

Mastergradsavhandling

Øystein Johan Østby

Narrative smykker

Design som anvendt erfaring



Høgskolen i Telemark

Fakultet for estetiske fag, folkekultur og lærerutdanning

Mastergradsavhandling i formgivning, kunst og håndverk
2013

Øystein Johan Østby

Narrative smykker

Design som anvendt erfaring

Høgskolen i Telemark
Fakultet for estetiske fag, folkekultur og lærerutdanning
Institutt for forming og formgivning
Lærerskolevegen 40
3679 Notodden

<http://www.hit.no>

© 2013 Øystein Johan Østby

Sammendrag

Vi viser hvem vi er via narrativer, små fortellinger i form av klær, kroppsspråk, interesser og smykker. Å spørre en annen hva den holder på med, danner et bilde ut fra assosiasjoner knyttet til yrker og utdanning. Samtidig har vi en emosjonell side der relasjoner etableres til produkter som reflekterer hvem vi vil være. Det vet det kommersielle markedet å utnytte i det som betegnes som drømmesamfunnet. I konkurransen benyttes små fortellinger for å formidle opplevelsen av tilhørighet og anerkjennelse, eksistensielle verdier vi kanskje ikke er bevisste på selv, for å skape bånd mellom oss og produktet.

I den videregående skolen er originalitet et kjent vurderingskriterium. I fag innen kunst og design får elevene et tema og anvender gjerne formalestetiske virkemidler i skapende arbeid. Avhandlingen undersøker hva som skjer i designprosessen når elevene supplerer et tema om eget liv med et narrativ som skal inkorporeres i et smykke.

Problemstillingen er hvordan narrativer kan fremme originale design. Resultatene påviser spesielt tre momenter som diskuteres nærmere: Hvorfor narrativer hindrer designprosessen, hvordan narrativene via veiledning og tegning kan få frem originale formspråk i berøring med eksistensielle refleksjoner, og på hvilken måte det å ta den andres perspektiv faktisk snur problemstillingen på hodet. Fortellinger gir mening ut fra vante fortolkningsmønstre. Betraktes design som anvendt erfaring, må stolthet og fordommer iblant vike for det uventede som alltid er der.

Abstract

We show who we are through narratives, small stories in the shape of clothes and jewelry, body language and interests. When we ask someone about their occupation, we form an image from associations connected to professions and education. We also have an emotional side where we establish relations to products that reflect who we want to be. The commercial market knows how to benefit from this in what is called the Dream Society. In the competition for position, small narratives are used to create the feeling of belonging and recognition, existential values that we may not be conscious of, in order to create a bond between the customer and the product.

In Upper Secondary School originality is a common criterion for assessment. In design, arts and crafts studies, students are given a theme and often use formal aesthetic techniques in creative work. This thesis examines what happens in the design process when students complement life experiences with a narrative in a piece of jewelry.

The topic is how narratives can contribute to original designs. There are three particular findings that will be discussed: How narratives can slow down the design process, how narratives through guidance and sketching can enhance original designs through existential reflection, and how taking a different perspective may actually turn the entire question around. Stories make sense from acknowledged interpretations. If design is regarded as utilized experience, pride and prejudice may sometimes have to yield to the unexpected which is always there.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	i
Abstract	ii
Innholdsfortegnelse	iii
Forord	iv
1 Innledning	1
1.1 Problemstilling	2
1.2 Sentrale begreper	3
1.3 Avgrensning og relevans	5
1.4 Forskningsdesign	8
2 Teoretisk fundament	10
2.1 Inntrykk: Narrativer	11
2.1.1 Om narrativer	11
2.1.2 Meningsskapende brudd	14
2.1.3 Mulige verdener	17
2.2 Avtrykk: Originalitet	20
2.2.1 Utviklende fellesskap	21
2.2.2 Narrativer som erkjennelse	24
2.2.3 Skapende handlingsrom	28
2.3 Uttrykk: Design	32
2.3.1 Design og relasjoner	33
2.3.2 Narrativ design	37
2.3.3 Avgrense handlingsrommet	40
2.4 Eksistensielle narrativer	44
3 Metode	46
3.1 Om utvalget	46
3.2 Eget skapende arbeid	48
3.3 Etikk og forforståelse	49
3.4 Valg av metoder	51
3.5 Datainnsamling	53
3.6 Om analysen	54

4 Resultater	58
4.1 Livsløp	58
4.1.1 Minnefanger	61
4.1.2 Sammenfatning: Mening med livet.....	61
4.2 Ensomhet.....	62
4.2.1 Maske	63
4.2.2 Sammenfatning: Følelser.....	64
4.3 Ferieminner.....	64
4.3.1 Integrering.....	67
4.3.2 Sammenfatning: Noe å fortelle	68
4.4 Musikk.....	69
4.4.1 Kjempende hjerte.....	70
4.4.2 Sammenfatning: Tegnspråk.....	71
4.5 Håp.....	71
4.5.1 Motgang	73
4.5.2 Sammenfatning: Vilje	74
4.6 Min kamp.....	74
4.7 Oppsummering	78
5 Diskusjon.....	80
5.1 Resultatenes validitet.....	81
5.2 Diskusjon av resultatene	83
5.2.1 Iscenesettelsen	83
5.2.2 Transformasjonen	87
5.2.3 Presentasjonen.....	92
5.3 Narrativenes betydning.....	100
5.3.1 Inntrykk: Kjente resultater.....	101
5.3.2 Avtrykk: Anvendt erfaring	103
5.3.3 Uttrykk: Veien videre	105
5.4 Metodekritikk.....	107
6 Coda.....	111
Referanseliste.....	112
Figurliste	119
Bidliste.....	121
Navneregister.....	123
Aktuelle begreper	127

Vedlegg.....	130
Vedlegg 1 Bekreftelse fra Høgskolen i Telemark, Notodden.....	131
Vedlegg 2:1(2) Søknad til skolene	132
Vedlegg 2:2(2) Søknad til skolene	133
Vedlegg 3 Muntlig informasjon til respondentene	134
Vedlegg 4:1(2) Skriftlig informasjon – 1DHAB.....	135
Vedlegg 4:2(2) Skriftlig informasjon – 1DHAB.....	136
Vedlegg 5:1(2) Skriftlig informasjon – 2DGH	137
Vedlegg 5:2(2) Skriftlig informasjon – 2DGH	138
Vedlegg 6:1(2) Samtykkeskjema.....	139
Vedlegg 6:2(2) Samtykkeskjema.....	140
Vedlegg 7:1(10) Prosjektoppgave DH.....	141
Vedlegg 7:2(10) Prosjektoppgave DH.....	142
Vedlegg 7:3(10) Prosjektoppgave DH.....	143
Vedlegg 7:4(10) Prosjektoppgave DH.....	144
Vedlegg 7:5(10) Prosjektoppgave DH.....	145
Vedlegg 7:6(10) Prosjektoppgave DH.....	146
Vedlegg 7:7(10) Prosjektoppgave DH.....	147
Vedlegg 7:8(10) Prosjektoppgave DH.....	148
Vedlegg 7:9(10) Prosjektoppgave DH.....	149
Vedlegg 7:10(10) Prosjektoppgave DH.....	150
Vedlegg 8:1(3) Prøveeksamen 2DGHA	151
Vedlegg 8:2(3) Prøveeksamen 2DGHA	152
Vedlegg 8:3(3) Prøveeksamen 2DGHA	153
Vedlegg 9:1(3) Spørsmål til logg	154
Vedlegg 9:2(3) Spørsmål til logg	155
Vedlegg 9:3(3) Spørsmål til logg	156
Vedlegg 10 Avsluttende spørsmål	157
Vedlegg 11 Siste spørsmål	158
Vedlegg 12 Intervjuguide	159
Vedlegg 13 Retningslinjer for transkriberingen.....	160
Vedlegg 14 Analyse i 2SFA.....	161

Forord

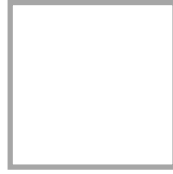
Fortellingene som berører, har gjerne flere lag. En underordnet ambisjon var å skape en avhandling som kan leses på flere måter for å reflektere innholdet. Først og fremst er den en vitenskapelig studie av hvordan narrativer kan fremme originale design for en gruppe elever. Men den kan også betraktes som en undersøkelse av hvordan erfaringer og fortellinger kan medieres i produkter, hvordan dagens markedsføring anvender relasjoner, innføring i didaktisk design som undervisningsplanlegging, forslag til prosjektoppgaver i kunst og design, og som filosofiske betraktninger over skapende arbeid. Det avhenger av hvordan leseren punktuerer teksten ut fra egne behov og intensjoner. Hver for seg er de kreative øvelser. Sammen er de en øvelse i kreativitet. Kildehenvisningene er derfor en forståelse av andres tanker. De inspirerer forhåpentligvis til videre fordypning og nye prosjekter.

I fortellinger har alle helter solide støttespillere. Jeg er svært takknemlig for veilederne Liv Mildrid Gjernes og Marlène Johansson. De har vært realitetsorienterte, forståelsesfulle og tålmodige medvandrere på en reise som underveis tok uventede vendinger. Å få studere sammen med en alltid like optimistisk og ukuelig arbeidskollega som Torill Møllerhagen, er uvurderlig. Det er i møte med en annen en best forstår seg selv. En stor takk for gode diskusjoner og faglige innspill til alle andre kolleger på Lørenskog videregående skole og i Oslo trikken, samt til gullsmedene Hilde R. Bergh og Geo von Krogh. Skapende mennesker finnes overalt. Jeg takker også fotografer, kunstnere og bedrifter for imøtekommenheten og bidraget av materiell. Der det er føringer for titlene i bildetekstene, gjengis disse slik det er bedt om. I teksten følges rettskrivningsreglene. Er ikke rettighetshaverne angitt, er bildene private. Kildehenvisningene for øvrig følger APA 6th (se <http://kildekompaset.no>).

Avhandlingen dediseres Berit Elise, Julianne, Markus Emil og Mikael. Dere betyr mer enn ordene kan formidle. Å få se gjennom øynene deres åpner stadig nye verdener. Må leken, drømmene og fantasien alltid følge dere.

Oslo, 1. mai 2013

Øystein Johan Østby



1 Innledning

I nærmere ti år underviste jeg på en spesialskole på ungdomstrinnet. Målgruppen var elever med sosiale og/eller emosjonelle vansker der brorparten også slet med teorifagene. Derfor var skoledagen praktisk rettet der faglig og sosial veiledning gikk hånd i hånd. To dager i uka fikk inntil fire elever opplæring på metallverkstedet. Av nærmere 50 elever som gjennom årene lærte å lage enkle smykker i aluminium, messing og sølv, har kun fire etter min vurdering vist egne uttrykk. Jeg har forsøkt å forstå hvorfor ikke flere i større grad formet personlige smykker, og mastergradsavhandlingen har sin opprinnelse i en mulig fellesnevner: På hver sin måte formidlet alle eksistensielle verdier. For de fleste var det opplevelsen av faglig og sosial mestring. De fire knyttet fortellinger til produktene, og det skapende arbeidet ble deres uttrykk for livet.

Fortolkningen av egne livsvilkår synes her å henge sammen med design. Begge handler om formgivning, den ene eksistensiell, den andre mer kommersiell. Avhandlingens mål er å undersøke hvordan personlige narrativer kan inspirere til utviklingen av mer originale produkter innen yrkesfag i den videregående skolen. Intensjonen er å utvide elevenes skapende handlingsrom ved at erfaringer, interesser og verdier brukes som aktive ressurser i designprosesser, og med deres unike fortellinger som utgangspunkt og referanse. I design og markedsføring bør dette være en velkjent strategi. I et samfunnsperspektiv kan det personlige særpreget tilrettelegge for entreprenørskap og innovasjon og vise seg nødvendig i konkurransen for å fremheve både produktene og seg selv. Det gir et didaktisk fundament for undersøkelsene som igjen møter et politisk ønske om at opplæringen forbereder elevene på et fleksibelt arbeidsmarked og for arbeidsplasser som ennå ikke eksisterer (Utdanningsdirektoratet, 2008, s. 2).

Kapitlet videre avgrensar og presiserer problemstillingen og forskningsområdet innenfor en større kontekst. Den symboliseres av kvadratet der fundamentet hviler på en imaginær linje og angir en stabilitet og struktur, slik mennesket orienterer seg i forhold til verdens fire hjørner, årstider og dagen med morgen, middag, kveld og midnatt (Tin, 2007, s. 18). Kvadratet kan også tolkes metaforisk som det formatet hvert enkelt menneskes livsverden leves i, tolkes ut fra og utfolder seg innenfor, et eksistensielt handlingsrom og en flate vi

beveger oss i og på som en scene. Når livets fortellinger blir narrativer i design, er det en parallell med enkelte retninger innenfor senmoderne kunst med sin frie disponering av former, materiale, uttrykksmidler og historie (Bø-Rygg, 1995, s. 123). Slik den abstrakte grunnformen kvadrat tillegges et revidert meningsinnhold, iscenesetter smykkekunstnere som Anna Talbot handlingsforløp tilskuerne inviteres til å dikte videre på. Parallellen er eget liv. Vi redigerer det eksisterende og skriver vår egen historie fremfor å overta den fra andre (Beck, 2004, s. 100). Dette kan sies å være kjernen i den senmoderne erfaringen, et mer kjent og overordnet begrep for å beskrive samtiden og dens kulturelle frisetting. Forståelsen av egen eksistens og hvordan søkes bekreftet eller definert gjennom så vel gruppetilhørighet som produkter vi omgir oss med, følger i mindre grad enn tidligere tradisjonelle linjer som nasjon, klasse eller familie. Individuelle referanser som interesser, verdier, livssyn, religion og ideologier settes istedenfor sammen ut fra emosjonelle valg og samhörighet med likesinnede (Bay, 2005, s. 82). Det er en iscenesettelse i det virkelige liv som kan betegnes med det amerikanske uttrykket *reinvent yourself*.

1.1 Problemstilling

Avhandlingen bygger på tanken om at det er mulig for elevene å ta i bruk og transformere repertoaret av historie, erfaringer, interesser og verdier som personlige uttrykk i smykker. Det utfordrende er ikke å påvise det, men hvordan det nyttes som en bevisst strategi for å bli mer nyskapende, og at det skjer i samhandling med verden rundt (Lutnæs, 2011, s. 79, 177). Av erfaring ser jeg at undervisningen i estetiske fag i stor grad må vektlegge den formalestetiske kompetansen, tekniske ferdigheter og materialkunnskaper for å gi elevene et skapende handlingsrom. Samtidig etterspør lærerne originalitet (Lutnæs, 2011, s. iii). Er vi dyktige nok til å lære elevene hvordan de kan være kreative når det skapende begrenser seg til den praktiske utførelsen?

Den mulige konflikten opplevdes i pilotprosjektet til mastergradsavhandlingen. Jeg sydde en dåpskjole for å sammenligne arbeid i et ukjent materiale med gullsmedarbeid (se Østby, 2011c). Ønsket var å komme frem til en original design som skilte den ut fra tradisjonelle dåpsplagg. Men på grunn av manglende forståelse for hvordan tekstil skaper volum, måtte først grunnleggende ferdigheter i søm læres. Det endte med at arbeidet fulgte et standard mønster. Likevel fikk den et originalt preg. De personlige referansene i utsmykningen formidler et budskap om tro som delvis vokste frem gjennom møtet med motivene og materialene. Elementene danner et narrativt uttrykk, det vil si et fortellende formspråk andre kan oppfatte. Egen forståelse av verden ble dermed repertoaret som løftet produktet

fra en imitasjon til en improvisasjon. Fortellingen om dåpens betydning førte til redesign av et tradisjonelt plagg. Formgivningen ble i seg selv eksistensiell via en ny innsikt i kristen tro, og et steg videre i en kontinuerlig erkjennelse om eget liv (Fure, 2007, s. 49).

Eksemplet indikerer spenningen mellom eksistensielle spørsmål slik de trer frem i eget formspråk, og den kommersielle forventningen som ligger implisitt i design. Det gir en innramming av problemområdet som kan beskrives slik: Ivaretar undervisningen i design innenfor de estetiske fagene dualiteten i læreplanen om at elevene skal uttrykke seg selv som skapende og meningssøkende individer, samtidig som de skal forberedes til et fleksibelt arbeidsmarked og yrkesliv? Undersøkelsene er avgrenset til hvordan personlige fortellinger kan brukes for å skape originale uttrykk, og mot denne bakgrunnen kom jeg frem til følgende problemstilling:

Hvordan kan narrativer fremme originale design?

Avgrensningen fokuserer på narrativer som erfaringer overført til design. Tyngden legges på fagdidaktikken ved at svarene søkes i designprosesser i en kombinasjon av en teoretisk tilnærming og en prosjektoppgave gjennomført av elever, og der eget praktisk-estetisk arbeid følger elevenes oppsett for en større forståelse av deres tilnærminger til oppgaven.

1.2 Sentrale begreper

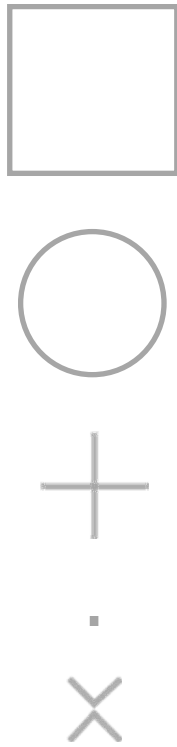
I en designprosess kan *narrativer* være en måte å fortelle ikke bare en handling, men også speile fortellerens historie, ståsted og syn på livet i valget av bilder, symboler og metaforer. De fremstiller et handlingsforløp som kan relateres til skaperen av uttrykket (Christensen, 2000, s. 75). Det *narrative*, fortellende, uttrykket får via formspråket et *meningsinnhold* som er karakteristisk for ham eller henne, og som kan appellere til følelser og engasjement. *Plottet* organiserer strukturen i narrativet uavhengig av den kronologiske rekkefølgen av begivenheter for å forklare og forstå disse (Bruner, 1986, s. 19). For å holde dette fra hverandre, brukes *historie* primært om tid. Fortellinger brukes synonymt med narrativer uavhengig av sjangertrekk. *Bruddet* er det uventede og kan fungere som fokuspunkt.

Oppfattelsen og forståelsen av hva som ligger i begrepet *design* varierer til dels sterkt. En kortfattet definisjon er først og fremst som verb i betydningen å formgi et produkt med en gitt bruksfunksjon og estetiske kvaliteter. I avhandlingen inngår en didaktisk bruk av begrepet forstått som planlegging, konstruksjon og tilrettelegging av læringssituasjoner med tegnsystemer og medier som ressurser, samt hvordan læreprosessene uttrykkes i en

pågående gjenskapelse av kunnskap i sosiale sammenhenger, såkalt *didaktisk design* (Selander & Kress, 2010, s. 24). Som subjekt anses design i begge sammenhengene som et estetisk og visuelt språk som kan tolkes semiotisk. *Designprosessen* beskriver dermed det skapende arbeidet fra et behov identifiseres og artikuleres frem til et eventuelt ferdig fysisk eller mentalt produkt som kan analyseres eller vurderes. Prosessen er en egen aktivitet, men brukes også synonymt med *produktdesign* og *smykkedesign* forstått som den estetiske utviklingen og utforming av artefakter beregnet for salg og bruk i et kommersielt marked, inkludert småskalaproduksjon i enkeltmannsforetak eller mindre bedrifter så vel som i store. Definisjonen innbefatter en helhetlig meningsskapende bearbeiding av form som kommuniserer bruk og nyttefunksjon. I tillegg kan formen ha et uttrykk som formidler immaterielle verdier og fortellinger knyttet til individualitet og personlighet. Det er det siste undersøkelsen omhandler.

Nyere definisjoner fokuserer på hvordan design bidrar til å skape referanserammer for kulturell påvirkning og menneskelig atferd. Begrepene overlappes først og fremst av *industridesign* som kan defineres mer omfattende ut fra påvirkningen på menneskers omgivelser. Det innbefatter planlegging og utforming av industrielt fremstilte produkters utseende og livsløp i en kombinasjon av estetikk, ergonomi, etikk, teknologi, økonomi, marked, logistikk, helse, miljøpåvirkning og resirkulering (Farstad, 2008, s. 22). I avhandlingen forstås *eksistensiell design* delvis som et analyseverktøy for hva det betyr å formgi for gitte enkeltindivider eller grupper i bestemte livssituasjoner, og hvordan design oppfattes i disse (Torkildsby, 2012, s. 18–19). Delvis introduseres begrepet deskriptivt for individuelle, narrative uttrykk for hvem en person eller også en gruppe er eller vil være via utvalgte visualiseringer av deres forståelser av livsvilkår og livsbetingelser. For eksempel vil et kors alene være et symbol for tro, mens det som eksistensiell design er troshistorien vedkommende identifiserer seg med eller lever etter. Definisjonen utelukker her naturlige former.

Produkt foretrekkes fremfor *artefakt* i beskrivelsen av menneskeskapte varer. Et artefakt oppfattes som lite anvendt og derfor mindre kommuniserende i designundervisningen innen estetiske fag. Å bruke produkt markerer tydeligere at designprosessen handler om å utvikle kommersielle varer. Som et samlebegrep for faget kunst og håndverk i grunnskolen og felles programfag for Design og håndverk i videregående opplæring, brukes *kunst og design*. Semantisk dekker det tema på en beskrivende og utfyllende måte, i og med at design også kan sies å ha kvaliteter fra kunsten i sin kommunikasjon. *Erfaring* behandles ikke som eget begrep, men anvendes i betydningen livserfaringer, viten og kunnskap.



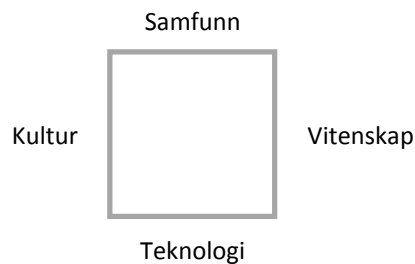
Figur 1: Visuelle markører

en eventuell ny forståelse av forskningsfeltet, slik ny innsikt bidrar til å utvide horisonten og vårt syn på verden. Utvikling av kunnskap er for øvrig et delmål på masternivå. Grunnformene utgjør også materiale for egne modeller.

1.3 Avgrensning og relevans

Det eksistensielle handlingsrommet er avhandlingens resonans. Det eksistensielle forstås her dialektisk som de vilkår eller betingelser som er med på å forme våre liv, samtidig som vi selv kan uttrykke eller påvirke disse via artefakter, handlinger, fysiske bearbeidinger og mentale tolkninger og forestillinger. Den underliggende filosofiske forståelsen av eksistens sammenfaller med eksistensialisme, også kalt for eksistensfilosofi eller eksistensiell filosofi. Det sentrale i denne sammenhengen er menneskesynet som betoner menneskets frie vilje til å ta egne valg, og med et personlig ansvar for konsekvensene av dem og andre handlinger innenfor et fellesskap, både overfor andre og for hvordan de påvirker dannelsen av egen personlighet og selvoppfatning (Bay, 2005, s. 49). Det betyr at friheten begrenses av og tilpasses i forhold til sosiale og kulturelle normer for hva som anses for akseptable væremåter eller atferd. Vi kjenner det vi gjenkjenner (Aune, 2012, s. 18), og Figur 2 er ment å illustrere konteksten til problemstillingen ved å visualisere hvordan vi søker å forstå

verden rundt oss i henhold til fire kategorier definert som begrepsparene samfunn–teknologi og kultur–vitenskap. De oppfattes her som samtidige motsetninger og utfyllende sjangere på makronivå. Overbygningen er samfunnet som utvikles via kultur og vitenskap. Teknologien bidrar med



Figur 2: Avhandlingens kontekst

informasjons- og produksjonsmidler. Produkters form og funksjon oppfattes, tolkes og forstås ut fra fellesskapet, og samfunnet er selv med på å påvirke hva, hvordan og hvorfor disse formgis. Modellen er en referanse når forskningsfelt nå snevres inn og er ikke vitenskapelig verifisert.

I et marked der de materielle behov i stor grad er dekket, må andre faktorer appellere til forbrukeren. Den samfunnsmessige relevansen knyttes derfor til opplevelsesøkonomien, en mulig teori om morgendagens marked (Jensen, 2006, s. 14). En annen betegnelse er *drømmesamfunnet* som ikke må forveksles med et idealsamfunn, men tillegger markedet en opplevelsesdimensjon der drømmer og følelser som samhørighet, kjærlighet, trygghet og eventyr er det essensielle (Jensen, 1999, s. 51). Mens informasjonssamfunnet kan beskrives som rasjonelt og effektivt, er opplevelsesøkonomien et kommersielt alternativ som henvender seg til våre emosjonelle behov. Produktene selges med en original historie der kjernen er den subjektive opplevelsen (Nussbaum, 2013, s. 263). Tidligere kunne smykker symbolisere velstand. I dag assosieres de primært med kjærlighet både på grunn av symbolikken og verdien. Men symbolverdien kan ifølge Rolf Jensen også møte andre emosjonelle behov, som det å uttrykke hvem man er (Jensen, 2006, s. 83). Måten vi kler og smykker oss på, gir oss selv og andre et bilde av hvem vi er eller vil være.

Denne teorien kan illustreres med en analyse av reklamen for smykkekolleksjonen *Lykke* fra Sylvsmidja på Voss (Bilde 1). Markedsføringen bygger på bedriftens fortelling om håndlaget bunadssølv gjennom 70 år. Via moderne filigranssmykker kan kunden oppleve en samhørighet med både tradisjonen og den norske naturen. Fargepaletten med fiolett, hvitt og grønt underbygger en mer åndelig og filosofisk fornemmelse. Budskapet er at håp, optimisme og lykke kan kjøpes i gullsmedforretninger. Annonsen formidler eksistensielle sider ved opplevelsesøkonomien. Grensene for vår oppfatning av hvem vi er, utvides av opplevelser og sanseintrykk (Jensen, 2006, s. 65). Generelt anses smykker som tilbehør, mens annonsen understreker deres kommunikative side på tre måter; som et estetisk uttrykk for skjønnhet, som et eksistensielt uttrykk for hvem en er eller ønsker å ha det emosjonelt, og som en gjenspeiling av samfunnstrender både i design og som fortelling. På

den måten inngår smykker i den *visuelle kulturen*, et begrep som brukes om alle typer visuelle uttrykk fra tradisjonell kunsthistorie til populærkultur og massemedia. De tillegges meningsfulle budskap ut fra brukerens eller publikummets assosiasjoner (Meyer, 2010, s. 40–43). Spørsmålet som riktignok blir stående, er om reklamen holder det den lover.

www.sylvsmidja.no

Lykke - excellent handmade Norwegian jewellery

The jewellery collection, *LYKKE*, is designed and produced in Voss - among Norwegian fjords and mountains. In these beautiful surroundings Sylvsmidja has produced high quality silver jewellery for more than 70 years - primarily silver decorations for national costumes. *LYKKE* is inspired by traditional costume jewellery and the result is an exciting collection of fashionable pieces.

LYKKE brings you optimism, hope and happiness - and a piece of excellent handmade Norwegian jewellery (925 sterling)

You can buy *LYKKE* in jewellery shops.

sylvsmidja
-handmade in
VOSS - NORWAY

Bilde 1: «You can buy LYKKE in jewelry shops.» Annonse i Norwegian In-flight nr. 2, 2012 (gjengitt med tillatelse fra AS Sylvsmidja Sylvareverkstad, Voss)

Den teknologiske siden er definert vidt. Foruten den tekniske gjennomføringen i materialer som er nødvendig i produksjon, inngår tegneferdigheter, kompetanse i produktutvikling og kunnskaper om design forstått som form, funksjon og kommunikasjon. Elevene skal ifølge kompetansemålene i kunst og håndverk ha tilegnet seg dette i løpet av grunnskolen, der det

å gi form til egne opplevelser og å utvikle produkter står sentralt (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 1). Når denne idéutviklingen og produksjonen knyttes opp mot samfunnstrender og dens bruk av narrativer, relateres undervisningen til elevenes verden utenfor skolen.

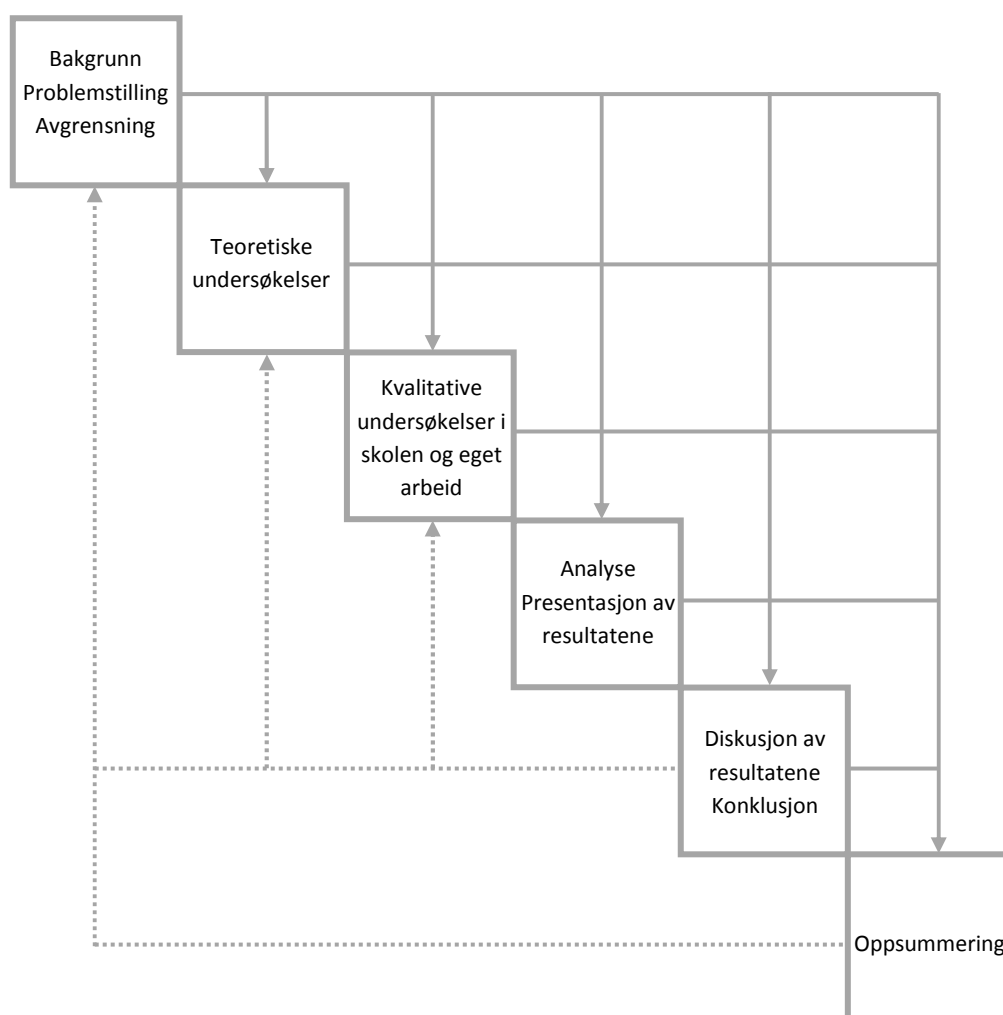
Den vitenskapelige siden er her forskningsfeltet. Fordi narrative uttrykk søker mening i erfaringer og opplevelser, ikke som forklaringer av årsak-virkningsforhold (Christensen, 2000, s. 27), kan meningen fortolkes via estetiske formelementer knyttet til sanselige persepsjoner i tilknytning til individuelle, sosiale, kulturelle og historiske faktorer, samt trender og personlig smak (Aubry & Vavik, 1992, s. 55). Design kan således være et intellektuelt medium som knytter den indre oppfattelsen av så vel funksjon som betydning til den ytre interaksjonen med produktet (Säljö, 2000, s. 68). Avhandlingen konsentrerer seg derfor om narrativer og det narrative som mulige ressurser i designprosessen.

1.4 Forskningsdesign

Design lar seg vanskelig løsrive fra den interdisiplinære, sosiokulturelle og historiske konteksten den opererer i (Boradkar, 2010, s. 20–21). Perspektivet følger avhandlingen og gjenspeiles i teordelens brede referansegrunnlag. Medieringen av meningsinnhold er mer et sosiosemiologisk anliggende, men også antropologi, etnografi og sosiologi er relevante fagfelt. Det gir en bredere og mer helhetlig forståelse av og for designens rolle i konteksten (Boradkar, 2010, s. 264). Virkeligheten består av flere lag med ulike egenskaper, og der kontekster og aktører påvirker hverandre gjensidig. Strukturer eller mønstre dannes, som så skaper nye betingelser for aktørene (Næss, 2012, s. 5). Vitenskapsteoretisk synes kritisk realisme å ha parallelle trekk med design. Fenomenene eksisterer uansett, mens vår viten om dem avhenger av perspektivene eller teoriene som brukes. Dermed varierer det som kan forstås og studeres (Hjardemaal, 2011, s. 204–205). Vi gjenkjenner det vi kjenner fra før, og på det bygges det videre.

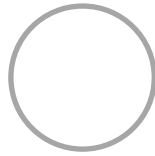
Definisjonene av design gir en forståelse av formgivning som en anvisning av planlagte og mulige funksjoner og handlinger, det være seg produkter, undervisning eller eksistensielle vilkår. *Kapittel 1* har beskrevet bakgrunnen for og intensjonen med avhandlingen, avgrenset problemstillingen og plassert problemområdet inn i en større kontekst. *Kapittel 2* bygger opp det teoretiske fundamentet for den vitenskapelige forskningsdelen ved å se på narrativer og deres bidrag til originalitet og design. Utvalget og metodene beskrives kort i *kapittel 3*. Empirien presenteres i *kapittel 4* og diskuteres opp mot problemstillingen og teorien i *kapittel 5* og leder frem til konklusjoner. Avhandlingen avrundes i *kapittel 6*. Det

didaktiske perspektivet går som en rød tråd i oppgaven og innbefatter også konkrete eksempler relatert til teorien.



Figur 3: Forskningsdesign

Forskningsdesignen beskriver visuelt avhandlingens struktur og forløp. Strukturen antyder et hierarki med problemstillingen som overbygning og leses fra venstre mot høyre og nedover. Nettverket kan også leses rhizomatisk, altså en flat struktur med en viss indre logikk slik røtter henger sammen og likevel vokser utover uten et egentlig sentrum. Et skråblikk på modellen gir assosiasjoner til designprosessens sekvenser med sine respektive divergerende og konvergerende faser og underbygger slik design som avhandlingens kontekst.



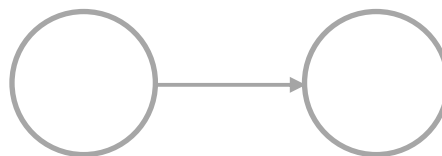
2 Teoretisk fundament

Undervisning handler blant annet om å åpne verden for nye generasjoner og føre dem stadig videre. Sirkelen symboliserer derfor avhandlingens teoretiske rammeverk. Den er samtidig horisont og sentrum, en dynamisk dialektikk slik ringer i vann brer seg utover og samtidig er et hele som omslutter den enkelte (Tin, 2007, s. 18). Den tyske filosofen Arthur Schopenhauer skal ha sagt: «Mennesket har lett for å forveksle synsfeltets yttergrenser med verdens yttergrenser» (Gilberg, 2012, s. 3). Siden perspektivet begrenses av hva vår nåværende posisjon kan gjøre med den, er sirkelen innenfor kvadratets bredder. Like fullt kan interferens med en annens synsrand flytte grenser ved å utvide sonen sirkelen utgjør. Med veiledning kan potensialet for vekst bevisstgjøres og bekreftes (Vygotsky, Cole, John-Steiner, Scribner, & Souberman, 1978, s. 87). Det eksistensielle blir en underliggende resonans. Språk, omgivelser og artefakter kan på samme tid betraktes som speilinger av hvem vi er eller ønsker å være, som livsvilkår og livsbetingelser eksistensen brytes mot og formes av, og som sosiale og kulturelle forhold vi selv er med på å forme via egne aktiviteter (Vygotsky, et al., 1978, s. 55). Begrepet *kultur* kan kort forklares som de daglige mønstrene vi lever i og etter på alle livets arenaer, uten nødvendigvis å være klar over dem. Med narrativer skapes og gjenskapes mentale forestillinger om oss selv og andre for å forstå, forklare og skape mening i erfaringene og interaksjonen med den ytre verden. De igjen er med på å forme tilværelsen (Bruner, 2006, s. 13–14).

Bildenes stadig mer dominerende plass i kulturen åpner for en didaktisk bevisstgjøring av hvordan slike fortellinger kommuniseres via visuelle narrativer. Fokuset er på narrativenes rolle og funksjon der problemstillingens tre ledd, narrativer, originalitet og design, søkes belyst i et interdisiplinært perspektiv ut fra konstruktivistiske, semiotiske og sosiokulturelle teorier. Den første hoveddelen redegjør kort for hva narrativer er, hvorfor de anvendes og med eksempler på hvordan med individet i sentrum. Den andre delen beveger seg ut i periferien og ser på forutsetningene for originalitet. Målet er å avklare en forståelse av begrepet i henhold til individets skapende arbeid. Til sist løftes blikket ytterligere utover i beskrivelsen av narrativer som ressurs i designprosessen.

2.1 Inntrykk: Narrativer

I vår kultur gir Figur 4 inntrykk av at den ene sirkelen peker mot den andre. Allerede her er tolkningsmulighetene mange, for det kan like gjerne være en kule som beveger seg mot en annen, eller kanskje inn i et hull. Det er heller



Figur 4: Kommunikasjonsmodell 1

ingen synlig ramme som avgrensner bevegelsesmulighetene. Forståelsen kommer av den forklarende teksten, en figurativ fremstilling av en kommunikasjonsmodell. Det første tallet viser at representasjonsmåten med figurer er benyttet tidligere i avhandlingen, mens det andre antyder at flere visualiseringer av kommunikasjon vil følge senere. Modellen er en forenkling av hva som skjer i all kommunikasjon, en interaksjon mellom to elementer. Pilen viser at noe eller noen gjør et inntrykk på noe eller noen. Forklaringen kan beskrives som et narrativ. Den venstre sirkelen er aktøren som utfører en diffus handling mot den høyre, og tiden angis ved en forventning eller usikkerhet om hva som er i ferd med å skje.

2.1.1 Om narrativer

Mens vektorene i et organisasjonskart viser hierarkiske strukturer som i Figur 3, vil de i en narrativ forståelse av bilder markere at aktørene eller deltakerne *gjør* noe mot eller for hverandre. Det danner lesbare mønstre. Pilhodet i Figur 4 er en visuell representasjon av slike bevegelser. I bilder vil vektorene normalt være imaginære og antydes i stedet av elementenes form og plassering i forhold til hverandre. Er den ene spissen på et triangel rettet mot en sirkel, kan vi ut fra en kulturell erfaring anta at triangelet henviser til denne. Det som kompliserer, er i hvilken rekkefølge hendelsene skal leses. I den vestlige kulturen går leseretningen fra venstre mot høyre og ovenfra og nedover. I bilder kan den imidlertid ha andre bevegelsesmønstre.

På samme måte kan hendelsenes faktiske forløp skilles fra rekkefølgen de formidles og fortolkes i. *Fabula* betegner det første som det ordinære og sedvanlige, og *plot* den fortolkende versjonen som gjerne bryter med fabulas kronologiske fremstilling eller tilvente leseretning. Handlingenes rekkefølge endres i plottet. Reorganisering av sekvenser utelater eller erstatter momenter, og betydninger og deltakernes karakterer og egenskaper endres (Bruner, 1986, s. 19). Bruddet er sentralt for narrativet fordi det utløser, *trigget*, en søken etter mulige meninger for å forstå situasjonen (Bruner, 1990, s. 48). På samme måte som tegn er en representasjon av det betegnede, er fabula signifikant for plottet (Thwaites, Davis, & Mules, 2002, s. 126). I narrativet forstyrrer plottet likevekten i fabula. Å se de

sammen som én fortelling gir et bedre bilde av hvordan man fortolker og vurderer fabula (Christensen, 2000, s. 30).

I didaktiske sammenhenger kan narrativer være en hjelp til å organisere erfaringer. Kirsten Meisner Christensen undersøkte Jerome Seymour Bruners konstruktivistiske teorier om det narrative for å finne et språk som bevisstgjør læreprosesser knyttet til fremstillingen av todimensjonale bilder. Selv om de kommuniserer visuelt, er ord og begreper nødvendige i refleksjoner og diskusjoner, og mening oppstår først i en sosial og kulturell sammenheng som referanse (Christensen, 2000, s. 116). Med språket som symbolsystem konstrueres mentale forståelser av verden som såkalte *possible worlds*, mulige verdener, i interaksjon med andre (Bruner, 1986, s. 45, 96). Bruners konstruktivistiske syn på læring og utvikling er inspirert av henholdsvis Jean Piaget og Lev Semenovich Vygotsky¹. Mens Piaget primært er opptatt av de indre kognitive prosessene som isolerte, ser Vygotsky dem i lys av sosiokulturelle faktorer (Christensen, 2000, s. 21–24). Språkets rolle er et punkt som skiller dem. For Piaget var ikke egosentrisk språk like viktig i barns utvikling. Vygotsky mente at mening formidles indirekte, *medieres*, i henhold til symbolenes kulturelle betydning. Forbindelsen mellom tegn og mening gjør det mulig for barnet å bruke språket som en like stor støtte i aktivitetene sine som synet og hendene. Til å begynne med er språk og aktiviteter atskilte, men i det de internaliseres som relaterte intrapersonlige ressurser i barnet, kan ord, tegn og symboler strukturere handlinger og meninger i det indre landskapet (Vygotsky, et al., 1978, s. 24–28).

Vygotsky skiller for øvrig skarpt mellom tegn og verktøy. Tegn brukes for å strukturere og styre indre prosesser som atferd, mens verktøy betegner midlene som brukes for å påvirke ytre objekter. Enkelt forklart står tegnet *sag* for en måte å forme et smykke på, mens verktøyet *sag* fysisk påvirker metallet (Vygotsky, et al., 1978, s. 55). I smykkeproduksjon er den logisk/vitenskapelige eller paradigmatisk måten nødvendig for å forstå sagens fysiske virkning. Handlingen kan også fortolkes som meningsfull og forståelig for å forme

¹ Å oversette russiske navn fra kyrillisk til det latinske alfabetet i henhold til ulike lands skriveregler, viser hvordan symbolsystemer som skriftspråk og uttale er påvirket av sosiokulturelle faktorer. På engelsk skrives navnet Semyonovich Vygotsky (Vygotsky, et al., 1978, s. ix), mens Bibsys bruker Semenovič Vygotskij i referansen sin (se objektid 890376638 i Bibliotekbasen). På svensk anvendes Semënovič Vygotskij (se s. 7 i Lindqvist, G. (1995). Förord. I L. S. Vygotskij (Red.), *Fantasi och kreativitet i barndomen* (s. 7–10). Göteborg: Daidalos). Astrid Manger bruker Semjonovitsj Vygotsky i oversettelsen av Leif Strandbergs bok (se s. 24, 30 i Strandberg, L., Manger, A., & Moen, B. F. (2008). *Vygotsky i praksis: blant pugghester og fuskelapper*. Oslo: Gyldendal akademisk), der Bjørn Frode Moen skriver Semenovich i forordet (se s. 5). I en norsk utgave av *Tenkning og tale* brukes Semjonovitsj Vygotskij (se s. 7 i Skodvin, A. (2001). Innledning. I L. S. Vygotskij, A. Kozulin, T.-J. Bielenberg & M. T. Roster (Red.), *Tenkning og tale* (s. 7–17). Oslo: Gyldendal akademisk). I referansene brukes variantene i henhold til den enkelte bok, mens Vygotsky brukes i teksten. For øvrig oppfører Bibsys oversetterne som medforfattere, kanskje fordi originalmanuset fortolkes.

smykket etter et forbilde som igjen trigger fantasien. Da organiseres erfaringen narrativt som en gjensidig endring av indre og ytre omstendigheter (Bruner, 1986, s. 13).

Narrativer forholder seg altså til to landskap som konstrueres samtidig, det ytre og det indre. I det ytre presenteres handlingen eller fortellingen som på en scene, det som Bruner kaller *a landscape of action*, mens fortellerens bevissthet om det som skjer, er i det indre, *a landscape of consciousness* (Bruner, 1986, s. 14). Fortolkning av hendelser i den kulturelle verden foregår dermed som handlinger på to plan. De initieres av mennesker som forsøker å skape mening i tilværelsen ut fra håp, ønsker og intensjoner, og meningen forhandles frem og medieres i et ytre sosialt og historisk fellesskap (Bruner, 1990, s. 52). De engelske begrepene *events* og *actions* oversettes her med hendelser og handlinger, der hendelsene er narrativets kjerne. De bygger opp sekvensene som er karakteristiske for narrativer. Et eksempel er en tredelt sekvens med likevekt – forstyrrelse – likevekt. I begynnelsen er situasjonen tilnærmet normal. Så skjer noe i midtdelen som forsinker eller drar ut det forventede forløpet. Endres den vante eller forventede rekkefølgen av begivenheter, kan det føre til spenning eller uro. En ny hendelse åpner opp for alternative fortsettelser og tolkninger. Likevekten, *ekvilibrium*, gjenopprettes når en finner en meningsfull og tilfredsstillende løsning (Thwaites, et al., 2002, s. 124).



PATEK PHILIPPE
GENÈVE
Fondez votre propre tradition.

Jamais vous ne posséderez
complètement une Patek Philippe.
Vous en serez juste le gardien,
pour les générations futures.

Chronographe Réf. 5170J
Tél: 33 (0)1 42 44 17 77
patek.com

Bilde 2: Annonse for armbåndsur (gjengitt med tillatelse fra Patek Philippe S.A., Genève, Sveits)

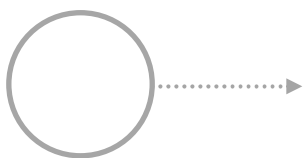
Om et bilde skal leses narrativt, må det derfor angis en bevegelse fra det ene elementet til det andre som indikerer tidsangivelsen av et før, nå og etter. Gunther Kress og Theo van Leeuwen definerer dette bevegelsesmønsteret i tid som narrativt (Kress & van Leeuwen, 2006, s. 59). De bruker begrepet *deltakere*, engelsk *participants*, om elementer og objekter for å understreke at de er med i fortellingen. De interaktive produserer eller skaper mening, mens de objektive det skjer noe med i hendelsene, er de representerte deltakerne i narrativet. Det er de siste det vises til her (Kress & van Leeuwen, 2006, s. 47–50). Er det bare en, er denne som oftest aktøren som utløser hendelsen. Er det to, vil den andre være målet for hendelsen. I en bildeanalyse kan man sette inn vektorer eller forbindelseslinjer mellom eventuelle aktører og mål for å vise hendelsenes forløp (Kress & van Leeuwen, 2006, s. 63–65). Bilde 2 har to vektorer. Den ene er blikket til far og sønn, og målet er å identifisere oss med dem uten kanskje å vite hva de ser på. Vi blir nysgjerrige og søker mening. Følges den andre vektoren i bildet, togvinduets horisontale linjer mot det høyre feltet, antydes et svar. Det behøver ikke å inngå i narrativet, men kan være en forståelse eller lærdom som trekkes ut som en erfaring. Denne meta-refleksjonen over læringens betydning for oss, kan beskrives som narrativets *coda* (Bruner, 2003, s. 20). Budskapet er at armbåndsuret deles av generasjoner.

2.1.2 Meningsskapende brudd

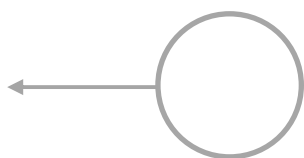
For å forstå narrativets funksjon og bruksområde, er det nødvendig å være klar over bruddets betydning og at narrativets to deler, fabula og plot, utspiller seg samtidig i bevissthetens indre landskap og handlingenes synlige ytre. Plottet introduserer noe nytt, uventet eller eksepsjonelt som avviker fra fabulas konvensjonelle struktur av hendelser. Bruddet med det tradisjonelle krever oppmerksomhet. Å involvere seg for å forstå avviket, vil få en meningsskapende effekt som tilbyr en mulighet for forståelse, læring og utvikling (Christensen, 2000, s. 38).

Her anes innflytelsen fra Piaget. Han sier at ønsket om å verifisere egen forståelse oppstår når egne tanker møter andres. Det sosiale behovet for å teste ut tolkninger og forklaringer i en felles refleksjon og diskusjon fører til en enighet om hva som er riktig (Piaget, 2002, s. 204). Vygotsky kritiserer Piaget for å løsrive denne prosessen fra praktisk virksomhet og sosial praksis. Piagets sosialisering prosess er en kommunikasjon direkte mellom tankesett som verken forholder seg til de ytre omstendighetene i virkeligheten eller forholdet til denne. Men når mentale mønstre endres, påvirkes også de ytre. En tolkning av dette er at plottet som oppstår når en møter tvil, ikke bare skal forholde seg til andres tanker i en felles kultur, men må prøves opp mot fabula (Vygotskij, Kozulin, Bielenberg, & Roster,

2001, s. 62). Bruner følger opp med å se narrativer som et verktøy til å gjøre avviket fra det ordinære begripelig (Bruner, 1990, s. 47). Figur 5 viser hvordan den kulturelle



Figur 5: Kommunikasjonsmodell 2



Figur 6: Kommunikasjonsmodell 3

konteksten gir føringer for hva en kan vente seg. Ifølge den vestlige leseretning forventes en aktør å forholde seg eller handle mot høyre. Tolkningen bygger på en tradisjon for hva som har skjedd før i lignende situasjoner. Den prikkete linjen indikerer at *intensjonen* eller motivet for handlingen er kjent og anerkjent. Men aktøren gjør noe annet. I Figur 6 vender handlingen seg *mot* den normerte leseretningen. For å forstå hva som skjer, brukes narrativer for å forklare motivet ut fra en ny fortolkning av omstendighetene og antakelse av hva aktøren mente. Dermed dør både Romeo og Julie i Shakespeares skuespill. Siden ingen av dem vet hva den andre egentlig tenker, handler de ut fra sin egen forståelse av situasjonen (Bruner, 1990, s. 51). Den tragiske slutten minner oss på at det vi tror vi gjenkjenner, ikke alltid er kjent fra før. Når likevekten forstyrres, får narrativer en dramatisk karakter med både moralske og epistemologiske implikasjoner. Alternative handlingsmønstre kan for det første bryte med og erstatte gjeldende moralske verdier. Når Romeo og Julie begår selvmord, rettfærdiggjøres det ut fra kjærligheten til hverandre fordi livet ikke er verdt å leve uten den andre. Gode intensjoner er nødvendigvis ikke etisk riktige. Samtidig utvides erfaringen ved å lære at andre kan tolke annerledes ut fra deres opplevelse og inntrykk av situasjonen. Ved å sette individets handlinger opp mot kulturens normer, kan nye forståelser og meninger oppstå og bidra til utvikling (Bruner, 1990, s. 50–52).

Det narrative søker nødvendigvis ikke etter sannhet, men etter mening. Som nevnt prøver den paradigmatiske måten å beskrive eller forklare fenomener og artefakter mest mulig sannferdig. Den narrative vil derimot fortolke. På sett og vis utfyller de hverandre (Bruner, 1986, s. 12–14). Fremstilles erfaringer og hendelser i en fortellende form, kan narrativer mediere intensjoner, interesser, tro, håp og ønsker (Christensen, 2000, s. 75). Artefakter gis også mening som kulturelle fenomener og kan belyses både materielt som selvstendige subjekter og en dokumentasjon av en konseptuell forestilling om verden (Fallan, 2010, s. 48). Narrativer skiller ikke mellom fakta og fiksjon. I et sosiologisk eller antropologisk perspektiv kan man derfor få en forståelse av utvikling og sosiale interaksjoner som væremåter, handlingsmønstre og kommunikasjon, blant annet hvordan tegn, tekster, bilder og produkter oppstår, organiseres og oppfattes i en bestemt kultur (Thwaites, et al., 2002, s.

118). Forutsetningen for at disse kommuniserer tilfredsstillende, er at de refererer til et større kulturelt fortolkningsmønster som kan beskrives som et felles rammeverk for produsenten og mottakeren av meningsinnholdet.

Denne innrammingen (engelsk *framing*) er vel så mye sosiokulturelt som historisk betinget av inntrykkene i narrative medier. Når formspråket til artefakter formidler bruksfunksjon og tillegges mening, kommuniserer de visuelt på en tilsvarende måte som tegn og symboler i skriftlige språk, og der vokabularet og grammatikken består av objekter og strukturer og deres aktiviteter og relasjoner (se Leborg, 2004). Dyktighet i språk defineres som det å forstå og å anvende språket, og formalestetiske virkemidler kan brukes med matematisk presisjon for å skape en ønsket effekt. Når plottet skal fokusere på de viktigste hendelsene for å gi et bestemt inntrykk, kan det estetiske definert som sanseopplevelser inngå i narrative (Thwaites, et al., 2002, s. 127). Skuespilleren Ben Kingsley forteller hvordan regissøren og produsenten Roman Polanski benytter visuelle virkemidler for å forsterke handlingen i filmen *Oliver Twist*:

When you see Roman compose a frame for the film and you see him move a bottle across the table, move a candle, you see that he is creating a composition that is narrative rather than pleasing to the eye in the graphic sense. He knows what makes memory indelible and he has the skill to recreate it on the screen. People when they leave the cinema, three months later say: "I can still see that scene" (Bouzereau, 2005).

Professor Paul Duncum ved School of Art and Design ved University of Illinois, USA, kobler den visuelle kulturen opp mot markedets kapitalistiske tankegang. Der er målet en stadig vekst i forbruket (Duncum, 2002, s. 16). Å se narrative også som manipulerende midler for å få oss til å reagere på en ønsket og forutbestemt måte, synes nødvendig når stadig mer av den materielle gjenstandskulturen bruker det estetiske som en slags designerkapital for å skape nye behov (Duncum, 2007, s. 290). Med vår materielle velstand er de rasjonelle behovene allerede dekket. Designerkapitalen synes å samsvare med det kommersielle fokuset på opplevelser for å appellere til drømmesamfunnets emosjonelle behov for å realisere seg selv (Jensen, 2006, s. 15). Som tilskuere til en film, betraktere til en reklame eller brukere av et produkt, er vi ikke alltid klar over den påvirkningskraften som ligger i visuelle virkemidler. Det finnes heller ingen universell grammatikk å støtte seg til. Som leseretningen i Figur 5 viser, er den visuelle forståelsen kulturelt betinget (Kress & van Leeuwen, 2006, s. 4).

Siden bilder deles av mange, er dagens visuelle kultur tilsynelatende homogen. Men i forhold til skriftlige tekster, har bilder langt flere tolkningsmuligheter. Bilder og produkter tillegges ulike betydninger ut fra hvilke sosiale, kulturelle og historiske kontekster de

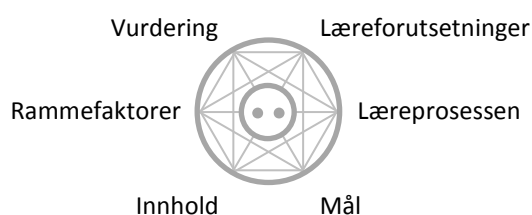
inngår i som meningsskapende materielle artefakter, (Fallan, 2010, s. 59). Modernismens formalestetiske virkemidler er dermed ikke lenger tilstrekkelige for å tolke og forstå dem. Duncum lister derfor opp det som her oversettes med sju fortolkningsnøkler (engelsk *principles*) som kan være nyttige for å analysere hvilke intensjoner som ligger bak de visuelle uttrykkene makt (*power*), ideologi (*ideology*), representasjon (*representation*), forførelse (*seduction*), blikk (*gaze*), intertekstualitet (*intertextuality*) og multimodalitet (*multimodality*) (Duncum, 2011, s. 20). Disse organiserende perspektivene synes å utfylle det narrative som en måte å forklare og forstå ikke bare meningsinnholdet, men også spenningsforholdet de visuelle virkemidlene skaper mellom fabula og plot når de fanger oppmerksomheten og gjør produktet interessant for oss. Denne triggeren kaller Kress for *prompt*, og den rammer inn øyeblikket som utgangspunkt for tolkning og valg av respons (Kress, 2010, s. 32). Innrammingen blir styrende for hvordan vi oppfatter inntrykkene og forstår omgivelsene. Perspektivene introduserer slik nye plot i narrative som en utvikling av og en nytenkning i forhold til tradisjonelle fabula. Det igjen kan generere andre og mer originale uttrykk (Christensen, 2000, s. 68–69). Å se det tradisjonelle som en kollektiv arv, gjør begrepet mer dynamisk. Mens tradisjoner gjerne oppfattes som konserverende, slik modernismen kunne legge opp til, fordeles en arv på flere som gjerne har divergerende syn på forvaltning og videreføring. Da kan det oppstå et behov for andre retningslinjer som bedre ivaretar meningsforskjellene blant arvingene.

2.1.3 Mulige verdener

Slik testamenter styrer arveoppgjør, kan narrative være kulturelle strategier for å løse interessekonflikter som ivaretar både mangfoldet og det overraskende og uventede i en felles konsensus for forståelse. Det betyr ikke at likevekten blir gjenopprettet. I stedet inkorporeres uoverensstemmelsene i konvensjonene som narrative ressurser (Bruner, 2003, s. 92–93). Tradisjonene blir kulturelle mønstre som lever side om side i samfunnet med hver sine sedvaner, så som juletradisjoner, kleskoder, stiler og verdier, samtidig som de overlapper hverandre og veves sammen i hva som her kan beskrives som en felles matrise (Bruner, 1990, s. 38). Det indikerer at homogene samfunn har få kontroverser, mens multikulturelle vil ha større behov for en overordnet maktstruktur som via narrative kan opprettholde en viss stabilitet. Det potensielle konfliktmaterialet brukes som narrative konstruksjoner i litteratur, film, kunst og design. De skaper mulige verdener som utfordrer eller betrygger den vante tilværelsen. For dem som bruker den, er det en makt til å bygge opp, endre eller bryte ned konvensjonene i samfunnet (Bruner, 2003, s. 94). Apartheid oppheves, informasjon skjer i sanntid, eller religiøse krenkelser rettfærdiggjør drap.

Narrativene må oppdages før de kan gjøre inntrykk. Når bruddene forhandles inn i en forståelig kontekst, er det fornuften som primært anvendes, og tradisjonene videreføres. Fabula tolkes inn i nye relasjoner, noe som kan gi en emosjonell ubalanse som trigger fantasien og leder til nye forestillinger og fortellinger (Jensen, 2006, s. 210–211). Inger Ulleberg bygger på kommunikasjonsteoretikeren Gregory Batesons teorier for å forklare det som skjer. Siden kulturelle mønstre antyder bestemte relasjoner mellom fenomener, vil disse i nye kontekster sammenlignes med kjente og gi informasjon på to plan. Først angis den kvalitative forskjellen mellom fenomenene. Den igjen utgjør en forskjell for betrakterens persepsjon av og relasjon til konstellasjonen. Det er således ikke fenomenet i seg selv vi forholder oss til, som for eksempel et smykke, men tolkningen i relasjon til omgivelsene ut fra vår kulturelle forforståelse (Ulleberg, 2004, s. 37–39). Sosialsemiotisk interfererer kulturelle krefter med avsenderens og mottakerens interesser, og narrativet som en kommunikativ representasjon divergerer fra den intensjonale (Kress, 2010, s. 72). Perspektivet åpner for epistemologiske og eksistensielle spørsmål om hvorvidt produkter har iboende egenskaper som kan persiperes, eller om våre affeksjoner er tillært og derfor betinget av kulturen ut fra antakelser og forventninger (Bateson, 1979, s. 29).

Kulturer har en konsensus om gyldige eller kanoniske handlingsmønstre med forventninger om å opptre i henhold til partikulære innramminger. Behovet for en presisering av mening oppstår først når de underforståtte reglene brytes (Bruner, 1990, s. 48). Skolen er en slik institusjonell matrise som forutsetter en felles forståelseshorisont for handlingene og hvilke roller den enkelte har. Lærerens planlegging av et undervisningsforløp kan sammenlignes med en bevisstgjøring av innrammingen (Ulleberg, 2004, s. 46). Konteksten kan beskrives som en meningsbærende sjanger, *læring*, med visse forventninger om innhold, progresjon og resultat. Elevene er medaktører med læreren som den primære fortelleren. Formidlingen og elevenes tilegnelse av lærestoffet utgjør handlingen i et komplisert samspill innenfor en tidsbegrenset sekvens. Prosessen kan illustreres med den didaktiske relasjonsmodellen som Bjarne Bjørndal og Sigmund Lieberg utarbeidet for å underlette lærerens kritiske analyse og forståelse av undervisningen som en skapende prosess (Hiim & Hippe, 1998, s. 40).



Figur 7: Yrkesdidaktisk relasjonsmodell. Etter Hiim & Hippe, 1998, s. 195

Bearbeidingene til Hilde Hiim og Else Hippe er kanskje mest kjent fra pensum i lærerutdanningene. Modellen fokuserer på yrkesutdanningen med seks kategorier eller faktorer som danner en helhetlig kontekst som gjensidig påvirker hverandre og aktørene positivt eller negativt. Kort forklart

er *læreforutsetninger* elevenes psykiske, fysiske, sosiale og faglige ressurser. Andre ressursene som læreplaner, arbeidsrom, tid og verktøy, samt lærerens forutsetninger, hører inn under *rammefaktorer*. Kompetansen, kunnskapen og ferdighetene som ønskes oppnådd i henhold til læreplanen, beskrives som *mål* i henhold til et faglig og sosialt *innhold* i undervisningen. Derfor må læreren også planlegge *læreprosessene* ut fra egne og elevenes ønsker om aktivitet og aktiviteter for at innholdet skal tilegnes. Mens den formative *vurderingen* ser på prosessen for å bedre måloppnåelsen, tar den summative for seg graden av måloppnåelse (Hiim & Hippe, 2009, s. 132–137).

Relasjonsmodellen er rhizomatisk strukturert med eleven i sentrum siden det er hos ham eller henne læringen og utviklingen foregår (Hiim & Hippe, 2009, s. 36). I praksis vil læreren sannsynligvis betone en eller få faktorer fremfor å fokusere likt på alle². Læreren vil slik styre fortellingen og fremstå som avsender i et kommunikasjonsperspektiv. Elevene er aktive eller passive mottakere der faktorene påvirker oppfattelsen og fortolkningen av budskapet. De føres inn i en kultur med et utvalgt pensum som kan tolkes som samfunnets syn på hvilke kunnskaper, ferdigheter, verdier og holdninger som bør videreføres. Denne virkelighetsforståelsen blir styrende for individenes handlinger, og derigjennom kan likevekten i samfunnet opprettholdes (Bruner, 1990, s. 38).

Læringsutbyttet samsvarer nødvendigvis ikke med lærerens intensjoner. Filmen *The Matrix* (Wachowski & Wachowski, 1999) illustrerer hvordan ulike verdener eksisterer parallelt. Det er her en reell i det ytre landskapet og en virtuell i det indre. Først når hovedpersonen Neo får tilbud om å oppheve illusjonen og se hvor dypt den går, oppdager han at fabula kan endres. Den vestlige lineære forståelsen av at noe er årsak til noe annet, fanger ikke opp relasjoner som samspillet mellom Neos to verdener (Bateson, 1979, s. 132–134). I stedet bør sammenhenger heller forstås som sirkulære vekselvirkninger fordi hendelser gjerne *punktueres* som sekvenser, et fornorsket begrep Inger Ulleberg anvender (Ulleberg, 2004, s. 31). Det er en retrospektiv og kulturelt betinget prosess som tilsvarende skille tegn avgrensner begivenheter for å definere mulige årsaker (Bateson, 1979, s. 60). Men uenighet om når og hvor avgrensningen skjer, kan føre til tvister og maktkamp.

Dette synet kan også forklare hvordan kulturen og dens deltakere påvirker hverandre. Den første helgen i skoleferien i 2012 så man unge mennesker med en klesstil som skilte seg markant ut i gatebildet selv i Oslo. Utenforstående kan begrunne avviket fra det ordinære

² Helene Illeris påpekte dette i en forelesning om *Visuell kultur som fagdidaktisk tilgang til kunst og håndverk* ved Høgskolen i Telemark, Notodden, 14. september 2010. Her ble kunstprosjektet *Café Heimdal* plassert inn i den didaktiske relasjonsmodellen.

med narrativer. Situasjonen isoleres for å avdekke plausible intensjoner som forklarer og tilpasser fenomenet til en kjent kulturell matrise (Bruner, 1990, s. 49): Skolen var stengt, og de sære typene var sluppet fri. Punktuering kan også være tegnsetting i eget liv, og der begivenheter rammes inn av narrativer med forhåndsbestemte regler for samspill (Kress, 2010, s. 150). Å være *i* fortellingen og å fortelle *om* den har dessuten preg av å være en sirkulær relasjon (Bruner, 1990, s. 46). Klesstilen til deltakerne på konferansen Desucon var uforståelig uten kjennskap til japansk og koreansk populærkultur. De hadde på forhånd avgrenset helgen til *cosplay* (fra engelsk *costume* og *play*) som er et rollespill der de kler og oppfører seg som karakterer fra *manga* og *anime* (Desucon, 2012). De innvidde kjente igjen Pikachu fra *Pokemon* og andre karakterer fra spill og tegneserier.

Imitasjonen gikk igjen på metallverkstedet. På åpne oppgaver valgte de fleste enten å kopiere kjente symboler eller å få en ferdig arbeidstegning. Men som med *manga* er de uansett årsak med på å velge hvilke tradisjoner de lar bli en del av seg. Liv Mildrid Gjernes sier det slik i forbindelse med begrepet hverdagskunsten:

I en skapende handling, der man skal gi uttrykk for en følelse eller opplevelse, griper man noe, og tar det i bruk, gjør det til sitt. Man tolker og gjendikter. En slags uendelig historie, der man legger seg på hjertet det mest nødvendige, og gir videre det man selv opplever som viktig å gi videre (Gjernes, Veiteberg, & Ugelstad, 1999, s. 15).

Det skjer en vekselvirkning mellom hva Tin kaller *reprise* og *prosjekt*, av hva som tas opp av eksisterende mønstre og hva som videreføres som grunnlag for nye (Tin, 2011, s. 18). Et klassisk syn på undervisning som overføring av en bestemt type kunnskap fra en generasjon til den neste, problematiseres. Også tradisjonene er i endring. Med inntrykkene som inspirasjonskilde skriver elevene egne fortellinger. På den måten kan narrativer anvendes for å videreføre, endre eller skape nye og originale tolkninger.

2.2 Avtrykk: Originalitet

Problemstillingen viser til originale design som en mulig funksjon av narrativer. Adjektivet *original* anvendes her i betydningen opprinnelig. Begrepet er avledet fra latin, der *origo* betyr opphav og utgangspunkt og brukes om skjæringspunktet mellom de to aksene i et koordinatsystem. Dermed markeres et referanse- og utgangspunkt som gir en forståelse av originalitet som noe nytt som bryter med tradisjonene. I skapende arbeid kan originalitet også brukes om noe selvgjort eller selvstendig. Substantivet *original* er synonymt med prototyp, et begrep som ofte benyttes om en mastermodell innenfor produktutvikling og design, mens det i litteraturen angir en første versjon (Guttu, 1999, s. 625). Denne delen

begynner med å tolke originalitet i et sosiokulturelt perspektiv som en relasjon til det allerede kjente. Kollektive erfaringer, kunnskaper, innsikter og forståelse er forutsetninger for den enkeltes muligheter til selv å skape noe nytt (Säljö, 2000, s. 34–35). Det utgjør narrativets scenebilde. Begrunnelsen for å bruke narrativer følges deretter opp som endring og utvikling i eget liv. Til sist følger et forslag til en didaktisk tilnærming. Den vektlegger elevenes personlige bearbeiding av inntrykk som potensiale for originale design.

2.2.1 Utviklende fellesskap

Vi satt i andre etasje på Burger King i Klingenberggata da femåringen så den gule buen til C-en i Chat Noir-skiltet bakfra. «Navnet mitt!», utbrøt han. Kombinasjonen av svart, gult og bueformer minnet om McDonald's sin store M. Foreldrene hadde tidligere pekt ut den som bokstaven hans. Gjenkjennelsen var resultatet av et samspill mellom voksne og barn som tolket betydning inn i omgivelsene, en såkalt investering av mening. Hendelsen viser for det første hvordan språket og narrativer brukes i sosiale interaksjoner til å formidle kunnskap og verdier allerede fra barnsben av og slik styre utviklingen (Bruner, 1986,



Bilde 3: M eller C?

s. 123). For det andre illustrerer den hvordan mening søkes og skapes ut fra analyse og sammenstilling av kjente elementer i en ny konstellasjon uavhengig av den styrte læringen (Säljö, 2000, s. 35). Det som for femåringen var en imitasjon, forsto voksne som en improvisasjon. Originalitet kan slik sammenlignes med plottet som tar en ny vending i forhold til et forventet forløp, en forskjell som utgjør noe nytt.

Kulturen kan forstås som narrativer både på nasjonale, regionale og institusjonelle nivåer, og som subkulturer i mindre kretser og familier. Som deltakere i et historisk forløp sosialiseres vi som individer inn i disse, det som til en viss grad også kan kalles dannelse. Jane Austen åpner *Stolthet og fordom* med en kort sammenfatning av handlingen:

Det er en alment kjent sannhet at en velstående ungkar har et absolutt behov for en kone.

Hvor lite man enn kjenner en slik manns følelser og hensikter når han gjør sin første inntreden i nabokretsen, er likevel de omkringboende familiene så fast overbevist om denne sannheten at han betraktes som en eller annen av døtrenes lovlige eiendom (Austen, 1947, s. 5).

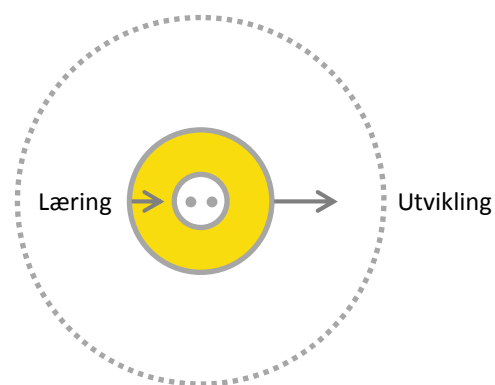
Individet får på sett og vis den rollen samfunnet innbyr til, slik kunstverket posisjonerer betrakteren i valg av tema, innhold, komposisjon, perspektiv og virkemidler. Samtidig er det en vekselvirkning siden individet som deltaker viderefører eller endrer denne kulturen ut fra hvordan den tolkes og forstås (Kristiansen, 2010, s. 93–94). Det første avsnittet til Austen beskriver et kjent, tradisjonelt fabula. Det andre skisserer plottet i form av karakterene og en forventet spenning mellom ulike intensjoner og mellom etablerte og nye relasjoner. Historiske tradisjoner kan approprieres i et kontinuerlig fabula, men også benyttes for å legitimere bestemte meninger eller mål. Christina Zetterlund belyser dette i en artikkel om svensk designhistorie (Zetterlund, 2012, s. 103). Gustavsberg introduserte *Liljeblå* som et servise for arbeiderklassen på Hemutställningen i 1917. Kåge Wilhelms design regnes som et eksempel på Sveriges demokratiske tradisjon. Den var inspirert av den gustavianske perioden som ble betraktet som essensen av svensk stil og form. I likhet med de andre artefaktene på utstillingen, var målet ikke bare å kultivere arbeiderklassens estetiske sans, men også la den påvirke moralen og styrke det sosialdemokratiske Sverige (Zetterlund, 2012, s. 105–106). Selv om *Liljeblå* ikke fikk den tiltenkte posisjonen i arbeiderhjemmet, er det et eksempel på hvordan ytre faktorer kan introdusere nye tanker eller ideologier.

Skolen er en av samfunnets viktigste institusjoner for preging og danning. Den 10-årige grunnskolen er obligatorisk. I løpet av de neste fem har alle rett til en treårig videregående utdanning. Selv om *Den generelle delen av læreplanen* og *Kunnskapsløftet* beskriver mål for opplæringen, synes elevenes tilegnelse av kunnskaper, ferdigheter og kompetanse å påvirkes av læringssynet som ligger til grunn for undervisningen. Særlig vurderingene til lærerne synliggjør slike føringer (Lutnæs, 2011, s. 232). Vygotskys sosiokulturelle teorier kan karakteriseres som et helhetlig alternativ til forrige århundres to dominerende og motstridende teorier for læring og utvikling. Mens Piaget og andre kognitivistiske sto på den ene siden, kan den andre samles under fellesbetegnelsen behaviorisme som bygger på et rent empirisk grunnlag. Den betrakter læring som endring av ytre observerbar atferd (Säljö, 2000, s. 50). En stimulus utløser en respons. Når denne læres via erfaring og ikke skjer naturlig, er den betinget. Utviklingen består i at mennesket opparbeider et forråd av stadig mer komplekse varianter av stimulus-respons-reaksjoner, noe som kan sammenlignes med mønstre (Säljö, 2006, s. 25). Siden kognitive funksjoner ikke kan studeres objektivt, er de ikke interessante. Mennesket reduseres derfor til en refleksiv organisme der atferden styres

av tilegnede vaner, og læring blir en tilsvarende akkumulering av kunnskap utenfra (Vygotsky, et al., 1978, s. 81). Men for Vygotsky og hans kolleger skjer utvikling og læring nettopp via kognitive funksjoner. Språket er et psykologisk verktøy av semiotisk art for å beskrive og styre bearbeidingen av menneskets ytre omgivelser (Kozulin, 2001, s. 231). På den måten etableres et større spekter av alternative handlinger, der mennesket som reflekterende vesen kan erindre, vurdere, planlegge og frigjøre den forventede responsen fra stimulus (Vygotsky, et al., 1978, s. 26). Mennesket genererer selv såkalte tegn som kunstige stimuli, herunder ord, begreper, symboler og artefakter. Tegnet brukes individuelt som et aktivt mentalt hjelpemiddel for å forklare og skape nye relasjoner mellom den opprinnelige stimulusen og responsen, fremfor at reaksjonen skal være passivt betinget av omgivelsene (Vygotsky, et al., 1978, s. 39). I lys av dette kan ikke narrativer forklares ut fra forholdet mellom årsak og virkning som stimulus–respons representerer. I stedet søker de mening i erfaringer og opplevelser, slik femåringens oppdagelse indikerer (Christensen, 2000, s. 27). Individuelle tolkninger kan da åpne opp for nettopp nye og originale løsninger som en utvikling av eller et brudd med det kjente.

Gjentakelse av mønstre etablerer vaner som avtrykk, erfaringer som kan forklares som fortrolighet, ifølge Tins tolkning av boken *Persepsjonens fenomenologi* av Maurice Merleau-Ponty. De blir til i en kontinuerlig prosess som en eksistensiell forståelse av relasjonene til verden. Utvikling forutsetter oppmerksomhet, en slags målrettet bevissthet overfor fenomener for å oppdage og erkjenne

muligheter (Tin, 2011, s. 19–21). Den filosofiske betraktningen synes å være parallell med Vygotskys proksimale utviklingszone. Skjematisk settes forholdet opp som to konsentriske sirkler med læringsprosesser innerst. De muliggjør et større potensiale for utviklingsprosesser plassert innenfor den ytre sirkelen (Vygotsky, et al., 1978, s. 83). Modellen gir en dynamisk forståelse av utviklingscykluser og var i sin tid ment som et verktøy for pedagoger og psykologer til å se hvilket nivå eleven er på og indikere hvilke prosesser som er i ferd med å utvikles. Med andre ord er den både en statusoppdatering og en fremtidsanalyse. Vygotskys bruk av begrepene nivå og sone understreker dette. Nivået er det faktisk oppnådde som fastsettes via uavhengig problemløsning. Den nærmeste utviklingssonen er distansen til et potensielt nytt nivå ut fra realistiske muligheter som fastsettes enten via veiledning fra voksne eller i samarbeid med mer kapable andre som medelever



Figur 8: Proksimal utviklingszone

(Vygotsky, et al., 1978, s. 86). En analogi er dataspill. Først når man har fullført alle oppgavene på et nivå, begynner man på neste. Sonen fokuserer på de funksjonene og evnene som er i ferd med å bli innøvd og internalisert. Det dynamiske i en stadig utvikling indikeres av den stiplede linjen på Figur 8. Læringsnivået er retrospektivt og kan sammenlignes med den didaktiske relasjonsmodellen (se Figur 7). Alle elementer som utgjør dette nivået, den innerste sirkelen, peker tilbake på eleven. Potensialet videre er fremtidsorientert og peker utover. Vygotsky sier at «... what a child can do with assistance today she will be able to do by herself tomorrow» (Vygotsky, et al., 1978, s. 87).

Selv om mennesket inngår i og lærer via deltakelse i praktiske og kommunikative samspill med andre i ulike utviklingssoner underlagt sosiokulturelle betingelser, er de like fullt individuelle (Säljö, 2000, s. 123–126). Når læreren som ekspert og eleven som novise tenker, diskuterer og utfører en oppgave sammen, formidles like mye mulige tolkningsalternativer som instruksjoner for gjennomføringen. I kunst og design lar ikke det praktiske seg alltid beskrive med ord og understøttes i tillegg av den språklige medieringen. Det engelske begrepet for stillas og stillasmaterialer, *scaffolding*, er en betegnelse på denne kommunikative og kognitive støtten eleven får til å strukturere arbeidsoppgavene, og som i stor grad tilsvarer utviklingssonen. Det skjer ved at eleven heller reflekterer og prøver seg frem enn at læreren fjerner kognitive hindringer og tilrettelegger en ferdig løsning (Vygotsky, et al., 1978, s. 90). Læreren kan samtidig lære av elevens tanker, meninger og strategier. Ressurser kan da deles i et gjensidig praksisfellesskap der begge engasjeres for å finne løsninger (Bruner, 1986, s. 127). Også dette er kunnskap som ikke alltid uttrykkes i ord, men viser seg i handling (Selander, 2008, s. 38). Når inntrykkene møter erfaringer og tolkninger på et indre plan, settes personlige avtrykk. Dermed gir det mening i å se originalitet som noe selvstendig når individet setter disse sammen på nye måter. Da utvides ikke bare egne grenser, men også de andres.

2.2.2 Narrativer som erkjennelse

Begrunnelsen for å undersøke narrativer for å fremme originalitet, ligger primært i de to læringssynene som kort er skissert. Eksistensiell filosofi påpeker menneskets frihet til selv å velge livsveier. I litteraturen brukes begrepet *karakterer* for å beskrive hovedpersonene, og Bruner viser til Amélie Rorty når karakterer, personer, individet og selvet beskrives som relasjoner til samfunnet. De kan betraktes som roller aktørene går inn i med ulike egenskaper og rettigheter. En karakter er entydig og forutsigbar og inngår i bestemte situasjoner, mens en person posisjonerer seg ut fra valg og handlinger. Det fordrer en innsikt i og samvittighet for hvilke konsekvenser det medfører for andre. Mulighetene til

handling bestemmes i stor grad ut fra rettighetene vedkommende får. Individet på sin side står opp mot samfunnets styring og krever sine rettigheter ut fra en bevissthet om et *selv* med integritet og makt. Men en slik individualitet bikker i verste fall over til en opposisjon til samfunnet (Bruner, 1986, s. 39–41).

Den visuelle kulturen tilbyr en iscenesettelse, blant annet som profiler på Facebook, som synes å falle sammen med menneskets rolle i narrativer. Den kan sammenlignes metaforisk og konkret med en forestilling der fantasi og (det som) minner om virkeligheten smelter sammen (Bruner, 2003, s. 93). Parentesen er bevisst, for fra et sosiologisk og antropologisk ståsted sentreres handlingen om karakterer som tildeles funksjoner som aktive aktører eller passive deltakere. Det hele mennesket med alle sine sider er ikke interessant, men fremstilles som en rollemodell. Personligheten presenteres via attributter som handlinger, begivenheter og andre trekk som talemåte og utseende. Slik bilder bruker symboler og tegn, assosieres attributtene med bestemte egenskaper (Thwaites, et al., 2002, s. 127–128). De tillegger, konkretiserer og visualiserer egenskaper. Ikke bare aktørens, men også deltakernes og omgivelsenes som en anskueliggjøring av essensen i hver og ens eksistens (Kress & van Leeuwen, 2006, s. 59). De tilfører substans – snill, slem, gul, rund – som synes nødvendig for en fortolket, konkret og materiell representasjon. Selv det som ikke er eller vises, men likevel savnes, fortolkes inn (Bateson, 1979, s. 47). Det er en annen måte å fortelle på, med adjektiver istedenfor verb. Attributtene gjør ikke noe mot andre, men farger persepsjonen i det de tillegges subjektiv mening (Bruner, 1990, s. 40).

Samfunnet betoner individualitet som et mål. Tidligere var rammene sosiokulturelt bestemt, og rollene ble fortolket innenfor disse. I dag skaper og velger en i større grad nettverket selv. Det finnes ikke lenger grenser for selvrealisering, og selvet blir et produkt. Men den enes frihet setter grenser for andres (Beck, 2004, s. 96–100). For at fortellingen skal være verd å fortelle, må den bryte med forventningene og slik skape en konflikt. Også for bedrifters storytelling, hvordan de presenterer seg selv via narrativer, er bruddene med fabula nødvendige for å få målgruppen interessert (Jensen, 2006, s. 209). Møtet mellom forskjellige meninger eller ideologier er dermed en kilde til konflikter. I journalistikken er det ikke konsensus som skaper overskrifter, men det originale og personlige som avviker fra det normalt representative. At Bredtvet menighet ble slått sammen med nabosoknene høsten 2012, har ingen nyhetsverdi. At det skjedde for at Den katolske kirke skulle overta, var det enighet om. Men at menigheten sa opp leieavtalen med katolikkene i protest, skapte overskrifter (se Holbek, 2012, s. 1, 14–15). Det kan forstås som at konfliktene får frem

alternative syn på verden. Plottets brudd blir en dekonstruksjon der holdninger og verdier blir synliggjort og prøves mot andres (Christensen, 2000, s. 111).

Begreper som individ og individualitet kan dermed oppfattes som lukkede og egosentriske. Presten og forfatteren Karsten Isachsen foretrekker heller *personen*:

Person kan være et mye åpnere ord. Vi har da gjerne personlige venner, personlige relasjoner av mange slag.

Ordet person er bygget opp av ordet sonare, som betyr lyd, per sonare betyr via lyd. Språklig sett betyr ordet person: en som det klinger noe gjennom.

Livets beste øyeblikk er å være sammen med mennesker som det klinger noe godt gjennom. Jeg kjenner mennesker som kommer inn i rommet hvor vi andre er og fyller det med glede.

Jeg er en del av det store fellesskapet, hvor mennesker rundt meg er avhengig av at det klinger noe godt gjennom meg. Slik som jeg er avhengig av at det klinger noe godt gjennom de menneskene jeg i dag får møte (Isachsen, 2012, s. 29).

I et sosiokulturelt perspektiv synes begrepet person bedre å samsvare med det personlige ansvaret en har overfor samfunnet. Man hevder fremdeles sin rett, men i relasjon med andre. Mennesket ser strukturer og skaper en livshistorie først når en annen lytter til ens fortellinger og minner (Wikström, 2010, s. 192). Ordet konstituerer via oppmerksomhet, refleksjon og handling. I narrativer kan det originale presenteres som avtrykk der personen realiserer seg selv. Vygotsky viser til at når barnet blir ungdom, erstatter skrive tegning som medium fordi ordene mer presist kan beskrive kompleksiteten og dynamikken i det emosjonelle, indre landskapet. Tilsvarende hevder han at emosjonelt engasjement er en forutsetning for de store, ytre handlingene (Vygotskij, 1995, s. 62–63). Vygotsky refererer Théodule Ribot som sier at «Alla former av skapende fantasi inneholder affektiva element» (Ribot, sitert i Vygotskij, 1995, s. 24)³. Gilles Deleuze og Félix Guattari er franske filosofer som drar paralleller mellom filosofi og kunst. Der det første tenker med ord og begreper, bruker kunst – og design slik det kommer til uttrykk i det emosjonelle drømme-samfunnet – affekter og persepter (Deleuze & Guattari, 1996, s. 91). Det kan forklare brukernes identifisering med produkter, bilder, filmer og musikk, eller med det nostalgiske og idealiserte bildet av far og sønn i reklamen (se side 13). Et uforberedt møte med annonsen kan gi en emosjonell gjenkjennelse fordi sinnsbevegelsen influeres av hva som sanses og oppleves. Det visuelle blir den andre og bidrar med et formspråk for å beskrive, eller også skape, savn, ønsker og behov. For å overdrive to vinklinger, kan de på et individuelt plan defineres som en markering, mens det personlige mer synes å ivareta både seg selv og samhandlingen med andre.

³ Oversetter Kajsa Öberg Lindsten viser til *Essai sur l'imagination créatrice*, utgitt 1900 i Paris.

Narrativer har gjerne fem grunnleggende elementer. *Karakterene handler med gitte midler* i en bestemt *situasjon* for å oppnå et *mål*. Enhver ubalanse mellom to eller flere åpner for konflikter (Bruner, 1986, s. 20). I sin enkleste form møter helten en hindring. Det interessante med konflikten er ikke selve handlingen, men følgene av den. Fellesskapet konstituerer rammer og normer. Når eksistensiell filosofi vektlegger friheten til å velge selv, er det innenfor disse. Den personlige og sosiale utviklingen er da konsekvensene av handlinger som følger eller bryter med konvensjonene (Bay, 2005, s. 55–56). Like viktig som bruddet er bevisstheten om hva det konvensjonelle er, hvorfor man skal bryte med det og hva avvikelsen vil innebære. Narrativets kanskje fremste betydning er at det fokuserer på bruddets erkjennelsesmessige funksjon i en forståelig form. Om livets gode og vonde hendelser pakkes inn i *ytre* fortellinger utenfor oss selv fremfor å ta tak i dem, kan de bli en type livsløgner som kun er nødvendige for å gå videre. Da virker det lettere å konstruere dekkhistorier enn å ta av seg masken. Dette er kritisk for originalitet, for som Bruner sier: «If all is in conformity, we adapt and may even stop noticing, as we stop noticing the touch sensation produced by our clothes or the lint on the lens of our eyeglasses» (Bruner, 1986, s. 46). Fortellingene kan heller være en kilde til noe nytt. Det kan skje i en narrativ analyse der bruddet belyses i forhold til det kjente og konvensjonelle for å få en erkjennelse av og en bevissthet om hva som er nytt, og hva dette betyr for den enkelte (Christensen, 2000, s. 112). Istedenfor at handlingene rettferdiggjøres av mulige intensjoner, kartlegges mulige fremtidsscenarier, mulige verdener, for å finne veien videre. Narrativer kan dermed bidra til originalitet, ikke ved primært å lete etter forklaringer og svar, men for å finne den egentlige utfordringen og starte der (Bruner, 2003, s. 20). Derfor begynner også problemstillingen med et *Hvordan...*

Når fokuset flyttes fra hva som skjedde til hvordan handlingen forløper videre, utfordres den alminnelige oppfatningen av årsak og virkning som et lineært fenomen. For når man står i sentrum, er man selv en del av bildet (Ulleberg, 2004, s. 25). Å skape mening i en kontekst og hvordan dette foregår, er derfor et felles ansvar (Bruner, 1990, s. 47). Bruner antyder et syn på sosialt samspill som følger teoriene til Bay og Vygotsky når han sier at mennesket formes av kulturen, og der biologiske forutsetninger heller virker begrensende enn å forårsake handlingene. Intensjonen eller motivet bak bør da forstås ut fra behovene og rollene den enkelte har og vil fylle innenfor ulike sosiale kontekster (Bruner, 1990, s. 34). Narrativer kan være en hjelp til å spille ut disse innenfor trygge og korrigerende rammer, slik at individualitet og personlighet kan få bryne seg på responsen fra kollektivet. Selv om meningsdannelsen bygger på individuelle forestillinger og ideer, blir den

kollektive virkelighetsforståelsen også samtidig et resultat av forhandlingene med den enkelte (Bruner, 1986, s. 122–123).

2.2.3 Skapende handlingsrom

Iscenesettelsen virker forførende når fokuset blir for individualistisk. Sylvia Bjon sier i en kommentar om skoletrivsel i Finland⁴: «Bildene av skolan som en ovillkorlig kraft som erbjuder alle samme muligheter leder til at det fortfarande finns en allmän uppfattning om att skolframgången hänger enbart på barnet, och därmed också misslyckandena...» (Bjon, 2012). I likhet med den finske skolen, synes individualisme og valgfrihet også å være idealet i den norske skolen. Det flytter fokuset vekk fra læreplaner som ikke tar hensyn til at verken elevene eller deres sosiokulturelle bakgrunner er like. Målet er å utligne forskjellene mellom sterke og svake elever. I stedet forsterkes de. Like muligheter samsvarer nødvendigvis ikke med den enkeltes muligheter. Her kan narrativer brukes for å beskrive den enkeltes potensiale.

Individets interaksjon med verden kan betraktes som en personlig representasjon av den kollektive arven. Det særegne har da sin opprinnelse i noe felles. Høsten 2010 besøkte to klasser på Vg1 Design og håndverk utstillingen *Sakrale skatter fra Kreml-museene i Moskva* på Nasjonalgalleriet i Oslo. Elevene valgte seg 10 artefakter hver og beskrev bruksområdene, form og materialer, det være seg ikoner, tekstiler, liturgisk utstyr eller malerier. Én skulle tegnes. På spørsmålet om hvorfor de valgte akkurat denne, svarte flere gjenkjennelse fra TV og filmer, konfirmasjonsundervisning eller personlige preferanser som farger (Østby, 2011b, s. 22–23). Esko Mäkeläs undersøkelser viser hvordan elever i svensk *slöjd* forteller om seg selv via produkter med kommunikativ design (Mäkelä, 2011, s. 201–202). Artefaktene blir derved representerende attributter for elevenes interesseområder. Representasjonene kan beskrives som narrative eller konseptuelle, fortellende eller deskriptive. Deres dynamiske og passive karakterer beskrives kanskje best med *å gjøre* og *å være*. For å trekke en parallell til kulturelle mønstre, er de konseptuelle mer eller mindre stabile, varige og kollektive oppfatninger og tolkninger av klasser, strukturer eller mening (Kress & van Leeuwen, 2006, s. 79). Det originale og nyskapende som skiller elevene fra hverandre, ligger i de narrative som meningsskapende tegn.

⁴ Päivi Harinen og Juha Halme har skrevet rapporten *Hyvä, paha koulu: Kouluhyvinvointia hakemassa* (2012) på oppdrag av finske Unicef. Tittelen kan oversettes med *God, dårlig skole: Skolen på jakt etter trivsel*. Rapporten var 29. januar 2013 tilgjengelig på http://www.nuorisotutkimusseura.fi/julkaisuja/Hyva_paha_koulu.pdf.

Der verktøy brukes i eksterne aktiviteter for å påvirke objekter i den fysiske verden, er tegn midler i interne prosesser for å mestre og å forstå seg selv og verden. Den gjensidige påvirkningen mellom det å forme et artefakt og de psykologiske prosessene før, under og etter handlingen, kan beskrives som *eksistensiell design* der «...man's alteration of nature alters man's own nature» (Vygotsky, et al., 1978, s. 55). Tegn og verktøy knyttes uløselig sammen i medierende aktiviteter. Ida Lorentzens bilder preges av fravær. Tomme, ensomme rom vitner om menneskelig aktivitet, men det er ingen der. Hun begynte å male først da moren døde. Det nedtonede uttrykket som innbyr til eksistensiell undring, er påvirket av andre malere som Edvard Hopper, Vilhelm Hammershøi, John Singer Sargent og Jan Vermeer (Muri, 2011, s. 20–25).



Bilde 4: Ida Lorentzen: Many Roads Taken. 120 x 150 cm. Olje på lerret. 2011. Foto: Thomas Widerberg (gjengitt med tillatelse fra Ida Lorentzen)

Forfatteren Victoria Hislop sier at uansett om vi vil eller ikke, bærer vi med oss og preges av historien vår. Den kan tyngre, men også lære oss noe. For Hislop er det omskiftningene i livet som fascinerer (Solvang, 2012, s. 26). Bruddene skaper nye plot. Standpunktene som inntas, blir intensjoner eller forståelsehorisonter som setter sammen sekvensene i hendelsene til personlige og normative narrativer for eget liv (Bruner, 1990, s. 60). Det

oppstår et begrep om noe, et avtrykk som bevisstgjøres, og likt et plot finner det nye veier og sammenstillinger (Deleuze & Guattari, 1996, s. 38). Intensjonen viser seg i handling, tanken gis et uttrykk, og narrativet kan fremme originale løsninger.

I skolen influeres elevene både av læreren og hverandre. Begge læringssynene beskriver overføring av kunnskap, men utviklingssonen antyder at informasjonen tilpasses subjektive forutsetninger. Forskningen til Marlène Johansson bekrefter at forutsetningene for skapende arbeid endres i møtet med andre, materialer og verktøy (Johansson, 2002, s. 203). Kreativitet blir da handlingsorientert. Enten det er tilfeldig eller via analytiske prosesser, ser elevene plutselig andre løsninger fordi informasjonen endres eller tilføres noe nytt



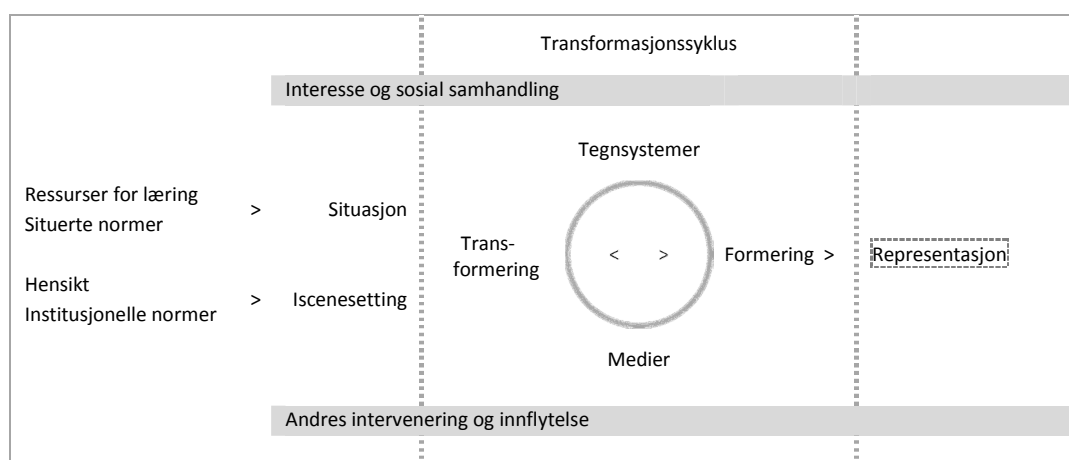
Bilde 5: Anna Talbot: Don't lead me Astray. 23 x 23 x 15 cm. Finér, anodisert aluminium, sølv, messing og andre kobberlegeringer. Foto: Laila Meyrick (gjengitt med tillatelse fra Anna Talbot)

kreative prosesser. I skapende arbeid bør elevenes formspråk bevisstgjøres som et utgangspunkt. Anna Talbot inspireres av eventyr. *Don't lead me astray* er laget av en kakeboks som både rammer inn og punktuierer narrativet. Tale og tekst erstattes av andre materialer. Smykkekunsten er ment å inspirere brukeren til å lage nye fortellinger selv (Talbot, 2013).

(Bateson, 1979, s. 147). Det er reprise og prosjekt, ikke for å videreføre tradisjoner, men en redesign. Dermed knyttes originalitet til en personlig bearbeiding av eksisterende materiale (Michl, 2001, s. 7). Også i andre livssituasjoner viser kunnskapen seg i handling som løsningsorienterte, skapende prosesser relatert til og tilpasset ulike kontekster (Säljö, 2000, s. 126, 130).

Forførelse, påvirkning, inspirasjon og innflytelse er ulike måter å definere hvordan omgivelsene setter avtrykk i menneskets liv. I likhet med valg av ord i en tekst eller tegn og symboler i bilder, blir de en form for attributter sammen med interesser, erfaringer, ferdigheter og kompetanse. Selv når de ikke artikuleres, kan de styre

Det gir grunnlag for å si at læringen designes ved at eleven velger tegnsystemer som synes nødvendige for å oppfatte fenomener som inntrykk. Hvert tegnsystem er flertydig, noe som igjen gir forskjellige tolkningsmuligheter når kunnskaper, ferdigheter og kompetanse samles og forstås som avtrykk. Enkelte kan i skapende arbeid komme til uttrykk som foretrukne preferanser, det være seg tema, materialvalg, overflatefinish eller bestemte former eller farger. Avtrykkene viser seg således som designerens fingeravtrykk eller signatur i formspråket. Disse brillene eller optikken er en parallell til matrisene fenomener oppfattes og fortolkes i forhold til, og som gir normative føringer for situasjonsbestemte handlinger.

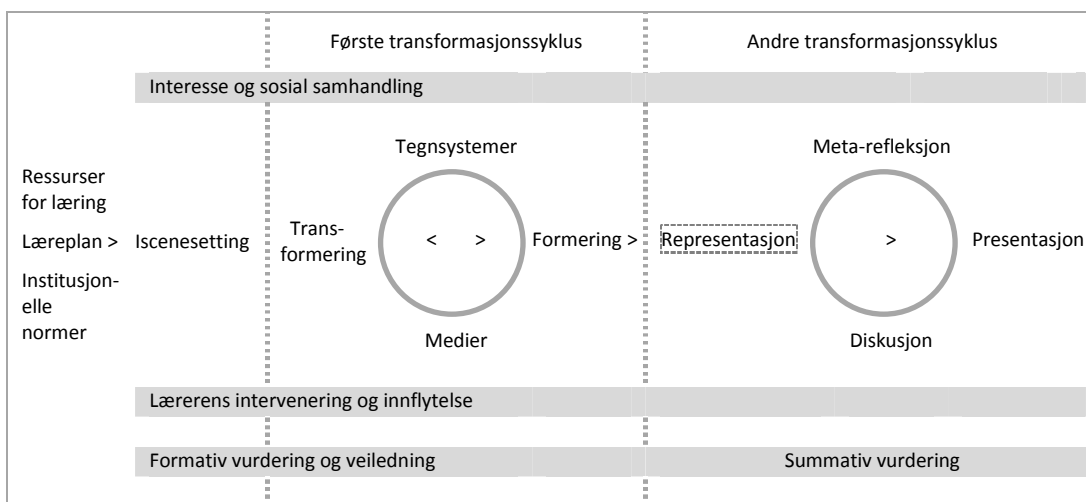


Figur 9: Design av uformelle og semi-formelle læresekvenser (etter Selander, 2008, s. 39-40)

Et designteoretisk perspektiv på læring er influert av sosiokulturelle og sosialsemiotiske teorier og pragmatisk filosofi. Design for læring er tilretteleggingen av læresituasjoner, mens design i læring er den enkeltes kunnskapsproduksjon (Selander, 2008, s. 39–43). Modellene til Staffan Selander illustrerer teorien om hvordan læresekvenser foregår og gjør det mulig å spore den enkeltes tegn på læring som endringer. Læringen er uformell i situasjoner der ny informasjon tilegnes via oppmerksomhet og interesse. Når andre ønsker å påvirke oss, er konteksten semi-formell (Figur 9).

Uansett foreligger det en hensikt eller intensjon bak, og i skolen iscenesettes situasjonen innenfor institusjonelle normer. Med sine semiotiske ressurser er tegnsystemer og medier verktøy for å forstå og handle innenfor kulturelle mønstre. Slik blir interaksjonen med verden meningsfull, inkludert artefakter, tekst, tale, bilder eller lyd. Kreativitet forstås parallelt som evnen til å anvende og endre konstellasjoner av tegnsystemer for å produsere nye eller tilføre andre betydninger via en transformasjonssyklus (Selander, 2008, s. 34). Lærerens veiledning og vurderingskriterier kan gi føringer for transformasjonen på lik linje

med interessen for oppgaven og samarbeidet med medelever. Begrepet *forming* dekker tolkninger, refleksjoner og bearbeidingen av inntrykk til meningsfulle, internaliserte representasjoner hos den enkelte (Vygotsky, et al., 1978, s. 72). De er analogiske til mentale tegn og narrativer.



Figur 10: Design av formelle læresekvenser (etter Selander, 2008, s. 41)

I didaktisk design er læring en situert, erfaringsbasert og skapende aktivitet for å dekode, tilegne seg og sette sammen tegn til meningsskapende representasjoner som presenteres i besvarelser og oppgaveløsninger (Selander, 2008, s. 43). Formell undervisning har to transformasjonssykluser. I den andre presenteres læringen som sansbare produkter eller uttrykk for andre (Figur 10). Sammenlignet med relasjonsmodellen synliggjøres den sosiokulturelle påvirkningen og ressursene som faktisk anvendes. Potensialet for nyskapende, originale løsninger kan derfor lokaliseres hit. Didaktisk design synes mer relevant for dagens skole der elevene ikke bare skal gjengi kunnskap, men tolke, anvende og sette i sammenheng, begreper som for øvrig går igjen på de øvre kunnskapsnivåene i Benjamins Blooms taksonomi. Bay sier at kjernen i det å være en person, er å ha en holdning til omgivelsene og impulsene som tilbys og som ubevisst kan virke forførende (Bay, 2005, s. 104). Modellene kan bevisstgjøre oss på at vi alltid har og tar valg.

2.3 Uttrykk: Design

Vellykkede prosjektoppgaver i design karakteriseres ved at de er strukturerte, øver opp kritisk tenkning, gir vekstmuligheter i fellesskapet, utfordrer emosjonelt og krever løsninger som divergerer fra det vante og tradisjonelle (Heller & Talarico, 2011, s. 18–19). Designprosesser er komparative med narrativer. Helten er designeren som møter en

problemstilling: *Hvordan kan narrativer fremme originale design?* Det sosiokulturelle perspektivet gir grunnlag for å hevde at løsningen ikke oppstår av seg selv. Noe nytt må tilføres, enten enkeltelementer eller sammensetningen av dem (Bateson, 1979, s. 46). Tilnærmingen består i å ramme inn problemet og bruke hensiktsmessige strategier og verktøy for å kartlegge alternativene og nå målet, det være seg produkter, handlinger eller mentale forestillinger. Potensialet vurderes ut fra sosiokulturelle, samfunnsøkonomiske og teknologiske forhold i markedet (Farstad, 2008, s. 38). I et historisk perspektiv låner designeren fra fortiden for å forme for fremtiden. Originalitet bør da forstås som nye løsninger eller komposisjoner av elementer basert på sosiokulturelle og historiske ressurser. Denne siste delen beskriver narrativenes anvendelse i designprosesser i den videregående skolen, for design generelt og hvordan de kan innramme et skapende handlingsrom. Design handler mye om å ta valg. Narrativene kan tydeliggjøre disse.

2.3.1 Design og relasjoner

I design er de tre hovedkomponentene form, funksjon og kommunikasjon. I lærebøker for Vg1 Design og håndverk og Vg1 Studiespesialisering med formgivningsfag synes produktets funksjonelle kvaliteter å være viktigst. Estetikk defineres som den psykologiske opplevelsen av utseende og form, teknisk utførelse og utnyttelsen av materialenes og medienes muligheter. Kommunikasjonen er todelt.

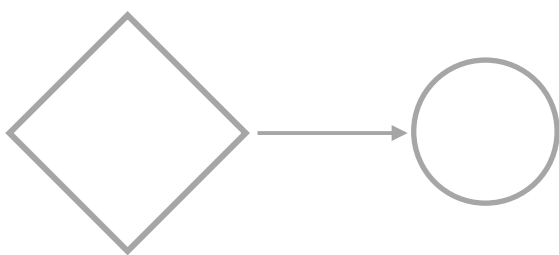
Det estetiske uttrykket har en signalfunksjon som tilbyr analogier, allegorier, assosiasjoner og metaforer. Design blir bokstavelig og metaforisk talt et formspråk. Målet er identifikasjon, gjenkjennelse og overbevisning, gjerne via fokuspunkter for å fange blikket som i grafisk design. Det andre aspektet er virkningsgraden som den umiddelbare oppfattelsen og relateres til følelsene som signaleffekt (Løvstad & Strømme, 2006, s. 8–13, 29–30). Logoer som består av symboler eller ikoner, er eksempler på fryste fortellinger. De er gjerne konseptuelle når de uttrykker virksomhetens tema. Som sanseintrykk trigges oppmerksomheten for å få en positiv reaksjon (Bateson, 1979, s. 100-101). Fotografene i Sparks studios specialiserer seg på brylluper. Endrer denne informasjonen oppfatningen av meningsinnholdet i logoen?



Bilde 6: Øyet som ser. Designer: Nick Brue, Minnesota (gjengitt med tillatelse fra Sparks studios, Bergen)

Lærebøker presenterer kreativitet og originalitet som plutselige hendelser eller individuelle egenskaper. Det kan oppfattes som et press (Løvstad & Strømme, 2006, s. 20). Det synes mer fruktbart å beskrive egenskapene som aktive, analytiske prosesser. De kan øves opp (Nussbaum, 2013, s. 16). Designhistorikeren Kjetil Fallan påpeker at design er innvevd i samfunnsstrukturene og derfor ikke kan løsriives fra fellesskapet (Fallan, 2012, s. 7). I forhold til mønstrene eller nettverkene våre, bør design heller beskrives som en sosio-kulturell og historisk bearbeiding av inntrykk ut fra personlige preferanser.

I videregående skole lærer elevene designmetodikk (Løvstad & Strømme, 2006, s. 18–23). Den sekvensielle designprosessen med fem faser er en tilpasset utgave av problemløsningsdialogen (engelsk *creative problem solving, CPS*⁵). Hver fase har en divergerende og konvergerende del. Først samles informasjon i en interaksjon med idéutviklingen. Den konvergerende delen er analytisk, syntetisk og evaluerende, og materialet så langt sorteres, prioriteres og settes sammen til aktuelle løsninger eller konsepter (Lawson, 2006, s. 37–40). Første fase er iscenesettelsen der elevene finner sin tilnærming til oppdraget. Transformasjonssyklusene kan beskrives som en kontekstuell redesign (Kress, 2010, s. 129). I idéfasen utvikles ulike konsepter som bearbeides videre til et ferdig produkt i en ny og tilsvarende divergent og konvergent fase. I begge fasene er tegning et viktig verktøy for å mediere ideene, mens materialer og arbeidsredskaper kan ha samme funksjon i produksjonen (Johansson, 2002, s. 142). Til slutt følger egenvurderingen av arbeidet og presentasjonen av produktet.



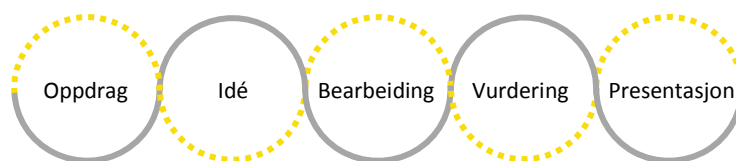
Figur 11: Transformasjon – transduksjon

På generell basis søker persepsjonen å tolke produktet inn i en kontekst ut fra tidligere erfaringer, kjente mønstre, komposisjonen av former og ønsket om å forstå (Bateson, 1979, s. 47). Klassifikasjon knytter sammen objekter med samsvarende egenskaper.

Figur 11 viser en transformasjon fordi de geometriske figurene rombe og sirkel tilhører samme modus (se Tin, 2007, s. 147). Å tolke figurene som en designprosess, tilfører nye egenskaper. Da er det en transduksjon, en mer rhizomatisk overføring av meningsinnhold fra ett domene til et annet uavhengig av klasser og nivåer (Kress, 2010, s. 124–126). Det endrer forståelsen av designprosessen fra lineær til sirkulær. Sirkelen kan leses som tverrsnittet av en sfære uten begynnelse eller ende, og den orienteres ut fra relasjonen til et ytre format som rommet. Det viser at design like

⁵ Se s. 136 i Parnes, S. J. (1992). *Source book for creative problem solving: a fifty year digest of proven innovation processes*. New York: Creative Education Foundation Press.

gjernes styres av løsningskriteriene som av problemstillingen (Bateson, 1979, s. 60; Lawson, 2006, s. 117). Vekselvirkningen gir en spenning mellom fasene som synes analogisk til plottets reorganisering av sekvensene i narrativer.



Figur 12: Designprosessens DNA

Figur 12 illustrerer dynamikken ytterligere. Vanligvis gjengis CPS som ruter som i Figur 11. Her vises fasene som sfærer. Modellen har en leseretning, samtidig som designeren fritt kan utforske ideer fra flere sider og stadig vende tilbake til det foregående. Med produktet i sentrum vil designerens posisjon i periferien gi ulike perspektiver. «Vekst handler om å møte de samme tingene på nye måter», sier Erling Rimehaug i en beskrivelse av livets vandring (Rimehaug, 2007, s. 16). Rutiner, formspråk og tekniske løsninger er strategiske tilnærminger som vil farge prosessen i samspillet mellom problem og løsning, og der disse reflekterer hverandre i dynamiske diskurser av syntese, analyse og evaluering frem til et felles konsept (Lawson, 2006, s. 48–49). Modellen viser dette som spiraler i konturene. Den hele er oppdraget, den stiplede designerens repertoar, tolkning og diskursive bearbeiding, derav navnet *designprosessens DNA*. Den synes analogisk til selvdannelsen. Vi forstår stykkevis. Fortidens sekvenser tolkes i lys av nåtidens fortellinger. De igjen former mulige verdener i fremtiden (Hermansen, 2006, s. 49–51).

Design og håndverk (DH) er en yrkesorientert studieretning på første trinn i videregående skole (Vg1). Elevene får innføring i håndverksyrker de senere kan gå videre på, blant dem Vg2 Design og gullsmedhåndverk (DGH). Smykker har metonymisk funksjon med assosiasjoner til status, sivilstand, interesser og trosretning. De er således kontekstuelle og attributter som velges ut fra sosial identitet fremfor funksjonalitet for å understreke personligheten og gi den klang (Aune, 2013, s. 17–18; Farstad, 2008, s. 87). Da jeg designet et korsanheng på Bergen Yrresskole i 1994, var intensjonen å lage



Bilde 7: Korsanheng. 19 x 23 x 3 mm. 585 gull. 1994

et maskulint anheng der korset fremheves som symbol for en kristen tro. I dag er ikke dette

lenger selvsagt. Ordet *kors* er en direkte representasjon av en horisontal linje som krysser en vertikal. Det er et gammelt motiv, og på svensk brukes *korsning* om et kryss. I den kristne kirkes første tid ble fisken brukt som symbol. Senere overtok korset som tegn for Jesu død for menneskenes synder. Korsfestelsen var en romersk drapsmetode, og i dag brukes korset på en lignende måte for å symbolisere død og ikke bare den avdødes religiøse tilhørighet. I musikkvideoen til Madonnas *Like a prayer* i 1989 ble korset og andre kristne symboler koblet til seksuelle uttrykk⁶. Senere ble kors i alle størrelser og former en sekulær smykketrend i den vestlige verden og selges blant annet gjennom kleskjeder som Hennes & Mauritz (H&M). Det kan altså være et symbol, et estetisk artefakt eller et narrativ. Betydningen tolkes med andre ord ut fra den kulturelle sammenhengen korset inngår i, samt innflytelsen fra sosiale, historiske, ideologiske, politiske og kommersielle faktorer (Fallan, 2010, s. 59).

I dagens visuelle kultur mottar og opplever unge mennesker utallige inntrykk i oppveksten. De kan også invitere til filosofiske betraktninger, for blikket til dagens elever er mer nysgjerrig enn formalestetisk. De ser etter nytteverdien, hva et kors betyr ut fra personlige og individuelle interesser og erfaringer (Christensen & Skov, 2003, s. 14). Beskrivelsene er lånt fra Irit Rogoff (engelsk *the curious eye* og *the good eye*, min oversettelse). Når Anna Talbot tar narrativer inn i designprosessen, handler det om å ramme inn fortellinger. De estetiske kvalitetene til elementene gis mening som semiotiske ressurser, og i komposisjonen settes de sammen til en helhet. Roller og handlinger aksentueres i objektene former, posisjoner, størrelser og kontraster. Illeris refererer til bildeteoretikeren William J. Thomas Mitchell sitt begrep *the pictorial turn* om skiftet fra primært tekstbasert kommunikasjon til bildebasert (Illeris, 2002, s. 24). Men Duncum anvender også *the aesthetic turn*⁷. Fortolkningsnøkklene som velges for å beskrive opplevelsen av så vel artefakter som omgivelser og medmennesker, gir ulike forståelser. Det er et semiotisk bildespråk der såkalte visuelle begivenheter skaper narrativer i relasjon til den enkeltes livsvilkår og livsbetingelser (Illeris, 2003, s. 55–56). Den meningsskapende bruken av tegn synes å være kontekstuell, og smykker blir både en presentasjon og en re-presentasjon. En historisk og normativ klassifikasjon av tegn som ikoniske, indeksiale eller symbolske som filosofen Charles Sanders Peirce står for, mister da sin betydning til fordel for den sosialsemiotiske og intensjonale forståelsen av forbindelsen mellom form og mening

⁶ Allerede i musikkvideoen til *Like a virgin* (1984) er kors og løve en del av konteksten. Musikkvideoene var 20. mars 2013 tilgjengelige på: <http://www.youtube.com/watch?v=1BDJt30FmzI> og <http://www.youtube.com/watch?v=cSVbwWsLPqw>

⁷ Duncum, P.: *Visual culture: what is it and why now?* Forelesning på Høgskolen i Oslo og Akershus, 16. februar 2012.

(Kress, 2010, s. 65). Selv om samfunnet tillegger tegn konvensjonelle meningsinnhold, samsvarer dette med teoriene til Vygotsky om bruken av tegn til mental strukturering av opplevelser, erfaringer og mening (Vygotsky, et al., 1978, s. 48).

Et smykke er i seg selv et statisk artefakt. Betraktes det som en kilde til erkjennelse, kan det likevel berøre. Psykologenes Rorschachtester viser dette: «Det man ser speglar den man är, vilket i sin tur färgar hur man ser och tolkar sin värld. Bläckplumparna får alltså mening först då de får ett personligt innehåll» (Tudor-Sandahl, 2007, s. 47). Det samsvarer med Bays tanker om at normoppløsningen i samfunnet fører til at valgene er emosjonelle og interessebestemte (Bay, 2005, s. 52). Det er igjen en parallell med drømmesamfunnets opplevelsesøkonomi. Design er nødvendigvis ikke gjenstand for en kollektiv forståelse av underliggende meningsinnhold, men heller uttrykk for hvilke verdier som investeres og hva produktene forteller om *meg* (Jensen, 1999, s. 87).

2.3.2 Narrativ design

Når elevene tildeles en designoppgave, møtes den med hva Bryan Lawson kaller en intellektuell bagasje av foretrukne arbeidsmåter, formalestetiske preferanser, motivasjon, egeninteresse og overbevisninger om og holdninger til faget, det som i artikulert form betegnes som forforståelse (Lawson, 2006, s. 159). Profesjonelle designere kan kalle dette for sin designteori eller designfilosofi. Hvordan det vi ser og opplever oppfattes, bygger på tidligere erfaringer (Christensen, 2000, s. 18). Selv om oppgaven møtes med et åpent sinn, kan inntrykkene som er samlet gjennom livet, likevel påvirke sluttresultatet ut fra ulike holdninger til oppdragsgivere, oppdraget, produktet og brukere. Relasjonen til et produkt avhenger derfor like mye av selvforståelse og innsikt i konteksten en står i, som den produktet tolkes inn i (Duncum, 2011, s. 22). Narrativer kan være et verktøy for å møte kundenes funksjonelle og emosjonelle tilnærminger til nye produkter, og slik forankre dem i gjenkjennelige gjenstandskulturer og historier (Farstad & Jevnaker, 2010, s. 115).

Designprosesser har intensjoner om å møte definerte behov eller oppnå et ønsket utfall (Farstad & Jevnaker, 2010, s. 29). Serviset *Liljeblå* illustrerer hvordan eiendeler, inventar og andre materielle artefakter tidligere gjenspeilte eierens sosiale klasse og ble bestemt via arv og tradisjoner (Jensen, 1999, s. 53). Nå brukes produkter til å kommunisere hvem vi vil være. De refererer til produsentens og reklamens narrativer, slik Asics kan assosieres med selvrealisering via løp. Reklamekampanjen før Oslo Maraton 2012 fokuserte på personlige fortellinger fremfor produktene. For noen er korsanhenget dekor eller tilbehør. Å vite at det kan være meningsbærende er alene nok til at brukeren og andre i ulik grad ser inter-

tekstuelle forbindelser til fortellingen om Jesu stedfortredende død (Lawson, 2006, s. 207). Narrativer i design kan derfor formidle verdier som møter og er identifiserbare med eksistensielle behov i målgruppens presentasjoner av seg selv.



Bilde 8: Fortellingen om Gullfuglen (Funkle AS, 2011, s. 2–3) (gjengitt med tillatelse fra Funkle AS, Notodden)

Bruddet er et vendepunkt der fortellingen føres en annen vei enn forventet. Det historiske fabula ser sekvensene som en logisk rekkefølge, mens det for aktørene er denne hendelsen, erfaringen eller erkjennelsen som får betydning for forløpet videre. For maleren Ida Lorentzen var det morens død. Viktigheten av å få uttrykke seg kom frem da jeg studerte spesialpedagogikk. Begrunnelsen som gikk igjen i beskrivelsen av utagerende elever, var at de ikke klarte å kommunisere⁸. Designbransjen har gjerne et eget abstrakt språk med begreper som styrer formgivningen, men er fremmed for kundene (Andenæs, 2011, s. 18). Narrativene kan gjøre de nye formene fortrolige og meningsfulle. Gjenkjennelsen knyttes til fortellingen fremfor designet, og kunden relaterer lettere emosjonelt til produktet. «We will still need toasters and refrigerators to toast and refrigerate, but the *story* side of the product will become an ever-important part of the decision to buy» (Jensen, 1999, s. 52). Funkle på Notodden benytter strategien i produktutviklingen sin. Fortellinger hentes fra regionen og dens industrielle fortid. Da kvinnene giftet seg med en godt betalt arbeider på Hydro, ble ordtaket om å skyte gullfuglen benyttet. Fortellingen er både en inspirasjon til og en tolkningsnøkkel for å forstå designen. Ukjente løsninger rettfærdiggjøres, og det originale og fremmede blir jordnært.

⁸ Se s. 48 (lese- og skrivevansker), s. 139 (lærevansker), s. 215 (språk- og talevansker), s. 266 (hørselsvansker), s. 316 (bevegelsesvansker og hodeskader) i Asmervik, S., Ogden, T., & Rygvold, A.-L. (Red.). (1999). *Innføring i spesialpedagogikk* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Narrativer gir dermed en historisk forankring som også avhenger av vår viten (Bale, 2009, s. 119). For design situeres ikke bare geografisk, sosialt og kulturelt, men også i tid. Når *Lykke* fra Sylvsmidja selges med en fortelling, er det ikke nytt. Det er historien som gjentar seg i nye versjoner. Nederlenderne sier de introduserte konseptuell design på Møbelmessen i Milano i 1993. Gijs Bakker og Renny Ramakers viste frem unge talenter med *Droog*. De fokuserte på fortellingen bak, og de håndlagede produktene virket med sin enkle design mer autentiske enn de italienske funksjonelle og masseproduserte møblene med glatte overflater. Fraværet av nasjonal masseproduksjon var også avgjørende for at Gerrit Rietvelds ikoniske rødblå stol fra 1917–1923 i sin tid ble solgt som arbeidstegninger, en forløper til to nåværende trender, gjør det selv (engelsk *DIY, do it yourself*) og åpen design (Szita, 2012, s. 50). Ideene alene er nødvendigvis ikke originale, men bearbeidingen i nye kombinasjoner og komposisjoner. Tidligere opplevelser og erfaringer settes sammen til nye plot. Å bruke narrativer for å utvikle originale design, inngår således i en historisk tradisjon som kan spores tilbake. Fortiden gir en innramming, en kontekst, som vår egen fortelling skapes i og ut fra (Bateson, 1979, s. 14; Tin, 2011, s. 18). I drømmesamfunnets markedsføring brukes strategien bevisst: «Du eier egentlig aldri et Patek Philippe-ur. Du bare tar vare på det for neste generasjon» (Patek Philippe S.A., 2012, min oversettelse).

Når Bateson beskriver informasjon som en idé basert på relasjoner mellom forskjeller som utgjør en forskjell (Bateson, 1979, s. 98–99), synes det å samsvare med tankene til Deleuze om gjentakelsen som begrep. Når noe gjentar seg, er det ikke som en identisk kopi, men en bearbeiding i en ny kontekst som altså skaper en forskjell. Det er en filosofisk tilnærming som en erkjennelse av hvordan forskjellen viser seg og med hvilke midler og egenskaper (Madsen & Tygstrup, 1996, s. 8). I likhet med plottet i narrativer, antyder Deleuzes forståelse av avvikelsen fra vante mønstre som en kreativ handling. Problemer artikuleres på samme vis som designprosessen begynner med å definere problemområdet. I denne tolkningen tilsvarer videre tenkning den nødvendige avdekningen og beskrivelsen av kravspesifikasjonene. Slik plottet er en annen komposisjon av sekvenser i forhold til et kronologisk fabula, kan vi via refleksjoner konstruere en forståelse av begivenheter som en slags gjentakelse av det kjente for å skape mening og likevekt i en ny form. Beskrivelsen av dette immanensplanet har mange likhetstrekk med kulturelle matriser (Bruner, 1990, s. 38; Deleuze & Guattari, 1996, s. 58; Madsen & Tygstrup, 1996, s. 9). Når den danske teologen Claus Oldenburg tolker forfatteren Thomas Manns budskap i *Josef og hans brødre* som at hemmeligheten i livet er nettopp gjentakelsen, er det et ønske om å lære av historien for å oppdage når dette skjer. For historien gjentar seg, og vi gjenkjenner bare det vi kjenner fra før (Aune, 2012, s. 18). Brukes sosiokulturelle og historiske mønstre som

bakteppe, bør denne oppmerksomheten i tillegg omfatte en åpenhet for nye matriser og fortolkningsnøkler, der konsepter og begreper gir opphav til nye narrativer. Perspektivet gir en forståelse av design som en stadig fornyelse av tradisjoner, reprise og prosjekt, og der disse blir byggesteiner for neste generasjon formgivning via nye plot.

Designhistorikere har tradisjonelt vært opptatt av formalestetiske uttrykk. Eksemplet med *Liljebå* foreslår en mer etnografisk forståelse i et sosiokulturelt perspektiv (Boradkar, 2010, s. 135). Når Søren Kierkegaard sier vi ikke kan påtvinge at andre våre meninger og tro, men bare gjøre dem oppmerksomme på disse, har han delvis rett (Kierkegaard, 1859, s. 26). Når samme inntrykk kan sette ulike avtrykk, er det en intertekstualitet med referanser som også kan virke negativt. For det er en distinkt forskjell mellom det visuelle uttrykket på ene siden, og den språklige beskrivelsen og fortellingen som inspirasjonskilde på den andre. Språket er analytisk og sekvensielt. Også design strukturerer enkeltelementer som behandles individuelt ut fra sin grammatiske funksjon, for så å settes sammen til meningsfulle setninger. I det visuelle uttrykket oppfattes motiv, design, materialer og bruksmåte simultant som en helhetlig form (Vygotsky, et al., 1978, s. 33).

Anne Britt Torkildsby undersøker hvordan selv gode intensjoner kan påvirke mennesker negativt i utsatte situasjoner. Selv om tekstildesign er ment å gjøre sykehusopphold eller fengsling mer hjemlig, kan det medføre et eksistensielt paradoks fordi de er substitutter som nettopp minner om det kjente. Motsetningene kan bli så sterke at produktene brukes til å ta liv istedenfor å berolige. Torkildsby undersøker derfor hva det betyr å designe for mennesker på steder de ikke vil være. Eksistensiell design blir da den ytre, påtvungne påvirkningen og hvordan brukeren forholder seg til den. Dermed refererer ikke lenger narrative til produsentens emosjonelle påvirkning, men konstrueres av brukeren innenfor en kontekst (Torkildsby, 2012, s. 42–43).

2.3.3 Avgrense handlingsrommet

Design preges av refleksjoner både i prosessen og i etterkant. Som Torkildsby spør: «Hva betyr designen i en gitt situasjon?» (Torkildsby, 2012, s. 18–19, mi oversettelse). Mens gode intensjoner og råd sjelden blir imøtegått, kan narrativer avdekke både mulighetene, brudd og eventuelle negative konsekvenser (Hermansen, 2006, s. 51). De danner en egen utviklingszone med imitasjon og erfaring som basis. Spørsmål kan behandles som brudd. Prosessen punktueres, og problemet rammes inn på nytt. I en refleksiv dialog med materialer og muligheter kan nye løsninger deretter improviseres frem (Schön, 1987, s. 40–42, 64–66).

Sosialsemiotiske teorier synes å utfylle de konstruktivistiske når de understreker at narrativets potensiale ligger i hvilke handlinger og forståelser det åpner for og innbyr til (Kress & van Leeuwen, 2006, s. 59). Det meningsskapende forutsetter fellesskapets forståelse av tegn- og symbolsystemer for å oppfatte, beskrive, formidle og tolke den enkeltes erfaringer (Christensen, 2000, s. 20–23). I persepsjonen og tolkningen av budskap eller artefakter som korsanhenget, brukes slike representative systemer av språk, bilder, symboler, former, gester, mimikk og artefakter som tegnskapende aktiviteter. Disse blir meningsbærende innenfor de sosiale sammenhengene de anvendes i (Selander & Kress, 2010, s. 26). Hvert system er en modus, engelsk *mode*, med representerende tegn som har visse egenskaper og potensiale for meningskaping, såkalte modaliteter. Hvilke handlinger disse semiotiske ressursene inviterer til, dekkes av det engelske begrepet *affordances* som her kan oversettes med tilbud (Kress, 2010, s. 79–83). Kommunikasjonen er multimodal når to eller flere tegnsystemene brukes parallelt. Fordi de er meningsbærende hver for seg, kan de også interferere med hverandre. Persepsjonen produsenten ønsker å oppnå hos mottakeren blir slik styrket, svekket eller nøytralisert (Rostvall & Selander, 2008, s. 13). Et uttrykk avhenger derfor like mye av de kommunikative egenskapene til tegnene og bruken av symboler, som av den sosiale, kulturelle og historiske forståelsen av dem. Det tilsier at også relasjonene til produkter er multimodale (Gjernes, 2010). Originalitet kan da være å bryte med tradisjoner og introdusere nye konsepter og tankemønstre.

Form, funksjon og kommunikasjon gjør design i utgangspunktet multimodal. Konfirmasjonssmykket til en niece i 2011 ble designet i en reflekterende og multimodal tilnærming. Det rektangulære formspråket er det samme som 15 år tidligere, men nærmer seg nå det minimalistiske. Tro er fremdeles tema, men inngår i en større fortelling. For hvordan skal budskapet fra en onkel møte ei jentes personlighet? Form, materialer og detaljer har alle roller. Brukeren rammes inn som i et bilde og blir hovedpersonen. Korset i gull symboliserer Gud. Plassert som et dørhåndtak nærmest hjertet, vises troen som en aktiv handling. Jesus representeres i den blankpolerte ytterkanten. Den matte overflaten forteller at selv om mennesker søker å leve nær Gud, blir de aldri lik Ham, men er likevel frelst i troen på Jesus. Smykket er mediespesifikt og plassert i en sosiokulturell og historisk kontekst, *in situ*, i medieringen av narrativet (Boradkar, 2010, s. 135–136).



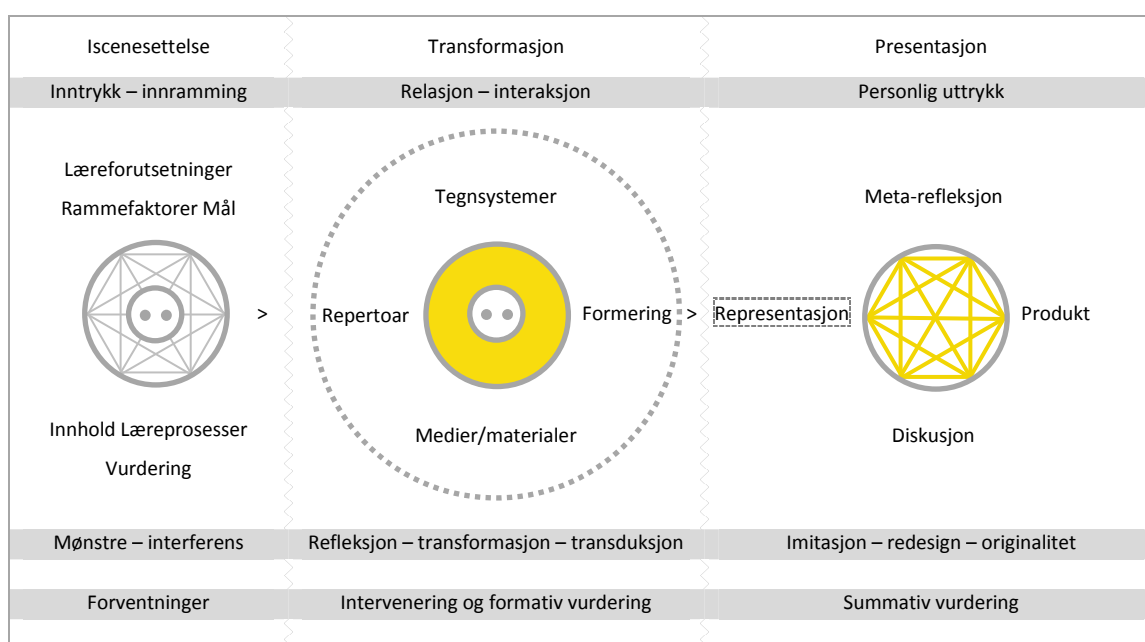
Bilde 9: Konfirmasjonssmykke.
15 x 20 x 5 mm. 925 sølv og 750 gull. 2011

Siden andre ikke har nøyaktig de samme erfaringene, kan uttrykk bli for personlige. Det er en balansegang mellom det å utforme en original design basert på subjektive opplevelser, og den gjenkjennelsen andre får i møtet med produktet på det emosjonelle markedet. Smykker basert på narrativer bør kunne stå alene uten at det er påkrevet at andre kjenner historien bak, og at produsenten som forteller ikke kommer i veien for fortellingen. Det bør derfor være spesielt nok til å vekke interesse, en følelsesmessig trigger, samtidig som det er generelt nok til å nå ut til en større målgruppe i drømmesamfunnet.

Opplæringen i kunst og design er erfaringsbasert. Å bruke narrative uttrykk som inspirasjon er ikke nytt. Utstillingen *Stories in Form: Chair Design by the Portfolio Center* viste våren 2012 studentarbeider der oppgaven var å kombinere modernismens historie, kritikk og teori med personlige erfaringer i design av stoler. Studentenes narrativer fikk en tredimensjonal form (Museum of Design Atlanta, 2011). Den kanskje største trusselen mot en vellykket designprosess er manglende engasjement. Opplevelsesøkonomien appellerer til emosjonelle behov. Læreren kan stimulere og motivere når oppgaver presenteres. Rollen som igangsetter trigger da faglig og sosialt, og læreren blir medforteller, den andre, for elevene (Vygotskij, 1995, s. 58, 61). Presenteres oppgaven som et rutineoppdrag, forblir den rutine. Men en lidenskapelig holdning kan smitte over på elevene. Ønsket om gode karakterer er ikke alt. Opplever de at prosjektet er relevant på et personlig plan, strekker de seg også lenger. Steven Heller og Lita Talarico er på linje med Vygotsky når de skriver at oppgaven må være utfordrende for at studenter skal utvikle seg: «Students crave class projects that allow them to express their personalities while learning invaluable lessons about design» (Heller & Talarico, 2011, s. 18). Da blir designprosessen meningsskapende, også på et eksistensielt plan. De lærer ikke bare å løse andres behov. De må også arbeide strukturert ut fra egne for å løse estetiske og funksjonelle problemstillinger opp mot etiske og moralske føringer.

Designmetodikk strukturerer handlingsrommet og forteller elevene hva de skal gjøre og hvordan de skal forholde seg til prosessen. For å kunne tenke utenfor boksen, må man først ha en boks, for perspektiv avhenger av en horisont som nødvendig referansepunkt og verktøy. Relasjonsmodellens faktorer og kravspesifikasjoner kan sammen med arbeidsredskaper og materialer trigge kreativiteten. Den mentale verktøykassen er det nevnte repertoaret av erfaringer, inspirasjonskilder, preferanser og strategier som tilnærming til oppgaven (Lawson, 2006, s. 159). Det kan høres selvmotsigende ut å trekke grenser for å

skape rom⁹. For Vygotsky er derimot mangfoldet en kilde til og forutsetning for det fantasifulle i skapende aktiviteter (Vygotskij, 1995, s. 19). Som i lek settes vante mønstre til side for å etablere nye mulige verdener. De har også sine regler, men man bestemmer dem selv (Vygotsky, et al., 1978, s. 102–104). De fire elevenes personlige fortellinger ble originale i kraft av sin bakgrunn, og design har på den måten en tilblivelse som minner om begreper (Deleuze & Guattari, 1996, s. 37). Mentale visualiseringer er et velkjent verktøy i design for å vurdere løsninger og tekniske konstruksjoner før realisering i skisser eller materialer. Når fantasien blandes med virkeligheten, fristilles meningsinnholdet fra ord og objekter og transformeres til nye former. Utviklingssonen utvides og skaper nye rom for utforskning av alternative løsninger og tilegnelse av erfaring (Vygotsky, et al., 1978, s. 98–99).



Figur 13: Didaktisk design av læresekvenser i kunst og design

I et sosiokulturelt perspektiv varierer løsningene etter hva hver enkelt finner er relevant. Det er ikke alltid eleven velger det skolen lærer eller læreren tror. Et sluttprodukt vil derfor være en representasjon av kunnskaper, ferdigheter og kompetanse uttrykt via skapende prosesser (Säljö, 2000, s. 126). Multimodale og tegnskapende aktiviteter i kunst og design kan derfor illustreres med en redesign av Selanders modeller. Å lage modeller vil alltid være forbundet med risiko fordi de kan oppfattes som normative. Figur 13 er ment som et forslag til å ramme inn praksisfellesskapet i kunst og design (se Schön, 1987, s. 37). Her er fundamentet fasene i designprosessen slik de presenteres for Vg1 Design og håndverk

⁹ På engelsk har setningen en dobbel bunn, *creating space by drawing lines*, der verbet *to draw* dekker både å trekke/dra og å tegne. Setningen er hentet fra en sang av Philmont, *I can't stand to fall* (2008).

(Løvstad & Strømme, 2006, s. 18). Grensene vil være flytende tilsvarende Lawsons og Schöns teorier om sirkulære og reflekterende prosesser (Lawson, 2006, s. 49; Schön, 1987, s. 31). Relasjonsmodellen inngår som planleggingsverktøy, mens innrammingen er elevenes tilnærminger til oppgaven. Narrativer og immaterielle ressurser som ferdigheter, kompetanse, mestring og kreativ tenkning utgjør repertoaret deres (Johansson, 2002, s. 20). Transformasjon og transduksjon vil i undervisningssituasjoner tolkes synonymt, og transformasjonssyklusen for øvrig bygger på Vygotskys utviklingszone. Koblingen mellom form og mening er intensjonal i produktet, slik det også er i kunst (Bale, 2009, s. 116–117). Multimodalt bør den forstås orientalsk fremfor lineært fordi betrakteren i stor grad punktuerer tolkningen når perspektivet velges (Kress & van Leeuwen, 2006, s. 131). Avslutningsvis er produktet og dokumentasjonen mer enn perseptuelle tegn på læring. De presenterer også elevens emosjonelle og eksistensielle tilnærming til oppgaven (Johansson, 2002, s. 212–213). Handlingene viser hvem vi er. Men vi er også mer enn vi vil vise frem.

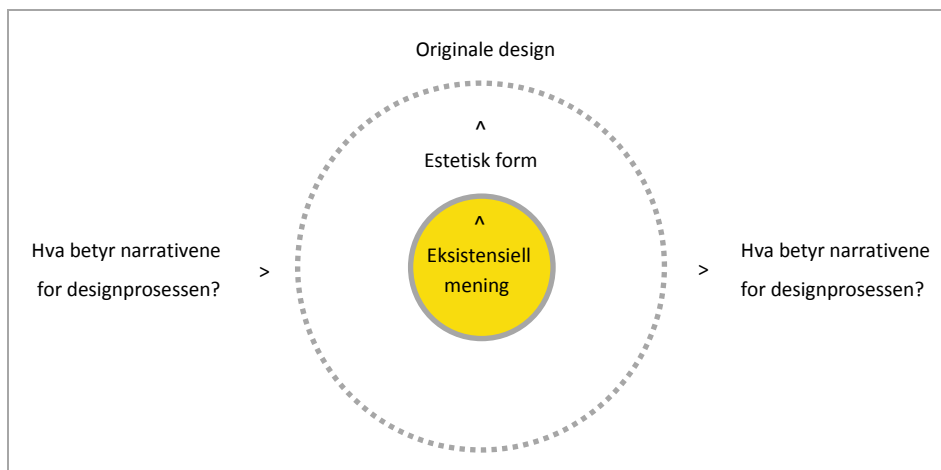
2.4 Eksistensielle narrativer

Bredden i teorien viser kompleksiteten når form, funksjon og kommunikasjon influeres av og selv øver innflytelse på generelle livsvilkår. Fellesskapet er en viktig faktor med tradisjoner som fundament og utgangspunkt for nytenkning og kreativitet. Narrativer kan her inngå i alle fasene som bakgrunn, inspirasjon, arbeidsmåte og vurderingsverktøy. Det er en refleksiv og reflekterende designprosess der vi skaper og skaper oss selv i samspill med sosiale, kulturelle og historiske faktorer. En personlig design gjenspeiler slik elevens livsverden med sine oppfatninger, behov og ønsker, men anvender felles forståelser og verktøy. Formgivningen bygger således på grunnleggende, eksistensielle erfaringer for å søke en likevekt mellom det indre og ytre. De fire elevene hadde noe de ville si. Tilpassede mennesker behøver ikke å endre noe, for det er ingen ubalanse som behøver gjenoppretting (Vygotskij, 1995, s. 35–37). Utvides det skapende handlingsrommet, kan nye veier oppdages for å erkjenne og transformere inntrykkene til nye uttrykk via multimodale tegnsystemer. Intensjonene oppsummeres på folkelig vis i bloggeren Samanths inntrykk av utstillingen på MODA: «Making individual lives – their joys and pains, tragedies and triumphs – into something useful. It's more than mumbo jumbo. It's the key to it all» (Samantha, 2012).

Teorien understreker at produktenes semiotiske ressurser ikke bare er meningsskapende for brukerne, men også for designerne (Boradkar, 2010, s. 247–248). Deres eksistensielle

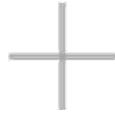
kontekst kommer av narrativene, og problemstillingen kan punktueres med tre analytiske spørsmål som samlet undersøker helheten (Bateson, 1979, s. 207):

1. Hva betyr narrativene for iscenesettelsen av designprosessen?
2. Hva betyr narrativene for de estetiske og eksistensielle transformasjonene?
3. Hva betyr narrativene for produktets originalitet?



Figur 14: Designprosessens utviklingszone

I Figur 14 inviterer spørsmål 1 til en sirkulær lesning der produktets originalitet presenteres som en funksjon av narrativene. Spørsmål 2 følger opp designprosessen som en indre bearbeiding av narrativenes mening og transformeres til uttrykk som estetiske produkter i den ytre verden. Den stiplede sirkelen anviser det tredje spørsmålet som designprosessens utviklingszone: Hvordan kan narrativer fremme originale design? Figuren avsluttes med et evaluerende spørsmål som slutter ringen: Hva betyr narrativene for designprosessen? Spørsmålene tas opp igjen i analysen.



3 Metode

I avhandlingens vitenskapelige del illustrerer korset det søkende. Forståelseshorizonten er tegnet opp av narrative som verktøy for å fremme originalitet i designundervisningen. Korsets vertikale akse illustrerer undersøkelsene. Metodene går i dybden, men beholder samtidig overblikket. Validiteten kunne vært angitt med en tredje akse vinkelrett på de andre i en tredimensjonal figur. Forståelsen oppstår i krysningspunktet, slik også mennesker møtes når livsveier krysses. Empirien gis mening i møtet med teorien, slik også himmel og jord kan forenes i krysset. Ytterpunktene avgrensner en utviklingszone. I sfæren får det skapte substans, slik lyset kontrasterer mørket og viser volumet. I svarene søkes det nye og grenseoverskridende.

Kapitlet beskriver de kvalitative forskningsmetodene som benyttes for å besvare problemstillingen. Deskriptiv empiri fra designprosessene til elevene og eget skapende arbeid samles inn og fortolkes i en ikke-eksperimentell studie (Kleven, 2011c, s. 118). Studien bekreftes av Høgskolen i Telemark (vedlegg 1). Smykker er valgt som produkt siden primærfunksjonen er den visuelle kommunikasjonen med sine muligheter for å mediere erfaringer. Arbeidstittelen var da også *Eksistensiell design – smykker for livet*. Det tekniske i utførelse og brukervennlighet kan dermed tones ned.

3.1 Om utvalget

Undersøkelsene ble foretatt i tre klasser på to videregående skoler på Østlandet. Etter først å ha kontaktet faglærere og avdelingsledere, fikk rektorene skriftlige søknader (vedlegg 2). Alle var positive. To klasser tilhører det yrkesfaglige utdanningsprogrammet Design og håndverk (DH A og B) på første trinn (Vg1), og den tredje er Vg2 Design og gullsmedhåndverk (DGH). Klassestørrelsene varierer fra 13 til 19 elever. Aldersspennet er primært 16–20 år. Forskningsprosjektet ble presentert muntlig for alle klassene. Grunnlaget for datainnsamlingen er en prosjektoppgave alle gjennomførte, men det var valgfritt om den enkeltes arbeid skulle inngå i forskningen. I DHAB ville en elev først ikke delta, mens en annen uttrykte skepsis før informasjonen (vedlegg 3). Begge endret mening, og den andre

ble også respondent. Informasjonen ble dessuten delt ut skriftlig sammen med samtykke-skjema (vedlegg 4, 5, 6). Av totalt 43 elever samtykket 37 til å være med i undersøkelsen, hvorav 32 fullførte. Seks i DGH deltok ikke. Fem fra to av klassene sa ja til å la seg intervju. Kjønnfordelingen på fire jenter og en gutt er representativt for utdanningsprogrammene på skolene de siste årene.

Etter ønske fra avdelingslederen for DH om å benytte kompetansen min som utdannet gullsmed, ble det i samarbeid med faglærerne laget en femdelt prosjektoppgave som inngikk i den ordinære undervisningen (vedlegg 7). Andre designoppgaver ville gitt like troverdig empiri. Forskningen baserer seg på deloppgavene 3 og 5, *Fortellende smykke* og *Dokumentasjon*. Overgangene er flytende. Begrepet *MyStoryboard* er konstruert for å sammenfatte tankekart, moodboard og personlige referanser. I bestemt form brukes *storyboardet*. De danner grunnlaget for elevenes narrativer, beskrevet som historier, som inspirasjon og referansepunkt for designprosessen. Som et sammendrag av hva oppgaven går ut på, er narrativet analogisk til en *design brief*. De detaljerte kriteriene for vurdering ble delvis satt opp sammen med elevene, sammenlignet med tidligere oppgaver og derved tilpasset skolens strategiske plan med formativ vurdering som et fokusområde (vedlegg 7:8(10)). Kreativitet/originalitet var vurderingskriterium på tre forutgående oppgaver, en speilramme, redesign av møbler og inventar, og design og produksjon av blomstersmykker.

Faglærerne i DGH forenklet og tilpasset oppgaven til skolens mal og gjennomførte den som en prøveeksamen over en uke (vedlegg 8). *MyStoryboard* var en separat oppgave rett før. Materialet er sølv. Det avgrenser handlingsrommet, men gir en mulighet til å se hva erfaring med materialene betyr for resultatene, uten at det vektlegges her. Det narrative uttrykket nedtones i vurderingskriteriene til fordel for håndverksmessige ferdigheter og kompetanse, og originalitet er fraværende. Etter gjennomføringen kom jeg tilbake, fotograferte arbeidene og intervjuet de som hadde gitt samtykke til det. Det var ikke mulig å observere elevene under eksamen. Totalt hadde DGH en dag til *MyStoryboard* og 21 klokke timer til tegning, forberedelser og produksjon.

Det var en forventning om at DGH tilpasset ideene sine til erfaringene med sølv og bearbeidningen av materialene. DH har ikke de samme forutsetningene for å se mulighetene og begrensningene i dette. De fikk likevel erfaring med gullsmedfaget med deloppgave 2, *Sølvkjede* (vedlegg 7:4(10)). Som en innføring og styrking av mestringsevnen, riglet de øsken og satte sammen sølvkjeder. Seks skoletimer var avsatt til *MyStoryboard*. Designprosessen frem til ferdig smykke tilsvarer fire reelle arbeidsdager, men de 40 skoletimene gikk over fem uker grunnet ferier og fridager. Det ga mer tid til planlegging,

innkjøp og bearbeiding av ideer. På grunn av materialkostnadene fikk DHAB lov til å bruke andre materialer enn sølv. Den didaktiske fordelene er at oppmerksomheten konsentreres om designprosessen fremfor å lære nye teknikker.

3.2 Eget skapende arbeid

Eget arbeid inngår i forskningsarbeidet. Designprosessen følger elevenes oppgave for å få en dypere forståelse av deres situasjon. Det ble oppnådd med verkstedplass på Elvebakken videregående skole. Faglig mentor er lærer Hilde R. Bergh, en erfaren gullsmed med lang fartstid fra det private næringslivet. Feltrollen som lærling ble en mulighet til å oppleve elevrollen på linje med de andre elevene (Thagaard, 2009, s. 71). At jeg både er kollega og elev, er en kunstig relasjon som krever distansering. Dokumentasjonen av arbeidet var en hjelp til dette.

Designprosessen er også kommersiell, og forskningsarbeidet inngår i produktutviklingen i privat virksomhet. Narrativer undersøkes dermed som en ressurs for å møte opplevelsesøkonomien. På den ene siden søker smykket å ramme inn erfaringer med meningsskapende former. Samtidig bør designen inngå i en større kolleksjon for å møte markedet¹⁰. Det innebærer realiserbare design for serieproduksjon, og der det originale blir innovativt som salg fremmende tiltak i kommersiell sammenheng (Farstad & Jevnaker, 2010, s. 26).

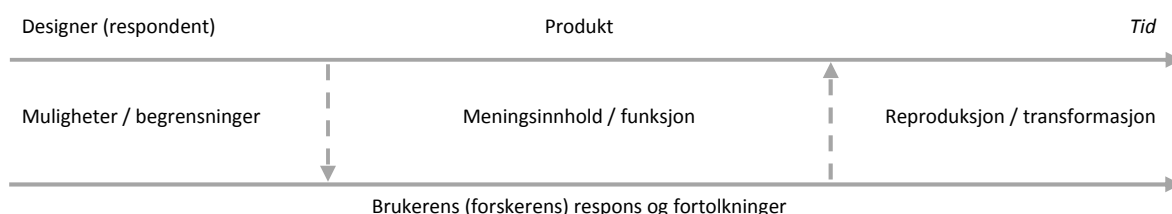
Utgangspunktet var trosfortellinger. Tematikken står i en årtusen lang tradisjon, der kristen kunst og utsmykning reflekterer det hellige. Disse uttrykkene viser varierende perspektiver på Gud, tro og liv, og er menneskets visualisering av det transcendentale. Forskningsetisk er det en utlevering av egne personopplysninger, men bruken av MyStoryboard blir en metode for å forstå elevenes møte med oppgaven og bevisstgjøre hva en vil presentere. Begivenheter midtveis endret riktignok narrativet til en kort beskrivelse av et offentlig engasjement for å bevare Bredtvet som en evangelisk-luthersk kirke. Skissene som ble vist under masterseminar II, ble lagt til side. Materialene for eget arbeid er primært sølv, men med ønske om å integrere både rust og gull i uttrykket. Tradisjonelt er kristen kunst primært ikonografisk. Som en videreutvikling av konfirmasjonssmykket, søkes det et mer multimodalt og intertekstuell uttrykk istedenfor.

¹⁰ Se Moses, M. (2012). Is the future of craft in design? *American craft*, 72(5). Hentet fra <http://www.craftcouncil.org/magazine/article/future-craft-design>

3.3 Etikk og forforståelse

Empirien omfatter sensitive personopplysninger. Undersøkelsen er meldepliktig og godkjent av personvernombudet ved Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS (NSD). Personidentifiserende opplysninger er slettet så langt det er mulig, og alle elevene er gitt pseudonymer. Arbeidstittelen *Eksistensiell design – uttrykk for livet* viser til eget liv som tema. Personlige forhold som ellers tilbakeholdes, kan da komme frem. Elevene fikk beskjed både skriftlig og muntlig om å vurdere informasjonen de delte på MyStoryboard og i narrativene. Likevel kom det frem sensitive personopplysninger om helseforhold, filosofiske betraktninger og religiøs tro. Søknaden til NSD ble derfor endret til å omfatte lagring av sensitiv informasjonen på sikker måte. For ytterligere å vanskeliggjøre sporing av resultatene tilbake til respondentene, er skolenavn og skoleår anonymisert.

Datainnsamlingen foregår i henhold til forskerens forståelseshorisont. Problemstillingen angir en hypotese om at narrativer *kan* fremme originale design på en eller flere måter. Den abduktive slutningen kommer av erfaringene med de fire elevene på metallverkstedet og utviklingen av konfirmasjonssmykket. Vekselspillet mellom teori og empiri kan eventuelt verifisere gyldigheten i en kritisk hermeneutisk tolkning (Hjardemaal, 2011, s. 205; Kleven, 2011b, s. 21–22). Kvalitative metoder indikerer diskursanalyser i tråd med sosialkonstruksjonistiske kunnskapsteorier, uten at det nødvendigvis finnes motsetninger mellom disse som tegn i sosiokulturelle kontekster, og den underliggende eksistensen av strukturene og fenomenene de betegner (Hjardemaal, 2011, s. 207–211). Observatørstatusen fokuserer gjerne på kausale årsaksforklaringer, slik fabula gjengir narrativets sekvenser kronologisk. Hva forskeren forstår, kan derimot ha andre betydninger for respondentene, der handlinger kan forklares ut fra intensjoner (Tveit, 2011, s. 172–173). Kritisk realisme kan illustrere dilemmaet i en sammenligning med produktets betydning:



Figur 15: Kommunikasjonsmodell 4. Fritt etter Petter Næss om bystrukturer og aktører¹¹

¹¹ Næss, P.: *Kritisk realisme og de vitenskapsteoretiske forutsetningene for byplanlegging: noen tanker fra en reflekterende utøver av byplanforskning*. Forelesning på DesignDialog, Høgskolen i Oslo og Akershus, 3. desember 2012. Opprinnelig modell ved Roy Bhaskar, 1993.

Fortolkninger kan være utilstrekkelige for å forstå respondentenes *rasjonaler*. Disse subjektive intensjonene og begrunnelsene påvirker transformasjonen av narrativer til smykker, slik brukeren har sine rasjonaler når produktet tillegges andre muligheter og begrensninger. Produktets meningsinnhold kan dermed gjennomgå nye transformasjoner over tid (Figur 15). Den mulige konflikten synes parallell med plottets reorganisering av sekvensene og med designprosessen som sirkulære og reflekterende handlinger. Derfor bør forståelsen utfylles med en hermeneutisk tilnærming til et utvalg metoder (Næss, 2012, s. 6, 10).

Tilsvarende bør forforståelsen beskrives. Det etablerer etterprøvbare spor for verifisering av resultatene og videre forskning. Dette er en rolleavklaring, for i et sosiokulturelt perspektiv vil egne mønstre farge forskerrollen. Det skjer allerede i valg av tema og utformingen av problemstillingen. Mens innledningen gir innblikk i lærerrollen, anviser teoridelen et menneskesyn der individet påvirkes av og påvirker omgivelsene. Utdanningen i konsekvenspedagogikk, spesialpedagogikk og didaktisk design preger forskningsområdet. Da forskningsarbeidet begynte, var jeg allerede vikarlærer med fire timer i hver av DH-klassene. Dobbeltrollen kan påvirke resultatene ved at elevene søker å fremstå i et mer positivt lys på grunn av vurderinger og relasjoner som oppstår i veiledningssituasjoner (Kleven, 2011a, s. 96–97). Lærerrollen vil dessuten intervensere med designprosessen til elevene, spesielt med kompetansen innen gullsmedfaget, produktutvikling og design og erfaring fra blant annet David-Andersen A/S og eget firma. Den nødvendige distansen opprettholdes ved at egen klasse, Vg2 Studiespesialisering med formgivning (2SFA) deltar i analysen. De kjenner verken bakgrunnsfortellingene eller respondentene. Forutsetningene deres er oppgaver der inspirasjon fra middelalderen transformeres til moderne smykker, følelser gestaltes i skulpturer og tatoveringer basert på stjernetegn og personlige referanser. Forståelseshorisonten for analysen er derfor en annen (Halvorsen, 2005, s. 37).

Siden arbeidsgiver kjenner til masterstudiet, kan resultatet også påvirke undervisningen og avdelingen for øvrig. Forskerrollen, lærerrollen og designerrollen overlapper hverandre, og i datainnsamlingen blir jeg en del av mønsteret. Det kritiske spørsmålet er om elevenes oppgaver blir annerledes når de forskes på. Utformingen av undervisningsopplegget ivaretar både det faglige innholdet og behovet for datainnsamling, og samarbeidet er tett med faglærerne i alle tre klassene for å få autentiske læresituasjoner. Også i eget arbeid overlapper rollene. Problemstillingen medfører dessuten et press om at designen faktisk blir original. Ved siden av ønsket om å erfare oppgaven fra elevperspektivet, ivaretas den kommersielle tilnærmingen. Siden designprosessen tilrettelegger for en mulig produksjon,

vises få ideer. Forskning og eksistensiell undring går således parallelt med utviklingen av en smykkekolleksjon. Intensjonen er å nå et bredere marked. Avhandlingen tjener derfor ikke bare fagområdet, men også økonomiske interesser. Det er kanskje problematisk i høgskolesammenheng, men en nødvendighet på yrkesfag.

3.4 Valg av metoder

I et sosiokulturelt og historisk perspektiv er aktiviteter altså situerte innenfor en kontekst. Respondentenes beskrivelser kan være et nødvendig korrektiv til forskerens fortolkninger (Johansson, 2011, s. 81). For å undersøke sammenhengen mellom det ytre observerbare og respondentenes intensjonale forklaringer, gir kvalitative metoder en nærhet til forskningsfeltet som også åpner opp for å utdype empirien med annet relevant materiale. Det medfører en viss epistemologisk relativisme, men muliggjør en mer helhetlig forståelse (Hjardemaal, 2011, s. 204–205).

Varianter av spørsmål og observasjoner er mest vanlig innenfor pedagogisk forskning (Kleven, 2011a, s. 34). Elevenes skriftlige dokumentasjon og ferdige smykker er den primære kilden til empirien. DHAB ble i oppgaveteksten oppfordret til å skrive logg for å «... beskrive, begrunne og reflektere over valgene dine» (vedlegg 7:7(11)). Den er således en form for dagboksnotater der designprosessen fortelles om med egne ord (Johansson, 2011, s. 84). For elevene kan det være en bevisstgjøring av prosessen, refleksjon over praksisen og støtte for planleggingen av arbeidet videre (vedlegg 9). Siden loggen skrives etter hver økt, kompletteres egenvurderingene, spørsmålene og intervjuene på slutten av studien. Der kan andre inntrykk farge svarene i mellomtiden. Uansett avhenger reliabiliteten av evnen og viljen til selvinnsikt og ærlige svar (Kleven, 2011a, s. 35).

Som lærer i DHAB er deltakende observasjon en ustrukturert metode for registrering av hendelser som ikke kommer frem i dokumentasjonen. Metoden kan styrke fokuset i studien ved at samspillet med respondentene avdekker relevante spørsmål forskeren ikke kan kjenne til på forhånd (Thagaard, 2009, s. 70–71). Samtidig er det stor sannsynlighet for at lærerrollen interfererer med observatørrollen slik at resultatene påvirkes. I lærerrollen fokuseres gjerne oppmerksomheten om de elevene en til hver tid er opptatt av. Det er også fare for minnetap og ubevisst fortolkning når observasjonsnotatene skrives ned i etterkant av undervisningstimene. På den annen side innebærer lærerrollen å veilede og bringe elevene videre. Informasjonen blir sekundær, men er nyttig for å komplettere helhetsbildet (Kleven, 2011a, s. 41–43). Den nevnte feltrollen i eget arbeid er en annen metode. Lærere utarbeider arbeidsoppgaver, men gjennomfører dem sjelden selv. For å få et innblikk i

elevenes møte med oppgaven, inkorporeres oppgaveteksten og intensjonene i eget arbeid. Dermed trer jeg inn i en elevrolle der dokumentasjonen uvegerlig farges av lærerrollens forventninger og forskerrollens fokus. Også her er logg hensiktsmessig for å dokumentere designprosessen og ta et steg til siden for refleksjoner over egen praksis.

Alle klassene praktiserer obligatoriske egenvurderinger av hver oppgave for å beskrive og evaluere produkt og prosess. I forbindelse med studien fikk de 10 avsluttende og mer presise spørsmål om designprosessen (vedlegg 10). Selv om de her kan reflektere over og begrunne svarene, vil åpne spørsmål kunne gi en lavere presisjonsgrad. Som man spør, får man svar (Kleven, 2011a, s. 36–37). Da få kommenterte bruken av narrativer, fikk DHAB derfor enda tre spørsmål om dette (vedlegg 11).

Selv om det kvalitative eller halvstrukturete intervjuet har bestemte utgangsspørsmål, er det fleksibelt nok til å følge opp uventede, men interessante momenter. Hensikten er å utdype den skriftlige dokumentasjonen og oppklare eventuelle misforståelser (Kleven, 2011a, s. 38–39). Når momenter gjenfortelles, kan de forstås som respondentens narrativ (Thagaard, 2009, s. 88). Disse kan avvike fra spørreskjema og observasjon, og innsamling av data via ulike kilder gir en metodetriangulering som kan nøytralisere mulige feil og gi et mer pålitelig resultat (Kleven, 2011e, s. 95). Intervjuene fulgte en guide (vedlegg 12) og transkribert etter egne retningslinjer (vedlegg 13).



Bilde 10: Øystein Johan Østby: Speil Speil. Bærbar pc, speil, speilfolie, sandpapir, teksturert papir og bankkort. Utdrag fra Prosessord, 2011

Egne arbeider er en pedagogisk metodikk i DHAB for å forklare hvordan fortellinger kan uttrykkes via gjenstander. Bildeserien *Prosessord* inngår i *Speil Speil*, en prosjektoppgave om Found Art. Det er kunstverk der dagligdagse objekter bearbeides og fylles med et nytt

meningsinnhold (Østby, 2011a, s. 11). En timelang forelesning viser at assosiasjoner og symbolverdier knyttet til tidligere bruk, fremdeles kan trigge nye fortellinger. Tolkingsmåten anvendes analytisk som en sosialsemiotisk metode for å forstå intensjonene bak smykkene og vurdere originaliteten (se Boradkar, 2010, s. 244–245).

Samlet kan metodene gi en helhetlig forståelse av problemstillingen. Den rommer ikke bare respondentenes begrunnelser, men også sosiokulturelle fortolkningsmønstre som når 2SFA deltar i analysen (Næss, 2012, s. 6).

3.5 Datainnsamling

Utvalget er for lite til å angi generelle mønstre, men materialet vil kunne antyde noe om og i så fall hvordan de respektive respondentene bruker narrativer for å fremme originale design. Figurene viser mengden av innsamlede rådata. Den første er en generell oversikt. Respondentene er nevnt med sine pseudonymer. Siden kun en fjerdedel av DHAB førte logg regelmessig, er dokumentasjonen mindre pålitelig som datamateriale, men kan utfylle annen informasjon.

Tema	Kategorier	Antall	Merknader
Generelt	Antall elever totalt	43	Klassestørrelsen varierte fra 13 til 16.
	Samtykke	37	Seks i DGH samtykket ikke.
	Handlingsorientert narrativ	7	Herunder Frank
	Deskriptivt narrativ, inkl. tema	29	Herunder Belinda, Inga, Jeanette og Karin
	Ikke levert smykke eller tema	1	Fraværende i perioden
	Fullført oppgaven	32	En i DHA, tre i DHB og en i DGH fullførte ikke
	Samtykke intervju	5	
	Vurdert originalitet	5	
	Logg ført 80–100 % av øktene	7	Gjelder kun DHAB, DGH førte ikke logg
	Logg ført 40–100 % av øktene	9	Gjelder kun DHAB, DGH førte ikke logg
	Logg ført under 40 % av øktene	11	Gjelder kun DHAB, DGH førte ikke logg

Figur 16: Generell oversikt rådata

Å kategorisere narrativer er en utfordrende tolkning. Johanssons resultater viser at fag innen kunst og design er kommunikative og reflekterende og kan mediere emosjonelle opplevelser og mening (Johansson, 2002, s. 213, 222). Ett kriterium i Figur 16 er om narrativene har en handlingsorientert eller generelt deskriptiv funksjon. Det siste omfatter også tema og konsepter. Funksjonene overlapper, men synes likevel å aksentuere skillet mellom en eksistensiell forståelse og en estetisk som sansemessig opplevelse og fortolkning av form: Får smykket frem et historisk situert narrativ der eksempelvis metonymiske lag forteller om sykdom i familien, den handlingsorienterte funksjonen? Den

kan da være normativ med en retrospektiv forståelse tilsvarende coda (Bruner, 2003, s. 20). Er smykket signifikativt og beskriver sykdom eller familie som mer tidløse og generelle tema, en deskriptiv funksjon? Eksempelvis svarte Frank at ensomhet var tema, mens MyStoryboard viser til en fortelling via to bilder som forklares i intervjuet. Den er derfor kategorisert som handlingsorientert. Karin gjenga også et handlingsorientert narrativ i intervjuet, men arbeidet etter fortellingens coda som tema og blir vurdert som deskriptivt. Selv om narrativer mangler, har alle elevene hatt en tanke eller et tema bak arbeidet, og for noen er kategoriseringen foretatt etter informasjon i dokumentasjonen.

Faser	Kategorier	Antall	Merknader
Isenesettelse	MyStoryboard	31	Antall leverte, en som manglet av de fullførte
	Narrativ/tema på forhånd	19	Ti i DHAB, ni i DGH
Transformasjon	Materiale: Sølv	17	Kun en i DHA brukte sølv, halvparten i DHB
	Kombinasjon sølv og andre	4	En i DGH kombinerte sølv med andre medier
	Andre materialer	15	Hvorav sju brukte Fimoleire i DHA
	Narrativer skrevet underveis	8	Hvorav en i DGH
Presentasjon	Antall smykker	32	Enkelte leverte flere, men telles som en
	Egenvurdering/spørsmål	31	En som fullførte, svarte ikke på noen av disse
	Narrativer skrevet etterpå	5	Alle i DHAB

Figur 17: Oversikt etter faser

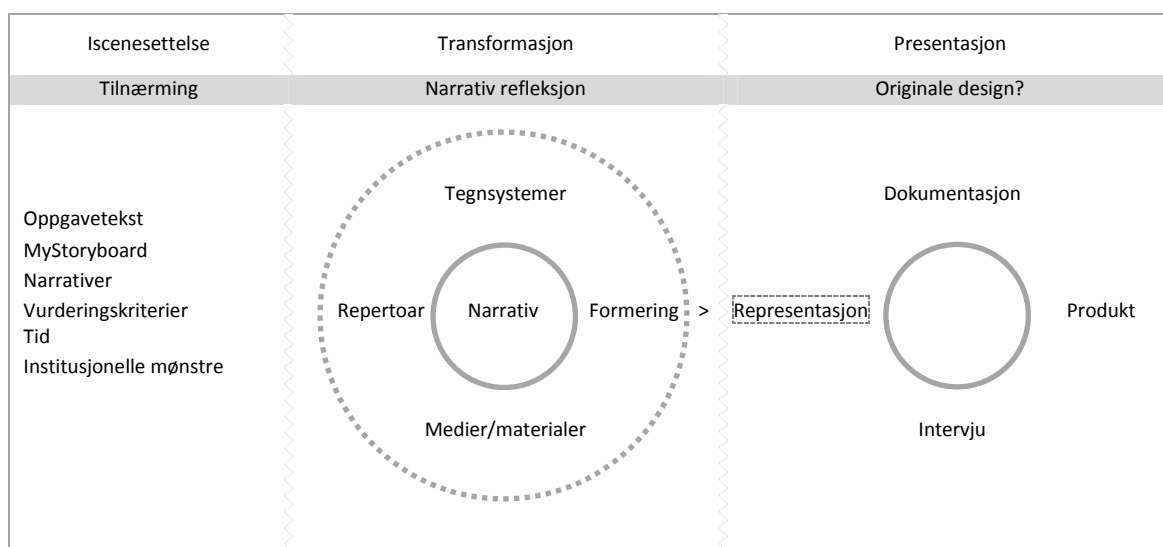
Det er også interessant når narrativet ble skrevet. Figur 17 viser at 13 elever, herunder Karin og Inga, skrev narrativene underveis i arbeidet eller til slutt. Det gjorde også jeg. Å organisere analysen ut fra tre overordnede faser i designprosessen som det er gjort her, kan på ulikt vis fremheve eventuelle tendenser (Thagaard, 2009, s. 219).

3.6 Om analysen

Operasjonaliseringen av presise begreper som analyseverktøy, er også utfordrende. De bør samsvare med Bruners litterære bruk av narrativer som forståelse av handlingsforløp og organisering av erfaringer (Bruner, 2006, s. 19). Samtidig bør Mäkeläs undersøkelse av artefakter som kommunikative fortellinger om estetikk, ivaretas (Mäkelä, 2011, s. 196). *Isenesettelse* er så vel den institusjonelle som personlige innrammingen av designprosessen. *Transformering* er narrativets visualisering i smykket basert på valg tilknyttet repertoaret av erfaringer, strategier, preferanser og formspråk. Begrepet *narrativ refleksjon* kan her anvendes som en aktiv og bevisst tegnskapende og meningsskapende strategi for å gestalte en gitt fortelling. Tegnsystemer er de semiotiske ressursene som benyttes,

herunder mediene og materialene. Formering omfatter også formalestetiske virkemidler i bearbeidingen til et konsept, representasjon, med en intensjonal mening i *presentasjon*.

Det skriftlige materialet kodes etter de tre operasjonelle begrepene (Kleven, 2011e, s. 86). Analysen er av abduktiv karakter der teorien om narrativenes betydning utforskes i diskurs med empirien. Utgangspunktet er det designteoretiske perspektivet og Selanders modeller, og analysen visualiseres i Figur 18. Hensikten var å se hvilke ressurser respondentene tar i bruk når de får oppgaven, hva de gjør for å gestalte narrativene som smykker, og anslå hvor originale smykkedesignene er.



Figur 18: Visualisering av analysen

En narrativ analyse konstruerer fortellinger av iblant divergerende empiri, mens analyse av narrativer undersøker fortellingenes narrative elementer (Mäkelä, 2011, s. 73). Den narrative analysen medierer slik kunnskap om oss selv og verden ved å distansere seg og fortolke mønstre utenfra. Dermed kan plot og mulige verdener oppdages og forståelsen revideres. Vektleggingen av narrativer underbygger den enkeltes muligheter til å bryte med fastsatte mønstre. Sosiokulturelt og historisk er det likevel omgivelsene som tilbyr mulighetene via utviklingen av tradisjoner. Det originale er et produkt av det eksisterende og kan vurderes kvalitativt ut fra motiv, komposisjon og form. Forståelsen vokste frem underveis i undersøkelsen av teorien og påvirker analysen, for «Teori spiller en viktig rolle når det gjelder å fremmedgjøre det vanlige slik at det blir synlig» (Gudmundsdottir, 1998, s. 113).

Forskningssynet samsvarer med konsekvenspedagogikken. Vi forventer hva eleven gjør i en gitt situasjon med kjente ytre påvirkninger, men vedkommende kan likevel velge annerledes. Tilsynelatende irrasjonelle valg er en konsekvens av elevens intensjoner og forventninger. Disse søkes i intervjuene og korrigerer analysen av prosessen slik den

kommer frem i den skriftlige dokumentasjonen og smykket. Utdraget fra det fargekodete, transkriberte intervjuet med Belinda (B) viser stikkord og sammendrag i høyre kolonne. Titlene *iscenesettelse* (grønt), *transformasjon* (blå) og *presentasjon* (rød) følger teksten fortløpende, og angir her at det snakkes om det ferdige smykket. Interessante momenter markeres ytterligere i teksten. Brunt er semiotiske ressurser, blått presiserer signifikative, generelle tema der symbolikken er velkjent, mens fiolett står for personlige, representative betydninger, inkludert eksistensielle tema:

<p>ØJ: Ja, gjerne! B: Ja. Mmm... Eh, de perlene med forskjellige farger, eh, formene på de har egentlig ikke så veldig mye å si for meningen, da. Men, men fargene står for no' mål og sånn som jeg vil oppnå, da. Eller, ja, mål og drømmer som jeg har for fremtiden. Også... det anhenget er et kors som står for tro, og en sko som står for datteren min. Hjertet står for familie og kjæreste og venner og... ja. Og den bamsen står også for dattera mi, da. Og den kula her, den står for, den sorte kula, står for det ukjente, og det som jeg ikke veit, og ikke ser. Og så har jeg valgt et kors som det er svart i fordi... Du ser jo ikke, tro og sånn er no' du ikke ser, og sortfargen står for det ukjente og det du ikke kan se, da. Mmm...</p>	<p>Presentasjon Gjengir betydningen Farger angir mål og drømmer Konkreter er ting som er Sort kule er det ukjente en ikke ser Kan heller ikke se troen</p>
---	--

Figur 19: Utdrag fra analyse

Respondentene kan bare svare for seg. Selv om undersøkelsen derfor ikke er generaliserbar, kan den likevel gi et grunnlag for å identifisere enkelte tendenser som kan besvare problemstillingen. Premisset for overførbarhet i kvalitative studier er ikke hvilke mønstre som kan beskrives, men fortolkningen av disse i ulike kontekster (Thagaard, 2009, s. 207). Analysen henter frem respondentenes meningsinnhold i dokumentasjonen og intervjuene. Selv om det materialiseres i de ferdige smykkene, kommuniserer ikke konvensjonelle semiotiske ressurser og symboler alltid narrativet i sosiokulturelle kontekster. Interesser, motiver eller intensjoner påvirker betrakternes meningsskapende fortolkninger (Kress, 2010, s. 63, 71–72). Kjersti Bale understreker den sosiokulturelle og historiske påvirkningen som strukturerer meningsinnholdet ut fra både produsentens og betrakterens erfaringer, og at uttrykk derfor kan være tvetydige (Bale, 2009, s. 116–117). I kunsten er fortolkningsnøkler verktøy i analysen av verk. Istedenfor en ren beskrivelse av formalestetiske virkemidler, tilfører titlene mening til og farger forståelsen og tolkningen av verket (Gotfredsen, 1999, s. 32). På samme måte kan det for smykkene i undersøkelsen være nødvendig å kjenne til fortellingene bak for å se hvordan narrative er inkorporert. 2SFA kjente dem ikke. Analysen og vurdering av originalitet baseres på forventninger om nettopp fortellende smykker, og de foregår i grupper, i plenum og som personlige essay (vedlegg 14). Innspillene var tankevekkende med perspektiver jeg hadde oversett.

Originalitet tolkes som grader av gjenkjennelse og potensialet for meningskapende aktiviteter. Behovet for å kjenne til narrative som fortolkningsnøkler er underordnet. I et sosiokulturelt og historisk perspektiv er design produktet av kollektive fortolkningsmønstre og samhandling. Evalueringer er da subjektive, men relatert til fellesskapets synspunkter. Smykkene til de fem respondentene vurderes på en skala fra 1 til 10. 1 regnes som kopi, mens 10 representerer noe eksepsjonelt nytt og uventet, et brudd med eksisterende design. Skalaen er et analyseverktøy og kan forstås mer spesifikk som graderinger av imitasjon – improvisasjon – innovasjon, der midtfeltet dekker fra 2 til og med 8. Skalaen synes å samsvare med fremstillingen hos Lutnæs (se Lutnæs, 2011, s. 196). Innovasjon blir da designdrevne utviklingsprosjekter der designeren er aktør og designmetodikken verktøyet.

Iscenesettelse	Belinda	Frank	Inga	Jeanette	Karin	Øystein Johan
Oppgavetekst	Gruet seg først	-	Vanskelig	Vanskelig	-	Skrev den
Narrativ	Familie og drømmer	Ensomhet	Ferieminne	Musikk	Sykdom	Menighetsliv
Transformasjon						
Repertoar	Teknikk, perler, tegning	Gullsmed-teknikker	Teknikk	Tegning	Gullsmed-teknikker, tegning	Gullsmed-teknikker, design, tegning
Tegnsystemer	Perler og charms tillagt symbolsk betydning	Stilisert figur 2D / 3D form	Afrikanske perler Teknikk	Overflatefinish Delvis stilisert piano Symbolske former	Overflatefinish Sten og stiliserte former tillagt symbolsk betydning	Materialer, symbolsk betydning, ikonografi
Medier / materialer	Flettet tråd, perler og charms	Polert 925 sølv	Makramé, treperler	Polert, oksidert og matt 925 sølv	Polert og matt 925 sølv, sten	Polert 925 sølv, rustent bindingsjern, perle
Formering	Arrangerte elementer Tegnet komposisjon	Utsaget element i tegning Knoppet hode	Vilkårlig plassering av perler	Bearbeider og kombinerer andres bilder til egne former Tegner og utvikler ideer på PC	Tegner frem form som symboliserer ideen	Arrangerte elementer. Medierer mening inn i former og materialer.
Presentasjon						
Produkt	Halskjede med perler og charms	Anheng i sølv	Halskjede i makramé	Anheng i sølv	Anheng i sølv	Anheng i sølv med rustent jern og perle
Narrativ	Tydlig	Tydlig	Ingen	Delvis skjult	Abstrakt	Delvis skjult

Figur 20: Datamateriale for narrative smykker

Transformeringsen av empirien til strukturerte data er også en representasjon. Den kan leses kvantitativt for å undersøke hvilke tema og materialer som brukes (Figur 20). For å forstå hva smykkene egentlig forteller, må respondentenes narrativer komme frem.

■

4 Resultater

Punktet beskrives som en ideell form. Forsøker vi å tegne det, blir det enten en flate eller et volum, slik den visuelle markøren ovenfor er en representasjon (Leborg, 2004, s. 9). Siden punktet er abstrakt, markeres det på andre måter. I en fortelling viser skrifttegnet punktum stedet en setning eller sekvens avsluttes. Det kan også være krysningspunktet der to eller flere linjer møtes. Punktet selv får først substans i relasjon med andre. Det er en parallell til det afrikanske uttrykket *ubuntu*. Det oversettes kanskje best med at *jeg er fordi vi er* (Tudor-Sandahl, 2007, s. 100–101). Tilsvarende gjør to punkter det mulig å trekke en linje som fysisk kan bestå av flere punkter, og videre kan de sammen skape flater og volum. Da synliggjøres dimensjonene det ene punktet er en del av (Leborg, 2004, s. 11–15). Hver for oss er vi punkter. I lyset av hverandre kan vi se oss selv.

Kapitlet presenterer prosessen til de fem respondentene som lot seg intervjuet. Delkapitlene beskriver kort resultatene fra analysen av intervjuene og den skriftlige dokumentasjonen, og titlene sammenfatter narrativene bak smykkene. For å vise ulike løsninger på oppgaven, utfylles de fem med sammenlignbare eksempler fra designprosessene til andre elever. Sist følger en presentasjon av eget skapende arbeid. Utdrag fra respondentenes tekster og uttalelser gjengis konsekvent som sitater for å skille dem fra den konsentrerte gjengivelsen, mens direkte sitater fra analysen til 2SFA gjengis med anførselstegn. Språk, grammatikk og ortografi gjengis uendret, mens årstall og alder er anonymisert.

4.1 Livsløp

I begynnelsen av smykkeprosjektet skriver Belinda i loggen at fortellende smykker høres ut som en vanskelig oppgave. Likevel gleder hun seg til smykkelaging og å se det endelige resultatet. At hun laget et armbånd i brynjemønster først, styrker mestringsfølelsen. Sølv velges likevel vekk til fordel for kjente materialer. Det er lettere å gjøre forandringer underveis med perler. Oppgaveteksten var vanskelig å forstå før den ble forklart av andre. Vurderingskriteriene benyttes for å kvalitetssikre prosessen. I dokumentasjonen gjengir Belinda et deskriptivt narrativ som samtidig er en refleksjon over familien og morsrollen:

Mange setter de materialistiske tingene de eier øverst på listen over hva de verdsetter, men hva skulle du gjort uten Mamma, Pappa, søster og bror? Hvem skal du søke forståelse fra uten venner og familie? Hvem skal du vise omsorg for om ingen gir deg omsorg? Jeg lever for å vise barnet mitt omsorg, og for å gi henne et bra liv. For meg selv har jeg familien min, kjæresten min, musikk, tro og venner. Det er dette som gir meg motivasjon til å være en god mor, og til å jobbe for det jeg vil oppnå. For meg er pågangsmotet mitt min sterkeste side. Uten det hadde jeg nok ikke kommet noen vei. (Belinda).

Designprosessen fortsetter med skisser og bearbeidinger. I arbeidstegningen krysses to alternativer. Samspillet med lærerne og en medelev fører til nye ideer og synspunkter. Et forslag om å tegne mange små skisser for å undersøke mulighetene fremfor få store og detaljerte, tas godt imot. Hun skriver i egenvurderingen:

Jeg er veldig overrasket over hvor mye jeg har lært av å jobbe med denne oppgaven. Jeg har begynt å tenke på en helt annen måte enn før når jeg skisser og utvikler en ide, og jeg synes det er lettere enn før å kunne sette mitt særpreg på ting. (Belinda).

Inspirasjonen fra forelesningen om Found Art viser seg i at perlene og charmene tillegges mening. Perlene medierer fremtidige håp og drømmer via fargesymbolikk for ikke å være for åpenbare. Fordi hun ikke vet i hvilken rekkefølge de nås, er plasseringen tilfeldig. De figurative charmene er ting som er, kjæresten, ansvar for barn og tro. Det sorte står for det mystiske hun ikke vet eller ser. Fortiden er bevisst utelatt, men likevel til stede i den sorte kulen som en stor byrde. Senere forklares også den som et symbol for det ukjente. De gode tingene på hver side gjør den lettere å bære. Slik sammenfattes livsfortellingen i ett kjede.

2SFA leser smykket lineært og kronologisk fra venstre mot høyre, fra fødsel til død, fra varme farger til mørke og kalde. Kombinasjonen av og kontrastene mellom fargede perler og figurative charms trigger fantasien, og elevene forbinder dem ulikt med ting som er og skjer i livet. En mener at «Smykket forteller meg egentlig bare det mine egne fantasier sier.» Perlenes egentlige fortellinger er ukjente, men assosieres med mindre hendelser. Tilsvarende står de figurative charmene for de større. Det emosjonelle aspektet er fremtredende. Smykket gjør eleven både glad og trist. En annen skriver at den svarte kulen er et vendepunkt «... i og med at barndom og den ungvoksne delen av livet er inndelt på en side mens det eldre livet og døden på andre siden.» De opplever intensjonen bak som gjennomtenkt, til tross for at flere, også godt voksne kolleger, bemerker at halskjedet virker barnslig og rotete på grunn av alle fargene og charmene. De er uenige i hvor originalt smykket er siden de har sett lignende smykker før. Men originaliteten knyttes til motivene bak elementene. De er ikke vilkårlige, men personlige bilder og minner som sammen forteller en livshistorie. I stedet for 1 på en originalitetsskala med 10 som det beste, enes derfor 2SFA i plenum om 7,5.



Bilde 11: Belinda: Perlekjede. Hvite og gjennomsiktige perler og sort kule nederst, fire charms og seks fargede perler. Lengde 815 mm

DHAB begynte skoleåret med fargelæren til Johannes Itten, og kontrastene viser seg i perlenes plassering. Charmene balanserer hverandre diagonalt etter tyngdepunkt og størrelse.

4.1.1 Minnefanger

Familien er viktig også for Kate som leverer en totalløsning med smykke og en *gjør det selv*-bruksanvisning (DIY). Brukeren kan da laminere små bilder og henge dem på kjedene som personlige påminnelser. Fascinasjonen for drømmefangere kombineres med interessen for foto. Begge var punkter på storyboardet og ønsket i det endelige smykket. Det ble utført Internettetsøk for å verifisere at ideen faktisk var elevens. Det beskrivende narrative ble skrevet til slutt:

Jeg er veldig opptatt av å ta bilder fordi det er den beste måten å ta vare på minner på og sette pris på de menneskene du har rundt deg. Med stor familie på [landsdel] så er det ekstra viktig for meg å ta vare på minnene og jeg gjør det best gjennom bilder. De beste stundene er de du deler med andre gjennom kameralinsa. Bilder kan uttrykke så mye og på så mange forskjellige måter. Det er det jeg liker så godt med å ta vare på minner på denne måten. (Kate).

Kate var først negativ til forarbeidet med narrative, men ser i ettertid at det var nødvendig. De første ideene forkastes. På de avsluttende spørsmålene svarer hun:

Det mest krevende var all tenkingen før vi fikk startet på smykket.

Om jeg skulle gjort noe annerledes ville jeg gått mer inn i fasen før vi startet på selve produktet for nå ser jeg hvor viktig det egentlig er. (Kate).

Økonomi var styrende for materialvalg.

Foto og drømmefanger var konstante elementer. Ellers skiftet designprosessen retning først med narrative, deretter i materialvalget og til slutt fra armbånd til halskjede. Idéutviklingen pågikk helt frem til produksjonen startet.



Bilde 12: Kate: Halskjede. Brun lærreim, ferdig inngravert metallring og seks laminerte foto i metallenker. Høyde 110 mm

4.1.2 Sammenfatning: Mening med livet

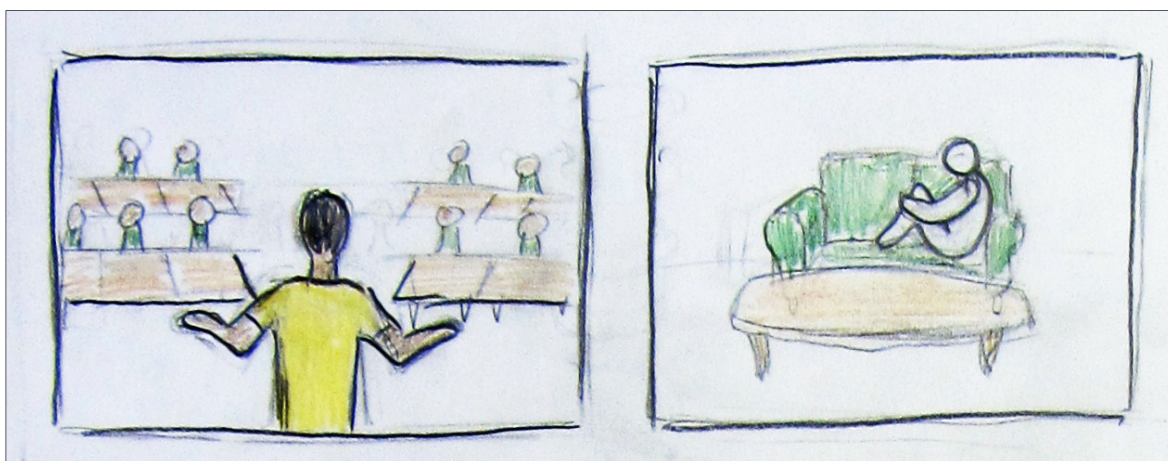
Familien er utgangspunktet for begge elevene. 2SFA betrakter bruken av det personlige livsløpet som originalt. Men det kan bli for personlig. Kate har en tematisk og kommersiell tilnærming, og produktet lar brukeren selv velge ut innholdet. Løsningen baserer seg på behovet for å ta vare på og vise verdien av relasjoner og minner.

Begge velger andre materialer enn sølv, den ene på grunn av preferanser, den andre av økonomiske årsaker. Fimoleire ble populært i klassen til Kate. Hun vurderte det underveis, men bruker til slutt halvfabrikata og laminering. Mens materialene er semiotiske ressurser hos Belinda, er de bokstavelig talt betydningsbærere for bildene til Kate.

4.2 Ensomhet

Temaet til Frank er ensomhet. MyStoryboard er nærmest en tegneserie. Til venstre står en person foran en forsamling. Til høyre er figuren stilisert i fosterstilling i et møbel som ligner en sofa. Motivet følger idéutviklingen fra storyboardet via skissene til arbeidetegningen uten egentlig å endres underveis. Først i intervjuet trer Frank frem som aktør i et handlingsorientert narrativ. Et sykehusopphold ble et vendepunkt i livet:

Og før jeg ble syk, så var jeg vel stille, og det... var veldig -, det var kontrast mellom det at jeg ikke klarte å snakke med noen til at jeg kan snakke med alle. Så derfor valgte jeg å lage et smykke siden det betydde veldig mye for meg. (...) Siden det var veldig stort det å komme på sykehus og være ensom... og... En veldig stor fase av livet mitt, på en måte. (Frank).



Bilde 13: De første tegningene på MyStoryboard

Frank har ikke tidligere brukt seg selv som inspirasjon i skapende arbeid og setter pris på det. I intervjuet begrunnes valget av motivet med positiv respons fra lærerne:

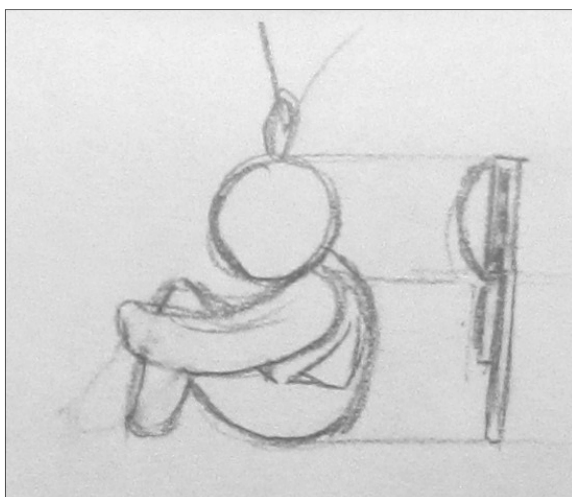
Tilbakemeldingene jeg fikk av lærerne mine. Jeg var, jeg var egentlig veldig usikker på hva jeg skulle plukke ut av den tegningen jeg lagde. Så valgte jeg den fordi jeg fikk tilbakemeldinger på de. (Frank).

Oppgaven har håndverksmessige føringer. Tre av fem alternative teknikker benyttes, og lærerne foreslo galleri, utsagede former og smiing. Konstruksjonen bygges opp lagvis med galleri nederst. Deretter følger den stiliserte kroppen med armen og det knoppede eller smidde hodet oppå. Konturene av kroppen leder tilbake til hodets sentrum. Det forsterkes

som fokuspunkt av at det kommer ut i rommet. Den tredimensjonale formen kontrasterer den flate kroppen og er dessuten overdimensjonert. På spørsmål om dette er tilsiktet, svares det at han ikke har tenkt på det. Det gir grunn til å tro at formen og materialiteten ikke er bevisst, men heller et resultat av tegningens arkitektoniske former og lærernes veiledning. Antakelsen styrkes av at eleven i den skriftlige dokumentasjonen og intervjuet forteller at det burde vært et tema, samtidig som det sies at temaet er ensomhet. Når originaliteten vurderes, sammenlignes elevens figurative motiv med medelevenes abstrakte smykker:

De har ikke tatt figurer fra virkeligheten, på en måte. De har... bare lagd former. Men jeg tok og lagde et ekte menneske, på en måte, en figur av et menneske. Men jeg ser at andre lager sånn, kanskje sirkler, eller... buede former og sånn, mens jeg valgte en figur. Av meg selv. (Frank).

Figuren har ingen identitetsmarkører. Likevel aner 2SFA maskuline trekk som en kraftig arm. Gjenkjennelsen er for øvrig sterk. Motivet er ikke originalt, de har sett det før. Ensomhet, angst, depresjon, tristhet og smerte, men også frihet, er følelser som assosieres med smykket. De buede formene virker beroligende. I egenvurderingen ønsker Frank at også armen var tredimensjonal ved at den burde bøyd seg rundt knærne. Det ville gitt en mer naturalistisk gjengivelse.



Bilde 14: Skisse med utsaget felt



Bilde 15: Frank: Anheng. 925 sølv.
Dimensjonene er ukjente

Bevisstheten om formalestetiske og semiotiske virkemidler er generelt svak. Spørsmålene om dette besvares verken skriftlig eller muntlig, og Frank kan heller ikke forklare hvordan han kom frem til formen. Det nytenkende er at den gjengis i et smykke, og 2SFA vurderer originaliteten til 3,5.

4.2.1 Maske

Masken er smidd til en svak tredimensjonal ballongform med kun øyne som ansiktstrekk. Designen er basert på Maries narrativ om at hun ikke liker å vise seg frem:

Jeg fant ut, etter uker med inkupasjonstid og skisser tegnet halvveis for å få lærere til ikke å mase, at jeg ikke ville fortelle om meg selv, og at jeg egentlig er litt redd for å vise meg frem som den jeg er og at å ha det som det smykket fortalte var beste vei ut med et smykke jeg kunne bli fornøyd med. Jeg sesr selv at det er litt juks siden det er mer personligheten min enn liv og erfaringer det er basert på, men synes det er greit siden personlighet er et resultat av erfaringer, og ingen har sagt at det ikke er greit. (Marie).

Et handlingsorientert narrativ kom på plass etter tre uker som en løsning på konflikten mellom Maries frykt og lærernes forventninger. Deretter gikk det raskt å finne formen, og smykket var ferdig i løpet av en uke. Elementene medierer narrativet. Masken er konkret, og kun øynene synes. Marie skriver at ertekjedenes plassering illuderer hår, samtidig som funksjonen deres som lenker er å fange og holde fast. Smykket er mediespesifikt siden sølvet er:



Bilde 16: Marie: Anheng. Matt 925 sølv. 13 x 19 mm og 1 mm ertekjeder

... et symbol på Personlighet, sjel, tanker og følelser. En maske av sølv viser ikke nødvendigvis mine tanker og følelser. (Marie).

Mens sølv gjerne blankpoleres, er overflaten her matt. Dermed reflekterer det også mindre av omgivelsene. Antydningen til fremmedgjøring synes å forsterkes av en hodeform som kan assosieres med romvesener og manga. Det siste bekreftes av tegnestilen i skissene.

4.2.2 Sammenfatning: Følelser

Som tema er Franks narrativ deskriptivt. Det er først i intervjuet den handlingsorienterte fortellingen bak kommer frem. Sykehusoppholdet var en stor opplevelse. Intensjonen bak smykket er parallell med Maries fordi masken også peker mot emosjonelle og mentale prosesser. Der en er åpen om følelsene, skjuler den andre dem med en bevisst bruk av virkemidler. Konsekvensen er derimot at fokuset rettes mot nettopp det bakenforliggende i masken. Slik forholder de seg til lærernes intervensjon på hver sin måte. Der Marie betrakter oppmerksomheten som mas og formidler motstanden sin via masken og kommentarer i dokumentasjonen, er Frank takknemlig for tilbakemeldinger. Innflytelsen på valg av motiv og teknikker hjalp ham frem til et ferdig produkt.

4.3 Ferieminner

Under en ferie i Sør-Afrika for noen år siden, lærte Inga å flette makramé på farmen der familien bodde. I plenumsdiskusjonen er 2SFA enige om at kjedet er et ferieminne. Men de

imponeres ikke. Teknikken var en trend blant unge rundt 2007–2010. Adjektivene *fjortis* og *tilfeldig* går igjen i den formalestetiske analysen. Den lyse, trehvite perlen passer ikke inn sammen med alle de jordfargede. Som om ikke det var nok, mener de den trekker til seg oppmerksomheten slik at komposisjonen oppleves som skjev. På en skala fra 1 til 10 på originalitet får den laveste skåre. 2SFA er ikke nådige. Hva gikk galt? Hvorfor endte smykket opp som en imitasjon?



Bilde 17: Inga: Makramékjede. Hemp med treperler. Lengde 775 mm

Halskjedet til Inga er et eksempel på globalisering og det flerkulturelle samfunnet. De jordfargede og forseggjorte perlene ble kjøpt inn under reisen, og da familien kom hjem, var Inga den første i venneflokket som kunne makraméteknikken. Fortellingen hennes beskriver kort inntrykkene fra turen og intensjonen bak kjedet:

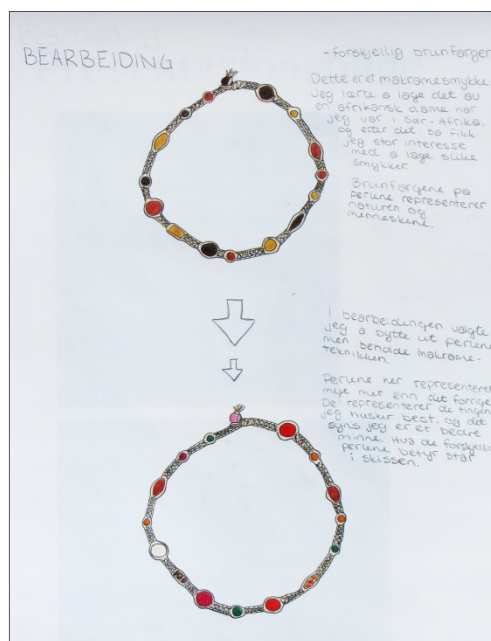
Historien bak smykket mitt kommer fra vinterferien i [årstall]. Da var jeg i Sør-Afrika, og der var vi på mange safarier, steder, jakt og mye annet. Vi så også på afrikansk dans og var på afrikansk marked. På det markedet var det masse rart, og forskjellige typer smykker osv. Noen av perlene jeg har festet på kjedet har jeg kjøpt på det markedet. Det er den beste ferien jeg har vært på, og dette smykket er et godt minne. (Inga).

Oppgaven vurderes som slitsom siden hun brukte tid på å forstå at elementene skulle tillegges mening for å bli et fortellende smykke. Hun sier:

Alt sånt, jeg skjønnte ikke noe av oppgaven først. At man skulle ta sånn, alt det her skal være sølv, skulle man ta på en fjær eller et eller annet som den tingen skulle bety noe, da. (...) ja, hele den derre tråden, da, lissom alt skulle bety no', da skjønnte jeg det litt mer. Men det tok lissom litt tid før jeg fikk starta. (Inga).

Oppgaven ble forklart av andre flere ganger. Selv mener respondenten det ville hjulpet om det sto at de skulle lage et minne. Faglærer fortalte i ettertid at eleven synes lange tekster er utfordrende å lese. Inga hevder også lærerne forventer for mye: Elevene er nybegynnere, men skal likevel lage sølvkjeder, som var den første deloppgaven. På grunn av kostnadene ønsket hun ikke å bruke sølv i det fortellende smykket. Respondenten var også til stede på forelesningen om Found Art, men husker den ikke. Det var dagen hun begynte med kjedet.

Inga satt ved siden av Belinda, begge laget halskjeder, men designprosessene var diametralt ulike. Inspirasjonen var reisen til Sør-Afrika, og loggen viser at hun begynte med løsningen. Etter å ha tenkt over oppgaven den første dagen, tok hun med perler og tråd hjemmefra og monterte halskjedet i løpet av de neste to. Deretter fulgte i kronologisk rekkefølge presentasjonstegningen, MyStoryboard, narrativet, skisser, idéutviklingen, arbeidstegningen og til slutt bearbeidingen. Eleven sier i dokumentasjonen at hun hele tiden visste hvordan kjedet skulle være. Når det spørres om komposisjonen, er svaret at den var tilfeldig. Intensjonen var å få ulik avstand mellom perlene for å unngå at kjedet ble kjedelig.



Bilde 18: Bearbeiding. Ifølge loggen ble denne utført til slutt i prosessen

Etter samråd med faglærer skrev Inga inn forklaringer på perlenes betydning i etterkant. Det forklarer den trange plassen de har fått i skissene. Blant annet står den lille rosa for ei jente som bodde på farmen, mens de tre oransje er løver de så på safari. I intervjuet kan hun ikke spesifisere noen av de 15 perlene utover at de har med dyr å gjøre. De to blir også enige om at oppgaven ikke skal telle på sluttvurderingen i faget siden eleven for øvrig har levert gode besvarelser. I intervjuet beskrives narrativet mer som generelle minner, og perlene blir semiotiske ressurser:

... jeg har så mange sånne sterke minner derfra, eller som jeg husker veldig godt, så en av perlene, liksom, hvis jeg bare tenkte meg om, så bare minte det på om et eller annet. (Inga).

At teknikken ble lært i Sør-Afrika, har også betydning:

Det er liksom litt større enn å bare lage noe av perler, sånn bare perla tråd, da. At jeg faktisk har opplevd det der, på en måte. (Inga).

Tross den negative kritikken i 2SFA, skrev to om halskjedet likevel. Fellesnevneren er assosiasjoner. Den ene minnes egen ferie i Afrika i den samme tidsperioden: «Smykket gir meg et inntrykk over at skaperen har reist en inntrykksfull reise til et spennende land.» Den andre er speider. Jordfargene og den tilfeldige komposisjonen minner om skogen og naturen, og eleven synes det illustrerer et rolig skogsområde. Det robuste smykket er også tilpasset utendørs bruk. Avslutningen er derfor positiv: «Men om man tar seg tid til å se nærmere vil det komme frem at det egentlig er en veldig pen måte å lage et smykke.»

4.3.1 Integrering

Hanne approprierer også fra det etniske markedet globaliseringen tilbyr. I tillegg slet hun med å komme i gang da MyStoryboard var ferdig, og idéskissene førte ingensteds. Men da læreren foreslo setningen: «Jeg har vokst opp med katter», kom narrativet på plass:

Meow. Jeg er oppvokst med katter og har hatt et rundt meg hele livet, og jeg er avhengig av å ha en katt i huset og helst på rommet mitt... (Hanne).



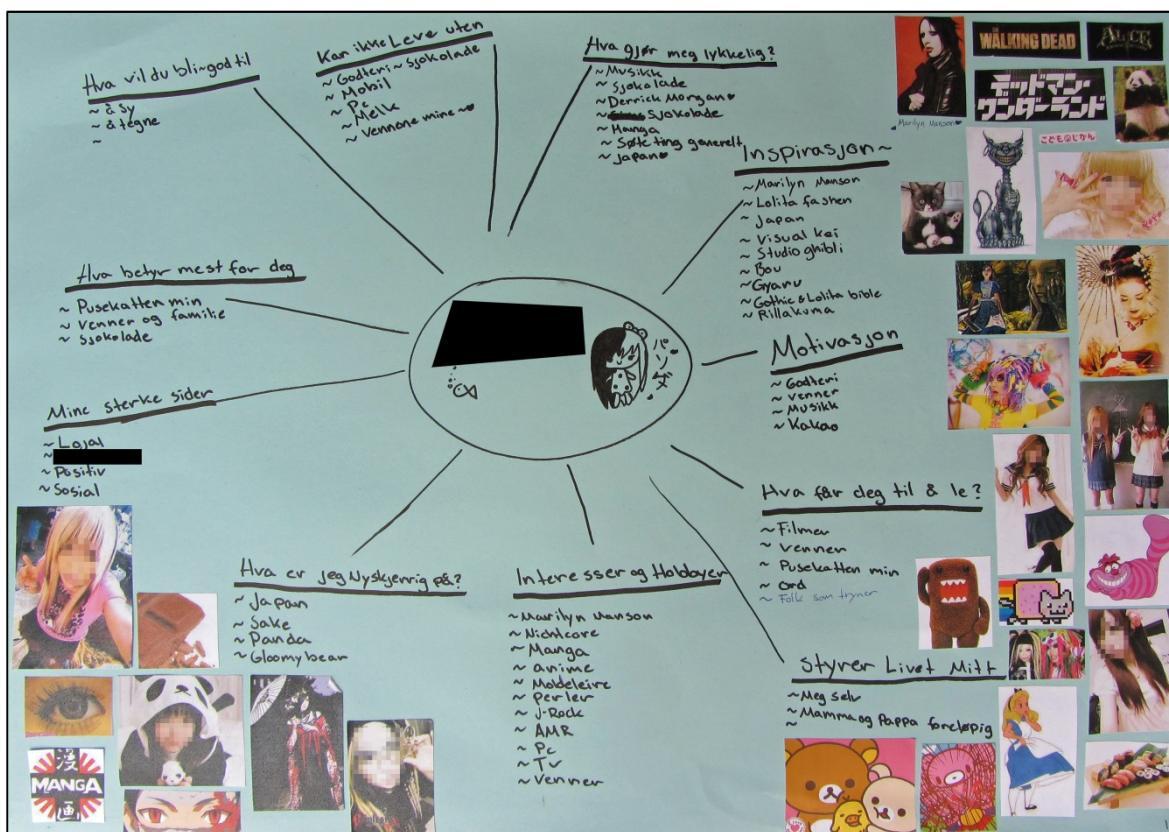
Bilde 19: Hanne: Halsbånd. Sort fløyel, repkjede i ukjent metall. Senterstykke i Fimoleire og ukjent metall. 340 x 20 mm

En side tettskrevet tekst beskriver videre det eleven kaller en vridd personlighet med interesse for så vel japansk populærkultur som engelsk litteratur og amerikansk alternativ

metallmusikk. Inspirasjonen fra *Hello Kitty*, *Alice i Eventyrland* og Marilyn Manson forenes med et repkjede på halsbåndet. Dimensjoner og former bearbeides ytterligere i produksjonen for å få et kledelig, personlig og originalt smykke tilpasset halsen.

4.3.2 Sammenfatning: Noe å fortelle

Inspirasjonen hentes fra andre kulturer. Mens Inga imiterer, bearbeider Hanne impulsene til egne representasjoner. Inga bruker ferdighetene sine, begynner rett i materialet og lager et kjede slik hun lærte det. Loggen hennes viser at fortellingen ble skrevet da smykket var ferdig. Da oppgaven skulle leveres, skjønnte hun at vurderingen ville gi en lav karakter og søkte veiledning hos faglærer. Det var da ikke tid til å lage et nytt smykke. I stedet ble de enige om at oppgaven ikke skulle telle på karakteren.



Bilde 20: Storyboardet til Hanne

Inga ba ikke om veiledning. Storyboardet til Hanne er informativt, men lærer oppsøkes for inspirasjon og hjelp til å skrive narrativet. Punktlister og skisser settes inn i en kontekst, og storyboardet suppleres med bilder. Den tekniske bearbeidingen fortsetter i produksjonen som en fortløpende refleksjon i materialene. Eleven finner sin fortelling likevel.

4.4 Musikk

Da Jeanette flere uker før fikk vite at klassen skulle lage smykker, bestemte hun seg for at hennes skulle uttrykke musikk, enten en mikrofon eller en note. Narrativet beskriver virkningen musikken har på henne:

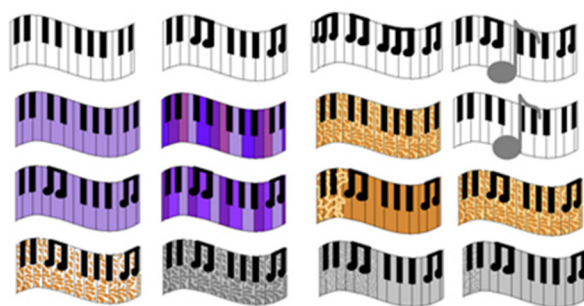
Jeg hører på musikk fordi jeg liker det, det får meg til og ikke tenke på noe bare tømme hodet (med høy musikk)

Jeg hører på musikk når jeg gjør lekser når jeg er på bussen når jeg er hjemme alene hører jeg på veldig høy musikk. (Da hører jeg ikke når det ringer) Jeg hører på musikk når jeg rydder rommet, når jeg perler, når jeg lager scrapbook, nesten hele tiden. Når jeg har mye i tankene. Jeg spiller også piano. Jeg spiller piano når jeg får lyst når jeg er hjemme alene, er trist og når jeg tenker mye. Jeg synger også, både når jeg er trist når jeg har mye i tankene. (Jeanette).

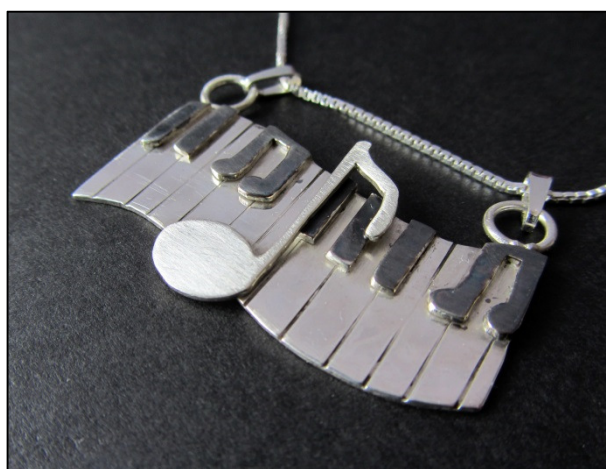
Eleven gledet seg til å jobbe i sølv, men å forstå oppgaven tok tid. Den ble lest gjennom og forklart av andre flere ganger. Til å begynne med var hun negativ til å skrive narrativet på grunnlag av MyStoryboard fordi selve skrivingen var vanskelig, men sier fornøyd etterpå:

Og hvordan du skulle få noe fra bilder og storyboardet, fra livet ditt til å, til et smykke, det syns jeg virka helt umulig. Men det har jo gått, da! (Jeanette).

Bearbeidingen av skissene og loggføringen viser en metodisk tilnærming til oppgaven. Det eksperimenteres med forskjellige ideer og begrunnes hvorfor de velges bort. Flere andre har musikk som tema i smykkene sine, men for Jeanette inneholder den også blåtoner. Elementene får en dypere mening underveis, og bølgeformen har dobbel betydning. Den ene er bevegelsen i musikken, den andre i livet. For å vise at livet går videre, avsluttes den på opptur. De svarte tangentene er oksiderte for et mer naturalistisk uttrykk. Noen er satt sammen til åttendedelsnoter for at pianodelen ikke skal bli for kjedelig. Av samme grunn kombineres ideen med en annen, en stor note som deler smykket i to som blikkfang. Den er matt fordi ikke



Bilde 21: Bearbeiding på PC



Bilde 22: Jeanette: Anheng. 0,70 mm matt, polert og oksidert 925 sølv. 40 x 24 mm

all musikk er blank og glatt. Jeanette var inne på tanken om å forgylle den, men lot det være. Det matte og oksiderte skaper kontrast til det blanke sølvet. Å legge på farger var lett i skissene, men ikke i materialet. Smykket er teknisk godt utført.

Bølgen assosieres med så vel glede som tristhet. Likevel oppfattes anhenget som en klisjé. Komposisjonen er mer formalestetisk enn narrativt. Tema og virkemidler får anhenget til å virke feminint. Noten skiller seg for lite ut uten å trigge oppmerksomheten, den er heller forstyrrende. Det eneste 2SFA finner originalt før de lander på 2 i vurderingen, er at oksideringen gir et noe slitt og nostalgisk uttrykk.

4.4.1 Kjempende hjerte

Hjerter er også en klisjé. Karianne former sitt av to boksehansker som forteller om både hobbyen og en ubehagelig opplevelse. Kontrasten mellom det kjærlige og det brutale gir en uvant spenning. Opprinnelig hang hanskene ned. Da de assosieres med ei rumpe i veiledningen, snus smykket til et hjerte. Det endret plottet. Karianne forteller senere at det nå viser kjærligheten til kampsporten og familien som reddet henne. Det gjenspeiles i storyboardet med tre bilder av henne med og uten broren, samt et par boksehansker.



Bilde 23: Karianne: Anheng. 0,70 mm 925 sølv, 28 x 24 mm

Anhenget er kommersielt vellykket, og prosessen ble en eksistensiell reise. Hun skriver:

Det var lettere å bruke meg selv enn et smykke jeg skulle laget til noen andre siden jeg fikk brukt mitt liv som inspirasjon.

Designet mitt ble mer meg, ingen andre her som har noe av det samme som meg, men jeg kunne lett solgt dette videre til min gruppe mennesker.

Jeg er utrolig fornøyd med mitt ferdig smykke og selve oppgaven, jeg er utrolig glad for å få kunne lage dette for dette fikk meg litt videre av den hendelsen som har skjedd. (Karianne).

Karianne tok seg tid til å skissere frem en form som betydde noe. Men boksehanskene alene var ikke nok. Det måtte et hjerte til.

4.4.2 Sammenfatning: Tegnspråk

En gjennomgående tendens er at elevene velger konvensjonelle symboler når narrative gjenfortelles i form. Både Jeanette og Karianne nærmer seg oppgaven via klisjeer. Det som skiller, er arrangementet av elementene og overraskelsesmomentet. Smykket til Jeanette er rytmisk og harmonisk, men forutsigbart. De meningsskapende tegnene interfererer med hverandre. Istedenfor et crescendo, ender det opp som taffelmusikk. Dissonansen hos Karianne skaper derimot en uventet åpning for improvisasjon og nye, originale tolkninger.

En grundig designprosess og teknisk dyktighet gir gode løsninger. Begge elevene ble vurdert høyt av faglærerne. Det er likevel ingen garanti for at uttrykkene kommuniserer som ønsket. En elev som så boksehanskene, mente bestemt at de var to seler.

4.5 Håp

Smykket fikk raskt kallenavnet *Fisken* av 2SFA på grunn av konturen. Assosiasjonen forsterkes av det høyglanspolerte elementet som bølger utover. Andre så den røde stenen som et øye og formen som et nebb. Stenen tiltrekker seg blikket, mens bølgen fører det nedover mot spissen. Sammensetningen av ulike former og overflatebehandlinger skaper kontraster og gjør motivet uklart. Det ubestemmelige trigger interessen for å forstå intensjonene bak formgivningen: Glede og sorg. Ro og stress. Fisk og fugl. Det er som om flere typer smykker er satt sammen til ett. Komposisjonen er rotete på en ryddig måte, som om noe ikke stemmer. Stenen minner en elev om et brennende telys, som om tiden selv brenner opp og etterlater en tomhet. En annen mener at smykket forteller om sykdom, både fordi kaoset tross alt er ordnet, og at stenen også kan være et gråtende øye. Likevel sier flere at smykket er beroligende å se på. Motivet er så abstrakt at man bør kjenne til narrativets coda for å tyde det. Det kommer først frem i intervjuet. Karin forteller:

Det var jo egentlig en soloppgang. Som egentlig har veldig mye betydning for meg. Sånn fordi jeg fikk kreft når jeg var [xx] år gammel. Og det var på en måte et motto for meg når jeg var dårlig, da, at det uansett liksom hvor mye det regner, så vil alltid sola stå opp igjen. Sånn, uansett hvor, hvor ille en dag vil være, så vil det alltid komme en dag som er bedre. (Karin).

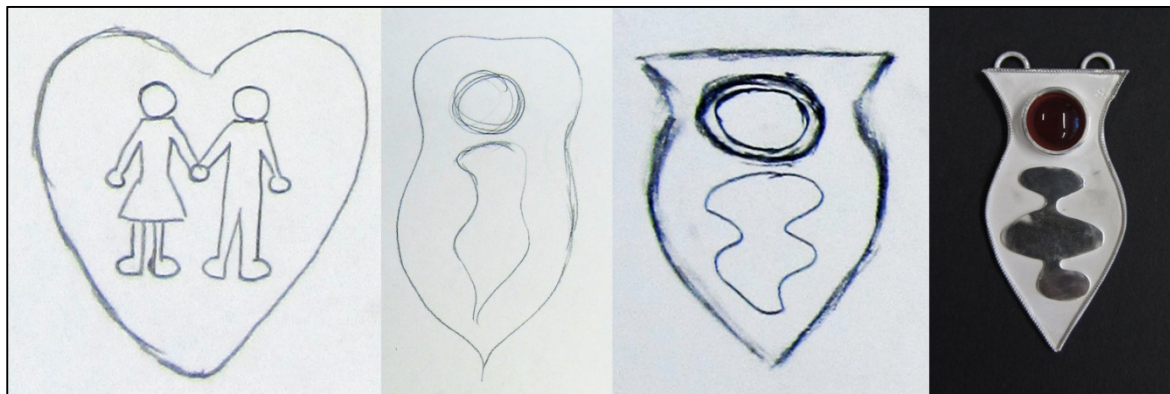
Den opprinnelige ideen var to figurer i et hjerte. Intervjuet avdekker prosessen fra figurene trigger en tanke til symbolet utvikles til et narrativt smykke:

Egentlig så var det, egentlig startet det med noe helt annet, og så gikk jeg inn til [faglærer] og så begynte vi å... Egentlig begynte vi å se gjennom hvordan det ville se pent ut og sånt noe. Og så tegnet vel egentlig [faglærer] noe, og så plutselig fikk jeg fram at jeg så for meg en sol, og *da* fikk jeg på en måte hele ideen min. Og etter det så var det på en måte egentlig *jeg* som bare måtte

bearbeide det og på en måte egentlig gjorde på en måte på min måte, da, og fikk det fram på min, på min måte for å, sånn *jeg* ville sett det for meg, da. (Karin).

Idéutviklingen får et brudd og fortsetter i et annet spor som betyr mer. Det er *hennes* historie som skal gi gjenklang i smykket. Representasjonen skal ikke være for konkret, og løsningen arbeides frem i skissene:

Så jeg følte liksom ikke helt jeg fikk fram det uttrykket jeg *ville*, da, i starten. Selv om på en måte ideen var der, så var det bare å få den ned, og det følte jeg først ikke jeg klarte, så jeg brukte ganske lang tid på å klare å bearbeide til at jeg følte det, på en måte, ble bra nok, da, til det jeg tenkte i utgangspunktet. Eller til ideen, da. (Karin).



Bilde 24: Karin: Anheng. Sandblåst og polert 925 sølv med sten. Dimensjonene er ukjente

Da oppgaven startet, valgte Karin i likhet med Frank tre teknikker. Bearbeidingen av det nye temaet medfører at noen byttes ut. Fatning, utsagede elementer og trådarbeid medierer solen, skimmeret i vannet og det fortrøstningsfulle i coda. Når helheten beskrives, bruker 2SFA adjektiver som *gammeldags* og *vikingtid*. De kan knyttes til assosiasjonene Karin fikk i skissene. Tilblivelsen av skjoldet beskrives i intervjuet:

Egentlig var det, drev og tegna rundt, og så plutselig så fikk jeg til å se for meg at det var et skjold, og så tenkte jeg: Det kan passe *så* bra inn, for da blir det på en måte skjoldet som beskytter soloppgangen, og så... du på en måte blir beskytta, da, fra... (Karin).

Karin stopper gjengivelsen der. Tråden tas heller ikke opp. Stenen er solen som skinner i et vann eller en dam. En elev skriver: «Derfor får jeg følelsen av tristhet. At denne personen bare vil se en til solnedgang/soloppgang.» De motstridende assosiasjonene gjenspeiles også i narrativet og gjør det vanskelig å kategorisere smykket. Karin er hovedpersonen i egen sykdomshistorie, mens designprosessen baseres på livsmottoet og gjør narrativet deskriptivt. I analysen til 2SFA antyder det emosjonelle inntrykket en handlingsorientert fortelling som nærmer seg den opprinnelige bakgrunnen.

MyStoryboard lages to dager før produksjonen starter. De ekstra dagene var nødvendige for iscenesettelsen. Ideen må være klar før respondenten vil begynne i materialet, og den

endrer seg under veiledningen. Transformasjonen fra motto til form er utfordrende, spesielt fordi tema ble så personlig og hun ville få det frem på sin måte. I intervjuet sier hun:

Jeg måtte, *ville*, mye bedre, mer, at det skulle bli bra, da. Så... Jeg følte på en måte at det var på en måte en slags motivasjon til å gjøre det skikkelig bra, fordi det måtte være ting som hadde såpass stor betydning for deg. (Karin).

Respondenten mener livet er stort også for unge elever. Å bruke eget liv som inspirasjon og avgrense og identifisere bare ett moment som i tillegg er spennende, er derfor vanskelig. Karin måtte ransake seg selv. Det begynte med ei sol, fortsatte med regnvannet og ble avsluttet med skjoldet. En livserfaring får form, og designen oppleves som annerledes og ny. På originalitet skårer smykket 7 av 10 mulige.

4.5.1 Motgang

I likhet med Karin har også Johanne opplevd mye til å være ung. I det biografiske smykket er bueskyting både metafor for og referanse til livet hennes. Det handlingsorienterte narrativet om idrettskarrierer, skader, familiens støtte og nye triumfer, oppsummeres med en forklaring på det som ikke synes.



Bilde 25: Johanne: Anheng. Mosegummi på aluminium, Ø 50 mm. Fem 4 cm piler i 925 sølv. Farget lærtråd

Grunnen til at jeg bare har 5 piler på smykket og ikke 6 som det egentlig skal være, er fordi livet til vær enkelt person har alltid en eller flere nedturer, og i bueskytter verden kaller vi det å bomme på blinken (...) Den ene pilen som ikke er det beskriver alt det som ikke er så bra med livet, men som det helt fint går an å leve med etter hvert. (Johanne).

De tre konsentriske sirklene viser ikke bare blinken, men representerer også de viktigste tingene i livet hennes, familie, venner og bueskyting. De polerte hjertene står for glede. Selv om det var vanskelig å nærme seg en åpen oppgave med eget liv som inspirasjon, var fortellingen likevel lett å skrive. Johanne er fornøyd med innsatsen, spesielt siden de tekniske løsningene måtte finnes underveis.

4.5.2 Sammenfatning: Vilje

Det som betyr noe, bryter gjennom. Karin og Johanne viser en vilje til å overvinne det vanskelige både personlig og faglig. De er fornøyde med smykkene sine og begrunner det med at de har klart å uttrykke hva som er viktig for dem. Begge valgte coda, refleksjoner over hva prøvelsene har lært dem. Ideene var ikke gitt på forhånd. Designene arbeides frem og får form først i skissene. Nye løsninger utvikles for å uttrykke deres livs fortellinger via konkrete symboler. Her er også forskjellen. Karin har et mer abstrakt og dempet uttrykk, og smykket lar seg lett masseprodusere. Johanne valgte en realistisk gjengivelse med sterke, oppmerksomhetskrevede farger. Den sjetten pilen og hjerteformen på pilspissene er subtile virkemidler og krever innsikt i idretten, slik også Karins smykke først lar seg dekode med narrativet.

4.6 Min kamp

Da masterstudiet begynner, er intensjonen å uttrykke trosfortellinger. Medstudenten Toril Rygh utfordrer meg på å uttrykke tro uten å bruke korset, og med storyboardet utforskes nye ideer basert på rammekonseptet fra konfirmasjonssmykket. Etter begravelsen til en tremenning som dør altfor tidlig i 2012, er rust et materiale som med sin forgjengelighet kan understreke eksistensielle tema. Målet er å lage en prototyp som kan masseproduseres for salg. Begivenheter på høsten fører designprosessen i en uventet retning:

Vi har alltid et valg. Men vil vi betale prisen? Etter sju år som et heller passivt medlem av menighetsrådet, ble jeg siste leder i Bredtvet høsten 2012. Rett etter gikk Den norske kirkes ledelse inn for å kaste ut menigheten for at katolikkene som inntil da hadde leid oss ut, skulle få overta hele arbeidskirken. Menighetsrådet svarte med å si opp leieavtalen med katolikkene og konsentrerte innsatsen om å få omgjort vedtaket om sammenslåing av sokn som ville muliggjøre overtakelsen.

En anonym menighetsrådsleder ble 5. oktober førstesidestoff og intervjuet av radio og TV. Men saken var snudd på hodet. Gode fortellinger har gjerne en skurk. Menighetsrådet var *the bad guys*,

illojale, ukloke og barnslige bråkmakere fordi vi opponerte. Media underbygget Oslo bispedømmeråds og kirkevergens karakteristikk av oss. Løsninger for fortsatt virksomhet ble tiet i hjel. I begynnelsen hadde vi tro og håp for menigheten vi alle var så glade i. Men kirkens ledelse ønsket ikke fortsatt virksomhet i Bredtvet. Økonomiske incentiver lokket mer. De som skulle være vår støtte, ble grunnfjellet som forvitret. Handlinger overdøvet ordene. Da katolikkene fikk offerrollen, svek de sine egne. Tilliten ble brutt.

Man står ikke opp mot to bispedømmer umerket. Engasjement koster. Få av menigheten fulgte med inn i det nye soknet, de fant andre fellesskap. Vi ble sett, men oversett, hørt, men overhørt. I mars 2013 gikk også jeg til side. Men selv om menigheten er spredt, er den ennå i Jesu hender. (Øystein Johan).



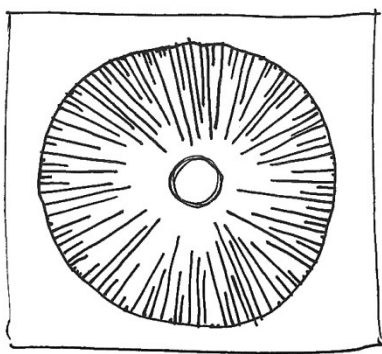
Bilde 26: Kampen for Bredtvet. Menighetens siste sogneprest og menighetsrådsleder, Bjørn-David Haraldsen og Øystein Johan Østby. Foto: Erlend Berge, Vårt Land, 2012 (gjengitt med tillatelse)

For første gang i norsk kirkehistorie overdras en nyere, delvis menighetsfinansiert arbeidskirke til et annet trossamfunn – mot menighetens vilje. Kampen viser noe vesentlig i opplevelsessamfunnet: Det er de lokalt forankrede fortellingene som engasjerer følelsene og puster liv i oss, mens medieverdenen fremhever frontene i konflikten¹². Mastergradsavhandlingen er ikke lenger teoretisk. Plutselig står jeg midt i plottet. Hvordan oppfattes og forstås det som skjer, og hva formidles videre? Dokumentasjonen er offentlig tilgjengelig, og opplysningene etterprøvbare. *Skurk*, *bråkmakere* og *the bad guys* er nye begreper som strukturerer fortellingen og etablerer fortellerperspektivet ut fra rollen som tildeles.

¹² Se s. 1, 14–15 i Holbek, J. A. (2012, 5. oktober). Kastet ut katolikkene, *Vårt Land*. Bildet er fra førstesiden.

Beholderen som metafor har fulgt med siden Found Art. I et masterseminar presenteres det første konseptet, en oppdatert medaljong som en ramme og lagringsenhet inspirert av iPad. Den nye fortellingen presser seg i mellomtiden frem. Sterke følelser trenger et uttrykk. Aktøren er menigheten, utfordringen å mediere kampen. Kravet er at kjedet går gjennom smykket for å bevare konturene uten å interferere visuelt med motivet. Låsemekanismene som behøves, er en utfordring selv innad i bransjen. Løsningen hentes fra et uferdig elevarbeid inspirert av middelalderen: En bred sølvring der et løst kors som skal loddess oppå, har kilt seg fast inni som en variant av korsanhenget. Noe skjer. Tradisjonelt er formspråket rektangulært og maskulint, men som formalestetisk virkemiddel er runde former mer dynamiske. Narrativet finner en form, rusten sin funksjon. Skålen arbeides frem i skissene som en materialteknisk løsning, men leder videre til assosiasjoner som døpefont og kalk. Smykket får nye lag av betydning.

Ideen til iPad-smykket kom fra en kobling til ønsket om en applikasjon som genererte gode ideer. Perleanhenget er et resultat av et emosjonelt engasjement der den indre kampen er med rollen som rasjonell menighetsrådsleder. Produksjonen skjer på Elvebakken og er parallell med respondentenes i tid, omfang, frustrasjoner over korte økter og behovet for veiledning og råd. Elevene bidrar med hjelp og inkluderer gjesten i skoledagen sin. Den største utfordringen er faktisk jernet. Når arbeidsstykket knoppes, brettes og knekkes det. Løsningen finnes etter gjentatte utprøvnings, og i monteringen holder perlen det på plass.



Bilde 27: Skisse av Trosvandring.
Tusj. 2005

Først når designprosessen og smykket analyseres av forskerrollens distanserte blikk, gjenkjennes formene i et sosiokulturelt og historisk perspektiv. Innimellom jobbrelevante ideer finnes utkastet til et maleri. Fra en stor sirkel plassert på et kvadratisk lerret, strekker mennesker seg som linjer mot lyset i sentrum. Noen har kommet langt, andre kort. I søket innover nærmer de seg ikke bare Gud, men også hverandre. Den omsluttende sirkelen symboliserer det opprinnelige fellesskapet. I april 2012 tas den opp igjen som en knoppet brosjé i sølv med nedfelt gullskål i midten, men forkastes. Ideen som i designerrollen er original, har fra forskerperspektivet en for(m)historie. Grunnmønsteret er en del av det historiske repertoaret og leder tilbake til iscenesettelsen. Bredtvet menighet var et brudd som førte til et kvalitativt annerledes smykke, men løsningen lå der hele veien. Det nye er at formen er invers med et annet meningsinnhold og materialbruk.



Bilde 28: Øystein Johan: Anheng. 925 sølv med rustent bindingsjern, ferskvannspele og stålwire. Ø 18 mm, høyde 5 mm

Anhenget kan karakteriseres som mediespesifikk der materialer og former har semiotiske egenskaper. Perler skapes gjennom smerte og er her et bilde på menigheten. Perlen brukes i en lignelse i Matteus 13,45–46: «Himmelriket er også likt en kjøpmann som lette etter fine perler. Da han fant en særlig verdifull perle, gikk han bort og solgte alt han eide, og kjøpte den» (Bibelselskapet, 2011, s. 1104). I renessansekunsten symboliserer den frelsen. Den ligger i en skål av rustent jern som spiller på Jesu ord til Peter om at kirken bygges på en klippe (Bibelselskapet, 2011, s. 1108), men henviser nå til Oslo bispedømme og Den katolske kirke. I begravelsesritualet inngår det skaptens forgjengelighet som jord, men i Matteus 24,35 sier Jesus, som selv symboliseres med sølvet: «Himmel og jord skal forgå, men mine ord skal aldri forgå» (Bibelselskapet, 2011, s. 1120). Perlen og rusten omslutes derfor av en solid sølvramme der sirkelen antyder en evighetshorisont og en helhet.

2SFA ser ikke dette. Anhenget har ingen kjente referanser, men kontrasten mellom perlen og rusten utløser to tolkninger: Den ene er at det skjønne skjuler det stygge innvendig, den andre at selv det hestlige har noe godt i seg. Rusten assosieres med jord fordi formen ellers minner om en blomsterpotte. Vurderingen av originaliteten spenner fra 2 til 10 med et gjennomsnitt på 6. For en er grunnformene velkjente, mens rusten er original for en annen. Andre som ser smykket, assosierer det med så vel melkerull som fingeravtrykk. En kollega som kjenner bakgrunnen, ser rusten som sviktende grus fordi den ikke har bindemiddel. Tolkningen føles kjent.

Rusten gjør smykket originalt, men er lite velegnet i en bruksgjenstand fordi den smuldrer opp. Det er ikke langt fra katedralen til børsen, og dualismen er en konflikt mellom det eksistensielle og kommersielle. Til tross for den emosjonelle påkjenningen i å kjempe på menighetens vegne, er design et inntekstgrunnlag, og begge sider forsøkes ivaretatt. Det klargjøres derfor versjoner for salg med kun perlen i en sølvskål. Siden formen kan forstås som redesign, er videreutvikling av meningsinnholdet en mulighet: Som beholder kan andre elementer erstatte perlen ut fra brukerens personlige ønsker og preferanser. Nye assosiasjoner oppstår allerede under renoveringen. Dermed er referansen til medaljongen fremdeles til stede, men som et nytt prosjekt.

Kampen for Bredtvet menighet var et etisk og eksistensielt engasjement. Teorien om narrativer var nyttig for å avkode informasjonsmengden, punktuere prosessene og forstå andres intensjoner. Den emosjonelle erfaringen er forsøkt overført til en form som ivaretar det estetiske som sanseopplevelser. Kirken er nå utleid, og en stor kamp fortelles i et lite smykke som omslutter en livserfaring og avslutter et kapittel. Fortellingen har en coda, for halvåret bevisstgjorde prioriteringene av det viktige i livet. Ordspråkene 4,23 sier: «Bevar ditt hjerte framfor alt du bevarer, for livet går ut fra det» (Bibelselskapet, 2011, s. 705). Vi har alltid et valg – og det enkle er ikke alltid det riktige (Rowling, 2011, s. 638).

4.7 Oppsummering

Narrative smykker representerer respondentenes fortellinger. 2SFA ser den tydeligst hos Belinda og minst hos Inga. Den abstrakte formen til Karin trigger nysgjerrigheten, mens de mener Frank og Jeanette sine er sett før. Perleanhengets budskap får de ikke tak i. Det avgrensede interessante områder som diskuteres nærmere i neste kapittel, fordi de indikerer narrativenes betydning for ulike faser i designprosessen fra oppdraget påbegynnes til produktet presenteres for aktuelle brukere. Det overrasker hvor vanskelig det er å bruke seg selv som inspirasjon og skrive narrativer som skal gestaltes i smykker. Det antydes også et emosjonelt engasjement. Diskusjonen begynner derfor med enkelte didaktiske og pedagogiske utfordringer for iscenesettelsen.

De fem respondentene bruker ulike strategiske verktøy når narrativene oversettes til semiotiske tegn. Fra et didaktisk perspektiv er betydningen av veiledningen og tegningen merkbar i den estetiske transformasjonen til form. Inga begynner i materialet, mens Frank og Karin på hver sin måte velger ideene etter veiledning. Designprosessen til Karin virker parallell med min. Forskjellen er at skissene synes å anta en eksistensiell transformasjon av narrativet for Karin. Skjoldet kommer til som en ny metafor. Karianne har en tilsvarende

bearbeiding av tidligere hendelser som har formet livsløpet. Der synes transformasjonen av forhistorien til en fysisk form å anta terapeutiske funksjoner. Det ligger utenfor avhandlingen, men er kjent fra psykiatrien. Utviklingen av perleanhenget konkretiserer inntrykk som en visualisering av begivenhetene. Denne delen av diskusjonen konsentrerer seg derfor spesielt om hvordan veiledning og tegning kan få frem originale uttrykk.

Narrativenes betydning for originaliteten kommer frem i analysen til 2SFA. Selv om den bekrefter en antakelse, er dette likevel det mest overraskende resultatet. Fortellinger gir mening ut fra vante matriser, men iblant må stolthet og fordommer vike for uventede erkjennelser. Femåringens meningsskapende gjenkjennelse bekreftes når originaliteten til respondentenes smykkedesign vurderes av 2SFA. Diskusjonen av resultatene avsluttes med at problemstillingen snus på hodet i det spørsmålet stilles på nytt: Hvordan kan narrativer fremme originale design?



5 Diskusjon

Punkt kan posisjoneres i tid og rom. Koordinatene angir stedet. Diskusjoner uten referanser å forholde seg til, er som «... å følge sporet etter en fugl i lufta» (Børli, 1995, s. 370). Å plotte er å merke av på et kart bevegelsene eller foreteelsene til et objekt (Guttu, 1999, s. 659). Det viser hvor punktet har vært og er, og kan til en viss grad



*Figur 21:
Sikksakklinjens
bord*

forutsi retningen videre. Punktet befinner seg således i krysningen i kapitlets markør. Markøren kan leses som et narrativt uttrykk. Da blir X-formen et utsnitt av to sikksakklinjens som samspiller i en bord (Figur 21). Mens utstrekningen til de tre første markørene forholder seg geometrisk til et ubetinget sentrum, er sikksakklinjen menneskeskapt. Men gjentakelsen har en lovmessighet. Den første linjens retning, bredde og høyde speiles i den neste og gir en vekselvirkning (Tin, 2007, s. 94–99). Kulturens leseretning angir en fortid og en fremtid. I skapende arbeid kan tradisjonen symbolisere opphavet. Vekslingen mellom det oppadgående og nedadgående blir en bølgebevegelse, en kraft som bryter seg frem på samme måte som sagen deler blikket og viser mot en fremtid som ennå lar seg forme. Sikksakklinjen kan assosieres med stiliserte hjerteslag som etablerer en dynamisk og emosjonell interaksjon mellom menneske og materiale. To linjer plassert inntil hverandre i en bord, er en visuell parallell til designprosessens faser. Dermed antydes produktdesign som en kontinuerlig handling. Den gjensker noe eksisterende, men er samtidig fornyende. Også korsets horisontale akse kan henviser til en kontinuitet mellom fortid og fremtid, mens X-formens skråstilte armer peker utover i alle retninger og åpner opp for et sprang. Når resultatene nå settes i samspill med problemstillingen og teorien, er målet å forstå hvordan narrativer kan fremme original design.

Kapitlet begynner med en validering av resultatene. De diskuteres deretter i tre deler frem til en avsluttende konklusjon. Svarene prøves så mot tidligere forskning. Studien åpner for nye sprang videre, noe det redegjøres for før kapitlet avsluttes med en metodekritikk.

5.1 Resultatenes validitet

Allerede valget av problemstillingen gir forventninger om at narrativer faktisk fremmer originale design. De anvendes da også i undervisning, produktutvikling og innovasjon. Spørsmålet er hvordan det skjer. Svarene vil uunngåelig påvirkes av forskerrollen og metodene som velges. Validiteten av resultatene gjennomgås derfor her.

Utvalget er for lite til å generalisere resultatene, og det er heller ikke meningen. Med eget liv som inspirasjonskilde, er det selvforklarende at hvem elevene er, påvirker resultatene. De lar seg dermed ikke uten videre overføres (Kleven, 2011d, s. 135). Hensikten er å vise hvordan originalitet fremmes i designprosessene til dette utvalget. Intervjuene av de fem respondentene gir utfyllende informasjon om nettopp deres, der spesielt narrativene til Frank og Karin kommer bedre frem. Begge skolene praktiserer innlevering av mapper med skisser og skriftlig dokumentasjon, og intervjuene korrigerer derfor forståelsen av dette materialet. Analysen viser imidlertid at uttalelser burde vært fulgt opp. Respondentene fikk også ledende spørsmål, og svarene anses som ugyldige der de ikke kan kontrolleres mot informasjon fra observasjoner eller elevenes egen dokumentasjon, (Kleven, 2011a, s. 37).

I teoridelen tolkes andres materiale. Det innebærer også eventuelle feiltolkninger som kan etterprøves ut fra sidehenvisningene. Tilsvarende kan elevenes skriftlige dokumentasjon og transkriberingen av intervjuene misforstås, herunder fargekodingen av materialet med iscenesettelse, transformasjon og presentasjon som hovedkategorier. Sitater tatt ut av en større kontekst, gir rom for andre tolkninger av leseren. Dette er variabler som kan påvirke forståelsen og gjøre den gyldig for bare denne studien (Kleven, 2011c, s. 118).

Tilsvarende gjennomførte DHAB og DGH undersøkelsen med forskjellige rammer. DHAB vektla originalitet og salgbarhet via vurderingskriteriene. DGH fokuserte på håndverket og gjennomførte oppgaven som en prøveeksamen over fire dager i løpet av en uke. Kort tid og kriterier som bestemte teknikker kan ha begrenset fantasien. Regnes timene i DHAB om til reelle arbeidsdager, fikk de en dag mer. Men med økter på to timer, avsatte dager til andre fag (fagdager), fridager, planleggingsdager og ferie, strakk oppgaven seg over fem uker i tillegg til tre for sølvkjedet og storyboardet. Diskontinuiteten førte til slitasje, men konfliktene ble løst. Faktorene påvirker elevene og resultatene, og da også tolkninger og forståelse. Det viser hvor vanskelig generaliseringen er for små utvalg.

Resultatene kunne derfor ha vært mer komparative og overførbare med et felles, avgrenset tema i alle klassene. En ferdig tekst er et alternativ, men sannsynligvis ville noe av det personlige engasjementet ha gått tapt. Dessuten kunne det ha blitt en psykologisk studie av

bestemte reaksjoner (Vygotskij, 1995, s. 75). Vanligvis får elevene i DH et tema, og undersøkelsen utvider det med personlige narrativer. Forståelsen av oppgaveteksten kunne ha vært kvalitetssikret, for eksempel ved at de gjenfortalte oppgaven med egne ord som en personlig design brief. Det bør omfatte presise definisjoner av hva temabaserte, deskriptive og handlingsorienterte narrativer er. Forklaringen til elevene var mangelfull og påvirket narrativenes funksjon, noe det er tatt høyde for i analysen. Det er et moment andre forskere bør ta i betraktning i en tilsvarende studie. Likevel har det mindre betydning for resultatene siden elevene uansett fikk beskjed om å skrive en fortelling. Det gjelder også for DGH. Flere angir kun tema.

At oppgaven om narrative smykker inngikk i et større prosjekt, anses som styrkende for datainnsamlingen. Ulike oppgaver interfererer med hverandre og påvirker arbeidet, noe som reflekterer skolehverdagen og styrker resultatenes autenticitet. Faglærerne og jeg har alle erfart dette. Konkret betyr det at elevene trekker inn elementer fra andre oppgaver som deler av sitt repertoar. På den annen side blir det vanskeligere å identifisere årsaker og virkninger når resultatene influeres slik (Hjardemaal, 2011, s. 204). Vitenskapelige undersøkelser isolerer gjerne forskningsfeltet mest mulig, men risikerer da kunstige forhold der årsaker og virkninger bare er gyldige for den ene konteksten. Slik det gjøres her, er målet forståelse, og resultatene tolkes som utvalgets tegn på læring (Selander, 2008, s. 43). Felles materiale med begrensninger på formatet og type smykke, ville gitt mer sammenlignbare funn. Selv om DHAB fikk en innføring i gullsmedfaget via produksjon av sølvkjeder, valgte de fleste vekk sølv på grunn av materialkostnadene. Egne ressurser og teknikker åpnet dermed for flere uttrykksmåter, der manglende fortrolighet med sølv ikke begrenset det skapende arbeidet i like stor grad. Inntrykket er at elevene konsentrerte seg bedre om uttrykket. Det er i tråd med problemstillingens fokus på originale design. Resultatene blir likevel kontekstavhengige. I andre sammenhengen bør konklusjonene anses som hypoteser (Kleven, 2011d, s. 138).

Dobbeltrollen som lærer og forsker har sannsynligvis påvirket resultatene. Som timelærer i DHAB kan relasjonene med elevene influere på tolkningene (Thagaard, 2009, s. 71). Etter tett veiledning av spesielt Jeanette, ble 2SFA et nødvendig korrektiv med et fornyet fokus på smykkene. Mens lærerrollen føles trygg, men styrt av oppgavens vurderingskriterier, er forskerrollen ny og uvant. Samarbeidet med 2SFA opprettholder en objektiv distanse, og erfaringene tas med inn i diskusjonen.

5.2 Diskusjon av resultatene

Tross innvendingene anses resultatene som troverdige. Utvalget er for lite og vurderingen for lokal til å gi entydige svar på hvordan narrativene fremmer originale design. Derfor søker den tredelte diskusjonen å forstå hvordan studiens respondenter anvender narrativer. Den første beveger seg bakenfor problemstillingen når narrativet diskuteres som hindring. Hensikten er å avklare enkelte kontekstuelle premisser som er interessante for både problemstillingen og overføring av eventuelle tendenser til nye sammenhenger (Kleven, 2011d, s. 135). Deretter diskuteres hva narrativene betyr for transformasjonen til form, før blikket avslutningsvis flyttes fra hva smykket betyr for skaperen, til hva det betyr for andre. Samlet gir det forhåpentligvis et utfyllende bilde av problemstillingen som relateres til henholdsvis iscenesettelsen, transformasjonen og presentasjonen, og med begrepene intensjon, handling og resultat som narrative referanser. Delkapitlene baseres på hvert sitt analytiske spørsmål.

5.2.1 Iscenesettelsen

Narrativene fikk en uventet betydning for iscenesettelsen av designprosessen. For å basere et smykke på et narrativ, må designeren ha noe å formidle, en intensjon som punkterer og trigger det skapende arbeidet. Overgangen fra biografiske data på MyStoryboard til narrativ synes interessant fordi den første kimen til originalitet kan lokaliseres hit. Men fjerdedelen av elevene finner det vanskelig å bruke seg selv som inspirasjon: Mulighetene er for mange, de må reflektere over hvem de er, og fortellingene skal transformeres til smykker. I stedet for å fremme designprosessen, er det oppsiktsvekkende at utviklingen av narrativene bremser den for så mange. De nevnte hindringene diskuteres med delkapittel 2.1 som bakteppe, og det argumenteres for hvorfor skrivingen kan fremme originalitet. Mangelfulle norskkunnskaper berøres ikke, selv om tverrfaglighet er aktuelt i en problemstilling om narrativer i kunst og design.

Iscenesettelsen foregår på flere plan, det institusjonelle som skolens fasiliteter og pensum, det kollektive som klassens læringskultur og den personlige tilnærmingen. Det design-teoretiske og multimodale læringsperspektivet har ingen fasit for hvordan undervisnings-situasjoner eller gjenstander oppfattes. Selv om læreren anviser hvordan oppgaven skal oppfattes og uttrykker forventninger til aktiviteter og sluttprodukt, er elevene aktive deltakere i egen læreprosess (Selander, 2008, s. 37, 43). Modellene for design av læresekvenser gjør det mulig å følge sporene av elevenes transformasjon av kunnskap som tegn på læring. Storyboardet var ment som et verktøy til å bevisstgjøre erfaringer, interesser,

preferanser, verdier og andre inntrykk for å la seg inspirere til personlige fortellinger. Å kategorisere informasjon er en dissosiativ fremgangsmåte som bryter vante forbindelser, fremhever noe og utelater noe annet (Vygotskij, 1995, s. 31–32). Elevens fabula deles opp i sekvenser. Delene kan reorganiseres som mulige verdener og nye plot i meningsskapende tekster, og fokuset i fortellingen kan variere fra aktøren til resultatet. Det innebærer forpliktende valg. Det var forventet at tankekart var en kjent strategi for å generere ideer, men inntrykket er at flere i DHAB i liten grad utforsket mulighetene. Kjernen i problemet er trolig et annet sted. I DHAB fikk halvparten hjelp til å skrive narrativer basert på punktene sine, blant dem Jeanette, Johanne, Karianne og Marie. Å sette opp MyStoryboard og hente ut momenter til fortellinger og smykker, var krevende. Informasjonsmengden varierer med sine fordeler og ulemper. Få momenter avgrenser mulighetene, og elevene kommer raskere i gang med arbeidet. Karianne har et par boksehansker og tre personlige bilder, hvorav et av broren. Det rammet inn fortellingen. Hanne har utfyllende punktlistor og begynner med skisser, men får ikke skrevet narrativet før på den tredje økta da én setning trigger en side med beskrivelser av interessene. Storyboardet suppleres med bilder fra Internett som ytterligere inspirasjon. Mengden informasjon synes dermed ikke som det viktigste premisset for narrativet, men å definere utgangspunkter som engasjerer og fører til utforskningen av mulige komposisjoner og verdener (Kress, 2010, s. 35).

All kommunikasjon forutsetter læring og praktisering (Vygotskij, 1995, s. 59). Faren er at narrativet blir en litterær øvelse istedenfor en øvelse i design. Da DHAB sto fast og fikk veiledning, fikk de beskjed om å *beskrive* situasjoner, minner eller noe annet av betydning. I didaktisk design karakteriseres dette som intervensjon. En kollega bodde tidligere i Florida og savner amerikanernes umiddelbare aksept uten først å spørre som de fleste nordmenn: «Hva holder du på med?» Overfladiske beskrivelser av jobb og interesser blir attributter som former inntrykket av den andre. I USA kjente han mennesker i et halvt år uten å vite hva slags arbeid de hadde. Det var befriende. Som Neo i *The Matrix* må en ut av boksen for å se de kulturelle matrisene. Da er det kanskje symptomatisk at narrative stort sett er deskriptive, også i DGH. Kanskje det er en måte for både lærer og elever å kontrollere situasjonen på, spesielt om en er usikker eller vil ha raske løsninger. Mulighetene er fremdeles åpne, men man får et utgangspunkt. Andre velger en interesse eller en livsfilosofi. Eventuelt senere går elever som Belinda og Karin i dybden med meningskapende og handlingsorienterte fortellinger.

Selv når en ikke er bevisst hvilke fortolkningsnøkler som brukes, gjengis budskap gjennom subjektive øyne der fakta, følelser og fiksjon kan interferere med hverandre. Intensjoner er

villet. Inspirasjon kan kopieres (Lutnæs, 2011, s. 201). At Inga ga perlene individuelle betydninger etter at kjedet var ferdig, innebærer at meningsinnhold er unødvendig for å iscenesette designprosessen. Fortellinger har derimot alltid en fortolkende fortellerstemme, også når andre har skrevet dem. Elevene fikk frihet til å definere oppgaven selv, slik forfattere skaper egne univers. Det er en parallell til barnas lek der de bestemmer reglene. Handlinger underlegges meningsfulle intensjoner, for å leke uten rammer eller føringer blir kjedelig (Vygotsky, et al., 1978, s. 103). Slik avgrenser narrativer skapende handlingsrom, men åpner samtidig utviklingssoner. Psykologisk synes vi å reagere med ulike grader av følelser som igjen styrer handlingene. Da elevenes designprosesser ble diskutert med faglærerne på DGH, sa en: «Skal de uttrykke noe, må de også ha noe å uttrykke.» Iscenesettelsen er interessant fordi elevene kan ha mål og ambisjoner uten å *engasjere* seg. Inga synes å støtte seg til teknikken fra ferieturen, og som kjedet er et minne om. Men andre intensjoner kommer ikke frem uten utforskning av narrativer. Smykket blir derfor en imitasjon, og i intervjuet mener eleven det ble kjedelig.

Oppgaveteksten er ikke lett å følge i praksis. Ifølge datamaterialet er under halvparten av narrativene i DHAB klare på forhånd. Belinda og Jeanette skrev sine først, mens Frank, Inga og Karin først forholdt seg til minner da de begynte i materialet. Eleven har likevel en stor grad av ansvar for innholdet i læringen, for arbeidet kan i seg selv være en kilde til refleksjon og føre fortellingen videre (Bruner, 1990, s. 113). For Karin begynte narrativet å leve sitt eget liv allerede i skissene. Jeg var selv godt i gang med produksjonen før det endelige narrativet ble formulert. Det er krevende å supplere situasjonsbeskrivelser med aktører, handlinger, midler og mål til en engasjerende fremstilling, gjerne med vendepunkt og grunnlag for refleksjoner. Tidligere arbeid er basert på konsepter og visjoner og bearbeidet i form uten tekster. Er det da nødvendig å skrive? Elevene pålegges en ekstra byrde. Stikkord og en tanke bak arbeidet burde holde. Når halve klassen må få hjelp til narrativene, tar det tid og krefter fra det praktisk-estetiske arbeidet og skaper unødvendige konflikter. Det er bare *trøbbel*. På den annen side er det nettopp hindringer som presser helten og elevene til å finne nye veier. Likevekten er konform og krever egentlig ikke at elevene skal fremstille noe nytt. En aktiv bearbeiding av ideer, tanker og erfaringer til uttrykk krever vilje, men kan belønnes med en personlig tilnærming til designprosessen fordi oppdraget formuleres med egne ord. Fortellingen om Bredtvet menighet er ett perspektiv, dermed kan også motpartens utforskes og etiske gråsoner unngås. Jeanette tar kontroll om innhold og perspektiv i beskrivelsen av musikkens betydning for henne. Når Hanne kombinerer manga, katter og musikk, tas det kjente med inn i et nytt prosjekt. Slike tekster lar seg ikke uten videre kopiere, men er en kontinuerlig prosess (Tin, 2011, s. 21).

Allerede her bryter narrativet med det konvensjonelle og introduserer noe nytt, uventet eller eksepsjonelt, kanskje også i strid med egne forventninger, fordi alternative forklaringer kan åpnebaret (Bruner, 1986, s. 46, 68). Fordi begivenhetene konkretiseres, avgrenses og rammes den videre bearbeidingen inn.

Et annet problem oppstår om form oppfattes som en refleksjon av innholdet. Ordene konstituerer og kategoriserer. En elev i DHB sa i en veiledning at mange kviet seg for å fortelle historiene sine. En grunn kan være at de opplever seg blottlagt fordi kreativiteten kobles til iboende egenskaper (Lutnæs, 2011, s. 61). Om jeg introduseres som trikkefører eller lærer, forteller lite om personligheten. Likevel vurderes inntrykket andre får. Det kan være vi søker generelle konsepter og etablerer sannheter uten tanke på kontekstuelle forhold. Fortellingen behøver ikke å være sann, men oppfattes likevel som selvutleverende. Tegn er en mental organisering av erfaringer, og parallelt kan følelser formgis som visuelle begivenheter i det ytre landskapet (Vygotsky, et al., 1978, s. 54). Tegn, bilder og symboler definerer likevel ikke, de gir kun et inntrykk. Derimot er iscenesettelsen narrativ, hvordan elevene presenterer seg i så vel sosiale medier som i den virkelige verden. Sammen med spesifikk informasjon som fritidsaktiviteter og interesser, danner klesstil, språk og generell atferd et begrep om den enkelte uten egentlig å avsløre. Facebook, Instagram og Twitter gir kortfattede beskrivelser av deres daglige livet og tolkes som noe betydningsfullt. Disse fortellinger følges av andre. Det interessante er at den offentlige eksponeringen burde være overførbar til design som inspirasjon og kildemateriale, men å utlevere seg i et narrativ er emosjonelt. Det kan bli for personlig. Slik yrkestitler kan sette i bås, virker det som om produktene er sosiokulturelle fortolkningsnøkler for hvem eleven er. Det ligger mer under overflaten hos Karianne og Marie enn det narrative forteller, og klassene fikk da også beskjed om å være forsiktige med hva de presenterte i storyboardene og velge vekk de mest personlige erfaringene.

Jeg gjør det samme. Selv om kampen for Bredtvet menighet beskrives overfladisk, er det en emosjonell reise. Veien fra selvportrett til selvbiografi er overraskende kort. I stedet for å kombinere elementer fra storyboardet for å skape nye fortellinger, gjenfortelles hendelser. Det personlige berører gjerne eksistensielle livsvilkår. Etter ti år med tilpasset opplæring for elever på spesialskolen, forstås ofte handlinger i det ytre landskapet i relasjon med bakgrunnene og begrunnelsene i det indre. Bredtvet ble viktigere enn de opprinnelige ideene og vekket et engasjement som *måtte* realiseres (Bruner, 2003, s. 17). Slik media velger ulike perspektiv, kan andre faktorer påvirke oppfatningene. Over tid forandres historien. Perleanhenget er derfor en personlig påminnelse om begivenhetene høsten 2012.

Etiske konflikter synes uunngåelige. Flere valgte vonde opplevelser som tema, men intensjonene kan få uante konsekvenser om hendelsene gjengis ukritisk. I samtaler med faglærerne kom det frem at en elev ble aktivt veiledet fra å uttrykke en sårbar, emosjonell opplevelse til et nøytralt narrativ. Strategien var å fokusere på formalestetiske problemstillinger i komposisjonen. Da dette ble nevnt for en diakon, var det spontane spørsmålet: «Hvordan ble eleven fulgt opp i etterkant?» Jeg ble svar skyldig. Hvor alvorlig det var, eller om faglærer hadde henvist til helsesøster eller lege, er uvisst. Uansett avdekkes behovet for å være oppmerksom på at elever bærer på hemmeligheter. Oppgaver der eget liv er en forventet ressurs, kan som hos Karianne og Karin åpne for bearbeidinger og ny forståelse av fortidige hendelser. Design antar en eksistensiell dimensjon.

5.2.2 Transformasjonen

Det andre analytiske spørsmålet ser transformasjonen til smykker på to plan, det estetiske og det eksistensielle. Det estetiske forstås som den sansemessige oppfattelsen av form, men form kan også mediere og organisere erfaringer som meningsfulle tegn eller avtrykk på et eksistensielt grunnlag. Ordene er vanskelige. Når narrativet er skrevet, er formspråket lettere å finne. Forståelseshorisonten er en syntese av den proksimale utviklingssonen med delkapittel 2.2 som referanse i tillegg til teorien om narrativer fra 2.1 og designprosessen fra 2.3. Diskusjonen synes parallell med forskningen til Johansson om arbeid og kommunikasjon som medierende verktøy i svensk *slöjd* (se Johansson, 2002)

Uansett om elevene valgte et tema, en beskrivelse av fabula eller et handlingsforløp med plot, er inntrykket at spesielt én faktor har betydning i transformeringen av fortellingene til smykker: Viljen til å bekrefte fantasiens ideer, tanker og erfaringer som reelle produkter i det ytre landskapet (Vygotskij, 1995, s. 49). Hypotesen er problematisk. For det første må eleven evne å se mulighetene. Frank valgte motiv ut fra andres tilbakemeldinger, men den utvikles lite utover den tekniske utførelsen. Et sentralt moment i teorien om den nærmeste utviklingssonen, er forbindelsen mellom læring som allerede internaliserte evner, og potensialet videre (Vygotsky, et al., 1978, s. 86). Dette er kjent, og noe Johansson viser til (Johansson, 2002, s. 95–99). For å forstå transformasjonen fra et konsept til et produkt, må eleven for det andre prøve og feile selv og reflektere over hva som virker og ikke. Det gjør Jeanette med sin metodiske tilnærming. Dette bør også være kjent, men regnes kanskje mer som iboende kreative egenskaper enn oppøvde ferdigheter. Løsningen er ikke betinget selv om tillærte fremgangsmåter benyttes, men kan bryte med vaner og tradisjoner. Et formalestetisk blikk kan samtidig utfylles med det nysgjerrige. Jeanette utforsker ikke bare kombinasjoner av piano, noter og bølger, men også dyremønstre. Elementene er egentlig

fremmede for hverandre. Primært medierer smykket musikken, men det blir forsøkt inkorporert en identitetsmarkør eller narrativ representasjon av en selv (Christensen & Skov, 2003, s. 13–14). Sammenligningen av Frank og Jeanette antyder at elevene behøver øvelse. Mangler den, hindres utviklingen videre.

Bearbeidingen til uttrykk er en aktiv, villet handling. Medieringen forutsetter like fullt tilgjengelige midler for kommunikasjon. Respondentene valgte ulike strategier for å formgi narrativene. Frank mestret det tekniske. Motivet overføres mer eller mindre direkte fra storyboardet til materialet. Det originale kommer først frem da de håndverkstekniske kravene til smiing, galleri og utsagede former knopper hodet til en tredimensjonal form i kontrast til den flate kroppen. Fosterstillingen er universell og tidligere brukt i kunst. Da tegning er et essensielt verktøy for å mediere og utvikle ideer, er det betenkelig at ideene ikke utforskes mer i skissene før produksjonen i materialet. Det gjør Jeanette, muligens påvirket av presentasjon av Found Art. Den institusjonelle innrammingen omfatter forbilder og ressurser læreren viser frem, og dette var ment som en utviklingszone for å forklare hvordan form og gjenstander kan mediere fortellinger (Selander, 2008, s. 37). Hensikten var å gå bakover steg for steg fra ferdige løsninger for å vise hvordan oppgaven kunne løses. Ferdighetene traderes som en tradisjon, men forutsetter en bevisst oppmerksomhet for å erkjenne sammenhenger og tilegne seg mentale og motoriske fortroligheter med prosessene (Tin, 2011, s. 20). Jeanette følger designprosessen med analyse, syntese og evaluering for å uttrykke narrativet (Lawson, 2006, s. 38). Pianoet, bølgebevegelsen og notene hentes fra bilder på storyboardet, tas ut av sine opprinnelige kontekster, bearbeides og settes sammen på nye måter. Komposisjonen kan anses som original, men hver for seg er formene i det ferdige smykket for gjenkjennelige for 2SFA. Handlingsforløp blir i stedet forventet og tilfører egentlig ikke noe nytt. Det kan heller betraktes som modifikasjoner eller *re-design* (Michl, 2001, s. 7). Utviklingssonen kan forklare hvordan inspirasjonen finner næring og retning hos forbilder, som når maleriene til Ida Lorentzen viderefører Hoppers nedtonede interiører og Vermeers stillhet. Kunstneren finner et uttrykk, og det nye som introduseres, er at veggene ofte representerer foreldrene i barnets liv (Muri, 2011, s. 25). Forstått som læring approprierer Jeanette de sosiokulturelle mønstrene rundt seg, det som kan beskrives som en intellektuell sfære av konkret og abstrakt tenkning (Vygotsky, et al., 1978, s. 88–89).

Når læringen er refleksiv og bygger et repertoar, kan mulighetene oppdages underveis, slik opplevelsen var med dåpskjolen (Østby, 2011c, s. 11). Belinda er vant til perler, og selv om lenker vurderes etter oppgaven med sølvkjedet, velges kjede med perler og charm som

semiotiske ressurser etter forelesningen. Forskjellen fra Jeanette synes å være kombinasjonen av kjente og ukjente assosiasjoner. Fordi de er så tydelige i charmene, gis også perlene mening. Inga sitter ved siden av, men er allerede i gang med flettingen av makramékjedet under forelesningen og får den ikke med seg. Resultatene antyder at Belinda og Jeanette anvendte den som en kontekstuell ressurs for oppgaven (Duncum, 2011, s. 22). Transformasjonssyklusene er derfor ulike. I stedet for å begynne med å visualisere en begivenhet inn i smykket, ender Inga opp med narrativ støy når idéskisser, utprøvinger og investering av meningsinnhold skjer i ettertid.

Utviklingen av perleanhenget har sammenfallende trekk med de fire elevene. Eksisterende og kjente teknikker og symboler er på plass *før* transformasjonen påbegynnes. Det tyder på at formgivningen av narrativene søkes i allerede etablerte repertoar. Formen styres i stor grad av den tekniske bearbeidningen av sølvblikket. Ringen kombineres med knoppet skål, slik at kjedet kan gå fritt gjennom uten å bryte konturene, men heller forsterke sirkelen som geometrisk form. En eksistensiell tolkning blir at både perlen og brukeren omfavnes (Tin, 2007, s. 18). Men anhengets visuelle formspråk med to konsentriske sirkler er verken nytt eller eksepsjonelt. Tross alt går det igjen i illustrasjonene i avhandlingen (se Figur 22, s. 98). Designprosessen sentrerer om rust som ny informasjon i medieringen av narrativet. Det er et uvanlig og uventet materiale i smykker (Bateson, 1979, s. 46). Som en semiotisk ressurs kan rusten fungere som et strukturerende og meningskapende tegn når intensjonen bak skal forstås (Vygotsky, et al., 1978, s. 74). På denne måten får narrativet frem en mer original design.

Sett utenfra synes transformasjonen å preges av et slags distansert nærvær med spenningen mellom kalkulerende kommersialisme og emosjonelt engasjement. Det minner om en fenomenologisk tilnærming som begynner ikonografisk og avsluttes multimodalt. Kunst-historiske referanser og drømmesamfunnets behov ser slik ut til å farge formgivningen av narrativet i en refleksiv prosess (Schön, 1987, s. 31). Perlen og rusten kan ses som hverandres attributter, og de har felles egenskaper. Jernet smuldrer opp. Men det er rusket i øyet, støvkornet som kommer inn i muslingen, som blir til en perle. De divergerende egenskapene som holdbarhet og verdi kan derimot synes konfliktfylte, men tilpasningen i smykket etterstreber en koherens som kan improvisere frem meningsfulle forklaringer (Schön, 1987, s. 31, 35). Den narrative forståelsen er ment å gi smykket et eksistensielt uttrykk. Hvordan rekkefølgen oppfattes, bestemmer plottet, og som organisk materiale kontrasterer rusten perlen og skaper en leseretning og tidshorisont (Bruner, 1986, s. 19–20). Dermed kan det forhandles frem en akseptabel mening når jernet synker sammen og

smuldrer opp under perlen (Hermansen, 2006, s. 53). I likhet med Belinda har perlen betydning. Den representerer menigheten som det verdifulle, og rusten er ment å mediere opplevelsen av kirkens ledelse som et sviktende fundament. Men nettopp den fysiske oppløsningen gjør smykket uegnet for hverdagsbruk. Varme og en dråpe olje er nok til å stanse nedbrytningen og forsegle jernet, men endrer de semiotiske tolkningene. Rusten synes å bli et attributt i kommersielle sammenhenger, og da for å trigge oppmerksomheten om andre smykker.

Det virker som om transformasjonen har sammenfallende trekk med åpningen til *Stolthet og fordom* (Austen, 1947, s. 5). Samtidig som det opprinnelige narrativet sammenfattes og forstås i det ferdige smykket, tilbyr formspråket og materialene en fragmentering av nye fortellinger (Fallan, 2012, s. 5). Intensjonen om å appellere til markedet selv uten Bredtvet menighet som fortolkningsnøkkel, betyr at perleanhenget bør kommunisere på flere plan. For de som kjenner bakgrunnen, ville et rektangulært formspråk muligens blitt oppfattet som en abstrahering av den modernistiske arkitekturen til Bredtvet kirke (se Bilde 26, s. 75). Den kan likevel tolkes inn, for sett fra siden er smykket et liggende rektangel med rustfargen som attributt. Sirkelen bryter delvis koblingen. Det er menigheten, ikke kirkebygget, som er det sentrale. Sammenlignes derimot anhenget med korsanhenget og konfirmasjonssmykket, kan rektanglet sammen med de stramme linjene ellers, forstås som en dempet personlig signatur (Lawson, 2006, s. 160). Grupperingen av de tre viser til et felles symbolspråk som gjør det mulig å skrive nye trosfortellinger. Det personlige synes å skape en emosjonell og perseptuell resonans, der det fragmentariske erkjennes i perleanhenget (Deleuze & Guattari, 1996, s. 167).

Karin har ingen former å støtte seg til. I stedet er tegning middelet for å utvikle og oppnå det ønskede uttrykket. Bruken av narrativet kan tolkes i korrelasjon med Vygotsky: I det Karin endrer sitt ytre landskap, endres også det indre (Vygotsky, et al., 1978, s. 55). Gjenkjennelsen av sola i lærerens skisser er et vendepunkt som kan forstås som en berøring med eksistensielle erfaringer. Solen og vannet faller på plass først og får et preg av et piktogram med en rød sten som gjenkjennelig element. Utfordringen er hvordan soloppgangen skal rammes inn. Former tegnes og analyseres i en refleksiv konversasjon med skissene (Schön, 1987, s. 42). Når en form assosieres med et skjold, introduseres et nytt element i narrativet, et middel for å beskytte ikke bare soloppgangen, men også eleven. Noe poetisk kan det beskrives som at minnenes indre landskap materialiserer seg i dialogen med det ytre. Bearbeidingen synes å utdype narrativet med en erkjennelse av beskyttelse, og tegnes inn i smykket via en estetisk, visuell grammatikk. Prosessen kan

forstås som at det oppstår et begrep om *noe*, et avtrykk som bevisstgjøres, og likt et plot finner det nye veier og sammenstillinger (se Deleuze & Guattari, 1996, s. 38). Tanken gis et uttrykk, og ordet blir kjød. Tegningene medierer forestillinger, og intervjuene antyder at det som først og fremst skiller Karin fra Inga, er at oppgaven blir et personlig prosjekt. Inga gjennomførte. Karin *ville* mer. Det virker som om engasjementet har en åpenhet og forventning om å kommunisere, og formene tolkes derfor som meningsfulle. Prosessen minner om den proksimale utviklingssonen. Mulige verdener dannes med papiret og tegneverktøyet som sparringspartnere. Det synes å skape en ny erkjennelse av sykdomshistorien (Fure, 2007, s. 49). Tegningene blir *den andre*, men på en annen måte enn for de andre respondentene. Formspråket tegnes frem – og håpet om en ny soloppgang transformeres fra en mulig klisjé til et nytt og originalt uttrykk.

Diskusjonen kan oppfattes som en kritikk av Inga. Å bedømme designprosessene objektivt er utfordrende. Sannsynligvis lar lærerrollen seg forføre av det ytre landskapet uten å se det indre. Inga *har* en fortelling. Men den er ikke interessant, for oppgaven besvares ikke. Smykket alene forteller ingenting. I et sosiokulturelt og historisk perspektiv er det en etnisk trend. Den er avhengig av historien til Inga som fortolkningsnøkkel, men *det* er en forskjell som betyr en forskjell. Teknikken ble tilegnet i Sør-Afrika. For det første er bruddet personlig fordi teknikken ga en posisjon blant venninnene. For det andre er det en faglig mestring. I møtet med en oppgave eleven ikke forsto, er det designteoretisk plausibelt å anta at teknikken ga mening. Istedenfor å akseptere nederlaget, virker det som om Inga kommuniserer på en annen måte (Bateson, 1979, s. 119). Litt flåsete sagt er Inga håret i suppen som skaper oppmerksomhet om hva som serveres. Det er en påminnelse om at narrativer er meningsskapende fortellinger om hvordan mennesker ut fra personlige forutsetninger møter, tolker og handler i ulike situasjoner uten at dette nødvendigvis er verken logisk eller kategorisk for andre (Bruner, 1990, s. 40). Det er ikke bare et eksistensielt aspekt, men også designteoretisk: Det er respondentens tegn på læring.

For i kunst og design har gjerne sluttproduktet størst verdi. Teknisk utførelse, kreativitet og originalitet inngår ofte i vurderingskriteriene (Lutnæs, 2011, s. 101). Kan hende elevene ikke har noe å uttrykke. Som Mäkelä påviser, er produktene likevel narrative dersom de medierer uttrykk som kan tilby tolkning, enten med semiotiske tegn som ressurser eller formalestetiske virkemidler som arkitektoniske former (Mäkelä, 2011, s. 209). Er de fraværende eller forvirrende, er de kreative ferdighetene sannsynligvis mangelfulle, noe som forklarer hvorfor fokuset legges på løsningen og ikke prosessen. Om ikke annet, kan smykket *se* bra ut med en tilfredsstillende håndverksmessig kvalitet. Mestring kan også

betraktes som et narrativ om egen utvikling, og da som tegn på læring og faglig ståsted (Christensen, 2000, s. 56–57). Som nevnt lener Inga seg til teknikken, men det finnes et personlig vendepunkt som tilsier at også hennes smykke er narrativt. Teknikken gestalter erfaringene fra ferien, og den bakgrunnen gjør kjedet meningsfullt. De mønstrede perlene kan sies å være originale da de er innkjøpt i Sør-Afrika selv om designen ikke er original. Fordi det ikke tilføres noe nytt, kan heller ikke synspunktene til Christensen og Mäkelä vektlegges. All læring er ikke alltid relevant, og grensen trekkes her ved originale design.

At ingen spurte hva Inga ville fortelle med makramékjedet, reiser dessuten etiske spørsmål. Dobbeltrollen som deltakende observatør er et dilemma. Som forsker er intervensjon en risiko for å få resultatene som ønskes, men eleven kunne blitt henvist til oppgaveteksten for å kontrollere at intensjonene ble fulgt. Da overlappes lærerrollen med den autoritet og autoritative posisjon som forventes. Med tanke på at oppgaveteksten ikke ble forstått, kunne misforståelsen blitt avklart allerede her. Eleven ville likevel hatt muligheten til å velge hvordan oppgaven skulle løses ut fra sin forståelse av konteksten. En grunnleggende tanke i konsekvenspedagogikk er at valget tilhører eleven, og i lærings situasjoner bør alternative konsekvenser derfor avklares tidlig (Bay, 2005, s. 52, 112). Storyboardet og fortellingen fullføres først dagen etter at kjedet er ferdig. Nærheten i tid tilsier at det likevel er en bevisst tanke bak arbeidet: Hos Inga forteller perlene ingenting i seg selv, men de minner sammen med teknikken om en hendelsesrik ferie.

Den metodiske tilnærmingen til Karin og Jeanette kan også virke forførende. De er forbilder på hva lærere ønsker fra elevene, og prosessene kan bli viktigere enn produktet. Anhenget til Jeanette representerer også minner, men i betydningen savn. I førsteutkastet til narrativet nevnes den avdøde bestemoren. Jeanette sier i en veiledning at bestemoren ville ha vært stolt av eleven. Så nedtones savnet. Intervjuet og dokumentasjonen fremhever gjentatte ganger bølgen som grunnelementet i smykket, men nå fordi livet går i bølger likt musikken. I likhet med Inga blir det for generelt. Bølgen er alt – men også ingenting. Før analysen til 2SFA var inntrykket at smykket er originalt. Uten andre referansepunkter som bryter med de kjente formene, slik det er med perleanhenget for enkelte i 2SFA, blir formgivningen en redesign eller improvisasjon. Komposisjonen er gjennomført, men *musikken* overdøper det eksistensielle temaet.

5.2.3 Presentasjonen

Diskusjonen frem til nå har vist hvordan narrativer kan hindre designprosessen når eget liv er en forventet ressurs. Å skrive er selv en kreativ handling. Når narrative oversettes til

et formspråk, kan de fremme originalitet. Elevene valgte ulike strategier i medieringen, og når smykkene presenteres for andre, kan nye fortellinger oppstå. Den siste delen av diskusjonen konsentrerer seg om narrativenes betydning for originalitet fra markedets ståsted, og smykkene prøves mot den visuelle kulturen til jevnaldrende elever. Bakteppet er delkapitlet 2.3 med Bateson og Bruner som sentrale teoretikere. Andres blikk utfordrer egne tradisjoner og fortolkningsmønstre, og samarbeidet med 2SFA snur problemstillingen på hodet i det diskusjonen leder til en ny erkjennelse av hvordan narrativer kan fremme originale design.

Blikket har sammen med forforståelsen betydning for hva som betraktes som originalt. Vurderingskriteriene (vedlegg 7:8(10)) knytter det til personlig bearbeiding, noe tidligere oppgaver i DHAB bekrefter. Forutsetningene i praksisfellesskapet er at elevene bruker gitte kilder, verktøy og redskaper for å designe under veiledning av en fagperson. Referansene er det allerede eksisterende, men særtrekkene må tas i bruk på nye måter for at arbeidene skal vurderes som originale (Lutnæs, 2011, s. 177). Personlige erfaringer kan utforskes på flere måter enn å gruppere kjente former innenfor samme tema. Når Jeanette og 2SFA har divergerende oppfatninger av anhengets originalitet, kan det være fordi små skritt ikke merkes når de setter avtrykk. Det indikerer at individuelle tolkninger bør prøves opp mot de kollektive, slik 2SFA gjør i diskusjonene (Lutnæs, 2011, s. 196–197).

Resultatene antyder at elevene har liten fortrolighet med det visuelle språket som bevisst tegn- og meningsskapende kommunikasjon. De har lært visse formalestetiske prinsipper, slik som komposisjonen til Jeanette og fargelæren Belinda bruker for å gi perlene mening. Karin anvender derimot et multimodalt formspråk når livserfaringene materialiseres i smykket. Parallellen til spesialundervisningen er iøynefallende: Elever som vil uttrykke noe, finner også virkemidler. Fellestrekket for disse tre er identifiseringen med smykkene, men ulike designfilosofier anvendes for å uttrykke essensielle sider ved livet. Med henvisning til Vygotsky kan de betraktes som tillærte intellektuelle sfærer av intensjoner, holdninger og metodikker som påvirker den ferdige designen (Lawson, 2006, s. 159–160; Vygotsky, et al., 1978, s. 88). 2SFA vurderer Belinda og Karin sine som mest originale. Charmene og perlene er kjente former, og forståelse av presentasjonen kan forklare hvorfor Belinda sitt skiller seg ut.

Den institusjonelle innrammingen med spørsmål om hvilke følelser smykkene frembringer hos 2SFA, og hva de tror smykkene forteller, skaper forventninger om et meningsinnhold. Utformingen av bruksprodukter bør primært tilrettelegge for og kommunisere funksjonen, fordi formen i et brukerperspektiv sidestilles med brukervennlighet. Materialene har de

tekniske kvalifikasjonene og sammenføyningene som kreves. Har smykker medierende funksjoner, enten det er status, tilhørighet eller et narrativ, får form, materialer og teknisk utførelse symbolverdier (Gotfredsen, 1999, s. 9, 11). Hjertet uttrykker kjærlighet, men formet av to boksehansker forteller det også om kamp og destruktive forhold. I dette perspektivet er smykkene visuelle tekster med narrative egenskaper. Abstraheringen av handlingsforløpet hos Karin kan forutsette at betrakteren eller brukeren kjenner til konteksten. Den meningsfulle, semiotiske forståelsen er derimot personlig. Det ligner barndommens lek der representasjonene er symbolske fremfor naturalistiske. (Vygotsky, et al., 1978, s. 114). Solnedgangen er synlig, men ikke at regnet etterfølges av en ny soloppgang. Likevel kan uroen anes på grunn av den visuelle grammatikken. Elementene og deres relasjoner kan fremheve bestemte egenskaper, få ulike meningsinnhold og lede til nye denotasjoner. Den representative funksjonen omstruktureres og blir tegn for noe annet (Vygotsky, et al., 1978, s. 110–111). Mens Karin overskrider det vante og kjente, viser ikke 2SFA samme engasjement for perleanhenget. De som vurderer originaliteten lavest, ser formene som tradisjonelle. For andre er bruken av rust svært originalt.

Det krever *vilje* til å se muligheter. Det meningssøkende blikket er nyttig fordi forståelsen blir en slags blanding av ikonografisk og multimodal avkoding. Man må definere hvilke semiotiske ressurser som kan leses og gi mening utover bruksfunksjonen, slik at det kommunikative aksentueres. I mars 2013 besøkte 2SFA utstillingen *From the coolest corner. Nordiske smykker* på Kunstindustrimuseet i Oslo. Etterpå sa en elev at det gjør større inntrykk å møte kunst i smykker fordi en er uforberedt på det meningsbærende. Spillereglene endres når Karin formgir erfaringer som smykke. Skjoldet rammer inn solnedgangen, og nye verdener oppstår. Først når anhenget tolkes ideografisk fremfor piktografisk, er det mulig å foreslå betydningene av ubalansen i vannet, solen og formen rundt som et ordnet kaos eller tiden som brenner ut likt et telys. Assosiasjonene til vikingetiden kan komme av at konturen minner om et skjold, men likevel for fremmed til å forstå hvorfor sammenligningen oppstår. Det viser at narrativer kan lede til formspråk andre ikke forstår, og de behøver det ikke heller. Tross alt er det et estetisk bruksprodukt. Det vurderes som mer originalt enn perleanhenget, muligens fordi det i større grad oppfattes som et produkt av nye inntrykk satt sammen på en uvant måte.

Hanne og Marie henter impulser fra det japanske bildeuniverset. Manga og anime inngår som sanselige og kulturelle fornemmelser i de estetiske uttrykkene som både funksjonelle og symbolske elementer (Aubry & Vavik, 1992, s. 55). Kopiering og redesign er en måte å lære og utvikle formspråk på. Med utgangspunkt i Brønne, Illeris og Michl, drøfter Lutnæs

påvirkningen og approprieringen av andres arbeid opp mot originalitet (se Lutnæs, 2011, s. 195–202). Det originale synes å bli måten visuelle begivenheter i det ytre landskapet integreres i det indre, for igjen å transformeres til form. Kunstnere og designere som går inn i en tradisjon, kan igjen inspirere andre som utvikler seg videre. Et publikum kan også gjenkjenne noe som engasjerer i verkene, som når 2SFA tolker smykkene. Reprise og prosjekt innlemmer produktene i tradisjoner med intertekstuelle referanser for tolkningen, slik perleanhenget i en kunst- og designhistorisk kontekst trekker linjer tilbake til renessansekunsten som symbol på frelse. Denne tilblivelsen synes ikke å være begrenset til designeren, men omfatter også betrakteren som uttrykk for eksistens (Tin, 2011, s. 21).

Intertekstualiteten kan dermed forstås på et eksistensielt plan. Tilskuerne kan påvirkes emosjonelt og gjenkjenne savnet av noe som mangler i de tomme rommene hos Lorentzen, slik som den sjette pilen hos Johanne. Da DHAB begynte på prosjektet, leste en elev i 2SFA gjennom oppgaveteksten for å se om den var aktuell. Særlig ett punkt ble poengtert på forslaget til MyStoryboard: At minner gjerne relateres til gjenstander. I en brann redder eleven heller bamsen enn fotoalbumet. Bilder skildrer øyeblikket som form og funksjon, men ikke erindringene om de hverdagslige situasjonene. De knyttes emosjonelt til bamsen som representasjoner av utfyllende fortellinger. Disse forestillingene lar seg ikke avbilde. Narrative behøver altså ikke bety noe, men at smykkene presenteres som narrative. Når årsaken til uroen i Karins smykke er vanskelig tilgjengelig, kan fortellinger relatere til en kjent kontekst og avgrense en pålitelig fortolkningsmatrise (Bateson, 1979, s. 14).

Perleanhenget baseres på kristen ikonografi, men oppfattes multimodalt. Sølv, perler og former tillegges andre betydninger når 2SFA leser dem som semiotiske ressurser. Det kan forklares med at repertoaret og interessefeltene divergerer fra mine. Forståelsen som søkes, baseres på deres kulturelle preferanser (Kress, 2010, s. 83). Dersom den ikke innbefatter kristne og religiøse uttrykk, begrenses mulighetene (Bateson, 1979, s. 184). Formene er kjente. Det nye er rusten som tolkes ulikt. Kontrasten mellom den og perlen trigger, men i betydningen vakkert og stygt. Som eneste smykke i analysen, berøres ikke det egentlige narrative bak. Det kunne like gjerne vært en formalestetisk oppgave i redesign. Derimot er fosterstillingen universell i smykket til Frank. Det er ikke formen som gjør smykket originalt, men at den gjengis som anheng. Tilsvarende er ikke rusten original før den inngår i smykket.

Smykkene må ikke ha en fortelling verken i eller rundt seg. De må ikke være meningsfulle utover sin bruksfunksjon som utsmykning eller servise, slik *Liljeblå* la opp til. Likevel må designere være klar over at *brukerne* kan investere mening i produktet, slik eleven gjør

med bamsen sin. Menneskets eksistensielle søken etter mening inkluderer også artefakter, litteratur og film som den andre, noe avhandlingen og designprosessen bak perleanhenget illustrerer. Gjernes henviser til begrepet hverdagskunsten, at noe annet tas i bruk for å uttrykke det man ellers ikke finner ord på (Gjernes, et al., 1999, s. 15). For en pasient i fremmede omgivelser, kan puta få en sekundær rolle som bamse (Torkildsby, 2012, s. 39). Når Sylvsmidja presenterer smykkekolleksjonen som *Lykke*, skaper ordet assosiasjoner for forbrukeren. Førsteintrykket er som oftest det sterkeste. Likevel kan heller ikke Sylvsmidja gardere seg mot skilsmisser som senere tillegger smykket nye og kanskje bitre minner. Når det forlater butikken, lever det sitt eget liv (Boradkar, 2010, s. 245). Figur 15 illustrerer dette. Derfor bør heller ikke andres *Lykke* bedømmes, for ingen kjenner hvilke sorger eller savn de bærer på. Belinda, Frank, Jeanette, Johanne, Karianne, Karin og jeg har alle opplevelser som eksistensielle lag i smykkene.

Som produktdesigner anser jeg ikke kjedet til Belinda som originalt. Arrangementet er gjennomtenkt og velkomponert, men formgivningen begrenses til rekkefølgen og plasseringen av halvfabrikata. Jeanette sitt er i det minste bearbeidet. Belinda beskriver hva som er viktig for henne i dag, samt hvilke drømmer og mål hun har for fremtiden. Kjedet blir et bilde sett gjennom respondentens øyne. 2SFA kjenner ikke bakgrunnen. De leser komposisjonen som en personlig fortelling, og *det* er nytt og originalt. Livsløpet forstås kronologisk. Charmene gir sterke assosiasjoner. Perlenes farger antyder barndommens og kjærlighetens varme og lyse side til venstre. Den svarte kulen er et vendepunkt før voksenlivet til høyre begynner med nytt liv, men med kalde og mørke farger. Korset dominerer som avslutning på reisen. Størrelsen og det svarte skaper en ubalanse de fleste forbinder med død. Det overrasker. Korset som symbol betyr noe annet for meg enn for 2SFA som leser de semiotiske ressursene. Eleven som kommer nærmest intensjonene til Belinda, mener smykket gir en følelse av en annens liv. Fargene og charmene bringer glede, skoen er et nytt barn, og korset assosieres med kirken og bryllup. Kjedet oppleves likevel som rotete. Det skjer for mye. Likt Polanski arrangerer Belinda elementene på en mer narrativ måte enn en behagelig (Bouzereau, 2005). Tilgjengelige fragmenter av hensikten bak motivet kan etablere tolkninger, spesielt når det er ønsker eller forventninger om å finne sammenhenger (Bruner, 1990, s. 40). Bateson hevder at all kommunikasjon innebærer informasjon, også den som ikke er, og betrakteren (gjen)skaper en meningsfull kontekst (Bateson, 1979, s. 46–47). Som elevene påpeker, er ikke kjedet originalt uten fortellingene. Et meningssøkende blikk tilfører persepsjonen en ny dimensjon og skaper en eksistensiell dybde (Bateson, 1979, s. 70). Når livsvandringen medieres via kjente tegn,

bamse, hjerte, barnesko og kors, slår de følge med Belinda et stykke på veien. Form og mening danner en meningsfull enhet (Kress, 2010, s. 64).

Øvede lesere leser ordbilder, ikke enkeltbokstaver. Når elementer settes sammen, kan de ut fra konteksten og forventningene forme nye meningsinnhold. 2SFA kjenner verken til intensjonene eller handlingene bak. De ser konsekvensene av dem som fysiske produkter. Charmene er symbolske og lettere å tolke enn formen til Karin, mens perleanhenget er vanskelig tilgjengelig. Fra et sosiokulturelt og historisk perspektiv antydes sannsynligheten for å oppdage motivene ut fra felles erfaringer, gjenstandskulturer og fortolkningsmønstre (Kress, 2010, s. 66). Elevene gjenkjenner sannsynligvis følelser og skaper nye fortellinger. Med krefttilfeller i egen familie, er beskrivelsen *et ordnet kaos* en adekvat tolkning av sykdomshistorien til Karin. På den måten gjør både deskriptive og handlingsorienterte narrativer det uforståelige koherent og meningsfullt (Hermansen, 2006, s. 47).

Gjenkjennelse er derfor ikke originalt. Når bruksfunksjon og form ikke skiller produktene nevneverdig fra konkurrentenes, må kommunikative funksjoner appellere til kundene. Å se bilder som visuelle begivenheter er en senmoderne strategi også markedsførere benytter seg av. Duncams fortolkningsnøkler er ett forslag til mentale redskaper eller optikker for å organisere den visuelle kulturens kompleksitet (Duncum, 2011, s. 20). Begrepet *the aesthetic turn*¹³ virker som en utfyllende beskrivelse av den sansemessige og multimodale persepsjonen av medierte inntrykk fremfor den ikoniske og rent symbolske (Kress, 2010, s. 65). Leder visuell gjenkjennelse til identifisering, kan tolkningen av produktet åpne for en forståelse og representasjon av en selv. Virkelighetsoppfattelsen knyttes til og presenteres via produktene som identitetsmarkører. Tekst leses ikke lenger nøytralt, men intertekstuelt og multimodalt som et sammensatt bilde (Illeris, 2002, s. 24). Det samme med produkter. Asics, Funkle og Patek Philippe skaper mulige verdener forbrukeren kan relatere til ut fra sosiale, kulturelle og historiske mønstre. Det synes å gi en ny forståelse av originalitet.

Det originale er hvordan gjenkjennelsen brukes. Den uventede og overraskende forståelsen er at *vi* gjør smykket unikt. Da 2SFA diktet videre på kjedet til Belinda, ble originalitet en egenskap *vi* tillegger det. Narrativer kan fremme originale design. Ikke fordi designen nødvendigvis er unik, men narrativet gjør det originalt fordi produktet tilføres nye konnotasjoner. Form, funksjon og kommunikasjon er en enhet. Endres en, oppstår noe nytt. Kommunikasjonen går fra å mediere funksjonen til en dialog der nye funksjoner fremtrer i en tilnærmet hermeneutisk prosess. I det sirkulære samspillet kan produktet bli en del av

¹³ Duncum, P.: *Visual culture: what is it and why now?* Forelesning på Høgskolen i Oslo og Akershus, 16. februar 2012.

selvforståelsen (Ulleberg, 2004, s. 19). Dyre ur kjøpes ikke bare på grunn av form, funksjon eller immaterielle verdier som status. De kan kopieres. Det er trolig *mulighetene* som søkes, som fortellingen om tid med barna. Barn leker slik: Ting representerer noe annet, og knausen i skogen blir et sjørøverskip (Vygotsky, et al., 1978, s. 96–97). Brukerne synes å projisere og se det de *vil* se fordi de da tar del i fortellingen (Jensen, 2006, s. 19).

En innvending er at status og merkevarebygging fungerer nettopp slik. Torill Møllerhagen, en medstudent som i en årrekke har undervist både Vg2 Design og tekstil (DT) og Vg1 DH, har opplevd mennesker som skryter av designerklær, men at klær designet av elever på DT, er uinteressante. Status er et mer stabilt, verdibasert meningsinnhold, hva plagget betyr for meg. Tilbys andre muligheter, slik puta blir en bamse, får det nye funksjoner. Narrativer får frem denne originaliteten når alternative fortellinger punktueres og vurderes kollektivt i et sosiokulturelt og historisk perspektiv, slik 2SFA gjør i analysen, fordi kommunikasjonen er integrert med form og funksjon. Tolkningen bør sammenlignes med coda som metarefleksjoner over narrativets tekstinnhold og budskap (Bruner, 2003, s. 20).



Figur 22: Hva ser vi?

Ifølge Bateson forholder vi oss til utilgjengelig informasjon ved å skape sammenhenger ikke bare ut fra observasjoner, men også forventninger. Tolkningen skjer intuitivt fordi det meningssøkende skaper en psykologisk og subjektiv kontekst. Informasjonen er relasjonell, og forskjeller utgjør en forskjell når den baseres på og relateres til tidligere erfaringer (Bateson, 1979, s. 47, 68). Fenomenet bør være kjent fra persepsjon og brukes aktivt som virkemiddel i blant annet kunst og design. Avhengig av konteksten kan senteret fra figurene i kapittel 2 være alt fra en knapp til en stikkontakt eller et ansikt (Figur 22).

Er ikke det – kunst? Parallellen er tydelig. I Found Art regnes verket som originalt fordi relasjonene som oppstår mellom kjente elementer i nye kontekster, tilbyr uventede narrativer. Det er forventet, slik smykkekonsten til Anna Talbot inviterer betrakteren til å fortelle nye eventyr. Mulighetene er verkets funksjon (se Bale, 2009, s. 116). At personlige fortellinger kan fortolkes inn i smykker som bruksprodukter, overrasker. Designen medierer form og funksjon som korresponderer. Nå tilbys noe mer som vanligvis forbeholdes kunsthåndverk og smykkekonst. Originalitet er et brudd med tradisjonelle fortolkningsmønstre, vaner og forventninger, slik plottet bryter med fabulas kronologiske gjengivelse. Kjedet til Belinda er tradisjonelt, men blir originalt fordi det inviterer til fortellinger. Fordi det skjer i en annen kontekst eller fortolkningsmatrise, kan en *oppleve* at

det er noe nytt, uventet eller eksepsjonelt, selv om det kanskje er velkjent,. Det synes å sammenfalle med senmoderne, individualistisk tenkning der den enkelte selv skaper mening og sammenheng (Hermansen, 2006, s. 48). Hypotesen er at det ikke lenger bare er informasjonen som tolkes, men også den personlige opplevelsen av hvordan den medieres.

Til tross for fellestrekk med kunstens verden, er den meningsskapende aktiviteten en ny transformasjonssyklus der designprosessen fortsetter i brukeren. Gjenstander synes å ha sine utviklingssoner tilsvarende den filosofiske bearbeidningen av begreper (se Deleuze & Guattari, 1996, s. 42). Også materialenes semiotiske ressurser spiller en mer eller mindre bevisst rolle i tillegg til symboler og assosiasjoner. Mens form er absolutt i sin materialitet og fysiske utstrekning, er funksjon og kommunikasjon relative i sosiokulturelle og historiske kontekster. 2SFA engasjeres emosjonelt og involveres. Mulighetene videre utforskes på et personlig plan som forestillinger. Produktene blir *re-presentasjoner*. Å endre konteksten fra informasjonssamfunnet til opplevelsessamfunnet gjør det kanskje mer forståelig. 2SFA forventer originalitet. I stedet for presentasjoner, kan smykkene heller betraktes som kontekstuelle forestillinger som iscenesetter behov, ønsker og lyster (Bruner, 1990, s. 40). Den behøver ikke å være individualistisk, men kan oppstå innenfor avgrensede sosiale kontekster som i 2SFA (Beck, 2004, s. 97). Vurderes originaliteten ut fra hvordan både mulighetene for *og* det meningsskapende i smykket oppleves, blir designen en virtuell scene for nye narrativer. Det blir en forskjell som skaper en forskjell og kan karakteriseres med et nytt begrep, *relasjonell originalitet*. Dermed blir problemstillingen også svaret: Hvordan kan narrativer fremme originale design?

Perleanhenget tilbyr slike mulige verdener. Det er lite, men rommer likevel verden når grunnformen fylles med personlig innhold. En melkerull for den ene, kirke for den andre. Potteplante og fingeravtrykk. I en kommersiell kontekst kjøper kunden mer enn et smykke, nemlig mulighetene som tilbys, det som skaper mening og betyr noe for vedkommende. Sånn sett tar det opp tradisjonen fra medaljongene, men med en vesensforskjell. I likhet med andre sosiale medier, er informasjonen nå åpent tilgjengelig. Drømmesamfunnets kommersielle profil baserer seg på emosjonelle relasjoner med produktene. Fortellingene kan legge til rette for det (Jensen, 1999, s. 53). Dermed blir eksistensiell design et anvendelig begrep, for i identifiseringen lærer brukeren forhåpentligvis å kjenne både seg selv og smykket bedre. Perleanhenget bekrefter tidligere viten og forventninger om at formspråk utvikles for å kommunisere tilfredsstillende på meningsfulle måter. Men når originaliteten graderes, illustreres dilemmaet mellom kombinasjoner av kjente og ukjente former og materialer. Dette antyder at originalitet er kontekstuell og vanskelig å bedømme.

Konklusjonen synes å bli at narrativer kan fremme originale design ved å inspirere til formuttrykk. Den ferdige formen tillegges da nye narrative betydninger.

5.3 Narrativenes betydning

Narrative smykker kan presentere fortellinger, men få respondenter er ikke tilstrekkelige til å generalisere. Konklusjonene er i så måte valide kun for utvalget. Forhåpentligvis kan erfaringene gi næring til andres ideer og potensielle fortellinger. Svarene sammenlignes med annen forskning og eget skapende arbeid, og går så over til å se på videre anvendelse.

Ifølge Bateson oppdager vi ikke de langsomme endringene rundt oss. I en sosiokulturell og historisk kontekst er informasjonen allerede tilgjengelig i fellesskapet. Rom for originalitet skapes når kollektivet tilføres nye data eller tolkninger som bryter med forventningene eller det allerede kjente (Bateson, 1979, s. 98, 138). Anhenget til Karin viser at narrativer kan fremme originale design som uvante og emosjonelle former. X-faktoren i nytenkende design kan da forstås som at originalitet utgjør et sprang i gjenstandskulturens evolusjon.

For det meste synes å være gjort før. Det finnes perlesmykker, om enn i andre former. Funkles sengetøy er fremdeles sengetøy, og form og funksjon er den samme som konkurrentenes. Heller ikke den grafiske designen er revolusjonerende. Det originale ligger i sengetøyets kommunikative funksjon. Forbrukeren involveres i lokalhistorien på Notodden. Inntrykket skapes av markedsføringen som dermed synes å bekrefte produktets autenticitet. Presentasjonen kan skape brukerstyrte opplevelser, som når Kate leverer med en anvisning for hvordan egne bilder kan settes inn i minnefangeren. Uten kjennskap til den historiske bakgrunnen for perleanhenget, kan kunden selv generere en forståelse av forbindelsen mellom perlen og rusten. Da kan narrativer fremme originale design fordi produktene representerer muligheter for fortellinger som engasjerer. De trigges av helheten, detaljene eller konteksten og skaper relasjoner. I denne dialektiske medieringen kan det oppstå et begrep om og en aksept av noe nytt, uventet eller eksepsjonelt som tillegges produktet som virtuelle egenskaper. Selv om narrativer er en måte å undersøke sammenhenger på, indikerer resultatene at de også kan hindre utviklingen av originale design, kanskje spesielt når det blir et mål i seg selv å bryte fabula ned i sekvenser, sette til side tradisjonelle tolkningsmønstre og skape nye plot med andre spilleregler.

5.3.1 Inntrykk: Kjente resultater

Forskningsarbeidet begynner med intensjoner om å sette spor etter seg, for så å oppdage at resultatene i stor grad er kjente. Når teorigrunnet bygger på andres arbeid, forventes det at disse bekreftes, men kildene kan forstås narrativt og sammenlignes med sekvenser. Nye arrangement leder til andre plot og fortolkningsmønstre, og punktueringen ga ny innsikt i hvordan narrativer kan fremme originalitet. Det er bidraget til fagfeltet, for inntrykket er at originalitet stort sett knyttes til nye former og funksjoner, ikke relasjonelle muligheter som tillegges produktene. Her diskuteres berøringspunktene mot sentrale kilder og andre.

Avhandlingen beveger seg i skyggen av Mäkelä, der forståelsen av narrativer avviker fra Bruner ved å definere dem som kontinuerlige i motsetning til fortellingens avgrensninger og coda (Mäkelä, 2011, s. 74). Det gir ulike forståelser av sammenlignbare fenomen. Mens narrativer her er en mulig kilde til originalitet, konsentrerer Mäkelä seg om elevenes arbeid som et integrert estetisk perspektiv med estetiske, gestaltende og kreative aspekter (se Mäkelä, 2011, s. 203–205). Studien viser at ungdommer vurderer uttrykket i relasjon til konteksten produktene får, noe som sammenfaller med begrepet eksistensiell design hos Torkildsby som henviser videre til Mihaly Csikszentmihalyi (se Torkildsby, 2012, s. 87). Andre interessante resultater er elevenes filosofiske undring og bruken av piktografiske elementer (Mäkelä, 2011, s. 223). Avhandlingen bekrefter dette, men utdyper dem som meningsskapende bearbeidinger av tidligere hendelser som influerer på nye uttrykk.

Johansson, Lutnæs og Tin er andre kilder. Johansson studerer hvordan elever og lærere opplever aktivitetene i kunst og design som en sosial praksis med medierende verktøy. At originalitet oppstår via nye løsninger i arbeidet, er kjent (Johansson, 2002, s. 203). Møllerhagen bekrefter observasjonen om at elevene ikke bruker tegning mer aktivt. Uten å gå inn i doktorgradsavhandlingen til den danske kunstlæreren Anette Højlund, er inntrykket at den utfyller Johansson i hvordan tegning kan artikulere det tidligere usagte og mediere nye former og tanker¹⁴. Lutnæs forsker på standpunktvurdering i kunst og håndverk, og originalitet som begrep behandles utfyllende. Et forslag er å flytte fokuset fra personlig kreativitet til kreativitet som anvendte teknikker i undervisningen (Lutnæs, 2011, s. 205). Studien bygger på Karen Brønne, Helene Illeris og Jan Michl¹⁵. I utlegningene av Edmund Husserl, Maurice Merleau-Ponty og Hans-Georg Gadamer setter Tin originalitet inn i en forståelsesramme av intensjonalitet og handling i et fenomenologisk perspektiv.

¹⁴ Se Højlund, A. (2011). *Mind the gap!: om tegning og tilblivelse. Udkast til en tegnefilosofi (Doktorgradsavhandling)*. Hentet fra <http://www.dcdr.dk/dk/materiale/dokumenter/mindthegap>

¹⁵ Se spesielt s. 192–205.

Det vises til at erfaringen av gjenstanden er viktigere enn dens objektivitet (Tin, 2011, s. 204)¹⁶. Det ligger tett opp til konklusjonen i avhandlingen som ser relasjonen som et kriterium for originalitet i et sosiokulturelt perspektiv. Tankene om reprise og prosjekt er for øvrig en god støtte i forståelsen av produktutvikling og originalitet.

Ingvild Digranes og Marte Gulliksen inngår ikke i teorigrunnet. For Digranes er narrativ forskning en strategi for å forstå hvordan bildet av mennesker og organisasjoner ikke bare er egne identitetsskapende formidlinger, men også konstrueres av andre. Det er spesielt nyttig når to ulike verdener møtes på samme scene, slik ulike tradisjoner kontrasterer og skaper konflikter i kunst og design¹⁷. Digranes kan leses i lys av Gulliksen som relaterer design til konstruerte *formbilder*, et begrep som kan forstås som et dynamisk konsept for kriterier og strukturer i det skapende arbeidet, herunder identitetsskapende artefakter¹⁸. Bruken av formbilder synes å tilsvare fortolkningsmatriser. Allerede i hovedfagsoppgaven studerer Gulliksen transformasjonen av ideer til form som estetiske erfaringer. Begge ser ut til å dekke resultatene her om transformasjonen av narrativer til form. I tillegg forutses opplevelsesøkonomien i det såkalte drømmesamfunnet¹⁹.

Teoriene til Donald A. Schön om refleksjoner i og om det skapende arbeidet, samt synet til Roger Säljö om verktøy og læring bør være kjent. De supplerer Vygotsky og danner det sosiokulturelle bakteppet for avhandlingen. Bengt Molander²⁰ utfyller dem, også kritisk, men velges likevel vekk sammen med Etienne Wenger²¹ om forhandling av mening i praksisfellesskapet. I stedet presenteres didaktisk design som et helhetlig alternativ til den didaktiske relasjonsmodellen i kunst og design, og med Staffan Selander som en sentral teoretiker. Jens Bay og konsekvenspedagogikken danner et eksistensialistisk fundament. Disse forsøkes å tas et steg videre ved å foreslå didaktisk design som planleggingsverktøy innenfor kunst og design. Essensen kan sammenfattes i at sosiokulturelle kontekster gir føringer for tenkning, kommunikasjon, handlinger og samhandling (Säljö, 2000, s. 130).

Å lese doktoravhandlinger kan skape en følelse av gjenkjennelse. Det blir en slags sirkel-lesning der de samme kildene benyttes, men i nye kontekster. Så også her. I diskusjonen er

¹⁶ Les gjerne hele kapitlet.

¹⁷ Se s. 27, 66 i Digranes, I. (2009). *Den kulturelle skulesekken: narratives and myths of educational practice in DKS projects within the subject art and crafts*. Arkitektur- og designhøgskolen i Oslo, Oslo.

¹⁸ Se s. 49 i Gulliksen, M. (2006). *Constructing a formbild: an inquiry into the dynamical and hierarchical aspects of the hermeneutical filters controlling the formbild construction in design education situations*. Arkitektur- og designhøgskolen i Oslo, Oslo.

¹⁹ Se s. 139 i Gulliksen, M. (1997). *Det skapende møtet: en teoretisk og en praktisk-estetisk studie av personens møte med materialet i den skapende prosessen*. M. Gulliksen, Notodden.

²⁰ Se Molander, B. (1996). *Kunnskap i handling* (2. utg.). Göteborg: Daidalos.

²¹ Se Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

det kjente referanser som avgrenser og rammer inn forståelsen: Bateson viser hvordan hendelser kan punktueres ulikt i forhold til kulturelle fortolkningsmønstre. Ifølge Bruner gjenopprettes balansen mellom fenomenene med narrativer som plausible forklaringer i sosiale interaksjoner. Teoriene til Vygotsky er sentrale, men står selv i en tradisjon. Den proksimale utviklingssonen er inspirert av den tyske gestaltpsykologen Kurt Koffkas teorier om utvikling og læring (Vygotsky, et al., 1978, s. 83). Forskjellen er at Koffkas forskning bygger på et premiss om at læring før skolealder er ustrukturert og overfører det til skolen uten å ta hensyn til at undervisningen tilpasses alderstrinnene og modenhetsnivå. Språket er et av verktøyene Vygotsky mener brukes for å strukturere og mediere erfaringer som tegn. På basis av kjent informasjon og andres støtte kan nye verdener og muligheter etableres, og vi bestemmer reglene. Originale design kan da betraktes som produkter av en historisk utvikling i det Tin kaller for reprise og prosjekt. Gjentakelsen kan gjenkjennes som når Bruce Nussbaum i sin nylig utgitte bok argumenterer for at kreativ intelligens kan læres av alle. Fotsporene til Bateson, Bruner og Vygotsky kan leses inn som kompetanser i drømmesamfunnets emosjonelle og eksistensielle markedsøkonomi: «[The market] is recognizing, perhaps for the first time, that the greatest economic value can now be found in the kind of originality that engages us, satisfies our aspirations, and empowers us to make our lives better» (Nussbaum, 2013, s. 263). Teoriene synes å utvikle seg i en sinuskurve tilsvarende vekselvirkningen mellom fasene i designprosessen. Sånn sett gjentar mastergradsavhandlingen andres arbeid, samtidig som den forhåpentligvis finner nye veier og scenarier for designforskningen.

5.3.2 Avtrykk: Anvendt erfaring

Design er anvendt kunnskap. Designfilosofien min tilsier at inspirasjon hentes inn fra et vidt spekter. Å gå inn i elevrollen som profesjonell designer, var en måte å sammenligne prosessen med respondentenes beskrivelser. De samme utfordringene og tendensene var gjenkjennelige, slik at meningsinnholdet i respondentenes gjengivelser kunne diskuteres og forstås bedre. Det var merkbart hvor lett narrative ble for personlige.

Gullsmedutdannelsen påvirket utformingen ut fra hva jeg på forhånd visste var mulig, mens DHAB opplevde konflikter når skissene skulle transformeres til sølv som et ukjent og todimensjonalt materiale. Faglærer på DGH opplevde noe tilsvarende. De tekniske kravene påvirket både kreativiteten og realiserbare muligheter. Lærere har gjerne en type taus kunnskap som formidles først i den konkrete veiledningen, og dette var en nyttig påminnelse. Fordi alt var mulig i utgangspunktet, var DHAB friere i idéutviklingen. Men

materialbruk og uttrykk påvirker salgbarheten. Rusten trigger oppmerksomheten, og som unikum kan den markedsføre serieproduserte kolleksjoner²².

Oppmerksomheten om eget arbeid avdekker at designprosessen fortsetter også etter at smykket er ferdig. For å variere uttrykkene, oppsto nye fortellinger under renoveringen av anhengene etter støp. Dermed utvikler narrativet om Bredtvet menighet seg til et konsept der kundene inviteres inn i designprosessen som medfortellere og medskapere. Det påvirket konklusjonene om originalitet som en egenskap som medieres inn i produktet, samtidig som det peker ut en kurs videre. Narrativer har nødvendigvis ikke en begynnelse, en midtdel og en avslutning (Mäkelä, 2011, s. 55). De kan være ideer like mye som avsluttede kapitler, og først senere kan sekvensene skilles fra hverandre. For problemstillingen bidrar det med en forståelse av originalitet som relasjoner mellom produktet og ulike roller som designer, produsent og bruker. Det utfylte innsikten fra analysen.

Samtidig bekreftes valget av begrepet originalitet fremfor individualitet og autentisitet, noe som har vært og fremdeles er problematisk. Spekteret fra imitasjon til innovasjon er stort, og originalitet synes mest hensiktsmessig i en diskusjon fordi sosiokulturelle faktorer inkluderes. Opplevelsen av kampen for Bredtvet er subjektiv, og brukt om smykket representerer det hvem jeg er. Men andre kan ikke etterprøve vurderingen. Autentisitet kan forstås som oppfatningen av det enkle og det ekte, som når nederlandske Droog bruker ubehandlede materialer og alminnelige konstruksjoner. Det kan skape forvirring, spesielt fordi designen kan være både kopiert og bearbeidet. Smykket til Frank kan betraktes som et autentisk uttrykk for ensomhet, uten at designen er det.

Jeg er oppvokst med et kristent symbolspråk og forstår eksistensielle spørsmål som en søken etter meningsfulle svar på hvem, hvorfor og hvordan jeg er. Det er en integrert del av fortolkningsmatrisen som inspirerer egne smykker. Korset er sentralt i korsanhenget og konfirmasjonssmykket, men de er utformet med ulike designfilosofier. Det første uttrykker egen tro i en formalestetisk komposisjon. Det andre rammer inn en annens tro og liv i en intertekstuell og multimodal tilnærming. Perleanhenget er for menigheten, og det synes å videreføre en naturlig utvikling fra det individuelle til det kollektive. Når personlige erfaringer gjenfortelles utover det symbolske som i korsanhenget, er *eksistensiell design* et anvendbart begrep og verktøy i medieringen av inntrykk og avtrykk. En mest mulig objektiv analyse krever distanse. Blikket til 2SFA og andre tilbyr nye forståelseshorisonter som tas med videre.

²² Se Moses, M. (2012). Is the future of craft in design? *American craft*, 72(5). Hentet fra <http://www.craftcouncil.org/magazine/article/future-craft-design>

5.3.3 Uttrykk: Veien videre

Narrativer er generelt et verktøy for tolkning og forståelse. I forskningsarbeid vil det alltid være momenter som velges bort. Mulige anvendelser av resultatene i personlige, didaktiske og samfunnsmessige perspektiver nevnes derfor kort.

En narrativ metode har to sider. Den ene er meningsskapende, den andre fortolker meningsinnholdet. Begge kan brukes for å danne et bilde av en selv i verden for å forstå den og samhandlingen med andre (Christensen, 2000, s. 27, 31). Fortellingen som konstrueres i det indre landskapet som en viten om en selv, brynes mot den ytre virkeligheten, og intensjonene gir konsekvenser. Kampen for Bredtvet understreket dette. Vekselvirkningen mellom en avgrenset individualitet og den subjektive fortolkningen av den sosiale verden rundt, er en tenkemåte om selvdannelse som kan overføres til skolen (Bay, 2005, s. 105). Utviklingen av identitet og ansvar synes like nødvendig som faglige ferdigheter og kunnskaper når informasjonsutvekslingen er stadig mer global, rhizomatisk og må tilpasses av den enkelte (Beck, 2004, s. 100; Selander & Kress, 2010, s. 8, 12).

Meningsskapende prosesser oppstår i relasjonelle møter med visuelle uttrykk (Christensen & Skov, 2003, s. 10). Annonser fra Patek Philippe tjener igjen som eksempel. Hva ser de egentlig på? Refleksjonen i togvinduet er et overraskelsesmoment og trigger et nytt plot i en ellers nostalgisk situasjon med far og sønn. Å oppfordre til åpenhet for det uventede er en spennende, men utfordrende didaktisk oppgave. Forskningsprosjektet gir gode innspill, kanskje spesielt når oppgaver introduseres. Narrativer skaper muligheter og handlingsrom, men som i krimromaner bør heller ikke morderen avsløres for tidlig. Faglærerne bekrefter tendensen i DHAB om at elevene gjerne velger den første ideen som utvikles. De behøver ikke være modne for å bruke narrativer i kunst og design, men vise vilje til å dikte videre, slik innledningen til *Stolthet og fordom* fanger inn fortellingens plot uten å utelukke andre. Dagens elever virker vante med å holde mulighetene åpne. Men enhver fortelling forutsetter initiativ og handling. Det vanskelige er å velge én, sette opp scenen og se hva som skjer. Det krever trening. Blant andre Belinda og Kate erfarte hvor viktig forarbeidet er for produktet. Forelesningene til Morten Lerpold i 2011 åpnet kunstens verden for meg. Arbeidsmåten for å mediere fortellinger via form, ble tilegnet gjennom prosjektoppgaven om Found Art. Spesielt det siste kan være en nyttig, forberedende øvelse for elevene. Det personlige engasjerer, men som avhandlingen viser, er faren reell for å trigge emosjonelle opplevelser som heller bør følges opp av andre instanser. Tolkninger av andres fortellinger kan ufarliggjøre dette.

Konflikten mellom det kommersielle og det eksistensielle er en etisk problemstilling som så vidt berøres her. Resultatene kan derfor videreføres i ny forskning med dette som tema, gjerne innenfor skolen. På den ene siden skal skolen tilpasse seg virkeligheten, på den andre kan den representere en motkultur med fokus på bevisstgjøring. Dessuten medfører den visuelle kulturen visuell støy, og økt bevissthet om design kan være en hjelp til å velge rett. Uendeligheten av informasjon med tidvis diffuse og interfererende budskap kan komplisere valgene. Den internasjonale trenden er å forenkle mulighetene og samtidig styrke inntrykket av autentisitet og brukervedvirkning. Design påvirker den mentale oppfatningen av og tilliten til faktaopplysninger, såkalt *cognitive fluency*²³, og en aktuell undersøkelse kan basere seg på drømmesamfunnet. For å forstå hvorfor vi påvirkes, er meningsfulle analyser av produkter en måte å styrke ferdighetene på, såkalt *design literacy*. Tilsvarende analysen til 2SFA. Erfaringene kan overføres til egne narrativer og arbeider for å utvikle alternative løsninger. Mastergradsavhandlingen til Toril Rygh som forventes ferdigstilt våren 2013, berører dette med Duncum som en av referansene.

Hvordan elevene da organiserer informasjon og tilpasser seg undervisningen, er en annen måte å anvende resultatene på. Med Inga som utgangspunkt, kan elevenes bruk av narrativer undersøkes nærmere som tegn på læring, gjerne opp mot læringsstiler. Teoriene til Bateson, Bruner og Vygotsky er ett utgangspunkt sammen med Selander og Kress. En slik studie bør være informativ også for teorifag og særlig spesialundervisning.

Begrepet *pedagogisk entreprenørskap* er relativt nytt, men inngår i lærerutdanningen ved Universitetet i Nordland²⁴. Samarbeid om kreative og nyskapende løsninger er sentralt, også på tvers av profesjoner. Design som interdisiplinært verktøy kan læres, blant annet via narrativer. Politisk er det ønskelig å innrette design mot næringslivet. I forbindelse med den nasjonale designplanen som legges frem i 2013, uttalte næringsminister Trond Giske at «... design forlengst [sic!] har gått fra å handle om estetikk og utseende til også å handle om funksjonalitet, konkurransekraft, innovasjon, nye løsninger og historie» (Henriksen, 2012, s. 6). Men næringslivet roper på ingeniører, ikke designere. Det er virkeligheten elevene møter, og som yrkesfagene i den videregående skolen skal forberede dem på. I småbedrifter kan narrative skape særpregede univers, slik Finkle har gjort. Eksempler er mer overbevisende enn argumenter. Overfor næringslivet kan samarbeid med ingeniørene om hvilke historier som er verdt å fortelle, på flere måter fremme egenskapene Giske ramser opp. Her nevnes kort to: For det første spialiseres designere på identifisering av brukerbehov der man skaper handlingsrom med nye spilleregler. Det leder til det neste, for

²³ Se s. 48–55 i Franklin, K., & Till, C. (2012). The beauty of simplicity. *Computer arts collection*, 1(4).

²⁴ Jeg er praksislærer for en student som tar praktisk-pedagogisk utdanning ved UiN.

selv med få respondenter synes resultatene å bekrefte en internasjonal trend: Kommersiell bruk av narrativer skaper nye behov. Eksempelene i avhandlingen understreker dette.

5.4 Metodekritikk

En mer presisert problemstilling ville gitt en strammere og mer oversiktlig avhandling. Å undersøke narrativer ut fra bare en av de tre fasene iscenesettelse, transformasjon og presentasjon, ville holdt. Her skapes en mulig verden som forhåpentligvis utfordrer, inspirerer og kanskje provoserer. Dersom andre gjennomfører en tilsvarende studie, har helheten avdekket og problematisert enkelte hindringer som nå kan unngås. Verktøyene for å finne svar på problemstillingen diskuteres her.

Som metode setter tilnærmingen resultatene inn i en didaktisk kontekst som et konkret forslag til et prosjekt, og der emner som originalitet og markedsføring problematiseres. Det didaktiske perspektivet indikerer at undersøkelsen kunne vært gjennomført som aksjonsforskning (Hjardemaal, 2011, s. 198). Utgangspunktet var et ønske om å forstå hvorfor ikke flere elever skapte egne uttrykk, men målet endret seg fra eksistensiell design som uttrykk for livet, til en nysgjerrighet på hvordan narrativer fremmer originale design. Det er noe annet.

Studier av og sammenstilling av teori er en abduktiv metode for å etablere en forståelse av feltet (Bateson, 1979, s. 143). Referansegrunnlaget favner bredt. Det positive er at avhandlingen gjenspeiler hvordan design påvirkes av sosiokulturelle og historiske faktorer. En modernistisk oppfatning av narrativer som litterær sjanger med bestemte strukturer og regler for oppbygning og progresjon, samsvarer nødvendigvis ikke med elevenes intertekstuelle og multimodale medieverden. Rammeverket presenterer fortolkningsmatrisen for narrativenes betydning, og diversiteten i kildene gir et realistisk helhetsbilde som i omfang og tema reflekterer dagens visuelle kultur. Tilnærmingen synes å være en pålitelig metode for design som forskningsfelt. Praktiseringen med aktuelle eksempler underbygger dette. På en annen side går bredden utover dybden. Få kilder gir et konsentrert fokus, men kan miste kontakten med reelle kontekster. Mange momenter kan oppfattes som forstyrrende. Didaktisk design er muligens et av disse. Den designteoretiske og multimodale tenkningen er likevel med for å presentere en helhetlig ramme for undervisning i kunst og design. Den inngår som et analyseverktøy og var en hjelp til å kategorisere resultatene.

Opplæringen i design er transdisiplinær, og teori og praksis går hånd i hånd. Undersøkelser kan derfor alltid gjennomføres på andre måter. Resultatene i DHAB antyder at elevene delvis lærer det nødvendige for å skape bestemte uttrykk i nye materialer, og delvis holder fast ved erfaringer fra andre materialer som Fimo modelleringsleire og makramé. Allerede i den første loggen uttrykker flere frykten for ikke å mestre. Jeanette tok det også opp i intervjuet, men fikk til både det estetiske, narrative og tekniske. Likevel kan det være konflikter som ikke ble registrert, men som Inga er en indikasjon på. Oppmerksomheten på det originale kan i tillegg legge et ekstra press på elever som i bunn og grunn har nok med å tilegne seg tekniske ferdigheter fremfor å skape selv. Samtidig kan det være en kilde til frustrasjon for de som har ideene, men ikke evner å uttrykke dem i materialet. Heller ikke dette tar avhandlingen høyde for, kanskje fordi originalitet og kreativitet var innarbeidede vurderingskriterier på denne skolen. DGH unngikk konflikten fordi de fokuserte på den håndverksmessige kvaliteten i sine (vedlegg 8:3(3)). Ord konstituerer, og en åpenhet om hva originalitet innebærer, må kunne favne alle. Det kan sammenlignes med seks overordnede stadier i leseutvikling, lese, gjengi, forstå innholdet, sette i sammenheng, reflektere og problematisere. På denne måten blir prosessen og produktet jevnbyrdige, noe som forsøkes fremstilt i vurderingskriteriene (vedlegg 7:8(10)). Problematikken kunne vært løst med ett materiale og ett tema for alle, og med fokus på enten materialet eller tema da narrativet skulle transformeres til smykke.

Resultatene synes mer autentiske når elevene ikke bare velger personlige tema selv, men relaterer fortellinger til dem i tillegg. Som metode gir det innblikk i intensjonene deres når det skapende arbeidet punktueres og rammes inn. Opplysningene om transformeringen fra MyStoryboard til narrativ ga uventede, men verdifulle data knyttet til problemstillingen. Narrativene eller tema burde vært samlet inn allerede her da de manglet for noen. Som nevnt i vurderingen av resultatenes validitet, fokuserer studien på deloppgaver i et større prosjekt. Dermed interfererer oppgavene med hverandre, men datainnsamlingen blir også realistisk og gjenspeiler skolehverdagen. Variablene vanskeliggjør imidlertid en nøyaktig gjentakelse av studien. Det bør likevel ikke utgjøre et problem siden undersøkelsen fokuserer på få respondenter og deres subjektive oppfatninger, og det ikke er meningen å generalisere resultatene.

Intervjuene ble foretatt i avskjermede rom og lagret som mp3-filer. Sitatene er hentet uendret fra transkriberingen. Når respondenten gir en retrospektiv gjengivelse av arbeidet, kan valgene underveis ubevisst fortolkes og begrunnelsene avvike fra de opprinnelige. Svarene kan rettferdiggjøre valgene, tilpasses vurderingskriteriene for å oppnå bedre

karakterer eller tilpasses hva de tror intervjueren ønsker seg. Det kan føre til at intervjuet som forskningsmetode farger gjengivelsen i respondentenes egne narrativ i en selvbiografisk prosess (Bruner, 1990, s. 115, 119). Tegnsetting er selv en punktuering, men nødvendig for markering av pauser og sammenheng. Generelt avdekket transkriberingen at respondentene fikk liten tid til refleksjon, og at flere tråder burde blitt fulgt opp. Andre steder stilles lignende spørsmål flere ganger for å verifisere uttalelser og antakelser. Det var nyttig og indikerte at svarene er pålitelige. Generelt burde spørsmålene vært mer presise og kortere, og at stikkordene heller gis ved behov (se vedlegg 12).

Intervjuene utfyller empirien fra storyboardet, narrative, loggføring og observasjoner i veiledninger, samt egenvurderingen, svar på de avsluttende spørsmålene og informasjon fra faglærerne. Disse operasjonaliseringene ga en nødvendig triangulering, spesielt for å forstå designprosessen til Inga (Kleven, 2011e, s. 99). Oppklarende informasjon går tapt ved få metoder, og elevenes loggføring var mangelfull. At datamaterialet ble desto større kompenseres med få respondenter.

Eget skapende arbeid ble strukturert mest mulig likt elevenes for å få et innblikk i deres situasjon. En annen kontekst hadde distansert det fra deres verden fordi designprosessen da går utenfor rammene de må operere innenfor (Thagaard, 2009, s. 70). Feltrollen som lærling på Elvebakken var informativ. Elevene visste jeg var lærer, og at smykket inngikk i en mastergradsavhandling. De kom med innspill og råd, og det var trolig en identifisering med og tillit til meg (Thagaard, 2009, s. 71). Frustrasjonen over manglende fortrolighet med verkstedet, tilgang til adekvat verktøy og korte økter forstås bedre nå. Også jeg satt uvirksom i perioder før hjelpen kom, selv om dødtiden ble forsøkt fylt med andre oppgaver. Spesielt den første dagen var skremmende, men elevene tok godt imot meg. Elevrollen var ikke mulig i DHAB på grunn av kontinuerlig veiledning. Likt blir det uansett ikke siden idéutviklingen min begynte allerede med opptaket til masterstudiet. Det er en faktor som kan bety en forskjell på resultatene. Situasjonene synes likevel komparative fordi eget arbeid ble nullstilt med nytt narrativ etter kampen for Bredtvet. Undersøkelsen tilbød et kritisk blikk på egen idéutvikling som er verdifull i kommersiell sammenheng. Rust er lite egnet, men narrative gir mange muligheter.

For å korrigere egen forståelse, ble 2SFA involvert i analysen. Originaliteten er vurdert ut fra deres gjenstandskultur, og gyldigheten begrenses derfor til denne konteksten. Som kontaktlærer for halvparten av klassen kan habiliteten påvirkes, men klassekulturen gir rom for uenighet. Narrative var ikke kjent på forhånd, og basert på multimodal og intertekstuell tolkning av de semiotiske ressursene, skapte de egne (Boradkar, 2010, s. 245,

248). Smykkene ble presentert via bilder. 2SFA skrev først stikkord i grupper til smykkene til de fem respondentene. Det ga en overfladisk forhåndsinformasjon om tolkningene deres. Fordi en ny og grundigere analyse ennå ikke var planlagt, fikk en gruppe vite at smykket til Karin var inspirert av en sykdomshistorie. Da analysen ble gjennomført for andre gang tre uker senere, var gruppen passive i plenumsdiskusjonen for ikke å påvirke medelevene. Antakelsen til en medelev om at motivet er sykdom, synes derfor reell. 2SFA skrev også individuelle analyser som kunne divergere fra den felles forståelsen og dermed utfylle bildet. Perleanhenget ble vurdert i en siste plenumsdiskusjon sammen med smykkene til Karianne, Marie og Johanne. Kommentarene ble notert fortløpende. Anonymiteten var nødvendig, for enkelte elever sa etterpå at vurderingen ville blitt mer positiv om de visste det var mitt.

Metodene forholder seg til det sosiokulturelle og historiske perspektivet som matrise. En siste måte å evaluere dem på, er om analysen samsvarer med tendenser innen fagfeltet. Fagseminarene under Designdagen 2013²⁵ understreket involveringen av brukerne som meningsskapende aktører i designdrevne innovasjonsprogram (DIP) og i interaksjon med produktene. Når deler og helhet forstås innenfor samme innramming, kan så vel produksjonen som analysen av narrative smykker karakteriseres som anvendt erfaring. Konseptet om relasjonell originalitet synes dermed aktuelt for utforskning, men kanskje mer innrettet mot filosofiske avgrensninger. Problemstillingen synes derfor besvart, og avslutningsvis åpner svarene for videre undring: Hvilken fortelling er din?

²⁵ Ulstein, T., Ulstein Group ASA & Storheill, S., Norsk Designråd: *Turning visions into reality*; Hosmer, C., Continuum: *Innovating for value: lessons from emerging, fast and dynamic markets*; Simmons, T., Wolff Olins & Shum, A., Microsoft: *The re-imagining of Microsoft: all-up, inside and out*; Nussbaum, B., Parsons The New School of Design: *The magic formula of design*. Forelesninger på DogA, Oslo, 17. april 2013.



6 Coda

Narrative smykker representerer mulige fortellinger. De konkretiserer erfaringer og skaper nye. Jeg søkte det originale i form, mens det lå i kommunikasjonen. Iblant må ting ligge en stund før de kan forstås. På slutten av filmen gjennomskuer Neo matrisen og leser kodene som former et virtuelt verdensbilde. Han innser rollen sin og bryter fabula. Hendelsen med femåringen skjedde for en tid tilbake, mens betydningen gikk opp for meg først i vinter. Det ga et nytt plot.

Selv når det kjente gjenkjennes, forhindres ikke begivenhetenes gang. Vi forsøker likevel å påvirke resultatet. Lineær tenkning kan oppfattes enten som at målet bestemmer veien, eller at målet er uunngåelig (Bateson, 1979, s. 60). En sirkulær prosess snur om på perspektivet. Ethvert punkt er en start, slik intensjonen var med MyStoryboard. Da sporene ble fulgt tilbake, viste skissene at grunnformen til smykket var med fra begynnelsen. Utfallet kan derfor bli det samme, men forståelsen endres og skaper nye fortellinger. Omveier overrasker, og underveis kan narrative fremme originale design som form, i presentasjonen og i vår egen tolkning.

Vi forteller for å formidle, underholde, vurdere, relatere og forstå det som betyr en forskjell for oss. Femåringen så en M i en C. Denne avhandlingen er min lille fortelling.

Den store er i smykket.

Referanseliste

- Andenæs, U. (2011, 18. juni). Hva bygninger gjør med våre sinn. *Aftenposten, Kultur*, s. 18–19.
- Aubry, D., & Vavik, T. (1992). *Produktdesign: historie, estetikk, funksjon, strategi, ergonomi, kommunikasjon, kvalitet, markedsføring, økonomi, miljø*. Asker: Tell forlag.
- Aune, O. E. (2012, 17. februar). Livets store hemmelighet er gjentakelsen. *Vårt Land*, s. 18.
- Aune, O. E. (2013, 18. januar). Vi smykker oss. *Vårt Land*, s. 17–18.
- Austen, J. (1947). *Stolthet og fordom*. Oslo: Nasjonalforlaget.
- Bale, K. (2009). *Estetikk: en innføring*. Oslo: Pax.
- Bateson, G. (1979). *Mind and nature: a necessary unity*. London: Wildwood House.
- Bay, J. (2005). *Konsekvenspædagogik: en pædagogik om eksistens og social handlingskompetence*. København: Borgen.
- Beck, U. (2004). Bind 1 – Modernisering og globalisering. I U. Beck (Red.), *Globalisering og individualisering* (Bind 1–3). Oslo: Abstrakt.
- Bibelselskapet (2011). *Bibelen: Den hellige skrift: Det gamle og Det nye testamentet*. Oslo: Bibelselskapet.
- Bjon, S. (2012). Redan små barn går skilda vägar. *Hufvudstadsbladet*. Hentet fra <http://hbl.fi/opinion/ledare/2012-11-20/redan-sma-barn-gar-skilda-vagar>
- Boradkar, P. (2010). *Designing things: a critical introduction to the culture of objects*. Oxford: Berg.
- Bouzereau, L. (Regissør). (2005). *Twist by Polanski* [DVD]. USA: Sony Pictures Home Entertainment, Inc.
- Bruner, J. S. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (2003). *Making stories*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (2006). Culture, mind, and narrative. I J. S. Bruner, C. F. Feldman, M. Hermansen & J. Molin (Red.), *Narrative, learning and culture* (13–24). Copenhagen: New Social Science Monographs.
- Bø-Rygg, A. (1995). Modernisme, anti-modernisme, postmodernisme: Kritiske streiftog i samtidens kunst og kunstteori. *Tidvise skrifter* (14), 120–146.

- Børli, H. (1995). *Samlede dikt*. Oslo: Aschehoug.
- Christensen, K. M. (2000). *Billeders forankring i det narrative: et bidrag til sprogliggjørelsen af den billedfremstillende virksomhed*. København: Center for billedpædagogisk forskning.
- Christensen, K. M., & Skov, K. (2003). Visual date: om lærerstuderendes brug af billeder i et elektronisk kommunikationsforløb. *Unge pædagoger*, 2003(7/8), 8–15.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1996). *Hvad er filosofi?* København: Gyldendal.
- Desucon (2012). Hentet 19. september 2012, fra <http://desucon.no/>
- Duncum, P. (2002). Visual culture art education: why, what and how. *The International Journal of Art & Design Education*, 21(1), 14–23.
- Duncum, P. (2007). Aesthetics, popular visual culture, and designer capitalism. *The International Journal of Art & Design Education*, 26(3), 285–295.
- Duncum, P. (2011). 7 prinsipper for visuel kultur i billedundervisningen. *Billedpædagogisk tidsskrift*, 2011(4), 20–24.
- Fallan, K. (2010). *Design history: understanding theory and method*. Oxford: Berg.
- Fallan, K. (Red.). (2012). *Scandinavian design: alternative histories*. London: Berg.
- Farstad, P. (2008). *Industridesign* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Farstad, P., & Jevnaker, B. H. (2010). *Design i praksis: designledelse og innovasjon*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Funkle AS (2011). *Storytelling through textiles* [brosjyre]. Notodden: Funkle AS.
- Fure, P. (2007). *Tenke skape forske: en studie i transdisiplinaritet*. Kongsberg: Galleri Åkern.
- Gilberg, L. (2012, 4. mai). Noen dør unge. *Vårt Land*, s. 2–3.
- Gjernes, L. M. (2010). Å skape ny betydning. Hentet fra http://www.hive.no/formidling/aa-skape-ny-betydning-article12460-3942.html#_ftnref40
- Gjernes, L. M., Veiteberg, J., & Ugelstad, J. S. (1999). *Framtida er underveis: Liv Mildred Gjernes på Norsk folkemuseum*. Oslo: Norsk folkemuseum.
- Gotfredsen, L. (1999). *Når ting bliver kunst*. København: Gads Forlag.
- Gudmundsdottir, S. (1998). «Skarpt er gjestens blick» – Den fortolkende forsker i klasserommet. I K. Klette (Red.), *Klasseromsforskning på norsk* (103–133). Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Guttu, T. (Red.). (1999). *Norsk ordbok: Med 1000 illustrasjoner* (2. utg.). Oslo: Kunnskapsforlaget.

- Halvorsen, E. M. (2005). *Forskning gjennom skapende arbeid?: et fenomenologisk-hermeneutisk utgangspunkt for en drøfting av kunstfaglig FoU-arbeid*, HiT skrift nr. 5/2005. Hentet fra <http://lenkeserv.bibsys.no/lenkeserv/action/serv?id=050018627&bib=ua>
- Heller, S., & Talarico, L. (2011). *Design school: extraordinary class projects from international design schools*. Beverly, Mass.: Rockport Publishers.
- Henriksen, A. (2012, 6. juli). Kan bli «Norsk Form- og designråd». *Aftenposten Kultur & meninger*, s. 6–7.
- Hermansen, M. (2006). Learning and storytelling. I J. S. Bruner, C. F. Feldman, M. Hermansen & J. Molin (Red.), *Narrative, learning and culture* (43–58). Copenhagen: New Social Science Monographs.
- Hiim, H., & Hippe, E. (1998). *Læring gjennom opplevelse, forståelse og handling: en studiebok i didaktikk* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hiim, H., & Hippe, E. (2009). *Undervisningsplanlegging for yrkesfaglærere* (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Hjardemaal, F. (2011). Vitenskapsteori. I T. A. Kleven (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolking og vurdering* (2. utg. 179–216). Oslo: Unipub.
- Holbek, J. A. (2012, 5. oktober). Kastet ut katolikkene. *Vårt Land*, s. 1, 14–15.
- Illeris, H. (2002). *Billede, pædagogik og magt: postmoderne optikker i det billedpædagogiske felt*. Fredriksberg: Samfundslitteratur.
- Illeris, H. (2003). American pictures: visuel kultur og postmoderne billedundervisning. *Unge pædagoger*, 2003(7/8), 50–58.
- Isachsen, K. (2012). En person er en som det klinger noe gjennom. *Bud & Hilsen*, 147(3), 29.
- Jensen, R. (1999). *The dream society: how the coming shift from information to imagination will transform your business*. New York: McGraw-Hill.
- Jensen, R. (2006). *Dream society: tråd ind i oplevelsesøkonomien* (2. utg.). København: Børsens forlag.
- Johansson, M. (2002). *Slöjdpraktik i skolan: hand, tanke, kommunikation och andra medierande redskap* (Doktorgradsavhandling). Hentet fra https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/15749/3/gupea_2077_15749_3.pdf
- Johansson, M. (2011). Dagboksmetod – att beskriva slöjdarbete med elevers och lärares egna ord. *Techne Journal*, 18(1), 79–93.
- Kierkegaard, S. (1859). *Synspunktet for min forfatter-virksomhed*. Hentet fra <http://sks.dk/SFV/txt.xml#s20>
- Kleven, T. A. (2011a). Data og datainnsamlingsmetoder. I T. A. Kleven (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolking og vurdering* (2. utg. 27–47). Oslo: Unipub.

- Kleven, T. A. (2011b). Forskning og forskningsresultater. I T. A. Kleven (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolking og vurdering* (2. utg. 9–26). Oslo: Unipub.
- Kleven, T. A. (2011c). Hvilke alternative forklaringer er mulige?: spørsmålet om indre validitet. I T. A. Kleven (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolking og vurdering* (2. utg. 103–121). Oslo: Unipub.
- Kleven, T. A. (2011d). Hvilken kontekst er resultatene gyldige i?: spørsmålet om ytre validitet. I T. A. Kleven (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolking og vurdering* (2. utg. 123–138). Oslo: Unipub.
- Kleven, T. A. (2011e). Hvordan er begrepene operasjonlisert?: spørsmålet om begrepsvaliditet. I T. A. Kleven (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolking og vurdering* (2. utg. 85–101). Oslo: Unipub.
- Kozulin, A. (2001). Vygotskij sett i sammenheng. I A. Kozulin (Red.), *Tenkning og tale* (221–255). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kress, G. (2010). *Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication*. London: Routledge.
- Kress, G., & van Leeuwen, T. (2006). *Reading images: the grammar of visual design* (2. utg.). London: Routledge.
- Kristiansen, S. J. (2010). Bilde og deltakelse – om spillet mellom ikon og betrakter hos Hans-Georg Gadamer, Michael Ann Holly og Jean-Luc Marion. I S. Lien & C. Serck-Hanssen (Red.), *Talende bilder: tekster om kunst og visuell kultur* (91–107). Oslo: Scandinavian Academic Press.
- Lawson, B. (2006). *How designers think: the design process demystified* (4. utg.). Oxford: Architectural Press.
- Leborg, C. (2004). *Visuell grammatikk*. Oslo: Abstrakt.
- Lutnæs, E. (2011). *Standpunktvurdering i grunnskolefaget Kunst og håndverk: læreres forhandlingsrepertoar*. Arkitektur- og designhøgskolen i Oslo, Oslo.
- Løvstad, Å., & Strømme, L. (2006). *Design og håndverk: grunnbok*. Oslo: Gyldendal.
- Madsen, C., & Tygstrup, F. (1996). Om Gilles Deleuze og Hvad er filosofi? I G. Deleuze & F. Guattari (Red.), *Hvad er filosofi?* (7–17). København: Gyldendal.
- Meyer, S. (2010). Fra bergensskolen i estetikk til studier i visuell kultur. I S. Lien & C. Serck-Hanssen (Red.), *Talende bilder: tekster om kunst og visuell kultur* (32–51). Oslo: Scandinavian Academic Press.
- Michl, J. (2001). Å se design som redesign: formgivningsdidaktiske betraktninger [langversjon]. Hentet fra <http://janmichl.com/nor.redesign.pdf>
- Muri, A. M. (2011). Maler rommets stille magi. *Kunst*, 58(4), 20–25.

- Museum of Design Atlanta (2011, 20. desember). Stories in Form: Chair Design by the Portfolio Center. Hentet 2. mars 2012, fra <http://www.museumofdesign.org/2011/12/stories-in-form-chair-design-by-the-portfolio-center/>
- Mäkelä, E. (2011). *Slöjd som berättelse: om skolungdom och estetiska perspektiv (Doktorgradsavhandling)*. Hentet fra <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:umu:diva-46764>
- Nussbaum, B. (2013). *Creative intelligence: harnessing the power to create, connect, and inspire*. New York: HarperCollins.
- Næss, P. (2012). Kritisk realisme og byplanforskning. *FORMakademisk*, 5(2), Art. 4, 1–17.
- Patek Philippe S.A. (2012). Communication: product advertising. Hentet 27. august 2012, fra <http://www.patek.com/contents/default/en/advertisingcampaign.html>
- Piaget, J. (2002). *Judgment and reasoning in the child*. Hentet fra <http://site.ebrary.com.ezproxy.hit.no/lib/telem/docDetail.action?docID=10070851>
- Rimehaug, E. (2007). *Tørsten gir lys: om åndelig lengsel og modning*. Oslo: Lunde.
- Rostvall, A.-L., & Selander, S. (2008). Design och meningsskapande – en inledning. I A.-L. Rostvall & S. Selander (Red.), *Design för lärande* (s. 13–27). Stockholm: Norstedts Akademiska.
- Rowling, J. K. (2011). *Harry Potter og ildbegeret*. Oslo: Cappelen Damm.
- Samantha. (2012, 2. mars). *Art and design*. Hentet fra: <http://www.scarlettcalledscout.com/2012/02/16/art-and-design/>.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco, Calif.: Jossey-Bass.
- Selander, S. (2008). Tecken för lärande – tecken på lärande. Ett designteoretiskt perspektiv. I A.-L. Rostvall & S. Selander (Red.), *Design för lärande* (28–44). Stockholm: Norstedts Akademiska.
- Selander, S., & Kress, G. (2010). *Design för lärande: ett multimodalt perspektiv*. Stockholm: Norstedts.
- Solvang, O. (2012, 18. september). Finner håp i lidelse. *Vårt Land*, s. 26–27.
- Szita, J. (2012). Calm creations. *Holland Herald*, 47(10), 50–53.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Säljö, R. (2006). *Läring og kulturelle redskaper: om læreprosesser og den kollektive hukommelsen*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Talbot, A. (2013). Anna Talbot Jewellery. Hentet 20. januar 2013, fra <http://www.annatalbot.com/>
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

- Thwaites, T., Davis, L., & Mules, W. (2002). *Introducing cultural and media studies: a semiotic approach*. Houndmills: Palgrave.
- Tin, M. B. (2007). *De første formene: folkekunstens abstrakte formspråk* (Bind 124). Oslo: Novus.
- Tin, M. B. (2011). *Spilleregler og spillerom: tradisjonens estetikk* (Bind 141). Oslo: Novus.
- Torkildsby, A. B. (2012). *Existential design: the "dark side" of design thinking* (Preliminær doktorgradsavhandling). Hentet fra <http://hdl.handle.net/2320/10559>
- Tudor-Sandahl, P. (2007). *I tacksamhetens tecken*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Tveit, K. (2011). Historisk forskningsmetode. I T. A. Kleven (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolking og vurdering* (2. utg., s. 139–178). Oslo: Unipub.
- Ulleberg, I. (2004). *Kommunikasjon og veiledning: en innføring i Gregory Batesons kommunikasjonsteori – medhistorier fra veiledningspraksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Utdanningsdirektoratet (2006). *Læreplan i kunst og håndverk*. Hentet 30. november 2010, fra http://www.udir.no/upload/larerplaner/Fastsatte_lareplaner_for_Kunnskapsloftet/Grunnskole_og_gjennomgaende/kunst_og_handverk.rtf
- Utdanningsdirektoratet (2008). *Den generelle delen av læreplanen: Bokmål*. Hentet 30. november 2010, fra http://www.udir.no/upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lareplanen_bm.pdf
- Vygotskij, L. S. (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Daidalos.
- Vygotskij, L. S., Kozulin, A., Bielenberg, T.-J., & Roster, M. T. (2001). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Vygotsky, L. S., Cole, M., John-Steiner, V., Scribner, S., & Souberman, E. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Wachowski, A., & Wachowski, L. (Regissør). (1999). *The Matrix* [DVD]. USA: Warner Home Video.
- Wikström, O. (2010). *Att älska livet mer än dess mening: betraktelser och övningar*. Stockholm: Natur & kultur.
- Zetterlund, C. (2012). Just decoration? Ideology and design in early-twentieth-century Sweden. I K. Fallan (Red.), *Scandinavian design: alternative histories* (103–116). London: Berg.
- Østby, Ø. J. (2011a). Esc. reality: Speil Speil. Upublisert Rapport. Høgskolen i Telemark.
- Østby, Ø. J. (2011b). Heliga skatter: didaktisk design i digitala miljö. Upublisert Rapport. Stockholms universitet.

Østby, Ø. J. (2011c). Sømmer av Norge: å skape i tryggheten, å skape i utryggheten – sammenligning av egen prosess i arbeid med ett kjent og ett ukjent materiale. Upublisert Rapport. Høgskolen i Telemark.

Figurliste

Figur 1: Visuelle markører.....	5
Figur 2: Avhandlingens kontekst.....	6
Figur 3: Forskningsdesign	9
Figur 4: Kommunikasjonsmodell 1	11
Figur 5: Kommunikasjonsmodell 2	15
Figur 6: Kommunikasjonsmodell 3	15
Figur 7: Yrkesdidaktisk relasjonsmodell	18
Figur 8: Proksimal utviklingszone	23
Figur 9: Design av uformelle og semi-formelle læresekvenser	31
Figur 10: Design av formelle læresekvenser	32
Figur 11: Transformasjon – transduksjon.....	34
Figur 12: Designprosessens DNA.....	35
Figur 13: Didaktisk design av læresekvenser i kunst og design.....	43
Figur 14: Designprosessens utviklingszone.....	45
Figur 15: Kommunikasjonsmodell 4	49
Figur 16: Generell oversikt rådata	53
Figur 17: Oversikt etter faser	54
Figur 18: Visualisering av analysen.....	55
Figur 19: Utdrag fra analyse	56
Figur 20: Datamateriale for narrative smykker.....	57
Figur 21: Sikksakklinjens bord	80

Biddeleste

Bilde 1: «You can buy LYKKE in jewelry shops.»	7
Bilde 2: Annonse for armbåndsurr	13
Bilde 3: M eller C?.....	21
Bilde 4: Ida Lorentzen: <i>Many Roads Taken</i>	29
Bilde 5: Anna Talbot: <i>Don't lead me Astray</i>	30
Bilde 6: Øyet som ser.....	33
Bilde 7: Korsanheng	35
Bilde 8: Fortellingen om Gullfuglen.....	38
Bilde 9: Konfirmasjonssmykke.	41
Bilde 10: Øystein Johan Østby: <i>Speil Speil</i>	52
Bilde 11: Belinda: Perlekjede	60
Bilde 12: Kate: Halskjede	61
Bilde 13: De første tegningene på MyStoryboard	62
Bilde 14: Skisse med utsaget felt.....	63
Bilde 15: Frank: Anheng.....	63
Bilde 16: Marie: Anheng	64
Bilde 17: Inga: Makramékjede	65
Bilde 18: Bearbeiding	66
Bilde 19: Hanne: Halsbånd	67
Bilde 20: Storyboardet til Hanne	68
Bilde 21: Bearbeiding på PC	69

Bilde 22: Jeanette: Anheng	69
Bilde 23: Karianne: Anheng	70
Bilde 24: Karin: Anheng	72
Bilde 25: Johanne: Anheng	73
Bilde 26: Kampen for Bredtvet	75
Bilde 27: Skisse av <i>Trosvandring</i>	76
Bilde 28: Øystein Johan: Anheng	77

Navneregister

2SFA v, 50, 53, 56, 58, 59, 61, 63, 64,
67, 70, 71, 72, 77, 78, 79, 82, 88, 92,
93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 104, 106,
109

A

Alice i Eventyrland 68 (Lewis Carroll)
Andenæs, Ulf 38
Asics 37, 97
Asmervik, Sverre 38
Aubry, Didier 8, 94
Aune, Olav Egil 5, 35, 39
Austen, Jane 21, 22, 90

B

Bakker, Gijs 39
Bale, Kjersti 39, 44, 56, 98
Bateson, Gregory 18, 19, 25, 30, 33, 34,
35, 39, 45, 89, 91, 93, 95, 96, 98, 100,
103, 106, 107, 111
Bay, Jens 2, 5, 27, 32, 37, 92, 102, 105
Beck, Ulrich 2, 25, 99, 105, 112
Belinda 53, 56, 57, 58, 59, 60, 62, 66, 78,
84, 85, 88, 90, 93, 96, 97, 98, 105
Bergen Yrkeskole 35
Bergh, Hilde Robberstad vi, 49
Bhaskar, Roy 49
Bibelselskapet 77, 78
Bjon, Sylvia 28
Bjørndal, Bjarne 18
Bloom, Benjamin 32
Boradkar, Prasad 8, 40, 41, 44, 53, 96,
109
Bouzereau, Laurent 16, 96
Bredtvet menighet, Bredtvet kirke 25, 48,
74, 75, 76, 78, 85, 86, 90, 104, 105,
109
Brue, Nick 33 (*se også Sparks studios*)
Bruner, Jerome Seymour 3, 10, 11, 12,
13, 14, 15, 17, 18, 19, 20, 21, 24, 25,
27, 28, 29, 39, 53, 54, 85, 86, 89, 91,
93, 96, 98, 99, 101, 103, 106, 109
Brønne, Karen 94, 101
Burger King 21
Børli, Hans 80
Bø-Rygg, Arnfinn 2

C

Chat Noir 21

Christensen, Kirsten Meisner 3, 8, 12, 14,
15, 17, 23, 26, 27, 36, 37, 41, 88, 92,
105

Continuum 110 (*se også Chris Hosmer*)

Csikszentmihalyi, Mihaly 101

D

David-Andersen A/S 50
Davis, Lloyd 11
Deleuze, Gilles 26, 30, 39, 43, 90, 91, 99
Den generelle delen av læreplanen 22
Den katolske kirke 25, 77
Den norske kirke 74 (*se også Oslo
bispedømme*)
Designdagen, Norsk Designråd 110
DesignDialog, HiOA 49
Desucon 20
DGH 35, 46, 47, 53, 54, 81, 82, 84, 85,
103, 108
DHAB 46, 48, 51, 52, 53, 54, 60, 81, 82,
84, 85, 93, 95, 103, 105, 108, 109
Digranes, Ingvild 102
Don't lead me astray 30 (Anna Talbot)
Droog 39, 104
Duncum, Paul 16, 17, 36, 37, 89, 97, 106,
113
Dåpskjole 2, 90 (Øystein Johan Østby)

E

Elvebakken videregående skole 48, 76,
109
Essai sur l'imagination créatrice 26
(Théodule Ribot)

F

Facebook 26, 85
Fallan, Kjetil 15, 17, 34, 36, 90
Farstad, Per 4, 33, 35, 37, 48
Frank 53, 54, 57, 62, 63, 64, 72, 78, 81,
85, 87, 88, 95, 96, 104
Franklin, Kate 106
*From the coolest corner. Nordiske
smykker* 94 (Kunstindustrimuseet)
Funkle AS 38, 97, 100, 106
Fure, Paula 3, 91

G

Gadamer, Georg 101
Gilberg, Lars 10

Giske, Trond 106
Gjernes, Liv Mildrid vi, 20, 41, 96
Gotfredsen, Lise 56, 94
Guattari, Félix 26, 30, 39, 43, 90, 91, 99
Gudmundsdottir, Sigrun 55
Gullfuglen 38 (Funkle AS)
Gulliksen, Marte 102
Gud 41, 48, 76
Guttu, Tor 20, 80

H

Halme, Juha 28
Halvorsen, Else Marie 50
Hammershøi, Vilhelm 29
Hanne 67, 68, 84, 85, 94
Harinen, Päivi 28
Heller, Steven 32, 42, 100, 108
Hello Kitty 68 (Yuko Shimizu for Sanrio)
Hemutställningen 22
Hennes & Mauritz 36
Henriksen, Arve 106
Hermansen, Mads 35, 40, 90, 97, 99
Hiim, Hilde 18, 19
Hippe, Else 18, 19
Hislop, Victoria 29
Hjardemaal, Finn 8, 49, 51, 82, 107
Holbek 25, 75
Hopper, Edvard 29, 88
Hosmer, Chris 110 (Continuum)
Husserl, Edmund 101
Høgskolen i Oslo og Akershus 49
Høgskolen i Telemark 19, 56
Højlund, Anette 101

I

Illeris, Helene 19, 36, 94, 97, 101
Inga 53, 54, 57, 64, 66, 67, 68, 78, 85, 89,
91, 92, 106, 108, 109
Instagram 86
Isachsen, Karsten 26
Itten, Johannes 60

J

Jeanette 53, 57, 69, 71, 78, 82, 84, 85, 87,
88, 89, 92, 93, 96, 108
Jensen, Rolf 6, 16, 18, 25, 37, 38, 98, 99
Jevnaker, Birgit Helene 37, 48
Jesus 36, 38, 41, 75, 77
Johanne 73, 74, 84, 95, 96, 110
Johansson, Marlène vi, 30, 34, 44, 51, 53,
87, 101
Josef og hans brødre 39 (Thomas Mann)

K

Karianne 70, 71, 79, 84, 86, 87, 96, 110
Karin 53, 54, 57, 71, 72, 73, 74, 78, 81,
84, 85, 87, 90, 92, 93, 94, 95, 96, 97,
100, 110
Kate 61; 62, 100, 105
Kierkegaard, Søren 40
Kingsley, Ben 16
Kleven, Thor Arnfinn 46, 49, 50, 51, 52,
55, 81, 82, 83, 109
Koffka, Kurt 103 (*se også* Vygotsky, et
al., 1978)
Konfirmasjonssmykke 41, 48, 49, 74, 90,
104 (Øystein Johan Østby)
Korsanheng 35, 37, 41, 76, 90, 104
(Øystein Johan Østby)
Kozulin, Alex 12, 14, 23 (*se også*
Vygotskij, 2001)
Kress, Gunther 4, 14, 16, 17, 18, 20, 25,
28, 34, 37, 41, 44, 56, 84, 95, 97, 105,
106
Kristiansen, Ståle Johannes 22
Krogh, Geo von vi
Kunnskapsløftet 22
(Utdanningsdirektoratet)
Kunstindustrimuseet 94

L

Lawson, Bryan 34, 35, 37, 38, 42, 44, 88,
90, 93
Leborg, Christian 5, 16, 58
Lerpold, Morten 105
Lieberg, Sigmund 18
Like a prayer 36 (Madonna)
Like a virgin 36 (Madonna)
Liljebå 22, 37, 40, 95 (Kåge Wilhelm for
Gustavsberg)
Lindsten, Kajsa Öberg 26 (*se også*
Vygotskij, 1995)
Lorentzen, Ida 29, 38, 88, 95
Lutnæs, Eva 2, 22, 57, 85, 86, 91, 93, 94,
95, 101
Lykke 6, 7, 39, 96 (AS Sylvsmidja
Sylvvareverkstad)
Lørenskog videregående skole vi
Løvstad, Ådne 33, 34, 44

M

Madonna 36
Madsen, Carsten 39
Mann, Thomas 39
Many Roads Taken 29 (Ida Lorentzen)
Marie 64, 84, 86, 94, 110, 123

Marilyn Manson 68
McDonald's 21
Merleau-Ponty, Maurice 23, 101
Meyer, Siri 7
Meyrick, Laila 30
Michl, Jan 30, 88, 94, 101
Microsoft 110 (*se også* Todd Simmons & Albert Shum)
Mitchell, William J. Thomas 36
MODA. *Se* Museum of Design Atlanta
Molander, Bengt 102
Moses, Monica 48, 104
Mules, Warwick 11
Muri, Anne Marit 29, 88
Museum of Design Atlanta, MODA 42, 44
Mäkelä, Esko 28, 54, 55, 91, 92, 101, 104
Møbelmessen i Milano 39
Møllerhagen, Torill Hammeren vi, 98, 101

N

Nasjonalgalleriet 28
Neo 19, 84, 111
Norsk Designråd 110 (*se også* Skule Storheill)
Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS, NSD 49
Nussbaum, Bruce 6, 34, 103, 110
Næss, Petter 8, 49, 50, 53

O

Ogden, Terje 38
Oldenburg, Claus 39
Oliver Twist 16 (Roman Polanski)
Oslo bispedømme, Oslo bispedømmeråd 75, 77
Oslo Maraton 37
Oslotrikken vi

P

Parnes, Sidney J. 34
Parsons The New School of Design 110
Patek Philippe S.A. 13, 39, 97, 105
Peirce, Charles Sanders 36
Persepsjonens fenomenologi 23 (Maurice Merleau-Ponty)
Philmont 43
Piaget, Jean 12, 14, 22
Pikachu, Pokemon 20
Polanski, Roman 16, 96
Prosessord 52 (Øystein Johan Østby)

R

Ramakers, Renny 39
Ribot, Théodule 26 (*se også* Vygotskij, 1995)
Rietveld, Gerrit 39
Rimehaug, Erling 35
Rogoff, Irit 36
Romeo og Julie 15 (William Shakespeare)
Rorty, Amélie 24 (*se også* Jerome S. Bruner, 1986)
Rostvall, Anna-Lena 41
Rowling, Joanne Kathleen 78
Rygh, Toril 74, 106
Rygvoid, Anne-Lise 38

S

Sakrale skatter fra Kreml-museene i Moskva 28 (Nasjonalgalleriet)
Samantha 44
Sargent, John Singer 29
Schopenhauer, Arthur 10
Schön, Donald Alan 40, 43, 44, 89, 90, 102
Selander, Staffan 4, 24, 31, 32, 41, 55, 82, 83, 88, 102, 105, 106
Shakespeare, William 15
Shum, Albert 110 (Microsoft)
Simmons, Todd 110 (Microsoft)
Skov, Kirsten 36, 88, 105
Solvang, Olav 29
Sparks studios 33
Speil Speil 52 (Øystein Johan Østby)
Stolthet og fordom 21, 90, 105 (Jane Austen)
Storheill, Skule 110 (Norsk Designråd)
Stories in Form: Chair Design by the Portfolio Center 42, 44 (Museum of Design Atlanta, MODA)
Strømme, Linda 33, 34, 44
AS Sylvsmdja Sylvwareverkstad 6, 7, 39, 96
Szita, Jane 39
Säljö, Roger 8, 21, 22, 24, 30, 43, 102

T

Talarico, Lisa 32, 42
Talbot, Anna 2, 30, 36, 98
Thagaard, Tove 48, 51, 52, 54, 56, 82, 109
The Matrix 19, 117 (Andy Wachowski & Larry Wachowski)

Thwaites, Tony 11, 13, 15, 16, 25

Till, Caroline, 106

Tin, Mikkel Bjørset 1, 5, 10, 20, 23, 34,
39, 80, 85, 88, 89, 95, 101, 102, 103

Torkildsby, Anne Britt 4, 40, 96, 101

Trosvandring 76 (Øystein Johan Østby)

Tudor-Sandahl, Patricia 37, 58

Tveit, Knut 49

Twitter 86

Tygstrup, Frederik 39

U

Ulleberg, Inger 18, 19, 27, 98

Ulstein, Tore 110 (Ulstein Group ASA)

Unicef 28

Universitetet i Nordland 106

Utdanningsdirektoratet 1, 8

V

van Leeuwen, Theo 14, 16, 25, 28, 41, 44

Vavik, Tom 8, 94

Vermeer, Jan, 29, 88

Vg1 Design og håndverk, DH 4, 28, 33,
35, 43, 46 (*se også* DHAB)

Vg2 Design og gullsmedhåndverk, DGH
35, 46 (*se også* DGH)

Vygotskij. *Se* Vygotsky

Vygotsky, Lev Semenovich 10, 12, 14,
22, 23, 24, 26, 27, 29, 32, 37, 40, 42,
43, 44, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 93, 94,
98, 103, 106

W

Wachowski, Andy & Wachowski, Larry
19

Wenger, Etienne 102

Wikström, Owe 26

Wilhelm, Kåge 22

Z

Zetterlund, Christina 22

Ø

Østby, Øystein Johan vi; 1, 2, 28, 52, 57,
75, 88

Aktuelle begreper

Oversikten er ikke fullstendig, men kan være en hjelp til å finne igjen aktuelle begreper.

A

abduktiv metode 107
actions 13 (*handlinger*)
affekter 26
affordances 41 (*tilbud, muligheter*)
aksjonsforskning 107
aktør 15, 57, 62
anime 20, 94 (*japansk animasjon*)
anvendt erfaring i, 1, 110
attributter 25, 28, 30, 35, 84, 89

B

behaviorisme 22
blikk 17, 76, 87, 93, 96, 109
bunadssølv 6

C

coda 14, 53, 71, 72, 74, 78, 98, 101
cognitive fluency 106 (~ *mental persepsjon av informasjon*)
cosplay 20 (*kostymelek*)
CPS 34, 35 (*problemløsningsmetode*)
creating space by drawing lines 43
creative problem solving 34 (*CPS*)

D

deltakere 14, 19, 21, 25, 83
den nasjonale designplanen 106
design er anvendt kunnskap 103
Design for læring 31
design i læring 31
design literacy 106 (~ *designforståelse*)
design som anvendt erfaring i
designdrevne innovasjonsprogram, DIP 110
designfilosofi 37, 93, 103, 104
designmetodikk 34, 42
designprosess 3, 34, 42, 44, 71
designprosessens DNA 35
designteoretisk 31, 91
designteori 37
didaktisk design 32, 43, 107
didaktisk relasjonsmodell 18, 19, 24, 102
do it yourself, DIY, 39, 61
drømmesamfunnet i, 6, 16, 26, 37, 39, 42, 89, 102, 103, 106

E

eksistensfilosofi, eksistensiell filosofi 5, 24, 27
eksistensialisme 5
eksistensiell design 4, 29, 40, 46, 49, 99, 101, 104, 107
eksistensiell design – uttrykk for livet 49
eksistensielle i, 1, 3, 5 6, 8, 10, 18, 38, 44, 45, 56, 74, 78, 86, 87, 90, 92, 96, 103, 104, 106
ekvilibrium 13 (*likevekt*)
emosjonelle behov 6, 16, 42
entreprenørskap 1, 106
events 13 (*hendelser, begivenheter*)

F

fabula 11, 12, 14, 17, 19, 22, 25, 38, 39, 49, 84, 87, 100, 111
forforståelse iii, 18, 37, 49
forførelse 17
formbilder 102
formering 31, 32
formspråk i, 2, 3, 26, 30, 32, 33, 35, 54, 89, 90, 93, 94, 99
fortolkningsnøkler 17, 40, 56, 84, 86, 97
Found Art 52, 59, 66, 76, 88, 98, 105
framing 16 (*innramming*)
fryste fortellinger 33

G

gjenstandskultur 37, 97, 110
gjør det selv 39, 61 (*DIY*)

H

hverdagskunsten 20, 96

I

ideografisk 94
ideologi 17
ikonografi 57, 95
imitasjon 3, 21, 40, 57, 65, 85, 104
improvisasjon 3, 21, 57, 71, 92
indre landskap 12, 13, 14, 26, 90, 105 (*bevisstheten, ~ landscape of conciousness*)
innovasjon 1, 57, 81, 104, 106
innramming 3, 16, 185, 39, 43,44, 54, 88, 93, 110

intellektuell bagasje 37
intensjoner vi, 13, 15, 17, 19, 20, 22, 27,
29, 37, 40, 49, 55, 56, 78, 85, 93, 101
intertekstualitet 17, 37, 40, 48, 95, 97,
104, 107, 109
iscenesettelse 2, 25, 56, 81, 107

K

kommunikativ design 28
konkurranseskraft 106
konsekvenspedagogikk 50, 55, 92, 102
konseptuell design 39
kritisk realisme 49
kunst og design i, vi, 4, 17, 24, 42, 43,
53, 83, 91, 98, 101, 102, 105, 107
kunst og håndverk 1, 4, 7, 19, 101

L

landscape of action 13 (*det ytre
landskapet, ~ den fysiske virkeligheten*)
landscape of conciousness 12, 13, 14, 26,
90, 105 (*det indre landskapet, ~
bevisstheten*)
likevekt 13, 39, 44
læresekvenser 31, 4, 83

M

makt 17, 25
manga 20, 64, 85 (*japanske tegneserier*)
matrise 17, 18, 20, 110
merkevarebygging 98
mode 41 (*modus*)
modus 34, 41
mulige verdener 12, 17, 27, 35, 43, 55,
84, 97, 99
multimodal 41, 44, 83, 94, 97, 104, 107,
109
multimodalitet 17
MyStoryboard 47, 48, 49, 54, 55, 62, 66,
67, 69, 72, 83, 84, 95, 108, 111
(*storyboardet*)

N

narrativ analyse 27, 55
narrativ forskning 102
narrativ metode 105
narrative smykker 82, 110
narrative uttrykk 4, 8, 42
narrativer iii, 11, 13, 15, 24, 27, 37, 38,
39, 44, 48, 54, 55, 97, 98, 104, 105

O

opplevelsesøkonomien 6, 48, 102

originale design i, vi, 3, 20, 33, 39, 45,
49, 53, 79, 81, 82, 83, 92, 93, 97, 99,
100, 107, 111

P

participants 14 (*deltakere*)
pedagogisk entreprenørskap 106
persepter 26
piktografisk 94, 101
plot 11, 14, 17, 29, 30, 39, 40, 55, 84, 87,
91, 100, 101, 105, 111
possible world 12 (*mulige verdener*)
praksisfellesskap 24
praksisfellesskapet 43, 93, 102
principles 17 (*~ fortolkningsnøkler*)
problemstilling i, 3, 20, 33, 49, 50, 83,
106, 107, 110
proksimale utviklingszone 23, 24, 30, 87,
91, 103
prompt 17 (*~ trigger*)
punktuerer vi, 19, 30, 40, 44, 45, 78, 83,
98, 103, 108

R

rasjonaler 50
redesign 3, 30, 34, 43, 47, 78, 92, 94, 95
reinvent yourself 2 (*~ skape en ny stil
eller personlig presentasjon*)
relasjonell originalitet 99, 110
representasjon 11, 17, 18, 25, 28, 36, 43,
54, 57, 58, 88, 95, 97
reprise og prosjekt 20, 30, 40, 102, 103
Rorschachtester 37

S

scaffolding 24 (*~ kognitiv støtte*)
sekvenser 9, 11, 19, 35, 39, 49, 84, 100,
101
senmoderne 2, 97, 99 (*~ postmoderne*)
signalfunksjon 33
skapende handlingsrom iii, 28
slöjd 28, 87 (*~ kunst og håndverk i
Sverige*)
sosiokulturelle teorier 10, 22
spesialpedagogikk 38, 50
standpunktvurdering 101
status 35, 94, 98
stimulus-respons-reaksjoner 22

T

tegn 11, 12, 15, 16, 23, 25, 28, 29, 30, 31,
32, 36, 41, 44, 49, 78, 82, 83, 87, 89,
91, 93, 94, 96, 103, 106

tegn på læring 12, 31, 44, 82, 83, 91, 92, 106
tegning i, 26, 34, 47, 57, 78, 88, 90, 101
the aesthetic turn 36, 97 (~ *overgangen fra en primært tekstbasert til primært sanselig kommunikasjon*)
the curious eye 36 (~ *nysgjerrig blikk*)
the good eye 36 (~ *formaleestetisk blikk*)
the pictorial turn 36 (~ *overgangen fra en primært tekstbasert til primært visuell kommunikasjon*)
tilbud 19, 41
transduksjon 34, 43, 44, 118
transformasjonssyklus 31, 32, 34, 44, 89, 99
trigge, trigger 11, 13, 18, 42, 59, 71, 78, 83, 84, 95, 104, 105
trofortellinger 48, 74, 90
trøbbel 85 (~ *hindring, motstand, problem*)

U

ubuntu 58 (~ *jeg er fordi vi er*)

V

verktøy 12, 15, 19, 23, 29, 30, 31, 33, 34, 37, 42, 44, 46, 56, 78, 83, 87, 88, 93, 101, 102, 104, 105, 106, 109

X

X-faktor 100

Y

yrkesfag 1, 51

ytre landskap/verden 10, 13, 14, 19, 21, 23, 44, 45, 86, 87, 90, 91, 95, 105

Å

åpen design 39

årsak-virkningsforhold 8, 19, 23, 27, 49, 82

Vedlegg

Vedlegg 1 Bekreftelse fra Høgskolen i Telemark, Notodden



Fakultet for estetiske fag, folkekultur og lærerutdanning

Til informanter for Øystein Johan Østby

Saksbehandler: Marte S. Gulliksen

Intern tf.: 35026397

E-post: Marte.gulliksen@hit.no

Journalnummer:

Dato: 1.3.2012

Bekreftelse

Med dette bekreftes det at Øystein Johan Østby er masterstudent i formgiving, kunst og håndverk ved Fakultet for estetiske fag, folkekultur og lærerutdanning, Høgskolen i Telemark. Han er i sitt andre studieår og arbeider med en masteroppgave som er stipulert til ett års arbeid. Foreløpig arbeidstittel er *Eksistensiell design – uttrykk for livet*. Når det gjelder den praktiske gjennomføringen, viser jeg til Østbys informasjonsbrev.

Det er av stor betydning for oppgaven hennes at du/dere er villig til å delta. Jeg håper på et fint samarbeid mellom Øystein Johan Østby og deg/dere som informanter.

Vennlig hilsen

Marte S. Gulliksen
Koordinator for masterstudiet i formgiving, kunst og håndverk

Vedlegg 2:1(2) Søknad til skolene

SØKNAD OM UNDERSØKELSER I VG1 DESIGN OG HÅNDVERK

Jeg søker herved om å få gjennomføre undersøkelser i vg1 Design og håndverk [REDACTED] eventuelt også [REDACTED] i tilknytning til masteroppgaven min i formgivning, kunst og håndverk.

Foreløpig arbeidstittel er *Eksistensiell design – uttrykk for livet*. Problemstillingen min går på hvordan narrative uttrykk kan fremme originale design. Selve undersøkelsen knyttes til en ordinær prosjektoppgave rettet mot gullsmedfaget og elevenes egen dokumentasjon av arbeidsprosess, produkt og mappe, samt spørreskjema og observasjoner. Jeg ønsker også å intervju enkelte elever om arbeidsprosessen og produktene for mer utfyllende svar.

Undersøkelsen er meldt til og godkjent av Norsk samfunnsvitenskapelig tjeneste (NSD) og følger regler for personvern i henhold til deres retningslinjer. Sensitive personopplysninger vil ikke bli lagret.

Elevene informeres muntlig og skriftlig om undersøkelsen. Alle deltar på prosjektoppgaven, men jeg vil innhente skriftlig samtykke fra elevene (foresatte for dem som er under 18 år) for å bruke resultater og eventuelle intervju i masteroppgaven min.

Masterstudiet er tilknyttet Avdeling for estetiske fag, folkekultur og lærerutdanning ved Høgskolen i Telemark, <http://www.hit.no/nxcnor/content/view/full/6386>

Med ønske om et positivt svar,

Øystein Johan Østby

Vedlegg 2:2(2) Søknad til skolene

Øystein Johan Østby
Martin Skatvedts vei 22

0950 OSLO

SØKNAD OM UNDERSØKELSER PÅ VG2 DESIGN OG GULLSMEDHÅNDVERK

Jeg søker herved om å få gjennomføre undersøkelser på vg2 design og gullsmedhåndverk [redacted] eventuelt også [redacted] i tilknytning til masteroppgaven min i formgivning, kunst og håndverk. Jeg har snakket med [redacted] som er positiv til undersøkelsen.

Foreløpig arbeidstittel er *Eksistensiell design – uttrykk for livet*. Problemstillingen min går på hvordan narrative uttrykk kan fremme originale design. Selve undersøkelsen knyttes til en ordinær oppgave der elevene designer et smykke med et fortellende tema (vedlegg 1). I tillegg er det ønskelig at elevene skriver logg og svarer på et spørreskjema om prosessen. Jeg ønsker også å intervju enkelte elever om arbeidsprosessen og produktene for å utdype svarene (vedlegg 2).

Samme undersøkelse gjennomføres på vg1 Design og håndverk ved en annen skole, og sammen gir disse to et sammenligningsgrunnlag, først og fremst i forhold til oppnådde ferdigheter og kompetanse, men også mellom skolene.

Undersøkelsen er meldt til og godkjent av Norsk samfunnsvitenskapelig tjeneste (NSD) og følger regler for personvern i henhold til deres retningslinjer. Sensitive personopplysninger vil ikke bli lagret. Undersøkelsen avsluttes 1. mars 2013, mens endelig anonymisering av datamaterialet skjer senest februar 2017. Det innhentes samtykke fra elevene og eventuelt foresatte (vedlegg 3).

Hvis det er noe dere lurer på, kan jeg nås på 924 83 120, eventuelt sende en e-post til [redacted]. Dere kan også kontakte mine veiledere ved Høgskolen i Telemark, Liv Mildrid Gjernes, [redacted] og Marléne Johansson, [redacted]. Marléne Johansson kan også kontaktes på telefon [redacted].

Masterstudiet er tilknyttet Avdeling for estetiske fag, folkekultur og lærerutdanning ved Høgskolen i Telemark, <http://www.hit.no/nxcnor/content/view/full/6386>

Med ønske om et positivt svar,

Øystein Johan Østby
Martin Skatvedts vei 22
0950 Oslo

Vedlegg 3 Muntlig informasjon til respondentene

MAL FOR MUNTLLIG INFORMASJON

1. Beskrive bakgrunnen for undersøkelsen – se informasjonskriv.
2. Beskrive oppgaven – lage smykke med et narrativt uttrykk. Forklare begrepene.
3. Informasjon om arbeidsprosessen. Arbeidet foregår samtidig med en annen smykkeoppgave. Tilgjengelig verktøy begrenser hvor mange som kan holde på med samme oppgave samtidig.
4. Informasjon om loggskrivning hver dag, tilfeldige prosesspauser og avsluttende spørreskjema som verktøy for å bevisstgjøre egen skapende prosess.
5. Besvare spørsmål fra elevene.

Vedlegg 4:1(2) Skriftlig informasjon – 1DHAB

Informasjon om undersøkelse

Jeg holder på med en masteroppgave i formgivning, kunst og håndverk ved Høgskolen i Telemark. Problemstillingen min går på om fortellende uttrykk kan bidra til originale design.

Jeg ønsker å undersøke om elevene bruker eget liv som inspirasjon i utformingen av smykker på prosjektoppgaven [REDACTED]. All informasjon om skole og elever **anonymiseres**.

Opplysningene innhentes fra logg, egenvurdering og spørreskjema. Jeg vil også skanne skisser og arbeidstegninger og ta bilder av de ferdige produktene for bruk i masteroppgaven. Spørsmålene dreier seg om hva som er viktig for deg og ditt liv, og om og hvordan du uttrykker dette i skisser og det ferdige smykket.

Jeg ønsker også å intervju noen elever for å få mer utfyllende svar. Om du vil være med på dette, blir vi enige om tid og sted senere. Intervjuet vil ta omtrent en time. Opptak og notater anonymiseres og slettes når masteroppgaven er ferdig.

Om du lurer på noe, kan du også kontakte mine veiledere Liv Mildrid Gjernes på [REDACTED] og Marléne Johansson på [REDACTED] ved Høgskolen i Telemark.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S (NSD). Informasjon sendes også hjem til foresatte.

Det er frivillig å være med. Du kan trekke deg når som helst underveis uten å måtte begrunne dette nærmere ved å sende meg en melding på [REDACTED]. Innsamlede data om oppgaven din vil da bli slettet.

Med vennlig hilsen

Øystein Johan Østby
Martin Skatvedts vei 22
0950 Oslo

Vedlegg 4:2(2) Skriftlig informasjon – 1DHAB

Informasjon til foresatte

[REDACTED] Ved siden av skriver jeg på en masteroppgave i formgivning, kunst og håndverk ved Høgskolen i Telemark. Problemstillingen min går på om fortellende uttrykk kan bidra til originale design.

[REDACTED] begynner vi med et smykkeprosjekt jeg har ansvaret for. I den forbindelse ønsker jeg å undersøke om elevene bruker eget liv som inspirasjon i utformingen av smykker på prosjektoppgaven i [REDACTED]. All informasjon om skole og elever **anonymiseres**.

Opplysningene innhentes fra logg, egenvurdering og spørreskjema. Jeg vil også skanne skisser og arbeidstegninger og ta bilder av de ferdige produktene for bruk i masteroppgaven. Spørsmålene går på om og hvordan noe som er viktig for elevene og deres liv, uttrykkes i skisser og det ferdige smykket og gjør det mer originalt.

Jeg ønsker også å intervju noen elever for å få mer utfyllende svar. Jeg vil bruke diktafon og ta notater. Intervjuet vil ta omtrent en time. Også opptakene anonymiseres og slettes når masteroppgaven er ferdig.

Om du/dere lurer på noe, treffes jeg på telefon 924 83 120 og e-post:

[REDACTED] Også mine veiledere ved Høgskolen i Telemark kan kontaktes, Liv Mildrid Gjernes på [REDACTED] og Marlène Johansson på [REDACTED]

[REDACTED] Marlène Johansson er i tillegg tilgjengelig på telefon [REDACTED]

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S (NSD).

Det er frivillig å være med. Du/dere kan trekke dere når som helst underveis uten å måtte begrunne dette nærmere ved å gi meg beskjed. Innsamlede data om oppgaven til eleven vil da bli slettet.

Med vennlig hilsen

Øystein Johan Østby



Privatadresse:
Martin Skatvedts vei 22
0950 Oslo

Vedlegg 5:1(2) Skriftlig informasjon – 2DGH

Informasjon om undersøkelse

Jeg holder på med en masteroppgave i formgivning, kunst og håndverk ved Høgskolen i Telemark. Problemstillingen min går på om fortellende uttrykk kan bidra til originale design.

Jeg ønsker å undersøke om elevene bruker eget liv som inspirasjon i utformingen av smykker. All informasjon om skole og elever **anonymiseres**.

Opplysningene innhentes fra logg, egenvurdering og spørreskjema. Jeg vil også skanne skisser og arbeidstegninger og ta bilder av de ferdige produktene for bruk i masteroppgaven. Spørsmålene dreier seg om hva som er viktig for deg og ditt liv, og om og hvordan du uttrykker dette i skisser og det ferdige smykket.

Jeg ønsker også å intervju noen elever for å få mer utfyllende svar. Om du vil være med på dette, blir vi enige om tid og sted senere. Intervjuet vil ta omtrent en time. Opptak og notater anonymiseres og slettes når masteroppgaven er ferdig.

Om du lurer på noe, kan du også kontakte mine veiledere Liv Mildrid Gjernes på [redacted] og Marlène Johansson på [redacted] ved Høgskolen i Telemark.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S (NSD). Informasjon sendes også hjem til foresatte.

Det er frivillig å være med. Du kan trekke deg når som helst underveis uten å måtte begrunne dette nærmere ved å sende meg via faglærer eller på epost til [redacted]. Innsamlede data om oppgaven din vil da bli slettet.

Med vennlig hilsen

Øystein Johan Østby
Martin Skatvedts vei 22
0950 Oslo

Vedlegg 5:2(2) Skriftlig informasjon – 2DGH

Informasjon til foresatte

Jeg er student ved Høgskolen i Telemark og skriver nå på en masteroppgave i formgivning, kunst og håndverk. Problemstillingen min går på om fortellende uttrykk kan bidra til originale design.

██████████ jeg å undersøke om elevene bruker eget liv som inspirasjon i utformingen av smykker. All informasjon om skole og elever **anonymiseres**.

Opplysningene innhentes fra logg, egenvurdering og spørreskjema. Jeg vil også skanne skisser og arbeidstegninger og ta bilder av de ferdige produktene for bruk i masteroppgaven. Spørsmålene går på om og hvordan noe som er viktig for elevene og deres liv, uttrykkes i skisser og det ferdige smykket og gjør det mer originalt.

Jeg ønsker også å intervju noen elever for å få mer utfyllende svar. Jeg vil bruke diktafon og ta notater. Intervjuet vil ta omtrent en time. Også opptakene anonymiseres og slettes når masteroppgaven er ferdig. Det vil innhentes en skriftlig samtykkeerklæring for dette.

Om du/dere lurer på noe, treffes jeg på telefon 924 83 120 og e-post: ██████████
Også mine veiledere ved Høgskolen i Telemark kan kontaktes, Liv Mildrid Gjernes på ██████████
██████████ og Marléne Johansson på ██████████ Marléne
Johansson er i tillegg tilgjengelig på telefon ██████████

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S (NSD).

Det er frivillig å være med. Du/dere kan trekke dere når som helst underveis uten å måtte begrunne dette nærmere ved å gi meg beskjed. Innsamlede data om oppgaven til eleven vil da bli slettet.

Med vennlig hilsen

Øystein Johan Østby
Martin Skatvedts vei 22
0950 Oslo

Vedlegg 6:1(2) Samtykkeskjema

Forespørsel om å delta i undersøkelse

Jeg er masterstudent i formgivning, kunst og håndverk ved Høgskolen i Telemark og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven. Temaet for oppgaven er eksistensiell design, og jeg skal undersøke hvordan narrative uttrykk kan fremme originale design. Jeg er interessert i å finne ut om i hvilken grad skoleelever kan bruke eget liv som inspirasjon i skapende arbeid, og der produktet kan fortelle noe mer utover form og funksjon. For å finne ut av dette, ønsker jeg å bruke informasjon fra arbeidsprosessen for en praktisk oppgave i smykkedesign.

Som en del av oppgaven vil jeg forsøke å finne ut noe om i hvilken grad du bruker tanker om eksistensielle spørsmål i arbeidet. Opplysningene innhentes delvis ved at du skriver logg om arbeidsprosessen, og delvis ved å svare på spørreskjema. Spørsmålene dreier seg om hva som er viktig for deg og ditt liv, og om og hvordan du uttrykker dette i det ferdige produktet. Jeg ønsker også å skanne skisser og arbeidstegninger og ta bilder av de ferdige produktene for bruk i oppgaven.

Det er frivillig å være med og du har mulighet til å trekke deg når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Dersom du trekker deg vil alle innsamlede data om deg bli slettet. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt og aidentifiseres ved koding. Prosjektet avsluttes innen 1. mars 2013, og masteroppgaven er planlagt presentert i juni 2013. Endelig anonymisering i forhold til skole skjer innen februar 2017.

Dersom du har lyst å være med på undersøkelsen, er det fint om du skriver under på den vedlagte samtykkeerklæringen og leverer den til meg eller en av de andre lærerne.

Hvis det er noe du lurer på kan du ringe meg på 924 83 120, eller sende en e-post til [redacted]. Du kan også kontakte mine veiledere ved Høgskolen i Telemark, Liv Mildrid Gjernes på [redacted] og Marlène Johansson på [redacted]. Marlène Johansson kan også kontaktes på telefon [redacted].

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S (NSD).

Med vennlig hilsen

Øystein Johan Østby
Martin Skatvedts vei 22
0950 Oslo

Samtykkeerklæring kun undersøkelse:

Jeg har mottatt informasjon om studien av eksistensiell design og ønsker å delta:

Signatur: _____

Telefonnummer: _____

Jeg er under 18 år og har fått samtykke fra foresatte:

Signatur: _____

Telefonnummer: _____

Det er egen samtykkeerklæring for å delta i intervju, se neste side:

Vedlegg 6:2(2) Samtykkeskjema

Forespørsel om å delta i intervju

Det er også ønskelig å intervju inntil 20 personer i etterkant av den praktiske oppgaven for å få mer utfyllende svar. Jeg vil bruke diktafon og ta notater mens vi snakker sammen. Intervjuet vil ta omtrent en time, og vi blir sammen enige om tid og sted.

Det er frivillig å være med og du har mulighet til å trekke deg når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Dersom du trekker deg vil alle innsamlede data om deg bli slettet. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt og aidentifiseres. Prosjektet avsluttes innen 1. mars 2013, og masteroppgaven er planlagt presentert i juni 2013. Opptakene vil da bli slettet. Endelig anonymisering av skriftlig datamateriale i forhold til skole skjer innen februar 2017.

Dersom du har lyst å være med på intervjuet, er det fint om du skriver under på den vedlagte samtykkeerklæringen og leverer den til meg eller en av de andre lærerne.

Hvis det er noe du lurer på kan du ringe meg på 924 83 120, eller sende en e-post til [redacted]. Du kan også kontakte mine veiledere ved Høgskolen i Telemark, Liv Mildrid Gjernes på [redacted] og Marlène Johansson på [redacted]. Marlène Johansson kan også kontaktes på telefon [redacted].

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S (NSD).

Med vennlig hilsen

Øystein Johan Østby
Martin Skatvedts vei 22
0950 Oslo

Samtykkeerklæring undersøkelse + intervju:

Jeg har mottatt informasjon om studien av eksistensiell design og ønsker å stille til intervju:

Signatur: _____

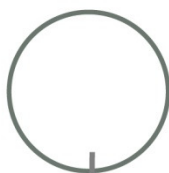
Telefonnummer: _____

Jeg er under 18 år og har fått samtykke fra foresatte:

Signatur: _____

Telefonnummer: _____

GULLSMEDFAGET: OGSÅ EN NÆRINGSKJEDE



INTRODUKSJON I denne perioden skal du gjennomføre to praktiske oppgaver, en presentasjon, en beregning og en utvidet mappe.

Du velger selv i hvilken rekkefølge du gjør oppgavene ut fra tilgjengelig verktøy og materiell. Les gjennom alle og lag gjerne en tidsplan.



BEREGNING Velg blant kjedene hvilket du vil lage. Legg til 20 % svinn på oppskriften. Beregn hvor mye sølv du trenger, både vekt og kostnader. Sølv koster 10 kr/gram. Beregn verdi med et påslag på x 2,4. Lag en oversikt.

Utvalgte kompetansemål:

- ✓ beregne materialer for bruk til egne produkter og tjenester
- ✓ bruke og ta vare på materialer på en økonomisk måte og i tråd med retningslinjer for helse, miljø og sikkerhet



PRODUKSJON/IMITASJON Lag kjedet. Se kompendiet for fremgangsmåte. Begrunn valg av kjede. Stikkord kan være mønster, pris, vanskelighetsgrad og tidsbruk.

Utvalgte kompetansemål:

- ✓ velge og bruke verktøy, materialer og teknikker på en hensiktsmessig og forsvarlig måte



PRODUKSJON/IMPROVISASJON Lag ditt eget smykke, anheng eller ørepynt. Tema: Viktig for meg. Du velger selv materialer. Tegn minst 3 forslag og bearbeid den skissen du velger. Skriv logg: Begrunne, beskrive, reflektere.

Utvalgte kompetansemål:

- ✓ bruke farger og formelementer i praktisk arbeid for å skape bestemte uttrykk i produkter
- ✓ eksperimentere målrettet med teknikker, form, farge, materialer og redskaper
- ✓ begrunne valg av produkt og arbeidsprosess i forhold til ulike interesser og samfunnets behov for produkter og tjenester



PRESENTASJON Lag et helhetlig konsept med emballasje og en visuell presentasjon av smykket fra oppgave 3 med bilde(r) og tekst i Word, Photoshop (A5 eller A4) eller på blogg. Presentasjonen bør få frem tema på en tydelig måte.

Utvalgte kompetansemål:

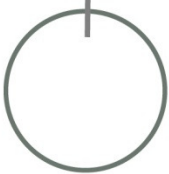
- ✓ visualisere egne ideer overfor kunder, brukere og andre medarbeidere
- ✓ bruke digitale verktøy i praktisk arbeid med håndverksprodukter og tjenester



DOKUMENTASJON Lag mappe. Følg mappestrukturen. Legg ved logg fra oppgave 3. Husk også på å vurdere ¹⁾ tidsbruk, ²⁾ prosess og ³⁾ produkt. Hva har du lært?

Utvalgte kompetansemål:

- ✓ dokumenterer og kvalitetssikre egen produksjon og kompetanse på en hensiktsmessig måte
- ✓ bruke relevante faguttrykk i samtale og drøfting med kunder, brukere og kolleger
- ✓ konkretisere og begrunne egen idé, egen arbeidsprosess og eget produkt i forhold til etiske og estetiske normer, bestillinger og økonomiske, materielle og tidsmessige rammer for arbeidet



HVA SKAL LEVERES Produkter og mappe inkludert storyboard (egen deloppgave under 3), logg og egenvurdering. Merk smykkene med navnelapp.

EGENVURDERING

HAR DU I FORHOLD TIL DEN ENKELTE OPPGAVE:		LITEN GRAD	MIDDELS GRAD	HØY GRAD
1	Beregnet materialer og kostnader for kjedet, også hvis du brukte sølv i oppgave 3?			
	Brukt og tatt vare på materialene på en økonomisk måte og i tråd med retningslinjer for helse, miljø og sikkerhet?			
2	Valgt og brukt verktøy, materialer og teknikker på en hensiktsmessig og forsvarlig måte når du laget kjedet?			
3a	Utviklet ideer til produkter og tjenester som grunnlag for egen produksjon og entreprenørskap i tråd med yrkesmessige behov?			
3b	Brukt farger og formelementer i praktisk arbeid for å skape bestemte uttrykk i produkter?			
	Eksperimentert målrettet i tegning og/eller materialer for å få frem et bestemt uttrykk med:			
	- teknikker?			
	- form(elementer)?			
	- komposisjon?			
	- farge?			
	- materialer?			
	- redskaper?			
	<i>Stryk eventuelt det som ikke passer.</i>			
	Begrunnet valg av uttrykk og arbeidsprosess ift. Ditt tema? og vurdert samfunnets behov for nye produkter?			
4	Visualisert egne ideer i skisser og arbeidstegninger og vist frem til lærere og medelever underveis?			
	Brukt digitale verktøy for å lage en presentasjon i form av produktblad, annonse eller omtale?			
5	Dokumentert og kvalitetssikret egen produksjon og kompetanse på en hensiktsmessig måte i mappen?			
	Brukt relevante faguttrykk i samtale og drøfting med lærere og medelever?			
	Til oppgave 3 dokumentert, konkretisert og begrunnet: egen idé (tema, uttrykk, etikk, estetikk, materialer) egen arbeidsprosess (tidsbruk, prosess, ny kunnskap) eget produkt (kvalitet, samsvar med arbeidstegning)			

Vedlegg 7:3(10) Prosjektoppgave DH

1 BEREGNING

HENSIKT

- Lære å beregne materialforbruk og kostnader
- Lese oppskrifter

FREMGANGSMÅTE

1. Velg hvilket kjede du vil lage.
2. Finn oppskriften for armkjedet med 1 mm tråd på 4 mm dor.
3. Legg til 20 % restmateriale.
4. Regn ut hvor mye sølv du trenger i gram.
5. Sølv koster 12 kr/gram. Legg til 6 kr for lås. Regn ut materialkostnadene.
6. Regn ut salgsverdien med x 2,4 som faktor.
7. Sett opp en oversikt i Word.

KOMPETANSEMÅL

- ✓ Du beregner materialer for bruk til egne produkter og tjenester (Produksjon).
- ✓ Du beregner pris på materialer, produkter og tjenester (Kvalitet og dokumentasjon).

VURDERINGSKRITERIER

1	Prosess: Du har sett på oppgaven.
2	Prosess: Du har beregnet både forbruk og materialkostnader.
3	Kvalitet: Du har regnet ut salgsverdien. Alle utregninger er riktige.
4	Kvalitet: Du har satt opp en ryddig oversikt i Word.
5	Kvalitet: Du har beregnet arbeidstid. Bruk 250 kr/time for å finne reelle lønnskostnader.
6	-

RESSURSER på It's Learning

- Ankerkjede.pdf
- Repkjede.pdf
- Dronningkjede.pdf
- Kongekjede.pdf
- Brynnejkede.pdf

2 SØLVKJEDE

HENSIKT

- Lære å lage et sølvkjede med gullsmedverktøy
- Bruk av sag
- Produksjon gjennom imitasjon

FREMANGSMÅTE

1. Skriv en begrunnelse for valg av kjede. Stikkord: Mønster, pris, vanskelighetsgrad, tidsbruk...
2. Rigle opp en spiral av sølvtråd. Se side 6 i *Om gullsmedarbeid*.
3. Sag øsken (de små ringene). Se side 7. Om spiralen begynner å gi etter, kan den holdes sammen med maskeringstape.
4. Åpne øskenene med tenger. Hold halve øskenet fast med den ene tangen mens du tar et tilsvarende grep på den andre halvdel og vrir akkurat nok til at du kan tre på andre øsken.
5. Se fremgangsmåte i kompendiet på It's Learning for hvordan mønsteret settes sammen.
6. Øskenet lukkes med samme teknikk som under punkt 3.
7. Sett på lås.
8. Skriv en kort beskrivelse av arbeidet. Stikkord: Møtet med nye teknikker, materialet, verktøy, konsentrasjon, nøyaktighet, smerte, glede...

KOMPETANSEMÅL

- ✓ Du velger og bruker verktøy, materialer og teknikker på en hensiktsmessig og forsvarlig måte.
- ✓ Du bruker og tar vare på materialer på en økonomisk måte og i tråd med retningslinjer for helse, miljø og sikkerhet.

VURDERINGSKRITERIER

1	Prosess:	Riglet spiraler.
2	Prosess:	Saget øsken og satt sammen et funksjonelt kjede.
3	Prosess:	Orden på arbeidsplassen. Tilnærmet ikke svinn, du tar vare på sølvet.
	Kvalitet:	Ujevnheter på inntil 0,5 mm på skjøtene.
4	Prosess:	Du har skrevet begrunnelse for valg av kjede og beskrivelse av arbeidet.
	Kvalitet:	Jevne skjøter på øskenene.
5	Prosess:	Du kan lære andre å lage samme kjede. Beste karakter på denne oppgaven.
6	Kvalitet:	Du kan kombinere ulike mønstre og/eller elementer i et annet smykke med nøyaktige og jevne overganger, og med en balansert og velbegrunnet komposisjon. <i>NB! Ikke et krav på denne oppgaven.</i>

RESSURSER på It's Learning

- Ankerkjede.pdf
- Repkjede.pdf
- Dronningkjede.pdf
- Kongekjede.pdf
- Brynnejkede.pdf
- Om gullsmedarbeid.pdf

Vedlegg 7:5(10) Prosjektoppgave DH

3a mySTORYBOARD

HENSIKT

- Se om individuelle historier bidrar til mer originale smykkedesign.
- Gi smykket et fortellende uttrykk.

FREMGANGSMÅTE

1. Lag et **selvportrett** av hvem du er og vil være.
2. Bruk et stort ark, minimum A3.
3. Velg eventuelt farge på papiret/kartongen. Fargen kan være nøytral (hvit eller svart) eller være en du liker eller identifiserer deg med.
4. Skriv navnet ditt/tegn deg selv i midten.
5. Sett inn stikkord, bilder, materialprøver, fargekart og tekster – alt du mener kan si noe om deg.
6. Tenk tankekart når du fyller ut. Da kan det være lettere å kategorisere tema.
7. Her er noen forslag til punkter:
 - Hva/hvem inspirerer deg? (Inspirasjon)
 - Hva/hvem motiverer deg? (Motivasjon)
 - Hva får deg til å le? Leke med? (Humor)
 - Hvilke interesser og hobbyer har du? (Interesser)
 - Hva er du nysgjerrig på? (Undring)
 - Hva betyr mest for deg? (Verdier og holdninger)
 - Hva er dine sterke sider? (Styrker)
 - Hva vil du utvikle/bli god til/på? (Potensiale)
 - Hva styrer livet ditt? (Livsbetingelser og vaner)
 - Hva kan du ikke leve uten? (Nødvendigheter)
 - Hva gjør deg lykkelig? (Lykke)
8. Også andre følelser og minner kan tas med, men tenk også på hva du vil utlevere offentlig.
9. Husk å skrive ned kildehenvisninger når du kopierer fra Internett, blader, bøker, tegneserier osv.
10. Storyboardet/tankekartet/moodboardet er ment som en hjelp. Kan det være en historie her du kan bruke som utgangspunkt i designprosessen?

TID

2 timer + / Egentid

KOMPETANSEMÅL

- ✓ Du utvikler ideer til produkter og tjenester som grunnlag for egen produksjon og entreprenørskap i tråd med yrkesmessige behov.

VURDERINGSKRITERIER

Godkjent / Ikke godkjent.

RESSURSER

Eksempel på storyboard.

Vedlegg 7:7(10) Prosjektoppgave DH

3b FORTELLENDE SMYKKE

HENSIKT

- Få innføring i gullsmedfaget.
- Produksjon via improvisasjon.
- Bruke eget liv og erfaringer som inspirasjon i designprosessen.
- Bruke logg og skriftlige refleksjoner i egen vurderingen.

FREMGANGSMÅTE

1. Overordnet tema: Viktig for meg.
2. Bruk storyboardet til å velge din historie i uttrykket.
3. Velg selv materialer. De kan være med på å underbygge uttrykket.
4. Hvordan kan uttrykket komme frem i komposisjonen?
5. Tegn minst 3 forslag.
6. Skriv logg underveis – beskrive, begrunne og reflektere over valgene dine.
7. Bearbeid den skissen du velger å gå videre med.
8. Lag arbeidstegning(er).
9. Lag smykket.
10. Fortsett med loggen. Får du nye ideer og tanker når du jobber i materialene?

ARBEIDSKRAV

Smykke, skisser, arbeidstegninger og logg.

TID

10. - 27. april.

KOMPETANSEMÅL

Hovedmål:

- ✓ Du lager og bruker arbeidstegninger og annen relevant dokumentasjon i arbeid med produktutvikling og produksjon.
- ✓ Du bruker farger og formelementer i praktisk arbeid for å skape bestemte uttrykk i produkter.
- ✓ Du eksperimenterer målrettet med teknikker, form, farge, materialer og redskaper.

Oppgaven berører også:

- ✓ Du utvikler ideer til produkter og tjenester som grunnlag for egen produksjon og entreprenørskap i tråd med yrkesmessige behov.
- ✓ Du begrunner valg av produkt og arbeidsprosess i forhold til ulike interesser og samfunnets behov for produkter og tjenester.
- ✓ Du holder orden på arbeidsplassen og utfører daglig vedlikehold av utstyr, verktøy og maskiner
- ✓ Du dokumenterer og kvalitetssikrer egen produksjon og kompetanse på en hensiktsmessig måte (mål hentet fra Kvalitet og dokumentasjon).

VURDERING

Se egne vurderingskriterier i forhold til kompetansemålene.

Kriteriene under *Kvalitet på designprosessen* gjelder like mye for oppgave 5 *Dokumentasjon*. De er tatt med her for å vise sammenheng og helhet mellom Produksjon og Kvalitet og dokumentasjon.

RESSURSER

Oppgavetekst for 5 *Dokumentasjon*.

Vedlegg 7:8(10) Prosjektoppgave DH

VURDERINGSKRITERIER

KARAKTER	SKISSER OG BEARBEIDING	ORIGINALITET	KVALITET PÅ DESIGNPROSESSEN	KVALITET PÅ UTFØRT ARBEID
1	a. Har tegnet på arket.	a. Har kopiert en kjent form.	a. Har definert en idé.	a. Har brukt verktøy.
2	b. Har satt opp et storyboard. c. Har tegnet minst tre ideer som kan formidle et valgt uttrykk.	b. Gjengir og bruker kunnskap ved å endre en kjent form. c. Motivet kan være uklart.	b. Viser kunnskap ved å fortelle hva som er endret og hvorfor. c. Har skrevet logg.	b. Har laget et smykke. c. Velger ut og bruker riktig verktøy. d. Holder orden på arbeidsplassen.
3	d. Har brukt storyboardet til ideer. e. Skissearbeidet viser utvikling fra ideer til ferdig arbeidstegning og produkt. f. Eksperimenterer med form, farge, materialer og elementer. g. Har laget arbeidstegning.	d. Fortolker, etterligner og tilpasser komposisjonen for å gi uttrykket mening.	d. Forteller hvordan storyboard / tankekart er brukt til inspirasjon ved å redegjøre for valgt uttrykk og: e. forklarer bruk av arbeidsmåter og: f. virkemidler for å få frem dette. g. Bruker faguttrykk.	e. Produktet har synlige ujevnheter og/eller avviker fra arbeidstegning. f. Tar vare på og om nødvendig utfører vedlikehold på verktøyet. <i>Alternativt kan arbeidstegning kompletteres med en realistisk gjengivelse av smykket i 2D.</i>
4	h. Bruker formelementer for å skape et bestemt uttrykk. i. Bearbeiding av ideene viser fagkunnskap i komposisjonen. j. Arbeidstegningen er nøyaktig, målsatt og uten formelle feil.	e. Formen har ditt individuelle uttrykk. f. Materialer, form og funksjon signaliserer noe.	h. Forklarer og dokumenter hvilke fagkunnskaper som er benyttet gjennom arbeidsprosessen. i. Gjør rede for helhet og sammenheng i komposisjonen. j. Vurderer hva som er bra og hva som kunne vært bedre. k. Gir din mening om hvorfor andre vil kjøpe produktet.	g. Smykket er nøyaktig og samsvarer med arbeidstegning. h. Ingen synlige merker fra produksjonen. i. Produktet er salgbart. <i>Alternativt kan perspektivtegninger hjelpe til med å formidle uttrykket.</i>
5	k. Bearbeidingen fra skisser til ferdig arbeidstegning og produkt viser utvikling og selvstendige løsninger.	g. Uttrykket skiller seg ut fra mengden og har sin egen identitet. h. Helhetlig og balansert komposisjon.	l. Dokumentasjonen er utfyllende med tekst, tegninger og bilde(r) av ferdig produkt. m. Reflekterer over uttrykket, viser utviklingen og begrunner valgene.	j. Jevnt og detaljert smykke der form og materialer forteller en historie på egen hånd. <i>Alternativt gir 3D illustrasjoner et fullgodt bilde av smykket og dets planlagte uttrykk.</i>
6	l. Viser fornyelse ved å ta i bruk uvante løsninger.	i. Et nytt uttrykk kommer frem på en tydelig måte.	n. Problematiserer valgene og kan diskutere alternative tolkninger og løsninger.	k. Ingen formelle feil.

4 PRESENTASJON - ekstraoppgaver

HENSIKT

- Utarbeide et helhetlig konsept.
- Gi en temabasert presentasjon av smykkeoppgaven.
- Visualisere og presentere egne ideer og produkter.

DELOPPGAVER

- a) Lag emballasje til smykket i materialer/-ene du synes passer – papir, kartong, tekstil, tre...
- b) Lag en annonse eller presentasjon i Photoshop for smykket med en *illustrativ* tekst basert på tema. Med illustrativ menes her at teksten kan fortelle om smykkets tema og utforming. Annonsen må inneholde bilde av smykket.

FREM GANGSMÅTE

1. Oppgavene utføres dersom du får tid til dem!
2. Du velger selv hvilken du begynner med.
3. Emballasjen må kunne inneholde smykket og beskytte det under transport.
4. Bruk A5 eller A4 som format på annonsen, 300 dpi.

TID

Det du har til rådighet under prosjektet.

KOMPETANSEMÅL

- ✓ Du visualiserer egne ideer overfor kunder, brukere og andre medarbeidere.
- ✓ Du bruker digitale verktøy i praktisk arbeid med håndverksprodukter og tjenester.

VURDERINGSKRITERIER

Godkjent / Ikke godkjent.

Gjennomført oppgave *kan* løfte karakteren, men ikke gå på bekostning av sølvkjedet, eget smykke og dokumentasjon.

Vedlegg 7:10(10) Prosjektoppgave DH

5 DOKUMENTASJON – mappeoppgave

HENSIKT

- Dokumentere og kvalitetssikre smykkeoppgaven.
- Bruke refleksjon som verktøy for å klargjøre egen utvikling.

FREMGANGSMÅTE

1. La mappen følge mappestrukturen.
2. Bruk vurderingskriteriene som mal.
3. Nevn spesielt 2 ting du er fornøyd med og 1 ting du vil lære mer om (se karakter 4).
4. Fyll ut egenvurderingen på oversiktsarket.
5. På en skala fra 1 til 10 der 10 er best; hjelp vurderingskriteriene deg i designprosessen?
6. Bruk gjerne Photoshop og Word til layout☺

TID

Løpende skriving av logg og refleksjoner.
Fagdag/timer i Kvalitet og dokumentasjon.

KOMPETANSEMÅL

- ✓ Du dokumenterer og kvalitetssikrer egen produksjon og kompetanse på en hensiktsmessig måte.

Relevante kompetansemål fra Produksjon:

- ✓ Du bruker relevante faguttrykk i samtale og drøfting med kunder, brukere og kolleger.
- ✓ Du konkretiserer og begrunner egen idé, egen arbeidsprosess og eget produkt i forhold til etiske og estetiske normer, bestillinger og økonomiske, materielle og tidsmessige rammer for arbeidet.

VURDERINGSKRITERIER

De fleste målene er de samme som under Kvalitet på designprosessen på oppgave 3b. Nye mål er merket med x.

1	x1. Du leverer enkelte skisser og/eller en eller flere tekster.
2	x2. Du kan gi en oversikt over arbeidsprosessen. c. Du har skrevet logg.
3	c. Skissearbeidet viser utvikling fra ideer til ferdig produkt (fra <i>Skisser og bearbeiding</i>) d. Du forteller hvordan storyboard / tankekart er brukt til inspirasjon ved å redegjøre for valgt uttrykk og: e. forklarer bruk av arbeidsmåter og: f. virkemidler for å få frem dette. g. Du bruker faguttrykk.
4	x3. Dokumentasjonen er ryddig og har en logisk rekkefølge. h. Du forklarer og dokumenter hvilke fagkunnskaper som er benyttet gjennom arbeidsprosessen. i. Du gjør rede for helhet og sammenheng i komposisjonen. j. Du vurderer hva som er bra og hva som kunne vært bedre (<i>husk både tidsbruk, prosess og produkt</i>). k. Du gir din mening om hvorfor andre vil kjøpe produktet.
5	l. Dokumentasjonen er utfyllende med tekst, tegninger og bilde(r) av ferdig produkt. m. Du reflekterer over uttrykket, viser utviklingen og begrunner valgene.
6	n. Du problematiserer valgene og kan diskutere alternative tolkninger og løsninger.

Vedlegg 8:1(3) Prøveeksamen 2DGHA

PRØVEEKSAMEN 2DGHA

Tverrfaglig i fagene: Gullsmedhåndverk, design og produktutvikling

OPPGAVE	ANHENG I SØLV ETTER EGET DESIGN «MY STORY» Bruke eget liv og erfaringer som inspirasjon i designprosessen.
INNHold	<p>Opgaven må inneholde loddning og i tillegg minst tre av følgende elementer:</p> <ul style="list-style-type: none">- Plate med utsaget mønster- Trådarbeid- Knopede former- Sariefatning- Smiing- Galleri <p>Det skal tegnes minst 3 skisser, og fagtegning med sideriss i 1:1 av det anhenget du velger deg.</p> <p>Lag en arbeidsbeskrivelse av hvordan du tenker å lage anhenget.</p> <p>Beregn hvilke og hvor mye materialer du trenger og skriv en materialliste (da vi ikke har alle dimensjoner på lager, får du det som er nærmest i størrelse, og må valse eller trekke ned selv)</p> <p>Skriftlig dokumentasjon med egenvurdering.</p>
TID	Forberedelser: 2 dager Praktisk gjennomføring: 5 timer.
KOMPETANSEMÅL	<ol style="list-style-type: none">1. Kunne lage og bruke arbeidstegning og annen visuell informasjon i produktutvikling og praktisk arbeid.2. Kunne beregne forbruket av råvarer til produkter og tjenester.3. Kunne velge og bruke verktøy, materialer og teknikker på en håndverksmessig måte.4. Kunne utføre grunnleggende håndverksarbeid i henhold til arbeidsplan.5. Dokumentere og vurdere eget arbeid med produktutvikling.6. Velge, konkretisere og begrunne design og arbeidsprosess i eget arbeid.
INFORMASJON	<ul style="list-style-type: none">- Dersom du velger fatning, skal den ikke fattes, men stein i riktig størrelse legges ved.- Anhenget skal stemme med tegningen (størrelse, plate- og trådtykkelse, plassering av utsaginger, fatning og lignende)- Overflaten skal være finsmerglet. Det skal kun forhåndslikes der du ikke kommer til i etterkant.- Tekstur kan brukes på deler av anhenget. Dette må i tilfelle opplyses om i arbeidsbeskrivelsen.

Vedlegg 8:2(3) Prøveeksamen 2DGHA

HJELPEMIDLER	Alle hjelpemidler er tillatt.
---------------------	-------------------------------

VURDERING: Det praktiske arbeidet vektlegges ca 65% av karakteren.

TEGNING	- Utarbeide skisser og fagtegning av anheng som praktisk kan lages.
PRAKTISK GJENNOMFØRING	- Samsvarer med tegning. - Håndverksmessig utførelse. · rene, pene og solide loddinge. · overflatene er jevne, uten filemerker og hakk. · kvalitet og nøyaktighet.
DOKUMENTASJON	- Dokumentert og vist til kunnskaper om egnede materialer og teknikker i planlegging av anhenget.

TIDSPLAN:

Tirsdag [REDAKERT] Forberedelse 1 Følger timene for vanlig skoledag.	- Planlegge - Tegne skisser - Lage fagtegning i størrelse 1:1 - Arbeidsbeskrivelse - Materalliste
Torsdag [REDAKERT] Forberedelse 2 Følger timene for vanlig skoledag.	- Kan forberede og lage deler til anhenget, men ingen deler kan monteres sammen. - Fugen på sarietatningen kan loddet, men fatningen kan ikke loddet på ringen.
Fredag [REDAKERT] PRØVE-EKSAMEN 5 klokketimer Kl 08.15-14.00 Vanlig lunsj.	- Anhenget monteres sammen og ferdigstilles. - Skrive dokumentasjon med egenredering.

LYKKE TIL 😊

Vedlegg 8:3(3) Prøveeksamen 2DGHA

KARAKTERKRITERIER:

6	Eleven viser særdeles gode fagkunnskaper og meget stor evne av selvstendighet. Eleven viser særdeles god kompetanse og håndverksmessige ferdigheter.
5	Eleven viser meget god fagkunnskap og betydelig grad av selvstendighet. Elevens kompetanse og håndverksmessige ferdigheter er meget gode.
4	Eleven viser til en gjennomsnittlig fagkunnskap og middels grad av håndverksmessige ferdigheter og kompetanse.
3	Eleven viser forståelse og evne til å bruke fagkunnskap, men er preget av noen vesentlige mangler. Elevens prestasjon er dårligere enn gjennomsnittet.
2	Eleven viser mangelfull forståelse og liten grad av håndverksmessige ferdigheter. Eleven oppfyller minimumskravet som stilles.
1	Elevens prestasjon er meget svak når det gjelder kunnskap, kompetanse og ferdigheter i faget. Ikke bestått.

Vedlegg 9:1(3) Spørsmål til logg

Spørsmålene ble enten skrevet opp på tavlen eller delt ut på ark.

Dag 1:

- a) Gleder seg til:
- b) Gruer seg til:
- c) Idé om hva en vil lage:

Dag 2:

- a) Hva har du lært i dag?
- b) Hva gjorde du selv uten veiledning?
- c) Fikk du nye ideer til eget smykke?

Dag 3 og 4:

- a) Hva fikk jeg til i dag og i går?
- b) Hva kunne jeg gjort bedre?
- c) Jeg har hentet inspirasjon fra:

Dag 5:

- a) I dag har jeg:
- b) Jeg hentet inspirasjon fra:
- c) Jeg har jobbet sammen med:

Dag 6:

- a) I dag har jeg:
- b) Jeg hentet inspirasjon fra:
- c) Jeg har jobbet sammen med:

Dag 7:

- a) I dag har jeg:
- b) Jeg hentet inspirasjon fra:
- c) Jeg har jobbet sammen med:

Dag 8:

- a) I dag har jeg:
- b) Hva tenker du om ditt eget smykke, materialer, ideer, teknikk?

Dag 9:

- a) I dag har jeg:
- b) Jeg har også brukt tid på:
- c) Planen videre er:

Vedlegg 9:2(3) Spørsmål til logg

Dag 10:

- a) I dag har jeg:
- b) Jeg har tegnet:
- c) Jeg fikk hjelp til:

Dag 11:

Tegning
a. Hvordan bruker du tegning som verktøy? b. Hvor stor del av idéutviklingen er gjort i tegning og i tankene (refleksjon) ? [elevene skraverte inntil 10 ruter = 10 % hver]. c. Hva vil du si er utfordringen med å tegne for å utforske ideer?
Materialer
a. Hvilke materialer bruker du? b. Hvilken forbindelse har de med historien? c. Hvis du ikke bruker sølv - hvorfor?
Planlegging
a. Sett ring rundt hvor mye tid du trenger for å bli ferdig: 1 dag / 2 dager / 3 dager / Mer / Vet ikke. b. Hva trenger du av sølv [areal plate, lengde tråd]? c. Trenger du noe annet skolen kan hjelpe til med?

Dag 12:

- a) I dag har jeg:
- b) Jeg har tegnet:
- c) Jeg fikk hjelp til:

Dag 13:

- a) I dag har jeg:
- b) Jeg er fornøyd med:
- c) Mens jeg har jobbet i materialet, har jeg sett nye muligheter/løsninger (hvilke):

Dag 14:

- a) I dag har jeg:
- b) Ting har blitt som de har blitt på prosjektet fordi:
- c) Hva har jeg igjen å gjøre:

Vedlegg 9:3(3) Spørsmål til logg

Dag 15:

Prosjekt til fordypning. Elevene bestemmer selv om de vil jobbe med smykeprosjektet eller andre oppgaver.

Dag 16 og 17:

a) I går hadde jeg ...:

b) I dag har jeg ...:

Jeg synes

1) prosjektet og

2) oppgavetekstene

har vært:

Dette ville vært bedre for meg:

Vedlegg 10 Avsluttende spørsmål

AVSLUTTENDE SPØRSMÅL

Spørsmålene kan besvares i forbindelse med mappen.

1. Beskriv tema.
2. Hva vil du fortelle med det ferdige produktet?
3. På hvilke måter får materialer og virkemidler frem tema?
4. Hvilke kilder har du brukt for å få inspirasjon?
5. Om du har snakket om oppgaven din med andre, hvilke tanker har det gitt deg?
6. Hvilke fellestrekk kan du se med andres produkter?
7. Hva er det unike, ditt fingeravtrykk, på produktet?
8. Hva var det letteste i oppgaven?
9. Hva var det mest utfordrende?
10. Hva ville du ha gjort annerledes?

Vedlegg 11 Siste spørsmål

Skjema fulgte med som vedlegg til endringsmeldingen til NSD. Elevene fikk dem som et eget ark:

Siste spørsmål –

1. Skrev du historien før eller etter at du tegnet smykket?
 - a. Hvis før: Hvordan var det å overføre historien til form?

 - b. Hvis etter: Hva jobbet du ut i fra?

2. Var det enklere eller vanskeligere å bruke deg selv som inspirasjon?

3. Ble designet mer individuelt, mer deg, på denne måten, sammenlignet med andre oppgaver?

Vedlegg 12 Intervjuguide

Spørsmålene dannet grunnlag for intervjuene. Guiden fulgte med som vedlegg til NSD.

Intervjuguide

Kvalitativt intervju der respondenten svarer fritt på åpne spørsmål.

1. Fortell om produktet ditt! Tema, oppbygning, uttrykk, utførelse, vurdering.
2. Hvordan har du brukt inspirasjon, virkemidler, farger, materialer, former, komposisjon for å få frem uttrykket?
3. I hvilken grad og hvordan er du blitt påvirket av medelever, lærere og/eller materialene eller andre i utformingen?
4. Hvordan vil du si at egne tanker, refleksjoner og undring har påvirket design og produksjon?
5. På hvilken måte er ditt produkt originalt?

Vedlegg 13 Retningslinjer for transkriberingen

Intervjuene foregikk på grupperom atskilt fra verkstedene. Tre elever ble intervjuet den ene dagen, de andre to nesten to uker senere. De ble tatt ut av ordinær undervisning etter avtale med dem og faglærere. Før opptaket snakket vi kort sammen for å få en mer avslappet stemning. De fikk utdelt et ark med spørsmålene de kunne ha foran seg. Intervjuer forklarte hvordan intervjuet og opptaket skulle foregå. De kunne når som helst avslutte og trekke seg fra intervjuet. Opptaket ville da slettes umiddelbart. Skriftlig samtykke var gitt på forhånd. Bare en av elevene var over 18 år. Foresatte hadde gitt samtykke for de andre. Opptakene ble gjort med en Zoom H1 digital diktafon. Transkriberingen av mp3-filene ble gjort med programmet Express Scribe Pro fra NCH Software og satt inn i Word-dokument.

Retningslinjer for transkriberingen

- Betoning av enkeltord: Kursiv.
- Tenkepauser (1-3 sekunder) i en setning eller mellom utsagn: ...
- Avventende pause: ...
- Lengre pauser enn 3 sekunder: [pause]
- Andre kommentarer: [xxx]
- Avbrutte ord: xxx- (markert med bindestrek etter de hørbare bokstavene)
- Bekreftende lyd: Mmm.
- Selvbekreftende lyd: Hm.
- Lyder mens en tenker: Mmm..., Eh..., Ehm...
- Gjentakelser av enkelte ord og hemming som "Mmm" er tatt med for å vise hvordan spørsmål og svar iblant reformuleres mens de ytres, samt samhandlingen i dialogen der partene bekrefter hverandre. Bekreftelser som har kommet mens den andre snakker, er stort sett fjernet.
- Komma brukes også for å markere korte pauser der ortografien avviker fra rettskrivingsregler.
- Enkelte forkortninger av ord er tatt med (xx', markert med apostrof) for å vise bruken av språket
- I analysen gjengis essensen av svarene i konsentrert form.

Vedlegg 14 Analyse i 2SFA

Medierende smykker

Når et objekt medierer, vil det si at det formidler mening, kunnskap eller tanker. Les gjennom "Å se på kunst og design" først. Deretter ser du på smykkene etter tur.

1. Hvorfor skal vi lære dette?

- Begreper må være på plass for å gi en mest mulig presis beskrivelse av det du ser i kunst og design – tenk Firenze, museumsbesøk, eksamen...
- Øvelse i å sortere ut forurensende støy og la sansene jobbe fokusert med objektet
- Sette ord på sanseintrykk

2. Svar på spørsmålene - gjerne muntlig sammen, men husk å notere for deg selv:

- Hva gjør smykket med deg? – følelser
- Hvor fester blikket seg? – fokuspunkt
- Beskriv smykket – komposisjon, materialer, elementer, visuelle virkemidler
- Hva forteller smykket deg? – produsentens intensjoner, det vil si motivet bak motivet, og hvordan det kommer til uttrykk
- Hva gjør designen original? – hvorfor det (ikke) skiller seg ut

3. Skriftlig innlevering - essay

- Tema: **Hvilket design synes du er det mest originale?**
- Bruk notatene dine og skriv et (kort) essay om ett smykke med innledning, hoveddel og avslutning, altså minst tre avsnitt. I innledningen presenterer du tema. Begrunn synspunktene dine i hoveddelen, gjerne flere avsnitt! Gi gjerne en oppsummering eller konklusjon i avslutningen. Lag gjerne en tittel!
- Et essay prøver ut en original tanke, en spesiell synsvinkel, kan være filosoferende og subjektiv, men har en saklig behandling av tema (kilde: wikipedia.no, 7. februar 2013).
- Mål: bruke relevante begreper for å beskrive kunst og design (repetisjon fra Design og arkitektur Vg1: Mål for opplæringa er at eleven skal kunne gjere greie for materialbruk, formspråk og funksjon i formkultur frå ulike samfunn og kulturar og setje det inn i ein kulturell samanheng)

Kompetansemål:

- bruke og vurdere form, farge og komposisjon i utvikling av symbol, teikn og skrift i informasjonsdesign
- gjere greie for og vurdere informasjonsdesign i offentlege rom
- gjere greie for korleis arkitektur og ornament speglar religion, filosofi, mytologi og litteratur