

This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC BY 4.0), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited and the license is stated.

Pedagogisk reflektion

Hur gör en annars? Processinriktat lärande som en given del inför estetiska examinationer

*Ann-Charlotte Ingschöld & Kristina Fredriksson,
Högskolan Kristianstad, Fakulteten för lärarutbildning*

I detta bidrag diskuteras hur vi arbetat med estetiska lärprocesser på lärarprogrammen på Högskolan Kristianstad (HKR) på ett sätt som stödjer processinriktat lärande. Vi ser flera fördelar med arbetssättet, såsom ökat deltagande, studentinflytande och kreativitet, samtidigt som det kan vara ett sätt att rättssäkra examinationer.

Estetiska lärprocesser

Som lärare med inriktning mot estetiska och digitala lärprocesser är processinriktat lärande i princip en del av vår arbetsbeskrivning. En beskrivning av estetiska lärprocesser som vi lutar oss mot är Lindströms (2010). Den beskriver hur estetiken, exempelvis bildarbete eller sång, kan vara såväl ett eget mål som medel för andra ämnen. Lindström menar vidare att mål för estetiska lärprocesser kan vara konvergenta eller divergenta. Divergenta mål för lärande innefattar nyskapande eller att sätta samman tidigare kunskaper på nya sätt, till skillnad från konvergenta mål som innebär att lära sig redan existerande kunskap.

Vårt fokus på estetiska lärprocesser innebär inte att utmaningar saknas för att arbeta med processinriktat lärande, särskilt på en högskola där begreppet delprov är styrande i kursplanerna. Vi har arbetat på olika

lärarutbildningar på HKR sedan 2018. Under dessa år har vi tillsammans med andra estetkollegor arbetat för att förvalta och utveckla arbetet med estetik under bland annat termin fem på förskollärarutbildningen. De lärdomar och arbetssätt som används när vi arbetar med estetik ser vi som aktuella att lyfta fram som goda exempel i de allt mer förekommande diskussionerna om rättssäker examination. De vinster som vi ser finns med arbetssätten för estetik är samtidigt nära knutna till vår kunskapssyn.

Kunskapssyn och lärandesyn

Vi ser på kunskap som något som hela tiden är i rörelse, visserligen med en plattform som i viss mån är statisk och till viss del konvergent men som ständigt utvecklas, genomgår förskjutningar och omformas genom dialog, analys, systematisk utvärdering, reflektion och åter igen dialog som utmynnar i samarbete. Utifrån det perspektivet är kunskap både individuell och kollektiv; det är inte bara något som ska överföras från lärare till student utan också något som byggs tillsammans, genom interaktion och utforskande. Stensmo (2007) lyfter fram vikten av att studenten själv är aktiv i sin lärandeprocess och att lärande bäst sker i en kontext där det finns utrymme för nyfikenhet, förundran och samarbete. På lärarutbildningarna strävar vi som estetlärare därför efter att skapa lärandemiljöer, oavsett om de är på campus eller på nätet, där studenternas egna frågor, nyfikenhet och funderingar får ett stort utrymme. Det innebär också att ny kunskap genereras genom en kontinuerlig process, där både processbedömning och produktbedömning ingår. Process och produkter kan innefatta såväl texter som muntliga presentationer eller estetiska uttryck av olika slag. Delarna flätas samman med examinationen. Därmed finns det även inslag av formativ bedömning i undervisningen.

Den pedagogiska undervisningssituationen

Inom lärarutbildningen kan pedagogik och didaktik finnas med som egna ämnen eller i förhållande till specifika ämnen, det vill säga ämnesdidaktik. Det innebär att estetiska läroprocesser kan ha olika stor roll i vår undervisning. När vi undervisar i estetik är bild och/eller digitala uttryck ofta i fokus, men vi samarbetar även med lärare i musik, drama,

svenska, matematik, naturvetenskap, teknik och andra ämnen som är relevanta för lärarutbildningarna. Estetiken kan då vara mål eller medel för annat, det vill säga som ämnesinnehåll och/eller som pedagogisk metod (Lindström, 2010).

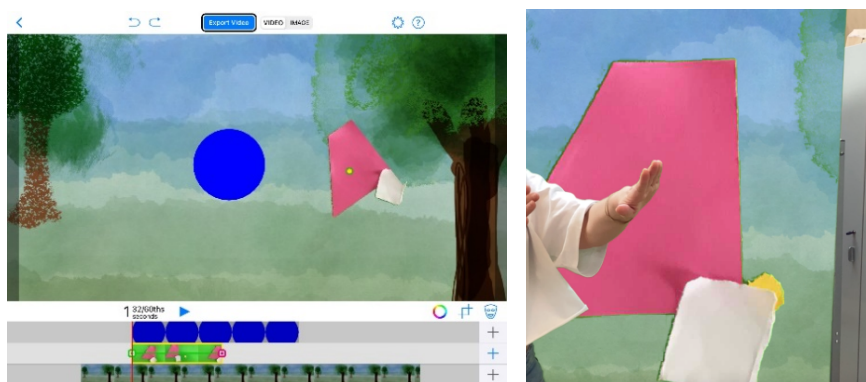
Viktigt att poängtera är också att en estetisk lärprocess inte är något som uppstår automatiskt bara för att man använder en estetisk uttrycksform (Lindström, 2010). Om den estetiska lärprocessen endast innehåller ett konvergent lärande, det vill säga arbete med existerande kunskap som mål, uteblir det divergenta skapandet. Det senare möjliggör för studenterna att hitta sätt att använda kunskaper på nya sätt. Lärarstudenter behöver till exempel lära sig vilka material de kan använda inom teckning och att avbildning av växter kan användas inom naturvetenskap. De behöver också få möjlighet att utforska material och möjligheter för att hitta sätt att anpassa och utveckla sin undervisning, för att i förlängningen ge barn och elever möjlighet att uttrycka sig eller få erfarenheter av att delta i olika kulturella sammanhang.

När vi arbetar med estetiska lärprocesser på lärarutbildningarna utgår vi från en generell arbetsgång som vi utvecklat tillsammans med våra kollegor (se tabell 1). Framskrivningen är inspirerad av den beskrivning av projekt/problembaserat lärande som görs av Iatiningasih et al (2024).

Tabell 1 *Generell arbetsgång för estetiska lärprocesser, inspirerad av Iatiningasih et al. (2024)*

Fas	Student	Lärare
1	Provar på möjliga metoder, material med mera.	Håller upptakt med inspiration, övningar och valmöjligheter.
2	Planerar fortsatt arbete (bl.a. genom projektplan).	Ger respons.
3	Arbetar med projekt och synliggör processen. Inkluderar reflektion och undersökande ansats.	Handleder och ger vid behov workshops eller riktad undervisning.
4	Examination.	
5		Bedömning av process och produkt.

Arbetsgången är bland annat aktuell i arbetet med delprov 4 till 7 i termin 5 på förskolläraryrket. Under dessa delprov är estetiken i fokus som mål. Inledningsvis får studenterna en rad nya kunskaper, centrala begrepp, impulser och inspiration (se fas 1 i tabell 1, samt figur 1). Därefter delas studenterna in i projektgrupper om cirka fyra. Projektgrupperna skriver en projektplan efter givna kriterier, bland annat ingår en självvald frågeställning med en undersökande ansats, en visuell moodboard² och tidsplan. Utifrån sin planering arbetar studenterna praktiskt med olika estetiska uttrycksformer. Efter det praktiska arbetet i de första delproven fortsätter processen med fältarbete på förskolor och sedan en rapport där de flesta av modellens delar återkommer.



Figur 1. Bildexempel på innehåll från upptakts-workshop i fas 1 där studenter får prova möjliga metoder och material för fortsatt arbete. I detta fall provas "stop motion" och "green screen" för filmskapande.

Meningsfullt lärande

Projektet möjliggör för studenterna att se den röda tråden mellan delproven och hur olika kunskapsformer bygger på varandra. Möjligheterna när innehåll och form för flera delprov länkas samman är något som såväl studenter som lärare lyfter som något positivt både i samtal och kursutvärderingar. En viktig aspekt i sammanhanget är också kontinuitet gällande personer som är involverade under projektens gång. De mindre projektgrupperna som studenterna ingår i är desamma under

² Ett visuellt kollage med bilder, symboler, material och dylikt som kommunicerar en estetisk vision för projektet.

de sammanhängande delproven (i nuläget omfattar de 17,5 hp). Lärarlaget möjliggör kollegial stöttning vid behov. Projektgrupperna har samma huvudhandledare under projektens gång och har även möjlighet att möta lärare med andra kompetenser genom att utbytestid skapas under olika delar av processen.

Eftersom delproven bygger både på studentaktivt och studentvalt innehåll är vår erfarenhet att stora vinster gällande närvaron är en extra bonus. Studenterna är så pass engagerade i sina projekt att de dessutom självmant frågar hur länge utöver ordinarie tid de får stanna kvar. Kreativiteten smittar av sig och vi ser att studenterna nästintill ”bor” på HKR under delproven som innefattar det praktiska arbetet i processen. Det sammanhängande projektet, med handledning och grupparbete genom flera delprov, innebär också att process och produkt examineras på olika sätt under projektens gång. Utmaningar med arbetsformen blir främst aktuella vid studieuppehåll och omregistreringar, som gör att arbetet med konstruktiv länkning mellan delproven är svårare att uppnå. Men detta upplever vi som en ytterst marginell utmaning då detta sällan är aktuellt för dessa delprov.

Relationellt lärande

När estetiken är mål och vi arbetar med handledning aktualiseras det relationella perspektiv som beskrivs av Aspelin (2017). I kurser där estetik finns med som medel finns inte samma möjligt att arbeta med relationell pedagogik, men relationers betydelse i utbildningssammanhang berörs på något sätt i alla lärarutbildningssammanhang och de genuina och personliga möten som förknippas med pedagogiken enligt Aspelin (2013) är ofta av stor betydelse när estetiken är mål. Exempelvis möjliggör den relativt långa projekttiden ett relationellt perspektiv, där mellanrummet mellan lärare, student och innehåll får utrymme samt betydelse (Aspelin, 2017).

Estetik för studentinflytande

Vår erfarenhet är att möjligheten att öppna upp för studentinflytande i examinationen är stor med estetiskt innehåll. Examinationsformen må vara given, men formen på innehållet kan variera mycket beroende på

studenternas valda uttrycksformer. En ”muntlig gruppuppgift”³ eller ett ”enskilt gestaltande arbete, i valfri teknik och material med en utforskande ansats”⁴ kan examineras genom exempelvis film, PowerPointpresentation, bildutställning, dramaföreställning eller visuell essä. Studenterna får ramfaktorer som betygskriterier, uppgiftsinstruktioner, punkter och tidsram för redovisning att förhålla sig till, men kan och uppmuntras att därinom utforma såväl studier som redovisning såsom det passar deras innehåll bäst. Pettersen (2008) framhåller att det innebär mindre lärarstyrd examination till förmån för studentinflytande, vilket kräver lyhördhet och samspel från alla parter.

Studentinflytande rör i mångt och mycket det som beskrivs som divergent lärande av Lindström (2010). Med divergenta mål för lärandet får studenter möjlighet att sätta samman tidigare kunskaper på nya sätt (Lindström, 2010). Därigenom förskjuts även kunskapsbegreppet från innehåll till kompetenser enligt Pettersen (2008). Eftersom vi ofta planerar för gruppexaminationer efter divergenta projektarbeten är även våra didaktiska val att gå från konkurrens till samarbete (Pettersen, 2008).

Lärprocesser och examination

Examinationer är avgörande för hur studenter tar sig an kursinnehåll och därmed också vad studenter får med sig från utbildningen och ut i arbetslivet. Vi ser förvisso stora fördelar med att arbeta med just estetiska lärprocesser och förespråkar det som allmän pedagogik. Vi har dock inga förhoppningar om att vi med denna text kan övertyga alla om det. Däremot vill vi dela med oss av de vinster för examinationer som vi erfarit i olika sammanhang där just lärprocesser varit styrande.

Vår erfarenhet säger att både studenter och bedömande lärare kommer så pass väl förberedda till examinationer som bygger på divergenta estetiska lärprocesser att det sällan krävs ytterligare examinations-tillfällen eller finns misstankar om vilseledande fusk, vilket också stämmer med det resonemang Mills et al., (2000) för kring studenters

³ Från kursen FO207L: <https://www.hkr.se/kurs/fo207l/kursplan/>

⁴ Från kursen GVBFO2: <https://www.hkr.se/kurs/gvbf02/kursplan/>

insatser vid exempelvis poster-presentationer. Processen fram till examinationstillfället har varit så pass transparent, närvarande, autentisk och detaljerad att det i princip blir orimligt att ens försöka kringgå lärandemålen och fuskas till sig högskolepoäng. Det innebär med andra ord att både studenternas och lärarnas resurser engageras och utnyttjas i det vi vill att utbildningen ska fokusera på. Möjliga effekter är även att den här sortens examinationsformer mer rättssäkert och resurseffektivt följer upp studenters lärprocesser och säkrar att studenter såväl självständigt som autentiskt, samt utan plagiat nått uppsatta lärandemål. Centralt för att uppnå detta menar vi är att fokus läggs vid att konstruera bedömningssituationen som en inspirerande lärsituation samtidigt som förhålls- och mätaspekterna tonas ner.

Exempel på examinationsformer som stödjer denna typ av lärande kan vara portföljbedömningar. En processdagbok⁵ där studenten beskriver val under arbetets gång kan ge en bild av praktiska och teoretiska kunskaper samt reflektionsförmåga. Ett exempel på detta är visuella essäer (se figur 2) som visar både process och resultat i kombination med referenser i litteratur, vetenskaplig text och konst.

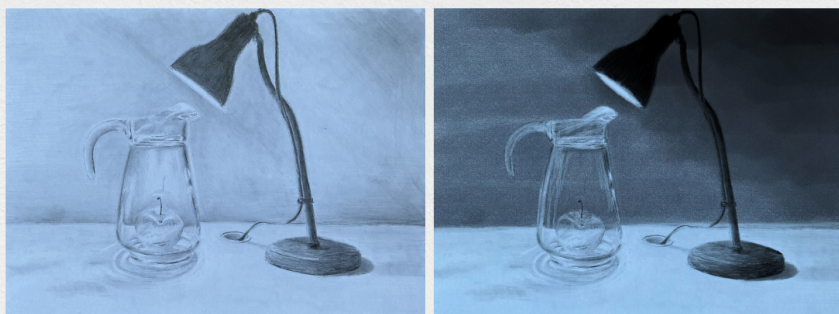
Processen och examinationsuppgifterna som används kan till stor del liknas vid problembaserat lärande (PBL). Szczepanski och Dahlgren (1997) samt Iatningsih et al. (2024) konstaterar att genom problembaserat lärande som angreppssätt blir studenterna aktiva i sina egna lärprocesser, de uppmuntras att samarbeta och har möjligheter att se saker ur olika perspektiv. Att studenterna äger sin egen lärprocess tenderar att göra dem mer engagerade och lärarens roll blir framförallt handlande.

En annan fördel med PBL är att det kan knyta samman de tre principerna för högre utbildning; samhällsnytta, forskning och utbildning (Iatningsih et al, 2024). I projekten under förskolläraryrket utbildningens femte termin är studenternas roller som blivande förskollärare grunden för deras projekt och därmed lärprocesser. Studenterna använder fältdagar på förskolor för att praktisera och undersöka det de lärt sig och

⁵ Ett konkret sätt att utforma en sådan är på en Sway-yta, vilket ingår i HKR:s utbud av digitala resurser (<https://sway.office.com>).

skriver fram hur detta kan relateras till forskning på området, vilket ligger i linje med förskolläraryrket strävan efter en balans mellan yrke, ämne och forskning. På liknande sätt aktualiseras den blivande lärarrollen i andra kurser där estetiska läroprocesser används. Det menar vi stämmer väl med uppdraget enligt Högskolelagen (1992:1 434).

Jag lyfter in bilden i Sketchbook och tänker att jag ska testa på olika sätt att förändra saker digitalt. En sak jag tänker på är om bakgrunden på väggen är för ljus och om det är det som är den avgörande skillnaden. Bland annat så syns toppen av karaffen alldeles för lite då den blir upplyst av lampen, och måste det bildas en kontrast till bakgrunden för att kunna urskilja toppen av karaffen.



Det blir visserligen skillnad och en förbättring av det helhetsmässiga intrycket men jag vet inte om trovärdigheten i glasmaterialet ökar nämnvärt. Jag noterar att att konturerna på karaffen känns för slarvigt gjorda och inser att jag hade svårt att justera detta då jag

Figur 2. Bildexempel från en students Sway-yta med bildens progression samt motiverande och reflekterande text varvat i projektprocessen.
<https://sway.cloud.microsoft/hM3fFGMHYCUb7f4?ref=Link>

Sammanfattande tankar

I de olika delprov som innefattar estetiska läroprocesser och som vi har erfarenheter av på lärarutbildningarna finns vanligen en kombination av obligatoriska moment och friare uppgifter. Genom att exempelvis bjuda in till workshops med såväl presentation som inspiration, samt erbjuda ett urval av metoder, material och tekniker ges studenterna möjlighet att beskriva olika undersökningar och val som de gör under sin process. Därmed möjliggörs det för studenterna att välja vad som faktiskt införlivas i projekten. Under längre projekt finns olika former av handledning och formativ bedömning innan den slutgiltiga examinationen, vilka alla i olika utsträckning utgör underlag för bedömningen. Detta arbetssätt ger möjlighet att väga samman obligatoriska och valfria uppgifter i det slutliga betyget, så som Fell

Kurban (2019) förespråkar. Möjligheten att kombinera arbetsformer och examinationsformer ger också fler studenter expanderande möjligheter att visa sina kompetenser (Elmgren & Henriksson, 2016; Mills et al., 2000).

Liksom Fell Kurban (2019) menar vi att konstruktiv länkning behöver finnas med både gällande innehåll och värderingar. Vid undervisning om estetiska ämnen betonas ofta just processens betydelse och genom processinriktat arbete, från start till mål, ges stora möjligheter för konstruktiv länkning. Genom att ha tillgång till ett mycket rikt underlag för bedömning finns det möjlighet att förebygga underkännande innan examinationen, samtidigt som möjligheterna för en rättssäker bedömning ökar. Resurserna används dessutom i mindre utsträckning för omexaminationer. Det processinriktade arbetet med estetik kan på så sätt också möta utmaningar med generativ artificiell intelligens i förhållande till rättssäker examination. Det möter även efterfrågad breddad rekrytering, vilket motiverar en större variation av pedagogiska metoder och studentcentrerat lärande i enlighet med *Standarder och riktlinjer för kvalitetssäkring inom det europeiska området för högre utbildning* (Universitetskanslersämbetet, 2015).

Vi menar att de examinationsformer som är aktuella i processinriktade arbeten med estetiska uttryck delvis skulle kunna ersätta de mer traditionella examinationsformerna som salstentamen, enbart muntlig examination eller skriftlig inlämning. Genom en variation av såväl undervisning som examination kan högskolan möta en större bredd av studenter. Därigenom förmedlas också värdet av flera kunskapsformer.

Referenser

- Aspelin, J. (2013). Vad är relationell pedagogik? I J. Aspelin (Red.), *Relationell specialpedagogik: i teori och praktik* (s. 13–25). Kristianstad University Press.
- Aspelin, J. (2017). Relationell pedagogik – ingång till ett fält. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 22(3-4), 159–165.
- Elmgren, M & Henriksson, A-S. (2016). *Universitetspedagogik*. Studentlitteratur.

- Högskolelagen* (SFS 1992:1434). Utbildningsdepartementet.
https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/hogskolelag-19921434_sfs-1992-1434/
- Istiningsih I., Unruh T., Sutrisno S., & Kurniawati, U. M. (2024). Active Learning with Research Based on Three Principles of Higher Education. *Journal of Education and Learning*, 18(2), 421–429. <https://doi.org/10.11591/edulearn.v18i2.20966>
- Lindström, L. (2010). Fyra estetiska lärandeformer – Lärande om, i, med och genom. I *Handbok för planering av kulturprojekt i skolan* (s. 34-39). Kultur i Väst.
- Fell Kurban, C. (2019). Designing effective, contemporary assessment on a flipped educational sciences course. *Interactive Learning Environments*, 27(8), 1143–1159.
<https://doi.org/10.1080/10494820.2018.1522650>
- Mills, P. A, Sweeney, W. V, DeMeo, S, Marino, R, & Clarskson, S. (2000). Using poster sessions as an alternative to written examinations – the poster exam. *Journal of Chemical Education*, 77(9), 1158–1161. <https://doi.org/10.1021/ed077p1158>
- Pettersen, R C. (2008). *Kvalitetslärande i högre utbildning*. Studentlitteratur.
- Stensmo, C. (2007). *Pedagogisk filosofi: en introduktion*. (2., [rev.] uppl.). Studentlitteratur.
- Szczepanski, A & Dahlgren, LO, (1997) *Utomhuspedagogik: boklig bildning och sinnlig erfarenhet*. Linköpings Universitet.
- Universitetskanslersämbetet, (2015). *Standarder och riktlinjer för kvalitetssäkring inom det europeiska området för högre utbildning*.