



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Att tala om och genom bilder

En studie om yrkesspråk inom arkitekturutbildningen



Marie Gayatri Kristoffersson

Uppsats:	15 hp.
Program/ kurs:	PDA 463
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	VT 2010
Handledare:	Jonas Ivarsson
Examinator:	Bengt Lindgren
Rapport nr:	VT10-2611-03 Master

1. INNEHÅLLSFÖRTECKNING	sid 2
Abstrakt.....	sid 3
Introduktion	sid 4
2. BAKGRUND	sid 6
Bildförståelse	sid 7
Att tolka eller beskriva en bild.....	sid 8
Studier av visuella praktiker.....	sid 9
3. ARKITEKTUR OCH LÄRANDE	sid 10
Studier av kritikgenomgångar i arkitekturutbildning	sid 11
Att kommunicera en designprocess	sid 12
Att presentera en byggmiljö.....	sid 12
Frågeställning.....	sid 13
4. METOD	sid 14
Design.....	sid 14
5. ANALYS	sid 16
Dialogen i sin helhet.....	sid 17
Diskussion.....	sid 22
Avslutning.....	sid 26
Referenslitteratur.....	sid 28
Bilagor	sid 30

Abstrakt

Denna studie handlar om arkitekturutbildningen på högskolan och hur student och lärare diskuterar ett projektförslag där bildrepresentationer används för att samtala om ett aktuellt idéförslag och yrkesprofessionella problemlösningar. Studien undersöker hur tolkning av bilder växer fram och för ett yrkesprofessionellt samtal vidare, vilka roller bilder får i detta utbildningssammanhang samt vad bilder och bildhantering kan erbjuda i detta samtal.

I det studerande fallet utvecklas samtalet kring en bild som beskriver en utemiljö (man diskuterar ritning utifrån det som kallas för en *situationsplan*). Samtalet söker sig fram genom frågor och beskrivningar om vad olika grafiska tecken på ritningen står för eller föreställer i verkligheten och i analysen kan man iaktta hur aktörerna tycks acceptera stora skiftningar i den språkliga tolkningen under tiden samtalet utvecklas. Även växlingen mellan att beskriva vad man ser genom olika perspektiv (som helhetsperspektiv eller detaljperspektiv) accepteras utan att missförstånd uppstår i den gemensamma tolkningen.

Parternas agerande visar något av vad bildförståelse kan vara, där bildförståelsen i detta fall blir ett sätt att söka sig fram till förståelsen av vad verkligheten kan bli genom de förslag som arkitekturstudenterna visar. I detta kommunikativa sökande med hjälp av bilder, kan man kanske föreslå att medaktörernas samtal växer fram ur ett flexibelt förhållningssätt till det som sägs. I den studerade situationen utvecklas dialogen genom att medaktörerna prövar sig fram till en gemensam tolkning genom att skifta fokus mellan olika tolkningsperspektiv och jämföra dessa med varandra.

Introduktion

Vi tolkar ständigt och dagligen bilder. Bildtolkningar av olika slag är en del av kommunikationen mellan människor och man skulle till och med kunna säga att många samtal föds ur bilder och bilders betydelser. Men vad vet vi idag om samtal som till största del är baserade på visuell information? Någon gång vid tidens begynnelse började vi tolka bilder och har gjort det sedan dess. Vi tolkar bilder i många olika sammanhang och oftast har tolkningen ett syfte, att förmedlar oss genom våra bildtolkningar. Vad vi ser med våra ögon är en del av den fysiska värld vi delar och således kan vi bygga en kommunikation på vad vi båda ser.

Bilder används i många sammanhang och inom många olika yrken, ofta som ett hjälpmedel för att förstå andras förslag, lösningar och idéer. Men bilder kan också vara svårtolkade. Bilder kan uppfattas på många olika sätt, och en bildtolkning kan vara mångtydig och baseras på subjektiva upplevelser eller bedömningar. Det blir därför svårt att använda bilden som en utsaga för att bedöma sanningshalten i olika sammanhang. Men det finns också yrkesområden där bilder användas som fakta eller bevismaterial för att exempelvis kunna styrka en misstanke om ett brott, eller som en beskrivning av en komplicerad byggkonstruktion.

Vi vet att samtal där en bildtolkning ingår för dialogen vidare, är vanligt förekommande inom vissa yrkeskategorier. I sådana yrkessammanhang anses bildmaterialet vara ett hjälpmedel för kommunikation. I yrkessammanhang där bilder och bildrepresentationer har så specifik betydelse för en situation krävs en professionell bildkunskap relaterat till det aktuella yrket. Den specialiserade bildkunskapen innebär att kunna tolka exempelvis ett designförslag som förekommer på ett särskilt sätt endast inom ett visst område. Då krävs det exempelvis förkunskaper om hur man just inom detta yrke omvandlar designidéer till visuella tecken på en bildyta, vad tecknen betyder och innebär för lösningen av det formproblem som är aktuellt. Med hjälp av visuella förslag kan man visa vad man tänkt genomföra och detta sätt att kommunicera är en del av de samtal som växer fram när man diskuterar hur man ska genomföra olika uppdrag.

Att kunna tolka professionella bilder lär man sig bl.a. genom utbildning. När man tolkar professionella bilder krävs det också en förståelse för vad bilder förmedlar i sitt formspråk, med färger, genom stilgrepp, vilken genre man rör sig inom osv. Den yrkesutbildning jag valt att undersöka för denna studie är arkitekturutbildningen på högskolenivå. Även om man lär sig att använda professionella bilder under högskoleutbildning kan man samtidigt säga att kraven på individens bildförståelse innan denne söker sig till utbildningen är hög. Studenten ska till exempel själv bemästra hantverksmässig bildproduktion som akvarelltekniker, tusch, datorgrafik m.m. Studenten ska även kunna kommunicera och tolka bildanvändning i många led, såsom att kunna kritisera och föreslå nya lösningar med hjälp av en bild, se samband m.m. Många av dessa färdigheter förväntas studenten kunna utföra redan då denne söker in på exempelvis arkitektur utbildningen. Basen för en bildförståelse lär vi oss genom den kultur vi lever i (Sparrman 2006), genom bildundervisning i grundskolan och gymnasiet. För att utveckla detta ytterligare väljer vissa att utbilda

sig genom specialiserade utbildningssammanhang som medieutbildningar, förberedande konstskolor, osv. Att förstå bilder anses också vara en demokratisk rättighet i ett samhälle och utgör en stor del av våra möjligheter att delta aktivt i ett samhälle, en utbildning, ett yrkesliv.

Vad vet vi då om de samtal vi har via bilder under en utbildning? Och hur kan vi förstå begreppet bildförståelse i en specifikt studerad situation där syftet med bildanvändningen är att nå uppsatta mål och resultat som inte direkt har med själva bildförståelsen att göra utan syftar till att nå kunskaper om en yrkesprofession? Hur lär vi oss att förstå varandras tolkningar av en bild, hur diskuterar vi oss fram till vad en ritning representerar? Och hur enas vi kring att vi har läst av bilden på ett likartat sätt?

Här finns det många obesvarade frågor och många nya att ställa. De frågor som vi särskilt ska titta närmare på i den här studien är vad bilder kan ge i ett samtal, och vilken roll eller uppgift en bild kan få under en dialog, i ett utbildningssammanhang inom en högskoleutbildning där bilder används mycket.

Kanske kan man tycka att det är givet hur människor tolkar exempelvis en ritning, eftersom ritningens syfte just är att förmedla en tydlig information. I många fall kompletteras ritningar med text eller med talspråk, särskilt när ritningar och skisser ska presenteras för en beställare. Det är långt ifrån självklart att alla förstår en ritning på det vis som upphovsmannen haft för avsikt under en tillverkning. Det krävs en dialog mellan berörda parter för att kunna kommunicera vidare vad en ritning egentligen representerar i ett yrkessammanhang, som exempelvis att besluta sig för att satsa på ett specifikt förslag. En dialog där berörda parter gemensamt diskuterar; vad de ser, hur de läser av det de ser, på vilket sätt det aktörerna ser kan gynna de önskemål de har, och slutligen hur de gemensamt kan komma överens om att berörda parter har uppfattat ritningen på ett likartat sätt. Att enas om vad de ser är t.ex. viktigt för att inte missförstånd ska uppstå i ett planerat samarbete.

Syftet med denna studie är att i detalj studera hur en sådan dialog kan gå till, vad som görs, vad som sägs (och vad som kanske inte sägs), hur motparterna responderar på varandras diskussionsinlägg, men också vad bildförståelse är och hur den framträder och används i ett specifikt fall.

BAKGRUND

Forskningsresultaten om bild kan variera beroende på vilka frågor man vill undersöka. Några exempel på forskning inom fältet är perceptionsforskningen (hur öga, sinnen uppfattar visuella fenomen och bilden). Ett annat område är forskning om meningsbärande tolkningar om bildinnehållet. I forskning om meningsbärande tolkningar har konstvetenskap och feminismen bidragit mycket med teoretisk kunskap om bild, särskilt under det senaste seklet (Sparrman, Torell, Åhrén 2003).

Vad vi vill få reda på här är frågor om en situation där verbal kommunikation växer fram med hjälp av en ritning och bilder. Det bildteoretiska fält som intresserat sig särskilt för bilder i förhållande till begreppet kommunikation är den bildsemiotiska forskningen. Bildsemiotiken ser en bild som en yta tillverkad och sammansatt av olika tecken, vilka förmedlas till mottagaren. De olika tecknen kan vara en tavla med sitt motiv, en särskild penselföring eller de olika färgvalen. Men tecken på en yta kan också vara en bild tillverkad för helt andra syften, exempelvis grafiska diagram i läroböcker, kartor, reklam, banners på internet etc. Inriktningens grundare anses vara Charles Sanders Peirce (1839-1914) och Ferdinand de Saussure (1857-1913), (Nordström 2003). Förutom de teckensystem som utvecklats inom semiotiken undersöker även inriktningen *bildens plats i kommunikationsakter* (Sonesson 1992). Det kan vara att studera en situation där en upphovsman/-kvinna förmedlar sina bilder till en bildbeaktare. Men det kan också vara en situation där en annan person tolkar en upphovsman/-kvinnas verk och avsikter. I en sådan undersökning om bildens plats i kommunikationsakter, tas också hänsyn till hur tolkaren beslutar sig för att förmedla sin beskrivning, exempelvis i vilket sammanhang denne väljer att publicera sin tolkning.

Inom det bildsemiotiska fältet intresserar man sig även för betydelsesystem som det verbala språket och hur det tillsammans med det visuella språket kan uppfattas eller läsas. Kress och van Leeuwen (1996, 2006) menar att förståelsen av verbalspråk och visuella språk bör byggas kring dess gemensamma nämnare. Här menar man att all kommunikation bygger på viljan eller motivationen till varför man skapar mening (sid, 8), där den sociala situationen är mycket central. Man kan säga att Kress och van Leeuwen katalogiserar språkyttringar där både verbalspråk och visuella språk används och är meningsbyggande. Ur detta sätt att se på bildkommunikation har de sedan utvecklat analysmetoder och begrepp där bild och verbalspråk kombineras. I likhet med Kress och van Leeuwens syn på bilders meningsbärande funktion i relation till en social kontext har forskning inom *Visuell kultur* växt fram. Men i kontrast till Kress och van Leeuwens teoretiska hållning, intresserar sig denna inriktning för vad visuella uttryck förmedlar i en situation, sett ur ett antropologiskt forskarperspektiv (Sparrman, Torell, Åhrén 2003). I visuell kultur betonas det sociala samspelet (Sparrman 2006), och den kommunikativa handlingen tillsammans med visuella medel är en del av en studerad situation. Denna specifika situation avspeglar hur vi lever, dvs. och kan sägas representera en viss kultur under en viss tid (Sparrman, Torell, Åhrén 2003). Inriktningen har ett pragmatiskt förhållningssätt där handling i det sociala rummet studeras tillsammans med det visuella. Kress och van Leeuwen intresserar sig mer för teoretiska aspekter inom bildsemiotik och kommunikation. Vi-

suell kultur räknas som en tvärvetenskaplig forskningsinriktning där Sparrman, Torell, Åhrén (2003) resonerar om bilder och att de också är ett uttryck för; att det under senare år har blivit allt vanligare att använda bilder som källor, som forskningsmaterial eller som redskap inom forskningsprocessen. De menar att en intresseförskjutning från det skrivna och verbala vänder sig mot det visuella och hänvisar i detta till bildteoretikern W.J.T. Mitchell.

What makes for the sense of a *pictorial turn* is not that we have a powerful account of visual representation that is dictating the terms of cultural theory, but that picture form a point of peculiar friction and discomfort across a broad range of intellectual inquiry
(Mitchell 1994; s.13)

Mitchell (1994) diskuterar bildkommunikation mer ur ett idéhistoriskt perspektiv. Författaren vill uppmärksamma *a pictorial turn*, dvs. att bilder har en långt större inflytande över våra sätt att leva i den postmoderna eran än den hade under industrialismen och modernismen. *A pictorial turn* menar Mitchell är en idéhistorisk "vändning mot språket" (Lindgren 2008), där orden *pictorial turn* anspelar på det tidigare; *the linguistic turn* representerad under efterkrigstiden och fram till postmodernismen. Mitchell (1994) antyder att denna vändning leder till en viss friktion, vilket förklaras med att vi från upplysningstiden och framåt utvecklat en tanketradition där verbalspråket satts i ett motsatsförhållande till det visuella språket och där det visuella oftast nedvärderats som något mindre betydelsefullt än verbalspråket. Vidare föreslår författaren en öppenhet mellan olika discipliner och en större förståelse för bildkommunikation genom att påminna oss om;

...we still do not know exactly what pictures are, what their relation to language is, how they operate on observers and on the world, how their history is to be understood, and that is to be done with or without them

(Mitchell 1994; s. 13)

Bildförståelse

Bildförståelse eller bildkompetens (Kristoffersson 2008) är en benämning som används i sammanhang där kunskapsförmedling genom bild diskuteras. Bildförståelsen handlar här om att förstå bilders meningsbärande funktioner i många olika sammanhang, inte minst inom utbildning. Bildförståelse kan även diskuteras i relation till läroplanen och dess allmändidaktiska mål (Hjort 2008) samt diskuteras i relation till begreppet *Visual Literacy* och ges av Lindgren (2008) som ett *kulturellt kapital*.

Ett kulturellt kapital är sociala kunskaper som vi får med oss av familjen, skolan och samhälle och som även innefattar en visuell förståelse (Bourdieu 2008). Bourdieu studerar varierande sociologiska fält, där positioner och roller i och mellan fälten undersöks. Inom exempelvis kulturområdet menar Bourdieu att estetiska regler är särskilt viktiga för det kulturella fältets avgränsningar gentemot andra sociala fält (Bourdieu 2000).

Bildförståelse kan även fås genom att använda bilder i sitt eget yrkesområde, men också genom att införskaffandet av bredare förståelse för bilders betydelsebärande funktioner. Inspirerat av språkvetenskapens *linguistic literacy*, är begreppet *visual literacy* (Bamford 2003) en inlärningsprocess där människor inte bara läser sig till kunskap i bokform, utan också praktiserar läroprocesser genom bildanvändning av olika slag. Viktigt är också att nämna att bildanvändning, så väl som språkanvändning kan studeras som en aktivitet i vilken sociala konventioner överförs och upprätthålls i språkliga diskurser (Fairclough 2000).

Bildförståelse kan även ses som att kritiskt kunna granska hur vi kommunicerar med bilder och att utveckla ett kritiskt förhållningssätt till kunskapsinläring så väl som bildanvändning rent allmänt (Hansson, Nordström 2006). När vi kritiskt granskar en bild bör vi också veta att bildframställaren och bildtolkaren alltid företräder *något* exempelvis en institution, menar Nordström (1996). Nordström menar att bild-tolkning och kommunikation med bilder är ett retoriskt verktyg och alltid bör ses som ett sådant.

Sahlström (1997) talar även om bildförståelse inom och mellan kulturer där bildinformation och kunskapsöverföring med bilden diskuteras i förhållande till skriftspråk, genusperspektiv, antropologiska aspekter och kulturella skillnader. Även skillnader inom bild och kommunikationsforskning diskuteras. Sahlström talar bl.a. om två skolor; den semiotiska skolan och den processinriktade. I den semiotiska skolan är det själva bildprodukten och dess kulturella sammanhang som studeras. Det vill säga att man studerar vilka verkningar innehåll och tolkning får för den kultur bildkommunikationen förekommer i. I den processinriktade skolan studeras bildkommunikationen utifrån hur den går till, hur personerna interagerar med varandra. I denna forskartradition är det viktigt med begrepp som utvecklar själva kommunikationen, ett exempelvis är begreppet intention (1997). Man studerar själva processen och orsakerna till vad och varför man säger eller gör på olika sätt, vilka intentioner som kan tänkas ligga bakom ett agerande. I den semiotiska skolan studeras hur innehållet, dvs. själva tolkningen kan tänkas utveckla ett samtal eller en bestämd situation.

Att tolka eller beskriva en bild

Att beskriva en bild betyder att i ord så noggrant som möjligt försöka återge den information som kan uppfattas finnas på en bild. Ur ett semiotiskt perspektiv kan man antingen beskriva eller tolka en bild. En tolkning är nära förknippad med det vi kallar för en beskrivning (Sjölin 2002). En beskrivning anses vara direkt tillgängligt, vilket då innebär att det man säger exakt stämmer överens med vad bilden visar. En tolkning däremot klargör något som inte är lika uppenbart eller omedelbart för betraktaren. Det kan röra sig om en tolkning av studenters idékoncept eller ett förinnehåll som kan tolkas på olika sätt, kanske i relation till andra detaljer på en ritning/bild.

Studier av visuella praktiker

Den verbala kommunikation som en arkitekturstudent använder för att förmedla sin bildförståelse, skiljer sig till viss del av nödvändighet från en bildförståelse som förmedlas inom ett helt annat yrkesfält. Detta eftersom kommunikationen också ger en möjlighet till kunskapsöverföring, en överföring som är specifik för endast denna situation och ett visst yrke, ett avgränsat språkområde som domineras av en alldeles egen terminologi. Ett sätt att förstå kommunikation är att studera den utifrån den händelse där kommunikation används och forskning inom etnometodologi ägnar sig åt att undersöka hur händelser utvecklar sig. I den här forskningsmetoden intresserar man sig särskilt för vad som görs och hur det görs, i relation till den sociala kontext som omger och interagerar med själva händelsen.

De första experimenten började efter andra världskriget i Chicago av E. C Hughes (Heath & Hindmars 2002). Sedan dess har en mängd forskningsprojekt genomförts av det man i den här forskningsmetodiken kallar för vardagliga händelser. En vardaglig händelse kan också vara en yrkessituation eller yrkesinläring för en profession. Under senare år har intresset av yrkes och kompetensöverföring där visuella hjälpmedel används som en del av en yrkeskompetens varit ett intresseföremål för den här typen av forskning. Ett sådant exempel är *Seeing in Depth* av Charles Goodwin (1995). I denna analys tar sig Goodwin an forskarskrået och hur de interagerar genom den grafiska teknik som används under djuphavsforskning där olika discipliner delar samma lokalitet och viss utrustning.

Ett annat exempel är Goodwins välrefererade studie om hur arkeologer interagerar med hjälp av visuella hjälpmedel, och där resultaten bl.a. visar att för att kunna interagera inom en yrkesprofession sker ett slags urval, där vissa fenomen lyfts fram och används att agera kring. Dessa får oftast en specifik funktion för kunskapsöverföringen inom det aktuella området. I samma studie studeras även videoinspelningar inom rättsväsendet och hur de kan ge upphov till olika tolkningsföreträden (*Professional Vision*, 1994). Studien ger en förståelse för hur händelser inom ett avgränsat yrkesområde lyfts fram eller exemplifieras som förklaringsmodeller, vilka sedan får en mycket avgörande betydelse för hur kommunikation och kunskap förvaltas inom ett yrkesfält.

Goodwin utvecklar en analysmetod (2000) och en etnometodologisk hållning för hur forskaren ska kunna tolka ett visuellt användande i utvecklingen av en händelse. Detta gör han genom att anta en semiotisk hållning till det visuella. Det vill säga han ser kommunikation som en aktivitet med meningsbärande detaljer, vilka kan vara både visuella eller verbala. En meningsbärande detalj åskådliggörs som symboler eller tecken på en yta och utgörs av en bild; vilken ses som en del av ett teckensystem inom ett semiotiskt fält. I en språklig tolkning av en bild måste tolkningen ses som en del av ett teckensystem relaterat till den profession de kommuniceras i. Innebörder i exempelvis en bildtolkning korresponderar i sin helhet och som en aktivitet (som ett semiotiskt fält) med andra fält. Ett annat semiotiskt fält, kan också vara hur två personer använder sig av gester då de kommunicerar med varandra.

Eftersom människans förmåga att kunna uppfatta och förstå sin omgivning till stor del är beroende av seendet innebär det att det är ett centralt redskap då vi kommunicerar, inte minst i vardagliga situationer. Men vad är då föremål för ett seende? Jo, i stort sätt det mesta - allt från ljus som fyller ett rum, en kroppshållning som registreras i ett samtal, en extra rynka i någons ansikte nästa gång man möts, ett konstverk, ett informationsdiagram i en vetenskaplig avhandling. Ja, listan kan bli oändlig. Om jag exempelvis visar misstycke genom att inta en viss kroppshållning är det en visuell gest, som uppfattas av en medaktör i lika hög grad som att någon i en annan situation kommunicerar med mycket avancerade skisser i komplicerade perspektiv.

Inom etnometodologin gör man därför ingen åtskillnad mellan det visuella, det vill säga allt som vi uppfattar med våra ögon och blicken, en språklig handling osv. Detta gäller oavsett situation eller användningsområde. Det är bl.a. aktörens visuella orientering i ett händelseförlopp man tolkar, inte de meningsbärande funktioner som kan tänkas uppstå då man kommunicerar med exempelvis bilder. Det semiotiska fältet anger endast att visuella och språkliga aktiviteter äger rum och interagerar med varandra, men tolkar inte det semiotiska fältet i en bildsemiotisk tradition.

ARKITEKTUR OCH LÄRANDE

En arkitekturstudent förväntas bemästra den bildförståelse vi talat om i föregående avsnitt och i arkitektutbildningens programförklaring används orden "en extra chans för dig med konstnärlig träning" (<http://www.chalmers.se/arch/SV/utbildning>), Denna konstnärliga träning bedöms under en antagningsprocedur där man antas via tidigare betyg eller genomförande av antagningsprov med gallring i flera steg. Utbildningen erbjuder i första hand en metodskolning men också ett förhållningssätt till konstnärlig integritet, som att identifiera och lösa komplexa problem genom samordning av olika aspekter såsom teknik, ekonomi, sociala och estetiska sådana.

Vad som tydliggörs genom de studier som tidigare genomförts och diskuterats ovan är bl.a. att betydande delar av kunskapsöverföringen karaktäriseras av stor variation av mycket olika kunskaper. En arkitekt bör inte bara kunna designa byggnader, miljöer m.m. - som i sig kräver en stor kunskapsmängd om byggkonstruktioner, materialkänedom, ritteknik osv. En arkitekt bör även ha ett gott omdöme inom estetik, arkitekturhistoria samt ha god inblick i samtidsarkitekturen. En arkitekt bör vidare också under sina utbildningsår lära sig hur de kan arbeta i en designprocess. En blivande arkitekt ska även lära sig att förhandla, förmedla sina idéer både visuellt, verbalt och även socialt. En blivande arkitekt introduceras till en mängd nya språkliga diskurser inom ett begränsat professionsområde, och kanske även diskursiva seenden (Lymer 2009).

Arkitekturutbildningen erbjuder detta bl.a. genom föreläsningar, litteratur, workshops och seminarier. Den vanligaste utbildnings-formen (Lindwall, Lymer, Ivarsson 2009) under arkitekturutbildningen är den som kallas designprojekt. I ett designprojekt får eleverna oftast i uppgift att göra färdiga byggnadsförslag. Varje projekt har olika förutsättning, inte bara byggnadstekniskt utan även miljömässiga, estetiska, historiska och identitetsskapande aspekter. Dessa aspekter får utgöra arbetsramen för projektet. Under arbetsperioden under 1 till tio veckor, har studenterna tillgång till handledning. Varje projekt avslutas med en kritikgenomgång genomförd av en eller två lärare . Under kritikgenomgången agerar studiekamraterna publik och studenten går igenom projektet med lärare. Att agera publik innebär inte att studenterna är en publik, utan snarare att de finns där för att lära sig något av de kritiktillfällen och de presentationer som genomförs. Varje projektpresentation börjar med att studenten själv berättar om sitt projekt. Efter det bedöms och reflekterar medaktörerna över designprocessen. Design-processen är den arbetsprocess som bidragit till de resultat man kan utläsa av presentationen men det innebär även att den studerande lär sig att kommunicera en designprocess.

Studier av kritikgenomgångar i arkitektutbildning

I studier om lärandesituationer för arkitekturstudenter på Chalmers arkitekturutbildningen beskriver (Lymer 2009) komplexiteten i att referera språkligt till ett grafiskt visuellt material. Artikeln beskriver hur man (i detta fall läraren) använder seendet på minst tre olika sätt då denne tolkar, analyserar och kritiserar ritningar ur ett av studenternas presentationsmaterial. Lymer menar att ett sådant seende indikerar att arkitekterna skolas in i, inte bara verbala diskurser, utan även ett slags visuella diskurser, där själva seendet och blicken skolas till att uppfatta helt andra saker än man vanligtvis använder sitt seende till.

Ett annat exempel bidrar Lindwall, Lymer och Ivarsson med (2009), då de analyserar hur studenter och lärare interagerar kring aktiviteten *kritik*. Artikeln beskriver en pedagogisk situation där lärare och studenter närmar sig ett undervisningsresultat genom kritikgenomgångar, dvs. där studenternas resultat diskuteras inför ett auditorium (andra studenter). Studien pekar mot att de utgångspunkter och de erfarenheter medaktörerna har ger olika perspektiv på vad som bör anses som viktigast att tala om, och att detta inte helt sällan leder till spänningar i de samtal som växer fram.

En tredje studie och analys behandlar *arkitektur, minne och lärande* (Lindwall, Lymer, Ivarsson 2009). Här undersöks hur en historicitet och ett disciplinärt minne, förväntas av en blivande arkitekt, och hur en kritisk tolkning av ett projektresultat kan ges olika betydelser och innebörder i förhållande till begrepp som just historicitet. Författarna menar att kritik och tolkning som ges i en lärandesituation blir i sig ett mått på hur man ska förhålla sig till historicitet. Aktiviteten kan sägas vara ett kollektivt disciplinärt minne för den enskilde individen och den blivande arkitekten.

Gemensamt bidrar dessa studier till förståelse för att yrkesfältets specialkunskaper utvecklar både seendet och kommunikationen, vilka synliggörs då man gemensamt

diskuterar delmoment och studieresultat inom en utbildning. Studierna kastar även ljus på en mycket specialiserad högskoleutbildning där bl.a. kunskap och kommunikation med visuella medel är en betydande del i kunskapsöverföringen.

Att kommunicera en designprocess

Vad innebär det då att kommunicera en designprocess? Lawson (1997) beskriver vad som kännetecknar design, designers och en designprocess där vissa särdrag ges. Olika modeller från tidigare forskning som illustrerar förloppen i en designprocess, - från designproblem till lösning presenteras och Lawson. Men han konstaterar att de linjära scheman som tidigare skisserats inom forskningsfältet, vilka illustrerat designförloppen, förmodligen inte kan fungera med hur en process växer fram i verklighet. Lawson resonerar vidare och förklarar det med att processer bygger på; ett logiskt linjärt tänkande, där designproblem leder till nästa steg - lösning, medan Lawson föreslår att förloppet mellan problem och lösning växer fram tillsammans.

It seems more likely that design is a process in which problem and solution emerge together. Often the problem may not even be fully understood without some acceptable solution to illustrate it.

(Lawson 1997; s. 47)

Lawson beskriver istället processen som en förhandling mellan problem och lösning, där även egenskaper som analys, syntes och utvärdering så att säga bollar fram en karta över projektet. Han beskriver att kartan varken har en start eller slutpunkt och att den är ett beslut av en komplex och avancerad mental process, men utvecklar inte sitt resonemang vidare om själva kartan. En verbal kommunikation om en designprocess innebär således att en verbal kommunikation motiveras av att förhandla mellan problem och lösning, dvs. att man i samtal inte kan diskutera ett resultat eller en lösning utan att också diskutera det utifrån ett (olöst) problem.

Att presentera en byggnadsmiljö

Arkitekter använder olika typer av ritningar för att presentera exempelvis ett byggprojekt, en av dessa är *situationsplaner*. En situationsplan är en ritning som beskriver ett byggnadsområde i sin helhet. Den är oftast förenklad i sin utformning och visar sammanhang, höjdskillnader, naturelement, huskroppar, vägar; kort - hur en omgivning korresponderar med den föreslagna byggnationen. En situationsplan ger ledtrådar till hur utemiljön kommer att se ut, eller snarare - kunna utveckla sig till att bli. Detta eftersom arkitekter (under sitt yrkesverksamma liv) samarbetar med landskapsarkitekter i ett senare skede av byggprocessen. Landskapsarkitekterna utvecklar det befintliga byggförslaget, dvs. tar förslagen många steg vidare med hjälp av sin specialkompetens om miljöer. Men en arkitekt bör även känna till och ha en idé om vad för slags miljö denne vill iscensätta med sitt byggnadsförslag. Ett byggnadsförslag som kommuniceras genom en situationsplan uttrycker även byggnadsestetik, byggnadsestetik kan dock ha olika inriktningar, olika stilar med skiftande formspråk. Så när man kommunicerar utifrån en situationsplan innebär det att man behöver lära

sig att kunna argumentera för den föreslagna byggnads-estetiken. I det här projektet har studenterna fått i uppgift att skapa ett byggnads-förslag där exempelvis boende och ateljéverksamhet integreras. Marken ligger i anslutning till Älvstranden i Göteborg, och projektet kallas för "Vid vatten".

Frågeställning

Vid en kort genomgång i bildteoretisk bakgrund och studier av yrkespraktiker inom arkitekturutbildningen ser vi att bildkommunikation är ett centralt begrepp inom teori så väl som praktik. Gemensamt finns tanken om att bildkommunikation äger rum och kan studeras, men uppfattningen om vad ett meddelande består av skiljer sig åt.

I den bildteoretiska forskningstraditionen och särskilt i den semiotiska skolan studeras kommunikation som en produktion och ett meningsutbyte (Sahlström 1997) av vad bilder betyder och hur de har tolkats. Men i den teoretiska genomgången har vi också tittat på etnometodologiska studier (sid 8,10). Ett forskarperspektiv där interaktionen i meningsutbyten med bilder studeras utifrån en specifik situation. Bildbetydelsen är här inte avgörande, utan snarare vad, varför och hur bildkommunikationen utvecklas mellan aktörerna. I en semiotisk undersökning ligger fokus mer på hur bilden eller meddelandet uppfattas och vad dessa tolkningar leder till i kulturella samspel och sammanhang. En stor skillnad ligger i om bildkommunikation är en produkt eller en process och med vilka ögon man ska studera dem?

I den här studien är vi intresserade av frågor som i första hand besvaras av en kommunikationspraktik men där den specifika situationen också diskuteras utifrån bilddidaktisk perspektiv, där bildförståelse är ett nyckelbegrepp. Mötesplatsen för de båda forskningspraktikerna blir här frågor som rör kunskap, kunskapsöverföring och utbildning. Hur ser kunskapsöverföring med bilder ut? Hur kommuniceras den och vilka roller får bilden i en sådan kunskapsöverföring? Vad händer när vi tolkar en bild, hur når vi en förståelse av bilden i ett kunskapssammanhang? Frågan om vad en bild erbjuder och vilka resurser som kan tänkas bli synliga i kommunikation med bilder. Detta är viktiga frågor att ställa, undersöka och diskutera.

Som utgångspunkt för studien av dialogen ställs följande huvudfråga;
Vad erbjuder en bild i denna situation och vilka bildresurser blir synliga i kommunikationen

De två följdfrågor som också ställs är här;

- a) Hur når medaktörerna en verbal konsensus om bilden?
- b) Vilken/vilka roller ges bilden i denna situation?

METOD

Denna studie undersöker ett samtal mellan en lärare och en student, och skildrar detta genom via ett etnometodologiskt perspektiv (Garfinkel 1967, 2002; Livingston 1987) där man specifikt intresserat sig för vardagliga återkommande händelser dvs. vad som händer i olika situationer, på jobbet, hemma, i busskön osv. Språk kan vara en viktig del i ett händelseförlopp under en framväxande dialog, och den analysmetod som används för att tolka dialogen kallas för samtalsanalys. I samtalsanalys är det inte språket i sig som är intressantast utan;

Schegloff and Sacks (1974) argue that the concern with talk in conversation analysis does not derive from an interest in language *per se*, but from the recognition that social actions and activities are accomplished in and through talk-in-action (Heath & Hindmarsh 2002; s. 11)

Samtalsanalyser tolkas exempelvis också gester, blickar, tonlägen i rösten m.m., som en del i ett pågående samtal. Kroppsliga gester ger också en mening åt det ordval som används och språket är därmed en av många faktorer som bidrar till tolkning av hur en vardaglig situation eller händelse växer fram.

För att kunna studera hur en händelse växer fram är inspelningsteknik ett mycket viktig instrument för forskaren. Oftast handlar det om ljud eller videospelade händelser och i denna studie är det en videospelning som har analyserats.

Ett inspelat händelseförlopp har den stora fördelen att man kan titta på en inspelad sekvens flera gånger och upptäcka ett flertal faktorer som samverkar/interagerar dvs. för händelsen åt något håll. Hur man spelar in en händelse har därför stor betydelse för vad man kan få fram i analysen. Saker som kameravinkel och att medaktörerna är informerad om videoupptagningen, är förberedelser och till viss del skicklighet i hanteringen (ex filmningen) som varje enskild forskare måste ta ställning till hur det ska genomföras. I detta fall har artikelförfattaren inte själv spelat in det material som studien baseras på. Däremot har denne själv erfarenhet av en designutbildning (högskolenivå) med likartade kritikgenomgångar som det inspelade videomaterialet dokumenterar.

Hittills har denna text presenterat flera forskare inom kommunikationsforskning och samtalsanalys . Ett forskarnamn som nämns är Goodwin, och Goodwins metoder för interaktionsanalys är den metod som används för analysen i denna studie och som presenteras längre fram i texten (sid 15 -21).

Design

De sekvenser som undersöks i denna studie har filmas i halvbildsformat vilket innebär att man ser både lärare och elev samtidigt i rutan. I halvbildsformatet brukar man ofta kunna se delar av den miljön deltagaren befinner sig. Detta innebär att man ser större delen av deltagarens kropp men att någon del av kroppen inte finns med (vanligt är att exempelvis fötter och underben inte finns med i bild). Ett halvbildsformat ger goda möjligheter till att urskilja kroppshållning, blickar, hur man vänder

sig när man talar, tolkar en bild och visar gester. Då och då gör personen som filmar inzoomningar på presentationsmaterialet som visas. I dessa partier tappar betraktaren kontakten med deltagaren, men kan urskilja gester och höra deras röster. Ljudupptagningen är tyvärr inte av högsta kvalitet, detta gör att några av studentens inlägg inte går att tyda.

Det videoinspelade materialet har först transkriberats. Efter en transkription av fyra elevredovisningar på sammanlagt två timmars dialog, valdes en av de fyra ut som studieobjekt. Därefter koncentrerades arbetet på en kortare sekvens av redovisning. Särskilt intressant var att interaktionen mellan student och lärare var ögonfallande avspänd i den utvalda redovisning i jämförelse med de övriga tre (som även de transkriberades). Ett vanligt fenomen under en redovisning är att det uppstår en viss konflikt i den kritik som ges (Lindwall, Lymer, Ivarsson, 2009) mellan student och lärare. En orsak till dessa konflikter är att student och lärare har olika perspektiv på vad de diskuterar. Lindwall, Lymer, Ivarsson förklarar det så, att läraren växlar mellan att göra en formativ bedömning och en summativ bedömning av studentens presentationsmaterial. Studenten har ibland svårt att uppfatta denna växling mellan bedömningsperspektiv och det kan ge upphov till missförstånd sinsemellan. Dessa missförstånd ges så att säga olika uttryck i den givna situationen. Någon öppen konflikt är det sällan frågan om, men små markeringar från studentens sida förekommer då och då under kritikgenomgångarna. Det kan vara i form av att tiga eller att göra korta invändningar mot den kritik man möter.

Denna redovisning utgjorde på så vis ett undantag från de andra tre redovisningarna som transkriberades, men gav samtidigt möjligheter till att studera en lärandesituation där student och lärare agerar tillsammans och för samtal och tolkning av ett presentationsmaterial vidare i ett slags samförstånd. Ett allmänt intryck av deras samtal (som inte analyseras i artikeln) är att klyftan mellan lärarrollen och studentens position som varnade mindre kunnig (än läraren), inte är så tydlig som i en del andra fall. Studenten är förhållandevis prestigelös (med sina misslyckanden) och delar gärna med sig av både tvivel och kreativ nyfiken och läraren visar ett stort intresse för designprocessen, vilket kanske kan bidra till att de bygger upp ett gott förtroende för varandra under samtals gång. Eftersom denna studie intresserar sig för hur aktörerna når en konsensus genom att kommunicera med bilder, erbjöd valet av just denna kritikgenomgång goda möjligheter till att kunna få svar på frågorna.

I det transkriberade materialet som finns med i studien, används följande tecken-symboler; (.) kort paus, ((parenteser)) används för att markera en händelse, text inom [hakparenteser] representerar överlappande tal, (1.2) anger paus i sekunder, - anger ett abrupt stopp av ett yttrande. :: som exempelvis e::h beskriver en förlängning i stavelser då någon uttalandet ett ord. ((?)) markerar att ljud-inspelningen är för låg för att kunna höra eller förstå vad aktörerna säger.

I kombination med det transkriberade materialet används även grafiska bilder som visar den aktuella situationsplan och som tolkas av aktörerna i analysen och det transkriberade materialet.

ANALYS

Analysen undersöker hur dialogen växer fram i förhållande till bild, lärandesituationen och en professionsrelaterad språklig diskurs där dialogen är hämtad från en videoupptagning av arkitekturstudenter under sitt första studieår. Varje kritik-session följer ett relativt strikt presentationsmönster.

Först presenterar studenten sitt projektförslag (7-14 min), därefter ger en gästlärare sin kritik på projektet, därefter tar en annan gästlärare vid och ger sin bild av vad denna nu anser vara relevant kritik i relation till det som redan sagts och avhandlats av föregående lärare i kritikmötet med den aktuella studenten. Varje student ges alltså kritik på sitt projekt av två lärare eller yrkesverksam arkitekt.

Genomgången centreras kring ett material som presenteras; så som situationsplaner, ritningar, materialprover, modeller, detaljskisser. Men också koncept, byggnadstekniska villkor och arbetsprocessen är centrala begrepp och kontextuella sammanhang som kritiksessionen består av.

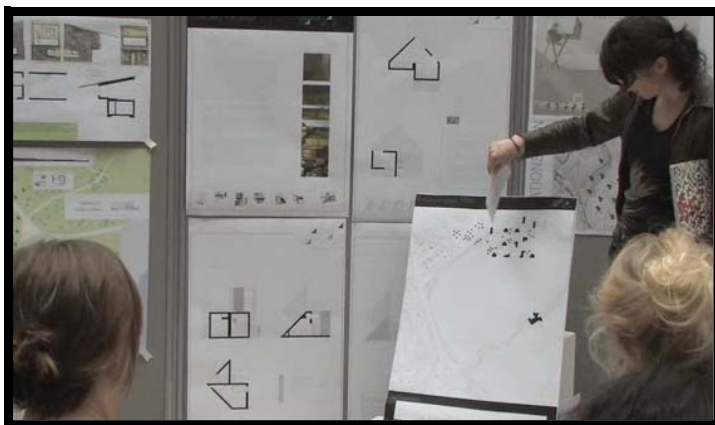


Bild nr 1.

Studenten inleder sin presentation (se bild 1) genom att bl.a. använda sig av sin situationsplan.

Studenten säger: så då åkte jag tillbaka och fotograferade jättemycket. Sen så fick jag former färger och sådär, å dessa fotografier isolerade jag jättemycket så de blev ett system. Och då växte lite färger fram, lite känsla och även illustrerade lite. Jag la linje på och då kom triangelformerna fram -som jag kände - det kändes väldigt intressant och det kändes som att det gick igen mycket i formspråket. Så jag valde att arbeta vidare med den här formen och de växte ganska snabbt till å bli ett modultänk. På platsen så fastnade jag ganska snabbt för den här delen det kändes tryggt och jag tyckte de var väldigt fint här bakom den gamla ruinen. Jag visste att jag ville ha den här och jag visste att jag ville ha högt gräs, att man skulle få uppleva havet lite på håll.

Studentens inledande beskrivning skapar en förförståelse för vad denne valt att fokuserat på i sitt projekt, motiven till dessa val och vad hon vill förmedla genom just detta. Detta görs bl.a. genom att gestikulera, peka på olika delar av de ritningar som studenten själv gjort. Gesterna är ett sätt att genom kroppsspråket understryka att det man säger också finns dokumenterat genom en bildproduktion av något slag. Det indikerar att förslaget är genomarbetat och utforskat, inte minst visuellt.



Bild nr 2.

Studentens situationsplan (se bild 2) beskriver en byggmiljö och är därför tillämpbar när man inledningsvis vill beskriva projektet i sin helhet. Dialogen som följer mellan lärare och student fördjupar sig just med utgångspunkt från situationsplanen och analysen kommer nu att först presentera dialogen som transkriberat textmaterial.

Dialogen i sin helhet

[01]	Kjell	Men okej det va lite allmänt typ om arbetsprocessen sådär men om
[02]		man tänker på projektet då va e:h nu ska vi se e:h situationsplanen
[03]		känns ju som att ((hostar)) de e ju rätt att (.) att du lagt dom i
[04]		rutmönstret att de ligger uppe kan ju kännas bra om man om man ska
[05]		köra jättemycket på det här konceptet kan man ju tänka om inte
[06]		markindelningen också kanske kunnat haft något å göra me för du sa ju
[07]		att du lagt dom i i de här tänkta rutmönstret kanske skulle man jobbat
[08]		lite me marken i dom här indelningarna också liksom
[09]	Linn	absolut
[10]	Kjell	eftersom man kör så hårt me de hela vägen e:h
[11]	Linn	de e så mycket de e svårt jag känner att de e svårt
[12]	Kjell	ah
[13]	Linn	man tänker på saker och så går man vidare å så
[14]	Kjell	ja skulle nog inte gjort dom här jättesmå över det hela

Observera att mellan rad 14 och rad 15 har några meningar tagits bort från original transkriberat material. Anledningen till att just denna del av samtalet tagits bort är att dialogen här gör en slags övergång mellan två perspektiv på studentens arbete. I det första 14 transkriberade textraderna diskuterar studentens designprocess och mellan rad 15-28 diskuteras studentens byggförslag. De rader som tagits bort är

övergången mellan dessa två perspektiv och det rör sig om 32 ord (3 rader) och exakt vad som tagits bort finns som bilaga nr 1 till artikeln.

[15]		de kan ju va juste å sen så här har du ju bearbetat rätt mycket
[16]		eller kommit ned till en sån skala som jag tror e realistisk för att
[17]		de för att de inte ska kännas för att det ska kännas bearbetat så att
[18]		så att här vet ja inte egentligen va du ((gest)) om de ska va som de e
[19]		eller om de e
[20]	Linn	ja:a har nog tänka att när man kommer runt hörnet här eller ja ja
[21]		byggde ju såna här rörelseanalyser hur man rör sig och hur man kommer
[22]		man kanske ställer bilen där och så där å då ville jag nån stans att
[23]		det skulle va som att (.) de va de skulle bli en skulptural helhet och
[24]		sen så har jag nog tänkt att de skulle va ganska öppet svajande gräs
[25]	Kjell	a just man kunde ju ha visat de lite på eftersom du har tankar
[26]		om de me lite text om de å en liten hatsh för de (.) å sen kan man ju
[27]		tänka också (.) hur rör man sig då undrar man ju också jag kan ju
[28]		tänka mig hur du tänkt här kanske de är de här stråket då (.)
[29]		sen kommer man härifrån till dom kanske så eller

Situationen inleds med att gästläraren lyfter fram en plansch som föreställer situationsplanen och samtalet börjar med att beskriva designprocessen och vilka konsekvenser en sådan kan tänkas få i detta specifika fall. Förutsättningarna för samtalet är nu situationsplanen och i det inspelade videomaterialet ser man att både gästlärare och student vänder sina kroppar och blicken mot situationsplanen.

Gästläraren börjar nu tolka situationsplanen och tar fasta på designprocessen, som handlar om att skapa hus med inbyggda ateljéer, plats och platser och om huskroppars placering i ett område. Designprocessen handlar också om hur bostäder möter utemiljön med dess möjligheter och begränsningar, i allt från helhet och i detalj.

När Kjell säger;

[01]	Kjell	Men okej det va lite allmänt typ om arbetsprocessen sådär men om
[02]		man tänker på projektet då va e:h nu ska vi se e:h situationsplanen
[03]		känns ju som att ((hostar)) de e ju rätt att (.) att du lagt dom i
[04]		rutmönstret att de ligger uppe kan ju kännas bra om man om man ska

Först gör Kjell en öppen tolkning av studentens situationsplan: (de e ju rätt) kan här tolkas på två olika sätt och förblir i sitt sammanhang ett öppet konstaterande (de e ju rätt) kan dels tolkas som att han ställer sig själv frågan om han uppfattat det

hela rätt, men han kan också mena att eleven gjort rätt val. Sedan byggs mening på med (de e ju rätt att du lagt dom i och så beskriver han att alla huskroppar (dom) har placerats på ett ställe. (dom) representerar ju en sammansättning av enskilda delar, vilka här är en uppsättning av huskroppar, (dom) har givits en plats på planen och har placerats in (i rutmönstret). (rutmönstret)refererar till den struktur som studenten valt att rita ut alla huskroppar i på situationsplanen. Läraren fortsätter och förklarar situationsplanens placerade huskroppar med (att de ligger uppe kan ju kännas bra).

Att placera något(uppe)kan här ha flera betydelser (se diskussion; sid 20-21). Även om det inte är helt klart för medaktörerna vad som egentligen menas med (uppe) i tolkningen av situationsplanen väljer båda aktörer att gå vidare i samtalet.

Dessutom bör också nämnas att i detta specifika fall, det som finns längst ner på situationsplanen vatten, dvs. ett annat naturelement, kring vilket hela projektet hämtar sin identitet - då projektet heter *Hus vid vatten*. (uppe) kan även stå i motsatts till vattnet som är längst ned i syd, (uppe) kan ange både nivåskillnad i verkligheten och identiteten med projektet dvs. att man väljer att placera husen på en plats där man kan se och ha överblick över vattnet.

Läraren fortsätter nu samtalet med att återgå till projektproduktionen och ger henne ett konkret formförslag baserat på illustrerade trianglar som han pekar på med sin penna, trianglar som finns i hennes presentation på en annan ritning i närheten av den plansch som de talar om. Studenten bekräftar för läraren med ett; (ja precis) varpå läraren avslutar sitt förslag med: (de kan ju va juste) sedan fortsätter läraren med:

[15]		de kan ju va juste å sen så här har du ju bearbetat rätt mycket
[16]		eller kommit ned till en sån skala som jag tror e realistisk för att
[17]		de för att de inte ska kännas för att det ska kännas bearbetat så att
[18]		så att här vet ja inte egentligen va du ((gest)) om de ska va som de e
[19]		eller om de e

Inledningsvis gör läraren en cirkelrörelse runt det klusterområde av svarta former de nyligen talat om, det som föreställer husen i bostadsområdet



Bild nr 3.

Cirkelrörelsen med handen över planen (se bild 3) understryker vad det är man talar om på situationsplanen. Nu övergår läraren till att tala om huskropparnas formproblematik i relation till den rymd eller plats som husen ska byggas på, det som situationsplanen beskriver. Han förklarar det som att; (här har du ju bearbetat rätt mycket eller kommit ned till en sån skala som jag tror e realistisk) Man kan här tolka innehållet som att det som (bearbetat((s)) är huskropparna. Själva bearbetningen med huskropparna handlar om vilken storlek de ska få, eftersom läraren använder ordet (skala) handlar det här om storlek och att (bearbeta((t)) betyder att man testat sig fram till en storlek som man tror kan fungera med den skala man slutligen bestämmer sig för att använda till situationsplanen. Läraren antyder också att denna uppgift inte är helt enkel, vilket man kan anta eftersom han använder ordet kännas (för att det ska kännas bearbetat) Han refererar till något man känner in, till en kunskap som man delvis införskaffar sig med erfarenhet/yrkeskompetens, man går på sin känsla för att kunna bedöma vad som lämpar sig bäst så att säga. Vidare formulerar han sig om att skalan är (realistisk för att de inte ska kännas för att det ska kännas bearbetat).

Man kan tolka hans formulering som att det kan vara frågan om en estetisk bedömning, där vissa proportioner är att föredra framför andra, nämligen de som är proportionerligt (realistisk((a)) i förhållande till det man förväntar sig att ett bostadsområde ska ha.

Därefter frågar läraren studenten om en tom yta på situationsplanen, han gör det genom att peka med sin penna och göra en rörelse som ringar in vilket område det handlar om samtidigt som han säger:

[17]		de för att de inte ska kännas för att det ska kännas bearbetat så att
[18]		så att här vet ja inte egentligen va du ((gest)) om de ska va som de e
[19]		eller om de e

Studenten svarar genom att förklara;

[20]	Linn	ja:a har nog tänka att när man kommer runt hörnet här eller ja ja
[21]		byggde ju såna här rörelseanalyser hur man rör sig och hur man kommer
[22]		man kanske ställer bilen där och så där å då ville jag nån stans att
[23]		det skulle va som att (.) de va de skulle bli en skulptural helhet och
[24]		sen så har jag nog tänkt att de skulle va ganska öppet svajande gräs

Studenten berättar nu om hur hon har närmat sig problematiken med platsen, skalan, en rymd etc. Hon gör detta genom att berätta att hon analyserat området med hjälp av rörelseanalyser och avslutar med att berätta att hon gärna vill att den tomma ytan/platsen som läraren frågat om ska ha en viss kvalitet; (så har jag nog tänkt att de skulle va ganska öppet svajande gräs). Studentens antyder att det finns ett visst värde i att låta något vara öppet eftersom hon beskriver området som en

plats där hon tänker sig att det ska växa gräs som kan svaja i vinden. Den tomma yta som läraren undrade över har genom elevens beskrivning nu fått en innebörd och förmodas läsas som en plats, en öppen plats där gräs kan växa sig högt. Denna öppna plats ges av studenten ett värde som står i motsats till det bearbetade området som man nyligen diskuterat på situationsplanen. Det bearbetade området är också en plats, men en plats som representerar urbana värden, medan den yta som eleven lämnat tom på situationsplanen, är ett område som representerar något orört, och som för den här personen symboliseras av naturelement och gräs, - ett stycke natur. Hon förklarar också att husen skapar något tillsammans, något som står i kontrast till den tomma delen och förklarar; då ville jag nästan att det skulle va som att (.) de va de skulle bli en skulptural helhet. Innan hon säger detta har hon förklarat hur man kommer till området och hur man kan tänkas möta bostadsområdet till fots. Därefter förklarar hon att hon vill att människor ska uppleva hela bostadsområdet på ett särskilt sätt, som; (en skulptural helhet). En skulptural helhet är svår att uppfatta om formen inte kan svara mot en rymd av något slag, vilket också kan ge en förklaring till varför eleven beslutade sig för att lämna ett stort tomt område mellan husen och vattnet längre ned på planritningen. Men studentens förklaring på frågan säger oss också något om studentens ambitioner och förhållningssätt till sin uppgift som blivande arkitekt då hon använder ord som (skulptural helhet), då ger hon uttryck för en konstnärlig ambition och dimension i sitt projektförslag. På studentens förklaring svarar nu läraren:

[25]	Kjell	a just man kunde ju ha visat de lite på eftersom du har tankar
[26]		om de me lite text om de å en liten hatsh för de (.) å sen kan man ju

Läraren understryker här precis som tidigare i presentationen vikten av att rita ut alla tankar man har om sitt projekt, även om det som i det här fallet är en obearbetad yta, så ska den kommuniceras på ett eller annat sätt, inte bara genom att lämnas som en tom yta på ritningen. Ordet (*hatsh*) på rad 26 kan här förklaras med synonymen *blänkare*; en enkel, kort intresseväckande förklaring.

Eftersom presentationerna är specifikt iscensatta för en lärandesituation är det viktigt att också förstå lärarens krav på att rita ut allt man tänkt. I detta sammanhang tjänar en sådan aktivitet ett syfte som studenten inte möter i yrkeslivet, nämligen att det man gör och presenteras också görs för att andra människor ska lära sig av det man själv gjort. Lärarens formuleringar om att rita ut det man tänker kan också ses som ett retoriskt verktyg vars syfte är att underlätta lärarens eget uppdrag, att utbilda studenter till yrkesverksamma arkitekter. Ett annat exempel på vad som kan tolkas som ett retoriskt grepp är när läraren undrar;

[17]		de för att de inte ska kännas för att det ska kännas bearbetat så att
[18]		så att här vet ja inte egentligen va du ((gest)) om de ska va som de e
[19]		eller om de e

När lärare frågar studenten om ett tomt område på situationsplanen kan man fråga sig varför läraren frågar om detta eftersom studenten i sin inledning just berättat om

varför hon utformat platsen med ett stort tomt område. Lärarens fråga kan tolkas som ett exempel på hur vi genom att repetera, eller som här ta upp något som redan sagt, men utelämnat innehållet och i stället ställa en fråga om innehållet använder sig av ett retoriskt grepp, som kanske lämpar sig särskilt bra för lärandesituation för en publik? Men det kan också vara så att läraren helt enkelt glömt bort vad studenten berättade för en stund sedan.

Diskussion

I diskussionen undersöks kommunikation med bilder och hur de kan bidra med något positivt i en lärandesituation. Intresset för det som är positivt med bilder formuleras i frågeställningen där formuleringen *erbjuda* och *vilka resurser* är ord som kan tänkas användas i en sådan positiv kunskapsdiskurs. Man kan här tänka sig att ett exempel på positiva egenskaper är tanken om *att erbjuda* i en situation som handlar om kunskapsinläring. Kunskapssituationen i sig ses ju här som en positiv kraft i samhället och för individen, man erbjuds således kunskap (Dahlgren & Hultqvist 1995). Och att fråga om *vilka resurser* som den studerade situation skapar är en fråga som mycket väl kan tolkas som en intressefråga för analysresultaten och hur detta i sin tur kan driva en framtida utveckling framåt inom utbildningssektorn. Det är intresset för det som är positivt med bilder som undersöks och formuleringen *erbjuda* och *vilka resurser* är ord som kan tänkas användas i en sådan positiv kunskapsdiskurs.

Vad erbjuder en bild i en kommunikation?

I det studerade materialet talar aktörerna inte bara om de meningsbärande förslagen som växer fram då de använder sig av olika bilder. Ibland ventileras också erfarenheter ur själva designprocessen och vilka lärdomar arbetsprocessen bidragit med under tiden man arbetat med ett förslag. Läraren (och ibland studenten) kan tala om både formproblem, arbetsprocess och bildtolkning av exempelvis situationsplanen i mycket nära följd, i ett svep eller i samma mening - så att säga. Att röra sig mellan olika kunskapsperspektiv med helt olika innehåll i en given situation kräver en gemensam referenspunkt. De olika kunskapsperspektiven kan vara just sådant som formproblem, där läraren exempelvis säger; (här har du ju bearbetat rätt mycket eller kommit ned till en sån skala som jag tror e realistisk).

Det som (bearbetat((s))) är huskropparna på situationsplanen. Själva bearbetningen med huskropparna handlar om vilken storlek de ska få, eftersom läraren använder ordet (skala) handlar det här om storlek och att (bearbeta((t))) betyder att man provar sig fram till en storlek som man tror kan fungera med den skala man slutligen bestämmer sig för att använda till situationsplanen. (bearbeta((t))) är en egenskap man använder sig av i designprocessen och (bearbeta((t))) är just här ett exempel på ord, eller meningar som kan tolkas tillhöra flera innehållsområden i en professions dialog. Läraren säger också i samma mening att (kommit ned till en sån skala som jag tror e realistisk) här blir det i det närmaste omöjligt att förstå vad

som är realistiskt om man inte samtidigt har en bild (vilken föreställer en situationsplan) att titta på. För åskådaren och samtalsparten erbjuder bilden en referenspunkt till vad samtalet kretsar kring. Med blick och gester kan man återgå till bilden som referenspunkt, utan att fördjupa sig alltför mycket i varken bildens betydelse eller själva samtalsinnehållet. Bilden som referenspunkt erbjuder för både publik, student och lärare, en förståelse för sammanhanget och det som sägs relateras till hela situationen, vilka alla kretsar kring de representerade bilderna. Bilden som referenspunkt i denna lärandesituation både erbjuder och kräver flexibilitet. Användandet av bilder som ett läromedel för arkitekturstudenter kräver också färdigheter i att kunna handskas med komplexa tolkningar av samband mellan olika kunskapsområden i sin egen profession och om bildförståelse. Bilden erbjuder en dialog som kan röra sig mellan komplexa tolkningar, kreativa förslag och samtidigt beröra olika kunskapsområden inom ett yrkesområde. Dialogen kan med hjälp av bilden som referenspunkt byggas på utan att behöva fördjupa sig i varje enskild betydelse av ord, term, begrepp, tolkningsförslag och erfarenhet.

Vilka resurser blir synliga i kommunikation med bilder

Bilden blir en resurs i utbildningssammanhang då studenterna tränas i att kommunicera med bilder. Kommunikation och tolkning av bilder är särskilt viktiga för en arkitekt. Bildrepresentationer är mycket nära förknippade med exempelvis ett aktuellt designkoncept eftersom man genom bilder kan ge förslag på olika designlösningar. Bilden är ett sätt att närma sig ett problem och därför en viktig resurs i lärandet vilket man gör genom att tyda de ritningar som tillverkats. I denna studie kan vi se exempel på bilden som en resurskälla. Resurserna ligger här i kunskapsinläring i dialogform, en kommunikationsform som är mycket utforskande och prövande till sin karaktär. Som nämnts i föregående stycke kan detta ha många fördelar och *vad* studenten utvecklas i, är särskilt att kunna *förhålla sig till* komplexa samband mellan en mängd olika kunskaper inom den egna yrkesprofessionen. Att kunna *förhålla sig till* komplexa samband inom denna yrkesinriktning innebär till stor del även här att finna realiserbara lösningar på problem som kan uppstå i mötet mellan olika kunskaps och intresseperspektiv, formproblem och ekonomiska resurser. Det kan även innebära att argumentera för sina förslag och att kunna påvisa realiserbarheten i de koncept som föreslagits.

Att bemöta sin motpart i en sådan dialog och kommunicera kring ett projektförslag innebär bl.a. att tillsammans tolka bilder och pröva tolkningsförslagen mot varandra. Att pröva innebär i sig att jämföra en tolkningsdetalj på en bild mot en annan detalj, man jämför. I jämförelser är man intresserad av att finna likheter och olikheter och genom att pröva dessa iakttagelser med och mot varandra arbetar man gemensamt fram ett förslag.

I ett kommunikativt provande med bilder övas studenten i en slags acceptans gentemot osäkerhetsfaktorer som uppstår i överföringen mellan verbalspråket som skriftspråk och en verbal tolkning av bilder. Då vi läser eller formulerar en text är det viktigt att veta vad orden står för just i det specifika sammanhang man använder dem i.

I den studerade situationen finner vi flera exempel på att innebörden av enskilda ord lämnas öppen för tolkning av aktörerna, trots att det är mycket osäkert vad som egentligen sägs med ord, beslutar sig aktörerna för att fortsätta dialogen, utan att närmare undersöka vad som menas med användandet av exempelvis vissa verbala uttryck. Ett sådant exempel är användandet av (uppe) på radnummer 4 i analysen.

Läraren förklarar huskropparnas placering på situationsplanens med; (att de ligger uppe kan ju kännas bra. (uppe) kan betyda flera saker, vilka här är;

1. att husen placerats på en marknivå som är mer gynnsam för husbyggen som (uppe) på en höjd,
2. men det kan också betyda högst upp på situationsplanen, (uppe) är också den ytan på planschen som huskropparna är inritade på, dvs. längst (uppe) på pappersarkets övre högra yta.
3. (uppe) kan även stå i motsatts till vattnet som är längst ned i syd, (uppe) kan ange både nivåskillnad i verkligheten och identiteten med projektet dvs. att man väljer att placera husen på en plats där man kan se och ha överblick över vattnet.

Uppe kan ha minst tre betydelser och även om det inte är helt klart för medaktörerna vad som egentligen menas med (uppe) i tolkningen av situationsplanen väljer båda aktörer att gå vidare i samtalet.

Analysen visar prov på en social företeelse där givande och tagande över meningsbärande tolkningar av bilder, är ett sätt att kommunicera. I utbildningssammanhang kan detta ses som en resurs. Att tolka bilder i ett yrkessammanhang vars mål är att enas kring ett förslag till genomförande, vilket bl.a. kommuniceras genom bilder innebär till stor del att utforska vad motparten kommunicerar genom sin bildtolkning.

Att intressera sig för motpartens tolkningsförslag är ett led i att utveckla en retorik genom bildkommunikation (Nordström 1996). I ett vidare utbildningsperspektiv där utbildning uppfattas som ett fostrande av medborgare (Rose 1999), är dialog med bilder en resurs som kan skola studenter och blivande medborgare till en större acceptans av betydelsebärande olikheter i språket, en mycket resursbringande inlärning i ett mångkulturellt och globalt samhälle.

Hur når medaktörerna en verbal tolkning om bilden?

Analysen beskriver hur en grafiskt illustrerad yta på en situationsplan kan tolkas till ett område med en specifik innebörd. Analysen visar sedan att i ett samtal vars syfte är att öka förståelsen för hela situationsplanen kan en specifik innebörd som tillskrivits ett område på planen, strax kan tillskrivas en motsatt betydelse (sida 17). Den motsatta betydelse som området får relateras då till en annan del på situationsplanen och man tycks på så vis pröva sig fram hur delar av planen ska kunna läsas som en helhet. Under samtalets gång accepterar båda parter att formbegrepp kan få motsatta innebörder. Analysen visar att den verbala kommunikation som växer fram om ett

visuellt presentationsmaterial inte är fixerad vid en tolkning av en bildrepresentation. I stället visar videomaterialet att den verbala tolkningen tillsammans med det visuella materialet accepteras som en interaktiv händelse där olika meningsbärande innebörder och prövas mot varandra mot avsikt och innehåll.

Särskilt intressant är det växelspel som situationsplanen får i förhållande till begreppet bearbetat. I en första tolkning får ett område på planen en specifik innebörd som bearbetad. Det handlar om ett antal huskroppar som placerats tillsammans på den över delen av planen. För att kunna förstå begreppet bearbetad måste det kunna förstås i sin motsatts, vilket det här lätt kan göra genom att jämföra två olika delar på planen mot varandra - ett obearbetat och ett bearbetat område på planen.

Den obearbetade planen är den tomma del som ligger söder om husen. Men läraren är inte helt säker, och frågar eleven vad hon tänkt med den tomma ytan (underförstått obearbetade området), och frågar därför eleven vad hon tänkt. Då visar det sig att det obearbetade området har ett kvalitativt värde för eleven och hon beskriver området på ett helt nytt sätt. Ett område som bidrar till att ge bostadsområdet identitet, ett konceptuellt mervärde där plats och motsatsvärdet mellan natur och kultur blir centrala begrepp för tolkning av hela situationsplanen.

Dialogen visar att delar av ett visuellt presentationsmaterial kan skifta i betydelse, prövas och omprövas för att ge hela presentationen en ny innebörd i ett slags helhetsperspektiv. I denna tolkningsprocess når medaktörerna en verbal tolkning om bilder genom att acceptera även orden kan ha mångbottnade innebörder och betydelser. I stället för att fastslå en exakt betydelse av orden, väljer man hellre att fortsätta dialogen och pröva sig fram med flera olika tolkningsalternativ. Att enas om ett slutligt tolkningsalternativ, ett som så att säga stämmer, verkar vara av sekundärt intresse, utan den framväxande tolkningen används snarare för att diskutera olika lösningar på det aktuella designproblemet.

Vilken/vilka roller ges bilden i denna situation?

Centralt för kommunikationen i den här studerade situationen är de visuella representationerna som samtalen utgår från i en bestämd lärandesituation. Den visuella representationen kan man tala om som bilder, där både bildförståelse och professionell bildkunskap är en förståelse som båda parter bör ha för att dialogen ska kunna äga rum. Bilden i det här sammanhanget erbjuder inte bara konkreta förslag på arkitektur, design och lösningar, utan är samtidigt en beskrivning på vad som kan tänkas uppstå i en framtid. Förutom att bilden föreställer något är bilden också en representation av en mental aktivitet (Mitchell 1986).

Tolkningen av situationsplanen skiftar därför mellan olika tolkningsperspektiv av vad bilden och ritningen är eller representerar i verkligheten. Bilder är både en bild av något som inte finns - en idé, men bilden är också en ritning som föreställer något, som kan läsas och tolkas och visar upp lösningar på ett byggförslag. Bildförståelsen behövs för att man ska kunna tolka ritningen som en bild, ett förslag, en möjlighet.

Den professionella bildkunskapen gör det möjligt att förstå, kritisera och bedöma om ritningen representerar en framtidsidé, samt med vilka medel man kan genomföra idén i praktiken. Bildens roll i detta sammanhang är att representera något som inte finns – men som existerar på ett idémässigt plan och samtidigt frambringa och införliva den föreställningsvärld som en ritning måste ha för att accepteras som en sådan.

En annan roll som bilden får i detta yrkessammanhang är rollen som ett slags bevis på trovärdigheten i de förslag man presenterar. Vi har tidigare iakttagit att lärarens understryker vikten av att kommunicera allt "det man tänkt" i sitt visuella presentationsmaterial, att rita ut allt man tänkt och/eller förklarande det man vill ha sagt med text till en bild eller genom ytterligare visuella förslag. Här kan man dels diskutera bildens roll som ett pedagogiskt redskap för att kunna tolka studentens tankar och förmedla kunskap om detta vidare till de studenter som sitter i publiken. Den kunskap som förmedlas i denna situation är ju som vi har sett genom denna studie de slutsatser som växer fram genom tolkningen av bilder. Ju färre bilder som används, ju svårare blir det att skapa en kunskapsdialog.

Bilden i sig, att den finns där, att någon *ritat sig igenom* sitt tankeexperiment till professionella lösningar, vilka sedan utformas som en ritning är också ett bevis på att en framtidsidé är realiserbar. Bilden är alltså samtidigt ett slags bevismaterial på att idéerna är applicerbara på verkligheten och att man genom expertis har kommit fram till detta, bl.a. genom att visuellt arbeta sig fram till detta genom att tillverka ritningar över de idéer man har. Förekomsten av bilder som tillverkats av samma person som presenterar idén har också en roll som en slags garant i trovärdighet. Att *rita sig igenom* ett arkitekturförslag har ett hantverksmässigt värde inom själva yrkessfären. Det handverksmässiga värdet i att kunna producera bilder, vilket understryker även trovärdigheten i bildinnehållet.

Avslutning

Studien diskuterar bildförståelse och visar att kunskap om bilder och hur de tolkas i kombination med specifika bildkunskaper rörande yrkesinriktningen är en förutsättning för att kunna kommunicera med bilder. Analysen visar hur en sådan kommunikation med bilder går till. Dialoginnehållet rör sig om en byggmiljö vilken representeras av en situationsplan där dialogen kretsar kring olika designproblem samt studentens designprocess. I diskussionen föreslås att kommunikation med bilder, i en lärosituation fungerar som en referenspunkt. Som med hjälp av denna referenspunkt, bilden – kan spänna mellan många olika kunskapsperspektiv i en lärosituation av detta slag. Lärare och student kan på så vis genom sin tolkning röra sig obehindrat mellan frågor om byggmiljön, detaljerade designlösningar och erfarenheter i en designprocess. Bilden ses här som en resurs inom utbildning där kunskapsöverföring handlar om en inläring i dialogform, en kommunikationsform som kan beskrivas som utforskande och prövande till sin karaktär. Utforskandet ses här som ett led i att kommunicera med bilder, och föreslås som ett inslag i en retorik vilken utvecklas i dialog med bilder, bildinnehåll och kommunikation.

Avslutningsvis vill jag ställa frågan vad en artikel där användandet av en forsknings-tradition (kommunikationsanalys) kan bidra med då den tas till ett annat forsknings-fält – ämnesdidaktik med inriktning mot bild?

För att kunna besvara de frågor som ställs inledningsvis framträder ett resultat som trots allt är intressant då tolkning av bilder och bildförståelse kan diskuteras som en aktivitet inom ramarna för kommunikationsforskningen. Samtidigt kan man kanske säga att bildteoretiska studier sällan undersöker hur bildkommunikationen går till utan undersöker vad resultatet av bildkommunikation blir. Att byta forskarperspek-tiv för att kunna undersöka hur bildkommunikation sker kanske kan ge oss bättre förståelse av hur lärandesituationer med bilder uppstår, vilken funktion och betydelse de faktiskt har för ett samtal av detta slag och hur en dialog med bilder kan växa fram och utvecklas i ett framtida lärande.

Referenslitteratur

- Bamford, A. (2003). The Visual Literacy White Paper. *Art and Design University of Technology Sydney*. Adobe Systems Pty Ltd, Australia.
http://www.adobe.com/uk/education/pdf/adobe_visual_literacy_paper.pdf
- Bordieu, P. (2000). *Konstens Regler*. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings Bokförlag Symposium.
- Bordieu, P. (2008). *Reproduktionen: bidrag till en teori om utbildningssystemet*. Arkivförlag.
- Dahlgren, L., & Hultqvist, K. (Eds.). (1995). *Seendet och seendets villkor*. HLS Förlag.
- Fairclough, N. (2000). *Language and Power*. Essex: Pearson Education .
- Goodwin, C. (1995). Seeing in Depth. *Social Studies of Science*, 25: 237-274.
- Goodwin, C. (1995). Professional Vision. *American Anthropologist* 96(3): 606-633.
- Goodwin, C. (2000). Practices of seeing: Visual Analysis: An Ethnometodological Approach. *Handbook of Visual Analysis (Eds.) van Leeuwen, T. Jewitt, C.* Pp. 157-182.
- Hansson, H., & Nordström, G.Z. (2006). *Seendets språk*. Studentlitteratur.
- Heath, C., & Hindmarsh, J. (2002). *Analysing interaction: Video, ethnography and situated conduct*. In T. May (Eds.). *Qualitative Research in Practice* (pp. 99-121). London: Sage.
- Hjorth, P. (2008). Vad är bildförståelse? *Examensuppgift; Bilddidaktik 2, GU Pedagogiska Institutionen*.
- Kress, G., & van Leeuwen, T. (1996). *Reading Images. The Grammar of Visual design*. Routledge, London and New York
- Kristoffersson, M. (2008). Bildundervisning utomhus – konstnärer i skolan och bildtradition från Land Art. *Examensuppgift; Bilddidaktik 2, GU Pedagogiska Institutionen*.
- Lawson, B. (1997). *How designers think*. Architectural Press.
- Lindgren, B. (2008). *Forskningsfältet bilddidaktik*. GU Pedagogiska Institutionen.
- Lindwall, O., Lymer, G., & Ivarsson, J. (2008). Att ge och ta kritik: Examination i arkitektutbildning som hybrid aktivitet. In K. Borg & V. Lindberg (Eds.), *Kunskapande, kommunikation och bedömning i gestaltande utbildning* (pp. 201-213). Stockholm: Stockholm University Press.

Lymer, G. (2009). Demonstrating professional vision: The work of critique in architectural education. *Mind, Culture, and Activity*, 16(2), 145-171.

Lymer, G., Ivarsson, J., & Lindwall, O. (2009). Contrasting the use of tools for presentation and critique: Some cases from architectural education. *The International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 4(4), 423-444.

Lymer, G., Ivarsson, J., & Lindwall, O. (Manus). Arkitektur, minne och lärande.

Mitchell, W.J.T. (1986). *Iconology. Image, Text, Ideology*. The University of Chicago Press.

Mitchell, W.J.T. (1994). *Picture Theory*. The University of Chicago Press.

Nordström, G.Z. (2003). *Medier, Semiotik, Estetik, begrepp, metoder och kritiska texter*. NRS Tryckeri AB.

Nordström, G. Z. (1996). *Rum, Relation, Retorik*. Carlsson Förlag.

Rose, N. (1999). *Powers of freedom. Reframing Political Thoughts*, Cambridge University Press.

Sahlström, B. (1997). *Bildförståelse inom och mellan kulturer*. Författaren samt Hallgren och Fallgren Studieförlag AB.

Sjölin, J- G. (2003). *Om konstkritik. Studier av konstkritik i svensk dagspress 1990-2000*. BTJ Tryck AB Lund.

Sparrman, A., Torell, U., Åhrén Snickare, E. (Eds.). (2003). *Visuella spår. Bilder i kultur och samhällsanalys*. Studentlitteratur.

Sparrman, A. (2006). *Barns Visuella Kultur skolplanscher och idolbilder* Studentlitteratur.

Sonesson, G. (1992). *Bildbetydelser. Inledning till bildsemiotikens som vetenskap*. Studentlitteratur.

Webreferenser

http://www.chalmers.se/sections/ar_student/programhemsidor/arkitektur_180_200_p

Bilagor

Bilaga nr 1. Dialogen i sin helhet - original transkribering

Understuken text visar vad som tagits bort från original transkribering då texten presenteras i analysen på sida

[00:11:11.21]Kjell: Men okej det va lite allmänt typ om arbetsroccessen så- där men om man tänker på projektet då va e:h nu ska vi se e:h situations- planen känns ju som att ((hostar)) de e ju rätt att (.) att du lagt dom i rutmönstret att de ligger uppe kan ju kännas bra om man om man ska köra jättemycket på det här konceptet kan man ju tänka om inte markindelningen också kanske kunnat haft något å göra me för du sa ju att du lagt dom i i de här tänkta rutmönstret kanske skulle man jobbat lite me marken i dom här indelningarna också liksom

[00:11:53.26]Linn: absolut

[00:11:54.23]Kjell: eftersom man kör så hårt me de hela vägen e:h

[00:11:59.08]Linn: de e så mycket de e svårt jag känner att de e svårt att greppa över saker

[00:12:03.24]Kjell: ah man tänker på saker och så går man vidare å så

[00:12:07.02]Kjell: ja skulle nog inte gjort dom här jättesmå över det hela det hade nog blivit jätttehysteriskt men kanske att du hade tat:e

[00:12:11.08]Linn: m

[00:12:12.05]Kjell: tat me var femte linje eller nånting för å definiera de lite

[00:12:13.13]Linn: ja precice

[00:12:15.05] Kjell: de kan ju va juste å sen så här har du ju bearbetat rätt mycket eller kommit ned till en sån skala som jag tror e realistisk för att de inte ska kännas för att det ska kännas bearbetat så att här vet ja inte egentligen va du ((gest)) om de ska va som de e eller om de e

[00:12:33.14]Linn: ja:a har nog tänka att när man kommer runt hörnet här eller ja ja byggde ju sånna här rörelseanalyser hur man rör sig och hur man kommer man kanske ställer bilen där och så där å då ville jag nån stans att det skulle va som att (.) de va de skulle bli en skulptural helhet och sen så har jag nog tänkt att de skulle va ganska öppet svajande gräs

[00:12:55.17]Kjell: a just man kunde ju ha visat de lite på eftersom du har tankar om de me lite text om de å en liten hatsh för de (.) å sen kan man ju tänka också (.) hur rör man sig då undrar man ju också jag kan ju tänka mig hur du tänkt här kanske de är de här stråket då (.) sen kommer man härifrån till dom kanske så eller