

## KAPITTEL 5

# Seminar som undervisningsform i høgere utdanning

Anne Røisehagen

Høgskolen i Innlandet

**Abstract:** Seminar is a form of teaching that is widely used in universities and university colleges in Norway. The article asks three questions about the seminar as a form of teaching: what is a seminar, how can seminars be used, and why should seminars be used as a teaching method in higher education. The article's empirical data is taken from a case study conducted by the author, and revolves seminars as a learning arena in higher education. The chapter refers to a concrete programme and the conduction of a seminar in order to shed light on the importance of student-active learning forms. In addition, references are made to statements from both vocational teachers and students who have participated in the research study. Through analysis of empirical findings and concrete examples, theory is mainly derived from collaborative learning, situated learning and the importance of reflection for learning. One of the main findings is that seminars must be well planned, there must be high commitment on the vocational teachers' part, and there must be a clear connection between themes in lectures and seminars. The students experience that they gain an understanding of the connection between theory and practice by having a lecture on one day, and a seminar built on the same theme two days later. The students also express through evaluation that they experience the seminars as educational, engaging, challenging and motivating.

**Keywords:** seminar, student-active teaching method, understanding of the connection between theory and practice

## Introduksjon

Seminar er et begrep og en undervisningsform som kommer igjen i mange studie- og emneplaner i UH-sektoren i Norge. En beskrivelse av begrepet seminar kan være:

Sitering av denne artikkelen: Røisehagen, A. (2020). Seminar som undervisningsform i høgere utdanning. I Y. T. Nordkvelle, L. Nyhus, A. Røisehagen og R. H. Røthe (Red.), *Praksisnær undervisning – i praksis og teori* (Kap. 5, s. 81–97). Oslo: Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.94.ch5>.  
Lisens: CC BY 4.0.

Seminar er en form for akademisk undervisning, enten ved en akademisk institusjon eller tilbudt av en kommersiell eller yrkesorganisasjon. Seminaret har funksjon av å bringe sammen små grupper for regelmessige møter, med fokus hver gang på noen bestemte emner, hvor alle tilstede er bedt om å delta aktivt. Det er i hovedsak et sted hvor tildelte temaer diskuteres, spørsmål kan rettes og debatter kan gjennomføres. (Bø & Helle, 2008, s. 275)

Spørsmål jeg vil forsøke å svare på i dette kapitlet er: Hva er seminar? Hvordan kan seminar brukes som undervisningsform? Og hvorfor bør seminar benyttes som undervisningsform i høyere utdanning? Jeg vil argumentere for at seminar er en undervisningsmetode med mulighet for stor variasjon og studentaktivitet. Seminar er en undervisningsform hvor studentene kan utvikle sine kunnskaper, ferdigheter og generelle kunnskaper i faget. Det er allikevel viktig å bemerke at studentaktive undervisningsformer ikke nødvendigvis er synonymt med (det samme som) praksisnær undervisning. Koblingen mellom det studentaktive og det praksisnære blir derfor et viktig fokus. Jeg vil forsøke å vise i kapitlet at seminar som undervisningsform er en arena hvor studentene har en bedre mulighet til å koble teori og praksis. For å gi svar på spørsmålene ovenfor vil jeg i kapitlet vise eksempler fra eget forskningsprosjekt «Seminar som læringsarena i høyere utdanning». Empirien ble samlet inn våren 2017. Dette er beskrevet i avsnittet «Kort beskrivelse av fagområde og forskningsprosjekt» nedenfor.

Jeg er ansatt som høyskolelektor ved Høgskolen i Innlandet, Institutt for pedagogikk, med studiested Lillehammer. Min utdanningsbakgrunn er sykepleier og pedagog, og jeg underviser på bachelor-programmet (BA) i pedagogikk. Jeg er emneansvarlig for vårsemesteret 2. studieår i emnet rådgivning og veiledning i pedagogiske virksomheter 1 og 2, både på fulltids- og deltidsstudiene. Jeg er i tillegg faglærer både på 1. og 3. året i BA-programmet. Jeg har stor interesse for studentaktiverende undervisningsformer, og mener det er av faglig pedagogisk og didaktisk interesse at forskning og formidling gjøres slik at studentene aktiviseres på ulike måter. Hvis vi skal få til en endring fra å undervise kun i store forelesningssaler til mer studentaktive undervisningsformer, er det viktig at denne forskningen blir tilgjengelig for alle universitets- og høyskoleansatte.

I stortingsmelding Kultur for kvalitet i høyere utdanning står det:

Universitet og høyskoler må kontinuerlig moderniseres og tilpasses krav og forventninger fra samfunnet som stadig utvikler seg. Gjennom å utdanne kandidater med høy kompetanse spiller universitet og høyskoler en avgjørende rolle i samfunnet. I et arbeidsmarked som i stadig større grad preges av et høyere kompetansenivå og mindre rutinearbeid, er det behov for fagfolk som kan utøve etisk refleksjon, kreativ problemløsning og kritisk tenkning, og som kan håndtere kompleks og tvetydig informasjon samt samarbeide på tvers av geografiske, faglige og kulturelle grenser. (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12–14)

I stortingsmeldingen blir dette omtalt som generiske ferdigheter (figur 1.1). Det blir pekt på at disse ferdighetene er i godt samsvar med universitetenes klassiske dannelsesidealer. Utdanning må legge vekt på læring som utvikler slike ferdigheter. Målet med utdanning er å gjøre studentene bedre rustet til å møte et samfunns- og arbeidsliv som krever kontinuerlig omstilling.



**Figur 1.1** Generiske ferdigheter (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14).

I kapitlet vil jeg utdype hvorfor samarbeid vil styrke utvikling av de generiske ferdighetene, i tillegg til den fagspesifikke kompetansen. Det vil si at i tillegg til å få en kompetanse i et bestemt fag eller profesjon får studenten også ferdigheter de vil få nytte av som deltakere i samfunnet.

## Kort beskrivelse av fagområde og forskningsprosjekt

Veiledning og rådgivning er områder som har ekspandert som fagfelt de siste årene. Innenfor utdanningssektoren og helse- og sosialfaglig arbeid ser vi at både veiledning og rådgivning får mye oppmerksomhet. Det er store variasjoner i hvordan begrepene rådgivning og veiledning defineres, og hvordan begrepene forstås, avhenger av hvilket fagfelt og hvilken sammenheng vi ser det fra. Rådgivning og veiledning kan med en fellesnevner beskrives som kunsten i å bistå mennesker i utvikling og i valgsituasjoner. I vår sammenheng fokuserer vi på det rådgivnings- og veiledningsfeltet som retter seg mot pedagogiske virksomheter som for eksempel skole, SFO, barnehage, fritidsklubber og voksenopplæring. Det er primært innenfor dette fagfeltet vi henter teoretiske, metodiske og praksisbaserte perspektiv på rådgivning og veiledning. Rådgivning og veiledning i pedagogiske virksomheter tar opp utfordringer og muligheter knyttet til veiledning på individ-, gruppe- og organisasjonsnivå (PED 1006/1 inn.no emnebeskrivelse).

Veiledningspedagogikk er et vidt felt hvor vi betrakter veiledning som en pedagogisk aktivitet der vi arbeider med kommunikasjon, forandringsarbeid, kompetanseutvikling, personlig utvikling og konflikthåndtering. I emnet skal vi gi en innføring i noen av de viktigste tradisjonene og de mest sentrale teoriene innenfor veiledningspedagogikk og pedagogisk rådgivning. Det legges vekt på å skape undervisningssituasjoner der studentene kan dele opplevelser og erfaringer samt reflektere sammen rundt ulike veiledningsprosesser. Kommunikasjon, samspill og tverrfaglig samarbeid er sentrale begrep (PED 1006/1 inn.no emnebeskrivelse).

Mitt forskningsprosjekt bygger på case som metode. Casestudie kan beskrives som intensive kvalitative studier av en eller noen få undersøkelsesenheter. Undersøkelsen ses på som et komplekst hele, der mange underenheter og deres forhold til hverandre beskrives i detalj (Andersen, 2013 s. 14). Andersen (2013) skriver at det sentrale er at en hendelse ses i lys av en analytisk kontekst som knytter sammen observasjoner, tolkninger og analyse. I gjennomføringen av casestudiet «Seminar som læringsarena i høyere utdanning» er det samlet inn mange underenheter for å kunne se

på kompleksiteten av seminaret som læringsarena. Empiri til forskningsstudiet er samlet inn gjennom to ulike spørreskjema, ett spørreskjema hvor studentene svarer anonymt, og et annet spørreskjema hvor studentene tilkjennegir seg med navn. Studentenes emneevaluering er også tatt med i empirien. Det er i tillegg samlet inn to refleksjonsnotater fra hver student etter gjennomførte seminarer. Ut fra refleksjonsnotatene ble det foretatt et tilfeldig utvalg av 15 studenters refleksjonsnotater som ble analysert med utgangspunkt i Blooms taksonomi. I emnet blir fremmøte og fravær på hver student registrert både på forelesning og på seminar. I tillegg har jeg hatt tilgang til studentenes eksamensresultater. Mangfoldet av innsamlet empiri er med på å sikre validitet og kvalitet i forhold til case som forskningsmetode. Det er innhentet nødvendige samtykker fra studentene i henhold til forskningsetiske retningslinjer. Lærere som har deltatt i emnet, har skrevet ned sine tanker i form av refleksjonsnotat med noen veiledende fokusområder. Faglærerne har ikke deltatt som medforskere. Deres innspill blir sett på som en underenhet av og blir viktig for å se på forskningsprosjektet som et komplekst hele. Det er et stort omfang av innsamlet empiri, som er kategorisert og bidrar til analyse i forskningsprosjektet om seminar som læringsarena i høgere utdanning. Den endelige forskningsrapporten forventes å være ferdig på nyåret 2020. I dette bokkapitlet tar jeg med noen eksempler fra ulike empiriske funn og mine egne erfaringer som faglærer.

Beskrivelse av case: Emnet rådgivning og veiledning i pedagogiske virksomheter 1 (RoV1) er et emne i 4. semesteret i BA-pedagogikk. Emnet kan også inngå som valgemne for andre studenter ved høyskolen, som for eksempel organisasjon og ledelse, i tillegg til at noen studenter tar emnet som videreutdanning eller etterutdanning. Våren 2017 var det totalt 88 studenter som møtte ved studiestart og 86 studenter som fullførte eksamen. På emnet er det 75 % oppmøteplikt, og vi fører fraværslister. Studentene har til sammen åtte forelesningsdager à fire timer og sju seminarer à tre timer. Emnet har en varighet på ti uker. Det er fire arbeidskrav i emnet. Det er en fagoppgave som gjennomføres i grupper på 4–5 studenter, en individuell fagoppgave og to refleksjonsnotater fra deltagelse på to ulike seminarer. Studentene velger selv hvilke to seminarer de skriver refleksjonsnotat fra. Eksamen er en 6 timers

skoleeksamen. På seminarene er studentene delt opp i faste klasser på til sammen 30 studenter. Innad i seminar klassene blir studentene igjen delt opp i mindre grupper avhengig av tema og aktivitet på seminaret. Det er tre faglærere knyttet til emnet, og hver faglærer følger de samme studentene på seminarene gjennom hele perioden og gir tilbakemelding på arbeidskrav til de samme studentene. Tema på forelesningen undervisningsdagen blir fulgt opp på førstkommande seminar. På seminaret er det lagt opp til studentaktivitet. Det kan være aktiviteter som for eksempel er casebasert, praktiske øvelser, gruppearbeid, framlegg eller refleksjonsøvelser.

## Hva er seminar?

Seminar som undervisningsform har røtter langt tilbake i tid, og utviklet seg som en del av pietismens pedagogikk på 1700 tallet (Nordkvelle, 2003). At læring foregår i mindre grupper der studenter leser, argumenterer og skriver for hverandre med kyndig veiledning, er en minst 250 år gammel praksis i det tyske seminaret. Ved universitetet ble seminarene fora for drøfting og litteraturanalyser der studentene var aktive med innlegg som førte til diskusjoner og der lærerne kunne opptre som veiledere og ordstyrere (Nordkvelle, 2011). Dialogen som undervisende konversasjon er av gammel dato og kan dateres tilbake til Protagoras (485–410 f.Kr.). Andre fremhever Sokrates som kilde og inspirator. Seminarbetegnelsen er av nyere dato. Seminar betyr egentlig «planteskole», og i undervisningssammenheng er begrepet knyttet til lærerseminarene. Dette ble opprettet av August Herman Francke (1664–1727) ved universitetet i Halle tidlig på 1700 tallet. Dette var undervisning hvor Francke daglig holdt to timer lange diskusjoner med sine studenter for å kvalifisere dem til sin lærerutdanning (Pettersen, 2005).

De første moderne universitetene, hvor seminarformen vokste frem som konkurrent til den tradisjonelle forelesningsformen, var Universitetet i Halle og senere Universitetet i Göttingen (1737). Læringsoppgaver for studentene var tekstkritisk lesing, diskusjon og muntlig forsvar. Senere fikk skriving en mer sentral plass. Det ble argumentert for at det å lese, lytte, notere og diskutere muntlig ikke var tilstrekkelig for

intellektuell utvikling. Det krever i tillegg at studentene får trening i å formulere og uttrykke seg skriftlig (Pettersen, 2005). Seminartradisjonen ved tyske universiteter ble videreført til USA. I 1876 etablerte H. B. Baxter seminar som undervisningsform ved Johns Hopkins-universitetet i Baltimore. På slutten av 1700-tallet og tidlig 1800-tallet ved Universitetet i Glasgow finnes en lignende løsrivelse fra den tradisjonelle akademiske praksis. George Jardine kom med en radikal endring i synet på undervisning. Han fremhevet at lærere måtte se på seg selv som hjelpere i studentenes læreprosesser. Det å legge til rette for samarbeid mellom studentene og få studentene til å artikulere sine synspunkter og faglige posisjoner mente Jardine var lærernes fremste oppgave (Pettersen, 2005). Jardine påpekte videre at for at studentene skulle utvikle sin tenkning, måtte studentene viderekommunisere dette muntlig så vel som skriftlig. I Jardines undervisningsopplegg måtte studentene derfor levere inn skriftlige arbeider jevnlig og få rask og hyppig tilbakemelding på sine arbeider fra læreren.

Det er lange tradisjoner i norsk høyere utdanning for seminarundervisning og kollokviegrupper. Lærere ble utdannet ved «Seminar» – først opprettet som Trondenes Seminarium i 1824, og skoleslaget ble omdøpt til «Lærerskole» i 1902. «Det praktisk teologiske seminar» ble opprettet i 1848. «Pedagogisk seminar» ble etablert i 1907 som et påbygningsstudium for universitetsutdannede kandidater som ønsket å arbeide i skolen. Seminarene har hatt betydning som et sted der man lærer gjennom praktiske øvinger og en mer helhetlig og yrkesforberedende arbeidsform. Innenfor UH-sektoren i nyere tid er seminarene beskrevet som en undervisningsform der studentene får trening i å presentere egne tolkninger av litteraturen og diskutere disse med medstudenter og undervisere. I sluttrapporten av «Evaluering av Kvalitetsreformen» pekes det på at det er varierende hvor godt seminarundervisning og kollokviegrupper fungerer (Michelsen & Aamodt, 2007). I faglitteraturen kan det være vanskelig å skille klart mellom det klassiske seminaret og seminarene som gruppeundervisning. Hvilke kriterier som kjennetegner et godt seminar, blir derfor vanskelig å identifisere i faglitteraturen.

Seminar er et begrep som kommer igjen i de fleste studie- og emneplaner i høyere utdanning i Norge. Når det gjelder undervisningsmetoder i

studie- og emneplaner, ser en at det legges opp til varierte læringsaktiviteter for studenter. Eksemplet under er hentet fra emneplanen som er med i casestudiet «Seminar som læringsarena i høgere utdanning».

Undervisnings- og læringsmetoder: Emnet vil legge opp til en veksling mellom forelesninger, seminarer, praktiske øvelser, oppgaveløsning og varierte arbeidskrav (PED 1006/1 inn.no emnebeskrivelse).

Seminar er oppført som undervisningsmetode uten at det står beskrevet hva det konkret legges i aktiviteten. I emneplaner kommer ofte begreper som seminar og gruppearbeid. Roar Pettersen (2005) benytter gruppeundervisning hvor en kan kjenne igjen prinsipper og arbeidsmetoder som jeg tenker er ganske likt seminar i min forståelse. Han beskriver gruppeundervisning som en arene for dialog- og diskusjonspreget undervisning i smågrupper. Det vil derfor være opp til emneansvalig og faglærer å bestemme innhold og form på undervisningsopplegget. Kanskje dette innebærer at en bør bli mer konsis på hva en mener med å kalle undervisningsformen seminar, hvorfor seminar bør brukes som undervisningsform i høgere utdanning, og hvordan det kan gjøres.

## Hvordan kan seminar brukes som undervisningsform?

Jeg vil presentere et eksempel på hvordan et seminar ble gjennomført i emnet rådgivning og veiledning i pedagogiske virksomheter 1 (RoV1), hvor empirien er hentet fra. I undervisningsplanen for RoV1 får studentene en oversikt over tema som skal gjennomgås den aktuelle uka. Det er en firetimers forelesning for alle studentene, og i tillegg er det samme uke seminar på tre timer. En av lærerne uttalte: «forelesningen som er avholdt på forhånd, gir en god ramme til påfølgende seminar». Faglærerne som deltar på seminaret, bruker tid sammen for å planlegge opplegget. Dette for at faglærerne skal stille med mest mulig lik tilnærming til seminaraktivitetene og tema. «Grundig planlegging og variasjon er en viktig faktor for et vellykket seminar», uttalte en faglærer.

Under er det tatt med et eksempel på hvordan undervisningsplanen så ut i uke 3 for studentene, og hvordan seminaret skulle gjennomføres.



| Uke 3   | Kommunikasjon i veiledning  | Veiledende lesing i pensum   |
|---|---|--|
| Tirsdag: 17.01<br>10.15-14.00<br>Aud G        | - Kommunikasjon<br>- Konflikt håndtering<br>- Tverrfaglig samarbeid | Ulleberg; Del 1 av boka<br>Børresen; Kapittel 4<br>Johannesen mfl.; Kapittel 6<br>Skau; Kapittel 4 og 5<br>Tveiten; side 83-86 |
| Torsdag: 19.01<br>09.15-12.00<br>P-101, P-102 | <b>Seminar:</b> Kommunikasjon i veiledning                          |  |

**Figur 1.2** Utdrag fra undervisningsplan for emnet.

Fokuset denne uken var «kommunikasjon i veiledning». Det ble gitt tips til veiledende lesing i pensum, og studentene fikk presentert tydelige forventninger om at de skulle møte forberedt til seminaret. Oppgavene for seminaret ble lagt ut i forkant, og vi forventet at studentene hadde satt seg inn i pensumstoffet før seminaret begynte. På den måten har studentene en forforståelse for tema kommunikasjon. De kan få nødvendige forutsetninger for å koble teori og praksis. På seminaret ble studentene delt inn i nye grupper ettersom hvilke øvelser som skulle gjennomføres. I etterkant av seminaret skal studentene skrive et refleksjonsnotat på 3–4 sider om opplevelser, tanker eller oppdagelser om emnet kommunikasjon.

Seminar 18.januar

Øvelse 1: Tegne med ryggen mot hverandre (to og to)

Øvelse 2: Forsinket kommunikasjon

Arbeide i sammensatte grupper av 5 studenter (ikke de vanlige gruppene).

Opgaver kommunikasjon.

1. Hvilke egenskaper eller ferdigheter gjør at vi er gode til å kommunisere?
2. Er du selv en god lytter? Hvordan tror du andre oppfatter deg som lytter? Hva skal til for å være en god lytter?
3. Noen har sagt: "når du skal kommunisere noe som er viktig, kan du nesten ikke uttrykke deg tydelig nok." Hva mener du om denne påstanden?
4. Tenk gjennom hva du som fagperson kan gjøre for å redusere støy når du skal kommunisere med en gruppe?
5. Hva er de viktigste grunnene til at et budskap blir misforstått når to mennesker snakker sammen?
6. Gi eksempler på dobbeltkommunikasjon. Hvorfor oppstår denne dobbeltkommunikasjonen?
7. Forklar hva som menes med metakommunikasjon. Gi noen eksempler på bruk av metakommunikasjon.

Bruk 15 min individuelt til å se på oppgavene. Deretter skal grupper på 5 diskutere oppgaven sammen (45 min). Kort oppsummering i plenum.

**Figur 1.3** Eksempel fra deler av et seminar.

Dette var beregnet til å ta 1 time og 30 minutter. Det vil si halve seminaret den torsdagen. En ser ut fra opplegget at vi startet med to øvelser i kommunikasjon. Den første øvelsen er at studentene skal jobbe sammen to og to. Den ene studenten har en enkel tegning foran seg på et ark, den andre studenten har et blankt ark. De skal stå med ryggen til hverandre. Studenten med tegningen skal forklare den andre studenten hva han/hun skal tegne. Ettersom de ikke ser hverandre, vil beskrivelsen med ord være viktig. Det studentene oppdager, er at det er ganske vanskelig å forklare en enkel tegning på en måte som gjør at den andre studenten forstår hvordan tegningen skal se ut. Etter øvelsen reflekterer vi og snakker om hvordan kroppsspråk og talespråk kan være avhengig av hverandre og om hvor stor betydning kroppsspråk har i kommunikasjonen vår.

Den andre øvelsen går på forsinket kommunikasjon. Studentene går rundt i klasserommet og sier navn på det de tar på. For eksempel «et bord». Dette oppfatter alle som veldig lett. Deretter skal de forsinke kommunikasjonen. De tar på et bord, deretter på en genser og sier bord. Det vil si at de forsinke kommunikasjonen et ledd. Dette er heller ikke så vanskelig. Til slutt skal de forsinke kommunikasjonen enda et ledd og i tillegg beskrive gjenstanden de tar på med farge. De tar først på et bord, deretter en genser og så en lampe. Når de tar på lampen, skal de si et brunt bord, altså forsinke kommunikasjonen med tre ledd. Da begynner det å bli noe mer komplisert. Det studentene oppdager, er at det kan være vanskelig å ha flere tanker i hodet på en gang. Dette er viktig å få frem, da veiledning som fag handler om å være til stede i øyeblikket samtidig som du skal kunne tenke ett eller to steg videre i veiledningssamtalen.

Den siste oppgaven handler om å jobbe i grupper med gitte arbeidsoppgaver. Studentene skal først bruke tid på oppgavene individuelt før de skal diskutere i grupper på 4–5 studenter. På denne måten får de både repetert teori om kommunikasjon for seg selv og diskutert temaer om kommunikasjon sammen med andre studenter. Studentene gir uttrykk for at de får en bedre forståelse for teorien som ble gjennomgått i forelesning når de gjennom ulike aktiviteter kan bearbeide og utforske den etterpå. En student skriver: «ved å skrive et refleksjonsnotat fikk jeg oppsummert seminaret og samtidig repetert de viktige punktene som er godt å ta med seg videre i studiet. Når jeg skrev, merket jeg også at jeg reflekterte mer over

hva vi gjorde og hvorfor noen spørsmål var bedre enn andre. Det å skrive et refleksjonsnotat har rett og slett vært lærerikt for meg».

På seminarene deler vi ofte studentene inn i grupper på 4–5 studenter. Studentene settes inn i en samarbeidssituasjon der de må forholde seg til hverandre. I tillegg til å erfare og lære om samarbeid får de muligheten til å utvide sine sosiale kontakter. Forskning forteller at samarbeid fører til bedre prestasjoner og større produktivitet. I tillegg kan en i samarbeid med andre oppleve flere støttende, omsorgsfulle og forpliktende relasjoner. Dette kan være positivt for å bedre psykisk helse, sosial kompetanse og mer realistisk selvoppfatning (Johnsen, Johnsen, Haugaløkken & Aakevik, 2006). I seminarene varierer vi gruppesammensetningen ut fra hvilke tema vi jobber med. Små grupper gjør at alle må delta, og det er vanskelig for studenter å koble seg fra gruppen. Vi bruker mye tid i starten av emnet til å bli kjent og på å bli en trygg studentgruppe. I spørreundersøkelsen svarer mange studenter at de opplever at de har respekt for hverandre, de er engasjert, og de tør å by på seg selv. Deltagelse i små grupper kan synliggjøre styrker og svakheter hos den enkelte student. Min erfaring er at studentene stort sett er flinke til å dra med seg alle i gruppa.

Dette er et eksempel på hvordan seminar kan benyttes slik at studentene selv kan arbeide med fagstoffet og øke sin forståelse av kommunikasjon og dens betydning i rådgivning og veiledning. Gjennom ulike aktiviteter får studentene kjenne på og reflektere over teorigrunnlaget som ble forelest to dager i forkant av seminaret. De jobber individuelt og i grupper, deltar i fagdiskusjoner og refleksjon både i grupper og i form av arbeidskrav som refleksjonsnotatet etter seminaret. På den måten kan det bli enklere for studentene å koble sammen teori og praksis. Ser en tilbake til de generiske ferdighetene beskrevet i Melding til Stortinget 16 (2016/2017) (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14), vil en se at gjennom øvelser vil studentene berøre flere av ferdighetene som stortingsmeldingen vektlegger i å gjøre studenten bedre rustet til å møte et samfunns- og arbeidsliv som krever kontinuerlig omstilling. Gjennom øvelser på seminaret får de utviklet seg i forhold til kommunikasjon og samarbeidsferdigheter ved at de arbeider i grupper. De får trening i selvrefleksjon gjennom felles refleksjon etter øvelsene og ved å skrive refleksjonsnotat i etterkant av

seminaret. Studentene får mulighet til å utvikle sine sosiale og emosjonelle egenskaper gjennom samarbeid i grupper og refleksjon i etterkant. Kritisk tenkning kan studentene øve på ved å diskutere med medstudenter og faglærer. Ettersom studentgruppen er flerkulturelt sammensatt vil de også få mulighet til å utvikle en bredere samfunnsforståelse.

## Hvorfor bruke seminar som undervisningsform?

Roar Pettersen (2005) henviser til Brandsford, Brawn og Cocking (2000) og deres bok *How People Learn*, hvor de har sett på nøkkelaspekter ved undervisning og læring. Studentsentrering, kunnskapsentrering og tilbakemelding på og kunnskap om egen læring er tre viktige aspekter ved undervisning og læring i høyere utdanning. Brandsford, Brawn og Cocking (Pettersen, 2005) skriver at alle studenter møter til undervisning med en etablert forståelse av hvordan verden fungerer. De hevder at hvis lærere ikke lykkes med å aktivisere studentenes forforståelse, er det ikke sikkert de vil klare å anvende den nye informasjonen utenfor undervisningsarenaen. Det er når den nye informasjonen forbindes med allerede etablerte kunnskapskonstruksjoner at ny forståelse kan utvikles og at misforståelser kan korrigeres. For oss som faglærere innebærer dette at vår undervisning må ta utgangspunkt i den forståelsen studentene allerede har (Wittekk & Brandmo, 2016).

Å aktivere og engasjere studentene blir i denne tenkningen som vist over, viktig. Ser en dette opp mot eksemplet fra seminaret, vil det si at alle studenter har erfaring med og mening om hva kommunikasjon er. Gjennom kommunikasjonsøvelser og refleksjon i etterkant kan de bygge videre på sin forforståelse om kommunikasjon. Det å koble teori og praktisk erfaring kan gjøre at de utvikler en dybdelæring i temaet kommunikasjon. Brandsford, Brawn og Cocking (2000) skriver at det er nødvendig for studentene å etablere en solid basiskunnskap som går i dybden i det fagområdet de skal utdannes innenfor. De snakker om dybdelæring, som kjennetegnes ved at man får tak i fagets underliggende strukturer og prinsipper (Pettersen, 2005). Derfor er det viktig at studenter forstår de tradisjoner, den historie og de mer konkrete kontekster som knytter seg til faget eller profesjonen. Skal studentene oppnå en kompetanse i å

benytte seg av sin dybdekunnskap, må undervisningen organiseres slik at studentene får hjelp til å organisere kunnskapen på en helhetlig måte og forstå hvilken relevans den har for praksisfeltet. Ettersom studentene i emnet RoV 1 også skriver refleksjonsnotat, kan de få en tilbakemelding fra faglærer på sine tanker om øvelsene og den praktiske erfaringen de har opplevd. Tilbakemelding på og kunnskap om egen læring er et av aspektene Brandsford, Brawn og Cocking (2000) trekker fram i forhold til undervisning og læring. Et sentralt argument er at tilbakemeldingen må brukes for å støtte studentene i deres læring (Pettersen, 2005).

Forelesninger er fortsatt den undervisningsformen som er mest brukt i høgere utdanning i Norge (Bakken, 2018). Selv om forelesninger kan fungere godt, er de alene ikke spesielt godt egnet for dybdelæring. Dette taler for at forelesningen i større grad bør erstattes eller kombineres med undervisningsformer der studenten selv spiller en mer aktiv rolle (Kunnskapsdepartementet, 2017). Ut fra empirien, spørreskjema og emneevalueringen har jeg sett at en høy andel av studentene oppfatter seminaret som relevant i forhold til mestring og læring. 53 studenter sier de opplevde seminarene som en relevant arena hvor de opplever en økt mestring og læring i faget (figur under).

Spørsmålet: Hvor relevant har seminar vært for din opplevelse av mestring og læring i emnet?

Meget relevant – 35 studenter

Noe relevant – 18 studenter

Lite relevant – 1 student

Antall svar: 54 studenter av 86 studenter

Det å se relevansen handler om å oppdage hvordan det studenten tenker og gjør, knyttes til det han/hun skal lære. Det er som å finne en ramme, oppdage puslespillets brikker og begynne å legge dem i system. Lave og Wenger beskriver det som situert læring. De skriver at all læring er situert, det vil si at den finner sted i en bestemt sammenheng av sosial og samfunnsmessig karakter som gjennom samspillet med den eller de som lærer, inngår som en integrert del av læringen (Lave & Wenger, 1991). Det handler om et praksisperspektiv på læring som innebærer at kunnskap og læring anses som situert i menneskelige aktiviteter. Kunnskap er en

integrert del av ulike praksiser med deres tradisjoner, redskaper og stedbundne forutsetninger. Erfaringene våre er intellektuelle og kroppslige samtidig. Tenkning er noe som skjer i samspill med artefakter og med andre mennesker i situerte praksiser. Vi er først og fremst sosiale vesener som samhandler med andre i ulike kommunikative prosjekter. Den intellektuelle nærheten til de sosiokulturelle og pragmatiske perspektivene på læring er åpenbar. Læring beskrives som en prosess, der nybegynneren tilegner seg kunnskaper og ferdigheter, men også holdninger, synspunkter og identitet gjennom legitim perifer deltagelse. Det som kjennetegner læring innenfor denne formen for praksisfellesskap, er at man ser og forstår hvordan deler og helhet henger sammen (Säljö, 2016). Dette kan lett relateres til studentaktive seminar. Studentene er i et fellesskap hvor de arbeider med fagstoff som er gjennomgått i forelesninger, eller som de har lest i pensum. De får diskutert, prøvd ut og reflektert over teori opp mot praksis. På den måten vil de få en dypere forståelse av kunnskapen. I en delundersøkelse i forskningsprosjektet ble studentene bedt om å beskrive seminar med tre ord. Det som var framtrepende var ord som lærerikt, motiverende, utfordrende, engasjerende, gøy og forståelse for sammenhengen mellom teori og praksis.

Ved å lytte på en forelesning eller ved selvstudium kan studentene lære seg teorier, definisjoner og nye begreper. Men de trenger hjelp til å finne seg selv i situasjoner, se hvilken sammenheng teorier og definisjoner kan anvendes i og så bruke dem i praksis. På seminar kan de i små grupper få muligheten til å diskutere, løse konkrete oppgaver og bruke begrepene i praksis med mulighet til veiledning underveis. At de i etterkant skriver refleksjonsnotater, gjør at de i tillegg får bearbeidet fagstoffet flere ganger. Donald Schön (1987) skriver blant annet om skiftet mellom refleksjon i handling og refleksjon over handling. Kunnskap i handling kan beskrives som strategier, forståelse av fenomener og innfallsvinkler til å skissere en oppgave eller et problem. Kunnskap i handling er taus, spontan og tilføres uten bestemte overveielser. Refleksjon i handling har en kritisk funksjon. Refleksjon gir mulighet for å eksperimentere på stedet. Vi prøver ut nye handlinger med henblikk på å utforske de observerte fenomener, etterprøve vår forståelse av dem eller bekrefte det vi kan tenke for å gjøre det bedre (Schön, 1987). Ser en på refleksjonsnotatene fra studenter

som er aktivt til stede på seminar, klarer de å reflektere og problematisere forståelsen av begreper på en mer utfyllende måte. En student skriver: «I dette seminaret lærte jeg mye, vi benytter oss av flere sentrale begreper jeg har lært gjennom emnet og sett hvordan vi benytter oss av kommunikasjon hele tiden og hvor viktig det er å beherske kommunikasjon både verbalt og nonverbalt». De har tilegnet seg en dypere forståelse for begrepet og klarer å se at teori og praksis er noe som henger sammen. På den måten kan de reflektere *i* handlingen, men også *over* handlingen.

## Oppsummering

Som faglærere i høgere utdanning har vi et ansvar for å tro på det vi gjør, og å være gode rollemodeller for studenter. Vi har et ansvar for å bidra til at studenter får utviklet sitt læringspotensial og at vi legger til rette for varierte og studentaktiviserende undervisningsformer. Noe av suksessfaktorene med seminarene er at de knytter sammen teori fra forelesningen med studentaktiviserende tilnærminger. På den måten hjelper faglærere i høgere utdanning studentene med å gripe fagets eller profesjonens spesialiserte kunnskap og konvensjoner i tillegg til personlig utvikling. De viktigste kommentarene fra faglærere er at «grundig planlegging og variasjon er en viktig faktor for et vellykket seminar» og at «engasjerte lærere gir engasjerte studenter». Studentene beskriver seminar som lærerikt, motiverende, utfordrende, engasjerende, gøy og at de får forståelse for sammenhengen mellom teori og praksis. Etter min erfaring er det slik at jo mer fremmøte og aktiv deltagelse på seminar jo bedre opplevelse får studentene av mestring og læring, som igjen gir bedre resultat på eksamen.

Ved å ta i bruk ulike læringsaktiviteter på seminaret kan vi lettere klare å koble teori og praksis. Unge studenter med forholdsvis lite livserfaring sliter med å trekke linjer fra pensum og til hva dette betyr for dem selv og andre i praksis. En faglærer uttalte: «Slik jeg ser seminarene, gir de en unik mulighet til å ta kunnskapen som er formidlet i forelesninger, og som er pensum, opp i en mer praktisk sammenheng og på en mer studentaktiviserende måte». Min erfaring er at studentene på seminaret, som vist i eksemplet, gjennomfører en konkret handling i kommunikasjon,

de snakker om erfaringen og reflekterer over handlingen og får en dypere forståelse av handlingen.

Mine erfaringer og foreløpig analyse fra forskningsstudiet «Seminar som læringsarena i høyere utdanning» kan si oss at studentene får en bedre mulighet til å oppnå de generiske ferdighetene som er beskrevet i Melding til Stortinget 16 (2016/2017) (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14). Studenten får trening i kritisk tenkning i diskusjoner på seminar, og å skrive refleksjonsnotat. Gjennom ulike gruppeoppgaver får studentene utviklet sine sosiale og emosjonelle egenskaper. Refleksjonsnotatene gir økt kompetanse i selvrefleksjon. Gjennom ulike aktiviteter får de trening i kommunikasjon og samarbeidsvaner. Studentene får en økt samfunnsbevissthet både med å arbeide med praksisnære case og det å jobbe i sammensatte studentgrupper med ulik kulturell bakgrunn.

## Litteratur

- Andersen, S. S. (2013). *Case-studier og generalisering: forskningsstrategi og design*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bakken, P., Pedersen, L. F. & Øygarden, K. F. (2018) *Studiebarometeret 2017 – hovedtendenser*. Studiebarometeret: Rapport 1–2018 NOKUT.
- Bransford, J. D., Brown, A. L. & Cocking, R. R. (Red.) (2000). *How people learn. Brain, mind, experience, and school*. Washington, DC: National Academy Press.
- Bø, I. & Helle, L. (2008). *Pedagogisk ordbok*. 2. utgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- Johnsen, D. W., Johnsen, R. T., Haugaløkken, O. Kr. & Aakevik, A. O. (2006). *Samarbeid i skolen. Pedagogisk utviklingsarbeid, samspill mellom mennesker*. Namsos: Pedagogisk psykologisk forlag.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Kultur for kvalitet i høyere utdanning (2016/2017)*. (Meld.St 16. (2016–2017)) Hentet februar 2017 fra <https://www.regjeringen.no>
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). Legitim perifer deltakelse. I K. Illeris (Red.) (2000), *Tekster om læring*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Michelsen, S. & Aamodt, P. O. (2007). *Evalueringsrapport av Kvalitetsreformen – Sluttrapporten*. Oslo: Norges forskningsråd.
- Nordkvelle, Y. (2011). Den visuelle vending i høyere utdanning: fra «det levende ord» til læreren som «performer». I Ø. Haaland, S. Dobson & G. Haugsbakk (Red.), *Pedagogikk for en nyere tid* (s. 121–137). Vallset: Opplandske bokforlag.
- Nordkvelle, Y. (2003). Om didaktikken i pedagogikkens skygge fra europeisk renessanse til i dag. Forskningsrapport nr. 102/2003. Lillehammer: Høgskolen i Lillehammer.



- PED 1006/1 inn.no emnebeskrivelse (u. d.). Rådgivning og veiledning i pedagogiske virksomheter 1. Hentet fra <https://www.inn.no>
- Pettersen, R. (2005). *Kvalitetslæring i høyere utdanning. Innføring i problem- og praksisbasert didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Säljö, R. (2016). *Læring – en introduksjon til perspektiver og metaforer*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Schön, D. A. (1987). *Education the reflective practitioner*. San Francisco: Wiley Imprint.
- Wittek, A. L. & Brandmo, C. (2016). Om undervisning og læring. I H. Strømsø, K. H. Lycke, & P. Lauvås (Red), *Når læring er det viktigste. Undervisning i høyere utdanning*. 2. utgave. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.