

Det bildande seminariet

Lisa Öberg

I sin bok *Cultivating Humanity* lyfter den amerikanska filosofen Martha C. Nussbaum fram behovet av att vi alla som medborgare vårdar och utvecklar vår kapacitet för det hon kallar inkännande fantasi, *narrative* eller *compassionate imagination*. Det är den förmågan, menar Nussbaum, som hjälper oss att förstå andra människors önskningar, och att se dem som i grunden lika oss själva, istället för i grunden annorlunda än oss själva. Skillnader i religion, kön, etnicitet, klass och nationalitet påverkar inte bara människors villkor, och därmed deras val och motiv, utan också deras inre, deras önskningar, tankar och synsätt (Nussbaum 1997, s. 85). I den skolning som syftar till att utbilda världsmedborgare – vilket Nussbaum ser som en nödvändighet i dagens samhälle – är det avgörande att träna och utveckla förmågan till inkännande och medkänsla.

Kan lärare verkligen planlägga den typen av personlig utveckling i en kurs som riktar sig till en hel grupp frågar sig Nussbaum. Ja faktiskt, menar hon, och bland annat därför är det så viktigt att inkludera drama, film och skönlitteratur i akademisk grundutbildning. För vi utvecklas mest som medborgare på kurser där motstridiga röster och kontraster tillåts – ja, uppmanas – att spela (Nussbaum 1997, s. 109). Nussbaum analyserar i sin bok akademiska kurser på ett antal amerikanska universitet som tillämpar så kallad *liberal education*, en amerikansk tradition som har som mål att ge studenterna breda kunskaper som kan omsättas i skilda sammanhang, och ett intresse för värdefrå-

gor och aktivt medborgarskap (Association of American Colleges and Universities 2011).

Där främjas ett "flerstämmigt klassrum" där åsikter, tankar och önskningar bryts mot varandra, i inte alltför stora undervisningsgrupper. Man får ett intryck av de goda exempel hon lyfter fram på undervisningsmoment som utvecklar studenternas förmåga till vidsynthet och humanism, att de utspelar sig i former som till sin organisatoriska karaktär inte är helt olika svenska grundutbildningsseminarier. Nussbaum lyfter fram tre förmågor som hon ser som särskilt viktiga:

- förmågan att kritiskt granska sig själv och sina traditioner och inte bara slappt följa konventioner;
- förmågan att se sig själv som en människa bland andra, inte bara en medlem av en viss grupp eller nationalitet;
- förmågan till inkännande och tolkning av andra människors berättelser för att förstå deras belägenhet (Nussbaum 1997, s. 11).

Martha Nussbaum beskriver *liberal education* som akademisk grundutbildning som syftar till att utveckla "allsidiga medborgare som kan tänka själva, kritisera traditioner, och förstå betydelsen av en annan människas lidande och prestationer" (Nussbaum 2010a). Hon framhåller kritiskt tänkande och reflektion som livsnödvändiga processer i varje land "som har turen att vara demokratiskt" (Nussbaum 2010b, s. 9).

Det finns tydliga paralleller mellan målen för *liberal education* och det som i nordeuropeisk universitetstradition kallas bildningsmål. Det finns också paralleller mellan de undervisningsformer som Nussbaum beskriver och den didaktiska form som i en nordeuropeisk akademisk tradition kallas grundutbildningsseminarium, och jag skulle vilja stanna en stund vid dessa likheter i målsättningar, men också i arbetsformer.

Det Nussbaum lyfter fram från sina besök på olika liberal arts college är livliga diskussioner, lärare som lägger ned tid på att lyssna på studenterna, en öppen och dialogisk anda. Hennes

egen höga värdering av den ärliga och allvarliga diskussionens betydelse för unga människors utveckling lyser igenom hela boken, och kommer även till uttryck i förordet som ett särskilt tack till alla de studenter som genom sina uttryckta ståndpunkter har lärt sin lärare så mycket om medborgarskap (Nussbaum 1997, s. xii).

Det finns alltså likheter mellan den praktik som utövas på goda vetenskapliga seminarier och målen för en utbildning i den anda som utmärker *liberal education*. I bästa fall tränas grundutbildningens seminariedeltagare 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, och som vi ska se skapades seminariet med syfte att förändra kunskapsutvecklingen i den riktningen. Seminarieformen är inte endast en kulturell produkt, utan en avsiktligt uppfunnen social situation med specifika mål.

Ett tecken på seminarieformens outtalade mål är att ordet seminariekultur är ett begrepp som akademiker använder, inte sällan på ett värderande sätt. ”På den och den institutionen finns det en verkligt bra seminariekultur” kan någon säga, och det innebär att det råder en öppen atmosfär och att nya teorier och forskningsresultat bryts mot äldre, i ett levande och pågående samtal. På ett annat ställe kan det råda en ”förskräcklig” seminariekultur, där människor far illa och vissa tankemönster är tillåtna, andra inte, vilket skapar stagnation.

Det är lite paradoxalt att en så vanlig företeelse i akademiskt liv som seminarieledning och seminariedeltagande är förhållandevis lite utforskad, samtidigt som akademien utmärks av en stark skriftkultur och befolkas av vetgiriga personer. Att seminariepraktiken är en muntlig kultur kan vara en förklaring. Den här texten avser att med hjälp av egen och andras erfarenheter lyfta fram några drag i grundutbildningsseminariets praktik och väcka några frågor kring den.

Men först några ord om vad jag menar med grundutbildningsseminarier. Med ordet avser jag 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. Den undervisningsformen är av tradition central i många samhällsvetenskapliga och humanistiska ämnen, vanligtvis kompletterad med föreläsningar. Särskilt vanliga är grundutbildningsseminarier i ämnen som sociologi, historia, statsvetenskap, etnologi, religionsvetenskap och genusvetenskap. I andra ämnen kanske det snarare är lektioner, med i huvudsak enkelriktad kommunikation, som på schemat betecknas som seminarier. Men i den här texten är det gruppbaserad undervisning kring ett tema eller en text som huvudsakligen sker i samtalsform som avses med ordet grundutbildningsseminarium, samtidigt en form av lärande i sin egen rätt och en förberedelse för seminarier på högre akademiska nivåer.

Seminarier som institution

Ordet seminarium kommer av latinets *semen* som betyder frö och avsåg på latin från början plantskola, drivbänk eller sålåda. Redan under antiken tycks ordet seminarium dessutom fått den överförda betydelsen *bildningsanstalt*, och under medeltiden fick de så kallade domskolorna där präster utbildades beteckningen seminarier. Först betecknade seminarium alltså en mer eller mindre artificiell miljö för växters optimala utveckling men begreppet vidgades till att även få betydelsen av konstruerad social miljö för mänsklig växt – andlig och kunskapsmässig.

Seminarier i modern mening uppkom vid 1800-talets början på tyska universitet. Från början innebar seminarieformen en revolutionerande frigörelse från föreläsningen som varit den dominerande undervisningsformen sedan universitetet skapades på medeltiden. Längre hade också föreläsningarna (*Vorlesungen, lectures*) varit rena uppläsningar utan dialogiska moment. Målet var att studenterna skulle reproducera sin lärares kunskaper, eller som en tysk 1700-talsjurist (ovetande om vad

som komma skulle) uttryckte det: "Universiteten är trädgårdar som ej tolererar nyheter" (Odén 1991, s. 177).

Seminariet uppstår

Som en reaktion mot den enkelriktade katederundervisningen, och som en följd av upplysningens idéer, uppfanns seminariet. När den franska revolutionens idéer spritts i Europa publicerade Johann Gottlieb Fichte sina berömda *Tal till den tyska nationen* där han pläderade för en totalt reformerad uppfostran med andlig frihet och inre självständighet som mål. Seminariet var ett led i den frigörelsen, och när Fichte 1811 blev det nya Berlin-universitetets rektor kunde han börja förverkliga sin dröm om dialog mellan studenter och lärare.

De första ämnena som ägnade sig åt seminarier var naturvetenskap och filologi. Ett känt sådant seminarium var Leopold von Rankes språkhistoriska seminarium i Berlin som verkade från 1812, där filologisk textkritik utvecklades till diskussioner om historiska problem. Professor von Ranke lär ha varit en ganska oinspirerad föreläsare, men han kände sig hemma i laboratoriet, vars motsvarighet utanför kemin och fysiken alltså blev seminariet. Idén fördes vidare av Wilhelm von Humboldt in i den tyska universitetskulturen och därmed skapades ett utrymme för vetenskaplig experimentlusta, men även för det som nu kom att kallas *Bildung*.

Seminarienummen inreddes med handbibliotek och utrustning som underlättade vetenskapliga undersökningar. De historiska och språkhistoriska seminarierna lånade på det sättet medvetet arbetsformer från de naturvetenskapliga laboratorierna. Träningen i vetenskapligt arbete blev det centrala momentet (Odén 1991, s. 179).

Leopold von Ranke startade 1825 även ett privatseminarium där deltagarna lade fram uppsatser och diskuterade historiska problem. Här skapades traditionen med opponenter och respondenter,

efter mönster av disputationens akten. Det tycks som om seminarierna mot 1800-talets slut utvecklade fasta sociala normer och ritualer.

Ungefär samtidigt uttrycktes den första kritiken mot seminarierna. Kritikerna ansåg att seminarierna endast tillgodosåg medelmåttornas behov och inte de kreativa begåvningarnas krav. Vissa ansåg att de mest begåvade behövde personlig, inspirerande vägledning, som praxis var i Frankrike (Odén 1991, s. 181). Trots detta utvecklades de tyska universitetens seminarieundervisning till en pedagogisk framgång som lockade studenter från när och fjärran. Genom dessa utländska studenter fördes kraven på nya undervisningsformer över till universitet i andra länder (Odén 1991, s. 182).

I USA tog man efter Tyskland och även i Frankrike började seminarier införas från ungefär 1870, framför allt i Paris. I England fortlevde istället en bildningstradition baserad på självstudier och stor individuell frihet (Odén 1991, s. 185 f.). På brittiska universitet har man ofta, i stället för öppna seminarier, haft ett system som bygger på ett personligt förhållande mellan en mindre grupp studenter och deras *tutor*, som i bästa fall följer studenterna under flera år. Mötena i dessa mindre grupper, *tutorials*, ersätter den träning i tolkning, granskning och argumentation som i andra länder sker i grundutbildningens seminarier.

Seminarieformen – ett kontroversiellt format för akademisk utbildning

Vid svenska universitet dominerade föreläsningsformen helt fram till 1800-talets slut, och disputationer för magister- och doktorsgraden var mer prov i argumentationskonst och retorik än reell vetenskaplig prövning. Nya tankar var dock på väg och i universitetsstadgan av 1852 infördes målsättningen att föreläsningarna skulle bidra till ”studenternas självständiga utveckling” (Odén 1991, s. 194).

I Lund fördes under 1860-talet en livlig, ideologiskt laddad diskussion för och emot seminarier som första gången an-

ordnades 1869. Motståndarna ansåg att denna nymodighet skulle göra intrång i studenternas frihet. För att väcka och stimulera självstudier var föreläsningar det rätta, inte seminarier, ansåg många (Hellqvist 1988; Odén 1991, s. 194 ff.). Andra önskade att studenterna skulle bli mer aktiva under studietiden, hålla föredrag, författa uppsatser, försvara dem och opponera på andras (Hellqvist 1988, s. 72). Från 1870-talet blev ändå seminarier en allmän företeelse inom universiteten, men till en början mest på avancerad nivå (Odén 1991, s. 198).

1800-talets universitet förändrades om än sakta och diskussionen kring seminariets införande kom att beröra en rad andra frågor och problem. Skulle den filosofiska fakultetens undervisning vid universitetet syfta till att ge en övergripande allmän bildning eller i högre grad inrikta sig på grundliga studier av de enskilda vetenskaperna (Hellqvist 1988, s. 74)?

Först med universitetsstadgan 1891 inordnades seminariet i universitetens struktur (Odén 1991, s. 199). Forskarseminariet hade därmed gett upphov till en ny pedagogiskt-vetenskaplig samtalsform inom akademien som fick en helt annan innebörd än de skolor för utbildning av präster och lärare som också i fortsättningen kallades seminarier. (Engelskan skiljer däremot på *seminar* och *seminary*, prästseminarium.) Särskilt viktig blev seminarieformen i lärarnas utbildning (Hellqvist 1988, s. 85-89).

Något förvånande för nutida humanister är det kanske att seminarietraditionen skapades samtidigt med den vetenskapliga positivismen och med dess ideal som rättesnöre, och att den först därefter kom att anammas av humanistiska ämnen med en mer hermeneutisk tradition. I den positivistiska traditionen var det viktigt att kunskaper var intersubjektivt prövbara och kunde bevisas. Där byggdes kunskapsmassan upp kollektivt av vetenskapssamhället, inom vilket seminariebehandlingen av framlagda studier blev en viktig ingrediens. För den hermeneutiska traditionen var däremot forskarens egen erfarenhet och tolkning central, och man ansåg att djup förståelse kunde uppnås bara om

forskaren genom reflektion och självreflektion skaffat sig en hög grad av självförståelse (Odén 1991, s. 176).

Sådana olika vetenskapsteoretiska infallsvinklar gjorde seminarieformen delvis kontroversiell. Det uppstod, framför allt inom humaniora, en bildningstradition som förespråkade *Ein-samkeit und Freiheit* där självbildning och ett stort mått av personlig integritet sågs som nödvändiga förutsättningar för vetenskaplig framgång (Odén 1991, s. 177). I den traditionen ingick föreläsningen som en ideal form av utbildning eftersom den tillät tankens fria flykt och åhörarens opåverkade, kritiska hållning.

En annan tradition slog vakt om studentens och forskarens skyldighet att pröva sina ståndpunkter och offentligt försvara dem i seminarieform. Det synsättet vann som sagt insteg på universiteten i det på 1800-talet enade Tyskland och spreds därifrån till skandinaviska universitet (Hellqvist 1988). Det skulle vara intressant att veta om det var denna tradition som fick avläggare i bildningsrörelsen utanför akademien, till exempel i folk-rörelserna med sin omhuldade studiecirkelform för lärande och kunskapsutbyte. Ett forum för medborgerlig bildning som de demokratiska, anti-elitistiska rörelserna i Skandinavien själva skapat är folkhögskolor och studiecirkel som i bästa fall kännetecknas av en förhållandevis jämlik relation mellan lärare och elev, påminnande om seminariets ideala form. Som en lärare säger: ”Borden måste stå så att deltagarna sitter synliga för varandra, *jämlikt* runt bordet” (Skoglund 2009).

Även om alla nog kan lära sig seminariets särskilda kommunikationsform, måste man samtidigt medge att människor kan ha blandade känslor inför seminarier, med deras krav på mod, talförhet och nödtvunget lyssnande på andras uppfattningar. Är seminarier givande även för de blyga som aldrig yttrar sig, kan man fråga sig. Och bör alla prata? Men det vanligaste problemet är kanske ändå att ”seminarier äger rum utan de nödvändiga förberedelserna hos deltagarna, så att ingen saklig (fakta-grundad) diskussion kan äga rum”, som en tysk universitetspedagog suckande uttrycker det (Apel 2001, s. 140).

En naturaliserad praktik

Seminarier förekommer som vi vet i Sverige redan på grundkurser, särskilt i humaniora och samhällsvetenskap, och fortsätter på alla nivåer inom akademien. Till skillnad från andra moment som till exempel examination ges det ofta ytterst lite, eller ingen, skriftlig information till studenterna om seminariers syften och spelregler, och det är inte alltid sådan ges muntligt heller. (Det är i alla fall min erfarenhet från de två lärosäten där jag har varit verksam.) Vilka konsekvenser bristen på introduktion får finns mig veterligen ingen forskning om, men en språkvetare, Anna Malmbjer, har gjort en undersökning om gruppssamtal inom lärarutbildning som kanske ger oss en viss aning om detta. Malmbjer undersöker hur nybörjarstudenter arbetar med gruppuppgifter, som enligt instruktionerna ska diskuteras igenom med hjälp av bestämda teoretiska begrepp. Hon säger följande om gruppssamtalsformen:

Resultaten visar att det inte fungerade som det var tänkt. Studenterna använde de vetenskapliga begreppen i mycket liten omfattning. [...] De talade om begreppen, inte med dem. Resultaten visar också att studenterna troligtvis inte förstod varför de skulle använda begreppen eller hur de var kopplade till deras framtida lärarverksamhet. (Malmbjer 2007, s. 234)

Det rådde förvirring bland studenterna om vad som förväntades av dem. Bristen på tydliggjort syfte med övningarna gjorde att gruppssamtalen inte uppnådde sina pedagogiska mål att träna studenterna i användning av vetenskapliga begrepp. Det räcker alltså inte att överlämna alla diskussioner till studenterna själva, utan grupparbeten måste kompletteras med andra former om syftet ska uppnås. Det professionellt ledda seminariet fyller en funktion bland annat när det gäller att praktiskt visa hur vetenskapliga begrepp kan brukas (kanske även missbrukas).

Hur lär sig då studenter hur ett seminarium fungerar? De pedagogiska målen tydliggörs sällan, och nybörjare förväntas lära sig genom att härma, eller på annat sätt förhålla sig till vana

deltagares agerande, i likhet med andra verksamheter som präglas av *tacit knowing*, icke verbaliserat kunnande eller *förtrogenhetskunskap* (Josefson 1991; Gustavsson 2001). Precis som i andra professionella praktiker där kunskapen är outtalad bortfaller ofta introduktionsmomentet, även om det skulle vara till nytta för nybörjaren. Etnologen Billy Ehn har reflekterat i liknande banor över sin egen praktik i olika akademiska miljöer:

För den som studerat och arbetat i sådana miljöer i tjugo, trettio år är det lätt att bli hemmablind och inte se det märkvärdiga med universitetsarbetet. Man vänjer sig och ifrågasätter inte vardagsrutiner och sociala monster. (Ehn 2001, s. 31)

Seminarieformen är ett redskap för nödvändig inläring av centrala praktiker i en viss kulturell miljö. Sådana verktyg tenderar att reproduceras från generation till generation på sätt som upplevs som självklara, det vill säga de *naturaliseras*. Pedagogen Roger Säljö förklarar fenomenet så här:

Vi uppfattar helt enkelt att 'det är så man gör'. Denna [...] fas är pedagogiskt intressant, eftersom det ofta är svårt att inse vilka naturaliserade redskap man använder och vilka svårigheter de bjuder en ovan brukare. (Säljö 2005, s. 231)

Seminarieformen blir naturaliserad för lärare och studievana studenter, men nybörjare kan känna osäkerhet om vilka beteenden som förväntas, och vad målet är. Nya lärare upplever också svårigheter i seminarieledning. Vanliga problem är studenter som inte vill yttra sig, studenter som pratar för mycket, för låg nivå på diskussionerna och studenter som är dåligt förberedda. Vad är egentligen viktigast, frågar sig inte sällan seminarieledare – att alla deltar aktivt eller att det blir bra resultat av diskussionerna? Lärare kan uppleva de pedagogiska målen med seminarier på grundutbildning som oklara och många, och ibland i konflikt med varandra. Hur ska man göra om det brister i faktakunskaper och inläsning hos studenterna? Ska seminarieledaren byta

roll och bli lärare då? Det är ju inte avsikten med seminariet. Å andra sidan blir diskussionerna inte givande om de urartar till ett allmänt tyckande. Det är inte ovanligt att lärare har ett sokratiskt ideal för sin seminarieledning, och har märkt att ”många kan mer än de själva tror om man bara ställer de rätta frågorna” (Skoglund 2009).

Min erfarenhet som föreläsare på några högskolepedagogiska kurser säger mig att många lärare ser seminarieledning som en konst, men att många samtidigt upplever att de alltför sällan känner att de lyckas bra med den uppgiften. Av det skälet tror jag att seminarieledare mycket oftare borde gå tillbaka till utgångspunkten och fråga sig varför högskolor och universitet över huvud taget erbjuder seminarier och vad som är deras primära uppgift i en kurs.

Vad är ett seminarium?

För länge sedan gav en berömd filosof ett kort svar på den enkla och samtidigt svåra frågan: Vad är ett seminarium? Jag tänker på Martin Heideggers nästan aforistiska formulering: ”Ett seminarium är, som ordet antyder, en ort och ett tillfälle att här och där så ett frö, ett eftertankens frö, som någonstans på sitt sätt kan gro och blomstra” (Heidegger 1996, s. 58). Heidegger är inte ensam om att använda liknelser med växtriket. Utbildning och odling trivs bra ihop i metaforernas värld.

Heidegger talar här om en plats och ett tillfälle, syftande på två aspekter av seminariet, utrymmet som skapas för ändamålet och det speciella tillfället till samtal. Det finns också en annan plats utanför seminarierummet, ett *någonstans* där tankar och idéer ska gro. Seminarierummet är alltså starkt förbundet med deltagarnas studier och forskning, men rumsligt och tidsmässigt skilt från dessa ensammare aktiviteter.

Låt oss för en stund lämna den rumsliga aspekten av seminariet därhän, och fundera över seminariet som ”tillfälle”. Kanske åsyftar Heidegger de unika möjligheter till nyskapande som kan uppstå vid seminarier, akademins egna drivhus för kreativitet

och idéutbyte. Samtidigt är en brasklapp på sin plats. Även om ett syfte med seminarier är vetenskaplig kreativitet så är som sagt inte alla seminarier kreativa. Seminarier kan också tysta, dölja och stänga av nytänkande och kreativa processer. Just i det här sammanhanget kommer dock fokus att ligga på seminariets möjligheter, och de svårigheter som finns kommer mest att behandlas som problem som kan lösas.

Men, när det gäller råd till seminarieledare för att lösa problem och utveckla studenters kunskap och inläggande förmåga förhåller den universitetspedagogiska litteraturen sig tyvärr ofta stum eller ytterst kortfattad, och är inte heller till mycket hjälp i förberedelserna. Enstaka lysande undantag finns, till exempel boken *Discussion as a Way of Teaching: Tools and Techniques for University Teachers* som handlar om just grundutbildning, och den är faktiskt ganska unik (Brookfield & Preskill 1999).

Det högre seminariets egenskap att skapa och reproducera makt inom akademien är oftare omtalad och beforskad. Till exempel kan seminariet sägas vara

en speciell kulturform som bär upp både en social rollfördelning och mönster för att hantera kunskap. [...] Traditionsutövningen är ett slags självreplikerande gallringsmekanism, inlärningsstudio och övningsscen. (Rolf, Barnett & Ekstedt 1993, s. 71)

Idéhistorikern Sverker Sörlin har kallat seminariet en plats för organiserad skepticism (Sörlin 2003, s. 71). Där övas argumentationsteknik och förmåga att ge och ta kritik (Ehn & Löfgren 2004, s. 103). Men där utövas också makt. Seminarier används för att etablera eller ge i arv vetenskapliga miljöer med särskilda diskurser och förväntade förmågor (Gerholm & Gerholm 1992; Henriksson et al. 2000; Ehn & Löfgren 2004). För att sammanfatta är tradition, sortering och maktutövning mycket mer utforskade sidor av seminarieverksamheten än de kunskapsgenererande, pedagogiska och kreativa processerna som den också kan stödja och utveckla.

Akademins främsta redskap

Enligt Högskoleverket bör seminarier introduceras under studenternas första termin. De är, enligt verket, akademins främsta redskap för att skapa och bedöma kunskap, vilket tidigt bör framgå för studenterna som bör bli informerade om seminariets speciella karaktär. Seminarierna är något annat än lektion eller examination, snarare en gemensam arbetsplats för att pröva och utveckla argument. Högskoleverket poängterar att generiska färdigheter övas in under seminarier, det vill säga färdigheter som är viktiga i många sammanhang också utanför högskolevärlden (Högskoleverket 2006).

Att lära sig delta i seminariet och bli förtrogen med dess roller är en investering för framtiden, akademiskt, personligt och yrkesmässigt. En konstruktiv och demokratisk seminariekultur växer dock inte av sig själv utan kräver medvetna insatser från institutionsledningen eller seminarieledarnas sida för att skapa en frimodig stämning, utan prestige och informell rangordning (Högskoleverket 2006, s. 60).

Eftersom den universitetspedagogiska litteraturen ger dåligt stöd för att utveckla kunskap om seminariets funktion i grundutbildningen förlitar jag mig nu när jag själv vill försöka sammanfatta syftet med seminarier på samtal med kolleger och deltagare i högskolepedagogiska kurser där jag deltagit som lärare. Under sådana samtal har fyra aspekter av seminarier blivit tydliga: granskning, tolkning, lärande och skapande. Som övergripande mål finns en av den högre utbildningens viktigaste uppgifter, nämligen att utveckla studenternas kritiska tänkande. Med ett annat uttryck, utveckla ett prövande förhållningssätt (Bergenheim & Appel 2005).

Hittills har jag mest talat om grundutbildningsseminarier men även nämnt högre seminarier, som anordnas för doktorander och forskare, och skiljt mellan dem. Ett syfte med seminarier i grundutbildning är studenternas insocialisering i det akademiska livet, och grundutbildningsseminarierna får därför inte vara alltför olika forskarseminarierna, samtidigt som man natur-

ligtvis förväntar sig progression inte bara i kunskaper utan också i seminariefärdigheter. När det gäller seminariernas syften måste man nog ändå säga att de delvis sammanfaller oberoende av nivå i det akademiska systemet.

Granskning

Det klassiska seminariet samlas kring en text som tolkas, granskas och diskuteras kritiskt ur olika aspekter. Det kan vara en text som en seminariedeltagare skrivit inför seminariet, eller en redan publicerad text. I bästa fall inleds den kritiska läsningen med att seminarieledaren berättar om målsättningen med kommande diskussion. Eftersom det är granskningen av texten som ska ägnas mest tid så förutsätts det att deltagarna läst den i förväg och bara behöver en uppfräschning av minnet. Om det är så och så med inläsningen och reflektionen över texten blir det tråkigt för studenterna då det blir dålig kvalitet på diskussionen.

Tolkning

Samma förutsättning, att deltagarna är pålästa, gäller för seminarier som främst ägnas åt tolkning av en text som inte skrivits av en seminariedeltagare, eller någon annan typ av artefakt som rymms inom vad man brukar kalla ett utvidgat textbegrepp. I det tolkande seminariet samlas man kring en text, bild eller annat med avsikt att förstå den ur olika perspektiv, och berikas av det sätt seminariekamraterna läser den på. Studiet av teoretiska texter fördjupas av diskussion i grupp. Inom konstvetenskap är det tolkande bildanalysseminariet en självklar variant (Karlholm 2004).

Lärande

Med lärande avses i det här sammanhanget mer än bara fak-tainläring. Enligt en mycket vid definition betraktas lärande som en process som är aktiv, interaktiv och reflekterande och som medför ”en kvalitativ skillnad eller förändring i sättet att uppfatta eller relatera till den sociala eller materiella verkligheten

och tidigare kunskap om denna [...]. Det innebär att man förändrar sin syn på, sin förståelse för, eller sitt hanterande av något” (Bron & Wilhelmson 2004, s. 14).

Enligt Högskolelagen ska akademisk grundutbildning bland annat ge studenterna förmåga att göra självständiga och kritiska bedömningar, självständigt urskilja, formulera och lösa problem samt söka och värdera kunskap på vetenskaplig nivå. Seminarierna är normalt en del av den skolningen. Men även för doktorander och forskare finns en lärandeaspekt. Det som forskare kallar ”bra seminarier” innehåller ofta både lärande och skapande dimensioner. När några deltagare summerar ett seminarium informellt är det vanligt att de gör en snabb värdering av seminariet. Den värderingen gäller ofta – enligt min erfarenhet – om det bevistade seminariet gav deltagarna något nytt, till exempel ett sammanhang eller ett perspektiv man inte förut uppmärksammat. Samtidigt brukar vana seminariedeltagare tolerera att ett enstaka seminarium inte gav något nytt. Man vet att seminarieformen innehåller ett stort mått av oförutsägbarhet som inte garanterar lärande, men kan ge möjlighet till det.

Skapande

Historiskt sett har seminariet, som framkommit, sitt ursprung i den naturvetenskapliga laborationen. Man kan se tankeexperimenten i seminariemiljö som de icke-experimentella disciplinernas motsvarighet till naturvetenskapliga experiment och laborationer. Studenter och forskare prövar sig fram teoretiskt och idémässigt, och seminariet blir platsen där vetenskaplig fantasi får blomstra i ett kollektivt sammanhang. Den experimentella aspekten är kanske allra mest påtaglig för forskaren som lägger fram en text för seminariebehandling och vill pröva nya begrepp, hypoteser eller teorier, men den är naturligtvis giltig också för grundstudenter som inser nya samband och får fruktbara idéer.

Idéutbytet under seminariet gynnas av att deltagare fritt argumenterar för ståndpunkter, och också får byta ståndpunkt utan att klandras. Tolerans och tankefrihet är viktigare i semina-

riet än i många andra sammanhang, och normalt sett råder det lägre krav på konstans i deltagarnas åsikter i seminariesammanhang än i andra slag av socialt umgänge. Om målet är att deltagarna ska inta en prövande attityd måste det ju vara möjligt att ändra åsikt utan sanktioner från andra seminariedeltagare! Allt det här gör att seminarier ibland närmar sig *leken* som skapar sina egna normer, sin egen mening och uppfinner nya sätt på vilka saker förhåller sig till varandra. Samtidigt är liknelsen med *spel* också giltig för vad som utspelar sig i ett seminarierum. Det finns regler som man inte får bryta. Argumentationen ska vara logisk, deltagarna får inte prata i munnen på varandra, det finns en början och ett slut, och så vidare (Öberg 2008, s. 200-202).

Vidgade vyer och personlig utveckling

Något som akademiska lärare och forskare alltid väntar sig av seminarier med likasinnade är att få sig ny kunskap eller nya insikter. Samtidigt är det inte allt – då kunde man lika gärna sitta hemma och läsa. Nej, det är också möjligheten att lyssna till andras tankar, få andras perspektiv på och ifrågasättanden av en text som är målet, samt förstås möjligheten att pröva egna tankar och nya idéer. Seminariet ska ge något på ett personligt plan, så att man känner sig klokare när man lämnar seminarierummet än när man kom dit.

I det oskrivna kontrakt som tecknas av seminariedeltagarna ingår alltså inlärningsaspekten och rätten till vidgade vyer som viktiga komponenter. Om seminariet inte ger nya kunskaper, eller bara innebär ett fruktlöst upprepande av välkända ståndpunkter, kommer seminariedeltagarna att tröttna. Man kan därför se det vetenskapliga seminariet som en organism som måste hållas frisk och levande för att överleva.

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.

Har läraren tur innehåller en seminariegrupp i grundutbildningen både nybörjare och sådana som tidigare läst andra ämnen. Då kan de ovana skolas in av de vana. Om många läser sina första terminer på högskola blir situationen annorlunda och läraren måste explicit förklara syftet med seminarierna, och hur studenterna förväntas agera. Annars är det lätt att studenterna till exempel tror att seminarium bara är ett nytt namn på smågruppsundervisning. Själv tror jag att det kan vara klokt om vi lärare bara använder benämningen seminarium, med det förhållningssätt som skiljer sig från andra samtal, när det är seminarium vi menar. Det finns ju fler ord att använda för andra former av undervisning i mindre sällskap som alla har sitt pedagogiska värde: lektion, gruppövning, smågruppsföreläsning, metodövning och så vidare.

Seminariet som samtalsform

Alla fruktbara samtal bygger på något slags överenskommelse. Det handlar om språk och språkbruk förstås, men också ett avtal om samtalets art. Under uppväxten lär vi oss alla känna igen ett antal typer av samtal: förhandling, läxförhör, tröstande samtal, politisk diskussion, retsamt käbbel och så vidare. Det är samtalsformer som har sin vedertagna form och bygger på gemensamma förväntningar.

Men ingen student kommer till högskolan med erfarenhet av seminariediskussioner, utan var och en måste få den erfarenheten genom eget deltagande. Det kan därför finnas skäl att fundera över vad som kännetecknar seminariesamtalet, bland annat kravet på att samtalet har ett bestämt fokus, såsom en text

att granska eller tolka, en bild att analysera, eller en övergripande fråga.

Seminariets motor är deltagarnas egna intellektuella behov, men det tränar samtidigt sociala egenskaper som ömsesidig respekt, ödmjukhet och nyfikenhet på andras upplevelser och synsätt. Här finns en tydlig koppling till bildningsbegreppet. Den högskola där jag nu är verksam, Södertörns högskola, har som mål att utbildningen där ska ge studenterna medborgerlig bildning, och tillsammans med den mångkulturella profilen lyfts värden fram som påminner om de mål Nussbaum fann inom *liberal education*.

Bildningsmål i grundutbildning

Med tanke på att begreppet bildning kan stå för många olika värden som är viktiga för individ och samhälle kan en konkretisering behövas för att ämnen och utbildningsprogram ska kunna planera arbetet mot det åsyftade målet. På lärarutbildningen, där jag arbetar, har vi valt att lyfta fram tre aspekter av bildning. Vi tänker på bildning som ett relationellt begrepp där mötet mellan människor i det goda samtalet, och mötet mellan erfarenhet och vetenskap, ses som grundläggande, och därför skapar vi många tillfällen till olika typer av samtal i programmen. Skönlitteratur och annan konst får genomgående en framträdande plats på lärarutbildningen, som uttryck för mänsklig erfarenhet och kunskap, men också som grund för diskussion. Slutligen arbetar lärarutbildningen systematiskt med att utveckla inte bara studenternas utan även lärarnas förmåga till självreflektion, i samtal och i olika typer av skriftliga uppgifter. Samtidigt innebär studenternas bildningsprocess i sig ett utforskande av nya mål och former för möten, där det klassiska seminariet med sina givna överenskommelser är en bland flera former.

Seminariesamtalets karaktär

Graham Gibbs och Trevor Habeshaw säger i sin grundläggande bok om universitetspedagogik, *Preparing to Teach*, att oskrivna regler uppstår i många olika sorters samtal, och att dessa regler vanligtvis handlar om artighet, makt och försvarsberedskap. Men, om läraren önskar att andra normer ska råda, måste hon eller han tydligt ange detta. Läraren för en grupp högskolestudenter vill kanske att alla gruppmedlemmar ska bidra på jämlik basis, och att de som redan talat ska försöka dra med dem som ännu inte yttrat sig. I så fall är det till hjälp för studenterna om det uttrycks klart. Men, som författarna också anmärker, en studentgrupp kan också skapa egna, goda samtalsregler och därmed hjälpa läraren att upprätthålla dem (Gibbs & Habeshaw 2001, s. 70 f.).

Samtidigt är det för lättvindigt att utmåla seminariet som den ultimata demokratiska formen för samtal. Mot det demokratiska målet bryts ett auktoritärt drag i seminariet (Öberg 2008, s. 207). Till skillnad från diskussioner runt lunch- och kaffebord har deltagarna i ett seminarium ingått en överenskommelse om att ge seminarieledaren särskilda rättigheter. Ordföranden inleder, styr diskussionen, tar sig rätt att sammanfatta resonemang och om det behövs återföra diskussionen till det överenskomna ämnet. Ordföranden för, precis som på föreningsmöten, talarordning och sammanfattar och avslutar. (Den enda skillnaden är att seminariet inte fattar beslut.) Det har också förekommit i Sverige, och praktiseras alltjämt i Tyskland, att man skriver protokoll vid seminariet (Apel 2001, s. 140).

En skillnad mellan Sverige och Tyskland tycks vara att man vid tyska universitet fäster stor vikt vid referat av den text som diskuteras, och att det är en student som gör referatet. Den föredragande ska förklara textens tema med egna ord, och förväntas också ta bestämd ställning själv och har som sekundär uppgift att övertyga resten av seminariet, eller provocera till mothugg. Att ge det inledande referatet tycks vara en avgörande händelse i studentlivet, något av en akademisk initiationsrit (Apel 2001, s. 140).

Det kan också förekomma på engelska universitet att studenterna turas om att leda seminarier, och själva väljer tema eller ämne (Gibbs & Habeshaw 2001, s. 85). Ett sådant system kan bli givande både för studenten som leder seminariet och för kamraterna. Jag har själv arbetat med en sådan metod inom ett mångvetenskapligt startår och kan se att det hade lyckats ännu bättre om man tillämpat några av de råd som de erfarna engelska universitetspedagogerna Gibbs och Habeshaw ger, till exempel att seminarieledaren gör en plan för seminariet i god tid (syfte, frågor, tidsplan med mera) och diskuterar den i förväg med läraren (Gibbs & Habeshaw 2001, s. 86).

Eftersom det är studenternas aktiva prövande och tolkande, och deras lärande och intellektuella utveckling, som är målen med seminariet på grundutbildningen kan ett seminarium varken vara hur stort eller hur litet som helst. För många deltagare gör det omöjligt för alla att delta i diskussionen. Samtidigt ger en alltför liten grupp ofta för mager stimulans då antalet olikartade synpunkter som framförs blir begränsat.

I sin bok *Preparing to Teach* förordar författarna små grupper om två till fem deltagare när syftet är att skapa trygghet, personligt förhållande, allas deltagande och tillit i samtal. Så små grupper är lämpade för uppvärmning inför seminariet, för att skapa snabbt samförstånd och för ledarlösa diskussioner. Större grupper, från åtta upp till 40 personer, är lämpade för följande mål: att få fram variation av åsikter, att ge breda perspektiv och att uppleva en komplex dynamik (Gibbs & Habeshaw 2001, s. 79 f.). Om man har klart för sig olika gruppstorlekars för- och nackdelar kan man därför kombinera arbete i smågrupper med seminarier, till exempel genom att kräva förberedelser i mindre grupper.

En invändning mot förberedelse i smågrupp före det ordinarie seminariet kan vara att studenterna blir mätta på diskussionsämnet och känner att ämnet är mer eller mindre uttömt. Det kan då krävas en del av seminarieledaren för att kunna förse diskussionen med en ny vinkel som känns intressant. Som med alla pedagogiska former finns det ingen universallösning, utan

metoderna måste väljas utifrån vilka mål man har och betingelser som råder.

Studenters socialisering och lärarens ansvar

Om syftet med seminarier är att grundutbildningsstudenter ska fostras in i ett vetenskapligt tänkesätt, lära sig argumentera för en ståndpunkt, lyssna på och bedöma andras argumentation och ta till sig andras erfarenheter – vidga sitt vetande – måste man tänka på att dessa mål inte är självklara. Högskolans lärare är ofta väl medvetna om att det är första steget i en bildningsprocess som tas när en student första gången bevisar ett seminarium. Ansvaret för den enskilda studentens utveckling känns många gånger hisnande stort och svårt att fullfölja när läraren har flera och stora seminariegrupper.

Samtidigt säger beprövad erfarenhet att seminarieformen är fruktbar för att utveckla studenters tänkande, förmåga till in-kännande, fantasi och argumentationsförmåga, och i många avseenden överlägsen andra undervisningsformer som kräver mindre av läraren (och är billigare). Visserligen förekommer det kanske att schemabeteckningen ”seminarium” i praktiken står för något annat än det utbildande, och samtidigt bildande, formellt styrda men innehållsligt fria samtal i storgrupp som jag har försökt skissera. Men tillräckligt ofta bidrar grundutbildningens seminarier till den högre utbildningens bildningsmål, till kritiskt tänkande, självreflektion, förmåga att byta perspektiv, och inte minst en kärlek till *det allvarliga samtalet om viktiga saker*. Det är nog ett viktigt skäl till att det specifika formatet för lärande i grupp som seminariet utgör fortlever och utvecklas, även när de yttre förutsättningarna för den högre utbildningen förändras.

Referenser

- Apel, Hans Jürgen 2001: "Planlos und nach Gewohnheit? Wie gestaltet man universitäre Seminare?", i *Forschung und Lehre* nr 3, Bonn: Der Hochschulverband.
- Association of American Colleges and Universities 2011: uppslagsord *Liberal education*, <http://www.aacu.org/resources/liberaleducation/index.cfm> (2011-07-15).
- Bergenheim, Åsa & Monika Appel 2005: *Reflekerande forskarhandledning. Om samarbetet mellan handledare och doktorand*. Lund: Studentlitteratur.
- Bourdieu, Pierre 1986: *Kultursociologiska texter*, red. Donald Broady & Mikael Palme. Stockholm: Symposion.
- Brookfield, Stephen D. & Stephen Preskill 1999: *Discussion as a Way of Teaching: Tools and Techniques for University Teachers*. Buckingham: Open University Press.
- Ehn, Billy 2001: *Universitetet som arbetsplats*. Lund: Studentlitteratur.
- Ehn, Billy & Orvar Löfgren 2004: *Hur blir man klok på universitet?* Lund: Studentlitteratur.
- Gerholm, Lena & Tomas Gerholm 1992: *Doktorshatten. En studie av forskarutbildningen inom sex discipliner vid Stockholms universitet*. Stockholm: Carlsson.
- Gibbs, Graham & Trevor Habeshaw 2001: *Preparing to Teach*. Bristol: Technical & Educational Services.
- Gustavsson, Bernt 2001: *Kunskapsfilosofi. Tre kunskapsformer i historisk belysning*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Heidegger, Martin 1996: *Identitet och differens*, övers. Daniel Birnbaum & Sven-Olov Wallenstein. Stockholm: Thales.
- Hellqvist, Peter 1988: "Att tänka fritt och att tänka rätt", i Sven-Eric Liedman & Lennart Olausson (red.), *Ideologi och institution. Om forskning och högre utbildning 1880–2000*. Stockholm: Carlsson.
- Henriksson, Malin et al. 2000: "I vetenskapens namn. Ett minnesarbete", *Kvinnovetenskaplig tidskrift* nr 1.
- Högskoleverket 2006: *Utbildning på vetenskaplig grund – röster från fältet*, rapport 2006:46. Stockholm: Högskoleverket.
- Josefson, Ingela 1991: *Kunskapens former. Det reflekterade yrkeskunnandet*. Stockholm: Carlsson.
- Karlholm, Dan 2004: "Seminarieformer för konstvetenskap (AB, 40p) på Södertörns högskola", lösblad.

- Läroarbildningens bildningsprofil, Södertörns högskola,
<http://www.sh.se/lu>.
- Malmbjör, Anna 2007: *Skilda Världar. En språkvetenskaplig undersökning av gruppsamtal som undervisnings- och lärandeform inom högre utbildning*. Uppsala: Department of Scandinavian Languages, Uppsala University.
- Nussbaum, Martha C. 1997: *Cultivating Humanity: A Classical Defense of Reform in Liberal Education*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Nussbaum, Martha C. 2010a: "The Liberal Arts Are Not Elitist", *The Chronicle of Higher Education* <http://chronicle.com/article/The-Liberal-Arts-Are-Not/64355/> (2010-02-28).
- Nussbaum, Martha C. 2010b: *Not For Profit: Why Democracy Needs the Humanities*. Princeton N.J.: Princeton University Press.
- Odén, Birgitta 1991: *Forskarutbildningens förändringar 1890–1975*. Lund: Lund University Press.
- Rolf, Bertil, Ronald Barnett & Eskil Ekstedt 1993: *Kvalitet och kunskapsprocess i högre utbildning*. Nora: Nya Doxa.
- Skoglund, Crister 2009: intervju vid Södertörns högskola, 2009-12-21.
- Säljö, Roger 2005: *Lärande och kulturella redskap. Om lärprocesser och det kollektiva minnet*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.
- Sörlin, Sverker 2003: "Hur ska högskolan växa? Om Humboldt, värdena och framtiden", i Lillemor Kim & Pehr Mårtens (red.), *Den vildväxande högskolan. Studier av reformer, miljöer och kunskapsvägar*. Stockholm: Swedish Institute for Studies in Education and Research.
- Öberg, Lisa 2008: "Seminarier som samtalsform och scen", i Maria Sjöberg & Yvonne Svanström (red.), *Att göra historia. Vänbok till Christina Florin*. Stockholm: Institutet för framtidsstudier.