med existentiell kompetens menas kvalifikationer som är kopplade till människans varande, och de innefattar funktionell kompetens, med vilket avses sådana yrkes- och samhällsfunktioner som utverkas när utbildningspolitiska ideal transformeras till individuella färdigheter och kunskaper, med andra ord det som ovan benämnts anställningsbarhet. Även Barnett (2000) argumenterar för att högre utbildning behöver förbereda studenter inte bara på att veta och handla, utan också på den mer grundläggande kompetensen ”att vara”, ett krav som Carolin Kreber i sin bok *Authenticity in and through teaching in higher education* (2013) utökar till ett argument om att utveckla såväl existentiell som kritisk och kommunitaristisk autencitet hos studenter i högre utbildning (se även Palmer 2007).

Hur bör då studenterna utveckla dessa generiska kompetenser? Enligt Kreber (2009b) bör de integreras i ämnesutbildningen snarare än förläggas till särskilda kurser eller kursmoment. Krebers (2009b) förslag vilar på att man tänker på ämne och disciplin som två något skilda saker. Ett ämne är då det som är avgränsat i läroplanen såsom ett specifikt kunskapsområde medan disciplin står för den uppsättning begreppsliga och metodologiska verktyg varmed vi skapar och granskar ämnets kunskap. En disciplin är med

© FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

andra ord den lins vi använder för att utforska, betrakta och skapa, medan ämnet är det vi utforskar, betraktar och skapar. Utifrån denna uppdelning kan man förstå ämneskunskapen i sig som kontextspecifik men den disciplinära linsen som kontexttranscendent. Kreber menar att akademiska och generiska kompetenser enkom kan utvecklas genom att studenterna får lära sig de tänkesätt, begrepp, procedurer och praktiker som hör till olika discipliner. Hon menar att studenters lärande behöver vara både kontextspecifikt och kontexttranscendent på så sätt att de begreppsliga verktyg, procedurer, praktiker och värden som studenterna behöver tillägna sig å ena sidan bara kan utgöra föremål för lärande inom ramen för själva ämnet, men att principerna å andra sidan är överförbara till andra ämnen liksom till studentens yrkesmässiga, medborgerliga och personliga kompetens. Samtidigt är Kreber (2009b) noga med att nyansera och säga att viss sådan generisk kompetens i stort sett är helt ämnesspecifik, såsom exempelvis matematisk analys eller hermeneutisk texttolkning. Sådana procedurer och sätt att tänka är inte relevanta att använda i andra sammanhang. Annan generisk kompetens, som exempelvis kritiskt tänkande, fungerar tvärtom alldeles utmärkt att lära sig i ett ämne och tillämpa i ett annat. Och slutligen, finns viss generisk kompetens som passar särskilt bra att överföra till områden utanför utbildningskontexten, såsom metakunskap om hur man lär sig och på vilket sätt olika ämnesperspektiv kan bidra till förståelsen av sådana komplexa saker som klimatförändringar. Kreber (2009b) menar att det är genom att utveckla dessa generiska kompetenser inom ramen för ämnet som studenterna förbereds på riktigt för att använda dem i sitt kommande yrkes-, medborgerliga och personliga liv. Att integrera generiska kompetenser i ämnesstudierna på detta sätt har, enligt Denise Chalmers och Lee Patridge (2009), visat sig ha en dubbel effekt på studenternas lärande på så sätt att såväl lärandet i själva ämnet som av den generiska kompetensen blir bättre. Dessutom blir studenterna mer nöjda med sin utbildning.

Lee S. Shulman (2005) föreslår ett koncept han kallar för *pedagogies of uncertainty* för att utveckla generiska kompetenser som förbereder studenter att hantera en superkomplex tillvaro. Denna osäkerhetens pedagogik har sina rötter i det som Shulman tidigare definierat som *signature pedagogies*, det vill säga didaktiska praktiker som är karaktäristiska för specifika discipliner, särskilt professionsutbildningar. Signature pedagogies såsom vårdutbildningars *bedside teaching* och juristutbildningars *large class case dialogue* bygger på att

© FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

studenterna är engagerade och aktiva samt tar ansvar för vad de bidrar med, vilket får dem att känna sig sedda, men också sårbara. Poängen är att det är när man på sådant sätt sätter sig själv på spel som man lär sig bäst liksom att konceptet borgar för en identitetsformerande pedagogik som även utvecklar personliga värderingar. Till denna personliga osäkerhetsdimension läggs den osäkerhet som finns i att lära sig ett yrke där man måste använda sitt omdöme och handla under osäkra, snabbt föränderliga och svårförutsägbara förhållanden för att med socialt ansvar och integritet dessutom ta personligt ansvar för sina handlingar. Shulman (2005) menar att seminariet är den lämpligaste platsen för denna osäkerhetspedagogik eftersom den engagerar och aktiverar studenterna på liknande sätt som exempelvis bedside teaching.

I boken *Small group teaching: tutorials, seminaris and beyond* propagerar Kate Exley och Reg Dennick (2004a) för seminarieundervisningens pedagogiska potentialer när det gäller att utveckla generiska kompetenser. I seminarieundervisningens processer utvecklas studenternas professionella och personliga kompetenser menar de (medan deras akademiska och intellektuella kompetens utvecklas med hjälp av seminariets innehåll, som vi kommer till längre fram) enligt följande:

- Kommunikativ kompetens utvecklas genom att i diskussionsforum öva sig i att förklara, lyssna, ifrågasätta, presentera och rättfärdiga ställningstaganden samt genom att ge konstruktiv återkoppling.
- Personlig utveckling sker genom att delta i debatter och diskussioner och därmed kunna testa sina värderingar och attityder och i och med detta utveckla sin självkänsla och sitt självförtroende.
- Professionell växt sker genom nära och fokuserat utbyte med lärare och studiekamrater då studenterna blir medvetna om hur man tänker och vilken standard, vilka värderingar och vilken etik som gäller i disciplinen.
- Självständighet utvecklas genom att förbereda och delta i gruppdiskussioner och därigenom lära sig att ta personligt ansvar för sitt eget lärande.
- Grupparbetskompetens utvecklas genom att studenterna får arbeta i grupp och tillfälle att prova på såväl att styra som att ha olika roller i en grupp, inklusive leda, att planera och organisera, att ge support och uppmuntran till andra, besluta om uppgifter och övervara progression.

© FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

- Reflektiv praktik får studenterna genom att granska och reflektera över sina handlingar och därigenom lära sig av misslyckanden och lyckanden och att reflektera över sin egen praktik.

I bokens kapitel finns exempel på hur olika seminarieformer ger tillfälle att träna dessa generiska kompetenser.

En mångfald av studenter

Till följd av en avsiktlig satsning på breddad rekrytering och ökad internationalisering har högre utbildning expanderat kraftigt de senaste årtiondena (Askling 2012; Broughan & Hunt 2009; Barker 2009). Detta har fört med sig att studentgruppen har ökat i antal – något som ibland benämns massifiering – och samtidigt blivit mer heterogen. Det ökade antalet studenter har inte fört med sig motsvarande ökning av undervisningstid, snarare tvärtom. Som påpekas i TCO-rapporten *Lärarledd tid och kvalitet i den högre utbildningen* (Bender 2013) kan dock den minskade kvantiteten av undervisningstid/lärarledd tid kompenseras med en höjd pedagogisk kvalitet på den tid som studenter träffar sina lärare. En ökad pedagogisk kvalitet på den lärarledda tiden kan också vara till hjälp för att hantera de utmaningar som mångfalden ställer oss inför. Mångfalden i dagens studentgrupper innebär bland annat att studenter från studieovan bakgrund liksom studenter från andra studiekulturer deltar i vår undervisning. Studieovana studenter kan sakna både kännedom om hur högre utbildning fungerar liksom studieskicklighet och självförtroende. Studenter från mer auktoritära utbildningskulturer kan förutsätta en annan ansvarsfördelning mellan lärare och student än vår svenska utbildningstradition bygger på. Dessa studenter kan ha svårt att vänja sig vid att de förväntas vara aktiva och ta ansvar för sitt eget lärande, det kan kännas ovant och svårt att ifrågasätta läraren och de kanske förväntar sig att läraren ska föreläsa, även i seminariesammanhang. Till detta kommer en ökad diversitet i fråga om förkunskaper, kultur, ålder, erfarenhet liksom i fråga om olika funktionsnedsättningar som alla för med sig utmaningar för vår undervisning i jämförelse med när studentgrupperna var mindre och mer homogena.

Stora och diversifierade studentgrupper tillsammans med olika avnämares (näringslivets, statens, studenternas) förväntningar om yrkes-, livs- och

medborgerliga kompetenser ställer krav på en högkvalitativ pedagogik i högre utbildning (se t.ex. SFS 2013; Almerud 2013; Preface i Kreber 2009a). Och även om Svenskt Näringslivs förslag om ekonomisk styrning mot mer samverkan med näringslivet (Almerud 2013) säkert har effekt på utbildningens produktion av kompetent arbetskraft, är pedagoger och studenter överens som att utbildningen också behöver bestå studenterna med kompetenser som är användbara även i det medborgerliga och personliga livet, och att receptet är högkvalitativ pedagogik som vilar på vetenskap och beprövad erfarenhet (se SFS 2013; Pettersen 2008). Roar C. Pettersens (2008) sju principer för kvalitetslärande omfattar ett flertal av pedagogiska principer som i vetenskap och beprövad erfarenhet visat sig optimera studenternas lärande. Principerna beskrivs i bokens sista kapitel, ”Råd för lyckade seminarier”, och i bokens övriga kapitel finns redogörelser för på vilka sätt de skilda seminarieformerna möjliggör dessa pedagogiska principer.

I Högskoleverkets rapport *Förkunskaper och krav i högre utbildning* (2009) menar man att den ökade diversifieringen vad gäller förkunskaper och erfarenhet från akademiska studier har drivit fram mer studentaktiverande undervisningsformer, såsom seminarieundervisning. Kanske har det att göra med att man i seminarieundervisning enklare än i samband med exempelvis föreläsningar kan upptäcka specifika behov kopplade till studenternas lärande och åtgärda dem. I ett seminarium kan man också, som Exley och Dennick (2004a) påpekar, lättare ta till vara diversiteten som en resurs och låta den intellektuella, värderingsmässiga och kulturella mångfalden liksom de skilda perspektiv som finns i gruppen optimera möjligheterna för studenter att bredda sin intellektuella, yrkesmässiga och personliga kompetens. I seminarieundervisning kan man över huvud taget som lärare tydligare visa en positiv inställning till mångfald och använda inkluderande undervisningspraktiker, för att på så sätt underlätta studenternas inställning till och samverkan med varandra (Broughan & Hunt 2009). Som Exley och Dennick (2004a) påpekar, lär sig studenter som är inbegripna i samlärande inte bara att dela synpunkter och idéer, utan framför allt att ta till vara (var) andras försanthållanden.

En undervisning som gagnar de med särskilda behov gagnar alla studenter. Alla studenter har exempelvis nytta av att få lärarens/kursens förväntningar klargjorda, att få tydliga instruktioner till uppgifter och att få snabb och konstruktiv återkoppling på sitt arbete (Broughan & Hunt 2009;

© FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

Barker 2009). Ändå finns en del att tänka på som lärare. Hur utformar man exempelvis arbetsuppgifter och introduktioner som passar alla? En grundläggande strategi är att å ena sidan vara medveten om och anpassa sig efter de skilda förutsättningar som finns i gruppen och att å andra sidan uppmuntra och utnyttja de skilda erfarenheter och perspektiv som gruppens diversitet erbjuder (Exley & Dennick 2004a; Broughan & Hunt 2009).

En annan strategi kan vara att ”flippa klassrummet”, med viket menas att studenterna tar del av lärarens föreläsning i inspelad form innan de träffas. På så sätt kan studenter tillgodogöra sig föreläsningens innehåll i sin egen takt och dessutom arbeta med innehållet utifrån sina egna förutsättningar, och seminariet kan ägnas åt att bearbeta stoffet på ett djupare plan under ledning av läraren som ämnes- och ämnesdidaktisk expert.

Vad lär man sig i högre utbildning?

Vad är det då för kunnande, förutom generiska kompetenser, som studenter i högre utbildning förväntas utveckla? Och på vilka sätt kan seminarieundervisning vara speciellt lämplig för syftet att tillägna sig detta kunnande? Studier av lärares intentioner pekar enligt Pettersen (2008) mot kunnande kopplat till ämnets begrepp, metoder och tillämpning liksom en förmåga att kritiskt analysera. Lärare inom professionsutbildningar visar sig här dessutom lägga vikt vid att studenterna utvecklar kompetens i fråga om att lösa komplexa, svårdefinierade och realistiska problem i yrket liksom att utveckla värderingar kopplade till yrkesutövningen. Som tidigare nämnts rör det sig om specialiserad kunskap och om att behärska dem på kvalificerad nivå. Enligt Benjamin Blooms kunskapstaxonomi (Wikipedia 2015; se också Pettersen 2008) rör sig studenter i en kunskapstrappa bestående av sex kognitiva nivåer:

1 att minnas så att man kan återge fakta
2 att förstå så att man kan förklara med egna ord
3 att kunna tillämpa kunskapen i nya situationer
4 att analysera och kunna särskilja, urskilja, göra distinktioner
5 att kunna värdera, det vill säga ta ställning till kunskapen
6 att kunna använda sin kunskap för att skapa något nytt.

© FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

Med Blooms taxonomi kan man säga att det i högre utbildning nästan alltid rör sig om att åtminstone förstå, oftare om att kunna tillämpa och oftast om att kunna göra distinktioner eller analysera och att värdera och ibland om att kunna syntetisera eller skapa nytt. Samtidigt visar forskning att studenter alltför ofta lämnar högre utbildning med alltför ytligt kunnande (Pettersen 2008) och frågan blir därmed vad detta kan bero på och vad som kan göras åt det. Svaret kan utformas inom ramen för tanken om *constructive alignment* (CA), eller ’konstruktiv länkning’, som termen har kommit att översättas (se Elmgren & Henriksson 2010), en princip som handlar om att utforma utbildningar så att lärandemål, examination och undervisnings- och lärandeaktiviteter är logiskt kongruenta i fråga om vilket kunnande de frågar efter. För syftet att gynna studenters djuplärande gäller det att se till att examinationen avkräver studenterna samma kunskaper som lärandemålen, en princip som för övrigt tesen om den så kallade *backwash*-effekten stöder, då den postulerar att studenter riktar in sina studier på det som de vet ”kommer på tentan”. Pettersen (2008) redovisar exempelvis en studie vid Danmarks Tekniske Universitet där inte mindre än 45 procent av de studerande klarade tentamen trots att de (vid ett kontrolltest) visade sig ha en bristande förståelse för begrepp, teorier och metoder. I det fallet skulle examinationen i fråga behöva utformas så att studenter som enkom lärt sig behärska beräknings- och lösningstekniker inte klarade tentan. Enligt backwash-principen skulle en sådan förändring föranleda att studenterna inte nöjde sig med att minnas olika tekniker, utan satsade på att förstå varför dessa tekniker skulle användas samt hur och när.

Ett konstruktivt länkat kursupplägg innebär att även undervisnings- och lärandeaktiviteterna efterfrågar samma kunnande som lärandemål och examination. Man är tämligen överens om att seminarieformen är att föredra framför föreläsningar och egna studier när man vill utmana och stötta högre nivåer av kunnande, såsom förståelse, tillämpning, analys, värdering och syntes/nyskapande (Bligh 2000; Exley & Dennick 2004b). Medan de generiska kompetenserna, som tidigare nämnts, utvecklas i seminariets processer, är det själva innehållet som utvecklar sådana akademiska och intellektuella kompetenser som att kunna identifiera, diagnostisera och lösa problem, teoretisera, argumentera för sina ställningstaganden och utvärdera bevis (Exley & Dennick 2004a). Enligt Pettersen är det inte bara fråga om att seminarieformen i sig erbjuder möjlighet för studenterna att använda sig av

© FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

djupstrategier, utan att inslaget av seminarium faktiskt påverkar studenternas studiestrategier och därmed läranderesultat, såsom examinationen gör enligt den så kallade backwash-effekten. Det handlar alltså om att utforma undervisnings- och lärandeaktiviteter strategiskt så att de främjar det kunnande som lärandemålen efterlyser.

Allt kunnande innefattar en tyst(ad) (eng. *tacit*) dimension. Det betyder att såväl själva ämneskunskapen som den disciplinära praktiken innefattar tysta dimensioner som studenter behöver lära sig, såsom att använda ämnets diskurs och identifiera disciplinens konventioner så att man exempelvis lär sig att behärska ämnets vetenskapliga diskurs, att särskilja relevanta från irrelevanta fynd och svaga från starka argument och urskilja de värden som disciplinen navigerar efter. Som Nicola Reimann (2009) och även David Pace (2009) påpekar, är det å ena sidan inte lätt för forskare och lärare att explicitgöra sitt tysta kunnande samtidigt som det å andra sidan är mycket värdefullt för studenter att förstå ämnens och discipliners natur och på så sätt hur olika discipliner kan bidra till att definiera och lösa komplexa problem. I seminariet ges här tillfälle för läraren att fungera som rollmodell och demonstrera sitt tysta ämneskunnande genom att låta det komma till användning i tal och tänkande. Enligt Berry O’Donovan, Margaret Price och Chris Rust (2004) är användandet av exempel liksom möjlighet att diskutera med läraren och medstudenterna den framkomligaste vägarna för att ”lära ut” och ”lära sig” tyst kunskap i högre studier. I seminariesituationer får även studenterna möjlighet att ställa frågor kring outtalade regler och på så sätt göra dem explicita i deras konkreta användning.

När det gäller själva ämneskunskapen kan man säga att seminariet fungerar som ”plantskola”. I seminarier får studenten möjlighet att träna på yrkets ”ways of thinking and practising”, att identifiera och lösa problem, att teoretisera, använda rätt terminologi, argumentera och lära känna disciplinens traditioner och konventioner (Exley & Dennick 2004a). Bland andra Kreber (2009b) och Parker Palmer (2007) betonar vikten av att studenter får möjlighet att se hur vi som experter gör när vi använder ämnets sätt att tänka och gå till väga liksom tillfälle att utföra dessa operationer tillsammans med ämnesexperter för att de ska lära sig dem. Palmer (2007) talar om att ”undervisa från mikrokosmos”, med vilket menas att tillsammans med studenterna djupdyka i ämnets partikularitet – i dess centrala idéer

© FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

och koncept, begrepp och praktiker – i syfte att vägleda dem till disciplinens praxis- och sanningsgemenskap.

Exley och Dennick (2004a) pekar också på seminariets möjliggörande när det gäller att träna specifika akademiska kompetenser, såväl sådana som förekommer i professionsutbildningar som i ämnesdiscipliner: läkarstudenter kan öva sig i att diagnostisera, juriststudenter kan träna på att försvara sina ställningstaganden och filosofer kan öva argumentation, historiestudenter kan behöva utveckla en tolkande valideringspraktik och fysikstudenter kan behöva pröva och få återkoppling på olika lösningsmetoder.

Exley och Dennick (2004a) betonar att seminariet också är en ideal undervisningsform för att undervisa i praktiska kompetenser som förekommer i många utbildningar. Sådan psykomotorisk kompetens behövs exempelvis inom naturvetenskapliga och ingenjörsutbildningar som använder sig av mer eller mindre sofistikerad apparatur för att laborera, utforska och mäta saker, men också medicinska och hälsovårdande professionsutbildningar bygger på att studenterna övar upp psykomotorisk kompetens i form av klinisk skicklighet. I seminarieundervisning kan läraren visa, studenterna kan öva och de kan få återkoppling från läraren och från varandra. Om en kurs vars lärandemål är att studenterna ska kunna utföra kemiska laborationer eller suturera sår inte innehåller undervisnings- och lärandeaktiviteterna där studenterna får träna på dessa psykomotoriska färdigheter, är kursen inte konstruktivt länkad och studenterna riskerar att inte klara examinationen. Samtidigt, påpekar Exley och Dennick (2004a), verkar det som att psykomotoriska färdigheter innehåller starka kognitiva och värderingsmässiga komponenter, och det är därför viktigt att bereda utrymme i seminarier att koppla kognitiva och värdemässiga reflektioner och diskussioner till den psykomotoriska träningen, exempelvis i fråga om laborationer ska utföras på djur eller huruvida ett sår ska sutureras på olika sätt beroende på vem patienten är.

Mot bakgrund av dessa förutsättningar kan man som lärare verksam inom högre utbildning behöva fundera på de undervisningsformer som står till buds.

Bokens syfte och innehåll

Den här boken är till för att du som arbetar som lärare i högre utbildning ska få inspiration och stöd om du vill använda och utveckla seminariet

© FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

som undervisningsform. I antologin kan du ta del av tio universitets- och högskolelärares sätt att arbeta med och tänka kring seminariet som undervisningsform i högre utbildning. Syftet med antologin är att ge dig som undervisar på universitet och högskola inspiration till att använda seminariet på det sätt som du och dina studenter har nytta och glädje av. De olika seminarieuppläggen som beskrivs i boken är utformade för olika pedagogiska syften, exempelvis för att locka fram studenters egna erfarenheter i professionsutbildningar, för att stötta studenters akademiska kompetens, ge dem förutsättningar att ta sig igenom besvärlig kunskap eller kvalificera vetenskapliga textseminarier. Det innebär att du som undervisar på universitet eller högskola förmodligen hittar exempel i boken på seminarieformer som du redan använder, men kanske kan du hitta nya tillvägagångssätt att inspireras av, och kanske kan du också finna nya former att prova.

Du finner ingen beskrivning av vad ett seminarium *egentligen* är eller *bör* vara, eftersom syftet mer är att dela med sig av erfarenheter och insikter kring ”den föga enhetliga undervisningsstrategi” som seminarieformen utvecklats till i dag inom högre utbildning. Antologin består av både praktiska exempel och mer teoretiska texter, alla dock förankrade i och uttryckta i relation till såväl beprövad erfarenhet som pedagogisk/didaktisk teori.

I bokens första del finner du de praktiska exemplen. Här beskriver *Kerstin Bladini* hur hon använder den av Bo Göranzon och Maria Hammarén utvecklade dialogseminariemetoden (vid KTH). I kapitlet ”Dialogseminarier i en professionsutbildning” redogör hon för hur hon tillsammans med kollegor vid Karlstads universitet använder dialogseminariemetoden för att utveckla undervisningen och lärandet i samtalsmetodik för specialpedagoger i fråga om att stimulera studenternas reflektionsförmåga, lyhördhet och förmåga att lyssna till den andre, knyta förbindelser till det personliga och professionella och utveckla deras yrkesspråk och omdömeskompetens.

Anna Hofsten vid Högskolan i Gävle, verksam inom sjuksköterskeutbildningen, beskriver i sitt kapitel ”Seminarium på tavlan” hur hon metodiskt arbetar med och beforskar en utvecklad variant av casemetodiken i sin undervisning. Med tydliga instruktioner och förberedelser och genom att låta studenterna under lärarens ledning och struktur såväl i mindre grupp som i helgrupp gemensamt diskutera sig fram till hur sjukdomsfall kan tolkas och hanteras, redogör hon för en metod som optimerar studenternas aktivitet trots stora studentgrupper.

© FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

Jenny Gunnarsson Payne beskriver i kapitlet ”’Det flytande kaféet’ – mobila seminarier, besvärlig kunskap och metakognition” en seminariemetod som verkar ha ett ad hoc-ursprung (se http://www.new-paradigm.co.uk/liquid_cafe.htm) och som hon snappat upp i en pedagogisk kurs och nu tillämpar i sin undervisning i etnologiämnet, speciellt för att hantera så kallad besvärlig kunskap (*troublesome knowledge*) och tröskelbegrepp. I kapitlet redogör författaren för lärarens roll som facilitator och för seminarieformens potential att optimera studenternas lärande genom att stötta lärandeprocessen, det kollektiva kunskapandet och studenternas metakognition.

Därefter följer två kapitel hämtade från lärarutbildning. I det första, ”Gestaltning i seminarierummet”, redogör *Petra Lundberg Bouquelon* för hur hon arbetar med gestaltning i syfte att hjälpa lärarstudenter att bearbeta det teoretiska materialet i en kurs om demokrati, religion och mänskliga rättigheter. Kapitlet redogör utförligt för lärarens tankar och tillvägagångssätt, både när de gestaltande övningarna uppnår det syfte som hon föresatt sig, och när de inte gör det.

I det andra kapitlet från lärarutbildning, ”Speeddating och bikupa – former för lärarledd gruppreflektion med inspiration från drama”, ger *Stina Larsson* tillsammans med *Petra Lundberg Bouquelon* exempel på hur man kan använda dramainspirerade inslag i sin undervisning för att stötta studenters lärande, speciellt i fråga om de högre kunskapsnivåer som frågar efter ställningstaganden och personlig utveckling. Även här beskrivs lärarens tillvägagångssätt utförligt och dramaformernas möjligheter att främja grupp- och lärandeklimatet och samtidigt utveckla studenternas professionella kompetens redogörs.

I kapitlet ”Hur pratar man egentligen på ett seminarium? Att stötta studenter i seminariets muntliga diskurs” ger *Maria Eklund Heinonen* förslag på hur man kan stötta studenters seminariekompetens utifrån sin högskolepedagogiska forskning kring det som kan kallas akademisk litteracitet. I kapitlet redovisas två olika tillfällen där studenter studerat den muntliga interaktionen i samband med uppsatsseminarier liksom det efterföljande metaseminarium där studenterna under lärarens ledning ”får syn på” uppsatsseminariers specifika diskurs.

Det sista praktiska exemplet får vi av *Cecilia Ferm Thorgersen* och *Ann-Christine Wennergren* som i kapitlet ”Skriftlig respons i fokus inför deltagarorienterade seminarier” redogör för en seminariemodell de utvecklat och

© FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

beforskat inom ramen för magister- och doktorandutbildning. I kapitlet beskrivs metodens fokus på förberedelse och struktur och hur den kvalificerar såväl responsuppgiftens som seminariets lärandekultur och därigenom främjar deltagarnas respons-, skriv- och samlärandekompetens.

Bokens andra del består av fyra kapitel. I det första, ”Seminariet – en uppfinning med historia”, beskriver *Lisa Öberg* seminariet som företeelse, med dess specifika karaktär i fråga om rumslig och temporal ordning liksom i fråga om kommunikationsformer. Här beskrivs också seminariets utveckling i historiskt perspektiv, både i en internationell utblick och med fokus på hur den kom att etableras i Sverige.

I kapitlet ”Rum för seminarium”, ger oss *Lisa Öberg* tillgång till teoretiska perspektiv med vilkas hjälp seminariets rumslighet och dess betydelse för undervisning och lärande kan analyseras. Med avstamp i två exempel från vitt skilda seminarierum resonerar kapitlet kring frågor som lärandedesign, meningserbjudanden och arkitektur som en ramfaktor för undervisningen.

Därefter följer ett kapitel av *Lotta Jons* som provar att applicera existensfilosofiskt tankegods för att skriva ”Om pedagogisk atmosfär” i relation till undervisning och lärande i högre utbildning. I kapitlet appliceras subtila, relationella aspekter såsom oförtruten tillit, balanserad tilltro, onaturligt tålamod, upphöjt lugn och varmhjärtad skämtsamhet mot författarens erfarenhet och praktik inom högskollärarutbildning.

Sist finns kapitlet ”Råd för lyckade seminarier”, en text med mer konkreta tips kring tillvägagångssätt som stöttar seminariets pedagogiska potential och därmed studenternas lärande, också det av *Lotta Jons*. Här finns, förutom (som nämnts) en redogörelse för på vilka sätt seminarieformen stöttar pedagogiska principer för kvalitetslärande, även ett resonemang om lärarrollens karaktär i seminarieundervisning liksom konkreta råd i fråga om hur man som lärare kan arbeta med praktiska, organisatoriska och interpersonella aspekter för att seminariet och dess klimat ska gynna studenternas lärande.

En undervisningsregim för alla?

Passar då seminariet som form för all utbildning på universitet och högskola? Som det är i nuläget är seminariet en undervisningsform långt vanligare inom human- och samhällsvetenskapliga discipliner och professionsutbildningar än i naturvetenskapliga. Samtidigt är olika typer av seminarier vanli-

© FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

gare i vissa kurser och utbildningar, exempelvis seminarier med gestaltande arbetsformer som förekommer inom lärarutbildning och caseseminarier som är vanliga inom vårdutbildning. Mot bakgrund av insikten att dagens samhälle ställer krav på kompetenser såsom socialt ansvarstagande och personlig integritet börjar man nu att inom högskolepedagogiken argumentera för ett utbyte av undervisningsformer mellan discipliner och ämnen (Kreber 2009c; Land 2009).

En förklaring till förhållandet att undervisningsformer bevaras inom kurser och discipliner kan sökas i Paul Trowlers (2009) teori *teaching and learning regimes* (TLR). De bevaras därför att institutioners lokala undervisnings- och läranderegimer ”sitter i väggarna”. Undervisnings- och läranderegimer innefattar bland annat tysta förgivettaganden, implicita teorier om undervisning och lärande, undervisningstraditioner, konventioner, diskursiv repertoar och maktrelationer. Dessa regimer influeras visserligen både av strukturella faktorer på makronivå såsom institutionens och lärosätets kultur, disciplinens karaktär, samhällsideologi och nationella utbildningsagendor liksom av individuella faktorer som de erfarenheter, förgivettaganden, vanor och värderingar som lärarna/forskarna bär med sig, men har framför allt en bevarande funktion.

Fördelen med dessa lokala TLR är att man som lärare har väl beprövade och vedertagna undervisningspraktiker att hålla sig till. Nackdelen är att det blir mycket svårt att införa nya undervisningsupplägg och undervisningsmetoder. Något som både Trowler (2009) och Sari Lindblom-Ylänne med flera (2006) påpekar är dock att lärares undervisningspraktiker framför allt verkar vara bundna till den lokala kontextens undervisningsregim. Lindblom-Ylänne med flera (2006) har exempelvis funnit i en studie att discipliner håller fast vid särskilda undervisningspraktiker medan enskilda föreläsare anpassar sin undervisning till kontexten när de undervisar i andra sammanhang. Det verkar, enligt Katarina Mårtensson och Torgny Roxå (2009), som att en enskild lärares försök – säg, efter att ha deltagit i högskolepedagogisk utbildning – att införa förändringar i undervisningspraktiken möter stort motstånd. Utifrån TLR-teorin är det ett motstånd som både skapas av strukturen, alltså de förgivettaganden, konventioner, traditioner och maktrelationer som finns i kollegiet, och av att varje enskild lärares yrkesidentitet skapas i relation till den lokala kulturen. ”Therefore”, konkluderar Mårtensson och Roxå (2009, s. 212),

© FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

> … it must be kept in mind that change and development means messing with people's identities. It makes development highly emotional. To use the words of Becher and Trowler (2001, s. 126): ”When people's identities are at stake, passions run deep”.

Mårtensson och Roxå (2009) fann i sin studie att universitets- och högskolelärare tenderar att ha ett nätverk av signifikanta andra som de provar och utvecklar sitt tänkande kring undervisningsfrågor med, samtidigt som de i formella möten på institutionen avstår från att utmana rådande regimer. Resultatet blir att nya idéer förblir privata, kanske till och med till den grad att många lärare på en institution går omkring och bär på nya idéer samtidigt som de är övertygade om att ”alla andra” vill hålla kvar vid den rådande undervisningsregimen. För att förändra rådande TLR behövs därför att man, som Mårtensson och Roxå (2009) föreslår, arbetar med så kallad strategisk pedagogisk utveckling på organisatorisk nivå, gärna i kombination med pedagogiska utvecklingsinsatser för lärarna i kollegiet, exempelvis med hjälp av så kallat *scholarship of teaching and learning*-projekt. Scholarship of teaching and learning (SoTL) står för ett vetenskapligt tillnärmelsesätt till undervisning och lärande som betyder att man undersöker, analyserar och delar/publicerar resultat inom kollegier och mellan discipliner (se exempelvis McKinney 2007).

Formaliserade möten mellan lärare, mellan kurser och mellan discipliner med fokus på undervisning och lärande i högre utbildning har stor potential att berika, utveckla och kvalitetssäkra undervisning och lärande inom högre utbildning, liksom att i åtminstone någon mån professionalisera universitetsläraryrket (McKinney 2007; Middendorf 2004). Ett exempel på en ovanlig användning av ett gestaltande seminarium ger Roger Innes (Zolan, Strome & Innes 2004) som med hjälp av Middendorf och Paces *decoding the disciplines*-modell (2004) låtit studenterna gestalta genprocesser för att få dem att, såsom han som expert gör, se biologiska processer som en animerad film framför sig. Den här antologin är ett annat sätt att dela erfarenheter och insikter från universitetslärarpraktik med kollegor från olika discipliner och i kapitlen har författarna lagt sig vinn om att vara konkreta i beskrivningen av hur de går till väga när de arbetar med olika seminarieformer, just i syfte att de ska kunna provas av den som inte arbetat med dem tidigare. På så sätt kan seminarieformen kanske spridas och då också, i ämnesdidaktisk anda,

© FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

anpassas till de ämnen, discipliner, regimer och kurser den provas i. Därmed, är förhoppningen, kan denna bok i någon mån bidra till en utveckling av universitets- och högskolelärarkollektivets profession.

Referenser

Almerud, Mikaela (2013). *Högskolekvalitet för bättre matchning och fler jobb: så rustar vi studenter för ett modernt arbetsliv.* Stockholm: Svenskt näringsliv.

Askling, Berit (2012). *Expansion, självständighet, konkurrens: vart är den högre utbildningen på väg?* Göteborg: Göteborgs universitet.

Barker, Michelle (2009). Teaching international students. I: Hunt, Lynne & Chalmers, Denise (red.), *University teaching in focus: a learning-centred approach*. London: Routledge.

Barnett, Ronald (2000). University knowledge in an age of supercomplexity. *Higher Education,* 40 (4), s. 409–422.

Baxter Magolda, Marcia B. (2009). Educating students for self-authorship: learning partnerships to achieve complex outcomes. I: Kreber, Carolin (red.), *The university and its disciplines: teaching and learning within and beyond disciplinary boundaries*. New York: Routledge.

Bender, German (2013). *Lärarledd tid och kvalitet i den högre utbildningen*. TCO granskar #7/13.

Björk, Göran (2000). *Pedagogik i exil: en bildningsfilosofisk studie med existentiellt fokus*. Avhandling, Åbo: Åbo akademi.

Bligh, Donald A. (2000). *What's the use of lectures?* San Francisco: Jossey-Bass.

Broughan, Christine & Hunt, Lynne (2009). Inclusive teaching. I: Hunt, Lynne & Chalmers, Denise (red.), *University teaching in focus: a learning-centred approach*. London: Routledge.

Chalmers, Denise & Patridge, Lee (2009). Teaching graduate attributes and academic skills. I: Hunt, Lynne & Chalmers, Denise (red.), *University teaching in focus: a learning-centred approach*. London: Routledge.

Elmgren, Maja & Henriksson, Ann-Sofie (2010). *Universitetspedagogik*. Stockholm: Nordstedts.

Exley, Kate & Dennick Reg (2004a). Small group teaching: tutorials, seminars and beyond. *Key guides for effective teaching in higher education web resource* http://toniau.ac.ir/doc/books/Small%20Group%20Teaching.pdf [2015-01-12].

Exley, Kate & Dennick Reg (2004b). Giving a lecture: from presenting to teaching. *Key guides for effective teaching in higher education.* London: Routledge Falmer.

Högskoleverket (2009). *Förkunskaper och krav i högre utbildning.* Rapport 2009:16 R. Stockholm: Högskoleverket.

Kreber, Carolin (red.) (2009a). *The university and its disciplines: teaching and learning within and beyond disciplinary boundaries*. New York: Routledge.

© FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

Kreber, Carolin (2009b). Supporting student learning in the context of diversity, complexity and uncertainty. I: Kreber, Carolin (red.), *The university and its disciplines: teaching and learning within and beyond disciplinary boundaries*. New York: Routledge.

Kreber, Carolin (2009c). The modern research university and its disciplines: the interplay between contextual and context-transcendent influences on teaching. I: Kreber, Carolin (red.), *The university and its disciplines: teaching and learning within and beyond disciplinary boundaries*. New York: Routledge.

Kreber, Carolin (2013). *Authenticity in and through teaching in higher education: the transformative potential of the scholarship of teaching.* London: Routledge.

Land, Ray (2009). Discipline-based teaching. I: Hunt, Lynne & Chalmers, Denise (red.), *University teaching in focus: a learning-centred approach*. London: Routledge.

Lindblom-Ylänne, Sari, Trigwell, Keith, Nevgi, Anne & Ashwin, Paul (2006). How approaches to teaching are affected by discipline and teaching context. *Studies in Higher Education,* 31 (3), s. 285–298.

McKinney, Kathleen (2007). *Enhancing learning through the scholarship of teaching and learning: the challenges and joys of juggling.* Bolton: Anker Publishing Company, Inc.

Middendorf, Joan & Pace, David (2004). Decoding the disciplines: a model for helping students learn disciplinary ways of thinking. I: Pace, David & Middendorf, Joan (red.), Decoding the disciplines: helping students learn disciplinary ways of thinking*: New Directions for Teaching and Learning,* 98 (nov.). San Francisco: Jossey Bass.

Middendorf, Joan (2004). Facilitating a faculty learning community using the decoding the disciplines model. I: Pace, David & Middendorf, Joan (red.), Decoding the disciplines: helping students learn disciplinary ways of thinking. *New Directions for Teaching and Learning,* 98 (nov.). San Francisco: Jossey Bass.

Mårtensson, Katarina & Roxå, Torgny (2009). Teaching and learning regimes from within: significant networks as a locus for the social construction of teaching and learning. I: Kreber, Carolin (red.), *The university and its disciplines: teaching and learning within and beyond disciplinary boundaries*. New York: Routledge.

O’Donovan, Berry, Price, Margaret & Rust, Chris (2004). Know what I mean?: enhancing student understanding of assessment standards and criteria. *Teaching in Higher Education,* 9 (3), s. 325–335.

Pace, David (2009). Opening history’s ”black boxes”: decoding the disciplinary unconscious of historians. I: Kreber, Carolin (red.), *The university and its disciplines: teaching and learning within and beyond disciplinary boundaries*. New York: Routledge.

Palmer, Parker J. (2007). *The courage to teach: exploring the inner landscape of a teacher’s life*. San Fransisco: Jossey-Bass.

© FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

Pettersen, Roar (2008). *Kvalitetslärande i högre utbildning: introduktion till problem- och praktikbaserad didaktik*. Lund: Studentlitteratur.

Reimann, Nicola (2009). Exploring disciplinarity in academic development: do ”ways of thinking and practicing” help faculty to think about learning and teaching? I: Kreber, Carolin (red.), *The university and its disciplines: teaching and learning within and beyond disciplinary boundaries*. New York: Routledge.

SFS 1992:1434. *Högskolelagen*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Shulman, Lee S. (2005). Pedagogies of uncertainty. *Liberal Education*, 91 (2). https://www.aacu.org/publications-research/periodicals/pedagogies-uncertainty [2015-01-12].

Sveriges förenade studentkårer (SFS) (2013). *Utbildningens användbarhet: Sveriges förenade studentkårer om syftet med högre utbildning*. Stockholm: Sveriges förenade studentkårer.

Trowler, Paul (2009). Beyond epistemological essentialism: academic tribes in the twenty-first century. I: Kreber, Carolin (red.), *The university and its disciplines: teaching and learning within and beyond disciplinary boundaries*. New York: Routledge.

Wikipedia (2015). *Blooms taxonomi*. http://en.wikipedia.org/wiki/Bloom%27s_taxonomy [2015-01-08].

Zolan, Miriam, Strome, Susan & Innes, Roger (2004). Decoding genetics and molecular biology: sharing the movies in our heads. I: Pace, David & Middendorf, Joan (red.), Decoding the disciplines: helping students learn disciplinary ways of thinking. *New Directions for Teaching and Learning,* 98 (nov.). San Francisco: Jossey Bass.

© FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

Dialogseminarier i en professionsutbildning

KERSTIN BLADINI

> ”Jag har fått en nyfikenhet på andra människors berättelser och jag tar inte för givet att jag förstår.
>
> STUDENTRÖST. UR BLADINI OCH NAESER (2013), S. 49.

Professionsutbildningar är i dag som regel förlagda till högskolor och universitet där teoretiska kunskaper av tradition dominerar medan studentens tidigare erfarenheter och kunnande sällan sätts i spel. I det här kapitlet redovisas ett utvecklingsarbete i speciallärarprogrammet där dialogseminarier prövades för att fördjupa blivande speciallärares yrkeskunnande i deras uppdrag som kvalificerade samtalspartners. I programmet möter vi som lärarutbildare studenter som är erfarna lärare med ett stort praktiskt yrkeskunnande. Under en termin prövade vi dialogseminariet som form för att stimulera studenternas reflektionsförmåga, öka deras lyhördhet, knyta förbindelser mellan det personliga och det professionella samt bidra till utveckling av yrkesspråk och omdömeskunskap.

Det är vintern 2010 och jag sitter i ett rum högt upp i en röd tegelbyggnad på Kungliga Tekniska högskolan i Stockholm tillsammans med tio andra studenter och en seminarieledare. Jag och en kollega går en kurs i dialogseminariemetodik. Som förberedelse inför seminariet har vi skrivit en text som vi har med oss. Vid föregående träff hade vi fått en kort impulstext som inspiration för vårt skrivande, denna gång hade texten fört mig tillbaks till barndomsminnen och lukten från limmet som min lekkamrats pappa, etuimakaren, alltid hade stående på plattan. Vi läser våra texter högt för varandra och seminarierummet präglas av en stark koncentration och en närhet mellan deltagarna. När jag läst min text och de andra deltagarna talar om vad som väckts hos dem när de lyssnade till den blir det tydligt för

© FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

mig att vi är barn av den tid och plats där vi växte upp. Vi är lika men också olika. Den impulstext vi läst hade gett upphov till elva mycket skilda och personliga texter.

En kollega och jag själv hade sökt kursen i dialogseminariemetodik för att få inspiration till att utveckla en samtalskurs för specialpedagoger vid Karlstads universitet. Ett inslag i vår samtalskurs var handledning på handledning, ibland kallat metahandledning, där studenterna gavs möjlighet att lyfta egna frågor kopplade till deras handledaruppdrag. Under dessa tillfällen tyckte vi som kursledare oss se att studenterna undvek att lyfta egna reella, genuina frågor och svårigheter. Det verkade lättare att tala om andras än om egna svårigheter. För att utveckla detta moment i samtalskursen ville vi göra något nytt, pröva andra vägar.

Dialogseminariet är en seminarieform som utvecklats vid Kungliga Tekniska högskolan i Stockholm, och som vi prövat i modifierad form vid Karlstads universitet som ett sätt att kvalificera specialpedagogers och speciallärares uppdrag som kvalificerade samtalspartner. I detta kapitel redovisar jag hur dialogseminarier användes för att utveckla blivande speciallärares yrkeskunnande som kvalificerade samtalspartner (Bladini & Naeser 2013).

Ett kvalificerat samtalsuppdrag

Skolan har av tradition organiserat undervisning utifrån utgångspunkten att elever är lika. Något vi vet inte är fallet. Elever som i någon mening uppfattats som annorlunda har ofta särskilts och placerats i speciella grupper eller tagits om hand av särskilda lärare eller assistenter. I dag utbildas speciallärare och specialpedagoger för att bidra till att skolan utvecklar former för att möta alla olika elever. De specialpedagogiska påbyggnadsutbildningar som ges i dag har båda en betoning på förebyggande arbete och på alla barns och elevers rätt till utbildning.

I sin yrkesutövning för specialpedagoger och speciallärare samtal som ett sätt att erbjuda stöd såväl till kollegor som till elever, föräldrar och andra. Examensordningen använder formuleringen *kvalificerad samtalspartner* och säger att en speciallärare ska kunna ”visa förmåga att, beroende på vilken specialisering som valts, vara en kvalificerad samtalspartner och rådgivare” (SFS 1993:100).

© FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

Samtalet utgör ett verktyg i många professionellas vardag. Med hjälp av samtal leder professionella sina klienter, elever, kollegor, föräldrar, patienter eller medarbetare. Dessa samtal ses i många sammanhang som vår tids form för påverkan och styrning i vilken den demokratiska formen döljer en hierarkisk relation. Enligt Norman Fairclough (1992) ges relationerna i institutionella samtal ofta en informell prägel samtidigt som samtalsledaren behåller kontrollen genom att vara den som ställer frågorna, värderar och ger råd. För specialpedagogen och speciallärаren kan det uppstå problem i samtalet om hon ser sig som ”barnets försvarsadvokat” (Bladini 2004). Det kan leda till att hon får svårt att släppa de egna föreställningarna om vad som är bäst för eleven och hennes stora engagemang för eleven riskerar då att hota hennes lyhördhet och respekt för andras beskrivningar, andras perspektiv. Enligt Sahlin (2010) behöver specialpedagogen och speciallärаren utveckla sin lyhördhet i uppdraget som kvalificerad samtalspartner.

Vad menas då med uttrycket kvalificerad samtalspartner? Det finns ingen gemensam tolkning eller beskrivning och det blir därmed upp till varje lärosäte, huvudman, varje yrkesutövare att tolka och fylla uttrycket med innehåll. Det finns en risk för att speciallärarens egna erfarenhetsbaserade kunskaper oreflekterat kan komma att dominera samtalet. Som lärarutbildare behöver vi därför finna former för att lyfta etiska aspekter i uppdraget. Speciallärаren behöver hålla uppsikt över sina egna intentioner och samtidigt utveckla sin lyhördhet för den andra partnern i samtalet.

Som lärare i samtalskurser hade vi funderat över hur vi i en professionsutbildning skulle kunna bidra till att utveckla studenternas lyhördhet både inåt mot sig själva men också utåt mot de personer de talar med. Samtidigt ville vi bidra till att utveckla deras omdömeskunskap. Litteratur och föreläsningar är bra och nödvändiga inslag men räcker inte. För att utbilda studenter till kvalificerade samtalspartner krävs något mer, något annat. Som det inledande exemplet visade, hade studenter som deltog i handledning på handledning (metahandledning) lättare att lyfta frågor som gällde andra personer än frågor som rörde dem själva eller uppdraget som kvalificerad samtalspartner. De blivande speciallärarna behövde bli berörda på ett mer personligt plan och för att uppnå det valde vi att pröva dialogseminarier. Genom att pröva dialogseminarieformen fick vi hjälp att vidga perspektivet på kunskapsbegreppet att även omfatta den praktiska kunskapen. Vi ville skapa en reflekterande praxis – ett rum för fantasi och tänkande – för att

© FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

fördjupa de blivande speciallärarnas yrkeskunnande i deras uppdrag som kvalificerade samtalspartner.

Dialogseminariemetoden

Dialogseminariemetoden utvecklades ursprungligen av forskare från forskningsområdet *yrkeskunnande och teknologi* vid Kungliga Tekniska högskolan i Stockholm. Metoden utvecklades av Bo Göranzon och Maria Hammarén i samband med ett utvecklingsprojekt vid ett teknikkonsultföretag. Den är utförligt beskriven i Maria Hammaréns avhandling *Ledtråd i förvandling* (2008). Det är en metod för reflektion som bygger på analogiskt tänkande, det vill säga att reflektera kring likheter och skillnader som finns mellan företeelser. I dialogseminariet väcks erfarenheter till liv genom yttre impulser – erfarenheter som gestaltas i form av berättelser.

I speciallärarprogrammet möter vi erfarna lärare i en påbyggnadsutbildning på avancerad nivå, som alltså befinner sig i en akademisk tradition som betonar teoretisk kunskap. Som universitetslärare behöver vi erkänna och möta studenternas praktiska yrkeskunnande, de har alla många erfarenheter och mycket kunnande med sig in i utbildningen. Här ser vi dialogseminariet som en möjlig form att ta till vara studenternas praktiska yrkeskunnande.

Aristoteles beskriver ett komplext kunskapsbegrepp där han skiljer på *praktisk kunskap* som han benämner *fronesis* och två andra huvudtyper av kunskap, *vetenskaplig kunskap*, *episteme* och *hantverksmässig kunskap*, *techne*. Fronesis innefattar ett gott omdöme såväl som inslag av reflektion över det specifika fallet/situationen. Många av våra i dag akademiserade professionsutbildningar, som speciallärarprogrammet, tar fasta på en aspekt av kunskap, episteme, och försummar de andra två. Enligt Aristoteles är skicklighet en färdighet med nära kopplingar till etiken. Yrkesskicklighet förvärvas i praktiken och kommer till uttryck i handling och handlar om erfarenheter av visat gott omdöme i ett stort antal konkreta situationer (Johannessen 1999).

Språk och begreppsbildning är centrala aspekter i dialogseminariet med läsande och skrivande som betydelsefulla inslag. Filosofen Kjell S. Johannessen bidrar till att utveckla de epistemologiska grunderna för dialogseminariemetoden. Han ser begreppsbildning som utgångspunkt för yrkeskunnandets epistemologi och menar att begrepp ges innebörd genom

 © FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

att användas i språkinvolverande handlingar (Johannessen 1999). Han har hämtat inspiration från filosofen Ludwig Wittgenstein och termen språkspel som visar hur det enskilda ordet inte bär en bestämd betydelse utan deltar i olika spel där det ges betydelse. Människor skapar mening av det som sägs utifrån sammanhang, tidigare erfarenheter etcetera.

Praktiskt yrkeskunnande är till stora delar tyst kunskap som inte låter sig beskrivas med hjälp av ett exakt språk. Så hur kan erfarenhetsöverföring ske? Att gå i lära hos en mästare är inte längre så vanligt, men dialogseminariet är en metod för reflektion där erfarenheter kan artikuleras och överföras. I dialogseminariet sker en kollektiv och fördjupad reflektion kring erfarenheter. Arbetet är kollektivt och behöver pågå över tid. Ord och begrepp och deras innebörder arbetas fram i språkspel som håller fast ordens koppling till olika handlingsdimensioner. Detta görs i friktion med teori, främmande synsätt eller genom att nya förbindelser görs. Det finns en risk att yrkespraktiker stagnerar och inte kan finna lösningar på svåra uppgifter utan möter nya situationer på gamla sätt. Men genom att utveckla förmågan att se och urskilja det specifika i situationen kan reflektionen fördjupas och nya vägar finnas, nya förbindelser knytas. Maria Hammarén (2002) menar att kvaliteten i vårt omdöme bland annat bestäms av vår förmåga att se och urskilja.

Dialogseminariemetoden används i dag i olika typer av situationer och med olika syften. I det utvecklingsarbete i speciallärarprogrammet som här beskrivs inspirerades vi av dialogseminariemetoden som den framställts av bland andra Maria Hammarén men gjorde vår egen tolkning. Det finns mycket skrivet om dialogseminariemetoden och den intresserade läsaren hänvisas till exempelvis Göranzon (2001); Göranzon, Hammarén och Ennals (2006); Hammarén (2005, 2008); Johannessen (1999); Tillberg (2002); Ratkic (2006) och El Gaidi (2007).

I vårt utvecklingsarbete utgick vi från att speciallärare behöver utveckla olika typer av kunskap som teoretisk och praktisk kunskap men även omdömeskunskap. De blivande speciallärarna behöver få delta i en reflekterande dialog där de ges möjlighet att tolka och omtolka sina erfarenheter att nå nya insikter och om möjligt utveckla den omdömeskunskap de redan tillägnat sig som yrkesverksamma lärare. Att genomföra en serie dialogseminarier inom speciallärarprogrammet blev ett sätt att pröva om metoden kunde fylla de ändamålen. Deltagande i dialogseminarier krävde förberedelser men var inte examinerande.

© FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

Utvecklingsarbetets övergripande syfte var att pröva dialogseminarieformen för att fördjupa speciallärarnas yrkeskunnande i deras uppdrag som kvalificerade samtalspartner. Fyra delmål formulerades, nämligen:

- att stimulera studenternas reflektionsförmåga
- att stimulera studenternas lyhördhet samt förmåga att lyssna till den andre
- att knyta förbindelser mellan det personliga och det professionella
- att bidra till utveckling av yrkesspråk och omdömeskunskap.

Som hjälp för dokumentationen av utvecklingsarbetet bad vi studenterna vid terminsstart att besvara en enkel enkät med några frågor om det kvalificerade samtalsuppdraget. En annan dokumentation utgörs av de texter som studenterna skrev till varje dialogseminarium. Den tredje typen av dokumentation är ett examinerande paper som studenterna skrev efteråt där de ombads att skriva en text med utgångspunkt i sina tidigare texter och anteckningar från dialogseminarierna samt relatera den till speciallärarens uppdrag som kvalificerad samtalspartner.

Att genomföra dialogseminarier

Dialogseminarier genomfördes vid tre tillfällen under höstterminen 2010 och ett fjärde avslutande seminarium i januari 2011. Varje dialogseminarium varade i tre timmar och genomfördes i mindre grupper under ledning av en dialogseminarieledare. Studenterna var sedan tidigare indelade i fyra grupper om cirka åtta studenter och dessa grupper fick utgöra dialogseminariegrupper med var sin lärare som dialogseminarieledare. Då endast två av kursens fyra lärare hade erfarenhet av att leda dialogseminarier anordnades en kurs i dialogseminariemetodik. Under fem heldagar deltog en grupp universitetslärare i kursen och de dialogseminarier som då genomfördes blev förebilder och tjänade samtidigt som inspirationskälla för samtalsledarna.

Dialogseminarier kräver förberedelser och består av ett antal aktiviteter som att läsa, skriva, läsa högt, samtala, skriva idéprotokoll och göra fördjupningar. I dialogseminariet används två typer av texter, impulstexter som inspiration till det egna skrivandet och bakgrundstexter med fördjupade tankegångar kring ett specifikt ämne som kommit upp i seminariet.

© FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

Som inledning till det första seminariet introducerade två av lärarna i kursen dialogseminariets kunskapsteoretiska grund. Lärarna ville att studenterna skulle förstå att arbetet med dialogseminarier byggde på en syn på kunskap och kunskapsbildning som skilde sig från den som använts i andra delar av speciallärarprogrammet. I arbetet med dialogseminarier i speciallärarprogrammet handlade det om att sätta den praktiska kunskapen i rörelse, det vill säga det kunnande och de erfarenheter som studenterna hade med sig.

Efter den gemensamma introduktionen gick studenter och lärare i de fyra grupperna i väg och gjorde några associationsövningar. Lärarna som nu fungerade som samtalsledare hade kommit överens om att pröva orden *linne* och *mormor*. Vi hade valt ord som inte handlade om skolan, men som vi hoppades skulle beröra deltagarna. Studenterna fick under ett par minuter tänka lite och sedan fritt skriva ned de associationer de fick till ordet *linne*. Sedan fick var och en i tur och ordning läsa upp vad de skrivit ner medan de andra lyssnade med pennan i handen. På samma sätt fortsatte de med ordet *mormor*. I samband med att seminariet avslutades gick ordet runt och studenterna gav uttryck för en fascination över att samma ord väckt så olika minnen och associationer i gruppen. Många mormödrar beskrevs, några var nära och varma, andra lite stränga men också frånvaro av en mormor togs upp. Flera sinnen stimulerades genom berättelser om doften av såpa när mormor tvättade trasmattor, hennes rabarbersaft etcetera. Det blev en första stark upplevelse av att vi är lika och olika, samtidigt som var och en visade sig lite mer personlig inför sina kamrater i gruppen.

Inför det andra, tredje och fjärde dialogseminariet fick studenterna en impulstext[1] som de uppmanades att läsa med penna i handen och anteckna i marginalen det som kom för dem: ord, minnen, associationer. Det var alltså en annan typ av läsning än vad de var vana vid att göra i programmet. Det handlade inte om att läsa för att förstå utan i stället en öppen textläsning som skulle väcka tankar, ord, minnen, erfarenheter, associationer. Studenterna uppmanades att anteckna de tankar, ord, minnen som kom för dem och låta dessa utgöra underlag för den egna text som de skulle skriva. I instruktionen

1 Som impulstexter användes Einar Màr Gudmundsson, *Vilka är friska och vilka är det inte?*, Gerald Stieg, *Jag har ingen aning om vart jag är på väg, så det gäller att snabba på* och Maria Hammarén, *Lyssnande är hårt arbete* i Tillberg (2002) samt Maria Hammarén (2005), *Skriva: en metod för reflektion*.

© FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

till uppgiften betonade vi att deras text skulle vara personlig men för övrigt var uppgiften fri. Texten skulle hållas kort, cirka en A4-sida. Flera studenter uttryckte en förundran och glädje över att få skriva texter som inte värderades utan i stället möttes av intresse och engagemang.

Vid nästa dialogseminarium hade alla fått ett exemplar av kamraternas texter. Seminariet inleddes ofta med att seminarieledaren återknöt till föregående seminarium och ställde frågan till studenterna om det var något de ville lägga till eller kommentera.

I samband med att dialogseminariet avslutades skrev seminarieledaren tillsammans med studenterna ett slags idéprotokoll, i vilket de antecknade vad de talat om. Syftet med idéprotokoll är att fånga upp centrala teman som lyfts i seminariet för att vid nästa dialogseminarium fördjupa dessa teman genom att seminarieledaren delar med sig av en bakgrundstext eller gör ett eget fördjupande inspel. Idéprotokollet lades ut på kursens utbildningsplattform så att alla i gruppen kunde läsa det i god tid inför nästa seminarium.

Vid nästa dialogseminarium lästes idéprotokollet, kommenterades och teman kunde fördjupas av seminarieledaren. Sedan fortsatte seminariet på samma sätt som vid det första dialogseminariet med att deltagarna läste upp sina texter en i sänder medan de övriga lyssnade med penna i hand för att anteckna ord, minnen, reflektioner, associationer, tankar som textläsningen väckte. När texten var läst fick alla studenter i tur och ordning berätta vad texten väckt hos dem innan det var dags för nästa person att läsa sin text. Så fortsatte seminariet till alla hade läst sin text och alla hade fått berätta om sina tankar om den text de lyssnat till. Seminarieformen innebar att vi arbetade mycket med rundor där var och en fick ordet i tur och ordning, samtidigt som den enskilda studenten alltid kunde passa om hon inte ville säga något.

Samtalsledarna prövade lite olika sätt att förhålla sig vid rundan som följde efter att deltagarna läst sin text högt. Vissa seminarieledare valde att ingå i rundan och ta ordet på samma sätt som studenterna medan andra väntade till sist och passade då samtidigt på att knyta samman eller fördjupa något av det som sagts. Det var svårt att komma underfund med hur vi skulle använda idéprotokollet för att fördjupa det som lyfts i samtalen och finna lämpliga bakgrundstexter för fördjupning. Det hände att någon enskild seminarieledare tog med sig en bakgrundstext som utgångspunkt för något hon ville fördjupa från föregående dialogseminarium.

© FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

Då flera i lärarlaget var nya som dialogseminarieledare kom vi överens om att välja samma impulstexter i alla grupper. Det både underlättade och försvårade arbetet. Det hade varit bättre om valet av impulstext hade följt det som kom upp i respektive grupp. Valet av impulstexter kom delvis att styras av att vi hade antologin *Dialoger: om yrkeskunnande och teknologi*, som kursbok (Tillberg 2002). Vi ville att impulstexten skulle beröra men inte ligga för nära studenternas yrkesverksamhet, det vill säga skolan, men ändå behandla frågor med relevans för deras profession. De impulstexter vi använde handlade om lyssnande och yrkeskunnande, om kategorisering och om informationssamhället.

Gemensamt för de texter som studenterna skrev till dialogseminarierna var att de var personligt hållna. De återspeglade rika erfarenheter av att vara barn, ung, vuxen, lärare, kollega, förälder, mamma, pappa, syskon, mormor etcetera. Oavsett vilka impulstexter som användes, återkom texter om barns och vuxnas villkor förr och nu. Flera studenter uttryckte en förvåning över att deras texter väckte en sådan rikedom av tankar och känslor hos de andra deltagarna. De uttryckte att det blev betydelsefullt att få dela erfarenheter, tankar, känslor och minnen utan att bli värderade eller bedömda.

Rörelse präglade de samtal som fördes vid dialogseminarierna. Studenterna rörde sig mellan att tala om egna personliga minnen för att i nästa stund tala om sina erfarenheter som lärare. De talade om sig själva som barn, de egna barnen och elever i skolan. Men de rörde sig också mellan ett generellt perspektiv och en specifik detalj i det egna livet. Där fanns också en rörelse i samtalen mellan närhet och distans.

Teman i dialogseminarierna

Hur upplevde då studenterna dialogseminarierna? Här presenteras några teman hämtade från de texter studenterna skrev efter dialogseminarierna i slutet på terminen:

- Vi ser på saker och ting på olika sätt men också lika.
- Vi upptäcker vikten av att lyssna.
- Vi förstår oss själva.
- Vi kommer varandra närmare.
- Hur vi upplever att arbeta med skrivande och texter.

© FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

Redan vid den första associationsövningen gav studenterna uttryck för den starka upplevelsen som det innebar att samma ord eller impulstext gav upphov till så många olika tankar, minnen, associationer samtidigt som de hittade många gemensamma nämnare i sina texter. Någon skrev att hennes egna erfarenheter utökades genom att hon fick ta del av andras. En annan student skrev att delta i dialogseminariet hade gett en djupare insikt i hur mycket våra olika erfarenheter påverkar vårt sätt att tänka och handla. Genom att delta i dialogseminarierna har det blivit synligt hur lätt det är att förledas att tro att vi samtalar om samma sak, att vi tolkar världen på samma sätt, när varje människa i själva verket förstår världen på sitt eget unika vis. En av studenterna säger:

> ”Det jag säger och uppfattar själv kanske inte alls är det som andra uppfattar. Detta blev så tydligt.”

Som lärarutbildare kan jag tala om att människor är lika men också olika. Hur studenter förstår ett sådant uttalande och vad de tar med sig vet vi oftast inte, men i dialogseminariets form fick de erfara det unika hos var och en och samtidigt se stora likheter. De blev berörda.

Det andra temat rör lyssnandet som vi tidigare lyft upp som en viktig aspekt i det kvalificerade samtalsuppdraget. I programmet hade vi talat och läst om betydelsen av att lyssna, och studenterna gav vid terminens början uttryck för att de ansåg att lyssnandet var centralt. Att lyssna kan låta trivialt, men är verkligen inte det. Vi menar att deltagande i dialogseminarier har fördjupat studenternas förståelse av vad lyssnande kan innebära. En av deltagarna sade:

> ”Jag har fått en nyfikenhet på andra människors berättelser och jag tar inte för givet att jag förstår.”

Flera studenter skrev om att det var en stark känsla, inte bara att lyssna till andra utan också att själv bli lyssnad till. Många lyfte fram att de gjort erfarenheter som gett dem en djupare förståelse för att alla människor har egna personliga erfarenheter som påverkar deras förståelse av sig själva och sin omvärld, en förståelse som de tar med sig in i samtalen.

© FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

Ett tredje tema handlar om att förstå sig själv. Flera studenter skrev om att de känt sig stärkta av att delta i dialogseminarier. Någon skrev att hon kom närmare sig själv genom att delta i dialogseminarier. Kanske kan vi säga att deltagande i dialogseminarier utvecklar studenternas självförståelse. En av studenterna sade:

> ”Mitt självförtroende stärks och jag känner att det jag skriver duger. Deltagande i dialogseminarierna har stärkt mig personligen och jag har fått nya verktyg att komma närmare mig själv.”

Flera skrev om att de fick en känsla av att det de skrev var viktigt och att det var befriande att inte bli bedömd, i dialogseminariet fanns inte rätt eller fel. Många studenter skrev om att deltagandet i dialogseminarier har stimulerat deras reflektionsförmåga, kreativitet, skrivande och associativa tänkande. En student skrev att hon fått träna på att vara personlig och lyssna in andras personliga erfarenheter.

Det fjärde temat handlar om att studenterna fick en stark känsla av att de kom varandra närmare, gruppen blev viktig och relationerna stärktes. De lärde känna nya sidor hos varandra. En student uttryckte att de lärde av varandra men framför allt lärde de känna varandra. Några studenter lyfte fram mod och pekade på att det krävs mod för att våga vara personlig. Ett citat får illustrera:

> ”Man tillåter sig att blotta sig själv för en stund och detta kräver mod. Jag ser att detta tränar mig i att våga vara lite modig.”

Det femte temat handlar om att arbeta med skrivande och texter. Studenterna beskrev att det var både roligt och stimulerande att få arbeta så fritt med texter i dialogseminariets form där det fria skrivandet liksom ett öppet och associativt läsande bejakades. En av studenterna skrev:

> ”Även fast det pirrat när man läst sin egen text har det varit en skön känsla efteråt när de andra har berättat om sina tankar som föddes genom min text […] det som jag har tyckt var väldigt befriande med att skriva på det här sättet är att mina texter inte blivit bedömda som rätt eller fel. Därför har pennan flutit på och orden har mer eller mindre dansat fram.”

© FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

Flera av studenterna menade att just det fria skrivandet bidrog till att uppgiften kändes stimulerande och lustfylld. Någon skrev om att hon inspirerats av och berörts av de andras texter och därmed fått fler nyanser av livserfarenheter.

Vid dialogseminariet läste studenterna sina texter högt, ett moment som för en del kändes lite nervöst. Men också gav en känsla för att texten var viktig. En av studenterna skrev:

> ”Efter att ha läst upp våra texter i studiegruppen så tyckte jag att det var fantastiskt. Det var jobbigt, personligt, vackert och nära.”

Vid flera tillfällen ställde några studenter frågor om dialogseminarierna och undrade vad de hade med speciallärarprogrammet att göra. Vi försökte förklara hur vi tänkt, men var också öppna med att detta vara ett utvecklingsarbete där vi ville pröva och utforska dialogseminariets möjligheter att stärka speciallärarnas kvalificerade samtalsuppdrag. Vi menar att det för oss som erfarna universitetslärare är viktigt att ibland våga pröva nya former för vår undervisning.

Dialogseminariets potential i en professionsutbildning

Vår ursprungliga fråga handlade om hur vi som universitetslärare skulle kunna bidra till att de studenter vi mötte i en samtalskurs skulle vilja visa sig mer personliga och få en fördjupad förståelse för lyssnandet. I det utvecklingsarbete i speciallärarprogrammet som redovisas här hade vi som övergripande syfte att pröva dialogseminarieformen för att fördjupa de blivande speciallärarnas yrkeskunnande i deras uppdrag som kvalificerade samtalspartner.

Att bli en kvalificerad samtalspartner kräver teoretiska kunskaper, erfarenhet och övning och är ett slags hantverk. Vi kunde inte erbjuda studenterna att gå bredvid en mästare för att lära och enbart undervisning i traditionell mening räckte inte. Studenterna behövde själva vara aktiva och delaktiga i sitt lärande och som lärare i detta moment i kursen ville vi se oss mer som handledare eller guider än som föreskrivande ämnesexperter (Fox 1983).

Den typ av lärande som ägde rum i dialogseminariet har flera likheter med de pedagogiska principer för lärande och undervisning som beskrivs

© FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

av Pettersen (2008). I Pettersens första princip lyfter han betydelsen av att aktivera studentens tidigare erfarenhet, kunskap och kompetens. I dialogseminariet lyfts och uppmärksammas studenternas tidigare erfarenheter i syfte att bilda utgångspunkt för fortsatta samtal. Pettersens andra princip handlar om fokus på utveckling av flexibla och funktionella kunskapsbaser, en princip som kommer till uttryck i dialogseminariet genom att studenterna får pröva sin tankar och associationer i relation till olika sammanhang. Pettersens sjätte och sjunde princip rör studentens aktiva deltagande i lärandegemenskaper och artikulering och prövandet av nya sätt att förstå. Dessa principer har likheter med det kollektiva lärandet som sker i dialogseminariets form där studenterna tillsammans utvecklar sitt yrkeskunnande genom reflektionsrundor, där de utvecklar sitt yrkesspråk samt relaterar till egna och andras erfarenheter.

En av deltagarna skrev att de texter de skrev i dialogseminariet bidrog till andra samtal om speciallärares yrkeskunnande, om speciallärarrollen och om skolan utifrån andra perspektiv än om de läst litteratur och haft litteraturseminarier.

Som lärare i kursen drog vi slutsatsen att deltagande i dialogseminarier bidrog till att utveckla studenternas yrkeskunnande som kvalificerade samtalspartner. Vad kan vi då säga om de fyra delmål som formulerades för utvecklingsarbetet? Vi börjar med att erinra oss vilka de var:

- att stimulera studenternas reflektionsförmåga
- att stimulera studenternas lyhördhet samt förmåga att lyssna till den andre
- att knyta förbindelser mellan det personliga och det professionella
- att bidra till utveckling av yrkesspråk och omdömeskunskap.

Det första delmålet rör *reflektion* och det är ett begrepp som ofta används i utbildningssammanhang i dag, men det är lättare att säga än att åstadkomma (Ratkic 2013). I dialogseminarieformen används skrivandet som ett sätt att bidra till reflektion. Arbetssättet som kräver att studenterna läser, skriver, läser högt, lyssnar och reflekterar tillsammans var gynnsamt för att bidra till reflektion. De samtal som fördes vid dialogseminarierna kännetecknades bland annat av rörelse. Studenterna rörde sig med lätthet mellan det specifika och det generella, mellan sin egen barndom, de egna barnen och

© FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

elever i skolan och att vara vuxen förälder och lärare. De var personliga och professionella. De talade om specifika situationer och generella företeelser. Den rörelsen i samtalet var gynnsam för att stimulera studenternas reflektionsförmåga, däremot användes inte teoretiska texter i den mån det kunde ha gjorts för att stimulera reflektion.

Studenternas förmåga att *lyssna* både inåt och utåt utvecklades och fördjupades under terminen. Den konkreta erfarenheten de gjorde i dialogseminariet där en och samma impulstext gav upphov till så skilda texter gjorde stort intryck på dem. I dialogseminariet bejakades studenternas olika läsningar och erfarenheter utan att värderas vilket var gynnsamt för kreativiteten och stimulerade deras nyfikenhet på andras erfarenheter. Det blev synligt i samtalen att studenterna var lika men också att de hade med sig skilda erfarenheter som påverkade deras sätt att se och förstå. Flera gav uttryck för att de fick en ökad förståelse för sig själva och kände sig säkrare. En av studenterna beskrev att hon hade fått verktyg för att komma närmare sig själv.

De minnen, associationer och tankar som väcktes till liv i arbetet med de olika textläsningarna och i de samtal som fördes vid seminariet bidrog till att studenterna fick hjälp att knyta förbindelser mellan *det personliga och det professionella*. Det personliga kom att stå fram som en rikedom och blev en styrka för den blivande professionella speciallärare.

Det vi inte lyckades lika bra med var att utveckla studenternas *yrkesspråk*. En svårighet var att vi hade för lite tid tillsammans. Ett sätt att bidra till att utveckla yrkesspråk i dialogseminariet är arbetet med idéprotokoll. De idéprotokoll som vi skrev bidrog sällan till den fördjupning vi hade önskat. Här ser vi ett utvecklingsområde för fortsatt arbete med dialogseminarier. Ett skäl till att vi inte lyckades åstadkomma en större fördjupning av de teman som skrevs fram i idéprotokollen var att alla grupper hade samma impuls- och bakgrundstexter. Vi hade behövt vara mer följsamma vid valet av texter och mer specifikt utgå från varje enskild grupp. Men studenterna gjorde en viktig upptäckt då de insåg att begrepp som de använde gavs olika innebörder av olika aktörer. I dialogseminariet blev det synligt att ett och samma begrepp förstods på olika sätt av olika personer, även av studenter på speciallärarprogrammet. Det betyder att de som speciallärare och kvalificerade samtalspartner behöver tala om hur de begrepp förstås som används i samtalen och utveckla ett mer öppet lyssnande.

© FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

Avslutningsvis tror vi att studenternas *omdömesförmåga* fördjupades i takt med att deras kunnande utvecklades inom de tre första delmålen.

Efter att ha prövat dialogseminarier i en professionsutbildning menar vi att det finns en stor potential att arbeta med dialogseminarier för yrkesmässigt och kollektivt lärande. Hur man väljer att lägga upp sina dialogseminarier beror på syftet men viktigt är att arbetet pågår över tid, gruppen inte är för stor och hålls samman, att impulser används för studenternas eget skrivande, att studenternas texter läses högt, att rundor används så att alla får komma till tals och att bedömning och värdering undviks. Det kan vara bra att de personer som ska leda dialogseminarierna har provat på att själva delta i dem och att de tillsammans läst och diskuterat några av de texter som skrivits om dialogseminarier, exempelvis av Göranzon (2001); Göranzon, Hammarén och Ennals (2006); Hammarén (2005, 2008) och Johannessen (1999).

Referenser

Bladini, Kerstin (2004). *Handledning som verktyg och rum för reflektion*. Avhandling, Karlstad: Karlstads universitet.

Bladini, Kerstin & Naeser, Monica (2013). *Att kvalificera ett samtalsuppdrag: om ett utvecklingsarbete i speciallärarprogrammet*. Karlstad: Karlstad University Studies.

El Gaidi, Khalid (2007). *Lärarens yrkeskunnande: bildning och reflekterande erfarenheter.* Avhandling, Stockholm: Kungliga Tekniska högskolan.

Fairclough, Norman (1992). *Discourse and social change*. Cambridge: Polity.

Fox, Dennis (1983). Personal theories of teaching. *Studies in Higher Education*, 8 (2), s. 151–163.

Göranzon, Bo (2001). *Spelregler: om gränsöverskridande*. Stockholm: Dialoger.

Göranzon, Bo, Hammarén, Maria & Ennals, Richard (red.) (2006). *Dialogue, skill & tacit knowledge*. Chichester: John Wiley & Sons Ltd.

Hammarén, Maria (2002). Lyssnande är hårt arbete. I: Tillberg, Peter (red.) *Dialoger: om yrkeskunnande och teknologi*. Stockholm: Dialoger.

Hammarén, Maria (2005). *Skriva: en metod för reflektion*. 2 uppl. Stockholm: Santérus.

Hammarén, Maria (2008). *Ledtråd i förvandling: om att skapa en reflekterande praxis*. 2 uppl. Stockholm: Dialoger.

Johannessen, Kjell S. (1999). *Praxis och tyst kunnande*. Stockholm: Dialoger.

Pettersen, Roar C. (2008). *Kvalitetslärande i högre utbildning: introduktion till problem- och praktikbaserad didaktik*. Lund: Studentlitteratur.

Ratkic, Adrian (2006). *Dialogseminariets forskningsmiljö.* Avhandling, Stockholm: Kungliga Tekniska högskolan.

© FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

Ratkic, Adrian (2013). Images of reflection: on the meanings of the word reflection in different learning contexts. *AI & Society* 28, s. 339–349.
Sahlin, Birgitta (2010). Specialpedagogiskt samtalsledarskap. I: Helldin, Rolf & Sahlin, Birgitta (red.), *Etik i specialpedagogisk verksamhet*. Lund: Studentlitteratur.
SFS 1993:100. *Högskoleförordningen*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
Tillberg, Peter (red.) (2002). *Dialoger: om yrkeskunnande och teknologi*. Stockholm: Dialoger.

© FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

Seminarier på tavlan

ANNA HOFSTEN

> ”Det är lättare när man först läst och skrivit hemma och sedan diskuterar med andra och under seminariet får det man själv sagt på tavlan tillsammans med alla andras uppfattningar.
>
> Jättebra att det står kvar – kan relatera tillbaka – tänka – berätta – skriva – läsa – diskutera – många inlärningssteg.
>
> SJUKSKÖTERSKESTUDENTER (ANDRA ÅRET).

Under seminarier på tavlan är det studenterna som är aktiva och diskuterar, analyserar och argumenterar för hur de uppfattar en situation och vad som bör göras. Seminariet leds av en lärare som hela tiden skriver upp diskussionen på tavlan så att alla kan se och kommentera det som kommer upp. Här står snart viktig information om bakgrund, aktuella fakta, problemformuleringar och olika handlingsalternativ med skilda konsekvenser. Situationerna vi diskuterar är tagna ur vårdvardagen från det kommande yrket som sjuksköterska. Vi diskuterar tolkningar av hur en patient beskriver sin situation, vad sjuksköterskan iakttar, vad som har hänt i kroppen vid olika sjukdomar, vad sjuksköterskan gör, vad som borde ha gjorts, vad olika utredningar kan ge och hur behandlingar och läkemedel som ordineras verkar. Det här kapitlet beskriver hur vi utvecklat och utvärderat seminarier på tavlan. Förhoppningen är att beskrivningen är så allmängiltig att du som läsare, även om du undervisar i ett helt annat ämne, ska inspireras att prova något nytt i dina seminarier. Kapitlet inleds med motiven till varför vi införde seminarier på tavlan och fortsätter med att konkret beskriva hur ett seminarium går till. Därefter ser vi på seminarierna från tre olika håll: lärarens, studentens och avslutningsvis ur ett didaktiskt perspektiv där seminarier på tavlan granskas och diskuteras utifrån Roar C. Pettersens sju kriterier för kvalitetslärande i högre utbildning (2008).

© FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

Varför infördes seminarier på tavlan?

I sjuksköterskeutbildningarna fick vi i början av 2000-talet allt mindre tid för undervisning om sjukdomar och vård vilket ställde oss inför nya utmaningar och större krav på undervisningen. Vi hade också behov av en mer tydligt studentaktiv metodik, och vårt arbetssätt utvecklades och inspirerades allt mer av casemetodiken till vår egen form av seminarier på tavlan. Studenterna fick här en struktur och förväntningar om förberedelser, allt för att optimera våra få seminarieträffar, samtidigt som de själva kunde läsa in ämnet utifrån egna förutsättningar och nyfikenhet.

Kunskapssökandet ökade genom att studenterna fick fundera över och ta ställning till olika vårdsituationer där patienter med lite oklara symtom och upplevelser av sin sjukdom behövde utredning, vård och behandling. Olika tolkningar av patientberättelser, tänkbara diagnoser och behandlingsalternativ gjorde den gemensamma seminariediskussionen spännande och upplevdes också oförutsägbar och möjlig att påverka. Allt fördes upp på en gemensam tavla i seminarierummet och diskussioner och förslag strukturerades under för studenterna kända rubriker. Tvetydigheter i patientberättelserna blev en tillgång, det lockade fram diskussion och argument om möjliga alternativ.

Att fundera över de beslut vi tar och vad vi grundar våra ställningstaganden på är så lärorikt. En diskussion om varför vi väljer olika läkemedel och hur de fungerar med för- och nackdelar lär oss mer än att bara konstatera att de ska ges. Det är just i den här tillämpningsfasen, tillämpningen av den inlästa litteraturen nu i en helt ny patientfallssituation, som problemlösandet leder till så effektivt och uppskattat lärande.

> ”Jag lär genom att få höra hur andra tänker och reflekterar då över hur jag har läst och jämföra med egna erfarenheter. Jag kan också lättare vara kritisk till det jag läser och tänker när olika uppfattningar om samma sak diskuteras.”

En annan utmaning var våra stora kurser, över hundra studenter per termin var inte ovanligt. Hur skulle vi kunna ha kreativa seminariediskussioner i de stora seminariegrupper vi nu var tvungna att ha? Ett sätt blev att låta studenterna sitta i smågrupper där de kunde delta och se både varandra och den gemensamma diskussionen på tavlan. Studenterna fick här först prova

© FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

sina hypoteser och tankar med några få personer samtidigt som nivån i den gemensamma seminariediskussionen höjdes ovanför smågruppens ”jag kan förklara för dig, för det här har jag läst”.

Ett tredje problem vi hade, liksom många andra utbildningar, var att en del studenter tog en genväg i sina litteraturstudier. De läste bara in vad läraren/föreläsaren påtalat och troligen skulle fråga om på tentamen i stället för att läsa flera olika böcker som ofta fanns i de ambitiösa kurslitteraturlistorna. När vi undersökte vilka böcker studenterna verkligen använde, visade det sig att de var få. Men i en akademisk utbildning är det kritiska litteraturläsandet viktigt. Vi ska vägleda studenternas kritiska tänkande och i att skapa en egen förståelse av litteraturen i relation till tidigare uppfattningar och erfarenheter. I ett seminarium på tavlan ges inga självklart rätta svar eller lösningar utan vi uppmuntrar och hoppas på ett eget reflekterat kunskapssökande.

> ”Patientfallen gör att man läser i flera böcker och att man får tänka efter lite bättre än om man bara läser boken rakt upp och ner.”

Vår önskan för en mer studentaktiv undervisning infriades i seminarier på tavlan med hjälp av tvetydiga patientfall som inspirerade till kunskapssökande i litteraturen. De olika tolkningar och lösningar som sen diskuterades och dokumenterades på tavlan beskrev studenterna var till stor hjälp i att förstå och lära sig ämnet.

Hur går ett seminarium på tavlan till?

Under sitt andra år i sjuksköterskeprogrammet läser studenterna i femton veckor en kurs om olika folksjukdomar och långvariga sjukdomstillstånd. Det är i det här sammanhanget jag i många år haft seminarier på tavlan om hjärtsjukdomar som vi nu ska titta lite närmare på.

Redan vid introduktionen av kursen presenteras lärandemålen vi ska arbeta mot och vi förklarar och diskuterar med studenterna vad de innebär. Målen säger att de ska kunna beskriva och förklara riskfaktorer, symtom (patientens egen upplevelse av en sjukdom), patofysiologi (sjukdomsprocesserna i kroppen), diagnos (hur vi utreder), vård och behandlingar vid vanliga sjukdomar. Vi går igenom hur studenterna förväntas förbereda sig, hur vi tillsammans ska jobba med patientfallen och hur strukturen på tavlan med

© FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

olika rubriker kommer att se ut. Rubrikerna som vägleder till vad de ska förbereda för varje sjukdom är de samma som kursens lärandemål.

Vårt sätt att arbeta i seminarier på tavlan är en vidareutveckling av ett klassiskt caseseminarium (Egidius 1999; Erskine, Leenders & Maufette-Leenders 2003; Stjernquist & Crang-Svalenius 2007). När casemetodiken använder rubriker på tavlan som *fakta, problem, orsaker, åtgärder* och *konsekvenser,* använder vi våra egna ämnesbegrepp. *Fakta* blir riskfaktorer och bakgrund, *problem* blir de problem och symtom patienten beskriver för oss i fallet, *orsaker* blir patofysiologi (de sjuka processerna i kroppen), *åtgärder* blir olika förslag på utredningar och slutligen blir casemetodikens rubrik *konsekvenser* hos oss olika vård- och behandlingsalternativ (Hofsten, Gustafsson & Häggström 2010). Det är viktigt att vi lärare vågar sätta vår egen prägel på undervisningen och att studenterna känner att planeringen är unik och gjord för att passa just det här tillfället och deras optimala lärande.

Precis som i annat casebaserat lärande utgår vi från fall och situationer i det kommande yrket, professionen, som kan skapa eftertanke och reflektion. Vi vill träna analysförmåga och definition av problem, beslutsfattande, utvärdering av behandlingsalternativ, konsekvensanalys och etiska överväganden (Nordquist, Sundberg & Johansson 2011). När studenterna kommer i kontakt med all den kunskap som finns om våra sjukdomar är det viktigt att de får träna sig att systematisera sitt lärande. Vi vill att de vanligaste begreppen i ämnet och yrket ska bli begripliga och kunskapen därmed möjlig att greppa och till och med att ifrågasätta.

När studenterna nu för första gången fördjupar sig i olika sjukdomar har de stor studiemotivation. I schemaplaneringen är det därför viktigt att vi lägger in gott om tid för förberedande egenstudier av den rätt omfattande litteraturen. Några fria läsdagar för studenterna är en förutsättning för en bra seminariediskussion, men glöms ibland bort när logistiken ska gå ihop i våra allt större kurser. Patientfallen har varierat lite under åren men brukar vara tre under en förmiddag om hjärtsjukdomar. Vi tar upp kranskärlssjukdomar, hjärtsvikt och enkla rytmrubbningar.

Cirka femton till tjugo studenter brukar nyfikna och förberedda med frågor och funderingar komma in och slå sig ner i vårt specialmöblerade seminarierum. För att kunna växla mellan diskussion i stor och liten grupp låter vi studenterna sitta tre–fyra personer runt små bord där alla både kan

© FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

se den gemensamma tavlan vid storseminariet och ha smågruppssamtal vid det egna bordet.

Eftersom kursens lärandemål är att studenterna ska kunna beskriva och förklara symtom och tecken på sjukdomar, riskfaktorer, sjukdomsprocesser, utredning, vård och behandling har jag strukturerat vår tavla med just de rubrikerna. En återkommande struktur där rubrikerna är kända i förväg och står kvar när vi byter patientfall, hjälper studenterna att leta efter saknad information och också se möjliga alternativa lösningar på ett mer överskådligt sätt.

Seminarier på tavlan har en tydlig struktur som ger en viss styrning. Styrningen kan uppfattas som hämmande men vår erfarenhet är att den är positiv och guidar studenterna in i ett nytt ämne och en ny kultur. Vår inställning till lärarens roll under seminariet är nog mest att likna vid en blandning av vad Dennis Fox beskriver som guiden i ett främmande landskap och trädgårdsmästaren som vårdar plantan och låter studenten växa på sitt eget sätt. Under resan ska den lokala guiden hjälpa studenterna att upptäcka och utforska olika spännande och utmanande landskap. Men studenterna ska också under resan själva utvecklas, inte bara i sitt eget lärande utan också genom att påverka riktningen och innehållet för hela gruppen (Fox 1983).

Efter en mjukstart där vi diskuterar hur det varit att läsa in dagens avsnitt och vilka spelregler och förväntningar som finns får studenterna bekanta sig med varandra genom att börja diskutera det första patientfallet utifrån frågor om hur de bedömt den här situationen eller om det finns oklarheter och vad som bör göras?

För att till en början lämna smågruppsdiskussionen i fred brukar jag samtidigt skriva upp rubrikerna på tavlan. Kanske blir det en kort vända runt mellan studentborden för att visa tillgänglighet och kunna hjälpa till att reda ut enkla frågor eller begrepp. Men redan efter tio minuter brukar det vara dags att dra igång den första gemensamma diskussionen som nu ska dokumenteras på tavlan.

”Vad rör det här sig om?”, ”Vilka problem ser ni här?” eller ”Vill ni som tog emot den här patienten i går kväll berätta för oss andra lite om det hela?” kan vara vida och öppna frågor att börja samtalet med. Diskussionen rullar sen på och lärarens guidande roll är att som samtalsledare få fram så många olika synpunkter på patientfallet som möjligt. Vid ett eller två tillfällen under ett fall brukar jag åter igen växla ner diskussionen till smågrupper för att

© FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

alla studenter ska få möjlighet att delta i diskussionen och få prova sina egna tankar i debatten.

> ”Det blir som att ge och ta. Man lär från varandra och kommer på sina misstag. När man blir bekräftad från kompisarna så vågar man senare delta i diskussionen i stor grupp inför läraren.”

För att få fram alternativa fakta kan man efter att ha vänt och vridit på patientfallet, även väga in symtombild och utredningsförslag från kurslitteraturen på tavlan. Rent konkret brukar jag då byta färg på pennan mellan anteckningar om den specifika diskussionen om patientfallet och den mer generella från litteraturen som nu också får stå med på tavlan. En mycket lärorik övning.

I slutet av seminariet har vi en hel tavelvägg fylld med gemensamt framdiskuterad kunskap om en sjukdom som patientfallet lett oss in på. Att dokumentationen upplevs som viktig märker man av att många skriver och ritar i sina egna anteckningar under seminariet och att det också blir alltmer vanligt att studenterna tar fram sina mobiler och fotograferar tavlan innan den suddas ut och vi tar itu med nästa patientfall.

> ”När alla är pålästa och vågar berätta kan det bli hur bra som helst, speciellt när man får andra perspektiv.”

Vi har valt att inte examinera studenterna under seminarierna som vi ser som tillfällen att lära. Det ger livligare diskussioner, ingen oro för att säga fel och många idéer och frågor i luften. Under diskussionerna om olika åsikter och lösningar tränar studenterna sig att förklara sina val och att argumentera. Seminariet ska präglas av att det är högt i tak och fyllt av nyfikenhet och glädje, inte oro för att bli bedömd. Här är vi helt eniga med Jonas Nordquist m.fl. som i boken *Case: verktyg för professionslärande* är av samma uppfattning, att examination vid seminariet riskerar att skapa ett konkurrensinriktat negativt klimat och att det är olyckligt för diskussionens dynamik om studenterna vet att de kommer att betygsättas (Nordquist, Sundberg & Johansson 2011). Men självklart ska vi ha krav på förberedelser och inte slösa bort tid på onödiga diskussioner om baskunskaper som alla lätt kan läsa in själva. För att ha en lägsta kunskapsribba har vi prövat olika former av krav

© FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

på förberedelser inför seminarierna. Det har varit inlämningsuppgifter med i förväg nedskrivna tankar om patientfallen eller har studenterna fått visa sina förberedelser och diskutera med sin bordsgranne i början av seminariet. Vi har också haft skriftliga duggor på baskunskap som måste vara avklarade innan man får delta i seminariet. Vår dyrbara seminarietid måste användas till problem, analys och diskussion på en hög nivå.

I de stora kurser vi har är det extra viktigt att vara tydlig med var ribban för godkänt ligger och när man kan bli underkänd vid ett seminarium. Vi lägger den vid brist på förberedelse och aktivitet under seminariet och examinerar inte kunskap vid våra seminarier. Är jag tydlig med de här spelreglerna brukar nästan alla förbereda sig bra till seminarierna. Kunskapen i ämnet, kunskap om vård och behandling av sjukdomarna, examineras i en skriftlig tentamen i slutet av kursen, skilt från seminarierna som helt är ett tillfälle för lärande.

Ett seminarium på tavlan kännetecknas av en tydlig struktur utifrån kursens lärandemål som används som rubriker på tavlan. Studenterna vet vad som förväntas och har gott om tid att förbereda patientfallsdiskussionen så att alla under seminariet kan vara aktiva och bidra till diskussionen. Seminariet är inte examinerande utan präglas av högt i tak och att olika synpunkter berikar diskussionen vilket också alla anteckningar och möjliga lösningar på tavlan visar.

Lärarperspektivet

I det här avsnittet kommer tre olika sidor av lärarens roll och arbete att belysas: arbetet med patientfallen, rollen som seminarieledare och bedömningen av studenternas aktivitet under seminariet.

PATIENTFALLEN

Med utgångspunkt i kursens lärandemål letar vi fram lämpliga patientfall. Som i all caseundervisning är det en fördel om patientberättelserna är autentiska men avidentifierade och att de kommer direkt från den kliniska vardagen (Nordquist, Sundberg & Johansson 2011). I alla professionsutbildningar, från ekonomer och jurister till lärare, sjuksköterskor och läkare är det lätt att hitta varierande och intressanta patientfall/case till undervisningen.

© FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

Kommande yrkesproblem och yrkesmöjligheter kan vi på det här sättet i lugn och ro diskutera och analysera för att ge nya dimensioner åt lärandet.

Man får experimentera sig fram till vilka fall som på bästa sätt hjälper igång studenternas kunskapsletande och får fart på seminariediskussionen. Själv har jag bäst erfarenhet av autentiska, gärna lite oklara fall med olika möjliga handlingsalternativ. Patientfallen ska vara så levande som möjligt med exempel från den vanliga vardagen med vård av människor och lika svåra att förutsäga som verkligheten själv. En tillgång är om de har öppna lösningar och kanske också en fortsättning om vad som hände sen. Ibland har jag efter en timmes diskussion och en full tavla med studenternas diskussion och förslag på åtgärder valt att berätta vad som hände patienten. Det är då viktigt att inte presentera fortsättningsberättelsen som den rätta lösningen utan för att belysa och bekräfta det autentiska i vår diskussion. Målet är att träna den kommande yrkesrollen och att patientfallet bara exemplifierar att just den här gången blev det så här, att diskussionen om fortsättningen kan visa på det som saknas och kunde gjorts annorlunda.

ATT VARA SEMINARIELEDARE

En annan viktig aspekt för läraren är att under seminariet vara guidande och intresserad av studenternas lösningar och inte för förtjust i att själv ge, ofta uppskattade och kanske förenklade, egna förklaringar. En lärare ska vid ett seminarium på tavlan framför allt fånga in olika förslag till lösningar. Det är viktigt att inte censurera vad studenterna säger, fråga hellre och be studenten att utveckla sitt resonemang i stället för att ifrågasätta.

> ”Kräver att läraren är tydlig och ser till att alla delger sina synpunkter och att det man säger står med på tavlan.”

Även ett fel kan komma till nytta och få fart på diskussionen. Man måste kunna improvisera och låta studenternas diskussion få bölja fram och tillbaka innan man som seminarieledare ingriper. Ofta är de flesta av kanske tjugo studenter ivriga att få diskutera just sin lösning och tankar kring patientfallet och släpper man diskussionen helt fri kommer garanterat de mest talföra att dominera. Ett bra sätt att ge så många som möjligt tillfälle att få vara en aktiv deltagare, inte passiv åhörare, är att först ha smågruppsdiskussioner med

© FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

två–tre studenter. De får då beskriva hur de uppfattat fallet utifrån en bred fråga som: ”Vad tänker ni om den här patienten, hur ska hon tas omhand?” När de alla fått ge sina synpunkter till någon och värmt upp i den lilla gruppen brukar fler sedan delta i den gemensamma storgruppsdiskussionen på tavlan. Vår analys av problemet och lösningar blir på så sätt så mycket rikare. Ibland återgår jag senare till smågruppsdiskussioner inför ett mer komplicerat avsnitt, som till exempel när vi tar upp vilka förändringar som skett i kroppen vid just den här sjukdomen. En gemensam genomgång i storgrupp är alltid mer intressant om man nyss själv fått prova på att förklara skeendet med egna ord för några få kurskamrater som kanske haft en annan idé.

Ett annat bra grepp som seminarieledare är att vara lite gränsöverskridande mellan olika rubriker och spalter på tavlan. Jag kan till exempel initiera en diskussion om samband mellan det som tagits upp i tre olika spalter. De förändringar och symtom som patienten beskrivit och vi skrivit upp i symtomspalten kan få en förklaring från spalten för sjukdomens orsaker och diskuteras med tanke på de val vi gjort i spalten för utredning. På det här sättet visualiserar vi på tavlan hela beslutsprocessen i en sjukdomsutredning med pilar och samband mellan spalterna på tavlan. Är du som läsare främmande för vårdvärlden, kan du säkert som jämförelse här tänka dig egna spalter i ditt ämne som skulle vinna på att jämföras och ge nya lösningar. De här gränsöverskridande sambanden tas sällan upp i läroböckerna och blir lite unika för just den här seminariediskussionen. Det är kanske en anledning till varför så många studenter är så aktiva med att anteckna under seminariet och ofta fotograferar seminarietavlan efter en patientfallsgenomgång.

Som seminarieledare måste vi också kunna slå ner på farten och låta seminariet växa fram i studenternas takt. Jag har som lärare varit med om patientfallsdiskussionen så många gånger förr, men nu när jag ska leda det hela är det just de här studenterna som ska få möjlighet att delta aktivt. De ska få tänka högt och tycka att de frågor som kommer upp på tavlan är unika för i dag och att det är just deras förslag på lösningar som diskuteras och inte bara det läraren vill.

”Bra att läraren står vid tavlan och använder den här metoden.”

”Avslappnat och bra, man pratar och frågar mer.”

”Fler vågar säga vad de har att tillägga genom att olika förslag kommer upp.”

© FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

En annan viktig aspekt är att inte censurera de förslag som kommer upp. Skriv gärna ordagrant de förslag på formuleringar som studenten säger. Saknar du som lärare något är det bara att vänta, eller flika in en fråga, så brukar någon student ta upp den tråden. Har vi högt i tak är det inte ett utan flera förslag som är tänkbara och viktiga att få med på tavlan och för att senare ta ställning till.

Lite beroende på vem som är seminarieledare, behöver vi kanske lägga band på oss och se till att det blir pauser för eftertänksamhet. Lite för aktiva lärare är nog vanligare än lugna och eftertänksamma. Våra studenter säger att de måste få tänka färdigt och smälta en diskussion på sitt eget sätt. Att leda en tyst tankeminut kan ibland vara viktigare än att haka på snabba studenter och att alltid lotsa gruppen vidare.

> ”Det är viktigt att läraren tycker det är roligt att vi lär oss, att just jag som student är av betydelse och inte bara är en i mängden.”

BEDÖMNING AV STUDENTENS AKTIVITET

Som beskrivits tidigare, har våra seminarier aldrig varit examinerande vad gäller ämneskunskaper. De allra flesta studenter har en självklar inre motivation att inför sitt kommande yrke som sjuksköterska lära sig så mycket som möjligt om sjukdomar under den här kursen. Men vi upplever att våra seminarier blivit ännu bättre av att vi med tiden utvecklat ett system med krav på förberedelser och aktivitet under seminarierna. Vi kunde tidigare uppleva att några få studenter, inte många men ändå för andra studenter påtagligt, inte läst in avsnittet eller funderat självständigt på patientfallen. Diskussionen haltade då i den lilla gruppen och några väl förberedda studenter fick dra diskussionen framåt själva utan att få det förväntade utbytet av andras åsikter. Seminarier på tavlan bygger på att studenterna diskuterar och argumenterar för olika handlingsalternativ, att bara komma och lyssna och lapa i sig av andras diskussion ger inte alls lika stor kunskapstillväxt. Nu är vi övertydliga om att förberedelser före och aktivitet under seminariet krävs. Studenterna ska komma väl förberedda, vara inlästa på kurslitteraturen och ha funderat över fallen med förslag på frågor till patienten, utredningar, tänkbara diagnoser, vård och behandling. Studenten får återkomma vid ett senare seminarietillfälle om det finns uppenbara brister i hennes förberedelser eller

© FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

i det aktiva deltagandet i seminariediskussionen. Är studenten oförberedd är det mycket bättre för alla, inte minst för henne själv, att hon går hem och läser på mer och kommer tillbaka en annan gång och då deltar aktivt.

Däremot uppmuntras det att studenterna har frågor och att de tar upp svårigheter och tveksamheter under seminariet. Det är till hjälp för andra i gruppen att några, helst alla, vågar vara frågvisa. Här gäller det då också att inte själv som lärare besvara frågorna utan se till att de katalyserar studenternas diskussion för att öka det aktiva lärandet.

Studentperspektivet

Hur upplevs seminariet på tavlan av studenterna? Att de uppskattar undervisningsformen har vi sett i kursutvärderingar i flera år, men vi ville veta mer om hur och på vilket sätt de lärde sig under seminarierna. För att få svar på de frågorna har vi i olika studier bett studenter berätta om sitt lärande i seminarier ledda av olika lärare i skilda kurser (Hofsten, Gustafsson & Häggström 2010; Hofsten, Andersson & Häggström 2012; Hofsten & Häggström 2014). Studenterna har fritt fått skriva om sitt lärande och våra analyser visar tre återkommande områden som jag nu mer ingående kommer att redogöra för med deras egna ord och beskrivningar. Studenterna berättar att de lär genom att få diskutera tillsammans och få nya perspektiv, genom att vara förberedda och ha en struktur på seminariet och när det är ett positivt inlärningsklimat.

ATT FÅ DISKUTERA TILLSAMMANS OCH FÅ NYA PERSPEKTIV

När studenterna beskriver hur de lär, återkommer ständigt hur viktigt det är att få andras, nya och kanske lite förvånande perspektiv på det man själv funderat över. Det tycks vara i diskussionen och brytningen med andra studenter som kunskapen djupnar.

> ”I den lilla gruppen kompletterar man varandra och bygger ihop sina kunskaper och det blir roligare.”

Många beskriver en speciell lärandekvalitet när de får vara aktiva och kreativa i problemlösandet, får formulera sig och kanske bli bekräftade. Att studenterna lär så mycket i en egen diskussion är något som vi lärare med

© FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

tiden insett och har därför styrt om seminarietid från stor- till smågruppsdiskussioner. Det är inte ovanligt att studenterna blir kvar under raster eller sent en fredag för att tillsammans fortsätta att argumentera och diskutera. Att själv vara aktiv och intresserad för andra och nya perspektiv på den egna kunskapen är tecken på djupinriktat lärande. Våra studenter söker inte bara faktakunskaper utan också en förståelse för hur åsikter och förslag motiveras. Diskussion får igång hjärnan. Man måste tänka själv i stället för att bara läsa.

Ett problem i gruppdiskussioner kan vara att få möjlighet att delta och göra sin röst hörd. Studenterna beskriver risken med att de talföra dominerar och att de då missar en viktig interaktion med de mer tystlåtna, samtidigt som de blyga inte heller tar fullt ansvar för situationen och framför sina åsikter. Alla kommer med sina vinklar och funderingar och gör att man får svar på frågor man själv har svårt att sätta ord på.

Det är viktigt att så många som möjligt, helst alla, deltar i diskussionen. Här belyser två studenter olika sidor av saken:

> ”Ibland kan det vara jobbigt att svara och prata och fråga inför en ganska stor grupp. Tycker att det var okej i dag, med det kan vara jobbigt ibland i den här storleken på grupp då jag är lite blyg.”

> ”Jag är inte rädd för att göra bort mig, inte heller för att ha rätt. Tror också att jag behöver öva mig på att säga vad jag tycker.”

ATT VARA FÖRBEREDD OCH HA EN STRUKTUR PÅ SEMINARIET

Studenterna upplever liksom vi lärare att det blir mycket bättre seminarier om alla kommer väl förberedda. Därför måste vi ge förutsättningar med undervisningsfria egenstudiedagar så att studenterna hinner med både litteratur och patientfall. Fallen ska inte heller vara för självklara utan bjuda in till alternativa tankar, allt för att öka kunskapssökandet. Om alla har läst på och kan bidra får man ofta nya infallsvinklar till att lösa ett problem. Men det gäller att alla är intresserade och vill dela med sig.

Att systematiskt jämföra patientfallen med olika kursböckers beskrivningar av sjukdomarna upplevs som lärorikt och ställer frågor som gör att lärandet blir en aktiv personlig process. Stämmer det hur vår patient beskriver sina symtom och sin sjukdom med det böckerna skriver? Finns här mer att fråga om och utreda? Vilka andra sjukdomar måste uteslutas?

© FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

Vilken verkan hoppas vi olika behandlingar har? Vilka biverkningar måste vi ta hänsyn till? Många olika tänkbara diagnoser och handlingsalternativ väcks av patientfallen och hela den här diskussionen kommer så småningom upp på tavlan. Spännande, tycker de flesta och känner en liten föraning av de kommande beslut en professionell sjuksköterska måste kunna ta.

> ”Man får en helhet i hur det kan vara i verkligheten, man ser patienten framför sig och kopplar ihop med orden på tavlan.”

De återkommande rubrikerna på tavlan tycks hjälpa studenterna att få en överblick på ett sätt som senare underlättar när man möter en patient.

> ”Man får en bättre översikt och kan ta en sak i taget. Det blir lätt att backa tillbaka och får en helhet. Det blir mindre rörigt och man känner att fokus inte ligger på det man själv skrivit ner utan alla får bidra till att komma fram till ett resultat.”

> ”Jag lär genom att använda alla sinnen, lyssnar, pratar och skriver samtidigt.”

ATT HA ETT POSITIVT INLÄRNINGSKLIMAT

Om seminarieledaren är både styrande och tillåtande, kommer många olika synpunkter på diagnos, vård och behandling fram.

> ”Man får ta del av andras åsikter – utan att trampa på varandra – alla har chans.”

Det är en balansgång för läraren att både ställa krav på argumenten, ibland kanske också ifrågasätta bäringen i påståenden och att vara respektfull så att alla vågar delta. Studenterna skriver att de uppskattar en aktiv seminarieledare som styr över diskussionen utan att dominera och som också är intresserad av studenternas lärande.

> ”Jag får chansen att bli hörd och visa att jag faktiskt också kan saker. Jag lär mig mycket mer när jag får vara med och diskutera. Även om det jag säger är fel.”

> ”Ni ställer högre krav på oss nu och det är jättebra. Man blir mer motiverad.”

© FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

Didaktiskt perspektiv

Det har gjorts många studier och skrivits mycket om caseseminarier, som seminarier på tavlan är en form av. När Thistlethwaite m.fl. (2012) gjorde en systematisk litteratursammanställning om caseseminarier i vårdutbildningar hittade de 104 forskningsrapporter. Sammanställningen visade att studenterna är överväldigande positiva och att lärarna uppskattar att ha dessa seminarier för att det engagerar och motiverar studenterna, däremot kunde de inte visa att caseseminarier är en bättre undervisningsform än annan smågruppsundervisning. Forskarna ansåg också att mer kvalitativ beskrivande forskning av studenternas lärande i caseseminarier behövdes. Vår studie om seminarier på tavlan från 2010 (Hofsten, Gustafsson & Häggström 2010), som tas upp i Thistlethwaites litteratursammanställning som en studie av hög kvalitet, vill just bidra med att beskriva hur studenter lär sig under ett caseseminarium på tavlan. Den analys vi gjort av studentberättelser från en hel kurs visade att seminarier på tavlan öppnar dörrar till djupare förståelse. Studenterna var intresserade av sammanhang, reflektion, alternativa lösningar och andra studenters värderingar som på olika sätt är tecken på ett djupinriktat lärande (Hofsten, Gustafsson & Häggström 2010; för detaljer och diskussion hänvisas till originalartikeln). Nya studier av studenters erfarenheter av seminarier på tavlan i VFU (verksamhetsförlagd utbildning) från 2012 (Hofsten, Andersson & Häggström 2012) och om när seminarier växlar mellan stor och liten diskussionsgrupp från 2014 (Hofsten & Häggström 2014) gav oss en liknande bild av djupinriktat lärande fast med andra lärare och i ett annat sammanhang. Men nu ska vi titta på seminarierna ur ett vidare högskoledidaktiskt perspektiv.

ÄR SEMINARIER PÅ TAVLAN KVALITETSLÄRANDE?

För att granska våra erfarenheter av seminarier på tavlan ska vi ta hjälp av sju principer för kvalitetslärande i högre utbildning (Pettersen 2008). De är enligt Pettersen inlärningsteoretiska principer med praktisk och social relevans för undervisning och studenters lärande i det vi kallar det ”akademiska klassrummet”. Principerna kan användas för överväganden om undervisningsmetoder och lärmiljö samtidigt som de ger ökad förståelse av studenternas studiestrategier. Varje princip kommer först att

© FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

beskrivas för att sedan tas som utgångspunkt för att se hur den tillämpas i seminarier på tavlan.

Princip 1. Aktivering av tidigare erfarenhet, kunskap och kompetens

För att ny kunskap ska accepteras behöver våra studenter få aktivera sina förkunskaper, så att de kan bli utgångspunkter för ett nytt lärande. Här är det just ordet *aktivera* som är av vikt, det är inte fråga om att som lärare bygga undervisningen på generella antaganden om studenternas kunskapsnivå eller påpeka vad de bör veta. ”Vår undervisning måste locka fram deras egna erfarenheter för omprövning”, skriver Pettersen.

Ett seminarium på tavlan utgår från patientfall som försöker ge en levande bild av en situation som går att känna igen eller tänka sig i sitt kommande yrke. Många studenter har sommarjobbat med äldre, har haft sjuka anhöriga eller egna erfarenheter av sjukvård och har mycket åsikter om de situationer patientfallen beskriver. Det är då bra om det inte för enkelt går att hitta ”rätt svar” i böckerna utan att egna upplevelser, värderingar och efterforskningar får lite spelutrymme. Lyckas vi locka fram de här erfarenheterna som studenterna har med sig in i undervisningen kan vi, som Pettersen påpekar, komma fram till vad som ligger inom just den studentens räckvidd, så att undervisningen blir en resurs i vidare utveckling och lärande.

Princip 2. Fokus på utveckling av flexibla och funktionella kunskaper

För att få kompetens inom ett visst ämnesområde måste studenten, enligt Pettersen, tillägna sig solid, robust och flexibel ämneskunskap, känna till ämnesbegrepp och kunna organisera kunskap så att den lätt kan återhämtas och användas i relevanta situationer.

I våra patientfall och den återkommande strukturen på tavlan får studenterna träna och bli bekanta med vårdens specifika språk och kultur. Svåra ord diskuteras och förklaras ständigt. När olika handlingsalternativ övervägs blir studenterna med tiden alltmer bekanta med sjukvårdens termer och begrepp och får en ökad förståelse för olika professionsfrågor. Redan efter ett, kanske krävs det två, strukturerade seminarier på tavlan, blir de förtrogna med begrepp som riskfaktorer, symtom, prevention och lär sig förstå innebörden av olika utredningar och laboratorieprover. De tränas med

© FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

sikte på en ny yrkesroll och socialiseras in i ämnet. Tidigare erfarenheter och vardagsförståelse brottas med ny vetenskaplig kunskap och ett akademiskt lärande börjar ta form.

Princip 3. Utveckling av metakognitiv kompetens och självreglerat lärande

Metakognitiv kompetens är när studenterna reflekterar över sina egna lärprocesser och studiestrategier och i förlängningen lär sig om att lära. Hur studenterna förstår och tar kontroll över det egna lärandet är en sida vi lärare alltför sällan uppmärksammar, trots att det är något som kan utvecklas genom erfarenhet, undervisning och aktiv träning. Om studenterna känner sina egna styrkor och svagheter i sitt eget lärande, har både de och vi som lärare mycket att vinna. På vilket sätt kan då vår seminariemetod hjälpa studenten att utveckla sin metakognitiva kompetens?

Att seminarier på tavlan inte är examinerande underlättar för studenterna att kunna göra sitt eget kunskapsbygge. De får ta ansvar för att läsa in avsnittet, delta i diskussionen vid seminariet och för hur de ska förbereda sig för examinationen. Under seminariet är det studenternas sökande av kunskap, diskussion och ifrågasättande som är målet, inte kontroll av kunskap. Vi lärare är här mot våra studenter, såsom Fox (1983) beskriver, som trädgårdsmästaren som ser till att det växer och frodas. Förutom att ge möjligheter till studentaktivt lärande, borde vi också ha mer reflektion och diskussion om själva lärandet för att uppmärksamma och stödja studenterna när de tar ökad kontroll över sitt eget lärande. Ett sätt kan vara att ha en kort stund efter seminariet där studenterna skriver ner hur de lärt sig. Att mitt i undervisningsvardagen få reflektera över hur vi lär, kanske också tillsammans med andra, tycks öka självinsikten om det personliga lärandet. Den här sortens stunder av eftertanke kunde vara något att våga pröva mer systematiskt som en del av undervisningen och förtydligas som ett eget lärandemål.

Princip 4. Undervisning och lärande med utgångspunkt i problemsituationer och kognitiva konflikter

En kognitiv konflikt, en problemsituation när tidigare kunskap och erfarenhet aktiveras för att det är något vi inte förstår, stimulerar lärande och moti-

© FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

vation för lärande. Våra sinnen och tankeverksamhet skärps när vi måste lösa problem. Pettersen anser att vi i högre utsträckning bör se över om våra lärkontexter, våra lärandesituationer, hjälper och motiverar studenter till lärande, inte enbart lägga fokus på om studenterna själva är motiverade. Han utvecklar här tankar från Paris och Turner och beskriver hur motiverande lärmiljöer kännetecknas av *de fem C:na – curiosity* ('nyfikenhet'), *challenge* ('utmaning'), *choice* ('valfrihet'), *control* ('kontroll' eller här: 'självreglering') och *collaboration* ('samarbete').

Under seminarier på tavlan kan vi tydligt se curiosity. Studenterna beskriver hur patientfallen uppmuntrar till att ta reda på saker, att de sätter fart på nyfikenheten och lusten att själv lära mer. Utmaning, challenge, upplever de flesta i de verklighetstrogna situationer och problem fallen beskriver. Många funderar över om de kommer att klara framtida beslut och krav på handling som förväntas av en sjuksköterska och söker trygghet och bekräftelse i seminariediskussionen.

Det är en utmaning att i patientfallen ge möjlighet till kunskapssökande för studenter med olika erfarenheter och förkunskaper. Men de olika patientfallen från vårdvardagen kan hjälpa oss med just det. Min erfarenhet är att de flesta studenter själva i patientfallen söker problemområden att lösa där de har behov att lära mer. Alla funderar utifrån de givna rubrikerna men fyller det med lite olika innehåll. En student kan se ett etiskt dilemma, en annan vill diskutera cellmembranets uppbyggnad och en tredje att andra läkemedel borde sättas in för mindre biverkningar. Är vi nu lyhörda för varandra, kan vi här få en riktigt bra lärsituation. De olika val studenterna alltid tar i sitt läsande med utgångspunkt i ett och samma patientfall visar både på choice och control. Studenterna brukar, om vi gett möjlighet i form av egenstudiedagar, dra i olika trådar för att stilla sin nyfikenhet och fördjupa sig i frågorna på olika sätt. Vilket förstås leder till spännande seminariediskussioner. Det är mycket sällan studenterna reagerar på att seminariet och patientfallet varit ”för lätt” eller ”för svårt”. De brukar i stället ganska självständigt fylla de kunskapsluckor som krävs och i seminariediskussionen redovisa sina tankar och förslag på ett personligt sätt. Studenterna tycks ofta själva se till att lärandet hamnar i den egna utvecklingszonen i förhållande till tidigare kunskaper. Går man vilse, hjälper sen seminariediskussionen att kalibrera och justera nivån upp eller ner för att ge och ta i seminariediskussionen. Collaboration är kärnan i lärandet i seminarier på tavlan.

© FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

”I och med seminariet får man mer förklarat, man får höra vad andra ser och har skrivit, sånt som man inte kom att tänka på själv.”

Princip 5. Lärande och undervisning i förbindelse med autentiska uppgifter och kontexter

Äkta, autentiska patientfall engagerar utan tvekan våra studenter, men leder det alltid till en mer avancerad lärstrategi och akademisk orientering för alla studenter? frågar sig Pettersen. Han utgår från att kunskap alltid är oupplösligt förbunden med bestämda praktiska situationer och om den dekontextualiseras rensas den från sin situationsspecifika oregelbundenhet och ändrar karaktär. Den abstraherade kunskapen, som våra patientfall, är inte helt representativ för autentiska uppgifter, menar han, man ser inte dess sociala relevans. Vi får ett överförings- och generaliseringsproblem. Möjligen kan problemuppgifter i en svagare version av autenticitet likna och simulera situationer där kunskapen ändå kan tränas, skriver Pettersen.

All undervisning till en profession sker inte i kliniska handledda situationer, utan träning behövs också innan våra studenter möter patienter. Så ser all teoretisk undervisning i professionsutbildningar ut. Som jag ser det, finns det många fördelar med att välja äkta, autentiska fall, framför att själv konstruera dem. Ju mer autentiskt ett patientfall är, desto mer trovärdiga blir vi universitetslärare i studenternas ögon. Ett bra patientfall tar upp det unika, hur just den här människan reagerar och upplever en sjukdom och vad personalen valde att uppfatta och hur de valde att handla. Patientfallet kan också användas för att bygga på diskussionen till ett mer generellt plan: vad borde ha utretts, vilka handlingsalternativ finns och hur efterföljs riktlinjer och vårdplaner? Vår diskussion tränar studenterna att undersöka den unika berättelsen om hälsa och ohälsa samtidigt som de som kommande professionella sjuksköterskor ska känna till och tillämpa aktuell vetenskaplig kunskap i vård och medicin. Det är också en vinst i sig att studenterna kan identifiera sig med den autentiska situationen och att alla deltagare i seminariet ska göra sina egna bedömningar. Det finns inga självklara, dolda svar som läraren sitter inne med, verkligheten är inte enkel och olika alternativ kan och ska diskuteras. Trots att jag som lärare kan ha använt ett patientfall flera gånger, slås jag ofta av att nya studenter kommer med nya infallsvinklar och frågor till fallen. Nordquist med flera skriver också om risken att som caseförfattare

© FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

snitsla en bana för att försöka illustrera ett fenomen och sätta samman olika händelser. De anser det viktigt att varje patientfall är autentiskt och har egna karakteristika och inneboende motsägelser, för det är just den här lite dunkla professionella vardagen studenterna ska lära sig att behärska (Nordquist, Sundberg & Johansson 2011).

Princip 6. Lärande och undervisning med tonvikt på deltagande, utmaning och stöttning

Pettersen konstaterar att det är en allmän pedagogisk erfarenhet att studenter som tar initiativ och söker kunskap aktivt lär sig bättre än studenter som har en passiv förväntan om att någon annan ska ta ansvar för att tillföra kunskap. Det är genom att delta i diskussion, i dialog och meningsutbyte som nyvunnen kunskap prövas, bedöms och modifieras. Men det finns också en risk att studenternas autonomi tenderar att dominera lärsituationen på bekostnad av ämnet och lärarens professionella intentioner. Pettersen anser att det är läraren som ska leda arbetet utan att detroniseras som kunskapskälla och förvaltare utifrån sitt större vetande. Han betonar också lärarens roll som mästare och bärare av ämnets kunskaper, färdigheter, metoder och värden, något som är mer självklart inom casemetodik än problembaserat lärande. Sammanfattningsvis ska studenten ges utmaning för att delta i ämnesdiskussioner och pröva den egna kunskapen mot en fond av ämnesspecifik kunskap. Hur tillämpas då denna princip om utmaning och stöttning i seminarier på tavlan?

Bra valda fall kan fungera som utmaningar på olika sätt, på olika nivåer och för olika studenter, på samma sätt som den efterföljande seminariediskussionen både kan utmana och bekräfta den egna uppfattningen. Vid seminarier på tavlan har läraren en viktig roll som ämneskunnig seminarieledare vid tavlan. Läraren ska här utifrån sin professionella auktoritet stimulera diskussioner om besvärliga och svåra frågor, tröskelbegrepp. Vi ska som seminarieledare använda vår auktoritet på ett klokt och vägledande sätt för att vi tror att seminariediskussionen befrämjar lärande, eller som Fox uttrycker det, ska läraren förutom trädgårdsmästaren också vara en guidande reseledare (1983).

© FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

Princip 7. Lärande och undervisning med fokus på artikulation och rikedom

Att träna artikulation är att få formulera och uttrycka resonemang, kunskaper och antaganden om hur fenomen och begrepp hänger ihop och förhåller sig till varandra. När studenterna först i den lilla gruppen vågat testa sina hypoteser och lyssnat till och diskuterat de andras tankar, brukar de kunna delta i den gemensamma diskussionen på tavlan på ett mer genomtänkt och analytiskt sätt, de tränar sin artikulation.

Rikedom handlar om att utveckla flera perspektiv på samma fenomen och syns på vår tavla efter ett seminarium där olika handlingsalternativ och förslag till utredningar finns dokumenterade och kan i ett senare steg diskuteras utifrån vilka konsekvenser olika handlingar ger. Har studenterna också flera olika kursböcker med olika författares beskrivningar av liknande fenomen, kommer de på ett självklart sätt att få en vidare och rikare syn på ämnet. I seminarier på tavlan är en student i närheten av detta när hon beskriver sitt lärande så här:

> ”Motiverar mina svar – lyssnar – omvärderar. En process går runt i huvudet från början > utvecklar > omvärderar.”

Summering och avslutning

Det finns många olika sätt att aktivera studenter och skapa motiverande lärmiljöer. Seminarier på tavlan har blivit vårt sätt att engagera studenterna, först i ett självständigt kunskapssökande för att sedan tillsammans i seminariet diskutera om för- och nackdelar av olika handlingsalternativ.

Varje ämne och kurs har sin särprägel men seminarier på tavlan ger stora möjligheter att utforma undervisningen så att den passar olika kursmål, speciellt i professionsutbildningar. Patientfall och situationer från yrkeslivet upplevs ofta som spännande och stimulerande av studenterna och inläsningen får draghjälp av de problem och oklarheter som fallen beskriver och studenterna måste skapa sin egen syn på situationen. Här finns inga givna svar i kurslitteraturen. Seminarieformen med dokumentation på tavlan underlättar för olika tankar att komma till tals och brytas mot varandra. Resonemanget blir inte heller förgängligt och flyktigt utan med den återkom-

© FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

mande strukturen på tavlan, ett sätt att se nya samband. Diskussionen blir synlig och tillgänglig för alla, något man ibland kan gå miste om i det klassiska seminariesamtalet. För att summera fördelarna får vi ett självständigt kunskapssökande och ofta en livlig diskussion som syns på tavlan, allt för att fånga nya och kanske oväntade perspektiv på frågorna som diskuteras. Vi lär av att se kontraster och olikheter.

Vilka tankar har vi då för framtiden om att använda seminarier på tavlan i olika kurser under utbildningens gång? Under den första kursen om sjukdomar är lärandemål och rubriker på tavlan mer basala än i senare i kurser, vi arbetar här med att jämföra, kontrastera och tillämpa (enligt kunskapstaxonomin SOLO). När metoden sen används under VFU (verksamhetsförlagd utbildning) har vi fler yrkes- och professionsinriktade rubriker för att än mer reflektera kring sjuksköterskans specifika arbete. Seminarier på tavlan skulle säkert också vara möjligt att använda på avancerad nivå för diskussioner på en mer abstrakt nivå och med större teorianknytning (jämför återigen med kunskapstaxonomin SOLO). Varför inte lägga till en rubrik för kliniska rekommendationer och riktlinjer eller kanske teori att relatera patientfallet till? Utvecklingsmöjligheterna är många.

Vill du nu själv prova på seminarier på tavlan i din egen miljö, har jag uppnått målet med det här kapitlet. Om beskrivningen av våra erfarenheter har varit till nytta, är det bra, och om du hittat en modell i Pettersens sju principer för att granska om du är på väg åt rätt håll, är det också bra, men viktigast är att du frågar studenterna hur de lär under dina seminarier. Vi har genom åren gjort många kursutvärderingar men det är framför allt när vi bett studenterna fritt beskriva hur de lär som vi fått hjälp att utveckla seminarierna. Tänk och fundera, våga prova något nytt och fråga studenterna hur de tycker att det gick. En student får avsluta med att beskriva sitt lärande i seminarier på tavlan:

> ”Alla anteckningar man gjort innan kan kännas förvirrande och man ser ingen helhet, men när det sen är på tavlan så ser man hur allt hänger ihop. Man får både prata och se det samtidigt.”

© FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

Referenser

Egidius, Henry (1999). *PBL och casemetodik*. Lund: Studentlitteratur.

Erskine, James, Leenders, Michiel & Mauffette-Leenders, Louise (2003). *Teaching with cases.* The university of Western Ontario, CAN: Ivey Publishing.

Fox, Dennis (1983). Personal theories of teaching. *Studies in Higher Education,* 8 (2), s. 151–163.

Hofsten, Anna, Gustafsson, Christina & Häggström, Elisabeth (2010). Case seminars open doors to deeper understanding: nursing students' experiences of learning. *Nurse Education Today*, (30), s. 533–538.

Hofsten, Anna, Andersson, Inger & Häggström, Elisabeth (2012). *Case seminars open new doors to understanding: nursing students' experiences of learning.* Paper presented at AMEE (An international association for medical education) conference 2012, Lyon, Frankrike, 26–29 augusti 2012.

Hofsten, Anna & Häggström, Elisabeth (2014). *Alternating large group seminars using the white board with small group discussions helps students be active and reflective*. Paper presented at AMEE (An international association for medical education) conference 2014, Milano, Italien, 1–3 september 2014.

Nordquist, Jonas, Sundberg, Kristina & Johansson, Linda (2011). *Case: verktyg för professionslärande.* Stockholm: Liber.

Pettersen, Roar C. (2008). *Kvalitetslärande i högre utbildning: introduktion till problem- och praktikbaserad didaktik.* Lund: Studentlitteratur.

Stjernquist, Martin & Crang-Svalenius, Elisabeth (2007). Problem-based learning and the case method: medical students change preferences during clerkship. *Medical Teacher*, 29 (8), s. 814–820.

Thistlethwaite, Jill, Davies, David, Ekeocha, Samilia, Kidd, Jane, MacDougall, Collin, Matthews, Paul, Purkis, Judith & Clay, Diane (2012). The effectiveness of case-based learning in health professional education. A BEME systematic review: BEME Guide No. 23. *Medical Teacher*, (34), e421–e444.

© FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

”Det flytande kaféet” – mobila seminarier, besvärlig kunskap och metakognition

JENNY GUNNARSSON PAYNE

> ” […] cultivating a third ear that listens not for what a student knows (discrete packages of knowledge) but for the terms that shape a student's knowledge, her not knowing, her forgetting, her circles of stuck places and resistances.
>
> ELISABETH ELLSWORTH (1997). *TEACHING POSITIONS: DIFFERENCE PEDAGOGY AND THE POWER OF ADDRESS*, S. 71.

De fem borden i klassrummet har spridits ut så att de står distribuerade med lika stora utrymmen dem emellan. Borden är klädda med vita pappersdukar, av den typ som går att köpa i många matvarubutiker, och på dem ligger tuschpennor i olika färger samt några block med gula självhäftande lappar. På varje bord har läraren skrivit en fråga eller ett nyckelord. Vid varje bord står mellan fyra och fem studenter och inväntar instruktioner från sin seminarieledare.

”Kom ihåg nu”, säger läraren, ”att det är bara två regler som gäller: Stanna kvar vid varje bord så länge du antingen bidrar till diskussionen eller lär dig något. När du varken bidrar eller lär dig något längre – byt bord!”

Den beskrivna situationen framställer en idealtypisk version av ”ett flytande kafé”, en mobil seminarieform som lämpar sig lika väl för intensiva brainstorming- eller problemlösningsmöten på vilken arbetsplats som helst, som för seminariediskussioner inom den högre utbildningen. Syftet med det här kapitlet är att diskutera hur det flytande kaféet kan fungera som en alternativ seminarieform inom den högre utbildningen, i synnerhet i relation till inlärning av kulturteori. På ett konkret plan kommer jag att diskutera hur flytande kaféer kan bidra till att bryta upp den stagnerade gruppdynamik som ofta uppstår i en grupp och uppvärdera aktivt lyssnande

© FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

i seminariesammahang. Jag kommer också att redogöra för hur det flytande kaféet kan vara ett medel för att skapa en lärandemiljö som i högre grad än det traditionella seminariet ofta gör, tillåter *osäkerhet*, eller tillståndet av att ”ännu-inte-veta”. Detta, i sin tur, menar jag är en nödvändig del av inlärning när det gäller abstrakt teoretisk kunskap. Kapitlet bygger på mina egna erfarenheter av att använda seminarieformen för undervisning i kulturteori med etnologistudenter, speciellt för att hantera så kallad *besvärlig kunskap* (*troublesome knowledge*) och *tröskelbegrepp* (*threshold concepts*). Slutligen kommer jag också att diskutera hur undervisningsformen som sådan utgör ett användbart redskap för att främja studenternas *metakognitiva förmågor* (*metacognitive skills*) (Pintrich 2002), och varför detta är centralt för att utveckla kulturteoretisk kunskap.

Att starta ett klassrumskafé – läraren som ”facilitator”

I idealfallet är läraren, som i det inledande exemplet, utrustad med stora pappersdukar, lika många uppsättningar tuschpennor (helst i flera olika färger) och i mån av behov, önskemål och fantasi även andra material som till exempel post-it-lappar, linjaler eller annat, som deltagarna fritt förfogar över för att utveckla och dokumentera sin diskussion. (Post-it-lapparna har visat sig vara särskilt användbara, eftersom de kan flyttas runt på duken allteftersom samtalet utvecklas.) I praktiken är just dukarna inte alltid tillgängliga för läraren i institutionens förråd av undervisningsmateriel, men två till fyra hoptejpade eller hophäftade A3-ark från arbetsplatsens kopiator fyller funktionen lika bra. I avsaknad av flyttbara bord kan också stora pappersark hängas upp på väggarna.

Lärarens roll i det flytande kaféet kan beskrivas som *facilitator* i ordets dubbla bemärkelse (se Fox 1983). Läraren är alltså ansvarig för att skapa ”faciliteterna” för den typ av lärande som seminarieformen syftar till att uppnå, både i pedagogisk bemärkelse, genom att skapa en lärandemiljö som tillåter en annan typ av interaktion både studenter emellan och mellan lärare och studenter än vad det traditionella textseminariet vanligtvis gör – *och* i en mer konkret och materiell bemärkelse genom att utforma den fysiska miljön på bästa möjliga sätt utifrån de förutsättningar som finns. Den stöttning som läraren åstadkommer i det flytande kaféet kan hänföras till ett flertal av de sju pedagogiska principer som exempelvis Roar C. Pettersen

© FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

(2008) förespråkar för att optimera studenters lärande, nämligen principerna *ett*, *två*, *tre*, *sex* och *sju*:

- Den *första* av Pettersens principer förespråkar att lärandeaktiviteterna ska aktivera studenternas ”tidigare erfarenhet, kunskap och kompetens”, det vill säga att kunskap är enklast att tillgodogöra sig om den kan integreras i redan befintlig kunskap (eller ”kognitiva scheman”, för att tala med Piaget). Ett flytande kafé ger gott om utrymme för deltagarna att relatera den nya kunskapen till det de redan vet och kan med fördel uppmuntras att diskutera den teoretiska kunskapen i relation till egna vardagsnära exempel.
- Den *andra* principen poängterar vikten av att lärandeaktiviteterna ”utvecklar flexibla och funktionella kunskapsbaser”, vilket innebär att ett effektivt lärande sker när ny kunskap integreras i den redan befintliga genom att de sistnämnda revideras i enlighet med den nya kunskapen. Pettersen (2008) poängterar dock, igen i linje med Piaget, att den nya kunskapen ibland inte enkelt låter sig integreras i den lärandes redan existerande kognitiva scheman – vilket är fallet med ”besvärligare” typer av kunskap. Det här gäller inte minst den typ av ny kunskap som kommer i form av tröskelbegrepp. Att omstrukturera sin kunskapsbas är inte alltid enkelt; den osäkerhet som processen ofta ger upphov till kan rentav vara en smärtsam process! Flytande kaféer kan vara ett sätt för läraren att kommunicera och skapa förutsättningar för sina studenter att möta och ”stanna i” den osäkerhet som besvärlig kunskap kan ge upphov till.
- Den *tredje* principen betonar betydelsen av att lärandeaktiviteterna främjar metakognition och självreglerat lärande, vilket i fallet med flytande kaféer och teoriundervisning främst är relaterat till metakognitiv kunskap och kompetens rörande inlärning av abstrakta begrepp. (Jag återkommer specifikt till frågan om metakognition lägre fram i texten.)
- Den *sjätte* av Pettersens principer som flytande kaféer kan hjälpa läraren att skapa är en miljö som maximerar möjligheterna för studenternas aktiva intellektuella utmaningar och gemensam stöttning och feedback, både studenter emellan och mellan lärare och studenter. Pettersen påpekar särskilt att deltagande i *lärande gemenskaper* utmanar våra redan internaliserade föreställningar och kunskapsbaser. När vi får ta del av andras kunskaper och perspektiv kan vi uppleva en typ av ”konstruktiv förvirring” som i förlängningen stimulerar nya kunskaper. Här påpekas

© FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

också att läraren är den person som har kunskap om det studenterna bör lära sig i sina nästa steg i lärandeprocessen, och vad av detta som brukas uppfattas som just besvärlig kunskap och/eller tröskelbegrepp. I det här kapitlet diskuterar jag detta särskilt i relation till vikten av ”liminalitet” för inlärning av besvärlig kunskap och tröskelbegrepp (se nedan).

- Den *sjunde* principen, som hänger samman med de övriga och beskrivs som en fördjupning av den sjätte principen, talar för vikten av ”artikulation, rikedom och elaborering” i lärandeprocesser. *Artikulation* handlar i det här sammanhanget om vikten av att hitta egna beskrivningar för den inlärda kunskapen, och att hitta sätt att uttrycka samband och förklaringar till hur olika begrepp, fenomen och idéer hänger samman. *Rikedom* benämner vikten av att kunna artikulera kunskapen på många olika sätt och att förstå ett fenomen utifrån ett flertal olika perspektiv. *Elaborering* omfattar båda dessa två aspekter, och Pettersen påpekar bland annat att de här typerna av lärandeprocesser stödjer utvecklingen av abstrakt kunskap: ”ju djupare kunskapen bearbetas och ju rikare associationer som denna bearbetning för med sig, desto bättre blir lärandet” (Pettersen 2008, s. 126).

För att skapa den materiella miljön inom vilken de här principerna ska kunna realiseras på ett mer konkret plan, bör läraren i förväg planera vad varje ”kafébord” ska fokusera på och kan med fördel skriva ner ett nyckelord eller en fråga på varje ”duk” samt instruera studenterna att fokusera sin diskussion kring dem. Studenterna delas upp utan någon annan princip än att det från början ska vara samma antal vid varje bord. Därefter tillämpas regeln: *Stanna vid ditt bord så länge du antingen bidrar till den pågående diskussionen, eller så länge du lär dig något av den. När du varken bidrar eller lär dig något – rör på dig!* Det är viktigt att deltagarna antecknar det som sägs på sina stora ark för att diskussionen ska kunna fortsätta allteftersom gruppmedlemmarna byts ut. Exakt form för anteckningarna spelar mindre roll, men i mina grupper har de ofta fått formen av en tankekarta (eller så kallad *mind map*), ibland med tillhörande punktlistor, pilar och frågor. Dessa dukar kan sedan med fördel fotograferas och distribueras till samtliga kursdeltagare via kurswebbar eller sociala medier, vilket i sin tur kan fungera som minneshjälp inför stundande tentamina eller skrivuppgifter. De här dukarna kan också för läraren fungera som användbar dokumentation av och utvärderande reflektion kring den egna undervisningspraktiken.

© FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

Enligt min egen erfarenhet kommer diskussionen igång bäst om varje grupp får starta upp diskussionen utan lärarens inblandning, men sedan kan läraren med fördel gå runt bland grupperna och ge sin input – eller påminna om (och ibland uppmuntra till!) förflyttning i rummet. Efter att den på förhand angivna tiden för kafédiskussionerna har gått ut är det ofta lämpligt att gå igenom varje station i helgrupp och be deltagarna återge vad som sagts eller förtydliga något de antecknat. Den mobilitet som det här upplägget möjliggör begränsar sig dock inte till den rent fysiska, utan skapar också ökade förutsättningar för en dynamisk gruppsituation som lämpar sig väl som igångsättare för samtal som inte lika självklart uppstår i en mer traditionell seminarieform. Denna ökade grad av interaktivitet har också stor potential för lärare och studenter att både identifiera och tackla kunskapsmässiga ”trösklar”, som många studenter annars ofta ”fastnar” på (jfr Kiley 2009).

Att fastna för att röra sig – besvärlig kunskap och metakognitiv utveckling

Den typ av kunskap där studenter tenderar att fastna kan utifrån David Perkins socialkonstruktivistiska perspektiv på lärande kallas för *besvärlig kunskap* – det vill säga kunskap som är svårare att lära sig eftersom den innehåller delar som studenten upplever som främmande i förhållande till sin egen vardagskunskap och/eller sitt internaliserade vetenskapliga paradigm (se Perkins 2006).

För att förstå vad som gör viss kunskap mer besvärlig än annan, kan vi också ta hjälp av Jack Mezirows definition av lärande som en kontinuerlig process av ”nya och reviderade tolkningar” som sedan i någon mån styr fortsatt förståelse, uppskattning och handling (1990, s. 1). Mezirow påpekar vikten av vanans makt för lärandeprocessen och menar att det som vi ”uppfattar eller missar att uppfatta, liksom vad vi tänker eller misslyckas att tänka” är starkt påverkat av de vanor och förväntningar som utgör vår referensram (Mezirow 1990, s. 1, min översättning). Detta innebär alltså att redan internaliserade meningssystem och ritualiserad kunskap kan spela en särskilt stor roll för svårigheten att ta till sig kunskap som upplevs som främmande, transformerande, eller kontraintuitiv – det vill säga en typ av kunskap som är vanligt förekommande i kulturvetenskaplig teoriundervisning.

© FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

Att som student hitta vägar för att överträda sådana internaliserade meningssystem kräver dock en relativt hög grad av metakognitiv medvetenhet, det vill säga kunskap om besvärliga lärandeprocesser *och* en förmåga att använda denna kunskap för att lära sig hur det egna lärandet fungerar (se Flavell 1979; Pintrich 2002). Enligt min egen lärarerfarenhet kan ett flytande kafé fungera som ett utmärkt redskap för att stötta studenter inom högre utbildning att röra sig mot eller vidareutveckla den typ av metakognitiv kunskap som krävs för att kunna tillgodogöra sig abstrakt teoretisk – och ofta besvärlig – kunskap.

BESVÄRLIG KUNSKAP OCH TRÖSKELBEGREPP

Inom humanvetenskaperna är seminariet en central undervisningsform för studenternas möte med just den typ av besvärlig kunskap som är så vanligt förekommande inom kulturvetenskapliga teoribildningar. En traditionell seminariemodell är textseminariet, där studenterna tillsammans med en seminarieledare diskuterar innehållet i en viss text, till exempel en originaltext av en specifik teoretiker, eller en empirisk tillämpning av en särskild teoretisk inriktning. Denna form av seminarium bör givetvis värnas: kollaborativ bearbetning av komplexa tankar och formuleringar, och den typ av närläsning som det traditionella textseminariet möjliggör, är och förblir en viktig nyckelkompetens för den humanistiskt skolade.

Däremot tror jag att de flesta som lett textseminarier på grundutbildningsnivå ibland har upplevt att inte alla studenter eller grupper av studenter riktigt når den abstraktionsnivå som är nödvändig för att tillgodogöra sig kulturteoretisk kunskap i den här formen. Enligt min egen erfarenhet från etnologiämnet är det en särskild utmaning att lyfta diskussionen från specifika empiriska exempel eller egna vardagserfarenheter och åsikter – och som lärare är det inte alltid alldeles enkelt att förmedla skillnaden mellan de här nivåerna på ett sätt som bidrar till att studenten kommer vidare i sin teoretiska utveckling. Med Pettersen (2008) kan vi säga att textseminariet inte alltid är den optimala seminarieformen för att utveckla varken artikulation, rikedom och elaboration eller den metakognitiva kompetens som krävs för att tillägna sig abstrakt kulturteoretisk kunskap.

Teoretiska textseminarier kräver ofta både sakkunskaper i ett ämne och en relativt hög grad av metakognitiva förmågor. Därför finns det en risk att

 © FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

de mest kunniga studenterna och de metakognitivt medvetna studenterna blir de som gynnas av den här seminarieformen, medan de som ännu inte uppnått de kunskaper och förmågor som den här typen av avancerade läsningar i regel kräver inte riktigt tar till sig den kunskap som seminariet är till för att ge.

Utifrån min egen undervisningserfarenhet är den här tendensen inte minst tydlig i undervisning av så kallat tröskelbegrepp – ett begrepp som vunnit allt större mark inom den högskolepedagogiska forskningen, särskilt i den anglosaxiska världen. Begreppet introducerades av de pedagogiska forskarna Jan Meyer och Ray Land (2003), som argumenterar för att ett tröskelbegrepp är något *mer* än bara ett nyckelbegrepp, eftersom studenten inte bara måste tillgodogöra sig det för att förstå till exempel en teori, utan för att det också leder till en förändrad syn på teorin eller till och med hela ämnet, och att denna transformerade förståelse är *nödvändig* för fortsatt progression inom ämnet (Meyer & Land 2003). I litteraturen på området hittar vi exempel på tröskelbegrepp inom olika discipliner, som *gränsvärde* i matematiken, *alternativkostnad* inom ekonomin och *signifiering* i litteraturvetenskap och cultural studies (Meyer & Land 2003).

I den kulturteori och diskursanalys som jag själv undervisar på olika nivåer, både inom etnologiämnet och i mångvetenskapliga sammanhang, utgör både kulturbegreppet och diskursbegreppet typexempel på sådana tröskelbegrepp. Andra exempel på tröskelbegrepp som frekventerar många humanistiska och samhällsvetenskapliga discipliner är *genus*, *queer*, *ras*, *klass* och *materialitet*.

Dessa begrepp har inte bara en central plats hos teoretiker som figurerar i litteraturlistorna på många kurser, utan begreppen är dessutom inherent *transformativa* i sin karaktär eftersom de har, med Meyer och Lands ord, potential att förändra vårt sätt att se på världen, och *integrativa* på så sätt att de kan framvisa samband som tidigare varit gömda eller osynliga för den lärande. Sådana tröskelbegrepp glöms också osannolikt bort efter att de inlärts, eller är i alla fall svåra att avlära (Meyer & Land 2003) – även om förståelsen av dem mycket väl kan, och ofta blir, modifierad, förfinad eller förkastad till förmån för nya eller fördjupade förståelser av dem (Cousin 2006). Dessutom är många tröskelbegrepp centrala för ett ämnes disciplinära identitet och gränser. Även om många av dem kännetecknas av att de rör sig mellan olika närliggande discipliner och forskningsfält, vilket ibland

kan te sig förvirrande på ett sätt, gör dem ännu svårare för den lärande att tillägna sig.

ATT SITTA FAST PÅ OLIKA SÄTT

Som jag nämnde tidigare, händer det att studenten ”fastnar” i processen att tillägna sig ett tröskelbegrepp eller andra former av besvärlig kunskap. Detta har en tendens att ske när den lärande konfronteras med ett kunskapsobjekt som inte på något enkelt sätt låter sig integreras inom dennes befintliga kunskapshorisont: den nya kunskapen stämmer helt enkelt inte överens med det som studenten ”redan vet”. Att ”fastna” i en kunskapsprocess är dock inte ett entydigt tillstånd, utan är något som kan ske på många olika sätt.

Det går till exempel att skilja på *icke-förståelse,* det vill säga det tillstånd då den lärande helt enkelt inte alls tillägnat sig den nya kunskapen ännu; *missförstånd*, ett tillstånd där studenten visserligen har tillägnat sig ett begrepp eller en idé, men gett det en fundamentalt annorlunda betydelse än vad som är önskvärt för att nå de uppsatta lärandemålen; *efterhärmning*, nämligen den situation då studenten korrekt, men på ett i det närmaste ritualiserat sätt kan återge definitionen av ett begrepp eller en idé men utan att visa någon djupare förståelse av det som beskrivs, och slutligen, *liminalitet*, som beskriver erfarenheten av att befinna sig, som antropologen Victor Turner beskriver det, ”betwixt and between” (1987), det vill säga i ett övergångstillstånd som är, åtminstone potentiellt, transformativt i sin karaktär.[1]

I ett traditionellt seminarium går det som lärare visserligen ofta ganska lätt att identifiera både icke-förståelse och rena missförstånd av kunskapsstoffet. I vissa fall kan dock den gruppdynamik och de förväntningar som en mer traditionell seminarieform ger upphov till, leda studenterna att *undvika* liminalitet – i värsta fall till förmån för tvärsäkerhet och efterhärmning. Dessa sätt att fastna är inte alltid lika lätta att identifiera, och de innebär en risk att studenten hindras från att komma vidare i sin teoretiska kunskapsutveckling. Även om många av oss håller med om att det i sin idealform, som det ”humanistiska och samhällsvetenskapliga laboratoriet” torde göra

1 Den här typologin av olika typer av icke-(ännu)-förståelse har jag sammanställt dels utifrån litteraturen om tröskelbegrepp och *liminalitet* (se Meyer & Shanahan 2003; Meyer & Land 2005) och om *mimicry* (efterhärmning, se Cousin 2006), dels utifrån mina egna reflektioner och undervisningserfarenheter.

© FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

det, vet vi också att detta i praktiken ofta misslyckas – inte minst på grund av hierarkier som uppstår i rummet och vilja att ”säga rätt saker”, som ofta riskerar att leda just till spelad eller självupplevd tvärsäkerhet, positionering och utsagor av efterhärmande karaktär.

Att stanna i rörelse – om vikten av att ännu-inte-veta

Som Meyer, Land och Shanahan (Meyer & Shanahan 2003; Meyer & Land 2005) har argumenterat, har det sätt på vilket studenter introduceras till tröskelbegrepp en avgörande betydelse för deras fortsatta kunskapsutveckling. De poängterar att

> to make threshold concepts ”easier” by simplifying their initial expression and application may […]set students onto a path of ”ritualized” knowledge that actually creates a barrier that results in some students being *prevented from crossing the ”threshold” of a concept.*
>
> MEYER & SHANAHAN 2003, S. 15. OCKSÅ CITERAT I: MEYER & LAND 2005, S. 318.

Detta stämmer också väl överens med mina egna erfarenheter av att undervisa i kultur- och diskursteori. Läroböcker kan ibland i sin strävan efter att vara pedagogiska förenkla mångfacetterade begrepp så till den grad att studenten faktiskt förhindras att nå djupare förståelse. Den lärande kan, med andra ord, genom glasklara definitioner och tydliga exempel vaggas in i ett slags falsk säkerhet beträffande ett tröskelbegrepps mångfacetterade innebörd. Här finns det till exempel en risk att studenten fastnar helt i efterhärmning, vilket hindrar honom eller henne från att nå fram till mer komplexa och ”täta” betydelser av begreppet i fråga (Meyer & Shanahan 2003).

Samtidigt menar Cousin (2006) att efterhärmning inte heller helt och hållet får betraktas som ”fel”; visserligen bör detta stadium ”överkommas” i slutändan, men det kan mycket väl vara en ”naturlig” del av inlärningsprocessen, som ett sätt att börja närma sig komplex kunskap. För att efterhärmning ska kunna överkommas på längre sikt, är det dock viktigt att läraren lyckas skapa en lärandemiljö som inte bara *tillåter* ”förvirring”, utan som *låter studenten stanna* i ett liminalt stadium tillräckligt länge för att en djupare förståelse ska kunna uppnås.

© FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

Som Meyer och Land (2005) beskriver det, är detta tillstånd ofta både problematiskt och besvärande för den lärande och kan upplevas som (för)ödmjukande i olika grad; att vara medveten om sitt ännu-inte-vetande kräver också att den lärande vågar och tillåts att ”tappa ansiktet” lite grann. Det är i det här tillståndet som den lärande finner sig i ett tillstånd av att ”ännu-inte-veta”, och, skulle jag vilja tillägga, till skillnad från i de andra tillstånden av ”fastnadhet” också har uppnått någon form av metakognitiv medvetenhet om sitt ”ännu-inte-vetande”. (Om en person däremot helt enkelt inte känner till, har missförstått eller tycker sig behärska ett teoretiskt begrepp för att han eller hon kan upprepa en inlärd definition av det, saknas ofta just denna insikt.)

Av dessa skäl kan vi konstatera att det *liminala* tillståndet innehar något av en särställning bland de olika formerna av ”fastnadhet”, eftersom det är en viktig del av resan mot fördjupad teoretisk förståelse (se Meyer & Land 2005). Därför, menar jag, att vi när det gäller undervisning av tröskelbegrepp och andra former av besvärlig kunskap, måste undvika att betrakta det liminala tillståndet enkom som ett problem, eller ett hinder som helt enkelt måste överkommas, och i stället se det som *en nödvändig, bildande och formande aspekt av inlärningsprocessen.* Det liminala tillståndet är därför inget vi bör sky när vi försöker förmedla olika former av besvärlig kunskap, utan något som bör ses som en både nödvändig och produktiv del av inlärningsprocessen.

> First the rituals or states of liminality which Turner analyses tend to be transformative in function, and usually involve an individual or group being altered from one state into another. Second, as a result from the ritual the participant acquired new knowledge and subsequently a new status and identity within the community. This transition however is often problematic, troubling, and frequently involves the humbling of a participant. […] Third the transformation can be protracted, over considerable periods of time, and involve oscillation between states, often with temporary regression to earlier status.
>
> MEYER & LAND 2005, S. 376.

Utifrån det här perspektivet måste en lärandemiljö, för att kunna bjuda in till liminalitet i lärandeprocessen, fostra en *kollektiv öppenhet* beträffande att ännu-inte-veta. Om den kollektiva lärandemiljön är sådan att studenterna vet

© FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

att de ”inte är de enda som inte har förstått” och inte ser en sådan trevande osäkerhet som en brist hos dem själva utan som en del av lärandeprocessen, minskar behovet av att stanna för länge i efterhärmning och (spelad eller äkta) tvärsäkerhet (se även Cousin 2006).

En fördel med att använda flytande kaféer för att låta studenterna möta och brottas med besvärlig teoretisk kunskap i allmänhet, och tröskelbegrepp i synnerhet, är just att det skapar en lärandemiljö som minimerar risken för studenten att fastna i mindre produktiva lärandetillstånd som *missförstånd* eller upprepad *härmning*.

Även om dessa båda sätt att ”fastna” kan betraktas som en ofrånkomlig del av lärandeprocessen när det gäller olika typer av besvärlig kunskap, är det samtidigt viktigt att studenten inte hindras från att komma vidare för att djupare inlärning alls ska kunna ske. Den här typen av mobila seminarier kan hjälpa studenten att hantera *missförstånd* genom kollaborativ inlärning, dels genom att seminarieformen gynnar ömsesidigt ifrågasättande och informell kamratfeedback och dels genom att den ger stora möjligheter för studenterna att höra varandra ”tänka högt”. Detta ger i sin tur inblick i andra människors lärande och på så sätt ger möjligheter för den lärande att fördjupa sin metakognitiva kunskap om lärandeprocesser i stort. *Härmning* begränsas och utmanas genom att den mobila seminarieformen bygger på tekniker som tankekartor och visualisering – även om citat från diskussionsunderlaget med fördel kan användas som en resurs för att starta seminariesamtalen.

På så sätt går det att säga att mobila seminarier av den här typen inbjuder, snarare än undertrycker, liminalitet i kunskapsprocessen; detta tillstånd av att ännu-inte-veta rent av uppmuntras genom att studenterna tillåts möta varandras tolkningar och ifrågasättanden i relation till ett begrepp eller en idé, inklusive självupplevd förvirring och osäkerhet som begreppet eller idén kan ge upphov till hos den enskilda studenten.

Kaféet som liminal mötesplats – kollektivt kunskapande och metakognitiv utveckling

Det flytande kaféet fungerar enligt min erfarenhet väl, inte minst för att öka studentaktivitet och för att undvika både stagnation och andra former av destruktiv gruppdynamik i diskussionen. En annan central aspekt av den här modellen är att den destabiliserar distinktionen mellan ”aktivitet” och

”passivitet” genom att den uppvärderar också det aktiva lyssnandet, som i sammanhanget betraktas som lika ”aktivt” som både talande och nedtecknande under diskussionen. På så sätt har den här seminarieformen potential att ta olika lärandestilar i beaktande, samt att styra studentaktiviteten bort från individuell prestation och mot kollaborativt kunskapande. Det faktum att flytande kaféer och liknande seminarieformer skapar en miljö där läraren kan ta del av studenternas uttryck för olika typer av fastnadheter, både i form av nedskrivna anteckningar och muntliga diskussioner dem emellan, hjälper också läraren att fungera som ”facilitator” för de lärandes metakognitiva förmågor. Detta kan till exempel göras genom att läraren på lämpligt sätt explicit namnger olika faser i processen att tillskansa sig ett tröskelbegrepp eller någon annan form av besvärlig kunskap.

Genom att hjälpa studenten att förstå skillnaden mellan till exempel icke-förståelse och liminalitet och diskutera vilka lärandestrategier som kan tillämpas för att tackla vilken typ av fastnadhet, kan läraren på ett mer systematiskt sätt integrera lärandeaktiviteter i undervisningen av ett stoff, som i det här fallet består av abstrakt och för många svårbegriplig kulturteori. Genom att lyfta upp olika möjliga sätt att ”fastna” och diskutera den med studenterna i grupp blir det också möjligt att skapa ett gemensamt språk för lärare och studenter att reflektera kring lärandeprocesser på ett mer generellt plan och avmystifiera processen att lära sig också abstrakta teoretiska begrepp och resonemang.

Eftersom anteckningarna skapas kollektivt och kan sparas och distribueras av läraren med relativt enkla medel finns det också goda möjligheter att kommentera lärandets innehåll och process i efterhand om läraren ser det som nödvändigt. (För en mer djupgående diskussion om vikten att integrera undervisning om och explicit namnge metakognitiva processer och förmågor i klassrummet, se Pintrich 2002.)

Avslutande reflektion

Som jag påpekade tidigare i kapitlet kan mobila kollaborativa seminarier – här exemplifierade i form av flytande kaféer – fungera som ett bra komplement till det traditionella textseminariet. Förmågan att göra kritiska närläsningar av abstrakta teoretiska texter är och förblir som sagt en nyckelkompetens inom många discipliner, inte minst inom humaniora. Den här

© FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

typen av läsningar kräver dock väldigt mycket av studenterna, varför flytande kaféer och liknande seminarieformer kan fungera som ett bra sätt att utveckla just de förmågor som krävs för att klara av uppgiften. Flytande kaféer är en seminarieform som, framgångsrikt genomförd, uppfyller flera av Pettersons principer för effektivt lärande, nämligen

1 principen om att lärandeaktiviteten bör bygga på studenternas tidigare erfarenheter och kunskapsbas
2 principen att lärandeaktiviteterna ska utveckla flexibla och funktionella kunskapsbaser
3 principen att lärandeaktiviteterna ska främja metakognitiva förmågor
4 principen om att en god lärandemiljö maximerar möjligheterna för studenternas aktiva intellektuella utmaningar och gemensam stöttning och feedback
5 principen om artikulation, rikedom och elaborering.

För utvecklingen av den typ av besvärlig kunskap och tröskelbegrepp som studenterna frekvent möter i utvecklingen av kulturteoretiska kunskaper, hävdar jag att principen om vikten av att utveckla en metakognitiv förmåga intar en särställning. Som Paul R. Pintrich (2002) och andra har påpekat, är metakognitiva kunskaper och förmågor avgörande för lärandeprocesser över lag. En student som på ett adekvat sätt känner till sina styrkor och svagheter kan bättre anpassa sina lärandeaktiviteter och strategier för att tillskansa sig kunskap av olika slag. Omvänt kommer en student som saknar dessa insikter att ha sämre chans att lära sig ett särskilt kunskapsinnehåll. För att ta Pintrichs eget exempel, kommer en student som läser en text och *tror* att han eller hon förstår den när så inte är fallet antagligen av förklarliga skäl inte bemöda sig om att läsa om texten igen (Pintrich 2002).

Detsamma gäller givetvis tröskelbegrepp och andra typer av besvärlig kunskap: Om en student till exempel uppfattar sin egen efterhärmning av ett teoretiskt begrepp som ett tillräckligt mål för sitt lärande, och inte ser att en djupare förståelse kräver *mindre* ”tvärsäkerhet” om dess betydelse, finns det ju ingen anledning för den lärande att försöka att ytterligare problematisera begreppet i fråga eller revidera sin uppfattning av det. Där det traditionella textseminariet i vissa sammanhang kan gå bet – särskilt om delar av studentgruppen inte uppnår de relativt avancerade metakognitiva kunskaperna och

© FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

förmågorna, eller om seminariekulturen utvecklats på ett sätt som hämmar prövande utsagor och möjliga felsvar till förmån för tvärsäkerhet och ofta medföljande hierarkier – kan det flytande kaféet fungera som ett sätt att skapa en annan gruppdynamik som i stället gynnar ett öppnare och mer prövande samtalsklimat.

Öppnare seminarieformer som flytande kaféer kan också hjälpa läraren att kultivera vad Elizabeth Ellsworth har kallat ”ett tredje öra”, som mer lyssnar efter studentens lärande än hennes kunskaper, såsom kapitlets inledande citat beskriver. Detta ”tredje” öra är det som kan höra de signaler som berättar var den lärande befinner sig i sin process, och därmed stötta studenten med frågor, kommentarer eller reflektioner som låter studenten förstå vilka lärandestrategier som kan vara lämpliga för att nå ytterligare ett steg på sin väg mot fördjupad kunskap – och som låter förstå att det bästa sättet framåt ibland är att fastna i rörelse.

Referenser

Cousin, Glynis (2006). An introduction to threshold concepts. *Planet*, (17), december, s. 4–5.

Ellsworth, Elizabeth (1997). *Teaching positions: difference, pedagogy, and the power of address.* New York: Teachers College Press.

Flavell, John H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: a new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist,* 34 (10), s. 906–911.

Fox, Dennis (1983). Personal theories of teaching. *Studies in Higher Education*, 8 (2), s. 151–163.

Kiley, Margareth (2009). Identifying threshold concepts and proposing strategies to support doctoral candidates. *Innovations in Education and Teaching International*, 46 (3), s. 293–304.

Meyer Jan & Land, Ray (2003). Threshold concepts and troublesome knowledge: linkages to ways of thinking and practicing. I: Rust, Chris (red.), *Improving student learning: ten years on.* Oxford: OCSLD, s. 1–16.

Meyer Jan & Land, Ray (2005). Threshold concepts and troublesome knowledge (2): epistemological considerations and a conceptual framework for teaching and learning. *Higher Education,* 49 (3), s. 373–388.

Meyer, Jan & Shanahan, M. (2003). The troublesome nature of a threshold concept in economics. 10th Conference of the European Association for Research on Learning and Instruction (EARLI), 26–30 augusti, Padova, Italien.

 © FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

Mezirow, John (1990). How critical reflection triggers transformative learning. I: *Fostering critical reflection in adulthood: a guide to transformative and emancipatory learning,* s. 2–6.

Perkins, David (2006). Constructivism and troublesome knowledge. I: Meyer, Jan H. F. & Land, Ray (red.) *Overcoming barriers to student understanding: threshold concepts and troublesome knowledge*. London: Routledge.

Pettersen, Roar C. (2008). *Kvalitetslärande i högre utbildning: introduktion till problem- och praktikbaserad didaktik.* Lund: Studentlitteratur.

Pintrich, R. Paul (2002). The role of metacognitive knowledge in learning, teaching, and assessing. *Theory into Practice*, 4 (40), s. 219–225.

Turner, Victor (1967/1987). Betwixt and between: the liminal periods of rites of passage. I: Mahdi, Louise C., Foster, Steven & Little, Meredith (red.), *Betwixt and between: patterns of masculine and feminine initiation.* Illinois: Open Court Publishing Company.

© FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

Gestaltning i seminarierummet

PETRA LUNDBERG BOUQUELON

> ”Vadå gestaltning, varför kan man inte bara tänka?
>
> NYBLIVEN LÄRARSTUDENT (2014), SÖDERTÖRNS HÖGSKOLA.

> [Det är] genom det kreativa uttrycket som den levda erfarenhetens oreflekterade sida kan fångas.
>
> MERLEAU-PONTY (2004). *LOVTAL TILL FILOSOFIN: ESSÄER I URVAL*, S. 22.

Att gestalta, att uttrycka sig genom att ge något en bestämd form, är ett viktigt moment i skapandeprocessen oavsett konstart – det vill säga oavsett om du exempelvis målar, musicerar, spelar teater eller dansar. På Södertörns högskola är vi för närvarande elva adjunkter med varierande konstnärlig bakgrund som är anställda för att med gestaltning som redskap undervisa i ämnet estetiska lärprocesser, utifrån våra respektive konstarter. Vår undervisning är en undersökande verksamhet där vi utforskar gestaltningens möjligheter i förhållande till lärande. Exemplen i detta kapitel är hämtade från undervisning på lärarutbildningen och behandlar ämnena svenska, samhällskunskap, religion samt idéhistoria, men som lärare i estetiska lärprocesser undervisar vi inom och bidrar till utvecklingen av alla lärarutbildningens ämnesområden.

Jag har exempelvis under flera år arbetat med att utveckla den matematikdidaktiska undervisningen och har också skrivit ett antal artiklar om detta (Lundberg Bouquelon 2011a, 2011b, 2014a). På mina seminarier använder jag mig av gestaltning i olika former som redskap för kommunikation och lärande. Seminarierna är fyllda av skratt, koncentration, fysisk aktivitet och diskussioner. Oavsett vilket ämne den aktuella kursen behandlar, syftar seminarierna till att sätta alla studenters tankar och sinnen i rörelse, till

© FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

att stimulera deras kreativitet och deras kritiska tänkande i förhållande till den litteratur de läser och den yrkespraktik deras studier är en förberedelse inför. Ibland lyckas vi uppnå ovanstående syften, studenterna och jag, ibland inte. Jag vill med det här kapitlet visa på gestaltningens möjligheter att locka fram erfarenheter och föreställningar som påverkar lärandet – exempelvis studenternas värderingar i förhållande till ett område eller begrepp. Jag vill också visa hur gestaltning kan bidra till att skapa djupare förståelse och en upplevelse av helhet och sammanhang i utbildningen.

Centrala begrepp

Gestaltning förstås här som *att gestalta*: att utifrån intentionen att kommunicera med en betraktare eller med sig själv ge den abstrakta tanken en konkret form. Gestaltning är en del av processen vid skapandet av ett konstverk, men kan med fördel användas som pedagogiskt redskap. Att göra ett collage eller måla en bild, att dramatisera eller göra rollspel, att skapa en ljudbild eller spela ett stycke musik, att dansa eller att göra en film – allt detta är exempel på de *gestaltningsformer* som används i undervisningen på lärarutbildningen på Södertörns högskola.

Erfarenhet. Här vill jag gärna lyfta fram den amerikanske filosofen John Dewey (2009), som skriver om erfarenheten som *det vi tar med oss* ifrån en upplevelse. Om jag berättar om en upplevelse såsom jag berättar för en kollega eller en vän, lyfter jag medvetet eller omedvetet fram de delar jag anser viktigast att lyfta fram. Hur jag väljer att berätta formar även min egen bild av erfarenheten, kanske i så hög grad att man kan tala om att skapa sin erfarenhet (Lundberg Bouquelon 2014b).

Reflektion förstås här i bemärkelsen ta ett steg tillbaka och tänka över det egna tänkandet – antingen i förhållande till ett teoretiskt material eller gentemot den egna erfarenheten (Hjertström-Lappalainen & Schwarz 2014; Södertörns högskola 2015).

Kritiskt tänkande förstås vidare som en form av reflektion: att aktivt söka efter möjligheter och problem med det jag beslutat mig för att reflektera över. Det kan vara en text, en norm eller en teori men det kan också handla om att vända den kritiska blicken mot sig själv och på så sätt reflektera sina invanda tankemönster och värderingar.

© FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

EXEMPEL 1: GESTALTNING OCH BEGREPPSBILDNING

Jag tänker nu berätta om ett undervisningstillfälle där det gestaltande momentet inte uppfyllde de syften jag hade med undervisningen, eller närmare bestämt: när jag vid detta tillfälle lät studenterna använda sig av gestaltning för att bearbeta och reflektera över två specifika begrepp uppfylldes vissa syften med gestaltningen, medan andra föll platt till marken. De begrepp som de fick i uppgift att gestalta i form av en kortfilm var *passiv lärandesyn* respektive *aktiv lärandesyn*. Uppgiften bestod i att skapa två olika undervisningssituationer där det tydligt framgår vilket av de två synsätten som ligger bakom lärarens agerande. Båda begreppen hade figurerat i kursens litteratur och föreläsningar, och den kursansvarige läraren hade uttryckligen bett mig låta studenterna arbeta med dem. När vi nu förflyttar oss till seminarierummet har studenterna förberett en kort sketch som fungerar som en skiss till den kortfilm de sedan i grupper ska göra på egen hand.

> Seminarierummet sjuder av förväntan. En av arbetsgrupperna befinner sig utanför rummet; de förbereder den gestaltning de alldeles strax ska genomföra inför resten av gruppen. Jag, som är seminarieledare, sitter tillsammans med övriga studenter i den halvcirkel av stolar som utgör möbleringen i rummet. Vi är ”publiken”. Framför oss har vi whiteboardtavlan som utgör en fond för scenen där vi snart ska få se den första gruppen spela upp sin lilla sketch.
>
> Dörren öppnas och grupp A kommer in på scenen. Vi ger dem en applåd för att de ska känna sig välkomna:
>
> ”Varsågoda att börja”, säger jag.
>
> De är lite nervösa; de befinner sig i slutet på den första terminen på sin utbildning till lärare mot årskurs 4–6, och även om de redan har fått en del träning i att göra dramagestaltningar inför varandra, och fast vi har lagt fokus på att träna på att ge varandra positiv energi och konstruktiv feedback varje gång de står framför gruppen och redovisar eller framför något inför seminariegruppen, är de inte helt bekväma med situationen. Fyra studenter intar sina platser på var sin stol som de ställt fram som rekvisita, och den femte, Karim, ställer sig vid tavlan. Efter en kort stund är ändå alla inne i sina roller.

© FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

> ”I dag ska vi prata om demokrati”, säger Karim, och börjar genast skriva ner fakta på tavlan. Han fyller på kolumn efter kolumn medan ”eleverna” skriver i sina böcker.
>
> ”Okej”, säger Karim efter en stund, och kontrollerar samtidigt att han har fått med allt på tavlan. ”Skriv ner det här, plugga ordentligt till nästa vecka, för då blir det ett prov på det här.”

Här ”fryser” studenterna bilden och avbryter sketch nummer ett. Karim lämnar scenen.

> ”Nu kommer del två”, säger Karim och gör ny entré in på scenen.
>
> ”Hej allihopa”, säger han till ”eleverna”.
>
> ”Heeej”, svarar de i kör och Karim fortsätter: ”I dag ska vi prata om demokrati. Vad vet ni om det?”

Eleverna räcker upp handen och Karim låter en efter en av dem berätta vad de vet. Tavlan fylls av olika innebörder av och uttryck för demokrati. När förslagen börjar avta gör Karim en kort genomgång utifrån det som står på tavlan, exempelvis förtydligar han att omröstning är ett av de verktyg för medbestämmande som används i en demokrati. Sedan ger han olika uppgifter till ”eleverna”: i små grupper ska de ta reda på fakta och idéer kring demokrati som de ska redovisa på nästa lektion för att fortsätta diskussionen.

Sketchen är över och deltagarna får applåder igen. Nu är det dags för feedback.

Denna sketch är alltså ett genrep inför den kortfilm studenterna ska göra till nästa gång. Filmerna ska göras gruppvis med deras egna mobiltelefoner. De ska sedan läggas upp på kurswebben, och till sist har de i uppgift att, på webben, diskutera filmerna utifrån litteraturen. Det de ska diskutera där är huruvida språkbruket och kommunikationen förändras utifrån den syn på lärande som läraren i fråga har. Det de ska få feedback på här och nu i seminarierummet från mig och övriga gruppen är huruvida det tydligt framgår att läraren har en passiv respektive aktiv lärandesyn i de två olika momenten.

© FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

Feedbacken börjar med att grupp B, som ansvarar för att ge feedback till grupp A, berättar om sin upplevelse.

> ”Det var hur tydligt som helst! Jag har mött båda typerna av lärare under min skolgång”, säger en student. Alla håller med, många skrattar igenkännande.
>
> ”Jag håller med”, säger jag, ”det var väldigt tydligt. Men vad var det som blev tydligt, mer specifikt?”

Jag känner en liten oro komma krypande, men jag kan inte sätta fingret just nu på vad det är.

> ”Att den passiva läraren knappt pratar alls med sina elever, att han kör korvstoppningsmodellen, medan den aktiva är i dialog med eleverna och lyssnar på vad de har att säga.”
>
> ”Du menar att läraren som har en aktiv lärandesyn går mer i dialog med eleverna?” undrar jag.
>
> ”Ja just det”, svarar studenten, ”det var det jag menade.”
>
> ” Hör ni”, säger jag och tilltalar hela gruppen. ”Jag antar att ni förstår skillnaden mellan en *aktiv lärare* och en lärare med en *aktiv lärandesyn*?”

Jag visar på det dokument som listar utmärkande skillnader som jag fått av den kursansvarige som också ansvarar för det teoretiska materialet på kursen. Samtidigt inser jag, när jag pekar på dokumentet, att det behandlar skillnaden mellan aktiv lärandesyn och passiv lärandesyn, inte mellan aktiv lärare och aktiv lärandesyn … Alla studenter utom ett par stycken som ser lite tveksamma ut nickar dock som svar på min fråga. Jag gör en snabb bedömning av situationen, med en blick på klockan. Det tidigare momentet tog längre tid än jag hade planerat för och vi har nu tre andra grupper som ska hinna med sin gestaltning inom den närmaste halvtimmen. Jag tänker att de har gått igenom begreppen med den andra seminarieledaren, och dessutom är de vuxna studenter på en högskola i Sverige och som sådana kan jag ställa krav på att de ska kunna arbeta självständigt. De som inte har förstått fullt ut kommer att få begreppen förklarade för sig av de andra i sin grupp. Det centrala i min övning är

© FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

> att, utifrån filmerna, koppla samman de teorier om språk, språkbruk och kommunikation som de just nu läser om med olika syn på lärande. Filmgestaltningen utgör den gemensamma erfarenhet, det levande exempel, som de ska utgå från i sina diskussioner på webben. Jag beslutar mig för att inte ta upp begreppen i sig en gång till, utan säger till nästa grupp att göra sin gestaltning.

De tre återstående gestaltningarna visade andra tydliga exempel på när lärare är i dialog respektive inte i dialog med sina elever, på envägskommunikation i stället för tvåvägskommunikation. De var mycket roliga att se på, igenkänningsfaktorn var hög och vid flera tillfällen uttryckte studenter, försiktigt eftersom jag var där, att det är så här undervisningen på högskolan ofta ser ut med hänvisning till gestaltningen av en passiv lärandesyn. När jag lämnade dem för att de skulle börja med det självständiga arbetet med sina filmer var det flera som uttryckte att det här var väldigt nyttigt för dem, att de kände i kroppen hur enkelt det skulle kunna vara att bli den passiva läraren, … eller förlåt, den med passiv lärandesyn … fast man vill vara den andra.

Som vanligt hastade jag iväg till min korta lunch och började redan där vända mina tankar åt eftermiddagens aktiviteter, som var av ett helt annat slag. Den där gnagande känslan av att något inte stod riktigt rätt till ville dock inte lämna mig. Jag gladdes åt att se hur bra de här två seminariegrupperna samarbetade, hur de redan i slutet på första terminen stöttade varandra och var villiga att synliggöra egna svagheter i syfte att träna sig starkare. Ett syfte med dramagestaltning är alltid att stärka gruppen och att varje student ska bli bekväm i den sociala interaktionen med andra människor såväl fysiskt som i den muntliga kommunikationen. Där kände jag att många syften uppfyllts under terminen, och studenter som inte vågade öppna munnen första gången jag träffade dem i början på terminen vågade redan nu ta plats och argumentera för sina idéer på mina seminarier. Men denna gång låg ju det primära syftet någon annanstans, i att jag förväntade mig att de skulle ta ett steg till och se på sina egna och sina kamraters filmgestaltningar som uttryck för två olika typer av lärandesyn. Fokus låg inte primärt på gruppen och den egna upplevelsen av att gestalta, utan på att försöka analysera ett förhållningssätt baserat på en specifik lärandesyn, och att försöka utröna huruvida denna syn och detta förhållningssätt i sig genererar ett sätt att kommunicera och att bruka sitt språk … När jag hade kommit så här långt

© FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

i mina tankar insåg jag att jag hade gett dem en mycket avancerad uppgift, och jag bävade plötsligt lite inför att se filmerna. Kommer de att klara detta på egen hand? Jag försökte nå Bente, den andra seminarieledaren, för att höra om hon skulle kunna ta upp detta med studenterna på nästa seminarium, men hon var inte anträffbar. Via mejl försökte vi sedan få till ett möte, men vi hade båda för mycket inplanerad undervisning och möten så vi hann helt enkelt inte.

När jag en vecka senare satte mig ner för att titta igenom gruppernas filmgestaltningar besannades alla mina farhågor. Konsekvent hade grupperna valt att utveckla de gestaltningar som de gjort på seminariet – gestaltningar som på många sätt varit nyanserade såtillvida att de visade kvaliteter i ett kommunikativt/dialogiskt förhållningssätt till eleverna kontra ett auktoritärt och icke-kommunikativt sådant – till att visa en aktiv och en passiv lärare. Filmerna var övertydliga, en del på gränsen till parodiska. Ett par grupper hade till och med gjort skyltar som visades före varje sketch där det stod: *Aktiv lärare* respektive *Passiv lärare*. Jag blev alldeles ställd. När jag läste deras diskussionsinlägg på kurswebben blev det inte bättre.

> ”Den passiva läraren utmärker sig genomgående i filmerna genom att inte prata med eleverna annat än genom att ge instruktioner.”
>
> ”Den aktiva läraren har ett rikt kroppsspråk och kommunicerar med eleverna.”

Detta är naturligtvis iakttagelser som skulle kunna vara intressanta i något sammanhang, men nu var det ju inte den aktiva eller passiva läraren som efterfrågades utan en aktiv respektive passiv lärandesyn. Vad skulle jag göra nu? Jag hade ett seminarium till med studenterna, ett seminarium där vi enligt planen skulle göra något helt annat. Jag hade avsatt en kort stund för reflektion över filmgestaltningsövningen. Återigen försökte jag nå Bente, men lyckades inte.

På det sista seminarietillfället inledde jag med att göra en *speeddating* kring skillnaden mellan begreppen *aktiv lärare* och *aktiv lärandesyn*. Speeddating i denna form går ut på att man får en kort stund på sig att diskutera med den person som sitter mitt emot, för att sedan byta till en ny person, och en ny person igen. (För närmare beskrivning av speeddatingsformen, se kapitlet ”Speeddating och bikupa – former för lärarledd gruppreflektion

© FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

med inspiration från drama"). Detta upprepas ett antal gånger, och syftet är såväl att träna sig i att formulera och/eller argumentera för sin ståndpunkt som att lyssna till andras förståelse av ett begrepp eller fenomen. Eftersom man byter samtalspartner har man också möjlighet att förändra sin ståndpunkt och att använda sig av andras argument. Min tanke med att göra en speeddating med begreppen var att de som hade förstått skulle kunna hjälpa de som inte förstått till förståelse, samtidigt som alla inblandade då skulle erbjudas ytterligare perspektiv och möjlighet att reflektera över sina egna ståndpunkter. När de väl hade börjat sina samtal och jag gick runt för att lyssna lite här och lite där, insåg jag dock snabbt att i princip ingen kunde förklara skillnaden mellan en aktiv lärare och en aktiv lärandesyn, så jag avbröt övningen och förde en kort diskussion med hela gruppen innan de fick fortsätta. Då hade tillräckligt många förstått, och jag kunde nästan höra polletterna trilla ner hos en efter en i gruppen. Lättnaden var stor hos alla, inklusive mig själv.

Under avslutningsrundan var det en student som försiktigt undrade om inte begreppen i sig var onödigt krångliga, vore det inte enklare att prata om lärarens roll och förhållningssätt?

> "Att säga 'aktiv lärandesyn' och 'passiv lärandesyn' känns märkligt … begreppen i sig verkar peka på att *synen* är passiv eller aktiv – kan den vara det?"

Denna sista kommentar fick mig att inse att inte heller jag hade reflekterat över om begreppen i sig var intressanta för studenterna såtillvida att de verkligen underlättar för kommunikation kring grunderna för deras yrke. Den kursansvarige läraren ville att jag skulle arbeta med dem, bland annat för att studenterna fann dem knöliga och därmed svåra att tänka vidare kring. Men varför ska vi använda oss av knöliga, och kanske språkligt dåligt formulerade begrepp? Kunde jag ha gjort annorlunda för att komma åt kärnan i varför det är intressant att diskutera vilken syn på lärande som formar vårt förhållningssätt som pedagoger, och hur det i förlängningen påverkar vårt språkbruk? Jag inser nu att jag kunde ha formulerat uppgiften bättre, exempelvis:

© FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

> Gestalta två olika lärare.
>
> Den ene ser på lärande som något som sker i en aktivitet; den som lär sig är aktiv och bearbetar och tillämpar på olika sätt det stoff som är utgångspunkten.
>
> Den andre ser lärande som något som sker genom passivt mottagande. Den som lär sig lyssnar och memorerar det läraren har sagt.

Vidare kunde jag ha undvikit den normativa vinkling som diskussionerna antog genom att be dem problematisera båda exemplen på lärandesyn, detta genom att be dem diskutera frågan: Vad finns för möjligheter och problem med att ensidigt förhålla sig på det ena eller andra sättet? Sedan hade vi kunnat ta ett steg vidare och frågat oss om vi kunnat se någon skillnad i lärarens språkbruk beroende på vilken lärandesyn denne hade.

I studenternas utvärderingar kom det tydligt fram att de upplevde gestaltningarna på seminarierna som oerhört värdefulla för gruppen som helhet, att lärandeklimatet och viljan att stötta varandra i deras utveckling hade ökat ytterligare. Däremot tyckte de inte att de gestaltande inslagen hade bidragit i särskilt hög grad till deras förståelse av det teoretiska materialet. Detta var dock ingen stor sak, menade de, eftersom de andra positiva aspekterna upplevdes som viktigare där de just nu befann sig i sin utbildning.

Gestaltningens möjligheter för lärarens professionsutveckling

Detta första exempel, så som det föll ut, visar hur gestaltningen kan synliggöra bristande kunskap hos studenterna. Samtidigt var detta inte målet med övningen utan att levandegöra, att låta studenterna uppleva och reflektera över hur olika syn på lärande påverkar undervisningen. Här framträder enligt min mening en av de största möjligheterna med gestaltning i seminarierummet: Att låta studenterna öva sin förmåga att röra sig mellan erfarenheten och teorin, mellan kroppens och sinnenas språk och det vetenskapliga språket. Att smidigt kunna röra sig mellan det partikulära och det generella är något som kan ses som eftersträvansvärt för alla lärare inom vårt utbildningssystem. Det är också ett kunskapsområde som lyfts fram i den professionsmatris som används av lärarutbildningarna, exempelvis uttrycks en önskan om att

© FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

studenten ska kunna ”uttrycka hur egna värderingar synliggörs i lärarrollen” och ”relatera egna värderingar till värden som finns i styrdokumenten”, men också att denne ska kunna ”reflektera över och jämföra sin egen undervisning/verksamhet utifrån olika lärandeteorier” (Södertörns högskola 2015). Frågan är dock om det räcker att få skriftliga uppgifter för att träna detta, särskilt som övervägande delen av de skriftliga uppgifterna också ska vara en träning i att uttrycka sig på det vetenskapliga språket. Det vetenskapliga språket ger i sin tur sällan eller aldrig utrymme för studenterna att uttrycka känslor och värderingar, vilket enligt min erfarenhet ökar risken att underliggande medvetna eller omedvetna sådana, liksom en mer djupgående kunskap eller okunskap, kan förbli dold och/eller oreflekterad hos studenterna genom en hel utbildning. När en erfarenhet *gestaltas* kan dock även det man glömt eller medvetet eller omedvetet valt att inte ta med i en framställning, bli synligt. Den amerikanske filosofen John Dewey skriver i *Demokrati och utbildning*: ”Det ligger i erfarenhetens väsen, att den innehåller mycket mer än det man först lägger märke till” (Dewey 2009, s. 266).

Dewey menar att erfarenheten är värd att undersöka, att stanna vid, eftersom den innehåller mer än det vi minns vid en snabb tillbakablick. Att gestalta erfarenheter är ett sätt att just stanna vid dem, att i någon mån uppleva dem en gång till. Vilka förutsättningar studenterna får för att göra sina gestaltningar spelar förstås en stor roll – om de får kort tid på sig att göra en snabb gestaltning utan att tänka på vad den faktiskt kommer att kommunicera – vilket blir tydligt i nästa exempel, där mindre önskvärda oreflekterade sidor blev tydliga i form av värderingar som skapade konflikt i gruppen – eller om man i gestaltningsprocessen får möjlighet att reflektera tillsammans med andra och göra medvetna val av vinklar, perspektiv, färger eller material. Här kommer vi till en av de viktigaste möjligheterna med att använda sig av gestaltning i lärprocessen: oavsett om vi är vana att gestalta eller inte så *lägger vi till* något när vi gestaltar jämfört med om vi enbart återger en händelse i ord. Det förklarar den upplevelse jag delar med många andra som handlar om att det material som reflektionen ska omfatta *utökas* när vi arbetar med gestaltning, kanske kan man säga att gestaltningen *utvidgar erfarenheten.* Vari denna utvidgning består eller kan bestå av är något som skulle behöva utforskas vidare, men helt klart är i alla fall att utvidgningen bland annat består av åsikter och värderingar kring det som gestaltas.

© FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

EXEMPEL 2: GESTALTNING SOM EN DEL I EXAMINATIONEN

En kollega utan större erfarenhet av att arbeta med gestaltning i seminarierummet lät sina studenter gestalta begreppet *bildning* som en del av kursens avslutande examination. Uppgiften var att göra en ”bild av bildning” och att berätta om sina tankar kring detta. Kursen, som behandlat begreppet bildning ur ett idéhistoriskt perspektiv, innehöll såväl gamla som nya texter som omfattar allt från Humboldtuniversitetet till den svenska folkbildningen och den amerikanska *liberal education*-traditionen. Kollegan sökte upp mig efter det avslutande seminariet för att berätta om sin upplevelse. Hon var djupt bekymrad. Det visade sig, när studenterna visade sina bilder, att de hade fokuserat på väldigt olika saker. Några lyfte fram det elitistiska drag som genomsyrade några av framför allt de äldre texterna, medan andra gestaltade världsmedborgarskap, empati och kritiskt tänkande. Diskussionen, som till en början var trevande, blev efter ett tag alltmer hätsk. I valet av bilder och hur de framställdes trädde en norm fram, bilden av den bildade människan, en bild som kan tolkas som exkluderande och nedvärderande mot den som har haft sämre förutsättningar att utveckla dessa ”goda förmågor” och denna kunskap. I just denna grupp, som bestod av blivande förskollärare i början av sin utbildning, fanns några studenter vars föräldrar inte fått lära sig att läsa och skriva. Samtidigt hade några andra studenter fokuserat på att det i en av texterna poängterades att läs- och skrivkunskap är en förutsättning för bildning. Diskussionen kom att anta formen av en känsloladdad för och emot-argumentation där gruppen delades i två läger, ett som förkastade begreppet som ett uttryck för förtryck och ett som försvarade detsamma med mer eller mindre genomtänkta argument. Det blev också tydligt att det fanns en underliggande konflikt i gruppen där några studenter upplevde sig mer eller mindre kränkta av en annan grupp; min kollega uttryckte det som att det på ena sidan fanns studenter med invandrarbakgrund, å andra sidan studenter från svensk medelklass, och seminariet hade plötsligt förvandlats till en plats där redan existerande klassklyftor förstärks. När examinationen var avslutad fanns en stark irritation i rummet, och det var smärtsamt tydligt att avståndet mellan de två grupperna hade ökat än mer. Min kollega upplevde att hon varken hade verktyg eller tid att hantera den situation som uppstått. Detta var dessutom det sista seminariet och studenterna gick nu vidare till nästa delkurs. Under vårt samtal ifrågasatte min kollega att gestaltningen

© FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

över huvud taget genomförts. Det var inte hennes idé, hon hade tagit över en annan lärares planering och denne brukar alltid göra så här.

> ”Det hade varit bättre för gruppen om de inte hade gjort några bilder”, suckade hon uppgivet.

Är min kollegas exempel ett exempel på misslyckande? Det är en intressant fråga, och svaret varierar beroende på vilket perspektiv som intas. Om syftet med undervisningen är att få studenterna att utveckla en uttalad och gemensam förståelse för begreppet bildning är svaret förstås ja, men om man i stället funderar på vilket det övergripande syftet med utbildningen är kommer man kanske fram till ett annat svar. På lärarutbildningen är syftet med all undervisning att utbilda studenterna till lärare. Som lärare i skolan är en del av ditt arbete att arbeta med elevernas värderingar. Du ska också, enligt läroplanen, förmedla värden. I professionsutvecklingsmatrisen görs det, som jag nämnt tidigare, klart att (den blivande) läraren ska jämföra sina egna värderingar i förhållande till de värden som lyfts fram i läroplanen (Södertörns högskola 2015). En förutsättning för att detta ska ske är att studenterna får möjlighet att synliggöra och diskutera sina egna värderingar. Utifrån detta perspektiv kan man alltså snarare se min kollegas gestaltning som en öppning: de faktiska konsekvenserna av olika förståelser av begreppet bildning började här bli synliga i och med att några av studenterna uttryckligen upplevde sina mödrar som nedvärderade i förhållande till bilden av den belästa – och därmed bildade – människan. Om läraren varit förberedd på att en diskussion av den här typen skulle kunna komma upp – eller rättare sagt troligtvis skulle uppstå – hade studenternas olika tolkningar av begreppet varit av stort värde för samtalet: de var alla hämtade ur den idéhistoriska översikten och representerade ju på så sätt hur begreppet har tolkats eller förståtts vid olika tidpunkter i historien. Att den faktiska klassklyftan synliggjordes behöver i sig inte heller utgöra ett problem; här uppstår möjligheten att utveckla sin förståelse för den andres perspektiv.

Att få syn på sina egna värderingar och sin egen förförståelse av ett begrepp och samtidigt få en känsla av att den egna erfarenheten är något värd, att andra har resonerat som jag (även om det i stunden kan upplevas som att jag har tänkt ”fel”), har många fördelar som handlar om såväl motivation och självkänsla som förståelse för olika perspektiv. I nästa exempel

© FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

är detta tema centralt: många i gruppen fick där syn på sina egna fördomar och värderingar, dock utan att någon upplevde sig avslöjad eller utpekad. Jag skulle vilja hävda att det berodde på att de fått möjligheten att, i planeringsstadiet inför seminariet, reflektera i grupp över sina egna reaktioner *innan* de framförde själva gestaltningen. Att de på det sättet fick bearbeta sina upplevelser, gjorde att de på seminariet i stället för att reagera och hålla sig på ett privat plan kunde presentera det de upplevt som *reflekterade erfarenheter*, erfarenheter som i och med det fick en mer generell karaktär. Att de, som läsaren snart kommer att få se, fick i uppgift att använda sig av kurslitteraturen i reflektionen bidrog förstås ytterligare till denna generalisering och skapade samtidigt starka kopplingar mellan erfarenheten och teorin.

EXEMPEL 3: GESTALTNING MED SYFTE ATT FÖRDJUPA OCH NYANSERA DISKUSSION OCH REFLEKTION

I denna kurs, som integrerar religions- och samhällskunskap för blivande lärare mot åldrarna förskoleklass till årskurs 3, fick studenterna två olika gestaltande uppgifter. Den ena uppgiften förlades cirka två veckor in på den fem veckor långa kursen och den sista veckan därpå.

Uppgift ett bestod i att i grupper om fyra till fem personer gestalta ett dilemma de själva ställts inför eller tagit del av på nära håll, ett dilemma en eller flera lärare ställts inför där skolans värderingar kommer i konflikt med hemmets värderingar. De skulle först visa vad som verkligen hände, för att sedan spela upp ett eller flera alternativa sätt att som lärare hantera samma situation. I uppgiften ingick också att de när de träffades för att repetera sitt framträdande skulle reflektera över händelsen gentemot den litteratur om religion, mänskliga rättigheter och demokratiskt arbete i skolan som kursen utgick ifrån.

Den andra uppgiften liknade den första, men i stället för att gå till den egenupplevda erfarenheten fick de här utgå från en skönlitterär bok. Den aktuella boken var George Orwells *Djurens gård: en saga* (1910), som är en fabel som utspelar sig på en gård där djuren först sätter sig upp mot sina förtryckare – det vill säga bonden och hans familj och anställda som vill tjäna pengar på dem – och genomför en revolution. Sedan, först omärkligt i små steg men så småningom fullt medvetet, förvandlar djuren gården till vad som kan liknas vid en totalitär stat. Uppgiften bestod här i att leta fram en

intressant händelse eller konflikt i boken, göra om den till en situation som skulle kunna utspela sig på en skolgård och spela upp densamma i seminarierummet. Liksom med den tidigare uppgiften skulle de också reflektera över övrig litteratur och förbereda en redogörelse för deras reflektioner.

Jag hade inte undervisat förut på den här kursen, och även om jag förberett mig mycket noggrant, läst igenom litteraturen och haft flera möten med kursansvarige och andra undervisande lärare, var jag lite osäker på utgången. Hade jag kanske gett dem för komplicerade uppgifter? Båda uppgifterna var utförligt beskrivna i manualen, och jag läste igenom dem om och om igen för att förbereda mig på vad som skulle kunna komma. Studenternas gestaltningar och reflektionerna kring dem utföll dock över all förväntan.

> Ett exempel som kom upp var en muslimsk flicka i årskurs 3 som på sin födelsedag fick en ny slöja. Flickan spelades av en student som själv aldrig burit slöja, och studenten som varit med om detta och som själv bär slöja, spelade flickans mamma.
>
> > ”Åh mamma, den är så fin, kan jag inte få ha den på mig i skolan på måndag?” sade flickan till sin mamma.
> >
> > ”Nej, det är ingen bra idé, det vet du”, svarade mamman. ”Det blir bara problem om du har slöja på dig i skolan.”
> >
> > ”Men snälla, jag vill visa den för mina kompisar! Bara *en* dag …”
> >
> > ”Okej, du får det”, svarade mamman till sist.
>
> Flickan gick till skolan med intentionen att berätta för sina kamrater på första lektionen om sin nya vackra slöja, vad den betyder för henne och varför hon egentligen vill bära slöja. Kompisarna möter henne med leenden och nyfikenhet.
>
> > ”Vilken fin sjal! Var har du köpt den! Hur får du den att sitta fast sådär?”
> >
> > ”Jag berättar sen”, sade flickan stolt.
>
> Så ringde det in, och barnen gick till sitt klassrum. Utanför stod läraren och tog emot. Flickan gick stolt fram till läraren för att fråga om hon fick berätta om sin slöja för resten av klassen. Läraren tittade på flickan och sade irriterat:

© FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

> ”Inga huvudbonader i klassrummet, det vet du!”
>
> ”Men …” sade flickan.
>
> ”Inga men, ta av dig den.”
>
> Flickan berättade aldrig för sina kompisar om sin nya fina slöja, hon packade ner den och tystnade.

Studenterna hade här förberett ett alternativt sätt för en lärare att hantera samma situation, ett alternativ som de upplevde stämde bättre överens med de värden skolan är satt att förmedla. De gjorde tydliga hänvisningar till litteraturen och till läroplanen, och de kopplade dessutom händelsen till händelser som de själva upplevt under sina praktikperioder på lärarutbildningen. Diskussionen kom bland annat att handla om de omedvetna fördomar som flera av gruppens deltagare upptäckte att de hade – exempelvis att bära slöja alltid är ett tvång.

I den andra uppgiften skulle de alltså i stället för att utgå från en egenupplevd erfarenhet utgå ifrån George Orwells *Djurens farm*. Ursprungsepisoden berättar här hur de ”folkvalda” djuren på djurens gård, de som valts till ledare, så sakteliga börjar urholka den demokrati som de utlovade i sina valkampanjer genom att iscensätta ”misslyckade” omröstningar och sedan hänvisa till dem när de tar beslut som kräver snabbhet i hanteringen. I studenternas tolkning blev det så här: En lärare genomförde en omröstning med sin klass om vart man skulle åka på klassresan. Resultatet blev otillfredsställande för alla inblandade. Det fanns (alltför) många alternativ, vilket gjorde att det alternativ som de flesta röstade på och som vann, endast fick 6 röster av 23. Samtidigt kunde en elev med klorallergi inte alls följa med till det äventyrsbad som dessa barn hade röstat på. Läraren kunde inte hantera detta, utan meddelade klassen att hon måste prata med övriga kollegor om hur de skulle göra. Dagen därpå meddelade läraren att hon själv hade bestämt vart klassen skulle åka i stället, eftersom hon hade insett att det här med omröstningar inte fungerar. Förvånansvärt många kände igen sig i denna sista berättelse trots att den alltså hämtats ur en skönlitterär bok, och dessutom en fabel. Den mynnade ut i en mycket intressant diskussion om konsekvenserna av att som lärare ägna sig åt skendemokrati i skolan, svårigheten i att för det första enas om vad demokrati är, vad demokrati i skolan kan vara och att på allvar låta en verksamhet genomsyras av ett demokratiskt förhållningssätt.

© FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

Utöver ovanstående dramagestaltningar fick studenterna också gruppvis gestalta olika former av demokrati i valfri konstart, något som resulterade i flera mycket humoristiska bilder, en mycket tydliggörande dans, en ringlek i form av en värderingsövning, serieteckningar och kortfilmer inspelade med mobiltelefon. Denna sista övning liknar på många sätt de gestaltningar som genomfördes i exempel 1 och 2 på så sätt att de fick ett antal begrepp att utgå ifrån som skulle gestaltas. Skillnaden som jag ser det är att de med sig i ryggen hade erfarenheten av lyckade seminarier där gestaltningen spelat en stor roll; med andra ord hade de som grupp förtroende för arbetssättet. Detta i sin tur tror jag gjorde att de tog sig an uppgiften med stort engagemang, och resultatet blev mycket lyckat.

En jämförelse

I exemplet ovan var det gestaltande inslaget väl inarbetat i studenternas lärprocess, något som enligt studenterna själva bidrog till att det var på mina gestaltande seminarier som ”allt föll på plats”. Så här skrev en student i sin avslutande skriftliga reflektion:

> ”Genom dramagestaltningen blev det möjligt att uttrycka olika funderingar som kommit upp under kursens gång. Det bidrog till att de teoretiska bitarna föll på plats. Genom gestaltningen kunde jag också leva mig in i de olika situationerna på ett annat sätt än om jag bara hade läst om dem. Det blev mer levande och verklighetsförankrat på det här viset. De olika dramaövningarna underlättade för min kunskapsinhämtning och man kan säga att det abstrakta konkretiserades och gavs ny mening.”

I min kollegas exempel gjorde studenterna *en* gestaltning som utgjorde avslutningen på den annars diskussionsbaserade kursen. Detta är något som jag nu ställer mig aningen frågande till. Intentionen är god – att få möjlighet att använda olika redovisningsformer – men på samma sätt som med skrivande är gestaltning ett verktyg man lär sig att använda, som går att ”vässa”, och som man kan bli bättre och bättre på att hantera. Av erfarenhet vet jag att en del av studenterna i min kollegas exempel som här går den första terminen på sin utbildning säkert hade tänkt igenom gestaltningen, men flera grupper hade förmodligen i sista stund ”kommit på något”, mest för att det var en obligatorisk uppgift. De senare, de som snabbt ”snott ihop”

© FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

något utan att reflektera över vad gestaltningen faktiskt kommer att kommunicera till övriga gruppen, riskerar här att drabbas av hur deras omedvetna eller kanske inte så genomtänkta värderingar kring begreppet blir abrupt synliggjorda under examinationen – vilket också hände. Studenterna i mitt exempel hade helt andra förutsättningar för sin uppgift: förutom att de fick möjlighet att i grupp diskutera sina upplevelser innan de spelade upp sin dramagestaltning hade de också många goda erfarenheter av gestaltande moment på seminarier i ryggen. Därmed hade de som grupp förtroende för arbetssättet, och de hade också haft möjlighet att utveckla sin förmåga att använda sig av gestaltning i lärandet.

Jag vill poängtera att det inte på något sätt var ”fel” av min kollega att låta studenterna använda sig av bilder för att gestalta begrepp. Det jag vill lyfta fram är att jag tror att om man som universitetslärare ska använda sig av den typen av gestaltning i undervisningen, är det viktigt att beakta hur vana studenterna är att göra gestaltningar. Om man är osäker på studenternas kunskaper i gestaltning, kan ett alternativt sätt vara att man inleder kursen med att studenterna gör personliga bilder av begreppet, bilder som då alltså fångar deras förförståelse. Anta att min kollegas studenter fått göra en sådan inledande gestaltning för att sedan i examinationen få i uppdrag att med hjälp av deras första bild *och* den nya som ingår i examinationen, peka på hur deras förståelse av begreppet har utvecklats under kursen. Snarare än att befästa deras oliktänkande i frågan kunde undervisningen då ha varit utformad för att möta studenterna där de befinner sig – utifrån deras egna erfarenheter av att använda begreppet bildning – och för att låta dem inta ett metaperspektiv på deras egen begreppsbildande process. Ett sådant arbetssätt hade också kunnat öppna upp för att gå vidare och reflektera över begreppets relevans i förhållande till deras utbildning och profession.

Gestaltning och meningsskapande – studenternas skriftliga reflektioner

I slutet på religions- och demokratikursen, som en del av sin hemtentamen, fick studenterna reflektera skriftligt över de övningar och gestaltningar vi genomfört på seminarierna. Såväl den muntliga som den skriftliga reflektionen över gestaltningarna är enligt min mening lika viktiga som gestaltningen i sig. Att språkliggöra och att sätta ord på sina upplevelser, bidrar enligt

© FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

min erfarenhet till meningsskapande på så sätt att möjligheten att medvetet forma eller skapa sin erfarenhet uppstår. Genom att prova olika ord och olika sätt att uttrycka sig kring en händelse, och genom att lyssna till andras tolkningar av samma händelse, medvetandegörs språkets betydelse för hur vi uppfattar världen. I reflektionen över gestaltningarna fick studenterna i det sista exemplet möjlighet att i flera steg i processen resonera med sig själva, med sina studiekamrater i mindre grupp, i stor grupp och slutligen skriftligt. Här följer nu några utdrag ur studenternas skriftliga reflektioner. I det första fokuserar studenten på hennes upplevelse av hur de olika stegen i gestaltningsprocessen, de stegvisa reflektionerna enskilt och i grupp, har bidragit till att skapa för henne oväntad och ny kunskap. Studenten använder sig här av uttrycket ELP vilket är en förkortning av estetiska lärprocesser:

> ”Det egna resonerandet i själva gestaltningsprocessen på ELP-seminarierna har öppnat upp för nya insikter och nya tankar som kanske inte funnits där från början, vilket lett till att när man sedan resonerat kring processerna i arbetet plötsligt upptäckt att nya kunskaper skapats. Det estetiska öppnar upp och gör att man får ett bättre grepp om litteraturen, det blir inte att man ser bara ett ord på ett papper utan dessa ord ges en bredare mening och fler perspektiv än bara det egna. Det blir en tolkningsprocess där ens egen tolkning möter andras och skapar en ny bild av det som tidigare var ’sanning’ för en.”

Studenten förstår här *det estetiska* som ett begrepp som pekar på ett fenomen, det som uppstår när vi ”dras in i” något, när vi blir engagerade med alla våra sinnen och upplever det vi läser eller på annat sätt tar del av som angeläget för oss (Lundberg Bouquelon 2014a). Detta tema berörs i många av studenternas texter, här följer ytterligare ett exempel. En student skriver tidigare i texten att hon blivit förvånad över att det känslomässiga engagemang som uppstått på seminarierna lett till djupare förståelse, och hon försöker här sätta ord på vad som hänt:

> ”Min egen erfarenhet i den här processen har varit att jag har tagit till mig det teoretiska materialet, kunskapen, på en annan nivå. Känner att samma kunskap jag har läst mig till har jag gjort till min egen genom att förstå den utifrån andras perspektiv. Det vill jag föra vidare till andra, att detta är ett sätt att uppnå en djupare förståelse, och en möjlighet att känna medkänsla till andra människor. Ett sätt att beröra, förmedla en känsla till andra och

© FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

> en möjlighet att som åskådare ta del av människors tankar, upplevelser och känslor som ger dig möjlighet att växa som människa."

I den skriftliga reflektionen skulle studenterna också relatera till kurslitteraturen. Här refererar en student till *Skolan och de demokratiska medborgarna* av Ekman och Pilo (2012):

> "I kapitel fyra i boken *Skolan, demokratin och de nya medborgarna* diskuteras och analyseras hur skolans demokratiuppdrag på olika sätt kommer till uttryck i praktiken. Jag relaterar det vi gjort under seminarierna mycket till det som Ekman & Pilo (2012) tar upp i detta kapitel gällande olika sätt att som lärare hantera kontroverser genom olika typer förhållningssätt. Gestaltningarna under seminarierna har visat på hur vissa förhållningssätt fungerar bättre än andra i olika situationer som berör just demokratiuppdraget. Seminarierna har också visat på vikten av att som lärare ständigt reflektera över det egna förhållningssättet."

Här är en annan student som reflekterar över gestaltning som pedagogiskt redskap:

> "Gestaltning är både en konkret och visuell undervisningsmetod som jag tror kan nå fram till de flesta elever, oavsett deras svagheter. De dramaövningar vi gjort på ELP-seminarierna har visat att gestaltning i form av drama är ett effektivt sätt att förmedla budskap samt att väcka engagemang bland deltagarna. Vi har fått prova att dramatisera olika budskap både genom att relatera till en skönlitterär berättelse, men också provat på att gestalta en situation utifrån egna erfarenheter och upplevelser. Det har gett mig många bra verktyg och arbetssätt som jag kommer att kunna använda mig av när jag kommer ut som lärare i arbetslivet. Det är också på de här seminarierna som jag känt glädjen över att ha valt lärarutbildningen, dessa seminarier har varit så inspirerande och lärorika!"

Gestaltningen som möjlig bärare av kunskapens helhet

Hur kan man då formulera gestaltningens möjligheter i seminarierummet? Enligt min erfarenhet kan en gestaltning synliggöra studentens *hela bild* av ett begrepp. Den franske filosofen Maurice Merleau-Ponty formulerar detta

© FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

fenomen på följande sätt: ”En gestalt är en sammansättning som inte kan reduceras till summan av de delar den består av” (Merleau-Ponty 2004, s. 22).

Visserligen talar Merleau-Ponty i detta stycke om begreppet *gestalt* ur ett psykologiskt perspektiv, men han ägnar sig också en hel del åt att förstå hur konstnären arbetar och hur konstnärlig gestaltning påverkar oss. Gestaltningen fångar en helhet till skillnad från när vi formulerar oss i tal eller skrift då vi endast lyfter fram delar av denna helhet – naturligtvis med undantag från poesi och annan skönlitterär text eller tal som, precis som alla annan konst, bygger på gestaltning. Om man tar bort eller skiljer ut en del förloras helheten, det vill säga att mer än enbart den bit som skiljs ut går förlorad.

Vidare upplever jag att det faktum att studenterna måste *göra något praktiskt*, att de *utför* gestaltningen till skillnad från att tala om den som ett exempel, gör att de tvingas inta en sorts handlingsperspektiv som också har med helhet att göra. Merleau-Ponty använder sig av målaren Paul Cézanne för att beskriva detta: ”Han löste genom en enkel gest det problem som i efterhand tycks implicera ett oändligt antal givenheter (Merleau-Ponty 2004, s. 22).

Merleau-Pontys exempel handlar om hur en målning tar form, hur varje enskilt penseldrag driver målningen mot fullbordan. Penseldragen utförs i snabb följd efter varandra och till synes utan tvekan, men en filminspelning av Cezannes målande som spelas upp i slowmotion visar hur handen inför ett penseldrag tvekar, hur Cezanne överväger olika alternativa placeringar av penseldraget för att en yta ska upplevas ligga framför en annan. Ett komplext problem blir synligt, men Cezanne löser det elegant med denna enkla gest, det penseldrag som han ”bara gör” utan att tänka efter utan bara utifrån sin intuition och sin känsla för helheten, målningens uttryck. Han vet vad målningen ska förmedla, han har uttrycket klart för sig, men i stället för att intellektuellt försöka tänka sig fram till hur han ska göra, *gör* han det. När vi i seminarierummet talar om användningen av begrepp, det vill säga hur begreppen, eller de värden de står för, i praktiken kan ta sig uttryck i den egna verksamheten, brukar jag uppmana studenterna att fokusera på de frågor de ställer sig när de befinner sig ”i” ett begrepp. När man befinner sig ”i” begreppet *interkulturalitet* kan en fråga till exempel vara: Hur ska jag bemöta den här eleven så att hon behåller sin nyfikenhet inför det som hon upplever som främmande? Som lärare måste man hela tiden handla, agera, bemöta. Handlingen i sig blir svaret på den fråga som ställs, vilket kan te sig lika enkelt som målarens penseldrag: man *gör bara,* utan att tänka. Om

© FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

man däremot skulle försöka formulera exakt hur man tänkte i den stund man handlade, om man skulle formulera detta i ord, skulle det bli oändligt komplicerat. I stället för att försöka befästa hur handlingen ska utföras i detalj är det fruktbarare att ständigt återvända till frågan: Hur? Svaret, det vill säga handlingen, kommer att variera beroende på vilket barn, vilken situation eller vilken stämning man som lärare möter. Här kommer vi in på området lärarens fingertoppskänsla. Men samtidigt som det utifrån detta resonemang är viktigt att kasta sig ut och prova, är det också viktigt att ständigt reflektera över utfallet av de egna handlingarna. I de gestaltande momenten på mina seminarier är de här resonemangen ständigt närvarande, liksom en gemensam ödmjukhet inför svårigheterna med läraryrket, den ständiga balansgången, frustrationen över att det aldrig finns några enkla svar och glädjen över att få vara i mötet med barnen och att få se dem växa. Längtan hos studenterna efter att utveckla sin förmåga att röra sig mellan det distanserade teoretiska och den totala närvaron till ett barn som står framför mig brukar också vara ytterst påtaglig. Här tror jag att gestaltningen har mycket att tillföra begreppsbildningen på högskolenivå – även inom andra områden än just lärarutbildningen. Jag har många gånger, som i mitt första exempel, upplevt att kollegor varit säkra på att studenterna haft begrepp klara för sig, och jag har läst texter av studenter som på ett snyggt sätt radar upp begrepp och givna tolkningar av dem, men som när de gör en gestaltning av samma begrepp visar att de inte alls förstått utan enbart memorerat en godtagbar definition. Detta pekar som jag ser det på två saker: dels en brist i högskolans traditionella undervisning som handlar om att man lämnar över åt studenterna att göra jobbet med att skapa sin förståelse av begreppen trots att de enligt min erfarenhet ofta behöver stöd i detta, dels en uppgivenhet eller ibland helt enkelt ett ointresse hos studenterna som tar sig uttryck i att man *inte lägger särskilt stor vikt vid* att förstå de begrepp man möter i litteraturen. Dewey resonerar kring detta fenomen i *Utbildning och demokrati* genom att skriva om effekten av att *inte*, som han förespråkar, låta teoretisk kunskap möta elevernas erfarenheter. Han menar att människan då riskerar att utveckla: […] ”den attityd som har sin grund i att man vänjer sig vid och accepterar till hälften förstått och osmält material [vilket i sin tur] försvagar tänkandets kraft och effektivitet” (Dewey 2009, s. 206).

Till mina studenters försvar vill jag dock tillägga att de ofta uttrycker att de upplever mängden teoretiskt material som de ska läsa under en kurs

© FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

som ”omöjligt att omfatta”, vilket dels får som effekt att de aldrig går på djupet i sin förståelse av teorier och begrepp, dels att de heller inte minns vad de läst. Allt arbete med såväl värdegrund som pedagogisk verksamhet bygger dock på att man som lärare har en utvecklad förståelse för de begrepp som figurerar i läroplaner och andra styrdokument. Lärarens professionella språk, som består av (minst) tre ”språk” – ett språk riktat till eleverna, ett till kollegorna och ett till föräldrarna – bygger på ett antal grundbegrepp som ska genomsyra verksamhetens alla delar och vars värden och betydelser läraren också ska kunna förmedla till minst tre olika grupper. Det kräver, som jag ser det, en vana att röra sig på olika nivåer av abstraktion och att formulera sin egen förståelse av begreppen så att de blir relevanta och användbara i förhållande till de olika människor man möter i den egna praktiken. Om man inte får chansen att utveckla den rörligheten i förhållande till begreppen finns annars risken att de förblir tomma ord på ett papper. Här tror jag att använda gestaltning som pedagogiskt redskap, tillämpat på ett nyfiket och lyhört sätt, kan bidra till att utveckla högskolepedagogiken.

Kreativitet och lärande

Många studenter uttrycker sig vidare om estetiska lärprocesser i termer av inspiration och meningsskapande samt att de har fått möjlighet att använda sig av sin kreativitet. Ofta när man talar om kreativitet talar man om det i termer av att vara innovativ, att bryta ny mark och att tänka nytt. Här kommer dock en annan aspekt av kreativiteten fram, kreativitet som ett framträdande, som ett sätt att visa sig själv, i en gestaltning. I kapitlets inledande citat skriver Maurice Merleau-Ponty: [Det är] ”genom det kreativa uttrycket som den levda erfarenhetens oreflekterade sida kan fångas” (Merleau-Ponty 2004, s. 22).

Jag förstår honom som att det finns en skillnad mellan en *tänkt* och en *levd* erfarenhet, att den levda erfarenheten är det vi upplever här och nu, och den levda erfarenheten är i sig sammansatt av det som sker nu och av våra tidigare erfarenheter av att såväl tänka som att handla i liknande situationer. En gestaltning kan förstås som en *återupplevd erfarenhet*, och när vi befinner oss i den, när vi är i handling, i nuet, är vi medvetna om vissa aspekter av vårt handlande och tänkande, men omedvetna om andra. Merleau-Ponty menar alltså att det är när vi får använda vår kreativitet för att uttrycka vår mening

© FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

i en fråga som vi kan få syn på våra ”blinda fläckar”, på det oreflekterade, vi kan få syn på det som vi bara gör eller tänker av vana. Om studenterna får använda sig av sin kreativitet för att gestalta sina upplevelser kan således dolda värderingar och invanda tanke- och handlingsmönster komma upp till ytan, vilket gör dem möjliga att reflektera över.

Avslutande reflektion – och ett svar på den inledande frågan

> ”Vadå gestaltning, varför kan man inte bara tänka?”

Jag hoppas att jag i det här kapitlet har svarat på ovanstående fråga ur flera perspektiv. Frågan ställdes av en nybliven student på lärarutbildningen första gången vi sågs. Tack vare hans helt relevanta fråga fick det aktuella seminariet en nerv och en aktualitet som det förmodligen inte skulle ha fått om han inte ställt den. Tanken har slagit mig att försöka rekapitulera de diskussioner som fördes och som på ett i mitt tycke alldeles lysande sätt synliggjorde gestaltningens möjligheter såväl som dess problem för alla inblandade, men det får bli ett annat projekt. Sammanfattningsvis skulle jag dock vilja svara på frågan så här: I första hand kan gestaltning använd på ett medvetet sätt bidra till att fördjupa förståelse och bredda kunskap, men det kan också synliggöra faktisk eller bristande kunskap för såväl studenter som lärare. Gestaltningen synliggör vidare studentens bristande förståelse på ett sådant sätt att det inte bara är läraren som upptäcker den: bristerna blir i samma ögonblick synliga även för studenten, vilket enligt min erfarenhet skapar motivation att gå vidare, djupare, för att uppnå en större förståelse. En förutsättning för det senare är dock att läraren/ledaren designar lärprocessen på ett sådant sätt att gestaltningen inte blottlägger studenternas värderingar eller åsikter utan att de är förberedda på det.

En student beskriver det samtalsklimat som uppstod under demokrati/religionskursen och som kan ses som eftersträvansvärt, så här:

> ”Jag kände det som att gestaltningen förde vår grupp närmare varandra, vi alla skrattade och hade roligt tillsammans och själva processen kändes inte krystad utan var öppen och avslappnad.”

© FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

Det faktum att gestaltningen sker i grupp – antingen i seminariegruppen eller i mindre arbetsgrupper – gör vidare att lärandet förvandlas till en kollektiv lärprocess. Studenterna tar del av varandras misstag och framsteg, de lär av varandra och en enskild students insikt kan drabba även övriga gruppen i samma ögonblick – som i mitt exempel med studenten som fick syn på sina egna fördomar om att bära slöja. Ju fler gestaltningar, desto fler nyanser.

Gestaltningens fördelar är många, och jag skulle gärna förespråka att använda gestaltning som pedagogiskt redskap i en större omfattning än vad som sker i dag på alla nivåer av vårt utbildningssystem. Viktigt är dock att fundera över var i lärprocessen som det gestaltande momentet ska sättas in, vilket syftet är och hur reflektionen ska utformas. Använd på ett medvetet sätt kan gestaltningen bidra till att teoretiskt material och en mångfald av perspektiv finner sin plats i den helhet gestaltningen erbjuder; i bästa fall kan den bidra till en upplevelse av helhet och sammanhang, och av mening. Eller som samma student uttryckte det i sin avslutande reflektion:

> ”Demokrati och religion, som kursen till största del har behandlat, är ämnen som kräver diskussion. Att enbart diskutera brukar dock inte ge så mycket. I detta fall samspelade gestaltningen och diskussionen med varandra vilket gjorde att allt föll på plats. De hade förmodligen varit meningslösa var och en för sig.”

Referenser

Dewey, John (2009). *Demokrati och utbildning*. Göteborg: Daidalos.

Ekman, Lina & Pilo, Joakim (2012). *Skolan, demokratin och de unga medborgarna*. Stockholm: Liber.

Hjertström Lappalainen, Jonna & Schwarz, Eva (2014). Konsten att lära av erfarenheten. I: Burman, Anders (red.), *Den reflekterade erfarenheten: John Dewey om demokrati, utbildning och tänkande*. Södertörn: Södertörns högskola.

Lundberg Bouquelon, Petra (2011a). Matematik i skolan. *Skola och samhälle*, 2011-04-26.

http://www.skolaochsamhalle.se/?s=petra+lundberg+bouquelon [2015-01-12].

Lundberg Bouquelon, Petra (2011b). Möte på perrongen. *Pedagogiska magasinet*, 2011-05-10.

http://www.lararnasnyheter.se/pedagogiska-magasinet/2011/05/10/mote-pa-perrongen [2015-01-12].

 © FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

Lundberg Bouquelon, Petra (2014a). Att bli berörd till handling: om det estetiska och dess förmåga att skapa angelägenhet. I: Burman, Anders (red.), *Konst och lärande*. Södertörn: Södertörns högskola.

Lundberg Bouquelon, Petra (2014b). Estetisk reflektionsstrimma: att skapa sin erfarenhet. I: Burman, Anders (red.), *Att växa som människa: om bildningens traditioner och praktiker*. Södertörn: Södertörns högskola.

Merleau-Ponty, Maurice (2004). *Lovtal till filosofin: essäer i urval*. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings förlag Symposium.

Orwell, George (1910). *Djurens gård: en saga* . 4 uppl. Stockholm: Atlantis.

Södertörns högskola (2015). *Professionsutvecklingsmatris: från nybörjare till professionell*. https://www.sh.se/p3/ext/res.nsf/vRes/livsvetenskaper_1331815426018_matris_pdf/$File/matris.pdf [2015-01-12].

© FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

Speeddating och bikupa – former för lärarledd gruppreflektion med inspiration från drama

STINA LARSSON & PETRA LUNDBERG BOUQUELON

> ”Det här är första gången på hela utbildningen där alla verkligen har fått vara aktiva och komma till tals.
>
> De här seminarierna fördjupar den teoretiska kunskapen genom att vi får knyta den till våra egna erfarenheter.
>
> Nu först förstår jag att det här är viktigt i förhållande till läraryrket.
>
> VANLIGA STUDENTKOMMENTARER.

Reflektion är ett flitigt använt begrepp inom den akademiska världen, och studenterna förväntas oavsett utbildning utveckla sin förmåga att reflektera över texter, och ibland även över olika typer av erfarenheter. Oftast sker den systematiska reflektionen i de examinerande momenten, eller genom andra skriftliga uppgifter. Det här kapitlet kommer att behandla några olika former för *muntlig* reflektion, och den plats ifrån vilken vi hämtar våra exempel är dramaseminariet. Vi vill lyfta fram seminariets möjligheter att erbjuda utrymme för lärarledd systematisk gruppreflektion och samtidigt belysa universitetslärarens roll som ledare i reflektionen.

Det här kapitlet tar avstamp i två exempel från vår praktik. Vi är Stina Larsson, adjunkt och dramapedagog vid Göteborgs universitet, och Petra Lundberg Bouquelon, adjunkt i estetiska lärprocesser vid Södertörns högskola. Vi gör gestaltande praktiska övningar med våra studenter, och övningarna följs alltid av en systematisk reflektion. Vi kommer här att belysa hur vi utifrån vårt praktiskt/estetiska perspektiv använder oss av två i grunden enkla samtalsövningar: speeddating och bikupa.

© FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

När vi arbetar med dramapedagogik och estetiska lärprocesser spelar studenternas egna erfarenheter alltid en avgörande roll. De inledande citaten är exempel på vanliga studentkommentarer i utvärderingar av våra kurser, och de pekar på att det är i just mötet mellan den egna erfarenheten – livsvärlden – och den akademiska världen som mening uppstår. Vi menar att seminariet är den naturliga platsen för ett sådant möte, och att lärarens roll är att leda studenterna genom den process som vi här väljer att kalla lärarledd systematisk gruppreflektion.

EXEMPEL 1: SPEEDDATING OM BEGREPPET MAKT

> ”Vad tänker du på när du hör ordet makt? Ytterringen börjar! En minut från och med NU!”

Jag visar tydligt att jag aktiverar timern och studenterna kastar sig över frågan. Samtalen är genast i full gång. De som sitter i ytterringen pratar och de som sitter i innerringen lyssnar. Trots att många nu hamnat med personer de inte känner så väl eller till och med undviker utanför seminarierummet är energin och samtalsivern så hög att sådant inte märks. Efter en minut piper min timer högt och sorlet lägger sig.

> ”Varsågoda att byta!”

Genast börjar de som sitter i innerringen att berätta för sina samtalspartner i ytterringen om sina tankar kring ordet makt. Klockan piper igen och jag säger:

> ”Nu är jag nyfiken på vad ni har pratat om.”

Jag vänder mig till ett av paren och frågar:

> ”Vad pratade ni om? Vad har ni för tankar om makt?”
>
> ”Det första jag tänkte på var att det är ett negativt ord”, säger den ena studenten i paret.

© FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

”Vad tänker du på då?” frågar jag.

”Att någon bestämmer över en. Och att man kan känna sig rädd.”

”Var det fler som tänkte på makt som något negativt?” Jag ställer frågan rakt ut i rummet. Flera nickar och instämmer i detta.

”Vad tänker ni på då?” fortsätter jag.

Förslag som kommer upp är ord som maktmissbruk, politik, Hitler, USA, våld, krig, misshandel, förtryck, att makt korrumperar, mobbning och att ha makt över andra.

”Ja, man tänker ju inte på demokrati direkt”, säger en student.

”Jag tycker att makt är vad man gör det till”, invänder en annan student.

”Jag kan till exempel ge frihet till någon om jag vill.”

Ytterligare en student ger sig in i diskussionen:

”Fast jag tycker inte bara att det är positivt. Det finns ju fortfarande en ojämlikhet. Det är någon i en överordnad position som ger något till någon i underläge.”

Diskussionen går nu in på skillnaden mellan att ge eller få makt och att få eller ta makt. När diskussionen har ebbat ut, vänder jag mig till ett par som inte sagt något ännu.

”Vad pratade ni om?” frågar jag dem.

”Vi pratade om vår makt som lärare. Det går aldrig att komma ifrån att vi har makten över barnens framtid genom betygen.”

”Lärarna har makten att tvinga barnen att göra saker de inte vill, som att äta upp maten innan de får gå på rast eller att ta ett barn i armen och flytta på det”, bryter en annan student in.

”Mobbning har definitivt också med makt att göra.”

Här noterar jag att diskussionen återigen kommer in på en enbart negativ syn på makt, så jag väljer att sätta ord på det.

© FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

> ”Märker ni att ni återigen kommer in på makt som någonting negativt?” frågar jag. ”Kan ni se något positivt med att lärarna har makt i skolan?” frågar jag.
>
> ”Någon måste ju ta ansvar för lärandet, och se till att gruppen fungerar”, säger en student, och en annan kontrar:
>
> ”Jag tycker att styra är både positivt och negativt.”
>
> ”Men att påverka eleverna att lära sig saker är ju positivt”, säger en annan.

Nu är alla engagerade och en efter en kommer med inlägg i diskussionen.

> ”Det beror på hur man gör det. Det kan ju vara manipulation också.”
>
> ”Visst, men jag tänker mer att man ska leda eller vägleda eleverna.”
>
> ”Okej”, säger jag. ”Nu har ni nämnt eller berört olika begrepp som ni kopplar till makt i förhållande till lärarrollen. Jag kan urskilja påverkan, vägledning, manipulation, ledarskap och ansvar.”

Exempel 1, härefter kallat ”Stinas exempel”, är hämtat från lärarutbildningen vid Göteborgs universitet, och den berättande läraren är Stina Larsson. Kursen är en grundkurs i sociologi som är uppdelad i tre olika delar som var och en består av två eller tre föreläsningar, ett dramaseminarium och ett litteraturseminarium. Kursen har utarbetats under ett flertal terminer och har nu funnit den form som föreligger. Det speeddatingsmoment vi här tar del av utgör den första delen av kursens första dramaseminarium. Seminariet är tre timmar långt och vi ”kommer in” i seminarierummet när övningen redan har pågått en stund. De arton studenterna sitter i det vi kallar för en ”doughnut”, det vill säga att de sitter på stolar som tillsammans bildar två cirklar där innercirkeln är vänd utåt mot yttercirkeln. Yttercirkeln i sin tur är vänd inåt vilket gör att det bildas par som sitter mittemot varandra. Dagen före har studenterna haft en föreläsning där begreppet makt varit centralt. Det var ett mastigt material, och studenterna uttrycker när de kommer till seminariet att de upplevde föreläsningen som intressant men att de känner sig lite ”manglade” av all ny teori. Ett syfte med denna inledande övning är därför att lyfta fram studenternas egna tankar och erfarenheter kring begreppet makt så att de nya teorierna kan förankras i deras verklighet.

© FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

(FORTSÄTTNING PÅ STINAS EXEMPEL)

”Är det några fler begrepp som ni tänker på?” frågar jag.

Några ytterligare förslag kastas fram:

”Inflytande.”

”Att vara en förebild.”

”Tvång.”

Ett nytt moment under denna fråga är att samtidigt som jag samtalar med studenterna skriver jag upp alla deras tankar om makt på tavlan. Utifrån vad som kommer upp i den gemensamma reflektionen skapar jag, i dialog med studenterna och fortlöpande i diskussionen, olika kategorier som vi sorterar in deras tankar i. De olika kategorier vi vid detta tillfälle kan urskilja är negativ och positiv makt, politisk makt, olika statsskick och lagar, makt inom skolans värld, lärarens makt, barnens makt samt maktrelationer i en grupp.

När alla par har fått möjlighet att berätta om sina tankar och alla för stunden är nöjda med kategoriseringarna på tavlan går jag vidare med övningen. Jag ber dem som sitter i ytterringen att resa sig och ta ett steg i motsols riktning så att de får en ny samtalspartner. De sätter sig ned mitt emot sin nya partner och strax presenterar jag nästa speeddatingsfråga som är:

”Har barnen någon makt i skolan?”

Återigen är samtalen i full gång. Det nya inslaget är att gruppens gemensamma utvidgning av begreppet makt, inklusive kategoriseringar, nu finns tillgängliga att använda sig av i diskussionen.

Studenterna förblir sittande i doughnutformen genom hela seminariet. Ibland får innergruppen resa sig upp och flytta på sig, ibland får ytterringen göra det. Det viktiga är att det hela tiden bildas nya par.

De ytterligare frågor jag ställer är exempelvis: Kan du minnas någon gång du känt dig maktlös som barn? Kan du minnas någon gång då du känt att du haft makt som barn? På vilket sätt har barnen makt i skolan?

© FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

På vilket sätt har läraren makt över barnen i skolan? Hur kan ni använda er av er makt på ett positivt sätt i skolan? Hur kan ni använda er av er makt för att uppnå de mål som finns i skolan, i förhållande till lärandet? Vilka begrepp kopplade till makt som ni kan använda er av i skolan kan ni komma på, exempelvis ansvar, inflytande.

Övningen avslutas med att jag ställer frågan:

> ”Hur var det att göra den här övningen? Varför tror ni att vi gjort den här övningen just nu? Vilka fler syften skulle man kunna ha med en sådan här övning?”

Alla syften de kommer upp med listar jag på tavlan under rubriken Speeddating och jag avslutar med att tala om vilka syften jag själv haft med övningen den här gången. Vi pratar också om risker/problem och möjligheter med att använda sig av övningen i förhållande till olika grupper, situationer och lärandemål.

Speeddating som seminarieform – och grupprocess

Speeddating är en samtalsövning som används i skilda sammanhang – främst för att människor snabbt ska lära känna varandra i en ny grupp. Den går i sin grundform ut på att man samtalar i par under en bestämd tid, och att man sedan byter partner och diskuterar samma fråga/frågor fast med denna nya person. Ledaren kan antingen, som i Stinas exempel, ge instruktionen att den ena personen i paret har i uppgift att prata medan den andra har i uppgift att lyssna under den bestämda tiden, för att sedan byta roll. Eller så kan man helt enkelt ge paret i uppgift att samtala med varandra under till exempel två minuter. De båda sätten har olika poänger: att uppmanas att *samtala* kan upplevas mer avspänt än att ”tvingas” prata ensam i en eller två minuter, samtidigt kan jag som seminarieledare vara säker på att alla har fått tala utan att bli avbrutna om varje enskild deltagare har fått en förutbestämd tid att hålla sig till.

Vidare kan man antingen sitta vid bänkar i ett rum och bara vända stolarna mot varandra, eller forma en doughnut, vilket betyder att man ställer lika många stolar som antalet deltagare i två ringar, en inre och en yttre, där de inre är riktade utåt och de yttre riktade inåt så att de bildar par som sitter

© FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

mitt emot varandra. Fördelen med en doughnut är att förflyttningarna blir enkla och effektiva, medan fördelen med att göra det fritt i rummet är att man inte behöver ha en fri yta, att man inte behöver möblera om ett rum. Vår upplevelse är dock att den sammanhållande formen i en doughnut skapar en större gemenskap med hela gruppen och ett större fokus hos deltagarna. Antalet deltagare kan variera, men enligt vår erfarenhet fungerar speeddating som seminarieform där man kombinerar speeddatingen med samtal i helgrupp, som bäst med runt tjugo deltagare.

Speeddatingsövningen utgör en effektiv struktur för att arbeta med dynamiken i en grupp. Att få möjlighet att möta så många av deltagarna som möjligt i stället för att – som det ofta blir om deltagarna får välja själv – prata med dem man redan känner bäst, bidrar till att stärka relationerna mellan alla deltagare. Detta i sin tur breddar möjligheterna för samarbete i gruppen samtidigt som det minskar risken för att starka grupperingar ska uppstå eller ytterligare förstärkas. Detta är i sin tur av yttersta vikt utifrån ett konflikt- eller mobbningsperspektiv. Viktigt att ha i åtanke här är att studenterna ska bli lärare och på samma sätt som mobbning är en del av grundskolelärarens vardag, är det också vanligt förekommande bland vuxna. Av den anledningen är det viktigt att låta studenterna själva få en upplevelse av hur man med enkla övningar kan påverka klimatet i gruppen i en positiv riktning. En sådan upplevelse, eller erfarenhet, kan bidra till att studenterna inte bara förstår vikten av att arbeta med dynamiken i de grupper de i framtiden kommer att leda; den ger dem också verktyg för att göra detta. Här kommer det dramapedagogiska perspektivet in, ett perspektiv som alltid sätter lärandeklimatet först. Om gruppen inte fungerar, är det inte möjligt att genomföra dramaövningar på ett bra sätt, eftersom de bygger på tillit mellan de inblandade. Med ett bra sätt menar vi att deltagarna frivilligt väljer att gå in i övningen utifrån att gruppklimatet är sådant att de känner sig trygga nog att göra det. Naturligtvis finns det en möjlighet att genomföra dramaseminarier utan att det är ett tryggt klimat men då sker det troligtvis med hjälp av påtryckningar och tvång av ledaren (eller: med hjälp av ett auktoritärt ledarskap) vilket kan leda till obehagliga eller kränkande upplevelser. Upplevelsen av att deltagandet bygger på frivillighet är således viktig, framför allt av etiska skäl, men även med tanke på kvaliteten på lärandet: ju mer deltagarna går in i övningen, desto mer kan de få ut av den.

© FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

Vi vill dock framhålla att det inte bara är *formen* för samtalet utan även innehållet som påverkar stämningen i gruppen. Enligt vår erfarenhet bidrar det faktum att studenterna samtalar om något som berör dem – i det här fallet maktrelationer som har relevans för deras yrke – till att stärka det positiva arbetsklimatet i gruppen – samtidigt som begreppen i sig blir mer meningsfulla för att de exemplifieras och knyts till studenternas egna erfarenheter.

Metaperspektivet – att lära sig att lära

Som avslutning på seminariet i Stinas exempel ställer hon ett antal frågor till studenterna:

> ”Hur var det att göra den här övningen? Varför tror ni att vi gjort den här övningen just nu? Vilka fler syften skulle man kunna ha med en sådan här övning?”

Detta är en del av en metodologisk diskussion som Stina har kontinuerligt med studenterna under sina seminarier på lärarprogrammen. De får under en kort stund efter varje övning (ofta bara en minut eller två) sätta ord på möjliga syften, risker/problem och möjligheter med övningen/övningarna de precis gjort. Stina berättar:

> ”På så sätt har vi i slutet av lektionen en lista med alla övningar vi gjort under dagen och många olika möjliga syften för dessa. Vid seminariets slut får de ofta analysera hela upplägget för dagen och argumentera för eller emot olika moment eller ordningen på dessa. På så sätt blir studenterna medvetna om sin egen och andras lärprocess och kan ta ansvar för denna samtidigt som de tränar sig på att tänka didaktiskt och relatera sina egna erfarenheter av att delta i undervisning till sitt eget framtida uppdrag i klassrummet. Själv får jag som lärare möjlighet att ta del av studenternas tankar om sitt eget lärande och kritiska granskning av min lektion och får på så sätt underlag för att ytterligare utveckla min undervisning.
>
> Eftersom jag vet att många av studenterna kommer från studieovana hem och jag tänker mig att dessa studenter kanske har längre väg till att uppfatta att deras erfarenheter är av intresse på universitetet, vill jag på detta seminarium lägga vikt vid att synliggöra och uppvärdera studenternas egna erfarenheter och tankar. En av anledningarna till att jag valt att börja seminariet

© FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

med speeddatingsövningen är att jag upplever att studenternas egna tankar och erfarenheter i just denna form bereds plats på ett förbehållslöst sätt. Om jag i stället hade introducerat seminariet med olika för kursen aktuella teorier för att sedan fråga efter erfarenheter som kan kopplas till dessa teorier, hade risken att dessa censurerat sig själva varit större. Jag vill alltså börja där studenterna befinner sig i stället för där jag själv befinner mig eller där jag tycker att de borde befinna sig – för att sedan leda dem mot ökad abstraktion och analys. För att inte riskera att tappa någon, på så sätt att någon inte hänger med eller känner sig dum, vill jag stanna kvar i närheten av studenternas erfarenheter och tankar så länge som möjligt under övningen och som ledare av reflektionen försöker jag i instruktioner, frågor och i kategoriseringen på tavlan använda ett språkbruk som ligger nära det vardagliga med inte alltför krångliga begrepp, för att mot slutet av seminariet öka abstraktionsnivån och kopplingen till teorierna. Efter den inledande speeddatingsövningen fortsätter seminariet med en gestaltande övning som syftar till att konkretisera och fördjupa förståelsen av de begrepp och teorier som tagits upp på föreläsningen dagen före."

Speeddating och begreppsbildning

I Stinas exempel används speeddatingsformen alltså för att stärka gruppen och för att koppla studenternas egna erfarenheter till teorin, men också för att vidga gruppens förståelse av begreppet makt. På så sätt kan man säga att studenterna får arbeta med begreppsbildning. Ett sätt att gå vidare med begreppsbildningen är att mer direkt låta studenterna argumentera för förståelsen av ett begrepp. Man låter var och en tala under en bestämd tid, precis som i exemplet ovan, men i instruktionen uppmanas studenterna *inte* att associera fritt utifrån den egna erfarenheten utan att *formulera sin egen förståelse av begreppet*. Deltagarna prövar sina egna argument gentemot ständigt nya personer, men får också träna på att lyssna till andras. Man kan också lägga till en stunds gemensam reflektion över båda parternas förståelse av begreppen, och vilka konsekvenser olika förståelser av begreppet kan få i deras praktik Sedan fortsätter man till nästa person och kan då prova en annan ståndpunkt, använda sig av andras argument eller vässa sina egna.

I denna form blir övningen ett sätt att träna sig i argumentation, i att ta del av olika perspektiv och att träna sig i att sätta ord på sina nyformulerade tankar. Den är också ett effektivt sätt att arbeta med begreppsdefinitioner i

© FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

en grupp studenter som ligger på väldigt olika nivå förståelsemässigt. Den som har en djupare förståelse av begreppen hjälper då de som inte har det, samtidigt som den som känner sig osäker i allmänhet på att uttrycka sig i grupp kan låna andras argument och på så sätt prova sig fram till något som känns bra. Någon gång då och då kan man även här lyfta upp de olika parens argument eller förståelser till gruppdiskussion för att röra sig från det individuella till det mer generella.

Speeddating som enklare rollspel

Rollspel är en vanlig form av gestaltning som på ett effektivt sätt försätter deltagarna i olika roller med syfte att till exempel belysa och bearbeta problem, att träna färdigheter i kommunikation, att inta olika perspektiv på en fråga eller en händelse. Exempel på rollspel kan vara att en grupp lärare får dramatisera eller gestalta ett personalmöte där rektorn kommer med ett för lärarna tråkigt besked. Att spela rollen som rektorn kan ge ett nytt perspektiv till den som inte är rektor; kanske inser man att det är svårt att komma på ett sätt att presentera det hela utan att trampa någon på tårna. Om syftet är att få många olika perspektiv och infallsvinklar på en konflikt eller ett fenomen kan man i stället för att under en längre stund fördjupa sig i en roll använda sig av doughnutformen för att snabbt växla mellan en rad olika roller och perspektiv. Varje gång man byter partner fortsätter man antingen i nya roller (till exempel elev som drabbas av det tråkiga beslutet, förälder som får hantera konsekvenserna för eleven, politikern som varit med och tagit beslut om frågan) eller i samma roller fast med nästa person, vilket ger ytterligare perspektiv på frågan.

EXEMPEL 2: BIKUPA OM ETT MATEMATIKDIDAKTISKT EXEMPEL

Nu har vi talat om speeddating som seminarieform, men vi vill också lyfta fram en av våra vanligaste samtalsövningar, *Bikupan*, och möjligheten att använda den i en systematisk gruppreflektion. Denna enkla samtalsform används flitigt över allt där människor samlas och bearbetar erfarenheter och kunskap. Grundprincipen är att man precis som i speeddatingen i stället för att diskutera i helgrupp där en i taget får ordet, låter deltagarna tala med varandra i grupper om två eller maximalt tre deltagare. Samtalen pågår

© FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

samtidigt i rummet vilket gör att alla får prata, något som skapar ett större engagemang och ”tvingar” alla att uttrycka sina tankar. Den som leder samtalet markerar när det är dags att avsluta, och sedan kan man antingen låta alla par säga något om vad de talade om, eller också frågar man vilka som vill berätta något. En annan teknik är att peka på ett par som man som ledare noterat som mycket engagerade och låta dem börja, och sedan lyfta upp några fler exempel men inte alla. En bra fråga efter några exempel kan vara: Är det något par som diskuterade om något helt annat än det som sagts hittills eller har era teman redan kommit upp?

Vi använder gärna bikupan för att på ett snabbt och effektivt sätt engagera studenterna under en föreläsning. På seminarierna använder vi den på olika sätt för att alla ska få sätta ord på upplevelser och tankar och på så sätt bli delaktiga. Att på det sättet få möjlighet att tala med en person i taget gör att alla faktiskt vågar uttrycka sig. På så sätt undviker man den där osäkra och återhållna stämningen när ingen vågar uttala sig om någonting. När studenterna väl är igång med att formulera sina egna tankar och ställningstaganden och stämningen är hög brukar resultatet bli att det går lättare att genomföra diskussioner i helgrupp utan att falla tillbaka till att det bara är några få som pratar. Som vi ser det kan Bikupan alltså utgöra en träning, ett första steg, mot att våga delta i en diskussion i helgrupp.

På seminariet i exemplet nedan använder Petra sig av bikupan i utvecklad form, på ett sätt som vi har kommit att uppskatta som ett mycket bra sätt att stimulera studenterna till att göra val, att fokusera på det de upplever som intressant i ett teoretiskt material och att reflektera över detta på ett djupare plan. Just detta moment, att de uppmanas att välja det som intresserar dem framför något som intresserar dem mindre, bidrar enligt vår erfarenhet till att skapa motivation. Studenterna blir också mer benägna att värdera det material som föreligger och som ska bearbetas, vilket i sin tur bereder plats för en kritisk granskning av detsamma. Vi upplever också att de, när de verkligen finner något intressant, intar en helt annan hållning: deras kroppar utstrålar en sorts beredskap, och de har överhuvudtaget ett mer samlat fokus under övningen.

Ett av huvudskälen till att vi har valt Petras exempel är att det visar på en progression: studenterna i Stinas exempel möter i speeddatingen för första gången den här typen av reflektion, medan studenterna i Petras exempel är vana vid arbetssättet och därför på ett mer självklart sätt relaterar sina

© FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

erfarenheter till ett teoretiskt material. I dialogen nedan använder sig studenterna av uttrycket *VFU*, vilket är en förkortning av verksamhetsförlagd utbildning (praktik).

> Seminarierummet är varmt och energinivån är hög. Vi har just samlats igen efter de inledande gestaltande övningarna på seminariet, och jag har bett alla att ta plats i den ring av stolar som vi hade från början. Jag har också bett dem att ta med något att anteckna på. Ytterkläder, mobiler och väskor är placerade på de bänkar som vi flyttat undan från början och som nu är placerade längs väggarna. Några dröjer kvar en stund vid dem för att skicka ett sms eller för att hämta en vattenflaska för att fylla på, men inom någon minut är alla på plats, redo att börja reflektionen, en reflektion som systematiskt ska behandla två seminarier och en föreläsning i matematikdidaktik. Seminarierna har i första hand bestått av att studenterna har fått göra olika former av gestaltningar. Studenterna går sin 5:e termin på lärarutbildningens program mot förskoleklass och årskurs 1–3, och de är väl förtrogna med hur jag brukar arbeta. Jag väntar tills sorlet tystnat innan jag ger dem deras instruktion.
>
> > ”Nu vill jag att ni, två och två eller tre och tre om det blir ojämnt, diskuterar vad ni uppfattat som mest intressant med de gestaltande övningar vi har gjort i dag och de vi gjorde i tisdags. Berätta för varandra om er upplevelse och varför ni upplevde det som intressant. Se till att båda eller alla tre får ungefär lika mycket talutrymme i diskussionen och skriv ner de viktigaste punkterna så att ni kommer ihåg dem. Har alla förstått instruktionen?”
> >
> > En student räcker upp handen. ”Ska alla skriva eller räcker det med en per grupp?”
> >
> > ”Det räcker med att en av er skriver, men ni gör som ni vill”, svarar jag.
>
> Studenten som frågat nickar, och jag ser sedan efter om det finns någon mer fråga. Det gör det inte, så jag säger:
>
> > ”Varsågoda att börja.”

© FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

Genast kastar sig alla in i diskussionen. Jag har inte angivit någon tid denna gång, utan jag går runt och lyssnar och visar att jag finns tillgänglig för frågor. Efter en stund ser jag att alla har fått ner minst några korta meningar i sina anteckningsblock, och jag bestämmer mig för att bryta. Jag gör en enkel handklappningsrytm, en överenskommelse vi har sedan tidigare, och de svarar genom att härma min rytm och sedan tystna.

> ”Okej”, säger jag och kollar att alla har uppmärksamheten riktad mot mig.
>
> ”Nu vill jag att ni kopplar de upplevelser ni har listat till föreläsningen ni hade med Natalia i går och till den litteratur ni läst hittills på kursen. Ni kommer inte att få särskilt lång tid på er, bara några minuter, så ta det första ni kommer att tänka på.”

(Här reagerar några studenter med att visa att det här upplevs som stressigt.) Jag vänder mig mot dem:

> ”Ni kommer att få mer tid att diskutera sedan. Okej?”

(De nickar för att visa att det är okej.)

> ”Om ni vill får ni använda era anteckningar från förra gången eller ta fram någon bok, men bara om ni känner att det behövs. Jag kommer att gå runt precis som nu, och ni får gärna ställa frågor eller använda er av mig i er diskussion om ni vill. Okej?”

Jag ser mig omkring för att förvissa mig om att alla har förstått, alla nickar och så sätter de igång igen. Det här momentet är lite svårare, men studenterna är som sagt vana vid mitt arbetssätt och det är inget nytt för dem att koppla sina egna erfarenheter till litteraturen. Ändå kräver det en viss ansträngning, särskilt när de ska formulera kopplingarna kort i sitt anteckningsblock. Även här avbryter jag när jag ser att alla fem grupperna har fått ner något ytterligare i sina block.

> ”Hur går det för er?” frågar jag när allas uppmärksamhet är riktad mot mig igen. ”Är det svårt eller lätt att koppla övningarna till litteraturen?”

© FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

Några suckar och säger att de upplever det som svårt att få fram något på en så kort stund, men att det de har hittat känns relevant för dem. Några säger att det går förvånansvärt lätt, att de redan har listat många punkter som de är sugna på att utforska vidare.

> ”Okej, det låter bra!” säger jag. ”Nu vill jag att ni parar ihop er så att ni blir fyra eller fem i varje grupp, det vill säga vänd er mot grannparet och bilda en grupp. Sätt er så att ni kan föra ett bra samtal.”

Här väntar jag tills alla har satt sig på plats innan nästa instruktion kommer:

> ”Nu vill jag att ni i par berättar för det andra paret vad ni har kommit fram till, och sedan tvärtom. Diskutera sedan fritt kring era exempel, och besluta er för vad av detta som ni upplever extra intressant och som därmed kan vara av relevans för hela gruppen. Förbered er på att berätta för alla vad ni har kommit fram till. Fokus kan vara på ditt eget lärande eller på ditt framtida arbete med dina kommande elever, eller både och. Har ni några frågor innan vi sätter igång?”
>
> En student räcker upp handen. ”Är det okej att ta med ett exempel från min VFU? Vi kom in på det och upplevde det som väldigt intressant i förhållande till det vi gjorde här.”
>
> ”Absolut”, svarar jag. ”Bara ni gör kopplingen till litteraturen och det vi har gjort på seminarierna kan ni ta med i princip vad som helst. Huvudsaken är att ni upplever det som relevant även för resten av gruppen.” Studenten nickar, och jag ber dem börja.

Medan de diskuterar funderar jag en stund över upplägget. Hittills har vi ägnat cirka 20 minuter åt reflektionen, vilket är ungefär i enlighet med vad jag tänkt mig. Det börjar bli dags att ta en paus. Jag beslutar mig för att låta dem prata i 5 minuter, för att sedan släppa iväg dem på rast 20 minuter. När de kommer tillbaka ska de vara färdiga att göra sin presentation. Under tiden går jag runt och lyssnar, ibland kommer en fråga, men för det mesta är de intensivt koncentrerade på att lyssna på varandra och att anteckna. Alla är mycket medvetna om att de kommer att kunna använda sig av det material som nu produceras när de ska skriva

© FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

terminens avslutande B-uppsats, vilket också ökar motivationen att hitta de viktiga kopplingarna till litteraturen. När 5 minuter har gått avbryter jag dem och meddelar att de kan ta rast. När de kommer tillbaka har jag möblerat stolarna i en ring igen, och jag ber dem att sätta sig som de satt förut. Jag konstaterar att de är fem grupper, och meddelar att varje grupp nu får någon minut var på sig att presentera vad de har kommit fram till, och sedan ytterligare en stund då de kan svara på frågor från mig och övriga gruppen. Gruppen som ska börja samlar sig och kommer överens om vem som ska börja prata.

> ”Vi upptäckte att vi hade valt samma övning, men vi hittade olika avsnitt i litteraturen som vi tyckte att den hängde ihop med. Det var den där vi gestaltade matematiska uttryck förra gången, dramamatte.[1] Vi kopplar den till MacIntosh där han skriver att nya begrepp ska introduceras i ett sammanhang där man efter hand sätter ord på det man gör. Vi tycker att det är precis vad vi gjorde då, och det kändes också som att MacIntosh har rätt: det kändes helt logiskt att arbeta i den ordningen helt enkelt, att inte börja i det teoretiska utan i det konkreta. Men vi tycker också att det har att göra med Vygotskij och det här med att lärande sker bäst i samspel med andra.”
>
> ”Ja”, sade en annan i gruppen, ”att tolkningarna av gestaltningen blev så olika gjorde att vi fick höra olika sätt att tänka kring räknesätten och hur de förhåller sig till procent och tal i bråkform. Jag hade till exempel aldrig tänkt tidigare på att de hör ihop, alltså, jag hade inte sett mönstren innan. Det blev så tydligt att Vygotskij har rätt – han säger ju bland annat att det är genom de andras perspektiv vi kommer till djupare insikt. Vi gjorde ju en övning tänkt att använda med barn, men jag upplevde att det blev tydligare för mig personligen, fast jag är vuxen.”

Jag reser mig upp och antecknar på tavlan: Gestaltning av matematiska begrepp – MacIntosh om inlärning av nya begrepp, Vygotskij om lärande i samspel med andra. Jag lämnar sedan ordet fritt till övriga gruppen och frågar om de känner igen de avsnitt i litteraturen de hänvisar till, eller om de har något annat att tillägga. Flera studenter håller med om att de själva upplevt det som klargörande med gestaltningen, ur ett matematiskt

1 Se Lundberg Bouquelon 2014.

© FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

perspektiv – det vill säga de fick under den gestaltande övningen en större förståelse för sambanden mellan de olika begrepp som behandlades. Nu i metareflektionen upplevde de dessutom att såväl Vygotskijs som MacIntoshs teorier blivit konkretiserade och i deras ögon bevisade i övningen, vilket de upplevde som intressant.

Grupp efter grupp redovisar sina upplevelser och kopplingar till litteraturen, och jag antecknar på tavlan. Såväl positiva som negativa individuella upplevelser under seminariernas gestaltande moment behandlas och relateras till litteraturen. Vi håller på med detta i 35 minuter. När den sista gruppen är klar, tittar jag på klockan och ser att vi har mindre än 10 minuter kvar tills vi ska sluta, så i stället för att fortsätta diskussionen i helgrupp där det är svårt att få alla att komma till tals, ber jag dem att åter vända sig mot sin granne och försöka formulera något som de tar med sig från seminariet. En fråga eller en insikt, ett konstaterande eller bara ett ord som känns sammanfattande, och som de kan avsluta sina anteckningar med. Vad fångade deras intresse? Vad är viktigt att minnas från den här reflektionen? Vad kan sägas vara relevant för deras kommande yrke? Jag sitter på min stol och iakttar dem medan de gör denna sista sammanfattning med varandra, och när jag ser att de flesta verkar klara avbryter jag och säger:

> ”Nu skulle jag vilja höra något om hur ni har upplevt reflektionsdelen, försök inta ett metaperspektiv på seminariet. Vi gör en runda, ett eller ett par ord per person, det är okej att säga pass och avstå.”

En efter en säger saker som givande, fokuserat, bra med tanke på uppsatsen, men också: lite väl stressigt, hade velat ha mer tid, jag hade gärna reflekterat längre tid för mig själv. Några säger pass. Övervägande delen kommentarer är mycket positiva.

> ”Tack för i dag, bra jobbat allihopa!”

Jag initierar en applåd och vi applåderar vårt gemensamma arbete. Jag lovar att fotografera det vi skrivit upp på tavlan och lägga upp bilden med gruppernas kopplingar mellan övningarna och litteraturen på kurswebben för den som är intresserad att ta del av.

© FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

> Jag sammanfattar för mig själv att det har varit ett lyckat seminarium, och att jag ska ta med mig tidsaspekten. Jag kan ju ge dem i uppgift att reflektera i sina grupper nästa gång, innan de kommer till vår systematiska gruppreflektion. Fast kanske ska den inte vara obligatorisk, utan jag erbjuder dem möjligheten. På så sätt får de som behöver mer tid möjlighet att fundera över litteraturen i sin egen takt, och jag kan också hänvisa till det om tidsaspekten kommer upp igen. Det ger dem också större utrymme att ta ansvar för det egna lärandet. Jag ska fundera på det.

Lärarledd systematisk gruppreflektion – att lära sig reflektera

Ett av de övergripande syften vi har med de övningar vi lyfter fram här är att skapa utrymme för studenterna att lära sig reflektera på ett medvetet sätt. Reflekterar gör vi alla var och en på sitt vis – när vi tar en promenad, i duschen, innan vi somnar eller medan vi arbetar med praktiska göromål – men när vi i kursplaner och bedömningsdokument talar om reflektion pekar det på ett mer systematiskt tillvägagångssätt, en medvetenhet om en process som leder vidare i någon mening. Med John Deweys vokabulär skulle man kunna kalla det att inspirera studenterna till att skapa *goda tankevanor* (Dewey 2009). Dewey pekar på just vikten av att få syn på och förstå sitt eget lärande men också att skapa *vanan* att reflektera.

Genom att leda studenterna genom reflektionen vill vi stimulera dem till att prova fler sätt än de brukar använda sig av. Vi vill att de ska undersöka vilka sätt som passar dem och andra, och vi vill uppmuntra dem att öva sin tankes rörlighet, sin uppmärksamhet och till att vårda sin nyfikenhet. Vi vill stimulera dem till att vilja utvecklas som *reflekterande praktiker*. Donald A. Schön (1983) menar att den reflekterande praktikerns handlande utmärks av *kunskap-i-handling* och *reflektion-i-handling*. Reflektion-i-handling innebär enligt Schön att den kunniga praktikern reflekterar samtidigt som hon utför en handling. Begreppet avser både att reflektera *över* vad man gjort och att *tänka på* vad man gör. Att tänka på vad man gör när man handlar innebär inte att man gör två olika aktiviteter utan tänkandet innebär en form av uppmärksamhet (Larsson 2012). Vidare skriver Sander och Jordan:

© FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

> En reflekterande praktiker, som Schön beskriver honom eller henne, är en person som aktivt tar reda på vilken *teori i användning* han eller hon utgår ifrån och som medvetet reflekterar över den och använder den som referens för att överväga vilka handlingar som ska utföras.
>
> SANDER & JORDAN 2011, S. 70.

Enligt Molander (1996) utgörs Schöns teori-i-användning av de grundläggande värden, strategier och underliggande antaganden praktikern – i det här fallet läraren – bygger sin yrkespraktik på. Varje pedagogiskt val bygger på ett antagande: medvetet eller omedvetet väljer vi att göra på det ena eller det andra sättet utifrån att vi tror oss veta – av erfarenhet och i varierande grad utifrån relevanta teorier – att det är det bästa i en viss situation. Att aktivt ta reda på vilken teori-i-användning man använder sig av är också något som studenterna uppmanas till i den professionsutvecklingsmatris som i dag används på flera av våra lärarutbildningar, i relation till den verksamhetsförlagda utbildningen (VFU). Professionsutvecklingsmatrisen ”Från nybörjare till professionell” är ett dokument som har tagits fram i samarbete mellan flera av landets lärarutbildningar (Södertörns högskola 2015). Matrisen är ett försök att omfatta och formulera den kunskap en lärare behöver ha för att kunna sägas vara en bra lärare, och är indelad i tre delar: progression mot områdena *reflektions- och analysförmåga*, *didaktisk kompetens* och *demokratiskt ledarskap*. Varje del är sedan i sin tur indelad i fyra nivåer.

Även om begreppet teori-i-användning inte nämns, kan man exempelvis inom området progression mot analys- och reflektionsförmåga redan på nivå 2 av 4 läsa att lärarstudenten ska visa förmåga att ”se relationer mellan den egna undervisningen/verksamheten och egna värderingar” och ”reflektera över och jämföra sin egen undervisning/verksamhet utifrån olika lärandeteorier” (Södertörns högskola 2015).

I Stinas exempel finns en passage där seminarieledaren förstår att det i studentgruppen finns en förståelse av begreppet makt som något i sig negativt. Genom att sätta ord på detta hjälper ledaren här gruppen att få syn på en oreflekterad del av sin teori-i-användning: här i form av antagandet att makt per definition är något negativt. Att sätta ord på underliggande antaganden gör också att man kritiskt kan granska dessa. En möjlig fortsättning på denna del av seminariet hade kunnat vara att diskutera vilka konsekvenser antagandet att makt är något negativt kan få i deras framtida roll som lärare.

© FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

Att leda seminariet med uppmärksam närvaro

Hittills har vi talat om den blivande läraren och grundskoleläraren som reflekterande praktiker, samtidigt är det naturligtvis ett begrepp som är relevant även för oss högskolepedagoger. När vi diskuterade hur vi bäst skulle presentera vårt arbetssätt kom vi fram till att *hur* vi som seminarieledare ställer reflektionsfrågor är centralt, men vi insåg ganska snabbt att det inte var någon särskilt bra idé att enbart komma med konkreta ”tips” på hur man kan formulera frågor. I stället har vi valt att, utifrån Schöns tankar kring teori-i-användning, redovisa de grundläggande antaganden vi bygger vår undervisning på, och som alltså kan ses som en del av *vår* teori-i-användning. Vår syn på lärande skulle kunna sammanfattas i fyra punkter:

1. Vi lär oss bäst genom att knyta ny kunskap till våra tidigare erfarenheter och genom att tillämpa den nya kunskapen i olika situationer, och studenternas egna erfarenheter och tidigare kunskaper är en tillgång för såväl gruppen som för mig i mitt arbete som pedagog.
2. Det är viktigt att studenterna uppmuntras att synliggöra, reflektera över och ta ansvar för sin egen lärprocess och sitt eget lärande.
3. Att i reflektionen uppmuntra studenterna att fokusera på det som intresserar eller berör dem bidrar till att skapa nyfikenhet, motivation och vilja att utforska vidare.
4. Seminariet är i första hand ett lärtillfälle, inte en examination, och tillsammans med våra studenter utforskar vi ämnet för dagen.

De grundförutsättningar för ett meningsfullt lärande som vi tar för givna kan vidare sammanfattas i ytterligare två punkter:

5. Ett tillåtande klimat där det är accepterat att pröva sig fram, att testa olika tankesätt och inta olika perspektiv är en grundförutsättning för ett gott lärandeklimat, och det är lärarens ansvar att skapa och arbeta för att bibehålla det goda lärandeklimatet.
6. Det är avgörande för undervisningens kvalitet att jag som lärare kontinuerligt utvecklar min förmåga till reflektion-i-handling, att med hjälp av *uppmärksam närvaro* kunna vara i dialog med själva undervisningssituationen under tiden den pågår.

© FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

De idéer grundantagandena bygger på går att härleda till många olika pedagogiska tänkare, närmast till hands för punkterna 1, 2, 4 och 5 ligger John Dewey (2009) och för punkt 6 Donald A. Schön (1983) men vi vill poängtera att vi har valt ut, tagit ställning till och formulerat antagandena utifrån vår direkta erfarenhet av att undervisa, utifrån en mångårig praktik där det har visat sig att vissa saker fungerar bättre än andra. Praktiken går så att säga före teorin på så sätt att vi först provar och undersöker, sedan reflekterar och söker mönster, för att i ett senare skede jämföra och reflektera kring de mönster vi funnit med teorier om lärande. Denna arbetsprocess är numera ett medvetet ställningstagande, men bottnar i att vi båda två ser oss själva som i första hand praktiker: reflekterande praktiker.

När vi organiserar undervisningen, och när vi formulerar de frågor och instruktioner vi ger studenterna, tar vi alltid – mer eller mindre medvetet – avstamp i grundantagandena. Det gör att vi kan improvisera, göra om och välja de verktyg vi arbetar med efter vad som händer i seminarierummet. De seminarier vi beskriver här har en bestämd form, men de är fortfarande endast exempel på hur det *kan* se ut. Utifrån de diskussioner och frågor som kommer upp eller den stämning som uppstår i gruppen omarbetar vi ofta en övning. Om exempelvis gruppen verkar trött lägger vi in en övning som ger energi, om de hakar upp sig på ett begrepp låter vi dem bearbeta det i en övning eller reflektera vidare kring det.

Reflektion-i-handling kan enligt Molander benämnas ”… *uppmärksamt* handlande med *beredskap för förändring*” (Molander 1996, s. 140). Utifrån Schöns och Molanders tankar, har vi provat begreppet *uppmärksam närvaro* och funnit det fruktbart att reflektera över i förhållande till grundantagandena. Den *uppmärksamma närvaron* handlar om att i sin närvaro på seminariet – som i sig kräver ett fokus på nuet och på att följa med i studenternas process vilken även jag som ledare är en del av – behålla sin uppmärksamhet på vad som sker ur ett metaperspektiv. Uppmärksam närvaro är en förutsättning för att kunna läsa av undervisningssituationen och för att kunna vara i det utforskande mötet tillsammans med studenterna under så långa stunder som möjligt under lektionen/seminariet och samtidigt kunna styra processen i enlighet med grundantagandena. Ett exempel på detta är att vi hela tiden strävar efter att vara uppmärksamma på var gruppen befinner sig i sin utveckling och utformar övningarna och ställer våra frågor i förhållande till det, men också att vi i varje stund är uppmärksamma på stämningen i

 © FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

rummet och på vad studenterna uttalar i sina reflektioner. Ofta planerar vi undervisningen på ett sådant sätt att ”resultatet” av en övning får ligga till grund för nästa övning, vilket betyder att vi tar beslut och utformar nya instruktioner utifrån de förutsättningar som ges i stunden.

Lärarens/lärarstudentens professionsutveckling

Professionsutvecklingsmatrisen (Södertörns högskola 2015) har utvecklats med stöd i forskning och beprövad erfarenhet och används sedan några år tillbaka på lärarutbildningarna. Enligt denna matris är det, som vi tidigare visat, viktigt att öva upp förmågan att relatera teoretiskt material till sin praktik, att agera i enlighet med skolans värdegrund och att kunna sätta ord på hur teorier, värderingar och förhållningssätt tar sig uttryck i den egna praktiken. De olika ”delmål” som listas kan dels läsas som just delmål i en progressionsutveckling, men intressantare är, enligt vår mening, om man i stället läser varje punkt, oavsett progressionsnivå, som pekande på ett kunskapsområde som kan utvecklas och fördjupas under ett helt yrkesliv.

På Södertörns högskola pågår för närvarande ett arbete med att anpassa kursplaner och mål efter professionsmatrisen, och en diskussion förs kring lärarutbildningens roll i utvecklandet av studenternas professionskunskap. Vad sker under studenternas praktikperioder (VFU) och vad ska ske på den högskoleförlagda utbildningen? Hur ser ett seminarium ut där studenterna får möjlighet att reflektera över sin egen erfarenhet och sina egna värderingar i förhållande till ett ämne eller till ett område? Hur skapar man möjligheten för studenterna att reflektera över hur egna erfarenheter och värderingar påverkar deras agerande?

Det vi har funnit är att det är möjligt att i någon mån arbeta med alla områden i matrisen utifrån de enkla övningar som presenteras här. Naturligtvis kräver det kunskap och medvetenhet hos högskolepedagogen, och en förmåga att formulera frågor så att de stödjer studenterna och ger dem riktning i deras reflektion. Vi upplever också att det är lättare att nå dit om man kombinerar reflektionsövningarna med gestaltande övningar (något som för övrigt behandlas i kapitlet ”Gestaltning i seminarierummet”) men använda på ett genomtänkt sätt kommer man långt bara med en enkel bikupa eller en speeddating.

I professionsutvecklingsmatrisens analys- och reflektionsdel kan man

© FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

läsa att (den blivande) läraren ska kunna ”förklara och motivera sitt handlande mot bakgrund av gjorda erfarenheter”, och nästa steg i progressionen är att kunna ”kommunicera sina gjorda erfarenheter och ta ett ansvar för att reflektera och utvecklas tillsammans med andra” (Södertörns högskola 2015). Enligt vår mening tränar alla studenter på detta i båda övningarna, men det sker också något mer: de får reflektera över själva begreppet erfarenhet genom att vi hela tiden rör oss mellan och talar om erfarenheter av skilda slag. I exemplet med bikupan får de två och två sätta ord på sin *individuella* erfarenhet av en *gemensam* gestaltande övning. Gestaltningen, som skedde på seminariet dagen före, utgör dock en *gemensam erfarenhet* vilket gör det extra intressant att lyfta fram gruppens olika tolkningar av den. I Stinas exempel utgör den föreläsning som de relaterar till i speeddatingen en gemensam erfarenhet. De får också sätta ord på sina individuella erfarenheter, men här utifrån de erfarenheter de *har med sig sedan tidigare i sina liv*, och samtidigt förvandlas de individuella erfarenheterna till något gemensamt i och med att Stina listar dem på tavlan så att alla har tillgång till dem under följande samtal. *Vilken* erfarenhet man utgår ifrån spelar naturligtvis också en avgörande roll för att reflektionen ska vara meningsfull.

I den del i professionsutvecklingsmatrisen som handlar om att reflektera och analysera i förhållande till teorier hittar vi att kunna ”reflektera över och jämföra sin egen undervisning/verksamhet utifrån olika lärandeteorier” och nästa nivå i progressionen är att ”förklara och motivera sina valda ståndpunkter med hjälp av andras systematiserade erfarenheter” (Södertörns högskola 2015). I det första ledet handlar det om att erfarenheten av att undervisa, det vill säga den egna undervisningen, ska jämföras med teorierna. I Stinas exempel, där studenterna är precis i början på sin utbildning, förbereds de på detta genom att de själva får exemplifiera hur makt kan ta sig uttryck i skolans värld när de berättar om sina egna upplevelser under sin skolgång. Det gör att begreppet kopplas till den egna erfarenheten och blir relevant i förhållande till såväl deras liv som till deras profession – vilket den i många fall inte upplevs vara för den som inte reflekterat över begreppet tidigare. I Petras exempel med bikupan är den uttalade uppgiften: relatera ditt exempel till de teorier i litteraturen du finner relevanta. Studenterna går här i termin 5 och eftersom de har fått träna på det tidigare under utbildningen har de inga större problem *att* relatera teorin till sin egen erfarenhet, fokus hamnar på *vad de upptäcker när de gör det*. Här kan man alltså se en progression i

 © FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

reflektionen – att först bli medveten om att begreppet eller teorin har med den egna ”verkligheten” eller erfarenheten att göra, att sedan jämföra den egna erfarenheten med teorin: att utifrån jämförelsen ta steget och *använda* sig av teorin för att reflektera över och utveckla sin verksamhet, och till sist att motivera de nya ställningstaganden eller grundantaganden man kommer fram till med hjälp av de teorier man använt sig av. I Petras exempel är detta precis vad som sker i den avslutande gruppreflektionen, när studenterna först beskriver hur de upplevde teorin som ”bevisad” i övningen, och att de därför nu ser det som naturligt att undervisa i den ordning som MacIntoshs teori förespråkar. Detta är för övrigt vad Dewey (2009) menar när han skriver om vikten av att *använda* sig av sin nyvunna kunskap för att uppnå förståelse för densamma; här handlar det då om att inte bara kunna förstå ett begrepp utan om att ta steget och utforska på vilket sätt det har relevans för den egna (kommande) praktiken.

I den del av matrisen som handlar om att reflektera över värdegrund och etik återfinns att kunna ”se relationer mellan den egna undervisningen/verksamheten och egna värderingar” och nästa nivå i progressionen är att ”motivera egna värderingar och hur de tar sig uttryck i den egna verksamheten” (VFU-broschyr, Södertörns högskola 2015). Här upplever vi att vår uppmaning till studenterna att fokusera på det de upplever som intressant är av stor relevans för att studenternas värderingar ska synliggöras, och på så sätt också bli möjliga att reflektera över. Att ställa frågan på det sättet har alltså två syften: dels att motivera i bemärkelsen bygga en inre motivation till att undersöka området vidare, dels att synliggöra värderingar. Detta är i sin tur av avgörande betydelse för att kunna bli medveten om hur de egna värderingarna styr läraren i dennes arbete, och skapa utrymme för att aktivt kunna välja att förhålla sig exempelvis till en gemensam värdegrund. Detta är ett område som vi för närvarande fokuserar extra mycket på i våra egna reflektioner över vår undervisning med avsikt att utvecklas.

Avslutande diskussion

Reflekterande praktiker är inte något man utbildar sig till för att sedan vara färdig. Det är en aktivitet, ett pågående utövande som sträcker sig över ett helt yrkesliv och som handlar om en vilja och en strävan att ständigt vara i utveckling. Vi vill här slå ett slag för att uppvärdera begreppet *reflekterande*

praktiker till någonting centralt i såväl lärarens yrkesutövning som utbildning, men också något som vi högskolepedagoger skulle kunna inspireras av som undervisande på lärarutbildningen, men också i förhållande till andra utbildningar. Vi vill vi också föreslå begreppet *uppmärksam närvaro* som ett stöd för att ringa in och utveckla universitetslärarens roll i gruppreflektionen.

Vi vill vidare ur studenternas perspektiv lyfta fram betydelsen av att delta i muntliga resonemang och att träna sig på att formulera sig i ett konstruktivt samtal. Med ett konstruktivt samtal menar vi här ett samtal där man inte enbart redovisar en åsikt eller redogör för exempelvis en teori, utan ett samtal som har som syfte att producera ny kunskap. Genom att som högskolepedagog pendla mellan hög och låg grad av styrning i övningarna och däremellan ge studenterna utrymme för reflektion över sin roll i samtalen blir övningarna ett sätt att utveckla studenternas egen förmåga att delta i och leda ett sådant samtal. Utifrån det perspektivet är det en stor skillnad mellan att enbart föra öppna diskussioner i helgrupp och att göra det varvat med en speeddating eller bikupa – sett enbart ur aspekten att *alla* får träna sig i att formulera sig och att ta plats med sina tankar och reflektioner, inte bara det fåtal som aktivt deltar i diskussionen. Om man dessutom formulerar frågorna på ett sådant sätt att studenterna måste göra val, ta ställning och även ibland försvara eller diskutera sina ställningstaganden, då anser vi att vi har kommit en bra bit på väg mot att studenterna ska ha möjlighet att utvecklas inom de områden lärarutbildningarnas professionsutvecklingsmatris pekar ut. Samtidigt torde väl även de studenter som inte utbildar sig till en specifik profession ha glädje av att utveckla sin förmåga att reflektera och tänka tillsammans med andra.

Referenser

Dewey, John (2009). *Demokrati och utbildning*. Göteborg: Daidalos

Larsson, Stina (2012). *Tyst kunskap inom den dramapedagogiska praktiken: en undersökning av en dramapedagogs strategier*. Kandidatuppsats. Gävle: Högskolan i Gävle.

http://hig.diva-portal.org/smash/get/diva2:630819/FULLTEXT01.pdf

Molander, Bengt (1996). *Kunskap i handling*. 2 uppl. Göteborg: Daidalos

Sander, Anneline & Jordan, Thomas (2011). *Fanzingo: entreprenör i samhällsförändringsarbete: från krigare till barnmorska*. Göteborg: Göteborgs universitet.

© FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

Schön, Donald A. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action.* New York: Basic Books.

Södertörns högskola (2015). *Professionsutvecklingsmatris: från nybörjare till professionell.* https://www.sh.se/p3/ext/res.nsf/vRes/livsvetenskaper_1331815426018_matris_pdf/$File/matris.pdf [2015-01-12].

© FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

Hur pratar man egentligen på ett seminarium? Att stötta studenter i seminariets muntliga diskurs

MARIA EKLUND HEINONEN

> ”[…] people not only read texts of this type in this way, but also talk about such texts in certain ways, hold certain attitudes and values about them, and socially interact over them in certain ways.
>
> JAMES PAUL GEE (2012). *SOCIAL LINGUISTICS AND LITERACIES: IDEOLOGY IN DISCOURSES*, S. 41.

De senaste decennierna har vi fått både större och mer heterogena studentgrupper till följd av den breddade rekryteringen och utbyggnaden av högskolan. Det har lett till en ökad mångfald bland studenterna, med fler så kallade icke traditionella studenter som inte alltid har haft tillgång till det språk man använder i högre utbildning på samma sätt som traditionella studenter haft. Som lärare kan man ofta känna en osäkerhet inför hur man kan möta de nya studentgruppernas behov. Det finns visserligen en allt större medvetenhet om vikten av att stötta studenter i det akademiska skrivandet, men när det gäller det muntliga akademiska språket finns ofta inte samma insikt. Det här kapitlet handlar om hur man kan ge studenter möjlighet att träna på seminarieformen som muntlig diskurs genom att ha metaseminarier, det vill säga seminarier om det särskilda språk som används på seminarier.

I språkvetenskapliga sammanhang talar man om ofta om olika slags *diskurser* och menar då olika sätt att tala och skriva i olika kontexter. Som det inledande citatet av språksociologen James Paul Gee visar, handlar det alltså inte bara om vissa typer av texter utan också hur texterna läses och förstås, liksom om hur man talar och skriver om dem, vilka attityder man har till dem och hur man värderar dem i olika sammanhang. Diskurserna kan ses som särskilda *sociala praktiker*, med vilket menas att man använder språket på olika sätt i olika sociala sammanhang. Inom akademin används många

© FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

olika diskurser, som skiljer sig åt såväl i relation till disciplin som till undervisningspraktik. Det kunskapsrelaterade språket varierar alltså beroende på vilket ämnesområde det gäller, men också beroende på vilket sammanhanget är: ett uppsatsseminarium har sina särskilda muntliga praktiker och en disputation eller ett högre seminarium har sina, medan de skriftliga diskurserna skiljer sig åt beroende på genre och texttyp.

Många av de diskurser som förekommer i högskolemiljön är nya för de flesta studenter, som i mötet med högre utbildning ofta upplever något av en ”diskurschock” (Ask 2005), och det gäller inte bara icke traditionella eller studieovana studenter. Därför är det viktigt att ge alla nya studenter möjlighet att explicit träna på och tillägna sig de språkliga resurser som krävs för att behärska den särskilda sociala praktik som till exempel seminarieformens muntliga diskurs innebär. Det kan handla om att ge verktyg och utrymme till att reflektera över hur man gör språkligt, rent konkret: hur man ställer frågor, hur man framför kritik, hur man svarar, hur man kan göra för att inte förbli svarslös om man inte vet svaret direkt etcetera. I det här kapitlet kommer jag att beskriva några exempel på hur man kan arbeta med seminariets språk. Exemplen är hämtade från förberedande undervisning för studenter med annat modersmål än svenska, men kan vara relevanta för alla studentgrupper. Men först kommer jag att föra ett mer fördjupat resonemang kring de teoretiska utgångspunkterna för arbetsmetoderna.

Akademisk litteracitet – att kunna delta i högskolans sociala praktiker

Utgångspunkterna för hur man kan arbeta med seminariets muntliga diskurs på en metanivå är hämtade från mitt högskolepedagogiska postdoktorsprojekt *Andraspråkssamtal i högskolemiljö*, som jag bedrivit vid Södertörns högskola. I projektet undersöker jag hur man som student kan tillägna sig de olika samtalstyper som förekommer i högre utbildning, såsom seminarier, diskussioner och uppsatsventileringar, och hur man som lärare kan stötta denna utveckling. Begrepp och analysverktyg är hämtade från såväl samtalsanalys (interaktionell lingvistik) som sociokulturellt orienterad pedagogik och akademisk litteracitet.

Inom forskningsfältet akademisk litteracitet (*academic literacies*) (Lea & Street 1998; Lillis 2001, 2003) betraktas litteracitet som ett mer generellt

 © FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

akademiskt meningsskapande, där såväl muntliga som skriftliga sociala praktiker eller diskurser ingår. Det handlar inte bara om hur man skriver och talar om texter, utan också om vilka attityder och värderingar som är kopplade till dessa, alltså inte bara hur man gör utan också hur man tänker och resonerar kring olika företeelser.

James Paul Gee (2012) skiljer mellan *primärdiskurser* och *sekundärdiskurser*. Primärdiskursen lär vi oss av våra närmaste under uppväxten i vår primära socialisation. Den kännetecknas ofta av ett konkret, vardagsnära och informellt språk, även om primärdiskurserna naturligtvis skiljer sig åt beroende på vilken miljö man växer upp i. I dagens högteknologiska informationssamhälle behöver vi dessutom tillägna oss ett växande antal olika sekundärdiskurser som används vid offentliga inrättningar inom utbildningsväsende, yrkesliv, rättsväsende, vård och olika myndigheter etcetera, vilket ofta är ett mer abstrakt och formellt språk med särskilda begreppsapparater. Att utveckla litteracitet innebär att man behärskar olika typer av sekundärdiskurser (Gee 2012). Akademin är en typisk sådan miljö där det krävs att man kan använda olika sekundärdiskurser för att vara delaktig. Ur studentens synvinkel handlar det om att behärska olika sociala praktiker inom akademin, exempelvis hur man använder språket på ett seminarium, när studenterna rör sig mellan ämnen och discipliner. Det gäller att skaffa sig en repertoar av diskurser lämpliga för olika miljöer och kunna hantera de sociala koder och identiteter som kan knytas till de olika praktikerna.

Studenter måste alltså tillägna sig ett särskilt sätt att tänka, resonera och uttrycka det i tal och skrift för att kunna skapa sig en plats och en röst inom akademin (Lillis 2003). För att man ska kunna utveckla den rätta rösten, eller med andra ord tillägna sig den akademiska diskursen, krävs dock att man identifierar sig med och känner sig delaktig i den gemenskap där diskursen används (Ivanič 1998). Det underlättar naturligtvis om ens primärdiskurs, eller de sekundärdiskurser man behärskar sedan tidigare, bär likheter med de nya. För studenter som inte haft tillräcklig tillgång till diskurser som liknar den muntliga och skriftliga akademiska diskursen kan det vara en särskilt stor utmaning att erövra dessa. Det kan gälla såväl inhemska studenter från studieovan miljö som studenter med annat modersmål än svenska, eller som kommer från en annan studiekultur med andra praktiker. Studenter kan också uppleva motstridiga känslor inför de nya praktikerna och inte känna sig bekväma med sätten att uttrycka sig: ”Det här är inte jag” (Ivanič 1998).

© FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

James Paul Gee (2012) gör en parallell med begreppen *learning* och *acquisition* som han har hämtat från teorier om andraspråksinlärning. *Learning* kan närmast översättas med 'inlärning' och syftar på formell inlärning genom explicit undervisning. *Acquisition* motsvarar ungefär 'tillägnande' och avser hur man lär sig språket mer implicit på informell väg genom att man socialiseras in i en viss social praktik när man vistas i den miljö där det språk man håller på att lära sig används, precis som när man lär sig sitt förstaspråk (sin primärdiskurs). Liksom vid annan språkinlärning krävs både och för att man ska lära sig bemästra de olika diskurserna. Har man inte tidigare haft tillgång till ett visst språk blir det svårt att tillägna sig en ny diskurs enbart på intuitiv väg, och man kan därmed till exempel ha svårt att hävda sig muntligt i ett seminarium. För att beredas möjlighet att utveckla akademisk litteracitet behöver alltså studenter dels rika tillfällen att öva dessa praktiker i meningsfulla och funktionella sammanhang, dels explicit *stöttning* på metanivå snarare än att på något sätt förväntas tillägna sig praktikerna själva, på implicit väg (Lillis 2001; Gee 2012). De konkreta övningarna i nästa avsnitt är exempel på just sådan stöttning.

Stöttning (*scaffolding*) (Bruner 1978) är ett ofta använt pedagogiskt begrepp som speglar en sociokulturell och dialogisk syn på lärande (Vygotskij 1978; Bachtin 1981, 1986), där inlärning anses ske genom socialt samspel. Det innefattar också en syn på samtal som ett gemensamt meningsskapande, vilket innebär att samtalsdeltagarna har ett gemensamt ansvar för hur väl samtalet fungerar (Firth & Wagner 1997, 2007). Stöttning innebär att en elev eller student med hjälp av läraren eller en mer kompetent medstudent kan prestera på en högre nivå än hon skulle ha klarat på egen hand. Det kan handla om det omedelbara, muntliga stöd som samtalspartnern ger genom att ställa frågor och följdfrågor som uppmuntrar till att studenten utvecklar sitt resonemang eller sina tankegångar. Det kan också handla om hur undervisningen är organiserad i form av olika stödstrukturer som främjar studentens lärande, till exempel om det ges tillfällen att praktiskt öva de nya diskurserna och om det ges explicita verktyg för hur de olika sociala praktikerna ser ut samt utrymme för att reflektera över det.

I nästa avsnitt ger jag två konkreta exempel på hur man kan arbeta med att lägga ett metaperspektiv på seminariets muntliga diskurs. De exempel som kommer från projektet *Andraspråksinlärning i högskolemiljö* är från min egen och andras undervisning i svenska inför högskolestudier.

© FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

Metaseminarier – seminarier om hur man pratar på seminariet

Förutsättningarna för att man ska tillägna sig en social praktik är således dels att man behöver få rika tillfällen att delta i och praktiskt utöva själva praktiken (på implicit väg), dels att man behöver få tydliga instruktioner och möjlighet att reflektera över hur praktiken utövas (på explicit väg). Det här metaperspektivet gäller inte bara själva formerna för seminariets upplägg (det vill säga att någon är ordförande och fördelar ordet, hur man begär ordet, vem som ställer frågor och vem som ska besvara dem, vilka som förväntas yttra sig etcetera) utan också det språk eller den diskurs man använder. Jag kommer här att ge två konkreta exempel på hur man kan arbeta med det på en metanivå: observationer av andras seminarier och närstudier av egna, där studenterna själva deltar.

OBSERVATIONER AV ANDRAS SEMINARIER

Ett sätt att skaffa sig ett metaperspektiv på hur man pratar på ett seminarium är att observera, notera och reflektera över hur det faktiskt går till. Det kan ske på följande sätt: Läraren ger studenten i uppgift att observera ett eller flera seminarier utan att själv delta i det och reflektera över hur deltagarna faktiskt gör och hur olika strategier verkar fungera. Hur ställer man frågor? Hur framför man och hur tar man emot kritik? Hur gör man för att visa att man tar till sig respektive avvisar den kritik som framförs? Och hur gör man om man får en fråga som man inte kan besvara? Studenterna får sedan redovisa sina iakttagelser på ett metaseminarium – ett seminarietillfälle som är vikt just för att på ett väldigt konkret plan diskutera formerna för seminariet och seminariets muntliga diskurs. Studenterna ombeds att ge konkreta exempel på sina iakttagelser.

Något som många brukar lägga märke till är till exempel att kritik och ifrågasättanden ofta framförs försiktigt och indirekt, så försiktigt att man kanske inte alltid uppfattar det, särskilt om man har sin bakgrund i andra diskursgemenskaper eller studiekulturer där kritik brukar framföras mer direkt. Ett vanligt mönster är att inleda: Det här var en väldigt intressant och välskriven uppsats, *men* … (varpå någon form av kritik eller invändning följer). När studenten själv lagt märke till detta mönster, kommer hon till

© FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

insikt dels om vikten av att inte framföra kritik alltför direkt eftersom det kan uppfattas som ansiktshotande (Goffman 1967, det vill säga man riskerar att den andra ”tappar ansiktet”), dels om att det gäller att inte slå sig till ro när man hör de inledande, positiva omdömena, utan i stället invänta och lyssna extra uppmärksamt på vad som följer efter *men*.

En annan sak som studenter kan ha noterat är att det finns olika strategier att ta till om man inte på rak arm kan besvara en fråga, i stället för att förbli tyst eller svara att man inte vet. En strategi kan vara att inleda med någon form av metakommentar till frågan. Det är till exempel vanligt med fraser av typen: Ja, det är en väldigt bra fråga … eller Det är en svår fråga, men …

På så sätt får man tid att tänka efter och formulera ett svar, utan att interaktionen och samtalsrytmen bryts och man framstår som svarslös.

En annan strategi kan vara att begära ett förtydligande av frågan, till exempel: Jag tror jag förstår din fråga, menar du alltså att …?

Ytterligare en strategi som är vanlig är att ”återanvända” frågan i svaret: Vad vet du om dom här djurrättsaktivisterna och deras aktioner? Ja, vad vet jag egentligen om djurrättsaktivisternas aktioner? Jag har inte läst då mycket om just dom, men jag känner till att …

I stället för att metakommentera frågan kan man kommentera svaret som följer: Jag vet inte om det här stämmer, men såvitt jag förstått är det …

Användbara är också olika strategier för att ta till sig eller avvisa kritik:

Det ligger en poäng i det du säger eller: Men jag tycker inte att vi har varit subjektiva, eftersom …

Samtliga av dessa strategier fungerar alltså som resurser som främjar interaktionen och som ingår som en del av den språkliga kompetens man behöver för att klara sig bra i den typ av sekundärdiskurs seminariet utgör.[1]

Det som återgetts här var några exempel, men eftersom praktikerna till viss del skiljer sig åt beroende på vilken studiekultur man befinner sig i finns det naturligtvis många olika varianter som studenterna kan ta upp och diskutera. Seminariekulturerna skiljer sig åt mellan olika discipliner och olika institutioner vilket gör att en sådan sak som hur man framför kritik kan se olika ut, genom att vara mer direkt eller indirekt. Därför är det givetvis

1 Fler tips på olika övningar av det här slaget som man kan göra med sina studenter finns i en bok från Studentlitteratur, *Muntlig interaktion i akademiska sammanhang* (Blomström & Persson 2014). Den kan också användas för självstudier.

© FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

bra om studenterna kan observera seminarier i det egna ämnet, men också andra just för att bli medvetna om att det kan se olika ut. Studenter rör sig ju numera ofta mellan olika ämnen och bör därför tidigt bli medvetna om att diskurserna och de sociala praktikerna varierar, även om det också finns vissa gemensamma drag. Många lärare är heller inte alltid medvetna om hur seminariekulturen i det egna ämnet ser ut. Det är därför bra om man som lärare själv reflekterar över hur den egna seminariekulturen förhåller sig till andra ämnen, för att lättare kunna förmedla detta på ett tydligt sätt till sina studenter.

NÄRSTUDIUM AV EGNA SEMINARIER

En annan variant där man går ännu mer in på djupet i hur seminariets muntliga diskurs kan se ut är att använda så kallad *datasession*. Metoden är en seminarieform inspirerad av samtalsanalysen (inom forskningsgrenen interaktionell lingvistik) där man ibland tittar på inspelade samtal och analyserar dem tillsammans. Under ett seminarium tittar man på, analyserar och diskuterar ett inspelat seminarium, där studenterna själva deltar. Det kan ske ganska förutsättningslöst, men med fokus på vissa frågeställningar. Det här kan man göra som en övning inför ett seminarium, eller som en uppföljning efter ett genomfört examinerande seminarium, så att examinationen också blir ett tillfälle och utvärdering till lärande. Här går man alltså ännu mer detaljerat och konkret in på djupet hur praktiken verkligen ser ut. Man kan till exempel titta på hur man ställer frågor, hur man begär ordet, på vilket sätt frågorna ställs, vilken typ av frågor det är (slutna eller öppna frågor) och vilka konsekvenser olika frågetyper får, vilken typ av frågeställningar som är lämpliga att ta upp etcetera. Kort sagt, sådant som gör att man fungerar bra som opponent men också hur man som respondent svarar på frågor, bemöter kritik, vilka strategier man kan ta till för att inte bli svarslös (jämför övningen ovan).

Nedan redovisas några exempel från inspelade uppsatsventileringar och vad man skulle kunna diskutera om man tittade på inspelningarna tillsammans med studenterna. Exemplen är hämtade från en kurs i svenska inför högskolestudier. På kursen skriver studenterna en mindre uppsats i grupp som sedan ventileras under ett seminarium, också det i grupp. Det är alltså en övning i akademiskt skrivande men även en övning i hur ett uppsats-

© FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

seminarium kan gå till, som social praktik. Det är med andra ord en övning i både den skriftliga och den muntliga diskursen kring uppsatsskrivandet. Studenterna (som är tolv till antalet) har läst alla uppsatser som ventileras och förberett frågor som skickats till läraren i förväg, så att hon kan kontrollera att de är relevanta att ta upp. På så sätt har upplägget en stöttande funktion eftersom studenterna uppmuntras att formulera genomtänkta och relevanta frågor, ges tid och utrymme för det samt får återkoppling på dem innan de tas i bruk. Det aktuella exemplet gäller alltså uppsatsventileringar, och de praktiker som förkommer där. Själva arbetsmetoden kan givetvis överföras på andra typer av seminarier, vilket kan innebära att andra praktiker än just de som står i fokus här blir aktuella.

Det första exemplet är hämtat från en diskussion kring en uppsats som handlar om homosexuellas situation i tre olika länder. Uppsatsen är skriven av Soray och Saga, och när vi kommer in i samtalet ifrågasätter Sonja huruvida författarna varit objektiva i sin framställning. (För läsbarhetens skull återges samtalet med normaliserad stavning utan diverse tvekljud, upprepningar, språkliga avvikelser och annat som kan störa läsningen.)[2]

SONJA: Ja, ni sa flera gånger i er uppsats att det är ett jättekänsligt ämne, och jag tänkte fråga: Hur kan man vara objektiv när man diskuterar en sån fråga, för att det verkar som att ni redan har bestämt er, vad ni tycker? Och jag föreställer mig att det är en vetenskaplig uppsats och då kanske man måste vara lite … Man måste bestämma sig när man måste säga vad man tycker och när man måste vara lite objektiv. Alltså, hur tänkte ni?

SORAY: Vi försökte faktiskt. Vad vi menade … Det är ett känsligt ämne så man måste …

SAGA: Jag förstår inte.

SONJA: Det verkar som att ni … För *mej* är det inte så objektivt hur ni presenterar era åsikter. Ni säger att det är … så att säga, att det är *inte* bra att det är olagligt i Irak, att det är *inte* bra att det finns dom som tycker att det inte är rätt och tänkte ni på att presentera ämnet på ett lite mer objektivt sätt? (skrattar) Förstår ni mej, vad jag menar?

2 Studenterna i de återgivna exemplen har gett sitt tillstånd till att medverka, men deras identiteter har anonymiserats, dvs. namn och annan biografisk information har bytts ut.

© FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

SORAY: Mm

SAGA: Ja

SORAY: Vi har försökt att jämföra länder. Det är inte *min* åsikt om homosexualitet eller Sagas åsikt. Vi bara försöker att visa fakta som *finns* just *nu* i till exempel Irak.

SONJA: Ni visar fakta från synvinkeln att det är inte bra att det finns personer som … har ni inte tänkt ibland på att presentera åsikter från dom som är motståndare till homosexuella? *Varför* dom är motståndare? Inte från religiös synvikel men i allmänhet?

SAGA: Ja, du menar att vi behöver lägga till nånting, några åsikter som dom som är emot homosexuella …

SONJA: Nej, jag menar att det är … Hur ska jag förklara? (skrattar)

SAGA: Ja, jag förstår vad du menar. Menar du att vi behöver vara lite mer neutrala?

SONJA: Ja

SAGA: Men jag tycker inte att vi är o-objektiva. Vi har bara samlat många olika material och sen sorterat dom och sen använder vi en intervju där vi intervjuar två killar. Så vi bara skrev fakta, som Soray sa.

SONJA: Om vi tar enkäten och tittar på frågorna, ja, det finns en fråga: Har ni blivit diskriminerade på nåt sätt – ja eller nej? Så kan man föreställa sig att man svarar *ja* i stället för *nej*. Och det är så att det *styr*, så att säga, det styr dom här killarna att svara *ja* och det är inte heller objektivt.

SORAY: Jag tror inte att vi har styrt för dom säger bara *ja* eller *nej*. Jag bara frågade: Hur känns det? Och ja, det var deras eget svar att säga ja eller nej. Jag styr inte dom. Jag tvingade inte dom att säga ja. (skrattar)

SONJA: Men det *finns* en sån fråga och ni baserar er uppsats på enkäten och använder dom här frågorna och också svaret, så … Det är bara *min* åsikt att det kanske skulle vara lite mer objektivt.

SORAY: Mm

SAGA: Ja, tack.

© FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

När man tittar på inspelningen av det här samtalet kan man till exempel diskutera hur man kan göra när man framför kritik för att det ska tas väl emot. När Sonja ifrågasätter hur pass objektiva författarna varit i sin framställning använder hon flera strategier för att mildra kritiken och göra den mindre hotfull. Till exempel betonar hon att det är hennes egen upplevelse (”För *mig* är det inte så objektivt” och ”Det är bara *min* åsikt”*)* vilket ju lämnar en öppning för att problemet kan ligga i hur hon uppfattat det, snarare än i uppsatsförfattarnas framställning. Likaså frågar hon om de kanske hade funderat på att presentera ämnet mer objektivt, vilket antyder att hon tror att författarna kanske själva tänkt på problemet och att det är resultatet av ett medvetet val. Man kan alltså diskutera vilka strategier Sonja använder här när hon framför sin kritik, och även diskutera om det finns alternativa eller bättre sätt att göra det på. Man kan också reflektera över hur författarna tar emot kritiken och om det finns flera sätt att göra det på. Hur tillbakavisar man kritik på ett framgångsrikt sätt? Hur medger man att det ligger något i kritiken?

Nästa exempel är hämtat från en diskussion om en annan uppsats som handlar om invandring i Sverige, och som är skriven av Amir, Aiko och Anna. I uppsatsen finns det ett avsnitt som bär rubriken ”Prognos” där författarna spekulerar i att invandringen inte kommer att öka i framtiden, och när vi kommer in i samtalet har Adnan frågat vad en prognos egentligen är för något.

ADNAN:	Och andra frågan gäller den här prognosen: Är det *ni* som kommer fram till den här prognosen *eller* är det från andra källor eller nånting?
AIKO:	Det är …
ADNAN:	Ni *själva* alltså?
AIKO:	Det är vår egen prognos. Eller? (vänder sig mot Amir)
ADNAN:	*Hur*?
AMIR:	Mm. Det är pers…
ADNAN:	*Hur* kan man …? *Hur* kan man …? Det är *åsikt*, inte prognos, kanske?
LÄRAREN:	Spekulationer?

© FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

AMIR: Ja, det är spekulation.

ADNAN: *Åsikt*, inte prognos.

AMIR: Prognos, även på den högsta nivån, kan inte vara faktabaserad. Det är prognos som man … Ja, det är spekulera, man spekulerar om framtiden. Då kan man inte säga att prognos, det är personlig åsikt eller faktabaserat för att det är lite komplicerat. Det är lite blandning och vi har kommit överens tillsammans att källorna, som vi har använt, säger att det kommer att hända i framtiden. Jag menar att våra *resurser* har visat att det kommer att hända såna saker i framtiden, men …

ADNAN: Så det *finns* källor?

AMIR: … det var bara vi som bestämde. Jag menar att vi använde inte några böcker för att referera till dom resurserna eller till våra källor. Vi använde våra egna åsikter, *baserat* på våra studier.

I utdraget ser vi hur Adnan ifrågasätter uppsatsförfattarnas sätt att använda ordet prognos. Han menar att prognosen måste vara baserad på något slags källor, medan författarna själva, med Amir i spetsen, anser att de själva kan göra en prognos utifrån sina studier. Det handlar alltså i grunden om vems röst som får höras – vem som har rätt att säga något och makten att yttra sig. Under metaseminariet kan man, förutom att diskutera sakfrågan (det vill säga vem som har rätt att göra en prognos), också diskutera hur Adnan framför sin kritik. Han bygger upp den i flera led i form av ett antal följdfrågor, där han först frågar vad en prognos är, vem som gjort prognosen, huruvida det finns källor och hur man kan göra en prognos baserad på egna slutsatser. Genom att dela upp sin fråga i följdfrågor hjälper han sina medstudenter att leverera ett mer utvecklat svar än vad som kanske annars hade varit möjligt. Han ger dem också möjlighet att revidera svaret under samtalets gång, något som dock inte sker, utan Amir vidhåller att de själva kan göra en prognos, men ger i stället en utförlig förklaring till varför han anser det. Här kan man alltså reflektera över hur man som opponent kan stötta sina medstudenter med hjälp av följdfrågor att svara med mer utvecklade resonemang, vilket bidrar till en högre kvalitet på seminariet och bättre lärande för deltagarna. Precis som i det förra exemplet kan man givetvis också diskutera huruvida kritiken framförs på ett lämpligt sätt, hur den tas emot och om det finns andra, alternativa möjligheter.

© FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

Nästa utdrag kommer från samma samtal men 8 minuter längre fram i samtalet. Under tiden har man diskuterat helt andra frågor, men det tycks som om frågan om prognos inte riktigt retts ut ordentligt, eftersom Art tar upp den igen:

ART: Ja, min fråga handlar om prognos också och kanske det är en liten detalj, jag märkte att ni sa att prognosen är från … statistiken antyder nånting, så jag är lite intresserad av den statistiken. Är det från en myndighet eller från någon annan organisation? Kan ni förklara lite om det här, tack?

ANNA: Du menar om vår prognos är baserad på statistiken eller inte?

ART: Ja

LÄRAREN: Ni skriver: ”statistiken antyder”.

ART: Antyder, ja.

ANNA: Ja, jag kan besvara din fråga, eftersom vi analyserade egentligen inte så exakt statistiken, eller vi gjorde ingen matematikräkning för att visa att … Men vi har märkt att antalet personer har sjunkit den senaste tiden …

ART: Jaha

ANNA: … och när vi kombinerar statistiken, som är på lite generellt sätt, och sen invandringspolitik, så kan vi spekulera att det ska inte va så dramatisk ökning på invandring, men förlåt, vi gjorde inte så exakt matematikräkning eftersom vi tycker att vi inte har så avancerade kunskaper om statistisk analys.

ADNAN: Men ursäkta, prognoser tror jag att, när man gör forskning till exempel, och man kommer till prognosen, och den här så …

LÄRAREN: Som jag har sagt förut, prognos är nånting som jag aldrig har sett utom i den här … (skrattar)

ADNAN: Ja, okej

ANNA: Så det är rätt att vi får kritik, eller? (skrattar)

LÄRAREN: Ja, och det är … Varsågod! Det är jättebra, tycker jag.

(alla skrattar)

© FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

ANNA: Alltså, ni kan också kalla det fantisering. (skrattar)

(alla skrattar)

LÄRAREN: Nej, men det som sades var det som jag också har sagt. Det här med att man spekulerar, men man … Det är baserat på det man hittills har presenterat. Men det är möjligt att prognos är nånting som dyker upp … Känner du igen det, Adnan?

ADNAN: Ja

LÄRAREN: Mm

ANNA: Jaja

LÄRAREN: Så det är … Jag menar inte att det är *unikt*, men alltså, inom humanistiskt och språk känner jag inte …

ADNAN: Nej, det är bara frågan om att dom också tänker på den här saken, prognosen.

LÄRAREN: Mm

AMIR: Mm

ADNAN: Och det är bra att man tänker också och läser om prognosen, om hur man kan …

ANNA: Ja, målet med att ha prognos är ju att vi tycker att det finns så många uppsatser som handlar om invandringspolitik som är *deras* åsikter. När vi skrev den här uppsatsen så ville vi tillägga våra egna åsikter, som gör den lite speciell.

ADNAN: *Jättebra* uppsats!

AMIR: Det kanske är själva ordet prognos, det var inte så tydligt att använda här.

ANNA: Ja

ADNAN: Ja

AMIR: Det borde ändras till nåt bättre.

LÄRAREN: Till nåt …

ADNAN: Förklaring?

ANNA: Ja

LÄRAREN: Tala om vad man egentligen gör, så att det blir tydligt för läsaren.

© FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

AMIR: Ja, precis.

ANNA: Ja, just det.

LÄRAREN: Så får man *inte* såna frågor.

Art undrar alltså om deras prognos är baserad på någon statistik och varifrån den statistiken i så fall kommer. Anna förklarar att de inte gjort någon matematisk, statistisk analys utan dragit sina egna slutsatser på grundval av generell statistik och invandringspolitik, och ursäktar sig med att de inte har tillräckligt avancerade kunskaper om statistik. Adnan hakar på och ifrågasätter återigen om man verkligen kan använda prognos på det sätt som författarna gör, och läraren förefaller stämma in i kritiken genom att säga att hon inte sett prognos i någon uppsats tidigare, men hon mildrar också sin invändning genom att öppna för möjligheten att prognos kanske används inom andra ämnesområden än de hon är insatt i. Läraren använder också Adnan som resurs genom att hänvisa till hans erfarenheter från andra områden (”Känner du igen det, Adnan?”). Att på det sättet använda egna och andras erfarenheter kan vara ett inkluderande sätt att visa att olika möjligheter står till buds och att det kan se olika ut i olika sammanhang. Det ökar studenternas medvetenhet om att det handlar om sociala praktiker som ser olika ut i olika sammanhang snarare än att man kan tala om ett korrekt och ett felaktigt sätt.

Det är värt att notera att det råder en god atmosfär i gruppen. Studenterna känner varandra väl vilket leder till en glad och avslappnad stämning där man skojar och skrattar och uppsatsskribenterna besvarar kritiken på ett skämtsamt sätt (”Ni kan kalla det fantisering.”). Studenterna är också måna om varandras sociala ansikten (Goffman 1967). Art säger till exempel inte rakt ut att han tycker att det skulle vara något fel på deras sätt att använda ordet prognos, utan han säger att han är intresserad av vilken statistik de använt och ber dem att förklara hur de gjort. Han inleder också med att påpeka att ”kanske det är en liten detalj” för att ta udden av kritiken. Det här ger möjlighet att diskutera vikten av att medverka till en god stämning och möjligheten att i stället för att framföra värderande kritik ställa konkreta frågor om hur uppsatsförfattarna gjort och be dem förklara varför. Precis som i det föregående utdraget kan vi också se hur Art delar upp sin fråga i flera delfrågor som gör det lättare för uppsatsförfattarna att svara.

© FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

Man kan också reflektera över vilka strategier uppsatsförfattarna använder sig av när de bemöter kritiken. Anna börjar med att försäkra sig om att hon förstått frågan rätt (”Du menar om vår prognos är baserad på statistik eller inte?”). Utöver att fungera som förståelsekontroll har strategin också den funktionen att författarna vinner tid och hinner samla sig för ett svar. Samma funktion har Annas användning av frasen ”Jag kan besvara din fråga”. Här kan man alltså diskutera vilka strategier studenterna använder sig av och vilka funktioner det fyller och även peka på möjliga alternativ. Utdraget slutar med att Amir, som ju från början försvarade deras sätt att använda sig av prognos, verkar ha ändrat uppfattning och kommit till en ny insikt: ”Det kanske är själva ordet prognos, det var inte så tydligt att använda här. Det borde ändras till nåt bättre.” Läraren håller med om detta men förklarar också varför man ska göra på ett visst sätt: ”så att det blir tydligt för läsaren”. På så sätt blir diskussionen under metaseminariet ett funktionellt sammanhang där studenterna dels får möjlighet att komma till insikt om hur de sociala praktikerna ser ut och hur de varierar mellan olika sammanhang, dels om vilken funktion de fyller.

En potentiell fallgrop som det är viktigt att förebygga är att det kan vara lätt att hemfalla åt att leta efter fel, medan det är mer konstruktivt att fokusera på att man som seminariedeltagare står inför ett antal valmöjligheter och fundera över hur resultaten kan bli av de olika valen. Det är alltså inte meningen att man ska värdera sina kurskamraters insatser som bra eller dåliga, utan se hur man kan göra och vad det får för funktion, och fundera om det finns flera alternativa sätt att göra det på, det vill säga ett antal valmöjligheter som står till buds och som studenterna antingen kan använda eller förkasta. På så sätt tillerkänner man studenterna det som kallas *agency,* det vill säga makt och handlingsutrymme (Ivanič 1998; Burgess & Ivanič 2010), vilket kan främja studenternas känsla av delaktighet och bidra till att de identifierar sig som medlemmar i diskursgemenskapen, samtidigt som studenterna får möjlighet att utöva sin agency. Det är alltså viktigt att läraren introducerar ett sådant konstruktivt arbetssätt och fungerar som en metakognitiv förebild för studenterna (Pintrich 2002), vilket kommer att diskuteras utförligare i nästa avsnitt. Det är också viktigt att man som lärare aktivt arbetar för att uppnå en god stämning i gruppen där kritik framförs på ett tydligt men taktfullt sätt.

© FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

Lärarens roll och studenternas lärande

Den senaste tiden har en livlig debatt förts kring nya studenters bristande förkunskaper när det gäller akademiska diskurser. Däremot har mindre uppmärksamhet ägnats åt hur man som lärare kan gå till väga pedagogiskt för att möta de nya, mer heterogena studentgruppernas behov. Läraren har här en viktig uppgift att stötta studenter och ge dem möjlighet att utöka sin repertoar av muntliga och skriftliga diskurser i meningsfulla och funktionella sammanhang. De övningar som beskrivs ovan kan kopplas till ett sociokulturellt perspektiv på lärande som innebär att lärandet betraktas som något som sker i ett socialt samspel med andra. På så sätt blir också det mest effektiva sättet att tillägna sig den högre utbildningens nya diskurser där de förekommer, i meningsfulla, funktionella och autentiska sammanhang. Under metaseminarium som de ovan beskrivna kan man visa på seminariets stöttande funktion och hur studenter i dialog med läraren och varandra med gemensamma krafter kommer till en bättre insikt än vad som kanske varit fallet i en mer monologisk situation där läraren bara ger ett ”korrekt” alternativ.

Det här sättet att arbeta innebär givetvis en hel del arbete för läraren, särskilt i början. Jag menar dock att det betalar sig i längden eftersom det bidrar till att utbildningens seminarier blir mer givande och effektiva och studenternas lärande främjas i och med att de får de språkliga verktyg som krävs. Det extra arbete som läraren lägger ner i början kommer därför att betala sig i längden, eftersom arbetssättet främjar studenternas utveckling av det som kallas *metakognitiv kompetens* och *självreglerat lärande* (Pettersen 2008), genom att studenterna fortlöpande lär sig att tolka egen och andras återkoppling på sina insatser. Om lärarens ensam ska stå för all återkoppling genom utbildningen blir arbetsbördan stor (Nicol & MacFarlane-Dick 2006), men om studenterna tar en aktiv och central roll stärks deras metakognitiva medvetenhet vilket främjar det självreglerade lärandet. Förfarandet att återkopplingen konstrueras av studenten själv, tillsammans med kurskamrater och lärare måste dock introduceras varsamt och konstruktivt, eftersom det ofta finns förväntningar på att det är läraren som ska stå för återkopplingen. När man diskuterar och reflekterar över de krav som seminariets akademiska diskurs ställer, görs dessa explicita för studenten som får en fördjupad kunskap och verktyg för en förbättrad inlärning.

© FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

Metakognition inbegriper studenters självkännedom och kännedom om vilka strategier för lärande som kan användas i olika sammanhang (vad, hur, när och varför) och förespråkas som undervisningsprincip för att stötta studenters lärande (Pintrich 2002). Här är det viktigt att undervisningen är explicit och sker inom ramen för ämnesstudierna som en naturlig del av lärosalsdiskursen. Medvetenhet om dessa strategier gör studenter mer benägna att använda dem och på så sätt prestera bättre och lära sig mer. Denna kunskap gör det också lättare för studenter att överföra kunskap från en kontext till en annan. Lärare har en stor, ofta implicit kunskap om dessa strategier, men om läraren inte delar med sig av den genom att diskutera och reflektera över strategierna, samt explicit utgöra modell för dem, får studenter svårt att tillägna sig kunskapen (Pintrich 2002).

Arbetet med metaseminarierna och studenternas akademiska litteracitet kan knytas till James Paul Gees tankar om skillnaden mellan *acquisition* ('tillägnande') och *learning* ('inlärning'). *Tillägnande* sker implicit, intuitivt genom *insocialisering* i en social praktik (på samma sätt som man lär sig sitt förstaspråk/sin primärdiskurs), vilket förutsätter att man identifierar sig (och identifieras) som medlem i den diskursgemenskap där praktiken utövas och alltså utvecklar en *identitet som student* (och seminariedeltagare) (se även Ivanič 1998). Lärarens roll att välkomna och guida studenterna in i denna gemenskap är alltså central och bidrar till inkludering. *Inlärning*, däremot, sker explicit, såsom man (ofta) lär sig andraspråk senare i livet. För att behärska sekundärdiskurser, och därmed utveckla litteracitet, behövs både och. Det ideala är alltså att dels lära sig implicit genom att *delta aktivt i seminarier*, dels lära sig explicit, genom *metareflektion* över hur man faktiskt gör, vilket de konkreta exemplen ovan illustrerar.

I arbetssättet finns en tydlig koppling till Roar Pettersens princip om lärande och undervisning i förbindelse med autentiska uppgifter och kontexter, "att kunskap alltid är oupplösligt förbunden med bestämda praktiska situationer och kontexter" (Pettersen 2008, s. 122) samt vikten av att lärandet sker i en funktionell kontext (Pettersen 2008). Han tar också upp problemet med att det inte är givet att kunskap som tas in i en viss kontext nödvändigtvis kan överföras till andra. Därför kan man till exempel inte lära sig akademisk litteracitet en gång för alla och sedan överföra den till olika sammanhang, även om metakognitiv kunskap kan underlätta överföringen (jämför ovan). Ett annat problem som Pettersen tar upp är hur man skapar en hög grad av

autenticitet och situationsanknytning (2008). Dessa problem är argument för att *alla universitetslärare* behöver tänka på hur man kan *stötta studenter* i att utveckla *akademisk litteracitet* i den egna verksamheten.

Pettersens princip om lärande och undervisning med tonvikten på deltagande, utmaning och stöttning (2008) har också relevans såtillvida att det är studenternas egna observationer som diskuteras under metaseminarierna. Lärarens roll blir att vara den stöttande och vägledande som kan introducera arbetssättet gradvis i takt med studenternas mognande, peka ut centrala delar och samtidigt fungera som förebild eller som modell för den muntliga diskursen i seminariet. Genom att ge studenterna såväl explicita verktyg som utrymme att diskutera och utöva de nya sociala praktikerna kan man stötta studenterna i deras utveckling av akademisk litteracitet.

Som avslutning kan jag konstatera att ett arbetssätt där man som lärare inom högre utbildning medvetet arbetar med studenters utveckling av akademisk litteracitet på metanivå kan vara både krävande och utmanande, men samtidigt såväl givande som nödvändigt för att möta våra nya, mer heterogena studentgruppers behov. Därför tror jag att man som lärare behöver fundera över följande frågeställningar i relation till den egna undervisningen:

- Hur ser jag på min roll som lärare? Är det min uppgift att stötta studenternas litteracitetsutveckling och deras metakognitiva kunskapsutveckling, såsom det beskrivs ovan, eller begränsar sig mitt ansvar till ämneskunskaperna?
- Hur ser de muntliga diskurserna/sociala praktikerna ut vid mitt ämne/min institution etcetera? Vilka typer av seminarier finns? Hur ser kraven/förväntningarna ut och kan jag göra dem explicita för mig själv och för studenterna?
- Hur skulle en metareflektion kring de sociala praktikerna kunna se ut? Vad skulle jag kunna använda av exemplen ovan? På vilka andra sätt skulle det kunna genomföras?

© FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

Referenser

Ask, Sofia (2005). *Tillgång till framgång: lärare och studenter om stadieövergången till högre utbildning.* Lic-avh., Växjö: Linnéuniversitetet.

Bachtin, Michail, M. (1981). Discourse in the novel. I: Holquist, Michael (red.), *The dialogic imagination: four essays.* Austin, Texas: University of Texas Press.

Bachtin, Michail, M. (1986). The problem of speech genres. I: Emerson, Caryl & Holquist, Michael. (red.), *Speech genres and other late essays.* Austin, Texas: University of Texas Press.

Blomström, Vendela & Persson, Catarina (2014). *Muntlig interaktion i akademiska sammanhang.* Lund: Studentlitteratur.

Bruner, Jerome (1978). The role of dialogue in language acquisition. I: Sinclair, Anne, Jarvelle, Robert. J. & Levelt, Willem J. M. (red.), *The child's conception of language.*. New York: Springer-Verlag.

Burgess, Amy & Ivanič, Roz (2010). Writing and being written: issues of identity across timescales. *Written Communication*, 27 (2), s. 228–255.

Gee, James Paul (2012). *Social linguistics and literacies: ideology in discourses.* London: Routledge.

Goffman, Erving (1967). On face-work. I: Goffman, Erving (red.), *Interactional ritual: essays on face-to-face behavior.* New York: Pantheon.

Firth, Alan & Wagner, Johannes (1997). On discourse, communication and (some) fundamental concepts in SLA research. *Modern Language Journal,* 81, s. 285–300.

Firth, Alan & Wagner, Johannes (2007). Second/foreign language learning as a social accomplishment: elaborations on a reconceptualized SLA. *Modern Language Journal,* 91, s. 800–819.

Ivanič, Roz (1998). *Writing and identity: the discoursal construction of identity in academic writing.* Amsterdam: John Benjamins.

Lea, Mary R. & Street, Brian (1998). Student writing in higher education. *Studies in Higher Education,* 23 (2), s. 157–172.

Lillis, Theresa (2001). *Student writing: access, regulation, desire.* London: Routledge.

Lillis, Theresa (2003). Student writing as "academic literacies": drawing on Bakhtin to move from critique to design. *Language and Education,* 17 (3), s. 192–207.

Nicol, David J. & Macfarlane-Dick, Debra (2006). Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education,* 31 (2), s. 119–218.

Pettersen, Roar C. (2008). *Kvalitetlärande i högre utbildning: introduktion till problem- och praktikbaserad didaktik*. Lund: Studentlitteratur.

Pintrich, Paul R. (2002). The role of metacognitive knowledge in learning, teaching, and assessing. *Theory into practice. Special issue: Revising Bloom's taxonomy,* 41 (4), s. 219–225.

Vygostskij, Lev (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes.* Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

© FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

Skriftlig respons i fokus inför deltagarorienterade seminarier

CECILIA FERM THORGERSEN &
ANN-CHRISTINE WENNERGREN

> ”Det är svårt och en stor utmaning att ge skriftlig respons. Man tvingas sätta ner foten och bli tydlig vilket kan upplevas som jobbigt. Det här sättet gör responsen mer effektiv eftersom diskussioner tenderar att bli luddiga och efteråt kan jag ibland fundera över vad man egentligen kom fram till. Jag blir mer ärlig i skriftlig respons eftersom man inte har personen framför sig. Muntlig feedback tenderar att bli mer personlig.
>
> MAGISTERSTUDENT.

Detta kapitel handlar om seminarier som används för att diskutera och förbättra texter av olika slag. Arbetssättet prövades ursprungligen i en forskningsmiljö och har sedan under en tioårsperiod utvecklats vidare i olika forskningsmiljöer och högskoleutbildningar. Den bakomliggande tanken är att samtliga seminariedeltagare formulerar skriftlig respons inför seminariet och att författaren väljer vilka frågor som ska vara föremål för en fördjupad bearbetning under seminariet. Vår text beskriver seminarieformen samt deltagares erfarenheter av arbetssättet i en magister- och forskarutbildning under 2014. Vi som skrivit texten har båda erfarenheter av rollen som deltagare och ledare av arbetssättet. En central utgångspunkt för oss har varit att utveckla alternativa former för textseminarier som vilar på vetenskaplig grund.

Seminarium som arbetsform har dels som utgångspunkt att deltagarna behöver varandra för att utveckla sitt tänkande, dels att den muntliga dialogen skapar förutsättningar för kunskapsutveckling. Inom högre utbildning ses seminarier som en bildande praktik under demokratiska arbetsformer (Egidius 2002; Sundgren 2008). Det innebär att allas röster behöver komma till tals, att alla kan delta på sina villkor och att alla får utvecklas oavsett var de

© FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

inledningsvis befinner sig. Seminarier baserade på text och utveckling av texter borde kunna förutsätta att deltagare på förhand läser de texter som tas upp, att klimatet medger att alla vågar delta aktivt och att alla vågar vara konstruktivt kritiska i sina kommentarer (Sundgren 2008). Vi vill tillägga att det inte räcker med *mod*, det handlar även om gruppens vetenskapliga förmågor, tillit inom gruppen och tydliga strukturer. Etablerade kommunikationsmönster kan på en och samma gång fungera som inkluderande för etablerade deltagare och exkluderande för nya eller mer perifera deltagare. Av seminarieledaren krävs att seminariet leds med varsam hand så att alla kan delta på sina villkor och sin nivå. Tyvärr händer det att textseminarier utvecklar en destruktiv kultur där författaren inte klarar att ta till sig det som sägs, vilket i sin tur kan leda till minskat engagemang och begränsade möjligheter till lärande.

För att ett seminarium ska bidra till ny kunskap behöver innehållet upplevas som meningsfullt och formen skapa förutsättningar för att utforska det ännu okända (Kindeberg 2008). Vi behöver alltså ställa oss frågor om hur olika seminarieformer kan erbjuda delaktighet och demokratiska arbetssätt. Vad sänder vi för signaler med ordet seminarium – vad förväntas av mig som deltagare – är det möjligt att passivt sitta av tiden?

Vår utgångspunkt för att utveckla en alternativ form för textseminarier var den rådande seminariekulturen i den egna forskningsmiljön. Deltagarna ansåg att engagemanget var lågt och meningsfullheten i att lägga fram text började ifrågasättas. Det var otydligt vad författaren önskade respons på och texter kommenterades på alla nivåer oavsett var i processen skribenten befann sig. Intention i vårt förändringsarbete var att ta utgångspunkt från forskningslitteratur och tillsammans i seminariegruppen skapa nya former för respons och samtal. Tanken var också att ett nytt arbetssätt skulle ge bättre förutsättningar för att utmana varandra till dialog och kunna se varandras varierade erfarenheter och kunskaper som en tillgång (Ferm Thorgersen & Wennergren 2010; Wennergren 2007). Arbetssättet som inledningsvis utformades i en forskningsmiljö för tio år sedan har senare utvecklats vidare i andra forskningsmiljöer (Rikandi, Karlsen & Westerlund 2010) men även tillämpats inom högskoleutbildning på grund- och avancerad nivå.

Intentionen med detta kapitel är tudelad. Dels presenteras utformningen för seminarier som baseras på skriftlig respons och vilka bakomliggande teorier om lärande de grundar sig i, dels presenteras två fallbeskrivningar som konkretiserar deltagares erfarenheter och upplevelser av seminarieformen.

© FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

Deltagarna utgörs av en grupp magisterstudenter och en grupp doktorander. Därefter lyfter vi fram fyra avgörande aspekter från deltagarnas röster för bearbetning och reflektion. Kapitlet avslutas med att seminarieformen relateras till forskning inom området.

Responsbaserade textseminarier

En grundtanke för denna seminarieform är att den bygger på tre delar: förberedelse, genomförande och efterarbete. Inför ett textseminarium förväntas författaren skicka texten i god tid och övriga deltagare förbereda och förmedla sin respons *skriftligt*. För att underlätta responsarbetet delas texter in i tre nivåer i form av färger som visar var i skrivprocessen texten befinner sig, vilket i sin tur indikerar vilken typ av respons som efterfrågas (tabell 8.1). Förutsättningar för deltagarorienterade seminarier skapades genom följande struktur:

Förberedelse:

1 Författaren skickar ut texten till seminariedeltagarna minst en vecka i förväg.
2 Författaren förmedlar vilken nivå texten befinner sig på, tydliggör vilken nivå (färg) av respons som förväntas och kan formulera ytterligare önskningar om specifik respons.
3 Deltagare läser texten och formulerar respons i linje med författarens önskningar samt skickar sin respons till seminariegruppen. Samtliga deltagare förbereder seminariet genom att läsa igenom allas förmedlade respons.
4 Författaren sammanställer och bearbetar responsen samt väljer ut vilket innehåll som ska diskuteras på seminariet (2–3 frågor) liksom hur detta ska genomföras.

Genomförande:

5 Författaren ”äger” tiden för seminariet gällande både innehåll och form.

Efterarbete:

6 Författaren kan bearbeta sin text både utifrån det som framkom på seminariet och utifrån de skrivna kommentarerna.

© FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

Tabell 8.1 Responsmall med färgkodning

Nivå i skrivprocessen	Grön text: tanketext, idéer, anteckningar	Röd text: tidigt till sent utkast	Svart text: sista utkast
Vad ska vara i fokus för responsen?	Textens innehåll, tankar och idéer Textens innebörd och synsätt Idéernas bärkraft och potential	Textens fokus och sammanhang Förståelse av texten Syfte och balans mellan textens olika delar	Ordval, meningsbyggnad, rättskrivning och andra formalia Begrepp och nivå på begrepp. Variation och konsekvens av ord och begrepp, stil och genre
Frågor som stöd vid responsarbetet	Hur uppfattar du syftet? Hur uppfattar du textens budskap? Hur uppfattas idéernas styrkor och svagheter?	Hur är texten anpassad till vald genre? Hur uppfattar du syftet? Vad är den röda tråden? Vilka uppfattas som tänkta mottagare? Hur uppfattas innehållets styrkor och svagheter?	Vilka uppfattas som tänkta mottagare? Hur uppfattas textens styrkor och svagheter?

Mallen används för att visa var i skrivprocessen texten befinner sig och vilken respons som då kan vara lämplig. Grön text indikerar att det handlar om ett utkast eller en skiss kring en idé eller upplägg till en kommande text. Gröna texter behöver respons på idéerna och inte på texten som text. Röd text handlar om utkast av text från tidigt till sent i processen och fokus på responsen ligger på förståelse av innehållet. Svart text innebär skarpt läge inför publicering eller examination och då efterfrågas respons på formalia. Tanken är att kontinuerlig respons under skrivprocessen leder till texter med god kvalitet, som i sin tur påverkar användbarhet, examination eller publicering.

Att författaren bearbetar responsen i förväg förväntas ge goda förutsättningar för ett dialogiskt samtal där försvar eller destruktiv retorik kan undvikas. Frågan är då vad som krävs för att en struktur verkligen ska stödja deltagaraktivitet som påverkar skrivkompetens och texter av god kvalitet? För att synliggöra detta har vi valt att lyfta fram den teoretiska förankringen i sociokulturella teorier och därefter visa några praktiska exempel.

© FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

Flerstämmighet som teoretisk förankring

Den beskrivna seminarieformen grundar sig teoretiskt på Bakhtins (1981) tankar om ett utvidgat dialogbegrepp, men det finns även beröringspunkter med Vygotskij (2001), där språk och interaktion ses som väsentliga delar av lärandeprocesser. Tankesättet återfinns i sociokulturella teorier där kommunikation och mångfald av perspektiv utgör viktiga hörnstenar. Den mest grundläggande aspekten av dialogen i Bakhtins (1981) perspektiv är att all förståelse är aktiv och social – att människor hittar mening tillsammans. Dialogen kan vara muntlig eller skriftlig och i detta arbetssätt innefattas skriftlig dialog med andras texter och muntlig dialog i seminarieform. Förståelse och reaktion förhåller sig, enligt Bakhtins synsätt, dialektiskt till varandra eftersom förståelsen är beroende av att mottagaren aktivt bemöter budskap genom någon form av reaktion. För att få syn på olika reaktioner i möte med texter ses heterogena grupper med olika sociokulturella erfarenheter och bakgrunder som en tillgång. Det kan vara en skör balansgång att skapa en attityd där individuell utveckling inte står i motsatsförhållande till ett gemensamt lärande. Dysthe (2003) efterlyser samband och balans mellan individ och grupp samt mellan individualisering och samarbetsformer för lärande, där personligt ansvarstagande blir ett led i en process mot ett gemensamt mål.

I Vygotskijs teori om den närmaste utvecklingszonen kommer inte en persons aktuella kompetens i fokus. Det intressanta blir i stället vad som kan utgöra potential i förståelse och agerande. Den närmaste utvecklingszonen synliggör avståndet mellan det människor redan kan och vad de kan prestera med hjälp av stöd eller samarbete med någon annan. Ett arbetssätt som bidrar till att en grupp befinner sig i utvecklingszonen innebär att deltagare tar roller som aktörer inom ramen för de sociokulturella möjligheter som erbjuds.

Att befinna sig utanför utvecklingszonen (Wennergren & Rönnerman 2006) innebär till exempel situationer där responsen för med sig alltför stora utmaningar eller för hög grad av omotiverad bekräftelse. Vygotskij (2001) utgår ifrån att människor ständigt befinner sig under utveckling och förändring samt att det i alla samspelssituationer finns möjlighet att utveckla kunskaper. Han ser människor som ständigt på väg att införliva nya former av redskap med stöd av vad de redan kan och vet. Det blir därmed viktigt att bistå den som ska lära i sin utvecklingszon med optimala stödstruk-

© FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

turer (jämför scaffolding i Wood, Bruner & Ross 1976). Att vara en del av en stödstruktur innebär i vårt sammanhang att guida eller bli guidad av seminariedeltagare som både ger stöd och intar en kritisk roll. Att använda en responsmall utgör i sig en stödstruktur. Enligt Handals (1999, 2006) terminologi understryks betydelsen av att också ha ett ömsesidigt förtroende för att uppfattas som en kritisk vän. En annan viktig förutsättning är att det ses som meningsfullt att komma vidare till ett metakognitivt lärande.

> Metakognition innebär en förmåga att reflektera över det egna tänkandet. När vi reflekterar över vårt språk, exempelvis som det föreligger i våra egna texter, så reflekterar vi samtidigt över vårt eget tänkande.
>
> HOEL 2001, S. 52.

Det finns olika sätt att bemöta och ge respons. En svårighet och risk är att deltagare i stället för att lyssna (eller läsa) enbart fokuserar egna inlägg (Ferm 2008; Dysthe 2003). Ett aktivt responsarbete innebär däremot att lyssna/läsa noggrant och förvänta sig att deltagare sitter inne med viktiga kunskaper och insikter som gruppen kan dra nytta av (Dysthe 1993). Positiv respons kan ses som en strategi för att stärka deltagares självuppfattning och självtillit. Bedömningen måste emellertid vara specifik; generellt beröm uppfattas sällan som något av värde. Orden ”fint” eller ”bra” utan vidare specificering eller motivering rör sig om en bedömning på låg nivå (Dysthe 1993).

Studenter och doktorander kan uppleva det problematiskt att skolas in i en seminariekultur med lösa strukturer där många nya begrepp och perspektiv ska införlivas. Seminarier som erbjuder givna stödstrukturer kan därför bli ett forum för en meningsskapande process. Dysthes (1993, 2003) studier visar att det skapas potentiella lärandemiljöer genom att systematiskt använda muntliga och skriftliga dialoger. Som framkommit finns en mängd teoretiska argument för varför lärande inom en seminariekultur berikas av muntliga och skriftliga inlägg. Våra erfarenheter visar att en gemensam kunskapsutveckling kan växa fram ur skriftliga kommentarer på text som förmedlas och bearbetas både före, under och efter seminariet (Ferm Thorgersen & Wennergren 2010).

© FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

Seminarieformen i två praktiker

Som utgångspunkt för reflektion och diskussion av deltagarorienterade textseminarier följer två fallbeskrivningar: deltagares erfarenheter i en magisterutbildning respektive i en forskarutbildning.

Fallet från magisterprogrammet grundar sig i en del av utbildningen vårterminen 2014 där deltagarna parvis gett skriftlig respons på varandras texter enligt responsmallen (tabell 8.1). Därefter reflekterade och diskuterade de arton deltagarna i två grupper över arbetssättet. Magisterstudenterna är lärare på samma grundskola och ingår i ett gemensamt utvecklingsprojekt. De två seminarieledarna är forskare från högskolan.

Fallet från forskarutbildningen grundar sig i tre dagar våren 2014, där åtta doktorander i musikpedagogik från fyra lärosäten sammanströmmat för att delta i textseminarier kring egna texter. Seminarieledaren har även uppdraget som handledare till fyra av doktoranderna. Sex av deltagarna har träffats tidigare i seminarier inom ramen för en nationell forskarskola. Samtliga deltagare hade tidigare erfarenhet av responsmallen och arbetsformen.

I båda fallen uppmanades deltagarna att skriva minutpapper[1] i direkt anslutning till responsaktiviteterna utifrån följande frågor:

- Vilka insikter har du gjort av arbetsformen, det vill säga att ge och ta emot skriftlig respons?
- Vilka insikter och lärdomar har du gjort som kan användas till din egen text?

Därefter genomfördes gruppdiskussioner med grund i vad deltagarna själva ansåg vara centralt i minuttexterna. Samtalen spelades in och utgör grunden för fallbeskrivningarna. I de fallbeskrivningar som följer har deltagarnas röster konstruerats i narrativ anda. *Karin* representerar hela gruppen magisterstudenter och *Sebastian* hela forskarutbildningsgruppen.

1 Att skriva ett minutpapper innebär att synliggöra sina upplevelser genom att varje deltagare under några minuter spontant skriver ner centrala insikter, kritiska reflektioner eller frågor utifrån ett givet tema.

© FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

FALLBESKRIVNING FRÅN MAGISTERUTBILDNING

Nedan får vi följa Karins erfarenheter och reflektioner över att arbeta med skriven respons och färgkodning under en magisterutbildning. Karin lyfter fram olika aspekter av skriftlig respons där de centrala delarna handlar om vikten av att vara tydlig, skillnaden mellan text och person, hur bekräftande kommentarer kan komma i skymundan i skriftlig respons samt insikter om pendling mellan närhet och distans.

Karin reflekterar över det skrivna språket och hur oerhört tydlig hon måste vara både som författare och responsgivare. När hon anstränger sig som författare att inte ta för givet att mottagaren förstår hur hon tänker, bidrar detta till fler förklaringar och tydliggöranden i hennes egna texter. Detsamma gäller när hon ska ge skriftlig respons. Hon beskriver till exempel hur hon ägnat en timme för att skriva en kort respons:

> ”Jag sitter liksom och analyserar: Vad är det jag skriver egentligen och vad skriver jag för att uppnå tydlighet”?

Först kände hon sig obekväm att skriva rakt på sak, men vid närmare eftertanke upplever hon det positivt att själv få rak respons. För att få rak respons behövde hon träna på att ge detsamma. Karin vet att en av studiekamraterna så långt som möjligt vill undvika skriftlig respons med motiveringen att det lätt uppstår missförstånd som kan redas ut på några minuter om man träffades ansikte mot ansikte. Hon håller dock inte med om att det handlar om att ”reda ut” eftersom det ligger en underförstådd konflikt i begreppet. I stället ser hon potentialen i att gräva lite djupare både i den respons hon ger och får för att upptäcka fler perspektiv.

Hon uttrycker också att hon blir mer ärlig i sin skriftliga respons eftersom situationen inte blir lika personlig som vid muntlig respons. Har hon personen framför sig bidrar det till att hon vill vara på ett visst sätt:

> ”Jag vill lyfta personen – men har jag en text så är det ’dött’ – jag behöver inte vara så himla trevlig”.

När Karin går in i rollen som kritisk vän har det varit svårare att formulera det positiva i texten. Hon upptäckte själv vid en närmare analys att de delar som håller god kvalitet numera har blivit så självklara att hon inte ens kom-

© FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

menterar dessa. Hon har blivit mer kritisk för att kunna bidra till förbättring av andras texter, men också för att ”det är precis det hon själv vill ha tillbaka”.

Karin beskriver att pendlingen mellan närhet och distans varit uppenbar under hela responsarbetet. Först och främst för att hon i rollen som författare kommer för nära sin egen text och behöver en kritisk vän som kan läsa texten med distans men även en pendling för att kunna ge respons med distans. Under själva läsningen behöver hon först komma nära den andres text och göra olika tolkningar genom att vrida och vända på sin egen förståelse för att sen kunna formulera respons. Karin ser inte på respons som någon sanning, utan mer som ett avstamp för att jobba vidare med förbättringar i texten. Fördelen med det skriftliga är att i efterhand kunna läsa responsen flera gånger, fundera, vrida och vända. Karin betonar att det inte handlar om att hålla med eller inte hålla med responsgivaren, utan att gå vidare i sin egen reflektion. Hon tvingas fundera på om det ligger något i kritiken och kan återvända till responsen ytterligare en gång.

Färgkodningen ger, enligt Karins erfarenheter, viktiga signaler för hennes textproduktion. När hon får spontana idéer skriver hon direkt in dessa med grönt i texten. Hon ser det som oerhört värdefullt att kunna återkomma till gröna och röda delar och bearbeta dem vidare till svart text.

> ”Jag tycker att det visar prov på systematik och att jag liksom kategoriserar och har ordning på var jag är.”

När Karin skriver ihop med andra ger färgerna signaler om var i skrivprocessen delarna i texten befinner sig, man är liksom överens om att detta inte är färdigt ännu, det vill säga ännu inte svart text. Hon uttrycker också att det är lättare att lämna ifrån sig röd text för respons eftersom den ännu inte är färdig, det blir mindre prestige och inget hon behöver försvara. Att använda sig av mallen för respons under skrivprocessen har för Karin varit en spännande erfarenhet som krävt noggranna förberedelser. Hon jämför sin egen utveckling med en skidåkares:

> ”Det inte handlar om tur utan enbart om fokuserad träning.”

Karin ser på responsmallen på två sätt, dels som ett sätt för seminarieledaren att styra responsen, dels som ett sätt för deltagarna att styra seminariet. Hon

© FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

har också insett att det är precis samma sak som händer i hennes klassrum när hon eller eleverna ska ge varandra respons. Karin har även börjat använda lärdomar av skriftlig respons med sina elever.

FALLBESKRIVNING FRÅN FORSKARUTBILDNING

Sebastian ser fram emot att delta i seminariedagar med sina doktorandkollegor från forskarskolan och nya kollegor han endast träffat flyktigt tidigare. Han visste vad han sa ja till när han blev tillfrågad att delta; han ville delta i ett sammanhang på lika villkor där alla förväntas läsa, kommentera och läsa varandras kommentarer i förväg. Det i sig skapar en atmosfär där han blir mottaglig och öppen. Sebastian uttrycker att det också handlar om att bjuda på sig själv och att visa sig sårbar. Det skapar en form av solidaritet, en slags överenskommelse i gruppen, där alla går in på samma vinst och förlust, vilket också påverkar den hierarki som varit rådande. Detta har han tänkt på och haft med sig när han förberett sig för seminariet, även om tiden varit begränsad och det varit mycket att läsa.

Sebastian hoppas i och för sig att de andra ”kisar” lite när de läser vad hans kommentar riktar sig mot, och att de inte fastnar i ordvalet. Även om deltagarna känner varandra väl, uttrycker Sebastian att det innebär en skör balansgång att lämna ifrån sig skriftlig respons. Det skrivna ordet kan vara hårt, vilket deltagarna måste ha överseende med.

> ”Om det är något som man blir sårad över, är det nästan alltid något som ligger hos den andra personen.”

Det handlar om att ha fokus på texten, inte på sig själv som person och inte på responsgivarnas smarthet eller inriktning, även om det kan kännas tufft att själv bearbeta kommentarer från alla deltagare. Att koppla texten ifrån sig själv blir viktigt och det får han genom kommentarer från flera olika läsare. Det blir möjligt att se ett mönster; det här fungerar och det här fungerar inte. Det som glöms bort ibland är att ge positiv respons.

> ”Positiva kommentarer tycker jag är superviktigt att ha i texten, alltså älskar jag textkommentarverktyget. Då ser jag vad som faktiskt är bra eller hur jag lyckas formulera mig så det faktiskt blir förståeligt.”

© FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

Vissa kommentarer är författaren kanske inte öppen för just när kommentaren ges, men när de finns kvar är det möjligt att gå tillbaka och reflektera och kanske diskutera senare. Kommentarerna blir olika även om färgkodningen finns och kompletteras med instruktioner till läsaren. Sebastian reflekterar över om det beror på att deltagarna kommer från olika institutioner och då finns det inte ”en sanning” att luta sig tillbaka på. Själv har han försökt vara tydlig med vilken typ av respons han vill ha. Sebastian hoppas att själva texten är så pass tydlig att den är möjlig att ge respons på, men han ser det också som ett tillfälle att få veta var han är otydlig i sitt skrivande. Tydlighet är verkligen A och O i det här sammanhanget.

Att dela med sig av sina kommentarer är också utelämnande, speciellt i sammanhang där deltagarna inte känner varandra. Det är dock otroligt lärorikt att läsa andras kommentarer. Sebastian uttrycker att han får tillgång till olika sätt att angripa en text, olika sätt att formulera sig, vilket ger honom nya ögon på sin egen text och att han blir skärpt i sitt skrivande. Lärdomarna använder Sebastian även i sin egen handledarroll. En viktig aspekt är att allas röster räknas, alla får säga sitt. Vissa deltagare menar att handledarens röst väger tyngst, men så tänker inte Sebastian i de här sammanhangen. Han menar att alla kommentarer bidrar till textens utveckling, om än i olika skeden.

När väl seminariet äger rum vet alla att alla har läst texten, och förhoppningsvis varandras kommentarer, vilket skapar en gemensam förståelsegrund.

> ”Det går inte att sitta där och skjuta från höften, eller att haka på något som någon annan deltagare säger”, skriver Sebastian.

Diskussionen hamnar på en högre nivå när alla har läst. Det finns alltid en risk att viktiga kommentarer inte kommer upp till diskussion, men när alla har fokus på att en text ska förbättras, och alla är trygga i det, ser Sebastian en fördel i att författarens behov får styra seminariet. Det är så viktigt att författaren blir bemött där han befinner sig. När auditoriet bestämmer agendan är risken stor att behöva förklara frågor han inte är tillräckligt insatt i vilket lätt leder till en försvarsposition.

> ”Den som äger texten, den äger seminariet, men kommentarerna de ägs ju av alla.”

© FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

Allra mest uppskattar Sebastian atmosfären och det genuina engagemanget i seminariegruppen. ”Det är svårt att sätta fingret på vad som skapar den”, säger han, men tror det har med strukturen att göra, och med att även seniora och seminarieledare bjuder på sig själva och till exempel lägger fram egna texter som inte är färdigställda.

Centrala aspekter från deltagarnas röster

Utifrån de två fallbeskrivningarna har vi valt fyra aspekter som särskilt framträder och som särskilt kan sägas karaktärisera deltagarorienterade seminarier: kultur och atmosfär, distans till texten, vikten av tydlighet samt att dela text, respons och ansvar.

KULTUR OCH ATMOSFÄR

Den kultur som råder på en arbetsplats, i undervisning eller i seminarier brukar beskrivas i termer av ”det som sitter i väggarna” och därmed svår att förändra (jfr Hargreaves 1998). I vårt fall var intentionen att förändra en individualistisk seminariekultur till en samarbetande vilket krävde ett gemensamt ansvar, forskningsbaserade argument och tydligt formulerade mål (Wennergren 2007). När vi i dag introducerar seminarieformen på olika lärosäten finns det alltid en risk att arbetssättet uppfattas som en snabb lösning eller förkastas helt för att strukturerna uppfattas som alltför styrande. Eftersom strukturerna behöver ägas av alla deltagare och enbart kan erövras genom att prövas i praktisk handling tar arbetssättet tid att införliva och får därför lättast spridning genom deltagare som har egen erfarenhet av arbetssättet.

Steget mellan en individualistisk och samarbetande seminariekultur bygger på ömsesidig tillit mellan deltagarna och mod att utmana sig själv och andra. Frågan är vad som kommer först – tillit eller mod (Groundwater-Smith & Mockler 2009)? Fallbeskrivningarna visar tydligt på modiga deltagare som törs blotta sig och visa sig sårbara, vilket i vårt fall har skapat goda förutsättningar för tillit. Det framkommer en viss press, men framför allt en genuin önskan att lyckas (jfr Nystrand 1986). Deltagarnas inställning är att gruppen finns till för allas kunskapsutveckling, som responsgivare och författare.

© FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

Båda fallbeskrivningarna ger exempel på att deltagarna börjat erövra rollen som aktör i ett kollaborativt lärande, vilket visar sig vara svårt och spännande, men framför allt lärorikt. Alla har utifrån sina förutsättningar valt att befinna sig i sin utvecklingszon och använder sig aktivt av de stödstrukturer som erbjuds (Vygotskij 2001) i form av färgkodning, responsgivning och samtalsstrukturer. När stödstrukturer saknas eller när seminariegrupper undviker att utforma strukturer som möjliggör lärande, nyttjas inte heller gruppers potential (Hargreaves & Fullan 2012). Å andra sidan när grupper styrs för hårt, i en påtvingad anda, kan motstånd uppstå och därmed värdefull tid för lärande gå förlorad. Det visar sig i andra seminarieformer att ett kollektivt ägt syfte både relaterat till innehåll och genomförande varit avgörande för seminariers utfall (Wennergren & Zimmerman Nilsson 2014).

DISTANS TILL TEXTEN

Fallbeskrivningarna visar att det är viktigt att se texten utifrån, som något annat än en del av sig själv, för att komma vidare i sitt skrivande. Det blir en förutsättning för att kunna ta den andres perspektiv. Detsamma gäller för responsgivaren, att inte koppla texten direkt till sina erfarenheter och invanda teoretiska perspektiv, utan att kunna ställa sig utanför för att ha möjlighet att ge respons som ger författaren nya perspektiv och möjligheter. Som Hoel (2001) betonar är det av vikt att kunna reflektera över sitt eget språk och sitt eget tänkande – ett så kallat metakognitivt tänkande, vilket kräver och samtidigt erbjuder distans till den skrivna texten. Att anstränga sig för att verkligen ta till sig respons förutsätter tilltro till att den andre har något att komma med samt har en vilja att bidra till textens utveckling och kvalitet. En utmaning är att analysera och lyssna till vad responsen har att ge (Dysthe 2003), vilket responsmallens krav på tillgänglighet av respons *före* seminariet erbjuder.

Som framkommer i fallbeskrivningen handlar mycket av responsarbetet om en pendling mellan närhet och distans. Att ha och vara en kritisk vän som kan närläsa, men också kliva tillbaka och ge respons med distans blir avgörande. Att se flera möjligheter i den sammanlagda responsen, liksom att inte fastna i negativa kommentarer och gå i försvar kräver liknande förmåga till distansering. Samtidigt gäller det att finnas i det sociala sammanhanget även när responsen förbereds, införlivas och bearbetas på kammaren samt

© FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

att se texten och dess utvecklingsmöjligheter i relation till författaren. Detta är en balansgång, och när tiden är knapp är det lätt hänt att formuleringar inte blir så väl avvägda, eller att den positiva responsen glöms bort.

Tidigare studier av modellen har visat att tillit bygger på att även positiv respons motiveras (Ferm Thorgersen & Wennergren, 2010; Wennergren 2007). I fallbeskrivningarna framkommer också vikten av specifik positiv respons, vilket kan bidra till distans och möjlighet att upptäcka textens svagare delar samt att kunna förhålla sig och ta till sig den mer utmanande responsen. Fokus på texten i sig kräver distans från såväl författare som mottagare, vilket i sin tur kräver tydlighet i flera av responsmallens steg.

VIKTEN AV TYDLIGHET

Vikten av tydlighet framträder i fallbeskrivningarna i relation till texten i sig själv, till formuleringen av behov av respons, till responsen i sig samt till hur författaren vill lägga upp seminariet. När det gäller textens tydlighet visar det sig till exempel att språkliga kommentarer även ges när det är grön respons som efterfrågas, vilket kan frustrera författaren. Att ge kommentarer på hur textens budskap uppfattas kan dock vara omöjligt om språket sätter hinder för textens syfte och budskap. Det kan också handla om att begreppsanvändning förvirrar även på grön nivå, vilket hindrar riktad respons. Författarens förförståelse och bakomliggande tankar behöver komma fram i texten, vilket kräver tid och analytisk förmåga. Språklig tydlighet på alla nivåer är viktig för att responsmallen ska vara fruktbar och fungera effektivt.

Det tar också tid att utveckla en gemensam förståelse för vad färgkodningen innebär för responsgivarna (Ferm Thorgersen & Wennergren 2010). Därför är det väsentligt, inte minst då modellen används i nya miljöer eller grupper, att vald färgnivå kompletteras med tydliga instruktioner eller frågor som guidar responsgivaren. Vad färgkodningen står för i ett specifikt sammanhang behöver också diskuteras löpande, för att texten ska få så relevanta kommentarer som möjligt.

Att formulera respons tydligt och avvägt tar tid. Det gäller att ta in författarens önskemål, men också att ha kännedom om hur författaren eventuellt uppfattar den skriftliga responsen. Det handlar återigen om att ta den andras perspektiv. Som responsgivare behöver man vara tydlig och motiverad, såväl när det gäller bekräftande som utmanande respons (Ferm 2008; Hoel 2001).

© FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

Till sist kräver modellen tydlighet av författaren när det gäller hur seminariet ska läggas upp. Eftersom det är lätt att deltagare faller in i traditionella akademiska roller är det än viktigare att författaren är tydlig vad gäller punkter som ska tas upp till diskussion, hur ordet ska fördelas och vilka perspektiv som får utrymme i seminariet. Hur magisterstudenter bemöts och bjuds in i sina första textseminarier lägger ribban för kommande förväntningar. Att vara tydlig såväl skriftligt som muntligt samt att kunna sätta fingret på otydligheter utgör en viktig akademisk kompetens, som behöver utvecklas inom all högskoleutbildning.

DELA TEXT, RESPONS OCH ANSVAR

En förutsättning i Bakhtins filosofi (1981) utgörs av att förståelse är beroende av att mottagare aktivt bemöter respons genom någon form av reaktion. Konsekvensen av tänkandet blir att allas röster räknas och att olika erfarenheter, perspektiv och bakgrund värderas som tillgångar i responsarbetet.

Att få tillgång till en mängd perspektiv på sin text värderas högt av deltagarna i de två fallen. Trots färgkodningen blir kommentarerna olika, vilket därmed ses som en tillgång. Även om responsen är formulerad på olika sätt, blir det möjligt att urskilja mönster som pekar på textens styrkor och svagheter, och med den grunden hitta sin egen väg i utvecklingen av texten. Detta kräver dock att all respons tas på allvar, och att handledares eller seminarieledares ord inte får ta överhand. Av vikt blir också att se den delade responsen som en spegling av vad texten kommunicerar. Det handlar därmed inte om att som författare förklara vad texten egentligen står för – att reda ut – utan att låta responsen guida ett förtydligande av texten.

I modellen ingår att författaren själv bestämmer vilka aspekter av den i förväg delade responsen som prioriteras vid själva seminarietillfället. En risk är att viktiga punkter undviks av en eller annan anledning. För att möjliggöra optimal utveckling på kort och lång sikt behöver hela seminariegruppen ha en gemensam förståelsegrund. Att kommentarerna finns sparade och tillgängliga i skriftlig form, gör att de kan tas upp till egen reflektion eller diskussion vid senare tillfällen.

Det delade ansvaret ställer krav på att alla seminariedeltagare blir synliga, vilket i sin tur påverkar seminarietraditionens traditionella roller (Ferm Thorgersen & Wennergren 2010).

© FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

Avslutande reflektioner

Vi har valt att dela in avslutande reflektioner i tre teman: flerstämmiga seminariemiljöer, seminarieledarens roll samt parallella processer.

Kärnan i en dialog ligger i att det finns olika röster där skillnaden mellan rösterna utgör en förutsättning för flerstämmighet (Bakhtin 1981; Dysthe 2003). I föreliggande fall var det uppenbart att den skrivna responsen bidragit till *olikheter* i innehåll som tack vare förberedelserna kunde synliggöras före och under seminariesamtalen. I en motsatt situation kan makt och invanda traditioner göra att allas röster inte kommer till tals och att något enstaka perspektiv får tolkningsföreträde. Det handlar dock inte om att eftersträva konsensus utan om att genompratade oenigheter ska ses som en tillgång för lärande. Olikheter handlar också om att våga använda sina vetenskapliga förmågor under seminariet oavsett på vilken nivå deltagaren befinner sig. När utmaningarna blir för stora och långt utanför den egna utvecklingszonen finns det ändå möjlighet att lyssna och ställa frågor. Det är dock ett villkor för det aktiva deltagandet att experternas språk inte exkluderar nybörjare på ett sätt som bidrar till passivitet. Det finns olika uppfattningar om strukturer. Å ena sidan är det möjligt att se responsmallen som en styrande maktfaktor men å andra sidan kan den också ses som en struktur för att fördela makt och förändra positioner. Våra erfarenheter visar att de skrivna förberedelserna bidragit till att överbrygga rådande maktpositioner och att den genomskinliga responsen bidragit till att skapa förutsättningar för tillit och lärande i en positiv atmosfär.

Seminarieledarens roll kan upplevas som utmanande, utelämnande och krävande, men också givande på flera sätt. Utmaningen kan ligga i att dela med sig av mandat att styra seminariet, samtidigt som formen i hög grad är styrande. Det kan också vara en utmaning att lämna ifrån sig sina kommentarer, göra dem tillgängliga för alla och att hinna kommentera alla texter till ett seminarium på ett förebildande sätt. Utmaningen kan också ligga i ett förändrat förhållningssätt där allas kommentarer ses som lika värda, och där det gäller att inte se sina egna inlägg som ”veton”. Att låta författaren bestämma vilken respons som ska tas upp vid seminarietillfället kan vara en stor utmaning för seminarieledaren, samtidigt som det är ovant för författaren. Här har ledaren en viktig roll att stötta och inte minst att ta ett steg tillbaka, för att låta dialogen och nyfikenheten genomsyra delta-

© FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

gandet. Att få tillfälle till kollektiv dialog kring egna och andras texter är också det som uppskattas mest. Ytterligare en vinst med seminarieformen är hjälp och stöd i handledning. Att doktorander får kommentarer från flera seniora kollegor och kollegor i forskarutbildning, kan med rätt förhållningssätt fungera som energi för textutveckling och lärande, på ett annat sätt än enskild handledning.

Deltagarna i båda fallbeskrivningarna var också lärare i grundskolan eller lärare/handledare på högskolenivå. Det bidrog till att lärdomar av den beskrivna seminarieformen parallellt sågs som lärdomar gentemot elever eller studenter. Lärarna i grundskolan såg paralleller till respons i klassrummet mellan elever och doktoranderna såg paralleller till den respons de själva gav muntligt och skriftligt i handledning. I båda fallen upptäckte deltagarna förbättringsområden i sin egen praktik. I studier av parallella processer om feedback till studenter och mellan lärare, framgår tydligt att samma förmågor övas och att liknande lärdomar dras (McLaughlin 2000). För att kunna ge adekvat respons behöver seminariedeltagare kunna *lyssna in* en text eller ett inlägg vilket i sin tur påverkar respekten av varandras kunskaper, mellan lärare såväl som mellan lärare och elev.

Avslutningsvis vill vi betona att seminarieformen som beskrivits och diskuterats bygger på mycket mer än det fysiska mötet under seminariet. Precis som titeln visar ligger det en hel del arbete *inför* seminariet som i sin tur kan göra skillnad för allas deltagande och kunskapsutveckling *under* seminariet. Men det förutsätter ett särskilt förhållningssätt till tid. Det handlar inte om att ge tid till andra utan om en omfördelning av tiden. Den tid och det engagemang som investeras i andras texter kommer tillbaka i form av gedigen respons till egna texter.

Referenser

Bakhtin, Mikhail M. (1981). *The dialogic imagination: four essays by M.M. Bakhtin*. Austin, TX: University of Texas Press.

Dysthe, Olga (1993). *Writing and talking to learn: a theory-based interpretative study in three classrooms in the USA and Norway*. Avhandling, Tromsø: University of Tromsø.

Dysthe, Olga (2003). Sociokulturella teoriperspektiv på kunskap och lärande I: Dysthe, Olga (red.), *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur,

© FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

Egidius, Henry (2002). *Temalexikon i psykologi, pedagogik och psykoterapi*. Lund: Studentlitteratur.

Ferm, Cecilia (2007). *Respons. Kommentarer, feedback och återkoppling som pedagogiskaredskap i högre utbildning. UPC-rapport 2007:4*. Stockholm: Universitetspedagogiskt centrum.

Ferm Thorgersen, Cecilia & Wennergren, Ann-Christine (2010). How to challenge seminar traditions in an academic community. I: Ferm Thorgersen, Cecilia & Karlsen, Sidsel (red.), *Music, education and innovation: festschrift for Sture Brändström*. Luleå: Luleå tekniska universitet.

Groundwater-Smith, Susan & Mockler, Nicole (2009). *Teacher professional learning in an age of compliance*. Dordrecht: Springer.

Handal, Gunnar (1999). Consultation using critical friends. *New directions for teaching and learning,* 79, s. 59–70.

Handal, Gunnar (2006). Kritiske venner. I: Strømsø, Helge, Lycke, Kirsten & Lauvås, Per (red.). *Når læring er det viktigste: undervisning i høyere utdanning*. Oslo: Cappelens Forlag AS.

Hargreaves, Andy (1998). *Läraren i det postmoderna samhället*. Lund: Studentlitteratur.

Hargreaves, Andy & Fullan, Michael (2012). *Professional capital: transforming teaching in every school*. New York: Routledge.

Hoel, T. Løkensgard (2001). *Skriva och samtala: lärande genom responsgrupper*. Lund: Studentlitteratur.

Kindeberg, Tina (2008). Forskningsseminariet som muntlig arena för lärande. *Rhetorica Scandinavica*, 45, s. 49–67.

McLaughlin, Collen (2000). Parallel processes in learning to learn: a school/university partnership focusing on developing the personal and social aspects of pedagogy. I: Griffiths, Morwenna & Impey, Graham (red.). *Working partnerships: better research and learning*. Nottingham: Nottingham Trent University.

Nystrand, Martin (1986). Learning to write by talking about writing: a summary of research on intensive peer review in expository writing instruction at the University of Wisconsin-Madison. I: Nystrand, Martin (red.), *The structure of written communication: studies in reciprocity between writers and readers*. Orlando: Academic Press.

Rikandi, Inga, Karlsen, Sidsel & Westerlund, Heidi (2010). Bridging practices in Nordic music education doctoral programmes: theorising and evaluating the Finnish application of the Piteå model. I: Ferm Thorgersen, Cecilia & Karlsen, Sidsel (red.), *Music, education and innovation: festschrift for Sture Brändström*. Luleå: Luleå tekniska universitet.

Sundgren, Gunnar (2008). *Bildning och pedagogik: en akademi för bildning?* Stockholm: Högskoleverket.

Vygotskij, Lev (2001). *Tänkande och språk*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos.

 © FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

Wennergren, Ann-Christine (2007). Textseminarier baserade på skriftlig respons. I: Matre, Synnøve & Hoel, Torlaug Løkensgard (red.), *Skrive i nåtid og framtid II*. Trodheim: Tapir Akademisk Forlag.

Wennergren, Ann-Christine & Rönnerman, Karin. (2006). The relation between tools used in action research and the zone of proximal development. *Educational Action Research*, 14 (4), s. 547–568.

Wennergren, Ann-Christine & Zimmerman Nilsson, Marie-Helene (2014). Litteraturseminarium med förutsättning för lärande? I: Kroksmark, Tomas (red.), *Modellskolan: en skola på vetenskaplig grund med forskande lärare*. Lund: Studentlitteratur.

Wood, David, Bruner, Jerome & Ross, Gail (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of child psychology and psychiatry*, 17, s. 89–100.

© FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

Seminarium – en uppfinning med historia

LISA ÖBERG

> ”Vi uppfattar helt enkelt att ”det är så man gör”. Denna […] fas är pedagogiskt intressant, eftersom det ofta är svårt att inse vilka naturaliserade redskap man använder och vilka svårigheter de bjuder en ovan brukare.
>
> ROGER SÄLJÖ (2005). *LÄRANDE OCH KULTURELLA REDSKAP*, S. 231.

När studenter och lärare öppnar dörren till ett seminarierum tänker de nog sällan på vilken tradition de ingår i. Det här kapitlet försöker synliggöra seminarieformens historia och förändring i Nordeuropa under drygt tvåhundra år. En fråga blir: vilka kommunikationsformer präglar seminariet? Det finns en uppfattning om att föreläsning betyder monolog, och att seminarium betyder dialog, men den dikotomin kommer att problematiseras. Som avslutning berörs seminarieformens kroppslighet och oförutsägbarhet, liksom hur innovativa mötesformer i näringsliv och civilsamhälle påverkar akademins seminariekulturer.

Vi tittar in i fikarummet på en institution vid universitetet. Några seminarieledare träffas över en kopp kaffe för en avstämning, halvvägs in i kursen *European migration and integration*. Varje vecka har studenterna seminarier där tjugotalet studenter från ett utbildningsprogram och från olika länder blandas i varje grupp. Lärarna gör följande noteringar om aktiviteten i seminariegrupperna:

- Det är kul att se hur utländska och svenska studenter tar del av varandras erfarenheter.

© FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

- En del studenter förbereder sig inte genom att läsa och reflektera över texten som är obligatorisk för varje seminarium.
- Mest aktiva är studenterna som läser på sitt tredje år.
- Inte alla studenter känner sig bekväma i diskussioner. En del ser bestörta ut när läraren ber om synpunkter, men svarar på rena faktafrågor.
- Andra studenter pratar hämningslöst om problem och invandringspolitik och EU, utan hänvisningar till vetenskaplig forskning.

Lärarna drar suckande slutsatsen att en del studenter varken förstår målen med seminarier eller vilka insatser som förväntas av dem. Och ändå har studenterna fått så utförliga instruktioner i kurshandboken!

En naturaliserad praktik

Som bland andra pedagogen Roger Säljö visar på blir lärsituationer lätt naturaliserade. Det innebär att de blir så invanda – till och med självklara – att utövarna inte inser vilka komplicerade skeenden de inrymmer (Ehn & Löfgren 2004; Säljö 2005). Det ska till nytänkare som Pippi Långstrump för att ifrågasätta de informella normer som gäller i en viss undervisningssituation. Till exempel undrar Pippi varför Tommys och Annikas lärare ställer så mycket frågor, när hon tydligen redan vet svaren själv!

Seminariet i grundutbildning är en undervisningssituation som för många lärare och studenter har blivit en naturaliserad lärandeform (Ehn & Löfgren 2004). Det må få lite olika form i olika kontexter, men för akademiker i ett visst land, i ett visst ämne och på ett visst lärosäte förefaller den egna formen lätt som självklar och ”den gängse”.

I det här kapitlet utforskas historiska aspekter av seminarieformens utbredning, som en del av en undersökning av vad som ger en viss typ av seminarium existensberättigande i den undervisningstradition som präg-

© FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

lar svenska högskolor och universitet.[1] Till existensberättigandet hör frågan om syftet med seminarier och vilken typ av kommunikation som präglar dem. Jag kommer att hävda att samtal eller dialog inte är det enda syftet, och kommunikationsmönstren som präglar seminarier kan brytas upp i fler kategorier.

Vad är ett seminarium?

Som vi såg i det inledande exemplet uppstår det ibland ett glapp mellan lärares och enskilda studenters förväntningar på en viss lärsituation. Det glappet kan göra att undervisningsmomentet inte lyckas som det var tänkt. Särskilt stor är den risken om läraktiviteten är relativt öppen och förekommer i olika former i skilda sammanhang, som seminarier gör (Pettersen 2008; Ehn & Löfgren 2004). Om dessutom mål och praxis varierar mellan länder, ämnen, lärosäten och utbildningsnivåer finns det många, och ibland oförenliga, förväntningar hos studenter och lärare. Seminariet i svensk akademisk grundutbildning är en olikformig – och på en övergripande nivå svagt definierad – läraktivitet som faktiskt ropar på utforskande och diskussion. För att kunna behandla grundutbildningens seminarier som en entitet, begränsar jag mig här till att tala om seminarier där en lärare och en grupp studenter på grundnivå tolkar, granskar och diskuterar en text, som en schemalagd läraktivitet. Jag kallar dem grundutbildningens *traditionella seminarier*.

1 Seminarium betyder ursprungligen drivbänk, växthus, plantskola eller liknande miljö där fröer dras upp och plantor vårdas under sin första ömtåliga tid, under tillskapade gynnsamma förhållanden. Den latinska roten till ordet är *semen*, 'frö'. Paralleller mellan den agrikulturella världen och den undervisande världen tycks ha gjorts ända sedan antiken, och begreppet seminarium blev tidigt en metafor för främjande av andlig växt eller kunskapstillväxt i kollektiv miljö. Seminarium kan ha två skilda innebörder i formella utbildningssammanhang. Seminarium (eng. *seminary*) införde den katolska kyrkan från 1500-talet som beteckning på utbildningsanstalter där präster skolades för sitt framtida värv. Så småningom skapades förutom prästseminarier också lärarseminarier. I Sverige valdes beteckningen folkskollärarseminarium och småskollärarseminarium när den allmänna folkskolan infördes 1842. Lärarseminarierna var länge fristående från universiteten och har – i betydelsen utbildningsanstalter – inget att göra med seminariet som akademisk undervisningsform (eng. *seminar*) vilket är ämnet för denna bok. (Nordkvelle 2003; Pettersen 2008).

© FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

I det här kapitlet är det två frågor som står i centrum: För det första – var kommer seminarieformen ifrån, och hur tog den sig in i de akademiska lärosalarna? För det andra – vilka kommunikationsformer, ritualer och normer hävdar de traditionella seminarierna som sina egna?

Historiska och politiska perspektiv

Seminarieformen uppfanns under 1700-talet i Tyskland som en design för vetenskaplig kunskapstillväxt och kreativitet (Odén 1991; Nordkvelle 2003). Den var ett resultat av innovativa processer i en dynamisk tid. Så småningom inlemmades seminariet i nya universitetsstrukturer, där seminarieformen tidvis gavs politisk betydelse.

I bakgrunden till uppfinningen fanns tidens tyskspråkiga storheter som filosofen Johann Gottlieb Fichte och historikern Leopold von Ranke. Fichte önskade att föreläsningarna vid universiteten skulle förvandlas från *professorala monologer* till *dialoger* mellan lärare och studenter, och Ranke startade det första historiska seminariet, i form av ett privat seminarium (Odén 1991; Nordkvelle 2003).

I början var det nämligen så att de ledande professorerna själva samlade utvalda kolleger omkring sig i något som fick benämningen seminarium. Seminariet var ett steg på vägen mot den specialisering i avgränsade och namngivna akademiska discipliner som startade kring år 1800. Det innebar att filosofer började samlas för sig, i egna seminarier, språkvetare för sig, historiker för sig och så vidare (Odén 1991; Franzel 2013).

Humanister och samhällsvetare (även om uttrycken inte fanns då) inspirerades av det naturvetenskapliga laboratoriets miljö och arbetsformer när de designade seminarieformen. I anslutning till seminarierummen skulle det, i analogi med laboratoriets utrustning, därför finnas redskap som handbibliotek, kartor och lexikon så att deltagarna kunde arbeta i en verkstadsliknande atmosfär (Odén 1991).

Från början var *seminarier* förbehållna den högsta lärdomseliten, medan yngre vetenskapsmän, som aspirerade på att bli accepterade där, själva anordnade så kallade *proseminarier* (Odén 1991). En nutida indelning i *seminarier* (utan närmare bestämning) inom grundutbildning och *högre seminarier* för forskare och forskarstuderande är ett exempel på en liknande kategorisering utifrån vetenskaplig nivå.

© FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

> Språkvetaren och statsmannen Wilhelm von Humboldt är den person som framför allt förknippas med seminariets integrering i universiteten och de nya kunskapsideal som samtidigt lanserades. Han förespråkade en reformerad universitetspedagogik där samspelet mellan lärare och studenter skulle leda till att ny kunskap producerades. Humboldt såg universitetet som en unik institution där människor kunde nå sin högsta potential i ett kollektivt, obegränsat sökande efter sanningen.
>
> RUIN 2014, S. 164, MIN ÖVERSÄTTNING.

Seminariets övergripande syfte var från början forskningsrelaterat. Att skapa miljöer som gynnade vetenskaplig kreativitet var vid den tiden en ny uppgift för universiteten (Odén 1991). Tidigare hade syftet med högre studier varit överföring av redan etablerad kunskap. Nu fick universiteten två uppgifter: både att skapa kunskap och att överföra den till nya generationer (Josephson, Karlsohn & Östling 2014).

Initiativet till seminarier togs i efterdyningarna av upplysningstiden och den franska revolutionen, och inom den mångfacetterade rörelse mot demokrati som blir en av de viktigaste politiska tendenserna under 1800-talet. Seminariet började på 1800-talet också ses som en innovation med egen drivkraft i den samhällsdynamik som utgick från universiteten, och anhängarna hade inte sällan ambitioner som gick utanför universitetets murar. För dem blev seminarier ett uttryck för samhällets modernisering och då särskilt skapandet av en offentlighet där människor fritt fick uttrycka sina åsikter (Odén 1991; Nordkvelle 2003; Ehn & Löfgren 2004).

Men det fria vetenskapliga samtalet var ingen självklarhet i alla europeiska länder och universitetsstäder. Kungamakten i Sverige fasade länge för vad ett fritt vetenskapligt meningsutbyte kunde föra med sig på ett politiskt plan. Det tog till exempel åratal av försök innan en yrkesgrupp som läkare fick kungligt tillstånd att bilda en självständig vetenskaplig förening, symptomatiskt nog med bas i Stockholm, inte i någon av de två universitetsstäderna. Det skedde 1807 då Svenska läkaresällskapet kom till (Bergstrand 1958).

I Tyskland blåste också förändringens vindar. Det nya Berlinuniversitet, grundat 1810 av von Humboldt, utvecklades till en succé inte minst på grund av den fria atmosfären och kopplingen mellan utbildning och forskning. Utländska studenter vallfärdade dit och till andra reformvänliga tyska universitet, som det i Königsberg (Dunkel 1970; Vallentin 1999; Kerr 2001;

© FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

Josephson, Karlsohn & Östling 2014). Seminarieformen var en del av förändringen och begreppet introducerades bland annat i en bok som första gången publicerades 1836 med titeln *Nödvändigheten av pedagogiska seminarier vid universiteten och dess ändamålsenliga inrättande* (Brzoska 1836; Dunkel 1970, s. 50, min översättning). Boken utkom i flera upplagor fram till 1880-talet (Dunkel 1970). Från de universitet som antog uppmaningen spreds sedan seminarieundervisningen i Nordeuropa och till USA där den etablerades bland annat på det inflytelserika Johns Hopkins-universitetet (Nordkvelle 2003; Pettersen 2008).

Seminariet som undervisningsteknologi var alltså från början förbunden med frihetliga politiska ideal, och med en pedagogik som var inriktad mot förändring och kreativitet, inte endast kunskapsreproduktion (Odén 1991; Franzel 2013).

Seminarietraditionen tog form och befästes i Tyskland och angränsande länder och spred sig därifrån till Skandinavien. Utbredningen i USA och Storbritannien tycks ha blivit mindre genomgripande, och i södra Europa verkar andra undervisningstraditioner, som föreläsningen, ha förblivit starkare (Nordkvelle 2003). Spridning av pedagogiska innovationer tenderar att diversifiera traditioner. Det är ett skäl till att grundutbildningsstudenter i olika delar av världen, i olika ämnen och vid olika lärosäten blir inskolade i olika typer av läraktiviteter.

SEMINARIEFORMENS ETABLERING I SVERIGE

När seminarieformen spreds från Tyskland till Sverige var den förbehållen studenter som hade avancerat till en viss nivå i sin utbildning, men seminariet som form för vetenskapligt utbyte var inte okontroversiell. Precis som i andra länder hade föreläsningsformen totalt dominerat pedagogiken vid svenska universitet (Hartman 2005; Odén 1991).

Det fanns en rädsla för förändring, och när studenter och radikala lärare ropade på förnyelse av universiteten höjdes ett varnande finger från akademins etablissemang. Företrädare för lärarkåren argumenterade för att studenternas individuella studium gynnade kreativiteten bättre, och att gruppdiskussioner skulle leda till ökad likriktning (Odén 1991). Motståndet hämtade inspiration från Tyskland där en invändning var att seminarieformen endast tillgodosåg medelmåttornas behov och inte de kreativa begåv-

© FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

ningarnas. De mest talangfulla studenterna behövde inspirerande personlig vägledning av sina lärare, inte gruppsamtal, hävdades det (Odén 1991).

Men samhällets krav på nya former för vetenskaplig utveckling och av nya välutbildade yrkesgrupper grep in i den akademiska världen (Josephson, Karlsohn & Östling 2014). En följd av samhällsförändringarna blev att den svenska universitetsstadgan 1852 införde formuleringen att föreläsningarna skulle bidra till ”studenternas självständiga utveckling” (Odén 1991, s. 194). Men självständighet var som sagt inte en självklar följd av föreläsningsformen, och under 1860-talet fortsatte diskussionerna för och emot seminarieformen som komplement till föreläsningarna. Vilka välkomna och ovälkomna följder kunde en sådan nyordning få?

Skepsisen mot seminarier avtog dock, och från 1870-talet anordnades seminarier på högre nivåer vid de två universiteten i Uppsala och Lund. I 1891 års universitetsstadga inordnades seminariet formellt i universitetens struktur (Hellqvist 1988; Odén 1991). Etableringen av seminarieformen hängde här, liksom i Tyskland, intimt samman med det faktum att forskning började betraktas som en självskriven del av universitetens kärnverksamhet (Hartman 2005; Odén 1991).

Den pedagogiska nyheten understöddes av studentrörelser som reagerade mot den konservativa och konserverande syn på kunskap som präglade mycket av grundutbildningen vid universiteten. Radikala studentföreningar, som Clarté och Verdandi, pläderade för en syn på människan som dynamisk och utvecklingsbar, i enlighet med ett nytt bildningsideal som bland annat uttryckts av Wilhelm von Humboldt, en nydanare som på det sättet kom att stå för nya utbildningsformer, som seminarier. Bildningsidealet växte fram som en reaktion mot det äldre traderingsidealet där den högre utbildningens huvudfunktion var att förmedla en given kunskapsmängd till studenterna (Skoglund 1991; Öberg 2011).

Föreläsningsformen fortsatte dock att rent kvantitativt dominera undervisningen. Det tog avsevärd tid att införa former för schemalagda studentaktiva moment i den ordinarie undervisningen. Under 1900-talets första hälft blev seminarier visserligen vanligare, men de var allt annat än självklara. *Upsala nya tidning* skriver till exempel 1942: ”I vissa ämnen kunna föreläsningar slopas och undervisningen ske i form av ett seminarium i veckan eller varannan vecka” (*Svenska akademins ordbok*, uppslagsord seminarium). Först under senare delen av 1900-talet blev seminarier vanliga i grundutbild-

© FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

ningen, innan dess var de förbehållna studier för licentiat- och doktorsgrad (Lindberg 1994).

KOMMUNIKATIONSFORMER – SPRIDNING KONTRA DIALOG

Det tog alltså ett drygt sekel innan seminarieformen i praktiken erkändes som en naturlig del av högre utbildning. Fastän dialogiska undervisningsformer hade rötter i antiken – tänk på den sokratiska metoden! – var det alltså först i slutet av 1700-talet och början av 1800-talet som dialogiska inslag började förekomma i universitetsutbildning (Nordkvelle 2003; Pettersen 2008). Samtidigt fortlevde föreläsningsformen från de medeltida universiteten, och gör så fortfarande.

Dialogiska undervisningsformer i högre utbildning är ofta hänvisade till en underordnad plats i timplaner och scheman, som ett ”inslag” i form av seminarier eller *tutorials* i den anglosaxiska världen (Pettersen 2008; Jacques 2000).[2] En annan dialogisk undervisningsform är uppsatshandledningen som kostar mycket lärartid per student i jämförelse med föreläsningar och därför begränsas i omfång av ekonomiska skäl.

Samtidigt finns det en stark tendens i det moderna samhället att beteckna dialogen som den förnämsta kommunikationsformen av alla (Peters 2000). Det har medfört en misstänksamhet mot föreläsningen (Karlsohn 2014). Universitetslärare önskar nästan alltid att det fanns mer tid för dialog med sina studenter, och det kan därför finnas skäl att diskutera och stanna en liten stund vid det dialogiska elementet i seminariet kontra föreläsningen.

I en kommunikationshistorisk klassiker, *Speaking into the air,* polemiserar den amerikanske medievetaren John Durham Peters mot tesen att dialog per definition är en kvalitativt överlägsen kommunikationsform (2000). Peters menar att en stor del av alldeles nödvändig mänsklig kommunikation inte alls kan klassificeras som dialog.

2 Den brittiske högskolepedagogen David Jacques menar att seminarier har fokus på ett ämnesområde eller en frågeställning, medan tutorials snarare utgår från studentgruppens behov av färdighetsträning.

© FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

> Dialog är ett dåligt begrepp för att beteckna den uppsättning av axelryckningar, grymtanden och gnäll som folk ger ifrån sig (bland andra tecken och gester) vid möten ansikte-mot-ansikte.
>
> PETERS 2000, S. 34, MIN ÖVERSÄTTNING.

Men framför allt finns det inga vetenskapliga skäl för att framhålla en viss kommunikationsform som överlägen andra kommunikationsformer, menar Peters (2000).

I sin analys av mänsklig kommunikation särskiljer Peters två grundläggande former av mänsklig kommunikation, *dialog* och *spridning* (eng. *dialogue* respektive *dissemination,* ibland även översatt som 'delning', Peters 2000; Jansson 2009).

Två historiska tänkare får exemplifiera och synliggöra de principiella skillnaderna mellan dialog och spridning. Den första är Platon som i sina dialoger, där den sokratiska kunskapstraditionen etableras, visar på att dialogen är en utmärkt form för lärande. Det som enligt Peters är typiskt för dialog är att den som talar alltid anpassar sig efter den som lyssnar, och behöver respons för att kunna utveckla denna anpassning (Peters 2000).

Spridningens galjonsfigur blir i stället Jesus. Han talar till massorna, och liknar sig själv vid en såningsman. De visdomsfrön han sprider hamnar ibland i bördig mylla, ibland på hälleberget. Men det hindrar inte Jesus från att fortsätta att sprida sitt budskap (Peters 2000; Jansson 2009).

Dialog och spridning är alltså två grundläggande former för kommunikation, och dessa två kommunikationsformer har prövats och problematiserats i högre utbildning ända sedan seminarieformen uppfanns som ett komplement till föreläsningsformen vid universiteten (Lindberg 1994; Ehn & Löfgren 2004). Däremot är det inte så enkelt att föreläsningen är enbart monologisk, och att seminariet är enbart dialogiskt.

Reformeringen av den högre utbildningen medförde tvärtom att många nya former för kommunikation uppstod. Universiteten utvecklades under 1800-talet till ”mångfacetterade kluster av diskursiva samspel, nätverk för ömsesidig kommunikation” som teologen och filosofen Friedrich Schleiermacher uttryckte det (citerad i Franzel 2013, s. 167, min översättning). Det innebar inte att seminarieformen efterträdde föreläsningen. Nej, de båda formerna både kompletterade varandra och konkurrerande med varandra.

© FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

Schleiermacher – som andra romantiker – betraktade faktiskt föreläsningen som en idealmodell av direktkontakt mellan mästare och lärjungar, och såg den *inte* som enkelriktad. Föreläsningen är dialogisk trots att den inte är en dialog, menade han. Visst, den är inget möte mellan fyra ögon (såsom handledningstillfället är, en annan läraktivitet som Schleiermacher värderade högt). Men föreläsningen kan, precis som samtalet på tu man hand, väcka självständiga och originella tankar till liv hos lyssnaren. Den ger – i bästa fall – var och en i publiken en känsla av att befinna sig i direkt dialog med föreläsaren. Föreläsningen utgör därmed en *dialog som fiktion* (Franzel 2013).

Om föreläsningen till sin natur inte endast är en monolog, då kanske inte seminariet heller bara är dialog?

Som alla vet kan det förekomma miniföreläsningar under seminarier, och de kan till och med i vissa fall utgöra en del av seminariets ritual. Många gånger talar faktiskt inte seminariedeltagare till någon särskild – vilket som sagt är typiskt för dialogen – utan *sprider* snarare sina tankar till vem som än vill ta emot dem (Pettersen 2008). Den personen kan även vara talaren själv.

Kanske kan man till och med påstå att det talade ordet i form av just spridning av tankar är något typiskt för seminariet? Det är inte ovanligt att seminariedeltagare upplever att de just i *seminarietillfället* formulerar tankar som de gått och burit på, men inte sorterat eller artikulerat förrän det magiska ögonblicket inträffar. Tanken gör ett språng och formulerar sig, och det upplever talaren som ett stort och kännbart steg i förståelsen av ett problem, eller vad det nu är frågan om. Ett sådant språng från tanke till verbalisering är en viktig, och en av vana seminariedeltagare eftersträvad, utdelning av ”ett bra seminarium”.

Här finns det skäl att anknyta till pedagogen Lev Vygotskijs teorier om språket. Vygotskij hävdade att språket inte först och främst är ett medel för kommunikation, utan ett sätt att *uttrycka* tankar och *få* tankar. Människan talar med sig själv, och för sig själv, minst lika mycket som hon talar med andra, även i situationer när hon uppenbart deltar i samtal (Vygotskij 2001). Språk och tanke utvecklas i ett ständigt växelspel, menar Vygotskij, och ett sådant växelspel intensifieras på en plats som seminarierummet där det talade ordet både väcker och klargör tankar. Av det skälet brukar deltagare efteråt värdera ett seminarium på en skala mellan *Mycket givande* till *Inte*

© FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

så givande. Etnologerna Billy Ehn och Orvar Löfgren beskriver det känslomässiga utfallet av det ena respektive det andra så här:

> Man behöver bara läsa kroppsspråket hos deltagarna som kommer ut från ett seminarium. Ibland tindrar ögonen efter en av dessa magiska stunder. Idéerna flög i luften, folk talade ivrigt och fritt ur hjärtat. En känsla av vetenskaplig eufori låg i luften. Seminariet blev en kollektiv resa in i något nytt. Andra gånger är det leda, frustration och inte minst det osagda som sitter kvar i seminariekropparna efter två sega timmar.
>
> EHN & LÖFGREN 2004, S. 105.

Det traditionella seminariets ramverk och karaktär

När den dialogiskt präglade gruppundervisningen fått fäste i akademisk utbildning i Sverige, först och främst i humanistiska ämnen, konstruerades rumsliga och temporala ordningar för seminarier. En viss form för seminarier institutionaliserades och blev central i skapandet av en *praktikgemenskap* för att använda Roger Säljös term (2005).

Institutionaliseringen har både en rumslig och en temporal aspekt vilket framgår av filosofen Martin Heideggers nästan aforistiska bild av *seminariet*:

> Ett seminarium är, som ordet antyder, en ort och ett tillfälle att här och där så ett frö, ett eftertankens frö, som någonstans på sitt sätt kan gro och blomstra.
>
> HEIDEGGER 1996, S. 58.

Heidegger talar här om att fröet sås på en plats och vid ett tillfälle. Han anlägger alltså två aspekter på seminariet, *rummet* eller *utrymmet* som skapas för ändamålet och det speciella *tillfället*. Det finns också en annan plats utanför seminarierummet, ett *någonstans* där tankar och idéer ska gro vidare.

Om vi stannar vid begreppet *tillfälle*, har tillfället en tidsmässig början och slut, men ordet har en dubbel innebörd. Det betyder 'begränsad tidsperiod', eller 'stund'. Men ordet *tillfälle* kan också stå för 'möjlighet' eller 'chans', som i uttrycket "att få tillfälle att …". Denna innebörd av *rumsbestämd* och *tidsbegränsad möjlighet* ger Heideggers precisering två dimensioner.

© FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

RUMSLIG ORDNING

För att få syn på den rumsliga ordning som präglar de traditionella seminarierna kanske det är enklast att ställa dem i kontrast till föreläsningar. Många sekel har gått sedan föreläsningssalen fick sin form på de medeltida universiteten. Det rummet har talarstolen som fokalpunkt, och centrum för uppmärksamheten är inte sällan förstärkt genom nivåskillnader i form av någon slags upphöjning, talarstol eller skrank för talaren, och ibland gradänger för publiken.

I seminarierummet däremot är fokalpunkten inte lika tydlig. Visserligen finns det kanske fortfarande äldre seminarierum där möbleringen visar vilken som är seminarieledarens plats, till exempel i form av en stol som är bekvämare än de andra, den enda med armstöd. Men idealt är deltagarnas position i seminarierummet jämlik till skillnad från i föreläsningssalen (Öberg 2008, 2011). Alla sitter på samma nivå under ett seminarium, vilket påminner om den jämlikhetstanke som härstammar från Humboldts tid, eller åtminstone från legenden om det Humboldtska universitetet som en fristad som förverkligade den akademiska kollegialitetens ideal.

> En vetenskapsman (eller en upplyst medborgare), han är en jämlik bland jämlikar i idéernas republik.
>
> RIDER 2014, S. 202, MIN ÖVERSÄTTNING.

Den jämlika placeringen har alltså betydelse för den demokratiska aspekt som var och är en del av seminariets *raison d'être,* men den har också betydelse för den multimodala kommunikationen. ”Det handlar lika mycket om kroppsspråk och uppträdande som om ordval” säger två etnologer på tal om universitetsfolks pratande (Ehn & Löfgren 2004, s. 80).

Det traditionella seminarierummets mittpunkt är det stora bordet, med stolar runtomkring, på alla sidor. Det är en möblering som av tradition intar en central plats i den europeiska bostaden. På så sätt reproducerar ett gammaldags seminarierum en välkänd rumslig ordning där *pater familias* i hemmet, eller professorn vid universitetet, presiderar vid bordets huvudände (Ehn & Löfgren 2004; Bollnow 2010).

Bordet med sina stolar runtom, och skalan, gör att seminarierummet känns mer hemlikt och intimt än föreläsningssalen med sin prägel av offent-

© FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

lighet. Det gäller även moderna seminarierum som kan vara utformade så att de erbjuder olika typer av läraktiviteter där lärare och studenter är medskapare, vilket flera av bokens författare visar.

TEMPORAL ORDNING

Ett seminarium pågår under en viss förutbestämd tid. På det sättet skiljer det sig från mer informella grupparbetsformer som i allmänhet är mer styrda av att uppnå vissa lärandemål, än av klockan.

Den norska professorn i pedagogik Olga Dysthe, bekant för boken *Det flerstämmiga klassrummet*, har forskat mycket om lärande i grupp. Hon preciserar det särskilda med seminariet genom att kalla det ”ett tillfälligt delat, gemensamt förståelserum” (Pettersen 2008, s. 327). Just den formuleringen betonar begränsningen i tid.

Traditionella textbaserade seminarier har ofta en bestämd ritual, även om den varierar lite mellan ämnen, lärosäten och länder. En seminarieritual består i sin enklaste form av tre delar, precis som dramat (Öberg 2008). Det finns en början, en mitt och ett slut. Först gör seminarieledaren en inledning. Därefter vidtar allmän diskussion. Som tredje moment sammanfattas samtalet av seminarieledaren (Lindberg 1994).

Vid textseminarier där en student presenterar en text, som kanske ska betygsättas, inbegriper ritualen fler moment: En inledning av seminarieledaren, författarens presentation av sin text, eventuell opponents redogörelse för sina synpunkter, allmän diskussion, författarens tack till de närvarande som kommit med synpunkter, seminarieledarens sammanfattning och därefter avslutning (Lindberg 1994; Björklund & Paulsson 2012). Det kan förekomma att protokoll skrivs vid sådana seminarier (Ehn & Löfgren 2004). I så fall inleds seminariet med uppläsning av protokollet från föregående sammankomst, och det gäller till exempel *dialogseminarier* som beskrivs i ett av bokens kapitel.

I olika länder kan seminarier ha olika ritualer. Den brittiske högskolepedagogen David Jacques menar till exempel i sin bok *Learning in groups* att ett seminarium alltid börjar med att en student gör en introduktion till diskussionen (2000). Detsamma tycks vara regel vid tyska universitet (Apel 2001).

© FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

EN ENGÅNGIG, KROPPSLIG OCH OFÖRUTSÄGBAR HISTORIA

Varje seminarium är unikt och går aldrig att upprepa exakt, och präglas därmed av engångighet (av tyskans *Einmaligkeit*).

Den tillfälliga, flyktiga och unika karaktären hos ett seminarium gör det till något speciellt jämfört med till exempel en laboration (som ska ge samma resultat när den upprepas under samma betingelser) eller en föreläsning, som går att spela in och reproducera ganska väl, bortsett från att samtliga dimensioner av interaktionen mellan publik och talare knappast går att fånga i ljud och bild.

Ett grundutbildningsseminarium får däremot sin särskilda karaktär av den rumsliga närheten mellan lärare och student. Undervisningsformen präglas av att studenterna inte bara hör läraren, utan också på nära håll kan iaktta hennes eller hans minspel, rörelser och kroppshållning i minsta detalj. Det vill säga det pågår ett i högsta grad komplext samspel. Läraren har normalt ett större antal studenter att iaktta och tolka, och kan inte ägna varje student hundraprocentig uppmärksamhet. Men en duktig seminarieledare avläser så många studenter som det är praktiskt möjligt, och även samspelet mellan dem. Studenterna ägnar också mycket tid åt att iaktta varandra. I denna mångdimensionella härva av iakttagelser, tolkning och tyst kommunikation kan mycket hända, utöver det verbala samtal som pågår i seminarierummet. Värderingar och åsikter förmedlas tyst med

> leenden, fnysningar, huvudskakningar och menande blickar. Somliga saknar helt pokerface och präglar omedvetet samtalsklimatet. Andra förmedlar med mycket små medel vad de tänker och känner. Fnisset och harklingen kan vara fruktansvärda vapen mot den som är livrädd för vad andra tycker.
>
> EHN & LÖFGREN 2004, S. 46.

Det fysiska mötet mellan lärare och studenter präglas på det sättet av en hög grad av oförutsägbarhet och kroppslighet (Karlsohn 2014).

Som vi alla märker digitaliseras mer och mer vetenskaplig kommunikation och förmedlas via kameror och mikrofoner till en bildskärm. På vilka sätt kommer den processen, som vi kan kalla den vetenskapliga kommunikationens ökade mediering, att påverka det traditionella seminariet? Det traditionella seminariet präglas ju av att det inte kan repeteras och av fysisk närvaro hos lärare och studenter.

© FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

> Dessa två upplevelser, av oförutsägbarhet och kroppslighet, förefaller bli hotade av ett format för muntlig undervisning som har blivit populärt i den senaste fasen av föreläsningens historia. Vid många lärosäten runt om i världen har fiberoptikens elektroniskt förmedlade föreläsningar snabbt kommit att ersätta den traditionella undervisningen.
>
> KARLSOHN 2014, S. 55, MIN ÖVERSÄTTNING.

Lärosäten i Skandinavien satsar stora pengar på utrustning för att kunna spela in, spara och vidarebefordra läraktiviteter. Men interaktionen under seminarier är oftast så innehållsrik att det är praktiskt omöjligt att göra inspelningar som gör alla deltagares samspel med övriga deltagare rättvisa. Interaktionen under seminariet är till sin karaktär multimodal, det vill säga den inbegriper många slag av kommunikation utöver det talade ordet (rörelse, kroppshållning, gester, ansiktsuttryck etcetera), vilket kan fångas i bild, men situationen är helt enkelt för komplex för att kunna medieras fullständigt (Leijon kommande).

Det finns skäl att misstänka att seminarieformens särskildhet och unicitet kommer att framträda i ännu större relief mot föreläsningsformen när användning av TED-föreläsningar och MOOCs blir vanliga inslag i högre studier. Kanske ökar i samma takt seminariets attraktionsvärde, i och med att det engångiga seminariet uteslutande upplevs av dem som är närvarande IRL. Engångigheten, kroppsligheten, multimodaliteten och oförutsägbarheten i seminarieformen kan bli kvaliteter med allt högre värde, som oförutsedd följd av den tekniska utvecklingen. Men om det är det kanske för tidigt att sia.

PÅ SPANING IN I FRAMTIDEN

Det jag hittills har försökt ringa in är vad som karaktäriserar det traditionella seminariet inom svensk högre utbildning, i den mån man kan tala om en tradition.

En sak som däremot är säker är att det har introducerats många nya former för seminarier under senare år. Även dessa är uppfinningar och exempel på nya former av utbildningsteknologi. Ett framträdande drag hos dessa teknologier är att de stödjer många deltagares aktiva medverkan och ofta inbegriper former av deltagarstyrning. Sådana seminarieformer kallas

© FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

till exempel *fish bowl, open space* och *liquid café*. De är exempel på något som med ett samlande namn kallas för *unconference*, deltagardrivna mötesformer som utvecklats utanför den akademiska miljön och som beskrivs i flera kapitel i denna antologi.

Det finns en tydlig tendens att former för seminarier införlivas med den akademiska världen från till exempel företagsvärlden och frivilligorganisationer. En annan tendens är att de pedagogiska organisationsteknologierna blandas, det vill säga traditionella seminarier blandas med former som har ett *extramuralt* ursprung. Det är också så att näringsliv, offentlig sektor och frivilligorganisationer gärna använder universitetsvärldens utbildnings- och forskningsteknologi, och seminarium är sedan länge ett begrepp som används flitigt också utanför akademin.

Nya lärandemål i högre utbildning och nya mål för generiska färdigheter ger nya former av seminarier, samtidigt som den traditionella seminariepraktiken, det textbaserade seminariet och uppsatsseminariet, har en fortsatt stark ställning i akademisk grundutbildning. Detta ger möjlighet för ännu större osäkerhet hos studenter om vad som förväntas, och vad som målen är med olika läraktiviteter i seminarieform.

För att avhjälpa studenters rådvillhet om olika seminarieformers pedagogiska krav – som lärarna beklagar i det inledande exemplet – ökar kraven på synliggörande av mål och förväntningar (Pettersen 2008; Elmgren & Henriksson 2010). Det innebär en utmaning för lärare och studievana studenter att påminna sig om att det som är tradition och naturaliserad praktik för dem, är en ny och okänd aktivitet för nybörjaren. Gemensamt för alla studenter är att de behöver en introduktion till vilka pedagogiska målsättningar seminarier har i varje enskild kurs och de kunskaper och färdigheter som ska tränas just där för att tillsammans kunna erövra en gemensam referensram.

Referenser

Apel, Hans Jürgen (2001). Planlos und nach Gewohnheit? wie gestaltet man universitäre Seminare? *Forschung und Lehre*, 8 (3), s. 138–140.

Bergstrand, Hilding (1958). *Svenska läkaresällskapet 150 år.* Lund: Håkan Ohlsson.

Björklund, Maria & Paulsson, Ulf (2012). *Seminarieboken*. Lund: Studentlitteratur.

Bollnow, Otto F. (1963/2010) *Mensch und Raum*. Stuttgart: Kohlhammer.

 © FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

Brzoska, Heinrich G. (1836). *Die Nothwendigkeit pädagogischer Seminare auf der Universität und ihre zweckmäßige Einrichtung*. Leipzig: Barth.
Dunkel, Harold B. (1970). *Herbart and herbartianism: an educational ghost story.* Chicago: Chicago university press.
Ehn, Billy & Löfgren, Orvar (2004). *Hur blir man klok på universitetet?* Lund: Studentlitteratur.
Elmgren, Maja & Henriksson Ann-Sofie (2010). *Universitetspedagogik*. Stockholm: Norstedts.
Franzel, Sean (2013). *Connected by the ear: the media, pedagogy, and politics of the romantic lecture.* Evanston: Northwestern University Press.
Hartman, Sven (2005). *Det pedagogiska kulturarvet: traditioner och idéer i svensk undervisningshistoria*. Stockholm: Natur & Kultur.
Heidegger, Martin (1996). *Identitet och differens*. Stockholm: Thales.
Hellqvist, Peter (1988). Att tänka fritt och att tänka rätt: seminariet och universitetsreformen 1891. I: Liedman, Sven-Eric & Olausson, Lennart (red.), *Ideologi och institution: om forskning och högre utbildning 1880–2000*. Stockholm: Carlssons.
Jacques, David (2000). *Learning in groups: a handbook for improving group work*. London: Kogan Page.
Jansson, André (2009). *Kommunikation*. Malmö: Liber
Josephson, Peter, Karlsohn, Thomas & Östling, Johan (red.) (2014). *The humboldtian tradition: origins and legacies*. Leiden & Boston: Brill.
Karlsohn, Thomas (2014). On humboldtian and contemporary notions of the academic lecture. I: Josephson, Peter, Karlsohn, Thomas & Östling, Johan (red.), *The humboldtian tradition: origins and legacies*. Leiden & Boston: Brill.
Kerr, Clark (2001). *The uses of the university.* Cambridge: Harvard university press.
Leijon, Marie (kommande). Space as designs for and in learning: investigating the interplay between space, interaction and learning sequences in higher education. *Visual communication*.
Lindberg, Leif (1994). Akademiska studier och akademisk undervisning: kännetecknande drag. I: Franke-Wikberg, Sigbrit (red.), *Vetandets vägar: perspektiv på universitet, vetenskap och utbildning.* Lund: Studentlitteratur.
Nordkvelle, Yngve T. (2003). *Høgskoldidaktiske riss: momenter til en historie om undervisningsdialogen i høyere utdanning fram til 1900–talet*. Working paper nr 148/2003. Lillehammer: Høgskolen i Lillehammer.
Odén, Birgitta (1991). *Forskarutbildningens förändringar i Sverige 1890–1975*. Lund: Bibliotheca historica lundensis.
Peters, John D. (2000). *Speaking into the air: a history of the idea of communication*. Chicago: University of Chicago press.
Pettersen, Roar C. (2008). *Kvalitetslärande i högre utbildning: introduktion till problem- och praktikbaserad didaktik*. Lund: Studentlitteratur.

© FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

Rider, Sharon (2014). The very idea of higher education: vocation of man or vocational training? I: Josephson, Peter, Karlsohn, Thomas & Östling, Johan (red.), *The humboldtian tradition: origins and legacies*. Leiden & Boston: Brill.

Ruin, Hans (2014). Philosophy, freedom and the task of the university. I: Josephson, Peter, Karlsohn, Thomas & Östling, Johan (red.), *The humboldtian tradition: origins and legacies*. Leiden & Boston: Brill.

Skoglund, Crister (1991). Vita mössor under röda fanor: vänsterstudenter, kulturradikalism och bildningsideal i Sverige 1880–1940. Stockholm: Almqvist och Wicksell International.

Svenska akademins ordbok (2010). Seminarium. http://g3.spraakdata.gu.se/saob/ [2015-01-11].

Säljö, Roger (2005). *Lärande och kulturella redskap: om lärprocesser och det kollektiva minnet*. Stockholm: Norstedts.

Vallentin, Rudolf (1999). *Wilhelm von Humboldts Bildungs- und Erziehungskonzept*. Avhandling, München: Profession.

Vygotskij, Lev S. (2001). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.

Öberg, Lisa (2008). Seminariet som samtalsform och scen. I: Sjöberg, Maria & Svanström, Yvonne (red.), *Att göra historia*. Stockholm: Institutet för framtidsstudier.

Öberg, Lisa (2011). Bildningsmålet och grundutbildningens seminariepraktik. I: Burman, Anders (red.), *Våga veta: om bildningens möjligheter i massutbildningens tidevarv*. Huddinge: Södertörns högskola.

 © FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

Rum för seminarium

LISA ÖBERG

> ”We shape our buildings, and afterwards our buildings shape us.
> SIR WINSTON CHURCHILL

Universitetsbyggnader har prestige och stort symboliskt värde och jämnas sällan med marken när de blir gamla. Det innebär att äldre salar för undervisning ofta används parallellt med nyare lokaler. Det här kapitlet tar sin utgångspunkt i två seminarierum, ett modernt och ett mer gammaldags. Med inspiration från bland annat designteori undersöks hur användarna utnyttjar rummen för sina behov. Eftersom den högre utbildningens fysiska förutsättningar är ett ganska outforskat fält, föreslås därefter några perspektiv och begrepp som kan användas för att analysera seminarierum. Som en arkitekt påpekar: ”Det är dags att forskarna börjar begreppsliggöra det man vet men sällan talar om, rummets betydelse för undervisningen.”

Det är en eftermiddag i november. Två seminarier pågår samtidigt i olika byggnader tillhörande ett anrikt universitet.

SEMINARIERUM A

Vi tittar in genom rutorna till den stora glaskuben på bottenvåningen i samhällsvetarnas nya hus. Lektor Amalia Alm samlar studenterna till seminarium, mitt i kursen om etik på journalistprogrammet. Först har deltagarna två och två tittat på en paneldebatt i Publicistklubben i datorerna. Uppgiften var att lista olika etiska perspektiv som debattörerna använde. Nu redovisar studenterna, och läraren kommenterar. Därefter ber lektor Alm studenterna att resa sig och maka på borden för en värderingsövning. Var och en ska nu göra en egen bedömning av mediernas

© FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

agerande och visa sin ståndpunkt genom att placera sig längs en tänkt axel i rummet. Livlig argumentation utbryter! Seminarieledaren påminner studenterna om att använda de teoretiska begrepp inom etiken som de pluggar inför tentamen.

Under övningens gång signalerar två studenter med tecken till kompisar i hallen på andra sidan glasrutan, och några andra kommenterar årets första snöfall. Det stör koncentrationen, och lektor Alm höjer rösten när hon ber studenterna möblera om för diskussion i storgrupp utifrån debatten, värderingsövningen och de inlästa kapitlen ur kursboken. Läraren leder samtalet från det mittersta av rummets tre runda bord. Under tiden summerar en av studenterna det som sägs på den digitala tavlan. Sammanfattningen laddas upp i ”molnet” så att alla kan hämta ner och läsa på inför tentamen. Studenterna gillar den höga nivån på lektor Alms seminarier och går hem upprymda med nya funderingar.

SEMINARIERUM B

Samtidigt pågår ett uppsatsseminarium i historia högst upp i den gamla humaniorabyggnaden. När vi gläntar på den tunga dörren ser vi inramade foton av ämnets professorer sedan 1882, trettioen män och två kvinnor. Mittemot reser sig mörka bokhyllor med doktorsavhandlingar och många årgångar av *Historisk tidskrift*. Rummet har ett fönster på ena kortsidan där vinterns första snöflingor tävlar med läraren om uppmärksamheten. Studenterna slår sig ned runt det långa ekbordet där historielektor Birgitta Book presiderar i lokalens enda karmstol. Stämningen är full av förväntan inför dagens uppsatsseminarium. Det självständiga arbetet som ska examineras handlar om kvällspressens konstruktion av en ”homosexskandal” på 1950-talet. Uppsatsförfattaren inleder genom att göra några rättelser. Opponenten, placerad mitt emot, tar över och berömmer uppsatsens stringenta språk och analytiska angreppssätt.

Därefter följer en kritisk genomgång: Färgas inte uppsatsen lite grand av nutidens syn på homosexualitet? Får läsaren veta tillräckligt om dåtidens stigmatisering av ”bögar”? Lektor Book ger med jämna mellanrum respondenten utrymme att förklara sig. Alla känner sig trygga med tågordningen som är fast etablerad i den här typen av seminarier (Björklund & Paulsson 2012). Därefter släpps de mest otåliga kamraterna

© FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

> in i diskussionen. Den avslutas med att lektor Book gör en muntlig sammanfattning. Hon ber alla repetera källkritikens principer inför nästa seminarium och noterar några termer på ett blädderblock. Studenterna gillar den höga nivån på lektor Books seminarier och går hem upprymda med nya funderingar.

Rum, undervisning och lärande

Att det sociala samspelet, lärandet och seminarieundervisningen i akademisk utbildning påverkas av det fysiska rummet framstår nog som ganska självklart. Men *hur* lärandet och undervisningen påverkas är hittills ganska outforskat. Detta kapitel ska ses som ett tentativt försök att utifrån sparsam forskning och lärares erfarenheter föreslå några relationer mellan rum och seminarieundervisning som kan vara värda att undersöka närmare. För att ta del av expertis på området har två arkitekter och en lärare och forskare i konstvetenskap intervjuats. Samtliga har ett särskilt intresse för institutionella byggnaders arkitektur och stor praktisk och teoretisk kunskap om samband mellan rum och utbildning. Arkitekterna har positioner som medarbetare i en arkitektfirma respektive hos en stor fastighetsägare. Båda företagen har haft och har många högre lärosäten som kunder, och arkitekterna har därmed inflytande över utformningen av framtidens seminariemiljöer.

TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER

Först kommer vi att titta närmare på de fysiska förutsättningar som ges för undervisning och läraktiviteter, på ett konkret plan. När vi talar om förutsättningar tänker vi oss för det första varje byggnad som en *kontrollerad domän* och vi lägger ett maktperspektiv på huskroppen. Hus är alltid utformade på sätt som delvis styr det som händer där, antingen konsekvenserna är avsedda eller oavsedda. Arkitekturforskarna Bill Hillier och Julienne Hanson myntade begreppet *rumssyntaktisk analys* för ett sådant betraktelsesätt (Hillier & Hanson 1984). Vi kommer i enlighet med det att studera hur en byggnad för högre utbildning kan installera, bekräfta och renodla sociala relationer.

Det går inte att bortse från maktförhållandena i akademisk undervisning, där det är en skyldighet för lärarna att se till att undervisningsmålen uppnås,

© FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

medan studenterna inte har lika stort ansvar för måluppfyllelsen. Det finns en maktasymmetri i varje seminarium. I enlighet med Hilllier och Hanson vill jag hävda att byggnaden i sig har en makt över seminarierna som måste tas med i beräkningen (1984).

Men vi behöver också, för det andra, titta mer konkret på utrustningen i lokalerna, och då med hjälp av begreppet *affordances,* erbjudanden om läraktiviteter, som introducerades av den amerikanske psykologen James Jerome Gibson.

För det tredje bygger kapitlet på så kallad designteori. Utformningen, *designen* av rummet, består inte bara av en materialiserad uppsättning möjligheter utan användarna av rummet omskapar också rummets materiella förutsättningar genom sitt användande av dem (Selander & Rostvall 2010; Leijon 2013). Rum och användare interagerar, och det kan uttryckas som att rummet är betydelsefullt både ”för lärande och i lärande” (Leijon 2014). Med det betonar Leijon studenternas och lärarnas dubbla aktörskap, som användare och medskapare av miljön.

> Rum utgör en del av lärares didaktiska design, som en inramning för lärande. Rummets utformning på campus får konsekvenser för iscensättningen av en lärprocess. Rum är även något både studenter och lärare förhåller sig till och använder sig av som resurs under en lärprocess.
>
> LEIJON 2014, S. 24.

Det kan kallas *design för lärande*. Men rummet används också i lärandet, och då kan man betrakta dess utformning och erbjudande som resurser för studenter och lärande att förändra i användandet. Inte minst studenternas aktörskap i lärande har kommit i fokus för forskning under senare år (Biesta 2005). Då handlar det om *design i lärande*:

> Rum påverkar hur studenter och lärare interagerar och skapar mening i en lärandeprocess. Deltagarna förstår rummen på ett sätt vid iscensättningen, men måste förhålla sig till – och ibland designa om rummen – under processens gång. Särskilt intressant blir att diskutera handlingsutrymme, både i relation till lärarens didaktiska design och förutsättningar för lärande, men framför allt i relation till studenters och lärares arbete med att tolka och omforma rummet som en del av den lärväg de designar.
>
> LEIJON 2014, S. 24–25.

© FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

Leijon noterar att det finns mycket lite forskning om den högre utbildningens lärmiljöer (Leijon 2014). Däremot är forskning om fysisk skolmiljö ett etablerat fält (*Vår tids skola – hur ska den byggas?* 2008). Från det fältet finns det resultat som också har bäring på seminarierummet, till exempel att byggnader för undervisningsändamål konstituerar ”en specifik värld av pedagogiska betydelser som skänker mening” (Alerby m.fl., 2006, s. 9).

Till sist görs en kort exposé över universitetens undervisningslokaler från medeltid till nutid och en omedelbar framtid. Den påkallas bland annat av det faktum att universitetsbyggnader ofta används under mycket lång tid, vilket innebär att det än i dag används lokaler som byggts för länge sedan, i en annan pedagogisk era. Planeringen av framtidens seminarielokaler analyseras utifrån aktuella ombyggnader och arkitekternas planer, men också utifrån det faktum att den pedagogiska forskningen under de senaste trettio åren har fokuserat på individens lärande, vilket inneburit att forskningen om undervisningens genomförande och problem ibland kommit på undantag (Bauman 2001; Biesta 2005; Säfström, Månsson & Osman kommande). Forskarnas uppmärksamhet har flyttats från läraren till studenterna, med konsekvensen att lärarens undervisning har reducerats till att betraktas som ett underlättande av lärande (Biesta 2005). Den processen kan vara betydelsefull för att förstå utformningen av framtidens seminarierum.

TVÅ RUM, TVÅ SEMINARIER

När vi jämför de två tänkta seminarierna som skisseras i inledningen framgår det att rummen där de utspelar sig skiljer sig åt i flera avseenden. De erbjuder olika möjligheter, affordances, till läraktiviteter. Den som utvecklade teorin om affordances var den amerikanske psykologen James Jerome Gibson (1977) som definierar affordance som en kvalitet hos ett objekt eller en miljö som erbjuder en handlingsmöjlighet.

Det första rummet, seminarierum A, ligger på bottenvåningen vilket gör det lättillgängligt och därmed signalerar viss offentlighet (Intervju 2). Möblemanget består av enkelt flyttbara bord och stolar, vilket ger möjligheter – erbjudanden – för deltagarna att gå, stå och sitta. Här finns inga hyllor på väggen, och klarglas skärmar av rummets ena långsida mot husets centrala del, caféet, och den andra långsidan mot gatans buller. Studenterna befinner sig på samma nivå som gående utanför och gäster i caféet. På kortväggarna

© FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

finns åt ena hållet en whiteboard, åt andra hållet en digital skrivtavla där anteckningarna kan sparas i studenternas datorer. Rummet erbjuder därmed möjligheter både till likställd samvaro och till en hierarkisk ordning som uppstår när någon tar ordet, och till exempel ställer sig upp och skriver på tavlan och därmed kommer i fokus för gruppens blickar.

Seminarierum B upplevs som mer avskilt från resten av universitetet. Ett rums otillgänglighet ger det en mer privat prägel (Intervju 2). Det ger liten plats för deltagarnas rörelse eftersom det tunga bordet med tillhörande stolar upptar större delen av golvytan. En hög status präglar rummets atmosfär genom rummets läge, de relativt dyra materialen, avhandlingarna och professorernas porträtt. Där finns materiella påminnelser om en vetenskaplig hierarki samt ett möjligt slutmål för utbildningen – doktorsavhandlingen, till och med professorstiteln. Det är tveksamt om den mansdominerade porträttsamlingen i lokalen är förenlig med högskolelagens krav att jämställdhet alltid ska främjas (SFS 1992:1434).

De starka konnotationerna till en akademisk karriär där män har makten, kan verka hämmande på samtalet i seminarierummet. Det som seminarieledare fruktar allra mest är att studenterna inte vill prata. ”Nära-dödenstämning kan uppstå i värsta fall, där ingen vågar säga något”, säger en lärare (Intervju 3).

I och med att väggarna är utnyttjade för andra ändamål finns det inte plats för whiteboard eller digital skrivtavla, endast ett blädderblock. Den erbjudna placeringen är ganska given, med studenter på enklare stolar och läraren i karmstolen. Rummet är väl avskärmat från yttre ljud och synintryck, omgivningen upplevs som lugn.

I den korta analysen av de två rummen ovan förekommer begrepp som hierarki, atmosfär och status. Dessa begrepp rör sig på det man brukar kalla *en konnotativ nivå*, vilken handlar om de associationer rummen ger. Men låt oss först beskriva skillnaderna mellan de två seminarierummen, rent konkret, på det man kallar *den denotativa nivån,* det vill säga genom en noggrann konkret beskrivning (Hall 1997).

© FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

Tabell 10.1 Element och utformning av två seminarielokaler.

Element	Utformning i seminarierum A	Utformning i seminarierum B
Fönster	Glasväggar mot hall, café och gata	Ett fönster mot himlen
Möblering	Flexibel (tillräckligt stor yta för att tillåta olika former av möblering, lättflyttade bord och stolar)	Fixerad (många stora möbler i förhållande till golvyta)
Skrivtavla	Två tavlor, varav en digital	Blädderblock
Väggprydnader	Saknas	Porträtt av professorer
Vägghyllor	Saknas	Ja, med avhandlingar och facktidskrifter
Plats i huset och aktiviteters synlighet	Bottenvåning, aktiviteter synliga från café och gata	Högsta våningen, aktiviteter osynliga utifrån när dörren är stängd
Användningsområde	Alla ämnen, olika typer av aktiviteter	Kollegiemöten och seminarier i historia på olika nivåer
Ljudmiljö	Visst konstant buller utifrån	Dämpad när dörren är stängd
Visuell omgivning	Ljus och rörlig	Mörk och lugn

De två exemplen är valda som bas för en kontrastiv analys, inte för att värdera den ena lokalen som pedagogiskt överlägsen den andra. Som du kanske noterade gick också båda studentgrupperna nöjda hem efter sina två olika seminarier, i två olikartade rum.

Hur kan det bli på det sättet? En anledning är förmodligen att de båda seminarierna i rum A respektive B har olika målsättningar. Det ena seminariet (A) tränar ämnesspecifika och generella färdigheter under en kurs. I det andra seminariet (B) sker granskning och bedömning av ett studentarbete, samtidigt som ämnesspecifika och generella färdigheter tränas.

Men de olika rummen ger också olika erbjudanden till läraktiviteter. Lektor Alm skulle inte kunna genomföra alla sina läraktiviteter på samma sätt i seminarierum B, på grund av det rummets möblering som omöjliggör placering i smågrupp, gående rörelse och användning av flera väggar för visuell presentation. Lektor Book skulle däremot kunna genomföra sitt

© FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

uppsatsseminarium i seminarierum A, och hade kanhända värdesatt den mer flexibla möbleringen där. Samtidigt kände sig kanske den student som la fram uppsatsen tryggare i ett rum som inte var exponerat för utomståendes blickar … Hur det är med den saken vet vi inte – exemplen är påhittade, och det är ingen idé att spekulera om vad som skulle hända om seminarierna bytte rum. Däremot har det nyligen genomförts ett forskningsprojekt som visar just på olika rums inverkan på studenters beteende i gruppsituationer. Det visar att studenter när de kommer in i rum snabbt läser av vilken typ av undervisning som sker där, rummets *genre*, och att rummet utgör en viktig del av en lärandesekvens (Leijon kommande). Det finns också praktisk kunskap hos många lärare om hur rummets form, möblering, status, flexibilitet och atmosfär samspelar med de pedagogiska aktiviteter som ska genomföras där, men också med de individuella studenternas och lärarnas interaktion (Intervju 1, 2, 3).

UTBILDNINGSMÅL OCH PEDAGOGISKA FORMER

Forskning om skolbyggnader har visat att ”en byggnads rumsliga gestaltning kan innebära begränsningar och möjligheter, men även invanda konventioner” (Alerby m.fl. 2006, s. 12). Det finns skäl att tro att detsamma gäller byggnader för högre utbildning och till exempel seminarierum. Låt oss därför undersöka de två exempelrummens fysiska kvaliteter och de aktiviteter som försiggår där genom att göra en kontrastiv analys för att föreslå några möjliga relationer mellan rumsliga förhållanden och lärande i seminarieform. Undersökningen görs i dialog med några teoretiska utgångspunkter för studier av och med användning av det tidigare introducerade begreppet *affordance*, erbjudande till aktivitet.

I det första rummet pågår ett seminarium där läraren, Amalia Alm, vinnlägger sig att skapa aktiviteter som kan bidra till måluppfyllelse av samtliga typer av mål som finns i examensordningen för kandidatexamen (Högskoleförordningen, SFS 1993:100). De tre typerna av mål har som bekant rubrikerna:

- Kunskap och förståelse
- Färdigheter och förmåga
- Värderingar och förhållningssätt

© FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

Amalia Alm använder i sin undervisning så kallad *konstruktiv länkning* mellan mål, läraktiviteter och examination, det vill säga det finns en helhetssyn på lärprocessen där de olika momenten länkas samman (Elmgren & Henriksson 2010).

Målen beskriver vad studenterna ska kunna, läraktiviteterna beskriver vad de ska göra för att uppnå målen och examinationen beskriver vad de ska göra för att visa att de har uppnått målen (Elmgren & Henriksson 2010).

Lektor Alm har alltså planerat seminariet så att de övergripande målen för kandidatexamen i journalistik genomsyrar undervisningen. Parövningen där studenterna analyserar en debatt med användande av etiska begrepp tränar framför allt kunskaps- och färdighetsmål. Värderingsövningen (där studenterna positionerar sig i rummet) och den sammanfattande diskussionen övar studenternas förmåga att uppnå alla tre typerna av mål.

Men läraktiviteterna tränar också *generiska färdigheter*, som muntlig och skriftlig kommunikation, kritiskt tänkande, samarbetsförmåga och problemlösning (Elmgren & Henriksson 2010). De målen grundar sig i lagen för högskolor och universitet som stadgar att utbildningen på grundnivå ska utveckla studenternas förmåga att göra självständiga och kritiska bedömningar och förmåga att självständigt urskilja, formulera och lösa problem, ha beredskap att möta förändringar i arbetslivet och utbyta kunskaper även med personer utan specialkunskaper (Högskolelagen, SFS 1992:1434)

I det andra rummet, seminarierum B, pågår ett examinerande seminarium under ledning av Birgitta Book. Även hon tillämpar *konstruktiv länkning* i sitt seminarium, med hänsyn till de lokalt bestämda kursmålen, målen i examensordningen för generella examina i högskoleförordningen och de generiska målen i högskolelagen (SFS 1993:100; SFS 1992:1434). De mål som är aktuella i seminarierum B är delvis desamma som i seminarierum A, men här tillkommer några mål som att utveckla förmåga att söka och värdera kunskap på vetenskaplig nivå samt följa kunskapsutvecklingen.

Låt oss nu sammanfatta vad rummen erbjuder för läraktiviteter i en tabell.

© FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

Tabell 10.2 Två seminarielokalers pedagogiska erbjudanden.

	Seminarierum A: Journalistikprogram, kurs i medieetik	Seminarierum B: Historia, fristående kurs, uppsatsseminarium
Aktiviteter i undervisningssituationen	Huvudsakligen fyra olika aktiviteter: parvis studium, värderingsövning, allmän diskussion, lärarens sammanfattning.	Huvudsakligen fyra olika aktiviteter: författarens rättelser, samtal mellan författare och opponent, allmän diskussion, lärarens sammanfattning.
Muntlig och multimodal kommunikation	Under första momentet ska alla studenter samtala, och alla kommunicerar multimodalt under andra momentet. Möjlighet till multimodal kommunikation med mimik och gestik.	De som talar är respondent, opponent och de studenter som anmäler sig och som det finns tid för. Möjlighet till multimodal kommunikation med mimik och gestik .
Kroppsposition och rörelse	Sittande, gående, stående	Sittande
Hierarki och placering	Läraren byter plats under momenten, studenterna likaså. Studenters och lärares överblick växlar under momenten.	Läraren har bestämd plats, studenterna väljer plats och behåller den. Läraren har hela tiden bäst överblick genom sin position vid bordsänden.
Möjlighet att framställa gemensamt material och spara det	Ja, genom individuella anteckningar och gemensamt från den digitala skrivtavlan.	Ja, genom individuella anteckningar, i dator eller på papper.
Examination som delmoment	Nej	Ja

Eftersom det är seminariet som behandlas, är det både individuella aktiviteter och interaktion som bedrivs, och interaktionen sker mellan studenter och mellan studenter och lärare. Interaktionen i seminarierummet är en del av läraktiviteterna (Elmgren & Henriksson 2010). Men olika seminarier har också olika mål, och läraktiviteterna kan naturligtvis vara många fler än i de två givna exemplen. Läraktiviteterna under seminarier styrs – eller bör styras – av de uppsatta målen (Pettersen 2008). Men självklart är inte all interaktion målstyrd.

© FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

Två exempel: I seminarierum A som har två glasväggar kan studenterna titta rakt in i caféet och ut på gatan, och cafégäster och fotgängare på gatan utanför kan beskåda vad som sker i seminarierummet. Det offentliga rummet ger möjlighet till distraktion bland seminariedeltagarna (någon ser en kompis och hejar, en annan känner sig iakttagen och uppfylls av den känslan). I seminarierum B kan lärandemålen i stället motverkas av att de som sitter längst bort ifrån ”händelsernas centrum” vid lärarens bordsände tappar koncentrationen, kanske för att de inte uppfattar hela innehållet i samtalet, eller blir skymda och missar delar av den multimodala kommunikationen. En seminarieledare placerad på kortändan av ett stort bord kan uppleva att relationen till studenterna blir starkt auktoritär (Intervju 3). Om några studenter tystnar som följd av den högtidliga, karriärinriktade miljön motverkar det förstås lärandemålen då de studenterna inte tränar att verbalisera sina kunskaper och att argumentera. Interaktionen är alltså beroende av rummets utformning och läge och deltagarnas placering, som kan motverka eller stödja lärandemålen.

Perspektiv på seminarierum

Som tidigare nämnts saknas i hög grad forskning om nutida lärmiljöer i högskolor och universitet, trots att den fysiska miljön kan ses som en av *ramfaktorerna* i utbildningen (Pettersen 2008). Även om mer forskning gjorts om skolors och förskolors fysiska miljö är den vetenskapliga terminologin för att analysera rumsliga förutsättningar för läraktiviteter fortfarande svagt utvecklad.

Arkitekturforskaren Patrick Bjurström, som sysslat mycket med utbildningsmiljöer, noterar att stor praktisk, icke verbaliserad kunskap existerar på fältet, men pekar på behovet av att verbalisera och begreppsliggöra kunskaperna. En viktig ”uppgift för forskningen är att göra det icke-diskursiva diskursivt” (Bjurström 2000). Jag vill i den andan föreslå några perspektiv att anlägga på det didaktiska studiet av seminarierum, baserade i målsättningarna för högskolor och universitet samt i forskning. Fyra relevanta analytiska perspektiv kan då bli:

- rumssyntaktiskt perspektiv
- multimodalt perspektiv

© FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

- flexibilitetsperspektiv
- undervisningsperspektiv.

RUMSSYNTAX

En metod för att analysera olika rums spatiala former utifrån hur de påverkar interaktion kallas *rumssyntaktisk analys* (Hillier & Hanson 1984). Den har använts i skol- och klassrumsstudier (de Jong 2008). I den rumssyntaktiska analysen utgår man från att rumslig organisation har sitt ursprung i det sociala livet (Hillier & Hanson 1984; de Jong 2008). Den grundläggande förutsättningen för en rumssyntaktisk analys är att ett rums form, fönster och dörröppningar tenderar att stödja en viss typ av interaktionsmönster. I ett kvadratiskt rum, med obrutna siktlinjer mellan alla (ingen skymmande vägg eller möbel) är det till exempel förhållandevis lätt att skapa en sammanhållen grupp. Ett mycket långsmalt rum kan däremot befrämja uppkomsten av separata gruppaktiviteter, inte minst om dörrens eller dörrarnas placering delar av rummet. Om ett rum däremot är L-format, kan det uppstå situationer där de människor som vistas i rummet delar upp sig i två grupper utom synhåll från varandra (de Jong 2008). Rummets form presenterar alltså olika erbjudanden om aktiviteter.

Nivåskillnader i ett rum påverkar interaktionsmönstren på liknande sätt. En sal med gradänger, eller en upphöjd platå framför skrivtavlan, skapar interaktionsmönster som skiljer sig från dem som uppstår i ett rum med golvyta på en enda nivå. Det finns också rum där särskilda former av aktiviteter ska uppnås genom nivåskillnader. Gradänger med biositting används för att skapa möjlighet till god synlighet mellan en föreläsare och publiken och konstituerar två grupper: publik (vänd mot talaren) och talare (vänd mot publiken). En gradängsal – eller annan sal med biositting – ger vissa bestämda möjligheter till multimodal kommunikation (se nedan) mellan talare och publik men fungerar dåligt för kommunikation mellan alla på jämlika villkor. Det blir ju svårt för den som sitter i gradängerna att interagera med mer än de närmaste bänkgrannarna.

Casemetodik är vanlig i en del akademiska undervisningsämnen (Pettersen 2008; Elmgren & Henriksson 2010). Specialsalar för caseundervisning kan ha vida, rundade gradänger med stolar på hjul planerade för de olika aktiviteter som ingår i den undervisningsformen (Intervju 1). Ett sådant rum

 © FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

kan ha formen av en amfiteater eller vara hela runt, och den form av seminarium som kallas *fish bowl* fungerar bäst i ett sådant rum. Även nivåskillnader i rum utgör alltså erbjudanden som möjliggör eller omöjliggör olika former av aktiviteter.

Man kan också se det som att den rumsliga strukturen i varje byggnad förkroppsligar kunskap om sociala relationer, genom att antingen installera relationerna eller bekräfta och renodla dem. Det är genom denna förkroppsligade kunskap som byggnader fungerar som regelsystem och reproducerar olika former av social aktivitet, enligt företrädare för den rumssyntaktiska analysen (Hillier & Hanson 1984).

MULTIMODALITET

I kommunikationen i seminarierummet utgör talet förstås en viktig del. Men det förekommer också tyst kommunikation (Ehn & Löfgren 2004; Öberg 2008; Leijon kommande). Kommunikation i seminarierum är i själva verket i hög grad multimodal, det vill säga den använder sig av många olika typer av meddelanden, språkliga och tysta. Det viktigaste kan förbli outsagt men ändå förstås av de inblandade (Ehn & Löfgren 2004). Gestik, mimik och ändring av kroppshållning ingår som viktiga delar i kommunikationen (Jewitt 2009; Selander & Rostvall 2010; Öberg 2008; Intervju 1). Den multimodala kommunikationen pågår mellan många deltagare samtidigt, inte bara dem som talar. Ett häpet uttryck, frågande miner hos dem som inte förstår vad talaren menar, någon som böjer sig framåt för att höra varje stavelse, andra som skakar på huvudet eller nickar – allt är exempel på multimodal kommunikation som är viktig under ett seminarium, förutsatt att rummets fysiska utformning erbjuder tillräcklig närhet och överblick.

De seminarieformer där deltagare står och går i rummet utnyttjar ännu fler former av multimodal kommunikation. I en seminarieform som *liquid café* (beskriven i kapitlet "'Det flytande kaféet' – mobila seminarier, besvärlig kunskap och metakognition") erbjuds deltagarna möjligheten att notera om en kamrat rör sig trevande eller bestämt mellan borden, och om någon stannar i utkanten eller ivrigt söker sig mot centrum. Rörelsen i rummet påverkas av atmosfären i rummet och påverkar i sin tur atmosfären, som vi ser i flera kapitel i boken.

Storleken på rummet är också viktig för en ledig men samtidigt koncen-

© FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

trerad kommunikation. Ett lagom stort rum skapar viss intimitet och bra samtalsatmosfär. *Densiteten* får varken vara så hög att deltagarna upplever trängsel, eller så liten att rummet verkar ödsligt (Intervju 1, 3). För att alla ska känna sig bekväma behöver rummet erbjuda tillräckligt utrymme för det som kallas den *intima zonen* som sträcker sig cirka 50 cm runt om kroppen (Giddens 2007). Blir det för trångt runt bordet kan det upplevas störande genom att rummet inte erbjuder den avspändhet som ett bekvämt avstånd till övriga deltagare kan skapa (Intervju 3). Ett tillräckligt stort rum med ett bord i mitten ger goda möjligheter till kommunikation i grupp och erbjuder samtidigt möjligheten att ha en text tillgänglig för läsning och antecknande.

Ett bord i ett seminarierum har inte bara en praktisk utan även en symbolisk funktion, genom att bordsskivan och den personliga platsen erbjuder ett skydd för den personliga integriteten och skapar individuella och sociala revir, ett begrepp som är centralt även i skolors fysiska miljö (Stahle m.fl. 1999). Det markerade reviret gör att seminarier kring bord kan upplevas tryggare och mindre utlämnande än gruppkommunikation utan bord. Samtidigt kan en seminarieledare för vissa typer av övningar vilja ordna deltagarna så att de sitter eller står utan bord framför sig. Teorin om affordances sätter ju fokus på *olika* erbjudanden i lärmiljön.

Det finns alltså inte någon generellt ideal möblering (Intervju 1, 2, 3). Placeringen av stolar och bord är beroende av vad en seminarieövning syftar till och i lärarens professionella bedömning av vad som är en lämplig möblering. I bedömningen ingår både målen för momenten i seminariet och lärarens förförståelse av vilka känslor möbleringen kan skapa och vad den gör för atmosfären. En genomtänkt pedagogik laborerar med olika alternativa möbleringar i planeringen av en gruppaktivitet utifrån de aktuella lärandemålen.

För att erbjuda optimala möjligheter till multimodal kommunikation måste alla deltagare ha möjlighet att se varandras ansikten, armar och överkropp (de Jong 2008; Öberg 2008). Detta möjliggörs om alla sitter eller står runt ett bord som tillåter överblick för samtliga. Synligheten är god vid ett runt eller ellipsformat bord, men även ett tillräckligt stort rektangulärt bord fungerar om deltagarna visar hänsyn till varandras siktlinje, liksom mindre rektangulära bord placerade i fyrkant eller hästskoform. En arkitekt förespråkar flera runda bord eftersom de ger den minst auktoritära placeringen (Intervju 1).

© FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

Samtidigt får man inte glömma att den multimodala kommunikationen inkluderar det talade ordet och ibland även inspelat ljud, bilder och film. Självklart bör deltagarnas placering erbjuda möjlighet för var och en att utan ansträngning uppfatta audiovisuella inslag.

FLEXIBILITET

Som flera kapitel i den här boken visar, kan seminarier anordnas på många olika sätt, och inte sällan växlar aktiviteter i storgrupp med aktiviteter i mindre grupper under ett och samma pass. Det gör att rummens utformning och möblering ger affordances som får betydelse för valet av arbetsformer och antalet övningar som kan äga rum under ett seminarium. Vissa typer av seminarier kräver flyttbara möbler och en viss storlek på salen. Båda de intervjuade arkitekterna hävdar att lätt flyttbara stolar (eventuellt med hjul) och relativt små men stadiga bord, som kan bilda olika typer av formationer, brukar uppskattas av studenter och lärare (Intervju 1, 2). Om möblerna är svåra att flytta, skrapar i golvet, känns ostadiga eller står trångt, kommer ommöblering att ta tid, upplevas som besvärlig och väcka motstånd (Intervju 2). Arkitekter föredrar en mycket flexibel möblering av seminarierum (Intervju 1, 2).

UNDERVISNINGSPERSPEKTIV

Seminarieformen i grundutbildning är ett socialt arrangemang med pedagogiska mål som kan betraktas som en form av teknologi, oberoende av vilken form för seminarium som anordnas. Det vanliga i grundutbildning är att läraren bestämmer vilken form som ska användas utgående från de mål som ska uppnås i kursen där seminariet ingår. Förhållande mellan undervisningsform och lärandemål är en del i den tidigare nämnda *konstruktiva länkningen* (Elmgren & Henriksson 2010). Det förekommer även att studenter får i uppgift att leda seminarier, och uppgiften är i så fall också kopplad till de lärandemål som ska uppnås. Även vid studentledda seminarier har läraren ansvaret för att seminarieaktiviteterna främjar uppnåendet av lokalt bestämda kursmål och övergripande mål i högskoleförordning och högskolelag.

Av det skälet behöver seminarier alltid ledning. Detta faktum glöms ibland bort när den pedagogiska diskussionen fokuserar så mycket på

© FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

lärandeperspektivet att undervisningsperspektivet försvinner (Biesta 2005; Säfström, Månsson & Osman kommande.) Vad har då undervisningens ledning och rummet för relation? Den typiska föreläsningssalen erbjuder en tydlig rollfördelning som rumssyntaktiskt meddelar ett ledningsförhållande mellan läraktivitetens ledning i rummets fokalpunkt och publiken som sitter mittemot. Men även seminarierum kan erbjuda en otvetydig asymmetrisk relation mellan den tänkta ledaren (i karmstol vid bordsänden) och deltagarna (på stolar utan armstöd) som vi såg i exemplet från det äldre seminarierummet B. I det nyare seminarierum A däremot fanns ingen sådan asymmetrisk relation inbyggd i möbleringen, utan det rummet kräver att ledarskapet i seminariet manifesteras på annat sätt.

Välkänt är att lärande underlättas av att målen med undervisningen är kända av deltagarna (Entwhistle 2009; Elmgren & Henriksson 2010). Det kan göras som en inledning till seminariet eller senare, eller både och. För det ändamålet kan ledaren vilja använda en skrivtavla, digital tavla eller projektor. Att alla seminarierum ska erbjuda möjlighet till en effektiv ledning av seminarieaktiviteterna låter som ett axiom. Men det antagandet riskerar att undermineras av en för stark fokusering på det individuella lärandet, som vi strax ska se.

Seminarierummet förr, nu och i framtiden

Universitet och högskolor är prestigefyllda byggnadskomplex där makthavarnas intentioner vid olika tidpunkter märks både på ett funktionellt och ett symboliskt plan (Gaines 1991; Papakostas 2009). Från början var föreläsningssalen centrum för all undervisning på universiteten, och eventuell handledning skedde hos lärarna i deras tjänsterum eller privata bostad. Kring sekelskiftet 1900 blev seminariet en erkänd undervisningsform vid svenska universitet, då främst för avancerade studier (se kapitlet ”Seminarium – en uppfinning med historia”). Internationellt började det ungefär samtidigt ske en diversifiering av undervisningslokaler. Men länge brukade lokaler fungera både för pedagogiska och andra sociala aktiviteter, till exempel sammanträden (Gaines 1991). Många sådana lokaler används än i dag eftersom universitet och högskolor i allmänhet behåller sina äldre byggnader och inte sällan dess ursprungliga planlösning. Det gör att lokaltillgången vid Sveriges drygt femtio universitet och högskolor är mycket diversifierad.

© FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

Lärare och studenter vistas alltså i lokaler som kan härstamma från olika stadier i universitetens planering av pedagogiska rumsfunktioner. I allmänhet behåller lokalerna drag från den tid då de byggdes, som grovt kan sammanfattas så här:

- Fram till 1900 fanns det få men stora undervisningslokaler för mångsidig användning.
- Fram till slutet av 1900-talet fanns det specialdesignade lokaler i olika storlekar för bestämda pedagogiska ändamål.
- I nutid går trenden mot flexibla lokaler i olika storlekar som enkelt kan byggas om för växlande behov (Gaines 1991; Intervju 1, 2).

Nu, på 2010-talet, är det vanligt med nära samarbete mellan beställaren (lärosätet), ägaren av lokalerna och företaget som fått uppdraget att rita huset där seminarierummen kommer att vara belägna. Representanter för brukarna, det vill säga lärare och studenter, involveras i allmänhet i processen (Intervju 1, 2). En arkitektfirma kan ibland göra egna studier av kommande behov och faktisk användning av lokaler. Ett stort arkitektföretag som ritar mycket undervisningslokaler har en socialantropolog anställd som levererar underlag för arkitekternas planering i form av brukarstudier och behovsanalyser (Intervju 1).

Arkitekter som ritar och beställer undervisningslokaler föreslår bland annat följande resurser i ett bra seminarierum:

- lätta, stadiga bord som kan placeras i olika typer av formationer som möjliggör olika typer av seminarieövningar
- rullbara stolar med låsbara hjul
- skrivtavlor med magneter, smarta skrivtavlor och projektionsytor på så många väggar som möjligt vilket möjliggör icke-hierarkisk kommunikation i bild, skrift och figurer för maximalt antal deltagare; fokalpunkten ska lätt kunna växla
- gott om praktiskt placerade elektriska kontakter och trådlös uppkoppling till internet
- god ljudmiljö som möjliggör samtal utan förstärkning mellan deltagarna, avskärmning mot ljud utifrån och material som minimerar skrapljud när möbler flyttas

© FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

- material som signalerar informell hemmiljö och som kan medverka till olika scenarier, vilket uppnås bland annat med textilier och dimbar belysning
- lagom *densitet,* så att rummet inte upplevs stort och ödsligt eller alltför trångt av de personer som brukar det
- glasning av väggar som skapar synlighet utåt och en känsla av trygghet i rummet (Intervju 1, 2).

När lärosäten beställer seminarierum anger de ofta att ett seminarierum ska rymma upp till dryga dussintalet studenter (Intervju 1, 2). Logistiska och ekonomiska restriktioner kan dock medföra att seminariegrupper i praktiken blir dubbelt så stora. Denna skillnad mellan mål och resurser kan förklara den diskrepans som kan uppträda mellan lokalers utformning och lärares och studentgruppers faktiska behov.

En gemensam uppfattning hos de intervjuade arkitekterna var att seminarier ofta innebär förhållandevis informella lärsituationer (Intervju 1, 2). Det kan understrykas av möblering med till exempel *big bags*, 'sittsäckar' (Intervju 1). I praktiken är dock seminarieformen starkt styrd av de lärandemål som ska uppnås. Studenter och lärare blir i och med målstyrningen av undervisningen medvetna om de komplexa pedagogiska mål, kanske inkluderande examination, som styr läraktiviteterna, ofta under tidspress. Att de intervjuade arkitekterna tänker sig seminariepedagogiken som mer informell än vad den vanligen är kan tolkas som ett utslag av den tidigare nämnda betoningen av ett individualistiskt lärandeperspektiv, på bekostnad av ett undervisningsperspektiv där läraren leder en grupp i riktning mot bestämda mål (Biesta 2005; Säfström, Månsson & Osman kommande).

De intervjuade arkitekterna manifesterade ett individualistiskt lärandeperspektiv, bland annat genom uttalad skepsis mot element i planerade seminarierum som indikerar hierarki (Intervju 1, 2). Här spårar jag en diskrepans mellan lärares och arkitekters uppfattning om interaktionens art i seminarier och seminarieledningens behov.

Denna och andra diskrepanser som uppstår mellan planering och användning av undervisningslokaler ger en vink om att lärare och arkitekter behöver arbeta närmare varandra i planering av byggnader för högre utbildning och av ombyggnad av lokaler som inte motsvarar nutida pedagogiska krav. I varje om- eller nybyggnad finns bakomliggande pedagogiska teorier

 © FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

och det tycks finnas en risk att planeringen av seminarielokaler blir alltför beroende av de senaste årens ensidiga betonande av lärandet, på bekostnad av undervisningens praktik och mål.

Rummet och seminariepraktikens mål

Eftersom det alltså är ont om forskning om lärande i grupp i högre utbildning i förhållande till den fysiska miljön får den här undersökningen ses som ett första försök att peka på några förutsättningar för givande läraktiviteter i seminarieform och några möjliga forskningsområden. Utifrån två kontrasterande exempel gjordes en analys som visar på förhållanden mellan det fysiska rummet och läraktiviteter i två olika seminarier. De två rummens erbjudanden, affordances, påverkade möjligheterna för olika läraktiviteter.

Ett annat sätt att undersöka rummen är att tillämpa olika perspektiv, till exempel rumssyntaktiskt, multimodalt, flexibilitets- och ledningsperspektiv. Ett seminarierum kan underlätta många olika typer av övningar med olika atmosfär och med mer eller mindre tydlig hierarki i gruppen genom att vara flexibelt (Intervju 1, 2, 3). Vi såg exempel på problem som kan finnas i lokaler och som kan motverka lärande och de värden som högskoleutbildning ska understödja.

I och med att den högre utbildningen är styrd av målen i högskolelagen, examensordningar och kursplaner är det viktigt att seminarierummen ger möjlighet för lärarna att genomföra de aktiviteter som kan göra att studenterna uppnår målen. Det är därför viktigt att pedagoger deltar i planeringen av nya undervisningslokaler. Samtidigt behövs nya kunskaper och erfarenheter – och visioner – som kan komma både inifrån den akademiska världen och utifrån. I planeringen av nya seminarierum bör därför beställare, arkitekter och representanter för lärare och studenter samverka, på samma sätt som i skolplanering (de Jong 2008). Det är också situationer där den pedagogiska utvecklingsenheten på varje lärosäte har en särskild uppgift genom sina övergripande kunskaper om seminariers möjligheter i olika ämnen och pedagogiska situationer och seminarieformens förändringspotential.

© FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

Referenser

Alerby, Eva, Bengtsson, Jan, Bjurström, Patrick, Hörnqvist, Maj-Lis & Kroksmark, Tomas (2006). Det fysiska rummets betydelse i lärandet. I: Vetenskapsrådet. *Resultatdialog 2006: forskning inom utbildningsvetenskap*. (Rapport 15:2006). Stockholm: Vetenskapsrådet.

Bauman, Zygmunt (2001). *The individualized society*. Cambridge: Polity Press.

Biesta, Gert (2005). Against learning: reclaiming a language for education in an age of learning. *Nordic Studies in Education/Nordisk Pedagogik*, 25 (1), s. 54–66.

Bjurström, Patrick (2000). *Att anpassa skolbyggnader till nya arbetsformer: en fallstudieundersökning av grundskolor byggda på 1950- och 60-talet*. Stockholm: KTH, Arkitekturskolan.

Björklund, Maria & Paulsson, Ulf (2012). *Seminarieboken*. Lund: Studentlitteratur.

Churchill, Winston (uå). *Famous quotations and stories*. The Churchill Centre. https://www.winstonchurchill.org/learn/speeches/quotations/famous-quotations-and-stories [2015-01-12].

de Jong, Marianna (2008). Rummets grammatik. *Pedagogiska magasinet*, (1), s. 28–31.

Ehn, Billy & Löfgren, Orvar (2004). *Hur blir man klok på universitetet?* Lund: Studentlitteratur.

Elmgren, Maja & Henriksson, Ann-Sofie (2010). *Universitetspedagogik*. Stockholm: Norstedts.

Entwhistle, Noel (2009). *Teaching for understanding at university: deep approaches and distinctive ways of thinking*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Gaines, Thomas A. (1991). *The Campus as a work of art*. New York: Praeger.

Gibson, James J. (1977). The theory of affordances. I: Shaw, Robert & Bransford, John (red.), *Perceiving, acting, and knowing: toward an ecological psychology*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Giddens, Anthony (2007). *Sociologi*. Lund: Studentlitteratur.

Hall, Stuart (1997). *Representations: cultural representations and signifying practices*. London: Sage.

Hillier, Bill & Hanson, Julienne (1984). *The social logic of space*. Cambridge: Cambridge university press.

Jewitt, Carey (red.) (2009). *The Routledge handbook of multimodal analysis*. London: Routledge

Leijon, Marie (2013). Rummet som resurs för lärande och i lärande. I: Amhag, Lisbeth, Kupferberg, Feiwel & Leijon, Marie (red.), *Medierat lärande och pedagogisk mångfald*. Lund: Studentlitteratur.

Leijon, Marie (2014). Rum på campus i högre utbildning: design, handlingsutrymme och rumsdidaktik. NU 2014. Umeå 8–10 oktober 2014. Konferenskatalog, s. 24–25.

Leijon, Marie (kommande). Space as designs for and in learning: investigating the interplay between space, interaction and learning sequences in higher education. *Visual Communication*.

 © FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

Papakostas, Apostolis (2009). *Misstro, tillit, korruption: och det offentligas civilisering.* Lund: Studentlitteratur.

Pettersen, Roar C. (2008). *Kvalitetslärande i högre utbildning: introduktion till problem- och praktikbaserad didaktik.* Lund: Studentlitteratur.

Selander, Staffan & Rostvall Anna-Lena (2010). *Design för lärande: ett multimodalt perspektiv.* Stockholm: Norstedts.

SFS 1993:100. *Högskoleförordningen*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

SFS 1992:1434. *Högskolelagen*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Stahle, Olle m.fl. (1999). Förord. I: Wiklander, Johanna, *Arkitektur och skola: om att planera skolhus.* Stockholm: Arkus.

Säfström, Carl Anders, Månsson, Niclas & Osman, Ali (kommande). Whatever happened to teaching? *Nordic Studies in Education*.

Vår tids skola: hur ska den byggas? (2008, utan författare). Stockholm: Rådet för arkitektur, form och design.

Öberg, Lisa (2008). Seminariet som samtalsform och scen. I: Sjöberg, Maria & Svanström, Yvonne (red.), *Att göra historia: vänbok till Christina Florin*. Stockholm: Institutet för framtidsstudier.

Intervjuer

Intervju 1. Intervju med arkitekt Karin Ahlzén, arkitekt och byggherre, Akademiska hus, Stockholm 2014-02-21.

Intervju 2. Intervju med Klara Frosterud, arkitekt och utvecklingschef för skola och utbildning, White, Stockholm 2014-02-14.

Intervju 3. Intervju med Dan Karlholm, professor i konstvetenskap, Södertörns högskola 2014-04-11.

© FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

Om pedagogisk atmosfär

LOTTA JONS

> ”We are always in atmospheres. Every where has, is an atmosphere. We are always affected by atmosphere, more or less consciously, more or less intensively.
>
> STUART GRANT (2013). PERFORMING AN AESTHETICS OF ATMOSPHERES, S. 12.

Som lärare i högre utbildning upplever vi nog alla att där finns något subtilt som undandrar sig vår kontroll men ändå påverkar hur exempelvis ett seminarium ”blir”. Citatet ovan antyder att vi är omgivna av något som kan kallas atmosfär. Grants fokus är den rumsliga miljöns estetiska atmosfär, och han skriver om den atmosfär som skapas, uppstår och verkar mellan objekten i en miljö och de människor som vistas där. Med den existensfilosofiske pedagogen Otto Friedrich Bollnow kan man också tala om en atmosfär som uppstår och verkar mellan människor. Pedagogisk atmosfär kan då sägas vara något som uppstår i relationen mellan en lärare och hennes studenter, och som har en verkan i undervisningssammanhanget. Frågan är hur en sådan atmosfär ter sig, och hur läraren respektive studenten bidrar till den atmosfär som uppstår. Och frågan är på vilket sätt en sådan pedagogisk atmosfär kan tänkas inverka på studentens möjlighet till lärande. I det här kapitlet utforskas sådana subtila aspekter som kan sägas forma en undervisningssituations pedagogiska atmosfär och som kan tänkas vara avgörande för seminariers potential att stödja och främja studenters lärande.

Den pedagogiska atmosfären och dess betydelse för undervisning och lärande i högre utbildning utforskas här ur ett existensfilosofiskt perspektiv med hjälp av Otto Fredrich Bollnow (1989a, 1989b, 1989c) och Martin Buber (1993a). Både Bollnow och Buber skriver om pedagogisk atmosfär i relation

© FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

till barns lärande och utveckling. I syfte att undersöka i vilken mån de aspekter som Bollnow föreslår som avgörande i en pedagogisk atmosfär skulle vara relevanta i högre utbildning och för studenters lärande, kommer jag att relatera dels till mitt eget arbete som lärarutbildare för universitetslärare, dels till andra exempel på seminarier här i antologin. Dessutom vill jag uttryckligen be dig som läser att i tanken sätta den pedagogiska atmosfärens aspekter i relation till dina egen erfarenheter, för att på så sätt prova förslagens resonans i praktiken – en valideringspraktik för övrigt föreslagen av John Stewart (1996) med utgångspunkt i Martin Bubers dialogfilosofi.

Som de flesta existensfilosofer, skriver Bollnow och Buber om relationen mellan *en* lärare och *en* elev och fokuserar som sagt yngre barn. Vi får alltså extrapolera det de beskriver för att utforska seminariets pedagogiska atmosfär i den högre utbildningens kontext och i fråga om lärarens relation till en grupp studenter. Jag tänker mig att universitetslärarens beteende inverkar på en seminarieatmosfär på två sätt. Dels på så sätt att hennes bemötande av varje enskild student fungerar som en slags demonstration av hur hon kommer att bemöta såväl var och en av studenterna som hela gruppen som sådan, dels att det sätt varpå hon vänder sig till gruppen som helhet har i stort sett samma inverkan på den pedagogiska atmosfären som en lärares bemötande av en enskild elev har. Som vi ska se har även studenten en inverkan på seminariets pedagogiska atmosfär, och även här tänker jag mig att enskilda studenters förhållningssätt till läraren inverkar på hela seminariets atmosfär.

Vad är då närmare bestämt atmosfär? Bollnow definierar pedagogisk atmosfär (i skolan) som ”all those fundamental emotional conditions and sentient human qualities that exist between the educator and the child and which form the basis for every pedagogical relationship” (1989a, s. 5). Den definitionen skulle lika gärna, enligt min mening, kunna vara en definition av pedagogisk *relation*. Atmosfär är något som sträcker sig utanför en relation mellan två personer, och jag tar därför hjälp av Gernot Böhmes preciseringar av atmosfär. Böhme (1993, 2013) skriver om atmosfär ur ett estetiskt-arkitektoniskt perspektiv och definierar atmosfär som en ontologisk företeelse som inte ”finns till”, såvida den inte både skapas av någon eller något och upplevs av någon. Det rör sig således om ett relationellt fenomen som trots att det är vagt utövar kraftig inverkan på oss. Han beskriver atmosfär som ”a typical intermediate phenomenon, something between subject and object” som vi upplever som ”something ’out there’, something which can come over us, into

 © FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

which we are drawn, which takes possession of us like an alien power" (2013, s. 3). Vidare att atmosfär är något som "seem to fill the space with a certain tone of feeling like a haze, […] serene, melancholic, oppressive, uplifting, commanding, inviting, erotic etcetera" (1993, s. 114). Som vi ska se, kan ett seminarium färgas av alla dessa stämningar, eller känslotoner, även om de i det pedagogiska sammanhanget får en annan innebörd.

Ytterligare en anmärkning kan vara bra innan vi går närmare in på den pedagogiska atmosfären, nämligen att termen *pedagogisk* i det här sammanhanget inte betyder 'ur ett pedagogiskt perspektiv' (till skillnad från ett ekonomiskt exempelvis), utan 'pedagogiskt fruktbart', i meningen att det rör sig om en atmosfär som stödjer och främjar lärande. Med Sharon Todds (2003) definition, är det atmosfärens kvalitet som är pedagogisk, inte dess typ. När jag fortsättningsvis talar om pedagogisk atmosfär, menas alltså en atmosfär som är pedagogisk i motsats till opedagogisk.

Såväl läraren som studenten bidrar till att ett seminariums atmosfär blir pedagogiskt, vilket innebär att huruvida den atmosfär som uppstår och verkar i seminarierummet stödjer lärande eller inte ankommer både på läraren och på studenten själv. Låt oss börja med att utforska Bollnows förslag vad gäller lärarens bidrag.

Vad läraren bidrar med till en pedagogisk atmosfär

Läraren bidrar till seminariets pedagogiska atmosfär med vad som här kommer att beskrivas som en oförtruten tillit till studenten som person och en balanserad tilltro till hennes förmåga, med betvingande förväntningar och ett onaturligt tålamod, med oförväget hopp och ansvarstagande kärlek liksom med ett upphöjt lugn, varmhjärtad skämtsamhet och en välgörande godhet.

OFÖRTRUTEN TILLIT TILL STUDENTEN

Läraren bidrar alltså till att seminariets atmosfär blir pedagogisk genom sin tillit till studenterna. Ur det existensfilosofiska perspektivet förstås människans tillit – till andra människor och till omvärlden – såsom given, medfödd (se Bollnow 1969; Buber 1993a; Løgstrup 1994). Vi utgår från att vi kan sätta vår lit till att tillvaron liksom andra människor kommer att behandla oss väl.

© FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

Tillit karaktäriseras enligt Suzanne McMurphy (2013) av en beredvillighet att vara sårbar eller att ta en risk i det att man accepterar ett osäkert resultat och samtidigt har positiva förväntningar på den andra. Man talar om att tillit bygger på ”a leap of faith” alternativt ”a suspension of disbelief”. Ett svek som skadar vår grundläggande tillit har därför långt allvarligare konsekvenser än när någon exempelvis sviker ett förtroende. Vi blir då besvikna. Men när någon vi haft tillit till visar sig vara opålitlig, känner vi oss inte bara svikna utan ångrar också att vi kände tillit till personen i fråga. En skadad tillit reser således tvivel kring både den andres karaktär och vårt eget omdöme (McMurphy 2013).

Den tillit som läraren med nödvändighet behöver bidra med till en pedagogisk atmosfär kan betecknas som *oförtruten tillit*. Det rör sig om en tillit som bygger på att läraren utan tvekan accepterar den risk det innebär att – utan att ha träffat studenten tidigare – ha positiva förväntningar på studenten. Avgörande är dock att lärarens tillit till studenten inte tryter när den utsätts för prövningar. För läraren innebär det här att hon i alla lägen behöver ha tillit till studenten, och speciellt förmedla den i stunder då studenten har svårigheter eller har misslyckats med något. Tillit är riktad mot den andres karaktär som person. När man som lärare därför visar tillit i de stunder då studentens förmåga sätts på prov, förmedlar man ett förtroende för att studenten, på grund av sin karaktär, kan hantera svårigheterna utan att hennes självkänsla påverkas. I Cecilia Ferm Thorgersens och Ann-Christine Wennergrens kapitel om deltagarstyrda responsseminarier kan vi se exempel på hur seminarieledarna redan när de utformar sina seminarier utgår ifrån att deltagarna klarar av att överta ansvaret för responsen av magister- och doktorandtexter, såväl var och en som kollaborativt i seminariegruppen. Lärarnas tillit till de som kommer till kursen är så att säga förutsättningen för själva seminarieformen, och man får en bild av hur lärarna medvetet upprätthåller sin tillit i syfte att vidmakthålla seminariets pedagogiska atmosfär, även när deltagarna tenderar att ge seminarieledaren större talan än sina kurskamrater.

BALANSERAD TILLTRO TILL STUDENTENS FÖRMÅGA

Lärarens andra bidrag till den pedagogiska atmosfären utgörs av tilltro riktad mot studentens förmåga. Lärarens tilltro till studenten utgör en potent peda-

© FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

gogisk kraft eftersom den skapar förväntningar i fråga om vad studenten kan komma att prestera, och för att den leder till att studenten kommer att känna tilltro till sig själv (van Manen 1991).

Tilltro är dock viktig att balansera. För högt ställda förväntningar som gör att studenten inte klarar de uppgifter som åläggs henne, riskerar föra med sig att studenten förlorar tilltron till sin egen förmåga (självförtroende) och även tilliten till sig själv som person (självkänsla). För låga krav signalerar å andra sidan en skepsis i fråga om vad studenten kan tänkas prestera, en inställning som ingjuter missmod i henne och för med sig risken att hon börjar tvivla på sin förmåga och får en knäck i sin självkänsla. En *balanserad tilltro* kommer till uttryck i uppgifter som knyter an till studentens tidigare kunskaper men samtidigt utmanar henne, eller som Buber säger: ”Under spisen i vårt hus är vår skatt begravd” (1993b, s. 74). Ingen lätt uppgift för mig som lärare, eftersom man så att säga behöver ta reda på ”var spisen i studentens hus befinner sig” och samtidigt identifiera vari ”skatten” består. Men om vi inte gör det – och här tror jag vi bäst känner igen oss från vår egen tid som studenter – kommer studenten antingen att blir uttråkad och därför inte engagera sig, eller ge upp eftersom uppgiften blir alltför svår. En balanserad tilltro, däremot, som ställer oss inför uppgifter som visserligen är utmanande men samtidigt går att ro i land, har i stället en möjlighet att få oss att bli verkligt stolta över vår prestation. I Ferm Thorgersens och Wennergrens deltagarstyrda responsseminarier används en mall för responsen som stöd för deltagarnas respons. Mallen har utarbetats av seminarieledarna utifrån en balanserad tilltro till deltagarnas förmåga att var och en för sig men också kollaborativt i gruppen utbyta respons i syfte att förbättra sina texter. Själva responsmallen fyller således funktionen att det ställs rimliga krav med tanke på deltagarnas förmåga.

Hur kommer det sig då att tillit och tilltro har så kraftig pedagogisk potential? Jo, just för att de bygger upp förväntningar.

BETVINGANDE FÖRVÄNTNINGAR

Lärarens övertygelse i fråga om studentens förmågor i kombination med hennes tillit till henne som person kan sägas locka eller ”lura” fram studentens förmågor. ”The educator is in a sense luring them out with his or her belief”, skriver Bollnow (1989b, s. 40). Och visst har vi ibland som studenter

© FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

förmått prestera över våra egna förväntningar när vi haft en lärare som visat större tilltro till vår förmåga än vi själva haft? Jag skulle därför vilja säga att det här rör sig om *betvingande förväntningar*, eftersom det rör sig om förväntningar som blir både infriade och internaliserade i studenten.

Men lärarens förväntningar behöver ligga inom det möjligas gräns för att inte bli kontraproduktiva för studentens lärande. Det gäller sålunda att rusta sig med en kritisk medvetenhet om var gränserna för rättmätiga förväntningar och möjliga prestationer går. Detta är såklart inte en helt enkel sak eftersom sådana pedagogiska förväntningar riktas mot en oförutsebar framtid. Det gäller för läraren att vara öppen och tillitsfull inför en oförutsebar utvecklingsprocess och samtidigt förmedla att man har förväntningar på studenten. I samband med första handledningstillfället av en uppsats tycker jag att sådana här förväntningar kommer väl till pass för att skapa en atmosfär som kan upplevas aningen betvingande av studenterna. Jag jobbar gärna med grupphandledning, där det första handledningsseminariet fokuserar uppsatsens syfte. Genom att metodiskt ställa frågor och problematisera uppsatsernas föreslagna syftesformuleringar, ger jag som seminarieledare uttryck för mina förväntningar på deras arbeten, med resultatet att de oftast lämnar seminariet bekymrade över hur de ska kunna åstadkomma det som nu utlovas i uppsatsens mer kvalificerade syftesformulering. Har man varit med ett tag, vet man att studenterna (i de allra flesta fall) växer med uppgiften bara man som handledare förmår ge sig till tåls och förlita sig på processen. Det betyder att lärarens förväntningar behöver balanseras med tålamod.

ONATURLIGT TÅLAMOD

”[T]he educator needs a forebearing patience which is capable of waiting quietly for the completion of certain processes and which is able to see unexpected new development in a positive manner as enrichment”, skriver Bollnow (1989b, s. 48). Tålamod är ingen enkel sak för en lärare, vilket enligt Bollnow kommer sig av att det är ett onaturligt tillstånd. Tålamodets motsats – otåligheten – har sina rötter i en slags grundläggande mänsklig ”attitude of anticipation” som gör oss ivriga inför det som komma ska. Det krävs medvetenhet och en stark vilja för att övervinna den starka frestelse som otåligheten utsätter oss för, ett slags, kan man säga, onaturligt tålamod.

Den tålmodiga hållning som gör seminariets atmosfär pedagogisk är

 © FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

således nödvändig men samtidigt svår att vidmakthålla för läraren. För att kvalificera det tålamod som en lärare bör ha, jämför Bollnow (1989b), med det tålamod som en hantverkare respektive trädgårdsmästare behöver. Hantverkarens tålamod behövs för att arbetet ska bli noggrant utfört och otålighet visar sig i resultatet: produkten blir av dålig kvalitet. Trädgårdsmästaren behöver tålamod för att invänta naturens gång, och hon kan inte påskynda plantors utveckling och frukters mognad. Tålamodet kan där sägas vara i viss mening naturligt. För läraren är tålamod inte lika naturligt. Varför? Jo, därför att lärarens uppgift består just i att åstadkomma utveckling; det är själva syftet med utbildning samtidigt som möjligheten att underlätta utvecklingen ständigt är närvarande i lärarens arbete. Vad det pedagogiska tålamodet handlar om är, enligt Bollnow,"an attentive accompanying of the course of development" (1989b, s. 51). Otåligheten kan således sägas utgöra en ständig frestelse för en lärare och den kommer ofta, menar Bollnow, till uttryck just i "prematura" pedagogiska interventioner, alltså att vi ingriper i studentens lärprocess i syfte att skynda på den, med resultatet att vi snarare stör den. Risken att falla för otålighetens frestelse uppstår framför allt, vill jag påstå, när vi som lärare genomför samma kursmoment gång efter annan. Anna Hofsten beskriver till exempel hur läraren som leder seminarier på tavlan behöver ge sig till tåls och låta sjuksköterskestudenternas diskussioner få ta sin tid och gå sin egen väg när de diskuterar olika diagnoser och behandlingsalternativ. Om seminarieledaren ger svaret, slutar kommunikationen att vara dialogisk och övergår till att bli en miniföreläsning, och därmed kollapsar så att säga atmosfärens pedagogiska kvalitet och blir i stället förmedlande. Förutom den vedertagna principen att studenterna lär sig bäst när de får "göra själva", så kan man med Buber (1993a) betänka att de till och med upplever sådana pedagogiska interventioner såsom orättmätiga ingripanden.

Förväntningar å ena sidan alltså, tålamod å andra. I en pedagogisk atmosfär är emellertid dessa två kopplade till hopp.

OFÖRVÄGET HOPP

"Where hope opens itself onto future possibilities of a more deeply fulfilled life, patience keeps inner quietness [...]", formulerar Bollnow det (1989b, s. 52). Med tillit till studenten som grund, betyder det här att läraren tar "a leap of faith" och helt bortser från den risk det kan tänkas innebära att förlita

sig på någon eller något som man inte ”vet något om”. Beteckningen oförväget hopp kan passa på denna hoppfullhet: det är en djärv och kanske kan man säga våghalsig inställning, och den kan liknas vid den grundlösa tillit (eng: *trust without ground*) som Biesta (2005) talar om som en pedagogisk fruktbar hållning.

Det är vidare ett hopp som är inriktat på oförutsägbara möjligheter, inte på specifika förverkliganden, och det låter sig inte bekomma av misslyckanden. Snarare utgörs det pedagogiska hoppet av förhoppningar som på ett djupare och mer övergripande plan är knutna till framtiden jämfört med mer närliggande förväntningar, och då det vilar på den specifikt pedagogiska kärlek som vi strax kommer in på, får den oss lärare att förmedla ”I will not give up on you. I know that you can make a life for yourself” (van Manen 1991, s. 68) till studenten, speciellt i perioder då studenten tvivlar på sig själv. Petra Lundberg Bouquelon beskriver i kapitlet ”Gestaltning i seminarierummet” hur hon arbetar med gestaltning i lärarutbildningen i syfte att få studenterna att utveckla en mer kvalificerad förståelse av teorier och begrepp. Genom att låta studenterna gestalta sina förståelser av olika begrepp och dilemman från praktiken, får de möjlighet att i samarbete med varandra prova sig fram till olika gestalter av exempelvis *demokrati*. Lärarens utgångspunkt är här hoppet om att studenten ska bli en lärare som bygger sin yrkesutövning på kompetens som förutom teoretisk kunskap också inkluderar levd kunskap och värderingar. Såväl när hon planerar som när hon leder seminariet skapar hon en pedagogisk atmosfär genom att bygga in ett utforskande arbetssätt som i stort sett förutsätter stunder av tvivel hos studenterna.

ANSVARSTAGANDE KÄRLEK

En pedagogisk atmosfär är vidare beroende av lärarens pedagogiska kärlek till studenten (Bollnow 1989b; Buber 1993a; van Manen 1991). ”Kärlek” är en vansklig term och nästintill provocerande som tanke i samband med professionella relationer. Samtidigt skulle en pedagogisk atmosfär i total avsaknad av någon slags kärleksfullhet framstå som ofruktbar. Just därför är det viktigt att precisera vilken sorts kärleksfullhet som lämpar sig i en lärar–student-relation.

Till att börja med ska då den slags kärlek som kan kallas ”erotism” – även om den i det här sammanhanget ska förstås som en existentiell hållning,

 © FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

inte som en sexuell (se Jons 2008; Buber 1993a) – genast avfärdas såsom olämplig i pedagogiska relationer. Erotism utmärks av en vilja att avnjuta andra människor och själv bli avnjuten. En sådan inställning hör över huvud taget inte hemma i professionella relationer. Men visst har vi under vår skoltid stött på lärare vars förhållningssätt utmärkts av erotism, antingen de varit fokuserade på att själva bli beundrade eller på att favorisera någon av sina elever. Med en sådan hållning bidrar snarare läraren till en konkurrensinriktad än pedagogisk atmosfär.

Inte heller är pedagogisk kärlek helt överensstämmande med den kristna tanken om *caritas* (Bollnow 1989b). Lärarens pedagogiska kärlek grundar sig snarare i en tilltro till studenten som människa, än i den barmhärtighet och medkänsla som en god samarit känner inför en svagare människa. Även om den pedagogiska kärleken precis som barmhärtigheten förekommer inom ramen för en asymmetrisk relation, har den inget med den barmhärtiga kärlekens eventuella förtryckande drag att göra.

Den kärlek som läraren bidrar med till den pedagogiska atmosfären bygger snarare på en erfarenhet som Buber (1993a; se också Jons 2008) kallar ”omfattning”. Omfattningserfarenheten – eller ”partnerupplevelsen”, som han också benämner den – sägs grundlägga lärarens arbete, vara upprinnelsen till pedagogiken och konstituera relationen mellan en lärare och hennes elev. Erfarenheten innebär att den mer aktiva parten i en tvåpersonersrelation upplever sin egen aktivitet även utifrån den andras situation och därigenom får ”känna på verkligheten i sina egna handlingar”. Det är resultatet av denna omfattningserfarenhet – speciellt som den upprepas med flera studenter – som blir verkligt pedagogiskt fruktbar för lärarens undervisning och studentens lärande. Läraren lär sig att identifiera såväl studentens väsen och hennes behov som sina egna styrkor och svagheter som lärare. Det är också omfattningserfarenheten som får lärarens kärlek att präglas av ett ansvarstagande för den del av livet som hon fått sig anförtrodd, liksom av en acceptans och ödmjukhet inför varje students existens och särart så att hon ”tar emot och accepterar alla människor eftersom hon i studenternas mångfald och komplexitet ser en motsvarighet i skapelsens mångfald och komplexitet” (Buber 1993a, s. 49–50). Med andra ord kan pedagogisk kärlek sägas handla om en förståelse för mänsklig svaghet och en insikt om att lärare behöver hjälpa studenten att övervinna den. Bollnow talar om ”an unselfish turning toward this human being in his or her weakness” (1989b,

© FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

s. 51). Med Emmanuel Levinas (1988) kan man tala om att det är den andres ”nakna ansikte” som instiftar ett ansvar som blir till en kallelse att stå till den lärandes tjänst (se också Jons 2008). Det är alltså lärarens ”överläge” i fråga om såväl ämnes- som ämnesdidaktiska kunskaper som är källa till ansvarighet för studentens lärande. ”Pedagogical authority is really a designation of moral service”, skriver van Manen (1991, s. 69). Den kärlek som läraren bidrar med till den pedagogiska atmosfären blir därmed till en ansvarstagande kärlek. Vi kan se den här ansvarstagande pedagogiska kärleken i Maria Eklund Heinonens kapitel ”Hur pratar man egentligen på ett seminarium? Att stötta studenter i seminariets muntliga diskurs”, där hon beskriver metaseminarier kring seminariets diskurs. Själva syftet med seminarieformen, som är att stötta studenter i akademisk litteracitet och på så sätt ge dem en röst och självförtroende så att de lyckas med sina studier, kan ses som ett uttryck för ansvarstagande kärlek. Sådana seminarier anordnar man nog antagligen inte, tänker jag, med mindre än att man åtminstone genom omfattningserfarenhet levt sig in i hur det är att hindras i sitt lärande för att man inte behärskar sättet att kommunicera. Seminariets form bygger också på att läraren använder sin akademiska litteracitet i studentens tjänst.

Tillit och tilltro, förväntningar, tålamod, förhoppningar och pedagogisk kärlek alltså. Vad mer kan seminariets atmosfär sägas behöva för att vara pedagogisk, om vi ska utgå från Bollnow? Jo, tre aspekter som han menar bygger på pedagogens mognad, nämligen upphöjt lugn, varmhjärtad skämtsamhet och välgörande godhet. Dessa tre är nära kopplade till varandra och det upphöjda lugnet utgör förutsättning för skämtsamheten och godheten.

UPPHÖJT LUGN

Upphöjt lugn är inte något som utvecklas av sig självt. En sådan upphöjdhet utvecklar man efter att i sitt liv ha brottats med och övervunnit svårigheter på ett konstruktivt sätt. Just därför är ett sådant lugn förbehållet den mogna pedagogen. På vilket sätt bidrar då en lärares upphöjda lugn till studentens lärande? Bollnow skriver; ”[S]erenity is a clarifying medium which brings all the troubles of the world almost naturally to a rest; it radiates to others as well, so that other people entering in the sphere of serenity participate in this clearness”(1989b, s. 56). Lärarens upphöjda lugn skapar alltså en atmosfär som hjälper studenten att se saker klarare. Det är en slags fridfullhet som

© FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

skapar en distans till livets mer vardagliga sida och samtidigt förmedlar en värme som får studenten att känna sig accepterad och bekräftad. På det viset kan lärarens upphöjda lugn bidra till att studenten kan känna tillit till sig själv som person och tilltro till sin förmåga.

Den här upphöjdheten innebär dock inte att man som lärare ska ta mindre seriöst på sitt ansvar för studentens lärande. Tvärtom, innebär en atmosfär präglad av sådan upphöjdhet att man som lärare tar sitt ansvar för studentens lärande på största allvar, men utan att göra en så stor sak av de krav som man som lärare behöver ställa studenten inför. Bollnow skriver (om skolläraren) att

> serenity does not mean a take it easy approach with respect to one's educational responsibility. The teacher does not excuse the child from real requests and tasks. Rather these are demanded with a quiet self-evidence without making a great deal of fuss about it.
>
> 1989b, s. 57.

Examinationsuppgiften i våra universitetspedagogiska kurser kan vara ett litet orosmoln som behöver adresseras för att deltagarna ska känna att den inte kommer att bli ett bekymmer, kanske att de snarare kommer att tycka att den blir rolig att arbeta med. Genom att förklara att uppgiften kan lösas på många sätt, och gärna på det sätt som de själva har störst nytta av, och dessutom resonera kring vad som är ”tillräckligt bra”, avdramatiseras uppgiften, och atmosfären kan bli mer lärandevänlig.

Vad innebär då lärarens nästa bidrag, det som jag vill kalla en *varmhjärtad skämtsamhet*?

VARMHJÄRTAD SKÄMTSAMHET

Trots att man kanske kan tro det när man hör termen, rör det sig inte om att man som lärare avbördar sig sitt ansvar för studentens lärande. Tvärtom: inom ramen för en pedagogisk atmosfär är den här skämtsamheten ett uttryck för lärarens ansvar att hjälpa sin student att sätta eventuella bekymmer, svårigheter och tillkortakommanden i ett större perspektiv. Läraren hjälper studenten genom att visa att det går att ta lite lättare på ett problem som hon för stunden känner sig överväldigad av.

© FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

Som forskarutbildad (eller nästintill) doktorand, lektor eller forskningsassistent i ämnen som ligger långt ifrån pedagogikämnet, kan man som kursdeltagare i universitetspedagogiska kurser uppleva ett tillkortakommande som man inte upplevt på länge. Det förhållandet skapar en osäkerhet som sprider sig i rummet i fråga om huruvida vi nu trätt in i ett lärar–student-förhållande, och den trasslar till relationen mellan mig som lärare i kursen och kursdeltagarna. När detta inträffar, är en varmhjärtad skämtsamhet ett utmärkt sätt, enligt min erfarenhet, att på implicit väg hjälpa deltagarna att definiera vår relation enligt det sätt den bör definieras. Genom att skämta på ett varmhjärtat sätt, ofta först med fokus på mig själv, kanske sedan med fokus på kursdeltagarna, definierar jag att vi är jämbördiga och att mitt överläge enbart är förlagt till mitt uppdrag. På det sättet kan vi koncentrera oss på deras lärande och samtidigt förbli jämbördiga kollegor.

Den sista av den mogna pedagogens bidrag till en pedagogisk atmosfär utgörs av det jag ska benämna *välgörande godhet*. Lärarens upphöjda lugn och hennes skämtsamhet behöver förankras i en godhet som både vill och förmår göra studenten väl för att atmosfären ska få en pedagogisk kvalitet som främjar lärande.

VÄLGÖRANDE GODHET

Godhet som förmår göra den andra väl är inte medfödd. Tvärtom utvecklas den endast inom ramen för det som kan beskrivas som en stadigvarande och smärtsam mognadsprocess då man konfronteras med sig eget lidande. Det är först när man landat i en mogen godhet som man är kapabel att öppna sig för och dela med sig av sig själv till andra människor. Det är en godhet som riktar sig till den som lider och tröstar den betryckte. Och det är en godhet som inte förväntar sig att bli återgäldad, men som å andra sidan inte kan fullbordas förutan en smula tacksamhet eller tillgivenhet från den som fått åtnjuta den (se Bollnow 1989b).

Det är denna godhet som ligger till grund för en insikt i och förståelse för mänsklig svaghet hos lärare. Det betyder dock inte att den på något sätt är vek. Godheten innebär visserligen att man har förståelse för misstag, men inte att man därför skulle sänka kraven. Tvärtom, är det genom att bibehålla tillit, tilltro och förväntningar som man som lärare använder sin godhet till att göra studenten väl. Universitetslärare som går kurs ger inte sällan uttryck

© FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

för stress över att inte hinna med kursens uppgifter, upptagna som de är med undervisning och forskning. Som kollega och lärare på kursen kan det då vara frestande att ”vara snäll” och sänka kraven. Men, som jag varit inne på ovan, signalerar det en bristande tilltro. Dessutom tror jag att kursdeltagarna av självrespekt vill göra så bra ifrån sig som de kan. Att sänka kraven är då att göra dem en björntjänst. Vad man kan göra för att vara god men ändå göra dem väl är däremot att erbjuda flexibilitet i fråga om hur och när uppgifterna ska genomföras och ett sådant stöd som deras belägenhet och behov påkallar.

Jag tror att de här tre aspekterna, som Bollnow kallar ”den mogna pedagogens”, har särskild betydelse när vi står inför grupper med deltagare som i något avseende är jämställda med oss som lärare. Det kan vara i ålder, i yrkeserfarenhet, i livserfarenhet eller, som i mitt arbete som lärare på universitetspedagogiska kurser, i utbildningsnivå. Jämställdheten ställer då både lärare och kursdeltagare inför en speciell utmaning eftersom det kan upplevas som helt onaturligt att relationen ska vara asymmetrisk. Just i sådana sammanhang tror jag att ett upphöjt lugn, en varmhjärtad skämtsamhet och välgörande godhet är den bästa medicinen för att kunna visa kursdeltagarna tillbörlig respekt utan att abdikera som lärare.

Vad bidrar då studenten med till ett seminariums pedagogiska atmosfär? Bollnow skriver att elever bidrar med trygghet byggd på tillit, förväntansfullhet, en positiv inställning, hängivenhet, tacksamhet, lydnad och kärlek. Som vi ska se kan vi redan i denna preliminära undersökning anta att en students bidrag nog ter sig annorlunda i fråga om flera av dessa aspekter.

Studenternas bidrag till en pedagogisk atmosfär

Medan grundskolan är obligatorisk är studier på universitet och högskola frivilliga. Framför allt är det intresset för ett särskilt ämne eller ett visst yrke som lockar. Om man betänker vad dessa två förutsättningar, frivilligheten och ämnesintresset, kan ha för betydelse för studenten när hon möter lärare under sin utbildning, inser man att läget är ett helt annat än mellan en skolelev och hennes lärare. Frågan blir då på vilket sätt de aspekter som Bollnow menar att en elev bidrar med till den pedagogiska atmosfären är tillämpliga i högre utbildning. Behöver studenter känna sig trygga och förväntansfulla, ha en positiv inställning och vara hängivna till exempel, för att seminariets atmosfär ska bli pedagogisk? Eller i vilken mån behöver de aspekterna tänkas

© FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

om? Tacksamhet och lydnad är inte, enligt Bollnow själv, på sin plats i högre utbildning. Men hur blir det om en student är just tacksam och lydig? Och vilken, om någon, slags kärlek kan det vara relevant att studenter hyser för sin lärare?

TILLIT TILL LÄRAREN SOM PERSON OCH TILLTRO TILL HENNES KOMPETENS

Jag vill i alla fall utgå ifrån att seminariesituationen inte blir pedagogisk med mindre än att studenterna upplever den som ett tryggt sammanhang. Och jag förstår i det här sammanhanget tillit som relaterat till huruvida en persons upplevs som pålitlig och tilltro som knuten till kompetensens trovärdighet. Med Bollnow (1989c) kan vi förstå tillit som en källa till trygghet som under människans utveckling är förlagd till olika personer. Medan det lilla barnets trygghet beror av tilliten till föräldern, och skolbarnets är förlagd till skolläraren, har den vuxne studenten internaliserat tilliten till sig själv, och kan därför – så länge hennes utveckling i det här avseendet inte störts – finna trygghet genom att lita till sig själv som person. Därmed blir det nog inte alltför djärvt att tänka sig att studenters tillit till läraren som person inte har lika stor betydelse för deras lärande som skolbarns tillit till sin lärare.

Däremot kan man anta att *tilltron till lärarens kompetens* har större betydelse för den vuxna studentens känsla av trygghet. Med andra ord att de studenter vi som lärare möter i högre utbildning framför allt är beroende av att vi är kompetenta inom vårt område för att de ska uppleva en känsla av trygghet, och att en sådan trygghet behövs för att atmosfären ska bli pedagogisk. I mitt arbete som lärare för universitetslärare märker jag inte så sällan av det här behovet av trygghet. Våra kursdeltagare är doktorander och lektorer (ibland även docenter) med i stort jämbördig kompetens med mig, många gånger inom närliggande och för pedagogiken relevanta ämnen, som exempelvis kognitiv psykologi, ibland till och med inom pedagogik eller didaktik. Frågan om huruvida jag har något att tillföra, som dessutom är relevant för deras yrkesutövning, hänger liksom i luften från det att salen fylls, och det går riktigt att känna av att atmosfären inte blir pedagogisk innan den avhandlats. Det görs enligt min erfarenhet bäst genom att jag, lämpligast i samband med att jag tar upp kursens innehåll och mål till diskussion, faktiskt deklarerar min kompetens och på vilket sätt den kommer att kunna bistå kursdeltagarna

© FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

i deras arbete med kursens uppgifter. Först efter en sådan introduktion, som öppnar för kursdeltagarna att ventilera sina farhågor och ställa frågor, och därmed få klarlagt vilken tilltro de kan tillmäta min kompetens, och i vilken mån de snarare bör använda sin egen, uppenbarar sig en atmosfär som är fruktbar för undervisningen och för lärandet.

Det innebär inte att jag menar att *tilliten till lärarens karaktär som person* inte kan ha betydelse för studentens lärande även inom högre utbildning, speciellt i seminariesammanhang. I seminarier blir man som student mer beroende av hur läraren är som person än när man sitter på en föreläsning. Jag tänker både på att seminarier försiggår i rum som gör att man sitter närmare läraren, och att de tidmässigt utgör ett tillfälle vars innehåll man både ansvarar för och behöver ta vara på som student. Tillsammans med tanken att, som Bollnow påpekar, vi som människor har behov av att känna oss trygga för att kunna utvecklas, blir seminariet till en plats där även lärarens karaktär, eller bemötande, blir avgörande för om atmosfären blir pedagogisk eller opedagogisk. Bollnow skriver att tillit ”allows youths to feel right about their lives, regardless of their need to protest, challenge authority, or disturb established relations” (1989c, s. 19). Är det inte just detta vi ber våra studenter att göra i seminarier: att granska, ifrågasätta, kritisera och utmana, såväl den vedertagna kunskapen som auktoriteter inom det område som behandlas? Min erfarenhet som seminarieledare är att studenter vågar göra detta endast under förutsättning att de känner tillit till mig som person, så att de kan utgå ifrån att jag kommer att behandla dem var och en liksom gruppen som helhet väl, känner en beredvillighet att vara sårbara och kan acceptera att de inte från början vet vad resultatet av seminariet kommer att bli. För att ett seminarium ska karaktäriseras av en pedagogisk atmosfär krävs, med andra ord, ”a leap of faith” eller åtminstone ”a suspension of disbelief” från studenternas sida. I kapitlet ”Speeddating och andra former för reflektion med inspiration från drama” kan du läsa mer ingående om hur en sådan trygg atmosfär skapas när Stina Larsson och Petra Lundberg Bouquelon med tydliga ramar och högt ställda krav stödjer studentgruppers kreativa reflektioner.

Jag vet emellertid av erfarenhet att det faktiskt kan vara i konflikter med studenter eller kursdeltagare som vår största chans att övertyga studenten om vår pålitlighet som lärare uppenbarar sig. Buber (1993a) uttrycker sig poetiskt när han säger att läraren ”… inte får tveka att ta vara på all den

© FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

kunskap han besitter, han får inte låta sin insikts värjspets bli avtrubbad, och samtidigt är det viktigt att han håller en sårbalsam i beredskap för det hjärta som träffas av hans värjspets" (s. 114). Det gäller alltså att utnyttja konflikten till att deklarera sin kompetens, och därmed ge studenten i fråga, ja hela gruppen som lyssnar, en förankring för deras tilltro och samtidigt med ett upphöjt lugn och ansvarstagande kärlek försäkra studenterna om att man vill dem väl. Min erfarenhet är att studenternas tillit snarast ökar efter en sådan diskussion efter att, skulle man kunna säga, den pedagogiska atmosfären rensats, och det gäller både tilltron till min kompetens och tilliten till mig som person.

Jag sade i början av kapitlet att tillit här betraktas som något man föds med och ovan att tilliten förläggs till olika personer. Men vår grundläggande tillit – som inbegriper både tillit till person och tilltro till kompetens – kan också bli illa åtgången under vägen. De studenter vi möter i högre utbildning har antingen fått sin tillit bekräftad i relationen med sina föräldrar och/eller med tidigare lärare, eller så har de upplevt svek och fått sin tillit skadad. Om studenten fått sin tillit bekräftad tidigare, är det inte enkom lärare i allmänhet hon känner tillit till, utan troligen också utbildning i allmänhet. En student kan tänka att "lärare har goda intentioner och kommer att behandla mig väl" och "utbildningen är förståelig, ordnad, förutsägbar och meningsfylld". Om hennes tillit däremot skadats, kanske genom att en lärare visat sig inkompetent eller varit illvillig, kanske rentav förlöjligat henne, möter vi en student som präglas av misstro (eng. *distrust*). Studenter kan uttrycka sådan här misstro på olika sätt, dock kanske inte lika tydligt som när en student frågade mig: "Har du hittat på det där själv" efter att jag under ett handledningsseminarium gett en behövlig miniföreläsning i vetenskapsteori. Men som lärare känner man igen den här misstron, om inte i stunden så kanske efter seminariet, och på ett sätt som får en att känna sig ifrågasatt. Om man bara stannar upp och tänker efter, är det i alla fall min upplevelse att man lika omisskännligt känner att misstron så att säga är ett arv från studentens tidigare erfarenheter. Misstro är förödande för atmosfärens kvalitet, den gör den opedagogisk på så sätt att den lägger sig i vägen för såväl kommunikation som för kunskapsinhämtande och hämmar därför studenternas lärande.

Hur kan vi då som lärare hantera studenters misstro? Kan vi alls återupprätta en vuxen students tillit? Enligt Suzanne McMurphy (2013) har vi som lärare möjlighet att reparera en skadad tilltro. Vad som behövs är att man

 © FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

visar att lärare är värda att lita på, genom att demonstrera sin kompetens och karaktär:"Characteristics of trustworthiness can include behaviors such as authentic or accurate portrayals or claims of expertise, competence, honesty, integrity, transparency and consistency" (McMurphy 2013, med hänvisning till Rodgers 2009). Genom att visa oss värda att lita på (eng. *trustworthy*) kan vi så att säga återställa bilden av den pålitlige läraren och den pålitliga utbildningen hos en student.

Samtidigt ska sägas att vissa pedagoger (Kovač & Kristiansen 2010) varnar för att studenters tillit till sin lärare riskerar att motverka utvecklingen av deras självständiga, kritiska tänkande, något som ju är ett av den högre utbildningens centrala generella kompetensmål. Min uppfattning är att den problematiken kan hänföras till vad som med Bollnow kan ses som en omogen tillit. En student som fortfarande förlägger källan för sin trygghet enbart till sin lärare, kommer att känna vad som kan karaktäriseras som otillbörlig tillit. Otillbörlig tillit innebär att studenten helt förlitar sig på lärarens sätt att tänka och resonera och varken litar på sin egen kompetens eller har självförtroende nog att ifrågasätta. Jag återkommer till hur vi som lärare kan och bör hantera sådan otillbörlig tillit.

FÖRVÄNTNINGAR

Ett annat, för atmosfärens pedagogiska kvalitet avgörande bidrag utgörs av studentens *förväntningar*. Förväntningar fungerar både som utgångspunkt och framåtblickande. Enligt Bollnows beskrivning av människans förväntningar på framtiden, är vår förväntansfullhet som starkast när vi går i högre utbildning, och vi kan därför räkna med att den utgör en stark drivkraft för studenters lärande. Därmed blir det viktigt att bevara dessa förväntningar under utbildningens gång, vilket ställer krav på att studenterna upplever mötet med det som är nytt och främmande som berikande. Med Buber vill jag påstå att såväl det som väcker genklang och längtan som sådant som framkallar frågor och tvivel eller till och med antipati och motstånd upplevs som berikande (Buber 1993a; se också Jons 2014).

Förväntningar som utgångspunkt ställer krav på lärarens ansvarstagande kärlek, eftersom den tillgängliggör den förståelse och det ansvarstagande som får henne att utgå från studenternas förkunskaper och förväntningar när hon väljer vad det nya och främmande ska bestå i och hur det ska serveras (jfr

© FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

Bollnow 1989c). En sådan utgångspunkt liknar principen om att utgå från tidigare kunskap och kompetens för att optimera studenters lärande (som exempelvis Pettersen 2008 utvecklar) och lägger till ett krav på att även ta utgångspunkt i studenternas förväntningar för att studenten ska öppna sig för det nya och främmande som hon ställs inför. Om det är så, skulle vi som lärare behöva ta reda på vad studenterna förväntar sig av en kurs eller ett seminarium och planera innehåll och uppgifter med utgångspunkt däri, eller varför inte utforma uppgifter så att innehållet i studenternas förväntningar får bli en del av den kunskap som behandlas under seminariet. Det flytande kaféet som Jenny Gunnarsson Payne skriver om erbjuder i det avseendet en form där studenterna får en metod för att använda sin egen förförståelse och sina egna förväntningar för att på allvar tillgodogöra sig exempelvis en etnografisk teori.

LUST ATT LÄRA

Studenten ska också, precis som skoleleven, bidra till den pedagogiska atmosfären med en *positiv inställning*. En sådan inställning är nämligen nödvändig för alla människors lärande, eftersom den får människan att öppna sig mot och intressera sig för världen (se Bollnow 1989c). En positiv inställning gagnar på det sättet studentens lärande, eftersom den får henne att öppna sig för utbildningen och speciellt dess innehåll. Man kan få en känsla för vad den här inställningen betyder, om man i stället försöker dra sig till minnes någon period då man som student inte känt sig så positiv och öppen till mods. En dyster och tungsint sinnesstämning, skriver Bollnow, gör att man sluter sig gentemot och förlorar kontakten med omvärlden. Alla har vi väl som studenter erfarenhet av sådana perioder eller tillfällen. Och i alla fall kan jag, om jag förflyttar mig tillbaka i tanken och känslan, minnas hur den tungsintheten var, som Bollnow påstår, direkt hämmande för mitt lärande.

Men om vi nu antar att en positiv inställning är av avgörande betydelse för studentens lärande, vad skulle det innebära för oss som lärare? Med Bollnow (1989c) skulle jag hävda att vi åtminstone bör erbjuda undervisning som är tillåtande och tar vara på studenternas positiva inställning och lust att lära. Den seminarieform som Kerstin Bladini beskriver i ”Dialogseminarier i en professionsutbildning” kan sägas syfta till att göra just detta. Genom att locka fram och utnyttja speciallärarstudenters tidigare erfarenheter tar man

© FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

tillvara lusten i att utvecklas till en kompetent samtalspartner på ett annat sätt än när studenterna fick läsa sig till det.

Men hur bör vi som lärare förhålla oss ifall en student inte förmår genomföra sina uppgifter på grund av att hon drabbats av något som gjort henne dyster och tungsint? Det här handlar om hur långt mitt ansvar som lärare sträcker sig, och med Bollnow vill jag påstå att det faktiskt vilar ett rätt tungt ansvar på läraren, även i högre utbildning. Det är ett ansvar som springer ur den pedagogiska kärlek som innebär att jag som lärare har förståelse för mänsklig svaghet och tillika en insikt om att jag som lärare behöver hjälpa min student att hitta vägar att övervinna sina svårigheter. Men det innebär inte att vi ska företa oss mer än att visa studenten i fråga att vi känner tillit till henne som person genom att ge uttryck för att ”jag vet att det här kommer att gå bra till slut” och samtidigt uppbåda lite onaturligt tålamod och ge henne lite respit i fråga om till exempel inlämningstid. Dock utan att sänka kraven, eftersom en sådan eftergift snarare skulle signalera misstro mot att hon kommer att förmå ta sig igenom sina svårigheter. Hur reagerar då de andra studenterna i gruppen på en sådan eftergift? Tycker de inte att det är orättvist? Inte som jag uppfattat det. Jag har aldrig upplevt annat än att alla kan acceptera en sådan eftergift. Snarare har jag fått uppfattningen att studenterna tycker att det är en rättmätig eftergift, att de har att göra med en ”sträng men rättvis” lärare som ställer rimliga krav och som dessutom kan komma att tillämpa eftergiften på vem det vara må som har svårigheter. Min erfarenhet är att sådana pedagogiska överväganden och eftergifter stärker gruppens sammanhållning och känsla av att tillhöra ett tillåtande och samtidigt ansvarsfullt sammanhang.

HÄNGIVENHET

Till en positiv inställning hör *hängivenhet*. Det handlar om en framåtblickande och framåtsträvande hängivenhet som får människan att göra upp planer för framtiden och att arbeta för att dessa planer ska realiseras. Bollnow (1989c) beskriver hur den här inställningen blir starkare och mer fokuserad med åren, och min slutsats blir att den utgör en stark drivkraft i studenters lärande. Speciellt relevant är nog denna hängivenhet i samband med professionsutbildningar, där möjligheterna att ta till vara potentialen i denna hängivenhet utmanar våra undervisningsformer. ”Seminarier på tavlan”,

© FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

som Anna Hofsten beskriver i ett kapitel här, framstår exempelvis som en fruktbar form i det hänseendet.

Hängivenhetens motsats är uppgivenhet. Uppgivenhet är förödande för lärande. Att se till att studentens hängivenhet utvecklas och vidmakthålls utgör därför inget mindre än en av de mest grundläggande fordringar som ställs i utbildningssammanhang enligt Bollnow. Det betyder att det är pedagogens uppgift att bistå studenten att behålla eller återfinna sin glädje och sitt hopp i tider av missräkningar och besvikelse. För uppgivenhet kommer sig av att man misslyckats så pass mycket att man tappat tilltron till den egna förmågan. Men som vi såg tidigare har läraren förmåga att hjälpa studenten att återfå tron på sin egen förmåga genom att visa henne en oförtruten tilltro, alltså en tilltro som inte låter sig bekommas av misslyckanden.

VARKEN TACKSAMHET ELLER LYDNAD

Förutom tillit, förväntansfullhet, en positiv inställning och hängivenhet bidrar skolelever enligt Bollnow med tre ytterligare ingredienser till att det blir en pedagogisk atmosfär. Två av dem är *tacksamhet* och l*ydnad* och gäller enligt honom själv inte studenter i högre utbildning. Som student har man mognat till en självständig individ, med all rätt befriad från tacksamhet och lydnad. Som Bollnow uttrycker det:

> ungratefulness is not a simple error which must be condemned outright, rather it is something which springs out of a proud will – an attempt to live in complete independence without the need to owe anyone gratitude. Similarly, disobedience is not simply an error to be corrected, rather, it is the necessary stage through which one must pass to arrive at an independent and responsible life.
>
> 1989c, s. 32.

Som lärare i högre utbildning bör vi alltså inte förvänta oss att våra studenter ska vara tacksamma eller att de ska lyda oss. Om vi gör det, lägger vi hinder i vägen för självständigheten i deras lärande. Det här betyder att om vi skulle träffa på en student som är tacksam och lydig, på det sätt som exempelvis Velibor Bobo Kovač och Aslaug Kristiansen (2010) varnar för, bör vi aktivt arbeta för att studenten i stället ska förlita sig på sin egen kompetens och

© FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

förhålla sig mer självständigt. Hur kan man som lärare då göra det? Här är min erfarenhet att man som lärare får visa en stark vilja och integritet för att inte ”ta emot”, kanske ”inte låtsas om” den tacksamhet som studenten uttrycker och lydnad som hon visar, och i stället oförtrutet visa tilltro till hennes självständighet och egen förmåga att ta ansvar. Dock ska tilläggas, med utgångspunkt i det som tidigare beskrevs som en ansvarstagande godhet, så att jag samtidigt signalerar att jag vill min student väl.

VÖRDNADSFULL BEUNDRAN

Kärlek är den sista aspekt som Bollnow menar att en elev bidrar med som en förutsättning för lärande (1989c). Han pratar om den kärlek som återfinns som självklar och grundläggande i människans tillvaro, men som i pedagogiska relationer förvandlas till en ”upward glance”. Men kan en sådan kärlek vara berättigad när vi talar om studentens relation till sin lärare i högre utbildning? Bollnows beseskrivning av denna inställning såsom en ”totally trusting, all believing love” för snarare tankarna till en sådan automatisk och orättmätig stark tillit som till och med kan övergå i ett idealiserande av läraren i fråga (se Kovač & Kristiansen 2010).

Däremot tänker jag mig att den vördnadsfulla beundran (eng. *adoration*) som en elev kan känna inför sin lärare kan vara relevant även i högre utbildning, kanske till och med mycket relevant, eftersom Bollnow (1989c) menar att den fungerar starkt motiverande för lärandet. En lärandes vördnadsfulla beundran för sin lärare ter sig olika beroende på hennes ålder. Den varierar ”from the naive trust of the small child in the invincibility of the father, to the zealous commitment of the teenager to the idolized peer leader, to the matter-of-fact wonderment over the overwhelming knowledge of the adored teacher” (Bollnow 1989c, s. 33). Vördnadsfull beundran är en mer distanserad hållning än kärlek, det är ”a stance apart, an objective observing and therefore a cooler (not necessarily less intense) relationship” (Bollnow 1989c, s. 33). Som vuxna känner vi vördnadsfull beundran även i andra sammanhang, för experter, konstnärer, artister till exempel och den riktar sig mot såväl kompetens som person och i fråga om läraren för att hon har så stor kunskap inom sitt område. Den här vördnadsfulla beundran är det som får studenten att känna sig beredd att ta till sig en lärares kunskap. Och som får henne att också vilja visa sig som en värdig person inför sin lärare. En lärare

© FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

som man beundrar och känner vördnad inför vill man gärna bli bekräftad av, och det är häri som det finns en mycket stark motivationsfaktor enligt Bollnow (1989c). När vi frågar deltagare i universitetspedagogiska kurser vad det var som fick dem att vilja läsa vidare inom sitt ämne och börja arbeta som lärare på universitetet berättar de många gånger om en mycket kunnig och entusiasmerande lärare, ofta med höga moraliska ideal, som kom att fungera som en rollmodell för dem, och som de senare använde som måttstock för att själva bekräfta huruvida de var bra som lärare. Man kan säga att de här lärarna så att säga internaliserade sin vördnad och beundran i en idealbild, som de sedermera använde som en källa till bekräftelse. På så sätt kanske man kan tänka att vi som vuxna ”studenter” kan bidra till att atmosfären i ett seminarium blir pedagogisk med hjälp av en vördnad och beundran för oss själva, på liknande sätt som vi som vuxna internaliserat vår källa till trygghet.

Vad händer då om studentens vördnad och beundran får sig en törn? Enligt Bollnow är vi endast beredda att lära oss saker när vi har att göra med någon som gör sig förtjänt av vår beundran och vår vördnad. Det betyder att om vi som lärare visar prov på inkompetens eller en dubiös karaktär, sluter studenten sig för vår undervisning. En lärare ska vara såväl kunnig på sitt område som vördnadsbjudande som person för att studenten ska vara villig att utan förbehåll ta till sig undervisningens innehåll.

Och …

Efter att ha utforskat seminariets pedagogiska atmosfär med utgångspunkt i Bollnows förslag, kan vi dra slutsatsen att en pedagogisk atmosfärs karaktär i högre utbildning skiljer sig på flera punkter jämfört med en atmosfär som främjar skolelevers lärande. Samtidigt återstår mycket att utforska i fråga om hur atmosfären ter sig, hur den uppstår och hur den inverkar på studenters lärande, såväl teoretiskt som empiriskt. Framför allt är frågan om det finns andra aspekter utöver de som tagits upp här (och av Bollnow).

En annan intressant fråga är på vilket sätt en hel avdelnings eller institutions atmosfär kan tänkas inverka på den atmosfär som blir möjlig för läraren att skapa i klassrummet.

Och till sist: på vilket sätt samverkar rummets utformning och erbjudanden, så som det beskrivs i Lisa Öbergs kapitel ”Rum för seminarium”,

© FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

och rumslighetens estetiska atmosfär, så som den förstås av Böhme (1993, 2013), med lärarens och studenternas bidrag för att göra ett seminariums atmosfär pedagogisk?

Referenser

Biesta, Gert (2005). Against learning: reclaiming a language for education in an age of learning. *Nordic Studies in Education/Nordisk Pedagogik*, 25 (1), s. 54–66.

Bollnow, Otto Friedrich (1969). Existensfilosofi og pedagogikk. (Översättning och inledning R. Myhre). Oslo: Fabritius & Sønner.

Bollnow, Otto Friedrich (1989a). The pedagogical atmosphere. *Phenomenology + Pedagogy*, 7, s. 5–11.

Bollnow, Otto Friedrich (1989b). The pedagogical atmosphere: the perspective of the educator. *Phenomenology + Pedagogy*, 7, s. 13–36.

Bollnow, Otto Friedrich (1989c). The pedagogical atmosphere: the perspective of the child. *Phenomenology + Pedagogy*, 7, s. 37–63.

Buber, Martin (1993a). *Om uppfostran*. (Översättning Lars W. Freij). Ludvika: Dualis.

Buber, Martin (1993b). *Människans väg*. (Översättning Monica Engström). Ludvika: Dualis.

Böhme, Gernot (1993). Atmosphere as the fundamental concept of a new aesthetics. *Thesis Eleven*, 36, s. 113–126.

Böhme, Gernot (2013).The art of the stage set as a paradigm for an aesthetics of atmospheres. *Ambiances*. http://ambiances.revues.org/315

Grant, Stuart (2013). Performing an Aesthetics of Atmospheres. *Aesthetics* 23 (1), s. 12–32.

Jons, Lotta (2008). *Till-tal och an-svar: en konstruktion av pedagogisk hållning*. Avhandling, Stockholm: Stockholms universitet.

Jons, Lotta (2014). Learning as calling and responding. *Studies in Philosophy and Education*, (33) 5, s. 481–493

Kovač, Velibor Bobo & Kristiansen, Aslaug (2010). Trusting trust in the context of higher education: the potential limits of the trust concept. *Power and Education*, 2 (3), s. 276–287.

Levinas, Emmanuel (1988). *Etik och oändlighet: samtal med Philippe Nemo*. (Översättning Maria Gunnarsson Contassot). Stockholm: Symposion.

Løgstrup, Knud Ejler (1994). *Det etiska kravet*. Göteborg: Daidalos.

McMurphy, Suzanne (2013).Trust, distrust, and trustworthiness in argumentation: virtues and fallacies. I: Mohammed, Dima & Lewiński, Marcin (red.), *Virtues of Argumentation. Proceedings of the 10th International Conference of the Ontario Society for the Study of Argumentation (OSSA)*, 22–26 maj 2013. Windsor, ON: OSSA.

© FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

Pettersen, Roar C. (2008). *Kvalitetslärande i högre utbildning: introduktion till problem- och praktikbaserad didaktik*. Lund: Studentlitteratur.
Stewart, John (1996). Two of Buber's contributions to contemporary human science: text as spokenness and validity as resonance. I: Friedman, Maurice (red.), *Martin Buber and the human sciences*. Albany, NY: State University of New York Press.
Todd, Sharon (2003). A fine risk to be run? The Ambiguity of Eros and Teacher Responsibility. *Studies in Philosophy and Education*, 22 (1), s. 31-44.
van Manen, Max (1991). *The tact of teaching: the meaning of pedagogical thoughtfulness*. Albany, NY: SUNY Press.

© FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

Råd för lyckade seminarier

LOTTA JONS

> ”[…] outstanding teachers know their subjects extremely well […] [and] treat their lectures, discussions and problem based sessions, and other elements of teaching as serious intellectual endeavours as demanding and important as their research and scholarship.
>
> KEN BAIN (2004). WHAT THE BEST COLLEGE TEACHERS DO (S. 15, 17), CITERAD I HUNT, LYNNE, CHALMERS, DENISE & MACDONALD, RANALD (2013), EFFECTIVE CLASSROOM TEACHING, S. 23.

Bokens sista kapitel samlar praktiska råd om hur man som lärare kan få till stånd det seminarium man önskar. Råden vilar dels på pedagogiska principer som enligt forskning kring undervisning visat sig optimera chanserna för kvalitetslärande, dels på pedagogiska utvecklares beprövade erfarenhet. Råden i kapitlet är av mer generell natur och är tänkta som inspirationskälla att ta ställning till i relation till den egna praktiken som universitets- eller högskolelärare.

Ett seminarium används för att ge tillfälle för studenter att i grupp om 10–25 personer diskutera ett givet tema under ledning av en lärare. Det betyder att ett seminarium är mer resurskrävande än exempelvis föreläsningar. Så vad är då poängen med seminarieundervisning? Varför ska man välja att undervisa en så liten grupp studenter när man på samma tid kan undervisa 100 personer i en föreläsning. Poängen återfinns i seminariets pedagogiska potential för kvalitetslärande eftersom seminarieundervisning som ingen annan undervisningsform bygger på den lärandepotential som finns i att samtidigt få sätta ord på sin kunskap, få lära i samverkan med andra och att få stöd och ledning av en expert i ämnet. Även om föreläsningar, laborationer och eget arbete fyller på med mycket kunskap, är det således i seminariet

© FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

som dessa kunskaper kvalificeras och integreras med studentens värderingar såväl akademiskt, yrkesmässigt som personligt. Dessutom ger seminariet tillfälle för studenterna att få insikt i eventuella felaktiga uppfattningar och fördomar vilket kan hjälpa till att reda ut missförstånd som uppstår i föreläsningar och studier på egen hand.

Som Kate Exley och Reg Dennick skriver i boken *Small group teaching: tutorials, seminars and beyond* (2004a) tränar seminariet också studenter i att ta ansvar för sitt eget lärande, för att de är förberedda, för vad de bidrar med innehållsligt och för vad de bidrar med i gruppens lärandeprocess. Seminariet som form bygger på att studenterna är aktiva, det vill säga att de uttrycker var de står och reagerar på andras ställningstaganden, att de motiverar sina ståndpunkter, ifrågasätter andras, debatterar, argumenterar och förhandlar, gör presentationer och ger återkoppling på andras framställningar. Utkomsten av detta torde, enligt Exley & Dennick (2004a), vara att studenterna utvecklar respekt och tolerans gentemot andras ståndpunkter liksom en förmåga och vilja att hjälpas åt att utvecklas. Seminariet tränar också studenten i att bli en ”reflekterande praktiker” eftersom det ofta handlar om att undersöka teorier eller metoder ur olika vinklar och argumentera för för- och nackdelar snarare än att komma fram till vad som är sant. Vad karaktäriserar då studenters lärande och på vilka sätt kan seminariets form tänkas stötta dessa lärandeprocesser?

Principer för kvalitetslärande

Med Roar C. Pettersen (2008) kan man förenklat säga att studenters lärande i högre utbildning handlar om två saker; att ”få in saker i huvudet” och att ”få ut saker ur huvudet” på ett adekvat sätt, alltså lära sig saker på den nivå som lärandemålen stipulerar och att kunna visa eller tillämpa denna kunskap på det sätt som lärandemålen stipulerar. Hur det att ”få in saker i huvudet” går till och vad resultatet blir har exempelvis INOM-gruppen vid Göteborgs universitet beforskat och beskrivit som en fråga om yt- respektive djupinriktat lärande. Medan ytinriktat lärande fokuserar på – och resulterar i – att minnas och att kunna återge fakta och detaljer, fokuserar det djupinriktade lärandet på att förstå meningen och dess betydelse i relation till kontexten och till tidigare personliga erfarenheter (se Pettersen 2008 för referenser till Ference Marton). INOM-gruppens studier visar på en intres-

© FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

sant paradox, nämligen att studenter som anstränger sig att minnas fakta och detaljer lyckas sämre med just detta än studenter som fokuserar på att förstå innebörd och sammanhang. Med andra ord kan vi som lärare utgå ifrån att om vi utformar vår undervisning så att det stöttar förståelse, tillämpning, analys och värdering så får vi så att säga detalj- och faktakunskapen på köpet.

Tillsammans med Bowden har Marton (se Pettersen 2008) även studerat hur studenter ”får ut saker ur huvudet”, det vill säga hur studenter förmår tillämpa sin ämneskunskap, och Pettersen (2008) drar utifrån deras resultat slutsatsen att högre utbildning måste satsa på ”lärstrategier och arbetsformer som främjar […] överföring av läranderesultat mellan situationer”. Pettersen (2008) menar att kvalitetslärande handlar om att studenter ”tillägnar sig en funktionell och flexibel kunskapsbas byggd på generaliseringar och konkretisering av upplevelsebaserad kunskap som kan aktiveras på ett adekvat sätt i autentisk praktik” (s. 129–130). På ett övergripande plan kan kvalitetslärande såsom ”varaktig lagring och effektivt återhämtande” optimeras med ökat elaboreringsdjup, det vill säga att kunskapen bearbetas på ett djupt sätt och med rikhaltig associering. Andra faktorer som visat sig avgörande för studenters framgångar är att kunna använda sig av en variation av lärstrategier, att ha hög metakognitiv kompetens och förmåga att själv reglera sitt lärande samt att ha goda ämneskunskaper och vara motiverad (Pettersen 2008).

Enligt Pettersen (2008) utgör studentens lärande ett gemensamt ansvar och därför är det vår uppgift som lärare att anpassa undervisnings-, examinations- och bedömingsformer så att de gynnar kvalitetslärande. Pettersen (2008) sammanfattar forskning om strategier som visat sig optimera studenters lärande i sju pedagogiska principer, och frågan blir här på vilka sätt seminarieformen stöder dessa pedagogiska principer.

Den första principen, *aktivering av tidigare erfarenhet, kunskap och kompetens*, handlar om att utforma lärandeaktiviteter som bygger på studenternas förkunskaper för att stimulera lärandet – som så att säga låter studenten ”gräva där hon står”. Principen ställer krav på att man som lärare utformar studenternas lärandeaktiviteter så att uppgifterna i sig har konkret potential att aktivera samtliga studenters tidigare erfarenheter, kunskap och kompetens, till exempel genom att utforma uppgifter – inför eller/och under seminariet – som ber studenterna att förklara konkreta upplevelser från sina egna liv med hjälp av de teorier som avhandlas. Den andra principen benämns ”utveckling av flexibla och funktionella kunskapsbaser” och rekommenderar

© FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

att man som lärare siktar på att utforma läraktiviteter som hjälper studenterna att tillgodogöra sig en solid bas av ämnets kunskap liksom relationer mellan kunskapsområdets olika begrepp och teorier på ett sådant sätt att de utvecklar en förmåga att använda kunskapen på funktionellt sätt. Det innebär att man behöver planera och förbereda seminariet i fråga så att det ställer krav på att förstå kunskapens mening, struktur och relationer samt hur den kan tillämpas, gärna genom att be dem föreslå nya eller egna sätt att använda kunskapen på eller nya situationer att applicera den i.

Pettersens tredje pedagogiska princip för kvalitetslärande handlar om *utveckling av metakognitiv kompetens och självreglerat lärande* och handlar om att utforma uppgifter som hjälper studenterna att utveckla en kompetens kring sina egna styrkor och svagheter när det gäller studier och lärande liksom förmåga att kunna identifiera de krav som olika uppgifter ställer på studiestrategier. Dessa principer kan med fördel användas när man utformar själv- eller gruppstudieuppgifter, men får klart större potential om de introduceras och/eller följs upp i seminarieundervisning, eftersom man då har tillfälle att anpassa såväl uppgifterna som diskussioner och konklusioner till kursen, situationen och gruppen. Att utveckla metakognitiv kunskap och självreglera sitt lärande är antagligen förmågor som utvecklas och tränas bra i självstudier, men det har visat sig (Pintrich 2002) att de främjas genom att göras till föremål för undervisning och uppföljning i lärarledd grupp (se Pintrich 2002 för en utveckling av vad dessa kompetenser består i och hur de kan göras till föremål för undervisning).

Den fjärde principen förespråkar en undervisning med *utgångspunkt i problem och kognitiva konflikter* utifrån tanken att sådana lärandeaktiviteter skapar motivation och engagemang. Denna princip inkluderar motivationsprinciper som brukar kallas *de fem C:na* och som består av curiosity, challenge, choice, control och collaboration. Det betyder att en lärandeaktivitet som väcker studentens nyfikenhet, fungerar kunskapsmässigt utmanande, låter henne välja sin egen väg och själv ha kontroll och ansvar för sina studier samt bygger på samarbete, har en motiverande och engagerande verkan. Samtliga dessa principer har stor potential såsom inbyggda i själv- och gruppstudieuppgifter, men det femte c:et – samarbete – blir ofta mer fruktbart under en lärares ledning (Exley & Dennick 2004a).

Pettersens femte princip handlar om att skapa lärandeaktiviteter som har *förbindelse med autentiska uppgifter och kontexter* och rör sig om att så att

© FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

säga knyta ihop att ”få in saker i huvudet” med att ”få ut saker ur huvudet”. Speciellt i professionsutbildningar blir sådana uppgifter där studenterna får prova sina kunskaper i antingen en fabricerad eller rent av konkret verklighet – som i verksamhetsförlagda utbildningsmoment – viktiga steg i studenternas kompetensutveckling. Också denna princip kan med fördel användas när man utformar självstudieuppgifter samtidigt som den kan sägas få en högre potential om man följer upp den – eller utformar den tillsammans med studenterna – i ett seminarium.

Den sjätte principen, som förespråkar en undervisning med *tonvikt på deltagande, utmaning och stöttning* torde däremot vara svår att utverka utan hjälp av seminarieformen. Principen utgår ifrån att studenterna ska vara aktiva och ansvariga i sitt eget lärande, men att det är läraren som utifrån sitt expertkunnande kring ämnets kunskap, diskurs, praktiker, konventioner etcetera har kompetens och i uppgift att balansera mellan att stötta och utmana. Seminarieformen bygger på att studenterna är aktiva deltagare i sitt eget lärande, samtidigt som de utmanar och stöttar varandra(s) utveckling i det som med Vygotskij kallas den proximala utvecklingszonen. Lärarens utmaning och stöttning kan i seminariesammahang vara av olika karaktär, beroende på hur långt studentgruppen kommit i sin kunskapsutveckling. Med (Barrows 1992 refererad i Pettersen 2008) kan man föreslå att läraren förändrar sin stöttning från att från början vara mer stöttande och senare bli mer utmanande. Barrows pratar om tre faser där läraren först fungerar som kognitiv modell, kanske så att hon tänker högt när hon identifierar och löser problem, och vartefter studenternas kompetens utvecklas övergår mer till att ”coacha” genom att också ge dem metakognitiva utmaningar, för att slutligen fasa ut sin aktiva medverkan i studenternas lärande och bli mer av en konsult som finns till hands när studenterna själva identifierar behov av stöd.

Den sjunde och sista principen efterfrågar ett *fokus på artikulation, rikedom och elaborering* i undervisningen och innebär att studenters lärande optimeras om de får tillfälle att dryfta kunskapen i olika bemärkelser, såsom att ställa frågor, svara på frågor, ställa upp hypoteser, värdera den etcetera och om de får laborera med kunskapen på olika sätt, exempelvis genom att göra tankekartor, åskådliggöra teoretiska kopplingar eller applicera kunskapen på olika problem. Seminariet som form lämpar sig väl för att artikulera och elaborera kunskap, eftersom en grupp har ett större antal perspektiv att göra det med och eftersom läraren kan hjälpa till med expertkunskap och struk-

© FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

tur. Exley & Dennick (2004a) pekar här på seminariets potential att utveckla två något skilda akademiska kompetenser: dels intellektuell förståelse, något som stöttas genom att i diskussioner klarlägga begrepp och teorier liksom deras inbördes relationer, dels intellektuella och professionella förmågor, vilka utvecklas när studenter får tänka igenom och lösa problem, det vill säga analysera, evaluera evidens, föra logiska resonemang och föreslå synteser.

Lärarrollen i seminarieundervisning

Rollen som lärare ter sig på ett annat sätt när man leder seminarier än när man föreläser. Man brukar säga att uppgiften förändras från att vara *the sage on the stage* till att fungera som *a guide on the side*. Skillnaden i lärarrollen har sin utgångspunkt i hur man tänker om lärande och undervisning och de olika rollerna lämpar sig också olika väl för olika undervisningsregimer. Man kan tala om tre pedagogiska paradigm som mynnar i olika uppfattningar om lärarens roll: det förmedlingspedagogiska, det självregleringspedagogiska och det frihetspedagogiska[1]. Medan förmedlingspedagogik kommer bäst till sin rätt inom ramen för föreläsningar, kräver seminarieundervisning ett självregleringspedagogiskt tillnärmelsesätt, oftast utan frihetspedagogiska inslag av orsaker som framgår nedan.

Först ska bara sägas att samtliga pedagogiska tillnärmelsesätt i högre grad stöttar studenternas lärande om läraren är en ”bra lärare”. En ”bra” lärare har kvaliteter och ett tillvägagångssätt som optimerar studenternas chanser till kvalitetslärande. Förutom kvaliteterna som framgår i kapitlets inledande citat, handlar det om att strukturera innehållet logiskt, att hjälpa studenterna att förstå innehållets relevans och på vilket sätt det kan användas, exempelvis genom att ställa frågor som utmanar deras tänkande, vägleda dem till självständighet i studierna liksom i grupprocesser och ge återkoppling på deras arbete (Bain 2004 refererad i Hunt, Chalmers & Macdonald 2013).

Ur ett förmedlingspedagogiskt perspektiv betraktas lärande som möjligt genom överföring från lärare till student. Lärarens uppgift betraktas ur detta perspektiv antingen som en fråga om att – som en sage on the stage – strö

1 Indelningen är allmänt känd inom pedagogiken (se exempelvis Egidius 1983). Ett mer högskolepedagogiskt perspektiv på lärarens roll finns exempelvis i Gary D. Fenstermacher & Jonas F. Soltis lilla bok *Approaches to teaching* från 2009.

© FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

ämneskunskaperna omkring sig och som studenterna har att ta till sig efter förmåga, eller som en fråga om att utifrån även sin ämnesexpertis välja, strukturera och presentera kunskapen på ett sätt som underlättar för studenterna att tillgodogöra sig kunskapen (vare sig detta förstås som ett passivt mottagande eller en aktiv kognitiv konstruktion) (se Fox 1983; Northedge & McArthur 2009; Pettersen 2008).

Med självregleringspedagogik menas att läraren fungerar som både ämnes- och ämnesdidaktisk expert i syfte att vägleda och stötta studenten i den lärandeprocess som hon själv har ansvar för. Lärande förstås i det här perspektivet som en aktiv, utforskande process som involverar och engagerar studenten så att hon utvecklar sin egen förståelse av ämneskunskapen. Lärarens uppgift består här i att skapa förutsättningar för djuplärande, såsom exempelvis Pettersens sju principer för kvalitetslärande föreskriver. Lärarens roll handlar i det här fallet mycket om att förstå lärandeprocesser och studenters tänkande i relation till ämnets utmaningar och här krävs en subtil förståelse av stoffet för att – som a guide on the side – kunna utforma lämpliga läraktiviteter som stöttar studenternas egen kunskapsprocess (se Fox 1983; Northedge & McArthur 2009; Pettersen 2008). Northedge och McArthur (2009) betonar att en utläggning eller mini-föreläsning från lärarens sida till och med kan anses vara kontraproduktivt i det här perspektivet, eftersom man därmed riskerar att studenten tappar motivationen att ta sig igenom besvärligheter utifrån sina egna förutsättningar.

Det frihetspedagogiska perspektivet innebär att studenten betraktas som den som både vet vart hennes kunskapsresa ska bära och känner till vägen dit bäst. Det är en radikal studentcentrering som förespråkar att det är studenterna som bör utforma kurs(plan)en, kursens innehåll och examinationen/kunskapsbedömningen. Lärarens roll är här att utforma kursens struktur och skapa en lämplig kontext för kunskapen och lärande liksom att stötta och vara tillgänglig som resurs i studentens lärande. I det här perspektivet betraktas även en lärares tydliggörande av sådant som är svårbegripligt eller att hon försöker entusiasmera studenterna för nya utvecklingslinjer inom ämnet som att hon förtrycker sina studenter genom att påtvinga dem ett akademiskt ”herravälde” som hon själv som representant för ämnet och med sin överlägsna status i akademin förfogar över.

En grundläggande förutsättning för ett lyckat seminarium, alltså ett som främjar kvalitetslärande, är att läraren arbetar inom ramen för det självreg-

© FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

leringspedagogiska paradigmet. Det innebär nämligen att hon betraktar lärande som en fråga om aktivt deltagande och som en följd därav ser sin egen roll som en guide on the side. Som Exley & Dennick (2004a) påpekar förändras också studentens roll när hon deltar i seminarier, från att vara mottagare av kunskap till att vara aktiv i sitt eget lärande liksom i sina studiekamraters lärande. I relation till själva ämneskunnandet är därför lärarens roll i seminariet att kontrollera att den information som studenterna utbyter är relevant och korrekt, att stryka under viktiga poänger som förs fram, att summera och konkludera och att strukturera och lyfta fram nyckelpoänger liksom att problematisera och syntetisera (Exley & Dennick 2004a). Med en syn på lärande som en fråga om deltagande och sin egen roll som guide innebär lärarrollen också att sträva mot att utforma uppgifter och att leda diskussioner i syfte att få alla studenter att vara aktiva, att samverka med varandra och att ta ansvar. Seminariet erbjuder också läraren tillfälle att löpande utvärdera studenternas progression och att därmed identifiera och åtgärda svårigheter innan de blir problem (Exley & Dennick 2004a).

En lärare som i stället betraktar lärande som en fråga om överföring av kunskap kommer lättare att övergå till att hålla miniföreläsningar, speciellt om studenterna visar brist på aktivitet och vilja att ta ansvar. Den lärare som å andra sidan drar sig för mycket tillbaka och undviker att styra och övervara studenternas arbete och progression, eller att samla upp gruppens arbete i konklusioner eller problematiseringar, abdikerar från den auktoritet som hennes ämnesexpertis förlänar henne och som studenterna förväntar sig och faktiskt har rätt att få del av (se Jons 2008). Medan resultatet i det första fallet riskerar att bli ett ytligt kunnande utan personlig koppling, riskerar man i det senare fallet att lämna studenterna med dåligt kvalificerad och icke vederlagd kunskap. Med detta sagt ska dock sägas att lärarens roll inom ramen för denna guidande uppgift ändå behöver anpassas till gruppens kunskapsmässiga och sociala mognad, så att man måste anpassa huruvida gruppens lärande kräver diskursiva demonstrationer, metakognitiva utmaningar eller att man bara finns till hands vid behov (jfr Barrows i Pettersen 2008). Men andra ord kan det handla om att balansera mellan att var auktoritär, demokratisk och att abdikera och därmed att se sin roll som, som Exley och Dennick uttycker det, ”a benign dictator in charge of the groups freedom” (2004a, s. 48).

Förutom detta guidande, stöttande och utmanande förhållningssätt finns det en rad kommunikativa färdigheter som en seminarieledare bör ha

© FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

och använda för att främja studenters djuplärande: att lyssna, att svara och förklara samt att ställa frågor (Exley & Dennick 2004a). Om läraren visar att hon lyssnar aktivt uppmuntras studenterna att vara aktiva och engagerade. Ett aktivt lyssnande kräver ögonkontakt, bekräftande nickar och kanske ett verbalt ”mm” och gärna att man summerar eller parafraserar det som sagts: ”Så du menar att …”, det vill säga det som kallas ”att spegla”. När studenterna ställer frågor och vill få något förklarat är det viktigt att läraren visar att hon förstår studentens behov av ytterligare tydliggörande och att svaret eller förklaringen avspeglar respekt för studenten. Om man använder analogier eller exempel som är på fel nivå – för hög eller för låg – kommer studenten att bli förorättad och antagligen inte fråga mer (Jons 2008). För att försäkra sig om att man erbjudit en tydliggörande och förståelig förklaring kan man bara fråga studenten, eller gärna hela studentgruppen, som en signal att man antar att fler inte förstått och för att inte ”peka ut” den som ställt frågan.

Som lärare ställer vi ständigt frågor till våra studenter, men kanske tänker vi inte så mycket på hur vi ställer dem och i vilket syfte. Men, som Exley & Dennick (2004a) skriver:

> The questions a teacher asks can make the difference between an antiquated wasteland and an exciting learning environment.
>
> CARIN & SUND 1971, S. 23. REFERERAD I EXLEY & DENNICK 2004A, S. 39.

Att ställa frågor kan uppfylla en rad olika funktioner. Som seminarieledare kan man ställa frågor till gruppen i syfte att väcka intresse eller aktivera tidigare kunskap och erfarenheter, för att identifiera gruppens kunskapsmässiga styrkor och svagheter, registrera deras förståelse och hur lärandet progredierar, för att sätta igång gruppens diskussioner, uppmana till djupstrategier och aktivt lärande eller för att summera gruppens diskussioner (Exley & Dennick 2004a). Olika typer av frågor åstadkommer olika saker i fråga om studenternas lärande. Slutna frågor, som kräver ”ja” eller ”nej” som svar, kräver ett svar utformat på den kognitiva taxonomins lägre nivåer. Såväl studentens tänkande som hennes svar kommer som en följd av frågans art att röra sig om att återge och möjligen förstå. Öppna frågor ställer däremot krav på mer kvalificerat kunnande. Sådana frågor kan till exempel handla om att applicera en metod eller teori eller att rättfärdiga ett ställningstagande. Om man vill, kan man använda Blooms kognitiva taxonomi för att utforma och

© FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

ställa frågor som utmanar till kunskapande på den nivå som lärandemålen efterfrågar, något som föreslås av både Exley & Dennick (2004a) och av Lynne Hunt, Denise Chalmers och Ranald Macdonald (2013).

Tabell 12.1 Frågor enligt Blooms kognitiva nivåer.

Kognitiv nivå; att kunna	Exempel på vad man frågar efter
Värdera	Bedöm, försvara, värdera, rättfärdiga
Syntetisera, skapa	Skapa, spekulera, utforma, planera
Analysera	Urskilj förutsättningar, förgivettaganden, konsekvenser
Applicera	Beskriv hur du kan använda ... I vilken annan situation och hur skulle du använda …
Förstå	Jämför, kontrastera, förklara, lyft fram likheter och skillnader
Återge	Beskriv, ge exempel på, räkna upp

En medveten strategi där man som lärare planerar de frågor man vill ställa under seminariet med hjälp av denna modell hjälper till att konstruktivt länka undervisnings- och lärandeaktiviteter till kursens lärandemål och därmed hjälpa studenterna att klara kursens examination.

Ytterligare en typ av frågor kan vara aktuella att använda, nämligen sådana som ställs för att be studenter att klargöra, rättfärdiga eller utveckla sina resonemang. Exley & Dennick (2004a) talar om fyra användbara typer: *Triggande*, alltså sådana som används när studenterna ger ett felaktigt eller inte tillräckligt utvecklat svar och som syftar till att utläsa associationer hos studenterna till det rätta eller mer utvecklade resonemanget, typ: Just det, men om du knyter det till det vi talade om i går … eller: Och vilken metod skulle du föredra …? En annan typ är *rättfärdigande* frågor som ber studenterna att ge skäl till ett visst ställningstagande. Rättfärdigande frågor utmanar studenterna att röra sig mot högre kognitiva nivåer. *Klargörande* frågor ber studenter att utveckla eller omformulera sig så att innehållet i deras resonemang blir tydligare. Sådana frågor kan exempelvis användas när man misstänker att ”det dunkelt sagda är det dunkelt tänkta” för att få studenterna till att utveckla sin förståelse. Ett sätt att få studenternas förståelse att bli djupare är att använda det som Exley och Dennick (2004a) kallar *utvidgande* frågor, alltså att be dem att applicera sin kunskap på nya situationer.

© FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

Avslutningsvis ska lärarens uppgift att skapa en tillitsfull och kollaborativ atmosfär i seminariet framhållas (se även kapitlet ”Om pedagogisk atmosfär” samt Jons 2008, 2014; Aspelin & Persson 2011 för mer teoretiska resonemang). Ett tillitsfullt klimat får studenterna att känna sig trygga med att ställa och besvara frågor och att blotta sin bristfälliga kunskap. Ett tryggt klimat skapar man enligt Exley och Dennick (2004a) med bekräftelse, genom att med nickningar och verbalt bekräfta rätta svar och summera eller parafrasera studenternas inlägg.

Konkreta råd för ett lyckat seminarium

Kate Exley och Reg Dennick, som utifrån sina erfarenheter som pedagogiska utvecklare skrivit en av få böcker om seminariet som undervisningsform i högre utbildning, betonar att seminariet är den undervisningsform som framför allt möjliggör det som Pettersen (2008) kallar kvalitetslärande (Exley & Dennick 2004a). Vilka är då förutsättningarna för ett lyckat seminarium? I det följande stöder sig råden i stort sett uteslutande på Exley & Dennicks bok *Small group teaching: tutorials, seminars and beyond* (2004a), där de bland annat ger rådet att man som lärare behöver skapa praktiska, organisatoriska och interpersonella förutsättningar för att få till stånd en plats och ett tillfälle som optimalt gynnar studenternas djuplärande. Det handlar enligt dem om förberedelser, om att skapa rätt förutsättningar under seminariet liksom att övervara studenternas progression samt hantera gruppen och dess dynamik.

Att som ledare förbereda sig genom att sätta sig in i kursplan och lärandemål för att kunna utforma seminariet till en kongruent länk i kursen, liksom att ta reda på studenternas bakgrund, förkunskaper och erfarenheter på området för att kunna avpassa innehållet därtill är den första förutsättningen för ett pedagogiskt fruktbart seminarium. Som lärare behöver man tänka igenom också själva seminariets syfte och mål. Vilket är seminariets uppgift i relation till de föreläsningar, laborationer, praktiska övningar och självstudier som förekommer inom kursen? Vilka av lärandemålen tas om hand i andra lärandeaktiviteter och vilka bör hanteras inom ramen för seminariet i fråga? Medan exempelvis föreläsning passar bäst för att leverera större mängder av faktakunskap, är det seminariet som lämpar sig bäst för att applicera och elaborera denna kunskap (Exley & Dennick 2004b). Seminariet stöttar således studenternas klättring i Blooms kognitiva taxonomi, som ju börjar i

© FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

att kunna minnas och återge fakta, fortsätter i att kunna applicera, analysera, värdera och slutligen kunna skapa ny kunskap (se introduktionskapitlet). Alla dessa högre nivåer av kunskap lämpar sig alltså seminariet för, vilket innebär att man som lärare också behöver vara klar över riktigt vilken nivå man siktar på, och att man anpassar uppgifterna därefter.

Nästa viktiga åtgärd är att planera och strukturera seminariets lärandeaktiviteter (Exley & Dennick 2004a). Just för att seminariet till sin form har en öppen struktur där studenternas aktivitet till stor del får styra lärandeprocesserna, behöver läraren hålla fast vid tre tydliga sekvenser, nämligen en introduktion där deltagarna får presentera sig och där det aktuella temat presenteras, exemplifieras och kontextualiseras, en mittdel där studentgruppen under väl genomtänkta och planerade former avpassade för ändamålet arbetar med temat, och en avslutande fas där läraren hjälper studenterna att summera, konkludera, strukturera, och kanske problematisera det som studenternas arbete lett fram till. Inte att förglömma är att man som lärare behöver planera för och försäkra sig om lämplig lokal, tillräcklig tid samt nödvändig utrustning såsom blädderblock, färgpennor, böcker, arbetspapper och teknisk utrustning.

Så till de förutsättningar som under själva seminariet villkorar studenternas djuplärande. Här har läraren exempelvis att tänka över hur deltagarna och hon själv är placerade i rummet. Deltagarnas möjligheter att ha ögonkontakt med varandra och med läraren är den bästa garanten för att studenterna ska vara engagerade och aktiva, och rekommenderas därför ur pedagogiskt perspektiv (Exley & Dennick 2004a). Även lärarens val av placering i rummet är av pedagogisk betydelse. Exley & Dennick (2004a) rekommenderar att man som lärare i så stor utsträckning som möjligt placerar sig mitt bland deltagarna och bara emellanåt reser sig för att skriva på tavlan, eller ännu hellre, ber någon av studenterna att skriva på tavlan. På så sätt, menar de, främjar man en fruktbar gruppdynamik och styr fokus bort från sig själv. Man kan också använda sig av mer subtila kommunikativa ”knep” för att styra vem som talar och till vem. Genom att inte titta på den som talar kan man få henne eller honom att i stället vända sig till gruppen. Och genom att avsluta sina egna inpass med att titta på den man vill ska tala, använder man sig av en naturlig kommunikativ signal. En annan, mer praktisk aspekt som ändå påverkar lärandemiljön, är rummets storlek, ljus, luft och ordning. Ett utvädrat, ljust, lagom stort, inte trångt men inte heller ödsligt rum, där bord

 © FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

och stolar står relativt ordnade ger helt andra förutsättningar för koncentration och engagemang än ett kvavt, mörkt, för trångt och stökigt rum gör.

Förutom de fysiska aspekter som tas upp ovan är också interpersonella faktorer avgörande för seminariets lärandepotential. Hur kan man då som ledare arbeta med seminariets interpersonella klimat så att studenterna känner sig bekväma, engagerar sig och är aktiva? Exley & Dennick (2004a; se också kapitlet ”Om pedagogisk atmosfär”) föreslår fem konkreta saker, där den första utgörs av en så kallad isbrytande presentation när gruppen träffas för första gången. Här är det viktigt att studenterna instrueras att det räcker med att presentera relativt ytliga attribut såsom namn, kanske ämnestillhörighet och vad man förväntar sig av kursen eller seminariet, liksom att det handlar om bara några minuter. På det viset kommer studenterna att känna sig mindre obekväma med uppgiften och deras ängslan för att tala inför en ny grupp kan minskas. För det andra föreslår Exley & Dennick (2004a; se också Hunt, Chalmers & Macdonald 2013) att man kommer överens med gruppen om förhållningsregler för att delta och arbeta i gruppen. Att exempelvis komma överens om – och känna sig förvissad om – att alla i möjligaste mån bidrar med idéer och åsikter i diskussionerna, att man respekterar andras ställningstaganden, att man inte blir avbruten, att alla tänker på att inte dominera samtalet och att alla kommer väl förberedda till seminarierna har stor betydelse för seminariets lärandeklimat. För det tredje och fjärde känner studenter sig trygga om man som lärare lägger sig vinn om att vara mycket tydlig – i tal och i skrift – ifråga om seminariets syfte och mål liksom vad de uppgifter som är kopplade till dessa ställer krav på. Om man som student känner till vilka förutsättningar och mål som gäller, även om lärandemålen och uppgifterna är mer krävande än man som student skulle önska, har man åtminstone en klar bild av vad som gäller. Att känna till målen och kraven är också enda förutsättningen för att i god tid kunna be om hjälp när man som student inte kan räkna ut hur man ska kunna nå målen. Den sista åtgärd, som Exley och Dennick (2004a) föreslår för att skapa ett tryggt klimat, är att läraren utformar sin introduktion och studenternas uppgifter så att de aktiverar studenternas tidigare kunskaper och erfarenheter. Genom att ta avstamp i det kända känner man sig som student tryggare i att ta sig an det okända.

Att övervara studenternas progression handlar inte om att lägga sig i. I seminariet är lärarens roll stöttande och utmanande medan det är studen-

© FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

ternas behov och aktivitet som formar processen. Det betyder dock inte att man som lärare ska abdikera och lämna studenterna helt i fred i sitt arbete. Läraren optimerar seminariets lärandepotential genom att med hjälp av frågor registrera att och hur lärandet progredierar, genom att hålla ett öga på gruppdynamiken och genom att kontrollera och styra över seminariets struktur och tid. Att läraren styr över tid och struktur, exempelvis genom att avsluta uppgifter och diskussioner på utsatt tid, får studenterna att känna sig trygga och det avspeglar sig i gruppens dynamik, menar Exley och Dennick (2004a). Man kan nog hålla med om att:

> There is nothing more boring to a student than to be involved in a rambling small group teaching session where the time to complete tasks is either too long or too short, where the boundaries between different activities are blurred and indistinct, and where the amount of time for the whole session is ill defined or even absent.
>
> EXLEY & DENNICK 2004A, S. 24.

Att inte behöva ägna sina tankar åt att undra över upplägg och mål är således ett sätt att optimera seminariets lärandepotential. Ovanstående rekommendationer behöver dock anpassas till olika typer av seminarier. Ibland är ett seminarium ett enskilt tillfälle och deltagarna ses varken före eller efter. Om man ändå vill lägga sig vinn om ett tryggt klimat för att stimulera deltagarna till engagemang och aktivitet rekommenderar Exley & Dennick (2004a) en kort isbrytande presentationsrunda, att man kort aktiverar tidigare kunskap och erfarenheter, exempelvis i samband med presentationsrundan, samtidigt som man är tydlig med syfte och mål liksom i sina uppgiftsinstruktioner, såväl inför som under seminariet.

Vanligare är att seminariet förekommer inom ramen för en serie i en kurs eller utbildning. Ur lärandesynpunkt är det en stor fördel att deltagarna får lära känna varandra eftersom detta gör att de interagerar och samarbetar lättare och mer. Därmed kan uppgifterna bli mer komplexa och varierade, och relativt mer tid kan läggas på innehållet när förhållningsregler är etablerade. Återkommande seminarier ger också tillfälle att rotera och därmed träna exempelvis att leda gruppens diskussioner och att ge återkoppling på andras presentationer. När man som lärare återser samma grupp har man dessutom möjlighet att övervara hur studenterna utvecklas såväl kunskapsmässigt som

© FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

i fråga om interpersonell kompetens, att kunna samverka i grupp etcetera och kan därmed ge återkoppling i det fall det behövs för att stötta studenten.

Men ibland uppstår dysfunktionalitet i en grupp, kanske beroende på brister i hur man som lärare skapat förutsättningar, organiserat eller lett gruppens arbete, eller som ett resultat av enskilda deltagares beteende, eller kanske en kombination av dessa. Hur kan man då som lärare hantera konflikter och ”besvärliga” deltagare? I seminarier uppmuntras deltagarna att deklarera sina ställningstaganden, att argumentera för dem och till och med att debattera. Därför är det, som Exley och Dennick (2004a) påpekar, naturligt att deltagarna kommer att utmana och ifrågasätta varandra. För att deltagarna inte ska hamna i konflikt gäller det för läraren att uppmana studenterna att explicitgöra underliggande skäl till sina ställningstaganden och att inte angripa varandra som personer, utan alltid saken som diskuteras. Som Exley och Dennick (2004a) påpekar utgör den ”kognitiva dissonans” som drabbar oss när vi stöter på sådant som inte passar in i våra förståelsescheman å ena sidan en källa till provokation, men å andra sidan ”one of the most powerful learning experiences there is” (s 29), eftersom den, efter att man tagit sig igenom frustrationen, leder till en djupare och bredare, mer kvalificerad förståelse (Exley & Dennick 2004a). Sådana här konflikter kan undvikas genom att man som lärare gör klart för studenterna att seminariet bygger på principer om att lärandet optimeras när det utgår från kognitiva problem och konflikter när gruppdeltagares olika perspektiv bryts mot varandra, därför att det innebär att deltagarna utmanar och tar varandra vidare i varandras proximala utvecklingszon.

Hur man hanterar antingen alltför dominanta eller alltför passiva deltagare är antagligen den vanligaste frågan man undrar över som seminarieledare. När det gäller deltagare som dominerar, kan man som nämnts försöka förebygga detta i förhållningsreglerna och annars påminna om dem i den händelse någon tenderar att dominera. Kanske räcker det, som Exley och Dennick (2004a) föreslår, att man diskret och i enskildhet kan göra den som tenderar att dominera uppmärksam på att han eller hon behöver lämna utrymme åt sina kurskamrater. Om det inte hjälper föreslås, som också nämnts tidigare, att använda kommunikativa knep, exempelvis genom att ”överlämna ordet” när man själv talat till någon annan med hjälp av sin blick, och att inte flytta blicken till den dominante som försöker ta ordet. Om inte heller det är tillräckligt måste man mer explicit be andra deltagare att

© FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

svara, gärna genom att adressera frågorna genom att använda deras namn. Ytterligare en åtgärd blir annars att göra det uppenbart för alla att man som ledare försöker bryta dominansen genom att exempelvis säga att ”Nu har Kim klargjort var hen står i den här frågan. Nu behöver vi få veta var ni alla andra står”. Som yttersta utpost kan man bli tvungen att be personen i fråga att lämna seminariet. Som lärare har man, som Exley och Dennick (2004a) påpekar, det yttersta ansvaret för att så många som möjligt ska få ut så mycket som möjligt av ett seminarium.

Passiva deltagare då? Hur handskas man med dem? Här förespråkar Exley och Dennick (2004a) att man på ett lite försiktigt sätt bjuder in personen i fråga i diskussionen, kanske genom att fråga efter hans eller hennes åsikt. Enligt egen erfarenhet fungerar också uppmuntran och bekräftelse, exempelvis genom att man refererar till den tystlåtne personens inlägg i sin egen summering, som ett effektivt sätt att ingjuta mod och villighet att tala.

Den sista kategorin av besvärliga deltagare som Exley och Dennick (2004a) tar upp är den cyniske. Cyniska deltagare är sådana som tror mer på föreläsning och egna studier och som inte har insett poängen med samlärande, aktivitet och engagemang och inte heller med att lära sig att samarbeta. Här är Exley och Dennicks (2004a) råd att bryta in i det pågående arbetet – fast kanske vid sidan av gruppens arbete – för att prata metakognition med deltagaren i fråga. Syftet är att få deltagaren att förstå det fruktbara i pedagogiska principer som elaborering, att bli utmanad av andras ifrågasättande och deras främmande perspektiv, att själv ifrågasätta, argumentera, behöva ta ställning eller problematisera förgivettaganden. Ett annat råd är att belöna dessa cyniska deltagare med positiv återkoppling när de väl bidrar till diskussionen och att betona hur viktigt deras bidrag är för gruppen.

En mer allmän fråga som är vanlig är hur man hanterar problemet med att studenter inte förbereder sig inför seminarier på det sätt man tänkt. För det första handlar det om att vara mycket tydlig i sina instruktioner, gärna på ett sätt som gör att studenterna förstår att deras bidrag kommer att bli ett viktigt inslag för gruppens lärande. Man kan exempelvis, som Hunt, Chalmers och Macdonald (2013) föreslår, ge i uppgift att förbereda sig på att försvara en ståndpunkt i en debatt eller att ställa en fråga som behandlas under seminariet.

Ett närliggande problem kan vara att man upptäcker att studenterna inte har tillräckligt kvalificerad analytisk kompetens för att göra det man tänkt

 © FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

i seminariet. Hunt, Chalmers och Macdonald (2013) ger i det fallet rådet att explicit träna dessa kompetenser med studenterna, speciellt då det händer i tidiga kurser. Om analytisk kompetens är ett mål för lärandet, generiskt eller kursspecifikt, bör det också, i enlighet med tanken om konstruktiv länkning, bli föremål för undervisning.

Referenser

Aspelin, Jonas & Persson, Sven (2011). *Om relationell pedagogik*. Malmö: Gleerups.

Egidius, Henry (1983). *Riktningar i modern pedagogik*. 2 uppl. Stockholm: Natur och Kultur.

Exley, Kate & Dennick, Reg (2004a). Small group teaching: tutorials, seminars and beyond. *Key guides for effective teaching in higher education web resource*. http://toniau.ac.ir/doc/books/Small%20Group%20Teaching.pdf

Exley, Kate & Dennick, Reg (2004b). Giving a lecture: from presenting to teaching. *Key guides for effective teaching in higher education.* London: Routledge Falmer.

Fenstermacher, Gary D. & Soltis, Jonas F. (2009). *Approaches to teaching.* 5 uppl. New York & London: Teacher's College Press.

Fox, Dennis (1983). Personal theories of teaching. *Studies in Higher Education*, 8 (2), s. 151–163.

Hunt, Lynne, Chalmers, Denise & Macdonald, Ranald (2013). Effective classroom teaching. I: Hunt, Lynne & Chalmers, Denise (red.), *University teaching in focus: a learning-centred approach*. London: Routledge.

Jons, Lotta (2008). *Till-tal och an-svar: en konstruktion av pedagogisk hållning.* Avhandling. Stockholm: Stockholms universitet.

Jons, Lotta (2014). Learning as calling and responding. *Studies in Philosophy and Education,* (33) 5, s. 481–493.

Northedge, Andy & McArthur, Jan (2009). Guiding students into a discipline: the significance of the teacher. I: Kreber, Carolin (red.), *The university and its disciplines: teaching and learning within and beyond disciplinary boundaries*. New York: Routledge.

Pettersen, Roar C. (2008). *Kvalitetslärande i högre utbildning: introduktion till problem- och praktikbaserad didaktik.* Lund: Studentlitteratur.

Pintrich, Paul R. (2002). The role of metacognitive knowledge in learning, teaching, and assessing. *Theory into Practice,* 41 (4), s. 219–225.

© FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

OM BOKENS FÖRFATTARE

KERSTIN BLADINI är fil.dr i pedagogik samt utbildad förskollärare och specialpedagog. Hon arbetar som lektor vid institutionen för pedagogiska studier vid Karlstads universitet, framförallt i kurser inom speciallärar- och rektorsprogrammet. Hennes forsknings- och undervisningsintresse rör främst olika typer av professionella samtal.

MARIA EKLUND HEINONEN är fil.dr i nordiska språk. Hon är verksam som universitetslektor i svenska med särskild inriktning mot svenska som andraspråk vid institutionen för nordiska språk vid Uppsala universitet. Hennes undervisning fokuserar blivande och aktiva lärare i svenska som andraspråk, samt kurser för andraspråkstalare på olika nivåer. Hon har också arbetat med högskolepedagogisk utveckling på Södertörns högskola.

CECILIA FERM THORGERSEN är fil.dr, professor och ämnesföreträdare i musikpedagogik verksam vid institutionen för konst, kommunikation och lärande vid Luleå Tekniska Universitet. Hon arbetar aktivt med respons, inkludering, likvärdighet och demokrati i musikpedagogisk teori och praktik.

JENNY GUNNARSSON PAYNE är docent och lektor i etnologi vid Södertörns högskola. Hon är verksam som lärare på grund- och masternivå i etnologi och utvecklar och ger kurser på forskarutbildningsnivå, ofta mångvetenskapliga och med särskild inriktning mot kultur- och diskursteori. Andra pedagogiska intressen är doktorandhandledning, utveckling av seminarieverksamhet i relation till forskarutbildningen och praktiskt klassrumsarbete med stöd i pedagogiska teorier om s.k. besvärlig kunskap och tröskelbegrepp.

ANNA HOFSTEN är läkare och lektor i medicinsk vetenskap på Högskolan i Gävle samt associerad forskare i allmänmedicin vid Uppsala universitet. Hon har lång erfarenhet av att utveckla kurser och seminarieverksamhet i olika sjuksköterskeutbildningar på både grund- och avancerad nivå. Hennes pedagogiska forsknings- och intresseområden är studentaktivt lärande och handledning av universitetslärare.

LOTTA JONS är fil.dr i pedagogik och utbildad vårdlärare. Hon är verksam som pedagogisk utvecklare på Stockholms universitet, knuten till Centrum för universitetslärarutbildning (CeUL) och institutionen för matematikämnets och naturvetenskapsämnenas didaktik (MND). Hon utvecklar och leder utbildningsaktiviteter i högskolepedagogik och -didaktik för universitetets lärare. Hennes forskning fokuserar pedagogiska relationer samt ämnesdidaktiska frågeställningar kring undervisning och lärande i högre utbildning.

STINA LARSSON är dramapedagog verksam som universitetsadjunkt på institutionen för sociologi och arbetsvetenskap på Göteborgs universitet. Hon undervisar på lärarutbildningen, sjuksköterskeutbildningen och på olika handledarutbildningar inom skola, vård och omsorg. Stina Larssons undervisningspraktik grundar sig i upplevelsebaserat lärande med utgångspunkt i dramapedagogik. Hon intresserar sig för lärarens tysta kunskap och relationen mellan teoretisk och erfarenhetsbaserad kunskap.

PETRA LUNDBERG BOUQUELON är adjunkt i och ämnessamordnare för ämnet estetiska lärprocesser vid lärarutbildningen på Södertörns högskola där hon arbetar med estetiskt-didaktiska redskap i språk och matematik samt i samhälls- och naturvetenskapliga ämnen. Hon är också musiker och tonsättare med en mångårig bakgrund inom teatern samt inom skolutvecklingsprogrammet Skapa och Lära. Hennes akademiska intresseområde sträcker sig från praktisk kunskap, estetik och filosofi till matematik- och språkdidaktik samt genus.

© FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR

ANN-CHRISTINE WENNERGREN är lektor i utbildningsvetenskap och verksam som lärare och forskare på lärarutbildningen på Högskolan i Halmstad. Hennes undervisning och forskning handlar till stor del om aktörskap i utvecklingsarbete och framför allt om lärares redskap för att kunna producera kunskap och bidra till skolans eller högskolans systematiska kvalitetsarbete.

LISA ÖBERG är docent i historia och lektor vid Södertörns högskola, där hon har undervisat och handlett historiestudenter på samtliga nivåer. De senaste tio åren har hon haft uppdrag som chef och ledare i akademin och är för närvarande proprefekt vid institutionen för kultur och lärande. Därutöver har Lisa Öberg uppdrag som extern ledamot i ledande organ vid Stockholms Musikpedagogiska institut och Profesjonshögskolan vid Universitet i Nordland, Norge.

© FÖRFATTARNA OCH STUDENTLITTERATUR