

Persson, Daniel. "Den fruktbara tiden när läraren inte är där – reflektioner över att försöka skapa en kreativ och generös studiekultur bortom kontakttimmarna" i *Levande lärmiljöer: Proceedings från Humanistiska och teologiska fakulteternas pedagogiska inspirationskonferens 2018* redigerad av Markussen, Hege Irene & Mårtensson, Katarina (red.), 85-97. Lund: Humanistiska och teologiska fakulteterna, Lunds universitet, 2020. doi: 10.37852/oblu.67.130.

Den fruktbara tiden när läraren inte är där – reflektioner över att försöka skapa en kreativ och generös studiekultur bortom kontakttimmarna

Daniel Persson

Denna text redogör för hur en kurs med humaniorans resurser kan möta den kreativa pedagogiken från arkitektutbildningen, samt hur många små formella förändringar och pedagogiska val tillsammans kan bidra till en kreativ och generös studiekultur bortom kontakttimmarna. Särskilt redogörs för hur det sociala rummet och det kollaborativa lärandet i arkitektskolans ritsalar kan omkonfigureras för ett nytt sammanhang.⁷⁰

På Kandidatprogrammet i digitala kulturer löper ett spår av produktionskurser. De tre första terminerna innehåller varsin sådan kurs på fem veckors heltidsstudier, då studenterna lär sig bild-, webb- och medieproduktion. Motsvarande kurser är vanliga på design-, arkitektur-, media- och

⁷⁰ Arkitektutbildningen i Sverige är en femårig universitetsutbildning, med en kandidat- och en magisterdel. Utbildningen bedrivs vid arkitektskolorna vid Umeå universitet, KTH, LTH och Chalmers. Pedagogiken vid Sveriges arkitektskolor är snarlik och tillhör en längre, internationell utbildningstradition, som i stora drag är gemensam för de flesta "Schools of Architecture" världen över.

konstutbildningar, men resurserna är i jämförelse mindre på ett humanistiskt program som digitala kulturer; ibland väsensskilt mycket mindre.⁷¹

När jag 2015 började undervisa i produktionskurserna på digitala kulturer, kom jag med undervisningserfarenhet från liknande kurser på arkitektutbildningen. Där hade jag som huvudlärare ynnesten att ha två-fyra lärarassistenter knutna till kurserna. Assistenterna bestod både av studenter på högre årskurs och av yrkesverksamma arkitekter. Kursernas studenter fick inte plats i arkitektskolans datosal samtidigt, så medan jag höll i labbar och föreläsningar för en tredjedel av studenterna, fick de andra studenterna arbeta på egen hand. På arkitektskolan har studenterna egna arbetsplatser i ritsalar, vilket gör att många sitter på skolan och arbetar, istället för att arbeta hemma. I ritsalarna fanns lärarassistenter på plats under mina kurser för att handleda och hjälpa studenterna.

Produktionskurser är i grunden praktiska, med inläring av färdigheter och experimenterande med uttrycksformer i tekniker som för många studenter är helt nya. Behoven av handledning, inspiration och ”hjälp när man kör fast” är stora. På arkitektskolan kunde lärarassistenter bidra med det. Förutsättningarna på digitala kulturer var annorlunda. Det var bara jag som skulle undervisa och min budgeterade tid räckte bara till de kombinerade labbar och föreläsningar som skulle ge grundkunskaper i produktion; det fanns inga salar med egna arbetsplatser för studenterna och inga lärarassistenter.

Även på digitala kulturer behövde studenterna delas in i grupper för att få plats i datosalen. Med två grupper innebar det att varje student bara fick tillgång till hälften, fyra-sex timmar per vecka, av kursens totala antal kontakttimmar. Dessa kontakttimmar bestod av de nödvändiga labbarna/föreläsningarna och bara minimalt av handledning, inspiration och ”hjälp när man kör fast”. För att ge utväxling på studenternas lärande och för att

⁷¹ Universitetskanslersämbetet. *Universitet och högskolor - Årsrapport 2018*. Stockholm: Universitetskanslersämbetet, 2018. Statens ersättning 2018 till ett lärosäte för en helårsstudent på humaniora var 31 884 kr. Motsvarande för arkitektur var 54 367 kr, för design 154 063 kr, för konst 218 718 kr och för media 312 567 kr. Oavsett ersättning per helårsstudent, kräver varje kurs liknande resurser för kursadministration, examination, kursutveckling osv. Utrymmet för kontakttid blir alltså även proportionerligt mindre för humaniora.

överhuvudtaget kunna uppnå heltidsundervisning, blev det nödvändigt att optimera kurserna för lärandet bortom kontakttimmarna.

Med min specifika erfarenhet, som i turordning arkitektstudent, arkitekt och lärare på arkitektskolan, försökte jag bryta ner beståndsdelarna i den pedagogik och de metoder jag var välbekant med och omkonfigurera dem för att passa kurserna på digitala kulturer. Jag tog som utgångspunkt arkitektskolans främsta pedagogiska rum: ritsalen.

Lärandet på arkitektskolans ritsalar

På en typisk arkitektutbildning sitter studenterna i ritsalar och utför sina projekt. Det gäller inte bara för produktionskurser, utan för hela utbildningen och för de kreativa kurserna i synnerhet. Varje student har ett eget ritbord i ritsalen, som hen behåller hela terminen. Arbetet som utförs och projekten som skapas där är synliga för alla medstudenter. Projekten är ofta problembaserade, exempelvis att rita en offentlig byggnad på en specifik plats, där studenterna förutsätts analysera plats och behov, undersöka arkitektoniska förebilder och metoder, samt såklart att faktiskt designa en byggnad. Studenterna spenderar mycket tid i ritsalarna, de umgås med varandra, ibland dricker de för mycket kaffe och socialiserar till överdrift, ibland jobbar de för hårt, men de delar hela tiden erfarenheter, diskuterar sina projekt, inspirerar och hjälper varandra.

Lärandet på ritsalarna har fått mycket uppmärksamhet utanför arkitektkåren genom Donald Schöns texter. Han har arkitektutbildningen som sitt främsta goda exempel på hur professionella yrkesutövare kan lära sig intuitiva och artistiska metoder, nödvändiga för att hantera ett postmodernt samhälles komplexa problem. Schön använder begreppet ”design studio”, som på engelska både betyder det pedagogiska upplägget på undervisningen och det fysiska rummet, ritsalen, som pedagogiken bedrivs i. Schön driver viktiga poänger om lärande, reflektion och kunskap, men glorifierar den hierarkiska relationen mellan lärare och student. Kunskaperna och metoderna som lärs ut på arkitektskolan är inte strikt kodifierade, utan enligt Schön diffusa, mångtydiga och intuitiva och överförs i samtal och skissande vid ritborden från lärare till student, från mästare till lärling. Samtidigt utelämnar Schön andra grundläggande aspekter av arkitektut-

bildningen.⁷² Efter Schöns stora genomslag har diskussioner inom arkitektkåren om ”the design studio” ofta haft en negativ ingång, väl exemplifierat av American Institute of Architecture Students (AIAS) som 2002 publicerade *The Redesign of Studio Culture - A Report of the AIAS Studio Culture Task Force*. I rapporten beskrivs bland annat hur all tid som spenderas på ritsalarna gör studenterna isolerade i sin egen bubbla, hur de förlorar vänner utanför utbildningen, att de konstant är under press att prestera, samtidigt som det de ska prestera är diffust definierat; just det diffusa som Schön spenderar flera böcker på att framhäva som en förebild. AIAS rapport konstaterar att det reproduceras en destruktiv kultur på arkitektutbildningen, som skolar in studenterna i socialt, fysiskt och psykiskt ohälsosamma vanor.⁷³ Den destruktiva kulturen och kritiken mot den är densamma i Sverige och jag måste tillstå att både kultur och kritik också är självupplevd, både som student och som lärare.⁷⁴

Det som både Schön och kritiken mot arkitektutbildningens kultur missar, är att det i ritsalen uppstår ett kollaborativt lärande som ofta är mycket givande. Under mina egna år som arkitektstudent var det i interaktionerna med de andra studenterna som en stor del av lärandet ägde rum. I perioder av få kontakttimmar under senare delar av utbildningen var det kollaborativa lärandet mellan oss studenter så robust att det bar vår utbildning. Som numera lärare på arkitektskolan märker jag också hur idéer, färdigheter och influenser breder ut sig i studentgruppen, hur kulturer skapas, på ont och på gott. Vi lärare och lärarassistenter går runt på

⁷² Donald Schön. *The Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass, 1983; Donald Schön. *The Design Studio – An Exploration of its Traditions and Potential*. London: Royal Institute of British Architects, 1985; Donald Schön. *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass, 1987.

⁷³ Aaron Koch, Katherine Schwennsen, Thomas A. Dutton & Deanna Smith. *The Redesign of Studio Culture - A Report of the AIAS Studio Culture Task Force*. Washington: The American Institute of Architecture Students, 2002.

⁷⁴ Se exempelvis SVT Kulturnyheterna 2011-09-26, där en student filmad i silhuett i motljus med munkjacka över huvudet och med röstförvrängning, anonymt berättar om missförhållanden på arkitektutbildningen på KTH. Videon är dessvärre inte tillgänglig i öppna källor, men den tillhörande texten finns på <https://www.svt.se/kultur/krankningar-personangrepp-och-dalig-pedagogik>, hämtad 2019-07-20. Inslaget följdes av debattartiklar och kommentarer i arkitekturtidskrifterna.

ritsalarna och svarar på frågor och handleder; samtal som alla andra på ritsalen också kan ta del och lära sig av. Ibland ser vi hur handledning till en student dyker upp i andra students projekt, ibland kommer influenser från andra håll än skolan och sprider sig bland studenterna. På ritsalarna finns oavsett lärarna ett surr och en kritisk massa av studenter som arbetar med samma uppgifter. Det är en lärmiljö där kunskapen byggs upp från en mångfald håll, inte nödvändigtvis från handledning, kurslitteratur eller föreläsningar. Kunskapen praktiseras och delas. Det kan handla om något så enkelt som att låna en penna av en medstudent och komma på att den typen av penna är mycket skönare att skissa med än den egna man hade tappat bort. Någon student hittar en spännande byggnad i en tidskrift eller på en blogg, som en medstudent använder som referens i sitt eget arbete. Det ligger en bok på grannens ritbord, som man tar upp och bläddrar i. En annan student gör en presentationsbild på sin dator och en medstudent frågar: Hur gör du det?

Hur gör du det? ... och andra interaktioner

Att en student ställer frågan ”hur gör du det?” till en medstudent, är både det första målet och det första medlet för att skapa en kultur av kollaborativt lärande i studentgruppen. Frågan förutsätter att studenterna kan ta del av varandras arbete och att det är givet att frågan är helt berättigad att ställa. Frågan kan både bestå av ett behov, att inte själv behärska en färdighet och be om hjälp, och en nyfikenhet, att vilja lära sig och förstå något nytt.

Studenten som får frågan behöver veta att den kunskap hen delar med sig av varken gör att hen förlorar konkurrensfördelar, som exempelvis konkurrens om betyg, eller innebär förlust av den prestige som det kan innebära att ensam behärska en färdighet. Det måste också finnas utrymme att förklara, så att medstudenter som ställer frågor inte tar så mycket tid i anspråk i relation till ens eget arbete att frågorna blir stressande. I en positiv studiekultur finns det en stolthet i att hjälpa, att visa varandra vad man kan och att dela med sig. Som lärare vet ju jag att man vässar sina

egna kunskaper av att lära ut till andra, men den insikten kan vara svår för studenterna att ta till sig och applicera på sig själva.

Ännu mer nyfikenhet, men också empati, finns i frågan ”vad gör du för projekt?”, att undra över och vilja höra mer om en medstudents arbete. Frågan förutsätter att studenterna tycker att övningsuppgiften erbjuder intressanta utmaningar, som är värda att prata om, att de är bekväma att prata om dem och att de överhuvudtaget har ett sammanhang att prata med varandra i. För att det ska vara bekvämt att prata om sina uppgifter behövs en social sammanhållning, eller iallafall en tillåtande kollegialitet. När man som student artikulerar och pratar om sitt projekt med en medstudent kan man se gemensamma utmaningar och lära av varandras idéer, misstag och lösningar, i ett slags högupplöst gränssnitt mellan jämlika, som är svår att uppnå i den hierarkiska interaktionen mellan lärare och student. Studenterna börjar fylla i varandras luckor, stora som små.

Nästa steg av interaktioner, samtal och kollegialitet är när studenter säger ”kolla vad jag gör!”, att aktivt visa och dela med sig av sitt arbete och det man hittar av tekniker eller referenser under arbetets gång. Detta utrop förutsätter ett ägandeskap och stolthet över sitt arbete. Det förutsätter också en finkänslighet för sammanhållningen eller kollegialiteten och att en överenskommelse börjar formeras om studentgruppens sociala spelregler, så att utroparen inte tar otillbörlig plats från sina medstudenter och så att det finns en trygghet i att aktivt visa upp sitt arbete.

På arkitektskolans ritsalar förekommer mängder av sådana interaktioner. Umgänget, arbetet, kollegialiteten och lärandet har såklart många olika facetter. Det är en förenkling att koka ner det till tre typer av interaktioner, men det tjänar syftet att göra interaktionerna pedagogiskt operationella.

Ambitionen var att försöka få till så många sådana interaktioner som möjligt inom studentgruppen på digitala kulturer, för att på så sätt skapa ett surr och en kritisk massa av lärande, frågor och samtal kring uppgifterna. Surret skulle bära lärandet bortom kontakttimmarna. De nödvändiga förutsättningarna för att få igång ett surr av interaktioner, summerade jag till följande punkter:

- Studenterna ska kunna ta del av varandras arbete
- Att dela kunskap ska vara självklart och varken innebära förlust av prestige eller av konkurrensfördelar
- Det ska finnas tid och plats att interagera med varandra
- Övningsuppgifterna måste vara tillräckligt intressanta för att studenterna ska vilja prata med varandra om dem
- Övningsuppgifterna ska möjliggöra ett ägandeskap och en stolthet över sitt arbete för studenterna

Att optimera kurserna för tiden när läraren inte är där

Under kursutvecklingen av produktionskurserna försökte jag få till en hög grad av konstruktiv länkning. Konstruktiv länkning innebär att kursens beståndsdelar ska understödja lärandemålen och studenternas djuplärande. Särskilt ska examinationsformerna anpassas efter lärandemålen, så att examinationen inte distraherar från lärandet (som exempelvis att bara läsa in just precis den fragmentariska kunskap som gör att man klarar tentan), utan bidrar till det. Samtidigt som jag anpassade examinationsformerna och övningsuppgifterna efter lärandemålen, utvärderade studenternas förkunskaper och konstruerade en progression av undervisning mellan förkunskaper och lärandemål, försökte jag tillämpa samma principer på ett annat av kursernas lager: Att optimera kurserna för tiden när läraren inte är där. Baserat på de interaktioner jag ville få till stånd för att skapa ett surr i kurserna och baserat på de nödvändiga förutsättningar jag hade identifierat, började jag länka ihop kursernas delar.

Även om det tog några år att få igenom, så var den första åtgärden jag arbetade på att ta bort betygsättning med VG på kurserna. Att bara ha U och G sänder en tydlig signal om att studenterna inte konkurrerar med varandra. Utan VG finns det ingen formell risk för förlust av prestige eller av konkurrensfördelar av att hjälpa varandra. Istället strävar alla studenter mot och kan ha som utgångspunkt för sina samtal samma formella mål: G. För studenter som är vana vid att ha VG-ambitioner, finns det med bara U och G utrymme för att inte nödvändigtvis fokusera på prestation, utan på lärande, utforskning av tekniker, förkovran och samtal.

Studenterna har mycket varierande förkunskaper och kriterierna för VG hade också varit godtyckliga i förhållande till vad som ska läras in och produceras under kurserna. Många av kursernas uppgifter handlar om att producera bilder. Att bedöma och betygsätta bilder är svårt, då upplevelsen av bilder är så personlig. För mig som lärare innebar det borttagna VG att jag kunde fokusera på att skapa uppgifter som var optimerade för studenternas lärande, istället för på uppgifter som skulle fungera bra att betygsätta.

Kursernas uppgifter behövde anpassas till studenternas varierande förkunskaper. Uppgifterna konstruerades för att vara enkla att ta till sig, ha låga trösklar, men samtidigt vara tillräckligt inspirerande och öppna för att stimulera erfarna studenter. Den allra första uppgiften i kursförloppet var exempelvis att skapa en föreställande bild med frivilligt motiv i formatet 8x8 pixlar. Studenterna lärde sig då den grundläggande beståndsdel i digital bild, pixeln, samtidigt som de bekantade sig med enkla verktyg i ett komplicerat program som Photoshop. Alla studenter, oavsett förkunskaper, kunde göra en enkel föreställande form, ett hjärta eller ett moln, men det är en utmaning att göra bra bilder i det lilla formatet, det krävs eftertanke och experimenterande. Vi tittade på goda exempel från teknikhistorien och tidig pixelgrafik, från datorgränssnitt och spel. I samtalen om studenternas uppgifter kom vi snabbt in på allmänna frågor om tolkning av bilder, om färg, komposition, förgrund och bakgrund, beskärning, ljus och skugga. Uppgiften kunde lösas mycket enkelt, men hade ingen bortre gräns för kvalitet, innehåll, lärande eller experimenterande.

Färdigheter kan läras in från A till Ö, om du gör såhär, blir resultatet sådär, men istället försökte jag utforma kursernas uppgifter så att de skulle stimulera studenterna till kreativa utforskningar där de själva fick prova sig fram. Det skulle vara möjligt att lösa uppgifterna humoristiskt, estetiskt, djupsinigt, eller på annat sätt. I uppgiftsbeskrivningarna och på labbar/föreläsningar gavs många ingångar, med samhällelig, historisk, teknisk, visuell kontext. Olika studenter kunde koppla ihop sina respektive förkunskaper och intressen med uppgiften, se möjligheter och bli inspirerade. Att ha många ingångar gör att studenter med olika lärstilar alla kan hitta sina egna angreppssätt.

Uppgifterna konstruerades alltså så att studenter med olika förkunskaper och olika sätt att lära sig kan arbeta med samma uppgifter, fast med

sina egna individuella förutsättningar. Varje individ får ett ägandeskap till just sin lösning av uppgiften. Det finns förutsättningar för studenterna att gilla sin uppgift, att ha kul med den, vara inspirerad, vilja prata om, visa upp och diskutera den. Att alla lösningar är olika väcker också en nyfikenhet på vad ens medstudenter håller på med. Förhoppningen var att ytterligare prestige skulle försvinna när trösklarna var låga och uppgifterna enkla att lösa: det som då är kvar och kan ta plats är den individuella viljan att lära sig och utforska ämnet.

Varje kurs fick många små uppgifter. Det handlade dels om den enkla pedagogiska metoden att repetera, att lära av sina misstag, men det handlade också om att göra varje enskild uppgift mer prestigelös. Det fanns ingen stor slutprodukt, som måste vara välbearbetad i idé och genomförande, utan istället summan av många små utforskningar. Det förbättrade förutsättningarna för studenterna att testa olika tekniker och idéer. Det skulle inte göra så mycket om just den aktuella uppgiften blev lite knasig, för några dagar senare skulle studenterna göra en ny, med lärdom från den förra och testa ännu en idé.

De många små uppgifterna handlade också om att skapa förutsättningar för studenterna att hela tiden producera, att vara på plats, att inte vänta till sista sekund med inlämning. Alla studenter behövde jobba med samma uppgift samtidigt. Då fanns det ett underlag för en kritisk massa av studenter som skapar och delar med sig; det blir ett surr.

Under kontakttimmarna höll jag en slags kombination av föreläsning och labb i datorsalen. Alla dessa tillfällen var obligatoriska. Studenterna satt vid varsin dator och utförde de moment jag gick igenom. Uppgifterna och de tekniker som krävdes för att lösa uppgifterna introducerades och sattes i sina samhälleliga, tekniska, historiska, kulturella sammanhang. I slutet av varje pass hade studenterna på så sätt själva utfört de nödvändiga momenten för den aktuella uppgiften och hade dessa moment samlade som en slags anteckning i den fil de hade producerat. Denna fil var ett skelett för att kunna lösa uppgiften, men själva produktionen, att faktiskt lösa den, måste studenterna göra under den tid när jag inte var där.

På kursernas sidor på lärplattformen fanns det länkar till olika online-tutorials, som var relevanta för uppgifterna. Där fanns också länkar till fördjupande texter och inspirerande exempel. Även under labbarna/före-

läsningarna använde jag informationssökning och online-tutorials för att förklara olika moment. Syftet var att öva studenterna i att själva söka information och att få ett ägandeskap över sitt lärande. Förhoppningen var också att studenterna skulle söka upp och lära sig andra tekniker och metoder, utöver de som var nödvändiga för uppgifterna. När olika studenter hittar olika tutorials och tekniker online och börjar prata om och dela med sig av vad de har lärt sig, multipliceras studenternas lärande.

Jag försökte schemalägga datorsalarna för kurserna även när jag inte var där. Det handlade dels om att formellt markera att studenterna förväntades arbeta även när vi inte hade kontakttimmar, dels om att garantera att alla studenter faktiskt hade tillgång till datorer att arbeta på. Dessutom utgjorde de bokade datorsalarna rum där studenterna kunde arbeta tillsammans. På labbarna/föreläsningarna pratade jag också om vikten av att lära sig tillsammans, av att fråga och diskutera med varandra, samt uppmanade studenterna att bestämma tider när de kunde ses och arbeta tillsammans. Närvaro på datorsalarna när jag inte var där var frivillig.

Under kursernas redovisningar fick alla studenter presentera sina uppgifter för mig och för sina medstudenter. Efter halva kursen hade vi en mellangenomgång, där alla fick se vad alla hade producerat dittills. Studenterna uppmuntrades att kommentera varandra, ge positiv och konstruktiv kritik inför hela gruppen. Det finns ett mått av social press att visa sina kanske halvfärdiga uppgifter för sina medstudenter, men jag försökte förbereda studenterna innan, att verkligen påtala att detta var en möjlighet att se vad alla andra hade gjort, att ställa frågor och att lära sig av varandra. Redovisningsformen är också en slags ceremoni för varje student, där man går upp och visar ett stycke arbete man nog är lite stolt över. Förhoppningen var att studenterna skulle träna på att visa upp, fråga och samtala med varandra, samt att börja bygga en positiv gruppdyamik.

Mellangenomgången satte ett mål att sikta på för färdigställandet av de första uppgifterna, men den var inte examinerande. Det fanns bara en deadline för när studenternas uppgifter skulle lämnas in: vid slutredovisningen. Det var uttalat att undervisningen rörde sig framåt snabbt och att vi tog en uppgift i taget. Samtidigt ville jag hålla det öppet för studenterna att kunna gå in djupare i en uppgift längs vägen, utan en deadline som kräver snabb och komplett lösning. Jag ville också ge möjlighet till att gå

tillbaka till tidigare uppgifter, att justera och ändra baserat på samtal och inspiration från mellangenomgången. Studenterna ansvarade själva för att disponera sin tid mellan uppgifterna, men labbarna/föreläsningarna och mellangenomgången satte ett rimligt och tydligt tempo.

På slutet av kurserna låg den examinerande slutredovisningen, som fungerade på samma sätt som mellangenomgången. Studenterna fick se allas uppgifter igen, denna gång färdigställda. De fick också visa upp och prata om sina egna. Förhoppningen var, utöver de jag angett för mellanredovisningen, att studenterna skulle kunna se mångfalden av hela studentgruppens arbete och känna stolthet över vad de hade åstadkommit.

Redovisningar där studenter presenterar inför medstudenter och lärare är också det en omdebatterad del av den dåliga kulturen på arkitektutbildningarna. Helena Webster redogör för intervjuer av studenter på en brittisk arkitektutbildning i samband med redovisningar, där studenterna är eniga om att de spelar ett spel på redovisningen, ett spel där de mestadels har en tydligt underlägsen roll. Det framgår också av Websters studie att redovisningarna har en i första hand konform funktion, där lärarnas värderingar och manér överförs på studenterna, hull och hår.⁷⁵ Även i dessa redovisningar finns det dock ett kollaborativt lärande, att alla studenter kan se och lära av samtliga sina medstudenters arbeten och av lärarnas kommentarer. I all legitim kritik av arkitektutbildningarnas negativa kultur, finns det en risk att de element av positiv kultur och kollaborativt lärande, som hela tiden är närvarande, går förlorade. I mina försök att flytta det sociala rummet av positiv kultur och kollaborativt lärande, ut ur arkitektskolans ritsalar och in på digitala kulturer, har jag också efter bästa förmåga försökt lämna den negativa kulturen därhän. Vi behöver inte slänga ut barnet med badvattnet.

⁷⁵ Helena Webster. "The Architectural Review: A study of ritual, acculturation and reproduction in architectural education". *Arts and Humanities in Higher Education*, 4 (2005), s. 265–282.

Hur gick det då?

Kurserna har gått bra. Resultaten har överlag varit goda, med intressanta och väl genomförda uppgifter. Den spontana återkopplingen från studenterna har varit bra, med positiva kommentarer även från studenter på senare del av utbildningen som tycker sig ha nytta av kunskaperna i andra kurser och på sina praktikplatser. Kursutvärderingarna har varit strålande, med hög svarsfrekvens. Utvärderingarna har innehållit spridda klagomål, men inte ringat in några tydliga allmänna tillkortakommanden. I kursutvärderingarna uppskattas återkommande de många fria och kreativa uppgifterna, redovisningsformerna, samt att studenterna tycker att de lär sig mer än vad de själva hade förväntat. Det sistnämnda är särskilt glädjande; ursprungsproblemet var ju hur kurserna skulle kunna ge utväxling på studenternas lärande med de begränsade resurser som stod till buds.

Kulturen i studentgruppen nämns inte av studenterna i utvärderingarna, men det verkar som att det har uppstått ett surr bland kursernas studenter. Under pauser och före och efter kontakttimmarna frågar och hjälper studenterna varandra, de diskuterar sina uppgifter och visar varandra vad de håller på med. När jag smiter förbi datorsalen när det inte är labb/föreläsning ser jag studenter sitta tillsammans och arbeta med uppgifterna, såklart mer frekvent ju närmre mellangenomgång och slutredovisning vi kommer. Studenterna tar ett ägandeskap över uppgifterna, gör personliga och utforskande lösningar och söker efter och applicerar kunskap utöver det som är nödvändigt. Jag märker att idéer och färdigheter som härrör från andra håll än min undervisning sprids inom studentgruppen. Det är mycket kreativ, teknisk och kunskapsinhämtande ambition som kommer till uttryck och många studenter verkar göra sitt bästa. Studenterna är aktiva på redovisningarna och ställer ofta frågan "hur gör du det?" till varandra. Tilltalet mellan studenterna är positivt och respektfullt. Den fulla förståelsen för kulturen som skapas i studentgruppen och arbetet som utförs bortom kontakttimmarna är dock lite undflyende: Jag är ju inte där.

Referenser

- Aaron Koch, Katherine Schwensen, Thomas A. Dutton & Deanna Smith. *The Redesign of Studio Culture - A Report of the AIAS Studio Culture Task Force*. Washington: The American Institute of Architecture Students, 2002.
- Donald Schön. *The Reflective Practitioner*. San Fransisco: Jossey-Bass, 1983.
- Donald Schön. *The Design Studio – An Exploration of its Traditions and Potential*. London: Royal Institute of British Architects, 1985.
- Donald Schön. *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass, 1987.
- Universitetskanslersämbetet. *Universitet och högskolor - Årsrapport 2018*. Stockholm: Universitetskanslersämbetet, 2018.
- Helena Webster. ”The Architectural Review: A study of ritual, acculturation and reproduction in architectural education”. *Arts and Humanities in Higher Education*, 4 (2005), s. 265–282. doi: 10.1177/1474022205056169.