

Lennart Nord

Skissförmågan

om att skissa, skissaren, handledaren

en studie i pedagogiska former för studenter att utveckla sin förmåga till professionellt skissande

feb 2001

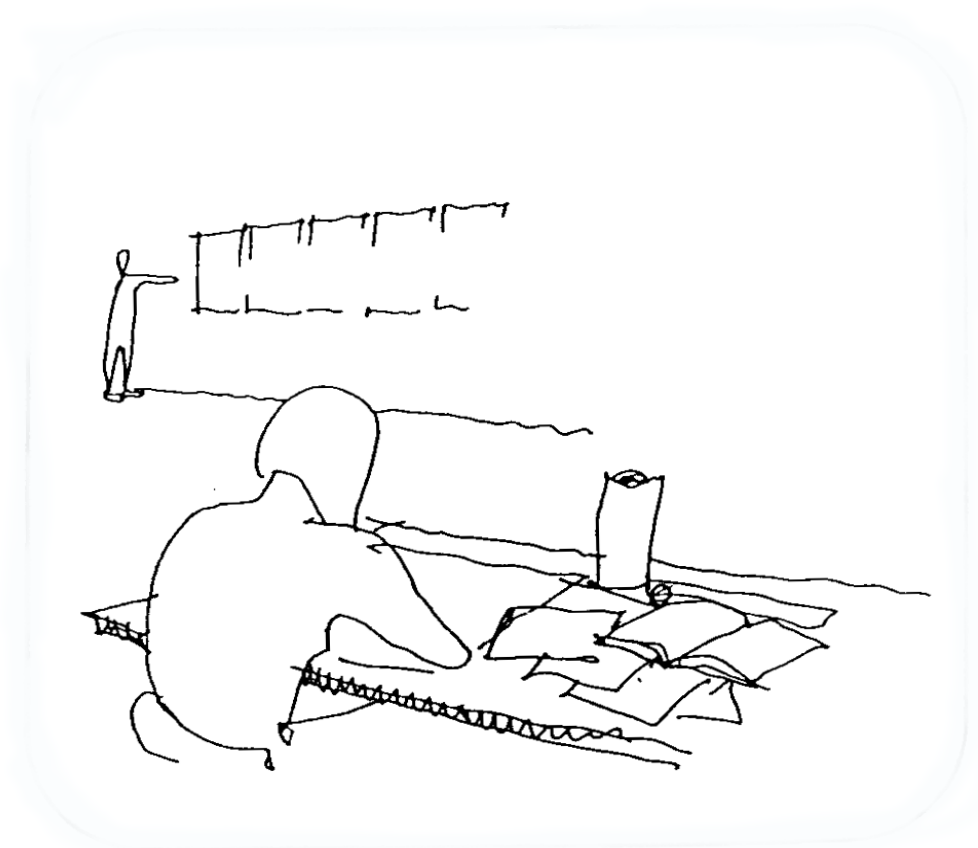
Lennart Nord

Skissförmågan

om att skissa, skissaren, handledaren

en studie i pedagogiska former för studenter att
utveckla sin förmåga till professionellt skissande

feb 2001



citat från studenters kursutvärderingar (den kurs som är utgångspunkt för denna skrift)

... att man tvingats ställa sig frågan huruvida man duger som landskapsarkitekt och varför

... jättebra. Intressant. Mer visioner/alternativ till dagens system saknas

... mycket pedagogiskt. Programmet var det roligaste att göra

... det var spännande att få pröva sin egen arbetsprocess och egna idéer

... bra att man kunde följa med de "inbjudna" på sakkritiken

... den roligaste kursen hittills Och den jobbigaste

... bra med handledargrupper, jättebra att så många är insatta i det egna arbetet

... fick bra feedback och idéer

... handledningen ibland mycket frustrerande och virrigt, ibland jättebra och inspirerande

... bra med handledning från yrkesverksamma

... det kan bli sämre, men då får ni jobba på det

... att studenterna själva skall välja och ta ansvar för sitt val är bra men fullföljs inte fullt ut. Det finns ändå "rätt" och "fel"

... klen förankrad i naturvetenskapliga förutsättn

... mycket förvirrande till att börja med. Sedan kändes det som om förvirringen varit nödvändig för att förstå och tänka nytt

... frustrerande att man aldrig kunnat få raka besked och aldrig helt fullt ut vetat hur något skall göras och varför.

... sämst med kursen är den totala diskrepansen mellan teori och praktik

... absolut inte rätt mängd arbete på den tid vi har haft

... ett schema som håller så att man kan planera sitt arbete, sitt liv

... otydligt vad som skulle vara 'färdigt'

... varför ha handledning om de inte säger vad som är fel

upptakt

mina inspirationer och ditt läsande

*... utan den här kursen hade jag nog slutat
... total röra – väldigt länge – helt och hållet*

Två expressiva uttalanden av studenter efter en avslutad kurs i landskapsarkitektur, efter att ha gjort ett förslag till ett bostadsområde i ett urbant sammanhang. Från himmel till helvete. Lägg till citaten på sidan till vänster så bör det ge en aning om de mentala landskap en lärare i ämnet vandrar i. Citaten är valda för spretighetens skull, för att ge rika associationer.

Varför? Varför de stora skillnaderna, de starka känslorna? Man kan tycka att det är ganska enkelt. Studenterna vill ju bli landskapsarkitekter, har valt en akademisk yrkesutbildning. Det är väl bara att jobba på. Öva sig. Komma underfund med. Men så är det alltså inte. Som vi ser upplever, reagerar studenten på sin utbildning pendlande mellan entusiasm och krav på 'ordning och reda'. Inför kraven på sig att söka egna lösningar på anspråksfulla problem, kort sagt *att skissa*, ställda inför sin egen kreativitet, sin initiativförmåga, och sina ambitioner och framtidsplaner reagerar de på olika sätt. De är olika.

Vad gör man som lärare? Vad gör man i frustrationsblåsten? Jag som varit motiverad och inspirerad av behovet av landskapsarkitekten som samhällsbyggare, har under åren reagerat med ett ständigt problemlösande, i stort och smått. Man organiserar kursen, som process, ordnar pedagogiska knutpunkter med spel och idéutbyten m m. Finlipar, vrider och vänder och tvingas formligen till radikala lösningar när yttre villkor knaprar på resurserna i tid och annat. För att ändå inte släppa samhällsbyggarens 'helhet' (bilaga 2). Kompromisser eller uppfinningar? Viktigast och oundvikligt är att låta studenten använda sig själv som utgångspunkt – erfarenheter, empati och nyfikenhet. Men problemlösandet, bostadsområdets alla krav, stod i förgrunden. Att organisera ramarna för studentens upptäcktsfärd, skapa situationer för aha-upplevelser. Dialoger om sitt arbete. Själva skissförmågan var länge förgivettagen, utvecklade studenten genom att jobba på.

Men det räcker inte att organisera. Citaten är en kraftfull påminnelse om det. Frustrationerna som de speglar måste kunna tas om hand. Så föddes det här projektet.

Den här skriftens tillkomst är minst sagt knölig. Merparten har inget intresse för läsaren, men kan inte uteslutas om den skulle beskrivas. Jag avstår därför helt.

På ett sätt har alla del i den. Landskapsarkitektkåren (som studenter), lärarkollegor och givetvis alla delaktiga i alla de projekt mitt professionella liv löpt genom. Ingen nämnd och ingen glömd – utom José. Ett möte med José Ramírez 1991 var en stor aha-upplevelse, någon som talade om samhällsbygget som ett offentligt samtal! Om en återupprättad retorik som demokratins motor! Jag har JLR att tacka för mycket. Mitt sätt att uppfatta samhällsbygget kunde kallas handlingsteoretiskt i sig, men JLR har visat på handlingsteorins djup och nödvändighet. Jag för nu inte mitt resonemang med ett handlingsteoretiskt språk, har nalkats problemet en annan väg. En egen väg. För att förstå. Det har givit många hypoteser och tankefigurer för läsaren att ta till sig. Må det åtminstone bli provokationer! En till. Att ha en hustru som står ut med en, som stått ut hela vandringen – det är inte dumt. Tack.

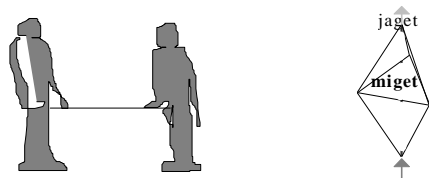
En till. Att ha en hustru som står ut med en, som stått ut hela vandringen – det är inte dumt. Tack.

Käre läsare. Till ditt läsande.

Jag inbillar mig att skriften kan läsas kors och tvärs. Prova! Gå på rubriker som väcker din nyfikenhet. Sedan hjälper jag till med hänvisningar, därav de många noterna.

Minns att detta inte är ett kompendium om 'att skissa' – hur man gör (det går nog inte att skriva), inte heller om samhällsbygget (om det skulle gå är det på ett annat sätt, med andra utgångspunkter). Inte heller är intentionen att skriva om hur man gör en kurs – om samhällsbygget eller skissandet.

Det är i grunden mötet mellan student och handledare jag är ute efter.



innehåll

problem och möjligheter

3 /projektets syfte och vad rapporten skall handla om/

bakgrund

5 författaren
kulturell bas – och sammanhang
6 utbildningen
7 andra om skissande
projektet

fenomenet skiss och att skissa skissande

10 samhällsbygget
12 landskapsarkitekter
13 vad är att skissa?
14 vad är intuition?
16 människan intuerar ...
17 ... och reflekterar
18 intention – ...
19 reflekterandets natur
21 skissandet
25 bilden

pedagogik för skissandet

27 /problemkomplexet förmåga/process
29 miljön – vad, hur och var
33 pedagogik, hur?
35 själva dialogen
36 frustration
37 studentens skissande
38 hur skissar jag?
42 hur problematiserar jag?
46 hur gör jag mig skissande?
50 handledaren och handledning
skissprocessen i handledarens perspektiv
52 handledaren och hans/hennes möjligheter att agera
55 det pedagogiska mötet
61 FINAL

litteratur bilagor

- 1 skiss/skissa, en etymologisk genomgång
- 2 landskapsarkitekten&världen
- 3 intervjuerna
- 4 stadsbyggnad som arkitektur

problem och möjligheter

projektets syfte och vad rapporten skall handla om

Den här rapporten handlar om skissandets didaktik, dvs ett pedagogiskt medvetet förhållningssätt till fenomenet skissande. Undervisningssituationen är studenter som *skissar*. De skissar för att förändra/förnya fysisk miljö¹. De skissar sig fram till förslag i dialog med sig själva och andra.

Miljön är landskapsarkitektutbildningen på Alnarp, SLU², men reflektionerna är givetvis tillämpbara på all utbildning som har skissande som medveten metod i problemlösande och idéutveckling. Som arbetssätt. Och säkert också i mycket vidare sammanhang än så. Det är ett angeläget ärende.

Ett grundläggande problem är förhållandet mellan studenten och hans/hennes handledare och särskilt det *unika* i varje sådan situation. Ingenting är där givet, egentligen förutsägbart. Jag söker möjligheter att bjuda studenten på erfarenhet utan att tvinga på recept. Och utgår då från att studenten måste finna arbetssätt rotade i sitt eget temperament och sin egen erfarenhet – en per definition nyfiken student som tar eget ansvar. En student, som befinner sig i 'skärningen' mellan en komplex verklighet och sin egen kreativa handlingsförmåga. Och med anspråk riktade på sig!

I detta problem ingår frustration som framträdande del. Utan positiv frustration ingen kreativitet, medan negativ är förödande – för studenten och för pedagogiken.

Allt detta ger givetvis en *mångfald* olika förhållningssätt och olika pedagogiska former. Inte minst i landskapsarkitektutbildningen dit studenter kommer med så olika förväntningar. Vad man ser är alltså en pedagogisk komplexitet. Ambitionerna är att söka möjligheter till att forma arbetssituationer så flexibla att de kan anpassas till varje individ – utan att släppa syftet med utbildningen.

Och samtidigt fånga såväl yrkets rutiner och metoder som själva förmågan till skissande.

Problemfältet har fyra uppenbara *perspektiv*:

studentens skissande, handledaren och hans/hennes möjligheter, mötet dem emellan och deras möjligheter till utbyte samt problemet med det unika och det formulerbara.

Rapporten har *tre huvuddelar*.

- en kort *bakgrundsteckning* för att ge sammanhang vem författaren är, vad för yrkeskultur han kommer från/rör sig i, de allmänna erfarenheter som den pedagogiska utvecklingen vid institutionen vuxit ur, något om andra studier av fenomenet skiss och att skissa samt projektets framväxt.
- att diskutera *grundvalarna* för skissandet som yrkeskaraktäristisk metod, vilket leder till frågor om vad att skissa är, till att se det som handling, som en intuitiv handling och att diskutera paret intuition – reflektion och intentionen, allt i samhällsbyggets perspektiv, som inslag i dialogiska processer. Det har krävt mer utrymme.
- *projektets problem*, detta att diskutera pedagogik för detta skissande, för denna förmåga. Vad gör man, och hur? Med mötet mellan student och handledare som knutpunkt, som situation med pedagogiska anspråk och villkor.

Några mer omfattande resonemang är uttryckta och lagda som *bilagor*³.

¹ eller snarare att reorganisera den föreliggande verkligheten för att bättre passa människors verksamhet till vardags och som upplevelse – man talar om miljöns 'passform' i fysisk och kulturell mening

² Sveriges Lantbruksuniversitet, med huvudort Ultuna söder om Uppsala. I Alnarp mellan Lund och Malmö har sydsvensk agrar kompetens utvecklats sedan mitten av 1800-talet. Här är trädgårdskonstens bas, och landskapsarkitekturens svenska vagga.

³ lark&världen; etymologisk genomgång; kunskapsbegreppet, intervjuerna; i bilaga

bakgrund & sammanhang

Jag själv står på två stadiga ben. Jag har delat *mitt yrkesliv* mellan praktisk verksamhet och skola, i två halvtider, ett inte alldeles vanligt, men förebildligt förhållningssätt. Som lärare blir man 'äten', man måste fylla på.

Min *lärargärning* har utspelats i landskapsarkitektutbildningen sedan -71, utifrån en fast tro på landskapsarkitekten som samhällsbyggare – med empati som förhållningssätt och metod, i ständigt spel mellan planering och gestaltning och med demokratin som yttersta uppdragsgivare. Min *praktik* är husbyggaren som tidigt blir samhällsbyggare, med perspektiv både uppifrån i kommunledning⁴ och underifrån i gräsrotskamp⁵. En praktik som av lyckliga omständigheter givit ständig metodutveckling, vilket efter hand utvecklats till en forskarattityd. Bredden har blivit stor, omfattar *samhällsbyggets*⁶ alla aspekter. Och Chalmersarkitekten har blivit landskapsarkitekt.

Båda mina roller vilar på en lång tradition. Civilisationer har alltid haft sina samhällsbyggare, haft viljan, behoven att ordna det gemensamma (också i den fysiska mening vi har här).

Arkitekturhistoriens första kända namn är Imhotep, skapare av Djosers trapppyramid i Egypten⁷ (2600 fK). Städer har alltid utvecklats med någon medvetenhet, anpassat till terrängen, bestämt av torg, palats, kaserner och inte minst av sin mur som Jeriko. De byggs efter en geometrisk ordning redan i Egypten, som det framgrävda exemplet Kahun (1500 fK) med sin kvadratiske form, likaså i grekernas kolonistäder som spreds från Sicilien (400 fK) över hela Medelhavsområdet, följt av romarnas ockupationsstäder med strikt ordning. En inre ordning samlad mot yttre fiender präglar stadsutvecklingen genom renässansen och ända in i vår tids urbanisering då städerna exploderat i enorm ökning av rymlighet, trafik och zonering. I detta har också legat estetiska ambitioner, men av olika art. Camillo Sitte, Ebenezer Howard och Le Corbusier är namn som antyder spännvidden. Allt detta innebär givetvis att det länge krävts en professionalitet att åstadkomma hus och städer, och inredning av dem – inom- och utomhus.

Till detta har arkitekter utbildats i akademier sedan länge. I vårt sekel blev tekniska högskolor vanligast. I Sverige har vi tre (CTH, KTH, LTH), medan Konstakademien erbjuder vidareutbildning...

Av detta är arkitekter en tämligen anspråksfull kår, räknar sig till de sköna konsterna och har förväntningar på att spela betydelsefulla roller i samhälle och kulturliv – på olika sätt visserligen, beroende på politisk och ekonomisk konjunktur.

Däremot är den svenska landskapsarkitektkåren mycket ung (från 1971)⁸ (därav vissa problem med självförtroendet). Men också den har djupa traditioner – i trädgårdskonst och parkanläggning, med rötter i Paradiset och Babylons hängande trädgårdar. De burgnas privata miljöer i trädgård eller hela landskap⁹ blir del av vårt kulturarv, skapade av kunniga genom tiderna. Artonhundratalets växande sociala engagemang utifrån krav på hygien och försörjning, gav krav på bostadens närmiljö, på parker och rekreationsområden. Arkitekten och landskapsarkitekten har så vandrat sida vid sida, åtminstone bildligt talat. Med just landskapet som viktig skillnad. För den nye landskapsarkitekten blev naturvård en tredje utgångspunkt för dess relation till landskapet och till uppdragen. Men det är 'Människans landskap' deras skissande handlar om.

⁴ planchef i Marks kommun 1973 - 78 i en konsulentsroll

⁵ *Barn i innerstad*, i Lund 1983 - 91 och mötesplats innerstad

⁶ samhällsbygge, ett mer handlingspräglat ord än samhällsplanering, som sträcker sig från murslev till politik– icke att förblandas med social ingenjörskonst (som samhällsplanering blivit)

⁷ *arkitekt* av gr 'architekton', överbyggmästare... (Nationalencyklopedien, förkortat till NE i fortsättningen)

⁸ kåren fick då ny titel och nytt utbildningsprogram, 'hortonomer med arkitektinriktning' blev *landskapsarkitekter*. Kåren är samlad i ett förbund, L A R som garanterar professionaliteten, liksom S A R för arkitekterna.

⁹ *landskap*? Här: den engelska parken t ex – allmänt är det något att vistas i och röra sig/agera i, att uppleva, använda, förändra – något att berätta om, något levande att förhålla sig till (levande även om t ex ett stadslandskap till synes mest består av döda artefakter). Att tolka förutsättningar, möjligheter och konsekvenser är den professionella utmaningen.

Utbildning

av landskapsarkitekter sker numera med alla fem åren både på Alnarp och Ultuna, båda inom SLU. Men det är nytt. De flesta har utbildats med sina första två år på Ultuna, varpå man flyttade till Alnarp för de sista tre. Där kunde studenten söka sig fram bland kurser i landskapsarkitektur eller -planering eller vegetationsbyggnad. Stadsbyggnad var integrerat, ett urbant perspektiv som fokuserade mellanrummen¹⁰. På Alnarp möttes studenten av detta i en kurs som benämndes ”friytornas form och funktion” (kursen ”La 3”)¹¹. Där förväntades han/hon uppfatta sig som samhällsbyggare. En som tar ansvar för vardagslivets praktiska förutsättningar och estetiska värden.

Den kursen hade genom åren utvecklats till en fast processuell struktur med en *program- och feedback-pedagogik* – först vad vill jag och sedan hur gjorde jag? Det förutsätter en aktiv student, inspirerad, som arbetar utifrån egen erfarenhet av vardagsliv och egna visioner om samhället. Till det får kursledning ge enkla mål och ramar, som studenten utvecklar till program, som sedan utgör grund för att åstadkomma förslag – efter godkännande.



”Fostran handlar inte om att fylla ett kärl, utan om att tända en eld” sade Montaigne redan på 1500-talet. Viktigare än förslaget, är vägen till det¹².

I ett tidigare pedagogiskt projekt, *feedback*¹³, ingick studier av andra *arkitektskolor*, främst de nordiska, huruvida där förekommer medveten feedback. Den något sorgliga slutsatsen var att man gör som man alltid gjort. Man kritiserar det färdiga förslaget, dvs studentens inlämnade, upphängda planscher. Sedan är det slut. Studenten får själv dra sina slutsatser – medvetet eller ej.

På Alnarp blev den *pedagogiska utvecklingen* ambitiösare än så. Här framtvings¹⁴ genvägar och effektivitet av tidsbrist och konkurrens med andra inslag i utbildningen. Samhällsbygget kräver utrymme för att helheten skall bli skönjbar för studenten. Tid till upptäckter och reflektion. Men utrymmet krymper efter hand, och dessutom skall mer avhandlas i kursen. Strukturering och dialogisk handledning blir medel. Och projektet, inte minst. Projektet som studieform och som uppdrag. Skissandet hamnar i fokus, ett förhållningssätt. Men inte oproblemiskt, långt därifrån.

Studentgruppen är nämligen heterogen, skillnaderna i motivation och förmåga är stor. Och inom kollegiet innebär programmets bredd och lärarkårens kursbundenhet ’språkproblem’. Det visar sig svårt att prata sig samman om mål, strategier och t o m om ämnets centrala begrepp. Organiserad progression är inte att tala om. Så, självständiga studenter blir också ett medel ...

Vi har m a o haft ett långvarigt och medvetet utvecklingsarbete – med återkommande stöd av enheten för pedagogisk utveckling, SLU.

Med nytt utbildningsprogram 94/95, med alla årskurser på Alnarp för första gången, flyttas detta kursinnehåll från årskurs 3 till år 2 (den s k B-kursen). Med frågan om det är möjligt. En pedagogisk utmaning.

¹⁰ Jan Gehls uttryck från hans bok *Livet mellan husene*, 1971, – ’mellanrum är allt mellan hus och mellan hav’, säger jag och menar att landskapsarkitektur / -planering handlar om att ordna dessa ute-rum i smått o stort estetiskt-ekologiskt

¹¹ kursbeskrivningen är tydligare och mer anspråksfull, där stod gestaltning av stadens friytor med hänsyn till bl a brukarkrav o grönstruktur, ... särskilt rumslig o social organisation, ...se byggnader, trafik, friytor o landskap som helhet

¹² nog finns det mål och mening i vår färd – men det är vägen, som är mödan värd. (Karin Boye, *I rörelse*)

¹³ Lennart Nord -94, för enheten för pedagogisk utveckling, SLU – stencil och ett paper framfört vid ECLAS-94 i Edinburgh (en av de europeiska landskapsarkitektutbildningarnas årliga konferenser).

¹⁴ eller inspireras, om man så vill

andra om skissande

Vad finns skrivet om skissandet? Egendomligt nog inte mycket. Inte ens i detta perspektiv. Armand Björkman och Olle Wåhlström vid CTH har formulerat sig i boken ”Skisser och sånt” (1988) resp artikeln ”Skissmetoden” i Arkitekturforskning 1-2/90. I nummer 4/95 har jag själv en artikel, ”Bemästra värden, om skissens potential” och i 4/97 skriver Cecilia Häggström¹⁵ om skissandet för att skärpa sitt ’seende’. Arkitekten Jan Gezelius verk har lockat Ulf Janson att reflektera över tillkomstprocessen hos fyra av dessa och i boken ”Jan Gezelius” förs också sådana diskussioner¹⁶ och Gunilla Lauters och Per Sällström¹⁷ har intressanta reflektioner över arkitekters användning av tecken, Arne Branzells noteringsspråk för det upplevda rummet inte att förglömma¹⁸.

De senare gäller alltså skissandets språk, dess ’alfabet’, de innan handlar om exemplet Gezelius. De första är mer fokuserade på skissande som metod i olika avseenden. Utöver en del av dessa och Donald S Schön¹⁹ på MIT, har jag inte funnit några studier av arkitektstuderandes skissande, problemlösande skissande – som objekt för pedagogik. Med en sådan produktion på ett årtionde, är skissandet uppenbart något som tas för givet i professionen.

projektet

Det nu redovisade arbetet har alltså en lång förhistoria. Det pedagogiska ’greppet’ och sakliga innehållet har utvecklats under lång tid. Studenternas tredje år har alltid (1971–94) rymt mötet med staden, boendet, skissandet, med anspråk på *helhetssyn* – det urbana ansvarsområdet kunde man säga. Före La3¹¹ var det Projekt 1 och innan dess La3 och Sb (stadsbyggnad), några år hopslaget som Lasb. Då var också (de då nya) storkommunerna inbegripna. Planeringens hierarki var en given utgångspunkt, från kommunöversikt till detaljplan och markprojektering ... Denna helhet fick med prutat tidsutrymme (från 16 poäng till 9) tvunget en mer anspråkslös form ... Bostadsområdet blev utgångspunkten.

Pedagogiken blev efter hand alltmer utmejslad, ledde så småningom till en *programpedagogik* och vidare till medveten *feedback* ... /sid 32/

Utvecklingen skedde med återkommande stöd av enheten för pedagogisk utveckling (EPU). Först i en ambitiös studie av rollspelen i kursen²⁰ (med hjälp av pedagogiska institutionen i Lund, som efter sin utvärdering uppmanade oss ”fortsätt spela”).

Utvecklingen fokuserade vad som kallas *pedagogisk organisering*, dvs att på ett insiktsfullt sätt försätta de studerande i givande situationer – både i stunden och som process. I t ex ’verkstäder’ och ’projekt’.

När dessa yttre villkor efter hand förbättras, blir de inre allt tydligare. Studentens problem med sig själv och det problematiska i dialogerna, i själva förhållandet mellan student och lärare. Särskilt den frustration som en del studenter upplever och ibland utlever. Där saknar institutionen expertkompetens. Givetvis. Ett inspirerande möte²¹ med psykologen Pirjo Birgerstam och med Tor Nørretranders bok *Märk världen*²² ledde till ett nytt kapitel i utvecklingen. Projektet ’skissandets didaktik’ formulerades och fick gensvar på SLU. Jag fick möjlighet att studera mötet student-handledare med Pirjo Birgerstam som expert och Bengt Ekman (EPU, SLU) som mentor.

¹⁵ ”Förhållandet mellan forskning och konstnärligt arbete”, Nordisk Arkitekturforskning 4/97

¹⁶ Ulf Janson, *Vägen till verket*, avhandling CTH -97 resp Caldenby, Walldén (red), *Jan Gezelius*, Arkus 1989

¹⁷ Per Sällström, *Tecken att tänka med*, 1991; Gunilla Lauters, *Tecken i arkitekternas bilder av rum*, Arkus 1988

¹⁸ Arne Branzell, *Att notera rumsupplevelser*, Bfr, T1:76; *Något om O. Liten skissbok om det upplevda rummet*, Göteborg -95 (-89).

¹⁹ han som säger ”reflektera mera”. Donald S Schön, *Educating the Reflective Practitioner*, MIT -87; *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*, -96 (-83). Se vidare sid 17.

²⁰ Lennart Nord, Nils Trowald, *Rollspelet som pedagogisk resurs*, Pedagogiskt utvecklingsarbete SLU, nr 10, -86. Det var i begynnelsen av pedagogen Nils Trowalds gärning på SLU.

²¹ det omtalade seminariet okt -94 då Ingela Josefsson, Matti Bergström och Tor Nørretranders föreläste i ett sprängfyllt Palaestra. Ämne intuition. Initiativtagare Pirjo Birgerstam vid UPC, Lunds universitet (univ pedagogiskt centrum)

²² Tor Nørretranders, *Märk Världen – en bok om vetenskap och intuition*, Bonnier Alba 1994

För Pirjo blev studenterna hennes möte med skissandet. Hon såg deras ansträngningars resultat och talade med dem om kreativitetens villkor... Studentens perspektiv således, det projektet i och för sig gäller. Men förmågan skall utvecklas till professionalitet under utbildningen. Hennes referensramar behövde vidgas, se skissandet från 'det andra hållet' också. Det fick vi möjlighet till i detta projekt. Vi kunde genomföra några intervjuer med bemärkta 'skissare'²³.

Dessa inspirerade Pirjo så till den milda grad att hon nu skrivit en bok om skapande handling. Praktikern och psykologen²⁴ divergerade efter hand. Målbilderna, ambitionerna, intentionerna gled isär. Begreppsdiskussioner tog över praktiken. Över huvud taget har våra arbeten sprungit långt bortom avsikter och resurser. Bådas.

Projektarbetet har redovisats i en delrapport²⁵ och med posters vid ECLAS-konferenser²⁶ i Wien sep -98 och i Berlin sep -99. Det har också bidragit till aktiviteterna i nätverket 'pedagogik för intuition'²⁷.

Till sist. Den här rapporten har problem och problematisering som grundläggande företeelser. Det ger anledning till att positionera sig gentemot PBI, *problembaserad inläring*, pedagogiken på modet.

Arkitektutbildningar och liknande har i alla tider varit problembaserade. Det ligger i yrket, i arbetsuppgifterna som sådana. Arkitekten ställs per definition inför problem som skall förvandlas till god lösning i form av förnyad miljö eller objekt. Landskapsarkitektutbildningens målformulering säger bl a att studenten skall visa att han tillägnat sig "förmåga att i komplexa situationer som rör planering och gestaltning av fysisk miljö identifiera problem, formulera alternativ och förklara dessa ...".

Problembaseringen går därmed mycket längre. Den är *problemlösande*, så långt att problem och lösning är varandras förutsättningar. Problemet får ny innebörd sett genom ett förslag till lösning, vilket genererar nytt förslag osv – en problembearbetning som har sin egen metod, skissandet ^{fig sid 13}.

Problemets och processens komplexitet gör handledning av nödvändighet dialogisk. Tyngdpunkten i handledarrollen är här förmågan till inlevelse i studentens föreställningsvärld genom det han/hon åskådliggjort på sina skisser m m. Det ställer uppenbart mycket större krav på denne handledare. Att tolka och leva sig in i ... kräver djup egen erfarenhet. Basgruppshandledaren i PBI är i det mesta något annat.

²³ intervjuer genomförda i detta projekt av Pirjo Birgerstam och Lennart Nord med 7 reflekterande skissare, alla verksamma arkitekter eller konstnärer, alla med pedagogiska erfarenheter – se bilaga ?

²⁴ Pirjo Birgerstam, *Skapande Handling* (Lund -00) och Lennart Nord, *Pre- och poststudium*, (stencil) -99.som kommentar

²⁵ *Skissandet som didaktiskt fenomen*, Lennart Nord, Pirjo Birgerstam, pedagogiskt utvecklingsarbete nr 34, Uppsala -97

²⁶ European Conference of Landscape Architecture Schools, ett årligt möte i något av ett tjugotal medverkande länder – i fyra av dessa möten har jag ventilerat 'våra' pedagogiska frågor. Nu växer ett nätverk fram (IT).

²⁷ nätverket 'pedagogik för intuition' har funnits vid Lunds Universitet knutet till universitetspedagogiskt centrum, UPC sedan seminariet okt -94 då Ingela Josefsson, Matti Bergström och Tor Nørretranders föreläste om intuition. nätverket har bedrivit en kontinuerlig verksamhet med möten med en lång rad föreläsare och författare

fenomenet skiss och att skissa skissande

‘Vad skissande är’ är detta kapitelns problem. Svaret är inte givet på förhand. Definitivt inte. Företeelsen är antingen vag och oklar eller (alltför) självklar. I bägge fallen oreflekterat använd. Vad det egentligen **är**, har få funderat över, som sagt. Syftet att diskutera pedagogik för studentens skissande (för en medveten utveckling av hans/hennes förmåga), begränsar givetvis problemet. Ger oss ett perspektiv. Men för att begränsa måste man ha en hygglig uppfattning om vad det rör sig om och vad gränsen utesluter. Se, så att den inte blir för snäv. I en första ansats kan själva språket, ordbetydelsen vara en framkomlig väg. Och givetvis de sammanhang begreppet används i.

Hur används ordet? Ser man till vardagsspråket, är skissen något tillfälligt, något som inte har egentligt värde förrän det gjorts till något ordentligt (bilaga X *en etymologisk studie*). De flesta har en egen erfarenhet av att använda pennan. Språket har många ord och uttryck för detta: klottra, teckna, rita, skissa, måla, kludda, skildra, illustrera, avbilda, porträttera, ... eller bara göra en ‘...’, med motsvarande substantiv insatt. Orden kan avse olika avsikter, former och villkor. Sällan entydigt dock. Att rita är en mer rationell företeelse än att teckna. Att illustrera är medvetnare än att skissa. Man vet vad man vill illustrera, medan skissen inte är lika förutsägbar. I fackspråket förstärks detta. ‘Rita upp’ säger vi och menar då att göra stringenta förslagsritningar. Skissandet är då det som skett innan. Det som vi renritar.

Att skissa är en arbetsform, ett sätt att ta sig fram till ett resultat. Målare och skulptörer t ex skissas genom att pröva och utveckla sina idéer innan de griper sig an med själva tavlan eller skulpturen. Kanske också medan de håller på med den. Skissandet är en process. I Lund har vi det berömda ‘Skissernas museum’, som länge samlat sådana åskådliggjorda idéer på väg till konstverket²⁸. Arkitekter skissas, landskapsarkitekter skissas. Många skissas. Måhända är i allmän mening människan en skissande varelse²⁹.

Men denna studie är begränsad till arkitekters skissande i samhällsbyggets⁶ tjänst, där skissandet är en yrkeskaraktäristisk arbetsmetod. Har så alltid varit. Att behärska skissandet som arbetsmetod är en viktig del av *arkitektens kompetens*, oavsett vilken sorts arkitekt man är. Förmågan att komma från en idé / tanke till lösning / förslag är inte (blott) en personlig gåva. Den kan (och bör) utvecklas med lämplig pedagogisk strategi under utbildningen.

samhällsbygget
landskapsarkitekten
vad är att skissa?
vad är intuition?
människan intuerar ...
... och reflekterar
intention, ‘början’
skissandet
bilden

Vad gör man som skissare, och hur? Vad är att skissa som *metod* – som arkitekter gärna säger att det är. Frågorna leder till att se skissandet som handling, som *intuitiv* handling t o m. Men det räcker inte. Talar man om metod så måste man också tala om *reflektera*. Och om att *kommunicera*. Anspråk på kvalitet i arkitektens arbete och på dess resultat innebär givetvis något mer än intuitiva utkast. Resultatet (och arbetet) har nämligen konsekvenser – juridiska, ekonomiska och andra. Arkitektens estetiska organiserande³⁰ engagerar både intuition och reflektion. Och det är en process. Egentligen flera, med det egna arbetet och i samspel med andra.

I det följande söker jag vad *skissandet* är i dessa perspektiv, genom *intuition*, *reflektion* och *intention* – men först alltså *samhällsbygget*, som professionell utgångspunkt.

²⁸ i våra ‘skissintervjuer’ hävdar visserligen två av de tre konstnärerna att de aldrig skissas, de arbetar direkt från en inre föreställning mot en färdig bild. Sedan är det deras egen fråga om den duger eller inte. Skissandet ersätts i deras vokabulär av ...

²⁹ det är måhända en given slutsats av den kommande framställningen av hur ‘vi fungerar’.

³⁰ uttrycket estetisk organiserande har sin källa hos Elias Cornell, det utvecklas mer på sid 21, not 51.

samhällsbygget

Nå, vad har ”i samhällsbyggets tjänst” för innebörd? Till att börja med begränsar det studien.

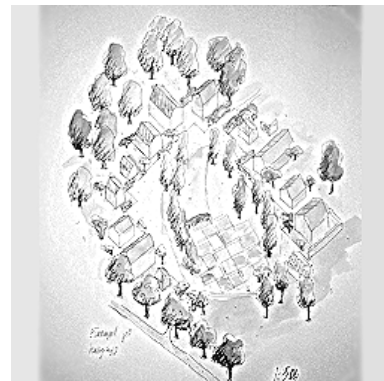
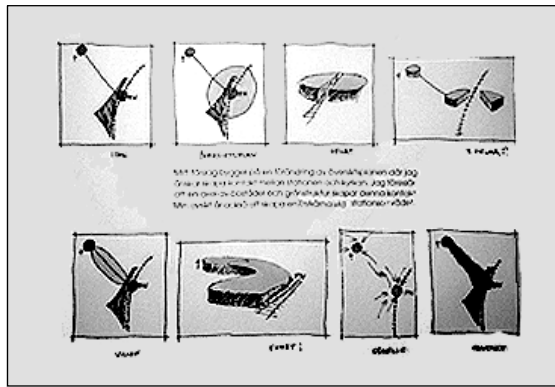
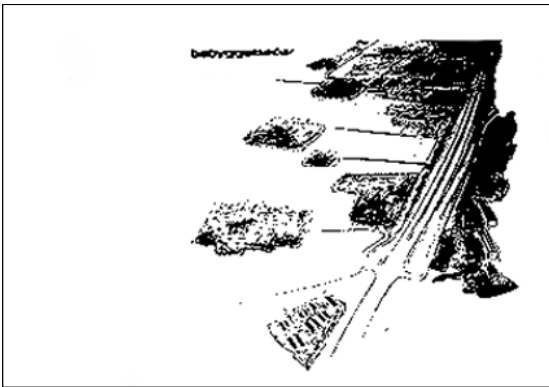
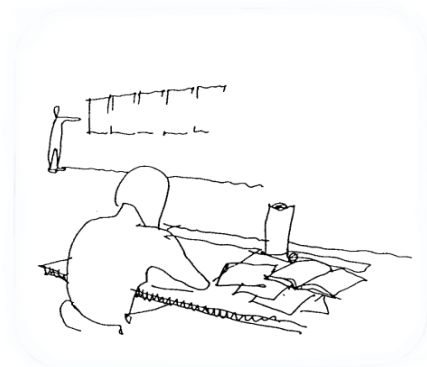
Som process är det ett *växelspel* mellan politiker och tjänstemän, experter och medborgare. Och entreprenörer. De ‘bygger’ samhället tillsammans – i samspel ³¹. Man strävar efter en ‘väl förvaltd miljö’ – förvaltd läst både som vårdad och väl förnyad. Uttrycket förknippas självfallet med begreppen *kompetens* och *ansvar* – *vems*, är däremot inte lika klart. Inte heller står det klart vem som definierar *kvaliteten*³². (bilaga ..)

Hur parternas spel går till och vilken balans som råder mellan dem är inte givet. Det är långt från givet vem som kan ta initiativ i fråga om den fysiska miljön – eller upplever sig kunna. Vad? När, var, hur? – Jag? Vem har makten?

Klart är att många är berörda och involverade, oavsett om de är medvetna om det eller ej. För att parterna skall kunna komma överens, måste de *förstå varandra*. Samhällsbygget måste ses som ett samtal, som en *dialogisk process* som kräver ett begripligt språk – och någonting att komma överens **om!**

Illustrationerna här pekar på samtalet kring ‘bordet’, dit var och en kommer med sina erfarenheter och föreställningar. Hur tolkar man varandra, hur förstår man budskap från utredare / förslagställare?

Till det är arkitektens förmåga att *åskådliggöra* förslag en nödvändig tillgång (förutom att göra dem). Men ännu viktigare är alltså att göra de gemensamma problemen synliga, och idéer och tankegångar – här fyller skissen och skissandet en funktion, bortom ordens möjlighet. Arkitektens förmåga.



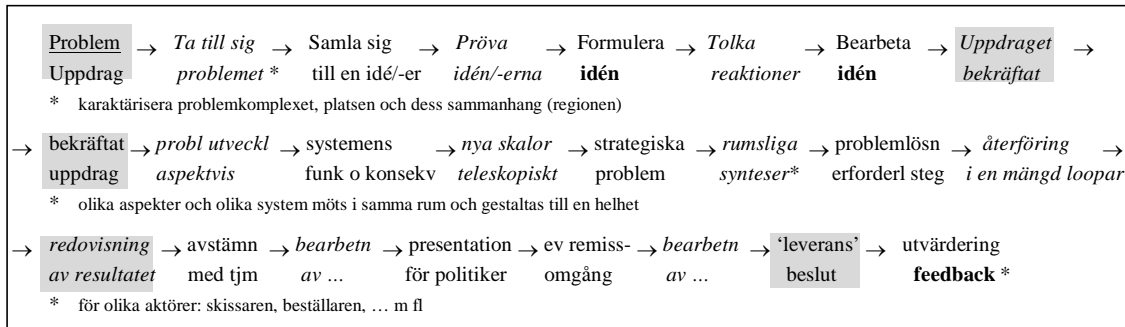
³¹ får inte läsas idealistiskt–det är alltid ett samspel, bra eller dåligt, på gott eller ont. Eller möjligen brist på...

³² Lennart Nord, *Landskapsarkitekten och världen* (stencil), -93

När används skissandet? Exempelen ovan visar på några olika aspekter och olika skalor från några studentarbeten.

Vad är det som föregått dessa bilder? Hur kom författarna fram till dessa förslag? Det ser vi inte. Möjligen kan vi ana det. Ett allmänt kännetecken är stor komplexitet. Varje bild kan penetreras snart sagt hur långt som helst, och hur länge ... om vad den kan innehålla och betyda ...

Tillbaka till processen, arbetets gång. För att bli mer konkret, kan ett vanligt uppdrag te sig som figuren nedan – som synes en ganska komplicerad process från en första ansats till något avslutat. En dynamisk följd av mentala och metodiska steg.



Skissandet som arbetsprocess. Från tanke till resultat består den av olikartade faser där skissandet har olika funktion och karaktär.

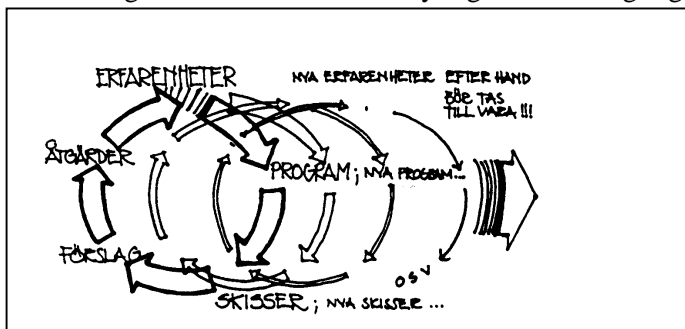
De tre raderna i schemat kan uppfattas som tre karaktäristiska delar av processen:

- en uppdragsbekräftande del, där arkitekt och uppdragsgivare gör klart att man förstått varandra
- en uppdragsfullföljande del, där arkitekten tar initiativ, är problemlösande, förslagsställande
- en beslutande del, kommunikativ och konsekvensbedömande

Det måste dock sägas att detta är blott ett sätt att beskriva verkligheten. Det finns andra sätt; ordningen kan ändras, stegen upprepas. Bilden är heller inte fullständig. Man kan peka på att det 'flödiga' skissandet sker i många loopar³³ (och då inte bara från slutet), liksom att ordet *alternativ* saknas i schemat, trots att detta nog är 'skissandets själ'. Det är i alternativen som valmöjligheter uppstår, med dem som andra bjuds in i samtal på 'lika' villkor. Där valet står som provokation.

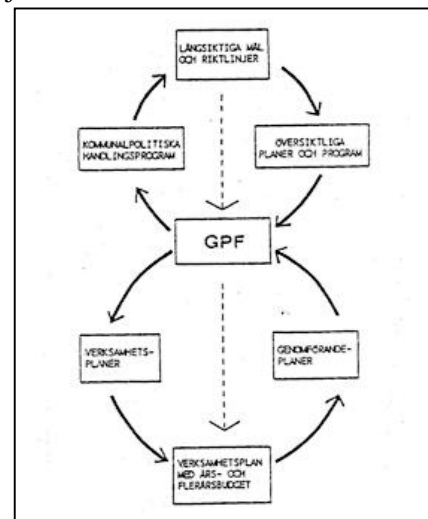
Uppdragsgivaren kan vara av högst olika slag, t ex företrädare för en kommun, en ilsken medborgare, en kollega, eller 'skissaren själv'. Initiativ kan tas av andra än arkitekten även inne i processen...

Omfattningen kan variera från en flyktig idé till mångåriga projekt.



Det är uppenbart att dessa processer i samhällsbygget måste göras *åtkomliga* för reflektion, för relevant information och för kommunicerande.

Men idéproduktion, bearbetning och problemlösning sker i hög grad dolt för den medvetna rationaliteten. Det vilar i hög grad på skissaren själv att *åstadkomma* tillräcklig ppenhet. Var under skissandet det är möjligt och hur, är en av mina viktigaste frågor.



³³ *feedback*, återkoppling, reglertekniskt begrepp som innebär att information om det styrda systemets beteende återförs till den styrande mekanismen ... Begreppet har fått bred spridning inom t ex biologi, beteende- och samhällsvetenskap samt kommunikationsteori. ... (NE) jmf även sid 19 och 32

Till sist ännu en komplikation. Vi har lämnat det normativa samhället, där samhällsbyggaren kunde *referera* till standardlösningar. Icke så längre, nu gäller det goda *omdömet* (och ett ansvar utmätt i efterhand). Vad det innebär för behovet av dialoger i samhällsbygget är uppenbart. Vem står nu för *kvalitet*, i ansats, genomförande och utvärdering? Vem står för erfarenhetsåterföring och utveckling? Vem talar för *svaga intressen* – barn, rörelsehindrade, äldre? Är makten omdömesfull?

Nu visar emellertid statsmakten ett nymornat intresse för samhällsbygget (?) med sitt arkitekturpolitiska program. Vad kan det komma att innebära? Programmet fokuserar bl a ”det offentliga rummet”, för vårt behov av trygghet och identitet. ”Kunskap” för ökad kvalitet i arkitektur, formgivning och design. ”En levande och öppen debatt” för bestående kvalitetsförbättringar... Det gäller inte bara hus. ‘Mellanrummen’, det urbana landskapet och själva det offentliga samtalet om vår gemensamma miljö finns med i viljeuttrycken. Frågan är vad samhällsbyggarna förmår.

landskapsarkitekter

är alltså ett sent tillskott bland samhällsbyggarna⁸. De har tagit plats där med sin *förmåga* att se människan i landskapet⁹. Skiss- och kommuniseringsförmågan har andra och nyare utgångspunkter. Landskapsarkitekterna hävdar (med fog) att deras kompetens måste nyttiggöras tidigare i planeringsprocessen³⁴. Där kan de bidra som förslagsställare och konsekvensbedömare och som rådgivare till beslutsfattarna, och det både som arkitekt och planerare.

Men det förutsätter att de uppfattar sin *yrkesroll* så, förutsätter att de förhåller sig till människors vardag med stor inlevelse och känsla för demokratins spelregler ...

Kanske bör man också vara misstänksam mot uttrycket ‘planeringsprocessen’ och hellre säga förändringsprocesser. Kommunen har fortfarande ”planmonopolet” och därmed en makt över fysisk förändring, men initiativet är grunden. Förmågan att *synliggöra* möjligheter till förbättring.

utbildningen av landskapsarkitekter fokuserar denna ‘förmåga’: ”Utbildningen inom landskapsarkitektprogrammet syftar till att utveckla *förmågan* att i komplexa situationer rörande planering och gestaltning av fysisk miljö, identifiera problem, formulera alternativ och förklara dessa för berörda intressenter. Den skall lägga grunden till en självständig utveckling av yrkeskompetensen och kunna vara grunden för en forskarutbildning.” (...).

Så har det stått några år till skillnad från tidigare, när man räknade upp de akademiska fält landskapsarkitekten måste ‘behärska’. En mycket lång rad, som dessutom kunde förlängas hur långt som helst. Vad behöver man inte ha insikter i, när man skall ta ansvar för människors vardagsvillkor och deras kulturella uttryck?

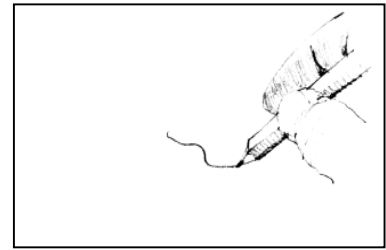
Förhållningssättet skapade givetvis frågan hos studenten: ‘vad är jag expert på?’ bland alla experter i de uppräknade ämnena. Grund för dåligt självförtroende.

Den nya formuleringen stod för ett genuint perspektivskifte. För att inte säga *paradigmskifte*.

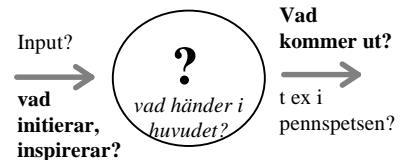
³⁴ ... inte som spindeln i nätet, någon grå eminens, utan snarare som Hugin och Munin, som viskar i örat (på Oden).

vad är att skissa?

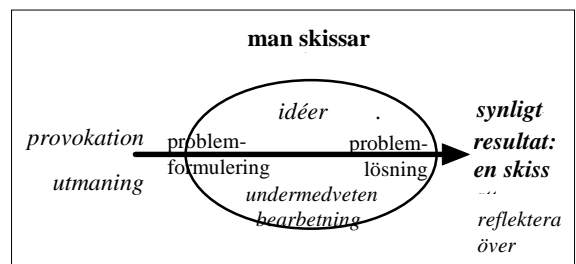
Vår grundläggande fråga. Utan bra svar på den kommer vi inte vidare. Vad är det som får pennspetsen att löpa över pappret³⁵? Vad är det som får den att forma en form? Och en form som går att se egenskaper i och som går att sätta mått på och går att bygga. Faktiskt. Från några streck till något gjort, tillverkat!



Pennspetsens rörelse över pappret svarar då mot en intention. Formulerad av skissaren själv eller av någon annan. Mer eller mindre tydlig. Mer eller mindre medveten. I samhällsbygget är det mest att någon eller några vill ha något gjort, som ger en saklig intention. Sedan har skissaren sina intentioner, i stort som smått, när denne söker sig till lösning. Vad är det som händer? I skissaren? Hur? Och innan dess, vad sätter igång det? Och vad är resultatet värt?



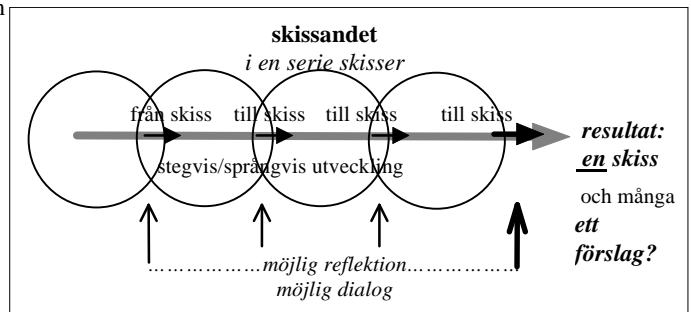
En ansats till svar illustreras i figuren intill – en snabb ögonblicklig enstaka skisshandling. Bubblan representerar ett undermedvetet intuitivt arbete. Det som kommer ut av detta (genom pennspetsen) är det synliga, dvs det som är åtkomligt för reflektion och diskussion. Och ställningstagande. Kanske provokation till ny skiss.



Vi kan gå ett steg längre redan nu. Adderad blir denna enstaka skisshandling en serie skisser. Tankens utveckling från skiss till skiss till resultat. Varje ny skiss är en intuitiv handling med föregående skiss som provokation – en följd av reaktioner och mer eller mindre medvetna reflektioner. Sådana kan bara ske när skisser föreligger (eller tvingas fram).

(Man måste också tänka sig att varje skiss i sig, som en framväxande bild, är en (mikro)process. Tankens utveckling genom pennans gång kan kanske kallas koreografisk, en serie rörelser, eller en kedja handlingar.)

Skissandet som arkitektens arbetsmetod är mer än en serie skisser, det är en arbetsprocess. En beslutsprocess t o m. Så gör vi! Inte så. Kan man tänka sig ...?



Men det som intresserar oss först är skissandet som en process i sig, med växelspelet intuition och reflektion, den förmåga som just skissandet är ett så tydligt tecken på.

Redan detta ger anledning fördjupa den språkliga diskussionen från kapitlets början. Verbet att skissa står i vårt perspektiv för processen att skissa sig fram till ett förslag. Här ligger en skillnad i tidsdimension, på tre sätt. Att skissa kan omfatta såväl hela processen (från diffus idé till färdigt förslag), som en (godtycklig) fas av denna. Men det kan också stå för en momentan situation, själva handlingen att skissa. Som i vardagsspråket. Substantivet skiss är en produkt, ett resultat. Ställd inför en skiss måste man tolka den och ta ställning. Man söker dess innebörd och kvaliteter, ju mer engagerat desto mer inträngande. Detta gäller även skissaren själv³⁶.

³⁵ inte är det en medveten, viljestyrd akt bestämd på förhand eller ens steg-för-steg. Och pennan kan vara något annat

³⁶ omfattningen varierar. Skissen kan vara allt ifrån en omedelbar anteckning till en mycket komplicerad problemlösning som det kan ha tagit mycket lång tid att nå. Att den fortfarande benämns skiss beror på dess relation till beslut och förverkligande. Den är fortfarande ett förslag, både för omvärlden och för skissaren själv, inte minst.

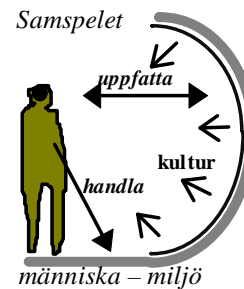
vad är intuition?

Låt oss börja med det. Intuitionen är uppenbarligen ett nödvändigt inslag. Men vad skall vi mena med intuition? I nätverket 'pedagogik för intuition'²⁷ har diskussionerna de här åren visat att vi lägger olika mening i ordet beroende på varifrån man ser det. En intuitiv tolkning av omvärlden eller av språkliga budskap eller intuitivt handlande eller nobelpristagarnas intuitiva 'eureka!' eller...? Vi finner heller ingen distinkt och hållbar definition³⁷. Hur vi än letar. Vi har kunnat konstatera att det kring förra sekelskiftet förekom en seriös diskussion om intuitionsbegreppet. Inte minst hos Lundafilosofen Hans Larsson. Men med första världskriget dog humanismen...

Nå, min diskussion är inte möjlig utan en någorlunda fast innebörd. Som diskussionsbas. Få se om följande kan fungera, en hypotes utifrån hållningen 'så måste det vara'.

Min diskussion utgår från människans *samspel* med sin omvärld, detta oundvikliga, ständiga, nödvändiga (Bergson, Merleau-Ponty, Peirce³⁸ m fl). Människans förmåga att bemästra detta är den idémässiga motorn till min hypotes – *uppfatta* och *handla* blir nyckelord.

Figuren intill visar individen i sin *verklighet* och inför dennas uttryck – uppfattar dennas *kulturella uttryck* kan man säga eftersom allt *tolkas* genom erfarenhet och språkets kategoriserings- och värderingsapparat ... – vilket också gör det strängt personligt.

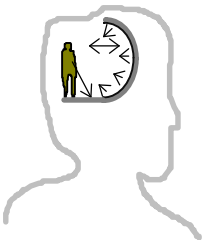


Handlar gör vi alltså som svar på provokationer³⁹ från omvärlden i

situationen, eller möjligen av inre drift eller idé. Handlingen kan vara allt från en reflex till något exceptionellt genomtänkt. *Handlar* gör man efter *förmåga*.

Att handla är också det strängt individuellt. Handlandet utförs av individens kropp i tidrummet.

Därefter blir individens handling *händelse*, för dem som uppfattat den – och därmed blivit en del av kulturen (för dem).



En icke fullföljd intention blir ingen händelse, men möjligen en 'inre' handling – strängt taget är tanken en handling. Figuren ovan ger måhända intryck av att samspelet alltid är 'synligt', men det kan rimligtvis likaväl ske 'internt' med en minnesbild, en vision, en inre bild av en omvärld. Minnet av en tänkt handling kan tänkas fungera *som om* den utförts. Men sitter det lika starkt? Nej, det verkar inte så. Den kroppsliga handlingen engagerar vidare minnesfält...

Detta att *uppfatta* är interaktivt. Därav den dubbelriktade pilen i figurerna. Människan avspanar, söker, väljer på så sätt förmågor, väljer vad som 'släpps in'. – ta emot, integrera och förstå³⁸, nej förstå är för medvetet. Nå en inre förståelse. Man kan väl säga att vi undermedvetet (oftast) undersöker vår omvärld i förhållande till vår situation och våra avsikter.

³⁷ lat *intueor* (rikta blicken på, uppmärksamt betrakta, betänka!) "omedelbar uppfattning av ett objekt där alla moment uppfattas direkt, utan stöd av erfarenhet eller intellektuell analys" (NE), medan (Websters) skriver: "the immediate knowing or learning of something without the conscious use of reasoning; instantaneous apprehension" –Två definitioner som rimligtvis skall spegla en brett förankrad uppfattning om begreppet, ändå en anmärkningsvärd skillnad! "Omedelbar" säger båda, men sedan skiljer de sig radikalt! "knowing or learning" säger W å ena sidan, "uppfattning av ett objekt" säger NE å den andra. Ta till sig eller 'bara veta' resp uppfatta ett objekt markerar som jag ser det olika paradigmen. Fråga är om ens "omedelbar" står för samma sak – hur förhåller de sig till kort tid resp utan tid? Hur skall man förstå NE förstärkning med "uppfattas direkt"?

Med "utan stöd av erfarenhet" blir NE obegripligt. Varifrån kommer då innehållet? Hur tolka, och värdera? Går vi nyfödda genom världen? NE tycks förmedla en uppfattning med intuition endast som en mottagningsförmåga (av omvärldens företeelser). W däremot, står genom "knowing" för 'en inre kapacitet'. Onekligen rimligare.

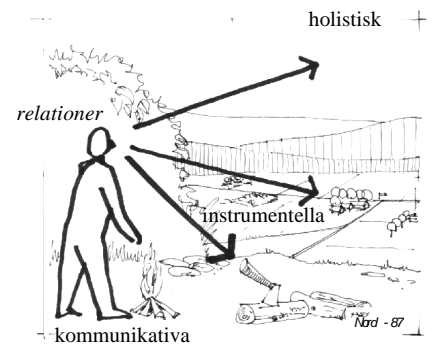
³⁸ Bergsons metodiska erfarenhet, Merleau-Ponty som låter individen "rikta sin kropp" mot det han vill uppfatta, göra, Peirce med sin pragmatism, sina tre kategorier (1,2,3) och abduction (hypotes byggd på rimlighet).

³⁹ jag använder det starka, och för många negativt laddade ordet *provocera* för att det ger så bra bild av när ny information möter det 'befintliga' i hjärnan – den 'omruskning' det måste vara.

Men vägen från förnimmelse till en medveten föreställning är lång och oerhört tuff. Sinnena har tillsammans en mottagningskapacitet om 11 Mbit/s. Ställer man det mot medvetandets bandbredd om på sin höjd 30 bit/s (i vissa fall kanske 50) – blir reduktionen nära 1:½ miljon⁴⁰. Informationen skalas av, inordnas, värderas, omgestaltas och värderas på nytt innan den når medvetandet..., om den över huvud taget gör sig känd där – i trängseln...

Ändå kan det gå oerhört snabbt. Fantastiskt.

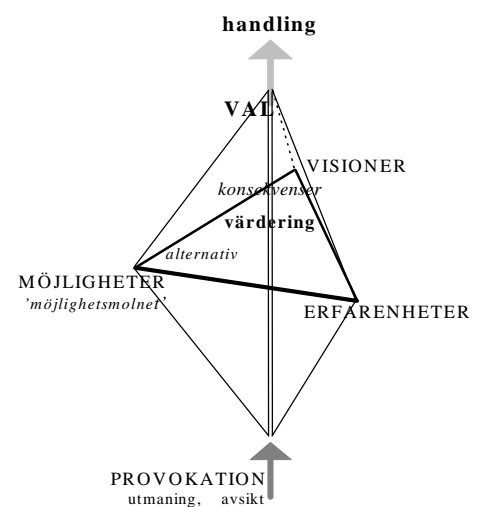
Per G Råberg⁴¹ har gett mig en effektiv bild av denna ekologiskt/estetiskt aktiva människa. Hennes bemästrande av omgivningen sker basalt i instrumentella, kommunikativa och holistiska termer. Därtill är hon *aspektseende* och *teleskopisk*. Våra sinnen ger oss möjlighet att blixtnsabbt flytta fokus för vår *uppmärksamhet* från när till fjärran. Ser vi det i ett evolutionärt perspektiv, innebär kampen för överlevnad ett sökande efter mat och redskap, och efter 'vägen till dem', hela tiden känsligt för omgivningens samlade budskap (klimat, fågelsång, färg, fukt, ...). Vi är fortfarande där.



Inom oss sker sortering och bearbetning på något sätt. Hur det går till vore fint att veta, men det gör vi inte. Och det har heller inte så stor betydelse. Vi kan tolka funktionen hypotetiskt. Något gör att vi kan *organisera* informationen och *värdera* den samtidigt – eller snarare organisera värderande. Hur skulle det annars vara?

Är då detta något en egenskap eller en förmåga? Bådadera – en beskaffenhet som man *är*, respektive duglighet, kapacitet, vad man råar med, något man kan utveckla. "Värdekraften" som Bergström kallar det⁴² måste vara närvarande där. Den måste vila på insupna värdenormer efter hand växande till en etik, egen och kollektiv... Men det räcker inte. Den måste också i sig ha intentioner, vision, program, dvs individens mer eller mindre klara *avsikter*.

Människan 'måste' *handla*, ständigt *provocerad* av omgivningen (fysiskt och socialt). Eller avstå. Figuren här är ett försök att illustrera hur detta kan tänkas fungera. 'Vad göra' har hon svar på i sina Bergströmska⁴² "möjlighetsmoln", som jag menar uppstår i mötet mellan provokationen och erfarenheterna – 'vilken erfarenhet passar bäst här?'. 'Möjlighetsmolnet' är för mig alltså inte bara idéer utan också *handlingsalternativ* i den aktuella situationen ('så skulle jag kunna göra', eller så...), att välja mellan alternativen 'sker' genom jämförelse med tidigare händelser, hur framgångsrikt det då var – rutiner, varianter och nyskapade kombinationer ställs mot varandra; allt under ständigt 'inflytande' av värdeladdningen i prisma. Tänkbara konsekvenser måste också bedömas. Hur det nu går till. Passform är ett intressant uttryck i sammanhanget, att den fysiska miljön passar aktiviteten eller motsvarande i socialpsykologisk mening. Men vi kan bara göra *en sak i taget!* Endast ett av alternativen kan bli till (fysisk) handling – i ögonblicket.



⁴⁰ Tor Nørretranders, *Märk Världen*²², sid 171 ff.

⁴¹ Per G Råberg, *The Space of Man*, Umeå -87 och rapporter i projektet den ekologiska människan och det estetiska samhället

⁴² Matti Bergström, *Hjärnans resurser*, -90. Hans 'möjlighetsmoln' uppstår i mötet mellan kaos och ordning i hjärnan, mellan hjärnstammens signalföde och hjärnbarken.

1993 kom den danske vetenskapsjournalisten Tor Nørretranders med en uppmärksam bok, *Märk världen – en bok om vetenskap och intuition*⁴⁰. Jag har redan använt mig av hans diskussion om informationsflöden. Reduktionen med 1: ½miljon är hans ingång till en ny tankefigur, ”jaget – miget”.

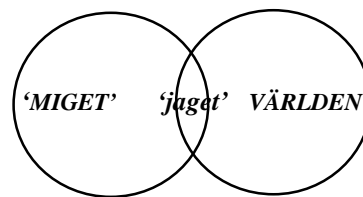
Nørretranders tar utgångspunkt i ett citat: ”Det som görs av det som kallas jag, görs troligen av någonting i mig som är större än jag.” sagt av den skotske fysikern James Clerk Maxwell på hans dödsbädd 1879⁴³, tillfrågad om hur han kommit fram till sina berömda ekvationer. Hur hade Maxwell kunnat tänka sig fram till något som över huvud taget inte hade upptäckts ännu?⁴⁴



Det Nørretranders kallar ‘miget’ är mitt prisma. Hela volymen. ‘Jaget’ sitter där i toppen och utövar sitt veto, när det hinner och gitter ...

För att understryka detta, hävdar Nørretranders med referens till hjärnforskare att en handling är beslutad åtminstone en ½ sekund innan den når medvetandet. Kroppen är redan på väg att göra det. Signalerna är på väg ut i musklerna i armen eller tungan. ‘Jaget’ kan bara dra i nödbromsen, ”jag måste hejda ‘mig’”, som Robban sjunger.

Med en annan illustration kan man säga att ‘jaget’ sitter som portvakt mellan det inre och det yttre, men bara med makt och möjlighet att kontrollera vad som ‘går ut’. Inte in. Det ordnar ‘miget’ med sinnesapparaten. Förnimmelserna o s v. Hela komplexet.



Vi talar alltså om ett inre och ett yttre kosmos, båda alltför komplexa för att jaget någonsin skall kunna bemästra det. Men det sker. Det sker *undermedvetet!* Människan lever i en komplex värld, i en för det mesta mycket komplicerad omvärld. Hon skulle fastna i det mest basala om inte huvuddelen av hennes aktiviteter skedde undermedvetet. Det medvetna kommer sedan. Kanske.

Undermedvetet och medvetet? Orden ger en gräns: var finns den? Nørretranders tränger ihop medvetandet till det formulerat tänkta, det som kan ses för ens inre blick, eller höras (de 30 bit/s). Det ger ett *dynamiskt* undermedvetet⁴⁵ med delar nära det medvetna, annat långt därifrån. Ett omedvetet har vi i känslornas botten och i förlorade minnen – det som aldrig kan nå medvetandet.

I handlandet ingår bedömning av *konsekvenserna*, tänkbara konsekvenser av den eventuella handlingen. Också det för det mesta undermedvetet. Kanske djupt undermedvetet, t o m omedvetet. Kvaliteten på bedömningen beror på utövarens erfarenhet, och förmåga.

människan intuerar...

För mig är vår *intuition* hela den kapacitet människan har inom sig, alltså den ‘mottagande’ kapaciteten, den ‘bearbetande’ och den handlande (handlingsförberedande, om man ser själva handlingen som momentan). Den måste förstås som ett ofattbart kraftfullt redskap för relationen till omvärlden – till det andra, till de andra. En basal resurs av måttlös kapacitet, en *inre förmåga*. Helhetlig⁴⁶. Intuitionen bör uppenbart uppfattas som ett *verb*. Intuera. Det är ju fråga om processer.

Som jag framställt det, intuerar hon sin omvärld, tar den till sig provocerad /sökande. Den intuerade informationen provocerar ‘miget som erfarenhet’, värderande. Och därvid intueras (‘produceras’)

⁴³på originalspråket: ”What is done by what is called myself is, I feel, done by something greater than myself in me.”

⁴⁴med virveln som analogi hade Maxwell visualiserat för sig de elektriska och magnetiska fenomenen och sammanfattat dem i fyra enkla ekvationer. ”Vackra” som man säger. Med ekvationerna kom att han innefatta ljuset och föregripa upptäckter av annan elektromagnetisk strålning, som radiovågor, röntgen, m m. ”Är det en gud som skrivit dessa tecken?” lär den österrikiske fysikern Ludwig Boltzmann ha utbrustit

⁴⁵ här befinner jag mig i konflikt med etablerat psykologiskt språkbruk, använder ett vardagligt: under- det medvetna som en bättre metafor än före-. Före förutsätter ju att allt (förr eller senare) når det medvetna. Vilket inte är fallet

⁴⁶ser man den så, undviker man problemet hur människan kommunicerar inom sig, undviker man vad den upplevande perceptionen är och hur fantasins produktionsförmåga fungerar och hur värden är representerade och värdering sker i det omedelbara, ... och hur förslagen kommer till – allt det vi inte vet. Men förstår ändå.

handlingsalternativ som i sin tur måste värderas. Tid tycks inte finnas. Tid tar det in och ut, men inte där. Detta intuitiva måste också på något sätt klara av att jämföra konsekvenser av alternativen och 'presentera' ett förnuftigt förslag för medvetandet (eller om man så vill, provocera 'jaget' att ta ställning när förslaget dyker upp i det – att utnyttja sitt 'veto', annars genomför 'miget' handlingen⁴⁷). Att väja för lyktstolpe när man går och pratar med någon t ex, är inte föremål för medvetet handlande förrän det trasslar till sig. Eller som Michael Laudrup mot England på Wembley -83, när han i matchöppningen missade öppet mål. Varför? Jo, han hade hunnit bli medveten innan han sköt (en av Nørretranders poänger).

Tillvaron är en oändlig följd av situationer och varje situation är en ny provokation. Varje situation är oändligt komplex – till sitt innehåll, men framför allt i sina relationer till ... Allt!

Allt påverkar. Här – där. Starkt – svagt. Då – sedan. Detta blott som en antydan, rationellt kan vi inte hantera det utan enorma begränsningar och förenklingar⁴⁸.

Men intuitionen kan, någorlunda.

Arkitektens kreativa problemlösande är ett praktexempel. Att åstadkomma ett stycke arkitektur, en gård, ett torg, ett hus, en park är en inre, omedveten förmåga att använda erfarenheter. Men det räcker inte.

Men vart tar då förståndet vägen, kvalitetskontrollen, logiken, Samhälls-bygget?

... och reflekterar

I "the Reflective Practitioner" driver Donald S Schön¹⁹ tesen att arkitekten (t ex) också måste reflektera i sitt kreativa arbete, vilket snarast uttrycker en kritik mot arkitekters ambitioner. Reagera på sin skiss måste man ju, annars ingen ny skiss. Det är allvaret i konsekvensbedömning och kunskapssökande det gäller. Och utrymmet för. Och i grunden vad reflektera är.

Jag har länge haft invändningar mot Schöns tes. Inte mot hans anspråk som sådana dock, vad jag menar är, att det är viktigt att inse att detta att vara intuitiv och reflekterande bara kan ske i ett *växelspel*. Tätt, mycket tätt kanske, men inte samtidigt. Återkommer till det.

Man frågar sig vad intuitionen 'använder sig av'. Erfarenheten, kunskapen är givetvis rationell i minnet så långt man minns den så. Solen är rationell. Den går som klockan. Möblerar man ett rum (i skissen) har de olika möblerna mer eller mindre givna mått, t ex. Huruvida intuitionen har använt dem rätt återstår att se i tolkningen av skissen. Intuitionen förutsätter rationalitet. Ser man som Ramírez kunskap som *kunskapande*⁴⁹, som verb leder det till antagandet att erfarenheten är 'lagrade' händelser, dvs egna handlingar och tolkning av andras – med samtidig 'utvärdering' av hur *framgångsrika* de var. Intuitionen och rationaliteten är så sammanvävda i skissandet, att det är svårt att se dem som åtskilda positioner. Med ovanstående resonemang är intuitionen inte heller endast en estetisk förmåga. Liksom estetisk förmåga inte kan ses som en del enbart. Estetisk måste vara holistiskt, gälla helheten, gälla 'alla förmågor' människan har.

⁴⁷ om veto? Då har 'jaget' tagit initiativ, har åtminstone intentionen att inte genomföra det som är på gång och 'uppmanar' därmed 'miget' att komma med ett bättre förslag. En mer eller mindre stark provokation alltså. Internt.

⁴⁸ man får gå till kvantfysiken i mikrokosmos för att finna motsvarande "hav av möjligheter" Eller till evolutionen ...

⁴⁹ från J L Ramírez *Skapande handling* -95

intention – ...

Ytterligare ett begrepp är intressant att skärskåda innan vi går vidare. Intention. Provokationens motpol. Inifrån i stället för utifrån. Inte heller detta låneord har något verb. Våra egna motsvarigheter avsikt, syfte har verb men de är ganska tama: avse = med/ta hänsyn till, lägga vikt vid; syfta = måtta, sikta (SAO), båda mer konkreta än 'syfta mot något'. Intention är starkare. Ha en intention. Vilja. Men statiskt. Vara intentionell är inte heller det särskilt dynamiskt. Det behövs ett verb. Intentionen har ett ... som är på väg. Den är ingen vision eller något program som skall tillfredsställas. Den är aktiv, är som en stålfjäder som vill släppas fri...

Hos oss finns en *intentionalitet*⁵⁰

Men – vad med *börjar* allt detta? Idén, visionen, de första skisserna, den allra första. Varifrån? Jag sade ovan att intuitionen åstadkommer *gensvar* på skissarens avsikter (eller infall). Finns det andra svar? Om det inte är intuitivt är problemet för enkelt ställt, svaret givet på förhand. Då kan regler, normer, förebilder tillämpas. Det är bara att rita upp. Eller om man kopierar, 'plankar'.

Kan intuitionen 'sätta igång' sig själv? Frågan varifrån den allra första skissen kommer ställs på sin spets. Det första kornet, den gryende idén måste födas på något sätt, någonstans – långsamt eller 'nu vet jag!'. Men av vad? Den kan vara mer eller mindre tydlig, reflekterad. Får man ett program, en beställning finns avsikter inbyggda, både från de andra och i ens egen tolkning. En utmaning har ett föremål, är en händelse som formar min svarshandling. Uppmärksamheten riktas.

Men, parantesen infall då? Finns också det icke-intentionella hos oss? Nya frågor. Kan man handla intentionslöst? Är det spontana helt utan avsikt? Vad skall vi mena med det? Kan intentionen vara undermedveten?

Eller tvärtom, kan vårt undermedvetna vara intentionellt? Det är för enkelt. Givetvis. Med min 'Nørretranderska gräns' med ett 'trångt' (men dialogiskt) medvetande blir frågan orimlig. Man kan inte bara vara medvetet intentionell, då skulle vi inte fungera. Det måste vara så, att 'migets' värde kraft är laddat med allmänna intentioner som formas till något 'ändamålsenligt' på grund av den uppmärksammade händelsen. Riktadhet (som Peirce sade, och Merleau-Ponty). Även det omedvetna (det som aldrig kan komma till ytan) måste rimligtvis bära på intentioner, åtminstone i evolutionär mening.

Men är då inte allt intentioner? Blir inte ordet kraftlöst? Uppfattningen av begreppet blir beroende av hur man vill förstå hur samspelet med omvärlden går till. Vad det är, landar till sist i den existentiella frågan om det oprovocerade ö h t är möjligt.

Frågan "kan intuitionen styras?" får alltså tas om, får ett nytt svar. På ett sätt, ja – genom nya provokationer. Jaget frågar miget och får svar som ger nya frågor, osv. Ju mer alert, ju medvetnare är jag.

För att avrunda, har diskussionen om vad skissa/skiss är givit oss uttrycket att vara skissande. Inifrån sett är det att *vara sökande*, att vara på jakt efter tillfredsställande svar på sina frågor, efter lösningar. Sökandet är då riktat mot dessa, grundat på intentioner, ambitioner och kunskap.

⁵⁰ *intentionalitet* (av lat *intendere*, rikta mot, vända sig mot; jmf lat *intentio*, an/spänning, utsträckning, avsikt uppmärksamhet) 1. Riktadhet mot något. 2. Ett förhållande till något utanförhängande, dvs något som har att göra med ett överskridande. 3. Förhållandet mellan det som är riktat mot något annat och detta andra. – Ordet används särskilt om *medvetandet* eller om medvetandetilstånd som är ett medvetande om något. Dessutom används ordet om *tecken* som visar mot något. (FL) — vad menar vi då med medvetande?

reflekterandets natur

i förhållande till skissandet

Det intressanta här är växelspelets *frekvens* och *intensitet*. Man frågar sig om detta är något 'från början' givet för en individ, eller något som måste utvecklas (i lämplig takt)?

Ser vi till ett pågående skissande, det med pennan på pappret, kan vi se redan detta som en process, en kedja handlingar. Varje gång man lyfter pennan något, skärper uppmärksamheten eller låter pennan 'ta tag' i en punkt, så påbörjas en ny handling. Skall man reflektera varje sådan gång, medvetet, måste man stanna upp och ta tid på sig. Uppenbarligen.

Hur ofta kan skissaren stanna upp innan man slutar att kalla det att skissa? Frågan är viktig.

Ett svar är givetvis att det beror på vem skissaren är. Möjlig täthet i växelspelet måste bero på *förmågan*, med våra utgångspunkter på professionaliteten. Bröderna Dreyfus talar om en utveckling från amatör till proffs⁵¹. Den senare karaktäriseras som den som 'bara vet', inte behöver reflektera. Som den gamle trädgårdsmästaren.

Studenten är oerfaren per definition. Detta innebär pedagogiskt sett att vi inte kan uppmana denne att reflektera 'hela tiden', då blockerar vi intuitionen, 'flytet'.

Jag lade till 'medvetet' ovan. Kan man i så fall också tala om ett *undermedvetet reflekterande*? Det borde man kanske inte. Men ändå är värdering, konsekvensbedömning och 'alternativproduktion' enligt tidigare argumentering kärnan i migets funktion, 'kompetens'. Detta är uppenbarligen något jämförbart, men ordet reflektera måste man nog reservera för den "grundliga eftertanken" (FL). Då uppstår frågan vad man i så fall skall kalla motsvarigheten i det undermedvetna? Vett t ex, list, klokhet, ...? Nej, intuition givetvis! – men bara en del av den. Intuition är så mycket mer.

Mer handlingsinriktat skulle jag nog säga att den motsvaras av eller snarare innehåller en strategisk förmåga att prioritera. En pågående process har från början fått värderingsgrunder inordnade från 'uppdragets' program, och de har efter hand preciserats. En handlingsinriktad tolkning söker relationer mellan dessa och bilden på pappret. Växelspelet måste ha sina planhalvor. Både intuition och reflektion engageras – hur går det till?

En tolkningsväg som ger en särskild poäng är att tillämpa arkitekturteorins sekvens: *upptäcka, nalkas, träda in och ta i besittning*, på skissen själv. Skissen är ju en ställföreträdande verklighet. Skissaren fångas av något i sin bild, skärper sin *uppmärksamhet* på det och kryper därmed in mellan tecknen och vad dessa står för. Mellanrummen bär mening också de, som intention eller konsekvens. Med tecknen, deras relationer och i associativt uppväckt kontext skapas en *berättelse* om detta något – att accepteras eller bearbetas. Att reflektera är *inordnat* i detta berättande. Det kan aldrig bli något i sig, något isolerat. 'Berättelsen' finns där alltid, som en mer eller mindre intensiv upplevelse (undermedveten). I den avläser skissaren *uttryck* (kultur), *innehåll* (vad finns), *funktion* (hur använda) och så *tiden* som rörelse, både fysisk (koreografisk) och historisk. I den riktar skissaren sin uppmärksamhet mot någon del, med eller utan(?) hjälp av intuitionen, och tolkar den. Och får kanske anledning omvärdera och ev omorganisera sin lösning (sin bild). Och inspireras/tvingas kanske att söka ny information – att integreras i ny lösning. Uppmärksamhet kräver objekt, något att fokusera. Att reflektera över, grundligt överväga.

Uppmärksamheten söker – men hur? Det räcker inte att fokusera själva upptäckten. Vad är det skissaren 'nalkas', dvs tolkar, i vilka sammanhang? I mitt inledande hypotetiska resonemang lyfte jag fram vårt *aspektseende* och vår *teleskopiska förmåga*. De måste givetvis gälla hela vår varelse, också 'miget'. Ställd inför en helhet, t ex ett landskap, söker vi strukturera det, söker vi hitta mening och meningsfulla relationer. Så också inför skissen. Man väljer olika aspekter, hur 'just denna' verkar vara, hur den fungerar, om det verkar bra eller.... Och man avläser olika system i den, går teleskopiskt från dess helhet till delar som verkar betydelsefulla – och tvärtom från del till helhet.

En kvalitativ *granskning* av en tänkt verklighet.

Går vi till tillkomstprocessen och till relationer handlar det om medveten *feedback* ...

⁵¹ de säger egentligen novice till *expert*, men expert tycker jag är missvisande; exemplet trädgårdsmästare pekar snarare på att man borde använda just *mästare*.

skissandet

Med detta kan vi anse oss ha tillräckligt på fötterna för att diskutera vår professionella företeelse. Låt oss repetera. *Människan* har förmåga att hantera kaos, det mer än komplicerade. Hon kan handla trots en överväldigande mängd alternativ, rationellt sett. Hon 'har löst det' med att handla självkorrigering, hon kan hejda sig i steget och i tanken och 'byta alternativ', byta förslag till handling så att det bättre passar den situation hon befinner sig i (praktiskt som intellektuellt). Och försöka rätta till vad som blev fel, i efterhand. Livet är en följd av korrigerade misstag – och att lära sig av dem.

När hon på förhand synliggör sitt förslag kallar vi det ofta för att skissa. Då gör hon det möjligt att reflektera, för sig själv eller med andra – för att övertyga sig om det kloka, lämpliga, ofarliga i att handla enligt förslaget. Eller avstå, eller skissa vidare.

Uttrycksformerna varierar. Pennan är bara ett av verktygen vi har. Vi åstadkommer tecken, bilder på papper och liknande. Vi gör modeller av alla tänkbara material – sockerbitar får bli hus och ...⁵²

För *arkitekten* är skissandet en metod. Man skissar skisser och *söker* sig på så sätt fram till sina förslag. Man kan säga att skissandet är det synliga av arkitektens *estetiska organiserande*⁵³. Sökandet framåt har en rationalitet i just detta att åstadkomma ett godtagbart resultat⁵⁴.

Men det är inte slut med arkitektens förslag, skissen visas för att bli diskuterad (och godtagen), den *presenteras*. Detta leder mestadels till ytterligare bearbetning och nya diskussioner. Först efter avslutad dialog kan den formaliseras (ritas upp)⁵⁵. Det hela kan handla om allt mellan några minuter till flera år. Ett hus, en park, en stadsplan. Den effektiva tid arkitekten ägnar sig åt sitt kan vara en blygsam del av hela tiden. Samhällsbygget är komplext. Redan i inledningen (sid 9) använde jag arbetsprocessen för att antyda detta. Sammanfattningsvis:

uppdrag → tolkning bekräftad, idé accepterad → problemlösning (– om och om igen i många loopar kanske, tills man är överens med beställaren/kollegor/sig själv.)

Jag poängterade att denna yrkesmässiga process från uppdrag/problem till resultat/lösning består av olika steg, olika perioder. Och att skissandet måste ses utifrån dessa olika faser – dess karaktär och funktion ändras med dem. Det krävs t ex något annat av skissaren och skissandet i den arbetsfas som innebär att en idé skall åstadkommas⁵⁶, än att få idén att fungera, eller att kunna kommunicera begripligt om den med andra.

Det skissande som intresserar mig är problemlösandets, och dess problematik. Detta att kunna agera förnuftigt i tillvarons komplexitet, att *nyttja förmågan* att intuera och att reflektera. Det handlar **inte** om själva skapandet i skissandet och problemlösandet – det tar jag för givet. Kreativitetens innersta krafter⁵⁷ är vad jag antytt i det föregående, längre än så går jag inte.

Men är skissandet nödvändigt? Skissen? Kan det tas för givet? Frågorna kräver svar innan vi går vidare.

"vissa studenter påstår att dom skissar i huvudet, så tydligt att man inte behöver rita dom på papperet, nu är det färdigt och så ritas man det! ... en del säger det ... en generationsfråga. Du behöver skissa men det behöver inte vi som är yngre ... jag vet inte – än så länge har du inte bevisat att det är sant." (intervjuerna)

⁵² även språkliga uttryck, en replik, eller ett brevkallas ibland en skiss – och leder som 'bildskissen' till nästa 'skiss'. Följer man det spåret leder det in i retorikens värld. Men det gör jag inte här.

⁵³ uttrycket hämtat från Elias Cornell, *Om rummet och arkitekturens väsen*, 1966. Jag menar att varje någorlunda medveten förändring, förnyelse av den praktiska verkligheten är något vi organiserar (eg. reorganiserar) vilket vi gör med estetiska förtecken, dvs utifrån våra sinnesupplevelser och den kulturella laddning vi har. (... mer eller mindre professionellt.)

⁵⁴ resultat som en lösning på problem, svar på ett uppdrag man fått eller en idé – om det är del eller helhet skissen ägnas. Momentant. Tillsammans åskådliggör skisserna en helhet.

⁵⁵ ... för att vara starten till en ny process – förverkligandet, tillverkningen. Och sedan ibruktagandet.

⁵⁶ eller frambringas? Jag skriver *åstadkomma* för att det är ett arbete att nå en idé som matchar uppdrag/intention. Nog så svettigt kanske.

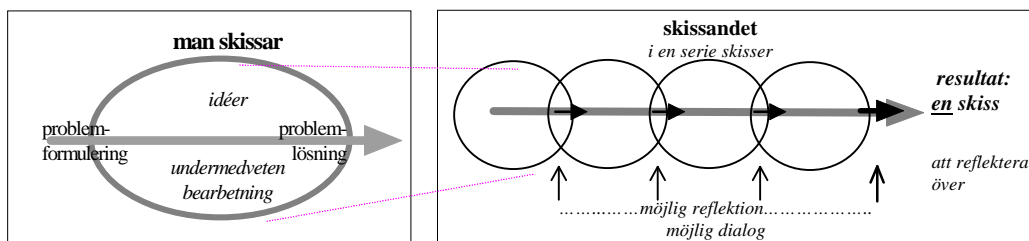
⁵⁷ kreativitet här som en kvalitativt laddad synonym till intuition – kreativ bör egentligen ses som ett adjektiv till intuition, du intuera mer eller mindre kreativt.

”...måste förstå att man själv inte är av den här generationen ... det är två olika folkslag. Det är inte självklart med papper och penna t ex. Det ser man när dom försöker hålla i pennan” (intervjuerna)

Datorernas intåg? Det är nog inte tillräcklig förklaring till dessa reflektioner om en ny generation. Syn på samhälle och människa, syn på information och kunskap, på utbildning och på yrket är andra grunder. Idag gäller rationalitet kanske mer individen själv, än resultatet (i självförverkligandets värld). Individens villkor främst.

Oavsett. Att lösa problem är motorn i processerna, det kommer man inte ifrån på annat sätt än att be andra lösa dem⁵⁸. Men processerna är i mycket formade av (för arkitekten) yttre krafter. Tid, resurser, rolltagande, makt, normer, praxis, Problemlösandet är långt från villkorslöst. Arkitektens metoder har utvecklats under starkt inflytande av dessa *yttre villkor*. Arbetsätten har helt enkelt formats av förmågan att åstadkomma goda – hyggliga resultat inom dessa.

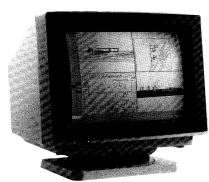
Men att lösa problem är att lösa problem. Det är bundet till hur människan fungerar, i vart fall kan det inte ske på sätt som människan inte förmår. Det är basala egenskaper, som inte ändras på några år. Låt mig återkalla illustrationen av en enstaka skisshandling från tidigare.



Att lösa problem är *ett intuerande*⁵⁹. Det kommer man inte ifrån. Om inte, är problemet knappt ett problem, utan något entydigt steg-för-stegförfarande av 'IKEA-modell'. Intuerandet sker i det undermedvetna, liksom processen att ta problemet till sig. Vad annars?

Skissandet är en serie *skisshandlingar*, åtskilda av det synliggjorda, nämligen skisserna. Skissande är alltså i grunden beroende av dem. Det är skisserna man kan reflektera över och *samtala om*. Den 'oritade skissen', det tänkta men icke synliggjorda, är naturligtvis legio, till vardags. Men det bär på självbedrägeriet som uppenbar risk – den tänkta bilden 'justeras' så lätt efter behov⁶⁰. Intuitionens bearbetning av det komplexa är inte synlig. Och man kan bara medvetandegöra delar eller aspekter. Medvetet prata och tänka kan man bara om *en sak i taget*. Reflekterandet är bundet till detta.

Bearbetning inne i 'huvudet' lider av att man inte samtidigt medvetet kan hålla fast flera perspektiv eller flera möjliga samband. Och vad diskuterar man? Det är lättare över en skiss, ännu lättare med en serie. Den andra figures adderade skisser visar inte bara att reflektion endast kan ske vid pilarna, utan också att 'uteblivna' skisser gör det omöjligt att följa idéns och/eller problemlösningens *utveckling*.



Är då *datorn* problem för oss? Det beror givetvis på vad den kan göra och inte kan göra. Och hur vi använder den. Den kan inte ersätta vårt undermedvetna, den kan inte intuera åt oss.

Det kan vi vara överens om. Men den kan vara ett verktyg, ett kraftfullt *redskap*. Som minne och för beräkningar.



Pennspetsen kan lika gärna *ge bild på skärmen* som på pappret. Då minns man effektivare och man kan lättare kommunicera (?). Bilden blir densamma, förutsatt att 'datorpennan' är lika *uttrycksfull* som arkitektens 'vanliga'. Om inte, blir det fråga om vad man vunnit och vad man förlorat. Blir det fråga om *hur* maskinen minns och hur den *återger* 'pennans intuerande'. Och vidare hur den påverkar skissaren, dvs skissarens möjlighet till intuerande och reflekterande. Kan skissaren läsa skärmen lika väl som sin blyertsskiss (som ju även finns kvar i huvudet)? Hur väl kan han/hon läsa de bearbetningar av sin skiss som maskinen gör. Kan göra.

Om den är ett problem, beror alltså på *hur vi förhåller oss* till den. Återkommer till detta.

⁵⁸ ... snarare tvärtom – att vara problemlösare är en karaktäristisk del av arkitektens identitet.

⁵⁹ verbet till intuition, se not

⁶⁰ ... eller av att bli provocerad, en inre disciplin rår kanske inte över komplexiteten.

Det är naturligtvis också fråga om vad man *förmår att 'se'* i skissen, i bilden. Vad för information linjer, ytor och figurer bär på. Och vad mellanrummen kan berätta! För skissaren har de innebörder, mer eller mindre medvetna...

En tecknad kvadrat har en *innebörd*. Är det ett rum, är det en matta eller en låda? Skissaren vet. Medan läsaren kanske kan sluta sig till det av *sammanhanget*.

Skissaren har förmodligen en uppfattning om rumshöjden t ex, även om det inte framgår... Det kan ligga hur mycket som helst i en figur.

Två kvadrater då? Rum, mattor, lådor? Vad är utrymmet *mellan dem*? Tegelvägg med rökkanaler eller trägolv eller plats för benen (för den som sitter på lådan)? Har skissaren tänkt på det? Om så, kan det utläsas?

Pennspetsen löper på pappret, motsträvigt eller som en dans. ”skissandet är ju en visuell handling.”(intervjuerna). Den uttrycker ett framväxande förslag till lösning på ett problem som skissaren provocerat sig med, del och helhet i samspel. ‘Den uttrycker sig’ med konventioner, *tecknens innebörd* har utvecklats under lång tid till en praxis – en del normerat, annat som sedvänja. Det är en semiotisk värld.

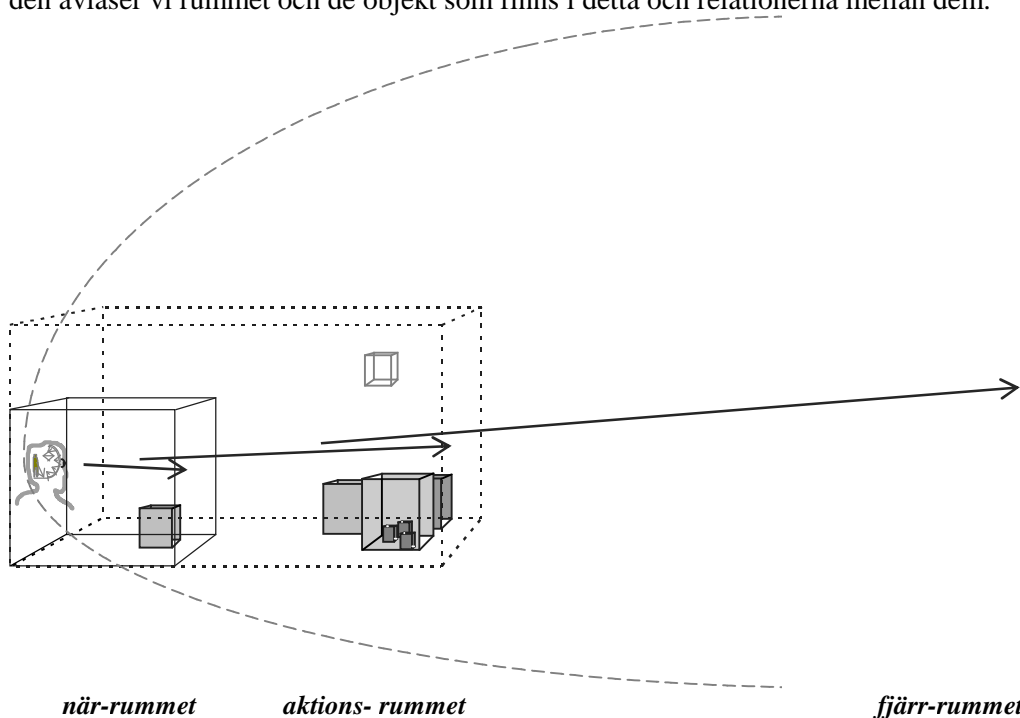
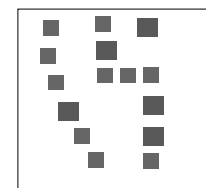
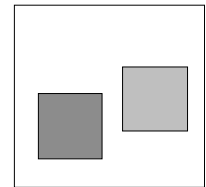
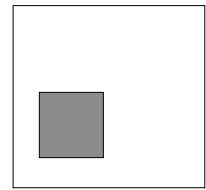
Nästa figur handlar om *arkitektens organiserande* och därmed också om komplexitet. Han/hon grupperar några hus. Det är uppenbart att den här enkla figuren bara är ett exempel av en oändlig mängd olika. Hus kring gata, eller kring park, eller kring parkeringar. Hus som förhåller sig till varandra. Närma, fjärma. Slutet, öppet. Vädersträck, solinfall, terrängen. En mängd beroenden och allt kan varieras.

Figuren som mönster kan anta de mest skiftande former och alla har olika konsekvenser för människors bruk av mönstret som miljö. Till vardag som fest.

Det räcker inte med det. Hur tar man sig dit och därifrån – på olika sätt. Vart tar vattnet vägen? Vad finns det för utblickar? Utåt. Å andra sidan, hur kan ett hus te sig och hur kan man ordna tomten och hur fungerar sambanden ute–inne–ut. Arkitekten har ett *oändligt* antal alternativ att välja emellan.

Men så går det inte till. Förmodligen. Rimligare är att han/hon fokuserar på intressantare utgångsvärden och sedan *prövar och prövar* att ordna resten. Intuitivt. ”Försöker få ihop det” (intervjuerna).

Jämför med hur vi uppfattar omvärlden. Vi *riktar vår uppmärksamhet* mot det som ‘sticker ut’ eller det vi söker, som de aspektseende och teleskopiska varelser vi är (sid 13). Omvärlden kan ses som *kinesiska askar*. Vilken ask man i ögonblicket befinner sig beror på var man fäst uppmärksamheten. I den avläser vi rummet och de objekt som finns i detta och relationerna mellan dem.



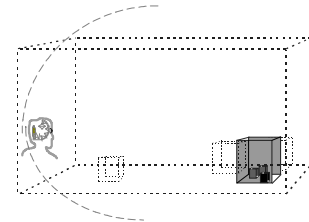
Objekt i närrummet kan vi undersöka, känna av. De utom räckhåll måste vi använda vår erfarenhet för att tolka. Och tolkar gör vi. Vi har *föreställningar* om vad det är (objekten får innehåll), och förväntningar på nytta för oss. Vi överväger vad för relationer där finns, vad för samspel. Gör prognoser för vad som håller på att hända och vad det kan betyda. Ser *möjligheter* i situationen.

Allt detta gör vi hela tiden, oupphörligt, tätt. Det är, som sagt, alldeles omöjligt att tänka sig att allt detta kunde ske medvetet, som ett påtagligt reflekterande. Det är intuitionen, det Nørretranderska miget, som klarar av det⁶¹.

Arkitekten gör förmodligen just så, men med en tänkt verklighet. Skissandet innebär att i skiss på skiss på skiss på skiss hantera olika system i det hela eller i delar eller i delar av dessa... Eller rumsligheter för rörelse eller vistelse. Eller konstruktioner eller möblerande eller ... – vilka aspekter eller perspektiv man tar, råkar ta.

Men inte bara med en tänkt verklighet, utan i denna – praktiskt och estetiskt. Han/hon riktar, liksom människan i en verklighet, sin uppmärksamhet och avsöker alltså sina villkor och möjligheter, men gör det i en föreställd värld, en helhet. Arkitekten befinner sig redan där, intuitivt! Har man som mål t ex, att åstadkomma ett stationstorg eller ett hus på en viss plats för vissa ändamål, så har man inte bara startat en process, utan har också omedelbara föreställningar om vad det kunde vara. Men inte som löst problem utan som ... , som en dröm kanske, något som måste lockas fram, undersökas, förbättras.

Konkretiseras. Om man sedan riktar uppmärksamheten mot en detalj, intresserar sig för någon viss företeelse, så är detta vad skissandet handlar om, just då. Vilket kan leda till alltmer detaljerade skisser – t o m bort från problemet. Eller kan perspektivet skiftas radikalt. En 'association' leder till en helt annan del av problemet, till ett annat objekt eller en annan relation att reda ut. O s v. Skissaren får 'tugga sig genom' sitt problem tills han/hon blir nöjd – eller tvingas av omständigheterna att sätta punkt.



'Just då', står för det synliga, för den aktiva handlingen. Men samtidigt som pennan 'ägnar sig åt' sin del händer något med det hela, inte bara som en justering. Hur hjärnan fungerar vet vi så lite om, men erfarenheten säger oss att är problemet uppmärksammat så utvecklas det också, efter hand.

Vad jag försökt beskriva är ett organiserande, en vilja att ordna det fysiska rummet för mänsklig handling. Att hålla reda på detta ordnandes alla relationer, alternativ och möjligheter kan inte ske systematiskt. Det är ett 'try and error'-förfarande vars eviga osäkerhet skissaren måste leva med. Sant kan det aldrig bli. Säker kan man aldrig vara. Det är hela tiden fråga om värderingar – alltför intuitivet⁶² till arbetslagets diskussioner och till processens beslut. Hela tiden är det skissandets synliggöranden som ökar medvetenheten, som gör det möjligt att reflektera. Det gäller ju att svara mot processens krav och egna ambitioner med sitt organiserande och sina uppfinningar⁶³.

Till sist får jag hastigt byta perspektiv. Vi får inte glömma arbetsmiljön, platsen för skissandet.

”Bengt Hidemark, en fantastisk lärare talade väldigt fint om hur underbart det är att få vara med i skissprocesser med flera personer där atmosfären är trygg, man vågar säga dumbheter. Man vågar spåna, tramsa, skratta – skrattet ligger nära kreativiteten. Dom andra säger inte 'Gud vilken dum idé, hur kan du vara så dum?' utan: 'Vilken fantastisk tanke' och dom ser det lilla, lilla frö av klokhets som fanns...”(intervjuerna)

Detta står som en *pedagogisk utmaning* – hur kan man som handledare avvärpa studentens känsla av att bli granskad och mätt, hur kan man försätta studenter i situationer som inbjuder till sådan avspänning? Det är nästa kapitel. Först ytterligare något om bilden.

⁶¹ det är ju inte underligt att vi måste sova, kunna stänga av en stund. Även om vi sköter detta undermedvetet, nästan helt, så tar det på krafterna.

⁶² 'migets' inre 'arbete', den Bergströmska "värdekraften" och "möjlighetsmolnen" – att organisera värderande ... dvs utifrån etik/vision, alternativ/konsekvens (sid 13)

⁶³ arkitekter och andra har länge strävat efter metod och teori ... Att det är svårt och t o m föga lyckosamt är begripligt utifrån förutsättningarna vi diskuterat. Men de har alla bidragit till en skärpt förmåga att tolka den rumslighet som arkitektur är, landskapsarkitektur är, verklig och tänkt ... Christoffer Alexander, Arne Branzell, Gordon Cullen, Bill Hillier, bröderna Krier, Kevin Lynch, Christian Norberg-Schultz, Camillo Sitte, ... se litteraturlistan

bilden

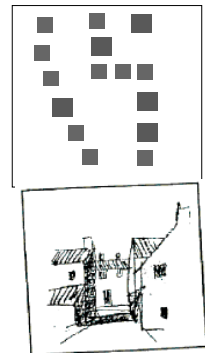
Jag avslutar detta mer teoretiska kapitel med vad som kan tyckas vara själva utgångspunkten – skissen är ju en bild. Men i mitt perspektiv här, är bilden blott ett *medium*. Det man kommunicerar med. Själva bilden behöver vi inte fördjupa oss i – detta vad ‘pennspetsen’ åstadkommer, och hur. Det skulle leda för långt och skymma mitt ärende, det räcker med att skissandet *innebär att* göra bilder.

Tolkandets villkor är dock inte lika lätt att bortse från – hur man läser, förmår läsa en bild. Det är givetvis av yttersta vikt. Det är ett kommunikativt problem med *etiska* dimensioner, något som alltför ofta skymms av professionens förgivettaganden, t ex tron att läsaren ser samma sak i ‘min bild som jag själv’. Vad bilden innehåller och lyckas förmedla är en basal professionell utmaning.

En kommentar i intervjuerna provocerar mig: ”planestetik ... viktigt ... för att hålla kvar en karaktär”. Hur skall jag förstå den? Även om uttalandet egentligen är oklart, så läser jag det som tvärs mina egna värderingar – dvs min empatiska hållning utifrån människans villkor i *rum och upplevelse* (av det gjorda). ”Planestetik” står för något helt annat (som ordet används, mig veterligt). Ordet står för egenskapen hos bilden i sig. Med det *utestängs* då en intolkning i ”hålla kvar en karaktär” av den tänkta verklighet som är vårt syfte. Karaktären, inte av bilden, utan av den blivande verkligheten!

I vart fall får det mig att ta upp en viktig aspekt. Återvänder vi till de små figurerna på sid 21 vill jag hävda att en bild kan läsas på tre sätt:

- som en *komposition* av linjer och andra tecken – skulle de t ex göra sig som keramikplattor på vägg?
- som en symbolisk *förteckning* av intentioner, – så här många hus får plats på den här ytan med parkering m m ..., med ett par hustyper. Mer kunde noterats.
- som en *illustration* av en tänkt verklighet, möjlig att föreställa sig konkret mänsklig aktivitet i.



Och då är den *upplevelse* som intresserar oss här inte av bilden i sig, utan av andra människors *inne* i bilden, i den tänkta verkligheten. Inte arkitektens egen, utan den tänkta *brukarens*! Professionalitetens essens. (sid xx)

Skillnad på bild och bild. Givetvis. Men också på situationer.

Centralt är vad bilden representerar, vad skissaren intresserat sig för och vad skissen uttrycker av det. Och vad läsaren förmår läsa in. En läsare med sina förgivettaganden, sina intentioner, sina värderingar. Dvs en läsare bland många, olika läsare med olika förutsättningar. Vilka av dem vänder sig vår skissare till? Hur medvetet är det i processen, i själva skissandet?

‘Att tolka’ måste ses från två håll – skissarens strävan⁶⁴ respektive tolkarens.

Problemfältet är på intet sätt uttömt med detta, snarare tvärtom. Men det räcker här.

Jag vill också återvända till datorproblematiken. Här kan vi se en *viktig skillnad*. Man kan med vad som sagts ovan, hävda att skissaren har ett omedelbart förhållande till sin skiss. De linjer och figurer han/hon åstadkommit representerar en inre helhet, den som undersöks och utvecklas. Skissaren är i dialog med *sig själv*.

Med datorn blir det, hur sofistikerat programmet än är, en dialog med *någon annan*, nämligen med det datorn synliggör. Och det är en *omvandling* av skissarens intention förmedlad in i datorn. Den linje som i pennskissen är ungefärlig, blir i datorn exakt, absolut per definition. Det naturliga förhållandet mellan skissaren och bilden, det omedelbara, blir med datorn i stället ett krav på ansträngning att *bortse* från precisionen i datorns bild för att bibehålla sin position i problemutvecklingen. Å andra sidan medger datorn ett ‘vridandeochvändande’ på det objekt man laddat den med. Man kan med rätt programvara se detta från valfri punkt och i valfri vinkel. Och snabbt byta. En oerhört kraftfull resurs.

⁶⁴ ... att bli förstådd och uppskattad – få sitt arbete accepterat, i smått som stort, under vägs och som helhet.

Men, det betyder att skissarens mentala energi ägnas att tolka i stället för att använda sitt 'inre rum'⁶⁵. Frågan är vad för konsekvenser detta har. Det finns stor potential att *undersöka* möjligheterna i mitt försök/förslag, *och visa*. Men det är till sist skissarens intresse som avgör. Är denne inte intresserad av brukaren t ex, så läses inte bilderna på det viset. Orkar han/hon inte utnyttja möjligheterna, så stannar det vid en acceptans av 'någonting' – som skissaren förstår mer eller mindre.

Här landar vi i en pedagogisk knut!

Hur kan dessa svårtolkade förhållanden mellan intention–bild–konsekvens hanteras? I detta perspektiv, och många andra. Hur kan dialogens *effektivitet* 'mätas'? Dvs relationen mellan skissaren och kretsen kring denne. Och när är ett arkitektoniskt problem tillräckligt *genomarbetat*? Uppenbart ett etiskt problemkomplex och ett pedagogiskt såväl i skolan, som i yrket, i samhällsbygget ...

För att komma åt ambition och kvalitet och beslut, måste det finnas utrymme att reflektera 'grundligt' (sid 17). Finns det sådant utrymme? Givets det tid, ställs det anspråk? Det är givetvis inte ett problem skapat av datorerna nu. Men problemet har fått en ny dimension som måste hanteras – av professionen, av samhällsbygget och i skolorna.

Det allmänna problemet tycks vara att man så litar till sitt intuitiva, att man förutsätter att migets första försök är bra. Med den här förda diskussionen, blir detta helt enkelt en orimlighet.

Jag citerade tidigare från våra skissar-intervjuer uttalanden om en ny generation som nöjer sig med att 'skissa i huvudet'. Några citat till belyser problematiken ytterligare:

” ...att få dom som fastnar i en eller två idéer, att se att det finns 998 till ...” (intervjuerna)

”så lätt att göra bildmässighet av allting, göra föremål av allting och göra grej av allting – dupera läraren med den mest fantastiska form gjord på några minuter” (intervjuerna).

”... hur arbetar du? Du måste ju försöka få någon idé om hur området skall disponeras i stort. Du kan liksom inte börja rita ... en liten detalj i början ... du måste ju ha någon idé” (intervjuerna)

För att avrunda, har diskussionen om vad skissa/skiss är, givit oss uttrycket att vara skissande. Inifrån sett är det att *vara sökande*, att vara på jakt efter tillfredsställande svar på sina frågor, efter lösningar. Sökandet är då riktat mot dessa, grundat på intentioner, ambitioner och kunskap.

Den resursstarka intuition jag presenterat med skissandet som illustration är präglad av relationen människa - miljö, ett nödvändigt samspel utvecklat sedan tidens begynnelse.

Fokus på professionalitet skymmer kanske det uppenbart vardagliga – men, vänder vi på det ser vi att arkitekten egentligen bara gjort den skissande varelse människan är, mer professionell.

⁶⁵ en historia om Peter Celsing, en av de stora, illustrerar detta. Han skissade en bild av en interiör, ett komplicerat offentligt rum och bad en medarbetare att konstruera ett perspektiv av denna. Denne valde samma utsiktspunkt och samma vinkel – det visade sig att Celsings intuitiva bild stämde! Begåvning och övning.

pedagogik för skissandet

”Vi söker pedagogiska former som ger studenten möjlighet att mera medvetet utveckla sin förmåga att skissa, med sina intuitiva och kreativa krafter i balans med de analytiskt reflektiva. Skissförmåga är professionens särmärke och central för utbildningen av blivande landskapsarkitekter”⁶⁶.

Pedagogik för skissandet är vårt ämne. Syftet är att utveckla *förmågan* att skissa, huvudordet i projektets målformulering ovan. Studentens förmåga. Från ren novis till debuten i professionen⁶⁷.

Hittills har diskussionen gällt vad skissande är, vad människans förmåga att skissa innebär⁶⁸. Nu ändrar vi perspektiv. Nu söker jag den pedagogiska praktiken. Ett *pedagogiskt perspektiv* på skissandet ger oss omedelbart nya infallsvinklar – man kan se pedagogik för skissandet i *studentens* perspektiv, men också i *handledarens*. Ett tredje är givetvis *mötet* dem emellan. Själva mötet. Fokus för vårt intresse, skolans vardag. Vad som händer i mötet och förutsättningarna för detta i organisering av tid och rum, vad möjligheter som ges och hinder. Och likadant i samspelet. Vilka förväntningar de båda har på varandra, och på situationen, och på resultatet – här i kursen och i utbildningen.

Kapitlets pedagogiska diskussion är baserad på studenters utvärderingar m m, på intervjuer⁶⁹ med ‘bemärkta skissare’ och på handledares dagboksanteckningar bl a, samt givetvis mina egna erfarenheter (som i någon mån även reflekterar andra lärare i min omgivning).

Diskussionen inleds med fyra avsnitt ...

miljön – vad, hur och var
pedagogik, hur? – problemkomplexet förmåga/process
själva dialogen
företeelsen frustration

... som förutsättningar för de tre perspektiven:

studentens skissande, detta att skissa och förmågans progression
handledaren och handledning
det pedagogiska mötet

Och till sist ... FINAL

Låt mig inledningsvis gå lite längre. Låt mig ta ett *exempel*, inte typiskt kanske men tydligt.

”Jag försökte lugna ner och uppmuntra. Visa på värdet av att gårdar och omgivning bearbetas. Föreslår en preliminär uppställning av redovisningsmaterialet för att skapa trygghet inför slutspurten. Försökte eliminera X:s uppfattning att ‘jag blir ändå underkänd – det blev alla förra året – så det hjälper inte att jobba. Jag får rest⁷⁰ för restens egen skull’. En inställning som X inte var ensam om.”
 (en handledare)

Ett citat från handledarnas dagböcker under den sk B-kursen, det andra läsåret. Det är en tät iakttagelse, innehållsrik. Här finns en aktiv, empatisk relation till studenten, en konkret rådgivning utifrån studentens eget arbete och ett försök att förmå studenten att skapa sig en tydligare uppfattning om vart han/hon är på väg.

⁶⁶ det övergripande målet för projektet (från ansökan). Eg. inte bra använda ordet analys, möjligen som adverb som här – *analys* är rationalitetens huvudord – plocka sönder och sätta hop – i komplex är motsv att *karaktärisera*.

⁶⁷ genom hela utbildningen. Grunden läggs i åk 1 och 2 (för en del studenter i den här utbildningen blir det inte mycket mer).

⁶⁸ åtminstone för att förstå varandra så långt, att vi kan föra ett samtal om detta ‘att utveckla’.

⁶⁹ bilaga X, och not 22

⁷⁰ *rest*, ett krav (vid examination) på bearbetning av ett inlämnat förslag, helt eller delvis, krav som utgår från studentens förslag – om det har sakliga brister (ofunktion m m), inte svarar mot studentens ambitioner (uttryckta i dennes program), har olösta problem, intressanta alternativ (som borde ge studenten något speciellt), ...

En del använder ordet också som beteckning på resultatet av samtal med handledare. Det är synd.

Iakttagelsen handlar också om djupt problematiska företeelser, som studentens förväntningar på utbildningen och sin egen roll i den – t ex just detta att studenten har ett ansvar inför sig själv för sin redovisning, och för det arbete som leder fram till denna. Det kan inte vara på annat sätt. Studentens uttalande om ”rest för restens egen skull” sätter strålkastaren på ett basalt problem i vår utbildning, liksom i all akademisk, nämligen det som i ‘Grundbulten’⁷¹ kallades för behovet av avgymnasiefiering. Behovet att förmå studenterna att omprogrammera sig, lämna betygsstressen, ‘frågesvarsläsandet’, lärarmanipulerandet för att i stället använda omgivningen som resurs för sin personliga kompetensutveckling och mognad. Citatet lyfter fram problemet att förstå skillnaden mellan ‘vägen’ och ‘målet’, mellan problemlösandet och produkten. Vårt samhälle är så fixerat vid resultatet, inte minst våra unga studenter. Men även om *förmågan* blir synlig genom resultatet, är det givetvis under problemlösandet den *utvecklas*. Det blir ett viktigt påpekande att det i grunden inte är vi lärare som skall ge förmågan, utan studenten själv som skall *skaffa sig den*.

Den här studenten uppfattar ‘rester’ som hjärtlöst underkännande, för sakens skull. ”Det hjälper inte att jobba”, vad man än gör får man rester. Man kan lika gärna låta bli. Detta förhållningssätt är katastrofalt – en mental blockering.

Studentens fokusering på det färdiga arbetet visar att han/hon inte har kunnat ta det estetiska organiserandets⁷² villkor till sig. Ännu. Situationen vid målet är viktigare, starkare än det pågående arbetet. Mycket starkare, ännu det andra året dominerar detta att bli färdig, vara godkänd, få bra betyg. Vilket då blockerar upptäckandet av den kreativa utvecklingsprocessens innebörd – att problemlösandet hela tiden drivs framåt av att något fattas, är olöst, är ofullständigt, kanske kan lösas på annat sätt. Och väcker ett reflekterande – nyfiket, i dialog med sig själv över skisspappret som ‘bollplank’ eller i samtal med andra, t ex i handledning eller gruppseminarium. Det är i vart fall vår förväntan bakom pedagogiken.

Examinationen är givetvis en frukt av detta. ‘Rester’ står för att inte riktigt ha kommit över ribban i kursen, ännu. Vilket man givetvis måste göra. Men även då har inte alla problem lösts, alla dörrar öppnats. Mycket får studenten ta med sig till kommande kurser. Så, examinationen måste uppfattas som ett ‘bollplank’ också den – i hela utbildningens femårsperspektiv.

Notera också ryktesspridningen, här som i alla sociala miljöer. Den skapar föreställningar som blir till förgivettaganden. Långt innan en kurs går igång har studenterna en uppfattning vad den handlar om – och vad det innebär att gå den. Hur det nu går till och hur riktig föreställningen blivit?

Exemplet är inte typiskt, men det ger oss en *god bild* av våra problem. Främst då skillnaden mellan ‘vägen’ och ‘målet’, detta att problemlösandet och produkten ger olika perspektiv, ger radikalt olika förhållningssätt. Om den förra ger en dialogisk pedagogik som verkar under vägs, så ger den andra en pedagogik som genom ‘domen över resultatet’, blir auktoritär. Ger ‘rätt/fel’-attityder. Omöjliga. Exemplet visar upp en frustrerad student. Negativt frustrerad – medan positiv frustration som sagt är en del av kreativiteten. En förutsättning, central: ”Skissförmåga är professionens särmärke”.

Vi har faktiskt ‘avgymnasiefiering’ som ett konkret pedagogiskt problem.

Men exemplet ger också *fel bild*. Flertalet studenter är nyfikna, ambitiösa, beredda ta eget ansvar, skaffa sig sin förmåga. Förutsättningar alltså för en kreativ, dynamisk miljö. Men även så är problemen viktiga – för den dialogiska pedagogiken. Och, i dem väcks frågor vad för slags initiativtagande vi vill ha, från studenten, handledaren, och organisationen.

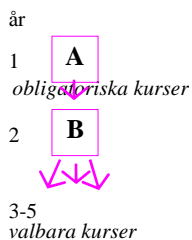
Till sist. Märk att författaren har en pedagogisk preferens. Jag tar handledningen för given, i dialogens form. Handledaren som ”tutor”. Andra får argumentera för andra pedagogiska grepp.

⁷¹ Frihet, ansvar, kompetens, SOU 1992:1; Resurser för högskolans grundutbildning, SOU 1992:44

⁷² problemlösandet / gestaltandet, jag använder estetisk organisering som ett effektivare uttryck (sid 21)

miljön – vad, hur och var

Det som studenten befinner sig i. I aktiviteter, organiserade eller spontana. I relationer, i samspel eller stumt. Och i 'rummet' med möbler och utrustning, med de möjligheter de ger, och begränsningar.



Detta projekt har genomförts i "B-kursen" i landskapsarkitektutbildningen på Alnarp, under det andra året (och tidigare i "La3", tredje året). I denna miljö har pedagogiken utvecklats, den som i inledningen karaktäriserades som *programpedagogik med feedback* (sid 6).

B-kursen har liksom dess föregångare (kursen "La3" m fl före -95) haft uppdraget att introducera *samhällsbyggets problemvärld*⁷³ och att utveckla den *förmåga* programmet framhåller⁸³ (sid 9, 12) Jag återkommer här med en något fylligare beskrivning, med förhoppningen att min läsare skall kunna uppfatta miljön, avläsa den som bakgrund och förutsättning för det följande.

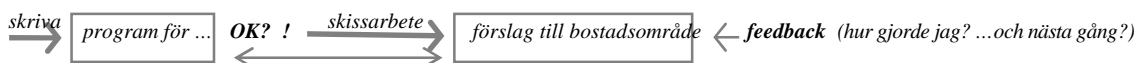
Även om *utbildningen* är fem år lång är det trångt om utrymmet. Den är *bred*, många kunskapsområden skall ha plats med egna kurser, mångas ambitioner få utrymme – lärares, studenters och 'yrket'⁷⁴. Och studenten skall kunna forma sin egen yrkesprofil genom egna val.

Utvecklingen av B-kursen sker på dessa villkor.

I kursen måste finnas tid till studentens reflektioner och mognad. Tid till att upptäcka förmågans redskap. *Utrymme för* både sakinformation och inspiration. Tid också till att hinna nå tillräckligt långt, så långt att *studenten kunnat uppfatta* samhällsbyggets komplexa förening av över- och underifrånperspektiv – systemens resp brukarens⁷⁵. Och föreningen av praktiska och estetiska kvaliteter⁷⁶. Se det som det komplex det är, och våga ge sig i kast med det.

Allt detta är utsatt för kompromisser och prioriteringar. Kursen har fått 15 poäng, dvs 13 veckor heltid⁷⁷. Då ingår även grundläggande växtkännedom och att kunna tolka ett landskap. Tufft! De gångna årens utmaningar att klara allt detta har varit *motorn* i den pedagogiska utvecklingen.

Metoden, eller snarare *den pedagogiska organiseringen* av kursen, *utgår från* studentens egna kapaciteter – dvs att nyttja sina erfarenheter och sin nyfikenhet. Och därur formulera sina föreställningar (gärna visioner) om ett *gott boende i en boplats*. Och göra detta i ett *program*, så konkret uttryckt att man sedan kan se om studentens *förslag* någorlunda motsvarar ambitionerna.



Eftersträvas: både medvetenhet och estetiskt organiserande. Metoden förutsätter en motiverad student⁷⁸. Och tid till dialog om programmets hållbarhet, innan arbetet med förslaget börjar. Studenten ställs inför ett *uppdrag*, ombeds göra ett *bostadsområde*. Först program, sedan förslag. Begränsningarna är få. Givet är *en kommun* med dess planer och offentliga debatt. Och platsvalet skall utgå från *en tänkbar hållplats* i denna kommuns kollektivtrafiksystem (befintligt eller tänkt). Därav en mental utgångspunkt och därmed ett inordnande i vardagsliv och urban infrastruktur.

⁷³ A-kursen i åk 1 är tänkt att introducera *yrket* som inspiration och med grundläggande tekniker och begrepp

⁷⁴ dvs, den kollektiva föreställningen om vad en landskapsarkitekt är, och vad det innebär för utbildningen ... Professionens förbund (LAR) formulerar sig om sitt ändamål bl a med:

- att verka för en rik och stimulerande mänsklig livsmiljö och en god gestaltning av det byggda uterummet
- att verka för resurshållande byggande på landskapets förutsättningar, en helhetssyn på den yttre miljön och en bred tillämpning av biologisk kunskap
- att främja utvecklingen inom landskapsplanering, trädgårdskonst och naturvård
- att utgöra ett forum för kontakter och utbyte av kunskap och erfarenheter inom yrkeskåren samt att bedriva verksamhet i detta syfte

⁷⁵ tekniker (och politiker) tänker i *system*, deras tekniska funktion och kostnader, medan brukarens perspektiv är användning och upplevelse...

⁷⁶ samhällsbygget/arkitektur som ett estetiskt (re)organiserande av en praktisk verklighet (sid 21).

⁷⁷ läsåret har på sin höjd 35 hela veckor; med 1 p = en 40-timmars arbetsvecka (effektiv?) blir veckan ca 45 tim

⁷⁸ finns det anledning att förutsätta något annat än en motiverad student till ett akademiskt yrkesprogram?

Med detta uppdrag står studenten inför dubbelt ansvarstagande, dels för *vardagslivets* möjligheter i urban miljö och dels för *ett landskap* som han/hon skall både ta hänsyn till och dra nytta av. Rationellt sett är allt detta sammantaget ett oerhört komplex, som vi varit inne på tidigare. Hur skall en nybörjare kunna bemästra det? Ett svar är att varje student vuxit upp och levt i konkret praktisk, social kultur och alltså har med sig hur man använder miljön, och betar sig där. Och har en egen uppfattning vad som är god kvalitet.

Frågan är hur medvetet. Frågan är hur mycket studenten har reflekterat över detta. Och alltså hur bunden han/hon är av sina egna uppväxtvillkor.

En annan viktig fråga är hur studenten kan förmås att uppfatta sina erfarenheter som legitima. Som tillräcklig grund för komplexet och ansvaret. Ska jag? Kan jag?

Den pedagogiska miljö vi utvecklat genom åren skall utmana studentens nyfikenhet och inlevelseförmåga. Vi ordnar förutsättningar för aha-upplevelser. Får studenten att uppleva relationer mellan nya problem och egna erfarenheter. Och komplettera med ny information. Framför allt organiserar vi den process det är för studenten att lösa sina problem, utmanar henne/honom att *upptäcka* sin förmåga, sin kreativitet genom att handla – och därefter göra sig medveten om sina förfaringsätt.

Kursens arbetsgång:

igångsättning

efter genomgång av kursens syfte, organisering och arbetssätt, börjar vi med underifrånperspektivet, brukarens perspektiv (som också är studentens eget), gör det med *sinnenas räckvidd*, och det urbana *vardagslivets* praktiska villkor och med upplevelsen av *stadsrum* (och mellanrum) i rörelse och vila – vi söker grafiska 'språk', att notera med, för att kunna reflektera och kommunicera

programarbete, tematiskt

här ansätts systemperspektiv, används en vecka vardera till *bebyggelse, grönstruktur, trafik* – vad de kan resp borde vara (organisering, kvalitet, problem,...) – samt till det samlade programarbetet,

”Av ditt program kan man utläsa:

- * din tolkning av uppdraget, dvs vad i Lunds Öp⁷⁹ som givit ditt val av plats ...
- * din boplat relationer till omvärlden (landskap och service)
- * platsens egenskaper
- * dina krav på bebyggelseutformning, särskilt 'mellanrummen' ...
- * din idé
- * programskisser, dvs principiella utkast till struktur och form för din boplat” (ur ett kursprogram)

storleken på området är inte avgörande, viktigt är däremot att inte låta studenten göra det alltför okomplicerat – då lär man sig inget – och givetvis inte heller alltför komplicerat – frustrerar mest.

ur en students program

strukturer

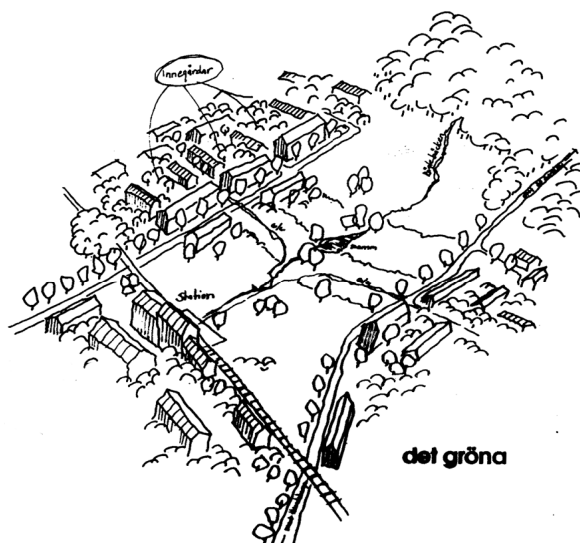
det gröna

Centralt i staden löper en dal med hagar och stengården. Dalen kommer att utgöra en samlande park med gång-och cykelvägar, bollek, sittplatser och t ex midsommarfirande. Gemenskapen är påtaglig.

I dalens botten förädlas Röglebäckens flöde med dammar och vegetation. Bäckens utnyttjas som recipient för LOD.

Bondgårdarnas betesdjur är välkomna inslag i parken. Hagkarakteren bevaras.

Bostädernas innegårdar bildar ett system av privata trädgårdar och gemensamma ytor adderade till varandra.



⁷⁹ Utvärdering av en planeringsprocess, en rapport från en konferens som hölls i Lunds Öp 1998. Beslut åtminstone efter varje val. 'ett protokoll över det offentliga samtalet', säger jag ...

programaccept

studentens inlämnade program läses för att pröva dess hållbarhet, innan arbetet med förslaget börjar. Studentens ambitioner måste vara tillräckligt precist formulerade för att kunna avstämmas mot det kommande förslaget. Det är viktigt att läsningen sker i dialog med studenten⁸⁰.

problemlösande,

organisering/gestaltning – studenten gör sitt *förslag* (under fyra arbetsveckor) med möten i *handledargrupperna*, där man berättar för varandra om sitt arbete, byter erfarenheter och handledarna har tillfälle att ge information, dela med sig av sin erfarenhet, och enskild *handledning* (som det här projektet främst handlar om), som synliggör och inspirerar samt, inte minst, arbetet på *ritsalen* i diskussioner studenter emellan. Resultat:

”Du har gjort ett förslag till bostadsområde i enlighet med ditt *uppdrag*. /...och program!/
Du har illustrerat vad Lunds kommun skulle kunna göra utifrån sin översiktsplanering. God bomiljö, ett gott boende. Det är uppdraget. Platsen har du valt själv inom de ramar som deras översiktsplanering ger. Det enda villkoret var, att ditt områdesval skulle motiveras av en ny spårvägshållplats/-station. Valet innebär att du gjort ett exempel, levererat en skiss till bostadsområde som förhoppningsvis kan bidra till att konkretisera konsekvenser av översiktsplaneringen i det ‘offentliga samtalet’ i kommunen om kommunens framtid.” (ur ett kursprogram)

sakkritik/examination

I denna bedöms det ‘sakliga’ resultatet av studentens ansträngningar att tillfredsställa sina ambitioner. Den allra tyngsta delen av kursens examination.

”Bedömnarna behöver alltså få ett material som ger möjlighet att förstå dig. /.../ Det ligger ... i ditt intresse att göra dig tydlig — visa upp idé och ambitioner, organisera ditt material så att din tankegång framgår, ge dem möjligheter att upptäcka det intressanta i ditt förslag och de viktigaste utgångspunkterna. Tänk dig att du skall gå till planchefen för en slutlig genomgång inför presentation för kommunstyrelsen. För att få ett OK. Ordning och reda (det gäller ditt renommé), men det räcker med skissmaterial. Presentationsarbetet kommer sedan.” (ur ett kursprogram)

presentationsarbete

efter sakkritiken en vecka till att göra en ‘utställning’ av förslaget samt åtgärda eventuella rester.

”Nu är det din förmåga att göra dig tydlig som är intressant. Uppdraget var ju att illustrera möjligheter och därmed bidra till debatten om den lundensiska framtiden. Då måste ju olika aktörer i den kommunala debatten kunna förstå dig.” (ur ett kursprogram)

presentation (för politiker och tjänstemän)

av sin utställning för utomstående, höra andras reaktioner, få realistiska och professionella kommentarer är givande för studenten. Här finns kontakter att knyta, kanske bli omskriven i pressen.

fördjupning, på två sätt

planprocessen i mer formell mening

”Vad innebär det att bidra med skissförslag? Vad händer om det ‘går hem’? Hur ser fortsättningen ut i kommunen? Om förslaget ‘överlever’ formaliseras hanteringen, skall förslaget genomföras i staden måste en detaljplan upprättas.

Detta ‘verkställande i samhällsbygget’ behandlar vi i en serie seminarier och skisser med det dubbla syftet att du skall få en uppfattning om processen och om detaljplanens grafiska språk och logiska struktur. Du gör ett utkast till (laga) plankarta för del av ditt förslag.” (ur ett kursprogram)

gestaltning med mark och växter

”Kompetensområdet ‘vegetationsbyggnad’ har varit en integrerad del under hela arbetet. Det har varit synligt i den inledande växtinläringen, i programarbetets ståndortsstudier, i programmets karaktärsidé och förslagets karaktärsplan.

Nu vidtar skissarbete i trädgårdskonst för del av förslaget. Du skall göra en planteringsplan som uttryck för dina intentioner.” (ur ett kursprogram)

⁸⁰ t ex i spelform, som spelad skriftväxling mellan planchef och förslagsställare – förutsätter alltså tillräcklig tid

feedback

- ”Syftet med detta moment är att du ska få tillfälle att reflektera över ditt arbetes ‘vad’, ‘hur’, ‘när’ och ‘varför’ och medvetandegöra dina erfarenheter av din skiss- och arbetsprocess från start till resultat, för att lära känna dig själv bättre som landskapsarkitekt.” (ur ett kursprogram)
- ”... feedbackfasens arbete med att på olika sätt nysta i hur jag gjorde, hur jag gör nästa gång och vad dessa insikter säger dig om dina fortsatta studier.” (ur ett kursprogram)
- ”... till sist får vi så på Sjællandsexkursion. Syftet med den är att du med årets erfarenheter inom dig kan se hur andra löst ‘dina problem’. Allmännare mål är att uppfatta Sjællands natur och urbana kultur samt en historisk exposé av det danska begreppet ‘tæt-lavt’.” (ur ett kursprogram)

den sociala och pedagogiska miljön

Kursen följs av ca 36 studenter. Alla. De disponerar en ‘ritsal’ med var sitt ritbord och en del komplement. Biblioteket finns numera i samma hus och en datasal mellan ritsalarna. De är organiserade på tre handledargrupper – med frihet att byta mellan dem – ‘kemin’ är viktig. 6 handledare har vi haft, dvs två anställda lärare och 4 praktiker⁸¹ med motivation och pedagogisk erfarenhet. Studenterna bokar handledning hos dem, har ett antal tillfällen som personlig resurs: x st halvtimmar⁸² (kursledaren håller ordning)

De kan boka med vilken de vill, beroende på problem, ‘kemi’ eller vad som helst. Därtill har studenten möjlighet att söka upp vilken kompetens som helst på institutionen, lärare och forskare. Har de tid, så. Likaså utanför institutionen. Allt beroende på nyfikenhet, initiativ, envishet, ...

lokaler och utrustning

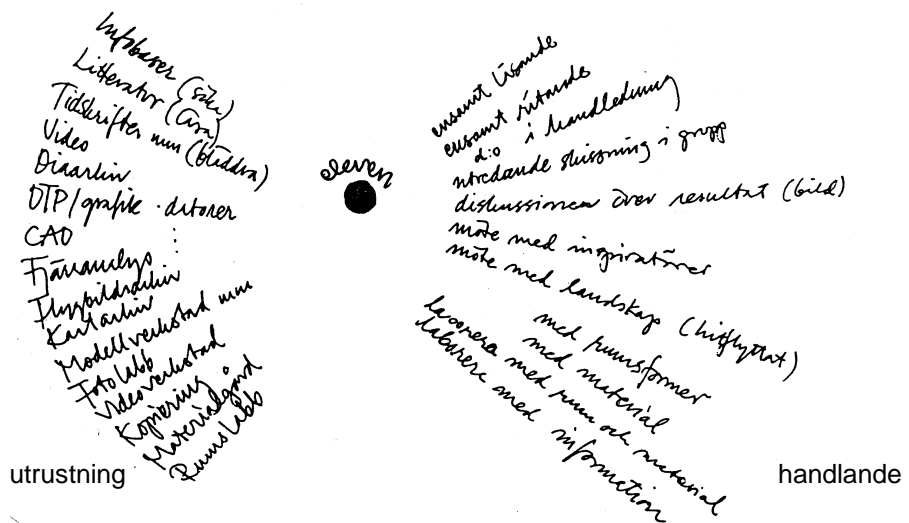
Ritsal, som sagt, ett stort rum som rymmer de 36. Var sitt ritbord (90x180) och en del komplement, förvaringshurts och ritningslåda. Kanske utrymme för gruppsamtal kring ett bord, kanske utrymme för samling av handledargrupp eller kort information till samtliga. Bibliotek och datasal således i samma hus numera. Studenterna har också tillgång till kopiatorer av olika slag placerade mellan ritsalarna för a4 och för ritningsformat och datautskrifter

Det kreativa arbetet sker mest vid ritbordet. Detta måste vara utgångspunkt när man diskuterar vad studenten behöver ha tillgång till. Det mesta måste finnas inom räckhåll för att inte störa ‘flytet’. Man inser lätt att lämna ritbordet för att hämta information på närbelägen hylla blir ett avbrott, att gå flera hundra meter till campusbiblioteket (som vi hade det förr) en katastrof för skissandet. Dvs blev inte av – studenten avstår hellre.

En del av frustrationen inför problemlösandet ...

**PEDAGOGISKA SITUATIONER
seven i gränzbildningen**

(illustration från eget yttrande -92)



⁸¹ mot timersättning

⁸² för övrigt ett effektivare och ärligare sätt att redovisa studentens tillgång till handledarresurser...

pedagogik, hur?

Låt mig försöka visualisera problemkomplexet – det studenten gör och handledaren ser. För en gemensam utgångspunkt. Huvudet, prisma, bollen från mina tidigare illustrationer trycker jag nu hop till en platta, för att passa en tidaxel eller snarare den kedja händelser som processen är. Över tid alltså. Det blir ett möte mellan att skissa som *förmåga*⁸³ å ena sidan och att skissa som *process* å den andra – å ena sidan vad man gör i stunden och å den andra 'vart man är på väg'. En vandring mellan lösningar och utmaningar...

Den *grå plattan* representerar individens förmåga – den som skapar lösningarna! De som kommer till uttryck med 'pennspetsen'⁸⁴, i *origo*, den vita punkten mitt i plattan. Det handlar om 'migets'⁸⁵ hela kapacitet utifrån individens hela erfarenhet och personlighet – kreativitet och temperament och värdegrunder.

Det är *de inre villkoren*. I grunden är det denna osynliga kapacitet utbildningen vill komma åt. "Utveckla" säger vi, trots att vi lärare står utanför, endast kan verka med indirekta metoder.

Mittpunkten, origo, står inte bara för studentens handlande genom pennspetsen. Den står givetvis också för mötet mellan handledaren och studenten, över det synliga som studenten åstadkommit. Det är den *situation* de går in i och skapar tillsammans – just då, vid det tillfället⁸⁶.

Axeln i figuren står för ett problems utveckling till resultat, en process synliggjord med skisser – och därmed en stegvis utveckling, i figuren illustrerat med 'kulorna'.

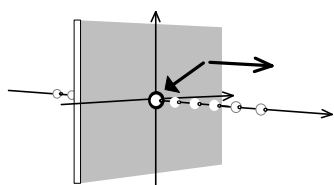
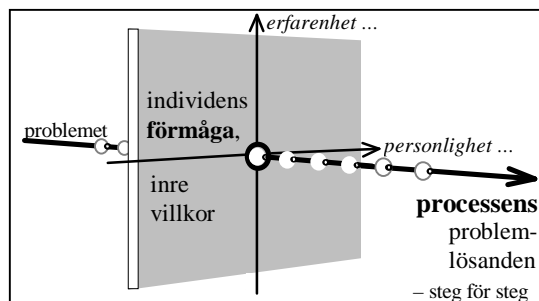
Studenten börjar alltid med ett *problem*. Detta fungerar som provokation – oavsett det är ett uppdrag som studenten formulerat sig själv eller fått av någon annan. (Eller blott är en auktoritärt formulerad uppgift – men då blir problemet för studenten främst att tolka lärarens avsikter.) Det är mer än en fördel om problemet och utbildningssituationen inspirerar studenten, även om motivationen inte är den främsta svårigheten – att lösa problem är inspirerande nog för de flesta. Är en utmaning⁸⁷, där lösningen aldrig är given, varken 'omedelbart' eller entydigt.

Studenten går från skiss till skiss (kula till kula i min bild ovan). Betraktar man studentens arbete (och utveckling) i en viss situation betyder det, att nästa skiss kommer ur den erfarenhet studenten har just då med den förmåga han/hon besitter. 'Utlösare' till denna nya skiss är det provocerande hos föregående skiss eller hos en idé, en kritisk kommentar från någon, en text eller något annat. Så löper det vidare med nyfikenhet och envishet som ytterligare energi. Från skiss till skiss.

Förmåga och process. Två dimensioner. Men jag behöver komplicera det hela ytterligare – studentens förmåga kan 'läsas' i *två riktningar*:

- handlingen att uttrycka sig genom 'pennspetsen' – dvs i origo
- och att kunna blicka framåt, föreställa sig det kommande skissandet... – strävandet mot 'Lösningen'.

Processen vi ser är dubbel också på ett annat sätt. För studenten är den samtidigt en *metodisk process* och en *pedagogisk*. Den senare med förmågans progression och dess pedagogiska problem. Den förra med det estetiska organiserandets^{72,76} alla beståndsdelar med yttre villkor och



⁸³ *förmåga* i första hand som handlingskapacitet (-kraft). Det enda man kan bedöma av någons förmåga är det synliggjorda, den händelse som vederbörande åstadkommit. Denna synliga förmåga är helhetlig, är en syntes av en komplicerad uppsättning inre kapaciteter... Men detta inre 'fungerande' har jag alltså avstått från att diskutera i detta sammanhang (not 45, sid 16).

⁸⁴ ...och i talet och i kroppspråket.

⁸⁵ det Nørretranderska 'migets' sid 16

⁸⁶ men med betydande kommunikeringsproblem, handledaren står utanför studentens tankevärld

⁸⁷ pedagogiskt – men också en attitydfråga, för rollen i samhällsbygget

inre logik i uppdragstagandets och problemlösandets orsak och verkan – och alltså om samhällsbyggets reflexion i utbildningen.

De är dock, som sagt, varandras förutsättningar. Det estetiska organiserandet (av t ex stadsmiljö) är objekt för förmågan (som har en utvecklad praxis att luta sig mot), medan själva organiserandet i sin tur förutsätter en förmåga (att lösa problem).

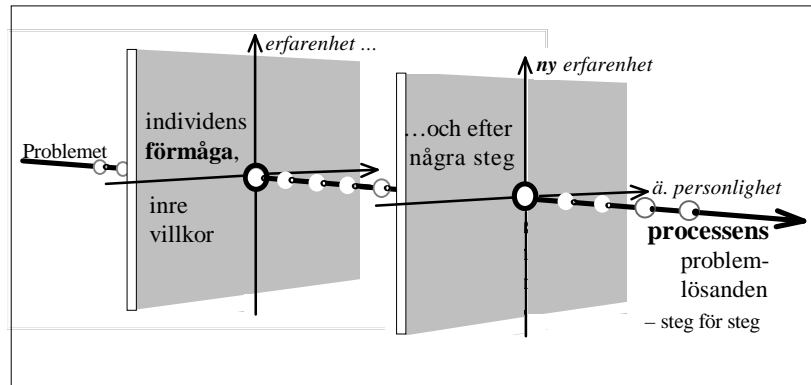
Men för att förstå och utveckla detta är det nödvändigt att se företeelsen på båda dessa sätt.

Yttre villkor är förutsättningarna i tid och rum för mötet mellan student och handledare, de organiserade ramarna för studentens arbete och det manöverutrymme som där gives dem, frihetsgrader. Man bör nog räkna dit även 'kemin' dem emellan, möjligheter att göra något åt det – byta t ex.

Kanske man blir tydligare om man utvecklar figuren genom att föra in ett tillfälle till, *två möten*. Då illustreras en *utvecklingsfas*, en fas i studentens arbete och rimligtvis också i hans/hennes utveckling. Än tydligare kan de uppfattas som det handledaren ser av studenten – två av de gånger de möts.

(Förhoppningsvis ses student och handledare mer än det, så att vi kan se det just som en pedagogisk process.)

Handledaren möter studenten som *individ*, med det humör och den kreativa laddning som studenten har just då och med de paper studenten har med sig⁸⁸.



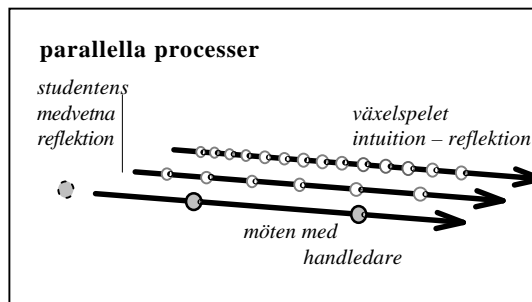
Nästa gång är samma student *en annan!*

Arbetet har givit nya erfarenheter, inte bara de konkreta lösningarna, utan i någon mening påverkat 'hela erfarenheten'. Tidigare erfarenheter 'står i nytt ljus'. Så är också personligheten ändrad, i vart fall värdegrunderna. Studenten värderar en situation på ett annat sätt nu än förra gången. I någon omfattning.

Figuren ovan visar *två rytmer*. Åtminstone. Dels studentens arbete, med skissande i flera skalor och i många aspekter. Dels mötena med handledaren, betydligt glesare.

Det finns betydligt fler. Försöker man lösa upp komplexet kan man bl a se tre för oss centrala processer. Bortifrån i figuren:

- 1 det intensiva *växelspelet intuition - reflektion*, det undermedvetna, någon gång medvetna, med att lösa det föreliggande problemet med delproblem – med helhetens estetiska och praktiska sidor (s 17).
- 2 studentens *medvetna reflekterande* över sina skisser – vad är bra/dåligt, vad är ännu inte löst, finns bättre alternativ? ...



3 *mötena med handledaren*, med feedback, ... och inspiration för studenten, och erfarenheter för handledaren. Belöning för båda?

Därtill kan man se en organisatorisk, tidplanebestämd (schemalagd) process med överenskomna 'leveranser' (för att andra skall kunna göra sitt) och en som fokuserar tillbakablickandet, studentens (arkitektens) reflektion över tillvägagångssätt och tillkortakommanden. Bl a.

För handledaren är de snabbare rytterna inte direkt åtkomliga. Men de kan anas. Måste kanske diskuteras för att få fatt i studentens 'tankevärld', kunna leva sig in i idéernas kapacitet...

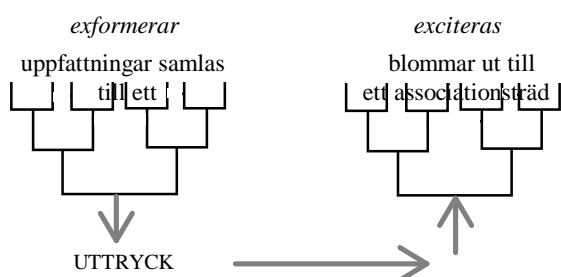
⁸⁸ en av två högst olika pedagogiska situationer: en förberedd student som kommer till handledaren med förväntan på att få sina frågor besvarade... – eller, å andra sidan, handledaren till studentens arbetsbord, med 'sökande ögon'... initiativet i helt olika händer!

själva dialogen

Det samspelet har sina förutsättningar, värda att synas en smula.

Våra pedagogiska ambitioner lyfter alltså fram ett *yttre samspel* till skillnad från det inre som fokuserades i förra kapitlet⁸⁹. Men då inte bara med läraren, som individ. Vi får börja med relationen mellan studenten och *utbildaren*. Det studenten möter varje gång han/hon går utanför sig själv och sina studentkamrater i undervisningsmiljön. Lyfter man blicken något ser man att samspelet gäller mellan studenten som individ och den organisation som studenten 'går in i'. En ofta komplicerad organisation med många komponenter, men i studentens perspektiv i princip ändå endast två, han/hon möter antingen individer eller meddelanden⁹⁰ – inget annat. (Organisationen är en inre föreställning hos henne/honom, mer eller mindre klar.) Studenten möter individer i olika roller och på olika sätt, som föreläsare, handledare, studierektor, administratör osv. Som personer. Men också genom meddelanden i form av böcker, uppgifter, scheman, inspirationer, m m⁹¹.

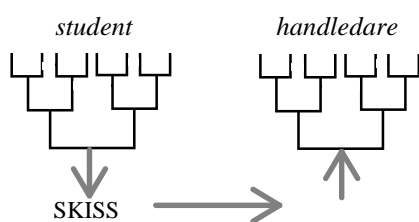
Detta ger ett *dialogiskt perspektiv* och i sin tur ett teoretiskt förhållningssätt. Jag vänder mig till informationsteorin och semiotiken och tar också hjälp av Nørretranders igen. *Talträdet* är hans tankefigur här. Dialogens första replikskifte kan beskrivas som träd, ett från kronan ner till stammens fot och sedan tvärtom.



”Först måste personen till vänster tänka efter. Sammanfatta en erfarenhet, en känsla, ett minne. En mängd information gallras bort, på motsvarande sätt som vid en beräkning. (...) När själstillståndet har sammanfattats (...) återstår det några ord som kan sägas. De överförs genom kommunikationskanalen. Där sker ingen bortgallring. I den andra änden tas orden emot. Och ‘vecklas ut’ till mening.” (*Märk världen*)

‘minns du ängen vid vägskälet?’, ett par ord och plötsligt finns där en hel värld, bilder, dofter ..., ‘jag vill flytta soffan in i hörnet’ och genast möblerar den andre om i sitt huvud. Om det blev samma återstår att se. En *uppfattning* förtätas, inciteras till ett uttryck – som kommuniceras – och tas emot och utvecklas, exciteras associativt till en *föreställning* hos mottagaren. Svaret, den andra repliken går då, tvärtom, vägen tillbaka på motsvarande sätt.

Den allt överskuggande frågan är hur väl ‘föreställningen’ svarar mot ‘uppfattningen’. Efter hur många replikskiften? Det är språkets, en gruppens och samhällets ödesfråga, hur väl vi förstår varandra.



Det är också all undervisnings utgångspunkt.

Självklart kanske, men ställt på sin spets i utbildningar som har med skissande att göra. Och problemlösande. När man kommunicerar med bilder som åskådliggör ens försök. Och vill ha positiv, konstruktiv feedback – ‘vad tycker ni?’.

Vad händer mellan student och handledare i mötet över skissen? Att få ut något av det kräver att båda reflekterar över skisserna, men också över själva mötet. Är lyhörda för varandras försök ... Samtidigt är situationen utomordentligt *intuitiv*. Studenten är på väg, ännu inte klar över sina möjligheter. Tolkar handledaren utifrån detta. Handledaren möter förslag vars ‘motiv’ blott kan anas och har uppgiften att visa på potentialen i dem, och det i studentens idévärld (en handledarstil som säger ”gör så här” ruinerar uppenbart studentens sökande – kreativiteten övergår till tolkning). Men också att se det i sammanhang – från tidigare och framåt, i själva problemlösningen och med att hänvisa till förebilder, till praxis och till kunskapskällor av olika slag.

⁸⁹ jaget/miget, intuition/reflektion, initiativ/tolkning (med skissen som medel)

⁹⁰ inkl den fysiska miljöns möjligheter och hinder

⁹¹ bakom vilka står individer som författare ...

frustration

Sist, men inte minst, något om en företeelse som ibland kan dominera vår studiemiljö. Den här kursen har, liksom dess föregångare, än skämtsamt än ångestfyllt kallats för ”frustrationskursen”. Vilket inte är så märkligt som kan tyckas. Kursen skall ge inblick i samhällsbygget och utveckla skissförmågan. Vilket ställer studenten inför tre (skrämmande) fenomen: inför komplexiteten, inför ansvarstaganden och inför sin egen kreativitet. Ingetdera kan undvikas. De ligger i yrkesrollen. De är del i den förmåga studenten skall utveckla.

Men vad är frustration? Varför är man frustrerad? Blir man? NE säger att det är ”känslor som växer när vägen till ett efterlängtat mål blockeras”. I vardagsspråket klingar ordet mycket negativt. Det väcker obehagliga känslor, är något osedvanligt stressigt, något som gör en hämmad och maktlös. ... aggressivitet ...

Men ‘blockerandet’ kan ses på två sätt. Ett hinder kan vara ett stopp, men lika gärna en utmaning. Något att ta sig över. Å ena sidan förlamande och allmänt destruktivt... Å andra sidan är frustration skapandets motor. Utan frustration ingen kreativitet, faktiskt. Den skapande processen är en följd av övervinnanden, av nya mönster, nya kombinationer, nya vägar, uppfinningar och konstruktioner för att lösa Problemet.

Man talar alltså om konstruktiv resp destruktiv frustration, positiv och negativ. Det handlar om motivation och måluppfyllelse, det handlar om nyfikenhet och envishet. Det handlar om spänningar mellan intentioner och ögonblickets ‘kramp’ inför svårigheten att finna någon rimlig lösning. Tills den kommer! Bara kommer. Lyckan ... Har man ‘flyt’ så rullar arbetet på. Har man det inte så är det ett ständigt brottande.

Men det handlar också om kollisioner mellan medvetna mål och underliggande. Psykologi. Individualitet. Var och en har sina förhållningssätt. Var och en sin personlighet.

Vilket kan slå åt olika håll. Åt konstruktiv resp destruktiv frustration. ”Inte alltid så lätta att hålla isär, eftersom vi människor har en benägenhet att externalisera, dvs skylla ifrån oss egna tillkortakommanden på andra och yttre faktorer.” ... Men dessvärre ... ”har vi människor också en benägenhet att internalisera, dvs omvandla andras misstag och svåra yttre villkor till egna inre begränsningar och misslyckanden.”. (Birgerstam i delrapporten²⁵.)

Formandet av en professionell identitet påverkar mer eller mindre smärtsamt den personliga, den man kanske trott vara färdig. Om den positiva eller negativa frustrationen dominerar hör till projektets problemvärld.

studentens skissande

För det första: Vem är studenten? Är det en berättigad fråga? Student som student. Av tradition ses studenten som objekt, ett objekt som utsätts för undervisning. Det objekt som skall anpassa sig...

Men de kan inte dras över en kam. Varje individ är unik. Olika temperament, olika motivation, olika förväntningar på yrkesroll och utbildning. Olika bakgrund, olika begåvningsprofil, olika långt komma i olika avseenden, olika... Bara den frågan är värd en bok.

På landskapsplanering är skillnaderna mycket stora, i inställning och förväntningar. Det ligger i det breda yrkesfältet, bl a⁹². Utgår vi från *skissandets* praktiska förutsättningar förekommer allt ifrån tummen mitt i handen till lysande begåvningar och anmärkningsvärd skicklighet. Studenten börjar alltså sin upptäcktsfärd i skissandet med högst olika startpositioner.

Förutsättningarna för utbildningen är så sett närmast kaotiska. Att läraren i rationell mening skulle kunna identifiera varje individs egenskaper och läge är givetvis nonsens. Studenten måste ta eget ansvar för sin kompetensutveckling, sina ambitioner⁶⁸. Hur skulle det annars vara? Men det betyder inte att anpassa sig till vad som gives. Det är i dialog som effektiva bidrag kan ske.

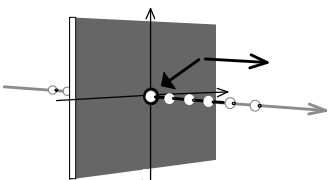
Låt mig inför det kommande rekapitulera ^{sid 21 ff} slutet av förra kapitlet⁹³.

Människan har förmåga att hantera kaos, det mer än komplicerade. Hon kan handla trots en överväldigande mängd alternativ. Skrev jag. Människan är en skissande varelse ^{sid 9}.

För *arkitekten* är skissandet en metod. Man skissar skisser och *söker* sig på så sätt fram till sina förslag ... skissandet är det synliga av arkitektens *estetiska organiserande*. Hämtat ur sitt "mig", ur sina erfarenheter ^{sid 16}. I förhållande till *en plats* innebär detta att vara sökande – att förmå se, uppmärksamma, tolka – att uppfatta platsens möjligheter och hinder.

Att utveckla allt detta till professionalitet tar tid. Processer måste genomlöpas om och om igen, studenten ständigt ställas inför att "organisera till lösning" där att lösa problem betyder hela kedjan från att formulera problemet och sedan pröva och pröva och pröva för att så småningom synliggöra sina förslag också för andra, göra dem begripliga.

Vad skissar man med? Numera står här i princip datorn mot 'gamla hederliga' arbetsformer ^{sid 25 ff}. Vilket möjligtvis handlar om huruvida det ser snyggt ut eller verkligen är genomtänkt. Som alltid.



figur fr sid 33

Även om ordet 'att skissa' bär på en omedelbarhet, finns där alltid ett före och ett efter. Skissandet är på väg mot ... Och det fanns en intention innan jag började ...

och i skissandet är min uppmärksamhet kluven, dels riktad mot den framväxande bilden, dels mot arbetsprocessen med dess rationaliteter och förväntningar. Skissandet som metod.

Studentens skissande bär för henne/honom på åtminstone tre problem⁹⁴:

- hur *skissar* jag, dvs det mer omedelbara hur jag förhåller mig till pappret (eller motsvarande), med vilka redskap och, givetvis, det 'grundläggande' hur jag hanterar dessa – hur gör jag för att göra mig synlig på ett professionellt sätt?
- hur *problematiserar* jag, dvs hur gör jag mig riktad på det jag vill lösa, öppen och saklig samtidigt – hur låter jag provocera mig och hur 'nyttjar' jag mitt 'mig'? Eller: hur vet jag vad jag vill göra? hur formulerar jag mig? (för mig själv, och för andra)
- hur gör jag mig *skissande*? – den övergripande frågan ... Det hela samtidigt. Hur mobiliserar jag mina förmågor?

⁹² med yrkesroller som kyrkogårdsföreståndare, länssarkitekt, anställd på arkitektkontor eller kommunala förvaltningar, på departement eller statliga verk – och motsv som chef; som lärare, forskare, ... Ijussättare, landskapsinstallatör, ...

⁹³ även vad är att skissa? sid 13ff och *fenomenet skiss* sid 9

⁹⁴ med tillägget som vanligt, att de tre frågorna är sammanvävda. Det går knappt att kategorisera, vi får se det som olika perspektiv här också.

Den första frågan kan tyckas vara den enklaste. Den, som är synlig för varje student. Pennan går. Bilder växer fram. Han/hon kämpar med redskapen och ser resultaten. Och ser *på* dem – det som intuitionen ‘producerar’. Men, *vad* är det han/hon ser, vad intresserar? Är problem lösta, idéer funna, har bilden blivit ‘ snygg ’? (vad man nu skulle mena med det) Det är inte fullt så enkelt.

Till att börja med ligger det nära till hands i vår bildrika kultur att bilder, också mina skisser, skall vara snygga, vackra, drivna, se professionella ut. Studenten har naturligtvis bråttom att känna sig som arkitekt. Då går man gärna på förebilder, de som fackpress, utställningar och annat bjuder. Men, dessa är bilder som resultat, inte som medel. Det är långt från givet att man tänker på det, som ung student. I utbildningen bidrar vi själva till det med en miljö som fokuserar resultaten, det synliga, det som kritiserar⁹⁵. Och dessutom finns i botten hos varje student den ingrodna känslan att bli granskad, värderad och betygsatt. Att det alltså gäller ‘att hävda sig’⁹⁶.

Med den bakgrunden måste vi fråga oss vad *professionalitet* i skissandet är. Och än svårare, hur studenten skall inse det. Det **är** ett problem vad det är man söker i bilden, vad det är den representerar. Ett ytterst generellt problem, som jag diskuterade i slutet av förra kapitlet ^{sid 25}, som gäller all kommunikation – med mig själv och med andra. Läser man bilden som en komposition, som en förteckning eller som en illustration av en tänkt verklighet? Vad är det man fokuserar? Den pedagogiska uppgiften är att få studenten att reflektera över sina bilder, att anstränga sig att se vad bilden innebär i alla avseenden och då till att börja med sära på ”skenet och innehållet”. Men också att göra dem. Skisserna.

De tre frågorna handlar om *relationen* mellan skissaren och skissandet – genom bilderna. Hur gör han/hon dem? Värderar dem, tolkar det som händer i skissandet? Och berättar för andra. Inte minst handlar den om studentens oro⁹⁷. Vad är bra? Vad är en *bra* skiss?⁹⁸

hur skissar jag?

En del studenter vet det redan. De är ‘vänner’ med pennan, kan uttrycka sig. De har ett utövande bakom sig, ett intresse, trots bristerna i skolsystemet. Eller har en god förbindelse mellan hjärna och fingrar ändå.

För andra återstår det att komma underfund med sina möjligheter, välja penna och papper man trivs med och som fungerar i olika sammanhang, är kopierbart t e x. Finna bra arbetsituationer och -sätt – lokal, underlag och kroppen ... Men, det är inte bara motorisk förmåga det är fråga om, långt därifrån. Det handlar även i det omedelbara om förhållandet mellan idé och bild. Och hur man låter inspirera/provocera sig. Det ‘miget’ har att säga måste motorik och redskap klara av.

För samtliga gäller naturligtvis att utveckla en hantverksskicklighet genom åren i utbildningen och vidare genom hela livet. På Alnarp har studenterna en förebild i ‘Pinge’ vars penna ständigt är i rörelse, ständigt uttrycker något. Den som inte använder sin penna utvecklar givetvis inget.

⁹⁵ Slutkritiken uppfattas som (och är ofta) examination. Brister i förslaget ger ‘rester’ att åtgärdas, för att bli färdig.

Kunde det vara på annat sätt? Är inte det gjorda det som kan värderas?

Påståendet att miljön fokuserar resultaten uttrycker en allmän erfarenhet som understryks av min undersökning av arkitektskolorna i Norden och vissa i Europa (-95). Den gällde huruvida man utnyttjade inlämnade projekt o motsv till pedagogiskt organiserad feedback, ‘reflektioner över vad studenten gjort – och hur’. ”hur gjorde *jag* och hur gör *jag* nästa gång?” Det gjorde man alltså inte, man gör som man alltid gjort.

⁹⁶ dvs det av gymnasiefieringsproblem som ”Grundbulten” påpekat – se not 71, sid 28

⁹⁷ den mångdimensionella frustrationen – den blockerande, destruktiva ‘vad måste jag’/’hur undvika’ eller den konstruktiva feedbacksökande

⁹⁸ ”... har inget självklart svar på det Hjälper till att få en begripa, få en själv att begripa i första hand, och det beror ju på vad den är till för. Det finns ju skisser som bara är till för en själv, som inte andra behöver begripa så att säga. Sen finns det naturligtvis skisser som är viktiga att andra begriper. Därför att man arbetar i ett lag, eller därför att jag skall prata med min uppdragsgivare och ta fram skisser. Och dom kan vara väldigt väldigt grova, men dom skall ändå vara så att det går att prata runt dom. ... eller minimerar motståndet mot att göra en ny skiss ...” (intervjuerna)

Detta är en dimension som sällan nämns i utvärderingar och dagböcker, sparsamt även i intervjuerna. Det tas för givet. När det sägs, är man rörande överens om att skisspappret och den mjuka pennan är en nödvändighet –

”det skissmedium som ger minst motstånd...”; ”vilken typ av penna ... och hur man håller i den”, ”...är dom låsta och spända i handen låser dom en massa energi i armen...”, ”motorik finns absolut med i skissen”, ”tankefröt skulle komma ner genom armen och ut i fingret och ner i pennan och ut på papperet”. ”Matisse lär ha sagt till sina elever att om ni inte har någonting att göra, rita åttor – för att hålla handleden igång, så att den var mjuk, så att handleden var smidig och inte gjorde motstånd” (intervjuerna).

Varje linje bär *mening* i sig, i sitt uttryck. Är inte bara en linje bland andra i en helhet ... Distinkt eller antydd, kraftfull eller tunn, fjärmande, närmande, förbindande ... *berättar* linjen något. Vad och hur beror i hög grad på tillkomsten, hand och verktyg.

”... jag hävdar t ex att blyertsen är bättre än tusch därför att med blyertsen kan jag rita på samma skiss ... jag kan förändra den genom att bara trycka lite mer med blyertsen, medan med tuschen måste jag göra tjockare streck och så där, men dom har alla samma svärta, ...” (intervjuerna).

Inte ens om linjen är en av många i ett mönster, eller skall illustrera skugga är det likgiltigt hur den ser ut. Tunnare, tjockare, ljusare, mörkare breddvid de andra, betyder den ‘plötsligt’ något annat. Med ett annat exempel, blir det oftast galet när man gör perspektiv genom att rita av en diabild – linjerna uttrycker inte ett djupseende, det blir platt. I djupaste mening handlar allt detta om ”the art of relationship”⁹⁹, det budskap som *förhållandet* mellan bildens olika element åstadkommer.

Det gäller givetvis för studenten att komma underfund med detta, att *upptäcka* sina talanger. Öva, öva, öva. Uppleva skillnaderna hos olika material: tusch – blyerts – krita – tape – akvarell – guasch – akryl – spritpennor ... Utveckla sig. Göra sig *medveten* om praktiska egenskaper hos materialen och den karaktär de har, uttrycksförmåga inte minst. Uttrycksmedel går hand i hand med idé.

Men hur *gör* jag då för att göra mig ‘synlig på ett professionellt sätt’? Studentens fråga.

Svaren är kanske något frustrerande. Men detta är *inte* ett kompendium i skissande eller konsten att skissa. Vi ägnar oss åt pedagogiken för det. Utgår från vad ett professionellt skissande är, för frågan hur vi hjälper studenten dit.

För arkitekten är uttrycksmedlens *möjligheter* en vana, för studenten måste de *göras* till en vana. Föras till ens ‘inre resurser’ att ‘nyttjas’ *samtidigt* som problem blir till förslag.

Så det är givetvis primärt att uppöva precisionen i relationen mellan hjärna och hand. Arbetet fokuserat, pennan på pappret. Till detta har vi i utbildningens program landskapsarkitekturens grunder och vi har formläran¹⁰⁰. Inte minst har vi studentens egen upptäcktsresa, helhetlig och med den feedback som ligger i samvaro på ritsal, i handledning och kritik – med uttrycksförmågan i fokus. För dialogen. Hela tiden.

Hur *gör* jag? Pennan går. Redskapen är antydda. Motoriken nämnd. Men ändå. Vilka? Hur? I mycket är studenten hänvisad till att inhämta goda råd från äldre i miljön. Yrkets traditioner bärs vidare. År efter år.

Studentens situation kan tyckas vara prekär, orimlig. Varenda problem, idé, tanke möter det tomma pappret. Att uttrycka sig på. ‘På ett professionellt sätt’ rör givetvis även i det omedelbara skissarens problemlösande, rör ett gott gestaltande. Professionen skall ju förändra världen, per definition t o m – förnya eller bevara en given miljö. Man kan väl få spader för mindre. Mycket mindre.

Det krävs en stor portion *mod*. Man får inte vara

”rädd för vad det leder till när /man/ måste sätta pennan på papper” (handledare)

⁹⁹ Gordon Cullens underrubrik till Townscape (1961), lika generellt meningsfylld som Kevin Lynch’s lilla ‘alfabet’ avsett att beskriva urbana rum – med egenskaperna/tecknen stråk, knutpunkt, gräns, område och landmärke.

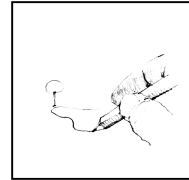
¹⁰⁰ men med problemet: vad är La, och vad Fo? Gör sig Fo till lark på bekostnad av hantverkskunnandet ...?

Det krävs vilja och uthållighet. Det tar tid att öva, tid som kan vara svår att finna. Nyfikenhet och envishet är lika viktiga som sakkunskap, viktigare – men det kommer vi till under problematisering.

Att skissa är ett *sökande* efter lösningar – inte att hitta Lösningen med första strecket. Minns man det kan skrällen för resultatets oförutsägbarhet vika. Tryggheten ligger i att veta att det är så. Ha tillit till sig.

Det omedelbara skissandets praktik och psykologi. Går vi litet djupare, är det så mycket som har inflytande på 'pennspetsen', på 'görandet'. Dvs hur han/hon gör "ut i fingret och ner i pennan och ut på papperet" med "sin smidiga handled". Att upptäcka och utveckla sin uttrycksförmåga är allt annat än att 'klottra på'. Det handlar från början och alltid om ett triangelspel:

- *det som vill ut* -- 'migets' vilja (eller förslag om man vill)
- *det som kommer ut* -- uttrycksförmågan i handen och med redskapet
- **hur det ser ut** -- dvs inte formen 'i sig', utan resultatets läsbarhet



I ständig utveckling framåt, uppåt. I feedbackens loopar. Pedagogiskt sett kan man betona de olika aspekterna, fokusera någon av dem, men i handling är ändå alla med.

'det som vill ut' Hur det skapats i miget har jag avstått från att spekulera i ^{sid 20}, utgår endast från att det gör det.

'uttrycksförmågan' Vi tänker oss gärna skissandets intuerande pennspets som *fri* form, men rörelsen är styrd. 'Miget' påverkat. Text av geometriens och perceptionspsykologins lagar – och den verkliga pappret representerar. Likaså finns det uttrycks sätt för studenten att komma underfund med. Praktikens uttrycksformer. Professionens symbolspråk. Konventioner.

Att det här är ont om böcker att söka i, lära sig av beror väl på att det är komplicerat, att man tycker det räcker med praktikens förebilder, men också på att man inte kan/vill tämja arkitektens frihet¹⁰¹.

'hur det ser ut'. Det jag (studenten → arkitekten) gör, läses av andra. Studenter emellan, med handledare, i seminarier osv. Själva uttrycket tolkas, värderas av andra. Deras uppfattning är deras inre syntes av föreställningar och den 'nya bilden'. Uppfattningen påverkas på ett avgörande sätt av vilken av bildens *tre nivåer* de ser (eller fokuserar). De ger givetvis olika intryck.

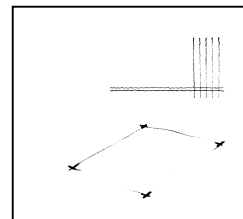
De ger också olika intryck om min *professionalitet*. Bilden uttrycker i sig vilja och kunnande. Även om läsaren inte alls uppfattar kvaliteterna i förslaget i sak, så reagerar han förmodligen på utseendet – linjer, figurer, färger.

komposition
förteckning
illustration
från sid 25

Inte minst på textandet och handstilen. Med sin handstil håller man fram ett 'visitkort', och blir tolkad och värderad därifrån – vad för en arkitekt är det här? Liksom med textandet i bilder och på ritningar. En bra fråga: kan du gömma dig bakom datorernas typsnitt, i din yrkesutövning – konsekvent, utan att avslöja dig?

Den ibland förkättrade 'arkitekt-darren' är också ett uttryck för detta. Den är professionell. Darren är en motorisk spänning som skapar ett motstånd i handlingen (som verkar både inåt och utåt).

Darren har en motsats i den linje som främst uttrycks med sina ändpunkter. Man har bestämt sig för var linjen börjar – och slutar. Där uttrycks viljan. Sträckan däremellan kan ögat läsa in ändå.



De intervjuade skissarna tycker sig se att den unga generationen har ett annat förhållningssätt till att skissa. Och det med viss oro,

"man ser ...att det inte är självklart med papper och penna...", "Du behöver skissa men det behöver inte vi som är yngre"(intervjuerna)

¹⁰¹ Det som finns är mer perifert, om att teckna och måla resp mer teoretiskt samt formalistiska anvisningar. Boverket stadgar den formella planeringens tecken och färgnyanser, vilket bidrar till 'språket' – påverkar skissandet indirekt

Underförstått att skissa på papper är en överlägsen metod, att datorer inte ändrar på det... Men alltför många studenter är vana datoranvändare. Det ligger väl nära till hands för dem att uttrycka sig på skärmen. Och är skärmen *som* ett skisspapper (som dessutom kan minnas), är det som sagt ^{sid 22} ingen skillnad (bara fördel). Men, är det *inte* så, är inte uttrycket på skärmen, som på pappret, en förlängning av min föreställningsvärld och mina idéer – en direkt dialog mellan ‘jaget’ och ‘miget’ – utan något som tvingar mig att tolka skärmbilden som något annat¹⁰², genom något annat, då är vi på farliga vägar ^{sid 25}.

Penna och dator. Det finns *andra uttryckssätt*, andra upptäcktsvägar. Viktiga sådana.

”... har svårt med den spatiala förmågan, ser inte konsekvenserna i tre dimensioner av det ... ritar i två.

Jag tror att det tvådimensionella skissandet är en olämplig arbetsform /här/” (handledare)

Att alltså hellre gå till en modellverkstad och klippa och klistra, se och känna i en modell vad det är fråga om ... Problemet är att det tar tid och utrymme och verktyg och ... Allt som genom åren summerat sig till att skissande på papper framstår som effektivast – i yrke som skola.

‘Hur gör jag’ drar som synes med sig en rad påpekanden om vad man bör tänka på. Detta låter medvetnare än ett flödigt skissande, kan läsaren invända. Med fog. Men det är *att öva* detta som kräver medvetenhet¹⁰³. Å andra sidan förväntar vi oss en övad skissare – som alltmindre behöver reflektera över detta.

En paradoxal situation. Skissaren behöver ‘vara ostörd’ i sitt skissande för att ‘miget’ skall komma till fritt uttryck, samtidigt som vi ålägger skissaren både språk och taktik. Men det är som i fotboll, själva spelets alla ögonblick är för korta för överväganden. Det är ‘miget’ som spelar ^{sid 17}. Men det är ett övat mig. Bollbehandling, samspel och taktiska mönster är innöta, och man ‘vet’ var spelare kommer att vara i nästa spelmoment. Men allt är inte förutsebart, ‘miget’ finner varianter ... Det oväntade vinner både spel och publik.

Den professionelle skissaren har tillägnat sig ‘språket och taktiken’. Det *ingår* i ‘miget’.

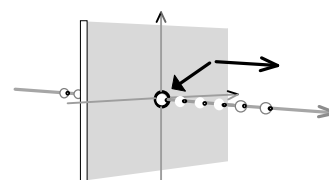
‘Möjlighetsmolnens’ alternativ uppstår med eller trots provokationerna – svaren på de otaliga inre frågorna ‘hur gör jag här’.

”Hur ser entrén ut? Var slänger jag soppåsen? Var kommer alla hästarna ifrån, dom som ska stå i hagen och ge området karaktär?” (handledare).

Otaliga frågor. Otaliga, av en student som helst vill vara proffs med en gång.

Ytterligare. De olika innebörderna i ‘att skissa’, i verbet. Från det ‘omedelbara’ i pennspetsens rörelse till att göra en skiss, från några sekunders pennande till flera timmars, flera dagars arbete för att komma fram till något – en skiss – genom att lägga papper på papper, med skiss på skiss på skiss söka *något bättre* än i den förra skissen ...

Då befinner man sig i en *process* och den processen är därtill, i yrket, oftast *en del* av organiserade processer, att genomföra ett uppdrag, eller en del av det.



Svaren på frågan hur jag gör kan vara frustrerande. Det kan inte hjälpas. När jag ‘gör’ måste jag vara medveten om praxis, ..., och om samspel med andra. Eller snarare ha det inbyggt i ‘mig’. Det måste ingå i övandet, i kompetensutvecklingen. Men utan att kväva lusten. Det är problemet. Och att det finns så litet tid, trots de fem åren, tid till en rimlig ökning av frekvens och intensitet i skissandet. Att studenten skall kunna ha en anständig rytm i sökandet efter sig och sin kompetens. Men en negativ, destruktiv frustration kan ändå vändas till en positiv, konstruktiv genom

”att våga inte veta” (intervjuerna).

¹⁰² Det är t ex stor skillnad mellan att anstränga sin rumsliga inlevelse genom arbeta sig genom sina planskisser, att steg för steg tvinga sig att förstå hur rummet skulle bli med sektioner och perspektiv och att få det serverat i datoranimationer; *det finns ett varför* som datorn inte redovisar, ett problematiserande som uteblir

¹⁰³ min egen introduktion till yrket, som gesäll, bestod i att bläddra i ritningslådorna, prata med kontoret och så texta, texta, texta – i två veckor. Tack för det.

hur problematiserar jag?

Vad är det jag har i huvudet, vad är det någon vill ha gjort, vad söker jag...?

Arkitekten står alltid inför ett komplex¹⁰⁴. För att kunna använda sin 'arkitektförmåga' måste han/hon göra det till sitt, måste 'ladda sig' med det. Det är lätt att inse att studenten kan bli frustrerad inför komplexiteten som sådan och inför detta att finna och uttrycka en vision eller idé. Inför att vara tvungen att göra förslag. Göra förslag som andra skall använda. Och inför ansvaret. Det räcker inte med att skapa något i stunden,

"man måste både frysa och svettas för att komma fram" som en handledare drastiskt uttrycker det.

Att utöva sin arkitektroll är just att åstadkomma förslag, "formulera alternativ", som det står i utbildningsplanen. För att göra det måste man "identifiera problem" som den också säger, annars blir det inga alternativ. Förslag som förnyar, förbättrar eller bevarar – som *alternativ till vad?*

Att problematisera är att *identifiera problem* men också lite till.

Det räcker inte studera platsen och situationen, se dess möjligheter och hinder. Omedelbart följer frågan *för vad*. Eller tvärtom. Kanske har en beställare¹⁰⁵ redan formulerat det, kanske finns det brukare¹⁰⁶ som vill ha ett ord med i laget. Eller så kan det vara alldeles 'tyst'. Arkitekten måste själv föreställa sig vad de kommer att 'kräva' så småningom. Får söka rimlig *passform* mellan behov och möjlighet. Så är komplexiteten där igen, den arkitekten gör sig till expert på att bemästra.

Hur gör vi då inför de förutsättningar uppdraget har? *Inte* analyserar *vi*, det måste sägas igen, *vi karaktäriserar*⁶⁶, annars riskerar vi att bli värderade utifrån ett naturvetenskapligt paradig. *Vi* kan inte ta en sådan risk, all världens experter kan lätt falsifiera våra påståenden. Då förlorar vi vår trovärdighet. Har vi däremot problematiserat, *beskrivit* problemet¹⁰⁷, har vi öppen dörr till bidrag. Alltid kunskapssökande. Och i information dväljs inspiration.

Hos studenterna ser vi två olika förhållningssätt: *Å ena sidan*: varför problematisera? Det här är ju en skapande verksamhet. *Å andra sidan*: fria händer, lösa allting? Det kan man inte begära!

"Jag vill veta vad jag skall göra, vad som begärs för godkänd kurs".

Å ena sidan föreställningen om arkitektur som *konst*¹⁰⁸. *Å den andra* 'ordning och reda', 'lika för alla' och *tryggheten* i ett vant skolsystem¹⁰⁹. Men det är måhända en något slarvig polarisering. I själva verket finns det nog lika många uppfattningar som det finns studenter.

Problemet för *samtliga* är att finna sig en god balans mellan sitt intuerande och reflekterande, mellan formidé och sakkunskap, för att nå god kvalitet ur alla aspekter – bra funktion med djup upplevelse. Syntes med förutsättningar att accepteras.

Att säga att jag skall/vill 'känna' mig fram, inte kan vara bunden, "bara kladda på och se vad som händer" (P Dahl, "Dans i det blå", video), att skapandet väl 'inte kan rationaliseras!', är att ställa sig vid sidan av *yrkesrollen*. Skapandet står i uppdragets tjänst. Det står för en ny ordning av den aktuella verkligheten, nya relationer. (Hur nu denna reorganisation går till i 'miget'.)

Att söka trygghet i fasta ramar och förutsägbar händelseutveckling, är att ställa sig utanför rollen helt och hållet. Då förnekar studenten sig möjligheten att utveckla den förmåga som är expertrollen

¹⁰⁴ som jag förut påpekat, likt människans förmåga att hantera kaos, det mer än komplicerade (*skissandet*, sid 21)

¹⁰⁵ den som tänker bygga (i princip)

¹⁰⁶ den som skall bruka miljön, t ex bo där

¹⁰⁷ vi får snarare vända oss till litteraturvetenskapen – det narrativas problematik

¹⁰⁸ jag menar att arkitektur är ett estetiskt organiserande av *praktisk verklighet*, medan konst är ett estetiskt organiserande av *idéer* till uttryck som fångar andras intresse (till den grad att det ger anledning att kalla det för konst). Särskiljandet håller inte, arkitektur bär idéer och konst påverkar den praktiska verkligheten. Ändå innebär dessa båda fokus olika förhållningssätt, ger olika utgångspunkter för organiserandet. Arkitektens *problem* ligger primärt i verkligheten, i förändring av den, vilja till förändring medan konstnärens problem ligger i idévärlden*. Om konstnären skulle ta en uppdragsgivares direktiv så för givna som arkitekten måste, då skulle han uppfattas som 'prostituerad', som att ha sålt sin själ.

Kan man t o m säga: 'konst är praktisk organisering av en estetisk verklighet'? Är det att förlora sig i symmetrien?

¹⁰⁹ "kommer från gymnasieutbildning, rätt – fel, och man skall ha svar på allting" (intervjuerna), den kvardröjande gymnasiala hållning som det är vår uppgift att 'ersätta' med eget initiativ och ansvar

Pedagogiskt sett innebär detta att man *inte* kan förenkla studentens problem så långt att komplexiteten försvinner, det är ju den man i grunden skall skaffa sig förmåga att hantera. Det pedagogiska problem som är fröet till detta projekt.

Detta om studentens förhållningssätt så här långt.

Komplexet studenten står inför (liksom arkitekten) är en *praktisk verklighet*¹¹⁰, en plats, ett landskap. Denna skall *reorganiseras*¹¹¹ utifrån ett uppdrag ..., en avsikt.

Vad är det jag reorganiserar? Hur? Varför? I princip skiljer sig inte uppdragets situation från människans djupt basala bemästrande av omgivningen^{sid 15}.

De instrumentella, kommunikativa och holistiska aspekterna finns där alltid. Vad finns? Vad finns inte? Hur tar man sig dit? Hur känns det? Gäller i alla skalor¹¹². Människan i bilden upplever sin omvärld som varande i kinesiska askar¹¹³. Vilken, just i ögonblicket, beror på var hon fäst uppmärksamheten¹¹⁴.

I arkitektens språk är motsvarigheten *plats/rum* och *system*. Platsen har en inre organisation och den har relationer till omvärlden. Man är i platsen *här*. Utanför är *där*. Och man förflyttar sig från plats¹¹⁵ till plats i något (väg)system.

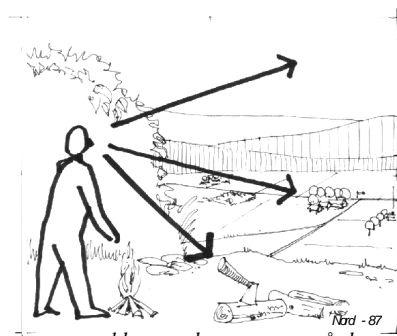
Arkitekten förhåller sig aspektseende och teleskopisk till sitt problem liksom människan till rummet – i princip¹¹⁶. Den reflekterande arkitekten intresserar sig – medvetet som undermedvetet – för olika aspekter, stort som smått, nära och bortom. Del – helhet – del. Den intuitiva arkitekten känner om ‘det stämmer’ eller ej, som helhet (‘migets röst’ inifrån).

Den reflekterande arkitekten förhåller sig kritiskt granskande¹¹⁷, ser *konsekvenser* både av tidens gång i det befintliga, av möjliga förändringar och av sina förslag. I den meningen problematiserar han/hon ständigt. Hur kommer det att fungera? Upplevas?¹¹⁸ Frågorna provocerar, söker svar i *erfarenheten* men visar också på *kunskapsbehov*.

Studentens problemlösande har givetvis en svagare erfarenhetsbas och en outvecklad metodik. Det som skall *utvecklas!* Inklusive viljan och förmågan att söka adekvat kunskap (för problemet). Det senare ett pedagogiskt problem i sig – ”när skall man hinna”.

”kunskapssökandet är begränsat”; ”vet alltför lite om /träden/” (handledare)

För studenten är det *inte* givet att gå utanför sig själv för att söka information och kunskap *på egen hand*. Många bär på en förväntan att få det serverat. Andra låter arkitektrollens gestaltande ta över – för identiteten och/eller för att kunskapssökandet är tungt... – och avstår.



elden, veden, yxan, ..., gården
sträcka sig mot elden
gå och ta yxan
gå ner för slutningen ...
... och bort till gården
göra en eldstad, torka veden, bygga skydd
... och väg
bygga hus, dra ledningar – el, tele, VA, ...
allt utifrån platsens egenskaper...
... och själ

¹¹⁰ den, vi människor använder, och upplever

¹¹¹ röja en glänta, bygga hus, väg... anlägga trädgård – bättra, förnya, bevara – ‘ett estetiskt reorganiserande av en praktisk verklighet’, definitionen av arkitektur (sambällsbygget) från sid 21 not 51.

¹¹² från att möblera ett dockskåp till en urban region o s v

¹¹³ i princip hur många som helst, det räcker med en antydning till gräns för att få en mental vägg i en av askarna (sid 23)

¹¹⁴ det blixtnabba teleskopiska växlandet av fokus (sid 19)

¹¹⁵ är plats en studentens unikum? – där jag *är*, med ‘stark’ upplevelse av detta *är* – eller är plats möjlig att föreställa sig dvs, som ‘där borta är en fin plats’.

vandrande i fjällen, kan jag tala om att det jag ser där borta (i kikaren t o m) är en god *plats* att slå läger i?

¹¹⁶ men mer medvetet, metodiskt; vi kan säga att arkitekten egentligen bara gjort den skissande varelsen människan är, mer professionell

¹¹⁷ medvetet, mer eller mindre systematiskt – men också undermedvetet intuitivt ...

¹¹⁸ den formaliserade MKB, miljökonsekvensbeskrivning, är alltså en naturlig del av skissandet.

Komplexiteten ryms inte i ett kompendium. Yrkesrollens, samhällsbyggarens expertis kan inte ordnas och sammanfattas på det sättet. Men det finns källor, givetvis. Olika aspekter tas upp av olika författare i olika perspektiv¹¹⁹. Studenten får ett gott urval som referenslitteratur – en diger lista. Det är emellertid *få* som *tar sig tid* att använda den. Ett pedagogiskt problem, som inte kan lösas med 'duggor' eller seminarier. Tiden skulle gå åt till det i stället och framför allt skulle fokus förskjutas alltför mycket från problemlösandet. Och att de i så fall nödvändiga prioriteringarna blir normativa (det är illa nog med urvalen referenser). Detta problem kan bara studenten bemästra – med motivation och självdisciplin¹²⁰.

Ett normativt förhållningssätt är omöjligt. Miljonprogrammets miljöer är det stora exemplet¹²¹. Att bygga med 'legobitar' blir uppenbart en grov approximation av det möjliga. Att vrida och vända på dem i platsens kontext ökar möjligheterna, men är fortfarande att ta utgångspunkt i enkla additioner av geometrisk grundform.

"... skisser är fortfarande noggrant ritade oftast i tusch, de handlar mest om ytor och mått ... gräver i detaljer och regler för att göra rätt, men har få idéer" (handledare)

"kämpat väl, men tekniken tar över intentionerna,... Blir inte mycket mer än det" (handledare)

Det normativa samhället kräver att man skall göra *rätt* (kollat med facit). Men kvalitet är *det goda*.

Problematiserandet är inte entydigt, givetvis. Det tar sig olika uttryck i olika skeden. *Program, utredning, konsekvens* är ord med olika perspektiv – före, under och efter. Det spänner också mellan *det formaliserade* (särskilt uppdrag) och *det ögonblickliga* i skissandet. (Allt överlappar dock varandra)

I beslutsprocesser t ex, är det nödvändigt med åskådliggjorda problem.

"... i en vardaglig situation. Uppdragsgivaren säger att nu kör vi vidare ... nu gör vi en skisshandling ... och vi pratar ihop oss med alla konsulter så att vi ser att det går och du gör en kalkyl och ser om du kan fortsätta här nu då ... osv ... Det är ju skissens uppgift." (intervjuer)

"konceptet är inte landat, trots ... omfattande argument" (handledare)

"det hjälper dom att bli medvetna, få in alla komplikationer i skallen, i bakskallen, så att dom sen får lite lättare att göra de goda skisserna" (intervjuer)

å andra sidan

"... är jag kanske lite rädd för att alltför tidigt formulera avsikter som man skall fatta beslut på, trots att vi själva har gjort ett sådant system." (intervjuer)

program

"skapa bättre balans i utbudet av parker inom området" (handledare)

"studera en gård och se hur den kan utformas" (handledare)

utredning

"olika sätt att gestalta 'golvet' - kanter, lutningar, material" (handledare)

"skall pressbyrån ligga på Dalbysidan eller på den andra sidan?" (handledare)

konsekvens

"att det är bra att göra diagram, funktionsdiagram på en skiss. ... sopornas väg, bilarnas väg, ljus och skugga. ett sätt att testa, pröva .. hoppas det håller .. men också att uppenbara sidor av skissen, som jag nog ofta inte var medveten om ..." (intervjuer)

"har gjort sol/skuggstudier och funderat på läge/väderstreck för..." (handledare)

"studera olika möjligheter vad gäller att ta upp nivåerna" (handledare)

¹¹⁹ all forskning som har med människa i miljö att göra producerar kunskap som 'kan' ha med mitt problem att göra! Bl a har den svenska byggforskningen finansierat ett halvt sekels analyser/betraktelser över byggd miljö. Mycket och intressant. Problemet är som Bengt Persson framhåller i sin avhandling (Agraria 33, SLU -97) att det är svårt att nå ut med den producerade kunskapen till 'avnämarna'. Handlingens feedback tar så lång väg, den byter språk och mister relationen till det gjorda... Och det är oerhört svårt att hitta rätt i informationsmängden...

¹²⁰ avgymnasifieringens problematik, sid 28, not 68

¹²¹ kritiken har varit förödande, länge. Den gamla byggnadslagstiftningen, ett normativt system, ersattes i en flera decennier lång process som syftade till att 'öppna' samhällsbygget, göra medborgarna delaktiga och t o m initiativtagande... Ett offentligt samtal som problematiserar uppfattningar om förbättring av den lokala miljön

Citaten talar för sig själva. Att problematisera är alltså mycket mindre rationellt än enligt allmän uppfattning. Det är en del av processen, av organiserandet. Endast delar av det är medvetet, huvuddelen är undermedvetet.

Det handlar mer om att rikta sin *intresserade uppmärksamhet* mot problemet, dvs se aspekter av det och dess delar, den medvetna reflektionen kan inte annat, intuerandet gör det antagligen också.

Intresset ger val av perspektiv. 'Vad är det jag söker?' påbörjar mitt reflekterande och provocerar framför allt mitt intuerande. Är det lekbarheten i närmiljön som intresserar mig, är det dess element som jag i första hand ser.

Aspekterna öppnar för igenkännande, hitta sina kunskaper – och brister... men ger också ingång till empatin. Att följa en handlingskedja är ett utmärkt sätt att problematisera – 'vägen till busshållplatsen, hur fungerar den, hur upplevs den steg för steg? Vad ser man, vem möter man, vad kan man göra ...? Vad för rum går man genom?', 'Vad gör Kalle när han kommer ut? Vart tar hans lek vägen med honom?' Sådan kritisk, inlevd granskning leder till upplevda förbättringsbehov – vare sig det är befintlig miljö eller en skiss¹²².

*Delar*¹²³ ger också igenkännanden, identifieringar – ett bord, en brevlåda, en skola. Kända objekt (i nytt sammanhang) eller kvalitativ tolkning ger förebilder till nästa gång. Kreativa associationer ger impulser till förändring, byte, ...

hur rikta sig? Läsa andras eller eget program för uppdraget är utgångspunkter, men räcker i allmänhet inte särskilt långt. Provocera sig med olika hjälpmedel, checklistor och liknande, särskilt när man reflekterar över sin skiss. Använda kroppen, röra sig, tänka sig att man rör sig, intuera med empati ...

Ta t ex landskapets form. Hur skapa sig en inre förståelse för ett 'stycke' landskap, hur det är och varför? Vattnets rörelser är ett utmärkt medel. Hur rinner vattnet av? Man börjar med att tolka lämpligt kartmaterial – söker vattendelarna¹²⁴, 'huvudvattendelaren' och dess förgreningar och var vattendragen är. Landskapets höjd- och låglinjer framträder. Man börjar se och förstå formen. Den 'tar plats' i 'miget'! En förståelse som en datoranalyserad skärmbild aldrig kan ge – för den är inte min! Förhållningssättet är tillämpligt i alla skalor.

Vänder vi oss till landskapet som bild måste vi gå längre än landskapsmålaren. Han fångar de för honom karaktäristiska elementen i landskapet framför honom, att tillsammans ge den bild av detta landskap som han nöjer sig med. Arkitekten måste problematisera samma landskap. Måste finna de element i landskapet som har betydelse för funktionell och estetisk användning av det. Vad ser man? Vilket lyfter in vår inledande fråga: 'för vad?'. Där upphör generaliserbarheten¹²⁵.

Använda är ett nyckelord. För att skissa på något man kan sitta på t ex, räcker till att börja med en föreställning om en soffa. Den kan sedan preciseras efter hand – till mått, material, form, utseende, funktion. Sökande passform mellan behov och förslag i skiss på skiss.

Till allt detta måste läggas, att människans användning av miljön sker *under rörelse* – vilan är mer ett specialfall – upplevs under förflyttning¹²⁶, med skiftande relationer till omgivningens element. Sedda i perspektiv¹²⁷.

Vi kan avsluta detta med att problematisering kan ses på två sätt. Dels det programmatiska, att tolka, beskriva, synliggöra vad man vill göra. Problematisering i ett långsammare tempo. Som dokument. Dels som de snabbare tempon skissarens eget reflekterande över sina skisser kräver, problematisering som provokationer i gestaltningsprocessen. Och till det ett tredje, framför allt, med dialogen mellan problem och förslag i ett oändligt växelspel, som inte slutar förrän skissaren säger stopp^{sid 19och34}.

¹²² att ta vara på när det sker! Väntar man till ett 'systematiskt tillfälle' har man glömt.

¹²³ i fysisk miljö

¹²⁴ den linje från vilken vattnet rinner åt olika håll

¹²⁵ här ligger måhända en förklaring till att teoretiker haft så förtvivlat svårt att finna metoder för 'landskapsbilden'

¹²⁶ geografen David Seamon har i sin *A Geography of the Lifeworld* (1979) indelningen Movement, Rest, Encounter

¹²⁷ rörelsens perspektiv är centralperspektivet, dit näsan pekar – Nord, *Perspektivet som arbetsmetod* (1980)

hur gör jag mig skissande?

Den övergripande frågan. Kan man definiera det för studenten – ‘nu förhåller du dig så här!’? Ett snabbt och enkelt svar är – Nej. Man kan knappast beskriva det i förväg. Det måste upplevas i handling (som landskapets form), genom problemlösanden.

Skall man hellre vända på perspektivet, ta studentens? Hur vet jag vad jag vill göra? Hur formulerar jag mig? Hur söker och finner jag idéer? Hur utvecklar jag dem? Hur och när vet jag om det är bra eller åtminstone duger?

Vad svarar man på det? Med att skissa är ett *sökande* efter lösningar – inte att vänta på Lösningen¹²⁸. I komplexitetens brist på entydig lösning, måste man söka sig fram med hjälp av alternativ. Värdera och välja mellan dem. Vi kan börja i det enkla, men inte det alltför enkla, som sagt. Då missar man poängen. Och vi måste raskt vidare till det konkreta, det realistiska (som alla studenter efterlyser). Då handlar det genast om samhällsbyggets vardagsmiljöer (och motsv). Det är det konkreta och det är komplext intill kaos redan i enklaste form.

Svaren på studentens frågor ovan, är utomordentligt svåra – eller är de mycket enkla och naturliga. ‘Hur vet jag vad jag vill?’ Hur vet ingen, egentligen. Å andra sidan är det bara att släppa fram sina idéer och värderingar. Våga. Djup och bredd får komma efter hand, genom försöken.

‘Hur formulera mig?’ Genom att göra mina idéer synliga, för mig själv och för andra. Förebilder hjälper mig, men det är mina egna föreställningar och värderingar som måste få styra. Våga.

‘Hur få idéer?’ Som svar på problem och provokationer. Vara kreativ i sin kritik.

‘Hur utveckla?’ Genom att försöka, pröva olika perspektiv och angreppssätt... Vrida och vända.

‘När duger det?’ Med omgivningens OK; men framför allt när jag känner att jag utvecklats och är nyfiken på nästa steg. Nöjd behöver jag kanske inte vara, det kan jag vara tillsammans med min mentor...¹²⁹.

Frågar vi de intervjuade skissarna vad ‘en bra skiss’ är får vi svar som följande:

”har inget självklart svar på det ... det beror ju på vad den är till för” ”Hjälper till att få ... en själv att begripa i första hand ... Sen finns det naturligtvis skisser som är viktiga att andra begriper. Därför att man arbetar i ett lag, eller därför att jag skall prata med min uppdragsgivare och ta fram skisser. Och dom kan vara väldigt väldigt grova, men dom skall ändå vara så att det går att prata runt dom.”

”...eller minimerar motståndet mot att göra en ny skiss” (intervjuerna)

”en vacker skiss”, är inte bara hur den ser ut, utan att man har löst sina problem” (intervjuerna)

”den grova skissen ett bättre kommunikationsmedel än den färdiga” (intervjuerna)

”Ruskin skriver om det ofullkomliga som det yppersta, det bästa. Därför att det fullkomliga ... det perfekta, det är dött” (intervjuerna)

”Unwin säger någonstans, att man behöver egentligen aldrig hitta på en lösning ...utan svaret finns i frågorna. Svaren finns i programmet och tomtens förutsättningar. Det är som att skala en lök, samtidigt som man söker sig in mot det rätta, så sorterar man bort dom här grejerna som ju uppenbart är dumma i det här fallet”(intervjuerna)

‘Göra mig skissande’ är i första hand ett *förhållningssätt* ... i professionell mening. Till skissandet som metod och hantverk. För att ”identifiera problem och visa på alternativ”¹³⁰.

Förväntningar på arkitektens lösningar. Praktikens uttrycksformer. Professionens symbolspråk.

Konventioner. Kontext, relationer.

Hur inviga studenten i allt detta, hur ”ge studenten möjlighet att utveckla sin förmåga att skissa” den förmåga som är både hantverket, organiserandet och synliggörandet, intellektuellt och känslomässigt? ‘Att estetiskt reorganisera en praktisk verklighet’, som jag uttryckt det tidigare^{sid 21}

Genom att få studenten att göra det. Bli försatt i professionella situationer ... Bli ställd inför uppdrag ... få organiserade ramar. Upptäcka vad skissandet handlar om ...

Om det säger de intervjuade skissarna bl a:

¹²⁸ en *vald* lösning, så småningom – nog för att ‘miget’ är resursstarkt, men precisionen i minnet är det sämre med. Alternativ bearbetas och förändras undermedvetet. Bra, ”underbara” alternativ får framstå så genom jämförelser.

¹²⁹ dvs i diskussion om min progression – så skulle det kunna vara

¹³⁰ ur utbildningsprogrammets målformulering, se sid 12, 5^o st

”...krävs det ju alltid ett skissarbete, i skissarbete är man ju riktad mot framtiden.”; ”... ett väldigt konkret och probleminriktat skissarbete.” (intervjuerna)

”man hjälper dom att hitta en utgångspunkt”, ”visa hur jag skulle göra, visa på alternativ”, ”... luta sig tillbaks och titta och testa ... analytiskt eller sinnligt” (intervjuerna)

”... ur glömskan kommer erfarenheter tillbaka till en som ...”. ”våga inte veta, våga vara i det kaotiska”; ”vara vän med slumpen”; ”jag vet inte, jag letar (G Tunström)” (intervjuerna)

men sätter också press

”tvungna att göra det *nu*”; ”... du måste ju ha någon idé” (intervjuerna)

”... hur arbetar du? Du måste ju försöka få någon idé om hur området skall disponeras i stort. Du kan liksom inte börja rita ... en liten detalj i början ... du måste ju ha någon idé” (intervjuerna)

”nehej, det här var den tid vi hade på oss, nu får vi säga stopp, fast vi vet att det finns ännu bättre som kunde... Det är ursvårt.” (intervjuerna)

man måste komma igång! Pekar på svårigheter

”komma bakom bilden på något sätt, ...”, ”... grabbar har svårare än tjejer ...”(intervjuerna)

efterlyser empati

”...var osinligt, liten förståelse för människans alla behov” (intervjuerna)

och konkretiserar

”... titta rakt fram i stället för att titta rakt ner – gör en sektion”, ”upplever rummet i högre grad” (intervjuerna)

”... behöver komma bort från passaren och linjalen, hur det nu ska gå till” (handledare)

Det krävs en stor portion *mod*. Man får inte vara

”rädd för vad det leder till när /man/ måste sätta pennan på papper” (handledare)

‘Göra mig skissande’ ställer frågan ‘Hur mobiliserar jag mina förmågor’.

Samhällsbyggaren har den dubbla *motivationen* att göra god miljö och att finna inre glädje i sitt skapande¹³¹.

Att lösa problem är inspirerande, att ge dem form än mer, att få tillgodose och behaga ...

Att göra sig seende är förutsättning har jag framhållit ... vara uppmärksam, låta sig provoceras ...

... se möjligheter ...

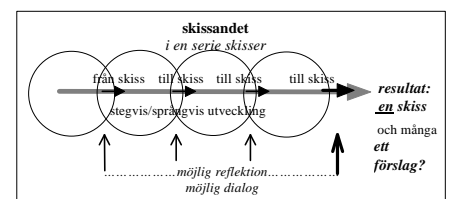
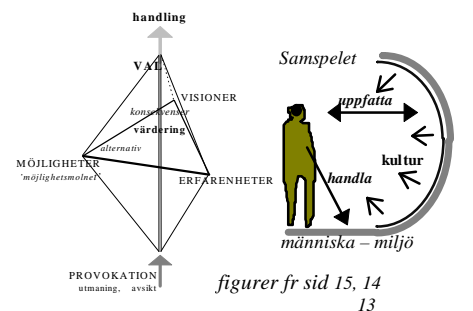
kunna uttrycka sina tolkningar och ideér. Som student måste man ständigt ställas inför att ”*organisera till lösning*” där att lösa problem betyder hela kedjan från att formulera problemet och sedan pröva och pröva och pröva för att så småningom synliggöra sina förslag också för andra, göra dem begripliga^{sid 37}.

Figurerna är hämtade från resonemang om människa – miljö – arkitektarbetet i det förra kapitlet.

‘Göra mig skissande’ är att rikta sig ..., vända hela sitt ‘mig’ mot problemet, platsen, provokationen. göra sig ”bild av vad det hela handlar om...”, ”... plockar hop sig så småningom...”, ”... undersöka om det går att organisera ihop till en lösning.” (intervjuerna)

”...prövar alternativa lösningar...” (intervjuerna)

styrd av ”hur man vill att resultatet skall bli” (intervjuerna)



¹³¹ samhällsbyggarens skapande? Ansvaret är där och behovet av erkännande. Skapandet är där. Det är nödvändigt som motor i skissprocessen – utan skapande ingen skissprocess. Det gäller både arkitekt och konstnär. Men förutsättningarna för skapandet skiljer sig däremot radikalt. Samhällsbyggaren är bunden till uppdrag och uppdragsgivare Hans lösningar skall tillgodose deras anspråk – formulerade eller ej. Skapandet står i uppdragets tjänst. Det står för en ny ordning av den aktuella verkligheten, nya relationer. Hur nu denna reorganisation går till i ‘miget’

Läsa möjligheterna i situationen och i sina förebilder och i kunskapssökandet. Och i sina skisser¹³². Med de insikter jag har och inlevelseförmåga jag besitter. Det förutsätter erfarenheter att tolka in det nya i. Och att veta var man skall leta, åtminstone ha tillräcklig aning – *navigare nessesse est!*

”sektion... vid en märkegrav tas fram. Den är bra och det ger ny inspiration till arbetet.” (handledare)

”har en gestaltungsprincip hämtad från den ‘skånska gården’, har nya skisser varje gång, går upp i skala, beskriver sina problem, sina svårigheter. Lyssnar med intresse...” (handledare)

När student klagar,

”för litet tid till litteraturstudier!”,

är det riktigt, men kräver ändå en viktig kommentar. Man löser inte sina organiseringsproblem i litteraturen, utan med hjälp av den (till del). Man kunskapar¹³³ i sitt skissande, inte före. Så vidgar man sitt vetande med ny meningsfylld erfarenhet. En förklaring till den kunskapsbrist som ibland pådyvlas arkitekterna. Kunskapsförakt t o m. Att rikta sig åt två håll samtidigt går naturligtvis inte. Att bryta intuerandet för att gå och hämta på hyllan eller gå till biblioteket bryter flödet^{sid 32}. Att skaffa sig en rytm i skiftet mellan intuera och reflektera som tillåter detta kräver motivation och träning. Och tar tid. För en student som brottas med sitt ‘nya’ intuerande är detta frustrerande.

‘Att rikta sig mot’ är att engagera hela ‘miget’ för att få ett så rikt ‘möjlighetsmoln’ som möjligt, så att det inre valet skett i en rik alternativflora. Det som pennspetsen producerar.

‘Göra mig skissande’ är givetvis att hitta ‘mitt’¹³⁴ *arbetsätt*, skaffa sig rutiner, hantera sina redskap.

Den kloke nybörjaren skaffar sig det viktigaste först och känner sig fram och kompletterar efter hand. Stiftpennor först, mjuka stift. Tusch kan vänta. Ser till att få ett bra ritbord, bra placerat (vill jag ha ryggen fri, eller slippa ha folk framför mig? Måste trivas på ritsalen. Den är en viktig inspirationskälla!). Ser till att kunna ha ytan någorlunda fri. Skaffar sig flera rullar skisspapper – ett trevligt, mjukt, ganska vitt papper, som inte reflekterar så mycket¹³⁵.

Ser varje uppgift som ett uppdrag (även om inget sägs). Vem ritar jag åt? Vem skall använda det? Hur? När? Vad finns runtomkring? Vem passerar (genom), hur, när? Plats och program alltså. Övning i empati, både social och fysisk. Se rum och rörelser ...

Ställd inför uppdraget, var börjar man? Våra intervjuade skiljer sig åt, någon argumenterar för att ge programmet form innan man nalkas platsen. För att göra sig mer seende.

... man ser nivåskillnader mycket bättre, man blir uppmärksam på specifika saker, därför att ... där kan ju inte stå ett garage, där står ju ett träd! ... väldig nivåskillnad, det går ju inte .. måste ha en trappa där ... man blir mer medveten, ser bättre. (intervjuerna)

Andra tvärtom att ta platsens egenskaper till sig först. I båda fallen gäller det att skapa sig en bild så att man kan *överblicka* (‘slagfältet’), se vad det handlar om. Så måste man *avgränsa sig*, vad är inuti, vad utanför (här resp där) – det gäller både plats och program.

Ofta är det inte entydigt, det kan bli flera gränser. Jag står i flera (i många) *kinesiska askar*^{sid 23}.

Innehållet måste *struktureras*¹³⁶, avsökas meningsfulla relationer mellan viktigare element i plats och program. Leta *system* i människors förflyttningar, i försörjning, i landskapet, ...

¹³² som en semesterseglat i skärgård, från ö till ö, åtminstone för natten. Skissen är som Ön, man nalkas den och tar den i besittning – mer eller mindre grundligt ..., från sittbrunnen eller genomströvande.

¹³³ om att kunskapa, se sid 17; ‘kunskapssökandet’ i stycket ovan är ett mycket smalare begrepp, här: söka information i tillgängliga källor att använda i problemlösandet

¹³⁴ arbetsättet är så beroende av personliga egenskaper – erfarenheter, temperament, värderingar, ...

¹³⁵ köp 2 och såga itu den ena till en smal och en bredare – leta! Du ska leva med pappret så nära som med dina lakan

¹³⁶ *struktur* = *sammanfogning*, byggnadsätt; de inbördes relationer och sammanhang som råder mellan delarna i en helhet, m a o *det sätt* på vilket en helhet är uppbyggd av sina delar; relationer som ger mervärden till delarna. Den filosofiska tolkning som ligger samhällsbyggets närmast. Men det finns en uppsjö olika vetenskapliga synsätt. System och struktur uppfattas ibland som utbytbara, vilket givetvis är poänglöst. Skillnaden ligger snarast i graden av komplexitet i delarnas beroenden av varandra. Ett system har sin funktion. En struktur står för något mer sammansatt. Bebyggelsestruktur t ex står både för de sätt husen förhåller sig till varandra, mellanrummen likaså och diverse ingående system..

För att klara överblicken av detta alltmer komplicerade får man 'skaffa sig en kikare' (som KarlXGustav), använda sin *teleskopiska förmåga*^{sid 15, 19}.

Nu har man grävt tillräckligt mycket för att kunna *karaktärisera* situationen (plats och program) för andra. Och under tiden har undersökande skisser hopat sig på bordet. Och den kloke skissaren har låtit denna kritiska granskning *kreativa upptäckter*, vad man kunde/borde/skulle göra i stället, bli skisser de också. Väntar inte till de glömts. Inspirationen släppt.

I granskningen tillämpas '*små*' metoder som skissaren tillägnar sig efter hand, kanske uppfinnar själv. T ex för den komplicerade geometrin i sol&skugga, systemskisser ..., enkla perspektivet ..., avrinningens formberättelser, ...

'Hur göra mig skissande' handlar om förhållandet mellan skissaren och skissandet, mellan dig och 'pappret'. Inlevelsen i vad som uppstår på det och tolkningen av det. Allt ifrån det basala

"Det streck jag drar här ... är bara någon centimeter. När jag drar det, så tänker jag att det här är ju en meter.", "en skiss har mått. Den är rumsligt konkret." (intervjuerna)

"men även om det inte är en måttkedja som ligger i botten till en skiss, så kan den som har gjort skissen prata om måttkedjan i den ..och då är vi inne i skissen. (intervjuerna)

Skala. Verklighet. På motsvarande sätt kan system följas från knut till knut. Fungerar det? Vad ser man om man åker där? Förflyttar sig genom den kultur som landskapet är. Arkitekturens ordnade sätt att nalkas och träda in, fungerar det? Kan besökaren ta det nya i besittning^{sid 19} på ett intressant och begripligt sätt? Om inte. Hur kan jag göra det bättre?

Det professionella skissandet har alltid konkreta utgångspunkter.

"och lägger papper på papper och ser hur det förändrar sig, och markerar vilka av skisserna som man tror är värda att återkomma till" (intervjuerna)

"små enkla centralperspektiv, som är väldigt väldigt lätt, inte tar tre minuter att göra ... som hjälper till att förklara vad man håller på med. Man har sektionerna och så bara drar man in och gör ett centralperspektiv, ... får man fuska ... det känns rätt i djupet ... det duger väldigt långt" (intervjuerna)

"vill arbeta med sektioner som analysinstrument. Har ... börjat arbeta med enkla pappmodeller. Ska nu studera en gård och se hur den kan utformas" (handledare)

"att det är bra att göra diagram, funktionsdiagram på en skiss ..." (intervjuerna)

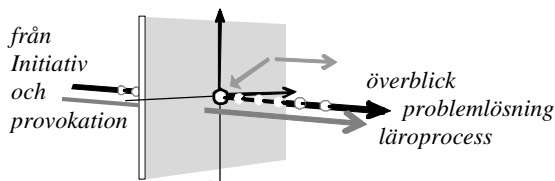
Det är i denna verksamhet skissaren gör sig skissande. Det är där förmågan utvecklas. Och erfarenhet byggs. Insikter i professionens kollektiva erfarenheter och humanistisk bildning är plus. Kvaliteten på arbetet ligger i egna ambitioner och självkritik samt omvärldens respons.

Ha kontroll är viktigt. Vara medveten om processens gång och villkor. Ha inflytande på processen, arbetets villkor. Den behöver göras synlig den också, för mig och andra i den. Vad jag nu tror att jag vill åstadkomma kan jag visa med en 'dummy'. Återkommer till det i nästa avsnitt

handledaren och handledning

”svårt att vara lärare, detta att med respekt för den här eleven, lära ut den kunskap man ändå har ... jag har nog varit väl försiktig, har inte velat trampa in ...” (intervjuerna)

Låt oss först, efter diskussionen om studentens skissande i förra avsnittet, lyfta blicken till den pedagogiska situationen. Samla de bådas perspektiv och skissandet som professionell process. Detta har visserligen redan berörts i förra avsnittet, av nödvändighet – går inte att hålla strikt isär. Vad är det alltså handledaren möter? Situationer? Sammanhang? Vad kan påverkas? Vad inte?



Vi har tidigare sett problemet att studenten saknar erfarenhet för en saklig framförhållning i skissprocessen ^{sid 33}, 'vart jag är på väg'. Det innebär att studenten befinner sig i två processer mer eller mindre samtidigt – en metodisk och en pedagogisk. I sin situation är studenten mest

upptagen av det omedelbara problemlösandet, med sin skiss. I figuren intill befinner han/hon sig i origo, i centrum. Skissens konsekvenser i vidare sammanhang är svåra att bedöma om man inte kan referera till något, givetvis.

Handledarens uppgift är att 'representera' figurens 'helhet', dvs att inte bara diskutera studentens skisser, utan också deras bakgrund och möjligheterna i dem – och skissandets arbetsdisciplin.

Vem är denne handledare? Kompetens, bakgrund, motiv? Och vem vill institutionen ha, vem vill studenten ha och vilka blir det?

Vi har inga självklara svar på frågorna. Vare sig på institutionen eller allmänt sett.

Handledaren representerar verkligheten i undervisningsmiljön i kraft av sin erfarenhet. Om inte? Vad står han då för? Var hämtar handledaren sina tolkningsgrunder och sin inlevelsekapacitet ... Sin motivation (genom intresset för undervisning) kan han givetvis dela med andra.

skissprocessen i handledarens perspektiv

”en skiss har mått, den är rumsligt konkret” (intervjuerna) Till skillnad från processerna

Att göra sig skissande innebär bl a att ha en vandring framför sig, att man går in i en process... Man vandrar mot någonting, mot resultat¹³⁷ man inte känner. Man kan ha förväntningar på det. Man kan veta ganska väl. Men ändå vet man att det kan bli något helt annat. Vad får resan visa. Det måste också studenten göra klart för sig, även om detta är att navigera i än mer okända vatten. Skissandet har så många dimensioner.

Studenten har blott sina *erfarenheter* att falla tillbaka på. Sina livserfarenheter påspädda med de förväntningar som 'yrkesvalet' skapat, med mentala fokuseringar på denna problemvärld i seende, lyssnande, läsande.

Det är bara med dem han/hon driver sitt skissarbete. På kontoren (m m) råder rutiner och praxis (de som studenten skall förberedas för). Där styrs den professionella vardagen av allas beroende av alla, med leveranskrav, tidplanering och sammanträdenas knutpunkter ... Samlade kompetenser.

Kan man tala om ett målmedvetet skissande där? Det måste man kunna. Det beror givetvis på individen, men samhällsbyggets pragmatism håller processerna i strama tyglar. En erfaren arkitekt vet ungefär ... och kan argumentera och förhandla utifrån det.

På skolan finns inte detta. Kursen/projektet och handledaren och utbildningen som helhet skall kompensera det. Andra villkor styr, skolans tidsramar t ex. I viss mån kan dessa fås att 'likna' det konkreta ^{sid 30ff}.

Handledaren måste göra sig medveten om dessa båda världar, så olika och ändå desamma. Möta studenten med sin professionalitet, visa i handling vad den duger till.

Professionellt, metodiskt arbetssätt skiljer sig inte från det studenten kämpar med.

¹³⁷ resultat ≠ mål för att man inte vet, bara vill.

Skissaren *överblickar, strukturerar* och letar *system*^{sid 48} och väljer (och avgränsar) *element/delar*. De kan vara objekt som rum eller volym, stort eller smått, de kan vara delar av system... De kan vara dynamiska företeelser. Man har ett hum om vad de är eller borde vara, men de är ett problem som behöver studeras mer i detalj. Man behöver veta mer för att hela problemet skall kunna lösas. I metodiska termer kan vi tala om platser (delar/element) som:

typiska – har man löst en, har man löst många

”studera en gård och se hur den kan utformas” (handledare)

strategiska – måste man lösa för att komma vidare...

”... att försöka hitta en "naturlig" lösning på underfarten och ...” (handledare)

”visar på ‘strategiska punkter’ hon valt och söker stöd för sina prioriteringar ...” (handledare)

Och detta i *flera steg* – i kinesiska askar. Eller genom att följa system – gå från knutpunkt till knutpunkt och söka nya problem med sektioner¹³⁸ (och perspektiv). Fungerar det, vad ser man? System, befintliga eller ej, är givetvis lokaliseringsförutsättningar och ger konkreta relationer. Så gör den vane ‘automatiskt’. Handledaren kan både visa på metoden och använda sig av det i sina tolkningar.

Från skiss till skiss ordnas platsens innehåll och gestaltas olika karaktärer

”... utgångspunkterna ger strukturer. ... väldigt bokstavligt i rörelsemönster. Varifrån kommer man? hur kommer man hem från denna punkt? ... Det strukturerar naturligtvis” (intervjuade)

”vägar överallt men vart leder dom?” (handledare)

”grönstrukturen är ännu det som blir över” (handledare)

”det finns ett antal saker som strukturerar ... som ordnar tomten åt en” (intervjuade)

Visuella relationer hanteras med studier av rumsliga förhållanden. *Vad ser man*, vad inte. Vad är här och där. Var finns utblickar... Var landmärken^{not 99}. Vad är tydliga identiteter, vad borde vara. Vad är god arkitektur. Kan man orientera sig gott och effektivt.

Nu har vi börjat tala i termer av konsekvensbedömning. Fråga är vad som är hönan och ägget i skissandet. Vad är intention och vad är resultat? Åtskilligt att upptäcka och diskutera.

Detta gäller givetvis en lång rad företeelser i vardagens landskap. ‘Lekbarheten’ för barnen t ex. Checklistor är professionens metod för att öka medvetenheten. Kvalitetskontroll. Skissarens teleskopiska förmåga nyttjas här också – växlar skala, aspekter och perspektiv.

Tid, rum och tempo likaså.

Arkitektur som rörelse – upptäcka (varifrån, när?), nalkas (hur?), träda in och ta i besittning.

Dynamik, kontinuitet, konkretioner som handledaren bör kunna lyfta fram till gemensam inlevelse.

Tillbaka till frågan ‘Kan man där tala om ett målmedvetet skissande?’. Kan också studenten i sin oerfarenhet åstadkomma ordning i sitt sökande?

‘*dummys*’ är ett effektivt hjälpmedel i en medveten skissprocess.

”Jag säger att dummys är ett arbetsredskap tillsammans med andra, dummys ger mig ett sätt att planera mitt arbete, så att min slutprodukt är så som jag vill ha den, den dag den ska vara färdig. Det är självklart så att processen sen ändrar min bild av innehållet i dummys och det leder då till att dummys justeras efter hand” (handledare)

Dummys är en skiss över processens visuella resultat. Hur kommer det att se ut i handen (rapport) eller på väggen (utställning)? Att göra en dummy tvingar en att föreställa sig ..., försöka formulera meddelandets struktur ... Det betyder inte att det är färdigt, långt därifrån ... mycket intuitivt men ändå konkret – intuitionens visionära kraft – och man får givetvis justera efter hand. Skall.

Det är tillämpligt från det enskilda papprets innehåll till en utställning, rapport eller ...

Dummys ger närmast automatiskt en arbetsplan, t o m en tidplan

”Förmågan att prioritera i tidsnöd eller i tider av nöd, den är ju oerhört viktig” (intervjuade)

”Ju mer tuschritad, linjal, dator, ju färdigare det ser ut, desto mer talar jag om att det är färdigt nu, vi är inte intresserade av att ändra något mer” (intervjuade)

¹³⁸ sektioner är användbara till mycket – i skissandet, som analysinstrument, som pedagogiskt medel

Och så till sist

”OK tiden är slut. Det var så här duktiga vi var på den tid vi hade oss utmätt” (intervjuade)

Så landar skissandet i förslag. Beslutsprocesser vidtar. Kanske återkommer uppdraget för bearbetning, kanske blir det liggande.

Så går yrkeslivet vidare från uppdrag till uppdrag. Det gör det också under utbildningen. I någon mån.

handledaren och hans/hennes möjligheter att agera

Vad skall vi ö h t mena med handledning¹³⁹? Någon 'som leder handen'? Det leder min tanke till mästaren och gesällen i forna da'r. Ett system som vi i dag uppfattar som auktoritärt. 'Se här, gör som jag'. Själv har jag alltså en förgivettagen syn på handledning som dialogisk företeelse som präglar den här rapporten. Mötet mellan student och handledare är centralt. ^{nästa avsnitt}
Handledarstilar som mentor- och tutorskap ligger närmast till hands. PBI (problembaserad inlärning) är i väsentlig mening något annat, som jag skrev i bakgrundsteckningen ^{sid 8}.

Tillbaka till frågan *Vem är handledaren?* Är han/hon handledare för *handledandets skull* eller av *andra skäl*? Vad finns det för skäl? Har skolan/institutionen definierat en handledarroll, eller är det något som man också gör vid sidan av sin föreläsarroll etc.

Hur förhåller han/hon sig till studenter å ena sidan och till institution och kursledning och pedagogiska principer å den andra? Hur väl kan man komma överens om förhållningssätt? Frågorna lämnas obesvarade. Men är viktiga att ställa.

I arkitektutbildningarna är 'övning på ritbord' ett djupt traditionellt begrepp – schematekniskt och faktiskt. Det innebär att studenterna arbetar vid sina ritbord och att lärare går runt, 'från bord till bord' och hjälper till med kommentarer och kanske med att sätta sig och diskutera med pennan i hand. Det är också möjligt att samla några studenter till gemensam diskussion.

Jag ställer frågan om möjligheterna till inlevelse för läraren är *optimala*. Jag säger läraren, inte handledaren, därför att jag menar att de inte är det under sådana villkor. Återkommer nedan.

”då blir det gärna att man säger någonting allmänt meningslöst .. det här ser väl bra ut, eller det här ser väl trevligt och det här var väl käckt och bra. Men det blir liksom ... inget ordentligt resonemang” (intervjuerna) Läraren ser vad han får se ...

Också studentens idévärld och problemlösande är ett *komplex* av objekt och relationer, mer eller mindre tolkningsbara för handledaren.

”bilder, som man aldrig måste eller får göra till sin egen, utan man skall försöka förstå vad menar karlen egentligen? ...ta avstånd från är svårt innan man riktigt trängt in i det (intervjuerna)

”vi har en tradition 'att allt är bra' på våra arkitekturskolor som inte är riktigt bra. Vi har sagt ...'tycker du det? Och ”det kan man också tycka’... och inte vågat säga 'Det där är faktiskt jättedåligt' utifrån din kunskap. Jag har insett med tiden, att eftersom jag ändå inte sitter inne med någon absolut kunskap, är det bättre att jag säger det jag tycker. Idag vågar jag säga 'det där är dåligt' eller 'det där är bra'. Men det är min förbannade skyldighet att motivera mig så långt jag kan och jag försöker att inte vara kränkande och att inte få dom att bara tappa sugen, utan snarare att få dom att begripa att dom kan bättre. Det är svårt, men jag tror att jag vågar vara tydligare idag ..., mer personlig...” (intervjuerna)

¹³⁹ **handledare** Inom yrken med teoretisk grundutbildning finns utbildade handledare med särskild uppgift att föra en nytexaminerad in i den praktiska yrkesutövningen. Syftet är att den handledde skall bli en med handledaren jämställd kollega. Handledning i denna mening innebär även att en yrkeskår upprätthåller sina professionella normer (NE) – låter tillämpligt på oss, med 'föra in i praktiken', 'jämställd', 'normer' men ändå *inte*. Tyngdpunkten ligger inte där, utan i problemlösandet ...

mentor, experienced and trusted adviser of an inexperienced person (Oxford Advanced Learners Dictionary); a wise and faithful counselor (Websters); (NE) har en helt företagsekonomiskt präglad definition

tutor, private teacher, especially one who teaches a single pupil or a very small group; university teacher who supervises the studies of a student (Oxford Advanced learners dictionary);

(NE) har en liknande definition med tillägget att det i Storbritannien gäller Oxford och Cambridge

Studentens skisser har givetvis en stor potential, kan utvecklas och det åt många håll. Den stora pedagogiska utmaningen är att utgå från att det är *studentens* potential. Att få henne/honom att se sina möjligheter.

”försöka förstå ... aldrig får göra till sin egen” (intervjuerna)

”tycker dom inte att det är just att använda det där som jag skissade fram, försöker man få dom att begripa att ‘det där inte var min idé, den skulle jag inte ha kunnat tänka, om inte jag hade sett det du gjort. Det är bara att köra på, du skall inte låta bli att använda den för att det inte var du själv som kom på det’” (intervjuerna)

Allt i studentens huvud, tänkt eller inte, har inte kommit ner på papper ‘ännu’. Det hör också till möjligheterna.

”yngre arkitekter måste sitta hela nätterna ... försöka ändå, är unga och starka, man kan inte säga till dom att ‘gå hem och vila dig i stället’, så kanske du drömmer om lösningen ... dom måste ju göra sina egna misstag...”(intervjuerna)

Det gäller att få studenten att lägga sin mentala energi på att utveckla sitt eget, vara i sitt eget problemlösande och därmed upptäcka och utveckla sitt sätt att fungera. Vänds energin mot läraren så flyttas fokus utåt. Den koncentreras på att tolka lärarens föreställningsvärld i stället. Hur tydlig nu den är.

”... prestationsångest ... har fem veckor på mig ... det skall bli jättebra.”, ”komplexiteten ... som gör en fullständigt blockerad.” (intervjuerna)

”... lyckats trassla sig igenom dom första åren, utan att någon hade upptäckt att ..., än mindre skissa” (intervjuerna)

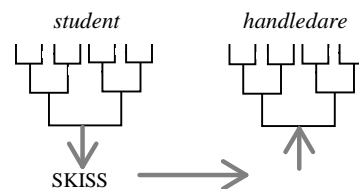
Det kan ju också vara så som jag nämnt, att studenten är så inriktad på att göra som läraren säger¹⁴⁰ att det präglar relationen. Studenten använder sin lyhördhet som han/hon vant sig.

Det kan bli så att handledarens tolkning överskrider studentens intention. Den goda viljan tar över. Bilden kommer att berätta mer än avsett. Läraren läser sig själv i stället för studenten. Diskussionen om *bilden*^{sid 25} vidgar det problemet.

”så lätt att göra bildmässighet av allting ... dupera läraren med den mest fantastiska form gjord på några minuter” (intervjuerna)

Men än mer sig själv.

Kommunikationen mellan student och handledare är ett problem i sig som jag utvecklade i *dialogen*^{sid 35}. ”En *uppfattning* förtätas, inciteras till ett uttryck – som kommuniceras – och tas emot och utvecklas, exciteras associativt till en *föreställning* hos mottagaren”. Talträdet. Förstå varandra, åtminstone ana.



Det krävs alltså av handledaren stor förmåga till inlevelse i studentens föreställningsvärld genom det som denne åskådliggjort på sina skisser m m. Att tolka och leva sig in i dessa kräver djup egen erfarenhet och ödmjukhet. Och handledarens attityd är viktig.

Och uppriktighet:

”i dag vågar jag säga ‘det där är dåligt’ eller ‘det där är bra’ ” (intervjuerna)

Att skissandet är olika från person till person är givet, det framgår med all önskvärd tydlighet

”dom duktiga klarar sig trots skolan på något sätt” (intervjuerna)

Handledarrollen kräver sitt. Skall handledningen bli effektiv, måste handledaren få bästa möjliga villkor för sitt närmande till studenten. Där är det stor skillnad mellan ‘gå runt’ och ‘boka möte’. Skillnaden ligger i den vikt man fäster vid mötet. Hur koncentrerat, hur förberett, hur dialogiskt... *Gå runt* på ritsal innebär att både student och lärare tar initiativ i stunden. Studenten viftar, läraren spanar efter behov eller något intressant. Tämligen improviserat. Studenten plockar bland sina

¹⁴⁰ avgymnasifieringen not 71, sid 28

skisser, samtalet blir inte särskilt strukturerat. Än värre om man lutar sig 'över studentens rygg'¹⁴¹. sig med det material han/hon vill diskutera. Fördel: studenten är mentalt och praktiskt förberedd på *Boka möte* innebär att studenten avtalar om tid och plats för möte med sin *handledare* och infinner ett effektivt möte. Tiden nyttjas väl. Det skapas en processhantering som har pedagogiska poänger i sig. Göra och följa tidplan t ex.

Den bokade handledningen innebär att man fjärrmat sig från den löpande processen (på ritsalen). Det kan uppfattas som en nackdel. Studenten kan givetvis behöva få svar av någon på uppdykande problem – teknik eller sakfråga – mer eller mindre omedelbart. 'Vuxennärvaro' i miljön kan väl också representera trygghet.

Men detta är inte motsättningar. Det är olika företeelser. Det handlar inte om antingen–eller utan om både–och. 'Bollplank' kan ammanuenser, äldre studenter och även kurskamrater vara. Och avvägningen måste ställas mot studentens personliga utveckling.

De handledare som bidragit med dagböcker i denna studie har arbetat i en sådan ordning. Studenterna har haft ett antal halvtimmar som resurs¹⁴². Man träffas på en bestämd plats, handledarens kontor, på bibliotek etc (helst inte ritsal), där man kan koncentrera sig på dialogen, där det finns utrymme att breda ut studentens papper.

Jag argumenterar alltså för denna ordning. Handledarens rolltagande är mentorns, den erfarna rådgivare man kan lita på. Den som alltid lägger tyngdpunkten hos den andre (studenten).

I våra erfarenheter är det kanske inte alltid givet – vare sig för studenten eller för handledaren. Kanske speglas olika förhållningssätt i skillnader var *initiativet* ligger

"...för vi en konstruktiv dialog om konsekvenserna av..."

"vi prövar i diskussion olika alternativ."

"jag diskuterar behovet av att arbeta i olika skalor"

"jag diskuterade hur kopplingen till omgivande..."

"i resonemangen kom vi också överens om ..."

"vi kom fram till att ..."

Citaten från handledarnas dagböcker speglar förhoppningsvis en öppen och ömsesidig dialog om och över studentens skisser. (Vad betyder 'jag' resp 'vi'?)

Det är lätt att hamna i en passivare situation. Studenten är kanske blyg, eller har inte gjort så mycket ännu ... Risken för att 'ta kommandot' är stor

"vårt samtal (hellre än diskussion) handlar om främst om den rumsliga inlevelsen" (handledare)

"jag frågade mig fram vad streck och tomrum i hennes plan innehöll" (handledare)

"jag försökte presentera flera möjliga angreppssätt" (handledare)

"samtalet blir lite ensidigt, mest jag som för fram min 'åsikter', mina tolkningar ..." (handledare)

Det är viktigt att handledargruppen är samspelt, har riktlinjer för sitt agerande. Den enskilde handledaren är faktiskt ganska utsatt i sina parförhållanden. Det är lätt att bli snäll.

"jag fegar och vägrar inte att tala med honom"

"jag uppmanar henne att försöka hitta en "naturlig" lösning"

"jag hjälper henne att räkna ut att ..."

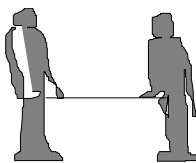
"herregud har du ritat färdigt?!"

Det är uppenbart att handledare som kommer utifrån med ersättning begränsad till timmarna tillsammans med studenterna kan bli isolerade. Resurser för samspel i lärarlaget och pedagogisk utveckling är en nödvändighet – och vilja till det.

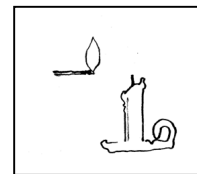
¹⁴¹ bättre om man går 'efter lista', men ritsalen och ritbordet innebär koncentrationsproblem och inbjuder till den sortens självbedrägeri som att ha allt material tillgängligt. Studenten förlorar urvalets reflektion.

¹⁴² rutinerna anger ett antal timmar i schemat för övning (på sal) som i praktiken innebär en möjlighet till 'handledning' för den student som är där och som lyckas fånga ... Ett bokningssystem ger möjlighet till en konstruktiv och avläsbar resurs. Varje student vet på förhand hur mycket handledningstid som kan disponeras och kan prioritera själv. Det är också ett tydligt argument 'uppåt'.

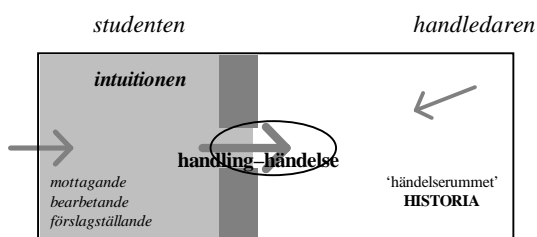
det pedagogiska mötet



Öga mot öga. Över ett bord. Studenten med resultaten av sitt brottande, för tillfället.Handledaren med sina erfarenheter och sin goda vilja. De båda världar som penetrerats i föregående avsnitt.



Det klassiska är att handledaren sätter sig bredvid studenten vid ritbordet. Vad händer mellan dem? Vilka roller intar de? Eller kan man hellre göra på annat sätt? Låt oss se vart vår diskussion fört oss.



Studenten handlar, handledaren ser detta som en händelse. Det är den teoretiska basen för arbetet ^{sid 14}. Handledaren kan inte se något annat än denna händelse – just skedd eller dokumenterad med en skiss ¹⁴³.

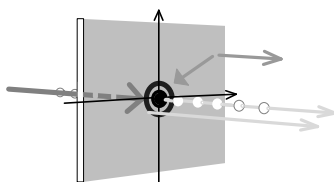
Studentens skisshandling är inte minst en händelse för honom själv också – med associativa kopplingar till sin

inre värld, som ingen annan har. Det täta samspelet mellan jaget och miget ^{sid 16}. Det ingen annan kan tränga in i ¹⁴⁴.

”Vad hennes symboler innebär vet hon (?), men inte vi” (handledare)

Handledaren står inför en utomordentlig utmaning. Vad förmår han/hon se, uppfatta av intentioner och möjligheter i de skisser som ligger på bordet? Hur kan han/hon leva sig in i denna ‘inre värld’?

Det finns två källor. *Skisserna* och det studenten *berättar*. Handledaren kan också få ut något av *hur* studenten berättar, ana en struktur i den ordning det sker, hur studenten pekar, rör sig, tonfall m m. Och kanske har frågor som väcks i en skiss svar i en annan, ‘sedd i ögonvrån’ på bordet. Minnen från förra mötet (om det varit något) finns där givetvis och ev inlästa programhandlingar eller liknande. Handledaren tolkar genom relationer. Det hela är mycket intuitivt.



På ritbordet blir händelser *händelsekedjor*, i skiss efter skiss i skissandet. I mötet med handledaren formas kedjor av studentens *framställning*, blir en vandring genom de händelser som handledaren upplever när studenten pekar ut företeelser på skisspappren – i en mer eller mindre strukturerad berättelse ¹⁴⁵. Handledaren följer och uppmärksammar, fokuserar det utpekade, men associerar också till annat han/hon ser eller minns... Ser meningsfulla kopplingar. Relationer.

Så, vad händer mellan dem? I relationen och i samtalet?

Låt oss först konstatera, för säkerhets skull, att det inte är fråga om att studenten skall visa sina prestationer. Aldrig. Inte i handledning. Det inte är fråga om att rätta studentens försök. Syftet är att hjälpa studenten vidare framåt mot en god lösning på *studentens problem*. Det är heller inte fråga om att instruera. Det är studenten som skall lösa sina problem. Det är ju vad studenten skall utveckla: en förmåga att se problemet, lösa det och synliggöra detta för andra ^{sid 27}. Själva *lösandet* är objektet för pedagogiken!

Hur handledaren uppfattar detta är givetvis centralt. Studenten likaså.

Ett komplex också detta. Vi har tidigare sagt att ingen student är den andra lik ^{sid 37}. Det gäller också handledarna. Olikheten är regel.

¹⁴³ eller på en. Man måste inte uppfatta en skiss som ett ting i meningen ett papper. Skissandet kan ske i flera etapper på samma papper, eller helt enkelt utnyttja samma

¹⁴⁴ möjligen kan långvarigt samarbete ge aningar, ur gemensamma erfarenheter, delade upplevelser. Men det är inte aktuellt här, i skolan.

¹⁴⁵ steg för steg, i tid och rum – kan bara ta en sak i taget och måste bemästra papprenas utbredning på bordet, både orientera sig i sitt material och sin ‘tanke’

Mötet är en *dialog*, ett samtal mellan de två¹⁴⁶. Hur samtalet utvecklas beror på vilka de är, vad de har att avhandla, deras föreställningar om detta. Och situationen i övrigt.

Handledaren 'med sina erfarenheter och sin goda vilja' är öppen och offensiv samtidigt¹⁴⁷. Han/hon är en källa att ösa ur, 'representerar som sagt verkligheten i undervisningsmiljön'¹⁴⁸. Därmed är det en obalans i relationen. Hur de båda hanterar det är avgörande för hur framgångsrik dialogen kan bli. Handledaren riskerar å ena sidan att bli 'överväldigande', skrämmande kanske. Å andra sidan kan den professionella vanan att diskutera i projekt göra studenten till like, med otvungna, kreativa samtal som positiv effekt, men också leda till överskattningar och misstolkningar. Studenten kan inte hänga med, har inte språket. Däremot saknar kanske handledaren erfarenhet av studenters olikhet¹⁴⁹. Det tar tid att också skaffa sig pedagogisk erfarenhet. Allt detta påverkar handledarens attityd. Krävande, snäll, engagerad, otålig, ... som studenter kan uppleva den.

Studenters egna förhållningssätt spänner över allt från tystnad till stor aptit.

Tyst, för att man inget gjort och inte vågar stå för det (avboka) eller inte tror sig själv om något.
 "uppträdde nervöst. Höll sin skiss tätt intill sig och ville knappt visa. Talade kort och lite svepande tafatt om just ingenting, gör ingen ingress om var i planen hon är, vilket område som gäller, har inga karaktäristiska detaljer att visa ... Jag måste fråga mig fram ... – hur ser det ut här?" (handledare)
 "jag fegar och vägrar inte att tala med honom" (handledare)¹⁵⁰

Det säger sig självt att studenten uppfattar olika handledare på olika sätt. Att kunna byta är att göra bästa möjliga av 'kemin'! Men studenten kan också vara nyfiken och vilja höra olika 'röster'. Att göra så innebär dock att ställa bredd före djup – den skillnad det ligger i att prata med alla handledarna¹⁵¹ eller söka kontinuitet hos en.

Några studenter har kvar vanor från den allmänna skolan och vill ha besked om vad som krävs.
 "vet vad hon vill, men frågar ändå vad skall jag göra" (handledare)

"Det som varit mest frustrerande är att man aldrig kunnat få raka besked och aldrig helt fullt ut vetat hur något skall göras och varför" (student)

Än mer frågar de som inte vet vad de vill. Att lösa ett problem är inte tillräckligt besked för dem. De vill veta hur och varför och 'framför allt' vad de skall ha gjort för att bli godkända. Det är handledningens uppgift att lotsa studenten genom *lösandet*, att 'navigera' i problemets skärgård. Men vill inte studenten vara skeppare, utan bara passagerare så är det svårt att vara lots. Nå, de allra flesta vill vara skeppare.

De två vid bordet måste *tolka varandra*, försöka förstå varandra¹⁵². Studenten, se sina lösningsförsök genom handledarens kommentarer, lyssna genom att se sin egen 'berättelse' bli innehållsrikare, se alternativ... Ju öppnare, desto effektivare kommunikation. Att uppfatta handledaren som lärare i traditionell mening är uppenbart ett hinder. Att se honom som examinator, en omöjlighet. Handledarens utgångspunkt är *inlevelsen* i studentens problemvärld, att hjälpa denne se, att visa på möjligheter och hinder i platsen, diskutera studentens tolkning av lämpligt nyttjande av landskapet,

¹⁴⁶ vi talar också om handledning i grupp, något oegentligt. Det handlar inte så mycket om skissandet som om en diskussion om problemen, om att dela erfarenheter. De egna, växande och handledarens... en sorts handledning är det kanske – men inför en aktiv publik! Sannerligen annorlunda förutsättningar för dialog

¹⁴⁷ handledaren är här av intresse (givetvis, annars är det av tvång) – för att bidra till yrkeskårens utveckling, få tänka friare, umgås med studenter, inspireras av ung kreativitet, ragga begåvningar. Listan kan göras lång. Ofta är intresset så starkt att det vida övertrumfar lönsamhet i engagemanget.

¹⁴⁸ 'i kraft av sin erfarenhet', sid 50

¹⁴⁹ förutom minnet av sina egna studiekamrater

¹⁵⁰ citatet syftar på en överenskommelse. Att se de bokade mötena som avtalade, och att parterna skall hålla sin del av detta.

¹⁵¹ i B-kursen var vi 6. (ekonomin, se not 142)

¹⁵² omedelbart, medvetet eller åtminstone ana... Eller t o m som aha-upplevelser i det kommande skissandet, och för handledaren att: 'lär känna' studenten mer och mer

och på konsekvenser av studentens förslag – så långt, som feedback, som provokationer för fortsatt arbete. Men inlevelsen innefattar också studenten själv ...

”verkar vara peppad att gå vidare nu” (handledare)

”hon sysselsätter sig med bra delar i projektet. Kanske lite trögt att leva sig in i projektet men med stöd går det framåt. Hon ser konsekvenser, söker alternativ, visualiserar sina idéer. tar kritik bra, känner tidsbristen men kommer att klara det” (handledare)

”allt under kontroll. Med lite bearbetning kan hon redovisa hållbara systemskisser för transporter och gröstruktur” (handledare)

”oj va bra efter allt snack, Gestaltad, helheten bearbetad och snyggt presenterat” (handledare)

”är lite trött på uppgiften” (handledare)

Handledaren måste vara medveten om risken att spegla sin professionalitet i studenten och därtill sina egna förväntningar på professionen (och sig själv kanske). Han/hon skall göra det omöjliga: bortse från sig själv och ägna sig åt studenten, ’kliva in’ i denne. Ägna sig åt att se vad studenten inte ser. Men ändå se till att det är studentens!

”får akta mig för att bli skissande själv” (handledare)

De *praktiska villkoren* för dialogen börjar bli tydliga nu. De inre och de yttre. Det är uppenbart att det måste vila på studenten att ge sin handledare bästa möjliga *förutsättningar* för sin insats. Hjälpa denne att komma ihåg¹⁵³. Strukturera sitt material för att ge bästa överblick. Och lyfta fram det intressanta och det problematiska i sitt arbete. Tvärtom går ju inte.

”har förberett en lång lista frågor som hon vill ha belyst och diskuterat” (handledare)

Det är givet att de båda behöver största möjliga *koncentration*. Och de behöver ytor tillräckligt stora för att kunna åstadkomma överblick. Pennor och papper för att kunna skissa tillsammans. De kan inte ha publik. Inte aktiva deltagare. Den stimulansen får ske på annat sätt¹⁵⁴. Att sätta sig bredvid studenten vid ritbordet i ritsalen är ingen bra idé.

Samtalet förutsätter studentens skisser¹⁵⁵. Dessa ger möjlighet till konkret *inlevelse*. Konkret i meningen att kunna gå in i åskådliga, materiella, mätbara, ’levbara’ tänkta miljöer...

Handledaren och studenten kan tala om vad tecknen i skissen *betyder* och vad de *innebär*. De kan vara teleskopiska tillsammans – se på objekt allt närmre, vandra i rum allt mer innehållsrika ..., diskutera olika aspekter och söka konsekvenser^{sid 19}. Exempel:

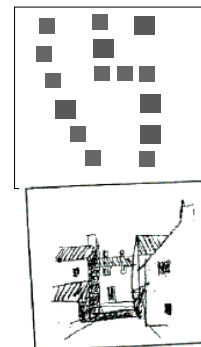
”hur ser entrén ut? Var slänger jag soppåsen?” (handledare)

”vad händer då på det 13 m breda utrymmet mellan husen om det inte är en gata?” (handledare)

”höjdskillnaden räcker inte riktigt till för en souterränglösning, vilket ... nu själv säger att han sett” (handledare)

Också konsekvenser av och i och för landskapet i stort och smått, ’öppet’ – urbant¹⁵⁶ Skogsbyn att följa, dungen att bygga kring, dalstråket att hålla öppet; ..., buller, ... m m.

Avskurna ytvattenrörelser, ..., ... o s v.



bilden sid 25

¹⁵³ vad pratade vi om förra gången, vad har jag talat med andra om ...

¹⁵⁴ studenten är ritsalsberoende. Det är mycket viktigt. Utan ritbordsplats skulle studenten tvingas göra sitt kreativa, ytkrävande arbete hemma. Och därmed missa stimulansen i att vistas i en kreativ miljö och de löpande möjligheterna till tankeutbyte med andra studenter. Samt alla de informationskällor som finns i miljön, lärare, forskare, biblioteket... De nyfikna, informationssökande och reflekterande studenter vi vill ha, vill vi ha på plats. På ritsalar, i fik och korridorer, framför upphängda förslag och bakom pågående redovisningar och kritik.

¹⁵⁵ att prata om en inre föreställningsvärld hos studenten är i det närmaste utsiktslöst. Det är för okonkret och saknar framför allt förutsättningar för handledaren att associera utanför det studenten just säger...

¹⁵⁶ landskap – landskapsarkitektens ’mellanrum’, alltifrån mellan hus till mellan hav

För att vara riktigt noga. De försöker i sitt samtal rikta sin uppmärksamhet mot samma 'punkt' i skissen och söka associationsbanor^{sid 35} så nära varandra de kan. De kan låtsas röra sig, se sig omkring, men också låta solen skina, vinden blåsa, bilar åka, barn leka osv. En inlevelseträning som bär mycken saklighet.

Om man inte kommer varandra så nära – vad gör man då? Som handledare, och som student.

Man får *provocera* varandra

"tar hjälp av gränsbegreppet, dvs vi vandrar runt hennes område med frågan vad utanför och vad innanför gränsen?" (handledare)

Sedan hittar man lätt gränser inne i området. Gräns på gräns som de kinesiska askarna. Fråga sig vidare in i studentens intentioner och idéer.

"... jag måste fråga mig fram ... – hur ser det ut här?" (handledare)

Handledaren gör sig pragmatisk, frågar sig och studenten om 'det' *fungerar*. Och annat.

Kan man komma till A, kan man se ..., får man plats med ... – allt kan göras till små rollspel i ögonblicket, 'om man har svårt att gå ...', 'om man har dåligt lokalsinne...', 'om man är liten ...' I fokus står den vanliga människan i sin vardag (som professionen i mycket är advokat för^{sid 12}).

Oftast. Den aktive, nyfikne studenten kan göra detsamma, från sina utgångspunkter.

Från det funktionella går man vidare till frågor om är det bekvämt, behagligt, vackert... och till kulturell laddning i övrigt.

Över huvud taget kan de agera genom *samma ord* som vi tidigare karaktäriserat skissandet med – att skaffa sig överblick, strukturera sig genom att söka system (och systemförutsättningar i landskapet), göra sig effektiv genom att urskilja typiska resp strategiska element. Vidare kan man ta fram pennan och tala om vistelse- och rörelsezoner och t ex Arne Branzells 'bubblor' för att konkretisera resonemang om rumsligheter.^{sid 48 - 51}

"diskuterade i korthet hur systemskisser kan se ut" (handledare)

"hur ska man hitta en övergripande idé" (handledare); "...fastnat i en idé?... det finns 998 till!"^{sid 26}

"jag diskuterade hur kopplingen till omgivande befintlig stad och land kan utformas" (handledare)

"behovet av att arbeta i olika skalor" (handledare)

Denne handledare gör *komplexiteten* synlig för studenten. Det vill till att det inte blir så brutalt att studenten drunknar..., inte ser sig kapabel att ge sig i kast med det. Ger upp.

Studenten måste kunna känna någon sorts *kontroll* över sin 'resa'.

Det egna initiativet, att vara på väg, att hålla på med ett kreativt problemlösande är studentens eget vapen. Det här med mod alltså, våga ta kommandot, komma över ribban.

Att känna gensvar, få feedback är omgivningens hjälp...

Och ha överblick, att känna färdriktningen, ha möjlighet att prioritera sina 'uppmärksammanden'. Ta minnesstöd i förhållandet till det komplexa med checklistor, ...

Här är dummynt det främsta instrumentet. Oslagbart menar jag. Den 'avväpnar' osäkerheten, ger struktur åt problemlösandet. Och det utan att kräva problemet löst, utan preciserade mål för arbetets innehåll och resultat – som estetisk organisering. Det som inte går.

Men resultatets innehåll kan man ha en aning om, ganska bestämd aning om. Vad är det jag vill åstadkomma, vad kommer jag att behöva visa för att 'bli trodd'. Det kan man skissa en bild av, en bild som ger innehåll: vad är viktigt, hur hänger problemets delar ihop. Jag kan prioritera, kan t o m göra mig en arbetsplan – vad först, vad sedan ... Allt som skiss, som aning, som säkert revideras under resans gång. Men skepparen står vid rodret. Dummynt förutsätter en vision, en föreställning om möjligheterna, dvs en engagerad student med aptit på problemet. Utmanad.

Dummynt är handledarens främsta hjälpmedel.. Att få vissa studenter att själva inse nyttan är hans värsta problem. Dummynt ger överblick och ingång till studentens värld, kan ge en struktur åt samtalet – om inte studenten tar initiativet och driver det med ett engagerat berättande. Men också då behövs den för handledarens orientering i studentens värld.

Men handledaren måste också gå utanför dummy. Provocera studenten till vidgad syn, både sakligt och visionärt. Ge studenten förebilder–föreställningar

”Jag ger honom bilden av hur en Kraal växer och när den delar sig. Jag uppmanar honom att försöka hitta den motsvarande "funktionella drivkraften" mellan avståndet och placeringen av hans husgrupper” (handledare)

Hänvisa till litteratur, tidskrifter och ‘exkursionsmål’.

Det är en av lärarlagets svårigheter. Hänvisningarna är problembundna. I samtalet ges associationerna i situationen, i stunden. Där finns möjlig precision i hänvisningen. Skickar man studenten till någon annan eller till ett tema i biblioteket så vittrar frågan... blir allmän (och därmed mindre motiverad, studenten avstår, prioriterar något annat).

Kan man begära att handledaren utöver sin erfarenhet och inspiration också är teoretiker. Nej.

Själva *lösandet* är objektet för pedagogiken! I ögonblicket ligger det i ‘pennspetsen’. Och dessförinnan! Oåtkomligt. Men handledaren kan komma tätt på.

Små metoder och knep – det professionella arbetssättets alla dimensioner.

”hur man ritar gropar resp, kullar i en axonometri” (handledare)

”jobbet med sektioner framhåller jag både som arbetsinstrument och redovisning” (handledare)

”jag lyfter fram arbetet med sektioner och växling mellan skalor” (handledare)

”gestalta olika karaktärer” (handledare)

Mötena har en uppgift till. Det provocerar studenten att reflektera, till ett Schönskt reflekterande. Att mer eller mindre medvetet och lyckosamt föra det tillbaka i problemets utveckling till ett resultat.

Inte, som sagt, Lösningen. Den som är bättre än någonting annat. Inte till Sanningen, utan till ett resultat som svarar mot studentens ambitioner, klarat ‘möjligheter och hinder i processen, och som tillfredsställande uttrycker studentens växande professionalism. Denne skall ha gjort sig själv rättvisa.

FINAL

Dags att avrunda.

”en vacker skiss”, är inte bara hur den ser ut, utan att man har löst sina problem (intervjuerna)

Citatet är en perfekt avslutning. Det tar upp alla viktiga perspektiv på skissandet, nästan. Det är professionellt, har ett förhållningssätt, lyfter fram det berättande, det kvalitativa och så arbetsglädjen.

Nästan, för det inte är självklart att detta att ‘ha löst sina problem’ också innefattar de pedagogiska.

Skissandets didaktik är problematisk. Projektets ambitioner att ge studenten egen möjlighet att utveckla sin skissförmåga till en professionell arbetsmetod handlar om

studentens personliga förutsättningar, förväntningar och ambitioner och – vilja att göra sig till landskapsarkitekt

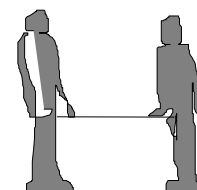
vilja till kvalitet

vilja till kunskap

vilja att ta handledning och

handledarnas strategier och

vilja att ge handledning



Skissandets didaktik är ett dialogiskt kunskapande, har handling som förutsättning.

Ambitionen är, att förstå detta skissande så väl att man kan diskutera dess pedagogiska konsekvenser.

Det kan låta självklart, men är det inte. Det kan uppenbart ses i olika perspektiv och med olika tyngdpunkter. Min ‘samhällsbyggare’ måste ha förmåga att se problem i människans landskap liksom att se möjligheter till förbättring/förnyelse, och kunna åskådliggöra dem. Den förmågan ger *makt* och därmed *ansvar* som han och hon måste ha ett förhållningssätt till. I grunden är han och hon samhällsbyggets ‘tjänare’. En resurs.

Parentes. OM INTE samhällsbyggare då? Finns det ett rolltagande där landskapsarkitekten inte är det? Kanske. Men marginellt. Kärlek till växt och trädgård kan vara ytterst privat, men vi vet också att det gärna blir en del av vårt arv. Att vårda för vår kultur. Installatören bygger kanske inte samhälle, men är sannerligen ute efter att utmana det. OM INTE ”skissförmåga” är ”professionens särmärke”? Då skulle projektets utgångspunkt vara torpederad. Men så är det inte. Komplexiteten i detta samhällsbygge bemästras med skissandet som ett *nödvändigt verktyg*.

”Att förstå detta skissande” innebär därmed mycket mer än skapandet. Också detta står i samhällsbyggets ‘tjänst’. Skapandet som skissandets källa är del av samspelets eviga kretslopp av direkt och indirekt provokation och intuitiv respons och reflektioner över resultaten. Idéer, hugskott, genidrag, lösningar är blott olika namn på nya möjligheter uppkomna i migets ‘mönsterbearbetningar’. Själva skapandet finns där i den intuitiva responsen. Vad det är, hur det går till är mindre intressant än hur det används, ingår i en kreativ process från avsikt till resultat. I ansträngningarna att förstå det kan själva skapandet nära nog tas för givet. För mig handlar ”förstå detta skissande” främst om detta *samspel* mellan inre och yttre verkligheter.

Tyngdpunkten i satsen ovan ligger på det avslutande: ”...*dess pedagogiska konsekvenser*.”. Förmågan att skissa är knappast given på förhand. Den kan och måste utvecklas medvetet. De pedagogiska konsekvenserna handlar dels om att organisera givande situationer och processer och dels om ‘mötet’ över skissen – vad skissen som resultat av skissarens ansträngning rymmer för möjligheter och problem... och därmed också vad själva mötet innebär pedagogiskt. Vad vi talar om är en pedagogisk miljö som ständigt rör sig mellan flera ‘nivåer’, eller kinesiska askar. Det handlar hela tiden om relationer mellan företeelser som sätts under uppmärksamhetens ljus. Om ansvar för kvalitet hos företeelserna och hos relationerna. Om kunskap och gestalt.

För skissaren att upptäcka detta. Och för pedagogen att åstadkomma förutsättningar för det.

Och därmed lösa paradoxen, den som kommer ur att *jag vet först när jag gjort det*.



Referenslitteratur

- Matti Bergström, *Hjärnans resurser*, -90.
- Armand Björkman, *Skisser och sånt*, -88
- Arne Branzell, *Att notera rumsupplevelser*, Bfr, T1:76; *Något om O. Liten skissbok om det upplevda rummet*, Göteborg -95 (-89)
- Caldenby, Walldén (red), *Jan Gezelius*, Arkus 1989
- Elias Cornell, *Om rummet och arkitekturens väsen*, 1966
- Frihet, ansvar, kompetens*, SOU 1992:1; *Resurser för högskolans grundutbildning*, SOU 1992:44
- Jan Gehl, *Livet mellem husene*, 1971
- Cecilia Häggström, *Förhållandet mellan forskning och konstnärligt arbete*, Nordisk Arkitekturforskning 4/97
- Ulf Janson, *Vägen till verket*, avhandling CTH -97
- Gunilla Lauters, *Tecken i arkitekternas bilder av rum*, Arkus 1988
- Lennart Nord, *Perspektivet som arbetsmetod*, 1980
- Lennart Nord, Nils Trowald, *Rollspelet som pedagogisk resurs*, Pedagogiskt utvecklingsarbete SLU, nr 10, -86.
- Nord, Rasmuson, *Barn i innerstad*, 1989
- Lennart Nord, *Landskapsarkitekten och världen* (stencil), -93
- Lennart Nord, *Feedback*, stencil -94, för enheten för pedagogisk utveckling, SLU – och ett paper framfört vid ECLAS-94 i Edinburgh
- Lennart Nord, *Bemästra världen, om skissens potential ...*, Nordisk Arkitekturforskning 95/4
- Lennart Nord, Pirjo Birgerstam, *Skissandet som didaktiskt fenomen*, pedagogiskt utvecklingsarbete nr 34, Uppsala -97
- Nätverket för pedagogik för intuition, LU, Birgerstam, Nord m fl: stenciler, seminarier och HGUR-projekt samt Pirjo Birgerstam, *Skapande Handling* (Lund -00) med Lennart Nord, *Pre- och postludium*.som kommentarer
- Tor Nørretranders, *Märk Världen – en bok om vetenskap och intuition*, Bonnier Alba 1994
- Bengt Persson, *Kunskapsöverföring till yrkesverksamma ...*, Agraria 33, SLU -97
- J L Ramírez *Skapande handling* -95
- Per G Råberg, *The Space of Man*, Umeå -87 och rapporter i projektet den ekologiska människan och det estetiska samhället
- Donald S Schön, *Educating the Reflective Practitioner*, MIT -87; *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*, -96 (-83)
- David Seamon, *A Geography of the Lifeworld*, 1979
- Pär Sällström, *Tecken att tänka med*, 1991

samt

Johan Asplund
 Bergson,
 Merleau-Ponty
 Peirce
 Christoffer Alexander,
 Gordon Cullen, *Townscape* (1961)
 Bill Hillier
 Torsten Hägerstrand
 Krier, bröderna
 Kevin Lynch,
 Christian Norberg-Schultz,
 Camillo Sitte,

ordet SKISS

De gamla grekerna hade ett adjektiv *schedios* som betydde hastigt gjort, oförberedd, improviserad, och därtill ett verb *schediatso*, att vara snabb i vändningarna, också att handla lättsinnigt. Adjektivet lånade romarna över i formen *schedius*. *Schedium* – man får underförstå substantivet *carmen* (sång) – var en improviserad dikt. Det kunde vara liktydigt med en dålig dikt "mala poemata schedia appellatur" (dåliga poem kalla man *schedia*) säger en grammatiker.

Man menar att latinets *schedium* är ursprunget till italienska *schizzo* (första utkast), och det är från den formen som de europeiska språkens motsvarigheter utgår. Det gäller franska *esquisse*, engelska *sketch*, nederländska *skets*, tyska *Skizze*, danska *skitse* och vårt *skiss*, som på 1700-talet kunde stavas på franskt vis. (ur Bergman G. *Ord med historia*)

Det om historia. Hur uppfattas ordet i allmänt språkbruk i dag? Det är intressant att undersöka både substantivet och verbet, både produkten och processen. Genomgången nedan är ordnad så.

Substantivet *skiss* resp verbet *skissa/skissera* betyder enligt svenska uppslagsböcker:

Ordlistan (SAOL):

skiss: utkast (flyktigt)

skissa/skissera: göra utkast till; utföra som *skiss*; ange huvudpunkterna eller huvudragen i;

Våra vanligaste främmande ord:

skiss: utkast (snabbt), (till målning eller annat konstverk); liten prosaberättelse

skissa/skissera: göra (ett) utkast (till); ange eller dra upp huvudlinjerna i

Svensk handordbok:

skiss: utkast, snabbt utförd bild; kort berättelse
ex: göra upp en *skiss* till något; teckna en *skiss* över platsen; en tecknad, målad, modellerad *skiss*; en *skiss* i lera; en *skiss* till en roman; skisser ur vardagslivet;

skissa: (vard.) göra eller rita skisser; ex: teckna

och *skissa*; *skissa* något i blyerts; hålla på med att *skissa* på en byggnad (göra upp skisser till)

skissera: göra ett utkast till; ange huvudragen av något; ex: ett flyktigt skisserat porträtt; den skolform som här skisserats; helt kort skissera den politiska utvecklingen under 1900-talet

skissera upp: skissera, framställa i stora drag; ex: skissera upp sina planer

Strömbergs Synonymordbok

skiss: utkast, studie, synopsis, kroki, uppvärmning, ritning

skissera: göra en *skiss* eller ett utkast, teckna, linjera upp, planlägga, planera, summariskt återge

Bonniers 3-bandslexikon

skiss: (it. *schizzo*) utkast; snabb, summarisk avbildning

Focus

skiss: utkast, ofta till ett konstverk

skissera: ange i huvuddrag, göra ett utkast

sketch (eng): 'skiss', kort, humoristiskt utformad scen, ofta i form av en dialog; används som revyinslag, i radioprogram osv.

Konstens värld

skiss-ital. *scizzo*, den första antydning av formen i ett konstverk, en tavla eller en skulptur, en byggnad eller ett ornament. Den kan utformas som en teckning eller i lera. En mer utarbetad plan kallas ett utkast, till ett sådant hör ofta förarbeten, utarbetandet av speciella partier och studier, arbeten på grundval av naturmodeller, t ex ett träd i en landskapstavla.

"*Skissernas museum*", (Lund)

Nationalencyklopedin

skiss (ital: *schizzo* 'skiss', 'stänk', 'smula')

utkast, snabb, summarisk framställning i bild (urspr) eller ord.

Särskilt inom bildkonst och arkitektur användes *skiss* som benämning på en förberedande framställning, antingen av huvudragen i ett konstverk eller en byggnad eller av en detalj därav. Som litterär term (f o m ca 1800) betecknar *skiss* ett kort, improviserat och ofta fragmentariskt prosastycke som skildrar en episod eller en scen, t ex en naturimpression, ibland utbyggt till en novell.

Skiss: utkast till en följande, mer genomarbetad bild, eller en bild som utförts för att hålla fast ett intryck eller i studiesyfte (se kroki). Vanligen är en *skiss* enkel i både material och utförande, och ofta ofullständig och kanske trevande i sin form. Skisser är inte alltid utförda med större omsorg, men ända sen renässansen har sådana kunnat bli högt uppskattade som självständiga konstverk, och särskilt sedan romantiken på 1800-talet har skisser ofta värderats särskilt högt för sin omedelbarhet och friskhet i utförandet och för en spontan konstnärlig uttrycksfullhet. Konstnärer gör ofta en eller flera skisser för att finna fram till upplägningen av en mer genomarbetad komposition, inte minst för större arbeten, exempelvis monumentalmålningar eller offentlig skulptur. Just sökandet efter lösningar på bildproblemen avspeglas i skisserna, och därför utgör dessa ofta en viktig källa till förståelse av den konstnärliga tanken. Den insikten har lett till inrättandet 1934 av Skissernas Museum i Lund. (*Fogtdals konstlexikon*)

samhällsbygget i koncentrerad framställning och i landskapsarkitektens perspektiv, gjord 1993

VÄRLDEN

och LANDSKAPSARKITEKTEN

individ - miljö

vardagen hemma i Sverige i världen

Med figuren intill uttrycker jag ett sätt att uppfatta människors verklighet - en konkret och nära värld där vardagens aktiviteter sker med hemmet som utgångspunkt. Att det fungerar är ett krav. Det är från denna utgångspunkt vi tar världen till oss, bokstavligen för barnen som 'erövrar' sin omgivning och kompetens steg för steg...

Att påverka denna verklighet kräver **kompetens**, dvs förmåga att föreslå 'det goda', besluta och verkställa...

Vem gör det? Numera har *kommunen* i allt väsentligt 'makten över vardagen' (i praktisk mening), måste alltså ha kompetens att ta detta **ansvar** - med organisation, kunskaper, resurser

Hur detta fungerar, kommer att fungera, måste förmas att fungera - är vår tids knäckfråga

80-talets vision 'den demokratiska kommunen', som ny näring till en stagnerande känsla för demokratin, gav en omarbetad lagstiftning.

Den fritt tänkande, demokratiska medborgaren har ett kritiskt förhållningssätt till sin verklighet och vardag. Han och hon vågar och kan ta *initiativ* till förändringar i miljön - dvs undanröja hinder likaväl som utnyttja möjligheter. Moroten är *bättre livskvalitet*. Vi söker vardaglig

effektivitet, bekvämlighet, trygghet, kulturellt utbyte (-kompetensutveckling?)

Initiativets förutsättning är *inflytande, faktisk och upplevt!* ...och tron på ett genomförande.

Säger 90-talet något annat?

Bilden kan läsas som 'gammal' förortsplanering - gör inte det! Se den som ett fagelperspektiv på vardagen:

Man tar sig hemifrån och vidare genom att röra sig mellan hus eller mellan 'byar' i ett regionalt landskap. Var det än är, rör man sig i rum vars väggar och innehåll ('möbler') talar till en!

Kultur!!! Fostran! Inspiration!

Oavsett skala, intensitet... avläser man användbarhet/hinder, tillhörighet/förbud... ...skaffar man sig en uppfattning om hur miljön fungerar, vad den har för praktisk och kulturell potential

...och får därmed förklaringar och förebilder

Stadens/regionens system ger graden av effektivitet, bekvämlighet och trygghet.

Stadens/landskapets rum, 'det offentliga landskapet' ger kulturen

Det inre landskapet, formuften och känslan ger en etisk dimension. Insikter om konsekvenser i smutt som stort, på kort eller lång sikt ...

yrke, utbildning, kompetens

Att definiera landskapsarkitektutbildningen är, som allt annat, ett spel mellan inre och yttre villkor. I den process som pagatt några år dominerar de inre helt. Men...

vem är landskapsarkitekten i ett samhälleligt perspektiv? eller hellre

Vad av den samlade kompetens som behövs kan landskapsarkitekten stå för?

I vilka roller?

I vilka sammanhang?

Arenan är miljöer av vitt skilda slag - att förbättra, förnya, även upprätthålla (förändring det också, förhoppningsvis medveten) Sk ny markanvändning är förändring.

Beslutsfattarna behöver inte bara kunskaper **om** företeelser. Förutsättningar och konsekvenser är komplexa. De agerar utifrån sina resp föreställningar (inre bilder), behöver minst lika mycket hjälp att

...*illustrera* situation och problem

...*se* sammanhang... hinder... ...och möjligheter

...*skissera* tänkbara lösningar ...och beskriva valmöjligheter

De måste ges förutsättningar att *värdera* situation, möjligheter och konsekvenser

- dvs kompetens att **bedöma kvaliteten**

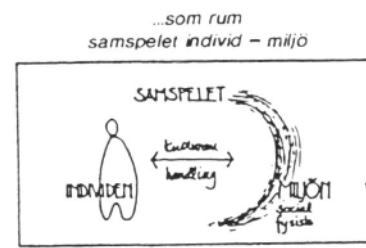
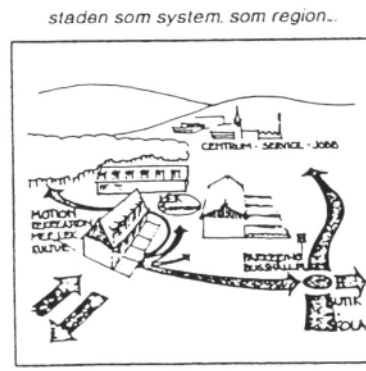
var man placerar något i landskapet och hur man utformar denna funktion eller plats påverkar det synliga - var kultur ...och det levande - vårt ansvar likaså hur vi vårdar det vi har

landskapsarkitekten bidrar till det offentliga samtalet genom att *synliggöra vardagsarenans funktion och kultur*.

likaväl som utvecklar den med att visa på/ordna *det offentliga landskapet i synteser* av funktion och kultur på alla sätt

Vad är det för kompetens? Jo

- inlevelseförmåga** i människa / rum / system
- problematiseringsförmåga**
- förmåga söka adekvat kunskap**
- gestaltningförmåga**
- kommunikationsförmåga**



Landskapsarkitekten är användbar i en rad olika roller ...som konsult ...som kommunanställd, i olika former - nära kommunstyrelsens beslut är behovet av mångsidighet stort ...eller som kunnig medborgare, opinionsbildande eller i sak. Lennart Nord 1993

Intervjuerna

Intervjuer genomförda i detta projekt av Pirjo Birgerstam och Lennart Nord med 7 reflekterande skissare, alla verksamma arkitekter eller konstnärer, alla med pedagogiska erfarenheter

Yrkeskåreerna tar företeelsen skiss för given. Också för mig är det alltför lätt, jag har hållit på länge, både som praktiker och lärare. Men jag anstränger mig att inte göra det. Pirjo å andra sidan, har knappt mött 'vårt' skissfenomen på andra sätt än genom studenternas arbete. För vårt arbete behövde hennes referensramar vidgas. Hon behövde möta erfarna skissare, behövde flytta ut gränspinnarna för begreppet ordentligt.

Att vi valde arkitekter och konstnärer för samtal om skissen speglar vårt behov av andra perspektiv än landskapsarkitekturens. Jag sökte kontakt med några jag vet har reflekterat över fenomenet, arkitekterna Armand Björkman, Jan Gezelius och Klas Tham samt konstnärerna Gert Aspelin, Arne Isacsson och Carl Fredrik Reutersvärd. EPU gav oss möjlighet först till själva konfrontationerna i intervjuerna och därtill, om än blygsamt, till att fästa reflektioner däröver på papper. När Gezelius avböjde, kontaktade vi i stället Per Friberg och Carola Wingren. Dessa är som landskapsarkitekter närmre kärnan i vårt problemfält, Per Friberg som nestorn i utbildningen och professor emeritus och Carola Wingren representerande en yngre generation i en numera väletablerad landskapsarkitektkår och därtill väl förankrad i kårens diskurs.

Måhända kan mitt urval kritiserars för att vara alltför bundet till pedagogiken. Alla är utbildare, nästan alla professorer. Kanske kan man ändå hävda, utifrån själva intervjuerna, att det blev deras yrkesroll som dominerade. Å andra sidan kan denna studie ses som en intressant början till vidgade och fördjupade studier genom fler samtal inom yrkeskåreerna.

I efterhand kan också det kloka i att välja både arkitekter och konstnärer diskuteras. Återkommer till det i postludiet (en delrapport).

Intervjuerna genomfördes som tänkt. Efter vår förfrågan preciserad med "Vi önskar oss en intervju med Dig under en halvannan timme, förberedd och förutsättningslös" togs vi båda emot hemma hos de intervjuade. Bandspelare hade vi med oss. Utskrifterna av intervjuerna varierar i omfång mellan 17 och 30 sidor. De finns sparade på band och i wordfiler.

Pirjo använde som planerat sin intervjuteknik och sin tolkningsmetod. Jag upplever tekniken som dialogisk, provokativ. Pirjo driver ett intensivt samtal framåt. Min roll i intervjuerna blev mer iakttagande, den som kan vara observant, märka att man 'talar förbi varandra', kunna driva en tanke till avslut och lyfta in nya trådar. Det hela är en fenomenologisk metod, Pirjos tolkning sedan en textnära analys av intervjuerna.

Sedan har vi alltså kommit att gå skilda vägar. Pirjo har skrivit sin bok och jag denna.

Intervjuerna lika viktiga i båda.

De intervjuade

En kort beskrivning av de intervjuade skissarna (baserat på nationalencyklopedin)

Gert Aspelin, f. 1944, målare och grafiker. Han är utbildad vid Konsthögskolan i Stockholm 1964-69 och har gjort studieresor till bl.a. Paris, Barcelona och Asterdam. Han använder sig ofta av reklambilder, modefotografier, vägmärken och andra förlagor till sina collageliknande grafiska blad och målningar. Förörternas speciella atmosfär är ofta förekommande motiv i ironiska och mytavslöjande bilder. Stilen är detaljrealistisk och återhållsam, färgskalan för det mesta dämpad. Sedan slutet av 1970-talet har Aspelin i sitt måleri sakligt registrerat och analyserat utsnitt av landskap. Han har synts som gästlärare bl a på landskapsarkitektutbildningen i Alnarp, mer på senare tid.

Armand Björkman, f. 1932, arkitekt, professor vid Chalmers tekniska högskola i Göteborg. Delägare i "White arkitekter AB", där han länge ingått i en intern utvecklingsgrupp. Han har också med framgång deltagit i många arkitekttävlingar. Han har bl a skrivit "Svensk bostadsmiljö, upplevd och kommenterad", 1975 och utgav 1988 boken "Skisser och sånt".

Per Friberg, f. 1920, landskapsarkitekt och arkitekt, professor i trädgårdskonst och naturvård vid Sveriges lantbruksuniversitet i Alnarp 1964-85. Friberg är utbildad i Sverige, Danmark och USA. Han driver även eget kontor och har arbetat såväl med utformning av trädgård, park och landskap som inom områdena husbyggnad och stadsplanering. Han har flitigt och framgångsrikt deltagit i arkitekttävlingar. Friberg har ägnats ett monografinummer i tidskriften Arkitektur (4/92).

Arne Isacson, f. 1917, målare och pedagog, professor sedan -83. Isacson studerade teckning för Otte Sköld. År 1944 grundade han Gerlesborgsskolan i Bohuslän, senare vidgad till Provence och Stockholm. Där har han sedan dess bedrivit en viktig pedagogisk verksamhet. Isacson har främst gjort sig känd som skicklig akvarellist. Han är representerad på Nationalmuseum och många andra museer. År 1982 utgav han "Akvarell, en handbok" följd 1986 av "Olja, handbok". 1991 kom boken "Berg i Bohuslän – *mina berg*", illustrerad med egna och andras skildringar samt 1993 "Den närsynta flickan och andra porträttcroquiser". Har haft återkommande verkstäder på Alnarp.

Carl-Fredrik Reuterswärd, f. 1934, konstnär, författare, professor vid Konsthögskolan i Stockholm 1965-1970. Reuterswärds tidiga konst var en form av teckenmåleri, nära besläktad med action-pointing och informellt måleri. Han överskrider gärna genregränserna, och framför allt i en rad av sk. happenings har han närmat sig teatern och poesin. R:s konst utmärks av en experimenterande lekfullhet och säker elegans som inte minst präglar hans många porträtt. R. har framträtt med flera avantgardistiska diktsamlingar t.ex. "I lagens namn" (1957) och Prix Nobel (1966). Han har även skrivit två memoarböcker, "Titta jag är osynlig" (1988) och "Mitt andra jag" (199?). Skulpturen "NonViolence" framför FN-högkvarteret är ett av hans internationellt uppmärksammade verk.

Klas Tham, f. 1941, arkitekt, professor vid Lunds tekniska högskola. Tham har arbetat samman med Ralph Erskine i många år, bl a i England med det kända Byker. Flitig och framgångsrik tävlare. Skrev kapitlet stadsbyggnad, gestaltning i "Handboken Bygg" 1981. Chef för Bo01 i Malmö, den första europeiska bomässan.

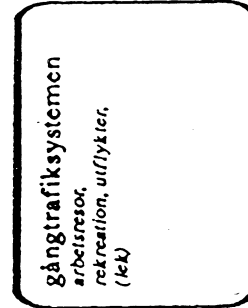
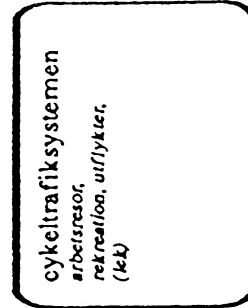
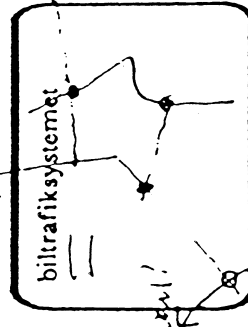
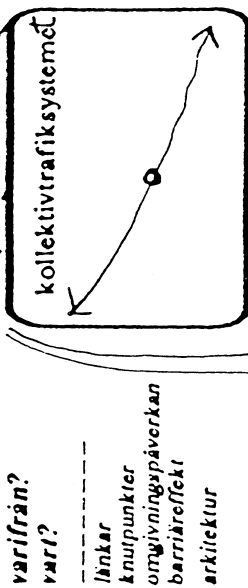
Carola Wingren, f. 1959, landskapsarkitekt och skribent. Utbildad på Alnarp, vidare studier i Frankrike. Egen verksamhet. Ingått i redaktionen för Utblick Landskap. Återvänt till Alnarp som lektor några år.

STADSBYGGGET SOM ARKITEKTUR

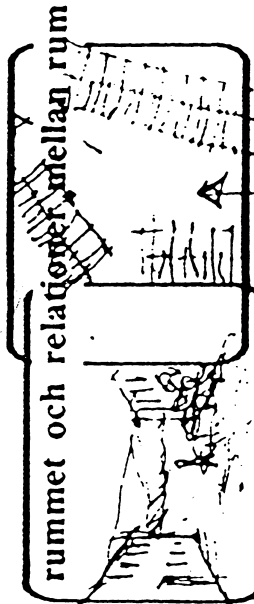
– en estetisk organisation av en praktisk verklighet
den ekologiska organisationen?

Lennart Nord -92

o s v... systemets kvaliteter, konsekvenser – i princip detsamma för alla system



struktur
identitet
mening



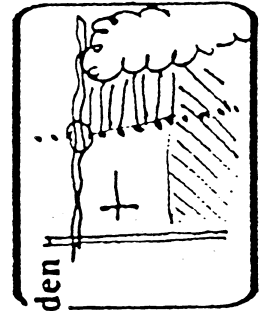
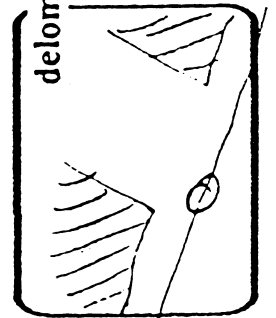
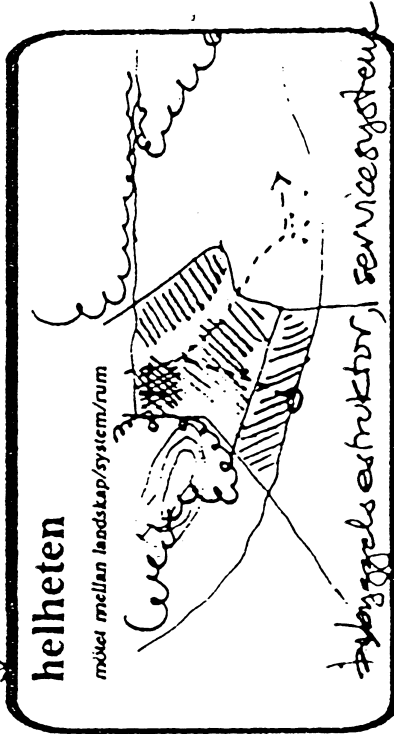
den praktiska
verkligheten...

- samspel individ/miljö
- passform förmåga/rum
- bekvämlighet/funktion
- dimensioner
- relationer (ärendetodjor)

möjligheter till
lek, samvaro, ...
initiativ, kreativ förändring

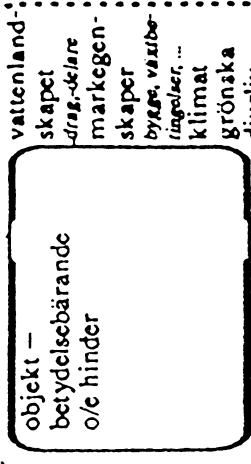
helheten

mötet mellan landskap/system/rum



landskapet

möjligheter och begränsningar
gränselement
– inåt och utåt
linjer, belysning
linjer, anlydda
volymer (områden)
marknät
relationer
revir



vattenland-
skapet
drag-klara
markgen-
skaper
byggnader, växtbe-
trängelser, ...
klimat
grönaka
djurliv