

Seminariet som undervisningsform

Robert Ohlsson

Seminariet som undervisningsform

Robert Ohlsson

Institutionen för pedagogik och didaktik

Abstract: Seminarier utgör ett vanligt inslag i undervisningen på universitet och högskola och tillskrivs ofta en viktig funktion för studenters lärande. För att bidra till lärares egen reflektion över hur seminariet används i undervisningen genomfördes ett projekt där ett reflektionsmaterial skapades med utgångspunkt i litteratur och intervjuer med lärare om deras erfarenheter av seminarieledning. Föreliggande rapport behandlar överväganden i planering och genomförande av undervisningsseminarier gällande: seminariers målsättningar, syften och former, upplevda utmaningar i användandet av seminariet som undervisningsform, samt rollen som seminarieledare.

Nyckelord: seminarium, webinarium, samtalsgenre, reflektion, kollektivt lärande

Rapporter om undervisning och lärande i högre utbildning 2019:5

ISSN 2003-1688

© Robert Ohlsson



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

seminarium [-a`r- el. -a´r-]

subst. *seminariet, seminarier*

ordled: *sem-in-ari-et*

1 en undervisningsform vid universitet eller högskola med aktivt deltagande av de studerande vanl. upplagd som en diskussion av ngt vetenskapl. problem el. av uppsats e.d. författad av ngn av deltagarna (→föreläsning, lektion): *seminarieövning; hon lade fram en preliminär version av avhandlingens inledningskapitel på seminariet*¹

¹ Nationalencyklopedin, www.ne.se

Innehåll

Inledning	3
1. Seminariets målsättningar och syften	8
1.1 Mål	8
1.2 Syften	12
1.2.1 Syften i relation till kursmålen	12
1.2.2 Syften i relation till utbildningen som helhet	13
1.2.3 Bildning och personlig utveckling	14
2. Seminariets former	16
2.1 Utformning av instruktion och uppgift	16
2.1.1 Introducerande av samtalsformen och definierande av situationen	16
2.1.2 Utformande av uppgift i relation till mål och syften	18
2.2 Kontinuitet och tidsramar	21
2.3 Gruppstorlek	22
2.4 Lärarnärvaro	23
2.5 Distans eller campus	24
2.6 Muntliga och skriftliga interaktionsformer online	26
3. Utmaningar	29
3.1 Heterogena grupper	29
3.2 Bristande engagemang och förberedelser	30
3.3 Otrygghet, rädsla och kränkningar	32
3.4 Gruppdynamik och deltagarnas utrymme i diskussionen	33
4. Rollen som seminarieledare	35
4.1 Ansvar för seminariets innehåll	36
4.2 Ansvar för interaktionen	36
4.3 Ansvar för klimat	37
4.4 Läraraktivitet, dominans och dialog	38
5. Diskussion	41
Referenser	
Bilaga 1 – Reflektionsunderlag	
Bilaga 2 – Exempel på utformning av uppgift för kamratgranskning	
Bilaga 3 – Färdighetsutveckling i "small group teaching"	
Bilaga 4 – Exempel på kontrakt för grupparbete	
Bilaga 5 – Blooms taxonomi	

Inledning

Det är inte ovanligt att seminarier utgör ett centralt inslag i undervisning på universitet och högskolor. Samtal och diskussioner i seminarieform har en självklar plats i många utbildningar och uppfattas ofta som betydelsefulla för studenters lärande. Som lärare har man också ofta lång erfarenhet av att såväl delta i seminarier, både från sin egen utbildning och från forskningssammanhang, som att anordna och leda seminarier för studenter i de kurser man undervisar på. Trots denna erfarenhet, och trots seminariets väletablerade plats i många utbildningar, kan undervisningsformen upplevas som utmanande för både studenter och lärare. Nya former för att genomföra seminarier eller seminarieliknande interaktion på nätbaserade plattformar innebär också nya möjligheter och begränsningar som man behöver ta hänsyn till i planering och genomförande av dessa undervisningsinslag. Denna rapport tar sådana upplevelser av att planera och leda seminarier som utgångspunkt och syftar till att ge ett bidrag till lärares reflektion över hur seminarier kan utformas och användas i undervisningen. Ambitionen är att den ska kunna fungera som en resurs vid överväganden om hur seminarier kan användas, utformas och genomföras för att de på bästa sätt ska fylla sina syften och för att de ska upplevas som värdefulla utbildningsinslag av både lärare och studenter.

Rapporten baseras på ett arbete som genomförts inom ramen för ett pedagogiskt ambassadörsprojekt vid Centrum för universitetslärautbildning (CeUL). I projektet intervjuades sex lärare som hade en flerårig erfarenhet av att leda undervisningsseminarier. Vid intervjutillfället hade de alla anställningar för undervisning inom pedagogikämnet, men några av dem kunde också berätta om erfarenheter från andra samhällsvetenskapliga ämnen. I intervjuerna talade de om sina erfarenheter av att arbeta inom olika utbildningar, både på grundnivå och avancerad nivå, med studentgrupper av olika storlek, liksom om erfarenheter av att använda sig av olika nätbaserade interaktionsformer. Rapporten har utformats med utgångspunkt i hur lärarna talade om sina ambitioner med seminarierna, hur seminarieinslagen utformades, samt de utmaningar och möjligheter som de upplevde i detta arbete. Deras perspektiv kompletteras också i rapporten av synpunkter och uppslag från forskning och annan litteratur som ger möjlighet till ytterligare fördjupning inom områden som behandlas översiktligt här.

Syftet med rapporten är inte att presentera någon form av ”*best practice*” eller att förespråka ett visst sätt att se på och utforma seminarier. Jag vill här instämma med en av de intervjuade lärarna som uttryckte en skepsis när det gällde ”didaktiska recept”. Ambitionen är att ge utgångspunkter för reflektion, både individuellt och kollegialt, över hur seminariet används och hur det skulle kunna användas i undervisningen (med särskilt fokus på grundnivå). Vikten av en sådan reflektion var något som flera av de deltagande lärarna tog upp i intervjuerna:

Vi behöver kanske prata mer om varför vi tycker att det här är viktigt och hur det hänger ihop med vårt ämne. (...) Varför har vi seminarier? Vad betyder det att ha ett seminarium? Vad ska ske på ett seminarium och vad krävs för att det här ska lyckas?

Denna deltagare beskrev seminariet som ”en ogenomtänkt tradition” och såg också ett behov av att tänka på nya sätt för att utforma undervisningen utifrån hur studentgruppen har förändrats över tid. En annan reflekterade över hur seminarier användes rutinmässigt inom kurser med stora studentgrupper och uttryckte osäkerhet gällande deras roll i dessa sammanhang där de fick

en annan utformning än i små klasser: "Vi behöver fundera på vad som utgör det akademiska seminariet? Vad är det som konstituerar det?" Litteraturen ger också en bild av seminariet som en utmanande arbetsform som ställer många och höga krav på läraren, till exempel:

1. generating a dialogue rather than lecturing
2. balancing student and teacher speaking time (teachers talk too much)
3. encouraging students to talk
4. getting students to prepare
5. getting all students involved to the same extent
6. getting students to discuss problems rather than looking for answers
7. expanding discussions beyond provided questions. (Hilletoft 2014:162)

Även om campusförlagda seminarier och seminarier online på distans ger väldigt olika villkor och förutsättningar i vissa avseenden (vilka kommer att beröras i kapitel 2) kan man konstatera att många av de utmaningar som man ställs inför är desamma. De intervjuade beskrev ibland hur de stod inför problem som de hade svårt att hantera trots sin tidigare erfarenhet och man kan konstatera att det är lätt att bli självkritisk när man känner sig missnöjd med utfallet eller upplever att något är problematiskt med de seminarier man genomför. Lisa Öberg skriver också att många lärare, enligt hennes erfarenhet, "ser seminarieledning som en konst, men att många samtidigt upplever att de alltför sällan känner att de lyckas bra med den uppgiften" (Öberg 2011:61). En reflektion över dessa utmaningar och eventuella upplevelser av "tillkortakommanden" i rollen kan inte bara syfta till att utveckla lärarens praktik; en del hänger samman med mer generella villkor för undervisningen och sådant som till exempel resurstilldelning för kurser vilket sätter ramar för hur undervisningen kan genomföras. Förhoppningsvis kan rapporten både hjälpa till med att identifiera vad som bör betraktas som sådana organisatoriska frågor och att synliggöra viktiga överväganden i den egna planeringen och genomförandet av seminarieinslagen. I bästa fall kan en sådan reflektion leda till att vi kan uppnå våra mål med seminarierna i större utsträckning, och att vi kan kommunicera dem tydligare till både studenter och kollegor.

I bilaga 1 finns ett kortfattat reflektionsunderlag med frågor som kan tas som utgångspunkt för en individuell eller kollegial reflektion. En sådan reflektion kan med fördel genomföras utan att rapporten läses i förväg, men rapporten är disponerad utifrån samma områden som tas upp i reflektionsunderlaget och ambitionen är att den ska kunna användas som en resurs för en fördjupad reflektion över dessa frågor och ge tips på användbar litteratur. Förhoppningen är att en sådan reflektion ska kunna bidra till att man som lärare både kan klargöra sina egna utgångspunkter och att man genom andras tankar och erfarenheter ska få nya uppslag för att tänka kring möjligheter att utveckla hur seminariet används i den egna undervisningen.

Vad är ett seminarium?

Vad innebär det att det står "seminarium" på schemat? Vad är det egentligen som äger rum vid de undervisningstillfällen som beskrivs på detta sätt i olika kurser? Innan vi närmar oss hur seminarierna kan se ut i praktiken kan vi ta del av hur seminariet beskrivs i litteraturen. Öberg ger en etymologisk och historisk bakgrund till dagens seminariepraktik:

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 kunskapsstillväxt i kollektiv miljö. (Öberg 2015:177)

Efterledet *-arium*, med betydelsen 'plats', gör att benämningen av utbildningsanstalter (som lärar- och prästseminarier) och undervisningsformer framställs som "växtplatser" – "rum för odling och förädling" (Cronqvist & Maurits 2016:10). Med början under 1700-talet blir seminariet en del av universitetsstrukturen i Tyskland och i Sverige inordnas seminariet i universitetsutbildningen genom 1891 års universitetsstadga (Öberg 2015:181). Även om det därefter dröjer innan seminariet blir en vanlig undervisningsform i grundutbildningar kan det ändå, med Billy Ehns och Orvar Löfgrens ord, beskrivas som en av de "sega strukturerna" i universitetsvärlden (Ehn & Löfgren 2004).

I beskrivningar av hur seminariet används i utbildningssyfte återkommer formuleringar som framställer det som en arena där studenter ges möjlighet att öva för att utveckla sådana färdigheter som formaliseras i förväntade studieresultat och examensmål. Denna arena kännetecknas av att lärandet här sker i en social kontext med interaktion mellan såväl studenterna, mellan studenter och lärare som mellan studenter och innehållet i det som behandlas (Moore 1989).² Interaktionen och utbytet mellan deltagarna framstår härmed som centralt för både vad som utgör ett seminarium och för vad man önskar uppnå med det:

Seminariet som arbetsform har dels som utgångspunkt att deltagarna behöver varandra för att utveckla sitt tänkande, dels att den muntliga dialogen skapar förutsättningar för kunskapsutveckling. (Thorgersen & Wennergren 2015:155)

Det lärande som man tänker sig äga rum i seminariet knyts till det möte mellan olika perspektiv som sker där; det handlar om att tränas i att "se problem ur olika perspektiv och verbalt motivera val av perspektiv, med syfte att få en så allsidig kunskap det går om ett vetenskapligt problem, en text eller annan artefakt" (Öberg 2011:53), att "skapa förutsättningar för att utforska det ännu okända" och tillsammans med andra prova det man ännu inte behärskar fullt ut (Thorgersen & Wennergren 2015:156). Seminariet framstår härmed som en särskild samtalsform med särskilda syften inom ramen för en utbildning. Med utgångspunkt i Jean Lave & Etienne Wengers begrepp *learning communities* sammankopplas också deltagandet i sådana samtal med deltagande i seminariet som gemenskap: "It is a complex process that combines doing, talking, thinking, feeling and belonging." (Hrastinski & Jaldemark 2012:256) Återkommande i litteraturen är också karaktäriseringar av denna samtalsform som lägger vikt vid frihet och öppenhet:

Idealt sett ska seminariet till sin karaktär vara fritt från tvång, bestå av en öppen prövning av olika sätt att förstå världen på, med utrymme för olikheter i erfarenheter, upplevelser, kunskaper och åsikter. Faktum är att seminarieidealet kommer nära det tvångsfria, deliberativa, samtal som Jürgen Habermas menar bör vara grunden för samhällsbildningen. (Sundgren 2008:43)

² Hillman et al. (1994) lägger till en fjärde form av interaktion när det gäller seminarier på distans: *learner-interface interaction*.

Man kan fråga sig hur ett sådant ideal svarar mot lärares och studenters egna förväntningar på vad seminariet ska innebära, och mot hur undervisningens seminarier ser ut i praktiken. Även om litteraturen innehåller denna typ av karaktäriseranden och ideal beskriver Öberg denna undervisningsform som "svagt definierad" på en övergripande nivå och något som "ropar på utforskande och diskussion" (Öberg 2015:177). Man kan anta att detta hänger samman med att seminariet är en "naturaliserad lärandeform" (Ehn & Löfgren 2004) – en del av universitetets struktur som omgärdas av en mängd förgivettaganden, rutiniserade praktiker och outtalade förväntningar. Om det samtidigt är så att seminariet utgör en "föga enhetlig undervisningsstrategi", som Roar Pettersen beskriver det (citerad i Jons 2015:9), där lärare lutar sig mot skilda traditioner och där seminariebenämningen kommit att stå för olika saker inom olika utbildningssammanhang, bäddar detta för problem både för att uppnå en kollegial samsyn och i studenters möte med en mångfald av skilda seminariepraktiker.

Om vi ser till vad beteckningen "seminarium" kan stå för utifrån de intervjuade lärarna beskrivningar kan vi också konstatera att den kan betyda en rad olika saker. I intervjuerna talade man om "klassiska litteraturseminarier" där kurslitteraturens innehåll stod i fokus och behandlades antingen utifrån studenternas egna frågor eller frågor som läraren presenterade. En av de intervjuade beskrev variationen av arbetsformer i termer av en skala från "traditionella" seminarier som drivs av studenternas egna frågor och aktivitet, till "mellanformer" där diskussioner utgår från lärarens frågor, till seminarier enligt "löpandebandprincipen" där studenterna jobbar i grupp med en uppgift men med begränsad återkoppling från lärare. Det beskrevs också arbetsformer där andra slags material, som till exempel filmer eller studenternas egna texter, gjordes till föremål för diskussion och analys i grupper. Fokus kunde också ligga på studenters egna erfarenheter som relaterades till det aktuella kursinnehållet. Seminariet kunde ibland utgöra en del av en arbetsmodell som man beskrev som "*flipped classroom*" där studenterna i förväg tagit del av en inspelad föreläsning som de sedan diskuterade i klassrummet. I andra sammanhang förekom inte texter, inspelningar eller annat material på samma sätt som fokus för diskussioner, utan seminariet innebar "praktikorienterade" övningar eller rollspel med koppling till professionsrelaterade mål för utbildningen. Också genomförande av grupparbeten, "workshops", studenters besvarande av skriftliga frågor eller författande av texter i grupp, liksom grupphandledning av uppsatsarbeten kunde vara aktiviteter som man ägnade sig åt i seminarierna. Många gånger motsvarades det som kallade "seminarier" i schemat av en inledande föreläsning av läraren för en större grupp av studenter, varefter studenterna diskuterade i mindre grupper (antingen helt självständigt eller med besök från läraren som cirkulerade mellan grupperna) för att sedan återsamlas i den större gruppen där någon form av uppföljning av diskussionerna gjordes under lärarens ledning. Gränserna mellan diskussioner och föreläsningsinslag var dock inte alltid helt tydliga – varken i detta upplägg eller i "klassiska litteraturseminarier" – och lärarens och studenternas respektive roller och ansvar för att driva samtal kunde därmed framstå som delvis oklara. Utifrån dessa beskrivningar av seminariepraktiker skulle man, lite hårdtaget, kunna säga att seminariebeteckningen helt enkelt innebär att det inte är en renodlad föreläsning som ska äga rum.

Denna mångfald innebär svårigheter att genomföra intervjuer om "seminarier" eftersom det handlar om väldigt olika saker och en undervisningsform som inte sällan flyter ihop med sätt att organisera undervisning som har en annan karaktär och delvis andra målsättningar. Om vi dessutom lägger till de former av interaktion som skedde online med hjälp av webbkameror eller i

skriftlig form ställs vi inför en mängd praktiker och arbetsformer som kan vara kopplad till olika målsättningar och som också kan se väldigt olika ut när det gäller sådant som studentgruppernas storlek, lärarens närvaro i diskussionerna och vilka interaktionsformer som de involverar. Här tycks det med andra ord vara frågan om en slags familjelikhet mellan olika utbildningsformer snarare än något som går att definiera på ett entydigt sätt.³ För att intervjuerna med lärarna inte skulle komma att omfatta allt för mycket, eller komma att handla om utmaningar och möjligheter i lärarrollen mer generellt, användes en enkel beskrivning för att ringa in ämnet för intervjuerna: undervisningssituationer där interaktionen mellan studenterna ses som ett centralt inslag, där "diskussion" eller "samtal" mellan dem (vare sig det sker på campus eller på distans, muntligt eller skriftligt, med eller utan lärarnärvaro) är något man eftersträvar och som ses som betydelsefullt för deras lärande.

³ Öberg föreslår dock en sådan definition av "grundutbildningsseminarier": "lärarledd gruppundervisning som huvudsakligen sker i samtalsform med studentgrupper som inte överstiger 30 deltagare och där det finns ett syfte att öva vetenskapligt tänkande, argumentationsförmåga och aktivt lyssnande." (Öberg 2011:53f). När det gäller seminariets temporala ordning skriver hon också att "Ett seminarium pågår under en viss förutbestämd tid. På det sättet skiljer det sig från mer informella arbetsgrupper som i allmänhet är mer styrda av att uppnå vissa lärandemål, än av klockan." (Öberg 2015:187) Detta framstår som en rimlig distinktion, samtidigt som man kan notera att seminariets temporala ordning ibland också kan involvera en serie av sammankomster, i likhet med hur forskningsseminarier kan pågå över längre tid där deltagarna träffas återkommande.

1. Seminariets målsättningar och syften

De intervjuade lärarna tillskriver alla seminariet ett stort värde för studenternas lärande och i intervjuerna framstår det som en undervisningsform som har en självklar plats i utbildningen – inte bara av tradition, utan också för att den fyller viktiga funktioner. Det framhålls att seminariet ger möjligheter till ett lärande som inte kan ersättas med föreläsningar eller läsning av texter. När det gäller reflektioner över vilken funktion som undervisningsseminarier ska ha kan det vara bra att skilja mellan målsättningar och syften med seminarieaktiviteten. Jag kommer därför först att lyfta fram olika formuleringar av målsättningar i bemärkelsen vad man eftersträvar ska ske i seminarsituationen, innan vi ser på de syften som denna aktivitet kan ha och lärarnas tankar om vad den kan bidra till.

1.1 Mål

Med den förståelse för vad som menas med ett seminarium som presenterades i inledningen följer vissa målsättningar per definition – att deltagarna interagerar med varandra och med ett innehåll kan sägas vara konstitutivt för seminariet som aktivitet, och en primär målsättning för läraren blir därmed att få denna interaktion till stånd. Swan kommenterar de tre former av interaktion som Moore (1989) introducerade (*learner-content*, *learner-instructor*, *learner-learner*) och konstaterar att i ett välfungerande undervisningsseminarium understödjer dessa varandra:

Of course, none of the three modes of interaction function independently in practice. Interaction among students, for example, is supported by instructor facilitation and support and, because it centers on content, can be seen as a variety of that type of interaction. (Swan 2001:307)

När lärarna i intervjuerna beskriver vad som sker i välfungerande seminarier berör de sex typer av målsättningar.

1) Genom att delta i seminariediskussioner kan studenter lära sig att *strukturera sin läsning och sitt lärande*. När kurslitteraturen görs till föremål för diskussion kan deltagarna lära sig "hur man läser denna typ av litteratur". Samtalet ger en vägledning till hur man kan närma sig texters innehåll utifrån olika frågor, hur sådant som centrala tankar, resonemang och begrepp kan urskiljas, och en mer övergripande "förståelse för vad det är för texter vi läser" kan främjas. Det framhålls att det förhållningssätt till kunskap och lärande som den akademiska utbildningen grundas på kan vara nytt för studenter på grundnivå och att seminariet kan fungera som ett sammanhang där detta exemplifieras av läraren på ett sätt som skiljer sig från hur det görs i andra undervisningssituationer. Läraren och mer erfarna studenter blir här modeller för hur man närmar sig och förhåller sig till ett innehåll. Inte minst involverar ett sådant lärande en insikt om att "det är inte självklart hur vi ska förstå det här, utan man kan vända och vrida på det", vilken en lärare ställer mot en förekommande "populärvetenskaplig uppfattning" att vetenskap handlar om entydiga "sanningar". Denna uppfattning beskrivs som något som kan utgöra ett hinder för studenternas lärande, vilket kan kontrasteras mot hur just det särskilda förhållningssättet till

vetenskapliga texter lyfts fram som "själva syftet med seminarieformen". Att i seminariet få formulera sin förståelse för till exempel litteraturens innehåll tänks också kunna gynna en reflektion över den egna förståelsen och läroprocessen. Som en lärare uttryckte det: "De *kan* inte kurslitteraturen, men de har läst den och börjat fundera över 'Vad kan jag inte?', 'Vad är det jag inte förstår?'" Detta kan jämföras med hur Lotta Jons menar att seminariet ger "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" (Jons 2015b:240). Interaktionen med innehållet i den situation där andra fungerar som modeller och kan ge stöd skulle därmed kunna ses som något som främjar epistemiska praktiker genom att studenterna där inte bara lär sig ett särskilt sätt att läsa akademisk text utan också "lär sig att lära" på ett sätt som skiljer sig från många andra undervisningsformer.

2) Nära kopplad till det som sagt ovan är en målsättning som flera formulerar som *bearbetning av litteraturens innehåll*. Denna lyfts särskilt fram när det gäller texters teoretiska innehåll där "verbalisering" av den egna förståelsen, möjligheten att reflektera fritt och uttrycka sina tolkningar och vad som händer med en under läsningen tillskrivs ett stort värde för att förståelsen för innehållet ska utvecklas. Seminarier som följer upp föreläsningar och självständig läsning av litteratur ges här stort värde för att studenter ska kunna tillgodogöra sig innehållet på bästa sätt. Att som lärare välja ut de delar av litteraturen som upplevs som mest svårtillgänglig och att fokusera diskussionerna på sådana begrepp som bjuder mest motstånd beskrivs som strategier som kan främja en sådan "bearbetning" och "fördjupande diskussion". Läraren har möjlighet att inom ramen för det pågående samtalet hjälpa studenten att formulera sig på ett tydligt sätt – att specificera och använda begrepp på ett relevant sätt, att föra resonemang och dra slutsatser på ett koherent och logiskt sätt.

Seminariet beskrivs också, i jämförelse med många andra undervisningssituationer, som ett unikt tillfälle för att "komma *texten* nära" – att tillsammans granska akademiska texter och deras formuleringar på ett grundligt sätt, vilket ställs mot mer "ytliga" förhållningssätt till litteraturen. Att seminarsituationer ger studenter möjlighet att formulera och ge uttryck för sin egen förståelse – att de får möjlighet att "prata och tänka samtidigt" – innebär också att den egna förståelsen kan synliggöras för både studenten själv och för läraren. Med återkommande seminarier ges därmed en inblick i lärandet och hur studenter över tid "approprierar begreppsapparaten": "Nu säger den någonting som den hade svårt med för några gånger sen. Nu har det klickat ner och nu bär personen resonemanget själv."

3) En tredje målsättning formuleras som att studenter ges möjlighet att *relatera egna erfarenheter till kursens innehåll*. En ambition med vissa seminarier är att få till stånd diskussioner som ligger studenterna nära erfarenhetsmässigt: "För mig är det viktigare att de får reflektera över sina egna erfarenheter än att de säger 'Enligt den och den författaren så ...'". En sådan koppling till egna erfarenheter beskrivs kunna leda till en upplevelse av kursinnehållets personliga relevans som kan innebära en viktig drivkraft för lärande. Seminariediskussionerna beskrivs kunna väcka ett intresse för kursinnehållet då det inte längre uppfattas handla om "en abstraktion" utan "nånting som har att göra med mitt liv". Den lärare som säger detta beskriver hur seminarierna kan förändra studenters låga förväntningar inför en kurs och väcka ett helt nytt intresse för dess innehåll. I förlängningen tänks detta kunna ha betydelse för hur man ser på sina studier i stort och på hur "akademien" kan uppfattas som "en plats där man kan behandla saker som är intressanta för mig och som berör mitt liv". Ett liknande exempel på hur kontextualiserande av kursinnehåll till studenternas egna liv bidrar till att konkretisera abstrakta

begrepp är när seminariet ger möjlighet för yrkesverksamma att "klä" sina egna erfarenheter av yrkesutövningen "i de teoretiska resonemangen", vilket beskrivs som bidragande till ett "utvecklingsinriktat lärande" för denna studentgrupp.

4) Det sätt som seminariet tänks kunna bidra till att teoretiska begrepp kan användas för att belysa egna erfarenheter implicerar en målsättning som involverar *färdighetsövning*. Att seminariediskussioner kan bidra till att utveckla studenters analytiska förmåga är något som lyfts fram i intervjuerna. De är ett tillfälle för att inte bara förstå teorier och begrepp utan också för att använda dem som redskap för att öka förståelsen för olika fenomen genom att tillämpa dem i analyser. Dessa seminarier kan därmed ses som en övning i att reflektera över och förhålla sig analytiskt till antingen ett material som presenteras av läraren eller egna erfarenheter. Vi kan tala om detta som ett förvärvande av generiska färdigheter vilka utöver den analytiska förmågan också omfattar förmågan att genomföra den typ av "självständiga resonemang" som man som student kan behöva ge prov på i examinationsuppgifter, och en förmåga att kunna "reflektera över det som är taget för givet" i olika sammanhang. Vid sidan av detta talar ett par av lärarna också om hur seminarieformen kan användas för att studenterna ska utveckla mer specifika kunskaper i vetenskaplig metod: "Här vill jag lära dem hantverket" vilket beskrivs som ett konkret arbete där "övning ger färdighet". Seminariet blir då ett övningstillfälle där man får prova olika moment och reflektera över detta görande, på ett sätt som liknar hur man också talar om hur seminarier i en del utbildningar kan ha en praktikorienterad inriktning och involvera till exempel rollspel där deltagarna får agera utifrån tänkta situationer och tillsammans reflektera över vad som sker i dessa.

5) Att seminarier kan ge studenter möjlighet att *pröva sin röst och delta i en argumentation med andra* lyfts fram som något värdefullt i flera intervjuer. Vi har redan sett att seminariet kan vara ett tillfälle för att verbalisera sin förståelse, men man kan också se det som att detta handlar om en möjlighet att formulera sin position i en fråga, att ta ställning för en uppfattning och presentera argument för denna. Beskrivningarna av denna funktion i intervjuerna liknar på många sätt hur seminariediskussioner har jämförts med sådana "deliberativa samtal" som nämndes i citatet på sidan 5. En lärare talar om detta som ett utforskande och "prövande" av de egna tankarna: "'Kan man tänka så här?'" I den mån som seminariet utgör ett tillåtande sammanhang kan då studenters röster "bekräftas", de kan bli trygga i att uttrycka tankar inför andra och att möta andras avvikande uppfattningar. Upptäckten att "ja, man kan tänka så också" beskrivs av en lärare som en viktig behållning som studenter kan ha av sitt seminariedeltagande.

Vid sidan av att få möjlighet att pröva sin egen röst innebär alltså seminarieinteraktionen att man får ta del av andras perspektiv. Man får kännedom om hur andra tänker, förstår något och förhåller sig i olika frågor:

I seminariet kan, idealt sett, studenten få möjlighet att pröva sin förståelse av litteratur och presentation, lyssna på kamraters och lärares uttolkningar och formulera en egen ståndpunkt i förhållande till det som studeras. (Sundgren 2008:40)

När deltagarna artikulerar skilda perspektiv, antingen de som de själva omfattar eller sådana som finns representerade i litteraturen, kan seminarsamtalen därmed få en argumenterande karaktär. I samtalet kan en prövning av olika positioner och argument genomföras: "Bär mitt argument här? Håller det hela vägen?" En lärare beskriver det som att studenter får vara "bärare av konträra röster i en polemik". I ett sådant samtal får den kritiska granskningen en central plats och undersökandet av perspektiv ("Vad sa du utifrån det perspektivet?") är något som kan bidra

till "djup" i seminariediskussioner på ett sätt som framställs som en viktig målsättning. Formuleringar i litteraturen där seminariet liknas vid ett "tankens laboratorium" (Öberg 2011) och en plats för "organiserad skepticism" (Sörlin 2003:71) ligger nära dessa beskrivningar. Också här kan man se det lärande som äger rum i termer av förvärvarande av generiska färdigheter, nämligen som utvecklande av förmågorna att föra en underbyggd argumentation, att sätta sig in i andras perspektiv i en fråga och att tillämpa ett kritiskt förhållningssätt. En lärare menade att alla studenter "kan inte självklart byta perspektiv" men att deltagandet i seminariediskussioner kunde bidra till att utveckla en sådan förmåga.

6) Formulerandet och granskandet av skilda perspektiv i samtal beskrivs också i intervjuer som något som görs gemensamt på ett sätt som kan innebära ett *kollektivt lärande*. Samtalet framstår då som en process där man "pratar fram nånting" tillsammans. Det är inte bara så att de som inte kommit så långt har nytta av att ta del av andras mer utvecklade tankegångar, utan processen där man bygger vidare på inlägg, tar dem som utgångspunkt för att tillsammans utveckla resonemang, innebär en gemensam reflektion där man som grupp utvecklar förståelsen för något. En lärare menade att detta kunde vara tydligt i skriftliga diskussionstrådar där olika inlägg "spinner vidare" på de tidigare, medan en annan exemplifierade hur det kan se ut i ett samtal:

'Robert, din text, jag ser att du tolkar det här begreppet så här. Men när man läser i den här boken så står det så här ...' Och då säger någon annan: 'Ja, men i den här boken står det faktiskt annorlunda.', 'Jaha, men hur ska vi förstå det här då?' Och så läser de och så pratar de, och så läser de högt för varandra, och så diskuterar de. Och så håller de på med kurslitteraturen så där och processar den i flera reflektionsled.

Utvecklandet av förståelsen framstår här som gemensamt projekt som sker både i samtalandet och i den fortsatta läsningen av texterna. Seminarier som bygger på "kamratgranskning" av varandras texter (se bilaga 2 för exempel på hur en kamratgranskningsuppgift kan utformas) nämndes också som en seminarieform som kunde leda till diskussioner med likartade kvaliteter. Genom att man där både tar del av och formulerar tankar om andras texter, och får samtidigt höra hur den egna texten uppfattas av en läsare, kan samtalet få karaktären av en gemensam process för att handskas med den uppgift studenterna har fått att behandla i sina texter. Idealt sett kan en sådan seminariediskussion ge insikten att man inte konkurrerar med varandra – man utbyter feedback på egna och andras texter på ett sätt som liknas vid att "förhandla fram en förståelse" och beskrivs som en "ömsesidig" bearbetning av ett ämne. Att delta i denna typ av diskussioner beskrivs som bidragande till en "förmåga till kollektivt lärande" som bottnar i, och förutsätter, inställningen hos studenterna att "vi hjälper *varandra*": "De vill bidra till varandras lärande och de ser värdet i att göra det". En lärare påpekar också att studenter "kan trassla in sig" i sina resonemang men att de i seminariet kan få hjälp att redan ut dem på ett sätt som gör att hela gruppen lär sig av det. En annan menar att studenterna många gånger är bättre på att ge detta stöd än läraren eftersom "de förstår varandras kunskapsläge" och därmed kan ge stöd till varandra "på rätt nivå".

1.2 Syften

I beskrivningen av målsättningar och ambitioner för vad som ska ske i seminarierna har vi redan kommit in på hur dessa kan ses i relation till lärande och utvecklande av olika förmågor. I det följande ska vi se hur målsättningar kan vara relaterade till syften av olika karaktär och den ”nytta” som seminariediskussionerna kan tänkas medföra i ett större perspektiv.⁴

1.2.1 Syften i relation till kursmålen

Ett uppenbart syfte med seminarieinslagen är att de kan bidra till studenternas uppnående av de förväntade studieresultaten på kursen. De ingår som en del av kursens helhet och i intervjuerna lyfts därmed betydelsen av ”alignment” fram – att seminarierna utformas på ett sätt som faktiskt bidrar till de kunskaper som ska examineras vid kursens avslutande. Seminariet ses då som ett tillfälle för att bearbeta litteratur och annat kursinnehåll som ska användas i kommande examinationsuppgifter. Hur de förväntade studieresultaten formuleras i kursplanen och hur examinationsuppgiften är utformad för att bedöma dessa bör därmed vara vägledande för de uppgifter som studenterna ställs inför i seminarsituationen. Här framhålls också att egna och självständiga resonemang ofta lyfts fram i betygskriterier, vilket seminariet ses som särskilt väl lämpat för att träna på. Att seminariet på detta sätt ”knyter an till helheten på kursen” kräver både att seminarieledaren har en bra bild av kursen som helhet och ”kan se den röda tråden i kursen”, och att det finns en samsyn mellan lärarna för att koherens, komplementaritet och progression mellan olika undervisningsinslag ska uppnås.

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 behöver hanteras inom ramen för seminariet i fråga? (Jons 2015b:249)

Att seminariet är en väl integrerad del av kursens helhet kan bidra till hur det upplevs som meningsfullt av studenterna, vilket också lärarens introducerande av seminarieinslaget kan tydliggöra: ”Det här steget är meningsfullt för att ni ska kunna ta det steget sen”. Att studenterna i seminariet får producera något som sedan används i ett senare skede på kursen var ett arbetssätt som också tänktes kunde bidra till detta. Till exempel kan studenter få formulera en frågeställning som man ska närma sig metodologiskt i ett senare skede av kursen, förbereda presentationer av delar av kursinnehållet som senare skulle göras muntligt, eller presentera och diskutera ett utkast för en del av den kommande examinationsuppgiften.

Seminariets relation till kursmålen synliggörs på ett särskilt sätt i de fall där seminarierna har en examinerande funktion. Eftersom seminarier under kursens gång främst tänktes bidra till lärande får de kunskapsbedömningar som görs där ofta en formativ snarare än en summativ karaktär, men man talade om hur delmoment av en kurs kunde examineras genom till exempel muntliga presentationer. Ibland fanns ett obligatorium som innebar att studentens ”aktiva deltagande” behövde kontrolleras, även om det inte hade inslag av kunskapskontroll. Men också en sådan kontroll kunde upplevas som problematisk av lärarna. Frågan ställdes vad som motsvarar ett ”aktivt deltagande”: hur aktiv behöver man vara? Och kan inte också den som inte gör så många

⁴ Den följande framställningen kan jämföras med sammanställningen av hur ”small group teaching” kan bidra till olika färdigheter enligt Reg Dennick och Kate Exley (2004) som finns i bilaga 3.

inlägg vara aktivt involverad och dra stor nytta av seminariet? När distansformer användes innebar detta att krav behövde ställas på att alla deltagare hade sina webbkameror påslagna för att närvaro och aktivitet skulle kunna kontrolleras. Det påpekades också att det är en vanlig föreställning hos studenter att seminarier har en kontrollerande eller examinerande funktion också när så inte är fallet, vilket är något som inverkar på den fria och öppna diskussion som man som seminarieledare kan eftersträva.

1.2.2 Syften i relation till utbildningen som helhet

En del av det som seminariet tänks kunna bidra till är inte så tydligt relaterade till den enskilda kursens förväntade studieresultat utan handlar snarare om målen för utbildningen som helhet. Man beskriver till exempel hur man uppfattar seminarier i tidigare skeden av ett program som förberedande för det avslutande examensarbetet. De blir därmed ett inslag i utbildningen som man ser i termer av progression mot det självständiga arbetet där sådana färdigheter som formuleras i examensmålen kan utvecklas. Högskolelagens formulering att utbildningen på grundnivå ska "utveckla studenternas förmåga att göra självständiga och kritiska bedömningar, förmåga att självständigt urskilja, formulera och lösa problem" samt "söka och värdera kunskap på vetenskaplig nivå" (1 kap, 8 §) berör till exempel sådana förmågor som seminariedeltagande rimligen kan bidra till.

Vi har redan berört hur seminarier kan bidra till generiska kompetenser som är mer generella än de som formuleras i kursmål. Man skulle kunna tala om "seminariefärdigheter" som samtidigt motsvarar mer generella förmågor: att formulera sig muntligt, formulera kritiska och konstruktiva kommentarer, att lyssna på andras synpunkter och bemöta dem, och att därigenom ägna sig åt ett kritiskt tänkande och förhålla sig till olika perspektiv på en fråga. En lärare talar om detta i termer av "bildning" som utbildningen som helhet kan bidra till även om det inte alltid finns specificerat i enskilda kursers mål. Marie Cronqvist och Alexander Maurits skriver hur forskningsseminarier kräver "en akademisk litteracitet – ett tillägnande av särskilda sätt att formulera sig" (Cronqvist & Maurits 2016:14) och även om utbildningsseminarierna skiljer sig från forskningsseminarier i viktiga avseenden skulle man kunna beskriva de seminariefärdigheter som utvecklas här i termer av hur dessa författare lyfter fram "behärskande av det akademiska språket". Öberg beskriver också utvecklandet av sådana färdigheter som en del av en socialisationsprocess:

Ett syfte med seminarier i grundutbildning är studenternas insocialisering i det akademiska livet, och grundutbildningsseminarierna får därför inte vara alltför olika forskarseminarier, samtidigt som man naturligtvis förväntar sig progression inte bara i kunskaper utan också i seminariefärdigheter. När det gäller seminariernas syften måste man nog säga att de sammanfaller oberoende av nivå i det akademiska systemet. (Öberg 2011:64)

I intervjuerna kopplas seminariedeltagande till utvecklandet av ett (samhälls)vetenskapligt förhållningssätt, socialisation till en akademisk kultur och formandet av en identitet som student. Jons pekar också på hur det kunnande som "disciplinära praktiker" och "ämnets diskurs" innebär omfattar "tysta dimensioner" som studenten behöver lära sig och hur seminariet, där läraren fungerar som rollmodell, utgör ett tillfälle för detta (Jons 2015:19). Andra formulerar det i termer av deltagande i de praxisgemenskaper som konstituerar universitetet som institution:

Student learning in seminars at universities is seen as a peripheral participation in a particular scientific community—one of the many knowledge-creating CoPs [communities of practice] that constitute a university. (Putz & Arnold 2001:181)

I intervjuerna ges uttryck för en likartad syn på seminariets funktion då man menar att seminariedeltagande ger insikt i "vad är det för frågor vi ställer oss här [på universitetet] och varför" och att man där lär sig "tänka på ett visst vis". En av lärarna reflekterade över sina egen tid som student och menade att den "inskolning i ett sätt att tänka" som skedde då är något som det är "svårt att läsa sig till" och talar om detta som just en fråga om att bli "inskolad i en slags akademisk kultur". Även om det också framhålls att det är frågan om ett akademiskt samtal på olika nivåer i olika skeden av en utbildning, och i studier på grundnivå jämfört med avancerad nivå, framstår också de tidiga seminarieerfarenheterna som ett led i en sådan process. Att seminariet är ett tillfälle för studenter att "pröva sin röst" blir i detta perspektiv en fråga om att "hitta sin röst i ett akademiskt sammanhang", som en lärare formulerar det – "det är ju ett särskilt sätt att samtala på". Kamratgranskningsmodellen blir på samma sätt inte bara ett sätt att lära sig att utbyta synpunkter, utan ett sätt att "lära sig akademins ansvar att läsa kritiskt och diskutera texter" – något som man "fostras" till genom att delta i denna typ av samtal över tid. En lärare beskriver också hur seminarier där man träffas på plats fyller en särskild roll för att studenterna ska "insocialiseras i den här akademiska kulturen" och att interaktionen på distans kan kännas otillräcklig för detta syfte.

När det gäller utbildningar som har en professionsinriktning uttrycks också uppfattningen att seminarierna kan spela en särskild roll för utvecklande av färdigheter som är kopplade till yrkesutövningen. Lärare berättar hur studenter på sådana utbildningar kan ställa sig undrande över vissa delar av kursinnehållet: "Hur ska jag använda det här i praktiken?" Seminarieformen uppfattas här som särskilt lämpad för att explicitgöra koppling mellan kursinnehåll och den kommande yrkespraktiken. I de fall där studenterna redan har erfarenheter av yrkesutövning (antingen som yrkesverksamma eller genom utbildningens praktikperioder) framställs också seminarieformen som väl lämpad för utbyte av erfarenheter, diskussioner om hur kursinnehåll kan bidra till att förstå arbetslivets villkor och utmaningar, och för att göra det möjligt för studenterna att dela med sig av praktiska tips till varandra. En lärare framhåller också betydelsen av seminariet som ett "fysiskt möte" där man interagerar med andra och gör egna muntliga presentationer då det utgör en viktig förberedelse inför den lärarroll som studenterna utbildas för i vissa utbildningar. En annan understryker vikten av att också studenter som läser delar av sin utbildning på distans ges möjlighet till sådana former av interaktion och mer "praktiknära" situationer. På samma sätt som seminariet beskrivs som bidragande till utvecklande av en studentidentitet i det akademiska sammanhanget, blir det här ett tillfälle för identitetsutveckling i relation till en nuvarande eller framtida professionstillhörighet.

1.2.3 Bildning och personlig utveckling

När man talar om den nytta som man ser med seminariet formulerar lärarna sig ibland på ett sätt som går utöver såväl den specifika utbildningen och det vidare akademiska eller professionella sammanhanget. En aspekt av detta är hur seminariet inte bara sägs kunna bidra till ett akademiskt tänkande, utan att man också ser det som en del av en process som kan "forma fria tänkare" eftersom det ger möjligheter att "tänka fritt" och "kreativt". En av lärarna kontrasterar också den "bildning" som seminariet bidrar till mot utbildning som

”kunskapsfabrik”, och menar att det handlar om att utveckla ett sätt att förstå omvärlden. Man formulerar det som att studenterna ”ska få med sig redskap ut i livet och bättre förstå sig själva och sin omgivning”, kunna ”se världen och sitt liv ur fler perspektiv”. I intervjuerna talar man också om hur seminariet kan bidra till att man som student blir mer medveten om egna föreställningar och fördomar, hur ”uppfattningar om det normala ruckas” och hur seminariediskussionerna därmed kan fungera som ”ögonöppnare”. Utbildningen i stort karaktäriseras också som en ”bildningsresa” där seminarierna sägs spela en särskild roll. Öberg skriver också på ett liknande sätt om ”vidgade vyer” och hur seminariet ska ge något på ett personligt plan så att ”man känner sig klokare när man lämnar seminarierummet än när man kom dit” (2011:66):

Seminariets önskade effekt, att *vidga vyerna*, kan till en början verka främmande eller till och med onödig för studenter i grundutbildning. Det ingår inte i alla studenters förförståelse av akademisk utbildning att ägna mycket tid åt att förstå hur andra tänker, och alla har inte upplevt den glädje en god diskussion kan väcka. Att seminariet är och bör vara en lustfylld inrättning är därför inte självklart för alla, och det är en av seminarieledarens allra viktigaste, men också svåraste, uppgifter att få så många deltagare som möjligt att tycka att seminariediskussionerna är roliga. Lusten till ny insikt är och förblir det goda seminariets viktigaste drivkraft. (Öberg 2011:66f)

2. Seminariets former

Hittills har vi uppehållit oss vid den funktion som seminariet som undervisningsform kan fylla och hur man i intervjuerna lyfte fram vad seminariedeltagande kan leda till när det fungerar så som man önskar. Vi ska nu gå över till seminariets former och några av de val och överväganden som kan vara aktuella i planeringen av undervisningsseminarier.

2.1 Utformning av instruktion och uppgift

2.1.1 Introducerande av samtalsformen och definierande av situationen

När Öberg utifrån sina egna erfarenheter talar om seminariediskussioner som "en naturaliserad praktik" och jämför denna med andra kursmoment, som till exempel examinationer, skriver hon att det oftast ges "ytterst lite, eller ingen, skriftlig information till studenterna om seminariers syften och spelregler, och det är inte alltid sådan ges muntligt heller." (Öberg 2011:59) Med tanke på att alla studenter inte kan förväntas ha tidigare erfarenhet av att delta i seminarier, och hur seminarier kan vara utformade på väldigt olika sätt (varför de erfarenheter som studenter faktiskt har med sig inte med självklarhet är till så stor vägledning), framstår en sådan information om syften och spelregler som en mycket viktig faktor för att ett seminarium ska kunna uppfylla de aktuella målsättningarna. En av lärarna berättar också om de svårigheter som kan uppstå när studenters förväntningar på vad ett seminarium ska innehålla inte stämmer överens med lärarens – när de redan har format en bild av vad seminariedeltagande innebär och sedan möter nya förväntningar kan det väcka starka och upprörda känslor och läraren berättar hur studenter vid ett tillfälle "slog bakut": "Så här brukar inte våra seminarier se ut! Det står ju faktiskt att det är seminarium här i schemat!".

Betraktad som en "samtalsgenre" eller en "kommunikativ aktivitetstyp" (Linell 2009) kan seminariet ses som en del av en tradition av samtalande som inramas av normer och förväntningar vilka definierar vad som ska äga rum i seminariesituationen och hur deltagarna ska agera och kommunicera med varandra där. Men det är uppenbarligen inte frågan om en enhetlig genre, utan en som rymmer många varianter, med rötter i delvis skilda traditioner och med mer eller mindre särpräglade former kopplade till lokala institutionella sammanhang. (Med tanke på de stora skillnader i de praktiker som beskrivs som "seminarier" i undervisningen kan det i en del fall vara rimligt att betrakta dem som helt skilda aktivitetstyper.) Vikten av tydlighet i all undervisning gällande vad som ska göras, vad syftet med detta är och vilka förväntningar som finns på studenter och lärare, lyfts fram i en av intervjuerna som generellt viktigt och något som blir särskilt tydligt vid seminarier. En annan talar om vikten av "metastrukturer" i form av att läraren "ramar in" seminariet genom att tydliggöra förväntningar på deltagarna och redogöra för hur seminariet kommer att gå till och hur man där "jobbar kollektivt". Med Erving Goffmans ord behöver vi alltid definiera de interaktiva situationer som vi ställs inför för att kunna ge oss i kast med den:

I assume that when individuals attend to any current situation, they face the question: "What is it that's going on here?" Whether asked explicitly, as in times of confusion and doubt, or tacitly, during occasions of usual certitude, the question is put and the answer to it is presumed by the way the individuals then proceed to get on with the affairs at hand. (Goffman 1974:8)

En vägledning för deltagarna till att definiera situationen på ett sätt som överensstämmer med de målsättningar som läraren har med seminariet skulle kunna bidra till att minimera både studenters osäkerhet inför deltagandet och skillnader i förväntningar som kan leda till att olika deltagare försöker använda tillfället för att genomföra projekt som är oförenliga med varandra. Vad involverar en sådan situationsdefinition och vad bör lärarens information inför seminariet innehålla? Följande är några faktorer som kan sägas ligga till grund för hur man förstår vad det är för typ av samtal man ska ägna sig åt, och som en seminarieinstruktion skulle kunna förtydliga:

- *målsättningar och syften* med samtalet: klargörande av de målsättningar som finns. Vad är tänkt att ske här och vad är poängen med detta? Vilken relation har seminariet till andra kurs-/utbildningsinslag? Klargörande av att seminariet inte syftar till bedömning av varken prestation eller person, alternativt att det har en examinerande funktion och vad som i så fall bedöms.
- *samtalets former*: beskrivning av hur seminariediskussionen är tänkt att gå till med avseende på till exempel fördelning av talutrymme och om läraren (eller någon annan) fungerar som samtalsledare som fördelar ordet. Samtalets övergripande struktur, till exempel inledande presentationer, olika faser av samtalet då olika saker ska göras, eller avslutande sammanfattningar muntligt eller i form av någon slags protokoll. I skriftliga diskussioner kan detta handla om när inlägg ska göras, hur de ska relateras till andras bidrag, och inläggens antal/omfattning, liksom vad det är för typ av text som förväntas (är den att betrakta som en mer informell genre för ett fritt utbyte av tankar, eller är det frågan om en text som ska anknyta till normer för akademisk text och till exempel förbereda för skrivande av examinationsuppgifter?).⁵
- *samtalsnormer*: de normer som finns för interaktionen och som är vägledande för hur deltagarna ska förhålla sig till varandra. Dessa kan explicitgöras i form av ett "socialt kontrakt" som deltagarna accepterar och därmed förbinder sig till innan diskussionerna påbörjas (se exempel i bilaga 4 på vad ett sådant kontrakt kan omfatta). Innehållet i ett sådant kontrakt kan också göras till föremål för diskussion om gruppen är tänkt att träffas över längre tid.⁶

⁵ Peter Putz och Patricia Arnold menar att detaljerade riktlinjer för arbetet kan vara särskilt betydelsefulla i distansformer: "A clear structure with respect to time and locations (course schedule, deadlines and well-defined 'rooms') proved to be as essential to a virtual seminar as an unambiguous definition of the research topic and the responsibilities to take up during the seminar. In face-to-face seminars, a residual vagueness of the topic can be clarified more easily and desired modifications negotiated with less effort than in an asynchronous online environment. All students perceived the detailed guidelines for work procedures and specifications of requirements as very helpful to align their activities." (Putz & Arnold 2001:193)

⁶ När det gäller nätbaserad interaktion kan erfarenheterna av att delta i sådan vara väldigt varierande inom en studentgrupp. De erfarenheter som studenter har av online-interaktion kan också komma från forum där "samtalsnormerna" skiljer sig från de som man vill etablera för ett undervisningsseminarium varför denna faktor blir särskilt viktig i distansundervisningen. Vikten av att tydliggöra normer i nätbaserad interaktion lyfts

- *lärarrollen*: klargörande av vilken funktion läraren har i samtalet. Till exempel tydliggörande av att denna skiljer sig från den undervisande rollen i föreläsningssituationer och att det främst handlar om en samtalsledande roll med ansvar för sådant som att fördela ordet.
- *studentrollen*: tydliggörande av vad som förväntas av de enskilda studenterna i seminariet och hur detta kan skilja sig från hur förväntningarna ser ut i andra undervisningssituationer. Till exempel förklaring av vad ett "aktivt deltagande" betyder i detta sammanhang; att det kan handla om sådant som att formulera den egna förståelsen för det som fokuseras i samtalet, att inta ett kritiskt förhållningssätt, kommentera och ge synpunkter på andra deltagares bidrag till samtalet och att försöka besvara och bemöta synpunkter som riktas mot vad man själv säger. Eventuellt kan även någon form av *rollfördelning* mellan studenterna vara aktuell där olika deltagare har olika uppgifter i seminariet som helhet eller i någon del av det (se även 3.4).
- *tidsramar*: hur lång tid seminariet som helhet eller olika delar av det ska pågå. Vem har ansvar för att tiden disponeras på ett sätt som gör att uppgifter kan genomföras och målsättningarna uppnås? I skriftliga diskussionsformer i asynkrona forum involverar detta även information om sådant som till exempel när inlägg ska göras och inom vilken tid tidigare inlägg ska kommenteras (se även 2.2).

Informerandet om sådana faktorer som bidrar till att seminariesituationen definieras av alla deltagare på ett likartat och ändamålsenligt sätt kan med fördel göras i flera steg: i studiehandledningar och kursintroduktioner (eller introduktioner till ett program) kan det tydliggöras hur seminariet är tänkt att användas som undervisningsform på ett övergripande plan.⁷ Samtalens karaktär och syften kan där presenteras i mer generella termer, medan mer specificerande och konkretiserande instruktioner kan ges tillsammans med skriftligt formulerande uppgifter inför de enskilda seminarietillfällena. En muntlig repetition av detta, med möjlighet till förtydliganden av eventuella oklarheter, görs också lämpligen som en inledning i seminariesituationen (i den mån som den aktuella seminarieformen ännu inte har etablerats inom kursen eller utbildningen i stort).

2.1.2 Utformande av uppgift i relation till mål och syften

Även om det kan vara väldigt olika uppgifter som står i fokus för olika seminarier tar de intervjuade lärarna upp några saker som har en mer generell relevans för vad som ska fokuseras i seminariediskussionerna och vad som ska göras där. När det gäller uppgifters och frågors karaktär är en första utgångspunkt att se till vad som är en lämplig nivå utifrån den progression som finns inom den aktuella kursen och mellan flera kurser i ett större sammanhang. Var seminariet befinner sig i detta större sammanhang blir avgörande för vad som är en lämplig nivå för målsättningarna och därmed uppgifterna för det enskilda seminariet. En lärare talar om hur förväntningarna på innehållet i diskussionerna måste anpassas till denna progression, och en

också fram av Chou (2002) som starkt rekommenderar användandet av en "student-centered discussions etiquette".

⁷ Här kan även de olika typer av seminarier som förekommer introduceras så att skillnader mellan dem framgår, som t.ex. "litteraturseminarier", "kamratgranskningsseminarier", "analysseminarier", "handledningsseminarier", etc.

annan berör hur också förväntningarna på samtalets form rimligen ser olika ut beroende på vilka förkunskaper studenterna har. När det gäller studentgrupper där man inte har tidigare erfarenheter av den aktuella seminarieformen, eller där dessa är begränsade, kan det vara rimligt att de främsta målsättningarna handlar om att bli bekant och bekväm med denna. Om "det kanske bara handlar om att man ska våga säga något i början" får uppgifternas karaktär anpassas efter detta så att förväntningarna på samtalets innehåll inte skapar problem för oerfarna studenter att delta. Ett snävare fokus, som motsvarar något enstaka lärandemål för kursen, och uppgiftsformuleringar som inte kräver färdigheter på en högre nivå (se Blooms taxonomi i bilaga 5 vilken kan användas som vägledning för uppgiftsformuleringar) kan då vara lämpligt när ambitionen främst är att främja grundläggande seminariefärdigheter och ge positiva erfarenheter av samtalsformen. En lärare beskriver också hur studenterna kan erbjudas ett val mellan frågor av olika svårighetsgrad som förberedelse för att alla ska hitta någon där de känner att de kan bidra.

En av lärarna reflekterar också i intervjun över hur man behöver lägga ner extra arbete på frågeformuleringar inför lärlösa seminarier. Dessa kräver fler färdiga frågor i instruktionen till studenterna som kan bidra till ett fördjupande av diskussionen. När man är närvarande i diskussionen kan följdfrågor och kommentarer formuleras spontant i situationen, medan de lärlösa diskussionsformerna kräver att man "tänker till extra" i utformningen av uppgiften för att denna ska kunna leda studenternas diskussion vidare.

En progression i uppgifternas svårighetsgrad, där de stegvis ställer krav på färdigheter på en allt högre nivå, är alltså en faktor som kan vägas in i planeringen. När det gäller seminarier på en grundläggande nivå påpekas dock även att allt för "snäva" frågor, till exempel om specifika begrepp, riskerar att leda till en selektiv läsning av litteraturen och att dessa frågor lämpar sig mindre väl som utgångspunkt för diskussioner. (Erfarenheten av att tillgodose studenters önskan om att få veta exakt vilka sidor som ska läsas som förberedelse var också att detta tenderade att leda till en selektiv läsning och ett sämre utfall i seminarsituationen.) Ska seminariet stimulera deltagarna till att formulera egna tankar krävs frågor som inte implicerar att de kan besvaras genom att till exempel bara redogöra för litteraturens innehåll, utan frågor som aktualiserar någon form av problematik där läsaren behöver förhålla sig till innehållet. En av lärarna kontrasterade till exempel innehållsinriktade frågor av karaktären "Vad säger författaren om det här?", vilken kan antas ha ett korrekt svar, med frågor av slaget: "Vilka implikationer kan det här tänkas få för X?"

One of the most critical issues is that the subject that is discussed has to be of a problematic nature (at least it should contain paradoxes) to make it possible to make reflections from the available material. (Hilletoft 2014:162)

Samtidigt förutsätter denna typ av diskussioner att man som deltagare redan har uppnått en grundläggande förståelse av kursinnehållet och de delar av det som ska lyftas till diskussion. En lärare påpekar att när kursinnehållet är väldigt utmanande för studenterna är det inte möjligt för dem att föra diskussioner om det: "Vi vill inte sitta å *diskutera* det, för vi förstår det inte!" En annan menar att om de texter som skulle läsas i förväg är svåra för studenterna att handskas med leder det till att frågor snarare riktas till läraren i seminariet än att studenterna kan hantera dem på egen hand i en diskussion.

I 1.1 framgick det att möjligheten för studenter att få pröva sin röst och få delta i en argumenterande diskussion ibland är en målsättning med seminariet. Om man eftersträvar att

olika perspektiv ska formuleras och ställas mot varandra kan också instruktionen formuleras med tanke på detta, till exempel genom att använda sig av explicita uppmaningar som: "Formulera hur ni har uppfattat X och jämför era uppfattningar – vilka likheter och skillnader finns?"; "Hur beskrivs X i litteraturen, och vilka skillnader ser ni mot hur man talar om X i vardagliga sammanhang?"; "Vilka olika förståelser för X kommer till uttryck i litteraturen och hur ser ni på dessa?" En lärare beskrev också kamratgranskning som en bra uppgift för att olika perspektiv och förståelser skulle synliggöras i seminariediskussionerna.

En ytterligare aspekt av den progression som lärarna talar om i intervjuerna gäller hur man kan röra sig från uppgifter som i hög grad struktureras av läraren i förhand mot uppgifter som lägger större ansvar på studenterna att formulera egna frågor för gemensam diskussion. En lärare beskriver hur man på avancerad nivå kan "lämna det fritt" till studenterna med uppmaningar som: "Ta upp nånting som du tycker är svårt eller intressant i ...". Andra beskrev hur de fördelar ansvar för att förbereda frågor utifrån vissa kapitel till olika studenter med en liknande ambition att studenternas egna frågor skulle tjäna som utgångspunkt. En sådan frihet kräver att deltagarna redan har en förtrogenhet med vad det är för typ av diskussioner som man förväntas föra för att kunna avgöra vad som inte bara upplevs som "intressant" ur ett personligt perspektiv, utan som också är av intresse för andra och relevant att diskutera i just detta sammanhang. Det fanns också erfarenheter av hur lärarens ambition att i mindre utsträckning specificera innehållet för diskussion kan leda till problem med vaghet i uppgiftsformulering. Att bara formulera uppgiften som att "vi ska diskutera litteraturen" beskrevs som mindre lyckad; det kan behöva preciseras *hur* litteraturen ska diskuteras, i vilka avseenden som denna ska göras till föremål för diskussion, för att undvika vad som beskrevs som "spretiga" seminarier. Någon form av uppgift som förberedelse inför seminariet som låter studenterna "veta vilka aspekter av en text som är centrala" beskrevs också som ett redskap för att läraren i seminariet ska kunna styra diskussionen och bevara dess fokus. En annan menar på samma sätt att någon form av sådana "styrfrågor" underlättar även när studenterna ges stor frihet att avgöra vad som ska behandlas i diskussionerna.

Vid sidan av frågor gällande nivå och progression lyfts "relevans" fram i flera av intervjuerna som något viktigt för uppgifternas utformning. På samma sätt som seminarieformen i sig behöver introduceras på ett sätt som framhåller dess relevans, kan relevansen i de uppgifter som man ska ägna sig åt behöva tydliggöras. Den konkreta uppgiften behöver anknytas till vad en lärare talade om som en "varförsmotivering": "Varför gör vi det här?" Vad som bidrar till en upplevelse av relevans är nära kopplat till vilka typer av syften som seminariet är tänkt att ha, och i intervjuerna pratar man om hur formuleringen av uppgiften till exempel kan synliggöra hur denna bidrar till att man ska lyckas väl på examinationen av kursen. Man talar också om hur det i professionsrelaterade utbildningar är "urviktigt att studenterna ser att det har relevans för det jobb som de ska göra" – hur uppgiften till exempel går ut på att göra "kopplingarna mellan teoretiska perspektiv och deras kommande yrke". Andra understryker att "man ska känna att det angår en på nåt sätt" för att man överhuvudtaget ska vilja prata om nånting, och menade att detta underlättas av uppgifter som involverar en "igenkänningsfaktor" genom att studenterna uppmanas relatera det kursinnehåll som behandlas till egna erfarenheter. Ett annat sätt är att låta studenterna välja bland flera texter och sedan göra gruppindelningar utifrån detta val för att låta deras eget intresse eller upplevda behov (t.ex. av att få hjälp med att bearbeta en viss text) bidra till upplevelsen av relevans.

När det gäller hur uppgiften formuleras inför seminariet ska en sista sak från intervjuerna lyftas fram som gäller instruktioner för studenternas förberedelser. Att givande seminariediskussioner förutsätter förberedelser från studenternas sida betonas i flera av intervjuerna. Vi ska återkomma till bristande förberedelser som ett problem i 3.2, men kan redan här notera att tydlig information om vilka förberedelser som är nödvändiga bör ingå i instruktionen. Beroende på seminariets karaktär kan dessa omfatta olika saker: läsning av specificerade delar av kurslitteraturen, eller att ta del av till exempel en film som illustrerar/exemplifierar det som ska göras till föremål för diskussion. Vidare kan studenterna uppmanas att göra anteckningar under sin läsning, formulera egna diskussionsfrågor, förbereda ett mindre anförande där de ger ett kort referat av delar av litteraturen eller sådant som de uppfattar av särskilt intresse. Här finns många sätt att aktivera studenterna innan seminariet på mer konkreta sätt än vaga formulering som "läs och reflektera över litteraturen innan seminariet". Sådana förberedelseuppgifter blir särskilt viktiga för att vägleda oerfarna studenter till vad som är lämpliga sätt att bearbeta materialet och för att göra dem förberedda att delta på det sätt som man som lärare förväntar sig. En lärare beskriver hur studenters studieteknik kan vara ett problem för deras förberedelser eftersom de ibland upplever antalet sidor som ska läsas som oöverstigligt. Detta belyser hur seminariedeltagande inte bara bygger på vad som ovan kallats seminariefärdigheter, utan att de som ska delta också måste förberedas på andra sätt genom sin utbildning – till exempel genom att förvärva en studieteknik som möjliggör ett tillgodogörande av texter på det sätt som seminarieformen förutsätter.

2.2 Kontinuitet och tidsramar

Frågorna om progression som har tagits upp ovan är relaterade till hur seminariet kan utgöra en del i en serie av seminarier där en gradvis utveckling av färdigheter och kunskaper sker. Lärarens inblick i hur eventuella föregående och efterföljande seminarier utformas blir då viktig för att kunna anpassa mål och uppgifter efter de förkunskaper som studenterna kommer med och de krav som de kommer att ställas inför senare. De syften som lärarna formulerar i termer av en fortgående process (t.ex. en kontinuerlig bearbetning av innehållet, en gradvis "appropriering" av ett teoretiskt innehåll eller i termer av en socialisationsprocess) förutsätter att seminarierna inte betraktas som fristående situationer för lärande av specifika saker, utan att de utgör en integrerad del i ett undervisningsupplägg som präglas av kontinuitet. Med anknytning till detta berörs också kontinuitet i seminariegrupperna i intervjuerna. Å ena sidan framhålls värdet i att som student få föra diskussioner i en grupp som man lär känna över tid eftersom detta ses som något som underlättar både samspelet och hur man kan återknyta till och bygga vidare på tidigare diskussioner i gruppen. (I 4.1 kommer vi återkomma till hur detta även medför möjlighet för läraren att bidra till diskussionen och följa studentens utveckling över tid.) Å andra sidan lyfts möjligheten att få ingå i nya gruppkonstellationer fram som något betydelsefullt eftersom man i nya gruppkonstellationer kommer i kontakt med nya perspektiv. Studenten får då både ta del av flera personers perspektiv genom sitt seminariedeltagande, och mer övning i att förhålla sig till ståndpunkter som skiljer sig från den egna.

När det gäller tidsramarna för det enskilda seminarietillfället kan överväganden gälla vad som är rimligt att hinna med vid ett seminarietillfälle. Både seminarieuppgiftens karaktär och diskussionernas karaktär behöver anpassas efter den tid som är tillgänglig för diskussion (eller tvärtom). När tiden för diskussion är begränsad, som i de fall där inledande lärarledda

genomgångar följs av diskussioner i mindre grupper vilka sedan ska sammanfattas i större grupp, kan man överväga vad som är en rimlig ambition för diskussionen: att alla i gruppen ska hinna formulera sin förståelse, få respons från de övriga i gruppen och själv hinna reagera på denna respons på ett konstruktivt sätt kräver att man har ganska gott om tid till förfogande. Också i andra seminarieformer, där man har mer generösa tidsramar och en seminarieledare som kan ta ansvar för att tiden används på ett bra sätt, kräver en avvägning av vad som är en rimlig planering: en allt för begränsad uppgift som klaras av snabbt riskerar att göra att samtalet upplevs som tråkigt, medan en överambitiös planering för ett innehåll som man inte hinner med kan leda till en stressad och ytlig diskussion. I intervjuerna lyfts tidsaspekten fram i kommentarer som betonar just vikten av att låta diskussionerna ta tid. Det understryks att det behövs gott om tid för att tänka om svåra saker, att det kan ta tid att både formulera egna tankar och att reagera på andras, att alla deltagare behöver ges individuellt talutrymme, liksom att också tystnader är viktiga för reflektion och för att utveckla resonemang varför tempot inte kan vara för högt. Tidsaspekten berörs också som något problematiskt vid examinerande seminarier där alla deltagare måste ges utrymme, och en av lärarna menar därför att examinerande inlämningar inför seminariet är att föredra framför att endast seminariet i sig är examinerande.

I distansformer väcks andra frågor om tidsramarna: inom vilken tid behöver inlägg i skriftliga diskussionsforum besvaras, och vad är lämpliga tidsramar för en sådan diskussion, för att den ska upplevas som dynamisk och inte stanna av? Här finns det rimligen många parametrar som spelar in – som till exempel uppgifternas karaktär, deltagarnas vana av den aktuella diskussionsformen, etc. Man kan tänka sig både kortare upprepade diskussioner om begränsade frågor och mer varaktiga, som till exempel den arbetsform som presenteras i Putz & Arnold (2001) där arbetet på en nätbaserad plattform omfattade flera olika slags interaktion över en tioveckorsperiod: ett forum för att inledningsvis presentera sig själv och sina förväntningar, ett för att arbeta med texter utifrån olika teman vissa veckor (ansvaret för att initiera diskussioner fördelades där mellan deltagarna, och varje grupp producerade ett paper utifrån varje veckas arbete), och slutligen ett forum för en pågående reflektion över arbetet på kursen som helhet och för att avslutningsvis sammanfatta detta.

2.3 Gruppstorlek

När det gäller storleken på de grupper som genomför seminariediskussioner är detta till stor del en resursfråga som styrs av ramfaktorer som man som lärare inte har så stort inflytande över. I planeringen av seminarieinslag på en kurs blir det många gånger snarare en fråga om att göra didaktiska val utifrån den gruppstorlek som bestäms av sådant som tillgängliga lokaler, antalet lärartimmar som kan disponeras och antalet studenter på kursen. I intervjuerna ges en tydlig bild av hur man upplever att små grupper bäst motsvarade de målsättningar och syften som man har med seminarierna och som gör dem till ett viktigt komplement till föreläsningar. Mindre grupper främjar både deltagarnas känsla av trygghet och underlättar att alla kan vara delaktiga och "komma till tals". En lärare beskriver sex studenter som ett lämpligt antal för att en "dialog" ska komma till stånd och för att man ska kunna arbeta fokuserat med ett material på ett fördjupande sätt. Att som lärare vara tvungen att arbeta med större seminariegrupper kunde upplevas som att man behövde kompromissa med sådant som uppfattas som centralt för undervisningsformen, och en lärare kommenterar hur seminarier med 30 studenter innebär att "man lurar sig själv och man lurar studenterna – 'du är egentligen inte sedd'". Med större

grupper kan en mindre andel av deltagarna ge bidrag till diskussionen och en lärare beskriver hur det ofta är några få studenter som blir tongivande i dessa diskussioner. Andra menar att det helt enkelt inte är möjligt att "processa tillsammans med andra" i storgrupp på det sätt som är tanken med seminariet, och att diskussion i grupper på 20 studenter egentligen inte är seminarier utan att det då är frågan om en annan form av klassrumsundervisning, vilket studenter också hade uttryckt frustration över: "Kan man verkligen kalla det för ett seminarium?" Det sätt som stora grupper ofta hanteras, genom indelning i mindre grupper följt av en återsamling, kunde också upplevas som att det mest blev en tjugig återsamling från grupperna snarare än en utvecklande och fördjupande diskussion. Återsamlingen riskerar att snarare bli en rapportering som vänds mot läraren än ett samtal som engagerar flera. En fördel med detta upplägg beskrivs dock som att det ger möjlighet för studenterna att först få formulera sig i en mindre grupp där man känner sig trygg vilket underlättar att man därefter vågar tala i den större gruppen.

När det gäller användandet av distansformer tas erfarenheter av både för stora och för små grupper upp. I "webinarier", där webbkameror används för synkron kommunikation, uppstår samma svårigheter som i den campusförlagda undervisningen med större grupper (vilka ofta hanteras på samma sätt med indelning i mindre grupper och efterföljande återsamling), och man menar att det antal deltagare som det är möjligt att föra en diskussion med är mindre online. I andra fall används skriftliga onlineforum som ett alternativ till campusförlagda diskussioner för dem som inte kunnat delta i dessa. Det osäkra deltagarantalet blir lätt ett problem i dessa lärarlösa diskussioner, då diskussioner med få deltagare inte heller upplevs leda till en bra dynamik.

2.4 Lärarnärvaro

I vilken utsträckning som man som lärare faktiskt kan vara närvarande och delta i seminariediskussionerna beror förstås ytterst på samma faktorer som bestämmer vilka gruppstorlekar som man har möjlighet att arbeta med. Det är alltså inte alltid frågan om ett val, men i intervjuerna talar lärarna om både fördelar och nackdelar med denna närvaro som kan behöva övervägas. Vi har redan berört hur läraren kan fungera som modell i diskussioner, och i intervjuerna talar man om hur man önskar ha den inblick i interaktionen och lärprocesserna som det egna deltagandet ger. Vad som uppfattas som viktiga aspekter av lärarrollen tycks alltså förutsätta lärarens närvaro (vilket vi ska återkomma till i kapitel 4).

I de undervisningsupplägg där samlingar i helklass varvas med indelningar i mindre grupper kan man dra nytta av lärarens närvaro i båda momenten. Lärarna beskriver en arbetsform där läraren cirkulerar mellan de mindre grupperna för att kunna få inblick i och delta i deras diskussioner under i alla fall en kortare tid. I intervjuerna ges dock uttryck för en del missnöje med detta upplägg – både gällande vad man själv som lärare upplever sig ha möjlighet till och när det gäller hur detta kan upplevas av studenterna. En lärare talar om detta upplägg i termer av "löpandebandprincipen" och beskriver det som djupt otillfredsställande att bara hinna "exponera sig" en kort stund för varje grupp. Eftersom man inte kan följa samtalet som helhet och kommer in i olika skeden av de olika gruppernas diskussioner beskrivs möjligheterna att bidra till deras arbete som mycket begränsade. Till exempel har man liten möjlighet att underlätta för de som har svårt att göra sig hörda i diskussionerna. Samtidigt beskrivs motsatsen – att lärarens närvaro kan verka hämmande på diskussionen: "De blir ju väldigt påverkade när jag

kommer in i gruppen”, säger en lärare. Det kan vara fallet när deltagarna ska göra någon form av redovisning i gruppen och lärarnärvaron kan då göra att man som student känner sig bedömd på ett sätt som inte är avsikten.

En lärare återger också kritiska synpunkter från studenter som upplever att deras förväntningar på både diskussionerna i små grupper och på hur dessa sedan lyfts till gemensam diskussion inte alltid motsvaras av resultatet; det kan upplevas som ”lamt” snarare än en dynamisk diskussion. Läraren beskriver detta som en befogad kritik: ”det är inte ett seminarium”. Å andra sidan beskrivs också hur den lärarledda återsamlingen och uppföljningen har ett värde. Även om den återkoppling man kan ge på varje grupps rapportering är begränsad kan det vara betydelsefullt att gruppdeltagarna får bekräftelse från läraren på det man åstadkommit – att man får visa upp vad gruppen har gjort och kommit fram till och att man får ta del av lärarens (och i bästa fall klassens) reflektioner kring detta.

En annan aspekt av lärarnärvaro som berörs är att denna kräver schemaläggning av undervisningstillfällena, vilket minskar flexibiliteten. Ett alternativ som används är att låta studenterna själva bestämma tid och plats för lärarlösa diskussioner – antingen i lokaler som har bokats i förväg på institutionen, eller med frihet att ses på andra platser (eller online) vid tider som passar dem bäst.

I distansupplägg används ibland skriftliga protokoll för att ge läraren inblick i hur gruppens självständiga diskussioner har sett ut och för att ge möjlighet till återkoppling. Varje grupp får då sammanfatta huvuddragen i sina diskussioner skriftligt i sådana protokoll som sedan lämnas in. När det gäller detta upplägg berörs några möjliga problem i intervjuerna. En lärare ser en risk att detta leder till ”fel processer” i grupperna: arbetet riskerar att riktas mot att producera ett protokoll snarare än mot en mer förutsättningslös och undersökande diskussion, och arbetet tenderar att drivas mot en konsensus som enkelt kan sammanfattas i skrift: ”det är inga kvalitativa processer”. Sådant man som lärare uppfattar som viktiga inslag i diskussionerna kommer inte heller alltid med i protokollen och blir därmed osynliggjorda. Det finns också en risk för att protokollen ”befäster” missförstånd som uppstått i läsningen av litteraturen och tolkningar som man som lärare uppfattar som problematiska. Detta innebär att det krävs att ordentligt med tid avsätts för en utförlig läraråterkoppling, både för att man som lärare ska kunna bidra till studenternas lärande och för att protokollskrivandet ska uppfattas som meningsfullt av studenterna och inte bara uppfattas fylla en kontrollfunktion.

2.5 Distans eller campus

Med allt fler och bättre möjligheter att interagera online blir frågan om huruvida seminarier ska genomföras på campus, ”IRL”, eller på distans aktuell i allt fler fall. Inte bara på mer eller mindre renodlade distansutbildningar kan distansformer bidra till tillgängligheten och fungera som komplement till den campusförlagda undervisningen. När lärarna i intervjuerna talar om sina erfarenheter av att genomföra och delta i seminarier på campus respektive på distans (i form av webinarier, skriftliga diskussionsforum och chattar)⁸ lyfter de fram sådant som de menar påverkar diskussionernas karaktär i dessa seminarieformer. Vid sidan av hur onlineseminarier kan bidra till tillgänglighet och flexibilitet i utbildningen lyfts några fördelar med dessa fram (en

⁸ Vid sidan av program som Skype ger Stockholms universitets upphandlade system möjlighet att genomföra seminarier med webkameror i Zoom och i form av skriftliga diskussioner på lärplattformen Athena.

del ska vi återkomma till i jämförelsen mellan skriftlig och muntlig kommunikation): man uppfattar det som att det är enklare att som student få tala till punkt när man får ordet i ett webinarium jämfört med i en seminariediskussion IRL. I studier framhävs också hur distansformerna kan bidra till studenters upplevelse av ett mer jämbördigt samtal:

Whereas discussion in traditional classrooms is, for the most part, transacted through and mediated by the instructor, online discussion evolves among participants. Accordingly, many researchers have found that students perceive online discussion as more equitable and more democratic than traditional classroom discourse. (Swan 2003:13)

Det finns dock studier av studenters kommunikation på onlineforum som indikerar att det kan vara svårt att där röra sig från grundläggande nivåer av diskussion ("sharing information and discovering dissonance") mot de högre nivåer där deltagarna "negotiate and co-construct knowledge" och "explicitly phrase agreements, statements, and applications of new knowledge" (Tallent-Runnels et al. 2006:100). De jämförelser som lärarna gjorde i intervjuerna utföll också i regel till de campusförlagda seminariernas fördel. Bland de fördelar som lyftes fram med de fysiska träffarna fanns hur dessa upplevdes bidra till trygghet och förtroende mellan studenterna. En lärare menade att det är lättare att dela med sig av erfarenheter när man sitter tillsammans IRL då det kan finnas en känsla av ovisshet om vem som tar del av diskussioner som förs på distans. Det fanns en upplevelse av "ett möte" där man som student kanske vågar mer då det är lättare att få känslan att "det stannar i rummet". (I en del online interaktion kunde även en ovisshet infinna sig om andra hade inblick i diskussionerna utan att själva delta och vara synliga.) En annan talar också om ett mer komplicerat förtroendeskapande som en konsekvens av att det online är svårare att avläsa studenter och vad de upplever som jobbigt i situationen.

Känslan av närvaro beskrivs också som något som påverkar tempot i interaktionen – "det är inte så snabbt". Samtidigheten och den konkreta närvaron upplevs även tillåta mer av tystnader som ger tid för att tänka. De rikare möjligheterna att kommunicera med blickar och kroppsspråk kan användas för att läsa av om "andra är med". Webinarierna har, enligt denna lärare, en tendens att föras med ett högre tempo, det är svårare att uppfatta den feedback som andra ger och en osäkerhet kan uppstå om hur det som sägs tas emot av de andra. Det beskrivs också hur situationen ibland upplevs som "stressande" och hur kommunikationen därmed riskerar att bli "forcerad" och "monologisk".

De begränsade möjligheterna att använda sig av "subtila signaler" i webinarier lyfts också fram som ett problem i rollen som seminarieledare. Om man IRL kan få en känsla av "levande" och "organiska" samtal blir man i större utsträckning tvungen att använda sig av funktioner för handuppräckning och talarlistor för att fördela ordet i diskussionerna online. Detta innebär att den samtalsledande funktionen sätts i fokus på ett oönskat sätt och leder till "ett väldigt stolpigt sätt att föra samtal på" enligt en av de intervjuade. Läraren menar också att det därmed blir mindre vanligt att man går på djupet med vad en deltagare säger, och att man som seminarieledare behöver vara mer aktiv med att föra anteckningar under samtalets gång för att i ett senare skede kunna återföra samtalet till sådant som man vill fördjupa. Det som denne upplevde som "det roliga med seminarier" – flödet i diskussionerna – går delvis förlorat vilket också kan göra att det blir svårare att engagera sig i diskussionerna. Utan ett flöde i diskussionerna kan man som student känna att man blir "avbockad" när man sagt något (samtidigt som det är lättare att "fly" när man sitter vid datorn). Seminarieledarens roll upplevs alltså som delvis annorlunda i de olika formerna. Det beskrivs som om det finns mindre utrymme

för inspiration i stunden och att det ställs högre krav på en då det blir särskilt viktigt med tydlighet och att man är "våldigt precis", samt att man måste vara väldigt försiktig med skämt – ironi sägs till exempel var svårt att använda i webinarier.

Precis som det krävs tid för att som student bli bekant med seminariet som diskussionsform kan det krävas tid för att bli bekväm med de tekniska verktyg som används för kommunikation online. Candace Chou påpekar att "the learner must be empowered to profess the necessary skills to use the communication tools and feel comfortable with the learning environment." (Chou 2002:2) Det kan tilläggas att samma sak gäller för läraren som många gånger dessutom behöver ge studenterna vägledning i användandet av kommunikationsverktygen. Av lärarnas erfarenheter att döma förefaller det också som om det är lätt att överskatta studenternas datorvana och erfarenheter av att interagera online, och att man därmed underskattar de svårigheter som kan uppstå och den osäkerhet som kan finnas. En lärare berättar om stora variationer i studenternas datorvana och hur en del behöver mycket hjälp. Samma erfarenheter återkommer i litteraturen där vikten av att ge tid för att öva med den teknik som ska användas betonas (Hedemark & Rydén 2016). Öppna webblesurser har också beskrivits som en potentiellt "svåröverblickbar lärmiljö" för studenterna (Ekberg & Bergmark 2014:22) och det har påpekats att de skillnader som finns i hur digitala medier används i privatlivet och i utbildningen kan leda till osäkerhet (Blåsjö et al. 2014).⁹ Om vi till detta lägger en lärares kommentar om hur "det alltid är nånting med tekniken som blir struligt" i webinarier kan man konstatera att ett framgångsrikt användande av tekniken för onlineseminarier förutsätter både att denna introduceras på ett bra sätt och att tekniska problem föregrips genom att tester görs i god tid och att studenterna vet vilken IT-support de har tillgång till.

2.6 Muntliga och skriftliga interaktionsformer online

I intervjuerna reflekterar lärarna över sina erfarenheter av att arbeta både med webinarier och med skriftliga diskussionsforum för studenternas interaktion online. Dessa kommunikationsformer innebär förstås olika förutsättningar för hur diskussioner kan föras – inte minst när det gäller tidsaspekten i den bemärkelsen att webinarierna kännetecknas av en synkron kommunikation, medan den skriftliga kommunikationen vanligen är asynkron. Hur detta får konsekvenser för diskussioner har studerats av Yeonwook Im och Okhwa Lee som menar att de synkrona formerna är särskilt lämpade för att främja social interaktion, medan de asynkrona kan främja den uppgiftsorienterade kommunikationen (Im & Lee 2003/2004). Deras rekommendation är därför att använda synkrona och asynkrona interaktionsformer för diskussioner med olika syften på onlinekurser.¹⁰ Samma observation av hur formerna stimulerar olika typer av interaktion görs av Chou:

⁹ Författarna presenterar en modell för att analysera digitala lärplattformar och skrivandet i dem där de skiljer mellan tre olika kunskaper för deltagande: Etikettsregler och sociala normer för online-kommunikation, Social kompetens för att kommunicera i en lärplattform i en utbildningsmiljö, och Kritisk kunskap och distans till egna och andras sociala roller (Blåsjö et al. 2014). Se även en utvecklad modell i Knutsson et al. (2012).

¹⁰ Se även Tallent-Runnels et al. (2006) för en forskningsöversikt om dessa interaktionsformers påverkan på innehållet i diskussioner och lärarens betydelse som moderator. Se även Hållsten (2017) för en beskrivning av ett misslyckat försök att införa nätbaserade skriftliga diskussioner i undervisningen.

[I]n synchronous communication mode, there were more interactions in showing support and personal information exchanges; in asynchronous communication, the discussions remained in the form of expressing opinions and delivering topic-related information. (Chou 2002)

När det gäller skriftliga diskussionsformer lyfts värdet av den träning i att formulera sig skriftligt som dessa innebär fram i en intervju. Vid sidan av utvecklande av "seminariefärdigheter" får studenterna här en övning i att formulera sina tankar och resonemang i skrift på ett sätt som förbereder dem inför kursens examinationsuppgifter. Eftersom man har möjlighet att gå tillbaka till tidigare inlägg i de skriftliga forumen ges också en bra möjlighet att jämföra de egna formuleringarna med andras och genom goda exempel utveckla sitt skrivande. Läraren konstaterar också att en del studenter har svårt att formulera sig i skrift (vilket kan leda till korta och svårbegripliga inlägg i diskussionerna) – det kan alltså finnas behov av tillfällen för att öva också på skrivfärdigheter i kurserna.

De skriftliga diskussionsforumens asynkrona karaktär har den uppenbara fördelen att de erbjuder stor flexibilitet för deltagarna som kan ge sina bidrag "anytime, anywhere" (Hrastinski & Jaldemark 2012:254). De kräver inte allas närvaro vid samma tidpunkt och flera parallella diskussioner kan pågå samtidigt i olika diskussionstrådar. Man kan till exempel ha en serie av kortare diskussionsuppgifter som följer på varandra där specifika delar av kursinnehållet fokuseras, och mer omfattande uppgifter som hanteras i diskussionstrådar som löper över en större del av kursen. I litteraturen påpekas hur den skriftliga diskussionen kan skapa rum för "slow discussion" (Andriessen 2006) – en mer eftertänksamhet diskussion där deltagarna har möjlighet att återvända till tidigare inlägg upprepade gånger för att reflektera över dem i lugn och ro innan de svarar med ett eget inlägg:

In addition, because it is asynchronous, online discussion affords participants the opportunity to reflect on their classmates' contributions while creating their own, and on their own writing before posting it. This tends to create a certain mindfulness and a culture of reflection in online courses. (Swan 2003, sid. 13)

En nackdel som finns i synkron kommunikation, att "de snabba dominerar", minimeras också med det långsammare utbytet. Åse Hedenmark och Reine Rydén menar att de som inte behärskar den verbala kommunikationen lika väl, eller som känner sig obekväma i den sociala situationen, ges bättre möjligheter att komma till sin rätt i den textbaserade diskussionen: "Där ges deltagarna mer tid att reflektera över ämnet och formulera sig och ingen riskerar att bli avbruten." (Hedemark & Rydén 2016, sid. 32). Att alla tidigare inlägg finns tillgängliga ger också en överblick över diskussioner som innehåller många tankegångar och argument, vilket är svårare att förhålla sig till i muntliga diskussioner. I en del studier hävdas det också att den asynkrona diskussionen främjar mer komplexa idéer och mer reflekterande inlägg (Hiew & Tan 2015:41). En lärare beskriver hur man där också får en bra överblick över hur diskussioner utvecklas och det lärande som äger rum: "Jag får ju mer inblick i *allas* idéer och förståelse (...) det blir mer *synligt* för mig".

Men det finns också studier som visar att kvaliteten i skriftliga diskussioner kan bli lidande som en konsekvens av att studenterna där är mindre benägna att svara på andras inlägg (Coffin 2013:498f). I intervjuerna lyfts det också fram som ett problem att inlägg i diskussionsforum görs för sent så att andra inte hinner kommentera dem, och att en del är kortfattade och ytliga. För studenter som anstränger sig för att formulera bra inlägg kan det bli frustrerande "när de inte får

tillbaka nånting". Själva distansformen kan tänkas underlätta en sådan "passivitet" då man inte befinner sig i en situation där man får omedelbar respons från de andra. En av lärarna menar därför att denna diskussionsform kräver en mycket aktiv moderator för att motverka obalans i deltagarnas aktivitet och "snuttifiering" i form av korta inlägg. Instruktioner som fokuserar när inlägg ska göras, hur många inlägg som ska göras och deras omfattning kan förstås användas för att minska dessa problem, men man kan tänka sig att ett sådant fokus på formerna inte kommer åt grundproblemet, vilket en lärare tänker handlar om lågt engagemang. Att kvantifiera antalet inlägg eller deras längd menar man riskerar leda till meningslösa inlägg. Att skapa känslor av uppgiftens relevans och att utforma frågor som upplevs stimulerande kan tänkas vara mer framgångsrika åtgärder.

Något som beskrivs kunna tänkas hämma deltagandet är det faktum att de inlägg som görs ligger kvar i forumet över tid, vilket gör att de kan upplevas få en annan dignitet än det som sägs i en muntlig diskussion: "det blir mer *synligt* när man lägger ett inlägg i en monodiskussion", "det står fast" som en lärare uttrycker det. För en del kan skrivande på universitetet vara förknippat med motstånd och upplevas som något kravfyllt. En lärare talade också om det som ett problem att "vi är så skriftburna" i undervisningen, vilket talade för vikten av att också erbjuda studenterna möjligheter till att få delta i muntliga diskussioner – också i kurser som genomförs på distans. Hedemark och Rydén observerar också att "kraven kan upplevas som höga på att det som skrivs ska vara genomtänkt" (Hedemark & Rydén 2016:32) med en mindre spontan diskussion som resultat. Diskussionen riskerar då att bli "mindre fri" i jämförelse med muntliga diskussioner där man som student kan uppleva att det finns en större frihet att pröva sig fram i sina formuleringar:

Students feel constrained at the permanence of the postings and try to create a finished product rather than a work in progress. (Haythornwaite, citerad i Hrastinski & Jaldemark 2012:265)

Den synkrona kommunikationen i till exempel webinarier har därför ett särskilt värde, enligt en lärare, genom att den möjliggör ett mer provande förhållningssätt: interaktiviteten "här och nu" gör det möjligt att ändra sig i situationen, att omformulera sig och därmed pröva sig fram. En av lärarna uttrycker en ambition att i skriftliga forum försöka efterlikna samtal IRL men att detta kan försvåras av oklarheter som gäller vad som är ett lämpligt sätt att formulera sig i denna form av texter; en del studenter har svårt att släppa konventioner för akademiska texter och kan till exempel rikta kritik mot andra deltagare för att de inte använder referenser i sina inlägg. Till skillnad från många andra texter som skrivs på kurser, där sådant som formalia och referensteknik bedöms, har detta skrivande en annan funktion enligt läraren – "här är det ju ens egna reflektioner och idéer och tankar som ska fram" – en skillnad som alltså inte alltid är tydlig för alla studenter.

3. Utmaningar

I intervjuerna ges en bild av att seminarieinslagen oftast fungerar väl på ett sätt som motsvarar de målsättningar man har för dem som lärare. Men det är inte ovanligt att man upplever uppgiften som seminarieledare som utmanande och det finns några saker som återkommer i intervjuerna när man talar om vad som bidrar till svårigheter.

3.1 Heterogena grupper

Studentgruppens heterogenitet återkommer som något som påverkar hur seminariediskussionerna genomförs. Skillnader i studenters förkunskaper och tidigare erfarenheter är något som kan få stora konsekvenser för hur en gemensam diskussion kan föras och för det utbyte man som student upplever sig ha av dessa. När det gäller studenter på avancerad nivå beskriver en av lärarna hur dessa är "våldigt inskolade" och "inne i det här sättet att prata och ta sig fram" (liksom väl bekanta med de textgenrer som är aktuella i skriftliga forum). Samtidigt är det lätt att ta dessa studenters förkunskaper och samsyn i hur seminarier går till för given. Också på avancerad nivå möts studenter med olika studiebakgrund och erfarenheter från skilda seminariekulturer vilket gör att det kan finnas behov av att ge stöd för att definiera situationen också där. I kurserna på grundnivå beskrivs variationen i studenternas förkunskaper som större och en vanligare orsak till att problem uppstår. Man beskriver hur det för många är "deras första möte med akademiska studier" och hur det inte är ovanligt att det finns osäkerhet och rädsla inför seminarieinslagen. Även om det inte uttrycks explicit finns många gånger en undran: "hur går det här till?" En lärare reflekterar också över de svårigheter som studenter från "studieovana miljöer" upplever och beskriver hur de har "svårare för det akademiska samtalet – hur man ska tala om sina egna erfarenheter på ett akademiskt sätt". Det framstår som en utmaning för dessa studenter att både "förstå hur det här samtalet är tänkt att organiseras" och att ta sig an de uppgifter som står i fokus. Jons påpekar också hur mångfalden inom studentgruppen medför möten mellan studenter och lärare med bakgrund i olika utbildningskulturer:

Studenter från mer auktoritära utbildningskulturer kan förutsätta en annan ansvarsfördelning mellan lärare och studenter 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 seminarsammanhang. (Jons 2015:15)

Å andra sidan beskrivs i intervjuerna hur det också på kurser på grundnivå finns grupper av studenter som redan har utvecklat en god akademisk förmåga – "starka" studenter som både är duktiga på att skriva och är väl förtrogna med de seminarieformer som används, studenter som har studerat tillsammans inom ett program en längre tid och därigenom har utvecklat "en kultur" där man också utanför den schemalagda undervisningen sitter tillsammans och pratar om litteraturen. Dessa skillnader i studieerfarenheter inom en studentgrupp kan utgöra ett problem för att man ska kunna mötas i seminarier som bygger på en ömsesidig dialog, och det blir en utmaning för både läraren och de mer studieovana studenterna att "påminna sig om att det som

är tradition och naturaliserad praktik för dem, är en ny och okänd aktivitet för nybörjaren.” (Öberg 2015:190) Det är uppenbart att seminariet som samtalsgenre på en och samma gång kan ”fungera som inkluderande för etablerade deltagare och exkluderande för nya eller mer perifera deltagare.” (Thorgersen & Wennergren 2015:156)

Den beskrivna heterogeniteten i studentgruppen innebär att det får stor betydelse hur läraren introducerar arbetsformen, stödjer studenters deltagande i arbetet och också integrerar seminariemomentet i kursen som helhet för att studenterna ska kunna förvärva de kunskaper som de behöver för att kunna ta sig an uppgiften på ett framgångsrikt sätt. De seminarietillfällen som förekommer tidigt på en utbildning behöver användas på ett genomtänkt sätt så att de kan fungera som tillfällen för att just bli förtrogen med arbetsformen. Lärarens närvaro i diskussionerna framstår också som viktig i dessa fall för att kunna ge vägledning till alla och stöd till de som upplever uppgiften som utmanande: ”Av seminarieledaren krävs att seminariet leds med varsam hand så att alla kan delta på sina villkor och sin nivå.” (Thorgersen & Wennergren 2015:156)

Ett sätt att hantera hur uppgiften för seminariet kan upplevas som svår av en del, vilket riskerar leda till lägre grad av deltagande, kan vara att diskussionsfrågor med olika svårighetsgrad förbereds för att ge alla möjligheter att bidra till diskussionen. En annan aspekt som gäller uppgiftens karaktär är de fall där uppgiften handlar om att relatera kursinnehåll till egna erfarenheter. Bland de intervjuade finns erfarenheten att studenterna i en kurs kan ha väldigt olika förutsättningar för att delta i sådana seminarier som en konsekvens av stora skillnader i erfarenheter av det som står i fokus: organisationsteori ges som ett exempel på hur studenter med yrkeslivserfarenhet kan ha goda förutsättningar att relatera till ett kursinnehåll som för andra studenter kan framstå som ”konstiga abstraktioner”. Att inte bara ta egna erfarenheter som utgångspunkt, utan också presentera exempel eller fallbeskrivningar i uppgifter framstår här som en möjlighet att delvis kompensera för de olika förkunskaperna och skapa bättre förutsättningar för alla att delta.

3.2 Bristande engagemang och förberedelser

Seminarieformen bygger på studenternas aktivitet, och deras engagemang blir därmed helt avgörande för att seminariets målsättningar ska kunna uppnås. Flera av de intervjuade lyfter dock fram just studenters bristande engagemang och aktivitet som ett förekommande problem. Något som återkommer i intervjuerna är den betydelse som förberedelser i form av läsning och bearbetning av olika material har för att kunna ha utbyte av seminariediskussioner och för att man som student ska kunna ge konstruktiva bidrag i dessa. Studenternas bristande förberedelser är ett av de vanligaste problemen som de intervjuade upplever. En lärare beskriver hur studenter som inte har läst in den anvisade litteraturen inte alltid blir passiva i diskussionerna, utan också kan försöka ”kompensera” genom att vara mycket aktiva i seminarsituationen men att deras bidrag då blir mindre relevanta. En annan talar om hur seminarier där studenter inte förberett sig på ett bra sätt får mindre inslag av fördjupande diskussion mellan studenterna och att man som lärare riskerar att få en mer undervisande roll. Några resonerar om orsakerna till att förberedelserna brister – att det kan handla om att studenter har jobb vid sidan av studierna som gör att de lägger ner för lite tid på studierna, att man kan ha svårt att disciplinera sig och jobba självständigt med krävande litteratur, eller att vissa studenter har svårt att få tag på litteraturen i tid då man inte har råd att köpa den. En lärare tänker också att det har skett en

förändring i studenters inställning till studier mer generellt på senare år – att de inte kommer till utbildningen med samma engagemang för de frågor som behandlas som studenter hade tidigare; de ”drivs inte av egna frågor”, vilket innebär att ”vi förutsätter en massa saker hos studenterna som inte finns idag”. Många av dessa saker är svåra att göra något åt som lärare, men en del saker kan ändå tänkas bidra till att nödvändiga förberedelser görs. För det första bör utgångspunkten att seminarier bygger på studenters egen aktivitet göras klar när arbetsformen och seminarieuppgifter introduceras för att det ska finnas en samsyn på students ansvar i seminariet. Man kan också behöva kommunicera att det är lätt att underskatta hur tidskrävande de förberedelser som krävs är och att det är viktigt att planera sina studier så att tillräcklig tid avsätts för dessa. Lärare berättar också om hur krav kan ställas på att vissa förberedande uppgifter måste lämnas in skriftligt inför seminariet som ett villkor för att man ska få delta. Schemaläggningen kan ibland också skapa onödiga problem då seminarier ibland planeras in på ett sätt som ger väldigt lite tid för förberedelser – till exempel när de läggs väldigt kort tid efter kursstart, eller i nära anslutning till inlämning av tidskrävande examinationsuppgifter.

Andra reflektioner om vad som kan framstå som bristande engagemang och delaktighet i diskussionerna lyfter fram orsaker av andra slag. Några berör hur undervisningsformen och de förväntningar som riktas mot studenterna helt enkelt passar olika personer olika väl. En lärare talar om hur olika studenter har olika stort behov av att uttrycka sig och diskutera för att bearbeta och förstå kursinnehållet. En annan påpekar att man kan ha olika lätt för att interagera i grupp på det sätt som seminarierna bygger på och att det är orimligt att ha förväntningar om att alla ska vara lika aktiva på ett synligt sätt och ge samma typ av bidrag till diskussionerna. Man kan förstås bearbeta det som sägs väldigt aktivt och lära sig mycket även om man inte yttrar sig så mycket, och viktiga bidrag till ett samtal kan ges också med få yttranden – till exempel genom att ställa få men viktiga frågor.¹¹ Inte minst är det viktigt att man som seminarieledare respekterar att deltagare kan behöva olika mycket tid för reflektion och för att formulera sig i detta sammanhang, att man inte är så ”verbalt snabb”, eller att man kan uppleva den sociala situationen som obehaglig.

Den aktivitet som eftersträvas i seminariet är en aktivitet som bottnar i engagemang – en egen drivkraft som hänger nära samman med upplevelse av aktivitetens relevans för egna mål och behov. Synliggörande av seminariets mål och syften på ett sätt anknyter till deltagarnas egna målsättningar torde vara en avgörande faktor här. Per Hilletoft skriver om hur examinerande inslag kan användas för att främja aktiviteten genom att bedöma ”how actively and qualitatively the students were participating” (Hilletoft 2014:164). Att bli godkänd på kursen och få bra betyg kan säkerligen vara viktiga målsättningar för studenter, men lärarna i intervjuerna talar snarare i termer av vikten att främja känslan av att det man talar om i seminariet ”angår en på ett personligt plan”. Detta var inte svårt att göra i yrkesrelaterade utbildningar då nyttan i framtida yrkesroll många gånger kan vara lätt att se, men det poängterades att det är möjligt med de flesta innehåll. En risk framhölls dock med studenters förväntningar om att undervisningen ska ge något som är direkt och praktiskt tillämpbart – att man som student ska ”få med sig nåt toolkit” – och det kan vara en utmaning att få studenterna att se nyttan också

¹¹ Studenter som gör få eller inga bidrag till diskussioner online diskuteras av Nagel et al. (2009). De påpekar att också dessa kan ha stort utbyte av diskussionerna genom ”vicarious interaction” och att detta kan ses som ett inledande steg innan man rör sig från periferin mot en ökad synlighet och ett större bidrag till gruppens arbete. När det gäller tillsynes passiva deltagare i onlineforum rekommenderar de termen ”read-only participants (ROP)” istället för den nedsättande ”lurker”.

med kursinnehåll där steget till praktiken är längre eller av ett annat slag. Studenternas erfarenheter från tidigare seminariedeltagande, och huruvida dessa upplevts som givande och stimulerande, är rimligen också viktiga för deras engagemang. Att undersöka studenternas erfarenheter av vad seminariediskussioner innebär och vad de kan ge skulle kunna vara ett sätt att få veta om det finns negativa erfarenheter och förväntningar som kan innebära problem för det arbete man har framför sig (till exempel kan det göras i samband med att ett kontrakt formuleras på det sätt som togs upp i 2.1.1).

3.3 Otrygghet, rädsla och kränkningar

Några av lärarna reflekterar i intervjuerna över hur studenters osäkerhet i seminarsituationen kunde vara ett problem för deras deltagande. Denna osäkerhet kan ha många olika orsaker. En lärare talar om hur avsaknad av tidigare högskoleerfarenhet kan leda till en mer generell osäkerhet om den egna förmågan att klara utbildningen ("hur ska jag klara det här"), vilket aktualiseras i de situationer där man ska ta plats och göra sig hörd. Språkkunskaper tas också upp som något som inte bara kan innebära ett problem för hur man som student kan tillgodogöra sig texter, utan också skapa osäkerhet i de sociala situationerna där man ska formulera sina tankar inför andra. En osäkerhet som kommer sig av jämförelser med vad andra presterar kunde också infinna sig i de skriftliga diskussionsforumen när man tog del av andra studenters "långa fantastiska inlägg".

Att studenter kan känna obehag för att prata inför grupper är något som beskrivs som vanligt av lärarna. Man talar om både nervositet och "scenskräck" och berör hur man i undervisningen försöker avhjälpa detta problem. Kortare diskussioner i "bikupor" kan fungera som ett första steg för att våga tala om kursinnehållet och som en förberedelse inför gruppdiskussioner. Lärarlösa diskussioner i mindre grupper kan i sin tur vara förberedande för ett mer aktivt deltagande i större gruppdiskussioner och för mer krävande uppgifter i seminarieform. När Hilletoft skriver om erfarenheter från att arbeta med studentledda seminarier som ett sätt att minska otryggheten konstaterar han dock att problemet med studenter som har svårt att prata inför en publik kvarstod, och han menar att det enda sättet att lösa detta problem är ett arbete över längre tid: "this may only be resolved by providing the students the chance to continuously work with the seminar approach in order to develop and feel safe in this teaching environment." (Hilletoft 2014:166). Till detta bör också läggas att en del studenter lider av talängslan av ett slag som det knappast är rimligt att förvänta sig ska kunna tränas bort i undervisningssituationer, vilket man som lärare bör vara medveten om (Bodie 2010).

I ett par av intervjuerna lyfts studenters rädsla för läraren fram som en viktig förklaring till deras svårigheter att delta. En lärare säger apropå studieovana grupper att "de är jätterädda för mig, de har *sån* respekt för mig". Läraren upplever detta som ett stort problem eftersom det leder till att de inte vågar vara öppenhjärtiga och säga till när de inte förstår, vilket gör det svårt för läraren att hjälpa dem vidare. Det kan finnas en rädsla för att "avslöja sin okunskap" som blir hämmande och läraren ser förtroendeskapande samtal som det enda sättet att hantera problemet och för att klargöra att man "inte är där för att sätta dit dem". En annan lärare talar om hur studenters nervositet över att behöva visa hur man tänker och vad man kan (och rädslan för att framstå som dum inför läraren) kan minskas genom att i seminarierna berätta om sina egna erfarenheter av att vara student – om de svårigheter man själv har upplevt och de "misstag" som man har gjort. Vid sidan av detta ges det stor betydelse att man presenterar sig

som person, att "förklara vem jag är och vad jag gör" för att minska den distans som man som student kan uppleva i relation till läraren.¹²

I intervjuerna talar man också om att det kan uppstå seminariesituationer där man känner sig kränkt och ifrågasatt som student. Ibland kunde det vara frågan om bristande "hyfs" och en olämplig samtalston i gruppen. I andra fall kunde det vara mer subtilt: att en student med svagt självförtroende vågar öppna sig och möts av vad som upplevs som obehagliga "mothugg". En del seminariediskussioner kan också beröra laddade ämnen där en del deltagare har starka ståndpunkter och samtalen i sig leder till starka känslor. Man berättar också om hur diskussionsämnena som berör studenternas egen bakgrund eller situation ibland riskerar att leda till alltför personliga diskussioner. För att minska dessa risker kan man, för det första, undvika lärarlösa diskussioner om ämnen som man vet är laddade på ett sätt som gör att de riskerar att leda till känsloladdade kontroverser som är svåra att föra ett konstruktivt samtal om utan hjälp från en seminarieledare. För det andra bör man försäkra sig om att det finns en samsyn om samtalets spelregler, till exempel i form av ett sådant "kontrakt" som togs upp i 2.1. I intervjuerna understryks också hur det ingår i seminarieledarens ansvar att reagera när övertramp sker, eller om samtalet förs in på personliga erfarenheter som kan leda till att det uppstår känsliga situationer i seminariet eller som kan leda till att studenter i efterhand upplever det som jobbigt att man har öppnat sig allt för mycket inför andra. Lärarnas erfarenheter pekar också på vikten av att vara uppmärksam på hur studenter reagerar när andra bemöter deras inlägg eftersom upplevelser av att bli kränkt kan uttryckas med väldigt subtila signaler.

3.4 Gruppdynamik och deltagarnas utrymme i diskussionen

Både vad som har sagts om heterogena grupper och upplevelser av otrygghet är relaterat till frågor som handlar om seminariegruppernas dynamik. Vi ska här se på några ytterligare saker som togs upp i intervjuerna och som berör aspekter av gruppens fungerande vilka kan upplevas som utmaningar.

En av lärarna säger att det behöver finnas en "kraft och rörelse" bland studenterna för att diskussionerna ska bli livaktiga. Om seminarierna inte bara ska handla om att redogöra för texters innehåll utan att man där ska "våga lyfta en egen förståelse och en konträr förståelse" krävs det att "gruppen funkade" och att studenter själva kan skapa rörelse och dynamik i diskussionen. Erfarenheten var att det fanns väldigt stora skillnader mellan grupper i dessa avseende trots att de hade samma upplägg, uppgifter och seminarieledare. Vad som leder till så olika utfall i de olika fallen är dock inte alltid lätt att sätta fingret på, men enstaka studenters agerande kan ha stor betydelse – att någon eller några kan driva dialogen och ge prov på den "intellektuella rörlighet eller kaxighet" som beskrevs som något eftersträvat i seminariediskussioner på högre nivå.

Något grundläggande för ett gott samtalsklimat där man som student vågar vara aktiv på ett sätt som driver diskussionen framåt är hur väl man känner varandra i gruppen och hur trygga man är tillsammans. En lärare menade att något så enkelt som att använda namnskyltar kan bidra till detta i grupper där man inte redan var bekanta med varandra. Att kunna tilltala varandra med namn underlättar ett relationsbyggande som främjar den interaktion som eftersträvas. En annan

¹² Muirhead (2004) påpekar vikten av att göra detta också i interaktion online och ger exempel på hur detta kan göras.

beskriver sin ambition att själv snabbt försöka lära sig studenternas namn för att motverka anonymitet. Man talar också om hur det behövs en "inkörningsfas" för grupper där man inte är bekanta med varandra – att man ges möjlighet att presentera sig och lära känna varandra. I litteraturen framhålls det som viktigt att "få ansikten på lärare och kurskamrater tidigt" också när diskussioner ska föras online: "Medel för social närvaro kan vara personliga beskrivningar med foto i lärplattformen, e-möten i realtid eller ett gemensamt diskussionsforum där studenter och lärare kan samtala om mer eller mindre kursrelaterade frågor." (Hedemark & Rydén 2016:33) Med utgångspunkt i hur seminariegrupper kan förstås i termer av praxisgemenskaper, där både relationer och identitet formas, framhålls också motverkandet av anonymitet och främjandet av gemenskap som betydelsefullt för ett ömsesidigt och stödjande sammanhang för lärande:

CoPs [communities of practice] offer meaningful trajectories for their members' identities as well as scope for a group identity. A virtual learning set-up should therefore support group awareness and encourage mutual support and engagement. Identity in an online environment where the participants never meet each other physically means firstly breaking through anonymity. (Putz & Arnold 2001:185)

En aspekt av gruppers dynamik, och hur enskilda deltagare påverkar denna, som ofta tas upp i både intervjuerna och litteraturen (se t.ex. Jons 2015b) är hur vissa deltagare kan ta för mycket utrymme i diskussionerna. Lärarna beskriver i intervjuerna hur detta kan väcka irritation hos både lärare och andra studenter, och hur ett dominant beteende kan tysta andra. Här får seminarieledaren en viktig roll att för att främja ett mer balanserat deltagande och ett jämbördigt samtal (se 4.2). Samma problem kan uppstå i såväl campusförlagda seminarieformer som online. Hrastinski och Jaldemark (2012) konstaterar i en studie att fördelningen mellan olika deltagares bidrag var mer ojämn i de asynkrona forum än i de synkrona. Här föreslås att riktlinjer för hur omfattande inläggen ska vara kan ges för att bidra till att diskussionen får karaktären av en dialog snarare än en monolog. Ett annat sätt att strukturera interaktionen på ett sätt som ger förutsättningar för att alla deltagare att bidra, och minska risken för att någon ska få för stort utrymme, är att införa en rollfördelning mellan studenterna. En lärare talade om en fördelning av roller där en student hade till uppgift att introducera ämnet för seminariet genom att sammanfatta den text som skulle fokuseras och förbereda ett "litet anförande". En annan fick rollen som "opponent" med huvudansvaret för att kommentera och granska, medan en tredje hade till uppgift att sammanfatta diskussionen. I lärarlösa seminarier kan en student också få rollen som seminarieledare eller "ordförande" som får fördela ordet istället för läraren. Dessa roller kan cirkulera i gruppen så att man byter roll när man går över till nästa fråga på agendan, eller inför nästa seminarium i de fall gruppen möts vid flera tillfällen. Liknande arbetsmodeller beskrivs i studier av diskussioner online. Conoway et al. (2005) visar till exempel hur lärarens fördelning av interaktionsroller inför en uppgift kan vara ett sätt att strukturera interaktionen på ett sätt som blir avgörande för studenters deltagande, och Putz och Arnold (2001) ger en bild av hur en ansvarsfördelning där varje deltagare får "ägarskap" för en viss del av diskussionen kan främja allas aktiva deltagande.

4. Rollen som seminarieledare

I kapitel 1 tog vi del av uppfattningar om hur välfungerande seminarier kan bidra till studenters lärande och hur flera saker beskrevs som centrala målsättningar, bland annat:

- en diskussion som fungerar som modell för hur centrala delar av innehållet adresseras och genom att exemplifiera det förhållningssätt till litteraturen som eftersträvas,
- en situation där man vågar tänka högt och formulera både sin egen förståelse och de svårigheter man står inför när det gäller att förstå innehållet,
- ett samtalsklimat som ger goda förutsättningar för att olika perspektiv ska kunna ställas mot varandra på ett konstruktivt sätt och där fördjupandet av förståelsen uppfattas som ett gemensamt projekt.

Studenter och lärare har förstås ett gemensamt ansvar för att sådana samtal ska komma till stånd, men i rollen som seminarieledaren får också läraren ett särskilt ansvar för att samtalet ska motsvara dessa målsättningar. I utbildningsseminarierna deltar man ju inte som en deltagare bland andra, utan just i egenskap av lärare med andra förutsättningar, skyldigheter och befogenheter än studenterna. Att upprätthålla kontrakt och ramar framstår som en central del i en av intervjuerna där läraren beskriver hur hon bland annat kommunicerar till studenterna att kommentarer som är kränkande inte kommer att tillåtas: "Det här är ramarna för er och sen inom de ramarna så får ni prata ganska fritt". I en av intervjuerna tas också mer grundläggande frågor om lärar- och studentrollen upp som hade bäring på de samtalsroller som man förväntas inta i seminarsituationen. Det framhålls där att vi som lärare behöver "metaprata" med studenterna om varför vi har organiserat undervisningen på ett visst sätt; att vi behöver få studenterna att se på utbildningen som en "bildningsresa", snarare än något som handlar om att klara tentan, och att få dem att förstå att de är "huvudaktörer" som behöver vara beredda på att jobba: "Det är tufft att lära sig!"

En annan lärare understryker hur seminariet inte bara ställer krav på studenternas aktivitet utan också väldigt höga krav på seminarieledaren – det goda seminariet är inte någonting "som bara sker utan vidare". Denne lärare tänker att det inte bara handlar om att kommunicera till studenter att de förväntas vara aktiva och att sedan fördela ordet i diskussionen: läraren har ett ansvar för studenternas lärande som handlar om mer än att bara "upprätthålla en form" för samtalet. Att uppgiften skulle handla om att både upprätthålla en viss samtalsstruktur och att ge bidrag och stöd till studenternas lärande uttrycks också av Jons i följande formulering:

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 teman, och en avslutande fas där läraren hjälper studenterna att summera, konkludera, strukturera, och kanske problematisera det som studenternas arbete lett fram till. (Jons 2015b:250)

För att man som lärare ska kunna ta en aktiv roll och ge ett substantiellt bidrag till lärandet i grupperna krävs goda förberedelser enligt en av de intervjuade: man behöver vara väl insatt i både kursens upplägg och i dess innehåll, man behöver förstå sig på ämnet i fråga på många olika nivåer, och man behöver förstå vilka utmaningar som uppgiften kan ställa studenterna inför, vilket kräver tid för reflektion över seminariet i förväg.

4.1 Ansvar för seminariets innehåll

I intervjuerna berörs flera aspekter av lärarens roll i seminariet som främst kan sägas handla om seminariets innehåll. De uppgifter man ser sig ha för att bidra till hur ämnet formuleras och förstås talar man bland annat om i termer av att:

- undersöka studenternas perspektiv och förståelse: "Hur menar du?"
- hjälpa till med att hitta relevansen i det som sägs för uppgiften
- uppmärksamma vad i innehållet som inte har förståtts av deltagarna och lyfta detta till diskussion
- hjälpa deltagarna att knyta an till den kurslitteratur som ska behandlas genom att rikta fokus mot texten och vad som står där
- bidra till "noggrannhet" och grundande av påståenden: "Var läser du det?"¹³
- adressera felaktiga tolkningar av litteraturen (där det är relevant att prata om sådana och studenterna inte själva uppmärksammar dem)
- bemöta studenters uppfattning om att det alltid finns ett rätt och ett fel och att tydliggöra vad det innebär att "undersöka en argumentation"
- ställa "knepigga frågor" som kan leda till en reflekterande diskussion när studenterna har svårt att formulera sådana själva; "utmana deras tänkande", problematisera det som sägs, och på detta sätt upprätthålla diskussionens nivå
- överblicka diskussion så att den håller sig till det ämne som ska fokuseras, samt att avbryta och styra bort diskussioner från irrelevanta ämnen,
- återknyta till gruppens tidigare diskussioner, skapa "trådar" och kontinuitet mellan de olika seminarietillfällena
- hjälpa till med att sammanfatta och "ringa in" vad man har pratat om och kommit fram till

4.2 Ansvar för interaktionen

En andra aspekt av lärarrollen, så som den framträder i intervjuerna, är mer kopplad till hur man interagerar med varandra i seminariet och hur diskussionen utvecklas. Här talar man om lärarens uppgift att:

¹³ Jfr: "the tutor should make sure that the participants formulate what they support their answers on and what the implications of their answers are by continuously evaluate their statements. It is important that the tutor's comments do not give the participants the feeling that their opinions are dismissed but instead encourage them to further develop their statements." (Hilletoft 2014:163)

- få alla deltagare att yttra sig i ett tidigt skede i samtalet för att underlätta ett aktivt deltagande: "Säg nåt bara så att ni börjar prata i rummet!"¹⁴
- visa intresse för alla deltagares perspektiv, lyssna och "förmå studenterna att lyssna" på varandra¹⁵
- uppmana och hjälpa deltagare att utveckla korta och utvecklade inlägg i diskussionen
- fungera som "spindel i nätet" och fördela talutrymmet så att alla kan komma till tals, vilket involverar att avbryta när någon tar mycket utrymme på andras bekostnad
- undvika att själv svara på de frågor som finns om dessa är av ett slag som studenterna kan hantera själva (med stöd från läraren)
- få igång den reflekterande processen och sedan hjälpa till att "hålla bollen i luften"
- adressera problem i diskussionen genom metakommunikation och hjälpa studenterna att undersöka problem som uppstår i gruppen
- ge bekräftelse på värdet av alla deltagares bidrag och tankar, "stötta" och "lyfta individuella perspektiv på en kollektiv nivå"
- låta olika perspektiv mötas på ett sätt som gör att starka polariseringar mellan studenter inte leder till låsningar i diskussionen

4.3 Ansvar för klimat

Det förhållningssätt som beskrivits ovan är nära knutet till hur ett diskussionsklimat skapas i en seminariegrupp. Litteraturen berör också betydelsen av hur läraren bidrar till det "klimat", den "atmosfär" eller den "ton" som präglar seminariet som social situation. I intervjuerna framstår detta som något väldigt subtilt som det ibland kan vara svårt att sätta fingret på. Det kan också vara svårt att förstå riktigt vad det är som gör att klimatet ser ut på ett visst sätt i en grupp. Ibland är det frågan om personkemi eller andra faktorer som man inte rår över som lärare, och en menar att bland studenter som har studerat tillsammans under en längre tid (t.ex. när man kommit en bit in på ett program) får deras historia "en väldigt central betydelse", samtidigt som man många gånger är okunnig om denna historia som lärare. Att lärarens förhållningssätt är viktigt betonas dock och några saker som är viktiga för att bidra till ett gott klimat lyfts fram.

En lärare talar om det som en viktig förutsättning för ett gott klimat att man förmedlar en förståelse för att man som student kan vara spänd och osäker inför seminariet (och om det är frågan om nya studenter att man visar att man har förståelse för deras situation: "att börja på universitetet är inte lätt"). En informell ton och humor beskrivs här som ett verktyg som kan bidra till "ångestavlastning". En annan lärare talar om möten i undervisningen mer generellt och hur viktigt det är att slå an tonen tidigt i mötet med studenterna för att förmedla en förväntansfull stämning genom att förmedla att "det här blir kul!"

¹⁴ Jfr: "the tutor should make sure that all the participants are given the chance to enter the conversation. This may be achieved by opening with a very simple question, maybe even in a yes-no manner, and ask it to all the participants." (Hilletoft 2014:163)

¹⁵ Jfr hur Kindeberg skriver om ett undersökande förhållningssätt genom frågor av sonderande karaktär som visar att man är öppen för andras synpunkter och för att förändra sitt eget tänkande (Kindeberg 2008:62).

Också för mer studievana kan seminariesituationen vara förknippad med känslor av osäkerhet: "det kan vara väldigt läskigt att prata och tänka samtidigt", som en lärare påpekar. Det är inte konstigt om uppgiften att reflektera över saker som man inte känner att man behärskar med andra som åhörare kan upplevas som utmanande. En lärare beskriver sin ambition att "skapa ett rum där de inte ska behöva vara så rädda" genom att förmedla att "man kan ha otur när man tänker" men att "det gör inget". Andra lägger också vikt vid att skapa en "uppmuntrande miljö" där det är "högt i tak" och där "man ska kunna skratta och göra bort sig", till exempel genom att "bjuda på sig själv."

En av lärarna betonar hur en "tillåtande atmosfär" ytterst är en fråga om förtroende – det krävs förtroende för de andra i rummet "för att man överhuvudtaget ska vilja säga nånting", ett förtroende för att det man säger ska tas på allvar och behandlas som att det har ett värde. Andra menar att det är betydelsefullt "att de känner att jag gillar dem och att jag är intresserad av dem en och en" och att det är avgörande hur läraren "positionerar" sig gentemot studenterna (både i tilltal och bemötande av yttranden, och i rummet – "hur man tittar") för om man som student ska känna ett sådant förtroende.¹⁶ Jons skriver också om lärarens uppgift att skapa en "tillitsfull och kollaborativ atmosfär" (Jons 2015b:249) och idén om att det är frågan om ett samtal där reflektionen är ett gemensamt projekt framgår också i Gunnar Sundgrens formulering:

En redan tidigt anslagen informell ton där "undran inför samhället" framstår som det centrala för alla, inklusive seminarieledaren, och den egna erfarenheten och de egna upplevelserna redan från början angetts som viktiga utgångspunkter för ett gemensamt reflekterande utgör en förutsättning för ett kreativt och konstruktivt samtal. (Sundgren 2008:45)

Mot bakgrund av beskrivningarna av hur man ser det som ett ansvar hos läraren att utmana studenternas tänkande och att problematisera det som sägs, framstår det som om en avvägning behöver göras mellan ett tillåtande och ett mer kravfyllt förhållningsätt. Anna Hofsten skriver om det som en balansgång att som lärare "både ställa krav på argumenten, ibland kanske också ifrågasätta bäringen i påståendena och att vara respektfull så att alla vågar delta." (Hofsten 2015:57) Jons målade beskrivning av det förhållningssätt med vilket en "pedagogisk atmosfär" kan främjas får tjäna som en sammanfattning av det mångfacetterade lärarideal som kommer till uttryck i dessa beskrivningar:

Läraren bidrar till seminariets pedagogiska atmosfär med [...] en oförtruten tillit till studenten som person och en balanserad tilltro till hennes förmåga, med betingande förväntningar och ett onaturligt tålamod, med oförväget hopp och ansvarstagande kärlek liksom med ett upphöjt lugn, varmhjärtad skämtsamhet och en välgörande godhet. (Jons 2015a:217)

4.4 Läraraktivitet, dominans och dialog

Även om man vill se seminariet som ett kollaborativt projekt, där man gemensamt ger sig i kast med frågor på ett öppet och tillåtande sätt, är seminarier där både studenter och lärare deltar ett möte som med nödvändighet involverar olika asymmetrier och maktrelationer. Öberg skriver att "Mot det demokratiska målet bryts ett auktoritärt drag i seminariet" (Öberg 2011:69), och även om det kanske snarare är auktoritativa inslag än auktoritära som är aktuella i många fall, så

¹⁶ Jfr med hur lärarens närvaro i termer av "social presence" (Tu & McIsaac, 2002; Swan & Shih, 2005) och "teacher immediacy/presence" (Swan, 2003) ges stor vikt för klimatet när det gäller undervisning online.

finns det en spänning mellan de värden som aktualiseras i talet om seminariers mål och de olika roller som man har där. En av lärarna reflekterar i intervjun över hur man som lärare har en "jäkla makt" och att det är något som studenterna är medvetna om: åldersskillnaden, den beroenderelation man som student befinner sig i inför en lärare som kanske ska bedöma en vid kommande examinationer, det "överläge" man som lärare har i fråga om både kunskaper i ämnet och erfarenheter av situationen leder till en ojämlikhet som man inte kan bortse ifrån – den "är ju ett grundvillkor i lärandesituationen", som läraren formulerar det. Detta förhållande kopplas till den osäkerhet och rädsla som studenter kan känna, vilket har berörts ovan, men tas också upp som en orsak till andra utmaningar. Om seminarieledaren ska ha ett särskilt ansvar och kunna agera på ett sätt som leder de övriga deltagarna genom samtalet förutsätter detta särskilda rättigheter, men frågan är hur lärarens aktivitet och inflytande i seminariet bör se ut.

Som vi tidigare har konstaterat kan det finnas en förväntan från studenter om att man ska kunna vända sig till läraren för svar som inte motsvarar hur man själv tänker att en ömsesidig diskussion mellan studenterna ska präglade seminariet. Att upprätthålla en önskvärd balans mellan student-student-utbyten och student-lärar-utbyten kan sägas vara en fundamental del av seminarieledarrollen. En lärare berättar hur man i seminariediskussioner kan slås av tanken: "Jag kanske tar för mycket plats nu?" En annan beskriver det som en "yrkesskada" att vara van att ta mycket plats (vilket ju förväntas i föreläsningssituationer) och beskriver det som en "uppenbar risk att man som seminarieledare tar över seminariet" och hur det är "en *fin* gräns för var den gränsen går". Detta handlar inte bara om det egna talutrymmet i samtalet utan även om "positionering", hur det egna perspektivet på frågorna relateras till de perspektiv som studenter ger uttryck för. Ett lyckat seminarium beskrivs av en av lärarna som när man går därifrån och tänker: "Jag har inte föreläst (...) *de* har burit innehållet och diskuterat det". Seminarier där "studenterna står i fokus" och "litteraturen styr" kontrasteras även mot lärarledda diskussioner om "hur man kan tänka eller bör tänka" om litteraturen. En lärare beskriver sin roll i lyckade seminarier i termer av att vara en "facilitator" för studenternas lärande – "det är deras prat och deras lärande som hela tiden ska vara i fokus", medan man själv inte ska "prestera".

I några fall ger reflektionerna i intervjuerna uttryck för en osäkerhet som handlar om relationen mellan lärar- och studentperspektiven. I ett fall handlar det om i vilken mån man som lärare ska korrigera studenters missuppfattningar. I 4.1 framgick det att en del ser det som lärarens ansvar att korrigera vad som uppfattas som felaktiga tolkningar av litteraturen när sådana inte uppmärksammades av studenterna själva. Men denna lärare upplever det som en svår avvägning att avgöra när det är på sin plats att göra detta och om man ska göra detta som en jämbördig "diskussionspartner" eller utifrån en lärarroll (där man riskerar att "trampa nån på tårna"). En osäkerhet finns också när det gäller hur studenterna uppfattar ens egna bidrag till diskussionen – hur de inspel man gör kan uppfattas antingen som "värderade" av studenternas bidrag på ett sätt som är olämpligt. (På ett liknande sätt sägs frånvaron av kommentarer till en students bidrag under diskussionen kunna uppfattas som en negativ värdering genom utebliven bekräftelse.) Detta beskrivs leda till försök att vara "jättediplomatisk" på ett sätt som kan bli hämmande för läraren.

Beskrivningarna av hur lärar- och studentperspektiv relateras till varandra i seminariesituationen kan beskrivas i termer av olika dominansförhållanden, så som dessa presenteras av Linell (1990) och Linell & Luckmann (1991). I beskrivningar av lärarrollen i seminariet framgår det att det kan finnas förväntningar på ett inflytande från läraren som kan sägas utgöra en form av *interaktiv* dominans: läraren utövar ett inflytande över hur samtalsinteraktionen utformas genom att

upprätthålla ramarna, fördela ordet mellan deltagarna, avbryta långa irrelevanta utläggningar och rikta frågor till enskilda deltagare. Genom detta inflytande över hur interaktionen går till kan en *kvantitativ dominans* i form av att någon av deltagarna skulle dominera samtalsutrymmet på ett sätt som begränsar andra undvikas. Relativt läraren kan man dock sägas eftersträva en kvantitativ dominans på studenternas sida – det är ju främst de som förväntas prata. En form av *strategisk dominans* – i form av en kontroll över samtalet som helhet genom att till exempel kontrollera övergångar mellan olika faser och att som avslutning sammanfatta det – kan nog också sägas vara en förväntad aspekt av rollen som seminarieledare i många fall. De svårigheter som nämns handlar om inflytandet över hur samtalsämnet formuleras, huruvida man ska vara en jämbördig samtalspartner, i vilken mån värderande är på sin plats och i vilken utsträckning studenternas formuleringar kan ifrågasättas utifrån en lärarposition. Detta är frågor som ligger nära vad Linell benämner *semantisk dominans*. Här förefaller det finnas olika uppfattningar om i vilken mån lärarens privilegierade position i förhållande till kursinnehållet ska vara synlig i samtalen, och i vilken mån läraren ska öva inflytande över hur saker formuleras där. I intervjuerna används ”dialog” för att beskriva ett samtalsideal, men det förefaller inte vara frågan om en dialog i bemärkelsen av en fullständig jämbördighet. Eftersom samtalet används som ett verktyg i undervisningen för att åstadkomma lärande av ett visst slag följer att det är frågan om en dialog som ska leda i en viss riktning. Asymmetrin mellan de mer generella lärar- och studentrollerna i undervisningssituationer behöver därför motsvaras av samtalsroller som präglas av en viss asymmetri. Men agerandet som lärare i seminarsituationen innebär avvägningar som kan upplevas som svåra att göra. En auktoritativ position kan ibland framstå som rimlig att inta för att det förväntade lärandet ska äga rum, liksom för att bekräfta individuella bidrag och det kollektiva arbetet. Ambitionen förefaller dock vara att studenterna över tid ska utveckla färdigheter som gör dem allt mindre beroende av lärarens stöd och styrning och att de ska kunna fylla dennes funktion på egen hand genom sitt kollektiva arbete.

En seminarieform som kan användas för att minska oönskade inslag av ojämlikhet mellan lärare och student är studentledda seminarier där läraren är närvarande men spelar en mindre framträdande roll: ”the student leads the seminar under certain guidelines while the teachers solely observe and if required direct the discussion.” (Hilletoft 2014:161) Enligt en modell för sådana seminarier utser varje grupp en seminarieledare och väljer vilka frågor som ska behandlas från en lista med diskussionsfrågor gällande litteraturen. Studenterna uppmanas läsa på om de aktuella frågorna i förväg och i samtalet är det den utvalde seminarieledarens uppgift att se till så att alla får möjlighet att bidra och att diskussionen håller sig till de valda frågorna. Lärarens roll begränsas till att observera och vid behov hjälpa seminarieledaren att styra diskussionen.¹⁷ Att på detta sätt begränsa vad lärarens roll består i kan vara ett sätt att främja studenternas aktivitet och ansvarstagande för diskussionen, men samtidigt innebär det en begränsning av lärarens möjligheter att ta ansvar för seminariets innehåll på det sätt som beskrivits i 4.1.

¹⁷ Se Hilletoft (2014) för en beskrivning av hur denna modell kan användas med olika grad av strukturering vilket lämpar sig för olika studentgrupper.

5. Diskussion

Seminariet framstår i intervjuerna som en viktig arena för individuellt och kollektivt lärande vilken kan motsvara syften som delvis skiljer sig från dem som finns i andra undervisningssituationer. Vi har sett att en aspekt av detta är hur seminariet kan ses som ett möte som involverar socialisationsprocesser, men frågan är vad det är man socialiseras till som student på detta sätt. Det som deltagarna talar om som inskolning i ett vetenskapligt tänkande för tankarna till hur man kan tala om att akademien i stort präglas av en viss kultur. Samtidigt talar lärarna om disciplinens specifika traditioner och perspektiv på ett sätt som ger en mer komplex bild. Den akademiska kulturen har också beskrivits som något komplext och bestående av en mångfald av epistemologiska och sociala gemenskaper i form av "academic tribes and territories" (Becher 1989).¹⁸ I sin studie av seminarier inom ramen för forskarutbildningen kopplar Lena Gerholm och Tomas Gerholm (1992) "seminariekulturen" till den disciplinära kultur som omger den. De menar att: "Seminarierna har vissa grundläggande drag som återfinns i alla discipliner, egenskaper som ligger i själva begreppet seminarium" (Gerholm & Gerholm 1992:156), men att det över tid utvecklas lokala "mikrokulturer" som kännetecknas av: (1) en gemensam situationsdefinition, (2) etablerade roller, och (3) återkommande mönster för interaktionen (Gerholm & Gerholm 1992:158). I seminariets praktiker kommer därmed värderingar, normer och rollförväntningar till uttryck som återspeglar såväl en övergripande akademisk kultur som de lokala kulturer som formats inom discipliner, institutioner och specifika grupper. Den "samtalskultur" (Linell 2011) man som deltagare möter i seminariet utgör alltså en komplex miljö för lärande. När Maria Eklund Heinonen skriver om seminariet som en särskild språklig praktik påpekar hon också att nya studenter behöver stöd för att utveckla den "akademiska litteracitet" som ett framgångsrikt deltagande förutsätter:

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. (Eklund Heinonen 2015:138)

Men det är inte bara studenterna som behöver finna sin plats i seminariet. Vi har sett hur de intervjuade lärarna reflekterar över sin roll i utbildningsseminariet och hur också denna framstår som komplex. Vid sidan av de förväntningar som kan riktas mot seminariet som institutionaliserad praktik uttrycks också ett behov av utrymme för att utforma de seminarier man leder på ett personligt sätt. I intervjuerna talar man till exempel om hur man som lärare kan ha olika fallenhet för sådant som lärarledda och studentcentrerade seminarier. Det är också lätt att se att man som lärare kan känna sig olika bekväm med en mer formell eller informell samtalston, liksom att man kan ha olika "stil" när det gäller hur man som seminarieledare styr seminariediskussioner och intervenerar i studenters interaktion. I intervjuerna berättar man om hur man i en del fall kan känna sig begränsad när det gäller möjligheterna att lägga upp och genomföra sina seminarier utifrån egna preferenser och vad man själv uppfattar som viktigt för studenterna. Det kan bland annat handla om när man arbetar med större klasser där flera lärare

¹⁸ Se även Snow (1959) och Välimaa (1998).

delar på seminarierna och genomför parallella seminarier med olika grupper inom ett visst kursmoment. I dessa fall kan det finnas förväntningar på ett mått av standardisering av hur seminarierna utformas – till exempel kan uppgifter och frågor vara färdigformulerade på ett sätt som ger seminarieledaren begränsade möjligheter att själv bidra till diskussionens innehåll och former. När man ska leda seminarier i kurser som man själv inte deltagit i planeringen av kan det vara så att "allt är färdigt när du ska gå in", som en lärare beskriver det: "Det är väl lite som man är som person, men i såna här kurser som är väldigt förberedda så känner jag ofta att min roll som seminarieledare funkar sämre på nåt sätt." Eget inflytande över planering och genomförande framstår alltså som något som bidrar till att man kommer till sin rätt som lärare i dessa situationer.

Vid sidan av detta behov av utrymme för att ger seminariet en personlig utformning, uttrycks också ett behov av utrymme för reflektion. En lärare konstaterar att alla seminarsituationer är olika – att det är viktigt att ha en prövande inställning och att vara beredd att ompröva hur man använder seminariet i undervisningen. Det behövs således både "flexibilitet" i situationen och möjligheter att reflektera mellan de seminarier som man leder för att man över tid ska utvecklas som seminarieledare. Att få möjlighet att genomföra seminarierna i en kurs upprepade gånger beskrevs till exempel som något som ger just möjlighet att reflektera över vad som fungerar bra och vad som kan förbättras i just detta sammanhang. Den reflektion som genomfördes i intervjusituation kommenteras också som ett sällsynt tillfälle för att formulera sin egen syn på seminarier och de ambitioner som man har med dem mer generellt. En lärare beskriver hur det är lätt att bli självkritisk när seminarier inte fungerar som önskat och den känsla som då kan infinna sig: "Vore jag lite smartare och kunde tänka utanför boxen kanske jag kunde hitta former för att få till engagemang." En annan lärare understryker i intervjun att: "Undervisning är inte lätt (...) det är ett oerhört komplicerat uppdrag" och kollegiala samtal sägs kunna fylla en viktig funktion för att "få fatt på sig själv – vad man gör och varför". Samtidigt beskrivs det som svårt att hitta former för kollegiala samtal, inte minst för att det krävs ett stort ömsesidigt förtroende för att man ska "våga blotta sig" på det sätt som reflektionen över upplevda svårigheter i lärarrollen kan innebära. En annan önskade möjligheter att analysera vad som händer i de egna seminarierna tillsammans med en kollega för att utveckla sin förståelse för dessa, vilket liknar hur Gunnar Handal (1999) skriver om hur kollegor kan användas som "kritiska vänner" för att ge konstruktiv kritik och bidra till den egna reflektionen.

*

Referenser

- Andriessen, J. (2006). Collaboration in computer conferencing. I: A. M. O'Donnell, C. E. Hmelo-Silver & G. Erkens (red.) *Collaborative learning, reasoning and technology*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Becher, T. (1989). *Academic tribes and territories. The intellectual enquiry and the cultures of disciplines*. Bury St Edmunds: SRHE & Open University Press.
- Blåsjö, M., Hållsten, S., Karlström, P., Knutsson, O. & Cerratto Pargman, T. (2014). Att skriva för att lära i digitala miljöer. *Resultatdialog 2014*, Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Bodie, G. D. (2010). A racing heart, rattling knees, and ruminating thoughts: defining, explaining, and treating public speaking anxiety. *Communication Education*, 59: 70-105.
- Chou, C. (2002). A comparative content analysis of student interaction in synchronous and asynchronous learning networks. *Proceedings of the 35th Hawaii International Conference on System Science* (2002).
- Coffin, C. (2013). Using systemic functional linguistics to explore digital technologies in educational contexts. *Text and Talk*, 33(4-5): 497-522.
- Cronqvist, M. & Maurits, A. (2016). Trygga rum, kritiska rum. I: M. Cronqvist & A. Maurits (red.) *Det goda seminariet. Forskarseminariet som lärandemiljö och kollegialt rum*. Göteborg: Makadam förlag.
- Dennick, R. & Exley, K. (2004). *Small group teaching: Tutorials, seminars and beyond*. London & New York: Taylor and Francis.
- Ehn, B. & Löfgren, O. (2004). *Hur blir man klok på universitetet?* Lund: Studentlitteratur.
- Ekberg, N. & Bergmark, U. (2014). Studenters erfarenheter av att använda mobil teknik och öppna webbresurser i en distansbaserad masterutbildning. NU2014, Umeå 8-10 oktober 2014.
- Eklund Heinonen, M. (2015). Hur pratar man egentligen på ett seminarium? Att stötta studenter i seminariets muntliga diskurs. I: L. Jons (red.) *Seminariet i högre utbildning: Erfarenheter och reflektioner*. Lund: Studentlitteratur.
- Ferm Thorgersen, C. & Wennergren, A-C. (2015). Skriftlig respons i fokus inför deltagarorienterade seminarier. I: L. Jons (red.) *Seminariet i högre utbildning: Erfarenheter och reflektioner*. Lund: Studentlitteratur.
- Gerholm, L. & Gerholm, T. (1992). *Doktorshatten. En studie av forskarutbildningen inom sex discipliner vid Stockholms universitet*. Stockholm: Carlssons.
- Goffman, E. (1974). *Frame Analysis*. Cambridge: Harvard University Press.
- Handal, G. (1999). Consultation using critical friends. *New directions for teaching and learning*, 79: 59-70.
- Hedemark, Å. & Rydén, R. (2016). Utveckling av det nätbaserade lärandet: en försöksverksamhet, *Tidskrift för ABM*, 1.
- Hiew, Y. L. L. & Tan, B. H. (2015). Comparing asynchronous and synchronous interaction using online technology. *Pertanika Journal of Scholarly Research Reviews*, 1(1): 40-49.

- Hilletoft, P. (2014). Achieving the potential of seminar teaching: a student-led approach. *Int. J. Management in Education*, 8(2): 160-167.
- Hillman, D., Willis, D. & Gunawardena, C. (1994). Learner-interface interaction in distance education: An extension of contemporary models and strategies for practitioners. *The American Journal of Distance Education*. 8(2): 31-42.
- Hofsten, A. (2015). Seminarier på tavlan. I: L. Jons (red.) *Seminarier i högre utbildning: Erfarenheter och reflektioner*. Lund: Studentlitteratur.
- Hrastinski, S. & Jaldemark, J. (2012). How and why do students of higher education participate in online seminars? *Educ Inf Technol*, 17: 253-271.
- Hållsten, S. (2017). Om att använda lärplattformen för att diskutera. En pedagogisk utmaning. I: A. Malmbjör (red.) *Studenters skrivande i humaniora och samhällsvetenskap*. Huddinge: Södertörns högskola.
- Im, Y. & Lee, O. (2003/2004). Pedagogical implications of online discussion for preservice teacher training. *Journal of Research on Technology in Education*, 36: 155–170.
- Jons, L. (2015). Seminarier – ”en föga enhetlig undervisningsstrategi” med stor pedagogisk potential. I: L. Jons (red.) *Seminarier i högre utbildning: Erfarenheter och reflektioner*. Lund: Studentlitteratur.
- Jons, L. (2015a). Om pedagogisk atmosfär. I: L. Jons (red.) *Seminarier i högre utbildning: Erfarenheter och reflektioner*. Lund: Studentlitteratur.
- Jons, L. (2015b). Råd för lyckade seminarier. I: L. Jons (red.) *Seminarier i högre utbildning: Erfarenheter och reflektioner*. Lund: Studentlitteratur.
- Kindeberg, T. (2008). Forskarutbildningsseminariet som muntlig arena för lärande, *Rhetorica Scandinavia*, 45: 49-67.
- Knutsson, O., Blåsjö, M., Hållsten, S. & Karlström, P. (2012). Identifying different registers of digital literacy in virtual learning environments. *Internet and Higher Education*, 15: 237-246.
- Linell, P. (1990). The power of dialogue dynamics. I: I. Marková & K. Foppa (red.) *The dynamics of dialogue*. New York: Harvester Wheatsheaf.
- Linell, P. (2009). *Rethinking Language, Mind and World Dialogically. Interactional and Contextual Theories of Human Sense-Making*. Charlotte: Information Age Publishing.
- Linell, P. (2011). *Samtalskulturer. Kommunikativa verksamhetstyper i samhället*. (vol 1) Studies in Language and Culture No. 18. Linköping: Institutionen för kultur och kommunikation, Linköpings universitet.
- Linell, P. & Luckmann, T. (1991). Asymmetries in dialogue: some conceptual preliminaries. I: I. Marková & K. Foppa (Eds.) *Asymmetries in dialogue*. Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf.
- Moore, M. (1989). Three types of interaction. *The American Journal of Distance Education*, 3(2): 1-7.
- Muirhead, B. (2004). Contemporary online education challenges. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 1(10): 65-69.
- Nagel, L., Blignaut, A. S. & Cronjé, J. C. (2009). Read-only participants: a case for student communication in online classes. *Interactive Learning Environments*, 17(1): 37-51.

- Putz, P. & Arnold, P. (2001). Communities of practice: guidelines for the design of online seminars in higher education. *Education, Communication & Information*, 1(2): 181-195.
- Snow, C. P. (1959). *The two cultures and the scientific revolution. The Rede lecture 1959*. New York: Cambridge University Press.
- Sundgren, G. (2008). *Bildning och pedagogik – En akademi för bildning?* Högskoleverket, Rapport 2008:32.
- Swan, K. (2001). Virtual interaction: Design factors affecting student satisfaction and perceived learning in asynchronous online courses. *Distance Education*, 22(2): 306-331.
- Sörlin, S. (2003). Hur ska högskolan växa? Om Humboldt, värdena och framtiden. I: L. Kim & P. Mårtens (red.) *Den vildväxande högskolan. Studier av reformer, miljöer och kunskapsvägar*. Stockholm: Swedish Institute for Studies in Education and Research (SISTER).
- Tallent-Runnels, M. K., Thomas, J. A., Lan, W. Y., Cooper, S., Ahern, T. S., Shaw S. M. & Liu, X. (2006). Teaching Courses Online: A Review of the Research. *Review of Educational Research*, 76(1): 93–135.
- Välimaa, J. (1998). Culture and identity in higher education research. *Higher Education*, 36: 119-138.
- Öberg, L. (2011). Det bildande seminariet. I: A. Burman (red.) *Våga veta! Om bildningens möjligheter i massutbildningens tidevarv*. Huddinge: Södertörns högskola.
- Öberg, L. (2015). Seminarium – en uppfinning med historia. I: L. Jons (red.) *Seminariet i högre utbildning: Erfarenheter och reflektioner*. Lund: Studentlitteratur.

Bilaga 1 – Reflektionsunderlag

Vad är ett seminarium?

- Vad är det som ska ske i seminariet? Vilken aktivitet är det meningen ska äga rum i seminariesituationen?
- Vilka syften har denna undervisningsform? Vad ska seminariet bidra till i relation till kursmålen, utbildningen som helhet och ev. andra syften?

Hur introduceras seminariet som samtalsform för studenterna?

- Hur kommuniceras målsättningarna, förväntningar på deltagarna och samtalsnormer?

Hur utformas seminariet för att möjliggöra dess mål och syften?

- Vad lämpar sig campusförlagda seminarier respektive distansformer bäst för? Vad talar för och emot muntliga respektive skriftliga interaktionsformer online?
- Ingår seminariet i en serie av seminarier eller är det ett "isolerat" diskussionstillfälle? Vilka konsekvenser får detta för dess utformning?
- Hur formuleras seminarieuppgiften med utgångspunkt i seminariets målsättningar och syften?
- Är tidsramarna lämpliga med tanke på vad som ska äga rum i seminariet?
- Vilka överväganden görs gällande gruppstorlek? Vilka möjligheter finns givet kursens resurser? Hur utformas seminariet med tanke på gruppens storlek?
- I vilken utsträckning bör läraren vara närvarande i seminariediskussionerna?

Vilka utmaningar står man inför som seminarieledare? Vad utgör problem?

Vad innebär rollen som seminarieledare?

- Vilken uppgift och vilket ansvar har läraren i diskussionerna?
- Vilket utrymme finns för en personlig utformning av rollen som seminarieledare?
- Vilka möjligheter finns till feedback och kollegial reflektion över rollen som seminarieledare?

Bilaga 2 – Exempel på utformning av uppgift för kamratgranskning

Kamratgranskningen syftar till att ge författaren kritiska och konstruktiva synpunkter på texten och till en givande seminariediskussion om den analys som presenteras. När du granskar din kamrats text bör du beakta följande:

- *Tillämpning av teorier* – Framgår de fenomen som fokuseras av det teoretiska perspektivet med tydlighet i analysen? Används teoretiska begrepp på ett tydligt och korrekt sätt?
- *Förslag inför det fortsatta arbetet* – Har du förslag på hur analysen kunna fördjupas eller utvecklas i något avseende?
- *Logisk stringens och kommunikativ klarhet* – Är texten tydlig i språk, resonemang, slutledningar och argumentation? Finns det något som du tycker skulle behöva förtydligas?
- *Referenshantering* – Görs hänvisningar till litteraturen på ett tydligt och konsekvent sätt?

Bilaga 3 – Färdighetsutveckling i "*small group teaching*"

Process focus	Content focus
Personal and professional skills	Academic and intellectual skills
Communication skills - presenting - listening - responding - questioning	Deep learning
Personal development	Problem solving
Reflective practice	- diagnosing - theorizing - evaluating evidence - analyzing / synthesizing
Group working	Using the language of the discipline
Collaboration and learning from others	Making an argument
	Defending a viewpoint
	Clarifying and understanding
	Exploring the rules of the 'discipline'

(Dennick & Exley 2004:3)

Bilaga 4 – Exempel på kontrakt för grupparbete

Suggestions for ground rules as a framework for small group teaching (Dennick & Exley 2004:21):

- All students as far as possible should contribute their ideas and opinions to the discussion.
- Respect other people's point of view.
- Don't interrupt anyone when they're speaking.
- Don't dominate the discussion, give others a chance to speak.
- Criticize people's arguments, not their personality.
- Listen to what other people are saying.
- There are no 'stupid' questions.
- Keep group discussions confidential outside the group.
- Keep to the aims and outcomes of the session.
- Try to remain focused on the specified tasks.
- Members should feel responsibility towards achieving group aims.
- Perform required preparation task outside the group.
- Group members accept the ground rules.

Bilaga 5 – Blooms taxonomi

Hierarki av aktiviteter i lärande utifrån revidering av Blooms ursprungliga taxonomi. Se även följande länk för tips på hur frågor och uppgifter kan utformas för att motsvara aktiviteter på olika nivåer: <http://www.uleth.ca/teachingcentre/blooms-taxonomy>

I. Remembering

Exhibit memory of previously learned material by recalling facts, terms, basic concepts, and answers.

II. Understanding

Demonstrate understanding of facts and ideas by organizing, comparing, translating, interpreting, giving descriptions, and stating main ideas.

III. Applying

Solve problems to new situations by applying acquired knowledge, facts, techniques and rules in a different way.

IV. Analyzing

Examine and break information into parts by identifying motives or causes. Make inferences and find evidence to support generalizations.

V. Evaluating

Present and defend opinions by making judgments about information, validity of ideas, or quality of work based on a set of criteria.

VI. Creating

Compile information together in a different way by combining elements in a new pattern or proposing alternative solutions.

