

ENGLISH ABSTRACT

The purpose of this study is to contribute to increased knowledge regarding how artist-teachers teach the subject circus in Norwegian School for Music and Performing Arts (Norw. 'kulturskole'). Three teachers of circus in a Norwegian 'kulturskole' have provided the material for an analysis guided by the problem formulation: *How can an arts educational way of teaching circus in 'kulturskolen' be formulated in describing how different performative agents affect the learning event?* From the perspective of agential realism, the study considers people and environment as materiality with agency. There is mutual interdependence between different performative agents. The mindset entangled becomings is used as a concept in the analysis of dynamic, intra-active teaching of circus. The authors have recognized time, space, bodily materiality, the syllabus, risk and circus tools, affects and relation as performative agents. These offer dynamic positions for arts education in circus, and make visible how entangled becomings make sense. By noticing the differences formed by intra-action, a dynamic articulation of an arts educational way of teaching circus in 'kulturskolen' is presented.

Key words: circus, agential realism, performative agents, intra-action, diffraction, "kulturskole".

NORSK SAMMENDRAG

Hensikten med denne studien er å bidra til økt kunnskap om hvordan kunstnerlærere underviser i faget sirkus i norsk kulturskole. Tre sirkuslærere i en norsk kulturskole har gitt material for analysen der følgende problemstilling har vært veiledende: *Hvordan kan en kunstfaglig didaktikk for sirkusundervisning og læring formuleres gjennom beskrivelse av hvordan ulike performative agenter innvirker på læringshendelsen?* Studien bygger på et vitenskapsteoretisk perspektiv kalt agentisk realisme, som anerkjenner at både mennesker og omgivelser har materialitet med agens. Tankesettet sammenflettede tilblivelser er brukt i analysen av en dynamisk intra-aktiv didaktikk for sirkus. Forfatterne har funnet følgende performative agenter: tid, rom, kroppslig materialitet, læreplan, risiko og sirkusverktøy, affekter og relasjon. Disse tilbyr dynamiske posisjoner for en kunstfaglig didaktikk i sirkus, og synliggjør hvordan sammenflettede tilblivelser er et begrep som gir mening. Gjennom å løfte fram de forskjeller som skapes i intra-aksjon resulterer artikkelen i en dynamisk artikulering av en kunstfaglig didaktikk for kunstformen sirkus i kulturskolen.

Nøkkelord: sirkus, agentisk realisme, performative agenter, intra-aksjon, kunstfaglig didaktikk, kulturskole.

Å UNDERVISE I SIRKUS SOM KUNSTFAG - EN STUDIE AV SAMMENFLETTEDE TILBLIVELSER I INTRA-AKTIV SIRKUSDIDAKTIKK

FORFATTERE: Anna-Lena Østern (Institutt for lærerutdanning, NTNU) og Linn Elisabeth Lea Moxness (Trondheim kommunale kulturskole)
REDAKTØR FOR ARTIKKELEN: Egil Bakka, professor emeritus ved Institutt for musikk, NTNU

DOI: <http://dx.doi.org/10.18862/ps.2017.303>

For å sitere denne artikkelen: Østern, A-L. & Moxness, L. (2017). Å undervise i sirkus som kunstfag - en studie av sammenflettede tilblivelser i intra-aktiv sirkusdidaktikk. På Spissen, 2017 (3), s. 39-40.

1. Innledning

I denne studien utforsker vi hva som blir synlig av kunstfaglig didaktikk gjennom en analyse inspirert av agentisk realisme¹ (Barad, 2007). Artikkelen omfatter først en sammenfatning av av Moxness' (2015, masteroppgave) sosiokulturelle studie *Sirkunstneren. Sirkusundervisning i det kulturskolerelaterte feltet*. Deretter utvikler vi med en postkonstruksjonistisk optikk analysen av sirkuskunslæreren didaktikk. Videreutviklingen er inspirert av Barad (2007), Deleuze og Guattari (2016), samt Lenz Taguchi (2012), ved at vi ser på både lærere, elever, redskaper, ting, tid og rom som materialitet (eng. 'matter') med agens. Disse agentene ses ikke som passive, men som aktive agenter som påvirker og påvirkes relasjonelt. Når disse er i bevegelse, skjer sammenstøt, som skaper noe som ikke var der før, som sammenflettede tilblivelser.

- Følgende problemstilling er veiledende for analysen: *Hvordan kan en kunstfaglig didaktikk for sirkuskunst i kulturskolen artikuleres gjennom å beskrive hvordan ulike performative agenter virker inn på læringshendelser?*

Å tenke at rom og redskaper har agens i intra-aksjon² med menneskelig agens, bygger på en ikke-antroposentrisk tenkemåte. Med ikke-antroposentrisk menes i agentisk realisme at mennesket ikke oppfattes hierarkisk som overordnet i interaksjoner med ikke-menneskelige materier eller agenter, men at det går inn i en kontinuerlig interaksjon og gjensidig påvirkning. Mennesket deler plass med ulike agenter fra natur og kultur.

Da den tidligere rammeplanen, *På vei til mangfold* (Norsk kulturskoleråd, 2003) kom ut, var sirkus nettopp blitt et tilbud i kulturskolene, og Norsk kulturskoleråd var inne i sitt pilotprosjekt om nysirkus i kulturskolene. Sirkus hadde følgelig ingen plass i den gamle rammeplanen. Den norske kulturskolen tok i 2016 i bruk en revidert rammeplan, *Mangfold og fordypning* (Norsk kulturskoleråd, 2016). I denne rammeplanen inngår fagplaner for fem kjernefag: musikk, dans, teater, visuell kunst samt kreativ skriving. Andreforfatteren i denne artikkelen, Lea Moxness³, har vært koordinator for en arbeidsgruppe som på oppdrag av Kulturskolerådet har formet et forslag til en fagplan for sirkus. Fagplanen for sirkus ble godkjent 3. juni 2017, og sirkus er dermed et sjettede kjernefag i kulturskolen i Norge⁴. Fagplanen ses som en intra-aksjon, en sammenflettet materialisering av arbeidsgruppens tenkning, deltakernes kroppslige erfaringer av å utøve og undervise i sirkuskunst, samt av formuleringer om faget. Dette er en samkonstituering av agenter som didaktikken må forholde seg til.

I artikkelen kontekstualiserer vi først sirkus i en norsk og nordisk kontekst. Vi beskriver deretter den metodologiske designen av denne studien. Vi sammenfatter så funnene fra Moxness' studie av to sirkuskunsthøytidernes didaktiske tenkning, med en didaktisk modell som det sentrale funnet (Moxness, 2015). Deretter introduserer vi begreper fra agentisk realisme som postkonstruksjonistisk tilgang. Basert på et kompletterende materiale fra 2016 i form av autoetnografisk loggskriving fra lærer Lea Moxness (forfatter 2; heretter kalt Lea i teksten der hennes synspunkter kommer fram) prøver vi ut hva begrepene intra-aksjon og performative agenter bidrar med som svar på vår problemstilling. Vi gjør et forsøk på diffraktiv analyse ved at vi leser Moxness' didaktiske modell gjennom de perspektiver agentisk realisme åpner for gjennom sine analytiske begreper, og konkluderer med en ny didaktisk modell for sirkuskunstdidaktikk.

2. Kontekstualisering: Sirkus–nysirkus–sirkusundervisning i Norge

I boken *Det teatrale sirkus* presenterer Eigtved (2001) sirkus i dagens samfunn som inneholder en dobbeltrolle i kulturlivet. Han hevder at det tradisjonelle sirkuset, med sitt strenge fokus på artistisk disiplin, representerer en urgammel livsstil og retning innenfor kunsten. Eigtved definerer nysirkus på denne måten:

[...] ny-cirkus, en sterk teatral, vildtvoksende scene, hvor de klassiske sirkusdyder,

▶ så som kropslig ekvilibrisme, møder det moderne samfunds uttryksformer med effekter, lyd og lys i et nyskabende, tidssvarende sceneri (Eigtved, 2001, s. 6).

Nysirkusets inntog må betraktes som et paradigmeskifte innenfor sirkuskunsten, mener Eigtved. Der sirkuset i den tidlige middelalder speilet samfunnet gjennom å informere borgere om verdens gang og harselerter med autoriteter, har dagens sirkus en ny rolle i arbeidet med å speile og bearbeide menneskers livserfaringer. Sirkus i dag er kanskje en metafor heller enn en sjanger. Den nye analogien for sirkus kan slippe løs alle krefter samtidig, og publikum inviteres også til deltakelse gjennom å gjøre det samme, slippe seg løs, skriver Eigtved. Sirkus, som vi videre vil benytte som samlebetegnelse for kunstarten, er en kunstform som på ulike vis eksisterer i ulike kulturer over hele verden.

I kulturskolen i Norge har sirkus inntil nylig blitt sett på som en del av faget teater. Dette begrunnes ut fra noen tydelige teatral trekk som roller (direktør, klovn, løvetemmer, luftakrobat), malte ansiktsmasker, spesielle drakter, scenografi og musikk. Sirkusmanesjen kan ses som en form for teaterscene, med en forestilling for publikum. Sirkus bruker ikke først og fremst verbalspråk, mest kjent er kanskje den tradisjonelle sirkusdirektøren som bruker språk som en slags konferansier: *Mine damer og herrer, barn i alle aldre, får jeg be om den største mulige tystnad ...får jeg presentere et av våre mest spektakulære nummer...ta vel imot ...* Sirkus deler også trekk med dans ved at bevegelse er så sentralt, og design av triks og nummer kalles koreografier. Sirkus deler dessuten elementer med rytmisk gymnastikk og turn gjennom akrobatikk. Selv om sirkus har likhetstrekk med andre kunstarter og treningsformer, kan sirkus beskrives som en interdisiplinær kunstform: sirkuskunst.

Det var i 2015 registrert 585 sirkuselever fordelt på de 11 kulturskolene i Norge som da kunne tilby sirkus, og like mange på venteliste, samt 27 sirkuslærere (Moxness, 2015, s. 16). Dette gjør sirkus til et av de større kunstfagene i norske kulturskoler. *Sosial sirkus* er en innovativ måte å benytte sirkusets redskaper, sirkuskunster og det støttende fellesskapet for å forbedre den enkeltes sosiale ferdigheter. Lea foreslår at gjennom å skape et trygt miljø med spenning og kreativitet, får deltakerne en følelse av suksess samtidig som det finnes en dimensjon som handler om det som er mer fysisk krevende. Målet med sosial sirkus er at deltakerne skal bli fordomsfrie, få styrket sin selvfølelse og selvtillit, vise respekt og iherdighet og i tillegg kunne vise større toleranse for det avvikende og det ukjente. Deltakerne lærer seg å ta hensyn til hverandre, og deres gruppetilhørighet og 'samarbeidsmuskler' utvikles. Her har sirkusfaget og kulturskolene en stor potensiell arena for å møte nye elevgrupper. I sirkusfaget generelt, men kanskje spesielt innenfor det sosiale sirkuset, ligger det store muligheter for inkludering av nye elever, konstaterer Lea. Her kan man våge å tenke stort og vidt, ja, mangfoldig, og slik kan sirkusfaget inkludere elevgrupper som barn og unge med ulike former for nedsatt funksjonsevne, eller andre marginaliserte grupper.

På kulturskolen der Lea arbeider, fins 180 sirkuselever i alderen 5–18 år, de trener i nærmere førti ulike disipliner innenfor sirkus og undervises av de samme seks lærerne i alle disse disiplinene. Sirkus er en mangfoldig kunstform, og det betyr at det er rom ▶

- for mange og svært ulike elever. Lea mener at i sirkus kan alle finne noe de er gode til, og det er rom for å prøve mange ulike aktiviteter, slik rammeplanen åpner for innenfor grunn- og kjerneprogrammene. På fordypningstilbudet til sirkus på denne kulturskolen trener elever fra 9 til 18 år i samme gruppe. Dette fungerer i sirkusfaget fordi hver og en har ulike sterke sider, og sirkuset behøver dem alle.

3. Studiens metodologiske design

Det empiriske materialet for studien er generert over en tidsperiode på to år, i løpet av to intensive perioder. Det første året gjennomførte Lea observasjon av to kollegers, sirkuskunslæreres, undervisning to uker i november 2014. Fire undervisningsøkter på 90–120 minutter var gjenstand for observasjon og ble også filmet. De to sirkuskunslærerne, Silja og Maja³, skrev dessuten arbeidslogg om sin yrkespraksis og ble intervjuet om sin yrkespraksis. Et oppfølgende intervju ble foretatt våren 2015. Materialet for analysen fra den første perioden omfatter video-observasjon, forskerlogger, lærerlogger og intervjutranskripsjoner (se Moxness, 2015).

Den andre intensive datagenereringsperioden var to uker i oktober 2016. Lea, som en tredje sirkuskunslærer og forfatter 2 i denne artikkelen, skrev fokuserte logger i løpet av to uker høsten 2016, knyttet til egen undervisning som sirkuslærer i norsk kulturskole. Det vi ønsket å undersøke gjennom den kompletterende datagenereringen, var særlig lærerens kroppslige fornemmelser og fysiske veiledning ('embodied pedagogy', om «kroppslig læring»), samt lærerens affekter og valg knyttet til risikohåndtering. Praksisfortellingene i loggen tar utgangspunkt i lærer Leas handlinger i undervisningssituasjonen. Det fokuserte i loggene er veiledet av spørsmålene: *Hva gjør jeg? Hva sier jeg? Hva opplever jeg?* Materialet for analysen omfatter åtte sider lærerloggtekster. Vår analyse av dette datamaterialet som del av studien, kan karakteriseres som eksperimenteringer ved noen stopp-punkter i materialet.

4. Sammenfatning av Moxness' sosiokulturelle analyse av sirkusdidaktikk

Vi sammenfatter i det følgende analysen i Moxness' studie (2015, masteroppgave), som løfter fram relasjoner mellom menneskene i undervisningssituasjonen og peker på hva læreren gjør og hvordan læreren tenker. Læringen ses som avhengig av samarbeid, tillit, utforskning og trening. Lærerens viktige bidrag er å kunne observere, gi respons og støtte. Dette vises i Leas første observasjonsnotatet om lærer Silja:

Silja ser ut i lokalet. Hennes blikk fanger opp Vanja som øver på hoppetau. Hun går frem for å vise mens hun sier: «Du må bøye føttene når du er i bakken, når du tar sats, men når du er i lufta så skal de være 'strake'. Deretter snur hun og vender blikket tilbake til Tønje. Hun hjelper henne med å sette opp utstyret. Silja kaster ett blikk på Mathilde og Une i trapesen og roper: «Husk å pointe tærne!» Nå er Tønje klar og hun hopper opp på rolaen. Silja står foran: «Se på publikum med en gang du hopper opp, du kan trikset, så se på publikum!» (Observasjon 02.11.2014).

- Observasjon fremstår som et av de tydeligste elementene i undervisningen hos sirkuskunstlærere. De er både deltakende observatører og ikke-deltakende. Det er mest iøynefallende hvordan sirkuskunstlærerne observerer elevene i utførelsen av ulike momenter, for så å gi tilbakemelding på dette. Materialet for studien antyder at observasjon også er et viktig redskap for elevene. De observerer både sirkuskunstlæreren når hun demonstrerer øvelser og medelevers utførelse. Læreren demonstrerer øvelser som elevene skal imitere. Silja observerer aktiviteten i rommet. Hun er til stede i øyeblikket, derfor evner hun å fange opp Vanja og hennes behov for veiledning i treningen sin. Silja er egentlig engasjert på annet hold, og når Tonje er klar for å trene videre, er Silja til stede i denne situasjonen også. Da Maja og Lea gikk gjennom materialet sammen, sa Maja at den kroppslige nærheten som elever og lærere opplever i sirkus, bidrar til å øke det vi gjennom språket refererer til som den psykiske nærheten. Hun følger opp om veiledning med:

./.../ en ting er å veilede dem med det tekniske og artistiske innen sirkus. Det kan være utfordrende nok, jeg innser mer og mer at jo bedre man klarer å se dem som menneske, jo bedre relasjon får man til dem og jo mer kan man faktisk klare å lære dem. Har man klart å bygge en plattform for at de stoler på deg og vet at du ser dem og har troa på dem, så kommer man mye lengre. Trygghet i relasjonen sirkuslærer -elev, men også mellom elevene, er helt essensielt for å få trygge og glade sirkuselever. (Maja, intervju, 19.04.2015).

Det kan se ut som at når elever arbeider på egen hånd, viser de et annet initiativ, motivasjon og ansvar for egen og andres læring, enn når de konstant veiledes av læreren. Det forutsetter at de har nådd et modenhetsnivå som gjør at de behersker å trene alene, noe sirkuskunstlærerne trekker fram i intervjuene. I det andre observasjonsnotatet vises lærermodellering og samarbeid mellom lærer og elever:

Ante tar over for å vise. Han tar rasket fart og plukker opp en diaboloer til. Han setter også fart på denne og viser for Hedda hvordan hun starter to diaboloer. Nå tar Hedda over igjen og setter fart på den første. Ante vet at dette ikke er så lett i begynnelsen, så han overlater ikke Hedda helt til seg selv. Når hun har fått fart på den første diaboloen setter han på den andre for henne. Hedda forsøker flere ganger, men det lykkes ikke helt ennå. Mens Ante og Hedda har holdt på har Kiran kommet til, han behersker to diaboloer bedre enn Hedda, men ikke slik som Ante. Nå øver de sammen alle tre. (Observasjon av Lea, 03.11.2014).

Observasjonsnotatet viser en elev som demonstrerer øvelser, forklarer og fysisk går inn og støtter sine medelever. Hedda tar her initiativet til å be om hjelp, veiledning og støtte hos den mer kompetente medeleven Ante. Hun henvender seg til Ante. Han på sin side tar positivt imot initiativet og deler sin kunnskap med Hedda. Han etablerer et støttende stillas rundt henne slik at hun kan øve og til en viss grad beherske med hans hjelp.

Sirkuskunstlærerne fokuserer ikke på hvordan elevene mislykkes, snarere ser de etter muligheten som ligger i det ikke helt vellykkede forsøket. Bjørfors og Lind (2009, s. 80) sier at man må ta godt vare på hver eneste liten feil og lete etter suksess og utviklings- og endringspotensialet i feilen. I undervisningen ser man eksempler på muntlige tilbakemeldinger, kroppslige demonstrasjoner og spontane tilrop og applaus. Respons

- ▶ kan gis på mange plan. Lærerne viser stor tro på elevenes muligheter til å lykkes, mens elevene på sin side synes noe tilbakeholdne, eller må overtales, kanskje på grunnlag av frykten for å mislykkes? At det ligger en mulig suksess på lur bak hver flopp, er ennå ikke tydelig for elevene.

Observasjon av hyppigheten av trening og repetisjon av øvelser i det empiriske materialet tyder på at dette er noe lærerne vektlegger, og som de må legge vekt på i elevenes læring i sirkuskunståget. Både Maja og Silja sier det ettertrykkelig: De ønsker at elevene skal trene mer, både i egen- og gruppedisiplin, kanskje helst hver dag. Betydningen av repetisjon av øvelser gjentas om og om igjen. For sirkuskunstlærerne hender det ofte at undervisningstiden er så knapp at de raskere enn ønskelig må gå videre i undervisningsprogrammet. Tid trekkes fram som en viktig rammefaktor. Det beskrives av begge forskningsdeltakerne som en nødvendighet for de som ønsker å satse, å trene oftere enn en til to ganger i uken. Det tredje observasjonsnotatet knyttes til Majas undervisning om bruk av sjongleringsredskapet diabolo (Se bilde 1).



Bilde 1. Diabolo i bruk ved TKKs forestilling Cirquante Ungdom høsten 2016. (Foto: Kristian Wanvik)

Maja tar Antes diaboloe og setter de ut på gulvet med noen meters mellomrom. Hun setter seg deretter ned på gulvet og forsøker å trille diaboloen langs gulvet. Noen av elevene skal gjøre dette for Ante på forestillingen. Diaboloen ruller skeivt. Hun går og benter den og forsøker igjen. Denne gangen treffer diaboloen den oppstilte diaboloen. Hun benter diaboloen og triller den en gang til og denne gangen passerer diaboloen den oppstilte ute på gulvet. Maja samler begge diaboloe, løfter opp dem og prøver hvordan de passer i eller på hverandre før hun setter dem fra seg. (Observasjon av Lea, 03.11.2014).

Maja utforsker diaboloes muligheter i forhold til en av de oppgavene som var utfordrende for hennes elever. Gjennom en slik utforskningsprosess erfarer Maja selv noe nytt, samtidig som hun viser for elevene at hun er åpen for nye inntrykk og ønsker og evner å ta til seg ny kunnskap. Hun sier det selv i et intervju med Lea: «Du er aldri ferdigutlært /.../ du utvikler deg sammen med kollegaene, /.../ du utvikler deg alene, elevene dine får deg til å utvikle deg.» Her hadde Maja, konfrontert med oppgaven å veilede Ante, behov for nye impulser relatert til Antes egendisiplin, diaboloen, for å kunne bidra i prosessen. Maja sier at det å være sirkuskunstlærer er større enn en jobb, noe som Lea tolker som om en stor hengivenhet i yrket:

Det er ikke en jobb som du går til og så glemmer du det når du går derfra. Det kan være også samtaler man har med elever hvis man ser at de ikke har det bra eller ser at de /.../ ja, kanskje det har skjedd noen ting i livet deres som de bare spontant deler med deg. Det er akkurat som den her fysiske treningen åpner opp. Det sitter mange tanker og følelser i kroppen og med den fysiske treninga så føler jeg at man kommer veldig nær de, på et psykologisk plan. Det kan være helt personlige ting som får deg til å tenke på de eller tenker på hva du skal si til de neste gang du møter de. (Maja, intervju 14.11.2014).

Maja understreker at dette betyr mye arbeid utenom den ordinære arbeidstiden, og hengivenheten har mange måter å komme til syne på. Det kan være i det daglige arbeidet, eller i uttalelser som Majas, eller når man sitter døgnet rundt i en uke før en forestilling, bare avbrutt av de timene en underviser, og – slik Silje gjør – syr kostymer til 180 elever.

Silja og Maja er *sirkuskunstnere*. De veileder elevene gjennom både verbale og kroppslige instruksjoner. De omtaler sirkus som et bevegelig fagområde i stadig endring, der de er avhengig av ulike metoder for å formidle fagets mange disipliner til sine elever. De snakker om to hovedretninger når det gjelder overføringen av kunnskap i faget. Noen elever beskrives som veldig fysiske og trenger å se det de skal lære å utføre, mens andre kan forstå gjennom ord.

4.1. Sirkusdidaktikk som kropp, sirkus og samarbeid

Sammenfatningen av analysen av det empiriske materialet i Moxness' studie (2015) viser at både elever og lærere benytter kroppslig veiledning i undervisningen. Kroppen rommer noen uttrykksmuligheter for sirkuskunstneren som språket ikke alltid evner å dekke. Kroppen rommer også andre muligheter for erkjennelse og forståelse (Hovik, 2012, s. 81; Merleau-Ponty, 1999). Selander (2017, s. 101–102) har kommentert den kroppslige læringen hos mellom andre sirkusartister og dansere:

Kroppslig læring står i fokus hos till exempel sirkusartister, dansere, musiker eller gymnaster vilka alla mödosamt tränar och finslipar rörelsemönster för att uppnå virtuositet. Men kroppslig[het] ingår i alla människors lärande, hur vi alltid också lär oss, och minns, genom våra kroppar.

Observasjoner av undervisningen antyder hvordan kunnskapsutviklingen skjer i et fellesskap bestående av lærer og elever og at det er trening over tid som gir resultater. Kunnskap, forståelse og betydning i sirkusfaget blir etablert i felles samhandling, noe som samsvarer med det sosiokulturelle læringssynet som ligger til grunn i Moxness' studie.

Lea konstaterer at når man står på hender oppe på hodene til noen andre, da er det på ordentlig. Det er nesten så man kan høre trommevirvelen når eleven Ask bryter opp i håndstående på hodene til to jevnaldrende jenter. Risikomomentet, faren, er en del av det som gjør sirkus til sirkuskunst. Ask har høydeskrekk, og for han har det vært en prosess å kunne gå så høyt opp og stole på at andre holder han. Lærer Silja har arbeidet gradvis for å opparbeide tillit hos han og gruppen. «Att ha tillit är inte något som man lär sig en gång för alla. Att ha tillit är något som måste erövrats igen och igen.» (Björfors & Lind, 2009, s. 94.)

Analysen av datamaterialet som ble generert under den første datagenereringsperioden, er sammenfattet i en relasjonell didaktisk modell for sirkuskunst, kalt «Den relasjonelle sirkunstmanesjen» (se Moxness, 2015, s. 69). Basert på analyse av det første datamaterialet konstruerte Moxness temaer i sirkusdidaktikk: veiledning, observasjon, støtte, respons, trening, undring og utforskning. Disse seks temaene er nærmere beskrevet i Moxness' studie (2015)⁶ og også i en fagartikkel (Moxness, 2016). Kropp, sirkus og samarbeid er de sentralkategoriene i modellen «Den relasjonelle sirkunstmanesjen». Det er innholdet i disse tre begrepene som Moxness, som et resultat av sin studie, foreslår som en god didaktisk inngang til sirkuskunstundervisningen i det kulturskolerelaterte feltet. Hennes modell er et verktøy for å forklare lærerens didaktiske tenkning. Den synliggjør hvordan sirkuskunslærere praktiserer sitt yrke med det mål for øye å kunne artikulere en kroppsliggjort praksis med en stor mengde taus kunnskap forankret i den enkelte læreren og i elevenes kropp. Modellen «Den relasjonelle sirkunstmanesjen» og sirkuskunstdidaktikken henter sin inspirasjon fra en relasjonell-pluralistisk og performativ⁷ didaktikk (Aure, 2012). Det at sirkuseleven har fått en større medskapende rolle, kan leses som et paradigmeskifte som har pågått, ikke bare innen billedkunsten som Aure skriver om, men også i overgangen fra sirkus til nysirkus. Nysirkus kan ses som en tydelig del av den relasjonell-pluralistiske og performative kunstdidaktikken.

5. Sirkusdidaktikk i lys av intra-aksjon mellom performative agenter

Vi ønsker i denne delen av artikkelen å tilføre den sosiokulturelle kategoriserende analysen som Moxness gjorde i 2015, en dynamisk dimensjon ved å se på undervisningshendelser som bevegelige og foranderlige, med en optikk som omfatter begrepene intra-aksjon og performative agenter. Vi har lett etter steder hvor datamaterialet 'gløder' og trekker fram slike øyeblikk i Leas fokuserte lærerlogger.

- ▶ Vi beskriver i dette delkapittelet sentrale teoretiske begreper som brukes i analysen av datamaterialet fra 2016, som består av Leas fokuserte lærerlogger. Dette materialet ble altså generert to år etter det materialet som ble analysert i Moxness' studie for å gi underlag for konstruksjon av en didaktisk modell for sirkusundervisning. I denne andre delen av studien har vi forlatt begrepet konstruksjon og valgt postkonstruksjon som ansats for å undersøke loggene om undervisningshendelsene som beskrivelser av bevegelige, konstant foranderlige tilblivelser.

5.1. Affekt

Jeg gruer meg. Jeg er nervøs, eller kjenner på et prestasjonskrav hver dag før jeg går på jobb. Jeg vet ikke hvorfor, jeg vet jo jeg kan det jeg gjør, jeg har gjort dette i 13 år, hele mitt yrkesliv og lært og utviklet meg både som person og artist og sirkuslærer (Leas logg, 16.10. 2016).

I sitatet fra lærerloggen beskriver Lea en slags motstand i seg selv. Dette kan forstås som en affekt som oppstår i en intra-aksjon, hvor hun noterer sin affektive inngang til det å være kunstnerlærer. *Affekt* er et begrep Deleuze og Guattari (2016) bruker om noe som er mellom, noe som oppstår på terskelen til tenkning. Affekt er ikke følelser, men kan forstås som intensitet, en form for energi uten intensjon. Deleuze og Guattari har med inspirasjon fra filosofen Spinoza introdusert begrepet i sin filosofi, en filosofi som har fokus på det som kan bli, tilblivelser. I analysen undersøker vi lærerens affektive tilgang som en ressurs i undervisningssituasjoner.

5.2. Materialitet, agentisk realisme og diffraksjon

Selander (2017, s. 34) beskriver materiell agens i den betydning at ulike materialer og artefakter virker inn på meningsskaping og handlingsmuligheter. Han konstaterer med henvisning til Wells: «Detta betyr ikke at artefakter har avsikter eller intentioner men de inntar en mening en (mer eller mindre) aktiv rolle i samverkan med oss (Wells, 2012).» *Materialitet* igjen dreier seg om hvordan tings fysiske egenskaper inngår i menneskelig atferd, hvordan tingene gir muligheter og makt og setter begrensninger (Lenz Taguchi & Palmer, 2015, s. 276).

Barad (2007) har i boken *Meeting the universe halfway*, med utgangspunkt i kvantefysikk, beskrevet og introdusert en rekke begreper som karakteriserer agentisk realisme. Hun bruker en optisk metafor fra fysikkens verden, *diffraksjon*, som beskriver for eksempel lysfenomen, eller bølgebevegelser og deres bøyning, når de støter mot hindring, motstand. Hun konstaterer at spredningen av lys eller bølgemønster forandres gjennom hindringen. De nye mønstrene er annerledes. Dermed, skriver Barad, kan man legge merke til forskjeller i små detaljer. Hun sammenligner diffraksjon med en annen, mye brukt optisk metafor, refleksjon, som betyr speiling og som viser det samme, likhet. Ser du deg i speilet, ser du det samme – deg selv. Barad fører tenkningen videre og sier at refleksjon skjer i tilknytning til representasjoner (fra natur eller kultur), noe diffraksjon ikke gjør (Barad, 2007, s. 71). Derimot intra-agerer for eksempel diffraksjonens bølger med den hindring eller den motstand i materien som skaper diffraksjonen, som forandrer

▶

- ▶ bølgemønsteret. Diffraksjoner er altså bøyingsfenomener som markerer mønstre av forskjeller. I et kunstdidaktisk perspektiv kan nettopp motstand i materien (som skaper diffraksjon) ses som et sted for kunnskapsproduksjon og læring. Begrepet agentisk realisme henspiller på tanken at det fins menneskelig og ikke-menneskelig materialitet (ikke bare konstruksjoner), og at disse materialitetene har agens. De virker inn på hva som er mulig eller ikke mulig i læringshendelser. Lenz Taguchi (2012, s. 137) skriver om å sette i gang diffraksjonsbølger: «Frågan för pedagoger i utbildningsinstitutioner blir: 'Vad kan jag göra som går i riktningar som kanske kan producera ett rikare och bättre liv (lärande)?'»

5.3. Intra-aksjon, performative agenter, agentiske kutt og sammenflettede tilblivelser

Intra-aksjon er en neologisme Barad har skapt om relasjon mellom mer enn det menneskelige. Hun kaller dette 'entanglement', eller *sammenfletting* av materie og menneske. Mennesket ses som menneskelig materie. Intra-aksjon betyr at ulike agenter fra natur og kultur samhandler og samkonstituerer hverandre (Lenz Taguchi, 2012, s. 25). Deleuze og Guattaris (2016) immanensfilosofi og Barads (2007) agentiske realisme går begge inn i den tanketradisjon hvor mennesket ikke lenger er i sentrum, men deler plass med ulike agenter fra natur og kultur. Felles for immanensfilosofien og den agentiske realismen er at alt ses som innviklet i hverandre, sammenflettet og i bevegelse. Reinertsen og Otterstad skriver:

Å åpne for at data kan være affektive sensasjoner og intensitet(er) bøyer feltet mot å ta inn materialitet, tekstur, kropper, puls, rytme og tempo til dimensjoner som har fått lite oppmerksomhet i norsk kvalitativ forskning (Reinertsen & Otterstad, 2015, s. 58).

Når man velger *agentiske kutt* (Barad, 2007, s. 15), *frysninger* eller *stopp-punkter* for analyse, kan dette kun gjøres lokalt fordi ingen elementer i verden ses som statiske, men bevegelige. Barad (2007, s. 90–92) skriver:

According to agential realism knowing, thinking, measuring, theorizing, and observing are material practices of intra-acting within and as part of the world. /.../ Attention to fine details is a crucial element of this methodology.

Mening og materialitet danner sammenvevede praksiser. Materialitet forstås som agentisk, det vil si at all materie kan ha kraft som skaper forandring i læringshendelser. Vi ser den diffraktive analysen, som det vitenskapsteoretiske perspektivet agentisk realisme åpner for, som en potensiell meningsgiver. Dette ses i forståelse av hvordan en kunstfaglig didaktikk må forandres og tilpasses den makt og de begrensninger som sirkuskunstens menneskelige agenter og ikke-menneskelige agenter gir dens utøvere, mellom annet trapes, sikringsverktøy, sjongleringsverktøy, pyramideformasjoner, kulturskolens rammeplan, risikovurdering og etiske overveielser.

6. Performative agenter og intra-aksjon som koreograferer undervisning og læring

Vi gjør i denne delen av artikkelen noen agentiske kutt i loggmaterialet i form av vignetter fra loggmaterialet. Vi går så langt som mulig ut fra begrepene i didaktikkmodellen Moxness har konstruert på basis av sine analyser. I nærlesning av Leas lærerlogger kunne vi identifisere performative agenter på følgende områder: tid, rom, kropp, sirkusverktøy, risiko, affekt og relasjon. Vi har tidligere i tillegg nevnt fagplanen som en performativ agent i kulturskolen. Vi velger her å gjøre agentiske kutt som beskriver hendelser som vi ser som meningsfulle ut fra intra-aksjon med performative agenter. Vi kan konstatere at tid, rom og sirkusverktøy, altså ikke-menneskelige agenter, er relativt strenge koreografer av aktivitetene, og deres intra-aksjon med menneskelig agens hos lærer og elev kan ses som sammenflettede tilblivelser.

6.1. Tid som performativ agent

I en didaktisk tenkning som er påvirket av begrepet intra-aksjon, er tid en performativ agent som læreren og elevene hele tiden må forholde seg til, noe som vises i følgende agentiske kutt:

Og så er det tiden. Tiden strekker aldri til. I løpet av tre timer skal jeg undervise 26 barn og unge i alderen 10-18 år i 11 ulike disipliner. På det meste underviser jeg 12 elever i fire ulike disipliner. Noen jobber godt selvstendig, mens andre krever tett oppfølging og at jeg ser på dem hele tiden for at de skal kunne konsentrere seg om arbeidet. Hvis jeg bruker for mye tid med disse, får ikke de selvstendige elevene tid med lærer, det er ikke riktig, og dette er et daglig dilemma. Det er nesten slik at det er behagelig når en eller to elever er borte, for da strekker kanskje tiden til. En god dag på jobben forutsetter nesten at det ikke skjer noe uforutsett som stjeler tid. (Leas logg 17.10. 2016)

I dette agentiske kuttet er flere performative agenter involvert i tillegg til tiden. Den er sammenflettet med ulike sirkusdisipliner som performative agenter, med Leas tanker om hvordan hun skal strekke til som lærer, samt med en affekt knyttet til at det oppleves behagelig (og gir skyldfølelse) hvis en eller to elever er borte, for det minsker kompleksiteten i arbeidsbildet.

Med godt forberedt didaktisk opplegg og med mandagens suksesser og nederlag friskt i minne tar jeg fatt på onsdagstimene. Det er de samme videregående elevene som jeg hadde på mandag, bare at på onsdagen skal vi gjøre alt vi ikke fikk til eller ikke rakk, eller det som ikke gikk så bra på mandag. Fra kl. 16.15-17.15 skal jeg veilede en pyramidegruppe med 9 elever i alderen 10-17 år, en 16-åring i luftakrobatikk, en 15-åring som er best i Norge på diaboljonglering, og en 15-åring som er handstående slangemenneske. (Leas logg 19.10. 2016)

Det agentiske kuttet fra loggen 19.10. 2016 viser igjen tiden, men også elevenes alder og ulike disipliner som performative agenter sammenflettede med lærerens vurdering av hvordan tiden skal brukes for de ulike aktivitetene.

Pyramidegruppa trenger mitt nærvær så å si hele tiden. /.../ Noen ganger hvis en av de eldre er borte så kan jeg gå inn og fylle den elevens rolle. /.../ Jeg får dårlig samvittighet overfor Ask, Are og Ane og tenker hver gang at jeg skal gi dem mer tid, men jeg føler at jeg sjelden får det til. /.../ Etter Em er det sjongleringsguttene til Kristian som går gjennom nummeret sitt. Jeg ser på et lite øyeblikk, men har egentlig ikke tid til det, så jeg går bort til ringjentene som roper på meg. (Leas logg 26.10. 2016)

Tiden som performativ agent er i loggen fra 26.10. 2016 sammenflettet med affekter knyttet til hva Lea skal strekke til for: nærvær hele tiden, fylle fraværende elevs rolle, følelse av å ikke strekke til, bli ropt på.

Disse utdragene fra Leas lærerlogg kaller vi agentiske kutt fordi vi ser dem som frysninger av noe som er en pågående hendelse. De agentiske kuttene viser hvordan tid som performativ agent intra-agerer med Leas tenkning og didaktiske valg. Tiden som er til rådighet, koreograferer lærer Leas aktivitet, og valgene hun gjør, styres, i tillegg til tiden, av kompleksiteten i sirkuslærerens arbeidsbilde. I mindre omfang nevnes rommet som en performativ agent, men to agentiske kutt i følgende avsnitt viser rom dels som begrensning, dels som noe som innvirker på hva man kan gjøre lydmessig.

6.2. Rom som performativ agent

I dag var Ane borte. Det er litt vondt å innrømme, men samtidig som jeg syntes det var dumt at Ane ikke kom ble jeg også litt lettet - det betyr mer tid og oppmerksomhet på Are, Ask og pyramidegruppa. På onsdager har vi derimot halv sal og veldig liten plass, det er vanskelig å jobbe for alle. Akkurat da oppfatter jeg at de som trener enhjulssykekel i andre delen av salen skal ha en gjennomgang og siden vi ikke kan spille musikk samtidig spør jeg elevene om vi skal være publikum. (Leas logg 26.10. 2016)

For lite rom og delt rom er utfordrende for læreren og virker inn på valgene læreren gjør. Det er igjen valg som tas i øyeblikk, øyeblikk hvor rommet fremstår som en performativ agent i intra-aksjon med lærerens vurdering av undervisningshendelsen akkurat der. Det at en elev er borte, blir også en performativ agent, og Leas affekt er muligens litt dårlig samvittighet fordi elevens fravær gjør det lettere for henne å håndtere situasjonen. Av Leas logg framgår kontinuerlige strømmer av affekter og ulike intensiteter som hun forholder seg til i valgene hun gjør, noe som vises i de agentiske kuttene i det følgende.

6.3. Affekt som performativ agent

Lærerens intra-aksjon med tidligere erfaringer og opplevelser som performative agenter, løfter fram et komplekst bilde av hva som kreves av en lærer i sirkus.

Jeg er våken og veldig oppglødd [etter undervisning] men kan ikke sette meg å jobbe når jeg kommer hjem, jeg får spare det til dagen etter, og da er nervøsiteten og prestasjonskravet der igjen (Leas logg 17.10. 2016)

- I loggen fra 17.10. 2016 vises intra-aksjon både med tid som var, og tid som kommer, og som virker inn på Leas affekter som energistrøm, i dette tilfelle som noe hun gruer seg for.

Jeg er litt misunnelig på han, skulle ønske jeg var 15 og så dyktig. Samtidig er jeg veldig glad for og stolt av å ha fått undervist han i alle disse årene og at en elev som har valgt «min» disiplin er blitt så dyktig på vår skole. Hans utvikling og treningsevne har de siste årene vært min store inspirasjon. (Leas logg 23.20. 2016)

I loggen fra 23.10. 2016 blir betydningen av affekt som energistrøm tydelig som en performativ agent i intra-aksjon mellom lærer og elev og deres felles engasjement for disiplinen diablo.

Nå er jeg ferdig for i dag. Jeg pakker sammen mitt eget utstyr og rydder vekk det som ligger igjen etter mine elever. Jeg er frustrert over utfordringene med pyramidegruppa og at Vera ikke virker særlig fornøyd. (Leas logg 26.10. 2016)

I det Lea rydder vekk utstyr, noterer hun en intra-aksjon med minne, verktøy og egen frustrasjon som en affektiv tilgang.

Vi har tidligere i artikkelen definert affekt som energi og intensiteter. Med bakgrunn i de tre loggtekstene vi brukte for å drøfte de agentiske kuttene knyttet til affekt, kan vi se mer av variasjonen gjennom Colebrooks definisjon av intensitet. Colebrook (2010, s. 118) definerer intensitet bredt som:

/.../ en erfaring, en känsla, en förnimmelse eller en händelse. Intensiteten befinner sig inte så mycket i en ordnad rum-tid som den är ett av de många flöden ur vilka tid och rum kan urskiljas.

Av loggtekstene fremgår affekt som noe som strømmer gjennom alle undervisningshendelser, og gjennom den diffraktive lesningen vises affekt som noe som ikke ble synliggjort i den sosiokulturelle analysen annet enn som betydning av relasjon. Gjennom agentiske kutt som peker ut affekt, blir et sentralt aspekt av kunstnerlærerens didaktiske tenkning synlig og får betydning.

6.4. Kroppens materialitet som performativ agent

I beskrivelse av kroppslig instruksjon legger læreren vekt på kroppens materialitet som performativ agent.

Når vi har trampett så både hopper jeg og snakker når jeg forklarer hva vi skal gjøre. Jeg synes det er viktig å kunne vise øvelsene for elevene, men ofte er det ikke nok å bare vise – det er fordi elevene ikke alltid kan kopiere øvelsen bare gjennom å observere hvordan den ser ut. Man må gjerne vite hvordan man spenner kroppen, hvilke deler av kroppen man skal spenne ►

når, når man skal krumme seg og når man skal strekke seg igjen. /.../ i grupper på tre. Den ene må være stiv som en stokk og de to andre flytte mellom seg /.../ (Leas logg 18.10. 2016)

I loggteksten som er underlag for drøfting av dette agentiske kuttet, vises intra-aktivitet mellom lærerens kroppslige veiledning og fornemmelse av hva som må øves for å gi kroppsliggjorte erfaringer av arbeid med trampetthopp. Også trampetten fremstår som en performativ agent – som yter motstand.

Ask er et slangemenneske – min kropp er ikke det, men jeg og Ask forstår hverandre veldig godt likevel. Jeg kan gjerne demonstrere øvelser slik min stive kropp tillater det, mens jeg forklarer hvordan Ask kan gjøre øvelsen med sin kropp – resultatet av bevegelsen er totalt forskjellig, men Ask er våken og forstår at jeg ikke er like myke som han. (Leas logg 19.10. 2016)

I kuttet fra 19.10. 2016 vises intra-aksjon mellom kroppslig fornemmelse hos lærer og elev, hvor nettopp sammenfletting av nåtid og fortid bidrar til kunnskaping i undervisningshendelsen.

Kroppslig dialog, demonstrasjon av utførelse og verbal instruksjon, blikk og bevegelse utgjør en sammenfletting av materialitet og mening i Leas intra-aksjon knyttet til undervisning.

6.5. Sirkusdisiplinens redskap og risiko som performativ agent

Vi sammenfører agentiske kutt som beskriver hendelser der sirkuskunstens redskap og risiko i forbindelse med utøvelse med redskap, kan ses som strenge performative agenter i en tett intra-aksjon med Leas vurderinger.

...Imens har Ane varmet opp og testet litt i sin sling, heldigvis har ryggen blitt bedre fra onsdag. Jeg kommer bort til henne akkurat mens hun står og øver på en spagat oppe i luften. Jeg ber henne prøve uten hender, men hun sier raskt at det er litt for ustabil. Nesten samtidig foreslår både jeg og Ella at hun kan lage knuter på føttene (i stedet for bare å stå i tøyløkke) slik at det blir mer stabilt. Den første knuten, på bakerste fot, stabiliserer og fungerer med en gang, men den foran blir vi ikke helt fornøyd med. Dette er et triks som krever mye øving over lengre tid, da det er så mye muskulatur som skal utvikles. (Leas logg 22.10. 2016)

Gjennom dette agentiske kuttet vises risiko som en sterk performativ agent, det vil si at å forholde seg til risiko, virker inn på lærerens og gruppens valg. Det er en kompleks intra-aksjon som pågår hele tiden. I bilde 2 vises et risikofyllt moment i disiplinen trapes.



Bilde 2. Trapeskunstnere fra kulturskolen. (Foto: Kristian Wanvik)

Pyramidegruppa trenger mitt nærvær så å si hele tiden /.../ men stort sett er det behov for at jeg passer på flygeren vår (Hun som står på toppen av pyramiden). Jeg sikrer henne enten ved at jeg holder henne i en lonsje (et tau som er festet rundt livet hennes) eller ved at jeg står på bakken, bak henne, klar til å ta imot om hun faller. Foran kan det ligge en madrass, eller hun har ansvar for å lande kontrollert selv (Leas logg 18.10. 2016).

- ▶ I forhold til pyramidegruppen vises en intensitet i nærvær hos Lea som en performativ agent i intra-aksjon med pyramidegruppens bevegelser, og især flygeren, som er avhengig av den trygghet lonsje og lærer gir. Dette vises i det agentiske kuttet som en frysning av hendelsesforløp som pågår og forandres kontinuerlig.

Jeg gav elevene en pause, mens jeg rigget opp lonsjen. Da lonsjen var klar forsøkte vi. Vi fikk gjøre den tre ganger før vi fikk den til, og to ganger til før den ble bra. Jeg holder alltid lonsjen og kjenner det, i tillegg til at jeg ser på, godt i tauet om øvelsen går bra eller ikke. Går det fint kjenner jeg ikke jenta i tauet, men hvis de strever henger hun i lonsjen. (Leas logg 23.10. 2016)

Også i kuttet fra 23.10. 2016 vises den kontinuerlige interaksjonen mellom sikringsverktøy, lærertenkning og deltakertrygghet eller utrygghet – alle er performative agenter.

Frida forteller at de har lyst til å gjøre et triks der hun balanserer på skuldrene på beina til Inger mens hun sitter i ringen. De er litt usikre på øvelsen så de ønsker at jeg skal «passe». Jeg står da nedenfor luftringen og følger med Frida. Inger sitter godt og trygt, det er Frida som kan falle, jeg står klar til å ta imot hvis det skulle skje. Dette gjør at Frida tør øve på trikset. (Leas logg 26.10. 2016)

Kuttet fra loggen 26.10. 2016 viser kompleks intra-aksjon mellom elevene i gruppen og lærerens sikring som en kontinuerlig hendelse, noe som får som konsekvens at elevene tør øve på et risikofylt triks. Risikoen er også en performativ agent som lokker og trekker eleven til å utvikle kompetanse.

I disse agentiske kuttene vises betydningen av relasjon, tillit og samarbeid som helt avgjørende for læring i sirkus. Disse begrepene ble også belyst i Moxness' modell, men gjennom den diffraktive analysen med fokus på intra-aksjon har de dynamiske og kontinuerlige aspektene blitt beskrevet diffraktivt, som de ulikheter som betyr en forskjell i undervisning og læring. Det siste agentiske kuttet som gis plass i denne artikkelen, viser relasjon som performativ agent.

6.6. Relasjon som performativ agent

Are er en av de beste i Norge i sin disiplin, diabolo. Han har for lengst gått forbi meg i teknisk nivå på diabolo, men er likevel en av de elevene som søker mest støtte og dialog rundt sin disiplin og kunst. Det respekterer jeg Are veldig mye for. Jeg har tidligere hatt elever som ser ut til å tro at siden man kan flere triks enn læreren så har ikke læreren noe å komme med lengre. Are spør alltid og jeg elsker å svare han. /.../ Jeg kan ikke lenger lære Are nye triks, men jeg kan foreslå nye øvinger og jeg kan observere han når han strever med triks og se at hånden er litt for høyt opp, eller at skuldrene er skjeve og derfor går ikke trikset ennå- slike korrigeringer kan jeg hjelpe han med. Og vi lager fantastiske nummer sammen- han er teknikeren og gjennomfører med høyt kunstnerisk nivå, men jeg hjelper han å finne musikk og sy det hele sammen (Leas logg 23.10. 2016).

- I kuttet fra 23.10. 2016 vises betydning av affekt i relasjonen mellom lærer og elev. Dette kuttet viser også forskjellen i alder som en performativ agent, og som noe som vekker affekter knyttet til foranderlighet, til å akseptere at eleven kan mer enn læreren, og til å finne nye måter å veilede og samarbeide på hvor lærererfaring og elevkompetanse intra-agerer på unike måter.

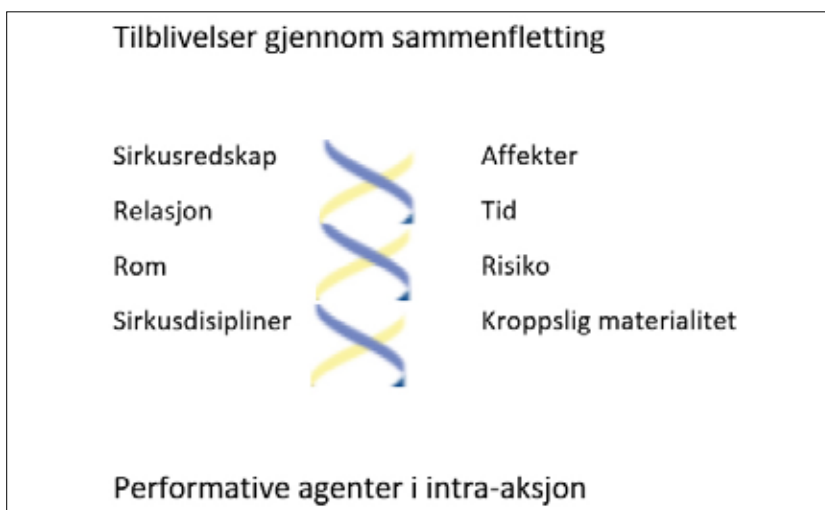
Vi knytter dette kuttet til Colebrooks beskrivelse av intensitet i deleuziansk mening. Hun skriver:

Liv är bara en «svärm» av intensiteter – färger, gester, toner, texturer, rörelser – ur vilken vi sedan förnimmer eller ordnar omfattande föremål. Till exempel är vår förnimmelse av en person og dennes individualitet en sammansättning av fluktuerande intensiteter som i sig är opersonliga. Vi urskiljer inte karaktären eller personen genom den fasta kroppen, utan genom stilarna i rörelserna och talet, och genom vad vi förväntar oss av personen (Colebrook, 2010, s. 118).

Lea forteller om et langtidsperspektiv i forhold til den flinke sirkuseleven, et tidsperspektiv som har gjort det mulig å bygge en relasjon nettopp gjennom å flette sammen de ulike performative agentene i noe som er en stadig tilblivelse i læringshendelsene.

7. Intra-aktiv sirkusdidaktikk som sammenflettet tilblivelse

I denne studien har vi gjort en diffraktiv lesning med startpunkt i Moxness' modell for sirkuskunstdidaktikk fra 2015. Vi har brukt en del av modellens begreper, men ikke som konstruerte temaer. Isteden har vi beskrevet dem som performative agenter. Vi sammenstiller de performative agenter vi har observert i analysen, i en figur vi kaller Sammenflettede performative agenter i sirkusdidaktikk (se figur 1).



Figur 1. Sammenflettede performative agenter som veiledende for sirkuskunstdidaktikk.

- Gjennom denne diffraktive lesningen har vi kunnet observere små forskjeller som gjør en forskjell, og som har vært destabiliserende og berikende for vår forståelse og meningsskaping. Gjennom intra-aksjonen med performative agenter skapes en forståelse for hvor strenge koreografer både menneskelige og ikke-menneskelige agenter er i den kompleksitet som vises i sirkuslærernes undervisning. Sirkusdidaktikken er ikke bare konstruert, men affektiv, kontinuerlig og i stadig tilblivelse med både mennesker og andre materialiteter som performative agenter.

Destabiliseringen av konstruerte kategorier som kan framstå som statiske, og omformingen til performative agenter, løfter fram didaktikken som mer levende, sammenvevd og kompleks. Gjennom intra-aksjonen som fletter sammen performative agenter, vises en økologisk kompleksitet: endres én performativ agent, endres alt. Tid, for eksempel, er en slik performativ agent. Rom er også en performativ agent som skaper endringer i lærerens affekter. Læreren betyr også en drastisk endring, ikke lett utskiftbar. Det kan gå fint å trene med én lærer, mens det ikke funker med en annen. Her kan tanken om diffraksjon som viser forskjeller som er små, men avgjørende for læring og kunnskaping, bidra til å forstå kompleksiteten i sirkuskunstens didaktikk.

Det er et betydelig funn i denne studien å kunne peke på at sirkuskunstlæreren går rundt med affekter før og etter undervisningen, hele døgnet. Dette er noe som andre lærere kan kjenne igjen. I artikkelen *Læreren som kropp* (Østern & Engelsrud, 2014) kalles dette kroppsstemninger. Beskrivelsen av affektene får fram lærerens sårbarhet. Dette forsterker troen på at lærerutdanning i høyere grad enn hva som nå er tilfelle, kan handle om å forberede seg for å lære seg å leve med og lytte til disse affektene som blivende lærer.

Gjennom å flytte vitenskapsteoretisk posisjonering fra sosiokulturell til post-konstruksjonistisk har vi fått fram det bevegelige, dynamiske og sammenflettede ved de performative agentene. Vi har fått fram lærerens affekter som en særlig viktig performativ agent (og sannsynligvis også elevens, men det er ikke undersøkt her). Dette gir grunnlag for å kritisere den generelle didaktiske relasjonsmodellen som er mye brukt (Bjørndal & Lieberg, 1978) som viser alle hjørnene i modellen som like viktige. Det stemmer sannsynligvis ikke. Affekter vises ikke i den modellen i det hele tatt.

Affekter er sannsynligvis sterkt førende for undervisningen og må være det for at læreren skal kunne fungere intuitivt, lyttende og improviserende. I tillegg får det fram noe veldig viktig og underkommunisert i mye didaktisk faglitteratur: lærerens sårbarhet.⁸ Dette ser vi som et viktig kunnskapsbidrag i denne artikkelen. Vi har kunnet se sammenflettingen og se at det gir mening å tenke at nettopp sammenflettingene er tilblivelser – i stadig bevegelse. Gjennom å legge merke til de forskjeller som skapes gjennom intra-aksjon, skapes en dynamisk artikulasjon av læringshendelsene i en kunstfaglig didaktikk for sirkuskunst i kulturskolen.

Et kritisk blick på denne studien viser et nødvendig blick innenfra fra forfatter 2, som er sirkuslærer. Denne nærheten til materialet og temaet har vi forsøkt å balansere med et utenfrablick og med et undersøkende perspektiv knyttet til postkonstruksjonistiske

analyseverktøy. Artikkelen er dermed en begynnelse på utforskning av et kunstfagdidaktisk felt som trenger fler og mer forskerblikk i hvert fall i en nordisk kontekst.

REFERANSER

- Barad, K. (2007). *Meeting the universe halfway quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Durham og London: Duke University Press.
- Björfors, T. & Lind, K. (2009). *Inuti ett cirkushjärta*. Stockholm: Cirkus Cirkör.
- Bjørndal, B. & Lieberg, S. (1978) *Nye veier i didaktikken?: en innføring i didaktiske emner og begreper*. Oslo: Aschehoug.
- Colebrook, C. (2010). *Gilles Deleuze. En introduktion*. Göteborg: Bokförlaget Korpen.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (2016). *A thousand plateaus. Capitalism and Schizophrenia*. (Originalverket utgitt på fransk 1987). London og New York: Bloomsbury Academic.
- Eigtved, M. (2001). *Det teatrale sirkus. Essays om sirkus, artister, kunst og kultur*. København: Multivers.
- Hovik, L. (2012). Rød sko savnet. I B. Rasmussen & R. G. Gjørnum (red.), *Forestilling, framføring, forskning: Metodologi i anvendt teaterforskning* (s. 77-101). Trondheim: Akademika.
- Lenz Taguchi, H. (2012). *Pedagogisk dokumentation som aktiv agent. Introduktion till intra-aktiv pedagogik*. Malmö: Gleerups.
- Merleau-Ponty, M. (1999). *Kroppens fenomenologi*. Göteborg: Daidalos. (Orginalverk utgitt på fransk 1945).
- Moxness, L.E.L. (2016). Å undervise i sirkuskunst. *På spissen* 2, 24-27.
- Moxness, L.E.L. (2015) *Sirkunstneren. Sirkusundervisning i det kulturskolerelaterte feltet* (masteroppgave i fag- og yrkesdidaktikk, estetiske fag). Trondheim: Program for lærerutdanning, NTNU.
- Norsk kulturskoleråd. (2003). *På vei til mangfold. Rammepan for kulturskolen*. Hentet 28.02.2016 fra http://www.kulturskoleradet.no/upload/bruker/dokumenter/Dokumentarkiv/03_Norsk_kulturskolerad/2003_Rammeplan_Pa_vei_til_mang
- Norsk kulturskoleråd. (2016). *Mangfold og fordypning*. Hentet 28.02.2016 fra http://www.kulturskoleradet.no/upload/bruker/dokumenter/Vi_tilbyr/Rammeplan/Rammeplan_for_kulturskolen.pdf

► Norsk kulturskoleråd. (2017). *Fagplan for sirkus*. Hentet 08.06.2017 fra http://www.kulturskoleradet.no/_extension/media/4630/orig/Fagplan%20sirkus.pdf

Reinertsen, A.B. & Otterstad, A.M. (2015). Faglige forflytninger i søken etter metodefest. I A.B. Reinertsen & A.M. Otterstad (red.), *Metodefestival og øyeblikksrealisme* (s. 17-26). Bergen: Fagbokforlaget.

Sandvik, N. (2015). Posthumanistiske perspektiver. I A.M. Otterstad & A.B. Reinertsen (red.), *Metodefestival og øyeblikksrealisme – eksperimenterende kvalitative forskningspassasjer* (s. 45-62). Bergen: Fagbokforlaget.

Selander, S. (2017). *Didaktiken efter Vygotskij*. Design för lärande. Stockholm: Liber.

Stavik-Karlsen, G. (2013). Provokasjon for å koble elevene på. I A.-L. Østern, G. Stavik-Karlsen & E. Angelo (red.), *Kunstpedagogikk og kunnskapsutvikling* (s. 234-260). Oslo: Universitetsforlaget.

Åsberg, C., Hultman, M. & Lee, F. (red.) (2012). *Posthumanistiska nyckeltexter*. Lund: Studentlitteratur.

Østern, T. & Engelsrud, G. (2014). Læreren som kropp. I A.-L. Østern (red.), *Dramaturgi i didaktisk kontekst* (s. 67-85). Bergen: Fagbokforlaget.

INTERNETTLENKER KNYTTET TIL SIRKUSUTDANNINGER I NORDEN

<http://www.afukamoc.dk/>

<https://cirkor.se/>

<http://www.salpaus.fi/sirkusala/Sivut/default.aspx>

<https://www.tuas.fi/en/about-us/tuas/>

<http://www.uniarts.se/english/about-uniarts/doch-dans-och-cirkushogskolan>

AUTHOR REVIEW ANNA-LENA ØSTERN

Anna-Lena Østern (Ped.Dr.) is a teacher educator with experience of both Finnish and Norwegian teacher education. For the last ten years she has been Professor of Arts Education at NTNU Norwegian University of Science and Technology. During 2010-2015 she was leader of the Norwegian National Doctoral School for Teacher Education, NAFOL. Anna-Lena Østern's research interests embrace research and development work in school and education, focusing on aesthetic approaches to learning, dramaturgical thinking in teaching, multiple literacies, as well as pedagogical supervision as a professional field for teacher educators. She has edited *Dramaturgi i didaktisk kontekst* (2014), and together with Gunnar Engvik *Veiledningspraksiser i bevegelse. Skole, utdanning og kulturfelt* (2016). She is editor in chief of the academic *Journal for Research in Arts and Sports Education, JASEd*.

FORFATTEROMTALE ANNA-LENA ØSTERN

Anna-Lena Østern (Dr.Ed) er lærerutdanner med erfaring fra både finsk og norsk lærerutdanning. De ti seneste årene har hun vært professor i kunstfagdidaktikk ved NTNU. Hun har i perioden 2010-2015 vært leder for den nasjonale forskerskolen for lærerutdanning, NAFOL. Anna-Lena Østerns forskningsinteresser omfatter forsknings- og utviklingsarbeid i skole og utdanning med fokus på estetiske tilnærming til læring, dramaturgisk tenkning i undervisning, multilitterasitet, samt profesjonalisering av veiledning i lærerutdanning. Hun har vært redaktør for boken *Dramaturgi i didaktisk kontekst* (2014) og sammen med Gunnar Engvik for artikkelsamlingen *Veiledningspraksiser i bevegelse. Skole, utdanning og kulturfelt* (2016). Hun er redaktør for det vitenskapelige tidsskriftet *Journal for Research in Arts and Sports Education, JASEd*.

AUTHOR REVIEW

LINN ELISABETH LEA MOXNESS

Linn Elisabeth Lea Moxness (MA) is circus teacher at *Trondheim kommunale kulturskole*. She has a BA with focus on aesthetic subjects as a kindergarten teacher from Queen Maud's University College, where she wrote her bachelor study about circus for toddlers. She graduated 2015 with a master's degree in arts education from NTNU Norwegian University of Science and Technology. In her master, she focused on teaching circus as an art form. Lea's bachelor study is published in vocational literature for kindergarten teachers both in Norway and Denmark, and in 2017 she was one of the authors and also editor for *Curriculum for Circus* for *Norsk Kulturskoleråd*. Lea is one of the organizers of Hepp! *Circus festival for children and young people*, and she is engaged in promoting circus for all.

FORFATTEROMTALE

LINN ELISABETH LEA MOXNESS

Linn Elisabeth Lea Moxness (MA) er sirkuslærer ved Trondheim kommunale kulturskole. Hun er utdannet førskolelærer i estetiske fag fra Dronning Mauds Minne Høgskole, hvor hun skrev bachelor om sirkus for toddlere. Hun ferdigstilte i 2015 en master i fag- og yrkesdidaktikk for estetiske fag fra NTNU, med tittelen *Sirkunstneren- Sirkusundervisning i det kulturskolerelaterte feltet*. Leas bachelorstudie er blitt publisert i faglitteratur for barnehagelærere i både Norge og Danmark, og hun var i 2017 en av forfatterne av *Fagplan for Sirkus* i regi av Norsk Kulturskoleråd. Lea er en av arrangørene av *Hepp! Sirkusfestival for barn og unge*, og jobber for å fremme sirkuskunsten til hele folket.

ENDNOTES

1. Kalles også relasjonell materialisme.
2. Intra-aksjon er en neologisme skapt av Barad (2007) for å beskrive denne sammenflettingen.
3. Førsteforfatter Anna-Lena Østern er med i en forskergruppe som analyserer og drøfter fagebeskrivelsene i den reviderte rammeplanen for kulturskolen (Østern, 2017).
4. http://www.kulturskoleradet.no/_extension/media/4630/orig/Fagplan%20sirkus.pdf
5. Fingerte navn.
6. Studien er godkjent av NSD (Norsk Senter for Forskningsdata)
7. Performativ betyr i denne sammenhengen handlende, utførende.
8. For eksempel Stavik-Karlsen (2013) har skrevet om læreres sårbarhet.