

# När mästaren tar ett steg tillbaka

– ett pedagogiskt utvecklingsprojekt  
vid Carl Malmsten Furniture Studies

*Red:*

*Anna Bjuremark & Ann-Sofie Bergeling*



**Linköpings universitet**

Centrum för undervisning och lärande

Linköpings universitet  
Centrum för undervisning och lärande  
581 83 Linköping  
[www.liu.se/cul](http://www.liu.se/cul)  
Tel: 013 – 28 66 55

Omslagslagsbild: Fåtölj ”Samsas”, formgiven av Carl Malmsten, i biblioteket i Carl Malmsten Furniture Studies, Lidingö.  
Foto: Max Plunger.

När mästaren tar ett steg tillbaka –  
ett pedagogiskt utvecklingsprojekt vid Carl Malmsten Furniture Studies

CUL-rapport nr 18  
Red: Anna Bjuremark & Ann-Sofie Bergeling

ISSN 1650-8173  
ISBN 978-91-7519-327-4

LiU-Tryck, Linköping 2014



# Innehåll

## **Kapitel 1: Utgångspunkter 7**

### **Rapportens disposition 7**

### **Virtuell Malmstenrundtur 8**

---

### **Pedagogisk kompetensutveckling utifrån ett CUL-perspektiv – Anna Bjuremark 9**

Inledning 9

Syfte med det pedagogiska utvecklingsprojektet 9

Syfte med rapporten 9

Styrande 'mekanismer' 10

Normering av och genom CUL 11

Referenser 12

---

### **Ett LiU Malmsten-perspektiv – Ulf Brunne och Johan Knutsson 13**

Från verkstadsskola till universitetsutbildning 13

En egen utbildningskultur 14

Nya lokaler, ny kompetens 14

Läge för ett pedagogiskt språng 15

---

### **Ett CUL-perspektiv – Ann-Sofie Bergeling 16**

En gemensam resa tar form 16

---

## **Kapitel 2: Kursen Lärande, Undervisning och Kunskap – Ann-Sofie Bergeling 19**

Inledning 19

Mål för kursen 19

Organisering och lärandeaktiviteter 20

Examination 21

### **Examinationsuppgift 1 22**

### **Undersökning om studenters lärande – Sara Lindqvist 22**

### **Undersökning om studenters lärande – Martin Altwegg 26**

### **Examinationsuppgift 3 31**

### **Rummets roll för lärande – Maria Lejonhielm 31**

---

”En bild säger mer än tusen ord”	
– Skissen som kommunikationsmedel i lärandesituationer – Leif Burman	36
Seminarier som lärandeform på möbelkonserveringsprogrammet – Charlotta Ekholm	42
Stilhistoria som teori och praktik – en studie i lärandeformer för tillämpad stilhistoria vid LiU Malmsten – Johan Knutsson	47
Momentet Auskultation – Ann-Sofie Bergeling	59

---

### **Kapitel 3: Kursen Design, Utvärdering och Organisation – Anna Bjuremark** 63

<b>Examinationsuppgift 3</b>	<b>65</b>
Utvärdering av utbildning som del av kursdesign – Charlotta Ekholm	65
Högskoleverkets utvärderingssystem och dess konsekvenser för LiU malmstens design av kursen 'Examensarbete' – Johan Knutsson	69
<b>Examinationsuppgift 4</b>	<b>73</b>
Kursdesign inom tapetserarprogrammet – Sara Lindqvist	73
Design av kurs i möbelsnickeri – Rasmus Malbert	83
Kursdesign – Charlotta Ekholm	90

---

### **Kapitel 4: Utvärdering och måluppfyllelse** 97

Inledning – Anna Bjuremark	97
<b>Den summativa utvärderingen</b>	<b>97</b>
LUK-kursen – Ann-Sofie Bergeling	100
DUO-kursen – Anna Bjuremark	101
Måluppfyllelse ur ett styrningsperspektiv – Anna Bjuremark	103
Måluppfyllelse ur ett kursdeltagarperspektiv – A-S Bergeling och A Bjuremark	104
LUK-kursen	104
DUO-kursen	105
Ledningens reflektion över projektet som helhet – Johan Knutsson och Ulf Brunne	106
Slutord – Ann-Sofie Bergeling	110



# Kapitel 1: Utgångspunkter

## Rapportens titel och disposition

Denna rapport är en dokumentation av ett pedagogiskt utvecklingsprojekt vid Carl Malmsten Furniture Studies (LiU Malmsten), Linköpings universitet, under åren 2012 – 2013. Projektet kom till utifrån en önskan om att säkerställa kvaliteten i utbildningarna genom deltagandet i en pedagogisk kompetensutveckling i form av två poänggivande kurser i högskolepedagogik för avdelningens lärare. Denna skulle genomföras med stöd av Centrum för Undervisning och Lärande (CUL) vid Linköpings universitet (LiU).

Innan rapportens uppbyggnad presenteras kan det finnas anledning att närmare kommentera även dess titel. Bakom orden ”När mästaren tar ett steg tillbaka” finns följande tankar och insikter med tydlig koppling till detta utvecklingsprojekts hela process. Under arbetets gång har det blivit uppenbart att lärarna på LIU Malmsten utmanats i att backa något i sin hantverksroll för att likt en betraktare av ett konstverk få möjlighet att upptäcka nya uttryck hos konstverket (läs: undervisningen), vilket ofta möjliggörs först när man tar några steg tillbaka. Det är lätt att bli blind när man står för nära. Likaså tycks hantverkaren ha klivit tillbaka några steg för att låta pedagogen kliva fram och synliggöras. Rapporten är uppbyggd på följande sätt.

Kapitel 1: Kapitlet *Utgångspunkter* inleds med en länk till en virtuell rundtur vid LiU Malmsten. Denna följs av en reflektion över hur vi lärare från CUL uppfattade vårt uppdrag, men också hur vi ser på rollen som ’pedagogisk kompetensutvecklare’ i generell mening, liksom den funktion som CUL som sk utbildningspraktik kan ha. Därefter följer ett avsnitt där ledningen för LiU Malmsten ger sin historik och sina bilder av hur behov och önskemål formulerades till den aktuella utbildningsåtgärden. Här beskrivs omställningen från hantverksutbildning till akademisk utbildning, vidare frågor som rör yrkesidentitet och disciplinär kultur, de fysiska förutsättningarna för att bedriva utbildning samt föreställningar inför den planerade pedagogiska fördjupningen. Kapitlet avslutas med en redogörelse av hur vi inom CUL konkret närmade oss praktiken LiU Malmsten; om våra förberedande samtal med ledningen och om de intervjuer som genomfördes med presumtiva kursdeltagare för att söka djupare kunskap om deras egna behov av kompetensutveckling.

Kapitel 2: Kursen *Lärande, Undervisning och Kunskap* (LUK) är den första av de pedagogiska kurser som genomfördes vid LiU Malmsten. Kapitlet, med samma namn, inleds med att den kursansvariga läraren från CUL beskriver kursplanens övergripande lärandemål, organiseringen av kursen samt examinationsförfarandet. Vidare redovisas två kursdeltagares bidrag vad gäller den första examinationsuppgiften. De handlar om ’Studenters syn på lärande’. Därefter följer fyra deltagares avslutande examinationsuppgifter i form av en fördjupning i en särskild frågeställning kopplad till kursens mål. Kapitlet avslutas med en reflektion över det särskilda momentet Auskultation som ingår som obligatoriskt moment i LUK-kursen. Detta moment presenteras i ett särskilt avsnitt där såväl ett deltagar- som CUL-perspektiv redovisas.

Kapitel 3: Kapitlet kring kursen *Design, Utvärdering och organisation* (DUO) är uppbyggt på samma sätt som föregående kapitel. Här presenteras ett urval av examinationsuppgifterna 3 och 4. Uppgift 3 handlar om utvärdering och representeras av bidrag från två deltagare, medan den fjärde uppgiften, som förekommer i form av fyra bidrag, innebär att man presenterar en ny eller reviderad kursdesign av en egen kurs. De specifika kursplanerna presenteras i något mindre textstorlek av utrymmesskäl. Av samma skäl är redovisningen av examinationsuppgifterna i Kapitel 2 och 3 begränsade. Urvalet av samtliga bidrag av examinationsuppgifter i LUK och DUO-kurserna har gjorts på basis av kvalitet, representativitet och 'allmänintresse' och förhoppningen är att de kan tjäna som exempel och bidra till kunskapsutveckling i andra utbildningspraktiker och sammanhang.

Kapitel 4: Temat för det avslutande kapitlet är utvärdering och målpuppfyllelse. Det inleds med en reflektion som baseras på de kursvärderingar som kursdeltagarna lämnade i samband med kursernas avslutning (en summativ utvärdering). Därefter följer en reflektion över målpuppfyllelse utifrån den specifika teoretiska utgångspunkt som utgår ifrån att kompetensutveckling är en form av styrning. Även kursdeltagarnas syn på målpuppfyllelse redovisas utifrån den särskilda utvärdering som genomfördes c a ett halvår efter kursernas slut (en effektutvärdering). Rapporten avrundas med en reflektion över projektet som helhet från ledningen vid LiU Malmsten samt ett slutord från en av oss lärare vid CUL.

## Virtuell Malmstenrundtur

<http://virtualtour.iei.liu.se/>



# Pedagogisk kompetensutveckling utifrån ett CUL-perspektiv

*Anna Bjuremark*

## Inledning

I det avsnitt som nu följer är ambitionen att beskriva hur vi pedagogiska kompetensutvecklare vid CUL har uppfattat vårt uppdrag i form av pedagogisk kompetensutveckling vid LiU Malmsten.<sup>1</sup> Vi beskriver syftet med utvecklingsarbetet och föreliggande rapport, vi ger en bakgrund till vårt sätt att arbeta, vi tydliggör grunderna för vårt arbetssätt men synliggör även friheter/möjligheter liksom begränsningar/förpliktelser i vårt uppdrag.

För oss som relativt ofta blir involverade i förändrings- och utvecklingsarbete är det särskilt angeläget att reflektera över våra roller och över den 'pedagogiska praktik' som ett centrum som CUL utgör. Vår utgångspunkt är att vi inte verkar i något slags tomrum eller enbart agerar utifrån vår egen kompetens eller egna bevekelsegrunder. Vi menar att vår verksamhet drivs utifrån särskilda antaganden och föreställningar, regler och ramverk och därför finner vi det vara otänkbart att enbart redovisa hur vi praktiskt och konkret gått tillväga, utan att göra kopplingar till vad som kan tänkas vara 'styrande mekanismer'. Med detta som utgångspunkt vänder vi även blicken mot vår egen praktik i denna rapport.

## Syfte med det pedagogiska utvecklingsprojektet

Det pedagogiska utvecklingsarbetet vid LiU Malmsten kan kortfattat beskrivas som en önskan att utveckla och säkra kompetens om 'kunskap och lärande' för att kunna 'designa och examinera' utbildningar som motsvarar god kvalitet. Resultatet ska bli synligt i de bedömningar som med viss periodicitet genomförs av granskande organ. Ett annat viktigt mål är att studenterna vid LiU Malmsten även i framtiden ska värdera sin utbildning positivt.

## Syfte med rapporten

LiU Malmsten intar, som vi ser det, en särställning vid LiU, även om vi i den vardagliga verksamheten ofta möter lärare som kommer från olika utbildningar och program och lika ofta beskriver sig själva som 'så speciella'. Det som möjliggör skiljer LiU

---

<sup>1</sup> I det här avsnittet används begreppet lärare för de lärare som är verksamma inom LiU Malmsten, medan vi för enkelhetens skull betecknar oss själva som 'pedagogiska kompetensutvecklare'.

Malmsten från andra utbildningar är den nära kopplingen till hantverk och konstnärlig verksamhet, samtidigt som utbildningen numera är en del av den Tekniska Högskolan (LiTH). En annan särskiljande faktor av betydelse är det fysiska avståndet till övriga campus vid LiU. Dessa omständigheter sammantagna bidrog till att vi ville dokumentera utvecklingsatsningen i en särskild rapport.

Under själva genomförandet av det pedagogiska utvecklingsprojektet 'LiU Malmsten', dvs i form av de pedagogiska kurserna LUK och DUO, växte också idéer fram om vikten av att dokumentera såväl process som resultat av denna satsning.

Det övergripande syftet med den rapport som nu presenteras kan utifrån vårt perspektiv sammanfattas som att bidra med idéer, synsätt och kunskap om lärande- och designprocesser inom högre utbildning. Vidare, att genom konkreta exempel, demonstrera hur man som lärare respektive pedagogisk kompetensutvecklare kan utveckla både sig själv och den utbildning man är involverad i. Syftet med att presentera deltagares examinationsuppgifter är tvåfaldigt; att demonstrera utvecklad kunskap i relation till lärandemålen (för bedömning) samt bidra med ett innehållsligt fokus som beskriver, problematiserar och föreslår utveckling av den pedagogiska verksamhet som står i fokus för denna kvalitetsutvecklingsinsats.

De bevekelsegrunder man har haft från LiU Malmsten att medverka i projektet framgår för övrigt av den text som ryms under rubriken Ett LiU Malmsten-perspektiv.

## Styrande 'mekanismer'

Utan att gå in i detalj på hela det spektrum av ramar och regelverk, strategier och policy som omger högre utbildning idag så vill vi med följande sammanfattning ge exempel på några 'styrande mekanismer' som man som lärare har att förhålla sig till för att läraruppdraget ska kunna utföras på ett förväntat sätt. Samma förutsättningar gäller för lärare som är verksamma vid CUL.

Några av de centrala dokumenten är bland annat följande; Bolognaöverenskommelsen,<sup>2</sup> de europeiska målbeskrivningarna 'The Dublin Descriptors', de nationella examensmålen (Högskolelagen), de nationella examensbeskrivningarna (Högskoleförordningen), de lokala examens- och programbeskrivningarna (utbildningsplaner), kursplaner och studiehandedningar, samt det som kan utläsas ifrån den lärosättespecifika strategin vid LiU, 'Det pedagogiska språnget'.<sup>3</sup>

Det är således mot denna bakgrund och dessa förväntningar som vi både som professionella aktörer och som praktik har arbetat. Vi har således strävat efter att lärarna vid LiU Malmsten utvecklar kunskap även kring denna materia, vilket vi menar är angeläget för att kunna leva upp till förväntningarna på en lärare i akademien. Hur styrande aktuell forskning har varit för projektets genomförande framgår av den litteratur som hänvisas till genom hela rapporten.

---

2 Se vidare <http://www.uhr.se/sv/Internationellt/Bolognaprocessen/>.

3 Se vidare <http://www.liu.se/pedagogiskaspranget?l=sv>

## Normering av och genom CUL

När pedagogisk kompetensutveckling emellanåt beskrivs som en neutral verksamhet kan det å ena sidan förstås som en tillämpning av den teoretiska kunskap som utvecklas inom disciplinen pedagogik, inom det särskilda fältet 'högre utbildning'. Å andra sidan kan det ses som den erfarenhetskunskap man som lärare själv tillägnat sig genom att vara involverad i undervisning.

Vi som arbetar med pedagogisk kompetensutveckling möts emellanåt av föreställningar som att det räcker med att kunna designa utbildningar i en slags teknokratisk mening, dvs oberoende av disciplin eller särskilda kunskapsfält. Just det här senare sättet att se kan spåras till den tidigare traditionen 'undervisningsteknologi', som handlade om att se på lärandeprocesser med fokus på ramverk och infrastrukturer. I dagens verklighet har vi i stället studentens lärande som rättesnöre för hur vi iscensätter lärandeaktiviteter och bedömer huruvida lärandemålen har uppnåtts.

Den specifika utgångspunkten att se pedagogisk kompetensutveckling som en neutral verksamhet kritiseras bland annat av Rathbun och Turner (2012). De lyfter även fram det problematiska med att pedagogiska kompetensutvecklare emellanåt också porträtterar sig själva som kommunikatörer och 'problemlösare'. De menar att vi istället borde vara tydliga med innebörden av våra uppdrag, för att man ska kunna värdera och bedöma vad som har uppnåtts. Med en sådan utgångspunkt räcker det således inte heller med att man motiverar verksamheten med att det som genomförs vilar på vetenskaplig grund inom forskningsfältet högre utbildning (McWilliam, 2002). Manathunga (2012) uttrycker detta perspektiv ännu mer tydligt, att kompetensutveckling inte kan hanteras som en homogen eller generaliserbar verksamhet, som en 'oskyldig aktivitet' som problemfritt kan utövas oberoende av akademins olika kulturer. Det är istället en praktik som är full av antaganden, värderingar och synsätt och som inverkar på vårt sätt att förstå och handla. Den bidrar också till positioneringar för dess aktörer, eller som Holmes och Manathunga (2013, s. 193) uttrycker det genom att ställa följande frågor.

*When are we colonizers, and when colonize? [...] What goods do we trade? Is there a free trade?*

Manathunga (2012, s. 168) uttrycker också vikten av att synliggöra kunskapsteoretiska utgångspunkter såväl inom praktiker som 'inom' de enskilda individer som verkar där.

*It is likely that rigorous but respectful dialouge about cultural, disciplinary and other differences has the potential to create exciting new forms of knowledge construction.*

Vi sympatiserar med det här synsättet och har också tagit fasta på detta när det gäller vårt uppdrag på LiU Malmsten. De förväntningar som vi uppfattar ställs på oss

både som 'pedagogiska utvecklare' och som 'normerande praktik', är att vi medverkar till att lärare vid LiU utvecklar kompetens både utifrån aktuell forskning inom det pedagogiska fältet högre utbildning och om aktuella regelverk, överenskommelser, strategier och policy. Vad som i övrigt ingår i CULs uppdrag framgår även av vår instruktion.<sup>4</sup>

En personligt inriktad utgångspunkt för vårt sätt att arbeta vid LiU Malmsten har även varit att söka åstadkomma den 'lärandeallians' som Halse och Malfroy (2002, s. 83-85) beskriver som en överenskommelse av ömsesidig respekt, förtroende och kommunikation. Huruvida det har uppnåtts framgår av det som följer.

## Referenser

- Halse, C. och J. Malfroy. 2010. Retheorizing doctoral supervision as professional work. *Studies in Higher Education* 35: 79-92.
- Holmes, T. och C. Manathunga. 2013. Of passports, maps, and suitcases: geopolitical metaphors in academic development. *International Journal for Academic Development* 17:3, 193-195.
- Manathunga, C. 2012. Research as an intercultural 'contact zone'. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education* 30:2, 165-177.
- Rathbun, G. och N. Turner. 2012. Authenticity in academic development. *International Journal for Academic development* 17:3, 231-242.
- Mc William, E. 2002. Against professional development. *Journal of Educational Philosophy and Theory* 34:289-299.

---

<sup>4</sup> Se vidare <http://styrdokument.liu.se/Regelsamling/VisaBeslut/622625>

# Ett LiU Malmsten-perspektiv

## *Ulf Brunne och Johan Knutsson*

Det gångna årets högskolepedagogiska satsning har öppnat dörren för ett samtal om det vi redan för flera år sedan intuitivt kände men inte så ofta talade om: glappet mellan det vi uppfattade som vår främsta uppgift, att vara lärare, och den utbildning vi faktiskt bar med oss sedan tidigare, yrkesutövarens.

## Från verkstadsskola till universitetsutbildning

Carl Malmsten Furniture Studies är en avdelning inom Institutionen för ekonomisk och industriell utveckling vid Linköpings universitet. Carl Malmsten som möbelsnickare och möbelformgivare är väl känd inom möbelvärlden. Som pedagog är han möjligen mer okänd. 1930 startade han den s k Olofskolan. Där ingick en yrkesinriktad möbelsnickeriutbildning, embryot till vad som senare skulle utökas med utbildning inom möbelrestaurering 1983 (som 2000 bytte namn till möbelkonservering), möbelformgivning 1992 och möbeltapetsering 1996. Under en period, med start 1984, fanns vid skolan också en gitarrbyggeriutbildning. Alla utbildningar, utom den i gitarrbyggeri, lever vidare i det som för tretton år sedan införlivades med Linköpings universitet, först under namnet 'Carl Malmsten – Centrum för Träteknik & Design', sedan 2009 under dess nuvarande namn.

Utbildningen vilar på vetenskaplig och konstnärlig grund samt på beprövad erfarenhet. Med det sistnämnda avses i detta sammanhang framför allt den hantverkarskapskunskap, de handlingsburna erfarenheter och den materialförståelse och hantverksteknik som vi anser är en av de absolut viktigaste grunderna för vår identitet.

Carl Malmsten Furniture Studies – vi använder i dagligt tal förkortningen LiU Malmsten – är en nykomling i universitetsvärlden. Vägen från verkstadsskola, via yrkesskola och in på högskolans planhalva har inte varit spikrak eller konfliktfri. Skulle skolan profilera sig som en konstnärlig eller teknisk utbildning? Det fanns hos många en oro för att en teoretisering av utbildningen skulle ske på bekostnad av hantverket och den handlingsburna kunskapen. En annan invändning var att utbildningen skulle bli alltför ingenjörsmässig och därför inte lämna tillräckligt utrymme för form- och gestaltungsaspekter. En majoritet menade dock att det inte förelåg någon motsättning mellan hantverk, teknik och konst. Tvärtom menade man att kopplingen till just en teknisk högskola på ett positivt sätt skulle kunna befrukta samtliga skolans utbildningsprogram.

## En egen utbildningskultur

Utbildningens tre fundament, vetenskaplighet, konstnärlighet och beprövad erfarenhet, avspeglar sig också i den utbildningskultur som utvecklats vid LiU Malmsten – en utbildningskultur med rötter i tiden före universitetsanknytningen. Det är en kultur som alltjämt utvecklas och som vi blir alltmer medvetna om. En avgörande del av denna kultur är det personliga tilltalet – något som i sin tur avspeglar den filosofi som dominerar LiU Malmstens egen pedagogik. En förutsättning för att kunna förmedla handens kunskap är små grupper, den individuella handledningen.

Sättet som vi ser på sambandet mellan teori och praktik, teoretisk reflektion och praktisk handling, är en annan del av vår utbildningskultur. Det är en design- och en konservatorutbildning med ett mycket tydligt inslag av hantverkskunskap. Och en möbelsnickeri- och möbeltapetserarutbildning med ett mycket tydligt inslag av vetenskaplighet och design. Man kan också uttrycka det så att hantverkets beprövade erfarenhet är grunden för de vetenskapliga och konstnärliga krav man har rätt att förvänta sig av all utbildning på högskolenivå.

Ett tredje inslag i vår utbildningskultur är det generösa utrymme som lämnas åt, och de krav som ställs på, det interaktiva lärandet, konkretiserat i det täta samarbetet mellan de fyra utbildningsprogrammen. Mycket av detta samarbete är formaliserat och schemalagt som moment i olika kurser medan annat sker spontant och informellt i form av projekt som studenterna själva tar initiativ till och som uppmuntras från lärarhåll.

## Nya lokaler, ny kompetens

Det samarbete mellan de fyra utbildningsprogrammen som utgör en så viktig del av vår utbildningskultur hade knappast varit möjligt utan de nya ändamålsenliga lokaler, rum för lärande, som skolan sedan 2009 förfogar över på Lidingö, universitetets fjärde campusområde. Det är omkring 20 minuter från Stockholms centrum men två och en halv timma från Campus Valla, universitetets företagsgemensamma funktioner och ledning och platsen för moderinstitutionens övriga verksamhet. Det gör att vi medvetet får arbeta för att få studenterna att uppfatta sig som tillhöriga länkingsfamiljen. I de nya studenternas introduktionskurs ingår ett heldagsbesök på Campus Valla. Senare under utbildningen är delar av olika kursmoment förlagda dit. Flera kurser levereras också av lärare med spetskompetens och specialistkunskaper från såväl den stora institution till vilken skolan hör, som från universitetets andra avdelningar.

Fördelarna med lokaliseringen till Stockholmsområdet är trots allt stora, inte minst med närheten till Nordiska museet och andra centrala institutioner av betydelse för det som vid sidan av hantverksskunnandet är en grund för skolans nyskapande verksamhet: kulturarvet. Det nya huset på Lidingö erbjuder goda förutsättningar i rum för lärande. Det har gått fyra år sedan vi tog de nya lokalerna i besittning. Och fyra år sedan lärarkåren förstärktes med en professur i Möbelkultur och en i Möbeldesign. Skolans förmåga att utföra sitt uppdrag med högt ställda kvalitetskrav har alltså tagit

ett ordentligt kliv framåt vad lokaler och kompetens beträffar. Med den högskolepedagogiska satsning som universitetet beslutade om 2012 är vi just nu mitt i ett annat språng – det pedagogiska.

## Läge för ett pedagogiskt språng

Lärarkåren vid LiU Malmsten består av mångårigt erfarna yrkesmän och -kvinor med utmärkelser för sin yrkesskicklighet i såväl hantverk som design, konst och vetenskaplighet. Studenternas kursutvärderingar har överlag varit goda och vi möter många tecken på uppskattning av lärarnas sakkunskap och skicklighet i det yrke studenterna förbereds för. Erfarenheten har också gett lärarna de verktyg, de nätverk och den trygghet som behövs för att fungera i lärarrollen. Ändå finns anledning till självrannsakan. Bra kan bli bättre.

Behovet var känt – om än inte tydligt uttalat – bland lärarna vid LiU Malmsten redan innan universitetsledningen utlyst det allmänna påbudet om en höjning av universitetslärarnas pedagogiska kompetens överlag och innan den nya anställningsordningen med skärpta krav på dokumenterad pedagogisk utbildning sjösatts. Kanske var det situationen som nykomling i den akademiska familjen som fick oss att se på vår egen kompetens med både självtillit och självkritik. Att vara nykomling i ett nytt sammanhang kan i vissa fall innebära en stress som stänger dörren mot nya intryck. I LiU Malmsten var det snarare tvärtom.

Det går inte att säga exakt när tanken på kompetenshöjande åtgärder inom det pedagogiska området föddes. Men någonstans för ett par år sedan började insikten alltmer klarna att ingen av lärarna hade någon högskolepedagogisk utbildning. Gott om pedagogisk erfarenhet – men ingen utbildning. Vi betraktade oss som skickliga yrkeskvinor och -män med mycket erfarenhet av hantverk, konstnärlig och vetenskaplig verksamhet och för visso också en stark övertygelse att vår främsta uppgift var att överföra den kunskapen till andra (överföring är för övrigt en formulering som vi efter kurserna blivit alltmer återhållsamma med). Men handen på hjärtat – våra personliga meritlistor var egentligen mer yrkesutövarens, inte lärarens. Detta var något vi kände intuitivt och som vi fick tillfälle att diskutera med bl a CUL:s dåvarande föreståndare Elinor Edvardsson Stiwne som vid flera tillfällen besökte oss för samtal om lärandemål, betygskriterier och studentcentrerat lärande. Där någonstans i mötet blev det uppenbart att tiden för ett pedagogiskt språng var inne och att ett sådant språng också var en förutsättning för vårt fortsatta arbete med kvalitetssäkring av våra utbildningar.

Efter det just genomförda högskolepedagogiska språnget är det intressant att dra sig till minnes hur det hela började. Att initiativet kom inifrån, från de egna leden, är uppenbart. Men avgörande för fortsättningen var det starka stödet och uppmuntran från CUL:s personal samt deras flexibla och professionella sätt att genomföra hela projektet.

# Ett CUL-perspektiv

## *Ann-Sofie Bergeling*

### En gemensam resa tar form

Under våren 2012 fick vi en förfrågan från LiU Malmsten om huruvida de högskolepedagogiska kurser som anordnas på LiU och centrumbildningen CUL (Centrum för undervisning och lärande) också skulle kunna komma LiU Malmsten till del. Det fanns en önskan om och ett behov av att få del av denna kompetensutveckling, inte minst utifrån de krav som vid den tiden hade tydliggjorts i anställningsordningen. Det fanns nu ett uttalat krav på pedagogisk kompetens bland universitetets lärare.

I de tidiga samtalen mellan Ulf Brunne och oss på CUL framkom en önskan om att samtliga lärare på LiU Malmsten skulle involveras i kompetensutvecklingen, såväl tillsvidareanställda som de med tidsbegränsad anställning i olika grader. Man ville också att utbildningen skulle koncentreras till läsåret 2012-13 och inbegripa såväl LUK-kursen (Lärande, Undervisning och Kunskap) som DUO-kursen (Design, Utvärdering och Organisation).<sup>5</sup>

Från LiU Malmstens sida framfördes vissa farhågor att det inte skulle vara möjligt att genomföra utbildningen parallellt med de gängse arbetsuppgifterna på arbetsenheten eftersom de senare måste löpa på enligt plan.

Vi kom så småningom fram till att det skulle vara nödvändigt att förlägga utbildningen till de egna lokalerna på Lidingö i stället för att företa resor till Linköping i samband med de två gånger sju kurstillfällena. Vi från CUL fick således ”komma till kursen” i stället för att vara de som tog emot kursdeltagarna på vår hemmaplan, CUL på Campus Valla i Linköping. Vi blev således såväl gäster som värdar och detsamma gällde ju naturligtvis för kursdeltagarna.

Vi inledde arbetet med att göra ett besök på LiU Malmsten i syfte att lära känna lärarna närmare. Intervjuer genomfördes med var och en och vi från CUL deltog båda i dessa inledande samtal. Här fick vi möjlighet att få syn på den mångfald av kompetenser och kunnande som finns representerad på skolan. Vi fick även del av de känslor som infann sig bland lärarna vid tanken på att delta i ett kompetensutvecklingsprogram. Dessa personer har ju som sin främsta kompetens en yrkes- och hantverksskicklighet med lite olika inriktning och det är utifrån den som de fått sin anställning eller kontrakterats för undervisning på LiU Malmsten.

Så här efteråt kan vi se att dessa tidiga möten mellan oss, som på något sätt representerade en annan del av akademien, och dessa skickliga och erfarna hantverkare

---

5 Under tiden för projektets genomförande antogs nya kursplaner för de aktuella kurserna, men det bestämdes att vi skulle använda oss av de kursplaner som fortfarande var aktuella. De båda kurserna omfattar 6 hp och är numera inskrivna som krav för pedagogisk meritering enligt Anställningsordningen vid LiU och benämns nu som 'Lärande och Kunskap' (LoK) och 'Kursdesign, Utvärdering och Examination' (KEU). Se vidare 'Inledning' under Kapitlet rörande LUK-kursen.



var värdefulla och skapade en god grund för det fortsatta samarbetet. Samtidigt ska tilläggas att det i arbetslaget finns personer som de facto står för den vetenskapliga kompetensen och forskningsöverbyggnaden i form av två professorer.

Vi såg framför oss många intressanta 'kulturmöten'. Hur kan akademiseringen av konstnärligt arbete se ut? Hur kan man som lärare till studenterna kommunicera det som kan tyckas helt självklart utifrån rollen som erfaren hantverkare? Vad skulle hända när vi hjälpte lärarna att öppna dörrarna också till varandras verkstäder – inte bara inspirera studenterna att göra motsvarande? Hur skulle det gå med språket och orden som skulle behövas vid den pedagogiska reflektionen? Det var ju ett delvis nytt språk som lärarna skulle utveckla. Och hur skulle vi pedagoger från CUL lära oss språket på LiU Malmsten?

Vi visste även sedan tidigare att ett bärande tema i den introduktionskurs som studenterna möter i början av sin första termin är just 'lärande'. De uppmuntras att redan från start reflektera över vad det är för kunskap de vill och kommer att utveckla och hur lärande och kunskapsutveckling kan tänkas gå till under åren på LiU Malmsten.

Det faktum att nu även samtliga av deras lärare skulle ta tag i samma frågeställning och arbeta med den intensivt under ett läsår kändes utmanande och spännande för oss alla. Och vilken resa det kom att bli.



# Kapitel 2: Kursen Lärande, Undervisning och Kunskap

*Ann-Sofie Bergeling*

## Inledning

Den inledande kursen i högskolepedagogik för universitetets anställda med undervisande uppdrag heter LUK (Lärande, undervisning och kunskap) och motsvarar 6 högskolepoäng. På de kurser som är förlagda till CUL, på Campus Valla i Linköping, möter vi främst doktorander från de fyra fakulteterna och bara undantagsvis lärare med adjunkt- eller lektorstjänst. I och med att LiUs doktorander har uppdraget att undervisa i en omfattning motsvarande ca 20% av heltid är det obligatoriskt även för dem att delta i LUK-kursen.

LUK-kursernas primära målgrupp är lärare som står i begrepp att börja undervisa på högskolan eller som har begränsad undervisningserfarenhet. Många av de lärare som deltagit i LUK-kursen vid LiU Malmsten hade redan sedan tidigare omfattande erfarenhet av undervisning, dock utan att ha den formella behörigheten att undervisa i högskolan. En lärare uttryckte det så här: ”Det tog tretton år att identifiera mig med lärarrollen!”

Den LUK-kurs som genomfördes på LiU Malmsten läsåret 2012-13 är unik i den mening att den specialdesignats för de lärare som är verksamma på de olika programmen vid LiU Malmsten, dock har självklart målen varit desamma. Vanligtvis är kursgrupperna heterogena beträffande ämnes- och fakultetstillhörighet. På LiU Malmsten skulle vi arbeta med en mer homogen grupp av deltagare som dessutom tillhör samma arbetsplats.

De avsnitt som nu följer består av ett urval av de examinationsuppgifter som lämnats in och bedömts mot bakgrund av LUK-kursens mål. Under hösten 2012 antogs visserligen en ny kursplan och kursens namn kom att ändras till Lärande och Kunskap (LoK). Men mot bakgrund av de förhållandevis marginella förändringarna vad gäller innehåll, att kursen fortfarande motsvarar sex högskolepoäng och att projektet inom LiU Malmsten redan var igång, kom vi överens om att använda oss av den ’gamla’ kursplanen för LUK-kursen. Dess kursmål är formulerade på följande sätt:

## Mål för kursen

Målen, så som de är formulerade i kursplanen, är följande:

Efter avslutad kurs ska deltagaren kunna

- Planera för och genomföra undervisning inom det egna ämnesområdet

- Argumentera för val av vissa arbetsformer för ett undervisningsmoment
- Reflektera över den egna lärarrollen
- Diskutera hur aktuella lagar och förordningar styr och påverkar den egna undervisningen
- Beskriva betydelsen av etiska överväganden i undervisningen
- Redogöra för olika synsätt på kunskap och lärande samt hur dessa inverkar på planering och genomförande av den egna undervisningen
- Bidra till pedagogisk utveckling av den egna undervisningen genom att söka information av relevans för att följa utvecklingen inom det egna kunskapsområdet

Fokus på kursen är läraruppdraget och alla de frågor som är relaterade till den uppgiften. Det är undervisningskontexten som står i fokus; den lärande studenten, vad kunskap kan vara, interaktionen i rummet, regler och policys av relevans för läraren i högskolan m m.

## Organisering och lärandeaktiviteter

Kursen är uppbyggd kring olika teman relaterade till lärandemålen. De olika lärandeaktiviteterna är utvalda för att underlätta och bidra till måluppfyllelsen. Den rekommenderade litteraturen i kursen består av en grundläggande bok om undervisning i högskolan, samt texter och artiklar av relevans för kursens teman. Deltagarna uppmanas vidare att göra egna litteratursökningar i genomförandet av sina studier och examinationsuppgifterna.

LUK-kursen på LiU Malmsten inleddes med studier och samtal kring ett antal framträdande synsätt på kunskap och lärande samt konsekvenser av dessa; dvs hur olika kunskapssteoretiska utgångspunkter, vid sidan av vana, traditioner och kulturella särdrag kan inverka på iscensättning, organisering och genomförande av studenters lärprocesser. Särskild tonvikt lades på ämnesdidaktiska frågor. I samband därmed inbjöds även en extern föreläsare som hade som uppgift att försöka belysa det 'kunskapspecifika' vid just LiU Malmsten ytterligare.

På LUK-kursen finns också spår av den tydliga fokusering på studentcentrerat lärande och deltagarstyrda arbetsformer som förespråkas vid LiU. Det motiverar t ex inslagen kring lärares kommunikation och ledarskap. Vidare problematiseras olika lärarroller i relation till gällande ramar, regler och rutiner. Vid en kursdag, som var gemensam för LUK- och DUO-kursen, bidrog LiUs chefsjurist samt en kollega från strategigruppen för lika villkor till att dessa frågor bearbetades i kursgruppen. Personal från biblioteket arbetade med gruppen kring frågor som artikelsökning, källkritik och informationskompetens.

Kursdesignen som sådan bygger på tanken att det ska ske ett växelspel mellan deltagarnas personliga erfarenheter av att vara lärare i högskolan, de texter man läser och det ömsesidiga utbytet och reflekterandet i samband med kurstillfällena. Pedagogisk teori och undervisningspraxis ska kunna mötas på ett fruktbart sätt. På LiU Malmsten har det funnits extra goda möjligheter att kontinuerligt reflektera i dessa termer i och med att kursdeltagarna på LUK-kursen även är varandras kolleger i vardagen.

Ett bärande inslag i kursen är auskultationer. Det innebär att varje kursdeltagare bjuder in kollegerna till ett undervisningspass där dessa sedan noterar vad se ser och upplever med fokus på det lärande som förhoppningsvis utspelar sig i rummet, samt lärarens samspel med studenterna. Efter passet sitter man ned och delger varandra sina synpunkter. Varje lärare ska, vid sidan av att vara värd vid ett tillfälle, även besöka två kolleger i deras undervisning. Momentet i dess helhet avslutas med en skriftlig, personlig reflektion kring vad man lärt och hur man tänker kring sitt uppdrag som lärare framåt.<sup>6</sup>

## Examination

Kursen examineras kontinuerligt genom tre examinationsuppgifter. Den första uppgiften (Examinationsuppgift 1) behandlar studenters lärande. Begrepp som studentcentrerat lärande, yt- och djuplärande samt cue-seeking bearbetas i relation till en mindre surveyundersökning som genomförts av deltagarna bland deras egna studenter. Den andra examinationsuppgiften (Examinationsuppgift 2) innebär att deltagarna själva ska välja ut någon form av lärandeaktivitet och specialstudera denna i termer av inbegripna aktiviteter, lärarens roll och studentens, ansvarsfördelning, lärandepotential etc. Uppgiften redovisas vid ett heldagsseminarium där grupper av deltagare presenterar, kommunicerar och tillsammans med övriga reflekterar över arbetsformens för- och nackdelar. Denna uppgift resulterar inte i något 'paper'. Däremot lägger deltagarna in dokumentation i *Its learning*<sup>7</sup> så att alla kan ta del av materialet. Den tredje och sista examinationsuppgiften (Examinationsuppgift 3) innebär ett mer omfattande skriftligt arbete där kursdeltagarna teoretiskt fördjupar sig i en frågeställning med relevans för kursen mål. Exempel på hur deltagarna tagit sig an den första och tredje examinationsuppgiften ges i det följande genom ett urval av deras egna texter.

---

<sup>6</sup> Se även avsnittet om Auskultation som lärandeaktivitet på LUK-kursen

<sup>7</sup> *Its Learning* var den tidigare plattform vi använde oss av i CUL-praktiken. Den är nu bytt till arbetsverktyget LISAM.

# Examinationsuppgift 1

## Undersökning om studenters lärande

*Sara Lindqvist*

### Inledning

I kursen LUK, som gavs under hösten 2012 för oss i kollegiet på LiU Malmsten fick vi i uppgift att intervjua studenter om deras lärande. Jag har intervjuat tre andraårsstudenter från ett av de så kallade hantverksprogrammen. Dessa tre studenter benämns som studentgruppen i rapporten. Uppgiften var också att beskriva de olika pedagogiska begrepp som används i texten. Jag har även valt att fokusera på frågan hur studentgruppen upplever sitt lärande i programkurserna, beroende på om de utför övningsuppgifter eller färdiga produkter.

På LiU Malmstens hantverksinriktade program iscensätter man olika lärandeaktiviteter anpassade efter kursens mål. Vissa kurser fokuserar mer på handledda övningsuppgifter där det färdiga resultatet är av mindre vikt. Andra kurser har som målsättning att utveckla studentens förmåga att arbeta självständigt och då utför man ofta större projektarbeten som ska mynna ut i en färdig, väl utförd produkt. Den ena aktiviteten utesluter inte den andra utan de kombineras ofta.

### Djup- och ytinriktat lärande

Ett ofta använt begrepp inom pedagogiken är djup- och ytinriktat lärande. Djupinriktat lärande innebär att man som lärare utgår ifrån studenternas egna erfarenheter och förståelse och att nya kunskaper ska kunna utvecklas i relation till det som studenterna kan sedan tidigare. Om man bara fäster uppmärksamhet vid olika begrepp i undervisningen, och inte vid förhållandena mellan de olika begreppen, studerar man och bearbetar informationen ytligt. I detta fall kan det hända att det enda syftet är att studenten skall pränta in en viss mängd kunskap t ex inför ett prov.

I intervjun med studentgruppen behandlades frågan om djup- och ytinriktat lärande och gruppen upplever att de oftare märker av ytinriktat lärande i de rent teoretiska kurserna i utbildningen. Som hantverkare handlar det oftast om att lära mer på djupet och det är det som man som hantverkare önskar, att det ska "sitta i ryggmärgen". Vid praktiskt arbete och särskilt vid repetitiva moment med kontinuerlig reflektion skapas en inre säkerhet och det ger då bättre förutsättningar för en djupare förståelse. Att ha ett stort intresse för ett ämne är en bidragande orsak till ett mer djupinriktat lärande.

## Övningsuppgifter eller färdig produkt?

Att prova en teknik genom upprepning upplevs som viktigt för studentgruppens lärande. Att man blir förberedd och insatt i vad som väntar. Genom att repetera skapar man trygghet och övningsuppgifter är ett utmärkt sätt. När man för första gången provar en ny teknik är det bra med mycket och tät kontakt med läraren. Att få testa upplevs som ett friare sätt att lära sig. När man skapar en färdig produkt av hög hantverksmässig kvalitet ligger mer ansvar på studenten, även om kontinuerlig kontakt och feedback från läraren är önskvärt. Man förbereder sig ordentligt inför projektets olika moment och med testerna i ryggen känner man sig säkrare. Man har då ofta löst problemet redan innan man sätter igång med den fysiska produkten.

## Cue-seeking

Begreppet cue-seeking är ett centralt begrepp inom den pedagogiska forskningen. Personen som använder sig av denna metod ser ofta till att göra det som lönar sig i utbildningssystemet. Det innebär att studenten medvetet tar reda på hur bedömning i en kurs görs så att de sedan kan göra sitt yttersta i varje bedömd situation. Det betyder också att de ofta är mycket mottagliga för feedback och tar till sig konstruktiv kritik för att finjustera sitt arbete och nå fram till ett förväntat resultat. Viljan att lära kan vara stark men de styrs ofta i riktningen av lägga ner energi på vad som måste läras in. Gränsen mellan vad som kallas cue-seeking respektive lyhördhet för formativ feedback kan dock vara hårfin. En klassisk fråga från studenter, nämligen ”Kommer det här på tentan?” kan ses som uttryck för att studenten är intresserad av att studera taktiskt snarare än att styras av egen nyfikenhet och egna studiestrategier.

Det råder en enighet i studentgruppen att man vill lära sig yrket så att det ’sitter i ryggmärgen’, vilket tyder på att de oftast använder sig av djupinriktat lärande i de praktiska kurserna, programkurserna. Att vara mentalt förberedd hjälper avsevärt för att nå bättre och snabbare resultat. Att bara utföra för att få ett bra betyg är inget som tas upp i samtalet med studentgruppen. Men att ta fasta på konstruktiv kritik för att nå bättre resultat, eller att kunna prioritera och ibland avstå från vissa moment för att komma i mål, uppfattas inte alltid som negativt, eller som cue-seeking.

## Hur kan läraren bidra till studentens lärande?

Studentgruppens åsikt är att man på LiU Malmsten ofta sätter studentens lärande i fokus. Utbildningen har ett brett upplägg som följs hela vägen. Att lyssna på en lärare som brinner för sitt ämne är inspirerande och skapar intresse. Att iaktta en skicklig hantverkare under arbete likaså. Studentgruppen menar att det är upp till studenten att själv ta till sig av den kunskapen. För att nå djupinläring spelar läraren en stor roll. Om läraren är engagerad och studentorienterad så är studenten benägen att använda djupinläring. Likaså om studenten är nöjd med kursens kvalitet, dvs arbetsbelastning, undervisning, tydlighet och mål. Äldre studenter och studenter vars personlighet är karaktäriserad av erfarenhet, känslomässig stabilitet och vänlighet

använder sig i högre grad av djupinläring. Om studenten i sig är motiverad, har självförtroende och är effektiv så är djupinläring mer frekvent.

När det gäller handledning av det praktiska arbetet är tillgänglighet en av de viktigaste faktorerna för att ta till sig kunskap menar studentgruppen. En risk med att prova för mycket på egen hand är att om det blir fel så kan kurstiden ibland kännas för knapp för att uppleva testandet som positivt. Då är närvaro av en handledare viktig för att stötta och visa. I skarpt läge gäller det att lyckas på första försöket och är tiden då knapp så gör stress och ett eventuellt misslyckande att man tappar gnistan. Att få återkoppling är av yttersta vikt menar studentgruppen. Att läraren följer upp arbetet och det resonemang som tidigare förts.

## Diskussion

I en högskoleutbildning som vår på LiU Malmsten kombineras relevant teori med praktik i de flesta kurser, då vi fortfarande är en utbildning som handlar om att kunna utföra ett hantverk. Genom att teoretisera och läsa om det som man sedan ska utföra så skapar man bättre förutsättningar, menar studentgruppen. Både genom att läsa sig till kunskap men även att göra övningar där man snabbt ser resultat och konsekvenserna av ett beslut, utan att fokus ligger på att övningen utmynnar i ett perfekt resultat. Ett problem som studenter ofta upplever är tidsbrist. Att de tre åren går alldeles för fort, att man bara hinner nosa på mycket inom yrket och att man inte känner sig fullärd när man slutar. Men vänder man på det så ser man att man å andra sidan har stor kunskap om många saker som inte bara handlar om att vara snabb och kostnadseffektiv. Man kan utföra hantverk av högsta klass och den kunskap man förvärvat genom att göra dessa få projekt är lätt applicerbart i studentens framtida yrkesliv och i många olika projekt. Den progression vi har i våra kursplaner medger mer handledartid och fler konkreta handledda övningar i början av utbildningen medan självständighet i form av egna laborationer förväntas under det tredje året. Denna progression är utprovad av oss inriktningsansvariga för att skapa en så bra utbildning som möjligt med de ekonomiska och personella resurser som finns att tillgå. Det handlar förstas om att studenten ska kunna arbeta inom yrket, som till stor del handlar om problemlösning, under lång tid framöver.

## Referenser

- Meisalo, V. och Lavonen, J. *Mål och arbetsmetoder i undervisningen*. Institutionen för lärarutbildning, Helsingfors Universitet. <http://www.edu.helsinki.fi/malu/kirjasto/tyotavat/index.sv.htm>
- Appelberg Eriksson, L. 1999. Barn erövrar datorn – en utmaning för vuxna. Lund: Studentlitteratur. <http://dspace.mah.se:8080/bitstream/handle/2043/2241/Kurdve%26Wastesson.doc.pdf?sequence=1>



- Race, P. 2012. *Making learning happen. A guide for post-compulsory education* (2010 andra upplagan). SAGE Publications Ltd [http://www.google.se/books?hl=sv&lr=&id=-xHdIxiwW2wwC&oi=fnd&pg=PP2&dq=making+learning+happen+phil+race&ots=-92xTsTlRt3&sig=YMVME98LzrG2qQ5cJ0vCPUqjN4g&redir\\_esc=y#v=onepage&q=making%20learning%20happen%20phil%20race&f=false](http://www.google.se/books?hl=sv&lr=&id=-xHdIxiwW2wwC&oi=fnd&pg=PP2&dq=making+learning+happen+phil+race&ots=-92xTsTlRt3&sig=YMVME98LzrG2qQ5cJ0vCPUqjN4g&redir_esc=y#v=onepage&q=making%20learning%20happen%20phil%20race&f=false)
- Baeten, Marlies, et al, (2010). *Using student- centered learning environments to stimulate deep approaches to learning: Factors encouraging or discouraging their effectiveness*. Educational Research Review Volume 5, Issue 3, Pages 243–260 <http://www.sciencedirect.com.lt.ltag.bibl.liu.se/science/article/pii/S1747938X10000370>

# Undersökning om studenters lärande

## *Martin Altwegg*

### Inledning

Syftet med den första examinationsuppgiften var att utveckla kunskap kring hur studenter tänker, resonerar och förhåller sig till lärande utifrån egna erfarenheter. Uppgiften bestod i att göra en mindre, empirisk undersökning av studenters lärande i form av en intervju eller en mindre egenkonstruerad enkätstudie/frågeformulär. Jag valde att genomföra undersökningen i form av en mindre enkätstudie som skickades ut per mail till tio studenter som nyligen har avslutat kursen Dokumentationsmetodik. Jag ställde ett antal frågor som redovisas med studenternas svar i direkt anslutning i det som nu följer. Jag bad också studenterna att särskilt relatera svaren till den aktuella kursens huvudmål: ”Att ge studenten kunskaper om metoder, tekniker och programverktyg för att såväl manuellt som digitalt kunna dokumentera och visualisera enklare möbelföremål.”

### Nå ut till studenter

Det faktum att bara tre av tio studenter tog sig tid att svara på mina frågor gav mig en första insikt i hur svårt det överhuvudtaget kan vara att nå ut till studenter. Visserligen var svarstiden mycket kort, från fredag lunch till måndag kväll, men om jag ser till våra studenters övriga engagemang så tycker jag att fler borde ha svarat. Därför drog jag slutsatsen att skriftliga undersökningar och kommunikation via mail i första hand inte lämpade sig för våra studenter. I efterhand kan jag konstatera att jag borde valt att göra en intervju i stället och på så sätt få möjlighet att ha en dialog i direkt kontakt för att kunna ställa fler konkreta frågor. Här följer en ordagrann redovisning av svaren från studenterna.

### Undersökningen: frågor och svar

Fråga ett: - Vad lärde du dig under detta undervisningspass?

*Jag har lärt mig bra grunder i ritteknik. Jag har fått inspiration till att lära mig mer i ämnet.*

*Jag känner mig trygg i att själv utforska programmen Auto CAD och Solid Works.*

*Massor! Jag lärde mig huvudsakligen de relevanta delarna från solid Works och auto cad.*

*Jag övade upp mina färdigheter gällandes perspektivritning. Jag lärde mig att göra en underlagsritning för att kunna kopiera en stol.*

*Jag lärde mig vyplacering, måttsättning och mycket, mycket mer.*

*Jag fick lära mig att skapa ritningar och föremål i det digitala mediet, både i 2D och 3D.*

*Fick även insikt om hur uppmätningar av en stol går till och vikten av att förstå perspektiv.*

Fråga två: - Hur gjorde du för att lära dig?

*Följde med på alla lektioner där vi gick igenom ritprogrammen tillsammans med en lärare.*

*Gjorde några extra egna uppgifter som fanns i programmen, men annars tyckte jag att det räckte bra med de lektioner vi hade.*

*Jag kombinerade praktiska övningar med teoretiska. Arbetade själv lyssnade på föreläsningar fick feedback osv.*

*Genom lärarens korta föredrag och praktiska uppgifter.*

Fråga tre: - Vad gjorde läraren för att underlätta ditt lärande?

*Arbetade långsamt och lyssnande igenom ritprogrammen. Lärarna var lyhörda och såg till att alla hängde med.*

*Läraren var otroligt pedagogisk och förklarade väldigt tydligt hur jag skulle gå till väga för att nå dit jag ville. Läraren var lugn och hann med att hjälpa alla och hade god koll på att alla hängde med och förstod allt under föreläsningarna.*

*De var väldigt pedagogiska och visade prov på ett gott tålamod.*

Fråga fyra: - Hur föredrar du att lära dig?

*Jag föredrar att lära mig i en mix av teori och praktik. En teoretisk förklaring till varför något görs och en praktisk handledning i hur det utförs gör att det oftast räcker med en genomgång eller två för att informationen ska uppfattas och stanna kvar i huvudet och kroppen.*

*Genom att kombinera praktiskt och teoretiskt.*

*Genom en blandning av praktik och teori.*

Fråga fem: - Hur påverkar examinationen ditt lärande?

*Det kan vara i examinationen som det avgörs om det jag lärt mig i kursen ska fånga upp mitt intresse och det jag lärt mig stanna kvar i mitt kunskande.*

*Jag vill att examinationen ska vara relevant till kursen och min utbildning och gärna få mig mer intresserad av det jag lärt mig.*

*Positivt. Det var stressigt men också väldigt bra att det var det känner jag nu i efterhand.*

*Vi hann lära oss väldigt mycket under kursens få veckor. Och jag tycker examinationen testade våra kunskaper väldigt bra.*

*Det skapar så klart en större press på en själv. Men är en uppgift relevant för utbildningen så ger den ett stöd i inläringen.*

## Vikten av både teori och praktik i undervisningen

Svaren väckte mitt intresse för vikten av både teori och praktik i undervisningen. Hantverk är ett ämne där praktisk aktivitet är centralt och frågor man kan ställa sig är bl a följande. Hur kan praktisk kunskap utvecklas i ett akademiskt sammanhang? Hur knyter kognitiv kunskap an till förkroppsligad kunskap (corporeal, eng.) och hur kompletterar de varandra inom praktiken?

Studenternas svar har lett till nya frågor för mig som lärare. Hur upplever studenterna undervisningen? Hur upplever de relationen mellan teori och praktik? Kan dessa två perspektiv berika varandra och ge nya insikter?

När jag har summerat svaren från enkäterna med studenternas övriga kommentarer, har jag fått intryck av att studenterna oftare uppmärksammar ett ytinriktat lärande i de rent teoretiska kurserna och i de teoretiska inslagen, medan det mer djupinriktade lärandet mer tycks ske i de praktiska tillämpningarna. Med enkätsvaren

som utgångspunkt har det blivit uppenbart för mig att jag på ett nytt sätt kan ta till mig kända både nya och äldre rön inom den högskolepedagogiska forskningen på nytt sätt.

Kopplingen mellan teori och praktik i hantverkets lärandeprocesser beskriver O'Connor (2005) i *Embodied Knowledge: The Experience of Meaning and the Struggle Towards Proficiency in Glassblowing* på följande sätt:



*Becoming a proficient glassblower involves an indispensable shift away from cognitive, or retrospective, readings of practice towards corporeal readings, marking the development of proficient practical knowledge. Cognitive readings of practice are an essential part of the novice's apprenticeship, as they guide her corporeal adaption within, and consequent incorporation of, the new activity and setting. In learning glassblowing myself in the course of an ethnography of handicrafts in New York City, the subtleties of the apprenticeship, the varying modes of reading and understanding the practice, both cognitive and corporeal, have emerged, complexifying and enriching our understanding of the transmission, development and modalities of practical knowledge. Such ethnographic dissection brings phenomenological considerations to bear on the question of achieving proficient practical knowledge, but also enables us to sharpen our understanding of the role of meaning in practice (2005, s. 183).*

O'Connor använder sig av deltagande observation när hon studerar lärprocessen hur man lär sig hantverket att blåsa glas. Hon beskriver det som att ju mer praktisk erfarenhet man skaffar sig, desto mer kan man ta till sig av ny praktisk erfarenhet.

Michael Polanyi skriver dock redan för mer än femtio år sedan i *Personal Knowledge* (1962):

*Tools... can never lie in the fields of operations; they remain necessarily on our side of it, forming part of ourselves, the operating persons. We pour ourselves out into them and assimilate them as parts of our own existence. We accept them existentially by dwelling in them (s. 59).*

På ett annat ställe i samma bok förtydligar han:

*We watch the effect of our strokes on the nail and try to wield the hammer so as to hit the nail most effectively. When we bring down the hammer we do not feel that its handle struck to our palm but that its head has struck the nail (s. 55).*

Jag har nu kommit till insikt om att jag som lärare måste se till att skapa lärandesituationer där studenterna får möjlighet att lära och utveckla sin egen kunskap. Det kan jag göra genom att ge studenterna teoretisk input och sedan leda dem genom övningar som är anpassade efter deras eget kunnande. Ju längre studenterna har kommit i sina lärandeprocesser desto svårare kan övningsuppgifterna bli. Det ska förstås som att de alltid har möjlighet att återgå till de erfarenheter som gjorts i tidigare övningar. Det är detta som brukar beskrivas som progression.

## Referenser

- O'Connor, E. 2005. Embodied knowledge: The experience of meaning and the struggle towards proficiency in glassblowing. in *Ethnography* 6.2, Abstract.
- Polanyi, M. 1962. *Personal knowledge: towards a post-critical philosophy*, ed. Chicago: University of Chicago Press.

# Examinationsuppgift 3

## Rummets roll för lärande

*Maria Leijonhielm*

### Inledning

LiU Malmstens flytt till nya lokaler hösten 2009 har inneburit positiva förändringar för verksamheten. Förändringar som jag tror till viss del kan förklaras med lokalernas utformning. Det har gjort mig intresserad av vilken roll lokalerna spelar för lärandet. Syftet med det här arbetet är därför att undersöka relationen mellan den fysiska lärandemiljön och studenternas lärande och studieupplevelse. Genom fördjupade kunskaper om rummets betydelse för lärandet är förhoppningen att bättre kunna förstå vilken roll lokalernas utformning har för lärande och studieupplevelse.

Vid LiU Malmsten finns fyra kandidatutbildningar; i möbeldesign, möbelsnickeri, möbeltapetsering och möbelkonservering. De fyra programmen har varsin verkstad eller ateljé. De förändringar som de nya lokalerna inneburit för verksamheten är i vissa delar konkreta, som att lokalerna uppfyller kraven i gällande arbetsmiljölagstiftning. Samtidigt finns mer abstrakta förändringar, som en större öppenhet mellan utbildningsprogrammen, som i sin tur lett till fler samarbeten – både inom ramen för kurser och i s k parallellprojekt (projekt som genomförs utanför de obligatoriska kursmomenten). Dessutom har man kunnat se en förändrad attityd som handlar om att se LiU Malmsten som en helhet.

Lärande bör enligt Säljö (2000) ses i ett kommunikativt och sociohistoriskt perspektiv. En rad omständigheter påverkar hur lärandet sker och här har det fysiska rummet en viktig roll. Den fysiska lärandemiljön tas många gånger för given när den istället bör uppmärksammas som en betydelsefull faktor för lärande- och utvecklingsprocesser.

Utöver nedslag i den forskning som gjorts inom området har jag genomfört en mindre enkätundersökning bland några av studenterna för att få deras syn på lärandemiljön vid LiU Malmsten. Här har jag också intresserat mig för om de upplever sig kunna påverka denna.

### Forskningsläge

Den fysiska lärandemiljön är tämligen förbisedd forskningsmässigt och forskningen är i huvudsak inriktad på för-, grund- och gymnasieskola. En stor del av den forsk-

ningen har åtminstone tidigare främst inriktat sig på virtuella miljöer och biblioteksmiljön (Gruffman-Cruse, et al, 2005). Inom aktuell forskning studeras traditionellt utformade lärandemiljöer och miljöer med större mångfunktionalitet och möjlighet att påverkas av lärare och studenter. Nämnas bör forskningsprojektet *Rum för Lärande*, som bedrivs av Universitetspedagogiskt centrum och lärarutbildningsfakulteten vid Umeå universitet i samarbete med Uppsala universitet och Lunds universitet. Syftet är att skapa kunskap om utformning och användning av fysiska och virtuella rum inom högre utbildning. Dessutom att öka kompetens och medvetenhet om den bland brukarna, d v s lärare och studenter (Gruffman-Cruse och Sundbaum, 2010). Leijon genomför ett 'postdokprojekt' vid Fakulteten för Lärande och samhälle vid Malmö högskola med fokus på seminarierummet, *Seminarierummet – En plats för lärande?*<sup>8</sup> Riksställningar, Nobelmuseet och RATS Teater bedriver genom ett gemensamt initiativ projektet *Att göra plats för lärande*. Här har man bjudit in konstnärer och forskare från olika områden för att tillsammans med pedagoger söka nya kunskapspraktiker och gestaltande lekar i det institutionella rummet.

Det är framför allt inom miljöpsykologisk forskning som man studerar kopplingen mellan fysisk miljö och lärandeprocesser. Miljöpsykologi har ett interaktionistiskt synsätt med uppfattningen att människa och miljö befinner sig i ett dynamiskt samspel där människan påverkar och påverkas av sin miljö. Den rumsliga gestaltningen samspelar med de människor som vistas i den och människa och rum måste därför ses som en helhet (Alerby, et al, 2006).

## Den fysiska lärandemiljön vid LiU Malmsten

Den reaktion man brukar mötas av när en person besöker LiU Malmsten för första gången är vilka fina lokaler vi har – och det har vi verkligen. Det som enligt min uppfattning utmärker lokalerna är den rymd och det ljus som finns i lokalerna. Rummens fönster är utformade så att naturen utanför byggnaden aktivt bidrar till rumsgestaltningen. Enligt Savin-Baden (2008) är det något som dagens studenter värderar som en del i ett flexibelt och mångfaldigt lärande – sinnena behöver stimuleras. I större delen av bygganden har golven industriparkett i ek, vilket befäster det för samtliga utbildningar så viktiga materialet trä. Det förmedlar även en känsla av hög kvalitet och hållbarhet. Väggarna är målade i vitt och den lösa inredning som finns i huset är i de flesta fall svart. Det här utgör vad man skulle kunna kalla en fond mot vilken studenternas arbeten synliggörs.

Alla som arbetar i lokalerna har sin egen arbetsplats, både kollegium och studenter. Arbetsplatsen kan vara en hyvelbänk, en skiva på bockar eller en vanlig skrivbordsplats. Till det kommer utrymmen som är av gemensam karaktär som t ex bibliotek, ateljé, labb och verkstadsutrymmen. Eftersom en stor del av studenternas arbete kräver att det utförs i verkstäder och andra specialutrymmen är det naturligt att man tillbringar mycket tid i lokalerna. Det i sin tur gör att man får en förtrolighet med dem och betraktar sig själv som en självklar brukare. Från kollegiets sida är det något

---

8 Se vidare [http://www.mah.se/postdok/marie\\_leijon](http://www.mah.se/postdok/marie_leijon)



som aktivt förespråkas. Det är betydelsefullt att studenten känner sig hemma i lokalerna och upplever sig ha en självklar tillgång till dem. Studenterna har tillträde till lokalerna, även verkstäder, alla dagar i veckan och har möjlighet att vistas i lokalerna även på kvällarna.

För att verksamheten ska fungera måste även studenterna engageras i arbetet att hålla lokalerna i ordning. Lokalvården som sköter städningen i lokalerna städar bara en begränsad del av lokalerna, som t ex korridorer, toaletter och bibliotek. Däremot t ex inte utbildningsprogrammets verkstäder, ateljéer, maskinverkstäder och labb. Det förutsätter att både kollegium och studenter tar ett stort ansvar för driften, vilket också av tradition utgör en del i pedagogiken vid LiU Malmsten. Den devis som så ofta återkommer, 'learning by doing', gäller inte minst skötseln av lokaler och utrustning.

## Vad är en god fysisk lärandemiljö?

Det räcker inte att lokalerna är ändamålsenliga utan de måste också uppfylla andra krav för att erbjuda bästa förutsättningar för lärande och utveckling. Kraven på lärandemiljön har förändrats de senaste åren såväl inom skol- som högskole- och universitetsvärlden. IKT-utvecklingen (Information, Kunskap, Teknologi) innebär en förändring inte bara för hur en lärandesituation genomförs utan också för var den äger rum (Björklid, 2005). Dagens elever och studenter förväntar sig en större flexibilitet och mångfunktionalitet i lokalerna. En ökad mängd lärandeaktiviteter som genomförs i grupp kräver tillgång till utrymmen där man kan arbeta gruppvis. Ett självklart behov av teknik både vid lärarledda lärandesituationer och när studenterna arbetar självständigt gör att lokalerna måste utrustas även för de behoven.

Det som kännetecknar en god fysisk lärandemiljö är rum som erbjuder möjligheter för olika typer av lärandesituationer dvs som erbjuder mångfunktionalitet och flexibilitet. Den bör som ett led i detta kunna möbleras om och därför inte vara möblerad med tung inredning. Miljön får inte vara avskalad och steril utan t ex resultat från kurser och redovisningar bör tillåtas bli kvar. För att rummet ska kunna erbjuda stimulans av sinnen och öka motivationen krävs att brukaren involveras i rummets utformning (Gruffman-Cruse och Sundbaum, 2010).

En bra lärandemiljö är av verkstadskaraktär, som inspirerar till aktivitet och tillåter ett lärande som inte baserar sig på traditionell förmedlingspedagogik. Den fysiska miljöns estetiska kvalitet påverkar det fysiska och psykiska välbefinnandet och därmed lärandemiljön. Utformningen av miljön tolkas av brukaren även på ett symboliskt plan. Den sänder signaler om huruvida man är välkommen eller inte. Miljön måste även erbjuda rum för möten och umgänge. Lika viktigt är det att det finns rum för avskildhet och utan störande ljud (Björklid, 2005).

Torftiga, enformiga, misskötta och nedslitna miljöer är exempel på platser som har en negativ inverkan på stämningen och som därmed inte erbjuder goda förutsättningar för dialog, utveckling och lärande. Genom arkitekturen skapas förutsättningar för verksamhet och lärande, men det är ändå de människor som interagerar i rummet som ytterst avgör förutsättningarna för lärandet.

## Studentens syn på den fysiska lärandemiljön

För att fånga upp några av studenternas syn på den fysiska lärandemiljön vid LiU Malmsten genomförde jag en mindre enkätundersökning där jag valde att vända mig till studenter i den tredje och sista årskursen. Min avsikt var att få del av tankarna hos de studenter som brukat lokalerna under en längre period. För att begränsa omfånget på undersökningen vände jag mig till studenter på Möbeldesign- och Möbelsnickeriprogrammen. Enkäten skickades ut via e-post och innehöll följande frågor:

- Ge ett exempel på ett rum som du tycker är en god lärandemiljö.
- Varför tycker du att det är en god lärandemiljö?
- Ge ett exempel på ett rum som du tycker är en dålig lärandemiljö.
- Varför tycker du att det är en dålig lärandemiljö?
- Upplever du att du som student har inflytande på den fysiska lärandemiljön?

Av de svar som jag fick in framkom framför allt att studenterna uppskattar att lärandeaktiviteter förläggs till rum som är avpassade till storleken på gruppen. Är studentgruppen inte så stor föredrar man att vara i ett mindre rum. Det underlättar koncentrationen, gör det lättare att genomföra redovisningar och underlättar diskussioner. Är rummet avpassat efter gruppens storlek får det en inkluderande effekt. Flera uppskattade de rum som är ljusa och luftiga. Vidare vill man att rummet ska vara möblerat med sittmöbler som är bekväma och bord som erbjuder väl tilltagna arbetsytor. Den kritik som framkom handlade främst om de stolar som finns i LiU Malmstens föreläsningssal *Malmstenssalen* och vissa grupprum. Dessutom fanns kritik mot *Pirarummet*, som är ett mindre rum placerat innanför kopieringsrummet. Här upplevde någon det som krångligt att ta sig till rummet eftersom man går genom ett annat rum för att ta sig dit. *Pirarummet* och även *Sylvénrummet* (även det ett mindre rum) ligger vägg i vägg med rum från vilka studenterna upplever att det kan komma störande ljud.

Meningarna om huruvida man som student har möjlighet till inflytande på den fysiska lärandemiljön gick isär. Somliga studenter upplevde sig ha den möjligheten medan andra upplevde sina möjligheter som begränsade och förenade med stora besvär.

## Avslutande diskussion

Rummet och dess inredning erbjuder både möjligheter och begränsningar. Det anger förutsättningar och sätter samtidigt ramar för det sociala och kommunikativa samspel som lärande är.

En miljö som utstrålar en ambition och vilja att ta till vara sina brukare genom estetiskt tilltalande, välplanerade miljöer och som erbjuder mångfunktionalitet har betydelse för välbefinnande och förutsättningarna för lärande. Den fysiska miljön förmedlar även ett budskap om hur samhället och lärosätet ser på studenten och betydelsen av studentens arbete.

De förändringar som jag tycker mig kunna se för verksamheten och lärandet sedan flytten till nya lokaler och som var upprinnelsen till det här arbetet kan delvis förklaras med den fysiska lärandemiljöns utformning. Minst lika viktiga faktorer är sannolikt t ex den introduktionskurs som samtliga utbildningsprogram läser och det ökade samarbetet mellan utbildningsprogrammen inom ramen för kurserna. En flytt till nya lokaler skulle dessutom kunna innebära en nystart för alla verksamheter och att det som av gammal vana 'sitter i väggarna' mister sin självklarhet.<sup>9</sup>

Utifrån det resultat som framkom från studenterna i enkätundersökningen betraktar jag deras syn på vikten av rummets storlek i förhållande till gruppens storlek och lärandeformens karaktär som den mest väsentliga informationen. Viktigt att notera är även att universitetet och kollegiet måste bli bättre på att ta till vara studenternas åsikter och idéer om den fysiska lärandemiljön.

Det är svårt att analysera vilken effekt det fysiska rummet har på lärande- och utvecklingsprocessen. Klart är att arkitekturen skapar förutsättningar för lärandet, men det är ändå de människor som interagerar i rummet som ytterst avgör förutsättningarna för det.

## Referenser

- Alerby, E., et al. 2006. *Det fysiska rummets betydelse i lärandet*. Resultatdialog. [www] <http://pure.ltu.se/portal/files/581814/Artikel>
- Björklid, P. 2005. *Lärande och fysisk miljö. En kunskapsöversikt om samspelet mellan lärande och fysisk miljö i förskola och skola*. Forskning i Fokus: 25. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Gruffman-Cruse, E. et al. 2005. *Rum för lärande - verkstad*, i Erhardsson, M. och K. Winka, red. 2005. *Tänk efter, tänk nytt, tänk om – Konferensrapport, 2-3 mars 2005*. Universitetspedagogiskt Centrum, Umeå universitet. [http://www.upl.umu.se/digitalAssets/23/23448\\_slutrapport.pdf](http://www.upl.umu.se/digitalAssets/23/23448_slutrapport.pdf)
- Gruffman-Cruse, E. och A-C. Sundbaum. 2010. Att undersöka rummen för lärande. Institutionen för tillämpad utbildningsvetenskap, Umeå universitet. [http://brage.bibsys.no/hiof/retrieve/694/Att\\_undersoka\\_rummen\\_for\\_larande.pdf](http://brage.bibsys.no/hiof/retrieve/694/Att_undersoka_rummen_for_larande.pdf)
- Leijon, M., Seminarierummet, ett 'postdoc-projekt'. [http://www.mah.se/postdok/marie\\_leijon](http://www.mah.se/postdok/marie_leijon) (information hämtad 2013-11-13)
- Savin-Baden, M. 2008. *Learning spaces: Creating opportunities for Knowledge Creation in Academic Life*. The Society for Research into Higher Education, Open University Press. [www] <http://site.ebrary.com/lib/linkoping/docDetail.action?docID=10229855>
- Säljö, R. 2010. *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Norstedts.

## Opublicerade källor

Enkätundersökning ställd till studenter i åk 3 på Möbeldesign- och Möbelsnickeriprogrammen vid LiU Malmsten, genomförd via e-post i december 2012.

---

<sup>9</sup> Utsagan kan tolkas så att en flytt kan bidra till förändringar av olika slag, men att det är människor som är kulturbärare av tänkandet och att vi i det svenska språket ofta använder oss av den aktuella metaforen för att beskriva just detta.

# ”En bild säger mer än tusen ord”

## – Skissen som kommunikationsmedel i lärandesituationer

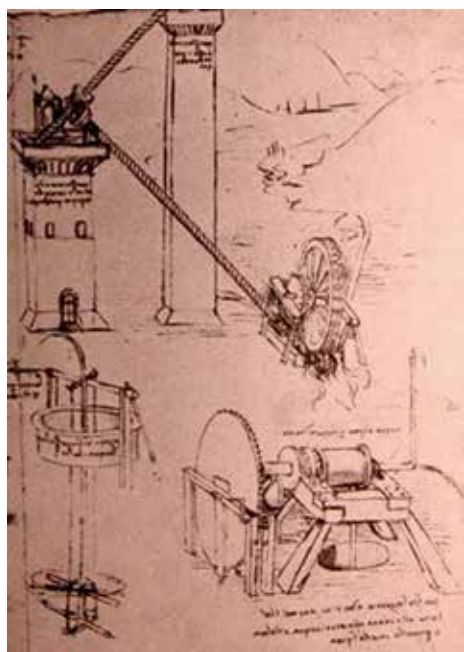
*Leif Burman*

### Inledning

Vi använder oss idag av en rad olika lärandesituationer kopplade till introduktioner, handledningar, redovisningar mm. Jag har många gånger i lärandesituationer upptäckt att det kan vara problem att bara med ord diskutera tekniska lösningar, konstruktioner tillsammans med studenter. Jag har då funderat på hur detta skulle kunna utvecklas och många gånger därför använt skissen som kommunikationsmedel.

Nationalencyklopedin beskriver skissen som ett utkast, en snabb, summarisk framställning i bild (ursprungligen) eller i ord. Särskilt inom bildkonst och arkitektur används skiss som benämning på en förberedande framställning, antingen av huvud dragen i ett konstverk eller en byggnad eller av en detalj därav. Som litterär term (fr.o.m. ca 1800) betecknar skiss ett kort, improviserat och ofta fragmentariskt prosastycke som skildrar en episod eller en scen, t ex en naturimpression, ibland utbyggt till en novell.

Skissen har varit ett viktigt verktyg för att förbereda och förstå något som kan vara svårt att beskriva med ord för någon annan, men också för att själv förstå hur saker kan se ut och hänga ihop. Under min studietid uppmanades jag att dokumentera och göra skissdagböcker som man senare skulle kunna gå tillbaka till. Det var en viktig del av den pedagogiska tanken med att iaktta och registrera. Vem har inte sett och blivit inspirerad av de skisser och teckningar som Leonardo Da Vinci gjorde för att beskriva och förklara sina uppfinningar och hur dessa skulle användas?



*Figur 1: Skiss av Leonardo da Vinci: Science and inventions of Leonardo da Vinci.*

## Syfte

Med detta arbete vill jag undersöka hur en lärandesituation skulle kunna se ut där skissandet har en central roll i kommunikationen. Skissen växer fram och ger tid för reflektion kanske på ett annat sätt än en färdig bild/foto. Jag hoppas också att denna undersökning kan ge mig och mina kolleger ett underlag att jobba vidare med i redovisningar och andra lärandesituationer.

Med dagens teknik finns det stora möjligheter att spara denna kommunikation och göra den tillgänglig för andra. Jag tänker då främst på läsplattor och interaktiva skrivtavlor/Whiteboards.

## Frågeställning

Den frågeställning jag valt för mitt arbete är hur skissen kan integreras i olika lärandesituationer som redovisningar, handledning och seminarier. Lärandesituationen i detta arbete kan beskrivas som en situation där studenterna och läraren med hjälp av skissande på ett mer lättbegripligt sätt kan kommunicera kring en teknisk fråga.

## Lärande och kommunikation

En förutsättning för lärande och utveckling är kommunikation, skulle man säkert kunna påstå. Det finns olika teorier om detta. I kognitiv teori betonas människans tänkande dvs det vi har lärt oss tidigare använder vi i nya sammanhang och kan utföra saker som leder till nya kunskaper.

Denna teori har en stark förankring på LiU Malmsten och är en förutsättning i studenternas framtida yrkesliv. Det finns tillfällen t ex i handledarsituationer där studenten ibland omedvetet med hjälp av tidigare erfarenheter kan lägga till lösningar som är hämtade från andra situationer men som i sitt nya sammanhang får helt nya dimensioner. Dessa kunskaper och hur dessa uttrycks är förstas starkt påverkade av den kultur och det sammanhang studenterna befinner sig i. Det beskrivs som det sociokulturella perspektivet på lärandet.

Att skapa lärandesituationer där studenter får samspela och samarbeta utvecklar med största säkerhet kunskapen och den tidigare erfarenheten kan tas fram och användas på nya sätt. En av dem som har utvecklad den sociokulturella teorin i Sverige är Säljö (2000) som i *Lärande i praktiken* beskriver hur den historiska utvecklingen finns närvarande i det nuvarande. I alla processer är kommunikation/interaktion mellan människor avgörande. Det är genom kommunikation som sociokulturella resurser skapas, men det är också genom kommunikation som den förs vidare. Detta är en grundtanke i det sociokulturella perspektivet, menar Säljö.

Även detta ingår som en viktig del i våra kurser där vi uppmuntrar till samarbeten och kommunikation. Vi gör ofta redovisningar av olika slag i grupp. Detta känns som en gynnsam situation för lärandet då studenterna inför redovisningen kan diskutera, tillföra varandra kunskaper och utbyta synpunkter. Givetvis finns det även andra saker som påverkar dessa lärande situationer. Westling beskriver i sitt examensarbete

'Nycklar till Arbetsglädje' (2010) vikten av att i ett samarbete skapa förutsättningar där deltagarna stöder, uppmuntrar och tackar varandra och på så sätt öka produktiviteten och skapa arbetsglädje.

Detta tycker jag är en intressant och kanske en rätt självklar faktor men som kanske många gånger förbise: att skapa lärandesituationer där studenterna tack vare trivsel och uppskattning faktiskt kan lära sig mer. Fortsatt beskriver Westling i sitt arbete hur hon konstaterat att en grupp ofta prioriterar den gemensamma målsättningen men är villig att bidra med sina individuella talanger. Detta är något som jag själv ofta ser i våra lärandesituationer. Studenter med olika bakgrund och talanger och som är villiga att bidra lyfter en lärandesituation och gruppen breddar sin inläring.

## Lärandesituationer med utgångspunkt i möbelsnickeri

I samband med en lärandesituation provade jag ett exempel som föll mycket väl ut. Jag och studenterna hade ett resonemang kring olika stolkonstruktioner i samband med förberedelser inför en övningsuppgift där uppgiften var att mäta upp, rita och tillverka en sittmöbel. Studenterna behövde då utveckla sina kunskaper om olika stolkonstruktioner. Uppgiften gick ut på att med hjälp av skisser gruppvis beskriva olika tekniska lösningar för just deras övningsuppgift. Studenterna studerade litteratur, diskuterade och skissade på lösningar. Detta redovisades sedan inför hela gruppen och gruppen kunde sedan ge input på i de flesta fall illustrativa förklaringarna.

Studenterna ansåg att de fick en stor förståelse för användbara konstruktioner och kunde på ett tydligt sätt se hur dessa var uppbyggda. De ansåg också att de fick en förståelse för hur konstruktionerna kunde användas i andra sammanhang. De började fundera på förändringar som kunde göra konstruktionerna ännu starkare och mer lätt tillverkade.

Nästa steg skulle givetvis kunna vara att man går ner på verkstaden och labbar fram ett antal lösningar. I detta fall var inte detta nödvändigt eftersom studenterna hade väldigt klart för sig hur konstruktionsproblemet skulle lösas.

Man kan fundera kring huruvida en sådan lärandesituation behöver föregås av en föreläsning med inspirerande exempel på hur konstruktioner används eller om detta skulle begränsa studenternas förmåga att tänka i nya banor. Gålfalk (2012) beskriver i sin examinationsuppgift 'Vikten att ge exempel' betydelsen av att exempel som tas upp ska kännas uppdaterade och verklighetsförankrade. Gålfalk förutsätter också att studenterna behöver kunna se nyttan med sina kunskaper i ett större perspektiv för att kunna känna motivation. Han beskriver även hur föreläsningar ibland kan vara helt utan kontakt med verkligheten där studenter matas med information och har fullt sjå med att anteckna och har svårt att hinna med att förstå vilket undergräver motivation. Ett exempel som skulle kunna motverka detta är det ovan nämnda, en förberedande föreläsning skulle kunna fungera mer som en uppbyggnad av kunskapen i ett större perspektiv med beskrivningar på hur Tekniska lösningarna har används och hur de skulle kunna användas idag och i framtiden. För att uppnå djupinläringen måste en grund ha lagts för att öka förmågan till kunskapsutveckling hos studenter.

Att sätta kunskapen i nya sammanhang är ytterligare en viktig del av inläringen. I *Att arbeta i högskolan* (Gustafsson, et al, 2011) beskriver författarna i ett kapitel nätbaserad undervisning. Jag tycker delar av detta är överförbart i den lärandesituation vi befinner oss i. Författaren nämner svårigheten med att kommunicera med ord vilket är tidskrävande och svårt att beskriva nyanser. Inlägg och kommentarer via mail om studenters texter kan uppfattas som korthuggna och dramatiska. Att kommunicera med ljud och bild är att föredra istället för att kommunicera med text.

I facklitteratur som beskriver tillverkningsprocesser och konstruktioner är skissen en viktig del för att beskriva. I *Der Möbelbau* (Spannagel, 1954), som av många anses vara den mest betydande boken om möbeltillverkning och möbelteknik beskrivs tekniker, material uppbyggnader och konstruktioner på ett mycket illustrativt sätt. Den kompletterande texten skulle i många fall kunna uteslutas. Någon har sagt att *Der Möbelbau* som är skriven på tyska har ett internationellt språk tack vare sina illustrationer

Almevik tar sin föreläsning på LUK 2012 upp ett intressant exempel i där han låtit sina studenter studera en mästars arbete och samtidigt skissa ner detta i en processbeskrivning. Med hjälp av sina skisser kan sedan studenten praktisera de moment som skissats. Här skulle man kunna fundera på om detta sätt skulle kunna vara en form av föreläsning där en mästare visar en process och studenterna även

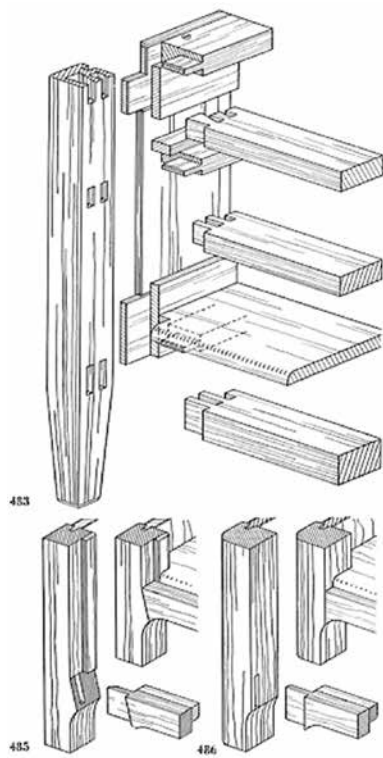
aktiveras med att skissa processen och på så sätt tydligare kunna förstå processen. Förmodligen är denna form en bra förstudie till att själv praktisera kunskapen.

Jag har själv i mina föreläsningar använt skissande som ett medel att förmedla uppbyggnad av olika konstruktioner och tekniker. Även vid handledningstillfällen har det varit ett utmärkt verktyg för förklaringar och diskussion. Att förmedla något med hjälp av skisser kan av många anses vara ett lugnare sätt att ta till sig information än t. ex. den färdiga bilden i en Power Point presentation.

Almevik beskriver även hur hans studenter använt sig av ljudinspelning för att beskriva en hantverksteknik, hur olika moment eller hårdhet av material kan beskrivas med en rytm osv.

Verktyg som understödjer ett interaktivt lärande.

I alla tider har läraren använt svarta tavlan för att förklara saker för sina studenter på mer eller mindre pedagogiska sätt. Idag har den svarta tavlan i många fall bytts ut mot en interaktiv Whiteboard eller skrivtavla. Dessa beskrivs på Wikipedia fungera som en stor skärm ansluten till en dator som ersätter de traditionella Whiteboard-tavlorna. Det finns av ett flertal olika sorter från ett flertal olika



485 und 486 Randförmige Ausbildung der Verbindung des unteren Travers mit dem Pfosten.

Figur 2: Illustration från *Der Möbelbau*, Fritz Spannagel 1983

tillverkare. Oftast ansluts datorn till en datavideoprojektor som belyser tavlan. Man använder inte en datormus utan man kan styra datorn direkt från tavlan med fingrarna eller med en penna. När man lyfter en ritpenna från pennhållaren längst ner på tavlan så aktiveras ritfunktionen och man kan rita över det program man är inne i, till exempel en webbsida, Powerpoint-presentation, kalkyl eller dokument. På tavlan finns även en knapp för att plocka upp ett tangentbord på skärmen så man enkelt kan skriva också. Vissa tavlor har även textigenkänning så den kan tolka det som skrivs.

Interaktiva Whiteboardtavlor finns på många skolor och används av lärare och elever för att förstärka presentationer och enkelt skapa nytt material. Storbritannien brukar ofta pekas ut som föregångsland när det gäller interaktiva skrivtavlor i utbildningssammanhang. I en stor IT-satsning år 2003, infördes där de interaktiva skrivtavlor i så gott som varje klassrum i grundskolans år F-5.

Även sk läsplattor som används av barn redan i sex års ålder för att lära sig skriva och rita kan man tänka kommer att få en stor betydelse i olika lärandesituationer. Detta är ett verktyg som med olika applikationer kan användas på ett mycket intressant sätt. Med hjälp av denna teknik kan man som lärare i samarbete med studenter inte bara skissa och diskutera tankar kring konstruktioner och tillvägagångssätt utan även spara och diskutera dessa i ett mycket större sammanhang. Både lokalt och globalt. Jag kan även tänka mig att man i en seminarieform kan använda detta där studenterna inför varandra kommer att använda detta verktyg. Med hjälp av läsplattor kan denna form av kommunikation underlätta skisser och anteckningar och kan också på ett enkelt sätt överföras till andra studenter och sparas. Läsplattorna kan dessutom spela in ljud och kommentarer. Detta beskrev Almek i den föreläsning som refererats till här ovan, som ett viktigt inslag i kunskapen om ett hantverk. Tekniken skulle då också kunna användas som en del av en examination där studenterna ombeds beskriva delar av sin process med skisser, hur arbetsstycken förändras genom processen, beskriva tänkbara felkällor osv och där resultatet som tidigare beskrivits på ett enkelt sätt kan sparas.

Ytterligare ett pedagogiskt mervärde är att ge studenten ett verktyg för kund kommunikation där mottagaren i många fall är en novis där orden inte räcker som förklaring.

## Sammanfattning

Sammanfattningsvis tror jag att de olika formerna för skissen i kombination med ett skrivet material skulle hos en del studenter kunna locka fram och inte blockera lusten att beskriva och dela med sig av sina kunskaper. Jag skulle vilja säga att med dagens teknik skulle också denna lärandeaktivitet vara kommunicerbar i ett större perspektiv. Studerar man böcker som beskriver tekniker och konstruktioner är de mest ansedda försedda med en enorm omfattning av illustrativa skisser och ritningar. Detta kan ses som ytterligare en anledning att fortsätta utveckla denna lärandeform. Då vi vid våra utbildningar har vissa studenter som har problem med skrivandet och läsandet skulle denna form av lärande och kommunikation kunna bidra till ökad stimulans för dessa studenter.



## Referenser

### *Muntliga*

Föreläsning av Gunnar Almevik, 2012-11-14, i kursen Universitetspedagogik steg 1: Lärande, undervisning och kunskap vid LiU Malmsten.

### *Skriftliga*

Gålfalk, M. 2012. Examinationsuppgift LUK, CUL, Linköpings universitet, Vikten av att ge exempel - att känna användbarhet med lärandet. Examinationsuppgift i kursen Universitetspedagogik steg 1: Lärande, undervisning och kunskap (LUK 1202).

Gustafsson, C., Fransson, G., Morberg, Å. och I. Nordqvist. 2011. *Att arbeta i högskolan: utmaningar och möjligheter*. Lund: Studentlitteratur.

Westling, E. 2010. Nycklar till arbetsglädje, EXAMENSARBETE, Yrkehögskolan, Novia, Åbo, <http://www.theseus.fi/handle/10024/24656>. Utbildningsprogram och ort: UP för det sociala området, Åbo Inriktningalternativ/Fördjupning: Socialpedagogiskt arbete.

Säljö, R. 2010. *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. 2. uppl. Stockholm: Norstedts.

### *Figurer*

Figur 1: Skiss av Leonardo da Vinci: Science and inventions of Leonardo da Vinci. [http://en.wikipedia.org/wiki/File:Leonardo\\_machines.JPG](http://en.wikipedia.org/wiki/File:Leonardo_machines.JPG)

Figur 2: Spannagel, F. 1954. *Der Möbelbau: ein Fachbuch für Tischler, Architekten und Lehrer* : auch ein Beitrag zur Wohnkultur. 10. vollst. neu bearbeitete Aufl. Ravensburg: Otto Maier Verl.

# Seminariet som lärandeform på möbelkonserveringsprogrammet

*Charlotta Ekholm*

## Inledning

Studenten på möbelkonserveringsprogrammet behöver under sin utbildning utveckla sin hantverksskicklighet, materialkännedom och stilhistoriska kunskap vilket också utgör en stor del av kursplanen. Minst lika viktigt är dock att tillägna sig kunskap om det förhållningssätt och den yrkesetik som är en förutsättning för att framgångsrikt kunna utöva sitt yrke samt en känslighet och respekt för de föremål som hamnar i deras händer och vad de föremålen har att berätta.

Möbelkonservatorns uppdrag kan te sig väldigt olika beroende på i vilket sammanhang man arbetar. Kulturhistoriskt viktiga föremål i museal miljö värderas utifrån andra kriterier än möbeln som är kärt arvegods eller som ska säljas i antikaffären. Mycket av det man behöver komma till insikt om för att kunna arbeta som möbelkonservator är komplext och det finns alltid flera lösningar på ett problem beroende på olika förutsättningar. Det handlar om att ha förmågan att betrakta ett objekt utifrån en mängd kriterier (t ex Vem är din kund? Vad förväntas du göra? Varför ska du göra det?). Detta förutsätter kritiskt tänkande, ett problembaserat förhållningssätt och ett öppet sinne, något som är svårt att 'läsa sig till'. Det måste studenten tillägna sig genom att försättas i situationer där de olika förutsättningarna noggrant övervägs och tolkas. Historiska, etiska, ekonomiska och estetiska värden måste viktas beroende på situationen, först därefter kan beslut om eventuella åtgärder tas. Detta sätt att tänka är en förutsättning för att kunna fatta rätt beslut och något som behöver 'sitta i ryggmärgen' genom hela det yrkesverksamma livet.

## Syfte och problemformulering

Samtal kring problem och dess olika lösningar är något som redan sker i stor utsträckning på konserveringsprogrammet i dag. Ofta uppstår dessa samtal spontant 'vid bänken' i samband med specifika funderingar som studenten har gällande 'sin möbel,' både rent praktiskt och gällande den etiska problematiken. Detta är naturligtvis bra och nödvändigt men många gånger går då de andra studenterna miste om en intressant diskussion och spännande lösningar som även de kan dra nytta av i något annat sammanhang. Man borde därför kunna organisera samtalen på ett mer konstruktivt sätt så att alla kan ta del av och bidra med sina tankar och sin kunskap. Förhoppningsvis kan man också genom diskussion och 'brainstorming' konstruera ny kunskap och nya tekniker.

Syftet med denna rapport är att undersöka om seminariet kan vara en form som kan hjälpa studenten att utveckla ovan nämnda kunskaper och förmågor.

Det verkar vara en lärandeform som, om det har ett bra upplägg, skulle kunna lämpa sig för att ge studenterna möjlighet att på ett djupare plan tillägna sig ett kritiskt, öppet och problembaserat tänkande. Jag citerar: ”Till skillnad från många föreläsningar utmärks seminariet av studenternas aktiva deltagande, det kreativa och fria tänkandet, det prövande och intellektuellt stimulerande samtalet” (Gustafsson, et al, 2011, s. 135).

## Frågeställning

- Skulle seminarium som lärandeaktivitet kunna bidra till ett kritiskt tänkande hos studenter på möbelkonserveringsprogrammet?
- Hur skulle ett seminarium kunna utformas för att bidra till insikter om komplexiteten i studenternas blivande yrke?

Teoretisk förankring och koppling till aktuell forskning kring syfte.

### ***Vad är kritiskt tänkande?***

*Critical thinking is an active, systematic process of understanding and evaluating arguments (Phillips, 2010, s. 80).*

*It has been argued that evaluation is the skill of analysing, assessing and making logical judgements, often what is considered critical thinking (Phillips, 2010, s. 81).*

### ***Hur kan ett kritiskt tänkande utvecklas hos studenterna?***

I Phillips' studie undersöks om man i seminarieform kan lära ut förmågan till kritiskt tänkande och bedömningar. Man använde sig av både påhittade och verkliga fall där studenterna fick 'brainstorma' kring texter och hitta fel och hur man skulle kunna förbättra. De fick en mängd texter som till synes behandlade samma forskningsfråga men med olika resultat. Man använde sig mycket av skikkippor där de delades in i grupper för att sedan presentera sina resultat för den större gruppen.

Studien ger en beskrivning av verktyg som kan användas för att engagera studenter i kritiskt tänkande. Men den visar också på svårigheterna i bedömandet av de vunna kunskaperna. Det framkommer hur viktigt det är med efterarbete, utvärdering och återkoppling.

Som Casteel och Bridges (2007) understryker är lärarens viktigaste uppgift huvudsakligen förberedelse och utvärdering. Själva seminarietillfället kan med fördel skötas till stor del av studenterna själva, med så lite inblandning som möjligt från läraren.

Det pedagogiska konceptet PBL (problembaserat lärande) förefaller vara en modell som skulle lämpa sig väl för att utveckla kritiskt tänkande hos studenter. Jag har grundat mitt resonemang på Kumar och Natarajan (2007) där de beskriver metoden. Ett i det här sammanhanget förenklat och modifierat sätt att beskriva tillämpning av PBL är att man utgår från ett problem/scenario eller en fråga. Det krävs ett utnyttjande av olika resurser och en integrering av olika perspektiv för att angripa problemet. Studenterna arbetar i grupper där de tillsammans analyserar problemet och där ett förhandlande av mening krävs under problemlösningsprocessen. Den lärande måste tänka kritiskt och kreativt. Processen uppmuntrar reflektion som är en viktig aspekt av PBL. Lärande genom PBL är i huvudsak självstyrd. Studenten måste själv axla och ta ansvar för sitt eget lärande. Sann lärdom kommer till stånd först när vi till fullo förstår våra upplevelser. Detta sker genom nytänkande och inte genom att enbart passivt ta emot kunskap. Lärarens roll förändras till att vara en kognitiv coach som underlättar, guidar och stödjer det lärande som sker.

## Seminarium som lärandeaktivitet

Gustafsson et al (2011) poängterar några viktiga punkter när man står inför att inleda ett seminarium. Statuera exempel tidigt i en kurs. De som inte läst sin text får inte aktivt delta i diskussionen. Klargör spelreglerna i förväg. Man kan inleda seminariet med en fallstudie eller ett specifikt problem. Ett sätt att bedöma studenternas prestation är att presentera ett antal frågor i början av seminariet som sedan tas in för bedömning. Var tydlig med att det är underlag för bedömning. Ett problem som kan uppstå är passiva studenter. Vad kan det bero på? Förstår de? Är ämnet relevant? Är de rädda att bli kritiserade eller framstå som dumma? Det är väldigt viktigt att seminariet introduceras på ett tydligt sätt. Alla förutsättningar och lärandemål behöver beskrivas med största noggrannhet.

Eftersom det inte finns mycket skrivet material inom möbelkonservering som är vetenskapligt granskat får man kanske tänja lite på gränserna och använda sig av de texter och artiklar som finns. Då har man som lärare ett större ansvar att underlätta så att diskussionen inte spårar ur och att man som student förhåller sig extra kritisk till källan/källorna.

Man kan som Casteel och Bridges (2007) skriver låta studenter leda seminariet. En eller två studenter kan få ansvar för att leda diskussionen gällande det material som de i förväg fått i uppdrag att fördjupa sig i. Låt studenterna formulera frågor eller diskussionsunderlag. Frågorna har några dagar före seminariet presenterats för läraren och man har gemensamt kommit fram till en slutlig frågelista.

Lämpligen kunde seminariet delas upp i ett antal tillfällen där man varje gång diskuterar runt en frågeställning och den/de studenter som fördjupat sig i materialet eller föremålet får leda seminariet. Detta minskar sannolikheten att läraren tar för mycket plats, vilket annars kan vara ett av problemen med denna lärandeform. Man kan avsluta seminariet med en gemensam utvärdering. Vad fungerade bra, vad mindre bra, hur blir det bättre nästa gång? Efter seminariet skulle studenten/studenterna kunna skriva en rapport om sitt ämne där slutsatserna från diskussionerna under seminariet analyseras. Därefter redovisas resultatet även muntligt inför seminariedeltagarna.

Ett annat scenario är att en seminarieserie inleds med fallstudier. Studenterna har i förväg fått textmaterial som behandlar yrkesetik inom konserveringsområdet. Detta material innefattar nationella/internationella etiska regler och förhållningssätt, museal konservering i Sverige, 'traditionell restaurering', konservering/restaurering inom den privata sektorn/antikhandeln. Vid seminarietillfället introducerar läraren ett objekt som går igenom avseende ålder, tillstånd proveniens, nuvarande ägare etc. Studenterna delas sedan in i bikupor och får i uppgift att diskutera föremålets värden utifrån olika aspekter och synvinklar.

Gruppen samlas och ett rollspel iscensätts där studenterna får agera konservator samt olika 'kunder' och var och en argumentera för 'sin' synvinkel. Seminariet avslutas med en sammanfattande diskussion om frågor som uppstått samt vunna insikter och kunskaper. Här skulle man kunna använda sig av t ex 'laget runt' (Bergling 2008) d.v.s. alla får i tur och ordning redogöra för vad de lärt sig under seminariet och vad de funnit särskilt intressant eller problematiskt. Man skulle också kunna använda sig av t ex YouTube-klipp som underlag för diskussion. Där finns mängder av både goda och dåliga exempel på konservering/restaurering som borde kunna väcka många frågor.

## Diskussion

Seminariet som lärandeaktivitet förefaller efter mina undersökningar vara mycket lämplig för att utveckla kritiskt tänkande hos studenter. I de artiklar som jag läst om hur ett seminarium med målet att utveckla kritiskt tänkande kan arrangeras kommenteras att lärarens huvudsakliga arbete med denna undervisningsform innebär



förberedelse i form av att hitta lämpligt diskussionsmaterial och framför allt efterarbete med utvärdering, analys och återkoppling till studenterna. Själva lärandepasset handlar mest om att introducera ämnet för seminariet och för övrigt hålla sig i bakgrunden och bara ingripa när diskussionen förrirrar sig för långt ifrån ämnet.

Jag anser också att man skulle kunna rigga många intressanta situationer och problem när man utformar seminariet. Det skulle kunna vara ett mycket givande och

mer lustfyllt sätt att tillägna sig djupare kunskap om de komplexa frågeställningar som behöver bearbetas.

I de olika studier jag har läst om hur man utvecklar ett kritiskt, problembaserat förhållningssätt har man kommit fram till att studenter får stötta insikter om de arbetar i grupp och studerar verkliga eller fiktiva fall. Det är viktigt att ha något att 'hänga upp' resonemangen på. Ibland kan läraren 'bygga in fel' i det material som ska analyseras som studenterna ska upptäcka och fundera och resonera kring. 'Brainstorming' i små grupper med påföljande redovisning, diskussion och analys i större grupp verkar vara något som fungerar bra.

Det finns nackdelar och fallgropar som kan vara besvärliga för både lärare och student att komma till rätta med. Dels har vissa studenter en tendens att ta allt utrymme och de som är mer blyga och tillbakadragna hamnar i skymundan, även om deras tankar och idéer ofta är minst lika viktiga och intressanta. Det kan också vara svårt för läraren att värdera om alla studenter har nått målet med seminariet. Om det är ett examinerande seminarium blir det ännu svårare att bedöma.

Som lärare måste man se till att undervisningspasset håller sig till det akademiska regelverket och samtidigt underlätta diskussionen utan att styra alltför mycket och bli en hämmande faktor i det kreativa flödet.

En fördel som så att säga kommer med på köpet är att man som lärare hänger med i vad som händer inom yrket när man letar efter texter och diskussionsmaterial till seminariet.

## Referenser

- Casteel, M. A. och R. K. Bridges. 2007. Goodbye Lecture: A Student-Led Seminar Approach for Teaching Upper Division Courses. *Teaching of Psychology* 34: 2.
- Bergeling, A-S. 2008. Seminariet som undervisnings- och examinationsform en idébank. (opublicerat paper) *Linköpings universitet IBL/CUL*
- Billings, L. och T. Roberts. 2006. Planning, Practice and Assessment in the seminar classroom. *High School Journal* 90: 1-8.
- Gustafsson, C., Fransson, G., Morberg, Å. och I. Nordqvist, 2011. *Att arbeta i högskolan: utmaningar och möjligheter*. Lund: Studentlitteratur.
- Kumar, M., och U. Natarajan. 2007. A problem-based learning model: showcasing an educational paradigm shift. *The Curriculum Journal* 18: 89 -102.
- Phillips, A. 2010. Teaching critical appraisal to students in the Behavioural and Life Sciences. *Psychology Teaching review* 16: 80 - 95.

# Stilhistoria som teori och praktik

## – en studie i lärandeformer för tillämpad stilhistoria vid LiU Malmsten

*Johan Knutsson*

### Inledning

Stilhistoria är ett ämne gemensamt för alla studenter vid LiU Malmsten, oavsett om de valt programmet för möbeldesign, möbelsnickeri, möbeltapetsring eller möbelkonservering. Det är ett ämne som inbjuder till en speciell typ av integration mellan praktik och teori och interaktivt lärande.

### Bakgrund

Sedan 2009 har jag varit knuten till LiU Malmsten där en av mina uppgifter varit att som kursansvarig leda utvecklingen av kurserna i Stilhistoria I och II samt den motsvarande kurs för åk 3 som vi kallar Möbelhistoriska arketyper. Jag hade att utgå från de kursplaner som då fanns, lyssnade av behov och tankar hos kollegor, tog del av tidigare utvärderingar samt reflekterade över hur jag själv såg på saken utifrån mina egna erfarenheter och förutsättningar.

Med min bakgrund inom museivärlden, och erfarenhet som vägvisare in i det kulturhistoriska föremålsbeståndet som inspiration för nutida form, slöjd och hantverk, var det inte svårt för mig att inse att stilhistoria inom en högskoleutbildning i hantverk och design är något helt annat än stilhistoria i konstvetenskap (det ämne inom vilket jag avslutade min forskarutbildning för tolv år sedan). Med mitt nätverk fanns också förutsättningar för ett bredare och mer aktivt samarbete med museerna som en resurs. I tät samverkan med övriga lärare påbörjade jag en översyn av lärandemål, lärandeformer och examination och – inte minst – kursernas innehåll med avseende på deras plats i utbildningen som helhet och på just *våra* studenter behov och förväntningar.

Efter tre års utprovning av de olika lärandeformerna har det blivit dags att se över dessa och hur de skulle kunna utvecklas vidare. LUK-kursen har inneburit ett tillfälle till detta.

### Problemformulering och frågeställning

Studenternas tid är dyrbar. De gör uppoffringar ekonomiskt, satsar energi och engagemang för att uppnå lärandemålen och ansvaret vilar därför tungt på läraren att välja den optimala lärandeformen för just det aktuella lärandeinnehållet.

Eftersom studiebesöken och medverkan av externa lärare är en så viktig del av kursdesignen i dess helhet och eftersom dessa inslag innebär kostnader som måste motiveras finns det också goda skäl att vässa argumenten för just den valda lärandeformens förtjänster och möjligheter i sammanhanget.

Den övergripande frågeställningen kan därför formuleras på följande sätt: Hur kan de valda lärandeformerna motiveras och utvecklas för bästa möjliga uppnående av lärandemålen med hänsyn till såväl resurser i ekonomi och tid, som till de specifika parametrar som gäller för dessa kursers lärandeinhåll?

## Mål och syfte

Målet med studien är att få lärandemål och lärandeformer tydligare och mer medvetet synkroniserade, att utveckla och förnya lärandeformerna i de kurser jag ansvarar för, samt att utveckla min egen förmåga att tydliggöra argumenten för de valda lärandeformerna.

Syftet är att säkerställa kvalitén hos de tre aktuella kurserna och konsolidera deras plats som delar i utbildningens helhet; vidare att säkerställa kulturhistorien som ett självklart medel för utvecklingen av nyskapande och nytänkande design, hantverk och materialförståelse och att få studenten att tillägna sig ett kreativt förhållningsätt till kulturarvet som en väg till förnyelse.

## Metod/modell

Genom att identifiera och beskriva några för de aktuella kurserna särskilt relevanta faktorer för effektivisering av studenters lärande och sedan pröva var och en av dessa faktorer tillämpbarhet för de olika lärandeformerna som används i de aktuella kurserna undersöker jag hur dessa lärandeformer skulle kunna utvecklas. Jag gör detta även mot bakgrund av vad som vid samtal med företrädare för designhistoria vid Konstfack framstår som specifika förutsättningar för designhistoria som ämne vid LiU Malmsten. Denna undersökningsmodell hjälper mig att tänka i nya banor kring vad t ex en föreläsning eller en examination som lärandeform kan vara och hur den kan fungera.

## Avgränsningar

Kursernas helhetsdesign berörs – detta för att göra tankarna om lärandeformerna begripliga – men bara översiktligt. Likaså berör jag examinationsformerna – men bara som en form för lärandet.

Fokus ligger alltså på lärandeformerna. De lärandeformer som brukar framhållas som ”de tre mest frekventa” inom högskolan (Gustafsson, et al, 2011, s. 115) är föreläsning, seminarium och handledning. Jag har valt att se handledningen som en del i andra lärandeformer (workshop och praktisk tillämpning).<sup>10</sup>

---

<sup>10</sup> Frågan om hur lärande *går till* (synsätt på lärande) hänger ihop med frågan om vad kunskap är (synsätt på kun-



## Teoretiska utgångspunkter

Vid LiU Malmsten har kulturhistoria, design- och stilhistoria alltid haft en särskilt stark hemortsrätt. Carl Malmstens regelbundna studiebesök med sina elever i Skansens kulturhistoriska miljöer och hans ständiga hänvisande till museisamlingar, kyrkorum och hembygdsgårdar som en källa till förnyelse är omvittnad. Idag är det en av de hörnstenar som gör utbildningen unik, som ger oss en egen identitet och särart i utbildningssamhället. Tillskapandet av en professur i Möbelkultur är en markering av skolans övertygelse om kulturarvet som ett avstamp för utvecklingen av möbler för morgondagens behov. Men också för återuppväckandet av gammal och glömd kunskap i sk autentisk processuell rekonstruktion, dvs att rekonstruera tillverkningsprocessen bakom en byggnad eller ett föremål enligt de metoder och med de verktyg som varit tillgängliga vid tiden för byggnadens eller föremålets tillkomst.

## Synsättet på design- och stilhistoria vid två institutioner

Efter samtal med företrädare för designhistoria vid Konstfack kan tre omständigheter framhållas som avgörande för hur designhistoria som ämne kan behandlas i just LiU Malmstens fall.<sup>11</sup>

Vid Konstfack ser man designhistoria som ett sätt att göra studenten medveten om sitt uppdrag, sin identitet och sin examensuppgift i ett större sammanhang, historiskt, socialt, kulturellt. Man ser designhistoria som en del i designprocessen, i första hand genom påverkan på det intellektuella planet. Även på LiU Malmsten framhåller vi designhistoria som ett sätt att göra studenten medveten om sin identitet i en kontext men framför allt ser vi designhistorien som ett förråd av konkreta kunskaper och former av betydelse för utvecklingen av material, tekniker och ny design. Studenterna vid LiU Malmsten tränas i förmågan att kopiera eller rekonstruera delar av kulturarvets föremål för att använda i nyskapande verksamhet.

Det andra sättet på vilket design- och stilhistoria vid LiU Malmsten skiljer sig från Konstfack är det faktum att alla fyra programmen läser alla tre kurserna tillsammans. Det ger möjligheter till tät samverkan mellan de fyra olika utbildningsprogrammen, med fyra olika synsätt på ett och samma uppdrag. Upplägget av designhistoria vid Konstfack innebär stor flexibilitet och möjligheter till personliga val av inriktning i fördjupningsavsnitten men inte samma konsekventa styrning mot samarbeten mellan de olika utbildningsprogrammen.

Det tredje sättet på vilket LiU Malmsten skiljer sig från Konstfack på denna punkt är rent praktisk: De små grupperna (ca 24 eller 12 personer i varje grupp) möjliggör och uppmuntrar till andra lärandeformer, som studiebesök och föreläsningar med tonvikt på studenternas eget deltagande.

---

skap) men för att hålla denna rapport inom rimliga gränser kommer jag enbart att reflektera över det förra.

<sup>11</sup> Uppgifterna om Konstfacks hållning i frågan, så som den framgår av det närmast följande avsnittet bygger på ett samtal med Christina Zetterlund, professor i designhistoria vid Konstfack, 2012-12-04.

## Att synkronisera lärandeformer med lärandemål och lärandeinhåll

För var och en av de kurser som ingår i min studie finns specificerade lärandemål, skrivna med hänsyn till progressionen i både sakinnehåll och komplexitet.<sup>12</sup> Här nedan anges något av det viktigaste innehållet.

Ett av de viktigaste lärandemålen för *Stilhistoria I* är att lägga grunden för studentens förmåga att identifiera, beskriva och tolka en möbel – bl a genom att komma till insikt om teknikens betydelse för utseendet.

Ett av de viktigaste lärandemålen för *Stilhistoria II* är att få studenten att reflektera över sociala och samhälleliga faktorer (t ex industrialiseringens) betydelse för möbelformgivning och hur studenten själv ska kunna ta vara på dessa insikter för sin egen tillämpning.

Ett av de viktigaste lärandemålen för *Möbelhistoriska arketyper* handlar om att bli hemmastadd med möbelhistoriens ursprungliga former, material, konstruktioner och tekniker och därifrån utveckla förmågan att nyttiggöra kunskapen i nyskapande verksamhet.

Dessa specifika målformuleringar underordnar sig de övergripande mål som finns inskrivna i högskoleförordningen. *Kunskap och förståelse* om och för stilhistorien och kulturarvet ger studenten *förmåga och färdighet* att använda sig av kulturarvet i den egna verksamheten och i förlängningen tillägna sig *förhållningssätt och värdegrunder*, som hjälper studenten att se sitt uppdrag i ett större sammanhang, historiskt, kulturellt, socialt och politiskt.

Det är viktigt att vara medveten om studenternas strategier (s k studentkompetens) för att lära och ”aktivt och systematiskt arbeta med att utveckla studenternas sätt att lära” (Gustafsson, et al, 2011, s. 82). Vårt uppdrag som lärare är att ”strukturerar, sorterar och presenterar ett kunskapsområde ’användarvänligt’” (Gustafsson, et al, 2011, s. 85).

Jag sluter upp bakom föresatsen att en högskoleutbildning i grund och botten handlar om att ställa studenterna inför möten med kunskap som kommer att förändra dem i deras färdigheter, förmågor, förhållningssätt och värdegrunder, och att ”the process of coming to know has person-forming properties” (Barnett, 2009, s. 435). Det innebär att vi bör ställa oss frågan vilken sorts möten – dvs vilka lärandeformer – som säkrast leder till en sådan förändring. I den högskolepedagogiska forskningen har man uttryckt saken på följande sätt: ”We cannot determine the particular kinds of encounter with knowledge that are likely to be effective until we have determined the kinds of changes that we might be seeking to engender” (Barnett, 2009, s. 429).

Med andra ord: Vilka lärandeformer är då bäst ägnade att tillämpa för att uppnå vart och ett av dessa övergripande personlighets- och färdighetsutvecklande lärandemål? Spontant skulle man kunna säga att *kunskap och förståelse* bäst nås genom en kombination av föreläsningar, litteratur och studiebesök; att *förmågor och färdigheter* bäst utvecklas genom workshop, seminarier och praktiska tillämpningsövning-

---

<sup>12</sup> Att lämna en fullständig redogörelse för de tre kursernas målformuleringar faller utanför ramen för denna rapport. För en orientering hänvisar jag till studiehandbokens kursplaner, senast reviderade i augusti 2013, och de aktuella kurshandledningarna, senast reviderade 2012-12-10.

ar (se Gustafsson, et al, 2011, s. 86 f); och att utvecklingen av studentens *värderingsförmåga och förhållningssätt* bäst stimuleras genom de individuella rapporterna och i tentamensfrågor där studenten uppmanas att själv reflektera över de nyvunna kunskapernas betydelse för den egna identiteten och verksamheten.

Men är det så enkelt? Innan vi går vidare – låt oss begrunda några olika synsätt på lärandet som är särskilt relevanta för kursdesignen i de nu aktuella kurserna.

## Tre sätt att effektivisera lärandet

När det gäller olika faktorer som inverkar på lärandet stödjer jag mig bl a på Jerome Bruners checklista.<sup>13</sup> Där betonas lärarens ansvar för att skapa lärandesituationer som tydliggör kunskapens mening och begriplighet, relevans och nytta, situationer med utrymme för frågor och bekräftelse.

Det finns många faktorer som inverkar på studenters lärande; många sätt att beskriva dem på – och rangordna betydelsen av dem. Jag har valt tre, som samtliga har särskilt stor relevans för just kurserna Stilhistoria I och II samt Möbelhistoriska arketyper. Jag har formulerat dem som följande fyra påståenden, underbyggda genom aktuell forskning:

- *Teori och praktik stödjer varandra*, går inte att separera utan bör ses som varandras förutsättningar, ”två kompletterande sidor av vilka ingen kan undvaras” (Almevik, 2003, s. 45). Det är i görandet och reflektionen kring detta som förståelsen uppstår (jfr Gustavsson, 2000, s. 105). Information, praktisk handling och reflektion hör ihop i ett problembaserat lärande.
- *Interaktionen* mellan studenter och mellan lärare och studenter, särskilt tydligt i de nu aktuella kurserna genom att studenter från fyra olika inriktningar samläser, är ett avgörande incitament för ett effektivt lärande. Alla går in i lärandesituationen med olika erfarenheter och förmågor. *Delaktighet och inflytande* berikar innehållet och höjer kvalitén på lärandet men ökar också samtidigt själva motivationen för att lära (Gustafsson, et al, 2011, 106). I konstnärliga utbildningar har man konstaterat hur interaktiva lärandeformer i ateljéliknande situationer stimulerar ”reflective learning and the development of key skills” (Blair och Davies, 2010-11, s. 3).
- *Insikten om nyttan och relevansen* av kursernas lärandemål för kommande uppgifter under och efter utbildningen motiverar och effektiviserar inläringen. Lärarens uppdrag är att ”hjälpa studenterna så att de kan använda kunskapen, inte enbart producera den” (Gustafsson, 2011, s. 83) och att göra den så yrkesrelaterad som möjligt, verka för en ”application of the course material in on-the-job settings” (Whetten, 2007, s. 350). En tydlig progression mellan de olika kursmomenten och mellan de olika kurserna är både en förutsättning och en motivation för ett effektivt lärande.

Jag kommer i det följande att söka stöd i dessa tre föresatser i argumentationen för den ena eller andra lärandeformen.

---

<sup>13</sup> Originalkällan är Bruner, Jerome. 1971. *På väg mot en undervisningsteori*. Gleerups förlag, där han behandlar ett antal motivationshöjande faktorer som togs upp vid Dialogföreläsning 4 på LUK-kursen,

## Lärandereformerna i dagsläget – analys och förslag till framtida utveckling

Jag har ovan gett ett hypotetiskt svar på frågan om vilka lärandeformer som säkrast leder till att de övergripande lärandemålen uppfylls. Vilka lärandeformer används då för att uppfylla lärandemålen som är specifika för de tre kurserna Stilhistoria I och II samt Möbelhistoriska arketyper? Hur tillämpas de idag och hur skulle de kunna utvecklas?

När det gäller de nu aktuella tre kurserna är följande sex lärandeformer de som tillämpas i dagsläget: föreläsningar av både skolans egna lärare och externa experter, lärarledda seminarier och lärarledda studiebesök, handledarledda workshop med lärare från LiU Malmsten eller externa lärare med specifik kompetens, praktiska/konstnärliga tillämpningsövningar samt examinationer med individuell återkoppling (här har jag valt att behandla examinationen som lärandeform). Låt oss ta dem i tur och ordning och öppna för en diskussion för hur deras möjligheter kan tillvaratas mot bakgrund av de tre lärandebefrämjande faktorer jag presenterat: betydelsen av teori och praktik i samverkan samt interaktivitet och slutligen nytta och relevans.

### Föreläsningar

Föreläsningar är en av de vanligaste lärandeformerna inom högskolan och en av de mest förekommande lärandeformerna i samtliga av de nu aktuella kurserna. Syftet med en föreläsning – och själva formen hos föreläsningen – varierar beroende på kontext, dvs var i kursdesignen den kommer in, och vilken typ av kunskap som det handlar om.

*Teori och praktik i samverkan.* Föreläsningar kan vara så mycket mer än kommentarer till powerpoint-bilder. Förslag: Med de designhistoriskt intressanta samlingar och de resultat av tidigare kursers tillämpningsövningar samt tidigare examensarbeten som skolan förfogar över finns stora möjligheter till variation, dvs att inkludera annat än bilder som illustrationer till föreläsningarna. Det finns också möjligheter att knyta ihop teori och praktik i föreläsningen genom att inkludera resultatet av tidigare kursers tillämpningsövningar.

*Interaktivitet.* Föreläsningar kräver, som alla lärandeformer, förmåga att etablera kontakt. De bygger på kommunikation i bägge riktningar men är i praktiken ändå till större del en envägskommunikation. Förslag: Ett sätt att få studenter mer aktiva är att införa moment av obligatorisk läsning inför en föreläsning, avbrott för 'bikupor' (jfr Gustafsson et al, s. 110) och utrymme för frågor och kommentarer, reflektioner och lärande. De relativt små grupperna – 20-25 studenter – skapar möjligheter för studenterna att delta mer aktivt. Sätt en gräns för föreläsarens utrymme, t ex 80 % av tiden, och 20 % för studenterna (frågor, dialog, bikupor). Tänk också över möbleringen för bästa möjliga kontaktskapande samt uppmana studenter att använda pauser till att tänka ut frågor.

*Nytta och relevans.* Föreläsningar är som lärandeform ofta något som utgår från lärarens ambition att förmedla något han/hon kan och vill säga. Det blir särskilt tyd-

ligt med externa föreläsare som anlitas därför att just den föreläsaren har just den kunskap som efterfrågas. Förslag: Var noga med att som kursansvarig presentera syftet med föreläsningen och lägg större vikt vid frågan hur föreläsningens innehåll tydligare och med relevanta bra exempel kan utgå från studentens situation och behov, t ex aktuella uppgifter och gemensamma erfarenheter, och förväntade framtida uppgifter inom och efter utbildningen. När externa föreläsare förekommer i en kurs ankommer det på kursansvarig att regissera de externa föreläsarnas insats så att de ur studentperspektiv upplevs som logiska steg i progressionen på vägen från klarhet till klarhet.<sup>14</sup> Prova att införa summerande och bekräftande avslutningsföreläsningar, lämpligen i anslutning till det sista schemalagda lärandetillfället inför arbetet med examinationsuppgifterna.

## Seminarier

Seminarier är en lärandeform som framför allt används för att stimulera det fria tänkandet och kreativa samtalet. I dagsläget används seminarieformen främst i Möbelhistoriska arketyper för samtal om t. ex. designkonst och vad som formar vår idealbild av svenskt 1700-tal.

*Teori och praktik i samverkan.* Seminariet är, som föreläsningen, i första hand en teoretisk lärandeform. Förslag: Hitta sätt att i samtalet växla mellan teoretiska resonemang och exempel i praktiken och att inkludera ett tredimensionellt illustrationsmaterial.

*Interaktivitet.* För att seminariet ska fungera som ett forum för det fria och kreativa samtalet krävs av studenterna att delta aktivt. Seminariet är en lärandeform som inte ger läraren samma ”kontroll över situationen” (Gustafsson, et al, 2011, s. 136) som föreläsningen, och som därmed ställer stora krav på läraren att vara väl förberedd och att sedan synliggöra alla medverkandes insatser. I dagsläget ställs krav på studentens interaktivitet – men inte på förberedelser. Förslag: Ställ krav på studenten att förbereda sig, t ex genom att före seminariet läsa en text som behandlas på seminariet. Sätt en gräns för ledarens utrymme, t ex 40 % av tiden, och 60 % för studenterna.

*Nytta och relevans.* Seminariet är en lärandeform som inbjuder till fria och kreativa samtal – men inte alltid med sikte på att lösa ett konkret problem. Det kan vara svårt att få det som sägs under seminariet att framstå som nyttig kunskap. Ett seminarium är, precis som andra lärandeformer, kontextbundet och bör, för att upplevas som ett steg på väg från klarhet till klarhet, utformas med avstamp i något som ligger före och med sikte på något som följer. I dagsläget förekommer seminarieformen enbart i Möbelhistoriska arketyper. Förslag: Fyll seminariet med ett innehåll – t ex ett aktuellt ’case’ – som utgår ifrån studentens situation, en gemensam erfarenhet och förväntade behov under och efter utbildningen. Prova seminarieformen även i de två andra kurserna – och då inte som enstaka fördjupningar utan helst i flera på varandra följande seminarier där ribban och komplexiteten och de intellektuella kraven höjs från gång till gång.

---

<sup>14</sup> Den successiva och stegvisa progressionen och utvecklingen av färdighets- och förtrogenhetskunskap har i den pedagogiska forskningen beskrivits som en femstegsmodell som börjar med novisen och slutar med experten (Dreyfus, 2004, s. 177 ff).

## Workshop

Workshop som lärandeform rymmer inslag av både praktik och teori och syftar till ett fritt och kreativt tänkande och handlande, där målet handlar om att åstadkomma en viss produkt (teoretisk eller praktisk) med stöd av handledning. Även om arbetet sker med sikte på ett resultat ligger fokus lika mycket vid processen som vid produkten. Workshopformen används i Stilhistoria I – för introduktionen i konsten att beskriva en möbel.

*Teori och praktik i samverkan.* Workshop framstår som en relevant lärandeform för de nu aktuella kurserna. Studenterna är vana vid denna lärandeform från andra kurser i utbildningen. Förslag: Förutsättningarna för workshopen som lärandeform där teori och praktik integreras – och i så fall inom vilka kursmoment – inom kurserna i stilhistoria bör utredas.

*Interaktivitet.* En workshop ställer krav på studenters delaktighet och medagerande. Den behöver inte vara kopplad till ett krav på förberedelser. I vissa fall kan det vara en fördel att inte vara förberedd. Idag ställs krav på studenten att interagera men inte vara förberedd. Däremot ställer Workshopen höga krav på läraren/ledaren att vara väl förberedd och att sedan ta ansvar för att varje student synliggörs. Förslag: Utveckla workshopen som interaktiv lärandeform – men avsätt ordentligt med tid för lärarens/ledarens planering och förberedelser.

*Nytta och relevans.* En workshop är, precis som seminariet, en lärandeform som inbjuder till konstruktiva och kreativa samtal och lösningar på aktuella problem. En workshop bör, för att upplevas som ett steg på väg från klarhet till klarhet, utformas med avstamp i något som ligger före och med sikte på något som följer. Förslag: Fyll workshopen med ett innehåll som utgår från studentens situation och förväntade behov under och efter utbildningen. Det kan till exempel handla om att ge färdigheter av konkret betydelse för studenten under eller efter utbildningen. Var alltid noga med att relatera en workshop till övriga kursmoment, dess plats i progressionen, på ett tydligt sätt.

## Studiebesök

Studiebesök är en ofta förekommande lärandeform i de nu aktuella kurserna. De ger närkontakt med föremålen och studenterna tillträde till samlingar och expertkunskap inför framtida behov. I dagsläget genomförs ett stort antal studiebesök i främst Stilhistoria I och II. De genomförs huvudsakligen i små grupper, högst 12 studenter per grupp, för att möjliggöra detaljerade studier och utrymme för egna inpass och frågor.

*Teori och praktik i samverkan.* Studiebesök är en lärandeform som inbjuder till teori och praktik i samverkan. Värdet av närkontakt med föremålen förhöjs genom de praktiska kunskaperna hos studenterna själva. Och studentens insikt om tillverkningsteknik, materialförståelse och designprocesser byggs på genom mötet med föremålen. Det finns dock alltid en risk – särskilt överhängande med studiebesök som ledsagas av extern visningspersonal på det besökta stället – för en alltför ensidigt

teoretisk inriktning. Förslag: Tydliggör ytterligare studiebesökens kombinerade teoretiska och praktiska mål genom förberedelser och regi av experter och visningspersonal på det besökta stället.

*Interaktivitet.* Studiebesöken är en lärandeform som inbjuder till interaktivitet. De små grupperna (2 gånger 12 studenter) gör det möjligt för studenterna att själva delta – observera och observeras – på ett annat sätt än i den stora gruppen. I dagsläget har gruppindelningen inneburit att två inriktningar ingått i en grupp och två inriktningar i en annan. Nackdelen med detta har varit att t ex tapetserarens specialkunskaper inte kunnat tillgodogöras i båda grupperna. Förslag: För att ta vara på möjligheterna till interaktivt lärande bör var och en av de två grupperna innehålla studenter från alla inriktningar. Förberedelser inför besöken kan också göras genom studier av de aktuella besöksmålen och dess föremålsamlingar i digitala medier.

*Nytta och relevans.* Studiebesöken innebär närkontakt med föremålsamlingar och miljöer som kan vara nyttiga att känna till för framtida behov under eller efter utbildningen. Här handlar det om baskunskaper, eller s k rotkunskaper,<sup>15</sup> t ex sätt att identifiera och beskriva t ex konstruktioner, material och verktygsspår. Och kontakten med experter vid de olika museerna ger studenterna ett värdefullt nätverk. Förslag: Betona tänkbara ämnen för framtida uppgifter redan vid studiebesöket som får studenten att uppfatta värdet av besöket för framtida verksamhet. Planera och regissera studiebesökens innehåll och utformning så att progressionen inom varje kurs och mellan dem framstår ännu tydligare.

## Praktisk/konstnärlig tillämpning

Den praktiska/konstnärliga tillämpningen i de nu aktuella kurserna är ett framträdande drag i deras kursdesign. Den genomförs individuellt och gruppvis och med visst handledarstöd. I Stilhistoria I sker den genom studentens egen reflektion i tentamenssvaren, i Stilhistoria II sker den genom en individuell uppgift och i Möbelhistoriska arketyper sker den genom både individuella och gruppvisa uppgifter.

*Teori och praktik i samverkan.* Den praktiska/konstnärliga tillämpningen kanske är det mest uppenbara och tydliga sätt på vilket teori och praktik samverkar i de nu aktuella kurserna. Den teoretiska introduktionen i stilhistoria syftar till att väcka lusten att skapa. Skapandet väcker behovet av ytterligare teoretisk fördjupning, som i sin tur ger en grund att bygga vidare på med ytterligare praktiska experiment. En omständighet som kan uppfattas som ett problem är att om teori och praktik ska framstå som likvärdiga sidor av samma mynt bör principerna och kriterierna för betygssättningen vara desamma, så att inte den ena av de sidorna bedöms med graderade betyg – så som den teoretiska rapporten nu betygssätts graderat – och den praktiskt/konstnärliga delen betygssätts G/U. Förslag: I dagsläget ingen åtgärd beträffande frågan om graderad betygssättning.

---

<sup>15</sup> Med rotkunskaper avses de beståndsdelar som ger ”varje kunskapsmassa ett inre sammanhang” (SOU 2000:49, s. 141). Inom möbelforskningen kan det t ex vara förståelsen för materialens naturgivna egenskaper, kunskap om människans fysiologi eller kunskap om färgharmonier och proportioner.

*Interaktivitet.* Tillämpningsuppgiften i Möbelhistoriska arketyper bygger helt på förmågan att samarbeta. Studenter från alla inriktningar lägger samman sina erfarenheter för att lösa en gemensam uppgift. Somliga är mer konstnärliga, andra mer praktiska, tekniska eller skickliga att planera. Tillämpningsuppgiften i Stilhistoria II är individuell. Förslag: För att öka inslaget av interaktivitet i Stilhistoria II kan ett moment av ömsesidig och gruppvis återkoppling inkluderas i kursplanen.

*Nytta och relevans.* Nyttan med tillämpningsuppgiften i Möbelhistoriska arketyper är uppenbar: dels erbjuds studenten en förberedelse inför den sista och avslutande kursen 'Examensarbete'; dels en övning i samarbete och förmåga att ta vara på olika professionella kompetenser. Nyttan med tillämpningen i Stilhistoria II är mer diffus – även om ingen av studenterna hittills haft problem med motivationen. Förslag: Gör en tydligare markering av hur erfarenheterna från uppgiften i Stilhistoria II kan ha betydelse för kommande uppgifter under och efter utbildningen.

## Examination som lärandeform

Examinationen är ett kontrollinstrument och en mätare på hur väl lärandemålen infriats (summativ). Den kan också vara diagnosticerande och ge läraren en vink om eventuella förstärkningsåtgärder på något eftersatt område (formativ). Men examinationen är också en lärandeform. Som sådan används den – tillsammans med återkopplingen – i samtliga tre kurser.

*Teori och praktik i samverkan.* Den praktiska examinationen (tillämpningsuppgiften) i Stilhistoria II och i Möbelhistoriska arketyper bygger på kombinationen av teori och praktik, att kunna pröva ett teoretiskt resonemang i en praktisk tillämpning och sedan reflektera över erfarenheterna. Examinationen blir ett sätt att bekräfta sammanhanget teori-praktik. I Stilhistoria I ingår ingen praktisk examination men frågorna till hemtentamen är utformade på ett sätt som uppmuntrar studenten att ta vara på sina egna praktiska och konstnärliga erfarenheter. Förslag: Det finns ingen anledning att ändra på något i själva upplägget.

*Interaktivitet.* Den praktiska examinationen (tillämpningsuppgifterna) i Möbelhistoriska arketyper bygger helt på förmågan att samarbeta. Studenter från alla inriktningar lägger samman sina erfarenheter för att lösa en gemensam uppgift. Examinationen sker vid två tillfällen, båda i grupp inför övriga studenter som publik. Tillämpningsuppgiften, tillika den praktiska delen av examinationen, i Stilhistoria II är individuell. Examinationen sker vid ett tillfälle, individuellt inför de övriga studenterna som publik. Rättssäkerheten garanteras genom att den individuella redovisningen examineras av deltagande lärare. Förslag: För att öka inslaget av interaktivitet i Stilhistoria II kan ett moment av ömsesidig och gruppvis återkoppling läggas in i schemat (jfr föregående lärandeform). Redovisningsformen kan också ändras så att varje student redovisar och diskuterar en kamrats prestation. Seminarier kan också genomföras som formativ, diagnosticerande examination, t ex genom att ge studenterna i uppgift att efter seminariet lämna in en text som visar att de förstått.

*Nytta och relevans.* Examinationens kontrollfunktion är i sig en morot – en motivationshöjande faktor. Examinationens tentamensfrågor – med påföljande indivi-



duell återkoppling – är skrivna så att de relaterar till förväntade uppgifter under och efter utbildningen. Detta är dock tydligast i reflektionsavsnittet – som enligt betygskriterierna kan ge högre betyg. Förslag: Ändra i betygskriterierna för hemtentamen i Stilhistoria II och Möbelhistoriska arketyper, eventuellt även i Stilhistoria I, så att reflektionsavsnittet upplevs som en obligatorisk och nödvändig prestation för nivån godkänd – inte som en bonus eller överkurs för högre betyg.

## Sammanfattande slutkommentar

Efter min analys av de tre undersökta kursernas lärandeformer konstaterar jag att de som hittills tillämpats fungerar i stort sett bra men att där också finns möjligheter till utveckling. Kursernas teoretiska kunskapsstoff förmedlas i första hand genom föreläsningar och studiebesök medan de praktiska kunskaperna huvudsakligen ges utrymme i tillämpningsövningarna. Så är det idag. I min undersökning pekar jag på möjligheterna, och vinsterna med, att ompröva, variera, berika och delvis förändra detta.

Konkret har undersökningen bl a inspirerat mig till att tänka över föreläsningens variationsmöjligheter som lärandeform, öka graden av interaktivitet och delaktighet i lärandet genom att införa obligatoriska förberedelser inför seminarier och studiebesök samt fått mig att inse värdet av kursavslutande föreläsningar.

Mycket av det föreslagna handlar om regi och förberedelser av och för lärare och andra experter som medverkar i studiebesök och föreläsningar och en del av detta har genomförts redan i 2013 års upplaga av kurserna. Det kan också vara en så enkel sak som att ändra gruppindelningen vid studiebesöken för att maximera det interaktiva lärandet.

Andra åtgärder kräver mer förberedelsetid och eftertanke, som användandet av workshopformen för vissa kursmoment, utvecklingen av det interaktiva greppet i den individuella tillämpningsuppgiften i Stilhistoria II eller införandet av formativa examinationsuppgifter.

## Referenser

### **Muntliga**

Dialogföreläsningar, LUK-kursen ht 2012

Intervju med Christina Zetterlund, professor i designhistoria vid Konstfack, 2012-12-04.

### **Skriftliga**

Almevik, G. 2003. Förståelsen av hantverk som kunskap. I Winbladh, A. och C. Bengtsson *Vem väver kejsarens nya kläder? En antologi om det praktiska lärandet konst*, Stockholm: Stockholms hantverksförening, cop. 2003, Västra Aros: Edita), s. 42- 50.

Barnett, R. 2009. Knowing and becoming in the higher education curriculum. *Studies in Higher Education* 34:429-440.

Blair, B. and A. Davies. An examination of formative assessment and feedback and its relationship to learning outcomes and learning experiences in art and design. *ADM-HEA Learning & Teaching Projects* 2010-11.

Dreyfus, S. E. 2004. The Five-Stage Model of Adult Skill Acquisition. *Bulletin of Science, Technology & Society*: 24.

Gustafsson, C., Fransson, G., Morberg, Å. och I. Nordqvist, 2011. *Att arbeta i högskolan: utmaningar och möjligheter*. Lund: Studentlitteratur.

Gustavsson, B. 2000. Kunskapsfilosofi. Tre kunskapsformer i historisk belysning. Stockholm: Wahlström & Widstrand.

Liedman, S-E., Östros, T., Eriksson, K-E., Hansson, L. Å., Grävare Silvernagel, K. och J. Ling. 2000. Samtal inför ett nytt årtusende, i *SOU 2000: 49*.

Whetten, D. A. 2007. Principles of effective course design: What I wish I had known about learning-centred teaching 30 years ago. *Journal of Management Education*. 31:339-357.

# Momentet Auskultation

## *Ann-Sofie Bergeling*

### Inledning

Ett moment på LUK-kursen innebär att kursdeltagarna besöker varandras undervisning, så kallad auskultation. Syftet är att man ska få en inblick i varandras vardagspraktik som lärare på LiU Malmsten, men också att kunna ge synpunkter på kollegernas pedagogiska insatser i syfte att utveckla utbildningen. Det är sammantaget tre moment som ska genomföras; ett ' eget ' undervisningspass samt två separata besök i kollegers undervisning. Åtminstone ett av besöken ska förläggas till en undervisningspraktik som finns på någon annan inriktning än den egna.

Under hösten 2012 och delar av våren 2013 genomfördes dessa aktiviteter. Jag, som kursledare, deltog vid samtliga deltagares 'egna' pass. Inför aktiviteten lämnades information om syftet med passet, deltagande studentgrupp samt om det var något speciellt som man ville ha återkoppling på. I direkt anslutning till undervisningspasset samlades 'värden' och besökarna för en kort avstämning. Efter passet följde en återkoppling som varade mellan en halv till en timme. Inget observationsschema användes. I stället uppmanades besökarna att ha ett öppet sinne och notera sådant som de fann särskilt intressant, förvånande eller utmanande.

I auskultationsmomentet finns möjligheten att integrera LUK-kursens olika delar och teman. Det som behandlats 'i teorin' kommer till uttryck i praktiken och kan därmed kommuniceras i relation till denna, problematiseras och levandegöras. Det som deltagarna tillägnat sig via böcker och texter får en särskild mening vid auskultationerna och kan även tjäna som utgångspunkt när verksamheter ska utvecklas utifrån välgrundade argument. Deltagarna uppmanades att som 'värdar' reflektera inför passen men även under dessa och efteråt. Allt detta i syfte att utveckla ett professionellt förhållningssätt till sin undervisningspraktik (Schön, 1983).

Att besöka varandras undervisning visade sig vara ett nytt inslag i verksamheten på LiU Malmsten. Däremot organiseras, som tidigare nämnts, ofta utbildningsinslag som möjliggör och iscensätter ett möte över inriktningsgränserna för studenterna.

### Reflektioner över auskultationsmomentet

– om lärarrollen, kunskapssyn och att arbeta över gränser

*Kursmomentet har definitivt öppnat ögonen på mig och fått mig att inse att jag faktiskt är **lärare** och inte en tapetsermästare som 'ger' lärlingar kunskap (lärare Tapetseri).*

Många av lärarna har uttryckt just detta; att de tidigare främst sett sig som yrkesskickliga hantverkare med uppgift att vägleda lärlingarna fram till att själva bli mästare under och genom deras tre år på LiU Malmsten. En lärare på designinriktningen säger så här:

*Det tog 13 år att identifiera mig med lärarrollen (lärare Design).*

På LUK-kursen har teman som lärande och kunskap, arbetsformer (lärandeaktiviteter), lagar och förordningar inom högskolan samt lärares kommunikation och ledarskap aktualiserats. Kursdeltagarna har fått ett språk/ verktyg för att samtala kring vardagen som lärare på LiU Malmsten. Samtidigt har det blivit uppenbart att den kunskap som studenterna ska utveckla i relation till lärandemålen inte är så lätt att sätta ord på och inte heller få syn på och kommunicera.

Jag som lärare på LUK-kursen blev plötsligt varse att sådant som vi inom akademien ser som tämligen självklart inte är så självklart i detta sammanhang av konstnärligt och hantverksmässigt kunskapsbyggande. När lärarna på LiU Malmsten talar om att studenterna måste utveckla en förmåga att 'se' i samband med sitt skapande så visade det sig vara något helt annat än det jag själv som pedagog ofta lyft fram som det viktigaste i kunskapandet, d v s att just förstå/'to see'. I min värld handlar det ofta om att läsa en text i syfte att förstå det som kommuniceras, reflektera kring det och kanske omsätta det lästa till egna slutsatser och kvalificerade handlingar. På LiU Malmsten 'förmedlas' yrkeskunnande och insikter på ett helt annat sätt; i demonstrationsövningar, samtal, samhandling och gemensam reflektion vid snickarbänken t ex. Detta är noteringar som jag själv gjorde i samband med en auskultation i möbelsnickeri:

*Det är lite dammigt i verkstaden och det luktar trä. Rubriken för passet är individuell examination. Varje student får en efter en berätta kring det man tillverkat under de senaste veckorna, hur och med vilka erfarenheter i bagaget. Det känns inte som en examination, snarare som ett personligt färgat och fritt berättande kring den kunskap man utvecklat. De två lärarna och studenterna står i ring kring det bord där alstren läggs upp och presenteras. Det är arbetsprocessen som ska vara i centrum, inte produkten (stolen). Detta har lärarna uttryckt tydligt inför passet. Alla lyssnar lyhört och till synes intresserat på varandras berättelser. Man väver en väv tillsammans, av reflektion, undringar och insikter. En av de två lärarna säger: "Man får ju gåshud vid åsynen av det som du gjort här!" Han fortsätter: "Vad härligt att du gör en sak utan att förstå!" Utifrån sammanhanget och samtalet efteråt förstår jag att det är intuitionen och förtroenhetskunskapen som ska uppmuntras (lärare/ CUL).*

Som besökare noterar jag att detta är ett exempel på en mycket väl organiserad och genomförd lärandeaktivitet. Det handlar förvisso om bedömning av individuella in-

satser men själva tillfället innebär samtidigt ett kollektivt utbyte och lärande. Studenterna tränas i att sätt ord på vad man gjort, överväga handlingar retroaktivt och kommunicera insikter som vunnits. Lärarna ställer utforskande frågor; Vad hade hänt om du hade...? Man står vid sin 'produkt', fysiskt nära sig och där finns även medstudenterna fysiskt nära i ring kring arbetsbordet/demonstrationsbordet. Där finns även de två lärarna i jämlik placering. Plötsligt inser jag värdet av det rumsliga arrangemanget. Det är i linje med den process som pågår, helt i samklang med denna. En presentation i Malmstenssalen med studenterna sittande på rad framför en duk med en Powerpoint presentation skulle inte alls ha skapat samma känsla och möjligheter. Det krävs 'rum för lärande' som vi kan läsa om i ett annat kapitel i denna rapport.

Så tillbaka till examinationen i rummet som doftar trä. Jag inser i stunden att det inte enbart är ett hantverkskunnande som håller på att utvecklas utan även ett yrkes-språk, om än lite trevande så här långt. Om passet skulle rubriceras så skulle man säkert etikettera det som 'individuell examination i grupp'. Under nämnda pass sker hela tiden en självvärdering i studentgruppen. Ett par studenter sa så här i slutet av sin redogörelse: "Vi är väldigt nöjda med det här....det bästa vi gjort inom snickeri, faktiskt!" Det såg ut som att lärarna på kursen höll med. En studentcentrerad aktivitet nådde sitt slut. Ett skäl till att passet blev så givande för alla var säkert det faktum att studenterna redan i förväg fått tydliga instruktioner om målet med passet, roll- och ansvarsfördelning samt lärandeaktiviteten i sig. Regin var tydliggjord helt enkelt.

Ovanstående är enbart ett exempel på de besök som gjordes i samband med olika lärandeaktiviteter. Vid ett annat besök, på designprogrammet, var det uppenbart att lärarna strävade efter att kontinuerligt tydliggöra lärandemålen för de olika momenten och delkurserna. Likaså progressionen i utbildningen. Moment som var i fokus för tillfället länkades samman med sådant som studenterna arbetat med tidigare och det fanns även en fingervisning framåt.

Som pedagogisk kompetensutvecklare inom ramen för denna utvecklingsstrategi på LiU Malmsten blev jag varse den speciella roll som lärarna har i denna utbildningsmiljö. De är erfarna yrkespersoner, mästare och mentorer, förebilder och roll-modeller med ett högt anseende i studentgruppen. Redan under introduktionskursen, där jag har haft förmånen att undervisa under fyra år, vittnar studenterna om den 'ynnest' de tycker det är att få se och handledas av dessa skickliga hantverkare. Jag kan konstatera att dessa omständigheter utgör en motivationshöjande faktor i studentgruppen. Det är så de uttrycker det vid sina redovisningar i slutet av nämnda kurs.

Avslutningsvis vill jag låta orden från en lärare på skolan utgöra slutord i avsnittet om auskultationer. Efter att ha besökt kolleger uttrycker sig en av lärarna på följande sätt:

*Det jag har insett genom denna aktivitet är att vi har så mycket gemensamt i termer av utmaningar som lärare, att det finns mer som förenar än som skiljer oss åt (trots att vi är verksamma på olika inriktningar av programmet) och att vi borde besöka varandra oftare – ja, kanske till och med samverka på kurser över gränserna liksom våra studenter ofta uppmantras till (lärare i Möbelkonservering).*

## Referens

Schön, D.A. 1983 *The reflective practitioner; How professionals think in action*. New York: Basic Books.

# Kapitel 3: Kursen Design, Utvärdering och Organisation

*Anna Bjuremark*

## Inledning

Även det avsnitt som nu följer består av ett urval av de examinationsuppgifter som lämnats in och bedömts, men nu mot bakgrund av DUO-kursens mål. Som tidigare nämnts antogs under hösten 2012 ny kursplaner och DUO kursens namn kom att ändras till Kursdesign, Examination och Utvärdering (KEU). Men på samma sätt som vid genomförande av LUK-kursen kom vi överens om att använda oss av den 'gamla' kursplanen för DUO. Dess kursmål är formulerande på följande sätt:

- Efter avslutad kurs skall deltagaren, i relation till den egna undervisningen, kunna
- organisera och designa kurser/utbildningsprogram för studenters lärande
  - planera och samordna utbildningsmoment
  - utveckla, genomföra, analysera samt följa upp kursvärderingar
  - utveckla, genomföra, analysera, samt följa upp olika varierande examinationer
  - redogöra för aktuella centrala och lokala styrdokument och debatter/diskussioner samt med ett aktivt förhållningssätt tillämpa dessa.
  - hantera etiska frågeställningar som rör undervisning
  - använda för undervisningen relevanta verktyg för informationssökning och kommunikation via internet
  - bidra till pedagogisk utveckling av kurser/utbildningsprogram genom att söka relevant information samt själv presentera ett självständigt arbete
- Samtliga mål skall vara såväl teoretiskt som empiriskt förankrade.

Som framgår av målbeskrivningarna riktas DUO-kursen i huvudsak till dem som är, eller förväntas axla roller som, examinatorer och kursansvariga. Den kan ses som en fördjupning av LUK-kursen, men fokus är mer tydligt kopplat till ansvar och befogenheter i de nämnda rollerna. Det innebär i sin tur att de juridiska aspekterna blir särskilt viktiga och i detta moment medverkar därför alltid juristfunktionen vid LiU.

Det kan tänkas att ordet kurs kan leda tankarna fel och möjligen kan man beskriva DUO-kursen som någonting utöver en 'vanlig kurs'. En mer passande benämning skulle kanske kunna vara 'projektarbete', eftersom en central aktivitet är att man kontinuerligt under kursens gång arbetar med utveckling eller revidering av en kurs som man själv är involverad i. Liksom LUK-kursen är dock strukturen att man samlas ett antal gemensamma kursdagar, men redan vid första kurstillfället skapas möjligheter för kursdeltagarna själva att lägga in moment utifrån egna behov. Det innebär att kursstrukturen inte är 'huggen i sten' och att en viss frihet och flexibilitet är möjlig under förutsättning att lärprocessen leder till att kursmålen ska kunna uppnås.

I DUO-kursen ingår fyra examinationsuppgifter varav de tre första är sk formativa. Den första (1) innebär att skriva 'en idéskiss' inför slutexaminationsuppgiften som går ut på att ge en bakgrundsbeskrivning till sitt undervisningsuppdrag, att tydliggöra de frågeställningar man vill behandla i sitt 'paper', vad man avser att utveckla eller förändra, liksom hur man tänker sig genomförandet och vad man förväntar sig för resultat. Genom examinationsuppgiften två (2) styrs man in mot att fördjupa sig i den akademiska verksamheten 'examination', fortfarande med den egna kursen som utgångspunkt, medan examinationsuppgiften tre (3) handlar om 'utvärdering och uppföljning' och ska behandlas på liknade sätt med att man skriver ett 'paper' som seminariebehandlas. Den avslutande examinationsuppgiften fyra (4) innebär en presentation av en kurs som man har reviderat eller nyskapat. Denna senare uppgift består i sin tur av tre delar; dels att presentera ett dokument i form av en formell Kursplan för den 'nya' kursen, dels ge en beskrivning av sina pedagogiska överväganden mot bakgrund av den nya designen och slutligen, att i ett särskilt avsnitt göra en personlig reflektion över möjligheterna för kursens iscensättning. Bedömningarna görs i form av kollegial 'peer-review' och i bedömningarna ingår även att värdera kvaliteten på reflektionerna och deltagandet i seminarierna.

För att erhålla betyget godkänd på den avslutande uppgiften krävs att det finns en tydlig koppling till pedagogisk vetenskaplig litteratur samt, att man visar kunskap om och anpassar kursen till gällande regelverk. Vidare att man 'förhåller sig' till begrepp som utbildningsvillkor, lika villkor, etik, hållbar utveckling, samt på vilket sätt personella och ekonomiska resurser, liksom det pedagogiska ledarskapet inverkar på möjligheterna att genomföra den aktuella kursen.

De urval av examinationsuppgifter i DUO-kursen som nu följer består, som tidigare beskrivits i avsnittet 'Rapportens disposition', av två arbeten avseende examinationsuppgift 3 om utvärdering, medan den avslutande, fjärde uppgiften presenteras i form av tre arbeten gällande en ny eller reviderad kursdesign i en kurs man själv är involverad i.



# Examinationsuppgift 3

## Utvärdering av utbildning som del av kursdesign

### *Charlotta Ekholm*

#### Inledning

Kursvärdering förväxlas ibland med kursutvärdering som står för utvärdering av kurs, medan kursvärdering primärt efterfrågar attityder och uppfattningar. Kursvärderingar kan dock ingå i kursutvärderingen. Enligt Högskoleförordningen har studenter rätt att framföra erfarenheter och synpunkter på kurser. Jag har valt att titta närmare på den formativa kursvärderingen som verktyg.

Formativ kursvärdering innebär att studenterna utöver en avslutande (summativ) kursvärdering, under pågående kurs ges möjlighet att ha synpunkter på t ex delmoment.

*Under kursens gång bör också finnas tillfälle att diskutera undervisningens roll för studiearbetet. Ger undervisningen tillräcklig vägledning för hur man skall lägga upp sina studier? Ger den en bra bild av vilka kunskaper, färdigheter och vilken förståelse man skall nå fram till? Ger undervisningen hjälp till att lösa problem som man haft svårt att tackla på egen hand? (Nilsson, 1998, s. 12).*

Detta kan göras på olika sätt, till exempel återkommande muntliga samtal vid morgonmöten. Man kan diskutera aktuella problem som behöver lösas och hur lärandemiljön fungerar. Läraren kan på också på olika sätt, exempelvis i enkätform eller via mail, ställa skriftliga frågor om delmoment i kursen, hur det har fungerat, vad som skulle kunna göras på ett annat/bättre sätt osv. Man kan säga att utvecklingssamtal också är en typ av formativ värdering, fast då mer av utbildningen som helhet och hur studenten upplever sin personliga utveckling och sin lärandesituation.

Det finns många positiva aspekter på den formativa värderingen. Den ger studenterna möjlighet att påverka under kursens gång. Läraren får möjlighet att göra justeringar/förbättringar direkt. Studenten känner sig förhoppningsvis sedd och upplever att läraren intresserar sig för utbildningens kvalitet och studenters individuella utveckling. Man fångar också upp tankar kring kursen kontinuerligt så att konstruktiv kritik inte glöms bort vid den summativa värderingen.

*Samtalet mellan lärare och studenter lägger således en grund för kursvärderingen. Genom att avsätta tid för denna utvärderande dialog och dra konsekvenserna av den kan utbildningen/institutionen demonstrera sin tilltro till ett forskande förhållningssätt till utbildningen. Man gör också kursutvärderingens syfte tydligt och trovärdigt, att åstadkomma kontinuerliga förbättringar av betingelserna för lärandet. Detta inbegriper undervisning och annan utbildningsservice men också de förbättringar i studiearbetet som studenterna själva kan genomföra (Nilsson 1998, s. 13).*

Det är viktigt att de frågor som läraren ställer är relevanta och att de formuleras på ett sätt.

*Kortfattat kan sägas att frågeformulering är en konst i sig och ”som man frågar får man svar”. Frågornas kvalitet är av betydelse för kursvärderingens validitet (att vi verkligen mäter det vi avser att mäta). Frågorna ska t ex vara ’begripliga’, fråga om en sak i taget och inte vara ’ledande’ (peka på ’önskvärda’ svarsalternativ) och svarsalternativen bör vara ’ömsesidigt uteslutande’ (Kursvärderingar och andra utbildningsutvärderingar - en del i kvalitetsarbetet, 2011, s. 15).*

**En beskrivning av problem, dilemman som jag identifierat och förslag på vad som kan eller bör utvecklas/förändras. Vad gör verktyget bra, kan något utvecklas, om verktyget inte alltid fungerat, vad kan det ha berott på?**

Ett skäl till att paragrafen om kursvärderingar kom in i Högskoleförordningen att kursvärderingar anses som en viktig väg för studenterna att få inflytande över undervisning och utbildning. Jag upplever att när en studentgrupp får plats att utveckla åsikter om de lärandeformer som används blir de mer delaktiga och kreativa i själva läroprocessen. För mig personligen fungerar kontinuerlig muntlig formativ kursvärdering som en inspiration till att skapa bättre lärandesituationer. Det är värdefullt för mig som lärare att få studenternas åsikter om hur de olika kursmomenten fungerar.

Högskoleförordningen fastställer att resultaten av kursvärderingar ska sammanställas och göras tillgängliga för studenterna. Idag sker inga skriftliga sammanställningar av dessa muntliga värderingar i mina kurser på LiU Malmsten. Kanske är en lösning att en student för anteckningar vid dessa tillfällen för att vid den summativa kursvärderingen göra en sammanställning av dessa.

*Enligt riktlinjer för kursvärderingar vid Uppsala universitet ska resultatet av en kursvärdering sammanfattas och värderas av kursansvarig lärare (eller av annan därför utsedd person) och presenteras i en kursrapport. Kursrapporten ska rymma såväl student- som lärarsynpunkter och redovisa kursens starka och svaga sidor samt förslag till eventuella åtgärder. Centrala synpunkter från studenternas egna fritextsvar ska sammanfattas*

*och redovisas i kursrapporten. När formativa kursvärderingar har genomförts under kursens gång bör även sådana resultat och eventuella ändringar till följd av dessa också omnämnas i kursrapporten. Kursrapporten utgör konkret underlag för kursutveckling för kursansvarig lärare, ansvarig studierektor och programsamordnare/motsvarande. Kursrapporterna förenklar för utbildningsansvariga på högre nivå (t ex studierektorer och programansvariga) att följa kurser över tid, t ex med avseende på planerade och genomförda åtgärder (Kursvärderingar och andra utbildningsutvärderingar- en del i kvalitetsarbetet, 2011 s. 6).*

Liknande kursrapporter skulle vara konstruktivt att genomföra på LiU Malmsten. Det skulle underlätta arbetet med kursutveckling och förhindra att bra idéer och synpunkter 'faller mellan stolarna' eller helt enkelt glöms bort.

Vad som kan vara ett stort problem är att studenterna inte vågar uttala negativ kritik av rädsla för negativ särbehandling och med tanke på lärarens betygsättande funktion. I de mycket små studentgrupperna på LiU Malmsten är det i princip omöjligt att vara anonym och relationen lärare/student är ofta mycket personlig. En eventuell lösning är att någon annan person än den betygsättande läraren deltar vid kursvärderingen. Då förlorar man å andra sidan den viktiga direktkommunikationen mellan lärare och student som möjliggör för läraren att göra justeringar i lärandesituationen för att förbättra lärandemiljön under pågående kurs. Därför är det av största vikt att välkomna och uppmuntra en öppenhet i dialogen och ha så 'högt i tak' som möjligt.

## En generell frågeställning

Är det lämpligt och konstruktivt att ha muntliga formativa värderingar i kurser på LiU Malmsten? Med tanke på de små grupperna kanske man måste hitta alternativa sätt för studenterna att tryggt kunna framföra sina synpunkter.

## Diskussion kring frågeställningen

*Man kan överhuvudtaget ifrågasätta vilket värde standardenkäterna i slutet av varje kurs har för en lärare med en medveten strategi för sina pedagogiska insatser. De frågor en professionell lärare med erfarenhet av olika studentgrupper ställer sig, lämpar sig som regel bättre för kollegiala samtal och fördjupade diskussioner i undervisningen än för enkäter. Detta gäller också många av de frågor studenterna tar upp. Det finns således goda motiv för att ge den utvärderande diskussionen en starkare ställning i akademisk undervisning (Nilsson, 1998, s. 14).*

Eftersom vi har så små grupper på LiU Malmsten och det i realiteten är i det närmaste omöjligt för de studerande att lämna anonyma synpunkter gäller det för oss

lärare att skapa ett utrymme för och uppmuntra konstruktiv kritik. Enligt min erfarenhet fungerar det oftast bra även om kanske inte åsikter om min egen duglighet alltid framförs direkt till mig. Synpunkter på kursernas utformning och eventuella förbättringar eller frågor brukar komma fram under morgonmöten som äger rum varje tisdag. Nilsson föreslår en enkel form för skriftlig bedömning där studenten skriver ned sina tre bästa respektive sämsta synpunkter på undervisningen. Detta skulle kunna vara bra som komplement till de fortlöpande samtalen samt att ha med som minnesanteckningar inför den summativa kursutvärderingen. En annan positiv aspekt med detta skulle vara att man, sett i ett längre perspektiv, skulle få en tydligare bild av hur kursen kan utvecklas i positiv riktning.

## Referenser

- Gustafsson, C., Fransson, G., Morberg, Å. och I. Nordqvist, 2011. *Att arbeta i högskolan: utmaningar och möjligheter*. Lund: Studentlitteratur.
- Kursvärderingar och andra utbildningsutvärderingar- en del i kvalitetsarbetet*. 2011. Enheten för kvalitet och utvärdering. Uppsala universitet. Tredje upplagan. <https://mp.uu.se/documents/432512/894455/Rekommendationer.pdf/57c6c3b9-825a-4agf-94dc-268dc83bff59e>
- Nilsson, K. A. 1998. *Kursutvärdering – för studenternas medverkan i kvalitetsarbetet*. Utvärderingsenheten, Lunds universitet. Rapport nr 98:202.

# Högskoleverkets utvärderingssystem och dess konsekvenser för LiU Malmstens design av kursen 'Examensarbete'

## *Johan Knutsson*

Jag har valt att studera Högskoleverkets system för kvalitetsutvärdering av utbildningsprogram, att reflektera över kvalitetsbegreppet i anslutning därtill, samt ställa mig frågan hur allt detta kan komma att påverka vår design av kursen *Examensarbete* och vårt arbete i rollen som handledare för ett examensarbete.

## Inledning

I Högskoleverkets system för kvalitetsutvärdering anges som ett av de tre bedömningsunderlagen 'studentens självständiga arbeten' (Högskoleverket, 2012:15 R, s. 11). De andra två är lärosätets självvärdering<sup>16</sup> och enkäter till befintliga och tidigare studenter. Man betonar att det är "utbildningens resultat utifrån målen i examensbeskrivningen för utbildningen" som ska prövas (Högskoleverket, 2012:15 R, s. 12). Därmed har man slagit fast att kvalitet i utbildningen är lika med uppnådda resultat och målpuffyllelse, en definition av kvalitet som redan för tjugo år sedan sattes på pränt i en statlig utredning.<sup>17</sup> Siktet i Högskoleverkets system för kvalitetsutvärdering är alltså inställt på resultatet – inte processen. Examensarbetet, yrkesrelevans och användbarhet är avgörande i Högskoleverkets bedömning och processen anges som intressant enbart i den mån den relaterar till resultatet (Högskoleverket, 2012:21 R, s. 18 f).

## Problematisering

Eftersom examensarbetet är den kurs där studenten förväntas sammanfatta hela utbildningens innehåll och demonstrera infriandet av alla utbildningsmål, övergripande såväl som kursspecifika, är det logiskt att Högskoleverket valt att fokusera på just examensarbetet. Det innebär att de nationellt allmängiltiga målen Kunskap och förståelse, Färdighet och förmåga samt Värderingsförmåga och förhållningssätt, måste synliggöras i examensarbetet för att kunna bedömas. Detta är i och för sig rimligt – och bra. Studenten tillsammans med handledaren utser ett ämne, formulerar

---

16 I Högskoleverkets förslag till nya kvalitetsutvärderingar 2009 specificeras den första bedömningsgrunden som "lärandedmål och examination" där lärarcentrerad undervisning och progression, användbarhet på arbetsmarknaden och lärarnas kompetens står i centrum (Högskoleverket 2009:25 R, sid 20 f).

17 SOU 1992:1. *Frihet, ansvar, kompetens. Grundutbildningens villkor i högskolan* (Betänkande av högskoleutredningen), här refererad efter Giertz 2000.

problem och frågeställning, mål och syfte, metod och källor o s v. Handledare och examinator ser till att det valda ämnet täcker in de utbildningsmål, övergripande såväl som kursspecifika, som gäller för ett examensarbete, varefter examinator ger klartecken för projektet.

Det är också rimligt, och förståeligt, att Höskoleverket för sitt granskningsarbete valt ett system som är hanterligt och som sannolikt fungerar bra i flertalet utbildningar.

Men om kvaliteten i utbildningen definieras på ett annat sätt än graden av måluppfyllelse och resultat? Låt oss för en stund backa till definitionen av själva begreppet.

## Kvalitetsbegreppets definition och tillämpning

Kvalitetssäkring har varit ett begrepp och ett verktyg inom näringslivet sedan ett par decennier, till en början för kvalitetssäkring av varor, efterhand också för säkring av kvaliteten hos tjänster (Gustafsson, et al, 2011). Olika metoder, standarder och mätskalor har utvecklats för detta. Det ligger i sakens natur att kvaliteten i detta sammanhang har en särskild bärighet mot resultat – att en vara eller tjänst håller vad den lovar.

Kvalitetsbegreppets innebörd i relation till kvalitetsutvecklingen inom högskolan har analyserats i en särskild utredning (Giertz, 2000, s. 201 f), där bl a följande definitioner och tillämpningar av begreppet har frilagts: ”Kvalitet är att svara upp mot uppsatta mål” och ”Kvalitet har att göra med utbildningens resultat”. Men där ges också exempel på andra sätt att definiera begreppet, som att ”Kvalitet har att göra med utbildningsprocessen” och ”En bedömning av kvalitet i högre utbildning bör kopplas till kunskapsprocessen” (Giertz, 2000). Även om Höskoleverket betonar att kvalitet är en subjektivt upplevd och ständigt föränderlig egenskap (Höskoleverket, 2012: 21R, s. 25) konstaterar vi alltså att man i sitt utvärderingssystem valt att prioritera en definition av kvalitet enligt den förstnämnda modellen, med fokus på måluppfyllelse och resultat.

Om syftet är att säkra kvaliteten och om kvalitet definieras så som Höskoleverket – och många med dem – valt att göra, är det rimligt att fokusera på slutresultatet i en utbildning, dvs examensarbetet. Men låt oss nu vara lite provokativt ifrågasättande även på denna punkt.

## Examensarbetet – en rättvisande bild av uppnådda mål?

Man kan t ex fråga sig om det är rättvisande att fokusera på examensarbetet, vilket ju trots allt bara är en del av grundutbildningen och av den helhet som säger något om studentens uppnådda kunskap och förståelse, färdighet och förmåga samt värderingsförmåga och förhållningssätt. Vid genomläsning av Höskoleverkets rapporter om kvalitetsutvärderingar av högskoleutbildning framstår studentens ’självständighet’ som en avgörande egenskap. Förmodligen är examensarbetet det moment i utbildningen där studentens självständighet bäst kan mätas. Mot detta är svårt att invända.

Men ger det hela bilden? Måste inte även annat vägas in, som studentens sätt att lösa

andra uppgifter under utbildningens fleråriga 'resa', finna, formulera och lösa andra problem, att agera i grupp, att analysera sin egen och andras förmåga etc. Detta är något som Högskoleverkets utredare i och för sig är mycket medvetna om. Man påpekar bl a svårigheterna att "bedöma studenternas färdigheter och värderingsförmågor utifrån deras examensarbeten" (Högskoleverket, 2012:15:R, s. 12). Och jag håller med.

Utifrån mina egna erfarenheter som handledare har jag själv också ofta reflekterat över hur ett examensarbete i själva verket kan ge en falsk bild av en students förmåga att självständigt lösa en uppgift eftersom lärare arbetar på olika sätt som handledare och ger sina studenter olika mycket hjälp. Vi lärare är alla angelägna om att få igenom våra studenter, även de skrivsvaga, på utsatt tid och kan ibland ha svårt att sätta gränserna för vår vilja att hjälpa till.

Ett annat problem beträffande examensarbetet är mer specifikt för LiU Malmsten. Utbildningen där är lika mycket praktisk och konstnärlig som teoretisk/vetenskaplig, vilande på både vetenskaplig och konstnärlig grund och dessutom på beprövad erfarenhet. Det innebär att ett examensarbete vid LiU Malmsten består av två komponenter, en praktisk/konstnärlig del och en teoretisk/vetenskaplig del som måste avläsas tillsammans för att ge en rättvisande bild av arbetet. Det ställer stora krav på en utomstående granskare att kvalitetsbedöma något som inte syns i det skrivna dokumentet. Den konstnärliga halten liksom den del av studentens förmåga som kan tillskrivas den beprövade erfarenheten faller lätt bort.

## Frågor att förhålla sig till

Så långt kommen i mina funderingar kan jag alltså formulera följande fyra frågor: 1) Är det rimligt att definiera kvaliteten i utbildningen som en mätare på uppnådda mål och resultat? Och om så är fallet: 2) Är det rimligt att fokusera på examensarbetet som indikator på hur dessa mål uppnåtts? Och om så är fallet: 3) Vad får detta för konsekvenser för hur vi designar kursen Examensarbete, dess lärandemål, lärandeformer och examinationsformer och för hur vi agerar i rollen som handledare? Och i förlängningen: 4) Kan vi ta med oss lärdomar från en sådan diskussion in i argumenteringen för eller mot graderad betygssättning av examensarbetena?

Frågorna 1 och 2 är i och för sig hypotetiska eftersom direktiven redan är beslutade och fastställda. Riktlinjerna för hur utvärderingen ska gå till är satta och måste följas. Enligt min uppfattning och bedömning förefaller de väl genomarbetade, väl förankrade bland berörda och rimliga i relation till vad syftet varit, dvs att "alla blivande studenter ska kunna välja mellan olika utbildningar som alla håller hög kvalitet" (Högskoleverket, 2012:15R, s. 5).

Högskoleverket flaggar för det problematiska både i definitionen av kvaliteten i utbildningen och i fokuseringen på examensarbeten men förordar ändå ett system som bygger på förutsättningen att kvaliteten går att definiera och att examensarbetet är det självständiga studentarbete som ger bäst bedömningsunderlag. Detta är vad vi har att förhålla oss till. Men det hindrar inte att vi på LiU Malmsten fortsätter att föra samtalet för att kunna anpassa kursdesignen på lämpligt vis – och i förlängningen som en förberedelse för de krav på graderade betyg av examensarbetet som kan tänkas komma.

## Referenser

- Giertz, B., *Uppfattningar om kvalitet. En genomgång av litteratur om kvalitet och kvalitetsarbete* (Rapportserie från Enheten för utveckling och kvalitetsarbete, rapport nr 21), Uppsala universitet
- Gustafsson, C., Fransson, G., Morberg, Å. och I. Nordqvist, 2011. *Att arbeta i högskolan: utmaningar och möjligheter*. Lund: Studentlitteratur.
- Högskoleverket: *Kvalitetsutvärdering för lärande*. Rapport 2009:25R.
- Högskoleverket: *Högskoleverkets system för kvalitetsutvärdering 2011-2014*. Rapport 2012:15R.
- Högskoleverket: *Från granskning och bedömning av kvalitetsarbete till utvärdering av utbildningsresultat*. Rapport 2012:21R.



# Examinationsuppgift 4

## Kursdesign inom tapetserarprogrammet

*Sara Lindqvist*

### Inledning

Kortfattat är upplägget på tapetserarprogrammet följande; första året går ut på att *grundlägga*, att studenten tar del av de traditionella tekniker som finns inom tapetseraryrket dvs kantstoppning, resårstoppning och klädsel i läder och textil. Andra året handlar om att *fördjupa*, studenten tar del av två olika ingångar i yrket. Industriella tapetserartekniker och historiska tapetserartekniker. Dessutom ökar fokus på självständighet och analys. Tredje året ligger fokus på att *utveckla*, studenten väljer inriktning baserat på de två tidigare åren och arbetena är självständiga och bygger på hög grad av reflektion.

*Den som gått igenom utbildningen förväntas ha förmåga att självständigt kunna identifiera, avgränsa, planera och praktiskt genomföra inom verksamhetsområdet förekommande arbetsuppgifter. Utbildningen syftar till att förbereda de studerande för såväl verksamhet i egen regi som anställning inom stoppmöbelindustrier samt museer och andra kulturvårdande institutioner (Utbildningsplan tapetserarprogrammet).<sup>18</sup>*

Efter en omstrukturerad av tapetserarprogrammets kurser blev resultatet att en ny kurs introducerades på höstterminen i årskurs 2. Efter att utbildningen i stor utsträckning handlat om traditionellt tapetserararbete under de två första åren så är innehållet i den nya kursen fokuserat på industriella stoppningstekniker och material. I och med detta behövde den gamla kursen omarbetas för att kunna finnas kvar.

Den gamla kursen fokuserade på historiska tapetserartekniker, rekonstruktioner och analyser av originalstoppningar och klädslar, vilket även det är av största vikt i en utbildning för en tapetserare av idag. För att behålla innehållet i denna kurs togs beslutet att 'baka ihop' kursen med en fördjupningskurs i traditionell tapetsering. Den nya kursen, som jag beskriver i mitt arbete, kommer alltså att ligga på vårterminen år 2. Kursens innehåll ligger också till grund för det tredje året där studenten ges möjlighet att göra sitt gesällprov eller en annan avancerad stoppmöbel.

---

<sup>18</sup> <http://www.lith.liu.se/sh/malmsten/tap.html>

# Kursen 'Historiska och avancerade stoppmöbelstyper – en studiehandledning'

I min nya kurs har jag tagit det viktigaste från två olika kurser utan att förlora för mycket djup. Ett upplägg som ger studenten möjlighet att studera både praktiskt och teoretiskt på bästa möjliga sätt. Kursplanen som bifogas sist i arbetet är upplagd enligt de formella krav som finns uppställda enligt högskoleförordningen (Gustafsson, et al, 2011) och det är ett juridiskt dokument. Texten nedan är den studiehandledningen som delas ut till studenterna två veckor innan kursstart och som beskriver sättsättandet av kursen.

## **Kursdokument med detaljplan**

Kurshandling TCM035

Möbelpetsering V, 18 hp

Historiska och avancerade stoppmöbelstyper

### **Mål**

Kursen omfattar tapetserararbetets betydelse för en möbels estetiska uttryck och sambandet med olika tiders estetiska ideal och förutsättningar. Studenten ska självständigt och medvetet kunna lösa restaurerings och/eller rekonstruktionsproblem samt redogöra skriftligt och muntligt för sina beslut. Studenten ska efter avslutad kurs visa förståelse för komplexiteten i att vid konserveringen, restaureringen eller rekonstruktionen av en möbels tapetserarbete väga historisk, teknisk och tidsmässig hänsyn mot kravet på funktionsduglighet.

### **Efter avslutad kurs skall studenten kunna**

skriftligt sammanfatta tekniker, stoppnings- och klädselmaterial ur ett möbelhistoriskt perspektiv

muntligt redogöra för stoppmöblers karaktäristiska former och uttryck ur ett möbelhistoriskt perspektiv

självständigt samla och tolka information gällande konstruktionen av ett stoppnings- och klädselarbete

utföra enklare lagning och ytbehandling av möbelstommar

analysera och värdera resultatet av en uppskattad arbets- och tidsplan

demonstrera förståelse för och kommunicera relationen mellan stomme och tapetseringsarbete

utföra resårstoppning och klädsel på angiven stoppmöbel

dokumentera och redovisa sitt projektarbete i tal och skrift

### **Sammanfattning**

Kursen är organiserad med två övergripande teman; historiska stoppningstekniker och material samt traditionella avancerade tapetserartekniker. Att bevara stoppning har historiskt sett varit ett sätt att spara material, tid och pengar men en aspekt idag är att stoppningen har ett värde i sig och att den berättar om sin tid.

Kursen inleds med en resa tillbaka i tiden och genom att kombinera teori och praktik öka förståelsen för hur stoppningar sett ut genom de olika stilepokerna, vilka textilier som används och hur man resonerar kring problem som uppstår vid hanteringen av antika möbler. Kursen kretsar kring tapetserararbetets betydelse för en möbels estetiska uttryck och sambandet med olika tiders estetiska ideal och förutsättningar. Studenten ska självständigt och medvetet kunna lösa restaurering och/eller rekonstruktionsproblem samt redogöra för sina beslut.

Den andra delen av kursen handlar om det som tidigare varit normen inom tapetseraryr-

ket men som nu mer eller mindre kan räknas som ett historiskt sätt att arbeta: handsnörda resårhus och traditionella avancerade stoppningar. Studenten ges möjlighet att tillsammans med kursansvarig välja lämplig projektmöbel för att på den kunna utföra resårstoppning och klädsel. Studenten ska efter avslutad kurs visa förståelse för komplexiteten i att vid konserveringen, restaureringen eller rekonstruktionen av en möbels tapetserararbete väga historisk, teknisk och tidsmässig hänsyn mot kravet på funktionsduglighet i sitt projektarbete.

Målet med kurs TCM035 är att kombinera dessa två teman så att studenten kan applicera och visa på förståelse för beslutagande gällande bevarande och nytillverkning inom traditionell möbeltapetsering.

## **Tider**

Förväntat antal studietimmar är 480 timmar.

### Organisation

- Föreläsningar
- Teknikövningar
- Projektarbete
- Dialogseminarium
- Samarbetsövning
- Studiebesök
- Skriftlig och muntlig redovisning.

## **Kursinnehåll**

Nedan följer en redovisning på handledda schemalagda aktiviteter i kursen.

Övrig tid sker handledning och självständigt arbete enligt schemat.

### **Historiska stoppmöbler**

#### *1. Konservering, restaurering, renovering eller rekonstruktion?*

Hur arbetar en stoppmöbelkonservator? Vad innebär begreppen renovering, restaurering och konservering? Hur tyder man tecken och spår? Vilka källor finns?

#### *2. Historisk stoppning 1600-1900*

Resa genom århundraden. Övergripande redogörelse av stoppade möbels utveckling och tapetserarens roll.

#### *3. Dokumentation av möbel.*

Hur kan man skriva en konservatorsrapport? Hur samlar man materialprover?

#### *4. Material, tekniker, estetik och textilier under barocken och rokokon*

#### *5. Material, tekniker, estetik och textilier under gustaviansk och empire*

#### *6. Material, tekniker, estetik och textilier under nystil och jugend*

#### *7. Dialogseminarium*

Diskussion kring rekonstruktioner och alternativa rekonstruktionsprinciper.

Diskussion och redovisning av artiklar.

#### *8. Avslutning.*

Genomgång av praktisk övningsuppgift och skriftlig inlämningsuppgift. Diskutera åtgärdsförslag på projektmöbel.

### **Att göra eller inte göra?**

Praktisk genomgång av enklare restaureringsmoment och material.

### **Textil och materialanalys**

Analys av textil och stoppningsmaterial. Genomgång av grundbindningar.

### **Skoklosters slott**

Studiebesök på Skoklosters slott

## Skadedjur

Studiebesök på Naturhistoriska riksmuseet

## Workshop 'överdrag'

Överdrag kan ses för att skydda en möbel från damm och slitage, men det är även en naturlig dekorativ del av inredning under olika tidsepoker.

## 'Avancerad möbel

Att enligt egna önskemål ta fram och redovisa en 'brief' till en avancerad stoppmöbel enligt gällande gesällprovsbestämmelser. Att agera bollplank till designstudent som arbetar med din 'brief'.

## Rygg- och armstödsresårer

Genomgång av resårnsörning och stoppning av armstöd och rygg.

Kurslitteratur:

## Obligatorisk litteratur

Gill, Kathryn (2001) Upholstery conservation: principles and practice. Butterworth-Heinemann (sid 1-9 samt 177-180)

The Forgotten History: upholstery conservation (2011) Linköpings universitet

## Referenslitteratur

Tidens tand (1999). Förebyggande konservering: magasinshandboken. Riksantikvarieämbetet.

Bernt Stenberg(1988). *Möbelstoppning som hantverk*. Sveriges Tapetserarmästares Centralförening.

Stawenow-Hidemark, Elisabeth (1993). *Nytt tyg på gamla stolar; stoppning och klädsel förr och nu*. Nordiska museet.

David, James (1999) Upholstery: a complete course: chairs, sofas, ottomans, screens and stools. *Guild of Master Craftsman Publications*. (kap. 15, 16, 17)

## Examination

<b>UPG1</b>	Skriftlig inlämning och redovisning av övningsuppgifter (U, G) Dokumentation av projektarbete (U, G)	4 hp
<b>UPG 2</b>	Muntlig redovisning av projektarbete (U, G)	3 hp
<b>M U N 1</b>	Teknikövningar (U, 3,4,5)	1 hp
<b>PRA1</b>		10 hp

Kursens olika examinationer kommer att bedömas var för sig och ett genomsnitt resulterar i slutbetyg som meddelas studenten.

## Examinationsuppgift UPG 1 (4 hp)

Utformning: Uppgiften syftar till att studenten skriftligt och muntligt sammanfattar stoppade möblers tekniker och material, former och uttryck sett ur ett möbelhistoriskt perspektiv samt att i en praktisk övningsuppgift tolka information för att rekonstruera ett stoppningsarbete.

Uppgiften består av tre delar: 1) Att sammanställa ett dokument, ett schema, som beskriver tekniker, material, textilier m.m. från 1600-talet fram till 1900-talets början; 2) Att läsa

valfri artikel ur boken *The Forgotten History-upholstery conservation* och i ett dialogseminarium muntligt redovisa och diskutera artikeln; 3) Att muntligt redovisa färdigställd övningsuppgift.

Bedömningskriterier

Examinationsarbetet bedöms utifrån kriterierna:

1. Arbetets utförande i relation till kursens lärandemål
2. Det skriftliga arbetet skall vara läsbart, tydligt och begripligt
3. Aktivt deltagande på dialogseminarium
4. Korrekt angivna referenser

### **Examinationsuppgift UPG 2 (3 hp)**

Utformning: Uppgiften syftar till att studenten på olika sätt planerar och dokumenterar sitt projektarbete. Uppgiften består av tre delar: 1) Att planera sitt projektarbete genom en uppskattad arbets- och tidsplan, sedan analysera och värdera resultatet; 2) Att utföra en genomskärningsskiss i fullskala på projektarbetets sitsstoppning; 3) Att skriftligt redovisa sin projektmöbel genom en traditionell konservatorsrapport.

Bedömningskriterier

Examinationsarbetet bedöms utifrån kriterierna:

1. Arbetets utförande i relation till kursens lärandemål
2. Analys av hur förberedelser och resultat stämmer överens.
3. Det skriftliga arbetet skall vara läsbart, tydligt och begripligt.

Examinationsuppgift MUN1 (1 hp)

Uppgiften består av att på ett tydligt och strukturerat sätt muntligt redovisa sitt projektarbete.

Bedömningskriterier

Examinationsarbetet bedöms utifrån kriterierna:

1. Arbetets utförande i relation till kursens lärandemål
2. Framförandets tydlighet

Redovisningen bör vara ca 20 min.

### **Examinationsuppgift PRA 1 (10 hp)**

Utformning: Examinationsuppgiften syftar till att studenten utför resårstoppning och annan avancerad stoppning samt klädsel på utvald projektmöbel. Valda delar av möbelen bör på ett genomtänkt sätt bevara befintlig stoppning med krav på funktionsduglighet. Det ingår även att formulera en 'brief' till designstudent på en avancerad stoppmöbel samt att i designerns process medverka till att möbelen stämmer med dagens bestämmelser för gesällprov inom möbeltapetsering.

### **Bedömningskriterier**

Examinationsarbetet bedöms utifrån kriterierna:

Arbetets utförande i relation till kursens lärandemål

Projektarbetets kvalitet och utförande

Genomförandet av rollen som beställare till avancerad möbel och bollplank till designer

I detta examinationsmoment ges graderade betyg (U, 3, 4, 5) och följande lärandemål är relevanta inför betygssättningen:

- demonstrera förståelse för och kommunicera relationen mellan stomme och tapetseringsarbete
- utföra resårstoppning och klädsel på angiven stoppmöbel

För betyg 3 krävs att ovan nämnda lärandemål i hög grad uppfylls och att projektmöbelen är färdigställd och håller en grundläggande tekniskt nivå. För betyg 4 krävs att ovan nämnda

lärandemål i högsta grad uppfylls och att projektmöbeln är färdig. Studenten visar skicklighet och analytisk förmåga i de praktiska momenten. För betyg 5 krävs att kursens lärandemål i allra högsta grad uppfylls och att studenten visar stor skicklighet och analytisk förmåga i de praktiska momenten. Projektmöbeln är färdig och redovisad inom angiven tid.

### **Kompensation för frånvaro**

Om man som kursdeltagare inte kan delta vid vissa schemalagda tillfällen ska en kompensation göras i form av ett individuellt personligt bidrag. Vad ett sådant bidrag innefattar meddelas av kursledare i samband med att man som kursdeltagare meddelar sin frånvaro.

### **Utvärderingar**

En summativ utvärdering bör göras i slutet av kursen i form av en individuell kursvärdering i KURT samt en kursutvärdering klassvis i LinTeks regi. Dessutom utförs en formativ utvärdering halvvägs in i kursen samt även individuella betygssamtal.

## Pedagogiska överväganden

### **Kursens mål**

Att kortfattat beskriva målet med kursen ger studenten en snabb inblick i kursinnehållet och det ger en bild av de olika grundstenarna som kursen är uppbyggd av. Där beskrivs att kursen innehåller både praktiska och teoretiska moment, att det förväntas en stor del självständigt arbete och att studenten tar egna beslut baserade på fakta.

Kursmålen beskriver konkreta bedömningsbara punkter som inte kan missuppfattas när examinatorn gör sin bedömning. Mer exakta anvisningar kring respektive punkt finns där jag på ett examinationsmoment även relaterar till de kursmål som är relevanta för just den. Jag har eftersträvat tydlighet och vill visa på en progression i förhållande till årskurs ett (1). Att studera på universitet innebär att studenten förväntas förstå en övergripande princip och applicera den i olika problemlösnings-situationer (Gustafsson, et al, 2011). Därför använder jag mig av ord som *självständigt samla och tolka, analysera, värdera* enligt IUAE- matrisen.<sup>19</sup> När studenten kommer fram till saker själv och får ta eget ansvar så förväntas självförtroendet och djupinläringen öka vilket förstås är målet för hela utbildningen. Med tanke på att det är många praktiska moment i kursen så finns även ord som *utföra, redogöra för, demonstrera* m fl. Det finns en tydlighet i *hur* och *vad* studenten ska uppnå. För att inte riskera att missa något av målen inte uppfylls pga. av frånvaro, beskrivs även kompletteringsuppgifter senare i dokumentet.

## Sammanfattning

I sammanfattningen beskrivs varför kursen är upplagd som den är och regin klargörs. Kursens moment beskrivs mer ingående och vikten av dem i studentens kommande arbetsliv. Betydelsen av att kunna konsultera framtida kunder, att kunna planera och värdera sin tid är något som är av största vikt i det yrkesverksamma livet. Men även att använda sig av sina kunskaper inom stoppmöbelskonservering för att kunna bevara ett kulturarv som är mycket underskattat och i behov av expertis.

<sup>19</sup> Se Studiehandbok LiTH: [http://www.lith.liu.se/sh/LiTH\\_syllabus.pdf](http://www.lith.liu.se/sh/LiTH_syllabus.pdf)

## Tider och organisation

Tiderna redovisas tydligt med kursens början och slut samt antal förväntade studietimmar. Andra hålltider presenteras närmare i schemat. ”Att i det som påverkar andras arbetsvillkor sträva efter framförhållning så att alla ges goda möjligheter till egen planering”<sup>20</sup> är ett av fem deklamationer i Linköpings universitets hederskodex. Organisation beskriver de olika lärandeaktiviteterna, dels för att förbereda studenten på vilka dessa är men även för att visa på en bredd och på vikten av att välja rätt typ av lärandeaktivitet för olika ändamål. Som kursansvarig gör man dessa val baserat på de ramar som finns. Det kan vara kursbudget, personal- och lokaltillgång, kursens syften mm (Gustafsson, et al, 2011).

## Kursinnehåll

Här beskrivs de olika lärarledda momenten upp med rubriker för att få en uppfattning av varje schemalagt tillfälle och för att ge studenten en chans att förbereda sig.

## Kurslitteratur

I årskurs två förväntas studenten arbeta självständigt i större utsträckning och därför anges även referenslitteratur för att skapa rätt förutsättningar för detta. Självklart anges obligatorisk litteratur och i och med att studiehandledning skickas ut i förväg så har studenten chans att skaffa litteraturen till kursstart.

## Examination

Absolut fokus med arbetet utifrån en kursplan är att kunna examinera de mål som är uppställda. Kursen har fler examinationsmoment än tidigare och de är utformade på olika sätt. Undersökningar har gjorts som visar på att studenternas uppfattning är att en variation i examinationsformer är eftersträvansvärt (Gustafsson, et al, 2011, s. 167) och variation kan också få studenter en chans att examineras i en form som passar just dem. Att ha många examinationsmoment (4 st.) under kursens gång har varit en klar fördel för att kunna avrapportera och göra delavslut i kursen. I de detaljerade förklaringarna av de olika examinationsmomenten så beskriver jag uppgifternas syfte och vad uppgiften består av samt bedömningskriterier och inlämningsanvisningar. Detta har varit av stor betydelse för tydligheten och för att underlätta för student och examinator! Men det är inte alltid helt självklart hur tydlig man än försöker vara. ”Utifrån sin tolkning har läraren en viss intention med sin undervisning, och väljer specifikt innehåll och undervisningsform utifrån detta. Beroende på lärarens förmåga, tillgänglig tid mm, kan den faktiska presentationen till studenterna skilja sig från intentionen”, menar Oskarsson (2010, s. 102). Otydlighet har tidigare varit en brist och försvårat i betygssättningen när student och lärare tolkar information olika. Det har också varit viktigt att se examination som lärandeaktivitet.

---

20 Hederskodex för studenter och anställda, Linköpings universitet

I ett av examinationsmomenten (PRA1) ges betyg U,3,4,5. Där har jag förtydligat ytterligare genom att ange vilka lärandemål som bedöms på just den här uppgiften. Betyg 3,4,5 beskriver hur de tekniska övningarna bedöms med gemensam nämnare att lärandemålen måste uppfyllas. Utöver det bedöms kvalitén på den analytiska förmågan, de praktiska momenten och om de redovisas i tid<sup>21</sup>. Slutbetyget baseras på alla examinationsmoment sammanräknade.

## Utvärderingar

Efter genomgången kurs görs en summativ utvärdering i form av kursutvärdering via LinTek och KURT. Halvvägs in i kursen görs även en formativ utvärdering i grupp men även individuell återkoppling sker. En formativ utvärdering görs för att få ett underlag för hur kursens senare del ska bedrivas (Gustafsson, et al, 2011). Vi har alltså haft en formativ utvärdering i grupp samt individuell återkoppling för att se hur studenten ligger till i kursen.

## Reflektion

Efter att kurs TCM035 genomförts för första gången så känner jag mig nöjd med hur kursplanen jag skrev togs emot och fungerade. Mina försök till tydlighet har uppskattats och det har inte varit så många frågetecken från studenterna. Speciellt när det gäller examinationsuppgifterna som jag lagt ner mycket tid på att formulera och förtydliga och jag har tyckt att det fungerat bra med fler examinationsmoment än vad jag normalt brukar ha.

Jag har även relaterat till kursmålen i större utsträckning än tidigare. Nästan så att det känns tjatigt. Den formativa grupputvärderingen är även den ny för mig även om jag tidigare haft individuella samtal i mitten av varje kurs. Den här gången relaterades det till kursmålen som 'bockades' av. Det som jag tidigare kallade individuella samtal kallar jag nu individuell återkoppling. Det har tidigare varit lite otydligt vad 'samtal' innebär men benämner man det återkoppling så framgår det tydligare att det är vad studenten har presterat under kursen i förhållande till kursens mål som ska tas upp.

"Att vara en bra lärare är att kunna leda personer som inte är som du och som inte nödvändigtvis vill vara som du," är en mening som fastnat i våra diskussioner.<sup>22</sup> I mitt sätt att designa kurser har jag försökt ha ett mer studentcentrerat upplägg där jag har låtit studenten komma fram till och även stå för sina beslut i större utsträckning än vanligt. Finns det en 'sanning', ett 'rätt svar', vill studenten känna sig delaktig i att komma fram till den. Jag har även gett extra stöd till de som behövt det och gett mer frihet åt andra. Detta hänger till viss del ihop med begreppet 'lika villkor'. Det har t ex förekommit studenter med särskilda behov och då har jag lagt upp min handledning på ett mer individuellt sätt, dock utan att tumma på kursmålen. Att det är nästan uteslutande kvinnor på tapetserarprogrammet påverkar säkert mitt sätt att undervi-

---

21 På LiU Malmsten är ett ofta förekommande lärandemål att lämna in uppgifter i tid, vilket kan kopplats till uppgifter i hantverkstraditionen, att leverera en vara i tid.

22 Föreläsning av Kristin Ljungemyr om 'lika villkor' 22 november 2013, LUK-kursen.



sa i och med att jag själv är kvinna. Just under denna kurs deltog även en man och jag hoppas och tror att jag inte särbehandlade honom varken positivt eller negativt. När man jobbar med så små studentgrupper som vi gör på LiU Malmsten så kan det ibland vara svårt att skilja på att vara privat eller att vara personlig. Det är viktigt att kunna ge samma respons till alla studenter och att inte särbehandla någon som man kanske skulle ha kunnat 'klaffa med' på ett privat plan.

Jag är nöjd med att jag i mina ögon lyckats med att skapa en kurs med djup i historiska och avancerade stoppningar men ett hinder i den här kursen är tidsaspekten. Jag skulle vilja att studenterna hann med så mycket mer än vad de gör men med tanke på tiden och våra ekonomiska och personella resurser så är det svårt att få med allt man vill. Det finns ofta en förväntan hos studenterna att de ska hinna lära sig allt under sina tre år, och i slutet av andra året börjar den stressen bli påtaglig. Utbildningskulturen på LiU Malmsten och den tidigare Malmstensskolan har genom alla tider byggt på tätt samarbete med läraren och mycket handledartid. I och med att vi nu bedriver universitetsstudier så har det ändrats. Det är mer fokus på att studenten självständigt reflekterar, analyserar, producerar m.m. och detta ökar i takt med de tre åren. Ibland känns det som att man jonglerar med frågorna om självständigt arbete kontra handledd tid. Det är mycket annat som pockar på ens tid som lärare utöver ren handledning. Det är en knepig sats att behöva ta hänsyn till personella och ekonomiska resurser, speciellt när man själv anser att det skulle blivit en bättre kurs med mer handledning. I förhållande till andra utbildningar på LiU så har våra studenter mycket handledning om man ser på antalet studenter per lärare.

I just den här kursen som bl a handlat om stoppmöbelskonservering så är inslag av etiska frågor och hållbar utveckling ett självklart inslag och det är ämnen som främjar studenternas deltagande i diskussioner och där studenternas egna erfarenheter, åsikter och förhållningssätt bidrar på ett bra sätt. Som konservator arbetar man dagligen med etik och hållbarhetsfrågor, i stort sett i varje medvetet val man gör. Efter kursens slut får jag och studenterna utvärdera om upplägget var rimligt och väsentligt inför deras tredje år.

"Failure to recognize, identify and develop the skills involved could be a costly omission for any institution", skriver Milburn (2010). Att vara pedagogisk ledare innefattar att se just detta, för att få en progression i utbildningen vilket skapar en hög nivå och framgångsrika studenter. Inspiration, samhörighet och kollegialt stöd har vi fått av varandra under våra CUL-kurser i pedagogik. Vi diskuterar och inspirerar varandra i större utsträckning med lärandeaktiviteter, upplägg, betygsättning m.m. Det har fört oss närmare varandra och kurserna har fått polletten att ramla ner när vi insett att vi faktiskt är pedagoger och inte bara hantverkare som lär ut vårt hantverk! Under den här DUO-kursen har jag än mer förstått vikten av att prioritera kursdesign. Att ta sig tid att planera en kurs väl ger möjligheter att minska på handledningstiden och att studenten ändå når sina mål och inte minst att jag som anställd får mina arbetstimmar att gå ihop med ett gott resultat.

## Referenser

- Milburn, P. C. 2010. The role of program directors as academic leaders. *Active Learning in Higher Education*, 11(2), p. 87–95, SAGE
- Gustafsson, C., Fransson, G., Morberg, Å. och I. Nordqvist, 2011. *Att arbeta i högskolan: utmaningar och möjligheter*. Lund: Studentlitteratur.
- Oskarsson, B. 2012. Vet vi om studenterna uppfattar det vi vill få fram? I Edvardsson Stiwne Elinor, red. Utbildning-Undervisning-Utmaning-Utveckling. En rapport från LiU:s utvecklingskonferens 10 mars 2011. *CUL-rapport nr 16*. LiU-tryck.
- Hederskodex för studenter och anställda, Linköpings universitet* <http://www.liu.se/om-liu/strategi/policies/hederskodex?l=sv> (information hämtat 8 oktober 2013)
- Föreläsning Lika Villkor* i LUK-kursen 22 november 2013 på LiU Malmsten av Kristin Ljungemyr. LiU.
- LiTH - Studiehandboken 2013 - Möbelpetsering* <http://www.lith.liu.se/sh/malmsten/tap.html>
- Syllabus IUAE matris

# Design av kurs i möbelsnickeri

## *Rasmus Malbert*

### Inledning

Den kurs jag valt att arbeta vidare med är kursen möbelsnickeri II som studenter på möbelsnickeriprogrammet läser under sin andra termin på skolan. Denna kurs har dels en grundläggande karaktär, då den ges under första året, på så sätt att studenten får möbelsnickeriets grundläggande kunskaper om konstruktionsprinciper i massivträ, ritteknik och produktionsflöden. Dessutom har kursen en formativ funktion i relation till utbildningen på så sätt att lärare och student får en uppfattning om studentens förmågor, kapacitet och intresse inför kommande moment. Det återgivna kursdokumentet som nu följer är resultatet av min omarbetning. Vad som är nytt framgår av avsnittet 'Pedagogiska överväganden.'

#### **Möbelsnickeri II – ett kursdokument**

##### **Kursdokument**

Kurshandling TCM021

Möbelsnickeri II, 18 hp

Ämnesgrupp: Design

Huvudområde: Möbelsnickeri

För CM-SN

##### **Tider**

Kursen pågår under vårterminen 2014

Rekommenderad självstudietid: 480 timmar

##### **Mål**

Att studenten utvecklar insikter och kunskaper i att planera och genomföra en grundläggande konstruktionsuppgift i massivträ samt förstå tillverkningsprocessens flödestekniker och hantverksmoment. Studenten ska också demonstrera ett utvecklat förhållningssätt till möbelsnickeriprogrammets olika arbetsätt och riktningar.

Efter genomförd kurs ska den studerande visa förmåga att:

- lösa de tekniska konstruktioner som ingår i skåpmöbler tillverkade i massivträ
- tillämpa olika metoder för ytbehandling och limmer på massivträ möbler
- planera en arbetsprocess utifrån flödestekniska aspekter ELLER: genomföra en unik övningsuppgift med nya eller innovativa hantverksmetoder
- att följa en uppsatt arbets- och tidsplan
- beskriva och dokumentera en arbetsprocess
- tillämpa och förstå ritningsverktyget Auto Cad
- 

Efter genomförd kurs ska den studerande ha utvecklat insikter i/om:

- metodiken i utvecklandet av en produkt utifrån olika produktionsmetoder
- grundläggande CNC-teknik

- betydelsen av att kunna redogöra för arbetet skriftligt och muntligt
- olika förhållningssätt till möbelsnickarprogrammets/yrkets möjligheter, processer och tillvägagångssätt.

### **Sammanfattning**

I kursen Möbelsnickeri II arbetar studenten med massivt trä och skåpskonstruktioner. Genom ett antal handledda workshop får studenten möjlighet att välja en av två riktningar inom möbelsnickeriprogrammet där den första är mot konsthantverk och den andra mot produktutveckling. Dessa två skiljer sig från varandra på ett antal punkter. I riktningen produktutveckling fokuserar studenten i högre grad på flödesteknik och produktionsmetoder och studenten producerar följaktligen minst två identiska övningsprodukter. Produkten ska vara utformad så att den lämpar sig väl för malltillverkning i skolans maskinpark. I riktningen konsthantverk ska studenten utveckla eller tillämpa en ny och innovativ hantverks-teknik med hjälp av handverktyg, maskinverktyg eller av studenten utvecklade metoder. Studenten arbetar med en unik övningsuppgift. I båda fallen ska valda metoder och tekniker redovisas muntligt och skriftligt med att den färdiga övningsprodukten presenteras.

### **Innehåll/lärandeaktiviteter**

Handledda workshop:

- 'Materialet i händerna' - en hantverksworkshop i att forma trä med konventionella och okonventionella metoder. 2 dagar.
- 'Produktens födelse' - en workshop i designmetodik och funktionsanalys. 2 dagar

Föreläsningar:

- Handens kunskap, att hugga, skära och mejsla
- Massiva konstruktioner, lådor, dörrar, beslag
- CNC-teknik/grundläggande programmering.
- Arbetsplanering. Flödesteknik.

Övningsuppgift:

- Ritning och planering
- Tillverkning
- Redovisning

Peer Review:

- Studenterna diskuterar varandras arbete veckovis och varje student redovisar vid tre tillfällen hur en studiekamrats arbete framskrider genom att lämna in ett Peer Review-dokument. Detta ska vara undertecknat av båda studenter.

Handledning:

- Varje student ges möjlighet till en schemalagd handledningstimme per vecka.

### **Kurslitteratur**

Dahlgren, Torbjörn, Wistrand, Sven & Wiström, Magnus (2004). *Nordiska träd och träslag*. 4:e rev. uppl. Stockholm: Stift. ARKUS

Peters, Alan (1984). *Cabinetmaking: the professional approach*. London: Stobart

### **Referenslitteratur**

Karg, Franz (1991). *Solid-wood cabinet construction: 70 Contemporary designs with details*. Newtown, Conn.: Taunton Press

Spannagel, Fritz (1954). *Der Möbelbau: ein Fachbuch für Tischler, Architekten und Lehrer: auch ein Beitrag zur Wohnkultur*. 10. vollst. neu bearbeitete Aufl. Ravensburg: Otto Maier Verl.

### **Examination**

UPG1	Utförd ritning och arbetsplanering (U,G)
UPG2	Utförd övningsuppgift (U,G)
UPG3	Muntlig och skriftlig presentation (U,3,4,5)
UPG4	Peer Review dokument (U,G)

### **Förklaringar**

#### UPG1

Godkänt ges till student som visar en färdigställd arbetsritning med tillhörande arbetsplanering. Ritningen ska hålla grundläggande kvalitéer med hänsyn till läsbarhet och layout.

#### UPG2

För godkänt krävs att studenten vid redovisningstillfället presenterar en/ flera färdiga övningsprodukt(er).

#### UPG3

Godkänt, betyg 3, innebär att studentens muntliga och skriftliga arbete redovisar och beskriver arbetsprocessens gång. Studenten har dokumenterat och kan beskriva en för produkten speciell metod eller process.

För betyg 4 krävs dessutom att studenten visar på förståelse för olika arbetsmetoder i massivträ genom att ha applicerat dessa i sitt arbete. Studenten kan motivera sina val utifrån hantverkstekniska och/eller designrelaterade aspekter.

För betyg 5 gäller kriterierna beskrivna ovan samt att studenten reflekterar över sitt resultat utifrån historiska och samtida tendenser inom möbelhantverket. Studenten formulerar sitt eget förhållningssätt till sin profession genom jämförelse med andra verksamma/professionella hantverkare/designer.

#### UPG4

För godkänt gäller att samtliga Peer Review-dokument är inlämnade i tid och undertecknade av berörda studenter.

### **Kompensation för frånvaro**

Om studenten inte kan närvara vid ett schemalagt tillfälle skall denne utföra en av kursansvarig lärare särskild utsedd uppgift. Vad uppgiften består av meddelas i samband med att studenten meddelar sin frånvaro.

## Pedagogiska överväganden

Det avsnitt som nu följer är en beskrivning över hur jag omarbetat den befintliga kursen och hur det kan motiveras med stöd i den pedagogiska forskningen.

## Icke examinerade kursmoment

Så som kursen ser ut idag inleds den med en designprocess, som sedan ligger till grund för den produkt som ska tillverkas som övningsuppgift. Studentens val under denna designprocess påverkar i mångt och mycket resultatet som sedan ska examineras, varför det också är omöjligt att inte också examinera själva designprocessen, eller resultatet av den. Detta är problematiskt eftersom den inte är representerad i

lärandemålen, vilka ju ska examineras enligt principen om Constructive Alignment (Weurlander med referens till Biggs, 2006, s. 3). Jag har därför infört ett lärandemål som hanterar just denna inledande process. Detta är också inkluderat i lärandeaktiviteterna genom två workshop där studenterna genom vägledning får prova olika förhållningssätt till möbelhantverket.

## Examinationsmoment

Jag har valt att göra den muntliga respektive skriftliga presentationen av arbetet till ett examinationsmoment som betygssatts graderat. Övningsuppgiften ska lämnas in i tid för att få godkänt, vilket också kopplas till lärandemålen att följa en uppsatt tidplan.

Jag har vidare använt mig av Biggs SOLO-taxonomi i examinationsmomenten, där jag i de olika betygsstegen använder orden 'beskriva', 'applicera', 'motivera', 'reflektera' och 'jämföra' ([www.johnbiggs.com.au](http://www.johnbiggs.com.au)).

I "Enhancing student learning through effective formative feedback" beskriver författarna sju steg för att förhöja lärandet genom formativ feedback. Som nummer ett på listan finner vi punkten om att underlätta utvecklingen av 'self-assessment', dvs 'själbedömning' (Juwah, et al, 2003). Författarna ansluter därmed till Biggs som menar att studenterna måste vara helt fria att själva kritisera och bedöma sin egen prestation. (Biggs, 2011, s. 196) Jag har valt att använda mig av ett så kallat 'Peer Review-dokument' där studenten förväntas beskriva en studiekamrats arbete och process samt jämföra denna med sin egen. Detta knyts an i lärandemålen och i lärandeaktiviteterna samt är ett examinationsmoment. Peer Review-dokumentet skall lämnas in vid tre tillfällen till kursansvarig och återkoppling ges snarast.

## Lärandeaktiviteter kontra lärarresurser

Vanligtvis på möbelsnickeriprogrammet genomförs veckovisa bänkgångar som verkar som formativa handledningssituationer. Studenter och lärare går från arbetsplats till arbetsplats och tittar på respektive students projekt. Studenterna ombeds ställa frågor kring varandras arbeten och process, men utifrån min erfarenhet blir dessa tillfällen ofta präglade av sömniga senkommare eller rastlösa morgonpigga, och tillfällena blir istället utdragna av långrandiga eller omständliga förklaringar. Jag har därför helt avskaffat dessa och ersatt dem med ovan beskrivna Peer Review-dokument. Dessutom ges varje student en schemalagd handledningstimme per vecka vilken innebär ett mycket mer effektivt användande av lärarresurser.

## Formativ feedback lärare-student

Fink (2003, s. 15) skriver i sin text 'A self-directed guide' om 'high quality feedback genom den så kallade Fidelity-metoden' där F står för Frequent, dvs ofta och regelbundet, I står för Immediate, dvs direkt eller så fort som möjligt, D står för Discriminating, vilket innebär att göra skillnad på vad som är mindre bra, bra eller mycket bra

arbete. Sist men kanske viktigast enligt min mening är L som står för Loving, att ge feedback på ett empatiskt sätt. Det studieklimat som råder på LiU Malmsten präglas ofta av tidspress och höga prestationskrav vilket innebär att man som lärare måste hantera stressade människor. Det är då extra relevant att framföra konstruktiv och genomtänkt kritik på ett ärligt men empatiskt vis.

## Kursens relevans i förhållande till utbildningen

Som jag beskrivit i inledningen har kursen en formativ funktion inför vidare studier på möbelsnickeriprogrammet. Texten nedan är klippt ur studiehandboken och beskriver målen med utbildningen.

*Målet för utbildningsprogrammet är att utbilda möbelsnickare med goda teoretiska kunskaper i kombination med både breda och djupa hantverksmässiga färdigheter. Utbildningen syftar till att integrera relevant teknisk, naturvetenskaplig och humanistisk vetenskaplig kunskap med hantverksmässig och konstnärlig förmåga på ett sätt som skall göra det möjligt för den som gått igenom programmet att bevara det traditionella möbelhantverket men också stärka och utveckla detsamma.*

Min ambition med min reviderade version av kursen Möbelsnickeri II har varit att knyta an till "att integrera humanistisk och vetenskaplig kunskap med hantverksmässig och konstnärlig förmåga". Genom att i högre grad fokusera på studenternas förmåga till reflektion kring hantverksmässighet och konstnärlighet genom att göra det till ett lärandemål i sig, tror jag studenterna snabbare lär sig hantera de mer komplexa momenten involverade i examensarbetet. Det är ett faktum att man på utbildningen har problem med att studenterna inte avslutar sin examen och varje steg mot att förbereda studenterna för examensarbetet är relevant och viktigt.

## Reflektioner

En viktig insikt jag fått under denna DUO-kurs är att det pedagogiska uppdraget jag åtar mig genom att arbeta som lärare är långt mycket mer komplext än jag tidigare trott. Jag ser tydligare skillnaden på att vara en skicklig yrkesperson och en skicklig lärare, där den senare inte alltid är en följd av den tidigare.

Att införa ett inledande moment vilket innebär att studenten tvingas välja ingång i kursen tror jag kan vara ett effektivt sätt att få studenten medveten om vilka möjligheter som erbjuds senare under utbildningen. Övningsuppgiften som tillverkas behöver laddas med mening så att studenten upplever meningsfullt lärande under hela kursen. Det är ofta inte fallet, och i förlängningen leder det till att studentens övningsuppgift inte blir färdig i tid och studenten stressas av att ha ofärdiga projekt på hyllan.

Kursen innehåller några viktiga moment som hanterar grundläggande hantverks-

kunskaper och studentens förmåga att själva avgöra vad och hur kvalitet är och uppnås. Dessa är inslag som utgör kärnan av vad möbelsnickeri är på LiU Malmsten. Jag tycker det är allt viktigare att också hantverksstudenten (inte bara designstudenten) utvecklar en förmåga att förhålla sig kritiskt och reflekterande till sin yrkesroll och omvärld. Det är just i detta som jag stöter på mitt största problem. Låt mig försöka förtydliga detta med en personligare ton:

Att studera Möbelsnickeri på LiU Malmsten är för mig något alldeles speciellt och magiskt. Det handlar om en slags djupdykning i hantverket, forma ett kärleksfullt förhållande till trä, att nå verklig omsorg om detaljer, att skapa poesi med händerna, att förflytta gränserna för vad som är möjligt, att för sitt inre öga se resultatet långt innan det är färdigt. Kort, att få möjlighet att verkligen brinna passionerat för att få arbeta med trä och möbler. Att på riktigt lära sig ett hantverk handlar om att öva och åter öva, i ett koncentrerat och introvert tillstånd. Att i själva görandet i sig träna sina sinnen och sin kropp i hur materialet ska formas och hur verktygen förs. Det kan vara ljudet av en skarp hyvel, träets svar på fingrarnas beröring eller motståndet i en perfekt inpassad låda. När jag känner doften av ek vet jag precis vad hantverkare under mer än 2000 år har känt för dofter. Sådana saker övas fram tror jag, de kan inte sägas eller förmedlas, utan måste upplevas och växa hos varje hantverkare.

Att kunna 'kommunicera kring' och 'kritiskt förhålla sig till' kräver ett verbalt och kommunicerande förhållningssätt, och det är en del av hjärnan tror jag, som tar hand om sådana processer, medan den arbetande hantverkaren reflekterar genom sitt arbete, i görandet, i skapandet. Dessa två arbetssätt är inte alltid förenliga, något jag själv många gånger har erfarit.

Jag menar att jag som hantverkare måste gå in i mig själv för att kunna fokusera på mitt arbete, stänga av omvärlden för nå den koncentration och precision som är nödvändig för att klara av att genomföra ett riktigt kvalitetshantverk på utsatt tid. För mig är detta ett tillstånd som behöver vara i ett par eller fler veckor beroende på projektets omfattning. Allt som kräver min uppmärksamhet under detta arbete blir störande eller i värsta fall irriterande. Inför och efter sådana projekt behöver jag tid att ställa om mig. Jag behöver 'ratta' in hjärnan på en annan frekvens för att kunna diskutera och kommunicera mina tankar och funderingar, för att reflektera och förhålla mig kritiskt till mitt arbete. Denna frekvens tar hand om allt vad gäller läsande och skrivande, det är den kreativa frekvensen medan den andra är den produktiva. Det har tagit mig ca 10-12 år av studier och arbetserfarenhet att hitta denna inre struktur, där jag kan reflektera över mitt arbete samtidigt som jag når det produktiva stadiet och får arbetet färdigt i tid. Jag tror inte våra studenter är mycket annorlunda, de utkämpar samma kamp mellan kroppen och hjärnan. Att ha detta i beaktande, när kurser planeras, tror jag är min viktigaste insikt.

## Referenser

- Biggs, J. and C. Tang. 2011. *Teaching for quality learning at the University – what the student does*. Society for Research into Higher Education. Maidenhead: Open University press.
- Biggs, J., *Constructive Alignment, SOLO-taxonomy*, <http://www.johnbiggs.com.au>



- Weurlander, M. 2006. Att designa en kurs för meningsfullt lärande. *CME - Centre for Medical Education at the Department of LIME, Guide nr 1*, Institutionen för lärande, informatik, management och etik (LIME), Karolinska institutet
- Jawah, C., Macfarlane, D., Dick, B., Mattew, B., Nicol, D., Ross, D. och B. Smith. 2004. Enhancing student learning through effective formative feedback. *The Higher Education Academy. Generic Centre*.
- Fink, L. D. 2003. *A Self-Directed Guide to Designing Courses for Significant Learning*, University of Oklahoma. San Francisco: Jossey-Bass.
- Gustafsson, C., Fransson, G., Morberg, Å. och I. Nordqvist. 2011. *Att arbeta i högskolan: utmaningar och möjligheter*. Lund: Studentlitteratur.

# Kursdesign

## *Charlotta Ekholm*

### Inledning

På möbelkonserveringsprogrammet på LiU Malmsten har vi tre s k programspecifika kurser.

TCM026 infaller under höstterminen i ÅK1. I den arbetar studenterna med grundläggande konserveringsetik samt med praktisk konservering/restaurering av möbler i massivträ med konstruktionsrelaterade problem.

TCM 027 som infaller under vårterminen i ÅK1 behandlas teoretiska aspekter inom möbelkonserveringsyrket, studenterna utvecklar sin förmåga att kritiskt analysera och värdera möbler och föremål utifrån olika aspekter. De fördjupar sina kunskaper om museal/förebyggande och bevarandekonservering. Vi arbetar mycket med att förstå vikten av att förstå och noga avväga vilka åtgärder (om någon överhuvudtaget) som är lämpliga beroende på en mängd olika kriterier och olika värden, t ex historiska, etiska, estetiska och ekonomiska. Den innehåller också en betydande praktisk del där studenterna arbetar med faner- och ytbehandlingsproblematik.

TCM 029 infaller under vårterminen i ÅK2. Studenterna har då läst kemi under hösten. I den tredje och sista programspecifika kursen får studenten arbeta koncentrerat med ett objekt som har omfattande problematik inom det område som studenten själv väljer, antingen en fanerad, bemålad eller modern möbel. Studenten arbetar i denna kurs mer självständigt, både med åtgärdsförslag, praktisk konservering/restaurering och en mer omfattande fotodokumentation och rapportskrivning.

### Kursen TCM027 Möbelkonservering II, 18 HP

Det är en högintensiv kurs med många studiebesök, Den innehåller flera veckolånga workshop där studenten arbetar med intarsia, fanerläggning, ytbehandling åtgärder på och bemålat trä. Studenterna tilldelas även en fanerad projektmöbel som ska åtgärdas. Tidigare år har fokus legat på rapportskrivning och de praktiska momenten. Den delen har i stort fungerat bra men behöver struktureras upp så att de olika övningsmomenten kommer i rätt ordning. De teoretiska momenten behöver också stoppas in bland de praktiska så att teorin får relevans, man analyserar och diskuterar åtgärder och olika synsätt.

Det som behöver utvecklas är huvudsakligen de teoretiska momenten. Ett viktigt syfte med kursen är att utveckla analytiska och reflektiva förmågor samt ett kritiskt förhållningssätt, detta är av största vikt för en konservator.

Studenten fördjupar sina färdigheter avseende:

- Att utveckla förståelsen och förmågan att 'läsa' en möbel och dess historia. Vad har den varit med om, hur och varför har skador uppkommit? Vilka följder har tidigare restaureringar och andra åtgärder fått?
- Att utveckla det analytiska och kritiska tänkandet, Vad ska jag göra, varför ska jag göra det och hur ska jag göra rent konkret?

Betygskriterierna är också något som tidigare känts väldigt luddiga. Jag har gjort ett försök att skapa tydligare kriterier som jag vid kursstart nogsamt vill gå igenom med studenterna. Här följer mitt kursdokument utformat som en kurshandledning.

## Kursdokument med detaljplan

### Mål

Att ge fördjupade kunskaper om historiskt använda material och tekniker, konserverings-etiska grundprinciper och avancerade färdigheter vad gäller inom möbelrestaurerings- och konserveringsområdet använda metoder och tekniker.

*Efter genomförd kurs ska studenten kunna:*

redogöra för inom möbelkonsten använda material, deras förekomst och deras egenskaper. identifiera historiskt använda möbelträslag.

förstå och redogöra för olika typer av problemställningar och lösningar.

på ett insiktsfullt sätt, utifrån internationellt vedertagna riktlinjer, utföra och dokumentera kvalificerade möbelrestaurerings- och konserveringsuppgifter på såväl fanerade som målade möbler.

analysera och värdera konsekvenserna av vidtagna åtgärder och ingrepp.

*Efter genomförd kurs ska studenten ha fått insikter i/om:*

inom området förekommande såväl traditionella som moderna behandlingsmetoder betydelsen av skriftlig redovisning/avrapportering av vidtagna åtgärder.

### Organisation

Kursen består av seminarier, föreläsningar, workshop, lektioner och studiebesök samt tillämpningsövningar där studenterna under handledning arbetar med restaurering/konservering av äldre möbelföremål.

### Kursinnehåll

Konserveringsetiska överväganden. Allmän konserveringsmetodik. Undersökning, diagnostik och rapportskrivning. Träslagsbestämning Pigmentanalys. Verktyg, instrument och övriga tekniska hjälpmedel. Traditionella och moderna konserveringsmaterial. Restaurerings- och konsolideringstekniker. Ytbehandlingsåtgärder. Översikt av problemställningar och lösningar.

### Kurslitteratur

Brunne, Ulf (1996). *Intarsia-en historisk vägledning*. Nässjö kommun

Fjæstad, Monika (red.) (1999). *Tidens tand: förebyggande konservering*: magasinshandboken. 1:a uppl. Stockholm: Riksantikvarieämbetet,

Hallström, Björn Henrik (1986). *Måleriets material*. Stockholm: Wahlström & Widstrand  
Hoadley, R. Bruce (1990). *Identifying wood: accurate results with simple tools*. Newtown, Conn. Taunton

Kvastad, Kristina (2000). *Minsta möjliga åtgärd*. Nordiska museets förlag

Jacobsson, Bengt & Cinthio, Maria (red.) (1983). *Materialen i gamla föremål*. Lund: Signum

Rivers, Shayne & Umney, Nick (2003). *Conservation of furniture*. Oxford: Butterworth-Heinemann

### Referenslitteratur

Brachert, Thomas (red.) (1986). *Beitrag zur Restaurierung alte Möbel*. München: Callwey  
Gettens, Rutherford J. & Stout, George L. (1966). *Painting materials: a short encyclopaedia*. New York: Dover

Åkerlund, Monika; Flato, Sylwia; Hellekant, Anna (1998). *Från silverfisk till skaderisk*. Författarna och LTs förlag

### Examination

**UPG1** Inlämningsuppgifter (U, G) 6hp

**UPG2** Utfört, dokumenterat och skriftligt redovisat av lärare anvisade övningsuppgifter (U, 3,4,5) 12hp

### Betygskriterier:

**För betyg G:** Studenten skall ha uppfyllt lärandemålen.

**För betyg 4:** Studenten skall ha uppfyllt lärandemålen, slutfört alla delmoment samt visat prov på hantverksskicklighet och en förmåga att analytiskt och kritiskt förhålla sig till olika problemställningar inom möbelkonserveringsyrket.

**För betyg 5:** Studenten skall ha uppfyllt lärandemålen, i tid slutfört alla delmoment samt i hög grad visat prov på hantverksskicklighet och en förmåga att analytiskt och kritiskt förhålla sig till olika problemställningar inom möbelkonserveringsyrket.

### Kursansvarig och examinator

Charlotta Ekholm, LiU Malmsten

## Pedagogiska överväganden

I det som nu följer motiverar jag de förändringar jag genomfört och hur de förhåller sig till mina pedagogiska överväganden. Jag har låtit mig inspireras av Smart & Csapo (2007) där de beskriver vad de kallar upplevelsebaserat lärande, en typ av aktivt lärande som använder sig av fyra steg för att studenterna ska uppleva sina lärandeaktiviteter som meningsfulla. Jag har översatt följande citat:

(1) **Att uppleva** innebär att studenterna engagerar sig i vissa planerade aktiviteter som innefattar samspel med andra. Studenterna arbetar tillsammans, uppskattar olikheter, använder sig av varandras styrkor, delar på ansvaret för lärandet under inlärningsprocessen och arbetar mot samma mål. Aktiviteten ger en gemensam erfarenhet på vilken man kan bygga reflektion och diskussion. (2) **Att reflektera**. För reflektion krävs att studenten arbetar med betydelsen av och meningen med verksamheten. (3) **Att Generalisera** bjuder in studenten till att fördjupa meningen med en aktivitet genom att göra kopplingar till och hitta mönster i sina egna liv. (4) **Att Tillämpa** uppmuntrar studenter att tillämpa sina upplevelser i klassen, arbeta med en djupare förståelse av betydelse/mening (Smart och Csapo, 2007, s. 453)

Jag har i kursens inledningsskede lagt in ett seminarium som fått benämningen ögonträning för att på detta sätt förmå studenterna att själva upptäcka hur man kan gå tillväga när man undersöker en möbel. Som Smart och Csapo (2007) beskriver å är de flesta experter eniga om att studenter lär sig bäst om de tar en aktiv roll i lärandeprocessen, diskuterar vad de läser, praktiserar vad de lärt sig samt applicerar sina idéer.

Dag 1 får studenterna var sitt litet föremål att undersöka gällande material, skador, verktygsspår etc. De får också i uppdrag att söka information om vad det är, hur gammalt det kan vara osv. Dagen avslutas med en gemensam diskussion. Dag 2 får studenterna två och två gå igenom och diskutera sina möbler, skriva ned vad de kan hitta om möbeltypen och vilka skador och tidigare åtgärder de upptäcker. Därefter samlas gruppen och studenterna redovisar för varandra vad de kommit fram till.Handledaren hållit sig i bakgrunden till stor del under den undersökande delen. I den avslutande diskussionen ställer handledaren och kamraterna frågor och handledaren visar på sådant som studenterna missat.

De olika workshoparna syftar till att låta studenten öva på traditionella tillverkningstekniker och material samt moderna konserverings/restaureringstekniker innan de närmar sig sin projektmöbel. Jag har översatt ett citat från Kember et al (2008) som belyser vikten av relevans.

*[...] om rent abstrakt teori lärs ut tappar studenterna motivationen. Om lärarna vill motivera sina studenters lärande behöver de hitta sätt att visa relevansen av ämnen som ingår i deras kurser. Om ämnet upplevdes som relevant visade studenterna ett intresse. Att etablera relevans och stimulera det inneboende intresset verkade vara intimt relaterade. Det fanns några exempel från intervjuerna av hur vilken relevans och intresse hade fastställts. Det fanns också några negativa kommentarer som visade hur relevans och intresse kunde ha uppnåtts (Kember et al, 2008, s. 255).*

Studentföreläsningar införs på morgonmöten. En student får välja att berätta och visa bilder på valfritt tema inom vårt ämnesområde. Detta ger dels en möjlighet att öva på att redovisa och dela med sig av sin kunskap om något man har upplevt eller brinner för, dels medverkar det till en förståelse för vikten av att vara insatt i det man föreläser om.

Mellanredovisningen kan betraktas som en formativ utvärdering av lärandet. Studenterna får för lärare och kamrater redovisa vad man kommit fram till gällande möbelns ursprung, tidigare ingrepp vilka åtgärder man beslutat att utföra och varför man valt dessa åtgärder och vilka konsekvenser det får för möbelns framtid. Man diskuterar olika värden och vilka värden som i just detta fall fått styra åtgärderna. Man diskuterar gemensamt fram hur problem kan lösas ur ett konserveringstekniskt perspektiv.

Hemtentamen ger studenterna möjlighet att öva på informationssökning. Dessutom är den ett utmärkt tillfälle att utveckla ett analyserande och kritiskt förhållningssätt. Tentamen är utformad så att studenten ges ett antal fiktiva 'fallstudier' där kunden är antingen privat, antikhandlare eller museum. De ska sedan presentera ett åtgärdsförslag för respektive kund där de beaktar olika värden så som kulturhistoriskt, ekonomiskt, estetiskt etiskt osv. Samma objekt resulterar ofta i olika åtgärdsförslag beroende på vem kunden är. Hemtentamen ger läraren en rimlig chans att se huruvida studenten uppnått målen på det teoretiska planet.

På LiU Malmsten har vi sedan länge en utbildningskultur där studenterna arbetar i nära relation till varandra och sina handledare. Detta är fantastiskt på många sätt men kan också skapa problem som till exempel att favorisering riskerar att förekomma. Det är lättare att ge mer tid åt en glad och positiv student än en oengagerad och missnöjd. Vilket kan leda till att den missnöjda studenten känner sig orättvist behandlad och ännu mer missnöjd eller i värsta fall, felaktigt bedömd och betygsatt. Ett annat problem vi ofta ställs inför är att studenterna har väldigt olika bakgrund och olika mycket förkunskaper. Hur hanterar vi t ex betygsättning där en student varit tämligen oengagerad men uppnår målen med lätthet och en annan haft väldigt lite med sig i bagaget men arbetat hårt och lärt sig oerhört mycket? När jag går till SULF:s etiska riktlinjer för universitetslärare har man valt ut fyra rubriker: Kvalitet, Hänsyn, Rättvisa och Öppenhet. Om rättvisa står det så här:

Rättvisa:

- Ge erkännande åt dem som har gett dig idéer och material för din undervisning.
- Lyssna lika noga på alla synpunkter, oavsett om du gillar det som sägs och oavsett om du gillar den som säger det.
- Var rättvis i kontakter med studenter/doktorander och när du betygsätter prov eller andra arbeten (SULF 2005)

Om man inledningsvis tillsammans med studenterna diskuterar betygsriterierna ingående så är chansen mindre att de ifrågasätter betygsättningen vid avslutad kurs. Ett examinationsseminarium efter redovisningarna av rapport och projektmöbler bör kunna vara en framkomlig väg. Som Weurlander (2006) beskriver handlar det ofta om att ändra examinationen och att ha fler aktiviteter där studenterna får möjlighet att bearbeta kunskapsstoffet. Utrymme ges för självkritik och återkoppling från både lärare och kamrater. Detta borde kunna vara en hjälp vid betygsättningen även om det naturligtvis är examinatoren som har det slutgiltiga ansvaret vid betygsättning. I 'Rättssäker examination' (HSV 2008:36R) anges egen och kamratutvärdering som en examinationsform som används inom högskolan. Det borde också kunna bli en bra lärandesituation för studenterna. I CUL:s rapport nr 15 kan man läsa om själv- och kamratvärdering.

*[...] diskuterades även självvärdering och kamratvärdering och några deltagare framhöll att om studenterna involveras i bedömning underlättas lärarens arbete. Studenterna får större kunskaper om vad bedömning*

*innebär och vad det är som ska bedömas, vilket gör dem skickligare i att bedöma sig själva. Ofta stämmer självvärderingar väl överens med lära-rens bedömning, konstaterade de som hade erfarenhet av detta. Flera av deltagarna betonade att återkopplingen till studenterna var ett viktigt led i att göra examinationen rättssäker (Magdalena Hillström, CUL 2010, s. 41.)*

Ett examinationsseminarium skulle samtidigt fungera som en summativ värdering av kursen som helhet och utgöra ett bra avslut.

## Reflektioner

För att kunna genomföra kursen på ett bra sätt krävs stort engagemang från både lärare och studenter. Eftersom vi har mycket små grupper är det viktigt att alla studenter verkligen deltar aktivt vid alla seminarier och workshop för att uppnå en bra lärandemiljö och en levande diskussion. Smart och Csapo (2007) beskriver 'The Puzzle Brain Spark' och betonar att varje lagmedlem är avgörande för lagets framgång precis som varje pusselbit är viktig för helhetsbilden. En grundregel för gruppen kan vara att söka ingångar och idéer från alla deltagare i gruppen. Det krävs också mycket förberedande arbete för mig som handledare/lärare för att kunna designa ett bra upplägg vid seminarier. Även återkopplingen efter ett seminarium innebär mer arbete för läraren. Jag kan se problem rent konkret att kunna genomföra kursen med den spetskompetens som krävs med tanke på en alltmer ansträngd ekonomisk situation på skolan. Det är viktigt att studenterna får erforderligt kompetent handledning i de olika delmomenten, samt att de får utbyta sina tankar och funderingar med flera olika konservatorer. Alla jobbar olika och studenterna behöver ta del av olika arbetsmetoder och sätt att tänka för att få en djupare förståelse för hur komplext det är att fatta bra beslut om åtgärder.

Jag har också en liten reflektion angående kursdokumentet. I kursmålet står det skrivet att målet är att *ge* fördjupade kunskaper... Vid nästa revidering av målen i kursdokumentet vill jag omformulera ordet till "*den studerande skall utveckla kunskaper,*" vilket ligger mer i linje med ett studentcentrerat lärande.

## Referenser

- Etiska riktlinjer för universitetslärare. 2005. *SULF:s skriftserie 27*. Sveriges universitetslärarförbund. Stockholm.
- Bjuremark, A. red. 2010. Att bedöma och sätta betyg. *CUL rapport nr 15*. LiU-tryck Linköping.
- Kember, D. and Ho, A., Hong, C. 2008. The importance of establishing relevance in motivating student learning. *Active Learning in Higher Education* 9:249–263. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore: SAGE Publications,
- Rättssäker examination. 2008. *Högskoleverkets rapportserie 2008:36R*. Andra omarbetade upplagan. Högskoleverket.

- Smart, K. L. and N. Csapo. 2007. Learning by Doing: Engaging Students Through Learner-Centered Activities. *Business Communication Quarterly* 70: 451.
- Weurlander, M. 2006. Att designa en kurs för meningsfullt lärande. *CUL-guide nr 1*. Institutionen för lärande, informatik, management och etik (LIME), Karolinska institutet.



# Kapitel 4: Utvärdering och måluppfyllelse

*Anna Bjuremark*

## Inledning

Kapitlet inleds med en redovisning av resultatet av den summativa utvärderingen av de båda kurserna LUK och DUO. Sedan följer ett avsnitt om måluppfyllelse, dels utifrån CULs perspektiv och dels såsom kursdeltagarna uppfattar utfallet cirka ett halvt år efter utbildningens slut. Kapitlet avslutas med en reflektion från ledningen vid LiU Malmsten samt med några slutord från CULs sida.

I samband med att vi genomför kurser vid CUL görs som regel även återkommande, formativa utvärderingar och då ofta i form av muntliga avstämningar i syfte att kunna göra smärre justeringar under kursens gång. Så var även fallet nu men de justeringar som gjordes var främst av praktisk karaktär.

## Den summativa utvärderingen

Den *summativa utvärderingen* genomfördes i form av en enkät som skickades ut per mail efter LUK- respektive DUO-kursens slut. Redan då var vi medvetna om de begränsade möjligheterna till analys, framförallt beroende på det begränsade antalet kursdeltagare. Vanligtvis består LUK- och DUO-kurser vid CUL av mer än dubbelt så många deltagare och de kommer ofta från universitetets alla institutioner. I LiU Malmstens fall handlade det om en förhållandevis liten lärargrupp. Visserligen representerade man fyra olika inriktningar, men det var ändå inom en och samma avdelning som man verkade. Kurserna vid LiU Malmsten skulle heller inte utan reservation kunna jämföras med andra mer traditionella kurser i CUL regi och därför behövde vi skaffa oss mer information om detta specifika projekt.

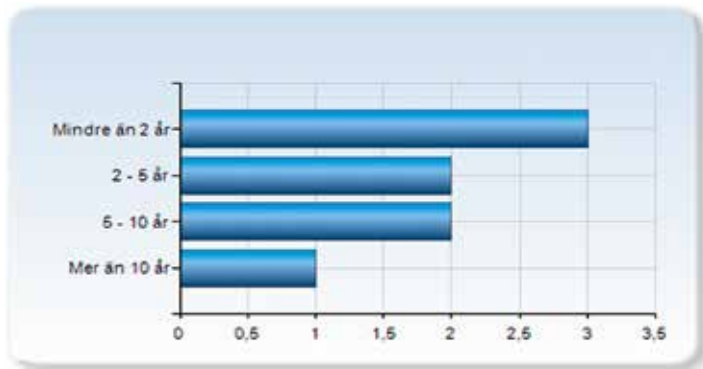
Det fanns flera skäl till att genomföra utvärderingen i form av en 'anonym enkätundersökning'. Ett av dem var att vi ville skaffa kompletterande bilder till de mer personliga uppfattningar som vi kommit i kontakt med under kursernas genomförande. Vi befarade att det fanns eventuella risker med själva 'fåtalet', vilket möjligen skulle kunna ha gjort det extra svårt att komma med 'konstruktiv kritik' under projektets gång. Motsatsen kunde förstås också gälla, att det skulle vara lättare att framföra kritik eftersom vi var så förhållandevis få. Därutöver ville vi få mer konkreta bedömningar av kurserna som sådana, vilket vi föreställde oss att ett individuellt och skriftligt besvarande skulle ge.

Den enkät som skickades ut kom att bestå av fyra delar. Den första delen rörde generella frågor om kursdeltagarna som individer. Del två och del tre utgjordes av en utvärdering av kurserna LUK och DUO, medan den avslutande delen syftade till en inventering av förbättringsförslag. I det som nu följer redovisas vad som framkommit i den summativa utvärderingen.

Den grundutbildning som ges vid LiU Malmsten genomförs som tidigare redovisats av en förhållandevis liten grupp lärare och av dessa har flertalet också deltagit i den aktuella utbildningssatsningen. Av de tio som deltagit, fem kvinnor och fem män, har åtta besvarat den enkät som skickades ut. Två är adjunkter, tre lektorer, en är professor och de resterade två är administratör respektive gästadjunkt. Administratören ifråga medverkar emellanåt i informationsinsatser vid LiU Malmsten, vilket var skälet till det specifika deltagandet i LUK-kursen. Vid sidan av dessa mer 'fasta' lärarresurser finns även andra lärare som arbetar inom utbildningen vid LiU Malmsten, men i mindre procentuell omfattning och de har därför inte deltagit i utbildningssatsningen.

Det tycks vara förhållandevis vanligt att man som lärare vid LiU Malmsten ofta kombinerar sin lärartjänst med egen verksamhet inom sitt 'hantverksfält' utanför sin lärartjänst, vilket innebär att lärare ofta arbetar deltid som lärare. I den nu aktuella gruppen arbetar fem lärare i intervallet 75-100 procent vid LiU Malmsten, medan tre personer arbetar mellan 25 och 50 procent. Av nedanstående tabell framgår under hur lång tidsperiod de har arbetat med undervisande uppgifter inom högskolan.

Vad gäller kontakterna med CUL i samband med kursstart svarar sju personer att det fungerat utmärkt, mycket bra eller bra. Den åttonde personen påbörjade sin anställning först efter utbildningssatsningens start. De flesta tycks också vara mycket nöjda med lärplattformen Its Learning, medan en person besväras över gränssnittet och ytterligare en person beskriver sig som "dator-ovan" och därför inte använt sig så mycket av detta verktyg.



På frågan om vad som varit avgörande för beslutet att delta i utvecklingsprojektet svarar man att man ville bli en bättre lärare och pedagog, att man ville bidra till att säkra kvaliteten i utbildningen vid LiU Malmsten och att man ansåg det vara särskilt värdefullt att hela lärarlaget skulle delta i satsningen och att man därigenom kunde utveckla en gemensam pedagogisk grund. Att det också kunde upplevas som utmanande framgår av följande citat.

*[det] kändes kul och stimulerande och lite läskigt. Utmanande att stå där i kollegiet och blotta mig. Det var nog en känsla många av oss delade. Det kändes också utmanande och spännande.*

Av den summativa utvärderingen framkommer vidare att man hade önskat sig att få del av utbildningsinsatsningen långt tidigare, men att den kanske ändå hade legat rätt i tiden. Det passade bra att man i samband med att man fått nya lokaler också skaffade sig ny kompetens som svarade upp mot HSVs tidigare konstruktiva kritik. Vidare såg man fram emot att få bli en del av 'det pedagogiska språnget' vid LiU.

De flesta kursdeltagare anser sig ha kunnat lägga ner så mycket tid på kurserna som poängtalet motsvarar, även om någon har arbetat mer och någon annan mindre. Ytterligare någon menar att arbetsinsatsen blivit större eftersom det har varit svårt att kombinera olika åtaganden. Det har också ansetts vara särskilt svårt att koncentrera sig på examinationsuppgifterna eftersom det i sig ställt krav på ett skrivande, vilket har varit en särskild utmaning i en praktik som huvudsakligen inte har skrivandet i fokus. Av följande tabell framgår vilket stöd man fått av arbetsgivaren, i termer av tid, för att delta i aktiviteten.

Ungefär hur mycket av kurs tiden (160 timmar per kurs) har du fått tillgodoräkna dig som betald arbetstid?	Antal svar
100%	2 (25,0%)
75%	0 (0,0%)
50%	3 (37,5%)
25%	2 (25,0%)
Inget	1 (12,5%)
Summa	8 (100,0%)

De allra flesta förefaller vara nöjda med kursens uppläggning, de totalt tretton dagar som legat utspridda under cirka en och en halv termin. Normalt består de aktuella kurserna av fjorton kursdagar, men i det här projektet har det juridiska momenten samordnats. Några beklagar att kursupplägget varit väl intensivt för att också få tid till eget läsande. Ytterligare någon påpekar att uppläggningsen med den långa tidsutdräkten varit den enda möjliga, då den vardagliga verksamheten kontinuerligt tränger sig på.

# LUK-kursen

## *Ann-Sofie Bergeling*

När kursdeltagarna fick möjlighet att kommentera kursens design framkom att de uppskattat densamma och det hela motiverades i termer av; utmärkt, mycket bra, tydligt upplägg, proffsigt och inspirerande. Det framfördes även uppskattning för det faktum att lärarna medgivit en viss flexibilitet i relation till deltagarnas yrkesmässiga omständigheter, det förhållande som beskrivs i föregående avsnitt. En deltagare hade uppskattat en design som än mer anslöt till de speciella omständigheterna på LiU Malmsten i stället för till akademien mer generellt. Kursdeltagarna fick även möjlighet att bedöma i vad mån följande faktorer påverkat möjligheterna att nå kursmålen:

- kursuppläggning och arbetsformer
- lärarnas insatser och roller
- kursgruppen vid LiU Malmsten (kollegerna)

Det framgår att kursens uppläggning och arbetsformer främst bidragit positivt till att nå målen att *planera och genomföra undervisning inom det egna ämnesområdet* och att *reflektera över den egna lärarrollen samt att bidra till pedagogisk utveckling av den egna undervisningen*. Det framgår att det sätt som momentet om *lagar och regler* genomfördes på inte bidrog optimalt till måluppfyllelsen. Momentet bestod främst av föreläsningsslag med begränsad möjlighet till diskussion.

Vad gäller lärarnas<sup>23</sup> insatser och roller under kursen menar deltagarna att dessa framför allt gynnat möjligheterna att utveckla en beredskap för att kunna argumentera för val av arbetsformer vid olika lärandeaktiviteter samt reflektion kring lärarrollen. I samband med detta lyfts även att lärarna bidragit positivt till kunskapsutvecklingen kring fenomenen lärande och kunskap. Det som deltagarna saknar i någon grad är bearbetning av frågor kring etik och bemötande i relation till undervisning. Dessa frågor har främst kommit upp och diskuterats vid auskultationerna och ett sätt att tolka utfallet i enkätundersökningen är att alla deltagare ännu inte fullgjort detta moment.

Klimatet i kursgruppen/kollegiet har uppfattats som positivt, öppet och tillåtande. Man anger att det har funnits utrymme för alla, med stor respekt för vars och ens personlighet. I och med att alla deltagit samtidigt har de pedagogiska samtalen förts såväl inom som utanför kurskontexten. Någon uttrycker det som att ”samtalen har drivit utvecklingen framåt”. Kollegerna på kursen har främst bidragit till möjligheten att utveckla insikter om olika sätt att se på kunskap och lärande, den egna lärarrollen samt argumentation för val av lärandeaktiviteter.

Övergripande kan konstateras att måluppfyllelsen är god samtidigt som de lägsta värdena återfinns vid momenten *lagar och regler* samt *etiska överväganden i un-*

---

23 De pedagogiska kompetensutvecklarna

*dervisningen*. De olika examinationsuppgifterna har enligt deltagarna inneburit stora utmaningar men också möjlighet till fördjupad reflektion kring högskolepedagogiska frågor. De examinationsuppgifter som rönt störst uppskattning är dels momentet lärandeaktiviteter, dels den avslutande examinationsuppgiften med möjlighet till eget val av fördjupning. Litteraturen har också upplevts som utmanande men relevant för kursens mål. Ett citat från en kursdeltagare får avsluta denna sammanställning

*Det kollektiva lärandet har varit avgörande – inte bara för uppnående av kursmålen utan också för den samsyn på lärande, visioner och identitet som vi fått tillfälle att ventilera.*

## DUO-kursen

### *Anna Bjuremark*

När det gäller ambitionen att söka värdera och differentiera måluppfyllelsen mellan de olika målen i DUO-kursen blir detta ogörligt beroende på de fåtalet svarande. Däremot är det betydligt lättare att konstatera att det råder stor samstämmighet om att det inte råder någon bristande måluppfyllelse för något av de specifika kursmålen. Vad gäller designen av kursen är alla svaranden också helt nöjda.

När det gäller måluppfyllelsen av det specifika lärandemålet att *identifiera, genomföra, utvärdera och återkoppla lärandeaktiviteter* så menar man att det har uppnåtts framförallt beroende på kursens uppläggning och arbetsformer, samt med stöd av lärarnas insatser. Målet *klimat, samspel och förhållningssätt* har uppnåtts framförallt beroende hur arbetsgruppen fungerat, hur man själv som kursdeltagare bidragit, samt utifrån lärarnas insatser. Den egna arbetsgruppens specifika betydelse för måluppfyllelse kommer kanske mest tydligt till uttryck vad gäller målen att *tillämpa olika former för bedömning och betygssättning, att systematiskt reflektera och visa krav och förväntningar på rollen som kursansvarig och examinator*, samt att *systematiskt reflektera och visa kunskap om krav och förväntningar på rollen som kursansvarig och examinator*. Däremot är man inte fullt lika nöjd med kunskapsutvecklingen när det gäller den egna förmågan att *planera, genomföra, utvärdera och återkoppla lärandeaktiviteter i relation till mål och högskolepedagogisk forskning*, samt att *identifiera och tillämpa regelverk vid kursdesign, examination och utvärdering*.

Det förefaller också vara så att inhämtande av kunskap i litteraturen tycks ha varit förhållandevis begränsad till 'Kursboken'<sup>24</sup> och till rapporter i CULs rapportserie,

---

<sup>24</sup> Den huvudsakliga bok som refereras till är Biggs och Tangs *Teaching for quality learning at university – what the student does*, 2011. Society for Research into Higher Education. Maidenhead: Open University Press.

medan användningen av vetenskapliga artiklar beskrivs av några som alltför utmanande för personer med hantverksbakgrund. Under kursens gång möttes vi också i något fall av språkliga svårigheter att ta till sig innehållet i internationella artiklar.

När det så gäller frågan om hur värdefulla de respektive kursuppgifterna/momenten/inslagen varit i DUO-kursen är svaren väldigt få till antalet och variationerna mer eller mindre försumbara. En bedömning som delas av flertalet är dock att synen på kursdesign ändrats i och med DUO-kursen, att de numera förstår vikten av att formulera kursmål, att de hädanefter förmår att skapa Constructive Alignment i kurser och program, samt förstår den fulla vidden av utvärderingarnas betydelse. Man framhåller också betydelsen av de kontinuerliga återkopplingarna som genomförts, inte minst vad gäller examinationsuppgifterna.

# Måluppfyllelse ur ett styrningsperspektiv

## *Anna Bjuremark*

I det som nu följer reflekteras över den styrning som vi menar har utövats genom kompetensutvecklingen vid LiU Malmsten, av och genom regelverk, överenskommelser, uttalade och formulerade policy och strategier, i form av CUL som styrningspraktik samt av oss lärare inom CUL.

Som universitetslärare idag förväntas man vid sidan av den traditionella regelstyrningen även känna till överenskommelser av utbildningspolitisk karaktär som i sin förlängning förväntas inverka på det dagliga arbetets utförande. Det betyder att man som enskild lärare antas verka i den riktning som mer eller mindre tydligt pekas ut, dvs att styra sig själv mot det eftersträvansvärda, det som av olika skäl tilldelats betydelse.

Ett aktuellt exempel på en form av styrning vid LiU är rektors uttalanden om att vi fortsättningsvis ska vara ”det bästa grundutbildningsuniversitetet i landet”. Som stöd för dessa strävanden har initiativ också tagits till ’Det pedagogiska språnget’, en verksamhet som även CUL som utförare i högsta grad är delaktig i. Detta ’nya’ sätt att styra genomförs utan detaljanvisningar och sedan är det upp till det akademiska innanmätet, dvs vi själva, att iscensätta det som behövs för att det utpekade målet ska uppnås. Ett exempel på hur en sådan styrning verkar i det lokala sammanhanget är när man från LiU Malmstens sida motiverar behovet av pedagogisk kompetensutveckling med en tidigare genomförd nationell utvärdering.

Som självkritisk lärare vid CUL framstår det som angeläget att synliggöra att de kurser och läraktiviteter vi arbetat med vid LiU Malmsten är en del av ett vidare diskursivt tänkande. En sammanfattande tolkning av CULs uppdrag skulle kunna uttryckas som att i uppdraget ingår att medverka till en professionalisering av den pedagogiska kompetensen hos LiUs lärare utifrån vad som nu krävs enligt överenskommelser, lagar och regelverk, särskilda strategier och policy. I detta sammanhang spelar Bolognaöverenskommelsen utan tvivel en avgörande roll i dagsläget.

Att tala om styrning i akademien innebär ofta en stor utmaning, inte minst beroende på att föreställningar om frihet hyllats under lång historisk tid och även uppfattats inkludera hur man som lärare väljer att genomföra sin undervisning. Mot den bakgrunden kan det även vara på sin plats att erinra om att alla lärare i akademien möjligen heller inte delar synen på de kunskapsteoretiska utgångspunkter som det s k Bolognakonceptet bygger på. Det kan också finnas anledning att lyfta fram, att konkret styrning möjligen inte alltid utövas av fysiska subjekt, utan av, och genom, diskurser som opererar – på ett mer eller mindre synligt sätt – inom alla praktiker. Mot en sådan styrning torde ingen enskild individ kunna värja sig.

Vid LiU Malmsten har man tagit till sig innebörden och vikten av att man som lärare fortsätter att utveckla sig pedagogiskt så att granskningen av kvaliteten i de utbildningar som ges bedöms vara fullvärdiga i akademien och att studenterna (för)blir nöjda med sin utbildning. Det är alltså i den riktningen som man har valt att gå när

man i det projekt som redovisas här har arbetat med sin egen pedagogiska kompetensutveckling. Hur dessa ansträngningar värderas framgår av det avsnitt som följer, där deltagarna själva bedömer 'outcome' av utvecklingsprojektet som sådant.

## Måluppfyllelse ur ett kursdeltagarperspektiv

### *Ann-Sofie Bergeling och Anna Bjuremark*

För att skaffa oss ytterligare kunskap om hur utvecklingsprojektet vid LiU Malmsten utfallit kompletterades den summativa utvärderingen med en utvärdering om kursdeltagarnas egna *bedömningar av måluppfyllelse* ungefär ett halvår efter det att det pedagogiska utvecklingsprojektet vid LiU Malmsten hade avslutats.

Av dessa framgår tydligt att det inte har varit självklart, eller kanske inte ens möjligt, att reflektera kring de två kurserna 'var för sig'. Frågor om kunskap, lärande, aktiviteter i syfte att lära samt lärarens olika roller och uppgifter flyter ihop, likaväl som det kan vara svårt att särskilja läraktiviteter från examinationsinslag. Inte minst när vi själva menar att examination kanske ska ses som ett lärtillfälle. Vad är övning och vad är prövning, kan man t ex fråga sig.

För överskådlighetens skull har vi dock valt att presentera lärarnas tankar och slutsatser fördelat på de två kurserna, utifrån svaren på enkätfrågorna och framförallt i relation till lärandemålen för respektive kurs. Det vi tillfrågat lärarna om är just måluppfyllelsen när de ser på kursdeltagandet lite i backspegeln.

### LUK-kursen

Lärarnas synpunkter återspeglar en hög grad av måluppfyllelse i relation till samtliga kursens lärandemål. Man har fått möjlighet att relatera sina erfarenheter av undervisning på LiU Malmsten till såväl teorier om lärande som forskning inom fältet högskolepedagogik mer generellt. Någon lärare uttrycker det som att han inte hade förväntningar på att hitta så mycket litteratur av relevans för sitt eget specialområde.

Det tycks vara så att när man nu uppmanats att göra litteratursökningar, t ex med ämnesdidaktisk inriktning, så har man funnit såväl texter inom det egna specialområdet som mer generella texter som går att använda för pedagogisk reflektion på ett övergripande plan i samspel med övriga lärare och deras olika uppdrag.

Lärarnas insikter kring studenters lärande har även resulterat i förändrade lärandeaktiviteter. Medvetenheten har t ex inneburit tydligare instruktioner till studenterna samt argument för de val man gjort, vidare en större variation av arbetsformer. Att fokus flyttats från att experten ska lära ut ett hantverk till att studenterna själva ska söka kunskap och utveckla sin förståelse på ett djupare plan är tveklöst. Det är ett studentcentrerat lärande som beskrivs. Exempelvis menar en av lärarna att hon har



utvecklat sin förmåga att skapa lärandesituationer som bejakar diskussioner i studentgruppen och stimulerar studenternas problemlösningsförmåga. Mästaren tycks ha tagit ett steg tillbaka för att, vid sidan av att vara just mästare, träda fram som pedagog!

Det framkommer även att medvetenheten har ökat vad gäller etiska överväganden i samband med undervisningen. Studenterna ska möta lika villkor så långt som möjligt och dessa frågor och ageranden kommuniceras tydligare i dagsläget, menar lärarna. Samtidigt blir detta extra utmanande i en verksamhet som är relativt liten och där alla är så nära varandra, eller som en lärare säger: "...där man står studenterna så nära".

Vad gäller lagar och förordningar så uppger lärarna att de nu är mer insatta i vad som gäller. Tidigare har en av lärarna, som han själv uttrycker det, främst agerat utifrån 'sunt förnuft' men han vet nu vad som är lagstadgat. Ytterligare en säger att det nu blivit tydligare för honom varför det är så viktigt att följa regelverket; det handlar om studenternas rättssäkerhet.

## DUO-kursen

Även utifrån DUO-kursen redovisas nu några exempel på kursdeltagarnas uppfattningar av måluppfyllelse av de aktuella kursmålen cirka ett halvt år efter projektets slut. Det möjligen största avtrycket är att man blivit mer uppmärksam på sambanden mellan mål, lärandesituationer och examination. Det gör att man känner sig tryggare som lärare. När det gäller samplanering med andra lärare så har man också inspirerats till att förtydliga den progression som avses och man har även lärt sig att i högre utsträckning koppla formativa och summativa utvärderingar till kursens mål. Vidare har man "börjat ta synpunkter från studenter på allvar".

När det gäller mål som rör examinationsförfarandet så förefaller den mest avgörande insikten vara att man kommit att betrakta examinationer som ett lärandetillfälle, vilket i sin tur ställer särskilda krav på variation i examinationsförfarandet. Mål som rör styrdokument, regelverk och rutiner har uppnåtts på ett tillfredsställande sätt även om man möjligen hade önskat sig mer av det som vi uppfattat som tillämpningsövningar. I kursen kom istället målet informationssökning med stöd från universitetsbiblioteket att prioriteras, för att tillgodose upplevda behov vid LiU Malmsten. En av kursdeltagarna beskriver sin upplevelse av måluppfyllelsen på följande sätt.

*Genom kurserna LUK och DUO har min tro på min egen förmåga ökat i hög grad och jag upplever nu att jag bidrar till att förbättra kurser och att jag reflekterar mycket mer över, och söker information om, olika lärandeformer och hur de kan tillämpas i kurser*

# Ledningens reflektion över projektet som helhet

## *Johan Knutsson och Ulf Brunne*

Den högskolepedagogiska satsningen har på ett mycket positivt sätt påverkat vår förmåga att utföra vårt uppdrag. Medvetenheten har stärkts på en rad olika områden. De flesta av oss hade lång erfarenhet av pedagogisk verksamhet sedan tidigare och hade därför lätt att känna igen oss i olika situationer, ta den nya kunskapen till oss och inordna den i sitt sammanhang.

### Medvetenhet om ny forskning, relevanta begrepp och aktuella regelverk

Den viktigaste insikten för oss alla är nog att vi blivit mer medvetna om vad vi gjort rätt och vad vi gjort fel. Vi har fått råg i ryggen genom insikten i pedagogikens forskningsrön. Vi har blivit mer medvetna om hur det vi gör kan kopplas till den aktuella debatten, till forskningen inom det pedagogiska fältet och till det formella regelverket.

Vi har lärt oss att använda pedagogikens begrepp på rätt sätt: Även om vi sedan länge i praktiken har tillämpat ytinläring och djupinläring, formativ och summativ examination har vi inte alltid varit hemtama med begreppen för detta. Vi har insett skillnaden mellan värdering och utvärdering, kvalitetsbedömning och kumulativ bedömning för betygssättning och blivit observanta på vilka signaler vi skickar ut genom ord som 'lärandeaktivitet', 'undervisning' och 'förmedling'.

Och vi har fått utrymme att diskutera prestationshöjande faktorer som motivation, förståelse och sammanhang.

### Medvetenhet om olika lärandeformers olika lämplighet i olika sammanhang

Vissa frågor lämpar sig särskilt väl för seminarieformen – som t ex förhållningssätt och värdegrunder inom konserveringsetiken eller samtidsrelevansen inom designområdet. Kunskaps- och förståelsefrågor kanske bäst behandlas genom studiebesök kompletterade med egna förberedelser före och efter. Och vi har ökat vår förmåga och beredskap att kunna argumentera för den valda lärandeaktiviteten. Vi vill ju att studenterna lär sig argumentera för sina val. Då måste vi som lärare också göra det – t ex genom att förklara varför vissa lärandeaktiviteter väljs för vissa moment.

Vi har insett att det sätt på vilket vi löser våra läraruppgifter också ger trovärdighet åt det vi ser som skolans utbildningskultur och grundvärderingar, t ex. hur viktigt det är att variera lärandeaktiviteter, att våga testa nya lärandeformer. Inte bara för att olika lärandeaktiviteter lämpar sig mer eller mindre bra för olika moment, utan också för att olika studenter lär på olika sätt. Det matchar vår idé om det personliga tilltalet.

Gruppdynamikens betydelse för det interaktiva lärandet och tillvaratagandet av de olika erfarenheter som studenterna för med sig i bagaget sedan tidigare har diskuterats. Samtalen har fört oss in på frågan om hur vi som lärare kan bidra till en kreativ

lärandemiljö, bl a genom att tydligare formulera uppgifter och fördela ansvar bland studenterna.

## Medvetenhet om olika examinationsformers lämplighet i olika sammanhang

Samtalet som examinationsform lämpar sig ofta bra på vår skola eftersom grupperna är små. Kvalitativa samtal har aktualiserats både för examination, lärande och utvärderingar. För ateljéarbetet i kursen Visuell gestaltning och kommunikation framhålls kamratvärderingen och självvärderingen som den examinationsform som bäst bidrar till djupinläring, ökad reflektion och ett meningsfullt lärande.

Vi har efter DUO-kursen utvecklat en samsyn på examinationen som både ett kontrollinstrument och ett led i det interaktiva lärandet. Vi har fått generöst med utrymme att diskutera varför vissa delmoment examineras med G/U medan andra bedöms enligt en graderad skala. Det har aktiverat vårt sätt att reflektera över teoretiska och praktiska kunskapsformer och sambandet däremellan. Vi har blivit mer medvetna om redovisningen som både lärandeform och examination och ställt oss frågan hur en muntlig redovisning kan arrangeras så att den blir en så bra lärandeaktivitet som möjligt för både lärare och studenter.

Vi har också haft anledning att diskutera svårigheterna att ge graderade betyg åt studentens förmåga att värdera och förhålla sig till något. En av lärarna uttryckte farhåga att det lätt blir det som är möjligt att bedöma som anses vara det som är viktigt att bedöma.

Vi har lyft frågan om vilka kriterier som kan användas för olika slags kunskaper och förmågor. Grundläggande fakta kanske bäst examineras genom bocka-av-bedömningar, dvs kumulativt, medan färdigheter och förmågor bör bedömas utifrån kvalitetskriterier. Vi har haft anledning att fundera över varför vissa delmoment examineras med G/U medan andra bedöms enligt graderad skala. Vi är inte framme – men en bit på väg.

## Samordning, sammanhang och progression

Det är ingen överdrift att hävda att Constructive Alignment-tänket nu, efter båda kurserna, sitter i ryggmärgen som en självklar utgångspunkt för allt vårt arbete med kursplaner. Genom det senaste årets pedagogiska kvalitetshöjning har vi blivit bättre på att skärpa och tydliggöra sambandet mellan lärandemål, lärandeform, examination och återkoppling. Vi har också blivit bättre på att samordna oss inom lärarkolleget så att lärarinsatser i kurser vi inte själva ansvarar för upplevs som väl integrerade i helheten och att samtliga kurser har en plats i utbildningsprogrammets helhetsdesign.

Progressionen, att det andra bygger på det första och bildar avstamp för det tredje, har sedan länge varit en grundbult i skolans utbildningsprogram. Men det är under det senaste året som vi blivit mer tydliga och professionella på den punkten genom att kunna sätta ord på det vi gör och relatera till begrepp som fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet.

## Ombytta roller och självsyn

Det har dessutom varit nyttigt för oss att byta roller, att påminnas om vad det innebär att sitta på skolbänken. Att ta emot, kvittera och leverera så som våra studenter förväntas göra. Det har gett oss studentperspektiv på de situationer, aktiviteter och uppgifter som vi som lärare konfronterar våra studenter med.

Vi har överhuvudtaget lärt oss att se på våra kurser och utbildningsprogram och på oss själva mer självkritiskt, att inte fastna utan hela tiden arbeta framåt med kvalitetsutvecklingen som ledstjärna.

Ett lyft för lärarkompetensen och en ökad samsyn på vårt uppdrag och vår särart, det som gör oss unika på vårt område, men också det som vi ha gemensamt med utbildningar inom andra områden. Vår skolas utbildningskultur innebär särskilda möjligheter och begränsningar. Men i den grundläggande pedagogiken är våra problem desamma som inom andra utbildningar. Och vi har sett att många av de frågor vi praktiskt taget dagligen ställs inför och ibland uppfattar som extremt svåra att lösa – som kriterier för en rättvis betygssättning – är problem som även andra avdelningar, institutioner och lärosäten brottas med. När det gäller formerna för examination och utvärderingar är det rättssäkerhet och kvalitetssäkring som styr oavsett om det handlar om finsnickeri eller mikrobiologisk forskning.

## En otippad bonuseffekt

De båda kurserna LUK och DUO har betytt enormt mycket för vårt medvetande om lärandets komplikationer och för vår förmåga att utföra vårt uppdrag. Men det har gett något annat också. Något som inte riktigt stod klart för oss från början.

Vi hade sedan länge talat om, och gång på gång återkommit till, hur vi på bästa sätt skulle kunna *dels* utveckla och synliggöra vår identitet, våra visioner och därmed konkurrenskraft inom utbildningsvärlden, *dels* långsiktigt utveckla och säkra kvaliteten i de utbildningar vi levererar. LUK- och DUO-kurserna gav oss en möjlighet att lyfta dessa två frågor tillsammans på ett sätt som ingen av oss nog hade förutsett när vi gick in i seminarierummet till första passet. Att det blev som det blev var ett resultat av att vi alla kunde genomföra kurserna tillsammans och samtidigt – i sin tur en följd av att lärarna från CUL kom till oss. Och inte tvärtom.

Hade var och en av oss istället rest till Linköping för deltagande i kursernas obligatoriska seminarier och dialogföreläsningar skulle vi aldrig fått samma möjligheter till gemensamma samtal kring frågor om den identitet och de värderingar vi nu fick utrymme att ventilera. Vi gick miste om mötet med kursdeltagare från andra discipliner – något som helt säkert skulle gett oss andra, och berikande, perspektiv på vårt eget. Men det generösa utrymmet som kurserna istället erbjöd oss inom kollegiet att 'snacka ihop oss', utveckla vår samsyn på frågor avgörande för vår framtida utveckling måste ändå värderas tyngre, så som vi ser det.

Vid de första kontakterna med CUL för upplägget av hela satsningen var detta koncept inte givet. Snarare tolkade vi de första signalerna som att utbildningen skulle genomföras mer individuellt, efter vars och ens egna behov och möjligheter. De in-

dividuedla intervjuerna med var och en av lärarna inför kursstarten indikerade ett personligt upplägg där vissa av oss nog såg chansen att 'befrias' från vissa av kursens moment genom validering av tidigare erfarenheter. Flera av oss uppfattade nog detta som en fördel, kanske rent av en förutsättning för att ro det hela i land med tanke på en redan dessförinnan hög arbetsbelastning. Nu blev det inte så. Att det blev ett och samma upplägg för oss alla, med uppgifter som satte oss alla i beroende av varandra, var en lyckträff.

Kursernas gemensamma seminarier och kollegiala bedömningar av varandras skriftliga examinationsuppgifter gav oss på köpet gott om utrymme för det vi så länge längtat efter: tid att reflektera över vår särart, på vilket sätt vi skiljer oss från andra hantverks- och designutbildningar och vad som förenar oss med annan universitetsutbildning överhuvudtaget. Detta var alltså något vi fick på köpet, ett slags bonuseffekt som så här i backspegeln nog får anses som ett lika värdefullt resultat som de pedagogiska förmågor och färdigheter som kurserna ju främst syftade till.

## Ann-Sofie Bergeling

Den judiske författaren och pedagogen Martin Buber framförde följande i sin bok med namnet *Det mellanmännsliga* år 1954:

*Det finns två fundamentalt olika sätt att inverka på människor, på deras tänkesätt, deras sinnelag och deras livsgestaltning.*

*I det första fallet vill den ene påtvinga den andre sin egen åsikt och attityd och detta helst på ett sätt så att den påverkade inbillar sig att det är hans egen insikt som frigjorts genom detta inflytande.*

*I det andra fallet önskar den ene hos den andre igenkänna och stödja, såsom något det redan finns anlag till, vad han inom sig själv lärt känna som sant och riktigt. Det som är sant och riktigt måste ju också i den andres mikrokosmos vara något som lever som en möjlighet bland möjligheter. Hos denne behöver i så fall endast väckas ett gensvar – och det väsentligen inte genom inläring, utan genom möte, genom existentiell kommunikation mellan det som är och det som är på väg att bli.*

*Det första exemplet har funnit sin mest extrema tillämpning i propagandan, det andra sättet i pedagogiken.*

Martin Buber förordade i alla sammanhang ett dialogiskt förhållningssätt och en strävan efter äkta möten och samtal präglade av nyfikenhet på den andre och ömsesidig respekt.

På LiU Malmsten är kommunikation och samtal en grundpelare för verksamheten. Vid våra tidiga möten med verksamheten och lärarna på ”skolan” framträdde tydligt bilden av en pedagogisk praxis där studenten står i centrum och det personliga tilltalet utgör livsnerv. Det är i de små och nära sammanhangen som lärandet ges utrymme.

När lärarna möttes för att delta i det pedagogiska utvecklingsprojektet så möttes man på en delvis ny arena. Mötet skedde förvisso på hemmaplan men rollerna var annorlunda och den uppgift man skulle ta sig an var både främmande och familjär. Den pedagogiska erfarenheten skulle bli föremål för djupare reflektion och vetenskapliggöras i syfte att nå målet i termer av en mer professionell universitetslärare. Pedagogerna från CUL kom som gäster men hade samtidigt ett värdskap att förvalta. En högskolepedagogisk kompetensutveckling skulle ta sin början.

Efter en viss tveksamhet uppstod ett klimat och ett samspel där man mötte varandra med respekt och intresse. Kursdeltagarna beskrev klimatet i termer av att var och en blev sedd utifrån sin egen särart och fick utrymme för detta. Ingen hade ett givet övertag i detta sammanhang och dessutom fick man pröva på vad det kan innebära att vara ”student” – föremål för utbildning.

Det som vi lärare från CUL tog med oss in i satsningen i termer av pedagogisk kompetens inom fältet högre utbildning mötte den kompetens som lärarna uppbär i form av hantverksskick och undervisningserfarenhet inom sina respektive specialområden. Vi upplevde det som ett jämlikt möte med ömsesidig, positiv förväntan kring vad mötet skulle kunna ge.

Det projekt som vi gemensamt tog oss an känns som en lång process bestående av möten, samtal och värdefulla insikter kring vad det kan innebära att undervisa studenter i hantverk och design.

Med Martin Bubers sätt att se på undervisning skulle det kunna beskrivas som att det redan från början fanns ett embryo till pedagogisk utveckling och lärande och att gensvaret i relationen mellan oss kursledare och lärarna på LiU Malmsten var ömsesidigt. Båda parter hade mycket att lära och vi fick mycket att dela.

Att i en och samma rapport aktualisera såväl ett makroperspektiv, i termer av styrning och normering, som ett 'mellanmänniskt perspektiv' i filosofisk dräkt, när man behandlar ämnet kompetensutveckling, kan uppfattas som en paradox. Här finns dock en tanke bakom det hela. Likaväl som dessa olika förhållningssätt kan sägas representera, å ena sidan, en uppfattning att allting är påbjudet, konstruerat och iscensatt, å andra sidan en idé om hos människan inneboende dispositioner som väntar på att få komma i dager, kan också projektet på LiU Malmsten beskrivas med samma dubbelhet.

Frågan är då om kursdeltagarna kom att erfara att sådant som vi konstruerade i samspel med dem var något på förhand bestämt eller i stället ett resultat av ömsesidigt skapande! Sannolikt ligger sanningen någonstans däremellan. En medveten men synliggjord styrning ägde rum där kursdeltagarna, enligt vår mening, bjöd spänstigt motstånd och därigenom motade bort 'propagandistiska' faror och välkomnade pedagogiken.

## Referens

Buber, M. 1954. *Det mellanmänniska* (i översättning av Pehr Sällström) Dualis, 2004.

