

- Education & Skills (DfES) and the Qualifications and Curriculum Authority (QCA).* London: Goldsmiths University of London.
- Kimbell, R., & Stables, K. (2007). *Researching design learning: Issues and findings from two decades of research and development.* Dordrecht, NL: Springer.
- Kimbell, R., Wheeler, T., Miller, S., & Pollitt, A. (2007). *e-scape portfolio assessment: a research and development project for the Department for Education & Skills (DfES) and the Qualifications and Curriculum Authority (QCA), Phase 2 report.* London: Technology Education Research Unit, Goldsmiths, University of London.
- Lawson, B. (2004). *What designers know.* Oxford: Elsevier.
- Nelson, H. G., & Stolterman, E. (2003). *The design way: intentional change in an unpredictable world.* Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.
- Qualifications and Curriculum Authority. (2007). *The National Curriculum.* London: QCA.
- Stables, K., & Kimbell, R. (2000). The unpickled portfolio: pioneering assessment in Design and Technology. In R. Kimbell (Ed.), *Design and Technology International Millennium Conference* (pp. 195–202). London: The Design and Technology Association.
- Stables, K., Rogers, M., Kelly, C., & Fokias, F. (2001). *Enriching Literacy Through Design & Technology Evaluation Project: Final Report.* London: Goldsmiths, University of London.
- Stables, K., & Kimbell, R. (2007). Evidence through the looking glass: Developing performance and assessing capability. In L. Taxén (Ed.), *The 13th International Conference on Thinking* (pp. 175–182). Norrköping, Sweden Linköping University Electronic Press.

Att ge och ta kritik: Examination i arkitektutbildning som hybrid aktivitet

Oskar Lindwall, Gustav Lymer & Jonas Ivarsson

Frågor kring utbildningars utformning och innehåll är sammanvävda med frågor kring bedömning. Inom områden där kunskapsinnehållet är mångfacetterat, och där det inte finns givna rätt eller fel, måste utbildning såväl som bedömning anpassas till innehållets komplexitet. Detta gäller en lång rad utbildningar – kanske de flesta – inklusive lärarutbildning och konstnärliga utbildningar. I detta kapitel kommer vi att närmare studera en av Sveriges arkitektutbildningar. Utbildningen bedrivs till stor del i ritsalar och modellverkstäder, där studenter arbetar i mindre projektgrupper med arkitektens kunskapsinnehåll, uppgifter och arbetsmetoder. Under projektens gång fungerar verksamma arkitekter som gästlärare och ritsalsassistenter. Dessa ger stöd, återkoppling och kritik fortlöpande under arbetets gång samt i speciella *kritikgenomgångar* i samband med projektens avslut och redovisning. Den avslutande kritiken har både en summativ och en formativ funktion: tillfället handlar både om bedömning och betygsättning och om studenternas fortsatta utveckling och lärande. Något annorlunda uttryckt är kritikgenomgångens primära syfte att ge studenten *återkoppling* på det som gjorts, och därigenom peka ut möjliga förbättringar och de sätt dessa förbättringar kan uppnås (jfr Hattie & Timperley, 2007; Lindström, 2005; Sadler, 1989).

Den något knapphändiga forskningslitteraturen om kritikgenomgångar kan delas upp i tre typer. För det första finns texter om hur kritiksituationer bör genomföras. Det kan handla om hur kritiken på bästa sätt används för att utveckla studentens hantverk, motivation, föreställningsförmåga, uttryck och reflektion (t ex Hetland, Winner, Veneema & Sheridan, 2007). Dessa texter är användbara för att förstå kritikgenomgångars användningsområde och potential. Det är dock viktigt att skilja mellan sådana ideala beskrivningar – syftade till att läsas som instruktioner och att bidra med idéer – och forskning som har ett mer deskriptivt och analytiskt intresse. I strävan efter att skriva fram hur kritikgenomgångar idealt bör genomföras är det lätt att overse de problem, spänningar och svårigheter som nästan alltid uppstår i utbildningssituationer.

I den andra typen av litteratur är det i stället problemen, spänningarna och bristerna som är i fokus (t ex Anthony, 1987; Frederickson, 1990). Självklart

kan det både vara nervöst och skrämmande att bli kritiserad – speciellt av någon som är verksam inom det område där man själv har sin framtid. En kritikgenomgång är också en asymmetrisk situation: auktoritet, erfarenhet och kunskap är inte jämt fördelade mellan kritiker och studenter. Den speciella kommunikativa situation som uppstår kan därför lätt beskrivas i termer av makt, ritualer och dominans (t ex Webster, 2005, 2006). En alltför ensidig kritik mot kritik måste dock ifrågasättas – kritikgenomgångar är del av en utbildning som svårligen skulle kunna organiseras utan asymmetrier.

Den tredje typen av litteratur, till vilken denna text hör, fokuserar i första led varken på kritikens potential eller problem utan på dess interaktiva organisering (t ex Phillabaum, 2005; Shaffer, 2007). Sådana texter tar därmed sin utgångspunkt i vad som görs snarare än vad som borde göras. Hur används kritikgenomgångar för att synliggöra arkitekturens olika kompetenser? Vilken roll har planer, skisser, bilder och andra materiella föremål? Hur gör studenterna när de anser att kritikern har fel eller är orättvis? Hur hanteras det faktum att kritikgenomgången både har summativa och formativa drag? Hur behandlas relationen mellan projektet som en process och projektet som ett färdigt och presenterat objekt? Vi kommer i kapitlet att adressera alla dessa frågor. Även om det inte finns någon möjlighet att uttömmande besvara dem, är målsättningen att bidra med en ökad förståelse för kritikgenomgångens konkreta villkor. En förståelse för dessa villkor är inte bara relevant för personer med intresse i arkitektutbildningar, utan för alla som är involverade i utbildning där man tar och ger kritik.

Metod

Eftersom studien är en del av ett projekt där vi videofilmade flera hundra genomgångar kan det verka konstigt att vi väljer att analysera en mycket kort sekvens hämtad från ett enda tillfälle. Anledningen till att vi gör detta – istället för att ge en sammanfattning av vad studenter och kritiker gör i ett större utsnitt av materialet – är vårt fokus på kritikgenomgångens interaktiva villkor och organisering. Genom att i detalj studera hur studenter och kritiker samspejar i situationen kan vi lära oss saker om utbildnings- och bedömningspraktiker som vi vanligtvis inte noterar. Den analyserade episoden är inte vald för att den speciell på något sätt. Snarare visar episoden många generella och karakteristiska drag som återkommer i nästan alla kritikgenomgångar. Framför allt tjänar den som ett illustrativt exempel på de förhandlingar om kritikens formativa och summativa drag som är fokus i den här studien.

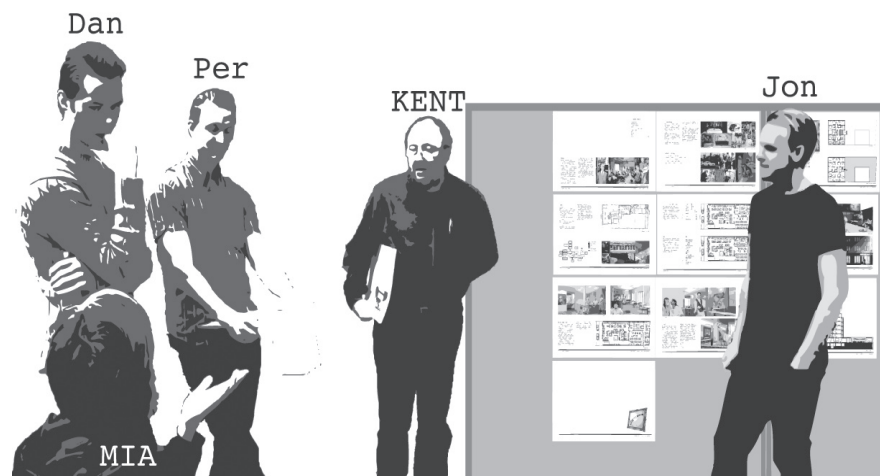
Vårt intresse för det sociala livets detaljer delas av forskare inom etnometodologiska (Garfinkel, 1967, 2002; Livingston, 1987), samtalsanalytiska

(Sacks, 1992; Schegloff, 2007) och dialogiska traditioner (Linell, 1998). Som vi kommer att visa pågår ett intimt samspel mellan studenter och kritiker. Från konversationsanalys har vi hämtat ett intresse för hur detta samspel organiseras sekventiellt. Genom att vi har videofilmade kritikgenomgångarna blir det möjligt för oss att i detalj studera hur yttranden, kroppsliga positioner och gester används för att respondera på tidigare handlingar och hur de sedan används som grund för nya yttranden och gester. Vi kommer också att visa att en viktig del av detta samspel handlar om blickriktningar, gester och den temporala placeringen av minimala responser såsom nickningar.

För att kunna synliggöra detaljerna i samspelet har vi valt att presentera noggranna transkriptioner kompletterade med bilder. Text inom hakparenteser [jasså] representerar överlappande tal, medan text inom dubbla parenteser ((nickar)) används för att markera en händelse. Pauser anges i sekunder inom parentes (1.2) där (.) betyder en hörbar paus som är mindre än två tiondels sekund. Minustecken – indikerar ett abrupt avbrott av ett yttrande. Ett yttrande som omges av ett större än/mindre än tecken >jasså< representerar yttranden som sägs snabbare än vanligt, medan det omvända <jasså> representerar ett yttrande som sägs långsammare än vanligt. Kursiv *jasså* markerar betoning av uttryck och kolon jass::å representerar en förlängning av ett ljud. I vissa fall inkluderas bilder i transkriptionen. En ruta markerar det yttrande som hör till bilden.

Analys

Den sekvens som analyseras är hämtad från en kurs med namnet *Arbetets rum*. Kursen utgick från frågor om sammanhang mellan arbetsorganisation, arbetsmiljöfrågor och utformning av rum och byggnader. I kursen arbetade studenterna med existerande arbetsplatser som klienter. Utgångspunkten för arbetet var de anställdas egna diskussioner och idéer om förändringar i verksamheten och dess lokalanvändning. Varje arbetsplats studerades av knappt tjugo studenter som bildade mindre projektgrupper med två eller tre personer i varje grupp. Efter diskussioner med anställda och studiebesök vid arbetsplatsen, utformade studenterna rumsliga lösningar avsedda att svara mot önskade förändringsplaner. I kursens inledningsskede genomfördes olika former av dokumentation av arbetsplatsen. Därefter arbetade studenterna med programskisser och förslagsarbete. Varje projektgrupp utformade ett eget förslag, innefattande en beskrivning och analys av den befintliga arbetsplatsen, ett program för åtgärder och förändringar, samt ritningar, skisser och bilder på den tänkta förändringen. Dessa förslag presenterades sedan för ett antal kritiker som med utgångspunkt i presentationerna diskuterade studenternas arbete.



FIGUR 1. Studenterna Dan, Per och Jon samt kritikerna Mia och Kent framför en skärm med ritningarna.

De tre studenter som vi kommer att följa här jobbade med en restaurang. Restaurangen i fråga har sedan starten på 30-talet attraherat stadens kultur-arbetare och har regelbundet ordnat musikkvällar, författaraftnar och gallerifester. Vid tillfället för projektet var dock medelåldern på besökarna hög och återväxten osäker. Detta gjorde att ledningen ville ha förändringar för att bättre utnyttja restaurangens potential och locka nya målgrupper. Hela fastigheten ägdes av samma person och vid tillfället hyrdes lokalerna ovanför restaurangen ut som kontor. Studentgruppen vi följde hade dock planer på att göra om dessa kontorslokaler till hotell. Enligt studenternas projektpresentation var trycket på "hotell i området [...] mycket högt" och hotellverksamhet skulle "aktivera restaurangen större delar av dygnet" samtidigt som den "familjära atmosfären bibehålls".

Den sekvens som vi kommer att visa utspelar sig tjugo minuter in i kritikgenomgången (se Figur 1). Under de första tio minuterna presenterade de tre studenterna sitt projekt. De gick igenom bakgrunden till projektet, det estetiska uttrycket samt projektets form och funktion. Efter detta tog en kritiker (Mia) över. Hon diskuterade deras muntliga framställning, den visuella presentationen, hur hotellet fungerar tillsammans med restaurangen, och deras anspråk på ett excentriskt uttryck. Det senare upptog ganska mycket tid då studenterna hade betonat lokalens excentricitet, medan kritikern bara kunnat finna det excentriska i de bilder som studenterna valt att illustrera projektet med – inte i byggnaden eller rummen i sig. Detta är också något som den andra kritikern (Kent) inledningsvis lyfter när han tar över kritiken.

Episod 1.



101 KENT: sen (.) o:ckså saknar jag liksom att när
 102 nu när de e:: excentriskt å familjärt och
 103 liksom (.) speciellt med historia rakt
 104 nedstigande led .hh så kanske verkligen
 105 ba:ren och (0.2) lobbyn verkligen skulle
 106 va i- ihop på nått vis eller? eller är
 107 det flera delar eller?
 108 Per: [ja]
 109 KENT: [ja] om verkligen skulle kunna va- gö:ra
 110 det? däremot så är de ju alltså ni e så
 111 korrekta va så att (.) visst man (.)
 112 checkar in, går upp i sitt hotel, å
 113 hänger kläderna bakom en restauranggäst
 114 så går man å .hh säger vilket bord får
 115 jag ta, å hej hej jag heter det, å så
 116 (.) a:: å så vidare så va (.) asså ni
 117 har ju gjort de väldigt riktigt

Genom den kritik som formuleras i episoden skapas en distinktion och spänning mellan å ena sidan det excentriska och familjära och å andra sidan det korrekta och riktiga. Med sitt inledande yttrande, "sen (.) också" (101), kopplar Kent sin anmärkning till det som sagts tidigare; han plockar upp den tidigare kritikerns anmärkning att studenterna påstår att hotellet är excentriskt utan att egentligen visa det i planerna. I sekvensen konkretiseras den möjliga excentriska lösningen med ett förslag där bar och lobby hänger samman. Det korrekta i deras lösning illustreras med en tänkt hotellgästs väg från lobbyn, via hotellrum till restaurangen – en promenad där inget konstigt eller excentriskt inträffar.

I sekvensen sker ett intressant växelspel i det sätt som kritikern skiftar mellan att titta på planen och titta på studenterna. Först – när något ännu ospecificerat formuleras som saknat – orienterar sig kritikern mot planen (101–103). Därefter avbryter kritikern meningen, tittar upp mot studenterna och ger en

bakgrund till denna saknad (103–104). När sedan ett alternativ börjar formuleras, ”så kanske verkligen ba:ren”, tittar och pekar han igen på planen, för att sedan snabbt växla till att kolla studenterna under tiden som frågorna formuleras (106–107). Genom att skifta sin visuella orientering visar kritikerna att planen väcker ett antal frågor och att dessa frågor, åtminstone delvis, är adresserade till studenterna.

Trots att två frågor formuleras inväntas dock inget svar från studenterna. Överlappande med studenternas minimala respons (108) fortsätter kritikern att visa upp skillnaden mellan de två alternativen genom att återigen orientera sig mot planen och med hjälp av ord och gester förflytta sig i hotellet som en gäst. Detta skådespel avslutas med ett ”och så vidare”, samtidigt som kritikerns blick flyttas från skisserna till studenterna. Avslutningsvis – riktat direkt mot studenterna och med en gest som kan ses som en del av ett nedtonande av kritiken – påpekar han ”asså ni har ju gjort det väldigt riktigt”. Vid denna tidpunkt går en av studenterna in och relaterar kritikerns beskrivning till de val och överväganden som de gjort under arbetets gång.

Episod 2.

201 Dan: de de e ju asså, de e ju möjligheter som
 202 vi ha- [vi] har har testat [under]
 203 KENT: [ja] [ja]
 204 Dan: å kommit fram till att de här är ändå den
 205 mest liksom yt (.) e:ff:ektiva
 206 nånstans
 207 [för] å [liksom]
 208 KENT: [ja] [ja]
 209 ne de va bara
 210 m:::an kanske
 211 skulle *driva*
 212 [det lite]
 213 Dan: [för de var ju] de
 214 var ju vårt önskemål
 215 från början vi hade
 216 ju pratat mycket om
 217 Lydmar å liksom å:: lite där de konceptet
 218 men de va (.) svårt att placera i de:: i
 219 den här lok[alen]
 220 KENT: [ja]
 221 Dan: med tanke på att man *har* den där *hissen*
 222 och det *trapphuset*=
 223 KENT: =ja=
 224 Dan: =som ligger som ligger som nåt sånt sån
 225 där [hindrande strukturellt element]
 226 KENT: [självklart ja e ja e ja respekterar]
 227 jag respekterar de (.) på alla vis: eh man
 228 kan komma fram till två sidor (.) så att



229 säga de (.) ni har gjort det *korrekta* (.)
 230 å (.) jag skulle ju kanske önska mig *icke*
 231 så korrekt då om jag säger så

I sekvensen börjar en av studenterna berätta att de under arbetsprocessens gång har testat de konkreta alternativ som kritikern föreslagit, men att de har kommit fram till att den presenterade lösningen var den mest yteffektiva (201–207). Under tiden lyssnar kritikern och ger mycket korta verbala återkopplingar som överlappar med studentens beskrivning. Han visar också med nickningar och gester såsom ”tummen upp” att han godtar deras val. Samtidigt som kritikerns minimala responser bekräftar det som studenten säger uppvisar de också något annat: han verkar uppskatta det de gjort, men samtidigt vara ointresserad av att där och då höra en beskrivning av detta arbete. Kritikern tonar dels ner nödvändigheten av att försvara sig mot den kritik han givit ”ne de va bara”, dels påpekar han att poängen var att det skulle gå att driva det lite längre (210–212). Genom att säga ”man skulle” snarare än ”ni skulle” eller ”ni borde” förhåller sig kritikern till de möjligheter som projektet har i detta stadium, snarare än den process som studenterna genomgått under arbetets gång. Från kritikerns perspektiv är det snarare en möjlighet som visas upp än en arbetsprocess som bör diskuteras. Kritikerns formuleringar intar en formativ position gentemot studenternas arbete, medan studenternas förklaringar kan sägas behandla kritiken som summativ.

Samma student avbryter kritikern och återgår till deras specifika arbete med projektet (213). Han påpekar att alternativet övervägts, att det faktiskt var deras utgångspunkt, men att det fanns strukturerande element som gjorde det svårt. Återigen ger kritikern korta överlappande återkopplingar och genom att flytta blicken och kroppen från studenten mot ritningen visar han en beredskap mot en fortsatt genomgång snarare än en fortsatt diskussion. Denna orientering blir ännu tydligare då han tar turen och – överlappande med studentens förklaring – uttrycker att han respekterar studenternas val (226–227). Han sammanfattar sedan diskussionen genom att säga att det går att komma fram ”till två sidor”, men att han ändå kanske hade önskat sig det ”icke så korrekta” alternativet. Direkt efter detta, och genom att markera sin önskan om att fortsätta turen genom en hörbar inandning, flyttar han fokus mot en annan del av de presenterade skisserna, nämligen sektionen.

Episod 3.

301 KENT: när vi gör hotell å en så stor restaurang
 302 så (.) *måste* ni tänka liksom att (.) de e
 303 antagligen *fläktrum* här uppe
 304 Jon: ne de e:n:: (0.3) lägenhet där?
 305 KENT: nja men nu hörde du inte vad jag sa

306 Jon: [ja de] [ah: okey]
 307 KENT: [de är] antagligen [fläktrum va]
 308 Någon: de borde vara är det han säger
 309 ((skratt))
 310 KENT: jag sa inte att de inte är lägenheter (.)
 311 jag sa att de borde va fläktrum va
 312 Jon: ja okey

I denna episod formuleras en ny och annan typ av kritik. Först pekar kritikern på planskissen och påpekar att ”nu när vi gör hotell å så stor restaurang så (.) måste vi tänka att (.) de e antagligen fläktrum här uppe”. Eftersom det i de presenterade skisserna inte finns något fläktrum på den plats som avses och eftersom kritikern säger att det antagligen är ett fläktrum där, kan det vara relevant att som en av studenterna påpeka att det faktiskt är en lägenhet där. Genom ett osäkert och frågande tonfall visar dock studenten att han är medveten om att invändningen mot kritikerns läsning av skisserna kan vara felaktig. Det är tydligt att kritikern vill något med sitt yttrande, men exakt vad är inte självklart.

Genom att korrigera studentens invändning med ett ”nu hörde du inte vad jag sa” och ”de e antagligen fläktrum” visar kritikern att studentens förståelse av hans yttrande var felaktig. Någon i publiken omformulerar sedan det ”han säger” till att det borde vara ett fläktrum – vilket kritikern plockar upp (310–311).

Episod 4.

401 KENT: å de måste man ta upp när man gör hotel
 402 och restaurang på detta viset (.) så ni
 403 får tänka liksom att de går upp nånting
 404 å de går också ne::r nånting (.) vi åter
 405 vinner luft å sånt där=
 406 Per: =sånt där hade vart bra om ni hade talat
 407 om när vi frågade [er under processen
 408 KENT: [a men ni får ju komma]
 409 dit i ritningarna (.) vi kan ju
 410 inte tala om allt från dag ett
 411 för då (.) kollapsar ju ni i=
 412 Dan: =men just den diskussionen
 413 har vi haft med=
 414 KENT: =ja= [ja]
 415 Dan: =dig faktiskt [om] man
 416 ska va krass (.)
 417 just [å] vi fick inga mått,
 418 KENT: [ja]
 419 Dan: de e väldigt svårt när du säger (.) att
 420 jo men de tar väldigt stor [plats]
 421 KENT: [ja]
 422 men [då säger jag de nu]
 423 Dan: [a å då e de så där]



424 aha då frågade vi ju såhär
 425 KENT: ja
 426 Dan: hur stor plats (.) jo men ni får ta till
 427 plats
 428 KENT: men de e ju bara för att ni ritat så
 429 duktigt å så långt som man kan säga de va

Här börjar kritikern med att påpeka och peka ut att det antagligen finns ett ”bautaschakt” i byggnaden. När han sedan säger att ”man måste ta upp när man” flyttar han blicken från ritningen till auditoriet av studenter. Det blir tydligt att detta inte bara är en kommentar om just detta projekt utan att han vill förmedla något till alla åhörare.

Kritiken som förmedlas här är av en annan typ än den som förmedlades i de första två sekvenserna. Det är inte längre fråga om ett visst uttryck som kritikern ”önskade” var mer genomfört. Här handlar det istället om något man ”måste” göra om man bygger hotell och restaurang. Svaret på denna kritik blir därmed också ett annat. Studenterna försöker inte legitimera det val de gjort, utan ifrågasätter i stället varför de inte fått denna information tidigare (406–407).

Kritikern menar att frågan är knuten till hur långt de kommit i ritningarna och att det inte går att berätta allt från dag ett eftersom studenterna då skulle kollapsa (408–411). Olika färdigställda ritningar möjliggör olika typer av kommentarer. Studenten godtar dock inte denna förklaring då han anser att de har haft ”just den diskussionen” och att de ändå inte fick några mått. Under tiden ger kritikern, såsom tidigare, korta responser och visar kroppsligt att han avser att fortsätta med kritikgenomgången snarare än att uppehålla sig vid denna diskussion (414, 418 och 421). Detta blir också tydligt genom att han, istället för att diskutera vad som har och inte har sagts, säger ”ja men då säger jag det nu”.

Studenterna är dock inte beredda på att släppa frågan utan fortsätter att ta upp att de inte fått några raka svar. Igen knyter kritikern samman möjligheten till att ge kommentarer och hur långt studenterna kommit i ritningarna ”de e ju bara för att ni ritat så duktigt å så långt som man kan säga de va”. Både student och kritiker försöker därmed visa, och kanske till viss del förhandla, villkoren för sin verksamhet. I nästa sekvens hakar den första kritikern på diskussionen om verksamhetens villkor genom att ta upp en svårighet hon kan uppleva som ritsassistent.

Episod 5.

501 Dan: men de e lätt, de e (.) ju
 502 [väldigt svårt för oss å uppskatta ja]
 503 MIA: [vi kan ju tala om- vi kan ju tala vi]

504 skulle kunna tala om vart ni kan hitta
 505 information=
 506 Dan: =m=
 507 MIA: =me:n:: som:: eh: men om jag bara talar
 508 om mig själv å min ritsal jag vill ju
 509 inte sitta å va nåt slags *facit* [liksom]
 510 Dan: [nej]
 511 MIA: å jag *har* inte heller alla mått
 512 i huvu[det å liksom
 513 Dan: [men asså man får] man nån sån här
 514 uppfattning för vi har vä vi har ju inte
 515 jobbat med [ventilation överhuvudet]
 516 KENT: [men uppfattning
 517 nej nej] [nej]
 518 MIA: [nej] men
 519 [risken
 520 Dan: [så vi har]
 521 MIA: risken finns ju
 522 då att ni står å
 523 hänvisar till oss
 524 sen som nån slags
 525 *facit* liksom
 526 KENT: ja
 527 MIA: ja men Mia sa
 528 att det räcker med si å så pratar ni med
 529 nån ventilationskonsult så ska det va
 530 dubbelt så stort å liksom



I sekvensen avbryter kritikern studentens beskrivning genom att säga att ritsalsassistenter kan hjälpa studenterna att hitta information, men att hon varken vill vara något slags *facit* eller kan ha alla mått i huvudet. Även om studenten visar att han lyssnar – och ger en minimal indikation på att han håller med om att ritsalsassistenter inte ska vara något *facit* – accepterar han inte att dessa villkor omöjliggör eller föregår deras behov. Trots att hon kanske inte har alla svar, och inte bör vara något *facit*, har studenterna ”inte jobbat med ventilation överhuvudet”.

Här (516–517) försöker den andra kritikern skjuta in, med hjälp av gester och ord (se bild ovan), kanske för att avbryta diskussionen och fortsätta kritikgenomgången utifrån sin egen agenda. I och med att studenterna och den första kritikern riktar uppmärksamheten mot varandra har han dock svårt att komma in i samtalet. Istället, och efter viss kamp om talutrymmet, utvecklar kritikern problemen med att betraktas som *facit*. Det är inte bara en fråga om att kritikerna inte har all information, utan också en fråga om vems ansvar det slutgiltiga arbetet är. Detta illustreras (527–530) genom att hon som kritiker tar en students röst som lägger ansvar på henne för vissa mått.

Episod 6.

601 KENT: men ta ta det inte som *facit* ta inte
 602 kritik på det *viset* som att ja vi har
 603 tatt lägenheter utan utan (.) ta *med er*
 604 en *kunskap* liksom istället (.) d- bättre
 605 (.) öhh de e bara att man *kan* ju göra
 606 detta (.) man kan mång *tän:ka* så när man
 607 gjort om huset

Episoden inleds med att kritikern ger en ram för hur kritiken bör förstås. Det handlar inte så mycket om de fel som gjorts, att dom ”tatt lägenheter”, utan att de ska ta med sig ”en kunskap”. På detta sätt tydliggör han att hans kommentarer handlar om vad ”man kan göra” och hur ”man kan tänka”, snarare än de saker som faktiskt har gjorts och inte gjorts. Medan studenterna är fokuserade på *sitt* arbete och *sin* arbetsprocess, är kritikern mer intresserad av att behandla de principiella frågor som deras arbete ger upphov till.

Diskussion

I analysen blir det tydligt att det finns en spänning mellan studenternas och kritikerns handlingssätt. Episoderna illustrerar hur studenterna behandlar kritikerns yttranden som bedömningar, och då främst av *summativ* art. Kritikern handlar utifrån en delvis annan rational. Han använder studenternas projekt för att göra generella poänger inför auditoriet. Här är det alltså snarare föreläsningens logik som är i centrum, och som del av denna en *formativ* bedömning av studenternas arbete. Spänningen mellan formativitet och summativitet, och mellan bedömning och föreläsning, skulle kunna förstås i termer av hybriditet (jfr Linell & Persson Thunqvist, 2003). Kritiksituationen har inslag av både bedömning och föreläsning och skiftar i vad som görs till fokus. Dessa skiften är något som deltagarna löpande måste förhandla om. Just de excerpt vi inkluderat här uppvisar en asymmetri mellan student och kritiker, där de förstnämnda kan förstås som att de ”missuppfattar” kritikerns yttrande som summativa, och där den senare korrigerar studenterna för att betona de mer formativa dragen. Men det är viktigt att förstå att situationen både för kritiker och studenter har en inneboende instabilitet. Kritikern kan från ett yttrande till ett annat gå från bedömning till föreläsning. Ibland förväntas studenter förklara sina val, på ett liknande sätt som Dan gör i de episoder som presenterats ovan, och ibland inte.

Kritikens hybrida natur tar sig uttryck i olika ”kommunikativa projekt” (Linell, 1998), i vilka olika handlingar och olika sätt att möta andras yttranden blir relevanta och önskvärda. I och genom detaljer i deltagarnas handlingar – i gester, blickriktningar och prosodi – förhandlas vilka kommunikativa projekt

som ska drivas vid varje given tidpunkt. I likhet med all annan interaktion är en kritiksessions förlopp inte givet på förhand, utan måste göras av deltagarna där och då, med de resurser som finns till hands. I kritikerns hantering av studenternas yttranden är presentationen i sig en tillgänglig resurs. I och med att det är i relation till ritningarna som nya punkter tas upp, blir en orientering mot dessa synlig som en indikation på att ett ämne håller på att avslutas och ett nytt ska påbörjas. Att inte möta studenternas blickar när de förklarar sig – och göra detta på ett sätt som är tydligt för studenterna – blir samtidigt ett sätt att nedprioritera ytterligare utvecklingar kring ämnet till förmån för nästa punkt på kritikerns agenda. Även om detta skulle kunna uppfattas som oartigt är det också kritikerns ansvar att hantera kritikgenomgångens givna tidsramar.

Utvärderingar av huruvida en samtalspartner förstått ett yttrande på ”rätt” sätt görs till stor del i det som med samtalsanalytisk terminologi benämns ”tredje position”, det vill säga som svar på ett yttrande där samtalspartnern uppvisat en förståelse av ett tidigare yttrande eller tidigare handling. Försök till etablering av ett visst projekt görs givetvis också prospektivt, under formuleringen av själva kritiken. Genom kroppsliga orienteringar visar kritikern om det är auditoriet eller de ansvariga studenterna som är de huvudsakliga mottagarna av ett givet yttrande.

I likhet med andra hybrida aktiviteter, såsom simuleringar av olika slag (Linell & Persson Thunqvist, 2003; Rystedt & Lindwall, 2004; Sjöblom, 2006), skapar dessa subtila skiften, och de lika subtila sätten som de hanteras på, osäkerhet och ibland frustration. I fallet kritik gäller detta i hög grad för studenternas position. De måste kunna hantera att de i vissa lägen är svars-skyldiga medan de i andra fall inte är det – de måste i vissa lägen låta kritikern använda deras projekt som exempel på någon poäng riktad till auditoriet, i andra fall stå till svars för fel och brister i projektet.

I detta kapitel har vi velat lyfta fram kritikgenomgångens interaktiva organisering och villkor. Målsättningen har varit att ge en detaljerad förståelse av kritikgenomgången som en pedagogisk aktivitet, och att utforska hur summativitet och formativitet förhandlas och etableras interaktivt. Vi anser att beskrivningar av den här typen fyller en viktig funktion i relation till den existerande litteraturen – både den som den som behandlar bedömning i allmänhet och den som mer direkt adresserar kritik.

Referenser

Anthony, K. H. (1987). Private reactions to public criticism: Students, faculty, and practicing architects state their views on design juries in architectural education. *Journal of Architectural Education*, 40(3), 2–11.

- Frederickson, M. P. (1990). Design juries: A study in lines of communication. *Journal of Architectural Education*, 43(2), 22–27.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in ethnomethodology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Garfinkel, H. (2002). *Ethnomethodology's program: Working out Durkheim's aphorism*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112.
- Hetland, L., Winner, E., Veneema, S. & Sheridan, K. M. (2007). *Studio thinking: The real benefits of visual arts education*. New York: Teachers College Press.
- Lindström, L. (2005). Pedagogisk bedömning. I Lindström, L. & Lindberg, V. (Red.), *Pedagogisk bedömning: Om att bedöma och utveckla kunskap* (s. 11–27). Stockholm: HLS Förlag.
- Linell, P. (1998). *Approaching dialogue: Talk, interaction and contexts in dialogical perspectives*. Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Linell, P. & Persson Thunqvist, D. (2003). Moving in and out of framings: Activity contexts in talks with young unemployed people within a training project. *Journal of Pragmatics*, 35(3), 409–434.
- Livingston, E. (1987). *Making sense of ethnomethodology*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Phillabaum, S. (2005). Calibrating photographic vision through multiple semiotic resources. *Semiotica*, 156(1/4), 147–175.
- Rystedt, H. & Lindwall, O. (2004). The interactive construction of learning foci in simulation-based learning environments: A case study of an anaesthesia course. *Psychology*, 1(5).
- Sacks, H. (1992). *Lectures on conversation* (Vol. I och II). Oxford, UK: Blackwell.
- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18(2), 119–144.
- Schegloff, E. A. (2007). *Sequence organization in interaction*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Shaffer, D. W. (2007). Learning in design. I R. Lesh, J. Kaput & E. Hamilton (Red.), *Foundations for the future of mathematics education* (s. 99–125). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Sjöblom, B. (2006). *To do what we usually do: An ethnomethodological investigation of intensive care simulations*. Magisteruppsats, Linköpings universitet, Linköping.
- Webster, H. (2005). The architectural review: A study of ritual, acculturation and reproduction in architectural education. *Arts and Humanities in Higher Education*, 4(5), 265–282.
- Webster, H. (2006). Power, freedom and resistance: Excavating the design jury. *International Journal of Art and Design Education*, 25(3), 286–296.