

Referentgranskad artikel

## Design av tankeredskapet ”Trumman” i bruk i storyline – performativa agenter identifierade genom en diffraktiv läsning med teori och data

Anna-Lena Østern<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Institutt for lærerutdanning, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim, Norge



### Sammanfattning

I denna studie med metodologiskt fokus används begreppet performativ agent inspirerat av agentisk realism, i en nyläsning av designen av tankeredskapet ”Trumman” och vad den producerar som performativ agent. Metodologin är läsning med teori, och data är ”Trumman” och reflexiva minnesanteckningar baserade på loggtexter från det forsknings- och utvecklingsprojekt som designen av ”Trumman” är en del av. Exemplet i denna läsning med teori är tre agentiska snitt genom storylineprojekt baserade på fantasyberättelsen *Vargbröder* med handlingen förlagd till stenåldern och med ekologiskt tänkande som en huvudtematik. De performativa agenter som beskrivs genom agentiska snitt genom tre projekt producerar diffraktiva vågor som kan betyda ”skillnader i sig” som glöd och engagemang i undervisning och lärande. Den analytiska fråga som vägleder forskaren i läsningen med teori och data är: *Hur kan betydelsen av tankeredskapet Trummans design beskrivas på nytt genom performativa agenter i en diffraktiv läsning med begrepp från agentisk realism?*

### Nyckelord

didaktisk design; tankeredskap; estetiska ingångar; tolkande läsning; agentisk realism; diffraktiv analys

## 1. Introduktion

Nya tankesätt kan få didaktiska projekt att glöda genom den optik som ges genom nya begrepp. I dag är till exempel litteracitetshändelse ett begrepp som inspirerar forskande lärare (se t.ex. Björklund, 2008; Björklund, 2010). Begreppet har sällskap med en rad andra begrepp knutna till en performativ, kroppslig vändning och till det paradigmskifte som i denna artikel

---

**Kontakt:** Anna-Lena Østern, [anna.l.ostern@ntnu.no](mailto:anna.l.ostern@ntnu.no)

**Hänvisa till artikeln:** Østern, A.-L. (2019). Design av tankeredskapet ”Trumman” i bruk i storyline – performativa agenter identifierade genom en diffraktiv läsning med teori och data. I H. Höglund, S. Jusslin, M. Ståhl & A. Westerlund (red.), *Genom texter och världar. Svenska och litteratur med didaktisk inriktning – festskrift till Ria Heilä-Ylikallio* (s. 307–324). Åbo: Åbo Akademis förlag.

© 2019 Anna-Lena Østern

exemplifieras genom en optik hämtad från vetenskapsteorin agentisk realism. Vad betyder det då att ett didaktiskt projekt glöder? Om ett datamaterial glöder blir läsaren engagerad, intresserad, nyfiken på vad som kan utforskas. Om didaktiken och ett didaktiskt projekt glöder blir studenter och elever affektivt-kognitivt, sinnligt och kroppsligt berörda i sitt lärande. Jag introducerar först några begrepp knutna till agentisk realism och förklarar dem litet senare, i avsnitt 3. I denna artikel använder jag begreppet performativ agent inspirerad av agentisk realism i en nyläsning av utformningen av tankeredskapet "Trumman" och vad den producerar som performativ agent. Jag läser *med* teori och mina data är både "Trumman" och mina reflexiva minnes-anteckningar baserade på mina loggtexter från det forsknings- och utvecklingsprojekt som utformningen av "Trumman" är en del av. Mina exempel i denna läsning med teori är tre agentiska snitt genom olika storylineprojekt baserade på *Vargbröder* (Paver, 2004). Den analytiska fråga som vägleder mig i läsningen med teori och data är: *Hur kan betydelsen av tankeredskapet Trummans utformning beskrivas på nytt i en diffraktiv läsning med begrepp från agentisk realism?*

Det är betydelsen av tankeredskapet "Trumman" som jag undersöker genom en nyläsning med data från storylineprojekt och med teori från agentisk realism.

## 2. Bakgrund

I ett forsknings- och utvecklingsprojekt, som pågick under perioden 2004–2012 har ett team om fyra personer – Ria Heilä-Ylikallio, Hannah Kaihovirta, Brita Rantala och Anna-Lena Østern – utvecklat estetiska/konstnärliga ingångar till tolkande läsning i grundskolan. Ingångarna var både estetiska genom fokus på bruk av olika sinnen och kroppsliggörande, men också konstnärliga genom konstnärlärare och bruk av inslag från olika konstformers tekniker och material. I finlandssvensk kontext var det namnändringen av ämnet modersmål till modersmål och litteratur 1998, som ledde till önskan om utveckling av en utvidgad förståelse för ämnets potential i skolan. Det var också en önskan hos oss att utveckla modersmål och litteratur som estetiskt ämne som svar på önskemål från lärare om en tyngdpunktsförskjutning från fokus på ortografi och språkriktighet mot "något annat" i ämnet, vilket också visas i boken *Svenska med sting!* (Østern, 2001). Projektet hade därmed en grund i den finlandssvenska och allt mer flerspråkiga skolans behov av didaktisk förnyelse. De estetiska/konstnärliga ingångarna bestod av uppgifter från olika konstformer som skapande skrivande, visuella uppgifter och dans, drama, film och musik i olika tolkande uppgifter.

Jag skriver denna artikel med ett inifrånperspektiv som en i författarteamet. Vi önskade presentera ämnet modersmål och litteratur som ett livskunskapsämne med ekologiskt tänkande i förgrunden. Vår utgångspunkt var att man med ett utvidgat textbegrepp kan arbeta med tolkande läsning från förskola till vuxen ålder. Litteratur för in komplexa, fiktiva världar i förskolan och klassrummet. Vi ville arbeta ämnesövergripande, skapa projekt genom till exempel storyline, och föreslå undersökande uppgifter, som inte hade facitsvar. Projektet hade nedslagspunkter främst i svenskspråkig lärarutbildning och lärarfortbildning i Finland, men också i Trondheim genom att jag började arbeta vid Norges teknisk-naturvetenskaplige universitets lärarutbildning hösten 2007. Detta möjliggjorde att de andra i teamet kunde besöka Trondheim och på olika sätt presentera forsknings- och utvecklingsarbetet också där. Det är därför möjligt att beskriva detta projekt som ett exempel på utveckling av modersmålsdidaktik i nordisk kontext. Dessutom fick utvecklingsprojektet också ett nedslag i lärarutbildningen vid Morogoro i Tanzania (Østern & Kalanje, 2012). Vid ämneslärarutbildningen i Trondheim kunde utvecklingsarbetet fortsätta från 2007 som samarbete mellan olika ämnen om estetiska ingångar till lärande (Østern, 2015; Østern, Dahl, Strømme, Petersen, Østern & Selander, 2019; Østern & Strømme, 2014). Som forskningsresultat har gruppen i Trondheim utformat en mer omfattande beskrivning av vad ”estetisk tilnærming til læring” i princip omfattar:

- ”Estetisk tilnærming til læring
- Kroppslig læring
- Multimodale impulser og materialer, som fungerer performativt
- Ulikhet og friksjon som verdifullt for meningskaping, læring og undervisning
- Undersøkende, relasjonell og intra-agerende læring
- Deltakende kunstmøter
- Vektlegging av dramaturgi i didaktisk kontekst.” (Østern et al., 2019, s. 65).

I projektet i svenskspråkig lärarutbildning i Finland (och som ännu lever som en del av klasslärarstudierna och som fortbildning) producerade vi fem litteraturantologier för elever från förskola till årskurs 6–7. Dessa litteraturantologier utgavs på Söderströms förlag och senare Schildts och Söderströms förlag som serien ”Litteraturboken”. Till antologierna producerade vi fem lärarhandledningar som också utgavs. För varje handledningshäfte utformade vi kollaborativt en didaktisk modell, ett tankeredskap, som kunde vägleda lärare som ville använda handledningshäftets idéer – både som arbetsredskap i undervisningsplanläggning och som analysredskap. I den här artikeln ser jag i backspegeln på ett exempel av den didaktiska utformning vi skapade kollaborativt. Mitt exempel är modell 4,

tankeredskapet "Trumman". Jag beskriver hur detta tankeredskap fungerade som vägvisare vid olika projekt med storyline baserade på *Vargbröder*. Jag gör en nyläsning av betydelsen av "Trummans" design genom begrepp från agentisk realism (Barad, 2007).

## 2.1 Vargbröder som utgångspunkt för litterär storyline

*Vargbröder* är den första fantasyberättelsen i en serie som författaren Michelle Paver (2004) gett namnet *Han som föddes att möta mörkret*. I fantasyberättelsen förflyttas läsaren 6000 år tillbaka i tiden till stenåldern. Tolvårige Torak och en vargunge möter ondskan från en demon i en rasande björns gestalt. Boken handlar om vänskap, svek och överlevnad i nomadiska klaner. Boken passar för barn i åldern 7–12 år. Som underlag för storyline blir olika klaner och deras livsvillkor viktiga. Det ekologiska perspektivet är centralt för klanernas överlevnad. Omgivningen där handlingen utspelar sig kan tolkas som en nordlig miljö med hav, skogar, fjäll, glaciärer och laviner.

Storyline som pedagogik har en tematisk ram, ett tema som är angeläget och som undersöks genom storylinen. Deltagarna skapar fiktiva karaktärer och en fiktiv värld. Den pedagogiska dokumentation som produceras visas som en storylinevägg. Det utforskande, undersökande arbetet vägleds av nyckelfrågor. En nyckelfråga är öppen med olika möjliga svar (Bell, Harkness & White, 2007; S-Team Delivery, 2012; Østern & Østern, 2016).

### 2.1.1 Ett ekologiskt perspektiv

På grund av larmrapporter om klimatförändringar som troligen är förorsakade av människan har ekologiska frågeställningar blivit allt mer angelägna att undersöka. Värri (2018) föreslår i boken *Kasvatus ekokriisin aikakaudella* [Fostran i den ekologiska krisens tidevarv] en ekologisk vändning i utbildning mot mera djup i det dagliga livet. I texten framgår att om alla levde som västvärlden skulle det behövas 3,6 planeter. I internationell kontext har FN rapporterat att klimatförändring är vår tids kritiska tema:

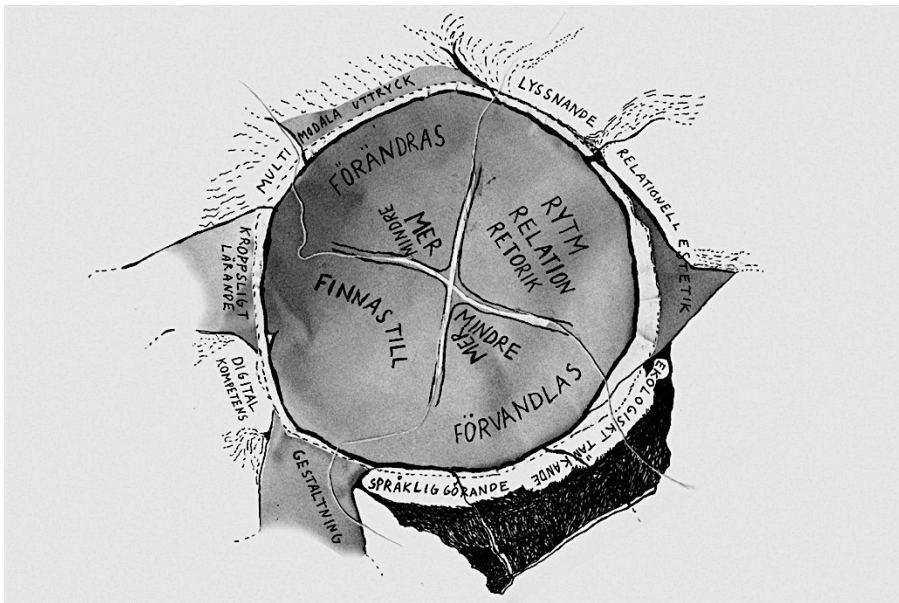
Climate Change is the defining issue of our time and we are at a defining moment. From shifting weather patterns that threaten food production, to rising sea levels that increase the risk of catastrophic flooding, the impacts of climate change are global in scope and unprecedented in scale. Without drastic action today, adapting to these impacts in the future will be more difficult and costly. (United Nations, 2018)

Det ekologiska tänkandet syns i utformningen av "Trummans" membran som en kiasm, ett öppet X, i mitten av trumman. Begreppet kiasm myntades av Merleau-Ponty (1968) för att beskriva det oundvikligen samtida i att röra vid och bli berörd. I "vår" kiasmfigur står det "mer-mindre" och "mindre-

mer”. Detta omfattar det ekologiska tänkandet i uppgifterna: om vi ska ha mer får någon annan mindre, men om vi nöjer oss med mindre kan någon annan få mer av det nödvändiga för överlevnad. I *Vargbröder* är just detta, hur tillgångar och områden fördelas mellan olika klaner, ett återkommande tema.

## 2.2 Utformning av tankeredskapet (modellen) ”Trumman”

Till Litteraturboken 4, *Trolltrumman*, (Østern, Heilä-Ylikallio, Kaihovirta-Rosvik & Rantala, 2010a) skrev vi kollaborativt en lärarhandledning, *Tusen trollformler* (Østern, Heilä-Ylikallio, Kaihovirta-Rosvik & Rantala, 2010b). För handledningen skapade vi modellen ”Trumman” som ett tankeredskap för lärarens planläggning och analys av undervisningsförlopp. Modellen visas i figur 1. Den konstnärliga utformningen av vårt gemensamma tänkande konkretiserades av konstnärslärare Hannah som en trumma med den tidigare nämnda kiasmen mitt på membranen. Omkring placerade vi centrala begrepp som rytm, relation, retorik och centrala verb som förändras, förvandlas, finnas till. Dessa begrepp konkretiserades i olika uppgifter i lärarhandledningen. Runt kanterna av trumskinet finns flera begrepp som visar förslag på hur man kan arbeta med en tematik: lyssnande, relationell estetik, språkligt uttryck, digital kompetens, kroppsligt lärande, gestaltning och ekologiskt tänkande.



**Figur 1.** Tankeredskapet, modellen ”Trumman” (Østern, Heilä-Ylikallio, Kaihovirta-Rosvik & Rantala, 2010b, s. 19).

I modellen nämns relationell estetik (Bourriaud, 2002) som ett förslag till interaktivitet med betoning av det sociala i elevers och lärares gemensamma utforskande. På själva membranen finns relation som ett centralt begrepp. Modellen skapades för ett decennium sedan genom ett intensivt kollaborativt, didaktiskt utformningsarbete. Hannah har skrivit en kommentar till sin konstnärliga utformning av modellen:

*The artist's line*

*I have been listening very carefully to your stories, and the line has equal importance for me as the words, because of their importance for the design. How strongly I push with the pen, broader, thinner, with the transformations of the line I try to manage the experiences. When I move around over the paper all concepts are there. I try to make the line vibrate, in order to make the concepts vibrate from life. (Artist and researcher Hannah) (Østern & Kaihovirta, 2019, s. 104f., min kursivering)*

I vårt forsknings- och utvecklingsprojekt var fokus på tolkande läsning. I denna artikel gör jag en diffraktiv (ny) läsning av "Trummans" utformning och av vad den genererade i storylineprojekt, med hjälp av begrepp och tankegods från agentisk realism. Jag förflyttar mig som forskare från det sociokulturella perspektiv som var dominerande i arbetet med utformningen av "Trumman" och tar på mig andra glasögon genom begrepp från agentisk realism för att kunna se något annat, eller i varje fall mer nyanserat kunna artikulera de skillnader i mönster i lärande som blir synliga genom det socio-materiella perspektivet som positionen möjliggör.

### **3. Teoretisk referensram – agentisk realism**

Den teoretiska referensramen omfattar tänkande inspirerat av agentisk realism som kvantfysikern Barad (2007) har utformat. I Norden har till exempel Lenz Taguchi (2012) tillämpat detta tänkande i sin forskning. Härnäst presenterar jag kort några begrepp som är av betydelse för den läsning med teori som jag gör i artikeln, nämligen performativ agent, materialitet, intra-aktion, affekt och händelse.

Agentisk realism (Barad, 2007) är en vetenskapsteori som placeras inom posthumanistiska, socio-materiella teorier om hur vi existerar i världen och hur vi får kunskap om denna värld. Agentisk realism kallas en onto-epistemologi, därför att människans varande och blivande i världen enligt denna positioneringen inte skiljs från hur människan får kunskap om världen. "Post" i posthumanism syftar på att också det materiella ges agens genom att mänskliga och mer än mänskliga aktörer ses som varande i relation ömsesidigt. Det materiella, omgivning, natur, kultur, olika system och människa – allt ses som sammanflätat, i relation. Denna relation kallar Barad

*intra-aktiv* för att peka på en ömsesidighet i påverkan, och på att vi aldrig har varit åtskilda från materialitet, utan beroende och i relation. Vi samkonstituerar varandra och situationen, inklusive materialiteten. Enligt denna position är det alltså inte separata, mänskliga aktörer som interagerar med passiv materialitet. En mänsklig aktör är en *performativ agent* i intra-aktion med andra performativa agenter som affekt, kropp, känslor, tankar, materiella förhållanden samt andra mänskliga och icke-mänskliga aktörer. En performativ agent blir en performativ agent genom att den producerar något, som kunskap i någon betydelse. *Affekt* ges avgörande betydelse för forskning, undervisning och lärande. Affekt beskriver enligt Åsberg, Hultman och Lee (2012) "[...] den förkroppsligade upplevelsen, och det förkroppsligade uttrycket, av känslor och sinnesstämningar innan det egentligen satts ord på dem." (s. 201) *Materialitet*, tid och rum kan vara performativa agenter som producerar kunskap i samhandling. Kunskapsproduktion blir en process i ständig tillblivelse, liksom människans lärande också är i tillblivelse.

Detta synsätt får konsekvenser för undervisning, lärande och forskning. Ett relevant exempel är synen på litteracitet som *händelse*. När man ser på litteracitet som händelse betyder det att det som sker är i rörelse, det är något som är i tillblivelse. Det samarbete som ingår i utformningen av "Trumman" och de uppgifter som skapas i storyline utgående från *Vargbröder* ses i denna nyläsning som händelser, föränderliga och icke-repetitiva så snart en grupp arbetar med dem. Detta får metodologiska konsekvenser som att man inte strävar efter att kategorisera. Analysen blir experimenterande. Burnett och Merchant (2018, s. 8) utvidgar gränserna för en händelse på olika sätt genom att röra sig från sociokulturella relationer till socio-materiella, då de fokuserar på det som är emellan snarare än på det situerade. I avsnitt 4 fokuserar jag på de metodologiska konsekvenserna av agentisk realism som position och vad det innebär att läsa diffraktivt *med* teori och data.

#### **4. Metodologi – diffraktiv läsning av agentiska snitt med teori och data**

Barad (2007) har utvecklat begreppet *diffraktion* och diffraktiv analys för att beskriva skillnad, skillnad i sig (utan att jämföra). Därför är forskaren i en diffraktiv analys inte främst upptagen av att reflektera detsamma som en spegel, utan att leta efter *skillnader* och nyanser av betydelse. Barad använder begreppet diffraktion, som i kvantfysik omfattar ett optiskt fenomen gällande ljusets brytning, eller vågrörelsers brytning när vågor stöter på motstånd som till exempel en trång passage eller en klippa. Vågmönstret ändras genom brytningen, men i de nya mönstren syns spår av den gamla vågrörelsen. Eftersom forskaren med en agentisk realism som position är intresserad av

*händelser* som inte är statiska utan i rörelse, måste en händelse "frysas" för att man ska kunna studera den och observera skillnader i mönster. Detta kallas att snitta genom materialet, att göra ett *agentiskt snitt*. När jag i denna diffraktiva läsning med teori och data gör tre agentiska snitt genom storylineprojekten så fryser jag händelser som var under utveckling, i rörelse, för att kunna genomföra analysen och identifiera performativa agenter. Jag vet att när jag i nästa omgång ser på händelserna har de förändrats och nya mönster kan beskrivas. Lenz Taguchi (2012, s. 57) skriver att om kunskapande förstås som materiella praktiker av intra-aktion, så förflyttas fokus till *skillnaderna i sig*, och till de performativa agenter som blir *annorlunda sig själva* i det lärande mötet de ingår i.

#### **4.1 Om att som performativ forskare läsa med teori och data**

När jag som forskare gör en diffraktiv analys läser jag en text genom något annat, till exempel i denna artikel genom de begrepp som jag använt från tänkande i agentisk realism med performativ agent och intra-aktion som de centrala. Jag försöker göra begreppen produktiva genom läsning med teori och data (Kuby, 2014). Jag prövar i denna artikel att kombinera två tankesätt för att genom dessa förstå ett nytt sammanhang.

Hultman och Lenz Taguchi (2010) skriver: "When reading diffractively, seeing *with* data, we look for *events* of activities and encounters, evoking transformation and change in the performative agents involved." (s. 535) Forskaren är en del av de händelser som utgör data, och också forskaren är en performativ agent genom att läsa med teori och data "[...] where her/his bodymind perceptions move like a wave flowing in-between different qualities [...]" (Hultman & Lenz Taguchi, 2010, s. 537). En performativ forskare inser att affekt (Massumi, 2015), som den känsla som förnims men ännu är oartikulerad, har stor betydelse för forskning, undervisning och lärande.

Gergen och Gergen (2018) skriver att en performativt orienterad forskare inte är en distanserad forskare, utan forskarens värderingar är tydliga. En performativ forskare frågar vad forskningen kan bidra med konstruktivt. Vad är det som kan förändras till exempel i utbildningens didaktiska tänkande, i utbildningens praktik? En performativ forskare är upptagen av textlig uttrycksfullhet, och väljer gärna forskningsteman och genererar forskningsmaterial som metaforiskt sett glöder. I följande avsnitt beskriver jag några glimtar som agentiska snitt genom storylineprojekt omkring tematiken i *Vargbröder*. Artikelformatets begränsning gör att snitten ur datamaterialet blir små glimtar in i projekten.



## 5. Diffraktiv analys – agentiska snitt och performativa agenter

Analysen inleds med tre agentiska snitt genom olika storylineprojekt utgående från *Vargbröder*. Samtidigt som dessa projekt genomfördes arbetade vi med att utveckla formgivningen av ”Trumman”. Därför återkommer jag till ”Trumman” som designprocess efter den diffraktiva analysen av snitten från storylineprojekten för att avslutningsvis göra en diffraktiv analys eller möjlig nyläsning av designprocessen i förbindelse med tankeredskapet ”Trumman”. Deltagargrupperna i storylineprojekten jag behandlar är (1) Hannahs och Britas årskurs 5 i Vasa, (2) lärarutbildare i Trondheim och (3) elever i årskurs 6 och i årskurs 9 i Trondheim.

Jag gör en diffraktiv analys (Barad, 2007; Burnett & Merchant, 2018; Lenz Taguchi, 2010) av exempel från materialet. Jag snittar genom materialet genom att beskriva moment från projekten med fokus på vem och vad som blir performativa agenter i arbetet med storyline utgående från *Vargbröder* och ett fokus på ekologisk livsstil. De performativa agenterna producerar kunskap. De agentiska snitten bygger på mina loggtexter under de olika projektperioderna, sammanskrivna som minnesanteckningar.

### 5.1 Agentiskt snitt 1

*Brita (klasslärare) och Hannah (konstnär och forskare) genomför hösten 2008 ett storylineprojekt vid Britas skola i Vasa. De prövar ut klantematiken i Vargbröder genom att ha ett storylineprojekt där de med eleverna skapar klanidentiteter på olika sätt, bland annat genom att eleverna ändrar sina namn till stenåldersnamn genom att svänga på ordningsföljden på bokstäver i riktiga förnamn; så blir t.ex. Isak Asik. De två klanerna får namnen Havsörnsklanen och Vargklanen. Eleverna undersöker vad klanerna behöver för att överleva under stenåldern. Klassrummet flyttas i ett skede ut i närheten av skolan. Där skapar eleverna boplatser för två klaner: Havsörnsklanen vid stranden och Vargklanen i skogen intill. Eleverna fotograferar berättelser de skapat ute. Boplatserna är fotograferade av elever i figur 2. Erfarenheterna från detta projekt blev transformerade till text i ”Tusen trollformler”.*

#### 5.1.1 Diffraktiv analys av agentiskt snitt 1

De performativa agenterna jag ser tydliga spår av i detta agentiska snittet är *lärarteamet* och *materialiteten i naturen* i det utvidgade klassrummet i *intra-aktion med elevernas skapande*. Att Brita kunde ha Hannah som konstnär och forskare med i genomförandet, och att deras täta intra-aktion fungerade som performativ agent bidrog till det estetiska tänkandet i projektet och till rikligt med möjligheter att använda fantasi för att leva sig in i hur människor levde för 6000 år sedan. Britas engagemang i hållbar utveckling kunde integreras i detta storylineprojekt. I förbindelse med att jag försäkrade mig om rätt att använda bilderna i figur 2 svarade Brita i e-postkommunikation (11.1.2019):



**Figur 2.** Elever i årskurs 5 i Vasa har byggt boplatser för sina klaner.

*Jag tänker att det är härligt att projektet lever vidare också akademiskt. För mig är det ett minne jag månar varmt om för vi var alla, små och stora, så intensivt tillsammans med och upplevde. Att sedan få fortsätta att utveckla storylinen i vår arbetsgrupp gav nya dimensioner.*

Brita och Hannah som performativa forskande lärare var de i författarteamet som prövade ut uppgifter i praktiken för alla lärarhandledningar, och på det sättet kvalitetssäkrade de olika förslagen till uppgifter i lärarhandledningarna.

Materialiteten i naturen som performativ agent möjliggör rikligt med sinnesintryck och möjlighet att bygga boplatser för de två klanerna av befintliga naturresurser. Uterummet med boplatser för klanerna stöder också en resa i tid i fantasin till stenålderns livsvärld och värderingar. Lärandet har möjlighet att vara sinnligt, kroppsligt, skapande och upplevelserikt. Britas e-postkommunikation bekräftar hur processen också som minne har varit affektivt djuplärande: ”[...] vi var alla små och stora, så intensivt tillsammans med och upplevde”. Man kan tentativt säga att de blev annorlunda sig själva genom och i projektet. Det performativa agenter bidrog med av skillnad gjorde att lärandet blev en helhet som kunde ha potential för existentiellt djup. Djup i undervisning och lärande är en tematik som aktualiserades i ett forsknings- och utvecklingsprojekt genomfört i Trondheim några år senare (Østern et al., 2019).

## 5.2 Agentiskt snitt 2

*Trettiofem lärarutbildare för norsk ungdomsskole och videregående skole i Trondheim deltar i januari 2009 i en tre timmars workshop om storyline, som jag ledde. Vi använder ”Vargbröder” som ingång och uppgiften vid denna workshop är att skapa klanidentitet. Jag läser den dramatiska början på ”Vargbröder”. Fem klanger arbetar med att laga klantatuering i ansiktet (med tape i olika färg). Varje klanmedlem ger sig ett fiktivt namn baserat på att svänga om bokstäver i ett av*

förnamnen. Gruppen producerar klansmycken av tunna snören som flätas; de skapar klanhälsning och klanritual, baserade på diskussioner om klanens styrkor och värderingar. Klanritualen är en rörelseserie som avslutas med klanhälsningen; de olika grupperna visar för varandra. I denna performativa del samarbetar lärarutbildarna energifyllt och generöst med varandra. Till slut producerar grupperna vid ett klanmöte regler för klanerna. I metareflektionen efter diskuteras storylinepedagogikens möjligheter och utmaningar i årskurs 8–10 och gymnasiet. Som resultat av denna skolning skapar gruppen naturvetenskapliga ämnen en storylinedag för blivande lärare med temat ”Karolinerna på fästningen”. Språkgruppen och samhälls-vetenskapliga gruppen skapar en storyline för blivande lärare: ”Rambergs Bed and Breakfast” med fokus på interkulturella möten, och konst- och färdighetsämnen genomför en del av en storyline om ekologisk livsstil med utgångspunkt i ”Vargbröder” med lärarstuderande i arbete med besökande elever från årskurs nio från en ungdomsskole i Trondheim. Lärarutbildaren i konst och hantverk tar i introduktionen rollen som schaman med pälsjacka, över naken överkropp och han svingar en vinare konstruerad som ett norskt stenåldersinstrument, en brummer, som inledning till dagen. Eleverna från den gästande ungdomsskolan producerar en stor väggmålning med ett dramatiskt motiv från inledningen till ”Vargbröder”. Senare fortsätter de arbetet med denna storyline vid sin egen skola i samarbete med ett lärarteam och med lärarstuderande i praktik vid skolan. De skapar till exempel en scen som visar en klangrupp vars område har blivit översvämmat och de måste paddla till ett annat område och be en annan klan om att få vara där. De skapar träsnitt med visuella tecken som markerar att här finns det vatten man kan dricka. De producerar också videofilmer i utemiljö vid en älv, en film med tidshopp från stenålderns fruktan för sjukdom till svältkatastrofi vår egen tid. (Minnesanteckning 15.12. 2018, baserad på logg).

### 5.2.1 Diffaktiv analys av agentiskt snitt 2

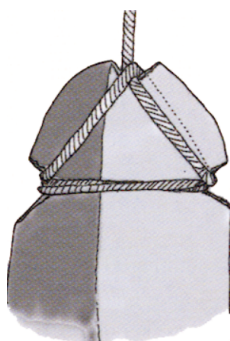
Jag har snittat i materialet genom en kedja av händelser som följde efter varandra, från en lärarutbildarfortbildning, till tre storylineprojekt som del av studerandes ämnesdidaktiska studier (se Østern, Sandvik & Strømme, 2012) och till lärarstuderandes praktik vid en norsk ungdomsskola (årskurs 8–10) med fortsättning på storylineprojekt utgående från *Vargbröder*.

De performativa agenter jag lyfter fram i denna analys är den *energi* och den *intra-aktion* som producerade nya idéer och så starkt engagemang att energin från den första händelsen (lärarutbildarfortbildningen) kunde transformeras till tre projekt med lärarstuderande och vidare till ett praktikprojekt. Också i denna kedja av händelser är intra-aktion med *materialitet* och *sinnesupplevelser* av betydelse i form av den historiska byggnaden Fästningen som arena för *Karolinerna*, ett källaraktigt undervisningsrum som frukosttrum i *Rambergs Bed and Breakfast*, samt en älvstrand för videofilmande niondeklassare i *storyline baserad på Vargbröder*.

De olika rummen skapar en skillnad i lärandet. Materialiteten i vinaren, ljudet av den, kroppsligheten hos läraren i roll som schaman som svingar den i öppningssekvensen är exempel på intra-aktion mellan mänsklig och icke mänsklig agens, som producerar den stämning som kan öppna för djup i lärande (Tochon, 2010; Østern et al., 2019). I figur 3 visas en skiss av en vinare lik den norska Brummaren från Tuv (Brummare, 2019). Dessa händelser visar samhandlingar där olika (elev)grupper och lärare intra-agerar med performativa agenter som aktiveras genom samhandling.

Den skillnad i lärande som produceras kan knytas till helhetserfarenheter som är sammanflätade och som enligt Tochon (2010) är en förutsättning för existentiellt djup i lärande.

I det tredje agentiska snittet snittar jag med fokus på konstnären Hannahs bidrag.



**Figur 3.** Skiss av ett norskt stenåldersinstrument, Brummaren från Tuv (Brummer, 2019).

### 5.3 Agentiskt snitt 3

*Genom upprepade besök i Trondheim av Hannah som konstnär, i samarbete med lokala lärare, kunde den konstnärliga bearbetningen av storylinetematik i ”Vargbröder” förstärkas på många olika sätt: genom arbete med monokrom (blått/vitt) kollektiv målning (se figur 4) av vatten, genom kollektivt collage av is vitt i vitt med hjälp av sönderrivet/destruerat kopieringspapper (årskurs 9). Materialcollaget vitt i vitt fungerade inte så bra, eller fick för lite tid, och blev bortslängt.*



**Figur 4.** Som dokumentation från den kollektiva elevmålningen i blått producerades en elevpärm @quarelle storyline. (Foto: Anna-Lena Østern)

*Några dagar med Hannah och elever i årskurs sex i en barnskola i Trondheim ledde till en dokumentation som blev en utställning. Eleverna skapade prototyper av stenåldersverktyg och instrument och målade motsatta känslor som finns i Vargbröder. Genom bruk av overhead för att förstora elevernas teckningar av viktiga personer i Vargbröder kunde figurer i naturlig storlek målas och klippas ut för storylineväggen.*



**Figur 5.** Utsnitt från storylinevägg med dokumentation från storylineprojekt med utgångspunkt i Vargbröder. (Foto: Anna-Lena Østern)

Detta blev en utställning (figur 5) där eleverna i årskurs 6 vid skolan guidade grupper av föräldrar och andra vuxna genom dokumentationen av storylineprojektet. Eleverna i årskurs 6 skapade också klanregler för stenåldern och i avslutningsfasen skapade de regler för klanen mänskligheten i vår tid. Reglerna utformas baserade på sinnlig, kroppslig och affektiv kunskapsproduktion i storylineprojektet. Två elevgruppers förslag visas i tabell 1.

**Tabell 1.** Klanregler för stenålder och för vår tid (producerade av elever i årskurs 6, min översättning från norska).

Klanregler för stenåldern	Klanregler för vår tid för klanen mänskligheten
Bidra efter förmåga; få enligt behov. Bringa inte skam över klanen!	Alla måste bidra till hållbar användning av jordens resurser. Gör mot andra det du vill de ska göra mot dig. Inga gränser.
All mat måste delas rättvist. En för alla och alla för en. Skydda klanens område i skogen.	Dela på resurserna. Dialog framför konflikt. Skydda klanområdet Tellus.

*Hållbarhet och rättvisa lyfts fram i elevernas förslag. Klangruppen som kom paddlande för att söka ny boplats när deras eget område lagts under vatten är exempel där intra-aktion med den underliggande, ekologiska tematiken stiger fram. (Minnesanteckning baserad på logg 1.12.2018).*

### 5.3.1 Diffraktiv analys av agentiskt snitt 3

Den performativa agent jag identifierar som en kraftfull agent i snittet genom storylineprojektet i Trondheim är *konstnärlig kompetens* förkroppsligad genom konstnären Hannah. Kompetensen producerar intresse och engagemang hos eleverna. Den bidrar också till ett konstnärligt lärande hos eleverna. Betydelsen visas i att elever i årskurs nio intra-agerar med konstnären, med varandra och med det stora, vita rullpappret och blått-vittfärgerna i den monokroma målningen, men också i att de kastar vitt-i-vittcollaget som ganska misslyckat (möjligen ett uttryck för en starkare estetisk medvetenhet hos eleverna än tidigare?). Det konstnärliga lärandet visas också i stoltheten eleverna i årskurs sex visar som guider för sina familjer genom utställningen med storylineväggen (figur 5). I figur 5 visar ett utsnitt av storylineväggen dels centrala karaktärer i berättelsen, dels landskapet som händelserna utspelas i, och nere i högra hörnet syns ett exempel på motsatta känslor i *Vargbröder*. Detta konstnärliga lärande utgör en skillnad och något som eleverna kan ta med sig som en erfarenhet. Medan de *intra-agerar* finns ytterligare en performativ agent som producerar kunskap, nämligen fantasyberättelsens *tematik kring hållbar utveckling* som affektrik och

engagerande. I målningar av motsatta känslor i *Vargbröder* bearbetas dessa affekter till ett medvetet, men ganska abstrakt uttryck. Denna performativa agent har potential att stärka eleverna i deras engagemang för hållbar utveckling.

#### **5.4 Sammanfattning av diffraktiv analys av tre agentiska snitt**

Jag har i analysen gjort tre agentiska snitt som gett glimtar av hur den didaktiska utformning som ”Trumman” föreslår har bidragit till olika storylineprojekt baserade på tematiker i *Vargbröder*. Jag har gjort en nyläsning med teori och data och har identifierat följande performativa agenter som exempel: lärarteam som intra-agerar, materialitet i naturen, intra-aktion i elevers skapande (agentiskt snitt 1); energi, intra-aktion, materialitet (agentiskt snitt 2); konstnärlig kompetens, tematik i *Vargbröder*, i synnerhet hållbar utveckling (agentiskt snitt 3).

Den skillnad dessa performativa agenter producerade kan sammanfattas som mönster i helhet i lärande som har potential att skapa existentiellt djup och medvetenhet om hållbar utveckling, samt vara en skillnad i den lärandes förståelse i förhållande till tidigare förståelse. Både elever och lärare, inklusive författarteamet kan bli ”annorlunda sig själva” genom projekten. Analysen visar också *hur* projekttematiken engagerar och får datamaterialet att glöda genom de performativa undersökningarna av deltagarnas arbete med tematiken.

### **6. Den kollaborativa designprocessen knuten till utformningen av ”Trumman”**

Genom den diffraktiva analysen har jag kunnat komma en metanivå i didaktiskt tänkande på spåret, med nya tankar om tänkandet presenterade i ”Trummans” design. I det avslutande avsnitt 6 ser jag på designprocessen knuten till tankeredskapet ”Trumman” med de nya begrepp positionen agentisk realism ger. Jag har tidigare i artikeln nämnt hur vi som forskande lärare har arbetat fram material till lärarhandledningar och modeller genom kollaboration, och genom att pröva ut performativt, dvs. handlande i praktiken med elever, studerande, lärarutbildare och kursdeltagare i Finland och Norge.

Som team har vi arbetat affektivt-kognitivt med utmaningar knutna till nytänkande om hur arbete med estetiska och konstnärliga ingångar kan vara ett bidrag till att vitalisera undervisning i skola och utbildning. Vi har gjort etiska avvägningar på olika nivåer utgående från tankar om hur vi kan bidra till något konstruktivt. En performativ agent av grundläggande betydelse för vårt explorativa arbete med tolkande läsning av fiktionstext är *viljan* att bidra till att stärka den svenskspråkiga kulturen och skolan i Finland. Därför har vi

lagt in vår samlade erfarenhet och kompetens både som lärare, konstnärer och forskare. Vi har på olika sätt varit modiga genom att vandra på stigar som ännu inte då vid ingången till det 21 århundradet var upptrampade. Vi har önskat att bidra med något som betyder en skillnad, något som förändrar förståelsen både hos oss som forskar och hos de som är våra elever, studerande och kollegor.

Tankeredskapet "Trumman" med begreppen på membranen har varit starka performativa agenter i de projekt jag har beskrivit. När jag med bakgrund i den diffraktiva analysen jag har gjort också ser på "Trumman" med en diffraktiv analysblick, ser jag att det kollaborativa som är så starkt i designprocessen kan kallas intra-aktion. Glöden, entusiasmen vi har arbetat med kan kallas affektiv-kognitiv. Estetiska ingångar kunde stärkas ännu mera om vi inser att en lärare behöver vara både lärare, konstnär och forskare i sitt arbete med undervisning och lärande. Konstnärlig kompetens har en sprängkraft i didaktiskt utvecklingsarbete som, när den kombineras med etisk medvetenhet, kan skapa djup i lärande om, som i exemplet i denna artikel, hållbar utveckling.

## 6.1 Konklusion

Tankeredskapet "Trumman" har skapat diffraktiva vågor, skillnader som betyder en skillnad för elevers och studerandes lärande – från fokus på det sociokulturella till det sociomateriella, från fokus på en social semiotik till en materiell semiotik, och också från ett avgränsat socialkonstruktionistiskt till ett postkonstruktionistiskt tänkande genom den performativa ansatsen i studier av händelser. Om vi i dag skulle utarbeta en version två av "Trumman" med en starkare metablick på vad modellen kan producera som performativ agent, ville jag föreslå följande begrepp på trumskinnsmembranen i mitten: performativ ansats, etik, litteracitet som händelse och affekt. De ursprungliga begreppen ligger fortfarande där, men som bakgrundsvågor medan de nya begreppen utgör nya diffraktioner som skapar skillnad.

Begreppen i kanterna av trumskinet kunde på liknande sätt förskjutas som bakgrundsvågor och nya diffraktiva vågor skapas av begrepp som betydelsefulla ögonblick, experimentering, digital iscensättning, konstnärlig kompetens, rörlighet, kroppslighet, kollaboration, relation, materialitet, nya frågor och glöd.

Livets puls hörs i litteraturen och i projektet har vi önskat skapa lärande händelser där livets hjärtslag kan förnimmas som en grundläggande puls. *Mod* och *sårbarhet* som performativ agent i konstnärlig undervisning kombinerad med *mod hos de elever och studerande* vi möter kan lyfta fram viktiga frågor om hur vi kan leva i fred på vår planet genom ekologiskt tänkande som visar att all materialitet har betydelse och agens, både mänsklig och mer än mänsklig i natur och kultur.



## Tack

Tack till författarteamet Ria Heilä-Ylikallio, Hannah Kaihovirta och Brita Rantala som varit modiga, kreativa och envist fört fram tron på att estetiska och konstnärliga ingångar till lärande, undervisning och forskning betyder en skillnad och skapar mening för elever, studenter och lärare.

## Referenser

- Barad, K. (2007). *Meeting the universe halfway. Quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Durham: Duke University Press.
- Bell, S., Harkness, S. & White, G. (Red.). (2007). *Storyline past, present & future*. Glasgow: University of Strathclyde. Enterprising Careers.
- Björklund, C. (2010). Att fånga komplexiteten i små barns lärande: En metodologisk reflektion. *Nordisk barnehageforskning*, 3(1), 111–120.
- Björklund, E. (2008). *Att erövra litteracitet: Små barns kommunikativa möten med berättande, bilder, text och tecken i förskolan* (Doktorsavhandling). Göteborg: Göteborgs Universitet Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Bourriaud, N. (2002). *Relational aesthetics*. Paris: Les Presses du reel.
- Brummer. (2019). *Stenåldersinstrument (vinare)*. Hämtat den 1 januari 2019 från: <http://www.saltstraumen.info/spor-ved-saltstraumen-gjennom-10-000-ar/brummeren-fra-tuv>
- Burnett, C. & Merchant, G. (2018). Literacy-as-event: Accounting for relationality in literacy research. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 1–12.
- Gergen, K. & Gergen, M. (2018). The performative movement in social science. I P. Leavy (red.), *Handbook of arts-based research* (s. 54–67). New York: Guilford Press.
- Hultman, K. & Lenz Taguchi, H. (2010). Challenging antropocentric analysis of visual data: a relational materialist methodological approach to educational research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 23(5), 525–542.
- Kuby, C. R. (2014). Understanding emotions as situated, embodied, and fissured: thinking with theory to create an analytic tool. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 27(19), 1285–1311.
- Lenz Taguchi, H. (2010). *Going beyond the theory/practice divide in early childhood education: Introducing an intra-active pedagogy*. London och New York: Routledge.
- Lenz Taguchi, H. (2012). *Pedagogisk dokumentation som aktiv agent. Introduktion till intra-aktiv pedagogik*. Malmö: Gleerups.
- Massumi, B. (2015). *Politics of affect*. Cambridge: Polity Press.
- Merleau-Ponty, M. (1968). *The visible and the invisible. Followed by working notes*. Evanston: Northwestern University Press.
- Paver, M. (2004). *Wolf brother*. New York: Harper Collins.
- S-Team Delivery. (2012). Four storyline projects connected to water as threat and hope. Hämtat den 15 augusti 2018 från: <http://docplayer.net/10355788-Combining-art-and-science-through-the-scottish-storyline-method-in-explorations-of-themes-connected-to-water-locally-nationally-and-globally.html>
- Tochon, F. V. (2010). Deep education. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 1, 1–12.
- United Nations. (2018). *Climate change*. Hämtat den 30 december 2018 från: <http://www.un.org/en/sections/issues-depth/climate-change/>
- Värrö, V.-M. (2018). *Kasvatus ekokriisin aikakaudesta [Fostran i den ekologiska krisens tidevarv]*. Helsingfors: Vastapaino.

- Åsberg, C., Hultman, M. & Lee, F. (red.). (2012). *Posthumanistiska nyckeltexter*. Lund: Studentlitteratur.
- Østern, A-L. (2001). *Svenska med sting! Didaktisk handledning med tyngdpunkt på modersmål, litteratur och drama*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.
- Østern, A-L. (2015). Aesthetic pedagogical design. I S. Schonman (red.), *International yearbook for research in arts education. The wisdom of the many – key issues in arts education. Volume 3* (s. 486–492). Rotterdam: Waxmann Verlag.
- Østern, A-L., Heilä-Ylikallio, R., Kaihovirta-Rosvik, H. & Rantala, B. (2010a). *Litteraturboken 4 Trolltrumman*. Helsingfors: Söderströms.
- Østern, A-L., Heilä-Ylikallio, R., Kaihovirta-Rosvik, H. & Rantala, B. (2010b). *Tusen trollformler. Lärarhandledning för Litteraturboken 4: Trolltrumman*. Helsingfors: Söderströms.
- Østern, A-L. & Kaihovirta, H. (2019). Experimenting with experience – searching for "the middle ground" of artful literature teaching. I A-L. Østern & Knudsen, K. N. (red.), *Performative approaches in arts education: Artful teaching, learning and research* (s. 96–116). London och New York: Routledge.
- Østern, A-L. & Kalanje, E. (2012). Meningsutvidelse i skapende læring gjennom storyline. I J-B. Johansen (red.), *Entreprenørskap og skapende læring* (s. 145–174). Trondheim: Akademika.
- Østern, A-L., Sandvik, L. V. & Strømme, A. (2012). Storylines åpne arkitektur i lærerutdanning. *Konferanserapport FoU i praksis* (s. 473–482). Trondheim: Tapir Akademisk.
- Østern, T. P., Dahl, T., Strømme, A., Petersen, J. A., Østern, A-L. & Selander, S. (2019). *Dybde//læring – en flerfaglig, relasjonell og skapende tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Østern, T. P., Selander, S. & Østern, A-L. (2019). Dybde//undervisning – sanselig designteoretiske og dramaturgiske perspektiver. I T. P. Østern, T. Dahl, A. Strømme, A-L. Østern & S. Selander (red.), *Dybde//læring – en flerfaglig, relasjonell og skapende tilnærming* (s. 57–78). Oslo: Universitetsforlaget.
- Østern, T. P. & Strømme, A. (red.). (2014). *Sanselig didaktisk design Space*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Østern, T. P. & Østern, A-L. (2016). Storyline as a key to meaningful learning: Arts and science combined in SPACE ME. I T. Mitchell & M. M. Naughton (red.), *Storyline: A creative approach to learning and teaching* (s. 116–135). Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.