







Till Siri

Annika Hellman

Intermezzon i medieundervisningen

Gymnasieelevers visuella röster
och subjektspositioneringar



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Licentiatuppsats i ämnet Estetiska uttrycksformer med inriktning mot utbildningsvetenskap vid Högskolan för design och konsthantverk – Konstnärliga fakulteten, Göteborgs universitet

Art Monitor doktorsavhandlingar och licentiatuppsatser nr. 41

Serien Art Monitor ges ut av Konstnärliga fakulteten, Göteborgs universitet

Art Monitor
Göteborgs universitet
Konstnärliga fakultetskansliet
Box 141
405 30 Göteborg
www.konst.gu.se

Denna licentiatuppsats har genomförts inom ramen för forskarskolan i utbildningsvetenskap vid Centrum för utbildningsvetenskap och lärarforskning, Göteborgs universitet

Centrum för utbildningsvetenskap och lärarforskning, CUL
Forskerskolan i utbildningsvetenskap
Licentiatuppsats

År 2004 inrättade Göteborgs universitet Centrum för utbildningsvetenskap och lärarforskning (CUL). CUL:s uppgift är att främja och stödja forskning och forskarutbildning med anknytning till lärarutbildningen. Forskerskolan är fakultetsövergripande och bedrivs i samarbete mellan de fakulteter som medverkar i lärarutbildningen vid Göteborgs universitet samt i samarbete med kommuner, skolhuvudmän och högskolor.

www.cul.gu.se

Grafisk form: Plaque
Omslagets illustration: Siri Hellman Urbina
Tryck: Elanders 2014

© Annika Hellman 2014

ISBN: 978-91-979993-8-0 (tryckt version)

ISBN: 978-91-981712-5-9 (elektronisk version – pdf)

Abstract

TITEL: *Intermezzon i medieundervisningen. Gymnasieelevers visuella röster och subjektpositioneringar*

ENGLISH TITLE: *Intermezzo in media education. Upper secondary pupils' visual voices and subject positions*

LANGUAGE: Swedish

KEYWORDS: media education, pupils' perspective, video diary, visual methodology, subject position, nomadic subjects, visual culture, materiality, rhizom, affect, learning process, upper secondary school

ISBN: 978-91-979993-8-0 (tryckt version)

ISBN: 978-91-981712-5-9 (elektronisk version – pdf)

The starting point of this licentiate thesis is the attempt to make pupils' perspective on school in general, and media education in particular available and visible. This is done by using a visual research strategy of video diaries, a cumulative method that draws upon students' knowledge of video diaries from popular culture such as TV-shows. The aim of the study is to investigate which available subject positions are constructed by upper secondary students recording video diaries. Six students were asked to talk about media education in individually recorded diaries during one school year. The analysis demonstrates a wide range and variety of perspectives and subject positions. Some of the more or less fixed pupil positions, "the lazy art student", "the ambitious girl student" and the "unmotivated boy student" are transgressed through time, and lines of flight opens up possibilities to become other. This occurs through the visual method of video diary that can be said to create a simulacra, a reality on its own terms, where privileged positions can be reversed (Deleuze, 1994/2004). The title *Intermezzo* refers to how video diaries became an interruption in the everyday school routine, a space in-between lessons in school, and in-between the world in school and life outside school.

In conclusion, video diaries makes visible the rhizomatic and nomadic subject positioning and complex learning processes, which are intertwined with gender, affect, materiality, visual culture and informal learning. The thesis makes visible the possibility to construct new sites for identity processes and subject positioning through affective and relational work with media and visual art.

Innehållsförteckning

Tack	15
Inledning	17
Elevperspektiv, populärkultur och lärande.	18
Visuell kultur och relationell estetik.	19
Gymnasieskolan.	21
Forskningsfält och forskningsfrågor	23
Visuell kultur, subjekt och undervisning	23
Bildpedagogik	28
Estetiska lärprocesser.	30
Subjekt, medier och lärande	32
Könade subjekt.	35
Överskridande i mellanrummen	37
Syfte och forskningsfrågor	40
Poststrukturalistiska och posthumanistiska perspektiv	42
Visuell kultur och blickordning	42
Poststrukturalism och posthumanism	43
Centrala begrepp	45
Subjektspositioner som nomadiska, rörliga subjekt	46
Performativitet och performance.	50
Simulakra	52
Affekt	53
Vecket	54
Relationellt lärande – rhizomatiska och poststrukturalistiska perspektiv	55
Metodologi.	58
Visuella strategier för forskning	58
Videodagböcker som kulturellt fenomen	62

Undersökningens design.	63
Forskningsstrategier	64
Urval – skolan och eleverna.	65
Undersökningens genomförande	65
Empirisk kontext	71
Forskarens roll och etiska reflektioner.	73
Transkribering och analys	80
Multimodalitet	80
Teoretiska perspektiv på strategi och urval	82
Strategier för analys.	84
Elevernas videodagböcker	87
Elliot – ”lat estet” och ambitiös designer	87
Elliot – transkriptionsnära analys	90
Elliot – analys i vidvinkel	91
Stina – videodagboken som rhizom, lärande i media	94
Figur 1 – analys i vidvinkel	96
Stina – arbete med rörlig bild, transkriptionsnära analyser	99
Stina – arbete med fotografisk bild, transkriptionsnära analyser	105
Svante och Sigge – motstånd som performance	109
Svante – transkriptionsnära analys	112
Sigge – transkriptionsnära analys	117
Svante och Sigge – analys i vidvinkel.	118
Erik – subjektpositioner som regissör	122
Erik – transkriptionsnära analys	127
Erik – analys i vidvinkel	131
Michu – dagboksgenren och den gemensamma återblicken	133
Michu – transkriptionsnära analys	136
Michu – analys i vidvinkel	137
Intermezzon – resultatsammanfattning och diskussion	140
Intermezzo mellan subjektpositioner och subjektsskonstruktioner	140
Intermezzo med materialitet	145
Intermezzo med visuell kultur	148
Visuell kultur och materialitet – en fördjupad diskussion	152
Intermezzo som relationellt och performativt lärande	153
Forskningsstrategier som intermezzo	160
Intermezzo mellan det fysiska och det virtuella	162
Intermezzon mellan lärare och elever, samt forskare och informanter	163
Intermezzo mellan könade subjekt.	164

I backspegeln, och framåtrörelser	167
Summary	173
Introduction	173
Post-structuralist and post-humanist perspectives	174
Research strategies	175
Video diaries.	177
Results and discussion	179
Referenslista.	183
Otryckta källor	192

Tack

Först vill jag tacka de elever som deltagit i denna studie och låtit mig följa och ta del av deras videodagböcker. Att möta elever och deras dagboksinspelningar har varit en drivkraft och inspiration som gjort att arbetet sällan känts tråkigt. Utan elevernas medverkan hade inte denna undersökning varit möjlig. Tack också till lärarkollegor och personal på gymnasieskolan som hjälpt och bistått mig med undersökningen. Ett stort tack vill jag rikta till min huvudhandledare Monica Lindgren, som med ett enormt engagemang och analytiskt skarpsinne har väglett mig från början till slut. Tack också till min bihandledare Tarja Karlsson Häikiö som har stöttat mig i min process samt läst och kommenterat mina texter med nya ögon. Mitt allra varmaste och innerligaste tack vill jag rikta till Ulla Lind, som varit extern handledare, men även min mentor, vän och kursledare sedan kandidat- och magisterutbildningen i bildpedagogik. Utan Ullas uppmuntran, klokhets, hjälpsamhet och humor hade jag aldrig fortsatt till forskarutbildning och kastats ut i nya spännande flyktlinjer. Vid två tillfällen under licentiatutbildningen har jag fått värdefulla läsningar av utomstående opponenter. Först av Maj Asplund Carlsson som kom med kloka synpunkter och frågor. Sedan vid mitt slutseminarium då Bodil Axelsson gav mig en nödvändig sista knuff, bland annat i de posthumanistiska perspektiven. Tusen tack för det! Tack till alla kollegorna på forskarskolan CUL, Centrum för Utbildningsvetenskap och lärarforskning, och särskilt seminariegruppen Estetiska Uttrycksformer för spännande och intressanta samtal och

diskussioner. Tack till Claes Eriksson för givande diskussioner och bra ledning av seminarierna på Estetiska uttrycksformer.

Jag har haft förmånen att gå flera intressanta kurser och åka på spännande konferenser. De har alla inspirerat på olika sätt, tack till alla lärare och deltagare som varit med där. Särskilt tack till Hanna Hallgren för inspiration i kursen Reflexive writing och synpunkter på mitt manus. Ett stipendium från Göteborgs slöjdförening gjorde det möjligt att delta på en InSEA-konferens (International Society for Education through Art) på Cypern, tack för det. Tack till nätverket CAVIC (Contemporary Art and Visual Culture in Education) för finansiering av inspirerande konferensdagar i Estland. Ytterligare ett tack till InterGender, Research school in Interdisciplinary Gender Studies, på Linköpings universitet som finansierade mitt deltagande i kursen Carnal Aesthetics: Challenging the Visual in Feminist Analysis, i Holland.

Konstfack har varit ett ställe jag återvänt till i omgångar sedan grundutbildningen, tack till lärare och studenter under åren för spännande och utvecklande diskussioner. Ett särskilt tack till Lisa Öhman och Anette Göthlund för inskolning i det akademiska arbetet.

Utanför det akademiska fältet vill jag tacka familj, släkt och vänner för stöd och uppmuntran. Ett särskilt tack till Siri och Per som levt med mina funderingar och diskussioner dagligen. Tack också till alla de elever jag kommit i kontakt med under mina år i läraryrket, jag har lärt mig mycket och formats av alla de klasser jag mött. Till sist tackar jag Kira, min hund, för välbehövliga intermezzon i skrivandet då hon slängt upp sin nos på datorns tangentbord för att få komma ut på promenad. Ett litet tack också till min trogna laptop som varit en tyst och följsam följeslagare och både ett ovärderligt arbetsredskap och en källa till nöjsamma distraktioner under arbetets gång.

Södertälje

2013.08.11

Annika Hellman

Inledning

Denna undersökning har sin utgångspunkt i gymnasieelevers berättelser om medieundervisning och att vara medieelev, där videodagböcker använts som metod. Elevernas arbete med videodagböcker innebar att de videofilmade dagböcker enskilt på en avskild plats i skolan, där de berättade om sina erfarenheter och upplevelser med utgångspunkt i medieundervisningen. Framförallt handlar studien om gymnasieelevers subjektspositioner i och utanför skolan, men även om mitt eget lärande i forskarrollen och i mötet med eleverna. Subjektspositioner ses här som roller vi skapar oss eller blir tilldelade i olika sociala sammanhang, till exempel som hundägare, forskare, förälder och lärare. I de olika rollerna talar vi från olika positioner och lär oss att förstå oss själva inom dessa kategorier (Davies & Harré, 1990). Ordet intermezzo i denna uppsats titel syftar på hur arbetet med videodagböcker i undersökningen kom att utgöra ett mellanrum för möten mellan en mängd skilda processer, exempelvis mellan elevernas och mitt eget lärande, händelser i fysiska och virtuella rum samt mellan videodagböckernas form och innehåll. I denna undersökning ses metoden med videodagböcker som ett intermezzo i betydelsen ett mellanrum i skolans undervisning; ett utrymme där oväntade händelser kunde möjliggöras.

I detta inledande kapitlet kommer jag att beskriva några aspekter av mina tidigare erfarenheter som lärare och forskare vilket bildar en bakgrund till studien. Hit hör mitt förhållningssätt till visuell kultur och relationellt lärande i min praktik som lärare, och även gymnasieskolan som kontext för lärande i media. I kapitel 2 presenteras

ett urval av tidigare forskningsstudier vilka leder fram till studiens syfte och forskningsfrågor. Därefter redogörs i kapitel 3 för teoretiska perspektiv och centrala analysbegrepp. Kapitel 4 handlar om metodologiska aspekter som användandet av visuella strategier i forskning. Nästföljande kapitel beskriver undersökningens design och genomförande. I detta kapitel finns reflexiva texter insprängda, som ger en bild av händelser och skeenden på fältet under studiens gång. Därpå följer kapitel 6 där informanternas videodagböcker presenteras och analyseras. Det sjunde kapitlet diskuterar och sammanfattar studiens resultat där begreppet *intermezzo* används för att perspektivera och resonera kring resultaten. Avslutningsvis reflekterar jag över studien i kapitel 8, och föreslår nya forskningsfrågor med utgångspunkt i dessa reflektioner.

Elevperspektiv, populärkultur och lärande

Som lärare tycker jag att det är roligt och spännande att diskutera aktuella filmer och tv-program med elever och studenter. Via intresset för film och media har jag ofta kunnat närma mig elever och skapa relationer genom våra diskussioner. Tidigt förstod jag att medieinriktad bildundervisning öppnade lärandet, kanske tack vare mitt eget intresse och fascination för film, datorspel och ny teknologi. Medieinriktad bildundervisning skapade öppningar i lärandet dels därför att det möjliggjorde relationer mellan eleverna då de arbetade i grupper med till exempel film och dels därför att diskussioner möjliggjordes mellan mig och eleverna. Dessutom är det populärkulturella ett område där många elever vanligen har såväl djupa som breda kunskaper och kompetenser. Min erfarenhet var att undervisningen inte blev lika låst vid elevers agerade utifrån en föreställning om begåvning. Bildämnet med förväntningar om att teckna och måla handlade, utifrån många elevers perspektiv, om att bemästra avbildandet, där några elever ansågs kunna teckna medan andra inte kunde, som att det var en medfödd talang och inte något man kunde lära sig. Det finns många vägar ut från låsta positioner i lärandet, min blev via ett medieinriktat arbetssätt. Efter femton år i yrket påbörjade jag min kandidatuppsats

och undersökte hur elever talade om medieinriktad bildundervisning med intervjuer som metod. Det var problematiskt att få samtalen att flyta och jag tyckte det kändes som att jag frågade ut eleverna, nästan förhörde dem. Intervjumetoden underlättade inte för eleverna att få tillgång till sina erfarenheter och tankegångar kring bild- och medieundervisningen (Hellman, 2009). I en undersökning på magisternivå utforskade jag elevers interaktion och subjektspositioneringar direkt i undervisningen med filmredigering. Video användes för att dokumentera en elevgrupps arbete och förhandlingar om slutprodukten. Flera aspekter av elevers perspektiv kunde synliggöras i studien, men fortfarande hade inte eleverna kommit till tals som jag önskade (Hellman, 2010). Genom att använda videokameran för inspelning av videodagböcker ville jag i denna studie närma mig ambitionen att få tillgång till och synliggöra elevers perspektiv.

Visuell kultur och relationell estetik

Samtida forskning inom bildområdet lyfter fram studier av *visuell kultur* och betonar hur visuell kultur kan ses som en resurs för subjektsskapande och kunskapskonstruktion genom de sätt som seende och blickar regleras (Mirzoeff, 2002; Sparrman, 2002; Öhman-Gullberg, 2008; Lind, 2010; Aure, 2011). Det handlar om att vi till följd av att betrakta något på ett visst sätt inordnas i, eller omskapar mening genom olika blickpositioner (Lind, 2010). Inom fältet visuell kultur värderas inte populärkultur och exempelvis konstnärliga uttrycksformer olika (Sturken & Cartwright, 2009). På så sätt kan vardagens seende och blickpositioneringar aktualiseras i bild- och medieundervisningen, såväl som bildkonst. Elevers videodagböcker rymmer ett komplext och omfångsrikt material som både synliggör och ställer frågor kring en mediepedagogisk estetisk praktik. Användningen av orden *visuella röster* i studiens underrubrik har att göra med visuella metoders potential att synliggöra elevers erfarenheter, upplevelser, relationella lärande och känslomässiga aspekter. Min utgångspunkt för studien var att en visuell metod kan underlätta för eleverna i studien att få tillgång till att tala om dessa aspekter i lärandet. Detta

sker delvis med det populärkulturella visuella uttryck som en videodagbok innebär, ett uttryck som många unga känner igen från bland annat dokusåpor och reality-shower på tv. Att komma nära eleverna med hjälp av deras videodagböcker handlar inte om att tillfredsställa nyfikenhet genom att komma åt eller visa upp vad elever *egentligen* tänker (Sahlström, 2001). Ur ett poststrukturalistiskt perspektiv sker bild- och medieskapande framförallt i ett relationellt och kontextuellt perspektiv. Begreppet *relationell estetik* handlar om socialt inriktad konst som fokuserar på mänskliga relationer och interaktion (Bourriaud, 2002). I ett bildpedagogiskt sammanhang handlar det om att lyfta fram erfarenheter, upplevelser och känslaspekter i lärandet. Dessa aspekter är centrala att undersöka inte minst i undervisning och lärande i estetiska uttrycksformer (Illeris, 2002). Med hjälp av elevers arbete med iscensättningar av sig själva, öppnar den relationella estetiken möjligheter för elevernas kreativa positioneringar, att prova andra roller än de som vanligtvis erbjuds i bildundervisningen (Illeris, 2002). Undersökningen *Intermezzo i medieundervisningen* har en praxisnära utgångspunkt i erfarenheter och frågor som utmanat mig som lärare. Genom åren har jag övergått från att arbeta inom en mer modernistisk tradition inom bildämnet till ett mer postmodernt förhållningssätt där identitet ses som performativt. Det skedde i samband med att jag efter lång tid i yrket påbörjade kandidat- och senare magisterstudier i bildpedagogik. Kontakten med teori synliggjorde min egen praktik för mig och blev ett verktyg till att förändra den. Det mer postmoderna förhållningssättet innebär att bildskapande i undervisningen inte handlar om vad bilden betyder, utan snarare vad den sätter igång för tankar och känslor, samt vilka relationer som blir möjliga att skapa i förhållande till bilden. Arbetet som bild- och medielärare förflyttades då till att handla om iscensättningar och visuell kultur som verktyg i experimenterande med olika subjektspositioneringar. Detta kan beskrivas som en förflyttning från att måla stilleben av äpplen och apelsiner likt Cézanne under slutet av 1800-talet, till att iscensätta fotografier av sig själv som i Shermans konstnärskap under 1980-talet.

En viktig aspekt i denna studie blir således att redogöra för mina subjektiva perspektiv, det vill säga hur jag använder mig själv och

mina erfarenheter som verktyg i positionerna som forskare och lärare i undersökningen. Elevernas videodagböcker har varit i fokus då jag sökt efter begrepp och metoder för att synliggöra materialets komplexitet och därmed göra det rättvisa. Med andra ord har det empiriska materialet varit styrande för val av teorier och metoder. Jag involverade mig i min forskning med mina erfarenheter och min kropp som verktyg i en lokal situation, en mediepedagogisk praktik på en gymnasieskola. Det var dessutom en lokal arena som jag var en del av, eftersom jag var undervisande lärare på skolan ifråga. En objektiv eller neutral position är ur mitt perspektiv inte möjlig att inta, utan är en illusion i en västerländsk forskartradition (Foucault, 1987/2003; Haraway, 1988).

Gymnasieskolan

Undersökningen i denna studie är genomförd på gymnasieskolans medieinriktade estetiska program. Gymnasieskolan är en utbildningsinstitution i skärningspunkten mellan den obligatoriska skolan, högskolan och arbetslivet. Debatter har under lång tid pågått om huruvida gymnasieskolan ska vara särskiljande eller sammanhållande, och en pendlande rörelse mellan sammanhållning och specialisering har pågått under 1900-talet (Linde, 2006). Under 1990-talet genomfördes decentraliseringsreformer, bland annat kommunaliserades skolan, individuell valfrihet betonades samtidigt som de gemensamma kurserna ökade för alla på gymnasiet (SOU 2008:109). Gymnasieskolan reformerades i Gymnasiereformen 2011 (Skolverket, 2011), just i det skede då jag själv inledde forskarstudierna. Det innebar bland annat att Medieprogrammet lades ned och att Estetisk verksamhet försvann som obligatorisk kurs på alla gymnasieprogram. Med Gymnasiereformen 2011 ökade skillnaderna ytterligare mellan de elever som läser högskoleförberedande program, yrkesförberedande program och de som läser på lärlingsutbildning (Alexandersson, 2011). På den gymnasieskola där jag under en längre tid hade min anställning omöjliggjorde reformen 2011 det fortsatta arbetet med ämnesövergripande projekt och ett gemensamt första läsår för eleverna på Handelsprogrammet

och Ekonomiprogrammet. Skolans arbetssätt förändrades drastiskt och innehållet i min anställning försvann i princip då kursen Estetisk verksamhet togs bort när reformen och meritpoäng infördes. Meritpoäng fick konsekvensen att elever i högre grad valde att läsa språk och matematik i de individuella valen, snarare än estetiska ämnen. Dessutom minskade utrymmet för individuella val. Bild- och medieämnen har marginaliserats med Gymnasiereformen 2011 och blivit något som elever inom specialiserade inriktningar studerar, istället för att vara uttryckssätt för alla. Mediernas roll för vår omvärldsuppfattning och värderingar, eller sätt att förhålla sig som medborgare i ett mediasamhälle, verkar inte längre vara en angelägenhet för gymnasieskolan som gäller alla elever i skolan (Hellman, 2011).

Forskningsfält och forskningsfrågor

Detta kapitel syftar till att ge en forskningsbakgrund till de sammanhang som frågeställningarna i min undersökning härrör från. Min studie rör sig i ett tvärvetenskapligt fält, därmed är flera forskningsfält relevanta, exempelvis medie- och kommunikationsstudier, forskning kring ungdomar och deras subjektsskapande samt pedagogisk och didaktisk forskning. Med detta avsnitt gör jag inga anspråk på att göra en fullständig översikt, utan avsnittet syftar till att redogöra för studier relevanta för min undersökning, dess upplägg och tolkningar. En konstruktion av indelningar har här gjorts med forskning inom i huvudsak tre områden. Inledningsvis tar jag upp området visuell kultur, därefter forskning kring bildpedagogik och estetiska lärprocesser och slutligen studier kring skola, subjekt och lärande främst inom medieområdet. Således presenteras först ett bredare forskningsfält som bildar en bakgrund till föreliggande studie, för att därefter närma mig studier som mer tydligt relaterar till denna undersöknings fokus. Kapitlet mynnar ut i ett avsnitt där jag redogör för studiens syfte och forskningsfrågor.

Visuell kultur, subjekt och undervisning

Visuell kultur kan sägas vara ett område där skilda visuella företeelser möts och interagerar (Mirzoeff, 2002). Det kan förklaras som något som har att göra med blickpositioner där kön, klass, etnicitet och abilitet ses som socialt konstruerade. Vidare positioneras och konstrue-

ras vi av bilder runt omkring oss där bilder kan ses som aktiva agenter. Ur detta perspektiv blir det viktiga inte vad bilder är utan vad de *gör* (Rose, 2012). Med andra ord riktas intresset här mot vad som händer i mötet med visuell kultur och inte på bildernas underliggande mening eller producentens avsikt. Då visuell kultur handlar om vardagens bilder och seende, där ingen åtskillnad görs mellan populärkultur och konstnärliga uttrycksformer, finns en stark koppling till både bild- och medieundervisning. Fältet visuell kultur kan inte ses som ett enhetligt forskningsfält, olika diskussioner har pågått under 2000-talet kring hur och vad det är som ska studeras (Mitchell, 2002; Efland, 2005; Daiello, Hathaway, Rhoades & Walker, 2006).

Teorier inom forskningsfältet visuell kultur (Mirzoeff, 2002; Rogoff, 2002) och tanken om barns aktörskap är centrala utgångspunkter i Sparrmans (2002) undersökning. Videodokumentation och deltagande observation används som metoder och materialet analyseras med hjälp av diskursanalys. Sparrman låter i sin studie barn ta med sig saker hemifrån till fritidsskolan och iscensätter på så sätt ett möte mellan hemmet, skolan och barnens egna intressen för bilder. Syftet är att "förstå barn som användare av visuell kultur, tolkat genom deras handlingar" (Sparrman, 2002, s. 11). Barnens aktörskap och användningen av visuell kultur relaterar till min studie när jag sätter ungdomars konstruerande av videodagböcker i fokus. Det sker bland annat då elever är aktiva både som medieproducenter i och utanför skolan, samt att de görs delaktiga genom insamling av studiens empiriska material, genom videodagböcker. Dessa kan ses som en populärkulturell företeelse som ungdomarna i min studie är bekanta med från tv:s sändningsutbud av bland annat reality-shower. I Göthlunds studie (1997) utforskas flickors (15-16 år) bilder av sig själva och identitetsskapande som process genom iscensättningar i användande av estetiska uttrycksformer som smink och kläder. Göthlund använder etnografiska metoder då hon följer flickorna under drygt ett år. Studien visar hur identitetskonstruktioner sker med hjälp av de bilder som finns tillgängliga i vardagen i samhället. Iscensättningar genom kläder och smink ses som performance där olika "vuxenjag" (Göthlund, 1997, s. 194) testas och bilder av självet konstrueras. Min undersökning har flera gemensamma nämnare med Göthlunds då ungas subjektsposi-

tioneringar är i fokus genom iscensättningar och vardagens bilder ses som resurser för subjektsskapande processer. Visuell kultur i skolan och bildundervisningen specifikt diskuteras av flera forskare. Utvecklingen av visuell kulturpedagogik i Danmark under 2000-talet belyses av Illeris (2009) där en indelning i *visual phenomena* och *visual events* görs. Till visuella fenomen räknas till exempel bilder, objekt, reklam, landskap, privata och offentliga rum, med andra ord den visuella värld vi möter i det vardagliga livet. Begreppet visuella händelser syftar till den komplexa interaktionen mellan den som tittar och det som blir betraktat, där olika sätt att se på något alltid är historiskt, kulturellt och socialt konstruerat (Buhl, Flensburg & Illeris, 2003, 2004; Illeris, 2009). I en jämförelse med Sparrman och Göthlund fokuseras här i högre grad på blicken, samtidigt som den komplexa interaktionen mellan visuell kultur och barn eller ungdomar är en gemensam utgångspunkt. Forskning i USA inom området visuell kultur visar hur bildundervisningens (*art education*) innehåll har skrivits över i flera omgångar liksom en "*palimpsestic discourse*" (Tavin, 2005, s. 5), som innebär att tidigare skrivningar om bildämnet skrivits över av nya, postmoderna tankegångar samtidigt som de tidigare skrivningarna bara delvis raderats. Tavin beskriver detta forskningsfält där han själv tillsammans med Anderson, Duncum och Freedman arbetat för att föra in visuell kultur i bildundervisningen (Duncum, 2001, 2003; Anderson, 2003; Freedman, 2003; Tavin, 2003). Exempel på vad studier inom visuell kultur kan innehålla beskrivs ur detta perspektiv på följande sätt:

For example, visual culture draws on projects such as Black studies, critical sociology, cultural studies, film and media studies, new art history, postcolonial studies, visual anthropology, and women's studies, and theories such as critical semiotics, critical theory, deconstruction, feminism, hyperreality, literary criticism, phenomenology, poststructuralism, psychoanalytic theory, and queer theory. (Tavin, 2005, s. 17)

Således förändras även innehållet i undervisningen och andra typer av analyser möjliggörs då visuell kultur förs in i bildämnet. Nya teknologier och kulturella erfarenheter som cybernetik, digitala bilder,

simuleringar och virtuell verklighet är exempel på denna förändring (Tavin, 2005). Diskussionen kring visuell kultur i USA kan ses som starkt kopplad till en diskussion om bildämnets innehåll. En tolkning som inte är alltför avlägsen blir då bildämnets förändring. Det handlar om att gå ifrån en stabil ämnesdiskurs som handlar om avbildande och modernistiska ideal om ett unikt, skapande subjekt där olika tekniker och material står i centrum för lärandet. Arbetet skulle istället handla om vardagens bilder och den samtida konsten med kopplingar till olika teoretiska raster. Atkinson (2011) tar upp frågan om varför bildämnets innehåll är svårt att förändra i England, där han är verksam. Han menar att:

... seemingly contradictory position of subscribing to a curriculum that has been transcended by the world of art practice, may not be simply a question of knowledge,... rather it may be a question of belief and illusion structuring knowledge or reality. (Atkinson, 2011, s. 55)

Atkinson tar stöd av filosofen Zizek och menar att bildlärare väl känner till att den samtida konsten för länge sedan överskridit och lämnat den modernistiska traditionen. Trots detta vidhåller ändå många bildlärare en *föreställning* om att det är viktigt att förmedla kunskaper och färdigheter i arbete med avbildande övningar samt material och tekniker. Bildämnet bör istället utforska meningsskapande och ta hjälp av den samtida konsten, menar Atkinson. Vad kommer då att hända med bildämnet härnäst? Den frågan ställer sig Buhl (2011) mot bakgrund av forskning i bland annat Danmark. Hon menar att intresset för och diskussioner kring visuell kultur varit framträdande under 2000-talet, samtidigt som bildämnet levt en borttynad tillvaro i läroplanerna och på skolorna. Det som vid ett första ögonkast kan te sig som bildämnets försvinnande menar Buhl kanske snarare handlar om uppkomsten av det nya ämnet eller fältet *visuell utbildning* (jämför *art education* och *visual education*) där tolkning och avkodning av visuellt material och meningsskapande med IKT blir centrala inslag. Tre faktorer pekar på denna utveckling i bildämnet, först gäller det utvecklingen av digitala tekniker och digitala narrativ. För det andra handlar det om en global visuell repertoar med lokala tolkningar och

meningsskapande. Slutligen betonas aspekter av lärarens profession där arbetet nu sker i en värld med snabba visuella förändringar, fält och metoder (Buhl, 2011). Där Atkinson menar att bildämnets framtid ligger i den samtida konsten, anser Buhl att ämnet bör närma sig medier och informationsteknologi i skolan. Dessa två förhållningssätt skiljer sig åt men kan samtidigt kombineras då många samtida konstnärer arbetar med digitala metoder och uttrycksformer. En betydande skillnad är dock Buhls betoning på e-lärande, digitala eller mobila tekniker och relationerna till didaktiska aspekter i utbildningen generellt. Atkinson diskuterar bildämnet specifikt men ur ett filosofiskt perspektiv. Gymnasieskolans medieundervisning i Sverige står i fokus för min egen studie, i detta sammanhang kan det sägas att det i nuläget är oklart om analyser och arbete med visuell kultur över huvud taget har en plats i gymnasieskolan, utanför medieinriktningarna på det Estetiska och Samhällsvetenskapliga programmet (Hellman, 2011). Med Buhls förslag om visuell utbildning som bildämnets förnyelse kan man fråga sig var i gymnasieskolan ett sådant ämne eller fält skulle höra hemma. Risken finns att Buhls visuella utbildning liksom medieämnet idag riskerar att slätas ut till att angå alla ämnen och hela skolan på ett diffust och generellt plan. På ett liknande sätt kan kreativitetens roll i skolan betonas, samtidigt som detta inte specifikt kopplas till bild- eller medieämnet, utan lika gärna förknippas med entreprenöriellt lärande i gymnasieskolan (Hellman, 2011; Skolverket, 2011). Forskning inom fältet visuell kultur i Sverige visar på hur visuell kultur kan ses som en resurs eller ett verktyg för subjektsskapande. Arbete med bild och media handlar då om seendepraktiker där vi alla ingår som omskapare och medkonstruktörer av mening och sätt att se, där bilden har potential att dekonstruera normativa ideal och positioner (Göthlund, 1997; Sparrman, 2006; Öhman Gullberg, 2006, 2008; Lind, 2010, 2012). Min studie positionerar sig inom fältet visuell kultur genom att jag använder en metod som videodagbok, vilken är relaterad till populärkultur och visuell kultur på så sätt att videodagböcker förekommer i vardagens bilder på tv. Vidare handlar min studie om elevers subjektspositioner, vilket gör att min studie placerar sig nära det svenska forskningsfältet där intresset främst har riktats mot subjektsskapande processer i förhållande till visuell kultur.

Bildpedagogik

Medieundervisning kan sägas vara en del av ett estetiskt pedagogiskt fält. Särskilt gäller det gymnasiet sedan reformen 2011 då Medieprogrammet lades ned och istället blev en inriktning inom ramen för bland annat det Estetiska programmet. När det gäller forskning inom det bildpedagogiska fältet har problematik av olika slag lyfts fram, bland annat har mångfalden av begrepp och användningsområden uppmärksammas (Lind & Borhagen, 2002; Öhman-Gullberg, 2006; Lindgren, 2006; Ericsson & Lindgren, 2007). Samtidigt framhålls bristen på forskning inom estetiska uttrycksformer och skola (Sparman, 2002; Aulin-Gråhamn & Thavenius, 2003). I Lindgrens (2006) undersökning analyseras de estetiska ämnens legitimitet, liksom skolans normerande förhållningssätt. De estetiska aktiviteterna framställs av lärare och skolledare som terapeutiska eller profylaktiska verksamheter. Skolan skildras som kravfylld och de estetiska ämnens uppgift blir att främja den sociala och psykologiska utvecklingen där eleverna tillåts att "ha roligt" (s. 164). Lindgrens studie kan ur ett bildpedagogiskt perspektiv ses mot bakgrund av bildämnet historik. Under 1950-talet började argument framföras för att bildämnet skulle vara ett ämne där eleverna fick avkoppling och omväxling till det mer renodlade kunskapsinhämtandet (Åsén, 2006). En fråga som ställs av Åsén i detta sammanhang är om 1950- och 60-talens uppfattningar om det fria skapandet och teckning som avkoppling kan ses som en betydelsefull faktor till de estetiska ämnens marginalisering idag. Bildämnet har genomgått stora förändringar historiskt och sätten att vetenskapliggöra ämnet har varit skiftande (Åsén, 2006).

I Skolverkets nationella utvärdering av grundskolan från 2003 (NU03) uppmärksammades könsperspektiven eftersom det särskilt i bildämnet visades att könsskillnaderna var till fördel för flickor på så sätt att flickor fick högre betyg än pojkar. Utifrån dessa resonemang fördes argument fram för att utveckla pojkars kompetenser inom ämnet genom att i högre grad arbeta med digitala medier. Det

konstaterades att arbete med rörlig bild och digitala medier hade ett för litet utrymme i bildundervisningens praktik. Vidare ansåg författarna Marner, Örtengren och Segerholm (2005) att de kommunikativa aspekterna av bildämnet hade för litet utrymme. En kombination av bildskapande och bildanalys lyftes fram där bildämnet kommunikativa prägel betonades, som på så sätt avsågs minska motsättningarna mellan praktisk gestaltning och kritisk analys. En poäng som jag menar att författarna inte uppmärksammar tillräckligt är frågan om resurser som en förutsättning för att bildlärare ska kunna arbeta medieinriktat. Min erfarenhet av att arbeta med medieinriktad bildundervisning är att det i praktiken krävs merarbete som lärare sällan har tid för. Skolan måste prioritera investeringar i medieutrustning och datorer samt att en it-tekniker på skolan engagerar sig i tekniska lösningar för medieinriktat arbete. Vi befinner oss fortfarande långt ifrån ett problemfritt "plug-and-play", åtminstone i de flesta skolors it-miljöer. Läraren bör dessutom ha möjlighet att kontinuerligt uppdatera sina kunskaper när ny programvara och nya gränssnitt introduceras. Därtill gäller det att ha beredskap för administration av en institution kring kablar, batterier, laddare, lagringsmedier och annan kringutrustning. Kort sagt kan listan göras lång för det merarbete ett medieinriktat arbetssätt kräver. Åsén (2006) analyserar orsakerna till att bildämnet inte i högre grad har digitaliserats när han skriver om NU-03. I detta sammanhang refererar Åsén till Liedman (1997) som menar att de olika föreställningar och tankemönster som varit dominerande i en institution vid olika tidpunkter ligger kvar i lager på lager. Nya idéer om bildundervisning existerar således samtidigt med det innehåll som praktiseras under längre tid. Denna tanke som innebär att det inte går att nollställa en praktik, kan jämföras med Tavins begrepp *palimpsestic discourse* ovan. Begreppet används för att beskriva hur ämnet skrivs om och halvt suddas ut i lager på lager (Tavin, 2005) där äldre och nyare skrivningar om ämnet samexisterar i läroplanen. De historiska förändringarna inom bildpedagogik i Skandinavien beskrivs av Illeris (2002) där hon tar utgångspunkt i bland annat Foucaults genealogiska studier av makt. Bildpedagogiken undersöks ur ett sociologiskt, historiekritiskt perspektiv. Bildskapande sker framförallt i ett relationellt och kontextuellt perspektiv, enligt

Illeris. Subjektspositioner och iscensättning används som begrepp för att klargöra hur skiftande positioner möjliggörs i klassrummet under olika bildpedagogiska aktiviteter. Det relationella lärandet som Illeris skriver om bildar i min studie en utgångspunkt. Utifrån bland annat hennes forskning har jag sett värdet i att undersöka elevers relationella lärande och skiftande subjektspositioner i berättelser om medieundervisning genom iscensättning i videodagböcker.

Estetiska lärprocesser

Ett centralt begrepp inom det estetiskt pedagogiska fältet är *estetiska lärprocesser*. Begreppet är mångfacetterat och forskningsfältet heterogent. Den forskning jag presenterar visar på några olika aspekter av begreppet estetiska lärprocesser och behandlar såväl estetiska ämnens didaktik som lärande generellt samt hur estetiska lärprocesser kan utgöra en arena för kreativitet och demokrati. Lindstrand och Selander (2009) beskriver termerna i begreppet estetiska lärprocesser som två olika dimensioner: det ena handlar om de estetiska ämnenas didaktik och det andra om lärande i estetiska lärprocesser som en aspekt av allt lärande. Det estetiska definierar Lindstrand & Selander genom Molander (1996) som att estetiska uttryck är ett tillägg till något i världen som inte tidigare fanns till. På samma sätt ses en lärprocess som ett tillägg till individens förståelse av världen, en förståelse som inte fanns i medvetandet före lärprocessen. Ur ett didaktiskt perspektiv kan estetiska lärprocesser följas och utvärderas via portföljmetodik menar Lindström (1997, 2002). Lärandet i estetiska lärprocesser kan delas in i fyra kategorier; *om*, *med*, *i* och *genom* konst, som två par dikotomier där det ena paret handlar om *vad* som lärs, och det andra paret om *hur* något lärs (Lindström 2012). Att lära *om* konst står för kunskaper i tekniker och material, ofta arbete med på förhand givna resultat som exempelvis övningar i avbildande i bildundervisningen. Lärandet *i* konst står för arbete med bild där det är nödvändigt att ha kunskaper i tekniker och material, men där slutprodukten inte är given. Lärande *med* eller *genom* konst är dikotomin som berör *hur* lärandet sker. I ämnesövergripande projekt och temaarbeten kan lärande *med* konst ske, vanligtvis får bildämnet då en roll av redovisnings-

form för andra ämnen där inga specifika förkunskaper i bildämnet krävs. Lärandet *genom* konst kräver heller inga specifika kunskaper utan berör personlig utveckling såsom kreativitet, självständighet och andra överbyggande kompetenser. Potentialen i estetiska lärprocesser som kreativa skapandeprocesser diskuteras av Häikiö (2007) som menar att eget skapande och arbete med kultur i skolan kan utgöra en arena för demokratiskt deltagande och inkludering i relation till ett samhälle i förändring. I studien undersöks förskolor i Sverige, Italien och Finland inom Reggio Emiliass pedagogiska filosofi. Där Häikiö diskuterar kreativitet problematiserar Illeris (2009, 2012) estetiska lärprocesser tänkta i en modernistisk tankegång om individens identitet som en enhetlig kärna som uttrycker sig med representationer i bild och form. Istället utgår hon från Butlers performativitetsbegrepp och undersöker potentialen av estetiska lärprocesser som performativa handlingar genom arbete med iscensättning och samtida konst. Handlingen eller det performativa i det estetiska lärandet betonas, samt de gränsöverskridande möjligheterna och synliggörandet av maktförhållanden. Här finns ett tydligt didaktiskt fokus som även innefattar analyser av läroplaner och styrdokument i de skandinaviska utbildningssystemen. Lind (2010) utforskar estetiska lärprocesser mot bakgrund av fem olika fältstudier i förskola och skola som hon analyserar med hjälp av poststrukturalistisk teoribildning. Komplexiteten i lärandet betonas liksom inexakt kunskap och vetenskap. Här förstås estetiska lärprocesser även ur ett posthumanistiskt perspektiv, som i kontinuerlig tillblivelse. Med andra ord handlar det inte om att förverkliga visioner med ett rationellt pedagogiskt tänkande om mål-medel-resultat:

Istället handlar det om att vända och vrida den kunskapande processen utifrån nya diskursiva positioner, för att nå tillitsfull och ansvarsfull tillgång till produktionen av mening och drivkrafter i ett estetiskt gestaltande kunskapsarbete. Det är en process som är öppen för oförutsägbara kopplingar (konnektioner), oväntade språng, slutledningar och prövanden, istället för en process som låses för framställningar av det förväntade. (Lind, 2010, s. 358.)

Med Linds beskrivning av estetiska lärprocesser förstår jag begreppet som kopplat till oförutsägbara rörelseriktningar i lärandet och som kunskap och subjekt i förflyttning och transformation.

I min studie blir Linds definition av begreppet ett viktigt verktyg för att titta på gymnasieelevers videodagböcker. Dels kan estetiska lärprocesser synliggöras med hjälp av elevernas berättelser från medieundervisningen, dels kan videodagböcker som metod ses som en öppen process där elever har möjlighet att pröva sig fram och göra oväntade tankesprång, där meningsproduktion och estetiska drivkrafter kan vara i fokus.

Subjekt, medier och lärande

Medier och populärkultur är betydelsefulla när vi skapar oss en uppfattning om världen och vår identitet på så sätt att de erbjuder oss sätt att se och förstå världen på, menar Gripsrud (2002). Diskurser om vad som är bra eller dåligt, viktigt eller oviktigt samt roligt eller tråkigt pågår kontinuerligt i våra medier. Ur det perspektivet blir medierna en viktig komponent i våra personliga och kollektiva identiteter:

The media significantly contribute to our personal 'patchwork' identities; one could even say that they may provide a basis for resistance to pressures from forces that would rather have us become totally identical with just one of the patchwork squares. (Gripsrud, 2002, s. 17)

Det betyder att medier inte fungerar som en direkt och omedveten påverkan, och att våra subjekt således inte kan ses som enkla effekter av mediernas påverkan (Gripsrud, 2002). Informationsteknologi tycks både homogenisera kulturen och samtidigt erbjuda utrymme för den enskilda att exempelvis finna intressegrupper i marginalen via internet, och att dessa grupper genom internet kan växa. Nye (2006) formulerar detta, och även de sociala skillnaderna i framför allt USA, på följande sätt:

Wealthy gated communities define a complex of global values in their cable network televisions, broadband Internet connections, and new au-

tomobiles. Beyond their gates are ethnic communities and poor neighborhoods, which are hardly the passive recipients of whatever trickles down from the globalized world of the movie studios and the international corporations. Rather, these local groupings are highly inventive, creating new clothing styles, musical forms, and other cultural products that are often reappropriated into "global" culture. (Nye, 2006, s. 213)

Jag menar att inte bara segregerade bostadsområden och så kallade fattigare stadsdelar på detta sätt samplar, kombinerar, lägger till och drar ifrån för att skapa kreativa, egna uttryck utifrån den globaliserade populärkulturen. Detta sker även i ungdomsgrupper, som ofta skapar motstånd mot makt, samtidigt som de skapar mening, genom hegemoniska diskurser. Haraways term *witty agent* är ett förhållningssätt som väl stämmer in här. Figurer som lurifaxen, trickstern eller jokern har förmågan att gäcka oss och slippa människornas kontroll-ambitioner (Haraway, 2008). Med andra ord formuleras motstånd ofta på ett aktivt och listigt sätt, exempelvis i form av humor och ironi, mode, musikskapande, kroppskonst, gatukonst eller digitala uttrycksformer. Subjektet blir på så sätt ett meningsskapande projekt, ett lekfullt experimenterade med markörer från olika områden som sätts samman till en egen stil eller visar tillhörighet, menar jag. Populärkultur kan då ses både som ett verktyg för att skapa och utforma subjektspositioner, och som en rad hegemoniska diskurser som kraftigt begränsar vad som är möjligt att säga och göra som tjej eller kille och i olika samhällsklasser (Walkerdine, 1997). I Storbritannien har forskning kring barn och ungdomars kreativa medieanvändning och den digitala teknikens inträde i skolan bland annat undersökts av Buckingham (2007). De digitala medierna ses som en potential i skolans undervisning, som ett mediekritiskt förhållningssätt med möjligheter till kreativt arbete i skolan. Skolan bör behandla såväl undervisning *om* media som *med* och *genom* media, utan att fastna vid instrumentella mediekunskaper som till exempel att lära sig en viss programvara (Buckingham, 2007). Min egen erfarenhet som medielärare samt ett pågående forskningsprojekt av Björk (opublicerat manus) visar att det i svensk medieundervisning inom bildämnet är vanligt att lärare fokuserar på teknik och kunskaper i programvara

då de arbetar medieinriktat, samtidigt som innehåll, gestaltning och berättande sätts i centrum i bildsalens analoga arbete. Dock saknas vidare forskning inom detta område. Ungdomars intertextuella referenser och kreativa arbete med identitet genom datorspel beforskas av Pelletier, Burn och Buckingham (2010). Kreativitet och medieundervisning diskuteras här ur perspektivet på kreativitet som transformation av kulturella resurser och semiotiska tecken. Detta perspektiv används för att spåra ungdomarnas kreativa literacitet och varken reducera datorspelandet till att handla om snabbhet eller att okritiskt upphöja det.

Flera studier har genomförts i Sverige som behandlar barn och ungas arbete med rörlig bild i ett institutionellt sammanhang. Den demokratiska aspekten av att arbeta med film står i centrum hos flera forskare som en möjlighet till meningsskapande i skolan. Resultaten från Danielssons (2002) studie visar på olika aspekter av kommunikation och språkutveckling när barn och unga arbetar med rörliga bilder. Undersökningen lyfter fram vikten av kreativitet i skolans värld och kreativitetens funktion i skapande processer. Barn och ungas skapande av medietexter med stora variationer vidgar kommunikationen genom arbete med rörlig bild. Filmarbete som meningsskapande resurser är centralt även i Öhman Gullbergs (2008) undersökning. Filmproduktioner av två tjejer i grundskolans år 9 analyseras och intervjuer genomförs med tjejerna om deras reflektioner kring arbetet med film. Studiens fokus ligger på genusstrukturer och omkonstruktioner av genuspositioner. Undersökningen visar flera perspektiv på lärandets sociala dimensioner och hur delaktighet och inflytande möjliggörs i arbetet med film (Öhman-Gullberg, 2008). Lindstrand (2006) har flera gemensamma nämnare med Öhman-Gullberg (2008), exempelvis meningsskapande och identitetsskapande i skolan genom elevers multimodala arbete med rörlig bild. I undersökningen lyfts betydelsen av ungdomars egna uttryck som meningsskapande sammanhang och demokratiska potential fram (Lindstrand, 2006). I min studie synliggörs dessa meningsskapande sammanhang genom elevernas tal om att arbeta med rörlig bild, via deras videodagböcker. Samtidigt kan metoden med videodagbok ses som ett mer eller mindre enskilt projekt i rörlig bild som underlättar och för fram unga människors röster om

medieundervisningen. Forskargruppen Frølund, Gilje, Lindstrand och Öhman-Gullberg (2009) kopplar ihop visuella forskningsmetoder med hur och var unga filmskapare i Skandinavien utvecklar sitt lärande och intresse för film. Den metod de använt är intervjuer online via MSN (*Microsoft Network Messenger*, en tjänst för snabbmeddelanden). De menar att mycket forskning behandlar hur unga omgärdas av olika medier, men att utmaningen ligger i att designa forskningen så att lärandet mellan olika kontexter kan synliggöras. Forskningsstrategin med videodagböcker i min studie kan ur detta perspektiv ses som designad för att inkludera lärandet i skilda sammanhang.

Användningen av IKT i skolan har bland annat undersökt av Hernwall (2003). Han menar att utmaningen för skolan är att kunna förmedla ett nytt kunskapsbegrepp till eleverna, snarare än att hitta relevanta användningsområden för IKT inom skolan. Undersökningen visar att barnens och deras föräldrars syn på kunskap och lärande var mer konventionell i den mening att de såg läxor, böcker och prov som den främsta kunskapskällan i skolan. Lärarens nya roll när det gäller massmedia och teknologi i utbildning diskuteras av Buhl (2008) som menar att lärarrollen i detta sammanhang paradoxalt nog både blir mer komplex och samtidigt mer reducerad till en handledande funktion. Läraren har i en klassisk yrkesroll funktionerna av att vara kritisk vän, moderator, någon som tillhandahåller information samt underlättar informationssökning eller håller ordning i klassrumssituationen. En omformulering av lärarens yrkesroll krävs för att möta vår tids förskjutningar av tid och rum i virtuella miljöer (Buhl, 2008). I detta sammanhang menar jag att det är viktigt att läraren visar intresse för var eleverna rör sig i den digitala världen, samt att i lärarrollen kunna om-positionera sig som någon som lyssnar och kan lära av elever. Buhls ståndpunkt om lärarens yrkesroll samt min egen yrkeserfarenhet bildar ett avstamp i denna studies forskningsfrågor.

Könade subjekt

En rad studier med fokus på kön och subjekt visar på hur stereotypa normer och subjektordningar reproduceras och återskapas av lärare

och unga själva, samtidigt som ett visst överskridande och motstånd mot dessa förekommer.

Femininet som performance i skola och utbildning undersöks och analyseras av Walkerdine (1989). Tjejers och kvinnors framgångar och kraft blir ofta medvetet eller omedvetet ett hot mot en traditionellt manlig, överlägsen position. I en undersökning med 39 skolklasser visas hur flickors framgångar i skolan uttrycktes av lärare i nedlåtande och negativa ordalag. När lärare talade om pojkar som hade svårigheter i skolan talade de ofta om att de hade potential, och ofta uttrycktes pojkar ha dolda talanger och begåvningar. Flickor däremot kunde vara duktiga genom att arbeta hårt och följa regler. Det räcker inte med enkla jämställdhetsstrategier i skolan för att komma åt de komplexa mekanismer av försvar och motstånd som upprätthåller denna ordning menar Walkerdine. Istället krävs att vi börjar tänka på subjekt som socialt konstruerade och inte som inneboende egenskaper. Trots att studien är något äldre finner jag att den har giltighet idag och sätter fingret på hur kön konstrueras som för-givet-taganden i institutionella sammanhang. Åren har gått sedan Walkerdines studie 1989, ändå har jag i min lärarpraktik mött många för-givet-taganden om kön i de skolmiljöer jag har varit verksam i, dessvärre även i min egen lärarroll. Detta gäller inte minst i en mediepedagogisk teknikorienterad praktik med i min mening maskulina förtecken, därför ser jag Walkerdines något äldre studie som relevant även idag. I en utbildningskontext har Holm (2008) studerat konstruktioner av kön på högstadiet, hon illustrerar hur olika typer av relationer har betydelse för denna konstruktion, men även kön i relation till klass och etnicitet. Resultaten från studien är mångtydiga och visar både på stabilitet och på förändringar i könsmonster. Dock visar det sig att maskuliniteten utgör en norm då pojkars aktiviteter värderas högre än flickors på den undersökta skolan (Holm, 2008). I en undersökning av Johansson (2009) behandlas utvecklingen av elevidentiteter på tre olika program på gymnasiet. Hon menar att differentieringen mellan elever är stor på gymnasiet och att gymnasieskolan som institution, och de elevidentiteter som formas där, i liten utsträckning utmanar strukturer och traditioner. Normalitet och makt bland unga tjejer undersöks av Ambjörnsson (2004). Fokus ligger egentligen inte på gymnasieskolan, även om det

är den plats där Ambjörnsson oftast möter de tjejer som är informanter i hennes studie. Hierarkier och olika former av förtryck visade sig i denna studie upprätthållas utifrån föreställningar om klass, etnicitet med mera, och inte enbart genus. Borgström Källén (2011) undersöker könskonstruktioner i musikundervisningen på gymnasiet. Resultaten visar differentierade könsstrukturer och förhandlingar inom musikskapande i skilda musikgenrer. Dock visar studien att handlingsutrymmen begränsas kraftigt för både pojkar och flickor när eleverna själva väljer sina arbetsuppgifter, samt vid mer informellt musikutövande i skolan. Hur tonåriga tjejer i Estland och Sverige beskriver och upptäcker sin könsidentitet i sociala nätverk på internet undersöks av Hernwall och Siibak (2011). Sociala nätverk online är sällan övervakade av vuxna vilket gör att dessa platser av ungdomar ses som säkra att prova olika konstruktioner och rekonstruktioner av sin identitet. Samtidigt visar studien att kommunikationen online kännetecknas av tjejernas oro för att passa in, bli uppskattade och accepterade i sina kamratgrupper. Dominerande heterosexuella normer och värderingar reproducerades ofta. Detta synliggjordes genom manipulerade bilder, vilket i sin tur visar på tjejers specifika intresse och kunskaper i bildbehandling, en digital kompetens som sällan synliggörs i forskning inom detta fält. Tjejers digitala kompetens i studien kan således sägas vara inriktad mot sociala relationer och multimodala strategier och kompetenser (Hernwall & Siibak, 2011).

Överskridande i mellanrummen

En av många forskare som uppmärksammar glappet mellan en traditionell, auktoritär skolkultur och informations- och mediekulturens interaktiva, kreativa kultur som många unga är en del av är Rantala (2009). Dessa två kulturer kan, menar Rantala, överbryggas med en *third space* (Rantala, 2009) eller ett tredje rum i skolans mediepraktik där elevers kontroll över mediet betonas. I detta rum skapas kopplingar mellan barnens vardagskultur och skolarbete, samt att media används för utprovande av subjektspositioneringar både i och utanför skolan. Rantalas användning av begreppet pekar på ett

utrymme mellan subjektspositioner i skolan och på fritiden där dessa olika positioner kan mötas. Detta överskridande av subjektspositioner som möjliggör flera olika former av lärande i och utanför skolan är en gemensam nämnare i Buhls (2009) undersökning av självrepresentation i förhållande till digitalisering och virtuella kroppar. Didaktiska potentialer diskuteras då gränserna mellan virtuell och fysisk kropp luckras upp när digitala mangafigurer blir till kött och blod i så kallad *Cosplay* där människor klär sig som sina favoritfigurer i genren manga och anime. Manga och anime är tecknade serier och animerade filmer ursprungligen från Japan där figurerna bland annat karaktäriseras av stora ögon och andra överdrivna fysiska egenskaper (Mangakai, 2013). Den virtuella kroppens lärandepotentialer innebär i Buhls undersökning att olika former av kreativitet och innovativa sociala kompetenser kommer till uttryck, vilket öppnar för en möjlighet att experimentera med tänkbara självrepresentationer (Buhl, 2009). På ett liknande sätt kan videodagböcker sägas erbjuda elever en virtuell kropp med andra möjligheter till självrepresentationer och lärande än den fysiska kroppens. Min studie tar sin utgångspunkt i videodagboken som ett virtuellt utrymme där olika subjektspositioner kan prövas och andra möjligheter av tillblivande som subjekt kan undersökas än de som förekommer i en fysisk miljö. Lärande som möte mellan subjekt och materialitet undersöks av Lenz Taguchi (2012) med fokus på pedagogisk dokumentation. Resultaten visar att en intra-aktiv pedagogik kräver andra tankesätt än de som vanligtvis förekommer kring undervisning. Intra-aktion beskrivs i korthet som: "... relationer mellan vilken organism eller materia som helst..." (Lenz Taguchi, 2012, s. 15). Intra-aktion uppstår som en följd av att organismer och materia är beroende av varandra och sam-konstituerar varandra. Både det diskursiva och det materiella ingår i intra-aktioner. Genom ett starkare fokus på pedagogisk miljö och organisationen av undervisning kan pedagoger fatta beslut om vilka intra-aktioner som ska möjliggöras menar Lenz Taguchi. Motstånd mot de dominerande sätten att förstå pedagogiska processer (genom pedagogisk dokumentation) lyfts fram som en möjlighet med materialitetsperspektiv, där komplexiteten i händelser bejakas genom att studera vad som händer mellan lärande subjekt och materialitet i den omgivande miljön. I ett vidare, samhäl-

leligt perspektiv lyfts kritik mot en dominerande syn på lärande som något instrumentellt, där komplexa processer ska reduceras till mätbara mål. Lenz Taguchi uppmärksammar möjligheter och potentialer med filosofiskt tänkande i pedagogiska praktiker, och föreslår en *filosofisk praktik* som innebär en utveckling av både kritiskt reflekterande samt kreativt och innovativt tänkande. En liknande kritik mot det neoliberala samhället, med en skola med ständiga utvärderingar och effektiv målstyrning, bildar utgångspunkt för Davies, Camden Pratt, Ellwood, Gannon, Zabrodska och Bansel i deras skilda undersökningar i pedagogiska sammanhang (Davies & Gannon, 2009). Lärandets möjligheter, som öppningar mot oförutsägbara flyktlinjer, undersöks i Reggio Emiliaskolorna men även med äldre elever, studenters och lärares lärande. De olika studier som presenteras åskådliggör hur lärandet kan bli transformativt för både lärare och studenter. Författarna menar att den mänskliga agensen i pedagogiska sammanhang inte ligger i att ha kontroll över någon person eller materialitet, utan i öppenheten för varandra och för oväntade händelser. Gränserna mellan subjekt och objekt synliggörs som mer eller mindre uppluckrade i de studier som presenteras, i jämförelse med tidigare studier inom utbildningsvetenskaplig forskning. Flera studier visar exempel på hur elever och lärare kunde finna sig i en relationell process av tillblivelse tillsammans med olika material och exempelvis i arbete med estetiska ämnesområden (Camden Pratt, 2009; Gannon, 2009; Ellwood & Camden Pratt, 2009; Davies, Zabrodska, Gannon, Bansel, Camden Pratt, 2009). En trygg lärandemiljö framhålls som en förutsättning för att kreativa, transformerande processer ska kunna äga rum. Affekt ses som centralt för förståelsen av pedagogik, där affekt och lärande skapar transformativa praktiker, vilket i denna forskning betyder att såväl tankar och känslor som kroppar och materialitet förflyttas. Ett resultat som särskilt lyfts fram av författarna är vikten av att uppmärksamma estetiska, affektiva och relationella dimensioner i pedagogiska sammanhang, detta för att främja rörelse, mångfald och transformation i lärandet. Lyssnandet lyfts fram som en handling av tillblivelse för lärare specifikt, vilket tillåter läraren att släppa taget om den egna individualiteten och öppna för nya sätt att se och vara. De estetiska perspektiven har ett än större utrymme i Linds studie

(2012), där mellanrummen i ett ”dubbelt perspektiv” (s. 1) utforskas. Magisterstudenter i bildpedagogik genomför undersökningar genom både vetenskapliga och konstnärliga teorier och metoder, vilket skrivs fram som det dubbla perspektivet i studien. Materialitet i detta perspektiv innebär performativt agenskap, vilket betyder att både det icke-mänskliga och mänskliga är del av en performativ produktion av makt genom sammanflätade processer. Studien visar hur det diskursiva och det materiella är sammanflätat och utmanar för-givet-taganden om dikotomiska indelningar. I utrymmet mitt-emellan motpolerna finns möjligheten att skapa intermezzon. Begreppet intermezzo definieras av Göthlund och Lind (2009) som förknippat med Deleuze och Guattaris nomadiska filosofi: ”... intermezzo, something that appear in a space in-between, when dichotomies transverses and opens up what earlier was not possible to do or realize.” (Göthlund & Lind, 2010, s. 209). I dessa bägge studier (Göthlund & Lind, 2010; Lind, 2012) betyder intermezzo således något som tar plats i mellanrummet mellan dikotomier som konst och vetenskap, teori och praktik samt subjekt och objekt, och som genomkorsar dessa i pendlande rörelser.

Syfte och forskningsfrågor

I föregående avsnitt i detta kapitel har jag beskrivit delar av de forskningsfält som kan relateras till lärande i bild och media, samt subjektskapande processer i och utanför skolan. Mot bakgrund av dessa fält ser jag att det saknas forskning kring elevers perspektiv på bild- och medieundervisning, samt hur elevers subjektspositioner konstrueras, upprätthålls och transformeras, där dessa processer ses som sammanflätade med omgivande materialitet. Således är syftet med min studie att följa och beskriva medieelevers subjektskonstruktioner framför videodagbokens kamera och undersöka hur subjektspositioner konstrueras och distribueras i en process i skolans medie-estetiska praktik. Med distribuering av subjektspositioner menas här hur elevers subjektspositioner sprider ut sig i nätverk där flera aktörer kan ingå, och eventuellt förflyttas till nya eller andra subjektspositioner. Distribuering av subjekt avser även fördelningen av utrymme för de skilda

subjektspositionerna i videodagboken. Avsikten är att diskutera elevernas möjligheter till lärande via skilda subjektspositioner, och att synliggöra materialitetens agens i detta sammanhang.

Studiens forskningsfrågor är: Vilka subjektspositioner möjliggörs för elever i gymnasieskolans medieundervisning genom iscensättning i videodagböcker? Vilka eventuella förflyttningar av subjektspositioner synliggörs genom metoden med videodagböcker? Hur kan elevernas subjektspositioner förstås och diskuteras ur ett lärandeperspektiv?

Poststrukturalistiska och posthumanistiska perspektiv

I det här kapitlet tar jag upp undersökningens teoretiska utgångspunkter. Inledningsvis introduceras de tvärvetenskapliga begreppen visuell kultur och blickordning. Dessa bildar utgångspunkter i min studie med videodagböcker som ett populärkulturellt fenomen. I ett särskilt avsnitt tar jag upp poststrukturalistiska och posthumanistiska perspektiv som utgör de synsätt genom vilka studien genomförs och analyseras. Därefter introduceras begrepp avsedda att användas som verktyg i analyser av videodagböckerna. Avslutningsvis skriver jag om perspektiv på lärande med utgångspunkt i begreppet *rhizom* (Deleuze & Guattari, 1988).

Visuell kultur och blickordning

I föregående kapitel presenterades forskningsstudier genomförda inom fältet visuell kultur. Här fokuserar jag på de teoretiska aspekterna av begreppet. Begreppet visuell kultur kan sägas uppmärksamma hur vårt seende bygger på kulturella överenskommelser. Dessa överenskommelser formar vårt sätt att se och handla i praktiken (Rose, 2012), det vill säga hur vår förståelse av världen sker genom visuella föreställningar och hur vårt seende präglas av diskursiva seendepraktiker (Mirzoeff, 2002; Rogoff, 2002). Blicken är med andra ord vare sig oskyldig eller objektiv. De moderna studierna inom visuell kultur har gått från att diskutera en enda blickposition, från Foucaults *panopti-*

con, till Lacans teori om *the gaze*, till att använda begrepp som *double vision*, *parallax vision*¹ och *multipla seendeformer* (Mirzoeff, 2002). Den digitala blicken återfinns exempelvis i webbkameran, som via sin lins erbjuder ett kikhålsliknande "tittande" runt omkring i världen. När ett av de första fotografierna togs riktades kameran ut från ett sovrumsfönster mot gatan för att betrakta omvärlden. Idag riktas webbkamerorna omvänt in mot de privata utrymmena i våra liv (Mirzoeff, 2002). Vad som gestaltas och hur det gestaltas i ett socialt och kulturellt sammanhang (Sparrman, Torell, Åhrén, 2003) är relevant i min studie där utgångspunkten är att videodagböcker både är ett populärkulturellt fenomen och en metod.

Poststrukturalism och posthumanism

Vi lever i en postmodern tid (Lyotard, 1978/2009). Poststrukturalism och posthumanism kan ses som en följd av en tidsperiod av olika post-begrepp, men där detta prefix snarare ska ses som en början på något nytt än som en form av apokalyptiskt slut (Braidotti, 2011). De posthumanistiska tankegångarna utformades bland annat i relation till socialkonstruktionismen och den språkliga vändningen (*the linguistic turn*) med fokus på hur språkets inneboende värderingar formar oss och vår världsbild (Burr, 2003). Dock ifrågasätts inom posthumanismen att språkets dominerande betydelse i poststrukturalistisk forskning. Fokuserandet på endast *mänsklig* aktivitet ses som ett reducerande och istället betonas det *materiellt*-diskursivas performativa förmåga (Barad, 2003, 2007; Hemmings, 2006; Ahmed, 2008). Det innebär att inte bara det kroppsliga utan även det icke-mänskliga, det som inte har en given del av kultur och samhälle, ges agens och att det materiella får en medskapande roll (Haraway, 1988; Barad, 2003, 2007). Objekt är lika relevanta som människor för att sätta igång processer, vilket utgör deras performativa agens. En

1. Parallax betyder enligt Nationalencyklopedin vinkelskillnaden för ett objekt betraktat från två olika håll. (<http://www.ne.se/parallax>, 2011-01-22). Ordet beskriver ett fel som kan uppstå vid användandet av en kamera, när bildfältet fotografen ser genom sökaren inte stämmer med den bild som projiceras mot den fotografiska filmen.

antropocentrisk blick utgår ifrån att människan är överordnad resten av världen. Den västerländska vetenskapen och filosofin har privilegierat vissa optiker och blickpositioner som utgår från en hierarkisk syn på världen där människan är överlägsen. Implicit innebär detta också en uppdelning av betraktare och den eller det som blir betraktat. Det är en föreställning som innebär att naturen bara finns och tas för givet, medan människan kan styra sin existens. I denna studie tas ett relationellt materialistiskt perspektiv i bruk som återfinns inom poststrukturalistisk feminism (Haraway, 1988, 1989, 2003; Barad, 2003, 2007; Hemmings, 2006; Ahmed, 2008; Hultman & Lenz Taguchi, 2010, 2012; Colebrook, 2010). I en pedagogisk kontext innebär det att inte bara undersöka och beskriva världen utan även att agera i den och försöka göra en skillnad i sätt att se, handla och förstå (Barad, 2003; Denzin, 2003a; Lind, 2012). Med hjälp av Barads samt Deleuze och Guattaris olika begrepp, exempelvis *diffractional seeing* och *nomadic thinking* visar Hultman och Lenz Taguchi hur man kan skapa förskjutningar i blickpositionerna och laborera med analyser av visuell empiri (fotografier) utifrån skilda blickpositioner (Hultman & Lenz Taguchi, 2010). *Diffraktivt seende* är således förknippat med interventioner. Diffraktion är ett begrepp hämtat från naturvetenskapen och har att göra med exempelvis hur vågor (ljusvågor, vattenvågor etcetera) bryts in i varandra eller exempelvis hur vågor på vattnet överlappar andra vågor och gradvis övergår i en ny våg. På ett liknande sätt blir diffraktivt seende ett sätt att se det empiriska materialet *med* eller *genom* materialet, och att söka händelser, aktiviteter och möten som transformerar och förskjuter performativiteten hos subjekten (Barad, 2007; Hultman & Lenz Taguchi, 2010). Haraway (1997) introducerade begreppet diffraktion som en motvikt till reflektion. Både diffraktion och reflektion är optiska fenomen, men där reflektion bara återger samma sak någon annanstans blir diffraktion en metod att läsa genom det empiriska materialet för att uppmärksamma specifika, särskiljande detaljer i det empiriska materialet, som skapar skillnad (Barad, 2007). Ett diffraktivt seende får också till följd att som forskare inte se sig själv som separerad och fristående från sitt empiriska material. Istället för att distansera sig från det empiriska materialet fokuseras på *intra-aktivitet*, det vill säga relationen mellan det

icke-mänskliga och det mänskliga, där subjektet är sammanflätat med objekten eller naturen (Barad, 2003, 2007). I denna undersökning med videodagböcker blir det posthumanistiska perspektivet särskilt intressant med elevernas användning av och relation till webbkamera och laptop. I en bild- och mediepedagogisk kontext handlar blickens ordning om att veckla upp en öppnare mål-*relationell* estetisk läroprocess. Skapande verksamheter i skolan ses av Lind (2010) som en ”experimentell konstruktionism” (Lind, 2010, s. 355). Det betyder att estetiska läroprocesser ger tillgång till en öppen arbetsprocess med oförutsägbara kopplingar, slutledningar och nya prövanden där ny mening kan konstrueras. På så sätt kan begreppet mål-*rationell* förskjutas till mål-*relationell*, menar Lind (2010). När elever arbetar med experimentella estetiska läroprocesser sker om-positioneringar där nya subjektpositioner ger tillgång till nya blickar. Förflyttningar inom och mellan subjektpositioner möjliggör således nya sätt att se, vilket innebär att nya tanke- och handlingslinjer kan uppstå, bort från fastlåsta innebörder och förväntningar. Med andra ord utmanas hierarkier och dikotomier där elever, lärare, forskare och informanter istället kan delta i rörliga subjektpositioner och komplexitet samt motstridighet i de olika positionerna kan bejakas (Lather, 1991; Walckerdine, 1997; Lind, 2010, 2012; Lenz Taguchi, 2012).

Centrala begrepp

I en positivistisk vetenskaplig tradition är kunskap och forskning något okroppsligt och objektivt, där sanningen kan upptäckas eller avslöjas och generaliseringar göras (Haraway, 2008). Trots att det finns få positivistiska inom samhällsvetenskaplig eller humanistisk forskning lever idealen om objektiv vetenskaplig exakthet kvar inbäddade i de vetenskapliga diskurserna, menar jag. De teoretiska verktygen har jag valt eftersom de tillåter att det som oftast placeras i marginalen, som inexakt kunskap, kan undersökas i sin komplexitet. Inexakt kunskap handlar om det andra, det mångfaldiga, det icke-ideala eller det sinnliga. Istället för att söka efter generaliserbara sanningar uppmärksammas det experimentella, marginella, det osynliggjorda eller exklude-

rade (Deleuze & Guattari, 1988; Lind, 2010; 2012). I min studie är det den relationella estetiken, som elevers relationella erfarenheter, upplevelser och känslor som kan betraktas som inexakt kunskap, liksom metoden med videodagböcker som iscensättning och simulakra.

Subjektspositioner som nomadiska, rörliga subjekt

Begreppet *subjektsposition* är kopplat till diskurser och syftar på hur diskurser innehåller vissa regleringar, möjligheter och begränsningar kring vad som får sägas och göras inom en viss diskurs. Diskursen talar om hur man förhåller sig i olika sociala sammanhang. Således ses diskurser här som sociala praktiker där subjekt skapas via mak-tordningar inom diskursen men även i förhållande till andra diskurser (Foucault, 1969/2002). Inom en diskurs talas det om något på ett specifikt sätt, på så sätt skapas mening genom representationer i diskursen (Burr, 2003). Människor ingår i en mängd olika diskursiva sammanhang och kan därför inta flera och ofta motstridiga subjektspositioner samtidigt. I ett visst sammanhang är det alltid således möjligt att bli tilldelad eller ges tillgång till en rad olika subjektspositioner. Vi kan välja att inta subjektspositioner som erbjuds eller tilldelas inom maskulina respektive feminina diskurser, exempelvis som "svag" eller "ambitiös" elev. Dessa positioner får olika konsekvenser i hur vi agerar, hur vi tilltalas, eller interPELLERAS, och vilka förväntningar och krav som vi själva och andra har på oss (Scott, 1987; Davies & Harré, 1990; Lather, 1991; Walkerdine, 1997; Harré, Lagenhove & Berman, 1999; Burr, 2003). Subjektspositionering handlar om att identitet är något relationellt och varken enhetligt eller statiskt. Feministisk post-strukturalism rymmer synen på identitet som något föränderligt och socialt konstruerat. Vi lär oss att förstå världen genom alla de olika positioner och diskurser som står till buds. Med detta synsätt bejakas komplexitet och motstridighet liksom anpassning till och motstånd mot de positioner vi kontinuerligt och samtidigt inordnas i. I ett post-strukturellt perspektiv handlar genusperspektiv inte om en individ som förtrycker en annan människa. Snarare kan det ses som att samhället ställer olika handlingsmöjligheter till förfogande när det gäller

sättet att leva, tänka och förstå. Det sker genom samhällets struktur, språket och formerna för samspel (Davies, 2003). En position är inte självskapad utan kollektivt delad och konstruerad. Inom feminismen är dessa idéer kopplade till en epistemologisk ansvarsfullhet som syftar till att avslöja de maktpositioner som man själv innehar genom sina subjektspositioner. Det betyder att kroppsliga, situerade betraktelser belyser och förändrar vår kunskap om oss själva och världen, varvid reflexivitet blir en viktig del i forskningen (Braidotti, 2002). Inom positioneringsteorier undersöks hur tillgängliga diskurser producerar makt och möjligheter, begränsningar och förväntningar inom olika områden. Vissa subjektspositioner kan förstås som stabila, fixerade och förgivet tagna, vilket beskrivs med begreppet *permanens*. Samtidigt kan nya situationer och sammanhang erbjuda andra och skiftande positioner vilket innebär *kontingens* (Laclau & Mouffe, 2001).

Nomadfilosofi är ett lämpligt pedagogiskt filosofiskt verktyg i arbetet med ungas lärande i estetiska och medieinriktade processer. Det ger utrymme för synliggörande av potentialer i mellanrum och flyktvägar, till exempel som öppningar från låsta positioner i skolans värld (Lind, 2010). Jag har hämtat begreppet *nomadiska subjekt* från en nomadfilosofi som framförallt är utvecklad och begreppsliiggjord av Deleuze och Guattari (1988) samt vidareutvecklad av Braidotti (1994). Därmed positionerar jag mig inom ett pedagogiskt filosofiskt fält (Braidotti, 1994; Davies & Gannon, 2009; Göthlund & Lind, 2010; Lind, 2010, 2012; Hultman & Lenz Taguchi, 2010; Lenz Taguchi, 2012). Det nomadiska subjektet är en performativ metafor som tillåter tanken att vandra mellan etablerade kategorier och upplevelser; att samtidigt överskrida och sudda ut gränser utan att riva ner broar. Att vara nomad i denna bemärkelse har inget med resande att göra utan innebär att förhålla sig kritiskt ifrågasättande och att motsätta sig socialt kodade normer om tänkande och beteende. Syftet med nomadiskt tänkande är att frigöra tanken och att öppna för oväntade möten och uppmärksamma mellanrummen i tillvaron, utan normativa begränsningar. I mellanrummen kan nya eller andra sorters subjektivitet än de gängse utforskas och utvecklas (Braidotti, 1994). Det nomadiska tänkandet beskrivs av Braidotti på följande sätt, baserat på Deleuze och Guattaris texter: "... the point of being an intellectual

nomad is about crossing boundaries, about the act of going, regardless the destination” (Braidotti, 1994, s. 22). Subjektet är en process som skapas i en oavbruten rörelse och i förhandlingar mellan makt och begär. Denna tillblivelse handlar om viljan att veta och om begäret efter uttryck och olika språk, eller narrativitet (Braidotti, 2002; Lind, 2012). Nomadiska subjekt som begrepp tas här i bruk som ett pedagogiskt filosofiskt verktyg.

Det kan tyckas problematiskt att använda två olika teoribildningar kring subjektet, dels en socialkonstruktionistisk, eller poststrukturalistisk feministisk, och dels posthumanistiska teorier kring subjektet via bland andra Deleuze och Guattari samt Braidotti. Jag gör här ett försök att tydliggöra hur jag knyter samman de ovan beskrivna begreppen subjektspositioner och nomadiska subjekt. På ett övergripande plan handlar det om att subjektet konstitueras av både diskursiva och materiella krafter. Den så kallade nya materialismen, som eventuellt inte är särskilt ny (Ahmed, 2008), och poststrukturalismen menar jag kan kombineras för att bejaka komplexiteten i subjektens nomadiska positioneringar. Det mänskliga såväl som det icke-mänskliga utgör lika viktiga krafter som samtligen statuerar och statueras av subjekten (Højgaard & Søndergaard, 2011). Foucaults subjektifieringsbegrepp gäller diskursiv makt där makt ses som något produktivt, vilket betyder att subjektet både underkastar sig diskursiv makt men samtidigt är i en process som riktar sig mot subjektets agens. Den diskursiva makten innehåller komplexa och simultana processer av underkastelse och agentisk subjektivitet. Med andra ord är subjekten både produkter och producenter av sociala normer och system (Foucault, 1987/2003). Det jag strävar efter att åstadkomma med posthumanistiska perspektiv är att överskrida ett ensidigt fokus på diskursiv makt, utan att släppa fokus på subjektet som underkastat och samtidigt med en viss agens. Det tillägg jag vill göra till det poststrukturalistiska subjektet gäller materialitetens konstituerande processer, där subjekt och materialitet både konstitueras och konstituerar varandra. Med andra ord konstitueras praktiken och formas i en sammanflätning av mänskliga och icke-mänskliga aktörer. Dessa teorier förs fram av Barad (2007) som intra-aktioner, och bygger på Haraways (2008, utgiven på engelska 1991) texter och teorier där hon tänker sig världen

som materiell-semiotisk. Inom STS, Science and Technology Studies, där Haraway utvecklat en feministisk inriktning, ses vetenskap, teknologi och samhälle som oskiljaktiga och ständigt konstruerande varandra. Då både mänsklig och icke-mänsklig agens fokuseras kan dualism undvikas mellan exempelvis subjekt och objekt, eller natur och kultur. Subjektet med drivkrafter, känslor och intentioner blir då mer komplext och låter sig inte enkelt kategoriseras. Ett exempel från min studie blir att elever skulle kunna indelas i kategorier som ”omotiverade”, ”ambitiösa” eller ”estet-elever” i en skolkontext. Agensen hos både subjektet och materialiteten betonas i denna studie, och ses inte enbart som en produkt av externa krafter. Subjektifiering handlar då om att bli formad, men att samtidigt vara med och forma det som är formande, i samverkande processer. Det betyder att subjektet handlar om en komplex sammanlänkning och ett inbördes förhållande mellan subjekt och materialitet (Højgaard & Søndergaard, 2011). Kopplingen till Foucaults diskursbegrepp i denna studie handlar om vilka yttringar och händelser som möjliggörs och begränsas eller utesluts, och vad som räknas som meningsfullt i det specifika rumsliga och tidsmässiga utrymme videodagboken utgör. Det handlar således inte enbart om analyser av talhandlingar eller det språkliga. Materialitetens agens och människans meningsskapande är ömsesidigt artikulerade enligt Barad (2007). Med andra ord skiljer den posthumanistiska diskursen begreppet *intra-aktion* från det mer vanliga ordet *interaktion*. Interaktion hänvisar till redan existerande och självständiga objekt och subjekt och kan ses som ett nyckelbegrepp i en antropocentrisk diskurs. Intra-aktion avser en ständigt pågående rekonfigurering, vilket betyder en anpassning eller omformning i en öppen process av blivande mellan organismer och ting (Barad, 2003, 2007). Intra-aktion handlar om agentskap i relationer mellan det mänskliga och icke-mänskliga: ”... agency is not something possessed by humans, or non-humans for that matter. It is an enactment.” (Barad citerad i Dolphijn & van der Tuin, 2012, s. 55). Den dualistiska uppdelningen mellan objekt/subjekt och natur/kultur ifrågasätts och istället ses det diskursiva och det materiella som sammanflätat, där inga fasta gränser finns. Diskursiva praktiker betraktas som det som begränsar vad som är möjligt att säga och göra, det vill säga att diskursen definierar vad som räknas som meningsfullt

och inte. Diskursiva praktiker är fortlöpande intra-aktioner och aktiva agenter i pågående materialisation, där både människor och objekt har agens (Barad, 2003, 2007). Den antropocentriska, människocentrerade blicken ifrågasätts och icke-mänskliga krafter ses som performativa i sitt agentskap.

I denna studies sammanhang innebär det exempelvis att eleverna och datorn som användes för inspelning av videodagböcker ses som ömsesidigt performativa i intra-aktiv agens (Barad, 2003; Lind, 2012). Jag ser detta tankesätt som en möjlighet att utvidga komplexiteten i diskurs- och subjektbegreppet och i relation till min studies empiriska material. Min ambition är att analysera subjektspositioner och nomadiska subjekt för att synliggöra subjektens diskursiva positioner såväl som sammanflätningen med materialitetens agens. Diskurser, materialitet, subjekt, teknologi, rum och tid spelar alla olika roller i elevers videodagböcker i denna studie.

Performativitet och performance

Skillnaden mellan *performance* och *performativitet* kan beskrivas som en skillnad mellan vad som redan har utspelats och är avslutat, en performance, och det som ständigt pågår och utspelas i nuet, vilket är performativitet (Denzin, 2003a). Begreppet performativitet betonar hur sociala praktiker konstruerar social identitet. Med andra ord är inte kön, etnicitet och andra kategorier något som existerar som en objektiv verklighet, utan något som iscensätts och skapas. Inom det konstnärliga fältet är performance en genre där blickordningar förskjuts genom de sätt som vi kan se och undersöka performativa fenomen (Butler, 2005). När jag studerar elevers subjektspositioner som performance i en mediepraktik kombinerar jag visuell kultur med subjektsskapande praktiker i skolan. Detta öppnar för att betrakta seendet som något som upprätthåller, omformar och reproducerar maktförhållanden (jfr Öhman Gullberg, 2008). Det visuella arbetet i min studie blir till en plats för kulturellt meningsskapande och förflyttningar av blickens ordning (jfr Lind, 2010). En viktig aspekt av performativitet är i detta arbete en beskrivning av hur eleverna blir till som elever, som könade informanter, mediekunniga, bloggare el-

ler musiker inom en mångfald av subjektspositioner. Ett performativt förhållningssätt i vetenskapliga sammanhang är enligt Barad: "... a direct material engagement with the world" (Barad, 2007, s. 49). Vetande och kunskap kommer inte från distanserade observationer där det som studeras ses som representationer åtskilda från världen. En performativ förståelse av diskursiva praktiker utmanar tanken att språket kan representera tingen i världen. Det betyder att vi inte kan ställa oss "utanför" världen och observera den. Att föreställa oss världen "där ute", som en rad representationer placerar oss ovanför och utanför världen, medan en performativ förståelse insisterar på att vi förstår, tänker, observerar och teoretiserar som förbundna med, och sammanvävda med, världen i vårt varande (Barad, 2003, 2007). Performativa forskningsmetoder beskriver inte bara världen utan agerar också i den. Performativitet innebär att forskning gör skillnad och har agens i ett kontinuerligt och sammanflätat tillblivande i världen (Denzin, 2003a, Madison, 2006). Med andra ord skapas och omformas världen också då den beforskas. Med ett performativt synsätt agerar forskningen genom att blanda sig in i den, och frambringar då samtidigt verkligheten (Latour, 2005). Pedagogisk performance innebär således möjligheter, moraliskt ansvar och konstnärligt undersökande som tillsammans kan bilda ett aktivt ingripande för att synliggöra tillslutande orättvisor och samtidigt skapa möjligheter för nya öppningar (Lather, 1991; Denzin, 2003a; Davies & Gannon, 2009; Lenz Taguchi, 2012). En viktig aspekt av kritisk och emancipatorisk pedagogik är att det inte är något man kan göra för någon annan utan bara för sig själv, det vill säga att en lärare inte kan emancipera sin elev, det handlar istället om att erbjuda eller öppna upp för möjligheter till självreflektion: "The heart of the idea of empowerment involves people coming into a sense of their own power, a new relationship with their own contexts (Fox, 1988, citerad i Lather, 1991, s. 4). I denna studie används performance-begreppet i den betydelse Barad (2003) ger det, där hon menar att performativitets-begreppet utmanar den dominerande betydelse som språket tilldelats inom exempelvis socialkonstruktionismen. En förflyttning mot performativa perspektiv betyder att fokus ändras från att se världen som representationer av världen, till att fokusera på händelser, praktiker och agentskap (Ba-

rad, 2003). I exemplet med videodagböcker i denna studie förflyttas fokus från att tänka på dem som representationer av "verkligheten", det vill säga att fråga hur väl videodagböcker speglar vad som händer i undervisningen till exempel. Istället inriktar jag mig på vad som händer i mötet mellan till exempel elever och videodagböcker som visuell och materiell kultur, eller mötet mellan *vad* som berättas och *hur* berättandet går till genom videodagböckernas simulakra.

Simulakra

Visuella dagböcker kan ses som iscensättningar eller *simulakra* i Baudrillards mening, inte kopior av verkligheten, utan något som får en sanningshalt på egna villkor. Inom filosofi och kulturteori säger bland andra Baudrillard om simulakra: "It is no longer a question of imitation, nor duplication, nor even parody. It is a question of substituting the signs of real for the real" (Baudrillard, 1994, s. 2). Med andra ord refererar inte det hyperreella till någon extern förlaga. Deleuze ser simulakra som en företeelse där normativa ideal och privilegierade positioner kan utmanas och kastas om. Han definierar simulakra på följande sätt: "...those systems in which different relates to different *by means of* difference itself. What is essential is that we find in these systems no *prior identity*, no *internal resemblance*" (Deleuze, 1994/2004, s. 372, författarens kursivering). Inom visuell kultur är pop-konsten ett exempel på simulakra eftersom dessa bilder utgår från en visuell kultur, men har ett eget liv, oberoende av vad de föreställer eller refererar till. Skillnaden mellan simulakra och en kopia är att kopian fungerar som ersättare, medan simulakra skapar egna, eller andra funktioner än det de illusoriskt efterliknar (Deleuze, 1983). Simulakra kan alltså förstås som en form av iscensatt verklighet som erbjuder eleverna olika kameraidentiteter, eller subjektspositioner, framför kameran. Begreppet simulakra bidrar i denna studie till att lyfta fram hur olika subjektspositioner skapas genom videodagböcker, till exempel då eleverna växlar mellan att prata om sig själva på olika sätt och förflyttar sina subjektspositioner.

Affekt

Begreppet affekt handlar om (för)kroppsliga(de) tillstånd snarare än tolkningarna av affekter som känslor. Som begrepp frambringar affekt fokus på det kroppsliga och sensoriska som skiljer sig från och föregår hur vi talar om känslor i sociala sammanhang (Hickey-Moody & Malins, 2007, citerade i Davies & Gannon, 2009; Semetsky, 2013). I vardagen kan affekt och känsla ses som synonymer, men där affekt innebär upplevd intensitet (när vi känner stanken av sur mjölk i kylskåpet eller stiger ner i svalt vatten för att bada) betyder känsla en social och språklig bestämmelse av upplevd affekt. Affekt är ett sätt för människan att förhandla med världen som unika individer, som narrativ av det egna inre livet (Hemmings, 2006). Massumi (1995) betonar den osynliga kraft som affekt utgör i ett postmodernt och senkapitalistiskt samhälle. Han ger flera exempel på hur affekt producerar ekonomiska och politiska effekter. Massumi ser affekt som autonomt och *utanför* sociala meningskonstruktioner, vilket kritiserar av bland andra Hemmings (2006). Hon menar att affekt kan vara en värdefull aspekt inom kulturteoretisk forskning, *därför att* affekt inte ligger utanför mänskligt meningsskapande. Deleuze undersöker affekt som passager från ett tillstånd till ett annat, som höjningar och sänkningar av intensitet (Deleuze, 1997). I denna undersökning analyserar jag affekt i elevers videodagböcker då jag fokuserar på skiftningar och rörelser i kroppsliga tillstånd, vilket är deras intensitet. Detta tankesätt tillåter att tänka och analysera via kroppens uttryck på ett icke-essentialistiskt sätt. Kroppslig affekt kan snarare ses som en rörelse som bildar processer av blivande (Deleuze, 1997). Affekt, och särskilt skrattet, betonar det oväntade som kan omkullkasta oss, uppröra oss och få oss att byta subjektsposition. Det möjliggör för oss att bli någon annan än vi för närvarande är (Bruns, 2000). Braidotti (2002) sätter mot bakgrund av Deleuze teorier samman tillblivelse som subjekt med affekt. Ett förkroppsligat subjekt innebär processer av genomkorsande krafter, som affekter, och kopplingar i tid och rum. Subjektet skapas genom processer av affekt i kontinuerlig förändring och förhandling mellan viljestyrda val och omedvetna, eller otänkta, drivkrafter. Affekt blir då en drivkraft och

ett begär som handlar om tillblivelsekraften i det narrativa, att berätta med olika uttrycksformer i en kollektiv process som består av att bidra till och delta i skapandet av mening och sammanhang. Jag använder teorier om affekt, intensitet och skratt som verktyg i denna studie för att identifiera och analysera rörelser och skiftningar i elevers subjekt-positioneringar. Mellanrummet mellan diskursiva praktiker blir en väg som kan öppna en flyktlinje bort från de könade subjektspositioner som beskrivs i många undersökningar om ungdomar och skola.

Vecket

Begreppet *veckningar* används för att synliggöra och undersöka den gradvisa övergången från en variation till en annan, så som att vi omärkligt kan gå från ett sammanhang till ett annat (Deleuze, 2004). Min tolkning och användning av ”vecket” i denna undersökning rör den ständigt pågående rörelsen i mänsklig aktivitet som handlar om att generalisera och att differentiera. När vi behöver vara tids- och språkekonomiska använder vi sammandragningar och generaliseringar av världen. När vi ges tid för reflektion och analys öppnas perspektiven upp som solfjädrar där vi kan se mängder av skillnader i det vi annars generaliserar. Colebrook (2010) beskriver även vecket som ”skillnadens sammandragningar och kontemplerationer, en svängning mellan hur mycket skillnad vi tar in (kontemplation) och hur mycket skillnad vi reducerar eller inte uppfattar (sammandragning)...” (Colebrook, 2010, s. 62). Det är också en veckning mellan det inre och det yttre där vi med olika perceptioner aktualiserar världar. Det finns en oändlig mängd veck eller sätt att skapa distinktioner mellan det inre (insida) och det yttre (utsida) hos människan. På så sätt menar Deleuze att världen veckas fram (Colebrook, 2010). I mitt perspektiv är det forskarens uppgift att differentiera, veckla ut och göra förskjutningar i det för-givet-tagna. Vecket står för sammandragning-utvidgning och att innesluta-utveckla. Utvecklandet beskrivs som växande, medan veckningen är att reducera (Deleuze, 2004). Veckningen är alltså den gradvisa övergången mellan en sak och en annan sak, där skarpa, avskiljande linjer i många praktiker används för att skapa en illusorisk bild av rationalitet och tydlighet. På ett liknande sätt kan text oftast

sågas vara linjär (och bestå av linjer) och förknippas med vetenskaplig transcendens, i motsats till bilder som oftast är ickelinjära och har inneslutna (hopveckade och immanenta) innebörder (Häikiö, 2007).

Relationellt lärande

– rhizomatiska och poststrukturalistiska perspektiv

Utgångspunkten i en feministisk teoribildning har innebörder för tankar om lärande och kunskap som ett komplext och relationellt aggregerat, det vill säga som en enhet av en mångfald samverkande element (Deleuze & Guattari, 1988). Det betyder att jag inser att mitt arbete som lärare och forskare alltid filtreras genom perceptioner och sätt att se som är historiskt, kulturellt och kroppsligt situerade där mänskliga känslor kan innebära begränsningar såväl som styrkor. Den relationella estetiken innebär att få ett avbrott från rutiner i vardagen och att delta i olika sociala former av kommunikation. Med ett aktivt deltagande kan en ”betraktare” av (modernistisk) konst istället bli en deltagare i en relationell performance, installation eller liknande, där verket bjuder in till att skapa relationer i deltagarens riktning (Bourriaud, 2002; Illeris, 2005). Den relationella estetiken aktualiseras här såväl i ett bildpedagogiskt perspektiv som i ett forskningssammanhang genom arbete med iscensättning och performance. Att arbeta inom ett poststrukturalistiskt, posthumanistiskt ramverk innebär att ifrågasätta grunderna för auktoritet, att skriva om det som är betydelsefullt personligen och kollektivt, samt att erfara med alla sinnen (Richardson & Adams St. Pierre, 2005). Ett icke-hierarkiskt sätt att se på kunskap och lärande är via metaforen om rhizomet. Kunskapens träd är en uråldrig bild för kunskap, trädet med sina rötter och grenverk är en metafor för kunskap, tänkande och utveckling. En alternativ bild, också en metafor hämtad från biologin och växtlivet, är rotsystemet rhizomet. Vissa växter, som vitsippor och ormbunkar sprider sig horisontellt med rötter som sticker iväg som utlöpare och skapar nya plantor, som i sin tur skickar iväg nya rottrådar. I trädmetaforen sker lärandet vertikalt, med en hierarkisk ordning. Istället kan kunskap och lärande ske rhizomatiskt med tankeutskott som skjuter iväg med

underjordiska rotskott som gör att nya växter (tankar) dyker upp på oförutsägbara platser. Rhizom beskriver också en förskjutning från en klassik tankestruktur med en början, mitt och slut. Varje punkt i en rhizom kan vara en början eller förbindelse för något annat. Om man tänker på lärandet som rhizom blir tydlighet och ordning en efterkonstruktion, lärandets komplexitet kan istället bejakas. Med uppfinningsrikedom snarare än logik, kan en flyktlinje skapas, en öppning för tankens flykt från det som annars begränsar kreativiteten. Frågorna om vad som händer i lärandet blir viktigare än vad det betyder (Deleuze & Guattari, 1988). En rhizomatisk lärprocess har många olika ingångar och varje knypunkt eller nod, är förbunden med andra noder. Det innebär att man i undervisning inte behöver gå in i ett kunskapsområde med det som man föreställer sig är ”början”. Beroende på elevgrupp, kontext och andra förutsättningar kan lärprocessen ta fart i oväntade, oförutsedda ingångar och lärprocessen avslutas i förvånande kunskaper. Nomadfilosofi (Braidotti, 1994) kan i detta sammanhang förstås som en performativ tankefigur där tänkande sker rhizomatiskt och nya tankar kan dyka upp i oväntade sammanhang. Rhizomet och det nomadiska består av riktningar i rörelse utan definierad början eller slut (Deleuze & Guattari, 1988). Lärande är för Deleuze inneslutet i experimenterande eller provanden med oss själva i praktiken då intellektet blir förlängt till kroppens nivå. Ett kroppsligt-intellektuellt (*bodymind*) lärande kan då komma till stånd som omfattar multipla kroppsliga affekter (Masny, 2013).

Skolan kan ses som en institutionell inrättning med särskilda historiska och kulturellt konstruerade regler för vad som får sägas och göras (Rose, 2012). Sammanflätat med detta är skolan även en fysisk plats som verkar konstituerande för vad som kan utspelas där. I ett posthumanistsikt perspektiv blir arkitektur och rum (space) intressanta (Grosz, 2001) och kan ses som ”en andra hud” (Ceppi & Zini, 1998, citerade i Davies & Gannon, 2009). Metaforen med rummet som en andra hud kan synliggöra hur arkitektur blir en aktiv agent i ett assemblage, som bildar det sammansatta och komplexa nätverk som utbildning utgörs av (Davies et al., 2009). En följd av ett socialkonstruktionistiskt perspektiv är att människors och institutioners kunskap konstrueras och upprätthålls genom interaktionen som sker

i det specifika kulturella och historiska sammanhang som till exempel en skola utgör (Walkerdine, 1990; Lather, 1991). Lärprocesser är ofta förknippade med motstridiga känslor av att behärska och bemästra något, och samtidigt en underkastelse under situationer som man har väldigt lite inflytande över (Butler, 1997). De feministiska poststrukturalistiska läsningarna av Foucault innefattar inte en ensidig underkastelse under ”systemet”, där finns även motsägelsefullhet, mångtydighet och ett aktivt subjekt (Walkerdine, 1997). Lärandesituationen innebär även att mycket står på spel socialt, till exempel att blottlägga inför andra det man ännu inte kan eller behärskar. Skolan som institution fungerar ofta självreglerande för sina elever, de förväntas vilja delta i undervisning eftersom undervisningen är till för deras skull, för deras eget bästa. Självregleringen sker när eleven internaliserar denna förståelse (Davies et al., 2001; Lind, 2010).

Metodologi

En ambition utöver studiet av elevernas videodagböcker är att fördjupa mig i visuella strategier inom forskning om lärande generellt. Min avsikt med detta kapitel är att lyfta den metodologiska processen när det gäller användandet av visuella strategier och tekniker.

Visuella strategier för forskning

Det finns mycket kvar att utforska när det gäller visuella strategier och deras potential i forskning (Moss, 2008). Min erfarenhet från arbeten med undersökningar på kandidat- och magisternivå visar att visuella strategier tillför ett rikare empiriskt material samt synliggör komplexiteten i det som studeras i forskning om lärande och utbildning. Särskilt när gäller detta när informanter inkluderas i forskningen (Pink 2007; Walker, Schratz & Egg, 2008; Hellman, 2009; Hellman, 2010). Videodagboken används som strategi i min undersökning för att informanterna skulle involveras i materialinsamlingen till studien, och därigenom bli delaktiga i studien. En intressant aspekt av att använda videodagböcker som forskningsstrategi ligger i att utforska de formativa aspekterna av visuell empiri, vad videofilmerna *gör*, och inte att analysera dem för något de är. Betoningen ligger i denna studie på videodagböckernas potential metodologiskt och konceptuellt, snarare än på analyser av det visuella innehållet (Sweetman & Knowles, 2004; Rose, 2012). Användningen av visuella metoder innebär inte att bilder står i ett motsatsförhållande till tal och texter. Det innebär heller inte att bilder fungerar som en enkel avbildning av verkligheten. Begreppet bildspråk kan användas för att betona förutsättningen för

all språklighet, inte i ett försök att säga att bilder är samma sak som text. Snarare är det skillnaderna mellan de olika yttrandeformerna som ger komplexitet till källmaterialet (Lind, 2010).

Bilder som är en *del* av en forskningsundersökning skiljer sig från befintliga bilder såsom familjefoton eller reklamfilmer. Bilder som är en del av forskningen fungerar inte som illustrationer, utan spelar en aktiv roll i forskningsprocessen, ofta i kombination med andra forskningsstrategier som intervjuer och etnografiska fältundersökningar (Banks, 2001; Rose, 2012). Fotografi och film har setts som uttryck för utförlig och precis dokumentation av en materiell verklighet, där bilders värde ligger i den stora mängd data som kan representeras i en enda bild (Rose, 2012). Fotografiet har också setts som en förmedlare av verkligheten så som den levs, som ett slags vittnesbörd (Holliday, 2004). Det finns en lång tradition av att använda bilder i sociologiska studier, exempelvis i dokumentation av slumområden i London vid 1900-talets början. Bilderna exkluderades från akademiska skrifter eftersom de ansågs känslomässiga och subjektiva (Holliday, 2007). Inom antropologin har man länge använt film som ett objektivt registrerande av "andra kulturer". Man har strävat efter att göra kameran så osynlig som möjligt för att undvika påverkan i vad som föreställs vara en mer eller mindre naturlig kultur. Det är det distanserade kameraögat, ett filmande på håll, som är den objektiva etnografiska metodens positionering i förhållande till det studerade. En konsekvens av metoden är att deltagarna i filmen inte blir hörda. Denna position har ifrågasatts av forskare som försökt studera kulturer från ett annat perspektiv, exempelvis genom att ge deltagarna en kamera att själva fotografera eller filma med. Dessa metoder har i sin tur kritiserats för att ha blivit alltför subjektiva och ensidiga och i avsaknad av flera perspektiv (Holliday, 2007). Dikotomin mellan dessa positioner där forskaren antingen fotograferar eller filmar informanter, eller istället överlämna kameran till deltagarna, har luckrats upp och en tredje kollaborativ form av representation uppstått (Banks, 2001) vilket betyder att bägge parter deltar. Bilder kan alltså sägas erbjuda en form av data eller bevisföring, men utöver detta kan de också ge forskare och medforskare tillgång till att reflektera över aspekter i sina liv som de kanske annars inte tänkt särskilt mycket på (Blinn & Harriot, 1991;

Latham, 2003; Holliday, 2004). Med bilder uppnås något annat än vad som är möjligt med hjälp av text och tal (Sweetman & Knowles, 2004). Således ger ett visuellt material särskilt bra tillgång till information, känslor och reflektion (Rose, 2012). Ett visuellt forskningsmaterial erbjuder inte bara mer data eller fler insikter, utan *andra* insikter (Bolton, Pole & Mizen, 2001). Exempel på detta kan vara ny förståelse av sin egen situation och en omprövning av självuppfattningen, eller kreativt arbete där deltagare kan uttrycka och utforska olika subjekspositioner (Pink, 2007; Lind, 2010). Förutom att videodagböcker fungerar som metod och empiri i den här studien, ger de således eleverna i studien möjlighet att reflektera över sådant de kanske sällan reflekterar över annars. Flera forskare pekar på att användningen av visuella metoder i forskningen möjliggör både känslouttryck och samtidigt en distansering från vardagliga för-givet-taganden (Latham, 2003, 2004; Holliday, 2004; Pink, 2007; Pinney, 2010). Indirekt möjliggör detta verktyg för reflektion och ny uppmärksamhet på den egna situationen. Den visuellt baserade empirin ger således tillgång till information, upplevelser och känslaspekter liksom reflektion (Rose, 2012).

Fotografiskt material används ofta på ett av två sätt i forskning. Det ena sättet är när bilder används som mer underordnade i forskarens projekt, som föremål för forskarens analyser. Ett exempel är *foto-elicitering* där fotografier används för att stimulera intervjusamtal. Med det andra sättet att använda bilder i forskning finns bilder med mer på egna villkor, som ett komplement till forskarens texter. I forskning med fotografiska metoder blir forskningsetiska frågor många gånger aktualiserade då forskningen involverar både forskarens position, informanterna samt det visuella materialet (Rose, 2012). Denna studie med videodagböcker faller till största delen in under den första kategorin, eftersom elevers videodagböcker är föremål för analys och svarar på forskningsfrågor som inte handlar om det visuella materialet i sig, utan om subjekspositioner och elevers erfarenheter och känslor i lärandet. Samtidigt är videodagböckerna ett visuellt empiriskt material skapat av informanterna under studiens gång och kan ses som mer eller mindre självständiga visuella performance-verk. Visuellt kan videodagböckerna sägas tillhöra porträtt-genren och bildar tillsammans med *vad* som sägs studiens empiriska material.

Latham (2003) använde i sin studie fotodagbok som metod i kombination med intervjuer. Han menar att just spexande och posandet framför kameran gav informanterna distans från de vardagliga rutinerna och möjliggjorde för informanterna att artikulera några för-givet-tagna kunskaper i deras praktik. De etiska frågorna är centrala samt att informanternas aktiva deltagande med produktion av visuellt material öppnar för skiften och rörlighet i subjekspositioneringar. I samtida samhällsvetenskaplig forskning har jag funnit få undersökningar där videodagbok används. En av dem är Noyes (2008) som experimenterar med videodagböcker i en studie om matematikundervisning. I undersökningen framträder hur videodagböcker ger tillgång till elevernas upplevelser och åsikter i lärandet, vilket mer konventionella metoder som intervjuer och klassrumsobservationer inte gjorde (Noyes, 2008). En annan studie där videodagböcker används handlar om queer sexualitet och identitet. Holliday (2007) använder videodagboken som metod för att undersöka och fånga komplexa nyanser genom videodagböcker som arena för subjektsskapande. I Hollidays undersökning beskrivs liksom i Noyes, hur metoden ger en extremt rik och fylld empiri, samtidigt som etikfrågor och problematik kring metoden lyfts fram, exempelvis vem som äger det visuella materialet. Videodagböckerna ses som performance i ett mediasamhälle där informanterna ger sig in i en populärkulturell mediekontext och bekännelsekultur. Videodagböckerna visar på hur lokalt meningsskapande och konstruktioner av subjekt är kopplade till kultur och samhälle (Holliday, 2007).

Kameran och dess teknologi sågs till en början som ett neutralt registreringsverktyg för att senare förflyttas till en kulturell, historisk och social konstruktion, som ett verktyg som inte bara registrerar utan även förändrar världen och subjekten. I ett materialitetsperspektiv kan videodagböckerna och den teknologi som varit involverad i denna studie i form av dator och programvara sägas ha agens. Latent eller inbäddad i kameran och datortekniken finns en uppsättning potential och benägenheter som sätts i spel då kameran kommer i bruk. Kameran blir en aktör för den performance som iscensätts framför den. Barthes uttrycker detta på ett träffande sätt: "...once I feel myself observed by the lens, everything changes: I constitute myself in the process of 'posing', I instantaneously make another body for

myself, I transform myself in advance into an image” (Barthes, 1981, s. 10). När vi fotograferas eller filmas innebär kamerans agens något många kan känna igen. Vi ordnar anletsdragen, kanske sträcker på oss eller känner möjligen en viss stelhet framför kameran och inför att bli till som bilder. Den materiella agensen innebär därmed inte en fastlåst förutsägbarhet utan kan förstås som föränderlig process och praktik (Barad, 2007; Pinney, 2010).

Videodagböcker som kulturellt fenomen

Videodagboken är ett format som är välkänt för informanterna i studien som konsumenter av populärkulturella uttryck. Videodagböcker är ett välkänt fenomen på tv, särskilt efter dokusåpan *Big Brother* blev videodagbok ett återkommande inslag i otaliga livsstilsprogram, tv-shower och make-over-program. I programmet lever unga människor isolerade tillsammans och är ständig övervakade av kameror, samtidigt med ständig möjlighet till mer eller mindre självmedvetna performativa exponeringar. Dagboksrummet i serien är beläget i en avskild del av huset och erbjuder ett privat utrymme där personliga känslor och frågor behandlas i ett direkt tilltal till en föreställd annan, till ”*Big Brother*”. Detta i sin tur ger en känsla av beaktelse i videodagböckerna samtidigt som dessa kan användas av deltagarna för att vinna sympatier hos tittarna, som en strategi för att slippa bli utröstad från programmet. För tittaren framstår videodagboken som ”sanning” även om publiken vet att videodagböckerna är iscensatta framför kameran (Holliday, 2007). Videodagböcker är således ett kulturellt fenomen som ofta återfinns i populärkulturella sammanhang, som dokusåpor på tv, men även inom dokumentärfilmstraditioner och visuell etnografi (Pink, 2007). Tv-program som *Big Brother* kan ses som ett exempel på Baudrillards begrepp simulakra, där gränsen mellan det simulerade och verkliga upplöses (Baudrillard, 1994).

Undersökningens design

I detta kapitel skriver jag inledningsvis om forskningsstrategier och om de urval som gjorts, om undersökningens genomförande samt studiens empiriska kontext. Därefter behandlas etiska reflektioner och avslutningsvis beskrivs strategier som används vid transkribering och analysarbete. Insprängt mellan underkapitlen i detta avsnitt finns reflexiv text som syftar till att ge en bild av vad som hände i bakgrunden då undersökningen pågick. Den reflexiva texten är sprungen ur en ansats att pröva (för mig) nya sätt att skriva och på så sätt visa min egen relationella agens i detta forskningsprojekt. Forskningsstrategin med videodagböcker öppnade för att tillsammans med eleverna undersöka en (för oss) ny ”performativ kultur” i skolan där eleverna deltog i utformandet av tillvägagångssättet i detta arbete. Eleverna deltog i insamlingen av empiriskt material och fick på så sätt tillgång till sina egna videodagboksinspelningar, vilket möjliggjorde reflektion över den egna situationen. Arbetet med videodagböcker tillsammans med eleverna innebar en utveckling av metoden. Videodagboken utformades av eleverna tillsammans med mig under det läsår som studien pågick. En stor fördel med forskningsstrategin var således att den tillät processer att utvecklas över tid, både när det gäller elevernas berättelser i videodagböcker och när det gäller utveckling av metoden.

Forskningsstrategier

Metod kan vara ett problematiskt begrepp då det ofta förknippas med kvantitativa eller kvalitativa metoder på ett sätt som kan verka förvirrande. Forskningsstrategier är därför ett begrepp jag hellre använder, där forskningsstrategier står för olika former av intervjuer, fältanteckningar, dokumentanalyser, bild-, ljud- och videoupptagningar etcetera. Dessa forskningsstrategier verkar inom metodologier som fallstudier, aktionsforskning och etnografisk forskning (Rhedding-Jones, 2005), där denna studie kategoriseras som en fallstudie. Det är den visuella empirin som varit styrande för val av strategier och som väglett mig i min process. Ett centralt perspektiv är att jag som forskare inte bara är medskapare i forskningsprocessen utan tätt sammanflätad med denna process (Rhedding-Jones, 2005; Barad, 2007). I syfte att synliggöra och granska denna min egen medverkan i studien har jag fortlöpande skrivit reflexiva eller autoetnografiskt inspirerade texter (Denzin, 2003b; Richardson & St. Pierre, 2005; Palmgren, 2011) i detta kapitel. Dessa reflexiva texter kan relateras till studiens titel *intermezzo*, som ett avbrott eller mellanspel i den löpande uppsatstexten. Den skapar även utrymme där undersökningens utförande på fältet kan flätas samman med strukturerandet och formulerandet av en akademisk text. Det empiriska materialet består således av elevernas inspelade videodagböcker, av mina transkriptioner, multimodala transkriptioner och anteckningar från den gemensamma återblicken av videodagböckerna. Det reflexiva skrivandet under projektets gång kan ses som ett komplement eller en bakgrund till det empiriska materialet. Det autoetnografiska inslaget är även ett sätt att använda mig själv och min lärar erfarenhet som kunskapskälla och ingång till en (skol)kultur. Ett försök till att synliggöra delar av de kunskaper jag har om skola; om att vara lärare och de erfarenheter jag fått genom undervisa, sker i anslutning till den reflexiva texten.

Urval – skolan och eleverna

Skolan där jag genomfört undersökningen är en relativt liten gymnasieskola med ca 400 elever, belägen i södra Stockholms län. På skolan finns Estetiska programmet med inriktningarna Bild och formgivning, Estetik och media, Musik, Teater samt Dans och en rad andra program. Eleverna som deltar i studien läser på Estetiska programmet med inriktning Estetik och media i år 1, med Gymnasiereformen 2011:s läroplan (Skolverket, 2011), samt i år 3 på specialutformat Estetiskt program med inriktning Foto och film med läroplanen från år 1994, Lpf 94 (Skolverket, 1994). På skolan arbetade ca 50 lärare organiserade i arbetslag med samarbete kring undervisningen och elevernas studiesituation. Utöver schemalagd ämnesbunden undervisning var 10 % av varje kurs förlagd till "optimal tisdag" då tillfälle för studiebesök, ämnesövergripande arbete och längre sammanhängande arbetspass gavs. Bild- och medieundervisning bedrevs i halvklass med grupper om ca 16 elever. Mitt urval av plats och miljö påverkar naturligtvis materialet. En skola med till övervägande del estetiska program är ingen genomsnittlig gymnasieskola i Sverige. Valet av miljö har möjliggjort en variation i uttalanden av elever med erfarenhet från medieestetisk praktik. Jag har sett fördelar med att arbeta med undersökningen på en skola jag väl kände till. Kunskapen om skolan gav mig tillgång och närhet till kontakt med elever, lärare och lokaler. För eleverna var exempelvis platsen för inspelning viktig, avskildhet var en aspekt av videoinspelningarna som var viktig, men samtidigt svår att tillgodose i en skolmiljö. Kännedomen om skolan och närheten till elever och personal underlättade på många sätt studien.

Undersökningens genomförande

Undersökningen har sin utgångspunkt i gymnasieelevers videodagböcker om medieundervisning och skola. Materialet är producerat under läsåret 2011-2012 av tre tjejer, Elliot, Michu och Stina, samt en kille, Svante i år 1. Från årkurs 3 deltog två killar, Erik och Sigge. Samtliga elever studerade på gymnasiets medieinriktade Estiska pro-

gram, på en skola där jag själv var undervisande lärare. Antalet inspelningar varierar mellan eleverna, en elev spelade in tre videodagböcker medan en annan genomförde sju inspelningar. Videodagböckernas längd varierar mellan knappt fem minuter och upp till 30 minuter. Totalt sett finns 5 timmar och 35 minuter inspelat material i form av videodagböcker.

Undersökningen inleddes med att jag informerade om min undersökning och tillfrågade elever i en klass där jag själv var undervisande lärare. För att även få tillgång till klasser där jag själv inte undervisade talade jag med lärarna i arbetslaget för media, de föreslog en klass i år 1. Under vårterminen kom jag dock att bli undervisande lärare även för dessa elever. Därefter informerades ansvariga skolledare om forskningsprojektet. Jag beskrev mitt forskningsprojekt för eleverna och informerade om etiska regler kring forskning som anonymitet och frivilligt deltagande. I enlighet med Vetenskapsrådets forskningsetiska principer upplyste jag samtliga elever om studiens syfte, att deltagande är frivilligt, samt att man får avbryta sin medverkan när man vill. På motsvarande sätt har Vetenskapsrådets etiska principer för användning av videoinspelningar följts (Vetenskapsrådet, 2011). Eleverna informerades om att de skulle bli anonymiserade i texter och bilder med hjälp av fiktiva namn samt bearbetning av förekommande bilder.

Nedanstående avsnitt från mitt reflexiva skrivande, handlar om tillfället då jag tillfrågade elever i min egen undervisning om att delta i forskningsprojektet. Under pågående lektion gav eleverna förslag och kom med idéer om hur genomförandet av videodagboken kunde gå till.

Reflexiv text 1:

MÅNDAG 3/10 2011: Jag pratade med några av de elever som går i år 3 om formerna för videodagboken. Det var svårt att samla de elever som ville delta i projektet eftersom det samtidigt var lektion med mig som lärare och eleverna befann sig på olika platser med sitt arbete. Några av eleverna satt och pratade i en soffgrupp i "Studion", det klassrum för filminspelning som vi befann oss i. Jag gick fram och tillbaka till soffgruppen

och avbröt eleverna med mina frågor. Vi diskuterade lämplig lokal där man får sitta ostörd. Eleverna frågade om punkter att prata kring. De ville att jag skulle skriva ner ämnen eller frågor att tala kring. Vi diskuterade om det var bättre att prata fritt om vad man vill. Eleverna tyckte det var bra med några punkter att hålla sig till, men att det ska vara frivilligt att använda dessa. Jag kände inte eleverna så väl ännu och funderade på hur de skulle uppleva mina frågor, mitt under pågående lektion. Det kändes som att eleverna var säkrare än jag på hur saker skulle gå till, vilket var bra men lite ovant. Vi diskuterade tidsåtgång för dagboksinsläggen och om någon form av talarordning skulle vara praktisk. Vi kom fram till att ca 5-15 min/inlägg kunde vara ett riktmärke samt inga fasta tider för dagboksinslägg skulle finnas, men en turordningslista. Annars är det risk att man glömmer att gå in och göra sin videodagbok menade en av eleverna. Det var som att denna diskussion fördes i förbifarten och vid sidan av det eleverna egentligen arbetade med. Trots detta fick jag mycket ut av deras synpunkter och medverkan, framför allt kring de konkreta detaljerna för hur videodagboks-inspelningarna skulle gå till. Det kändes också tydligt att eleverna i år 3 var på väg bort från skolan, som jag upplevde det. Detta visade sig också senare då endast två av de sex elever som anmält intresse i år 3 faktiskt genomförde inspelningar av videodagböcker.

Denna reflexiva text synliggör mina erfarenheter av att undervisa elever i gymnasiet sista årskurs. Det är vanligt att elever då, och särskilt under våren, mentalt är på väg bort från skolan. Eleverna i klassen som beskrivs ovan hade olika förhållningssätt till detta, men en stor grupp upplevde jag var upptagna av att både klara av betygen i kurserna och att förbereda sig eller planera inför vad som skulle hända efter gymnasiet. Eleverna har då varit i skolsystemet under 12 år. Att gå ut gymnasiet uppfattar jag många gånger som något ambivalent för elever, det är något att längta efter och samtidigt som det kan vara skrämmande. Eleverna i denna klass upplevde jag som självständiga och inte så beroende av vad jag sa som lärare.

Jag samlade de elever som anmält intresse och diskuterade utformningen av arbetet med videodagböckerna tillsammans med eleverna. Vi diskuterade exempelvis videoinspelningarnas längd, hur ofta videodagböcker skulle spelas in, samt vilken lokal på skolan som kunde vara lämplig för ändamålet. Eleverna och jag samlades varje vecka för att stämma av kring frågor och tankar som kunde finnas inför inspelningarna av videodagböcker. Inför det första inspelningstillfället demonstrerade jag tekniken för inspelningen. En bärbar Macintosh-dator med webbkameran i locket användes. Eleverna fick var sitt konto och inloggningsuppgifter till datorn, vilket innebar att eleverna inte kunde se varandras dagboksinslägg. Ett enkelt foto- och videoinspelningsprogram, Photo Booth, användes som mjukvara. Jag demonstrerade för eleverna hur de kunde spela in, radera och redigera sina inspelningar. En konsekvens av att använda webbkameran i en bärbar dator var att eleverna kunde se sig själva, eller kamerabilden på datorskärmen vid inspelningarna. Eleverna förstod snabbt hur de skulle gå tillväga och den tekniska delen i undersökningen var oproblematisht och fungerade väl. En viss anonymisering möjliggjordes genom att eleverna hade möjlighet att applicera videofilter eller effekter i inspelningsprogrammet som skapade en förvrängning av bilden. Jag uppmanade eleverna att hitta på ett alias till sin första videodagbok, ett fingerat namn som jag använder i uppsatstexten.

Eleverna hade flera önskemål och idéer som fick konsekvenser för videodagböckernas utformning. Tidigt efterfrågades punkter eller frågor att tala till, eftersom eleverna uttryckte att det var svårt att improvisera framför kameran. Frågor som jag formulerade handlade i huvudsak om medieundervisningen. Några exempel på frågor till eleverna var: "Vilka olika mediekurser har du just nu? Berätta kort om varje kurs." och: "Beskriv mer noggrant vad du eller din grupp arbetar med i en eller flera mediekurser just nu, den här veckan. Hur går det?" Här benämner jag fortsättningsvis dessa dokument med frågor till eleverna som *frågeblad*. Inför den veckovisa samlingen med inspelningar av videodagböcker sammanställde jag nya gemensamma frågeblad. En genomgång av frågebladet genomfördes med eleverna och jag påminde vid varje tillfälle om valfriheten att prata om vad man vill, eller att *inte* tala om de punkter som fanns på pappret. Vi disku-

terade även hur arbetet med videodagböcker fortlöpte och eventuella synpunkter som eleverna hade. Ett exempel på synpunkt som kom fram var att eleverna ville ha en roterande turordningslista för inspelningstillfällena, de ville med andra ord turas om att vara först eller sist med att göra sin inspelning. I samband med att jag tittade på elevernas videodagböcker upplevde jag starkt att jag ville kommentera ämnen som kom fram eller ställa riktade följdfrågor till var och en av eleverna. Trots att eleverna hade samma frågeblad ledde videodagböckerna in på väldigt olika och oförutsägbara spår. Vid en samling med eleverna presenterade jag idén om att införa *individuella* frågeblad, som då skulle baseras på varje elevs senaste inspelning. Eleverna visade entusiasm för denna idé och var, som jag uppfattade det, förväntansfulla och positivt inställda. De frågor och kortfattade kommentarer jag nu gav eleverna handlade om att fördjupa ämnen och frågor eleverna tagit upp i videodagböckerna. Dessa frågor/ kommentarer blandades med gemensamma frågor att tala till. De gemensamma frågorna genererades vanligen genom elevernas videodagböcker. Ett exempel är en elev som talade om problem med ett grupparbete, vilket bildade utgångspunkt för att ställa frågan om erfarenheter av grupparbete i mediekurser till alla elever. En stående punkt var uppföljning av arbetet i mediekurserna, jag ville veta vad eleverna arbetade med för tillfället och vad som hade hänt sedan sist. I slutet av vårterminen klippte jag ihop alla dagboksinslägg för var och en av eleverna, vilket jag först erbjudit eleverna att själva göra. Därefter skapade jag en cd-skiva med den enskilde elevens samlade videodagböcker. En återblick genomfördes individuellt med eleven tillsammans med mig som forskare då eleven fick cd-skivan med sina videodagböcker. Möjlighet gavs både för mig och eleven att stanna filmen och ställa frågor, göra förtydliganden eller kommentera. Återblicken utfördes med tre av de sex eleverna då de övriga tre eleverna av olika anledningar hade hög frånvaro i slutet av våren. Min erfarenhet som lärare är att elever kan ha dålig närvaro i slutet av vårterminen då man kanske uppfattar att betygen redan är satta, eller inte längre går att påverka. Jag hade själv del i anledningen till att återblicken endast genomfördes med tre av eleverna då jag var frånvarande från skolan i två veckor i samband med doktorandaktiviteter i slutfasen av arbetet med videodagböckerna. Avslutningen

på arbetet med videodagböcker såg således olika ut för varje enskild elev. Det var svårt att hitta tillfälle att samla eleverna för en gemensam avslutning. I stället skedde en avslutning med var och en av eleverna via återblicken av videodagböckerna eller samtal i skolkorridoren. Arbetet med videodagböcker skiljde sig för de elever som deltog från år 1 och 3. De två elever som deltog från år 3 samlade jag inte på samma sätt som eleverna i år 1, utan vi hade mer individuella och informella samtal om videodagböckerna under lektionstid. Vi var två lärare som undervisade i kursen och det kändes problematiskt att så att säga stjäla tid från lektionerna till videodagböckerna. För dessa två elever blev det på grund av denna situation färre inspelningar än det blev för eleverna i år 1. Det var svårt för eleverna i år 3 att hitta tid för inspelning av videodagböcker och att gå ifrån grupparbeten och liknande på lektionerna. Ibland var det problematiskt för mig att balansera mina skilda intressen som lärare och som forskare. I den reflexiva texten nedan ges ett exempel från mitt upplevda dilemma mellan att vara både lärare och forskare. Texten är skriven i slutet av vårterminen.

Reflexiv text 2:

2012-05-11: Jag pratar med Sigge om att han släpar efter med uppgifter och riskerar att inte bli godkänd på kursen. Han ber mig att inte prata om det och frågar om vi inte kan prata om andra saker istället. Vi är några som sitter kvar runt bordet i klassrummet, och plötsligt lägger jag märke till att det är ett pingisbord. Stolarna är gjorda som en träställning med mörkrött tyg för sits och rygg i en "regissörsmodell" som kan fällas ut och ihop. Sigge börjar prata om att han vill arbeta som volontär på Greenpeace, eller kanske gå på en barista-utbildning och jobba på något mysigt café. Han menar att han kommer att klara sig bra utan en gymnasieexamen. Eleverna börjar berätta för varandra om sina framtidsplaner. Jag sitter och tänker på att Sigge pratat mycket i sin videodagbok om att han vill jobba på SVT, kanske som producent. Han har en kontakt där som hjälpt honom med att ordna en praktikplats. Jag säger något till Sigge om att man nog måste ha en

gymnasieutbildning för att arbeta inom mediebranschen, att man får större möjligheter att välja vad man vill göra om man har utbildning och så vidare. Han svarar inte men ler lite snett. Jag förstår att mina möjligheter att påverka Sigge just nu är små. Och vem är jag att tala om för Sigge vad som är bäst för honom att göra? Hans videodagböcker har ofta handlat om hur illa han tycker om skolan, och allt han längtar efter att göra när han äntligen ska bli fri från gymnasiet. Ändå har jag svårt att släppa tanken på att Sigge kanske hade klarat kursen som jag undervisar i om han hade lagt tiden för videodagböcker på lektionsarbetet i stället.

I dessa reflektioner synliggörs hur läraren inte alltid är någon som eleverna står i ett beroendeförhållande till, och kanske särskilt gäller detta under gymnasiets sista år. Sigge var en elev som ibland sökte upp mig för att visa och diskutera filmklipp och filmer. Han ville gärna prata och diskutera olika saker, men han var oftast ointresserad av att lösa skoluppgifter. Vid några tillfällen frågade jag honom vad som skulle vara motiverande för honom att göra i kursen. Jag gjorde några förslag utifrån kursens mål, men det var inget Sigge nappade på. Under mina år som lärare har jag lärt mig att försöka motivera elever positivt, att hitta något spår som kan sporra. Det är alltid en avvägning hur mycket tid och engagemang jag som lärare kan lägga på detta. Samtidigt finns ju de elever i klassen som arbetar med uppgifterna och som vill få respons på sitt arbete.

Empirisk kontext

Skolarbetet eleverna arbetade med i medieämnena då videodagböckerna producerades var i år 1 kurserna Digitalt skapande, Medieproduktion och Estetisk kommunikation. I praktiken innebar det introducerande arbete med film, foto samt digitalt arbete med layout och design i programvaror som Photoshop och Illustrator. Eleverna i år 3 läste mediekurserna Rörlig bild B, Fotografisk bild B och C, Projektarbete samt den estetiska kursen Estetisk orientering, där jag själv var undervisande lärare. Under våren blev jag lärare i Estetisk kommu-

nikation för eleverna i år 1. Jag hade farhågor om hur eleverna skulle reagera på detta och jag funderade över hur min kunskap om eleverna skulle inverka vid betygssättning och i klassrumssituationen. Eleverna uttryckte att det för dem var oproblematiskt att jag blev deras lärare. Möjligheterna till inspelning av videodagböcker minskade under våren då schemat förändrades och lektionstiden jag delade med en kollega blev de tillfällen eleverna kunde utnyttja.

Med *Reflexiv text 3* nedan beskrivs tillfället då jag presenterade mitt forskningsprojekt i år 1, samt hur jag upplevde det.

Reflexiv text 3:

TISDAG 4/10 2011: Jag träffade klassen i år 1 med inriktningen Estetik och media på Estetiska programmet, ca 20 elever. Det var deras mentorstid tillsammans med lärarna Sonja och Tony. Stämningen var aningen rörig, vi befann oss i en sal som kallas Studion, och det fanns inte tillräcklig plats för alla att sitta runt det stora bordet i rummet. I Studion fanns även en soffa och några fåtöljer längre bort i rummet där en hel del elever slog sig ner. Jag fick vara först ut på dagordningen med min presentation och info. Plötsligt kände jag mig nervös, tänk om ingen skulle lyssna, om ingen ville delta? Jag stängde dörren till rummet och bad alla samlas kring bordet så gott som det gick att få plats. Det blev knäpptyst i rummet. Jag presenterade mig själv i meningen att jag berättade om min lärarbakgrund och vilka kurser jag undervisade i på skolan vid tidpunkten. Jag berättade om att jag varit intresserad av elevperspektiv i tidigare studier och beskrev kort C- och D-uppsatsernas undersökningar med intervjuer och klassrumsobservationer av elever. Slutligen berättade jag att jag sökte elever som vill spela in videodagböcker och förklarade hur det skulle gå till när det gäller teknik, tid och plats och elevernas medbestämmande och anonymitet. Det kändes viktigt att betona att inga lärare eller klasskamrater skulle kunna se inläggen, utan bara jag och min handledare. Jag poängterade vikten av elevernas deltagande i forskningsstudien med att det inte finns så mycket

forskning kring elevers perspektiv på skola och undervisning. Jag argumenterade för att deras medverkan skulle bli ett viktigt bidrag till kunskapen om skola och utbildning. En elev ställde frågan om vad för sorts forskning det handlar om. Jag beskrev något om skillnaden mellan naturvetenskaplig forskning, eller vår bild av forskare i vita rockar som utför laboratorieexperiment, och forskning inom pedagogik, och att resultaten inte blir mätbara i min studie, men bidrar som kartbilder eller pusselbitar till övrig forskning. Jag förklarade att jag var där för att göra en inbjudan till eleverna att delta, och att jag skulle återkomma till klassen efter höstlovet för att höra vilka som vill vara med. Nu undrade en elev om man fick anmäla intresse på en gång vilket jag uttryckte mig positivt till, ytterligare en tjej räckte upp handen och ville spontant delta i studien. Jag ska återkomma till klassen efter höstlovet för att följa upp. Efteråt kändes det helt fantastiskt att två elever anmält intresse innan frågan ens ställts. Jag funderade över den kompakta tystnad som fanns i rummet då jag presenterade projektet och undrade över om det hade varit på samma sätt om jag varit där i rollen som lärare. Tystnaden kändes på en gång koncentrerad och avvaktande.

Att möta elever i gymnasiets år 1, särskilt under höstterminen, betyder att eleverna är väldigt upptagna av varandra. Ofta kommer eleverna från olika grundskolor och alla känner inte varandra sedan tidigare. I årskurs 1 har jag alltid tyckt att det passar bra att arbeta med mycket grupparbeten i medieämnen, för att eleverna ska lära känna varandra och inte bara samarbeta med dem de redan känner. Jag har ofta fått höra av elever hur viktigt det där första gemensamma projektet var, men också hur grupperingar bland eleverna bildades som senare blivit svåra att överskrida.

Forskarens roll och etiska reflektioner

Då undersökningen är gjord på en skola där jag är undervisande lärare, blir jag med automatik en del av min empiri. Jag har valt att

använda mig av det som finns nära till hands och ser mig själv som en del av både skolans praktik och forskningen jag bedriver. De två elever i år 3 som jag var betygssättande lärare för valde att inte prata om de lektioner vi hade gemensamt utan berättade framförallt om undervisningen i Rörlig bild och sina egna projektarbeten (i kursen Projektarbete).

Metodologiskt har jag utgått från ett förhållningssätt som kan liknas vid ett autoetnografiskt perspektiv. Detta innebär att kopplingar gjorts mellan det personliga och det institutionella, samt att jag har placerat mig själv i en social kontext (Reed-Danahay, 1997). I en ansats till att studera mig själv som en del av bild- och medieundervisningen, och som inskriven i olika maktpositioner som lärare och forskare, har frågor och svar uppstått som kan ses som ett autoetnografiskt inspirerat inslag i studien. De reflexiva texterna blir på detta sätt inte ett objekt i studien men utgör ett kompletterande material för att granska rollen som forskare och lärare i relation till eleverna och informanterna (Richardson & St. Pierre, 2005). Drivkraften i arbetet med denna studie har varit min vilja att urskilja och fördjupa förståelsen av komplexiteten i skolans medieestetiska praktik med hjälp av elevernas berättelser om upplevelser av skola och medieundervisning. Elevernas berättande har ofta varit gripande, och deras humor och ironi har gjort att arbetet sällan känts tråkigt. Den enskilde elevens möjlighet till meningskonstruktion och att göra sin röst hörd är viktiga aspekter av undersökningen för mig. Spelet av skillnader träder fram i dessa videodagböcker, som veckningar och utvecklingar som aldrig upphör att förvåna och beröra. Visuellt baserad forskning erbjuder alternativ för de forskare som vill lösa upp dikotomierna om inkludering och exkludering av informanter. Det sker i denna studie genom att elever själva producerar undersökningens material och att de får tillfälle att använda de (visuella och kulturella) kunskaper de har tillägnat sig utanför skolans område, till exempel via populärkulturella koder för vad en videodagbok kan vara. I denna undersökning ses ungdomar som kapabla människor som tillför expertutlåtanden om sina erfarenheter till studien (Thomson, 2008). Ungdomars åsikter, handlingar och val är av vikt, samtidigt som barn och unga även har rätt enligt FN:s barnkonvention att få uttrycka sig kring sådant som angår dem: "...

alla barn har rätt att säga sin mening och få den respekterad" (Unicef, 2009, artikel 12, s. 4).

I *Reflexiv text 4* visas hur jag i arbetet med videodagböcker kom i samtal med eleverna. Det var ofta slående hur ovana de var vid att någon vuxen hade tid att intressera sig för vad de tyckte och tänkte. Detta gällde framförallt eleverna i år 1.

Reflexiv text 4:

TISDAG 2011-11-29: Under mentorstiden kom Svante fram och berättade att han stuckit förra gången vi gjorde videodagbok därför att en tjej i hans klass sagt något till honom som gjort honom förbannad. Han förklarade att han har svårt att hantera ilska. Han valde därför att lämna skolan. Jag sa att jag förstod och att jag tyckte det var bra att han har koll på sig själv och visste hur han skulle hantera situationen. Han svarade att han haft dessa problem ända sedan han var åtta år gammal. Efter mentorstiden träffade jag tjejerna i elevrådsrummet, där videodagböckerna skulle spelas in. På vägen dit frågade de (förväntansfullt) om jag gjort individuella punkter till var och en att prata kring. Jag förklarade att jag inte haft tid men att vi ska testa det nästa vecka. Vi snackade lite om nya frågor. Jag hade samma frågor som förra veckan men tog bort "Vilka kurser läser du nu?" eftersom de läser samma kurser hela terminen. Jag har bland annat lagt till "vad vill du göra i framtiden?" Jag frågade om de tyckte att det fungerade bra med inspelningen av videodagböcker, och det tyckte de. Jag frågade om de tyckte det var för tätt att göra dagbok varje vecka, men det tyckte de inte. Jag kände mig lättad och glad över att eleverna vill fortsätta, för jag hade en känsla av att de kanske började tröttna. De senaste dagboksinsläggen hade varit något kortare än tidigare, plus att Svante avvikit. Någon tog upp att de borde få var sin laptop för att kunna göra videodagböcker när som helst. Jag skämtade och sa att jag ska prata med Göteborgs universitet om det. De svarade Neej, men med rektor! De fortsatte prata, upprört och i munnen på varandra,

om att de skulle behöva ha bärbara datorer och Photoshop för skolarbete hemma. Någon berättade att hon inte hade internet hemma. En annan klass på skolan, som inte var medieinriktad, hade blivit utsedd till testgrupp och nyligen fått bärbara Macintosh-datorer, vilket upprörde medieleverna. Jag föreslog en punkt till att prata om, teknik och utrustning, så att de kunde ventiler sina tankar i dagboken. En elev berättade att hon har en bärbar dator från skolan eftersom hon har dyslexiprogram som hon behöver där, men att ingen kunde visa henne hur programmen skulle användas.

I början av min lärarbana var jag lite osäker på hur jag skulle hantera elevers förtroenden, jag var rädd för att hamna i en kurators-roll jag inte hade utbildning för eller inte kunde hantera. Jag syftar här på Svantes raka och uppriktiga uttalande om aggreSSIONSproblem i den reflexiva texten ovan. Det betydde i praktiken att jag de första åren i yrket som lärare på sätt och vis distanserade mig från eleverna. Det skedde en förskjutning under åren, från mitt fokus på hur jag skulle klara av min lärarroll, till att bli mer nyfiken och intresserad av eleverna. Att vara en lärare som oftast lyssnar på elever och intresserar sig för hur de har det, har ibland skapat situationer där jag har fått hjälpa en och annan elev vidare för professionell hjälp via skolans sjuksyster, kurator eller liknande. Som jag ser det är läraryrket relationellt, det handlar om *möten* mellan människor; olika elevgrupper, individer, att samarbeta med personal och lärarkollegor, möta föräldrar såväl som aktörer utanför skolan. I lärarrollen kan jag ibland få veta en hel del om eleverna, men det menar jag ingår i arbetet med att bygga upp en tillitsfull och ansvarsfull miljö där lärande kan ske. Det är ett relationellt arbete. Elevernas engagemang i talet om datorer var tydligt i videodagboken, de hade uppenbarligen olika villkor hemma för att kunna arbeta med medieämnena. ”Om Sverige ska vara en skola i världsklass så ska alla gymnasieelever ha en bärbar dator”, som en av eleverna i klassen uttryckte det.

Videodagböckerna blev en länk mellan mig som forskare och deltagarna där dagböckerna iscensätter blickens ordning genom att vara betraktad eller betraktare, producent eller mottagare (Öhman-Gull-

berg, 2006; Thomson, 2008; Lind, 2010). Blickpositionerna är relevanta för maktförhållandet mellan forskare och informant. Att göra videodagböcker med elever i en skolmiljö med mig som både är forskare och lärare i skolan ställer krav då jag i dessa subjektpositioner befinner mig i icke jämbördiga maktrelationer i förhållande till elever eller informanter, något som jag ser som inskrivet i dessa roller i sig. Med andra ord är det jag som har tagit initiativet till videodagböckerna, det är jag som håller i trådarna, även om eleverna deltog och påverkade i dialog och diskussion med mig. Frågor om vad det är läraren eller forskaren vill, vad hon är ute efter, kan aktualiseras i detta sammanhang. Elevernas tolkning av vad videodagboken ska vara och innehålla är inte bara beroende av populärkulturella koder, utan också av det diskursiva sammanhanget i en institutionell kontext. Ett sammanhang som reglerar och sätter gränser för vad som är möjligt att säga och göra, och med normer för samtal och handlingar. Vad är möjligt att uttrycka i förhållande till de ramar och maktförhållanden som gäller mellan lärare – elev och forskare – informant? Jag var en betygssättande lärare för eleverna, men jag var även en forskare som var mån om att få deltagare till min studie. Det var inte så enkelt att eleverna ensidigt stod i ett beroendeförhållande till mig som lärare eller forskare. Exempelvis oroade jag mig en hel del för att eleverna inte skulle vilja delta i, eller välja att hoppa av studien. I relationen till eleverna/informanterna lät jag dem förstå att deras deltagande betydde mycket för mig, och att deras berättelser i dagböckerna var viktiga. Därmed investerade jag något av min egen sårbarhet i relationen till eleverna.

Om man menar att ungdomar ska vara mer delaktiga och få ett större inflytande, så betyder det att ta deras erfarenheter på allvar. Då bör också ungdomars erfarenheter ges betydelse som underlag i forskning (Thomson, 2008). Synen på barn och unga som objekt, passiva mottagare eller offer för åtgärder och påverkan har ofta varit dominerande när det gäller barns och ungas relation till populärkultur (Danielsson, 2002). Videodagböcker kan i detta perspektiv ses som en förflyttning av kontrollen över media. Istället för att vara passiva tittare blir eleverna aktiva producenter (Holliday, 2007; Haw, 2008). Det är i sammanhanget extra relevant att observera och diskutera de frågor som berör relationella aspekter, effekterna på dessa och etisk problematik.

De etiska frågorna är centrala när det gäller videodagböcker och måste behandlas med större öppenhet än vid andra forskningsmetoder. Att arbeta inkluderande med informanter i forskningsprocessen kan här ses som ett sätt i sig att förhålla sig etiskt. Eleverna i denna studie har haft möjlighet att radera och redigera sina inlägg, och de har tillfrågats om att göra den slutgiltiga redigeringen till en sammanhängande film med alla inlägg. Detta var dock ett omfattande arbete som inte kunde krävas av eleverna. Några elever använde filter och förvrängningar i inspelningsprogrammet så att videodagboken blev anonymiserad. Således hade eleverna en viss auktoritet att uttrycka sig både verbalt och visuellt, samt kontroll över videodagbokens slutresultat.

Kollaborativ forskning innebär att vara öppen för informanternas kompetens och uppfattningar liksom att låta dessa inverka på forskarens egna. Denna dialogiska process kräver stor reflexiv uppmärksamhet. Samtidigt kan ett visuellt material sägas erbjuda en högre grad av reflexivitet än annat material då bilderna som analyseras så att säga "talar eller tittar tillbaka" på forskaren (Holliday, 2004). I ett blick- och maktordningsperspektiv handlar det om att *re-turnera* blicken (Rossi, 1995). Detta kan ses som en parallell till feministiska bildkonstnärer under 1980-talet som vände blicken bort från bilden i sig och istället riktade den mot de sociala och kulturella strukturer som skapar seendets konventioner (Rossi, 1995). Detta perspektiv aktualiseras här i ett pedagogiskt sammanhang då eleverna ges auktoritet att tala och titta tillbaka på läraren, skolan och forskaren. Min ambition här är att elevernas skilda perspektiv ska synliggöras och möjliga positioneringar lyftas fram, liksom subjektens komplexitet.

I de sista reflexiva texterna skildras två exempel på hur olika den avslutande kontakten med eleverna/informanterna kunde se ut.

Reflexiv text 5:

2012-05-09: När jag träffar Michu utanför rummet där vi stämt möte verkar hon glad och entusiastisk. Vi går in i rummet och jag förklarar att vi ska titta igenom alla videodagböcker Michu har spelat in, och att vem som helst av oss kan pausa filmen och ställa frågor eller göra förtydliganden. Det blir mest jag

som pausar inspelningarna och ställer frågor. Michu börjar vid flera tillfällen skratta högt när hon ser videoinspelningarna med sig själv. När jag ställer frågor kommer en annan bild av Michu fram än den vi ser och hör på datorskrärmen. Hon berättar om sitt intresse av att köra motorcykel och "bygga bilar", samt att hon regelbundet tränar en fysiskt krävande inriktning av kampsport. Medan skärmbildens Michu ger ett lågmält och lite försiktigt intryck visar sig under återblicken Michu i en subjektsposition som jag upplever som mer rättfram, livlig och lite tuffare än den jag kunde se i videodagböckerna. Jag berättar att jag blir lite överraskad av detta, och Michu förklarar att det är olika, att hon visar olika sidor av sig själv i olika sammanhang. Hon säger också lite menande medan hon pekar på datorskrärmen, att det är en dagbok. Vi hinner inte se alla dagboks-inlägg under den timme vi har till förfogande och vi avslutar med att boka in en ny tid och jag ger henne cd-skivan med alla hennes inspelade videodagböcker.

Reflexiv text 6:

2012-05-30: Jag möter Erik i korridoren på skolan. Han ler lite och berättar att han blivit antagen till filmhögskolan i Prag. Jag gratulerar och säger: "Oj, där Milos Forman gick!" Erik frågar då vem det är. Vi pratar en kort stund och skiljs sedan åt. Erik uteblir från mina sista lektioner på terminen, men vid ett tillfälle ser jag honom på håll i cafeterian; han har klippt sig och färgat håret, hans hållning har förändrats så att han ser längre ut och han är tätt omgiven av kamrater. Jag är lite arg för att han inte kommit på lektionerna, han har någon komplettering att lämna in, samtidigt inser jag att han redan har lämnat gymnasieskolan och elevrollen för en fortsatt och ovisst framtid som filmstudent. Eriks sista videodagboks-inlägg slutar med att någon avbryter genom att knacka på dörren, och på samma abrupta sätt bryts min kontakt med Erik. Vi hinner aldrig genomföra den avslutande gemensamma återblicken av hans videodagböcker.

För mig skildrar texterna ovan hur väldigt olika relationerna till elever kan se ut, men också hur de förändras över tid och sammanhang. Jag tänker att elever väljer, mer eller mindre medvetet, vilka sidor de visar i skolan, och kanske särskilt för sina lärare. Michu i den reflexiva texten ovan berättade mycket om sig själv genom videodagboken, men sökte inte kontakt med mig utanför undervisningen eller arbetet med videodagboken. Erik och Sigge däremot var inledningsvis ganska intresserade av att diskutera film med mig, och sökte då och då upp mig utanför lektionstiden. Såväl Eriks som Siggés positioner i skolan uppfattade jag förändrades i slutet av läsåret. I takt med att de skulle lämna gymnasieskolan distanserade de sig mer från undervisningen och från lärarna.

Transkribering och analys

Min närhet till studiens forskningsfält har varit avgörande för denna studie och genomsyrat den i alla sina delar. Det faktum att jag är en del av min undersökning utgör själva villkoren för hur jag kan se det empiriska materialet och analysera det. Att bryta loss fragment ur elevernas videodagböcker och transkribera samt analysera dessa i detalj har inneburit en pendlande rörelse mellan närhet och distans till materialet.

Multimodalitet

Frågan om att transkribera videomaterial behandlas olika av olika forskare. Transkriberingen underlättar analysarbetet därför att omedelbarheten i talet försvinner och uttalanden kan ses sida vid sida. Att transkribera innebär en överföring där form och innehåll kan kopplas ihop på nya sätt (Potter, 1996). I Noyes (2008) studie med videodagböcker användes ingen transkribering, då han menar att alltför mycket data förloras i transkriptioner. Analyser skedde således direkt på videoupptagningarna. Ett annat förhållningssätt återfinns i Hollidays undersökning med videodagböcker (2004) där allt material transkriberades. Ur mitt perspektiv är transkriberingen ett sätt att påbörja analysarbetet och den multimodala transkriberingen har utgjort ett

fylligt och komplext material för analys. Multimodala teorier och perspektiv har utvecklats av Kress och van Leeuwen (2001) mot bakgrund av digitaliseringen och utvecklingen av nya medier. En grundläggande tanke är att betydelse och mening skapas i växelverkan mellan olika kommunikationsformer. Kunskap och mening uppstår genom interaktion och förhandling mellan människor, i sociala kontexter (Selander & Kress, 2010; Kempe & Selander, 2008). Multimodala analyser är användbara i undersökningar med videodagböcker då de är verktyg för att mer i detalj kunna följa, analysera och förstå processer och subjektsskonstruktion i en meningsskapande verksamhet där lärande och visualitet är sammankopplat (Kempe & Selander, 2008). Syftet med att använda multimodala metoder är att synliggöra komplexiteten i kommunikationen. Multimodal transkribering innebär att även gester, mimik och blick finns med vid sidan av det talade språket. Med inspiration från Kress (2001) olika exempel på multimodal transkribering konstruerade jag en multimodal transkriptionsmodell, som visas i bild 1. Intentionen är att få fram komplexiteten i mitt empiriska material och synliggöra elevers sammansatta kommunikation så att läsaren kan få en bild av hur videodagböckerna såg ut.

Rad	Verbal kommunikation	Gester, mimik, blick med mera	Stillbild från videodagbok
1	Min film handlar om [2 s] vanliga människor, eller hur jag ser på dom. [1 s] Det börjar med en vanlig tjej.	Tittar hastigt uppåt. Håller ut höger hand.	
2	Hon är fast i sina rutiner och upprepar flera gånger, om och om igen.	Rullar händerna om vartannat.	

BILD 1: Multimodal transkriptionsmodell

Jag har valt att blanda transkriptioner av enbart text med multimodala transkriptioner. De multimodala transkriptionerna syftar till att synliggöra betydelsen av exempelvis visuella eller audiella aspekter i elevernas tal. I de fall jag menar att dessa aspekter inte varit betydelsebärande, har transkriptioner med endast text används. Detta sker i de flesta fall då elever presenteras genom citat från videodagboken, men även i exemplet med Michu, där jag inte kunde se att multimodala transkriberingar tillförde eller synliggjorde något utöver det som yttrades. Talet i videodagböckerna transkriberades först ordagrant, de sekvenser som återfinns i denna text har bearbetats något från talspråk till ett mer läsbart språk. En viss autenticitet går därmed förlorad då jag prioriterat tillgängligheten och läsbarheten av transkriptionerna (jfr Öhman-Gullberg, 2006). Följande konventioner används i transkriberingen av materialet:

- ... markerar avbrutet, utebbande yttrande
- (enkel understrykning) markerar betoning
- markerar utelämnad transkriberingstext
- [2 s] markerar paus i sekunder
- [] markerar förtydligande kommentar kring ickeverbala aspekter

Teoretiska perspektiv på strategi och urval

Det empiriska materialet analyseras med poststrukturalistiska feministiska och posthumanistiska perspektiv på subjekt och materialitet. På ett övergripande plan har analyser gjorts utifrån en ansats i Barads diffraktionsbegrepp (Barad, 2003, 2007). Det innebär att skilda aspekter i var och en av elevernas videodagböcker blir belysta, vilket i sin tur betyder att delvis olika analysbegrepp används för olika dagböcker. Ett försök har gjorts att läsa *med* eller *genom* det empiriska materialet, snarare än att få det att passa in i en viss teori. Snarare än att försöka generalisera kring videodagböckerna vill jag sätta fokus på komplexitet och mångfald av subjektspositioner samt hur olika former av lärande vävs samman. Mitt intresse ligger även i att förflytta min förståelse inom det poststrukturalistiska teorifältet mot ett materialitetsperspektiv där kropp, affekt och de närvarande objekten

i undersökningen kunde inkluderas relationellt med subjekten, i ett och samma diskursbegrepp (Barad, 2007).

Det empiriska materialet har under processens gång varit vägledande för att hitta analysbegrepp. De verktyg som används för analys har valts för att belysa komplexiteten i materialet. Vidare har jag strävat efter att lyfta fram skilda subjektspositioner samt synliggöra motstridigheter och ambivalens i subjekten och hur subjekten är distribuerade. Framförallt har de teoretiska begreppen och utgångspunkterna valts för att sätta det empiriska materialet i rörelse, snarare än att ge en slutgiltig bild av det. Min analys fokuserar på en mångfald av skillnader (Deleuze & Guattari, 1988) och vad som är specifikt och särskiljer en elevs videodagbok från en annan. Samtidigt upptäckte jag under analysens gång inte bara mängder av subjektspositioner i mitt material, utan vissa sekvenser som synliggör *hur* förflyttningar och transformation av subjektspositioner sker i videodagböckerna.

Urvalet av excerpt från videodagböcker som analyseras i denna studie skedde i relation till studiens forskningsfrågor och syfte. Således valdes sekvenser som kunde belysa elevers subjektspositioner och performativa lärande i videodagböcker. Mina konstruktioner av forskningsmaterialet har orienterats av den fascination och det intresse som materialet väckte. Under analysarbetets gång kom fokus delvis att förflyttas från att ringa in elevers subjektspositioner till att synliggöra förflyttning och transformation av subjektspositioner. På ett liknande sätt försköts fokus från att undersöka hur elever talar om lärande som sker i medieundervisning till att synliggöra hur olika former av lärande vävs samman genom performativiteten i videodagboken. Urvalet av transkriberingar som inkluderas i uppsatsen syftar till att lyfta fram *skilda* aspekter i undersökningen. Min avsikt har varit att analysera relativt avgränsade aspekter i excerpten från den enskilde elevens videodagböcker. Urvalet för transkriptioner som visas här har således gjorts i relation till övriga videodagböcker genom att lyfta fram det specifika och särskiljande för en elevs videodagbok. Ett exempel på detta är eleven Michu, där återblicken av hennes samlade videodagböcker tillsammans med mig som forskare fick en speciell betydelse, och att denna aspekt lyfts fram av detta skäl. Med andra ord kunde oändligt många andra aspekter och sekvenser av video-

dagböcker ha lyfts fram, som då skapat en annan bild av den enskilde elevens videodagböcker.

Till varje excerpt har jag satt samman ett mindre *aggregat* av teoretiska begrepp (Deleuze & Guattari, 1988) som är avsedda att lyfta fram komplexitet, ambivalens, rörelser och transformationer i elevernas videodagböcker. Jag har här valt att sammanställa en översikt av vilka teoretiska aggregat, eller sammansättningar av begrepp, som använts vid analyser av elevernas videodagböcker. Dessa aggregat avser att sätta igång multipla och diffraktiva läsningar av materialet. Sammanställningen syftar till att ge läsaren en överblick och förtydliga hur de teoretiska aggregaten är sammansatta.

Elliot	Affekt, grotesk karneval, subjektpositioner och intra-aktion.
Stina	Rhizomatiskt lärande, subjektpositioner och vecket.
Sigge och Svante	Performance, simulakra, grotesk karneval och intra-aktion.
Erik	Rhizomatiskt lärande, vecket, subjektpositioner, nomadiska subjekt och intra-aktion.
Michu	Performance, subjektpositioner och intertextualitet.

TABELL 1: Översikt av teoretiska aggregat, eller analysverktyg, kopplade till elevernas videodagböcker

Strategier för analys

Elevernas videodagböcker har analyserats kontinuerligt allteftersom materialet producerades. Materialet har transkriberats fortlöpande och genererat nya frågeblad till eleverna från deras tidigare dagboks-inlägg. Enklare dokument med tidskoder för specifika händelser och samtalsämnen upprättades löpande under projektets gång. Dessa dokument fungerade som en form av index och möjliggjorde snabb lokalisering av specifika sekvenser i videodagböckerna. Under arbetet med transkribering, bearbetning och analys tittade jag igenom allt inspelat material ett flertal gånger. Jag undersökte de olika multimodala kommunikationsformernas funktion genom att titta på materialet utan ljud och att lyssna på videodagböcker utan bild. Allt inspelat material har transkriberats. Ett urval gjordes där vissa sekvenser transkriberades multimodalt. Detta urval baserades på studiens syfte och forskningsfrågor samt en ansats till att belysa *olika* aspekter i

elevernas videodagböcker. Utforskande av designen på de multimodala transkriptionerna pågick under en längre tid. De utvalda excerpten analyserades först på en deskriptiv nivå för att synliggöra min tolkning och transkriptionsnära analys av vad jag såg och hörde i det valda utsnittet. Därefter analyserades materialet med valda teoretiska begrepp i en ut-zoomande rörelse från transkriptionerna. Sammankopplat med analyser skrevs även resultat fram. Vägledande i arbetet med analyser har varit att tänka: ”vad *gör* det här yttrandet?” istället för: ”vad *betyder* det här yttrandet?”. Mina frågor handlar om hur meningsfulla texter som videodagböcker *kommer till* snarare än att hitta en bakomliggande mening (Colebrook, 2010). Nya teoretiska begrepp tillkom under analyserna. Dessa begrepp sattes samman i olika kombinationer som är tänkta att möjliggöra läsningar med eller genom materialet. Det är inte alltid det som vid första anblick framstått som centralt som analyserats, ibland har ett teoretiskt begrepp gjort att jag sett nya eller andra aspekter i en elevs dagbok än jag först kunde se. Ett sådant exempel tydliggjordes i Elliots videodagbok där jag inledningsvis inte kunde hitta relevanta aspekter att analysera i det excerpt som jag här använder för analys. Det är genom de visuella utslagorna och de gemensamma återblickarna, jämte mina reflexiva anteckningar som analyser konstruerats och växt fram.

Elevernas narrativ från videodagböckerna är omfattande och väldigt komplexa, eller rent av trassliga. Det var därför svårt att hitta analysmetoder som kunde göra materialet rättvisa. Olika berättelser vävdes samman över tid och nya kopplingar gjordes efterhand i dagböckerna. Jag gjorde flera försök till analys, bland annat med diskursanalys då jag ringade in teman och kategorier i det transkriberade materialet. Dessa analyser upplevde jag som otillräckliga då de inte synliggjorde komplexiteten i materialet och de viktiga kvaliteter som videodagböckerna innehåller. Med hjälp av diffraktion som övergripande tankefigur kunde analyser genomföras som i högre grad tillät komplexiteten i videodagböckerna att synliggöras och multipla läsningar möjliggöras.

För att tydliggöra metoder för analys följer här en sammanfattning: Analyser av elevernas videodagböcker skedde fortlöpande i samband med framställande av frågeblad som baserades på varje elevs senaste

videodagbok. Upprättandet av orienterande dokument med tidskoder för specifika samtalsämnen gjorde mig bättre bekantad med videodagböckerna. Framförallt bidrog den kontinuerliga transkriberingen till de första analyserna av materialet. Allt inspelat material gick igenom ett flertal gånger, vissa sekvenser gick igenom med och utan ljud eller bild. Under projektets gång söktes efter relevanta analysbegrepp. Ett urval skedde genom att lyfta fram specifika drag eller karaktäristik i den enskilde elevens videodagböcker relaterade till studiens forskningsfrågor varvid dessa sekvenser transkriberades multimodalt. En sammansättning av teoretiska aggregerat (Deleuze & Guattari, 1988) konstruerades vars syfte var att generera diffraktiva och multipla läsningar av materialet. Framställning av analyser på multimodala transkriptioner utfördes till att börja med på en textnära, deskriptiv nivå. Slutligen analyserades de multimodala transkriptionerna med fokus på det teoretiska aggregeratet och vad som hände i mötet mellan dessa.

Elevernas videodagböcker

A vsnitten som följer i detta kapitel inleds med en kort presentation av varje elev baserad på videodagbokens innehåll och form. Därefter följer ett urval av transkriptioner från videodagböckerna och redogörelser för analyser som skett i två steg. Först presenteras deskriptiva analyser som ligger nära transkriptionerna, sedan presenteras analyser som zoomar ut från excerpten och fokuserar mer koncentrerat på vad som händer i mötet med de teoretiska begreppen. Detta kallar jag för analys i vidvinkel. Elevernas skilda kapitel är inte hierarkiskt ordnade utan bildar olika nedslag i arbetet med videodagböcker. Längden på presentationen av transkriptioner och analyser varierar. Detta ska inte ses som relevant för betydelsen eller värdet av de aspekter som undersöks. Jag har valt att lyfta fram skilda aspekter i elevernas videodagböcker, av den anledningen krävdes olika mycket utrymme för presentationer och analyser.

Elliot – ”lat estet” och ambitiös designer

Elliot går första året på Estetiska programmet med inriktningen Estetik och media. Bland annat berättar Elliot att hon är intresserad av ridning och hästar och har ansvar för tre hästar och stallens ungdomsgrupp. För inte så länge sedan var hon en aktiv och framgångsrik bloggare. Elliot beskriver sig ofta som lat när hon talar om skolan, och hon svär en hel del när hon pratar om hur uttråkad hon är i skolan och

att hon har problem med att hålla koncentrationen på vissa lektioner. Hon växlar mellan att prata om hur mycket hon tycker om skolan, kompisarna och lärarna och hur mycket hon hatar skolan med ämnen som historia och matematik. I en dagbok berättar hon att hon somnade i skolan eftersom hon var så uttråkad:

”Men, jag är så lat. Jag orkar inte. [fnissar] Öh, alltså, svenska, visst, helt okej. Historia, alltså det hatar jag, det har jag alltid hatat. Jag har hatat hela mitt liv, det är så tråkigt. Det är liksom..., Aleksander är en bra lärare, visst, men..., alltså det känns liksom, fem minuter på den här lektionen är tre timmar, jag har typ somnat på varenda lektion för det är så djävla tråkigt.”

ELLIOT, videodagbok 4, 2012-01-10

I några av Elliots dagböcker verkar hon vara trött och uttråkad, och i andra talar hon snabbt och intensivt:

”Okej, men, öh... Ja, jag har en blogg, eller det har jag haft ganska länge. Alltså det har väl typ alla idag känns det som. Alltså först var det såhär när jag skrev av mig [fixar med håret] öhh, alltså, eller..., men det var mest att jag skrev av mig, för jag har haft sådär..., knepigt hemma, med brorsan och lite sådär. Så det var skönt, men sen så ändrade jag på det och gjorde, liksom, jag skrev liksom, dagens outfit och tipsade, det gick skitbra, jag fick sådär [pratar väldigt fort]. Alltså jag hade jättemycket läsare, alltså det var inte alls länge sen, det var typ för ett halvår sedan. Öhm, jag fick jättemycket läsare..., jag fick sådär produkter hemskickade, ja men liksom sådär... Förfrågningar om sådär, samarbete och sådär. Men, sen så, det är så djävla mycket, det är liksom, hela tiden, hela tiden [knäpper med fingrarna] man måste liksom blogga hela tiden liksom, man måste ta det, man måste kunna ta emot, all djävla skit man får, av dom avundsjuka [ritar citattecken i luften]. Så nu orkar jag inte, nu skriver jag mest för mig själv. [andas ut/pustar]”

ELLIOT, videodagbok 4, 2012-01-10

Ibland skiftar intensiteten plötsligt i Elliots dagböcker, ofta i ett och samma inlägg. I den multimodala transkriberingen nedan använder Elliot

en videoeffekt i inspelningsprogrammet som heter *Whirl* eller virvel. Videobilden blir förvrängd, ungefär som skrattspeglar i en nöjespark.

Rad	Verbal kommunikation	Gester, mimik, blick med mera	Stillbild från videodagbok
1	Det känns så kul att gå till skolan jämfört med grundskolan, där man visste att det bara var en massa plugg. För just nu så har vi ingenting att göra, känns det som.	Flyttar handen fram och tillbaka framför kameran, testar virvel-effekten, rör på huvudet, fnissar.	
2	[10 s] Ja, asså...	Vickar huvudet fram och tillbaka i sidled, grimaserar. Fixar till håret och kammar det med fingrarna. Klickar med tungan. Tittar på sig själv på skärmen. Frustar.	
3	Förra veckan var vi lediga på onsdagen, jag skulle plugga men jag orkade inte, ehh... [5 s] Asså det händer typ ingenting och jag har inga tankar, inga funderingar alls. Det visar sig att alla ska göra om matteprovet på torsdag, jag tror inte det gick så bra för alla, eller jag vet inte.	Räknar upp meningarna med uttråkad röst. Lutar huvudet i höger hand. Rör läpparna som en fisk som kippar efter andan. Tittar på sig själv på skärmen, fixar till håret.	
4	Eh, "Vilka kurser var roligast under gymnasietiden, berätta!" Asså nu har ju inte jag gått så länge liksom. Asså det roligaste är digitalt skapande, det är så djäkla kul, fan va kul det är, asså jag kan sitta, fast jag har redan sagt det, det är så djäkla kul, det är asroligt. Och varför – jag vet inte det är väl att jag är intresserad, har hållit på med bloggdesign.	[Läser frågan innantill från ett papper] Lutar huvudet i höger hand. Rör huvudet Ler. Tittar på sig själv på skärmen, ler. Flyttar huvudet i profil och skrattar åt sin spegelbild på skärmen, fnissar.	

ELLIOT, multimodalt transskript från videodagbok 3, 2011-11-29

I rad 1 av transkriptet rör Elliot sin hand fram och tillbaka och experimenterar med videoeffekten som förvränger bilden med en virvel i mitten. Samtidigt pratar hon om hur mycket hon tycker om skolan, till skillnad från när hon gick i grundskolan och det var mycket plugg. Vid tillfället för inspelningen säger Elliot att hon känner att det inte är så mycket att göra i skolan. Jag tolkar hennes position som en medie-elev på Estetiska programmet, där elever är socialt engagerade i sina kamrater och sin klass, men kanske inte lika engagerade i teoretiska kurser de läser. Positioneringsprocessen handlar här om identitet på gymnasieprogrammen (Johansson, 2009). I rad 2 i ovanstående transkription är Elliot nästan helt tyst, hon betraktar sig själv på skärmen, genom filtret som förvränger bilden, grimaserar och kammar sitt hår med fingrarna. I denna sekvens är Elliot knappt medveten om en ”betraktare” eller publik som ser hennes dagboksinspelning, utan hon är engagerad i intensiv intra-aktion med datorn och inspelningsprogrammet. Hon experimenterar med groteska bilder av sitt ansikte, mer intensivt koncentrerad och allvarligare än tidigare i inspelningen. Jag tolkar hennes gester som ett spel med datorn och bilden på skärmen. Sekvensen avslutas med en plötslig frustning som avbryter den lekfulla speglingen. Händelserna i rad 2 handlar om intra-aktion mellan Elliot och datorn på ett ickeverbalt plan. Hon experimenterar med olika grimaser och följer förvrängningen på skärmen vilket resulterar i humoristiska och groteska bilder av Elliots ansikte. Sekvensen präglas av lekfullhet, humor och utforskandet av den groteska speglingen med virvel-effekten i bilden. I nästa rad, rad 3, börjar Elliot tala igen. Nu berättar hon om att hon borde ha studerat när hon hade ledigt från skolan en dag, men att hon inte orkade. När Elliot berättar detta räknar hon upp meningarna och lutar huvudet i handen, vilket ger intrycket av att hon är uttråkad eller blasé. Hon säger att ingenting händer och att hon inte har några funderingar alls att prata om. I denna sekvens har Elliot en låg intensitet som kontrasterar mot lekfullheten och humorn i förra sekvensen. Jag ser det som en förändring i intensitet; uppräknandet av meningar, huvudet som vilar i handen, den performativa innebörden handlar om en position som

någon som är trött på sin situation. Här riktar sig Elliot tydligt mot en publik och tittar rakt in i kameran när hon talar. En fem sekunder lång tystnad infinner sig då Elliot rör sina läppar som en fisk som kippar efter andan, i behov av luft att andas. Även om det är en lekfull gest har den en låg intensitet. Hon ger en dyster bild av skolan och talar om hur hela klassen ska ha ett omprov i matematik eftersom alla blev underkända. Sedan tar hon tillbaka detta när hon säger: ”... eller jag vet inte.” I transkriptets sista del, rad 4, läser Elliot en fråga från ett papper som handlar om vilken kurs hon tycker mest om. Affekten förändras gradvis när hon börjar berätta om sin favoritkurs Digitalt skapande. Så småningom börjar hon prata allt fortare, hon rör sitt huvud mer och ler oftare. I slutet av sekvensen håller Elliot sitt huvud i profil och experimenterar igen med virveffekten på skärmbilden. Hennes tal blir uppbrutet av skratt och fnissande då hon ser sig själv på skärmen. Tidigare i dagboken har hon talat om sitt arbete i kursen Digitalt skapande där hon arbetar med ett tidningsomslag. Elliot betonar hur mycket hon uppskattar arbetet med tidningsomslaget då hon svär flera gånger.

Elliot – analys i vidvinkel

Nyckelbegreppen *affekt*, *grotesk karneval* och *intra-aktion* fungerar i denna analys som förstoringsglas för att få syn på och visa hur subjektspositioner sätts i rörelse, och hur fastlåsta eller tillslutna skolpositioner kan överskridas. Då grotesk karneval är ett begrepp som används specifikt i analysen av Elliots videodagbok presenteras begreppet här. Att ställa till med spektakel innebär en fara, och i ett historiskt perspektiv gäller detta särskilt för kvinnor. Det finns en fara i att exponera sig och att bryta sociala konventioner och gränser exempelvis genom att skratta för gällt, visa för mycket hud i sin klädsel, använda överdriven make-up osv. Bakhtin överförde frågor om kroppslig exponering, parodi och överdrift i förhållande till sociala system i sitt arbete *Rabelais and His world* (Bakhtin, 1965/1984). Karnevalens diskurs handlar om transformation som ett motstånd mot makten och tar plats i samhällets marginaler. Rabelais teori om skrattet gällde skrattet med potential att upplösa kyrkans och statens

auktoritet. Historiskt betydde karneval en tillfällig befrielse från den etablerade ordningen, från hierarkier, privilegier och normer (Bakhtin, 1965/1984; Isaak, 1996; Russo, 1997). Tabun kring den kvinnliga kroppen som grotesk, exempelvis den gravida eller åldrade kroppen, den förvrängda kroppen eller kvinnors oregerlighet i det offentliga, kunde släppas lösa. Bilden av den kvinnliga överskridaren som ett offentligt spektakel var en del av karnevalen. Grotesk realism är en ingrediens i karnevalen, med ett särskilt intresse för den groteska kroppen, kroppen i blivande, process och förändring (Russo, 1997). När det gäller bilder av kvinnor kan det sägas att förvrängningen också destabiliserar det kvinnliga skönhetsidealet. Grovt eller "olämpligt" språk, karnevalisk uppriktighet, är också en viktig komponent för förståelsen av det groteska. Det plötsliga och störande skrattet kan ses som ett opponerande mot statiska och hierarkiska samhällsordningar och som travesterar det etablerade, det auktoritära och det didaktiska (Isaak, 1996; Bruns, 2000). Karnevalen och det groteska möjliggör transformeringar och förändring, om än tillfälligt. Andra fiktiva figurer som ryms i mellanrummen och i transformation exemplifieras av Haraway (2008) som jokern, trickstern och lurifaxen, en sorts handlingskraftiga antihjältar som i olika berättelser spelar spratt, gäcker ordningen och klarar sig undan med list och kreativa påhitt. På så sätt menar jag att den funktion som grotesk karneval spelar inte bara handlar om medeltiden eller endast gäller kvinnor. I Elliots videodagbok är det fruktbart att använda begreppet grotesk karneval eftersom hon använder video-filter, eller effekter som förvränger bilden som reflekteras av henne på datorskärmen. Förvrängningen resulterar många gånger i groteska bilder och skratt, intra-aktion med spegelbilden på datorskärmen.

Positionen som "lat estetelev" kommer till uttryck i videodagboken när Elliot berättar fram sig själv som omotiverad och uttråkad i skolan. Denna position visas inte enbart genom vad Elliot säger, utan framförallt med affekten och det sätt som hon uttrycker sig på. Hennes sätt att tala på, intensiteten och affekten, blir en annan när hon talar om sin blogg, och vidare om arbetet med layout av ett tidningsomslag i kursen Digitalt skapande i skolan. Elliot visar på komplexiteten och de glidande rörelserna i och mellan dessa olika positioneringar när

hon växlar mellan att tala passionerat och engagerat i några positioner och som uttråkad och "lat" i andra. Videodagbokens förvrängande filter hjälper henne att glida åt olika håll såväl i videofilmens bild som i sina skilda sammansatta subjektspositioner. I videodagboken konstruerar hon sig som aktiv och engagerad häst-tjej, en ansvarstagande person, som bloggare, som modeintresserad och som en möjlig framtida designer. Alltihop i olika glidande rörelser. Det är i den veckade övergången mellan den uttråkade positionen där beskrivningen av skolan görs och den lekfulla intra-aktionen med virvel-effekten på skärmen som det karnevaliska skrattet möjliggörs, och vidare vecklar ut en plats där en subjektsposition med intensitet och affekt kan ta rum. Det är i denna position som Elliot kan tala om sitt engagemang i medieundervisningen och hur mycket hon tycker om kursen Digitalt skapande. Elliots narrativa berättande möjliggjordes av hennes affektiva subjektsposition framför datorns webbkamera. Videodagböcker skapar ett mitt-emellan rum, mellan elevpositioner i skolan och positioner utanför skolan som "häst-tjej" eller "bloggare" till exempel. De olika fysiska platser som vävs samman med olika diskursiva sammanhang, som Elliot talar om; stallet, skolan och internet vidrör aldrig varandra. Man skulle kunna tro att Elliots blogg kunde handla om ridning och hästar, eller om skolan, eller att hon skulle ha skolkamrater som också är intresserade av ridning, eller av att blogga. Istället är dessa subjektspositioner helt åtskilda utan inblandning av varandra. Affekt och intensitet syns och hörs olika i de skilda subjektspositionerna. När Elliot berättar om arbetet med att designa ett tidningsomslag talar hon allt snabbare och med ökande intensitet. När hon talar om skolan är intensiteten en helt annan och handlar mer om att uttrycka hur utled hon är genom att svära och göra motstånd mot en elevposition genom att spexa och skoja framför kameran. Hennes glidande rörelser följer och sträcker sig tillsammans med förvrängningarna på skärmen då hon intra-agerar som mest intensivt med datorn. Hon positionerar sig som lekfull och humoristisk och improviserar, följer infall och nycker medan hon fnissar och skrattar, och på så sätt undviker elevpositionen. Elliots glidande rörelser och skratt som följer den förvrängda bilden blir ett exempel på relationen mellan datorn och Elliot, och hur hon engagerar sig intensivt och aktivt i intra-ak-

tion tillsammans med laptoppens webbkamera. Svärandet i dagboken ser jag som ett exempel på karnevalisk uppriktighet förknippad med Bakhtins (1965/1984) teorier om det karnevaliska skrattet. Elliot har förflyttat sin position från ”omotiverad, lat estetelev” till en engagerad och aktiv designerelev.

Elliot talar upprepade gånger om sig själv som en lat person. Samtidigt beskriver hon ett väldigt aktivt liv som hon lever på fritiden. Subjektspositionen som lat kan sägas ha blivit knuten till Elliot i skolan och blivit del av hennes repertoar av subjektspositioner. I slutet av projektet när Elliot och jag hade en gemensam återblick av alla hennes dagboksinslägg så berättade hon att hon nu kunde se att hon faktisk lever ett väldigt aktivt liv med mycket ansvar. Hon uttryckte att detta var ett nytt sätt för henne att se på sig själv.

Stina – videodagboken som rhizom, lärande i media

I detta analysavsnitt har jag valt att liksom i de andra avsnitten inleda med att presentera eleven via hennes videodagböcker. Till skillnad från de andra analysavsnitten inleder jag med övergripande analyser av Stinas videodagböcker. Därefter gör jag nedslag med multimodala excerpt och transkriptionsnära analyser. Den övergripande analysen presenteras genom en figur som illustrerar centrala teman i Stinas videodagböcker, samt hur dessa ämnen kopplas samman som rhizom. Till verktyg för att analysera excerpten från Stinas videodagböcker har jag således främst valt rhizom och rhizomatiskt lärande som begrepp. Det relationella lärandet är centralt och belyses som sammanflätade intra-aktioner med medieundervisningens materialitet och människor.

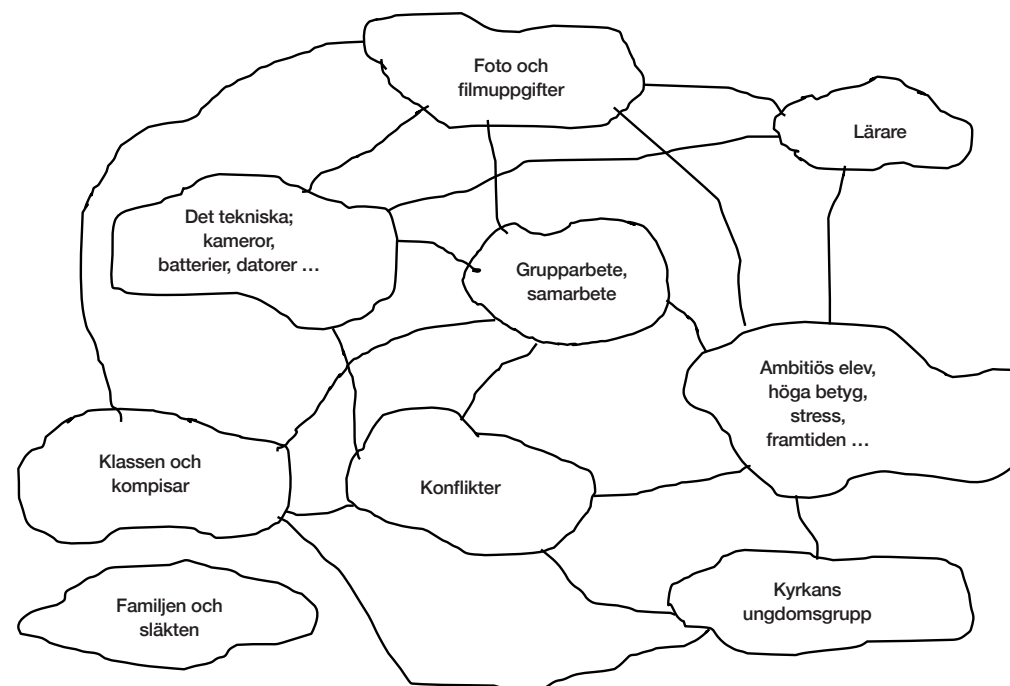
Stina går första året på Estetiska programmet med inriktning mot Estetik och media. Hon berättar att hon är en elev som har höga betyg från grundskolan, samt att hon gärna vill ha roligt under gymnasieåren:

jag har så höga betyg?”, men så kände jag att jag kan ju inte gå i tre år och liksom jobba häcken av mig, för att..., för att jag har bra betyg. Jag vill gå nånting jag tycker är roligt. För jag vill ju..., att det ska va riktigt kul här.

STINA, videodagbok 1, 2011-11-15

Stina beskriver att hon tycker om klassen och lärarna och gärna vill arbeta inom medieområdet i framtiden, helst med fotografi. Hon talar flera gånger om att hon lätt stressar upp sig över betygen och ibland oroar sig för hur hennes val att gå på Estetiska programmet ska påverka hennes möjligheter att läsa vidare. Stina intar vanligtvis en elevposition som ambitiös i videodagböckerna, det syns till exempel då hon alltid svarar på alla frågor på mitt frågeblad, även om hon har bråttom till en lektion. Berättandet är utförligt och detaljerat och rör många olika ämnen.

I figur 1 nedan har jag ringat in de ämnen som Stina ofta återkommer till i sina videodagböcker, samt tydliggjort hur dessa ansluter till varandra.



FIGUR 1: Skiss över centrala teman i Stinas videodagböcker och hur talet om dessa är sammankopplade.

Jag hade ganska höga poäng när jag sökte in här, men man behövde inte så höga poäng för att komma in. Då tänkte jag: ”Varför ska jag gå här när

Stinas videodagböcker visar hur de kan betraktas som rhizom där de olika plattformar hon talar utifrån är kopplade till varandra. I figuren illustreras hur videodagböckerna består av några mer frekventa teman som återkommer och kopplas ihop på skilda sätt under arbetet med dessa. Sammanflätade med centrala teman finns flera mindre samtalsämnen och tematiska trådar som inte finns utritade i figuren. Ibland är dessa samtalstrådar inringade i samma område, ett exempel är hur talet om att vara en ambitiös elev får samtalstrådar som leder till tal om betyg, om stress i skolan eller oro inför framtiden. En dagbok inleds vanligtvis med att Stina berättar om vad som händer på mediektionerna, framförallt med arbetet i fotografi och med rörlig bild. I samband med talet om lektionsarbetet skildrar hon relationer till lärare och klasskamrater, samt till den tekniska utrustningen inom mediekurserna. Hon beskriver ingående olika grupparbeten i medieundervisningen och de eventuella konflikter som uppstår där. I videodagböckerna löper berättelsen om Stinas kontakt med kyrkas ungdomsgrupp, en kontakt hon fick då hon konfirmerade sig. Stina talar relativt ofta om familjen och några nära släktingar, men detta tema kopplas sällan till något av de andra centrala ämnena i hennes dagböcker. Figuren ger till synes en bild av områden, eller ämnena med tydliga avgränsningar. I själva verket rörde sig skilda teman och samtalsämnen flätade i och ur varandra, där inga tydliga avgränsningar fanns. Figuren kan därför sägas vara ett pedagogisk förtydligande av hur jag menar att Stinas videodagbok har en rhizom-liknande struktur.

Figur 1 – analys i vidvinkel

Analysen sker här med utgångspunkt i figur 1, vilken är en skiss över centrala och återkommande teman som finns i Stinas videodagböcker. Figuren bildar en rhizomatisk karta över vilka av Stinas upplevelser och erfarenheter som blir föremål för reflektion, vad som veckas ut, och vad som inte veckas ut. Linjerna mellan teman illustrerar då den gradvisa övergången från ett ämne till ett annat. Med figur 1 som bas tittar jag närmare på hur de olika områdena Stina talar om är ihopkopplade.

Ett inledande samtalsämne i dagböckerna är vanligtvis temat foto- och filmuppgifter. Stina tar utgångspunkt från denna plattform, där

hon pratar i egenskap av elev och får tillgång till att veckla ut sitt berättande till att tala om lärarna, om tekniken och utrustningen i undervisningen, om grupparbeten samt att hon får tillgång till positionen som en "ambitiös elev" i en skolkontext. Stinas tal om fotografisk bild skiljer sig från det om rörlig bild. I skildringarna av arbetet med fotografering veckar Stina ut sitt berättande mer. Hon beskriver och berättar detaljerat om sina tankar och idéer kring uppgifterna, om när och vart hon ska ta med sig kameran, och gör noggranna beskrivningar av bilder hon har fotograferat. Relationen till tekniken är framträdande medan relationen till kamraterna uteblir i berättandet om fotografisk bild. Läraren finns närvarande i videodagböckerna, lite i bakgrunden, som någon som uppmuntrar hennes fotograferande, relationen till tekniken får ett större utrymme. Stina beskriver hur hon under kursens gång lär sig kontrollera bländare och slutare på stillbildskameran, vilket hon uttrycker ger henne möjlighet att exempelvis fotografera under olika ljusförhållanden. Hon beskriver hur hon så att säga blir vän med kameran, men återkommer många gånger till problem hon har med att kamerans batteri plötsligt laddas ur. Positionen som ambitiös elev visar sig när Stina talar om oro för att uppfattas som oseriös av lärarna, men är även paradoxalt nog kopplad till Stinas tal om dåligt självförtroende. Stina förklarar i ett dagboksinslag att det dåliga självförtroendet hon pratat om handlar om hennes höga ambitioner:

Det är nog för att jag vill komma så långt..., jag vill få så bra som möjligt, och då blir det att jag... kämpar. Jag vet inte. Jag vill väl komma så långt som möjligt, så då har jag höga krav på mig själv.

Stina, videodagbok 5, 2012-01-10

Grupparbeten och konflikter i klassen både i och utanför skolarbetet beskrivs i dagboken, men i samband med detta nämns inte lärarna. Grupparbeten, eller grupprocesser i skolarbetet, tolkar jag utifrån Stinas dagbok som att eleverna får ta ansvar för och sköta på egen hand. Även i det sammanhang då Stina beskriver konflikter i grupparbeten under lektionsarbete nämner hon inte lärarna, eller ens möjligheten att involvera en lärare. Ytterligare en aspekt av figuren är relationen till och konflikterna med den tekniska utrustningen i undervisningen

som Stina beskriver. Arbetet med rörlig bild är delvis förknippat med frustration, en balansgång mellan att vara en seriös, ambitiös elev och att samtidigt ha roligt med kamraterna:

När vi har filmat själva har vi skojat ganska mycket, och jag vet inte om Tony [undervisande lärare] tycker om det. Jag frågade faktiskt honom, eller bad om förlåtelse, eller vad man ska säga. Då sa han, bara man inte skämtar, alltså det gör ingenting, men bara man inte skämtar om folk, som kan vara kränkande. --- Men jag tror ändå inte att man ska göra det. --- Jamen som att man tar allting på skoj liksom. Så det tycker jag inte är bra egentligen.

STINA, videodagbok 5, 2012-01-10

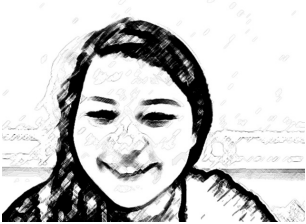
I talet om lektionsarbetet i rörlig bild synliggörs åtskilliga inringade teman från den rhizomatiska strukturen i figur 1, samt hur dessa kopplas ihop i Stinas narrativ. Stina berättar om medieundervisningen, initierad av de frågeblad som jag tog fram till eleverna inför varje dagboksinspelning. Hon beskriver lektionsuppgifter hon arbetar med, framförallt i kurserna Fotografisk bild 1 och Medieproduktion 1 (där arbete med rörlig bild introducerades för eleverna). Lektionsarbete i andra kurser tas även upp i Stinas inspelningar, exempelvis från kursen Digitalt skapande och andra ämnen utanför medieområdet. Dessa kurser får dock inte samma utrymme som berättandet om fotografi och rörlig bild i Stinas videodagböcker. Väldigt tidigt börjar Stina prata om den tekniska utrustningen, i anslutning till lektionsuppgifterna i fotografisk bild och rörlig bild. Många gånger handlar det om rent tekniska övningar eleverna ska utföra, exempelvis att träna på kamerarörelsen tilt eller att med olika kameravinklar och bildutsnitt filma ett och samma motiv till en kort film. Didaktiskt kan det alltså sägas att eleverna introduceras till ämnet via teknikövningar, snarare än arbete med exempelvis berättande och manus eller andra mål som finns för kursen. Det framgår av Stinas videodagböcker att kyrkans ungdomsgrupp fungerar som en plats där hon får tillgång till gemenskap och att prata om sådant som är viktigt eller svårt för henne. Stina återkommer till att tala om sin relation till kyrkan och till människorna hon möter där. Sammanfattningsvis kan det sägas att en mångfald av sammankopplade relationer synliggörs i Stinas videodagböcker. Det

handlar om relationer till klasskamrater, lärare och familj såväl som till teknik och utrustning samt relationer till det andliga och kyrkan.

STINA
– arbete med rörlig bild, transkriptionsnära analyser

Stina berättar om sin andra lektion i kursen Medieproduktion där klassen arbetar med rörlig bild:

STINA; transskript från videodagbok 2, del 1, 2011-11-22

Rad	Verbal kommunikation	Gester, mimik, blick med mera	Stillbild från videodagbok
1	På medieproduktionen, så, öh.. Förra veckan så var det första gången jag skulle ha det. Och nu så hade jag det och det var, jag tyckte det var svårare än jag trodde det skulle vara, jag vet inte. Det gick inte så bra tyckte jag.	Tar håret med händerna som en hästsvans. Håller huvudet i händerna. Fixar till håret.	
2	[Jag hade... [3 s] Jo, han sa åt oss att göra lite grejer, också gjorde vi, typ vi skulle köra tilt, alltså, med kameran, så man skulle tilta ner såhär, eller upp. Och sen så skulle vi göra det, och så typ tiltade jag, men så vad heter det...	Tittar ner, funderar. Visar kamerarörelsen tilt med huvudet.	
3	Jag tiltade men zoomade samtidigt, och sen så när vi visade den så, han ba: "Nej såhär ska det inte va". Och då blev jag sådär: "Nej!", typ. Jag blev typ ledsen. Jag ba, faan, jag är så dålig liksom, och dåligt självförtroende.	Talar fort och lite otydligt. Ler, skrattar till. Ler.	
4	Eller jag får det när det blir sådär. Alltså det var ju inte så att han var arg eller, utan det blir bara jag som liksom... känner mig dålig.	Tittar snett nedåt.	

Varje vecka återkommer Stina till att tala om lektionerna i rörlig bild, och hur hon försöker visa läraren att hon är en seriös elev, trots att det ofta blir så att eleverna skojar tillsammans och har roligt när de ska filma sina övningar. I det första transkriptet, från videodagbok 2, del 1 ovan, beskriver Stina en lektion i kursen Medieproduktion. Eleverna arbetar med rörlig bild och mer specifikt med att filma. Stina berättar att lektionen var svårare än hon hade trott och hon menar att det inte gick så bra. Hon tar om sitt hår som en hästsvans med händerna och fixar därefter till sitt hår. Detta är återkommande gester i Stinas videodagböcker där hon intra-agerar med kamerans webbkamera som en spegel då hon ser sig själv på laptoppens skärm. I rad 2 beskriver Stina lärarens instruktioner. Bland annat skulle eleverna träna på kamerarörelsen tilt. Stina visar med huvudet hur kameran manövreras när den riktas nedifrån och upp i en långsam rörelse, och berättar att hon genomförde detta moment med kameran. Vidare i rad 3 återger Stina att hon inte bara filmade en tiltning, utan även zoomade samtidigt. När Stinas grupp visade sin filmade tiltning uttryckte läraren enligt Stina missnöje med att tiltningen även innehöll en zoomning. Stinas tal är nu snabbare än tidigare och lite otydligt, vilket i sammanhanget kan tolkas som att det kan vara något besvärande att tala om detta. Stina skildrar hur hon reagerade med att känna sig ledsen och få dåligt självförtroende. Samtidigt ler Stina och skrattar till när hon berättar detta. Skrattet får en funktion som mildrar uttalandet om att hon blev ledsen, samtidigt som det ger en distans till innehållet i det som sägs. I videodagboken kan Stina med andra ord i efterhand skratta åt det faktum att hon på lektionen kände sig ledsen över lärarens kommentar. I excerptets sista rad förtydligar Stina att detta var hennes egen reaktion och att den inte berodde att läraren var arg eller liknande. Stina tittar nedåt i ett ansiktsuttryck jag skulle beskriva som generat. Kort sagt betonar Stina det egna ansvaret för sin reaktion i samband med lektionen. En balansgång mellan att ha roligt med klasskamraterna och att samtidigt visa för läraren att hon inte bara skojar på lektionerna blir påtagligt i Stinas videodagböcker. Detta visar sig då Stina flera gånger återkommer till att tala om detta som ett dilemma i sina videodagböcker.

En vecka senare fortsätter Stina att tala om samarbetet mellan eleverna under lektionstiden i rörlig bild:

Rad	Verbal kommunikation	Gester, mimik, blick med mera	Stillbild från videodagbok
1	När vi håller på med film. Öhm... Ja. Öh, förra veckan, jag var ju lite orolig över att det skulle vara jobbigt och sånt där, men när jag var där så var det inte så jobbigt. Det var... Eller, jo, alltså, i början, det var mycket lättare än vad [1 s] jag kände att det skulle vara.	Lutar huvudet i händerna. Talar med lite knarrig röst. Lutar sig bakåt och framåt igen.	
2	Men sen i slutet blev det jättestressigt. Jag kände att vissa kan jag inte jobba med. För... sådär, vad heter det... Det går bättre än förut, men svårt att samarbeta med vissa. Men, bara för att han kan det så är han typ jätte... [1 s] Inte dryg men... Ja, vad ska man säga?	Sätter håret bakom örat två gånger.	

I excerptet från videodagbok 3 fortsätter Stina att berätta om arbetet med rörlig bild. Hon refererar till förra veckans videodagbok (videodagbok 2) och säger att hon sedan dess oroar sig för nästkommande lektion. Stina berättar att lektionen inte var så besvärlig eller svår, utan att det var lättare än hon föreställt sig. Rösten är lite knarrig och Stina lutar huvudet i händerna, vilket ger intrycket av att hon är lätt frånvarande eller fundersam. I den andra raden förklarar Stina att det blev stressigt i slutet av lektionen. Eleverna arbetade i grupper med redigering av film, Stina beskriver att hon tyckte det var svårt att samarbeta med en person i sin grupp. Hon menar att: "han kan" och att han därför är: "inte dryg men...". Hon avslutar med att yttrandet: "Ja, vad ska man säga?" Samtidigt sätter hon håret bakom örat två gånger efter varandra. Häftigheten i rörelsen ger emfas åt en frustration över det Stina talar om. De här uttalandena kan tyckas kryptiska men blir tydliga i relation till Stinas övriga videodagboks-inlägg. Där beskriver hon en vänskapsrelation med en kille i klassen, men även konflikter med denne elev. Eleven i fråga är intresserad av praktiskt arbete med rörlig bild och har redan förkunskaper som Stina inte har. Det är denne elev Stina nu samarbetar med i sin grupp. Situationen som

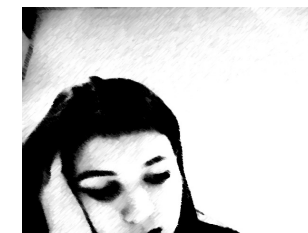
Stina beskriver kan mot denna bakgrund uppfattas som att gruppen i ett stressat slutskede inte samarbetar om hur arbetet med filmen ska utföras. I stället tillåts den som har bäst eller mest kunskaper sköta arbetet. Detta leder till en konflikt där Stina uttrycker att hennes klasskamrat inte tar hänsyn till gruppen utan tar över arbetet genom sitt kunskapsövertag. I den stressade situationen växer irritationen inom gruppen. Detta är en situation jag känner igen från min egen yrkeserfarenhet samt min studie på magisternivå av elevers samarbete med redigering av film. Subjektspositionen som ”teknisk” och ”dator- eller mediekunnig” är ofta maskulint kodade positioner. I denna position blir det legitimt att ta över gruppens arbete och att utan demokratiska förhandlingar med gruppen färdigställa projektet effektivt och snabbt inför en deadline (Hellman, 2010). Sammanflätningen i relationen mellan gruppmedlemmarna och den tekniska medieutrustningen synliggörs här. Relationen till tekniken konstituerar elevernas samarbete, eller brist på samarbete.

Några veckor senare, i videodagbok 6, återkommer Stina till att tala om arbete med rörlig bild. Den här gången ska eleverna videoredigera intervjuer de själva spelat in:

STINA, videodagbok 6, 2012-02-13

Rad	Verbal kommunikation	Gester, mimik, blick med mera	Stillbild från videodagbok
1	Öhm, vad har vi mer, i filmning, eh, så går det ganska segt. Jag tycker inte det är så kul ärligt talat. Jag tycker.., det är för svårt. I förra veckan så fick jag nästan lite småkrupp, för att jag kände att jag inte, alltså vi kom ingenstans, vi visste inte hur vi skulle göra, när vi skulle fixa på datorn.	Håller huvudet i händerna. Skrattar. Tar håret bakom öronen. Viftar med händerna två gånger.	
2	Inte när vi filmade, utan vi skulle redigera och sådär. Men sen så fick vi lite hjälp av Tony, och då förstod man lite bättre. Nu har vi bara delat upp frågorna, så där i alla intervjuer. Vi har intervjuat om nån film.	Håller huvudet i händerna. Visar med handen som skär bitar i luften.	

3	Ähm [2 s] och nu har vi, försökt, ehm, ja nu har vi i varje fall gjort... [2 s] Ja nu ska vi sätta ihop det på datorn, och det, det är det jag tycker är jobbigt. Men det går bra ändå.	Lutar huvudet i ena handen. Rynkar pannan. Skrattar.
---	---	---



Stina berättar inledningsvis att arbetet med att redigera film är segt och inte så roligt. Anledningen till det är att det är för svårt menar Stina. Samtidigt som hon säger detta skrattar hon. Jag tolkar det som att Stina intar positionen som ambitiös och professionell elev, där det gäller att vara positivt inställd och försöka lösa problem. Hon beskriver förra veckans lektion med uttrycket att hon fick ”nästan lite småkrupp” vilket blir en metafor för frustration och irritation. Eleverna arbetade med att redigera film vid en dator och Stina återger att hennes grupp inte kom någonstans eftersom de var osäkra på vad som skulle göras samt hade svårt att orientera sig i redigeringsprogrammet för video. Här viftar Stina med händerna ett par gånger vilket ger emfas till den frustration hon uttrycker verbalt över att arbetet står stilla. Påföljande rad i excerptet betonar Stina att frustrationen inte handlar om arbetet med att filma, utan att det specifikt gäller redigeringen vid datorn. Vidare beskriver hon att läraren kom och hjälpte gruppen och att hon då kunde förstå bättre. Med handen i luften visar Stina att de delat upp, eller klippt, filmen efter intervjufrågor som utgör en del av filmens innehåll. I den sista raden i excerptet säger Stina att gruppen åtminstone försöker att sätta ihop filmen på datorn, och vidare beskriver hon att hon tycker det är jobbigt. Avslutningsvis skrattar Stina, ser glad ut och säger: ”Men det går bra ändå.” Skrattet motsäger det som Stina uttrycker verbalt, att det är jobbigt och svårt att få grepp om redigeringsarbetet. Detta sker flera gånger i Stinas videodagböcker. En tolkning kan vara att det i en feminint kodad elevposition som ambitiös ingår att vara glad och positiv. Därför ingår det inte i Stinas position som ”duktig elev” att klaga eller göra sig till offer. En annan möjlighet är att utrymmet i videodagboken ger en distans till det som hände på lektionen, och att Stina i iscensättningen, där hon berättar

om sin frustration, också kan skratta åt den. Stinas relation till tekniken vid redigeringen av filmen blir tydlig när hon uttrycker sig kring att det går trögt och inte är särskilt roligt. Hennes frustration syns tydligt genom de multimodala transkriptionerna, samtidigt som hon har snabbt till att le eller skratta när hon berättar om det hon beskriver som jobbigt. En tolkning är att man i subjektspositionen som duktig och ambitiös elev/tjej inte vill framstå som negativ eller gnällig. Trots frustrationen och uttalandet att det är jobbigt att redigera filmen på datorn, avslutar Stina med att skratta och säga att det inte är några problem. Intressant här är att notera vad det inte talas om. Stina berättar detaljerat och utförligt om lektionsarbetet med fotografisk bild, men i arbetsmomenten med rörlig bild uteblir berättelserna om innehållet i filmerna. Stina veckar här samman berättandet till: "Vi har intervjuat om nån film" i excerptets rad 2. Vidare säger hon: "Ja nu ska vi sätta ihop det på datorn" vilket även synliggör att Stina saknar ämnesspecifika begrepp, till exempel att redigera eller klippa film och så vidare. Alternativt väljer hon att inte använda ämnesspecifika begrepp som ett motstånd mot, eller i en motvilja mot ämnet och sina erfarenheter därifrån. I arbetet med foto däremot uttrycker sig Stina med begrepp som bländare, slutare, komposition och så vidare.

Min tolkning av Stinas "problem" med dessa lektioner är att de ingår i en mer eller mindre maskulint kodad diskurs där Stina har svårt att veta hur hon ska nå höga betyg, eller visa läraren vad hon lärt sig. Jag gör denna tolkning baserat på hur Stina talar om läraren, hur hon inte får den bekräftelse hon önskar, hur hon talar om tekniken och att det blir så att eleverna skojar med varandra när de arbetar med film. Stina talar om detta som en motsats till att arbeta seriöst med lektionsarbetet. Mina reflektioner som lärare i bland annat rörlig bild i detta sammanhang är att det inte finns några motsättningar mellan att ha roligt och att lära sig. Det är dock ibland svårare för elever att se sitt eget lärande, eftersom kunskap och lärande gärna förknippas med att vara tyst och sitta stilla i skolbänken; en disciplinering av kroppen och en reglering av vad som får sägas när och hur. Eleverna lär sig att internalisera denna disciplinering, en självreglering som innebär att eleverna korrigerar sig själva, utan tillsägelser (Hultqvist & Petersson, 1995). Lärandet i rörlig bild blir på så sätt osynliggjort för eleverna

menar jag, eftersom det ofta innebär ett fysiskt rörligt arbete där elever dessutom tillåts ett utrymme att uttrycka sig visuellt och verbalt (Öhman-Gullberg, 2006).

Stina

– arbete med fotografisk bild, transkriptionsnära analyser

I videodagbok 3 tar Stina upp en ny uppgift hon fått i kursen Fotografisk bild. Den går enligt Stina ut på att eleverna ska fotografera en bild av ett arrangerat stilleben, en bild från naturen och en bild av något som är skapat av människan. Stina funderar över uppgiften:

STINA, videodagbok 3, uppgift i fotografisk bild, 2011-11-29

Rad	Verbal kommunikation	Gester, mimik, blick med mera	Stillbild från videodagbok
1	Jag vill komma på någonting riktigt bra, så att det inte blir en byggnad hemma, det ser ju typ tråkigt ut om jag bara tar en liten... Jag vill ändå ha en <u>tanke</u> bakom allt jag tar. Så det här med stilleben så har jag tänkt att jag tar grejer som representerar mig, både bra och dåliga saker, och sätter ihop det.	Viftar med händerna. Skakar lätt på huvudet. Blickar åt sidorna. Tittar ner koncentrerat, lite knarrig röst.	
2	Det jag vill ha..., alltså när jag tar kort vill jag ha nån <u>mening</u> bakom det. Jag vill inte bara ta kort på en blomma liksom. Det är så vanligt, och det är så... tråkigt, alla tar det liksom. Och sen det här med byggnad, så har jag tänkt att jag ska ta något speciellt, men det finns inte så mycket speciellt här där jag bor.	Fnyser. Tar med handen i håret. Ler.	

I excerptets första rad beskriver Stina att hon till denna uppgift vill ha en bra idé och inte bara fotografera något tråkigt. Hon betonar att hon vill ha en tanke bakom alla fotografier hon tar. Därefter beskriver Stina sin idé för ett stilleben. Med gester, mimik och blick visar Stina koncentration och eftertänksamhet, hon anstränger sig för att kommunicera det hon vill få fram. Återigen, denna gång i rad två, betonar Stina betydelsen av att det ska finnas en mening bakom hennes

bilder, hon fnyser och drar med handen i håret när hon säger: ”Jag vill inte bara ta kort på en blomma liksom.” Uttalandet tillsammans med gesten och rösten får en funktion av motvilja, angränsande till föraktfullhet. Hon talar vidare om sina planer för bilden av något som människan konstruerat. Stina tänker sig en byggnad, hon vill ta en unik eller speciell bild, men säger att det på orten inte finns några särskilda byggnader att fotografera. När Stina berättar detta ler hon.

Stina berättar vidare om kamerautrustningen:

STINA, videodagbok 2, om kamerabatterier, 2011-11-22

Rad	Verbal kommunikation	Gester, mimik, blick med mera	Stillbild från videodagbok
1	Men det är ju det att jag hann inte klart med det, för dom här batterierna till kameran är skitdåliga. Asså ibland kan det stå att det är tomt batteri, så det går inte att ta kort, och sen så stänger man ner den, och sen efter några minuter kan man sätta på den igen, och då har den typ fullt batteri.	Kliar näsan.	
2	Den håller på sådär jättemycket, det är skitirriterande, så man vet inte om man ska, om man kan låta den, om man ska ladda den dagen innan, eller om man ska låta den va. Eller asså... Fattaru? Asså, typ, det går liksom inte...	Rättar till håret, ser sig själv på skärmen. Ser in i kameran och skrattar.	

Stina fortsätter att prata om batterierna och att de inte fungerar som de ska i ytterligare 3 minuter.

I ovanstående transkription förklarar Stina att hon inte hunnit färdigt med en fotouppgift och återger sin frustration när hon säger att: ”... batterierna till kameran är skitdåliga”. Hon beskriver utförligt hur batteriet krånglar och att kamerans display ibland visar fullt laddat och ibland urladdat batteri. Vidare återger Stina att det är ”skitirriterande” att aldrig vara säker på om hon kan ta en bild eller inte. Hon förklarar mer detaljerat problemen med batterierna och säger plötsligt ” Eller asså... Fattaru?” samtidigt som hon ler och ser in i kame-

ran. Därefter pratar hon i ytterligare tre minuter om problemen med batterierna. Stina återkommer till frustrationen över de ovan nämnda batterierna i flera videodagböcker utöver denna. Det kan tyckas bagatellartat att ägna tid och energi på en sådan obetydlig sak som ett batteri. Samtidigt är batteriet avgörande för Stinas fotograferande. Här synliggörs teknikens agens väldigt tydligt och hur materialitet och människa intra-agerar. Med andra ord blir teknikens funktioner som tydligast just då de *inte* fungerar (Callon, 1986). Stina brottas med ställningstaganden om hon ska ladda batteriet eller ej, hur hon ska kunna veta om batteriet verkligen är urladdat eller inte, och framförallt ovissheten om hon ska kunna ta bilder när hon är ute och fotograferar, eller om batteriet plötsligt ska ta slut mitt i arbetet. Detta tema handlar om hur lärande och vetande flätas samman, där en förkroppsligad kunskap om materialitet konstituerar Stina, och den medieestetiska praktiken både reproducerar och omformar denna praktik samtidigt (Wehner & Sear, 2010). Det innebär att Stina hanterar kamera och batterier fysiskt och materiellt samtidigt som hon använder sina erfarenheter och kunskaper från skolan för att lösa uppgiften.

Avslutningsvis vill jag sammanföra excerptet *Stina, videodagbok 3, uppgift i fotografisk bild* på sidan 105 med följande berättelser från videodagbok 2 om kyrkans ungdomsgrupp, och videodagbok 4 där Stina får en idé till fotouppgiften som presenterats. Stina har berättat att hon deltar i ”UG”, en ungdomsgrupp som kyrkan anordnat för unga som konfirmerat sig, hon skildrar sin kontakt med kyrkan på följande sätt:

STINA; transskript från videodagbok 2, om kyrkans ungdomsgrupp, 2011-11-22

Rad	Verbal kommunikation	Gester, mimik, blick med mera	Stillbild från videodagbok
1	Och så är det sådär, ibland, så är det sådär massor med föreläsningar om Gud typ. Sen så är det sådär chill grej efter. Och det är det jag kommer dit för. Det är det som är skitkul.	Viftar irriterat med handen Skratt i rösten, fnyser.	

Som du kanske hör, kanske, så
är jag typ kristen, fast jag vet inte
om jag riktigt är det. Egentligen.
Jag tycker bara det är väldigt kul
att umgås med dom människorna,
men jag vet inte om jag tror på
Gud så.



Stina fortsätter att resonera kring huruvida det är rätt att hon deltar i kyrkans ungdomsgrupp och som ledare i konfirmationsläger, eftersom hon gör det mer av sociala skäl, men inte riktigt ser sig som troende.

Excerptet beskriver Stinas relation till kyrkans ungdomsgrupp, ett samtalsämne hon ofta återkommer till. Stina viftar irriterat med handen när hon berättar om att träffarna brukar inledas med "... föreläsningar om Gud, typ." Det är samvaron efter föreläsningarna som Stina säger är anledningen till att hon går på dessa möten. Hon fnyser och skrattar samtidigt till när hon berättar detta. Hon beskriver sig i rad 2 av excerptet som "typ kristen", men vidare att hon inte vet om hon är det eftersom hon inte riktigt tror på Gud. Hon betonar att det är för att träffa människorna i ungdomsgruppen som hon går dit.

I följande transkription från videodagbok 4 knyts excerptet på sidan 105, där Stina tydliggör att hon vill fotografera bilder med ett meningsfullt innehåll, samman med excerptet som handlar om relationen till kyrkans ungdomsgrupp. Stina berättar hur hon löste fotouppgiften där hon skulle fotografera något byggt av människan:

STINA; transskript från videodagbok 4, 2011-12-13

Rad	Verbal kommunikation	Gester, mimik, blick med mera	Stillbild från videodagbok
1	Jo! Jag tog en bild av kyrkan. Öhm, på kyrkan, då tänkte jag såhär att, öh, [2 s] öh..., det är inte bara materiellt uppbyggt av människan, utan det är också, typ kän..., alltså andligt och känsligt, en känslomässig konstruktion. Öhm. [2 s] Så det var min tanke bakom det.	Tuggar tuggummi. Vilar huvudet i händerna. Tankfullt, blicken långt bort.	

En uppgift som Stina fått i Fotografisk bild beskrivs i videodagbok 3 där eleverna ska fotografera ett stilleben, en naturbild och något som är konstruerat av människan. Vidare i videodagbok 4 skildrar Stina hur hon löste uppgiften. Hon vilar huvudet i händerna och tuggar samtidigt tuggummi när hon berättar att hon fotograferat en kyrka till bilden av något som människan konstruerat. Hennes blick är fjärr och hon ger intryck av att vara djupt försjunken i sina tankar. Stina förtydligar att hon med bilden menar att kyrkan inte bara är materiellt uppbyggd av människan, utan även en andlig eller känslomässig konstruktion av människan. På så sätt löser Stina uppgiften och hittar samtidigt en meningsskapande idé bakom bilden, så att den inte bara blir tråkig och så att säga ytligt fin, som fotografiet av en vacker blomma. Talet om kyrkans ungdomsgrupp knyts här samman på ett rhizomatiskt sätt med Stinas reflektioner kring skolans fotouppgift och meningsskapandet som hon beskriver som så betydelsefullt i arbetet med fotografering. Ett komplext meningsskapande synliggörs där oväntade kopplingar och associationer görs, som en rhizomatisk läroprocess. Processen handlar om samtida hinder och möjligheter där teknik, materialitet, kulturellt meningsskapande, skoldiskurser samt personliga erfarenheter och affekt vävs samman. Den materiella agensen visar sig tydligast då Stina berättar om problemen med det nyckfulla batteriet samt när hon åskådliggör hur hon lär sig kamerans inställningar och relationen till systemkameran. Den fysiska kyrkan blir också materialiserad och symboliserad av Stina som ett objekt för en av människor byggd djupare mening, i det fotografi som stillbildskameran möjliggör.

Svante och Sigge – motstånd som performance

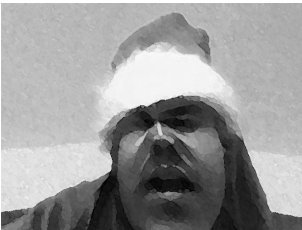
Här väljer jag att föra samman två elever under samma rubrik. De båda killarna går i olika årskurser, men har gemensamt att de på skilda sätt gör motstånd mot skolan. Jag har vid några transkriberingar valt att inte presentera det som sägs multimodalt, då för att jag framförallt vill diskutera innehållet, berättelserna, som förs fram. Transkriptions-

nära analyser görs för var och en av killarna, men analysen i vidvinkel förs samman i en gemensam text.

Svante

Svante går i år 1 på gymnasiet. Han är ett par år äldre än sina klasskompisar eftersom han gått IV, Individuella programmet, för att bli behörig till gymnasiet. Tongivande för Svantes videodagböcker är att han spexar och showar, han blandar inslag med spex och skämt med att berätta vad som händer i och utanför skolan. För varje ny inspelning Svante gör har han på sig en ny huvudbonad, han inleder med olika dialekter och varierar filter som förvränger bilden för varje gång. Svante presenterar sig själv som ”... en glad och social typ”. Han har hållit på mycket med teater och även med musik som rappare och gitarrist. Svante valde att gå medieinriktning för att han ville pröva något nytt.

SVANTE; transskript från videodagbok 3, 2011-12-13

Rad	Verbal kommunikation	Gester, mimik, blick med mera	Stillbild från videodagbok
1	Santaa Luciaa. Tjena! Det är Svante, med en ny dialekt och grejer. Idag är det Lucia ... Jag har en jättekonstig humor, det har jag. Jag är helt knäpp! Fan, hela mitt liv har jag vart sådär, en clown lik-som. Och det jobbade jag faktiskt som också, öh, på fritiden. Och på söndag till exempel ska jag spela jultomte här i staden.	Sjungande röst. Hämar norrländsk dialekt.	

Svante avslutar sina två första videodagböcker på följande sätt:

SVANTE; transskript från videodagbok 1, 2011-11-15

Rad	Verbal kommunikation	Gester, mimik, blick med mera	Stillbild från videodagbok
1	Tack och hej från Svante. Bläähhh.	Räcker ut tungan	

SVANTE; transskript från videodagbok 2, 2011-11-29

Rad	Verbal kommunikation	Gester, mimik, blick med mera	Stillbild från videodagbok
1	Vi syns nästa vecka, titta vad rolig jag ser ut nu då! Men vi hörs, Svante säger peace and out. Yalla brorsan, kebaabiii	Kalle anka-röst. Gör miner och fladdrar med tungan. Sjungande röst.	

Med andra ord iscensätter sig Svante som en skådespelare och något av en clown. I följande transkription från videodagbok 4 används ett filter som delar in bilden i fyra mindre bilder, med färger som imiterar Andy Warhols screentryckta konstverk av Marilyn Monroe.

Jag gick på IV i två år, inte helt två år, jag gick om halva nian först. Sen gick jag på IV i typ tre veckor, eller typ en månad max. Sen såå.., här på den här skolan då. Men sen så började jag praktisera heltid istället på en fritidsgård. Sen började jag på IV igen och började plugga. Öhm, min grundskola alltså, min grundskola var väldigt livlig och sådär, jag fick inte mycket gjort bara för att jag mådde dåligt. Eh... Faktiskt, det var, det var inte så att jag skolkade bara för att jag tyckte det var kul, utan det var... Jag klarade inte av att plugga då bara för att jag mådde så himla dåligt. Det hände mycket i mitt liv och sånt där. Så att.., ja jag vet, det är valfritt och berätta om det, men ehh, så att men ändå. Jag mådde inte bra alls, och jag klarade inte av gymnasiet vid det tillfället, heller, inte grundskolan heller.

Jag pallade inte. Det var därför jag tänkte att jag kanske klarar att gå om nian, men det klarade jag inte heller. Jag blev utsparkad därifrån. --- Men, så hade jag en kompis i min klass som bara stöttade mig till tusen; ”jamen kom igen, kör på”. Även fast inte han pluggade så mycket så stöttade, så försökte han få mig att plugga. Och så hade jag en så väl förstående handledare också, så att, hon tvingade ju mig att gå till fof [foto- och filminriktningen på Estetiska programmet] typ. Hon sa: ”gå på intagningsprovet!”, för jag var sådär, men jag har funderat på foto och film, men sen teater också. --- Så hela maj, eller., ja från typ mitten av maj till mitten av juni blev det ju vi hade skolavslutning, då pluggade jag upp nio betyg. Då satt jag bokstavligen talat på skolan och pluggade järnet, bara för att jag ville komma in, för jag pallade inte att sitta på IV ett år till. Och jag ville helt plötsligt inte hoppa av, för jag kände att, man når ingen vart då. Så jag valde att plugga, och det var den enda utvägen, och, det är så jag är här nu. [suckar] Men-men, Ja och nästa vecka då händer det ingenting, men nästa vecka, då kommer det nya frågor, det är ett nytt år, happy new year wo-hoo! Party on, öhh, men-men, jag ska väl röra på mig helt enkelt. Men det var lite granna. Men vi syns väl nästa gång, och grejer... [Gör en skuggfigur med händerna som en hund] Voff-voff!



SVANTE, videodagbok 4, 2012-01-10

Svante – transkriptionsnära analys

I excerptet från videodagbok 3 inleder Svante med att sjunga orden Santa Lucia och hälsar med ett ”Tjena!”. Han har en tomteluva på sig och filtret han använder trycker ihop hans ansikte vid näsan och ögonen, samtidigt som det förstörar hakan och munnen. Det påminner

om en karikatyr-teckning. Svante presenterar sig och säger att han är tillbaka med en ny dialekt. Dialekten han använder är norrländsk denna gång, men han slutar använda dialekten redan efter någon minut. Svante kommenterar att det är Lucia-dagen som han gör sin inspelning på, och fortsätter med att beskriva sig själv som en person med konstig humor och att han: ”... är helt knäpp”. Han fortsätter med att säga att han varit som en clown i hela sitt liv, och berättar att han även jobbat som clown tidigare. Därefter förklarar Svante att han ska spela jultomte i staden där han bor. De två excerpten som följer, från videodagbok 1 och 2, visar hur Svante avslutar dessa videodagboks-inspelningar. I det första exemplet har Svante luva på sig, och använder en videoeffekt som förvränger bilden likt en virvel i ansiktet. Han säger ”Tack och hej från Svante” och sträcker ut tungan och säger ”Bläähhh”. I nästföljande excerpt avslutar Svante videodagbok 2. Han imiterar Kalle Ankas röst och säger att vi ses nästkommande vecka. Svante uppmanar betraktaren att titta på honom eftersom han gör en grimas, han sticker ut tungan en bit och ”fladdrar” med den. Därefter säger han att vi hörs av och talar om sig själv i tredje person när han säger ”... peace and out”. Vidare säger han ”Yalla brorsan” och halvsjunger ”kebaabiii”. Svante kan alltså sägas inleda och avsluta videodagböcker genom att showa och skämta. Positionen som clown eller gycklare möjliggörs framför webkamerans lins. Denna position tillåter Svante att glida mellan humor och seriositet, skämtsamhet och allvarsamhet. I det avslutande längre excerptet från videodagbok 4 använder Svante ett videofilter som gör det omöjligt att urskilja hans ansikte, blick eller mimik. Detta är första videodagboken efter jullovet och Svante berättar utan större spexande om lovet och hur det kändes att vara tillbaka i skolan. En berättelse om konflikter som funnits i klassen mynnar ut i talet om Svantes skolgång vilket är det excerpt jag har valt att presentera. Svante inleder med att berätta att han har gått på IV-programmet, Individuella programmet i två år, plus att han fick gå om delar av år 9 i grundskolan dessutom. Därefter började han praktisera på ett fritidshem för att återgå till IV-programmet åter igen. Nu börjar Svante berätta om grundskolan; att det var livligt på skolan han gick i, och att han inte fick så mycket gjort eftersom han inte mådde så bra. Han betonar att han inte skolkade för att ha kul utan att han

mådde väldigt dåligt på grund av saker som hände i hans liv vid den tidpunkten. Svante bryter berättandet när han säger "Ja, jag vet, det är valfritt att berätta om det..." Detta kan tolkas som att Svante refererar till de samtal jag hade med eleverna före inspelningarna. Eleverna fick frågeblad av mig, men jag betonade att det var valfritt prata om vad man vill och att fundera över hur mycket man ville berätta om sig själv. Fortsättningsvis upprepar Svante att han inte mådde bra och varken kunde klara av gymnasiet eller sista året på grundskolan. Han gjorde ett försök att gå om år 9 med blev utkastad därifrån. En vändpunkt kommer i berättelsen när Svante skildrar hur hans klasskompis stöttade honom, och hans mentor uppmuntrade att söka vidare till foto- och filminriktningen på Estetiska programmet. Handleddaren fick Svante att gå på intagningsproven till foto- och filminriktningen. Därefter läste Svante upp nio grundskolebetyg på bara en månad, eftersom han kände att han inte skulle orka ett år till på IV, och att gå gymnasiet var den enda utväg han kunde se. Svante suckar när han säger att det är så det kommer sig att han nu är på skolan. Nu rundar Svante av genom att påminna om att det är ett nytt år, och han börjar spexa när han säger "Happy new year, wo-hoo! Party on...". Han avslutar med att säga att vi ses nästa vecka, och formar händerna som en skuggfigur av en hund, och säger "Voff-voff!". De glidande rörelserna i positioneringarna som clown eller gycklare möjliggör den kontrasterande allvarsammare positionen där Svante får tillgång till att berätta något som berör på ett annat sätt. Det är skämtsamhet, kroppslig gestik och mimik samt intra-aktion med laptoppens kamera som gör det möjligt för Svante att återge denna berättelse. Samtidigt innebär humor ett sätt att göra anpassat motstånd, det vill säga att Svante istället för att bete sig besvärligt och bli utkastad, som på grundskolan, nu har hittat en flyktlinje genom humor och skådespeleri där motstånd mot skolan kan uttryckas. En tänkbar aspekt kan vara att när videofiltret som används inte tillåter oss att se Svantes ansikte, då kan han tala i en mer anonym position, vilket kan ha underlättat artikulerandet av denna berättelse.

Sigge

Sigge går tredje året på gymnasiet. Han tycker inte om att gå i skolan och menar att han inte lägger ned så mycket möda på skolarbete eftersom han inte vill studera vidare. Medieämnena är det som är roligt i skolan, men fotografisk bild beskriver Sigge som mer teoretiserat i tredje årskursen, något han ogillar:

Det går inte bra i skolan, jag ligger efter i ganska många ämnen. Jag väljer att inte fokusera så mycket på det. Tar in det som är ett lärande för livet, ska inte plugga vidare efter gymnasiet. Vill hellre göra något, som volontärarbete, sedan resa runt lite kanske. Roligaste kursen har varit rörlig bild. Förr var foto det roligaste ämnet men det har ändrat sig eftersom det är mycket loggböcker och sånt, som är sjukt onödigt. Rörlig bild är mer praktiskt, den enda kursen som jag tycker om. En dröm som jag har vore att jobba på SVT.



SIGGE, videodagbok 3, 2011-11-12

Sigge pratar mycket om olika saker utanför skolan. Det känns tydligt att han går tredje året på gymnasiet, och att hans berättande mer inriktas mot vad som ska hända när han går ut skolan. Nästan i varje inspelning säger Sigge att han gärna vill jobba på SVT, Sveriges Television, som producent eller liknande. I den sista videodagboken berättar Sigge om sin praktikperiod. Via kontakter fick han en göra sin praktik på SVT, vilket Sigge skildrar på följande sätt:

Jag praktiserade på SVT, faktiskt. Mest på TV-huset, kontorsavdelningen och Drama i Värtahamnen. Det var helt sjukt kul faktiskt. Jag träffade

riktigt sköna människor, öhh, jag fick lära mig väldigt mycket om... alla möjliga saker. Öhh... [3 s] Jag fick vara med om helt sjukt roliga och coola saker. --- När jag var på kontorsavdelningen fick jag väldigt många häftiga uppdrag ... mmm, jag var först och gjorde, ähmm... en Spotify playlist... till ett event som hade med serien Äkta människor [en svensk tv-serie] att göra ... det skulle visas, det var en... smygpremiär av den, på hotell Rival. --- Jag hade varit med lite i produktionen också, och marknadsföringen av annonseringen... av serien. Öhm. På minglet i varje fall så snackade jag med, med några av skådespelarna, öhmm, Andreas Wilson, öh, och dom där liksom. Jättetrevliga människor, och många, jag snackade med regissören, producenten, öhm. Dom hade så roliga små berättelser å berätta, och dom är jätteintressanta människor. Å jag skulle definitivt vilja arbeta inom den branschen, nån dag. Öhm. Ja. Vi får se hur det går [ler]. --- Efter hotell Rival så var jag på... [2 s] Guldbaggegalan, var jag på... som pressansvarig. --- Det kändes verkligen, eh, mäktigt ändå [nickar långsamt] öh, skitkul. [3 s] Sen..., vad fan gjorde jag mer? Jag fick lite grafiska uppdrag. Jag gjorde till exempel... öh [2 s] körschemat till Guldbagge-galan. Och det är det här [viftar med armen] det är det här schemat som visar... vad det är som händer, och när det händer. Det var liksom... ett upplägg [håller upp armen som för att visa ett dokument] av hela Guldbagge-galan, som till exempel när Petra Mede skulle gå upp på scenen, och vad hon skulle göra då, vilken tid det var hon skulle göra det, så att alla i pressen skulle liksom... få det pappret och vara beredda på vad som skulle hända. Det fick jag göra [tittar in i kameran och småler]. Jag är sjukt nöjd med det.



SIGGE, videodagbok 5, 2012-02-10

Sigge – transkriptionsnära analys

I excerptet från videodagbok 3 berättar Sigge att det inte går så bra för honom i skolan, eftersom han ligger efter med skolarbetet. Vidare säger han att han väljer att inte tänka så mycket på det eftersom han ändå inte ska läsa vidare efter gymnasiet, han ser det mer som ett lärande för livet. Sigge betonar att han vill *göra* något, som att till exempel arbeta som volontär och kanske resa. Han understryker alltså vikten av livet *utanför* skolan samtidigt som han implicit uttrycker en kritik mot skolan, som att den inte lär för livet. Här byter Sigge ämne och berättar att han tycker att den roligaste kursen är den i Rörlig bild. Han menar att Fotografisk bild brukade vara en kurs han uppskattade mycket, men eftersom det har blivit mycket loggboksskrivande i den kursen tycker Sigge inte längre att det är så roligt. Med enfass säger han att loggböcker är "... sjukt onödigt". I kursen med rörlig bild däremot är arbetet mer praktiskt inriktat, och därför den enda kursen som Sigge gillar. Han avslutar med att säga att en dröm han har är att jobba på Sveriges Television. En motsättning mellan skolan som teoretisk och yrkeslivet som praktiskt målas fram av Sigge. Påföljande transkription är från den femte inspelningen Sigge gör, som även är den sista. Eleverna på foto- och filminriktningen har haft praktik och Sigge skildrar sina upplevelser från denna. Om praktikplatsen berättar han att han har varit på olika platser som tv-huset och avdelningen för drama vid Värtahamnen i Stockholm. Sigge fortsätter med att återge hur roligt det har varit och vilka trevliga människor han mött och att han fått lära sig mycket. Sigge beskriver ett häftigt uppdrag han fick när han befann sig på kontorsavdelningen. Uppdraget var att sätta samman en spellista med musik i Spotify (en musiktjänst för att lyssna på strömmad musik på internet) för ett event, en förhandsvisning av tv-serien Äkta människor. Musiken behövdes till minglet före och efter visningen av tv-serien. Nu säger Sigge att han varit inblandad i produktionen av tv-serien, samt i marknadsföringen av densamma. Sigge pratar med långa eftertänksamma pauser, som att han funderar på hur han ska formulera sig. På minglet inför smygpremiären av

tv-serien berättar Sigge att han pratade med skådespelarna, regissören och producenten, och att de var väldigt trevliga. De personer som Sigge mötte beskriver han som mycket intressanta människor med roliga berättelser. Sigge säger med emfas att han gärna skulle vilja arbeta i denna bransch. Lite självironiskt fortsätter han att säga att: ”Vi får se hur det går”. Efter eventet på Rival var det dags för Guldbagge-galan berättar Sigge. Där befann han sig som pressansvarig, vilket han beskriver som en mäktig och väldigt rolig känsla. Sigge fick några grafiska uppdrag under praktiken. Han beskriver ett exempel med ett körschema till Guldbagge-galan och beskriver vad ett körschema är genom att vifta med armen och förklara att schemat visar vad som ska hända vid vilken tidpunkt. Ett exempel som Sigge ger från körschemat är när Petra Mede skulle gå upp på scenen, och vad hon skulle göra då. Vidare fortsätter Sigge med att förklara att det var pressen som skulle få körschemat så att de skulle vara beredda på vad som skulle hända. Avslutningsvis tittar Sigge in i kameran och säger ”Det fick jag göra. Jag är sjukt nöjd med det”. Sigge positionerar sig som en person som klarar sig bra i yrkeslivet i mediebranschen, som någon som smälter in väl på Sveriges Television.

Svante och Sigge – analys i vidvinkel

De teoretiska begrepp som tas i bruk här handlar om performativitet och nomadiskt rörliga subjekt, samt om subjektspositioner i motstånd mot skolans diskurser. Vecket används för att synliggöra vad som vecklas ut och blir föremål för elevernas narrativ, och hur in- och utsida blir del av samma veck. Begreppet simulakra diskuteras även i relation till de excerpt som presenteras. Både Svante och Sigge gör motstånd mot skolan, och båda beskriver vissa misslyckanden inom skolans diskurser. De använder videodagboken som en arena för tillblivelse; deras performativa berättelser väver ihop lustfyllda skildringar, humor och allvar genom multipla drivkrafter att bli till i och utanför skolan. Svantes showande och spexande ser jag som det mest tydliga exemplet på grotesk karneval i videodagböckerna. Förvrängningarna tillsammans med humorn och överskridandet av normativa gränser för vad som får

sägas och göras möjliggör ett starkt motstånd. En performance iscensätts av Svante, där han får en arena för sitt artisteri, men också att berätta fram sig själv som något eller någon. Då Svante medvetet har med sig och använder olika mössor och huvudbonader för varje dagboksinspelning, samt att han använder olika dialekt varje tillfälle ser jag Svantes dagbok just som en performance också i betydelsen som en konstform. Svante förklarar ibland sig själv i sin iscensättning, som i exemplet från videodagbok 3, där han säger att han har konstig humor och varit som en clown i hela sitt liv. Denna typ av uttalanden mildrar det karnevaliska motståndet, och Svantes spexande förklaras med uttalandet: ”Fan, hela mitt liv har jag vart sådär, en clown liksom.” Men Svante tydliggör också att han delvis arbetar professionellt med sitt skådespeleri. Det handlar alltså inte bara om att vara lite tokig eller att ha knäpp humor, utan det finns en seriositet och iscensättning som semiprofessionell skådespelare. Gycklarpositionen visar sig intensivast i avslutningarna av Svantes videoinspelningar. I exemplen räcker han ut tungan i intra-aktion med datorns webbkamera. De olika förvrängande filter som Svante använder förstärker hans rörelser och miner, alternativt att Svante utnyttjar videoeffekterna och rör sig intra-aktivt med sitt minspel till de skilda bildförvrängningarna. Rösten och ljuden som Svante använder samspekar med minspelet och förvrängningarna och skapar en humoristisk och glidande subjektsposition. Med Svantes plötsliga infall blir det omöjligt att veta vad som ska hända närmast. I visa dagböcker uppfattar jag varannan mening som allvarligt menad, och varannan som impulsiva, humoristiska infall. Svante har som skådespelare tillgång till en mängd olika roller, samtidigt blir positionen som skådespelare, där dessa roller inkluderas, den subjektsposition han oftast intar i sina dagböcker. Subjektspositionen som elev framträder ibland när Svante talar om skolarbetet. Hans relation till läraren i framför allt rörlig bild framstår också som viktig när det gäller skolan.

Sigge går till skillnad från Svante i år 3 på gymnasiet, men iscensätter sig liksom Svante i subjektspositioner utanför skolan. Han pratar en hel del om att arbeta som volontär på Greenpeace och om andra saker han vill göra efter gymnasiet. Det som vecklas ut i Siggés videoinspelningar är diskussioner kring en mängd skilda samhällsfrågor, om skolan pratar han mest i negativa ordalag, exempelvis att sche-

maläggningsen är dålig, att vissa lärare är utbildade, och som i det utvalda excerptet att han inte gillar teoretisering av praktiska kurser. När Sigge ska berätta om sin praktik på Sveriges Television uppfattar jag det som att berättandet glider över och gränsar till ett fabulerande. Det framstår som att Sigge genom en stark drivkraft berättar fram sig själv under praktiken som en person som otvunget minglar med olika berömdheter inom den svenska film och tv-världen. Sigge skildrar hur han tilldelas positioner som bland annat producent, marknadsförare samt pressansvarig på Guldbagge-galan, med ansvar för tillställningens körschema under praktikperioden. Det är oklart om Sigge menar att han arbetade med den grafiska formgivningen av Guldbagge-galans körschema, eller om det faktiskt, i *berättelsen* om praktiken, var så att det var Sigge som hade kontroll över körschemats upplägg, exempelvis när Petra Mede skulle gå ut på scenen och göra sina inpass. För att gå tillbaka till Svantes videodagbok så kan hans clown- och gycklarposition sägas möjliggöra en allvarlig berättelse om hans tidigare relation till skolan. Svante betonar att oförmågan att prestera ett lyckat skolsubjekt inte handlade om lättja, eller att ha kul, utan att det var så att han mådde dåligt och inte klarade av skolan av den anledningen. Svante synliggör relationernas betydelse för sitt lärande och sin kamp i skolan; en kompis fick honom att inte ge upp skolarbetet, och en handledare uppmuntrade honom att göra de antagningsprov som var nödvändiga för att komma in på estetiska programmens foto- och filminriktning. Via de glidande rörelserna mellan positioner som clown, gycklare, semiprofessionell skådespelare och skolelev får Svante tag i ett narrativ om de mer kanske smärtsamma aspekterna av att tvingas underkasta sig skolans ordning och diskurser, eller erfarenheter av att misslyckas inom denna diskurs. Det är en berättelse med intensitet i sitt allvar, och till skillnad från Siggés fabulerande kring praktiken på SVT, en oglamorös och kanske i viss mån självutlämnande skildring. Svante har flera år av gymnasieskola framför sig, hans berättelse om hur relationen till skolan såg ut förr skiljer starkt från hur han beskriver skolan då videodagböckerna spelades in. Siggés avslutande berättelse i videodagboken blir istället ett sätt att bli till i en framtida subjektsposition, efter gymnasiet. Istället för att liksom Svante reflektera över sin skolgång får Sigge tillgång till

de mest fantastiska berättelser om en framgångsrik person i film- och tv-världen. Sigge gör kritiska beskrivningar av skolan, hur kunskaper i skolan blir ytliga, och han ”väljer” att i stället lära sig för livet. Det relativt otroliga narrativet där Sigge under praktiken blir producent, marknadsförare, kompetent ”minglare” på kändisevent och fester; ett liv han beskriver med gratis champagne och arbete bestående av att sätta ihop spellistor och körscheman för stora tillställningar, blir ett sätt att kliva ur positionen som elev i skolan och att bli till i framtida möjliga och eftertraktade subjektspositioner. Det är Siggés drömmar, fantasier och kanske underströmmande drivkrafter som synliggörs, i ett uppluckrat gränsland till vad som kanske faktiskt hände under praktikperioden. I mina ögon är dessa drömmar och drivkrafter lika verkliga som beskrivningar och skildringar av vad som hände. I Svantes fall handlar det om att befinna sig i fiktionen som clown, jultomte och roller inom en skådespelarposition, där han i sitt näst sista dagboksinslag överskrider tidigare gränser i sitt narrativ och transformeras till att bli till som en elev som klarar sig väldigt bra i skolan, framförallt i de medieämnen som beskrivs. Sigge å andra sidan lämnar skolan och elevpositionen därhän i sin dagbok och skapar olika mer eller mindre fiktiva scenarier för sitt framtida tillblivande. Både Svante och Sigge rör sig nomadiskt och provar sig fram med olika roller, positioner och narrativ, som flyktlinjer bort från elevpositionen. Plötsliga associationer och infall leder rhizomatiskt in på olika spår och lager av berättande. Videodagböcker som simulakra ställs här på sin spets. Vem vet vad som egentligen är sant, vad eleverna hittar på och hur mycket det går att lita på utsagorna i videodagböckerna? Jag menar att människors önskningar och drömmar också är verklighet, i betydelsen att de är del av möjliga framtida subjektspositioner. Förhoppningar och fantasier kan skapa flyktlinjer, som riktningar och drivkrafter i en nomadisk tillblivelse. Videodagboken som simulakra har potentialen att utmana privilegierade positioner och blir en verklighet på egna villkor, utan referens till någon verkligare verklighet. I exemplen med Svante och Sigge illustreras hur elever som inte alltid är framgångsrika i möjliga elevpositioner kan få tillgång till positioner inom andra diskurser. Men även genom iscensättningen som möjliggör andra framställningar av subjektet, än de som är tillgängliga

och möjliga utanför iscensättningen. För Svante handlar det om att vara framgångsrik som artist, rappare och skådespelare, för Sigge rör det sig om att ta sig fram i världen på ett lite coolt och tillbakalutat sätt. Att kunna leva på att arbeta med event, kändisgalor och fester är knappast något som Sigge är ensam om att drömma om. Genom vecket kan insida och utsida synliggöras som sammankopplade, här visar sig vecket i videodagböcker som en upplösning mellan beskrivningar av händelser, berättelser, fantasier och drömmar. Veckningar skapas mellan det medvetet tänkta och det otänkta vilket luckrar upp dikotomin kropp och tanke (Semetsky, 2013). Svante och Sigge som på olika sätt bedömer sig som misslyckade i en skolkontext visar hur de presterar i samhället utanför skolan. En position där motstånd uttrycks mot skolan blir viktig för att bevara en distans till skolans värderingssystem. Kanske visar de också på hur skolans värderingar utdaterats då de beskriver sina framgångar i andra subjektpositioner än de erbjuds eller tilldelas i skolan. Dessa videodagböcker visar också tydligt hur elever är människor i tillblivelse och att skolan behöver vara en plats för multipla former av tillblivelser.

Erik – subjektpositioner som regissör

Erik går i år 3 på gymnasiet. Han har valt att gå medieinriktningen inom det Estetiska programmet därför att han gillar att fotografera och filma. Erik talar ofta utifrån positionen som fotograf eller filmare, snarare än en elevposition i videodagböckerna. Han inleder sin första videodagbok med att säga ”Hej, jag är nu Erik, och jag blir förmodligen en regissör senare...”. Med andra ord är denna elev redan medveten om att han har en roll framför videodagbokens kamera, och han iscensätter sig som Erik - en framtida regissör.

Inom ramen för kursen Projektarbete arbetar Erik med en film. Det betyder att han själv utför allt arbete med filmen: planering, filmning, ljussättning, regissering, redigering, arbete med ljud och musik och så vidare. Han berättar att han vill använda filmen för att söka vidare till Dramatiska Institutet i Stockholm eller andra filmhögskolor:

Men på mitt projektarbete ska jag göra mitt arbetsprov, en film. Jag ska börja spela in nu på onsdag, och... [2 s, kliar sig i pannan] ... i flera veckor nu har jag bara planerat, ritat storyboard [visar med handen som om han höll en penna], skrivit manus, och nu värst av allting, att planera. Att bestämma när man ska filma allting. För... [1 s, tar sig om örat] ... det finns vissa scener, som man måste spela in innan andra scener. [1 s, håller handen i luften] Som i min film finns det en scen där huvudpersonen kollar in i en tv, och ser på ett klipp, som jag måste spela in innan dess i en studio, och i den studion kan jag bara spela in på onsdag [rör händerna långsamt i sidled medan han talar]. Så jag måste planera in hur jag ska, [kliar örat] hur jag ska spela in det då. Så måste jag hinna redigera den biten, och exportera den innan nästa inspelning som... [2 s] ... och, om jag inte gör det i tid, då hinner jag inte spela in, då kan jag inte spela in de andra scenerna som kräver att jag spelat in de första scenerna [rör ena handen ovanför den andra handen] Det är som ett pussel [rör händerna om varandra] som man ska pussla ihop.

ERIK, videodagbok 3, 2011-12-19

Erik inleder sin tredje och sista videodagbok med kamerarörelsen panorering. Han riktar datorns webbkamera ut mot fönstret och filmar en långsam, svepande rörelse in mot rummet för att stoppa kamerarörelsen vid bilden av honom själv:

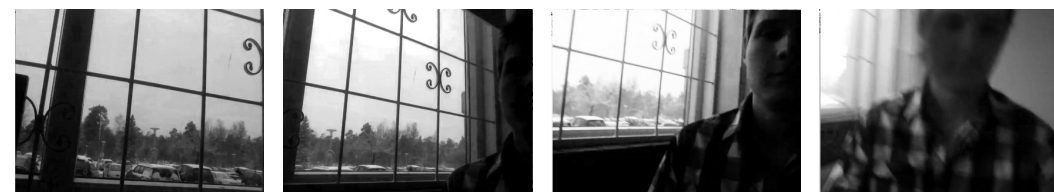


BILD 2: Panorering, inledning till videodagbok 3

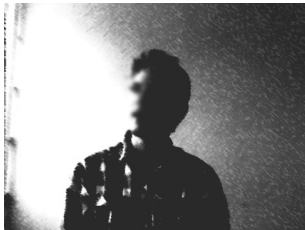
Därefter börjar Erik berätta om filmen han arbetar med inom ramen för kursen Projektarbete:

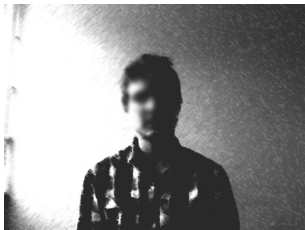
Rad	Verbal kommunikation	Gester, mimik, blick med mera	Stillbild från videodagbok
1	Min film handlar om [2 s] vanliga människor, eller hur jag ser på dom. [1 s] Det börjar med en vanlig tjej.	Tittar hastigt uppåt. Håller ut höger hand.	
2	Hon är fast i sina rutiner och upprepar flera gånger, om och om igen.	Rullar händerna om vartannat.	
3	Och det är ganska viktigt för handlingens skull att hon upprepar dom därför att... Det viktigaste med filmen är att hon kommer att bli... fri från sina rutiner. Och det gör man genom att hon..., hon besöker sitt undermedvetna, i en dröm... och det är massor..., det är en massa föremål där som typ en lapp hon läser. Man får aldrig se vad som står på lappen, men hon reagerar starkt på det. Och när hon vaknar upp så har hon den lappen bredvid sig. [2 s]	Håller upp fingrarna som för att visa lappen.	
4	Jag vet inte exakt hur jag ska göra den scenen, för jag har kastat bort den lappen, men jag får nog hitta en liknande lapp, det var bara ett kvitto. [2 s] Men det., men [3 s] Jaa... Vad det gäller symboler. Det finns massa, en massa små handlingar i filmen. Jag pratade jättemycket med min handledare, vad eller hur vi ska få det att funka, eller hur jag ska få det att funka. Därför att det finns så många... [1 s] så många vägar man kan välja, eller välja mellan.	Visar med händerna "vägar man kan välja".	

5	Hur jag ska berätta handlingen, vad handlingen ska vara för något. Därför att... [2 s] Det fanns en idé, som jag svagt arbetat på, men jag tror inte att det blir något av det, att hon ska sminka sig varje dag, i varje scen i filmen, utom när hon sover. För när hon sminkar sig, det är som hennes mask.	Håller ut händerna åt sidorna. Rör med handen framför ansiktet två gånger.	
6	Och, det här görs tydligare genom att hon hamnar i ett rum med tre män, i masker. [1 s] Och sen i slutet så vaknar hon upp,	Lutar huvudet bakåt och håller ihop händerna under hakan.	
7	och sminket försvinner.	Slår ut med händerna.	
8	Hon håller i kameran såhär,	Visar med händerna hur kameran skulle hållas av skådespelaren.	
9	och vaknar upp med smink, också gör man samma sak utan smink, så redigerar man bara ihop det så att, det är på samma, det är samma utsnitt på klippen. Men jag tror inte att det blir så mycket av det. Det är för jobbigt att få smink att synas i bild.	Visar bildutsnittet med händerna.	

Här går Erik in på en rad tekniska detaljer som gäller komprimering av filmen för att kunna visa den på projektor eller skicka den digitalt, och att sminket han tänkt använda i filmen inte kommer att synas när filmen komprimeras för att kunna distribueras och visas utanför skolan. Han fortsätter efter ett par minuter att tala om innehållet i filmen:

ERIK, multimodalt transskript från videodagbok 3, 2011-12-19, del 2

Rad	Verbal kommunikation	Gester, mimik, blick med mera	Stillbild från videodagbok
10	Tja, det de tre männen är, det är hennes rädsor. [3 s] Eller ja..., delvis hennes rädsor. Hon är rädd för sig själv. För det... det dom gör, är att dom reflekterar henne. Tre, som är tre sidor av henne. Det är därför dom liknar varandra också...	Ser ut genom fönstret. Sväljer.	
11	...för... det är så många människor, jag anser det här vara väldigt normalt, som har olika personligheter beroende vem dom pratar med, eller vilka dom umgås med. Och dom byter roller hela tiden, som, det är ett konstant skådespel. Och livet är en bisarr pjäs [2 s].	Rör händerna. Ser ut genom fönstret. Ser ut genom fönstret och in i kameran igen.	
12	Och, masken skulle ju då symbolisera sminket, för dom... Men... [2 s] Det blir svårt att göra det. Eller, ja, anledningen till varför jag gör, la dit masker, är för att man inte ska se, om dom är kvinnor eller män.	Håller handen vid ansiktet. Ser åt sidan. Rör med handen vid ansiktet.	
13	Men, dom har bara, bara överkroppar så att man ser att dom är män. Men jag kommer att klippa in tjej, öh, kvinnoskratt. Så det ska vara lite förvirring för, just det, hon, hon är förvirrad, hon vet inte direkt. Hon har inte hittat sig själv än, även vad gäller sexualitet och kön.		

14	För, det är väldigt, det är svårt att veta vem man är, speciellt när man har en massa förväntningar på en. Typ som att bli vuxen. Bara för att man är arton är man inte vuxen. Men, med tanke på, när man blir arton, då förväntar sig alla att man ska va vuxen.	Rör med handen framför bröstet. Viftar med händerna. Ser ut genom fönstret.	
----	---	---	---

Bland det sista Erik säger i videodagböckerna är:

”Jag kanske egentligen inte heter Erik och jag kanske... [tittar snett uppåt] inte är den jag säger att jag påstår vara. Eller gör det jag påstår göra. [2 s, tittar ner, ler snett]”

ERIK, videodagbok 3, 2011-12-19

Erik – transkriptionsnära analys

De verktyg jag har valt för att analysera Eriks videodagböcker är framförallt rhizomet och vecket. De olika subjektspositioner och nomadiska rörelser som synliggörs i inspelningarna analyseras också. Dessutom analyseras sekvenserna ur ett materialitetsperspektiv, som performativ intra-aktion. Erik positionerar sig främst som professionell filmskapare och regissör, snarare än som elev. Det sker väldigt tydligt när Erik inleder sin första inspelning med att säga ”... och jag blir förmodligen en regissör senare...”. Regissörspositionen blir också tydlig när Erik påbörjar den tredje videodagboken med en kamerarörelse, en panorering med webbkameran i den bärbara datorn, se bild 1. Erik börjar berätta om handlingen i filmen han arbetar med i rad 1 och 2 av den multimodala transkriptionen. Han visualiserar det han berättar då han rullar händerna om vartannat för att visa hur huvudpersonen i hans film, ”en vanlig tjej” har fastnat i rutiner som hon upprepar. Vi får veta att filmen handlar om att huvudpersonen ska bli fri från sina rutiner genom att besöka sitt undermedvetna i en dröm (rad 3). I drömmen hittar den kvinnliga huvudpersonen en lapp där

det står något som hon reagerar starkt på, men som filmens publik inte får veta. Erik håller upp fingrarna som för att visa lappen. När huvudpersonen vaknar upp finns lappen från drömmen kvar bredvid henne. Här bryts Eriks berättande om handlingen i filmen och i rad 4 börjar han resonera kring lösningar på olika bekymmer han har med filmen. Dels är lappen som Erik använde när han spelade in de första scenerna nu borta, dels nämner han en problematik med olika symboler i filmen. Han beskriver diskussioner med en handledare om hur han ska få de olika mindre historierna och symbolerna i filmen att fungera. Erik visar med händerna och ger på så sätt emfas åt de många skilda sätt man kan gå vidare med filmen på. Han fortsätter i rad 5 att ta upp frågorna han brottas med, och återger en idé han har. Idén går ut på att huvudpersonen i filmen ska sminka sig varje dag, och att detta ska symbolisera att hon bär en mask. När Erik berättar om sminket som en mask rör han flera gånger med handen framför ansiktet som för att visa masken som döljer ansiktet. I rad 6 beskriver Erik hur denna symbolik förtydligas i en sekvens av filmen där huvudpersonen hamnar i ett rum med tre män som bär masker. Då hon vaknar upp ska sminket försvinna (rad 7). Med gester och rörelser demonstrerar Erik mer precis hur huvudpersonen vaknar och sminket försvinner. Därefter åskådliggör Erik (rad 8) hur denna scen rent tekniskt kan filmatiseras, han vrider sig åt sidan så att hans kroppsspråk tydligt ska synas i kamerabilden, och lutar sig bakåt och sträcker fram armarna och säger: "Hon håller kameran såhär...". Och syftar då på hur skådespelerskan som spelar huvudrollen ska hålla videokameran och filma sig själv. Vidare i rad 9 förklarar Erik att samma scen sedan filmas utan smink och att genom att redigera ihop exakt samma scen med och utan smink, blir det möjligt att åstadkomma effekten av att sminket gradvis tonar bort. Här talar Erik i rollen som filmare eller regissör, och förflyttar sig samtidigt till positionen som "teknisk och mediekunnig", positioner som kan sägas vara relaterade till maskulinitet och en medieteknisk diskurs. Avslutningsvis i del 1 av den multimodala transkriptionen säger Erik att han nog inte kommer att använda idén med sminket som symbol för en mask, eftersom det är svårt att få sminket att gå fram i kamerabilden. I samband med detta övergår Erik till att föra tekniska resonemang kring att komprimera filmen, vilket

resulterar i att en sminkning som tonar bort är svår att tydliggöra i filmmediet. Det sätt som Erik berättar på i videodagboken är lugnt och koncentrerat, med många eftertänksamma pauser. I rad 5-9 sker en förändring i intensiteten i berättandet då Erik plötsligt använder kroppen mycket mer för att illustrera det han talar om. En förhöjd intensitet visas i sekvensen genom sättet som Erik berättar om filmen och med hela kroppen visualiserar det han säger. Berättandet är ändå fortfarande samlat och lugnt, men en mängd olika kroppsliga rörelser sker under kort tid. Eriks intensitet och aktivitet menar jag utlöses av kamerans agens. Det är kameralinsen i datorns lock som sätter igång Eriks visualisering av berättelsen med kroppen. Intra-aktionen, eller performativiteten i relationen mellan Erik och laptoppens kamera skapar ett utrymme som möjliggör Eriks förkroppsligade berättande. I del 2 av transkriberingen kommer Erik tillbaka till filmens handling och symbolik. Han berättar i rad 10 om männen som symboliserar huvudpersonens rädslor, vilka egentligen handlar om att huvudpersonen är rädd för sig själv. I nästa rad beskriver Erik hur han menar att människor får olika personligheter beroende vem de pratar med, och att "dom" byter roller som i ett konstant skådespel. Han avslutar med att säga: "Och livet är en bisarr pjäs". Det som händer här är att Erik förflyttar sig till en observerande roll där han gör en film om "vanliga människor" och de observationer och reflektioner han har kring dem. Observerandet av dessa "vanliga människor" får implicit till följd att han intar en position där han inte tillhör denna grupp. I förhållande till "vanliga människor" positionerar sig Erik snarare som filmare, regissör, observatör, filosof eller teknisk och mediekunnig. Erik uttrycker att livet framstår som ett absurt skådespel där människor ständigt byter roller. Detta är ett ämne som Erik nämner i den första videodagboken han spelar in, där han beskriver hur människor byter åsikt beroende på vem de talar med, och att detta är ett återkommande tema i hans arbeten. Eriks observationer om människors roller i olika sociala sammanhang blir en parallell till det teoretiska ramverk om subjektspositioner jag använder som analysverktyg (Davies & Harré, 1990), vilket är en av de aspekter som analyseras i Eriks videodagbok av mig. Här sker således en veckning mellan min undersökning och mitt skrivande om elevers subjektspositioner och Eriks

berättande i videodagboken om egna erfarenheter och reflektioner, som i sin tur kommer till uttryck i hans film. Med andra ord veckas Eriks berättande och filmskapande samman med mitt skrivande om hur elever växlar mellan olika subjektspositioner. Veckningar sker i tre olika lager: narrativ i videodagbokens performance, handlingen i filmen Erik berättar om och mitt eget analysarbete. Erik återgår till att tala om masker som symboler i rad 12 där han förklarar att han använder masker för att skapa ovisshet om vilket kön de maskerade figurerna har. Återigen rör han med handen framför ansiktet som för att åskådliggöra masken som döljer ansiktet. Han fortsätter i rad 13 att tydliggöra sin idé och berättar att figurerna i masker har nakna överkroppar för att visa att de är män. Samtidigt ska kvinnosträtt höras för att skapa en viss förvirring förklarar Erik. Han tydliggör att huvudpersonen i filmen inte har hittat sig själv ännu, också när det gäller kön, utan är vilse i detta avseende, och viftar med händerna för att betona vilsheten och ovissheten. I den sista raden tittar Erik fundersamt ut genom fönstret och säger: "För, det är väldigt svårt att veta vem man är...". Därmed växlar Erik från att berätta om "henne" och talar istället om "man" i dagboken. Tidigare har Erik refererat till huvudpersonen som "hon", men nu skiftar han alltså till att tala om "man". Han fortsätter med att prata om problematiken med att bli vuxen, om förväntningarna som växer från omgivningen när man blir arton och myndig. Här synliggörs veckningar mellan innehållet i Eriks film där han berättar om vuxenblivande och förvirring när det gäller huvudpersonen i filmen, och det som jag uppfattar som angränsande till egna erfarenheter, eller upplevelser och betraktelser av sin omgivning, som uttrycks i videodagboken.

I slutet av det sista dagboksinlägget säger Erik att han kanske inte heter Erik och att han kan ha hittat på allt som han berättat. Detta ser jag som en position där Erik skapar ett utrymme för transformation och nomadisk förflyttning. Erik positionerar sig som en lurifax, en trickster eller joker som kan glida undan, eller gäcka sin publik (Haraway, 2008). Med hjälp av den iscensättning som kameran öppnar för, en performance inför en fiktiv publik, möjliggörs tanken att det som Erik berättar är påhittat. Det blir därmed möjligt att yttra saker som annars kanske inte hade yttrats. Det handlar om en pågå-

ende intra-aktion mellan webbkameran i locket på en laptop och Erik, där den intra-aktiva relationens performativa förmåga möjliggör ett utrymme där Erik kan röra sig nomadiskt mellan olika subjektspositioner eller plattformar han talar utifrån. En ömsesidig agens sätts i spel där Erik och datorns webbkamera flätas samman i en berättelse som kanske annars inte formulerats i ett forskningssammanhang, utanför videodagbokens rum och kamerans lins. En annan aspekt av Eriks uttalande om att han kanske inte "är" Erik, kan vara en kompetens som regissör, där Erik iscensätter och regisserar både sin film i kursen Projektarbete, och sina videodagböcker som en performance. I detta sammanhang positionerar sig Erik som en kompetent regissör då han medvetet använder sig av en strategi om framåtrörelse i sin berättelse. På ett liknande sätt som publiken till hans spelfilm inte får se vad det står på lappen som huvudpersonen läser (rad 3), så blir vi som åhörare till Eriks videodagbok plötsligt osäkra på vad som är "sant" och vad som är fiktion. Detta är ett grepp som är av betydelse för att föra en berättelse framåt och skapa intresse hos en publik, med andra ord att skapa framåtrörelse. Här synliggörs veckningar mellan filmen Erik arbetar med och berättar om, och den berättelse eller performance han skapar i videodagboken. De olika lagren av narrativ veckas således samman. Ett tredje sätt att tolka Eriks sista inlägg är att han undslipper elevpositionen och det didaktiska, det pedagogiskt övertydliga. Han rör sig i en riktning bort från skolan och det didaktiska, en flyktlinje skapas där Erik kan vara mycket mer än en ambitiös medielever på gymnasiet. Erik visar på många olika sätt att han rör sig utanför den trygga men förväntade och stabila kunskapsordning som är karaktäristisk för det institutionella sammanhang en skola utgör. Som lärare i Eriks klass uppfattade jag honom som självständig och oberoende, men också kreativ och tekniskt kunnig.

Erik

– analys i vidvinkel

Genom en detaljerad beskrivning av arbetet med filmskapande visar sig ett rhizomatiskt lärande där ständigt nya tanke- och handlingslinjer uppstår i Eriks beskrivningar av arbetsprocessen. Det handlar

såväl om att inte kunna styra över yttre omständigheter, exempelvis tillgång till inspelningsstudio, som att tvingas förkasta väl genomtänkta idéer därför att de inte visar sig fungera i det valda mediet, i det här fallet film. Komplexiteten i en rhizomatisk lärprocess synliggörs med andra ord då Erik går igenom de olika problem och dilemman han konfronterats med i arbetet med sin film. Detta arbete skedde i en öppen process där Erik i sitt berättande om processen visar sig som mottaglig för experimenterande och oförutsägbara slutledningar, vilket möjliggör ett rhizomatiskt lärande, i motsatts till en läsning av filmproduktionen till en framställning av något på förhand bestämt. Öppenheten och mottagligheten för det oförutsägbara sker i kombination med att Erik kan röra sig mellan olika positioner och därmed få tillgång till en regissörsroll, positionen som teknisk och mediekunnig och som en uppmärksam och känslig observatör eller filosof. Tillgången till medieteknologisk utrustning skapar ett rum där Erik kunde laborera och experimentera med sina idéer där teknologin både begränsade och möjliggjorde vad Erik kunde gestalta. I detta sammanhang blev Erik till som teknisk och kreativ medieelev, han konstituerades av den utrustning som omgav honom. Teknik och berättande sammanflätas i en rhizomatisk process. Framförallt är det drivkraften i ett framtida tillblivande som filmare och regissör som gjorde Eriks film möjlig. Samtidigt blev han själv till som rhizomatiskt lärande och som regissör eller kreativ filmmakare till följd av ett narrativt begär där han vecklade ut sin berättelse och sitt framtida blivande som regissör i videodagboken. Vecket ser jag då inte enbart som övergångar och sammanlänkningar mellan olika lager av narrativ, utan även ur perspektivet av vad som blir föremål för betraktelser i videodagboken, vad som vecklas ut, vilket framförallt är Eriks filmproduktion ur ett regissörsperspektiv, eller som filmare.

Det nomadiska mellanrummet handlar här om att vara tonåring och bli vuxen, att vara i blivandet som vuxen, som man och som kvinna, som regissör och som elev. En ovisshet som innebär möjlig transformation samtidigt som rädslor kan, vilket Erik beskriver i sin film, kontrolleras genom att upprepa rutiner, liksom huvudpersonen gör i hans film. Arbetet med filmproduktionen som Erik beskriver kräver öppenhet men även planering och logisk struktur, som det inledan-

de citatet visar. Där beskrivs hur filmproduktion i skolan kan liknas vid ett komplext pussel där noggrann planering och struktur krävs för att sätta samman filmens alla delar. En pendlande rörelse mellan olika subjekspositioner beskrivs och synliggörs i Eriks videodagbok. Det uppstår veck mellan de många mindre, underliggande handlingar som Erik beskriver i sin film, och elevernas narrativ i videodagböcker generellt. Olika lager av handlingar överlappar varandra, både i den film som Erik beskriver, och i elevernas videodagböcker där flera narrativ pågår samtidigt i lager på lager med många möjligheter till in- och utgångar, som rhizom. På ett liknande sätt veckas den rhizomatiska lärprocessen i berättelsen om Eriks film samman med ett narrativ om möjliga egna erfarenheter eller iakttagelser i berättandet i videodagboken.

Michu – dagboksgenren och den gemensamma återblicken

Michu går i år 1, hon har gått första året på en annan gymnasieskola året innan, på Naturvetenskapligt program, och har redan betyg i flera av de kurser som klassen läser. Hon har ändå valt att delta i alla kurser med klassen. Michu beskriver sig själv som en person som lägger ribban högt när det gäller studierna, och hon har höga ambitioner med sitt skolarbete. Hon vill gärna bli fotograf i framtiden och arbeta med modellfotografering i studio. Jag har valt att inte göra multimodala transkriptioner här, då jag menar att det visuella i de valda avsnitten inte är betydelsebärande eller tillför analysen någon extra dimension. Här visas tre bilder som är hämtade från Michus videodagböcker, för att ge en bild av hur dagböckerna kunde se ut:



Sättet som Michu talar på i sina videodagböcker är ofta ganska stillsamt och allvarligt, med ett lugnt tempo samt låg röst. Ibland lutar hon sig framåt mot kameran när hon talar. Dessa sätt att tala på tolkar jag som en form av förtrolighet, som för att delge något som man kanske inte vill att andra ska höra. Michu talar ofta om hur hon upplever skolan och relationerna där. De positiva beskrivningarna av skolan dominerar, men hon uttrycker sig även kritiskt:

Jag tycker att jag har utvecklats. Men jag tycker ändå att jag inte hänger med. För jag får inte så himla mycket feedback från lärarna. Jag önskar mer feedback från lärarna faktiskt. Så att man får direkt feedback, liksom få veta sådär, inte bara dom negativa sakerna, för det drar ner på en psykiskt, utan också, liksom vad man gjorde bra, och kanske inte få alla negativa saker på en gång. För det drar liksom ner en till; ”nej men jag kan ingenting, jag förstår ingenting, det är nånting fel på mig”, eller nånting sånt. Det kan komma upp sådana tankar. Så att man tänker ner sig själv, trycker ner sig själv, mer än vad man behöver. Och jag känner det för att jag inte får så mycket, jag kan känna så för att jag inte får så mycket sådär: ’men det där gjorde du bra’, eller någonting sånt.

MICHU, videodagbok 3, 2011-11-29

Michu nämner flera gånger, särskilt i de tidiga videodagböckerna att klassen som hon går i betyder mycket för henne: ” Vi är ju.., hela klassen är ju som en stor Gott & blandat-påse” och hon uttrycker att klassen är som en stor familj. Denna bild modifieras något efter hand när Michu berättar att hon saknar de gamla klasskamraterna från förra läsåret på Naturvetenskapliga programmet, och de samtal hon kunde ha med dem:

... och sen så saknar jag att kunna prata med nån, liksom bara prata. Om liksom allt möjligt. Vilket jag inte har just nu. Känner mig kanske lite..., inte utstött, för jag är ju med allihopa men, jag har ingen nån speciell som jag pratar med.

MICHU, videodagbok 4, 2012-01-10

I Michus videodagböcker löper en berättelse om en ”hemlig pojkvän”. Hon beskriver sina möten med denna person och de planer de har för framtiden. Här följer ett utdrag från en sådan sekvens:

Men sen också så kommer min kille som jag träffat i hemlighet. --- Så vi ska träffas [1 s] åå... ha det lite gosigt. [ler] Gå och ta en fika på stan, prata, öhm... ja. [2 s] Verkligen, ja, som jag verkligen längtar efter, jag längtar efter honom.

MICHU, videodagbok 5, 2011-12-13

Vid ett par tillfällen nämner Michu videodagboken i sitt inlägg:

Och... Jo, förresten [talar i snabbare tempo] det här med att prata ut [lutar sig fram, ler] det tycker jag är jättekul nu, för det är ju det jag sitter och gör nu. Jag släpper ju alla mina tankar, och det är det. Så det är skönt för mig liksom, ventilerar mig lite.

MICHU, videodagbok 4, 2011-12-13, del 2

Vid ett annat tillfälle säger hon:

... så jag kommer att ha rätt mycket håll [håltimmar på schemat], och sådana saker, så, då kan jag komma och prata med dig!

MICHU, videodagbok 6, 2012-02-16

Det är ovanligt att eleverna kommenterar videodagboken i sig i sina inspelningar. Vid ett tillfälle ställde jag en fråga till alla informanter där jag bad dem berätta hur de upplevde det att spela in videodagböcker. Trots att jag explicit frågade om detta var de få elever som utvecklade ämnet mer än att det var ”kul”. Michu var den elev som kommenterade lite mer kring hur hon upplevde arbetet med videodagböcker och vilken betydelse de fick för henne.

Michu överraskade mig under den gemensamma återblicken genom att visa andra sidor än de hon valt att visa i sina videodagböcker (Reflexiv text 5). Då vi tittade igenom materialet började hon ofta skratta. Hon berättade att hon idrottar mycket, att hon gillar att ”bygga bilar” och att hon på det sättet kunde se sig som en form av pojk-flicka. Hon

visade också en mer reflekterande och filosofisk sida under återblicken då hon kommenterade sina resonemang i videodagböckerna. Under den gemensamma återblicken nämnde jag för Michu att jag blev lite överraskad av att bilden jag fick av Michu från videodagböckerna skiljde sig från den bild jag fått av henne då vi nu träffades och gick igenom hennes videodagböcker. Michu förklarade att hon visar olika sidor i skilda sociala sammanhang. Med exempelvis sina gamla klasskamrater på Naturvetenskapliga programmet hade hon en helt annan relation än med de nuvarande klasskamraterna, och visade då andra sidor av sig själv. Michu förtydligade att de sidor som hon visade i videodagboken hängde ihop med att det gällde just en *dagbok*.

Michu
–transkriptionsnära analys

De teoretiska verktyg jag framförallt valt att använda för att analysera excerpten från Michus videodagböcker är performance, subjektspositioner och intertextualitet. I det första citatet talar Michu om att hon har utvecklats, men hon berättar vidare att hon inte hänger med i skolarbetet. Anledningen är att hon saknar respons från lärarna. Michu beskriver ganska utförligt hur negativ kritik kan få henne att tänka att hon inte kan någonting och att det är något fel på henne. Hon saknar en positiv återkoppling från lärarna och menar att negativ kritik kan få henne att tänka i en nedbrytande spiral som slutar i tankar om att det är någonting fel på henne och att hon inte kan något. Michus videodagböcker handlar ofta om oro över betygen eller kritik riktad mot lärarna då de inte ger tillräcklig respons. I återblicken med Michu stoppade jag videon efter detta uttalande och frågade om det fanns något mer Michu ville säga om detta ämne. Michu förklarade att hon nästan alltid var sist när eleverna redovisade uppgifter. Detta berodde på att hon har ett efternamn som börjar på en bokstav i den bakre delen av alfabetet, och således fanns längst ner på lärarnas klasslistor. Detta fick enligt Michu till följd att hennes medarbeten inte behandlades som viktiga. Då hennes arbeten visades höll lektionen på att avslutas och en del elever redan var på väg ut från klassrummet. Michu och hennes bilder marginaliserades således omedvetet,

menar jag. Detta var ett av de tillfällen där jag som forskare fick syn på mina egna för-givet-taganden som lärare om skola och undervisning. Jag insåg på ett nytt sätt vilket stort ansvar det är att vara lärare, och hur till synes små detaljer kan få väldigt stora konsekvenser för den enskilda eleven.

I nästföljande citat talar Michu om sina klasskamrater. Hon ger uttryck för att hon saknar ”nån speciell” att prata med. Vid några tillfällen talar Michu om att hon är ett år äldre än sina klasskamrater och att detta spelar roll i sammanhanget. Michu talar senare om att hon längtar efter sin kille som hon träffat i hemlighet. Hon nämner vid ett par tillfällen videodagboken i sina dagboksinspelningar. Hon uttrycker att videodagboken blev som en ventil för henne där hon kunde ”prata ut”. Det framgick vid några tillfällen i videodagboken att Michu tyckte det var roligt att spela in videodagböcker. Hon har både flest och några av de längsta inspelningarna av de elever som deltog. Slutligen pratar Michu i återblicken tillsammans med mig om att hon väljer att visa olika sidor av sig själv i skilda sammanhang. Detta kan ses som parallella veck till de teorier om subjektspositioner som jag använder då jag analyserar elevernas videodagböcker. Centralt är att Michu menar att det hon berättar om och visar i sin videodagbok är förknippat med att det är en *dagbok* det handlar om.

Michu
– analys i vidvinkel

I samtalet med Michu under den gemensamma återblicken fick jag syn på att hon framställde sig själv på ett visst sätt i videodagboken. Det sätt som hon iscensatte sig på menar jag har tydliga referenser till populärkulturens videodagböcker i dokusåpor och liknande. Det handlar om en genre inom populärkulturens tv-program, och en diskurs med tydliga kopplingar till en feminin subjektsposition. Här tillgängliggörs framförallt repertoarer av bekännelse och förtrolighet där olika relationella och känslomässiga hemligheter avslöjas. Diskursen både öppnar upp för ett visst berättande, och verkar tillslutande för andra typer av narrativ. Återblicken med Michu tydliggjorde att hennes performance i videodagboken handlade om en populärkulturell

diskurs med markörer för en bekännelsekultur genom videodagbok. Subjektspositionen inom diskursen kan sägas innehålla feminina repertoarer som på ett relativt synligt sätt kommer till uttryck i Michus videodagböcker. Repertoarerna i en feminin dagboksdiskurs handlar om att uttrycka känslor som *saknad* och *längtan* menar jag. I Michus fall synliggörs det i talet om att hon saknar respons från lärarna i skolarbetet, hon saknar ”någon speciell” att prata med, och i berättelsen om den hemlige pojkvännen som utgör en av de mindre och underliggande narrativen i Michus videodagböcker. Den hemlige pojkvännen blir många gånger föremål för tal om längtan, då de två av olika anledningar inte kan ses ofta.

I Michus videodagböcker går det att skymta vad arbetet med videodagböcker innebar för henne. Hon talar om att det är skönt att ”prata ut” och uttrycker att hon tycker det är roligt att spela in videodagböckerna. Tillfällena för inspelning av videodagböcker är något hon ser fram emot. Michu var den elev som nämnde för mig att det hade ”lossnat” när jag gav eleverna individuella punkter att prata kring, istället för gemensamma frågeblad. Jag menar att Michu i sina dagböcker blev allt mer personlig, utan att bli privat. Michu valde att visa och berätta vissa saker, men uteslöt andra. Inramningen med videodagbok på skolan möjliggjorde ett tillfälligt privat rum där personliga och känslomässiga frågor kunde diskuteras, vilket ledde att Michus videodagbok blev till som i en populärkulturell bekännelse-genre. Kopplingen till dagboksdiskursen blev väldigt tydlig då Michu överraskade mig i vårt samtal i den gemensamma återblicken då hon hade tillgång till andra subjektspositioner. Dessa subjektspositioner kom bland annat till uttryck som ”pojkklickan” som kör motorcykel och mekar med bilar. Michu nämner ibland i sin videodagbok att hon går och tränar, men i återblicken med henne förstod jag att idrott och träning var en större del av hennes fritid än vad som kommit fram i videodagboken. Här synliggörs en populärkulturell diskurs där videodagboken möjliggör specifika subjektspositioner och repertoarer av yttranden och samtidigt utesluter andra. Subjekten konstrueras och vävs samman med den mediekultur som omger oss. I Michus videodagböcker kan jag se att en viktig aspekt i metoden med videodagböcker handlar om att skapa utrymme för tillgången till det personliga, relationella och känslomässiga.

Jag förvånades över öppenheten i bland annat Michus videodagböcker och av mediemedvetenheten och kunnigheten om vår mediekultur som kom till uttryck i konstruerandet av dagböckerna. Intertextualitet blir ett relevant begrepp här som syftar till att synliggöra hur eleverna lånade innehållsmässiga och visuella koder från tv-program som Big Brother och liknande. James (1996) menar att video utgör en arena för ett autobiografisk själv som kan berättas fram via den elektroniska visualiseringen. Michu visar i sin dagbok hur hon lyfter fram tillgängliga kulturella koder för att konstruera en reflexiv, könad och medierad självberättelse.

Intermezzon – resultatsammanfattning och diskussion

I detta kapitel sammanfattas studiens resultat och lyfts fram i relation tidigare forskning. Begreppet *intermezzo*, används som verktyg för att perspektivera resultaten ytterligare, ett begrepp som jag ser som centralt för studien som helhet. Deleuze och Guattari formulerar sig på följande sätt: "A rhizome has no beginning or end; it is always in the middle, between things, interbeing, *intermezzo*." (Deleuze & Guattari, 1988, s. 27). Intermezzo kan då ses som något som befinner sig i mellanrummen mellan dikotomisk uppdelning som exempelvis mittemellan teori och praktik, och på så sätt handlar intermezzo om vad som händer i mellanrummen, samtidigt som jag här använder begreppet som en strategi för att försöka undvika ett låsande tankesätt i binära uppdelningar. Detta kapitel delas in i avsnitt som beskriver möten i mellanrummen, eller intermezzon mellan uppsatsens olika komponenter som resultat, empiri, forskningsstrategier och tidigare forskning.

Intermezzo mellan subjektspositioner och subjektskonstruktioner

Ett resultat som blir synligt i denna studies empiri är mötet mellan subjektspositioner och subjektskonstruktioner. Åtskillnaden mellan dessa begrepp ligger i betoningen av agentskap. Subjektspositioner

definierar jag här som befintliga eller redan existerande positioner att tilldelas eller inta, och subjektskonstruktioner som elevernas konstruktioner och rekonstruktioner av subjektspositioner. Konstruktion och rekonstruktion av subjekt innebär att elever aktivt positionerar sig *som* något och således gör förskjutningar och förflyttar elevpositioner där videodagboken fungerar som en både virtuell och materiell plattform för detta. I meningsskapandet med videodagböcker skedde förhandlingar och omförhandlingar genom elevernas nomadiska subjektspositioneringar. De mer permanenta subjektspositioner som eleverna har tillgång till i ett utbildningssammanhang handlar om skol- och gymnasieidentiteter (Holm, 2008; Johansson, 2009; Hellman, 2010, Hjelmér, 2012), i detta fall att vara elev på det Estetiska programmet med medieinriktning. Subjektspositioner inom detta område som kommer till uttryck i elevernas videodagböcker är positioner som "lat" eller "omotiverad estet-elev", "ambitiös tjej", "stökig kille" och "teknisk och mediekunnig". Positionen som omotiverad estetelev kommer framförallt till uttryck genom Elliots videodagbok när hon berättar fram sig själv som lat och uttråkad i skolan. Michu och Stina positionerar sig bägge i inledningen av sina videodagböcker med att beskriva sig som "ambitiösa tjejer" med höga krav på sig själva och med en strävan efter höga betyg. De talar bägge om tvivel och ibland förtvivlan i skolsammanhanget; om prestationskrav, stress och om lärare som inte uppmärksammar deras arbete, om att råka skoja till det i arbetet med film och bli missförstådd som "oambitiös elev". De bägge tjejerna ägnar en hel del tid och kraft åt självkritik i denna position och beskriver samtidigt balansakten mellan att ha höga ambitioner och att förhålla sig till diskursen om "omotiverade estetelever" i relation till klasskamrater och till lärare. Både Stina och Michu talar om en eventuell framtid som professionella inom medieområdet, framförallt som fotografer. I denna position överskrids de könade subjektspositionerna nomadiskt och eleverna konstruerar sig själva som framtida yrkeskvinnor inom medieområdet. I Stinas videodagbok sker det när hon talar om sitt skolarbete med fotografi i videodagboken där hon formulerar sina tankar kring bilderna och intar en position där hon för komplexa resonemang om bildernas komposition och innehåll. Michu talar om att hon vill bli fotograf och redan kan och vet en del

om ljussättning och studioarbete. Sammanflätning mellan materialitet och mänskliga intra-aktioner synliggörs genom elevernas relation till webbkameran i laptoppen där videodagböcker spelas in, i själva förutsättningen och villkoren som konstituerar arbetet med videodagböcker. Dessutom synliggörs intra-aktioner i talet om undervisningen där eleverna beskriver skiftande relationer till framförallt den medietekniska utrustningen. Positionen som ”stökig kille” i skolan beskrivs utförligt i Svantes videodagbok, med berättelser om att bli ”utkastad” från år 9 i grundskolan bland annat. Denna position blir möjlig att överskrida genom medieinriktningen på det estetiska gymnasieprogrammet där Svante kan positionera sig som kunnig och motiverad inom det medietekniska gestaltande arbetet med ljud och rörlig bild. Svante beskriver en förflyttning från att bli utkastad från högstadiet, utanför skolans diskurser, till att vara en del av ett skolsammanhang han uppskattar och blir uppskattad i. Positionen som teknisk och mediekunnig elev tas tydligt i bruk av Erik i hans berättelser om arbetet med film i kursen Projektarbete. Denna position kan även ses som kopplad till gymnasiets medieinriktade estetiska program. Det är när dessa subjekt träder in i videodagbokens rum som överskridande och transformation kan ske av de både väldigt könsbundna och skolrelaterade subjektspositionerna. Eleverna konstruerar sig som något eller någon i sin videodagbok där överskridandet sker i mötet mellan subjektspositioner i skolan och de positioner eleverna har tillgång till utanför skolan. Killarna i studien iscensätter sig i hög grad som professionella och yrkeskunniga, på ett sätt som angränsar till performance. Tjejerna går oftare in i en feminin populärkulturell dagboks-diskurs med bekännelser. Dessa positioner överskrids dock på flera sätt. Skillnaden ligger även i vem man talar till i dagboken, till vem eller vad man riktar sig mot. Erik och Svante riktar sig tydligt till kameran, medan Michu talar till en person, som ibland är jag, vilket hon tydliggör i återblicken. I videodagboken kan skilda positioner konstrueras och förflyttas nomadiskt eller ”glida”, vilket gör tillgängligt nya eller andra sätt att se och förstå, inte minst när det gäller den egna situationen. Erik får med sitt berättande i videodagboken tillgång till att tala om vuxenblivande där ambivalens kring subjekt och sexualitet kan uttryckas. På så sätt över-

skrids en könad subjektsposition som ”teknisk och mediekunnig” och utrymme skapas där osäkerhet, ambivalens och reflektion kan ta plats. Svante som till en början använder videodagboken som en plattform för sitt artisteri, en karnevalisk gycklarposition, överskrids sin position och berättar fram ett allvarsamt narrativ om att inte höra hemma i skolans institutionella ordning och att utestängas från det sociala sammanhang skolan erbjuder. Videodagboken öppnades således ett mellanrum som ett intermezzo där elever kunde göra förskjutningar i de tilldelade och ofta könade elev-positionerna, de kunde sätta samman och konstruera sig själva som någon/något annat med hjälp av videodagbokens teknologi samt de omgivande diskursiva sammanhangen från populärkultur, skola och andra sociala sammanhang. Dessa överskridande positioner gav tillgång till andra sätt att se och tänka, vilket i sin tur kunde öppna för nya eller andra perspektiv och lärande. Eleverna gick in i olika subjektspositioner i sina videodagböcker och talade utifrån skilda plattformar, eller scenrum. Subjektspositioner och subjektsskonstruktioner i videodagböcker handlar således om nomadisk rörelse, om att vecka ihop och veckla ut flera olika narrativ, om öppenhet för spelet av skillnader och förändring. Flyktlinjer skapades med hjälp av videodagboken som öppningar bort från låsta elevpositioner. Videodagboken öppnade flyktlinjer mot det som vi ännu inte visste, ögonblick av tillblivelse som innebar nya sätt att vara och nya sätt att tänka och känna, vilket gav tillgång till nya handlingar och yttranden i videodagboken (Ellwood & Camden Pratt, 2009). En transformering eller förflyttning skedde inom videodagbokens virtuella mellanrum, där elevernas nomadiska rörelser kunde synliggöras. Möjligheter öppnades för eleverna att bli någon annan än de för tillfället var och att åtminstone temporärt släppa bilden av ett statiskt och enhetligt själv, för att istället ingå i intra-aktiv relation och ett pågående transformativt tillblivande med omvärlden. Genom denna undersökning menar jag att elevers nomadiskt skiftande positioner synliggörs och att deras multipla tillblivanden som någon/något vecklas ut i en pendlande process mellan att vara elev och informant, digital och fysisk kropp, arbete med medie-materialitet i undervisning samt iscensätta narrativ i videodagböcker. Berättande ur minnet blandades med drivkrafter, önskningar, fiktiva drömmar och fantasier om framtiden.

När det gäller subjektspositioner och unga i skolan visar många studier att dominerande normer och värderingar ofta reproduceras av unga själva (Ambjörnsson, 2004; Holm, 2008; Johansson, 2009). Min studie visar både hur eleverna positioneras och positionerar sig själva som könade subjekt, men samtidigt att dessa positioner omförhandlas och kan överskridas med iscensättning i virtuella rum. Hernwall och Siibaks studie (2011), som utspelar sig utanför skolan, visar hur unga tjejer on-line anpassar sig för att passa in och bli accepterade genom att manipulera sina bilder. Samtidigt åskådliggörs tjejernas specifika digitala kompetens när det gäller bildbehandling och redigering av bilder. I min studie uttrycker både Stina och Michu att de gärna vill arbeta med fotografisk bild. De beskriver oberoende av varandra sitt arbete med fotografering och talar om att bli professionella fotografer i framtiden. Stina ger på flera sätt uttryck för att hon inte gillar mediearbete i rörlig bild, och att hon anser att ämnet av olika anledningar blir för svårt. Svante och Erik visar däremot ett tydligt intresse, eller nästintill en passion för rörlig bild, och positionerar sig gärna som tekniska filmmakare. Svante säger vid ett tillfälle uttryckligen att fotografisk bild inte intresserar honom. I relation till detta är det intressant att diskutera tidigare studier inom detta område. Öhman Gullberg (2006) menar att det finns en risk att mediearbete ses som manlig teknikdominerad domän. Hon sätter detta i relation till NU-03 (Skolverket, 2003) där en medieinriktning i bildämnet förespråkas för att avhjälpa killars lägre betyg i ämnet. Att ge både killar och tjejer tillgång till digitala uttrycksformer menar hon ger tillgång till gränsöverskridande och komplexa lärprocesser. Eleverna i min undersökning är få, men visar ändå en riktning som pekar mot att fotografering och digital bildredigering innehåller diskurser som är lättare att ha tillträde till som tjej, medan arbete med rörlig bild och videoredigering verkar innehålla subjektspositioner som är mer tillgängliga för killar. Här saknas en fördjupad och nyanserad studie av hur relationen mellan olika medietekniker och kön kan se ut. Kan det vara möjligt, med ett materialitetsperspektiv, att olika medieteknologier medför olika agens sammanflätade med socialt konstruerade könsnormer?

Att lyfta fram ett resultat som pekar på ett utrymme mellan *subjektspositioner* och *subjektsskonstruktioner* kan vara problematiskt

eftersom subjektspositioner ses som socialt konstruerade vilket innebär förhandlingar och omförhandlingar av mening, där subjekt aldrig är statiska eller låsta (Davies & Harré, 1990; Burr, 2003). Betoningen av subjektsskonstruktion i denna studies resultat handlar om nomadisk rörlighet mellan positioner, som flyktlinjer som kopplar ihop och ger tillgång till skilda subjektspositioner och diskurser. Att experimentera med denna rörlighet på ett mer medvetet sätt (vilket betonar subjektets agentskap) i ett utbildningssammanhang menar jag innebär att utveckla en förmåga att se mönster eller diskurser, som är kopplade till olika utgångspunkter i lärandet. Genom att få tillgång till flera olika utgångspunkter kan mångfald i undervisning och lärande uppnås. Detta resonemang ligger nära det som Lind benämner som ett "aktivistiskt subjekt" och "jonglerande" med subjektspositioner (Lind, 2010, s. 96).

Intermezzo med materialitet

Elevers aktörskap har betonats på det sätt som de både är konsument och producenter av media samt aktiva deltagare i denna studie genom insamling av empiri. Här vill jag även lyfta fram materialitetens agens, vilken synliggörs genom intra-aktion i videodagboksrummet. Framförallt syftar jag då på hur den bärbara datorn med webbkamera i locket framkallade intra-aktion i utrymmet mellan elever och datorn. Kameralinsen i datorns lock konstituerade det som blev möjligt för eleverna att bli i videodagboken, det materiella iscensatte med andra ord en performance där eleverna kunde experimentera, skifta roller och nya narrativ kunde äga rum. Framför kameralinsen transformerar vi oss själva till bild, innan avtryckaren eller inspelningsknappen trycks ned (Barthes, 1981). Iscensättningen i studien handlar i stor utsträckning om att bli till framför kameralinsen, om materialitet och människor i intra-aktion. I exemplet med Elliot där hon skrattar, skojar och spexar framför kameran i sin videodagbok, ensam i rummet där videodagboken spelades in, förstod jag först inte vad som hände utan avfärdade sekvensen som oanvändbar. Då jag fick tillgång till andra tankesätt och begrepp än de jag först använde, förstod jag det

relationella i materialitetens ägens genom Elliots videosekvens. Hur kunde det komma sig att en elev satt och skrattade ensam i ett rum då hon spelade in sin videodagbok? Svaret fanns i de relationella aspekterna av materialitet. Denna relation kom tydligast till uttryck när elevens berättande stannade av, när pauser uppstod mellan narrativen och ett utforskande av kamerabilden på skärmen kom till stånd. Det handlar om ett *intermezzo* i mötet mellan eleven och kameran i den bärbara datorn. Samtidigt som den fotografiska bilden bär på starka kulturella, historiska och sociala konstruktioner finns även en ägens som handlar om seendets teknologi, eller kamerans materiella, teknologiska konstruktion. Det betyder att vi framför en kamera föreställer oss som bild innan bilden har tagits av fotografen. Den analoga kamerans teknologi är mer transparent, det går enkelt att öppna kamerahuset och se hur bländaröppningen förstoras eller förminskas via kamerans reglage. På samma sätt är det möjligt att se slutarens ridå öppnas och stängas vid tillräckligt långsamma inställda hastigheter. Den digitala kameran däremot bär på en tystare och osynligare teknologi som i ett pedagogiskt sammanhang kan göra det svårare att åskådliggöra hur exempelvis bländare och slutare fungerar. Å andra sidan har kamerans teknologiska utveckling inneburit en ständigt ökad tillgänglighet. Instagram (Instagram är en gratis mobilapplikation för fotodelning och ett socialt nätverk) kan ses som ett samtida exempel på hur smidigt fotograferandet blivit. Var och en kan bli fotograf med sin mobil, utan att känna till vad bländare och slutare är, och med en knapptryckning publicera sina bilder. De första kamerorna var så stora och tunga att de svårigen kunde förflyttas (Pinney, 2010). Materialitetens ägens är därför en förutsättning för hela detta scenario, där kameran sätter igång relationen mellan elev och (webb)kamera. Ett annat lager av *intermezzo* med materialitet existerar genom elevernas tal om medieundervisningen. Stina gör noggranna skildringar av hur intra-aktionen med utrustningen i medieundervisningen ser ut på skilda sätt. Materialitetens ägens innebär här att Stina väldigt tydligt vecklar ut narrativen om fotografisk bild. Hon beskriver hur hon planerar bildernas komposition men också hur hon placerar sig och kameran på den fysiska plats där hon tar sin bild. Tydligast synliggörs materialitetens ägens i skolarbetet då den tekniska utrustning-

en inte fungerar, som i fallet med stillbildskamerans batterier. Den fallerande tekniken blir en aktiv del av Stinas arbets- och läroprocess som hon tvingas förhålla sig till i sitt fotograferande. När det gäller rörlig bild uteblir berättelserna om detaljerna kring arbetet. Stina uttrycker flera gånger sin frustration över videoredigeringen i arbetet med rörlig bild, och hennes tal om innehållet i filmerna som skapas uteblir nästan helt. En liten del av komplexiteten i intra-aktioner med medie-materialitet synliggörs här. Kameror och redigering innebär för samma elev (Stina) väldigt olika relationer i kurserna med fotografering och filmproduktion. Genom Pinney (2010) kan jag förstå Stinas berättelser från den mediepedagogiska praktiken i videodagboken med ett materialitetsperspektiv; som en hybrid zon som innefattar teknisk praktik och elevens experimenterande jämte det materiellt inneslutna i relationen mellan kamera och användare. Det mänskliga och icke-mänskliga veckas samman i vart annat, och det (populär) kulturella och det teknologiska överlappas i en process av ständigt pågående planerande och reviderande. Genom att varken privilegiera det materiella eller det kulturella fokuseras istället på den process där dessa interagerar och ingår i samma diskursiva sammanhang (Barad, 2003, 2007).

En del av den senare tidens forskning (Davies & Gannon, 2009; Lind, 2010, 2012; Lenz Taguchi, 2012) visar på materialitetens betydelse i lärandepraktiker. Detta ser jag som särskilt intressant ur perspektivet av en estetisk mediepraktik där olika typer av material nästan alltid är involverade på ett väldigt direkt sätt. I medieundervisning handlar det om teknisk utrustning som kameror, datorer och kringutrustning. Från min synvinkel har tanken om materialitetens ägens ytterligare ökat komplexiteten i det relationella diskursbegreppet. Genom bland annat Barads teorier utökas diskurser till att omfatta inte bara det mänskliga och sociala, utan även de fysiska tingen runt omkring oss. En socialt konstruerad värld är fortfarande verklighet för mig, *men*, materialiteten har ägens och kan ses som sammanflätad med de sociala, relationella diskurserna. Som människor är vi också i relationer med omgivande materialitet i pågående intra-aktioner. Detta visas inte minst genom min studie där eleverna går in i intra-aktioner med datorns webbkamera där videodagböcker spelades in. Komplexiteten

har således utvidgas från en utgångspunkt i visuell kultur som ett socialt konstruerat seende till att inkludera relationer till den materiella omvärlden. Framförallt blir det intressant att undersöka *hur* det sociala och materiella är sammanvävt.

Intermezzo med visuell kultur

Videodagboken har intertextuella referenser till populärkulturens dokusåpor med kopplingar till vardagens bilder och seende. Inramningen med videodagbok genererade vissa former av narrativ medan andra uteslöts. Det tydligaste exemplet i denna studie utgörs av Michus videodagbok där hon går in i en feminin dagboksdiskurs med en nära sammankopplad subjektsposition. Visuell kultur kan ses som ett möjligt utrymme i en utbildningskontext att knyta samman elevers kunskaper och lärande utanför skolan med lärandet i skolan. Denna tanke knyter an till begreppet ”ett tredje rum” som Rantala (2009) använder för att beskriva medieundervisningens potential i skolan. I kreativt arbete med media betonas elevens agentskap och möjligheter till subjektsskonstruktion, där elevernas vardagskultur kan vävas samman med arbete i skolan. Ett nomadiskt mellanrum kan öppnas med hjälp av performativa iscensättningar eller simulering i den estetiska mediepraktiken. Begreppet iscensättning används ibland för att beskriva klassrumssituationen, som kan ses som en av läraren iscensatt undervisningssituation, med andra ord en institutionell inramning med en viss uppsättning normer (Selander, 2008). Här används dock begreppet i Baudrillards mening som simulakra, och den performativa betydelse Illeris (2012) ger begreppet iscensättning i en estetisk undervisningspraktik. Det nomadiska mellanrummet skapar ett intermezzo mellan subjektspositioner i och utanför skolan, och öppnar på så sätt som tidigare nämnts en flyktväg bort från statiska och könade elevpositioner i skolan. En av de elever i min undersökning som talar om sitt mediekunnande utanför skolan är Elliot. Hon berättar om en framgångsrik blogg hon drivit och iscensätter sig som en person med stora kunskaper inom området digital visuell kultur. Dock möter den kompetenta subjektsskonstruktionen

i videodagboken sällan den elevposition som Elliot internaliserat via skolan, den som handlar om att vara en lat och omotiverad elev på Estetiska programmet. I hennes videodagbok hålls de olika subjektspositionerna och subjektsskonstruktionerna åtskilda, samtidigt som glidande rörelser sker mellan dessa positioner och konstruktioner. Bilderna i videodagböckerna rör sig inom porträttgenren, men där flera elever gör ett motstånd mot självrepresentation då de använder filter och effekter i inspelningsprogrammet som skapar förvrängda och ibland groteska bilder. Dessa bilder överskrider porträttgenren och självrepresentationen genom det karnevaliska skrattet, där skrattet blir en möjlighet till motstånd, och videodagboken en möjlighet att tillfälligt förflytta och förskjuta hierarkiska ordningar samt att re-turnera blicken (Bakhtin, 1965/1984; Rossi, 1995; Isaak, 1996; Russo, 1997). Samtidigt möjliggörs förflyttningen med förutsättningar i materialiteten; både genom den teknologi som används men även kroppslig affekt hos eleverna. Affekt ses då till skillnad från känsla som en kroppslig reaktion som inträffar innan medvetandegörandet om den (Hickey-Moody & Malin, 2007, citerade i Davies, 2009).

I en jämförelse med exempelvis Eriks videodagbok visar Michu tydligt att hon talar till *någon*, snarare än till kameran. I återblicken nämner hon att hon ibland tänkt att hon talat till mig och ibland till *någon*. Jag tolkar det som att tala till en *föreställd annan* (Renov, 1996). I ett materialitetsperspektiv talar eleverna till en dator, eller webbkameran i datorn. I någon mån kan de sägas tala till sig själva eftersom de ser sig själva återspeglas på datorns skärm. Samtliga elever talar dock i en intra-aktiv relation med den materialitet och teknologi som iscensättningen innefattar. Videodagboken kan ses som ett populärkulturellt fenomen som handlar om en bekännelsekultur där bekännelsen är långt ifrån en envägskommunikation. I en parallell till psykoanalysen menar Foucault (2002) att bekännelsen inte handlar om dominans över någon annan, utan om ett spel av makt *mellan* terapeut och patient. Med andra ord skapas ett sammanhang där saker kan uttalas som normalt inte är möjligt att uttala. Det som patienten riskerar genom att avslöja och bekänna är att terapeutens tolkningsföreträde kan ”lägga beslag” på identiteten. I videodagboken som popu-

lärkulturellt fenomen betyder det att den som spelar in videodagbok riskerar att få sitt subjekt "beslagtaget" av en avlägsen mediepublik (Holliday, 2007). I mitt fall med videodagböcker i forskning är det akademien, eller vetenskapen som representeras av mig som forskare som analyserar talet i videodagböckerna och i den meningen kan "beslagta" elevernas identiteter då jag gör analyser och uttalanden om de subjektspositioner som förekommer i videodagböckerna. Syftet har dock inte varit att komma fram till några entydiga bilder eller analyser av eleverna, istället riktas intresset mot hur subjekt är distribuerade i olika subjektspositioner. Studien handlar mer om performativa händelser i mötet med videodagbokens simulakra, än att hitta bakomliggande avsikter eller sanningar i dem. Med andra ord är det elevernas erfarenheter som kunskapsresurs som är i fokus, inte deras privatliv. Videodagböcker i ett populärkulturellt sammanhang kan alltså sägas vara självberättelser; som medierade bekännelser i performance där deltagarna engagerar sig i frivilligt och reflexivt samförstånd. Det innebär att bekännelse i vår tids populärkultur kan ses som en plats för lokalt medierad meningsskapande, där mening både förhandlas och omförhandlas.

Ungdomarnas aktörskap blir i min undersökning tydligt, liksom barnen i Sparrmans undersökning (2002) är de *både* konsumenter och producenter av populärkultur. Den visuella vardagskulturen är komplex och erbjuder många möjligheter, men även en mängd begränsningar för hur vi kan tänka och agera i våra sammansatta subjektspositioner och subjektsskapande processer. Den visuella kulturen erbjuder ett utrymme där både subjektspositionering och meningsskapande sker. Ungdomarna visar, återigen i likhet med barnen i Sparrmans studie, hur de *förhandlar* och *omförhandlar* sina subjektspositioner. Det handlar om anpassning och reproduktion av normer samtidigt med ett motstånd mot de positioner som erbjuds eller tilldelas som exempelvis tjej, kille eller ung i skolan och i populärkulturen. Ett exempel på detta ser jag detta i Michus videodagbok i min studie. På ett ganska självklart sätt går hon in i en feminint kodad subjektsposition, hämtad från populärkulturella sammanhang, där hon använder videodagboken bland annat som en arena för att dela med sig av "hemligheter" av relationell karaktär, men också i

berättelser om hur hon kämpar med studierna för att bli framgångsrik i livet och kanske nå en av sina drömmar om att bli fotograf. Den förtroliga dagbokstenen märks genom de ämnen Michu talar om likaväl som sättet hon berättar på. En lågmäld, ibland viskande röst används oftast, och hon lutar sig något framåt mot kameran, samt lägger huvudet lätt på sned. Tal, röst och kroppsspråk läser jag samman som förtroligt och förknippade med en dagboksdiskurs som bland annat handlar om att dela med sig av förtroligheter. Studies kumulativa karaktär med inspelningar av dagböcker under en längre tidsperiod innebär att överskridanden av de något stereotypa subjektspositionerna får tid och utrymme att bli synliga. I exemplet med Michu skedde det särskilt tydligt vid den gemensamma återblicken, där jag fick möta en för mig okänd subjektsposition hos henne. Denna position gav tillgång till beskrivningar av intressen som att "bygga bilar", köra motorcykel och träna kampsport. Dessutom framträdde Michu inte som lågmäld som i videodagboken, tvärtom upplevde jag henne som relativt högljudd, glad och pratsam. Eriks videodagbok kan ses som ett exempel på en förhandling om vad det kan innebära att vara ung och bli vuxen. Vilka förväntningar och krav kan ställas på en ung kille som betraktas som myndig vid 18 års ålder? Det var en av de frågor som Erik diskuterar via videodagboken och genom projektarbetet med sin film i skolan. Det är tydligt att studier där vardagens bilder involveras tillsammans med subjektsskapande processer rymmer möjligheter att se mönster i relation till bland annat kön och ålder. Dessa mönster kan lyftas till diskussion och även bli föremål för förändringsarbete i skolan. Det som vid en första anblick kan framstå som alldagligt och banalt i en skolvardag är i själva verket det som vid forskning och analys synliggör konstituerande processer för kön och subjekt (Sparrman, 2002). Genom resultaten ser jag att ju osynligare de processer som äger rum i skolan är, desto kraftfullare blir dessa. Det som osynliggörs i pedagogiska praktiker är våra för-givet-tağanden, och det är dessa som starkast verkar och definierar såväl verksamheten i skolan såväl som subjektsskapandet där (Lindgren, 2006). På ett likartat sätt är det den materialitet som vi tar för given och många gånger inte uppmärksammar som innebär den starkast konstituerande agensen (Callon, 1986).

Visuell kultur och materialitet – en fördjupad diskussion

Jag ser utgångspunkten i visuell kultur i denna studie som mer eller mindre självklar, vilket betyder att forskning inom fältet visuell kultur bildar en grund som min studie utgår från. Dock uppfattar jag att ett uttalat materialitetsperspektiv tillför ytterligare komplexitet till diskursbegreppet. Materiell och visuell kultur kan ses som sammanflätad, men detta samband har i poststrukturalistisk feministisk forskning synliggjorts tidigare på många skilda sätt, därför kan den ”nya” materialismen inte sägas vara särskilt ny, menar till exempel Ahmed (2008). Hon lyfter fram Haraways text *Primate vision* från 1989 och menar att materialitet under lång tid har haft varierande betydelser för olika inriktningar av feminism. Det blir närmast karikatyriskt att påstå att poststrukturalistisk feministisk forskning har haft ett ensidigt fokus på språk, diskurs och sociala konstruktioner och därmed uteslutit eller glömt materialitetens betydelse (Ahmed, 2008). Efter att ha läst Ahmeds artikel förflyttades mitt tankesätt från att först ha föreställt mig materiell kultur som något som saknades i visuell kultur. I en något mer nyanserad diskussion kring materiell och visuell kultur menar jag att det i forskning med visuell kultur ingår att undersöka just mötet mellan betraktare, visualitet och teknologi, som bland annat en rad exempel visar i de undersökningar som presenteras i *The visual culture reader* (Mirzoeff, 2002). I dessa undersökningar om visuell kultur ingår och analyseras den materialitet som är inblandad i de visuella händelserna. Vidare studeras inom visuell kultur hur det visuella materialiseras som seende-praktiker genom kläder, arkitektur, bilder och så vidare. Således har det inte saknats materialitetsperspektiv inom visuell kultur, utan i så fall med betoningen av diskurs och språk inom socialkonstruktionismen. Men om jag försöker veckla ut komplexiteten något mer så är även materiell kultur inblandad i diskurser och språk, eftersom diskurser inte kan existera utan praktik eller materialisering. I de ny-materialistiska perspektiven betonas agens och att upplösa binära dikotomier (Barad, 2007), vilket Ahmed

(2008) bland annat betraktar som en återgång till fokusering på dikotomiska uppdelningar. Men genom det poststrukturalistiska subjektifieringsbegreppet blir vi till med hjälp av socialt meningsskapande såväl som materialitet. Foucault studerade det materiella i exempelvis *Technologies of the self* (Martin, Gutman & Hutton, 1988) och använder begreppet *instängningspraktiker*, som sjukhuset, fabriken, skolan, vilket kan ses som att diskurser är produktiva i allt socialt och materiellt liv. Det handlar således om skillnader i betoningen av agens, både materialitetens agens och subjektets (Lind, 2012). I denna studie har jag provat mig fram med olika teoretiska begrepp och sammansättningar av begrepp (aggregat) för att se vad som händer i mötet med empirin. Jag ser kombinationen av visuell och materiell kultur som fruktbara, det är relationerna och händelserna mellan det sociala, visuella och materiella som visat sig mest intressanta i min studie.

Intermezzo som relationellt och performativt lärande

Den relationella aspekten i forskningsprojektet blev särskilt tydlig då individuella frågeblad infördes som stöd för videodagboks-inspelningar. Inledningsvis hade generella frågeblad med samma frågor till var och en delats ut inför inspelning av videodagbok, på elevernas förfrågan. Med de individuella frågebladen kunde jag kommentera och ställa frågor i relation till innehåll och samtalsämne i var och en av elevernas inspelningar. Videodagböckernas längd fördubblades i samband med individuella frågeblad, från cirka 5–10 minuters längd på ett inlägg, till 10–20 minuter. Framförallt berättade eleverna mer fördjupat och detaljerat än tidigare. Relationella aspekter blev mer framträdande och eleverna vecklade ut sina narrativ och talade mer om hur de upplevde händelser de berättade om. En elev, Michu, uttryckte explicit att hon tyckte det ”lossnat” och att det gick lättare att prata efter detta tillfälle. Det var påtagligt hur ovana eleverna var vid att någon vuxen intresserade sig för deras åsikter och synpunkter. Denna aspekt var en del av mitt eget lärande som lärare. Under denna studie blev det tydligt hur sällan elever blir lyssnade på eller uppmärksam-

made annat än som lärande subjekt i en skolkontext. För stressade lärare i en effektiviserad och mål-rationaliserad praktik upplevde jag under min tid som gymnasielärare att det sällan fanns utrymme för att reflektera över lärar- och elevroller. Praktikens för-givet-taganden i detta avseende förblev dolda för mig, fram till denna studies genomförande. Att ta mig tiden att lyssna koncentrerat på eleverna blev för mig en förflyttning till en ny subjektsposition och att bli till som forskare tillsammans med eleverna. Mitt eget lärande i undersökningen handlade framförallt om att träda tillbaka som lärare till förmån för att lyssna på de elever som deltog i studien.

Kreativt arbete med det visuella i medie- och bildundervisning kan som tidigare nämnts skapa mellanrum. Detta mellanrum utgör ett nomadiskt utrymme för eleverna där de kan anknyta skolpraktiken till sina liv utanför skolan. Öppningar kan skapas i arbetet med det visuella och ger möjlighet att bilda förflyttningar och förskjutningar i låsta elevpositioner (Lind, 2010, 2012). Ett resultat i denna studie är att gränserna mellan det som lärs i och utanför skolan kunde luckras upp. Det skedde bland annat genom att videodagböckerna sprängdes in i skolvardagen, mellan elevernas lektioner. Att eleverna och jag fysiskt befann oss på skolan vid inspelningstillfällena ser jag som avgörande för studiens resultat. Samtidigt innebar inspelningar på skolan även svårigheter. Det var ofta svårt att hitta ett rum där eleverna kunde få sitta i fred med sin videodagbok, vilket märks på vissa inspelningar där eleverna blir avbrutna av att någon kommer in, eller skojar med dem utanför dörren. Svårast var att hitta tid på elevernas scheman för deras dagboksinspelningar. Att låta elever gå ifrån under lektionstid då jag själv var lärare var inte okomplicerat, vilket diskuteras i *Reflexiv text 2* på sidan 70–71. Jag menar att de positiva aspekterna med att genomföra studien mitt i den dynamiska och ibland röriga miljö som en skola alltid utgör övervägde starkt. Nomadiska förflyttningar av subjektspositioner och lärande i medieundervisningens praktik kunde synliggöras i sin komplexitet av sammanvävda och rhizomatiska kopplingar till mer eller mindre oväntade diskurser, materialitet, kunskaper och erfarenheter. Allt detta genom videodagbokens iscensättning.

Videodagböcker erbjöd elever tid och utrymme att berätta sina historier, att skifta i performativa subjektspositioner framför kameran och

konfrontera sig själva med nya narrativ, uttryck och tankar. Med hjälp av skiftande subjektspositioneringar kan nya sätt att förstå och lära aktualiseras och möjliggöras. I affektivt och relationellt arbete med visuella media blir det möjligt att konstruera rum för experimenterande och förskjutningar av subjektspositioner. Den visuella medieinriktade estetiska undervisningen rymmer viktiga möjligheter att skapa lustfyllda kryphål, bort från fastlåsta positioner i skolan (Lind, 2010).

En intra-aktiv pedagogik innebär enligt Lenz Taguchi (2012) att röra sig i riktning bort från binära uppdelningar i maktproducerande motpoler; istället lyfts möjligheter och potentialer fram i den pedagogiska verksamheten. Ett överskridande av fastlåsta dikotomier som vetenskap och konst, språk och materialitet, tankar och känslor, maskulinitet och femininitet blir möjligt i en intra-aktiv pedagogik som fokuserar på de ömsesidiga relationerna *mellan* de dikotomiska uppdelningarna. Med begreppet intra-aktion försöker jag i denna studie synliggöra hur kunskap och lärande är sammanflätade med nomadisk subjektspositionering, känslor, materialitet och erfarenheter i den medieinriktade estetiska praktiken. Vissa överskridanden av binära motsatser sker i min studie genom det mellanrum som videodagboken utgör. Framförallt gäller det elevers nomadiska förflyttningar av subjektspositioner, men även överskridande av dikotomin skola – fritid. De överskridanden som sker i studien ser jag dock som tillfälliga i meningen att de möjliggörs i bestämda situationer. I våra vardagsliv och i en skolvardag återgår vi till vanetänkande i dikotomiska uppdelningar, det gäller inte minst mig själv. Det krävs större förändringsarbeten i skolan för att styra om ett ofta låsande tänkande som även innebär en värdering och hierarkisering av världen, som exempelvis att teoretiska kunskaper ofta värderas högre än praktiska. Lenz Taguchi förespråkar mot bakgrund av utbildningsvetenskaplig forskning en skola med filosofiskt tänkande: "... som tränar barns och ungas öppenhet, fantasifullhet, kreativitet och kritiska tänkande i tanke och handling." (Lenz Taguchi, 2012, s. 117). Komplexiteten, mångfalden och olikheterna i ett globalt samhälle behöver bejakas för att elever ska delta i nutidens samhälle. Vardagens bilder ser jag som av största vikt att behandla i gymnasieskolan. Bild- och mediarbete i skolan har att göra med att bli en aktiv deltagare i samhällslivet,

vilket innebär att medvetandegöra och förstå visuella fenomen och händelser i vardagen, samt att få uttrycka sig i olika former kring det som händer i omvärlden. Bild- och medieundervisning är dessutom ett utrymme där nya eller andra subjektspositioner än de gängse kan prövas, och omförhandlingar av meningsskapande kan undersökas (jämför Illeris, 2009, 2012). Sedan införandet av gymnasiereformen 2011 saknas dessvärre utrymme för *alla* elever att arbeta med estetiska eller medieinriktade uttrycksformer på gymnasiet. Det fåtal elever som väljer det Estetiska programmet, eller medieinriktningen inom Samhällsvetenskapligt program får tillfälle till detta, men då med fokus på högre studier och yrkeskunnighet, inte i form av en medborgerlig kompetens (Hellman, 2011). I ett mediepedagogiskt perspektiv vill jag betona den sammanflätade relationen mellan erfarenhetsbaserade kunskaper och lärande och kunnande med teknisk utrustning och programvara samt relationella uttryck, innehåll och berättande. Min poäng här är dock att medieundervisning tenderar att fokusera mer ensidigt på instrumentella kunskaper. Jag menar att elever kan uttrycka sig, berätta och arbeta med innehåll och form i sina gestaltningar med väldigt grundläggande kunskaper i programvara och teknik. En fara är dock att tro att alla ungdomar med automatik innehar en digital kompetens. I exemplet med Stinas videodagbok uttrycker hon en oro inför lektionerna i rörlig bild, senare beskriver hon att arbetet med videoredigering inte känns roligt, och att hon upplever kursen som för svår. Här tydliggörs även betydelsen av relationen mellan affektiva aspekter, materialitet och upplevelser av relationellt lektionsarbete med hur lärande sker, eller uteblir som i just detta exempel med Stina.

Många forskare undersöker och definierar på olika sätt vad estetiska lärprocesser är. I avsnittet med urval av tidigare forskningsstudier presenteras några av dessa. Genom elevernas tal om lärandet i medieundervisningen via videodagböckerna har jag lyft fram lärande som rhizomatiska lärprocesser med hjälp av Stinas och Eriks videodagböcker. Lindström (2012) gör en indelning av estetiska lärprocesser i fyra fält som är menade att beskriva lärandet inom konst- och bildområdet. Konstruktionen av lärande om, med, i och genom konst kan underlätta medvetandegörande och diskussion kring vad och hur bild-

lärare undervisar, som ett verktyg för att diskutera didaktik. Däremot synliggörs inte de komplexa och nyanserade aspekterna i estetiska lärprocesser menar jag. Det blir i min mening en snäv och pedagogiserande förenkling av något väldigt komplext. Inom socialsemiotiska perspektiv på estetiska lärprocesser fokuseras visserligen på materialitet genom användningen av begreppet *resurser*, som verktyg för lärande (Kempe & Selander, 2008). Dock ses dessa resurser som passiva och som föremål för en mänsklig agens, vilket alltså skiljer ett socialsemiotiskt perspektiv från ett posthumanistiskt, icke-antropocentriskt. Jag menar att ett semiotiskt perspektiv riskerar att reducera och förenkla en väldigt komplex och mångfacetterad företeelse. Pelletier, Burn & Buckingham undersöker exempelvis ungdomars subjektprocesser genom datorspel och som intertextuell, visuell litteracitet. Jag tycker att dessa forskare synliggör hur det sker en meningsskapande transformation av kulturella resurser, men menar att det är väldigt mycket mer som sker dessutom. De relationella och affektiva aspekterna tror jag är avgörande för förståelsen av ungas datorspelande, något som ofta bortses ifrån eller möjligtvis kan vara svårt metodologiskt att undersöka. En beskrivning av estetiska lärprocesser som *rhizom* ligger närmre den komplicerade och sammansatta arbetsprocessen. Rhizom beskriver de oförutsägbara kopplingar som förekommer i en estetisk lärprocess och hur dessa processer saknar tydlig början och slut. Denna syn på estetiska lärprocesser ligger nära den som beskrivs av Lind (2010) som refererar till Grosz (1999). Här används begreppet *konnektioner* med inspiration från Latour och ANT, Actor Network Theory, som kan beskrivas genom följande citat: "ANT examines the interconnections of human and nonhuman entities based upon an anti-foundationalist approach in which nothing exists prior to its performance or enactment" (Fenwick & Edwards, 2011, s. 2). Ett sådant perspektiv ligger således inbäddat i Linds definition av estetiska lärprocesser som här beskrivits i urvalet av tidigare forskning på sidan 31w. Jag vill genom att använda begreppet *rhizomatiskt lärande* ytterligare tydliggöra och betona materialitetens agens i estetiska lärprocesser och bejaka komplexiteten i denna typ av lärprocess mer uttalat till att innefatta alla de olika sammanlänkningsar som kan sättas i spel. En *rhizomatisk lärprocess* kan då bestå av ett sammanlänkade

relationellt nätverk som inkluderar kunskap, materialitet, subjekt, teknologi, kroppar, procedurkunskaper, styrdokument, reformeringar, regelverk, diskurser, hälsa och så vidare. Framförallt handlar det dock om transformativa, rhizomatiska lärprocesser som skapas genom flyktlinjer och utmanar dominerade uppdelningar och maktordningar inom ämnesområdet media.

Min studie visar, liksom forskning i närliggande fält (Buhl, 2009; Illeris, 2002, 2005, 2009, 2012; Lenz Taguchi, 2012; Lind, 2010, 2012), att omförhandlingar av subjektspositioner och mening kan möjliggöras genom arbete med visuell kultur, estetiska lärprocesser och iscensättningar, där utrymme skapas för elever att göra förflyttningar och förskjutningar i sina subjektspositioner som elever i en skoldiskurs. Iscensättningar kan i skolans praktik innebära att innehållsmässigt arbeta med bild och media, som exempelvis med iscensättningar i porträtt med mer eller mindre fiktiva scenarier. Didaktiskt kan man i alla olika ämnen arbeta med iscensättning genom val av arbetssätt. Ett exempel på arbetssätt som involverar iscensättning kan vara att använda en blogg som verktyg i undervisningen. På en blogg utformar och designar eleverna sin webbsida och möjligheter eller experimenterande med frågan om hur man vill framträda på denna arena sätts i spel. Det innebär att lekfullhet, som flyktlinjer i rhizomatiskt lärande och experiment med möjliga subjektspositioner kan aktiveras. IKT är således ett verktyg som kan möjliggöra och öppna för ompositioneringar (Buhl, 2008).

Lind skriver i sin studie (2010) om hur visuell humor används av elever som motståndspraktik och som: ”muntra kryphål mot framtiden” (Lind, 2010, s. 22), bort från låsta positioner i skolan. De förflyttade subjektspositionerna öppnar och gör möjligt och tillgängligt andra eller nya sätt att se, lära och förstå. Det betyder att nya plattformar kan bildas i undervisningen, varifrån oprövade eller anorlunda kunskapskonstruktioner kan göras. Med andra ord vidgas möjligheterna till kunskap, lärande och reflexion genom möjligheten att laborera och experimentera med möjliga subjektspositioner och meningskonstruktioner. I min studie visar särskilt Svante ett humoristiskt förhållningssätt till videodagboken som kan sägas vara ett motstånd angränsande till artistisk performance. Svante har strate-

gier för sin videodagbok som innebär att han vid varje inspelningstillfälle använder olika huvudbonader och dialekter. Samtidigt är det tydligt att mycket av innehållet i Svantes videodagbok improviseras fram. Tidigt i dagböckerna berättar Svante att han bland annat är ledare för en gycklargrupp, kanske är det därför jag tänker på hans position i videodagboken som gycklarinriktad med många humoristiska och ”tramsiga” utspel. I denna studie kan skrattet ses som motstånd mot en elevposition och som ett *intermezzo* (Göthlund & Lind, 2010), något som tar plats *mellan* diskursiva praktiker, vilket i min studie exempelvis betyder mittemellan subjektspositioner i och utanför skolan. Så småningom får Svante tag i en berättarposition där han skildrar sina tidigare svårigheter i relation till skolan, exempelvis hur han blev utkastad från grundskolans år 9. Gycklarpositionens nonsens, ”tramsighet” och humor tillät Svante att glida och förflytta sig till en annan subjektsposition där han med allvar och affekt kunde berätta om erfarenheter och relationer, vilka jag genom videodagboken förstod var betydelsefulla för Svantes lärande och sätt att se på sig själv.

Bildämnets förflyttning och transformering historiskt aktualiserar frågor om vad det är ämnet ska innehålla och hur bildlärares roll förändras med digitalisering och inriktning mot visuell kultur i styrdokumenten (Buhl, 2008). Det finns inga modeller eller föreskrivningar att rätta sig efter i praktiken, forskning resulterar inte i ”recept” eller föreskrivningar som enkelt kan följas med framgångsrika resultat i en undervisningspraktik. Därtill är verksamhet som inkluderar människor såväl som materialitet alltför komplex. Det jag emellertid vill framhålla i detta sammanhang är betydelsen av en relationell estetisk praktik och arbete med relationella, affektiva lärprocesser med möjlighet till performativ iscensättning (Illeris, 2002, 2005, 2006; Lind, 2010). Genom att skapa utrymme i undervisningen där elever blir aktiva deltagare och möjligheter ges att förhandla och omförhandla erfarenheter och upplevelser kan elevers drivkrafter sätta igång rhizomatiska lärprocesser. Dikotomier, klassificeringar och hegemoniska diskurser kan synliggöras och åtminstone tillfälligt överskridas och överlappas. Ytterst handlar detta om perspektiv på demokrati och sociala orättvisor (Atkinson, 2011; Braidotti, 2011).

Forskningsstrategier som intermezzo

Genomförandet av studien med videodagböcker tillsammans med eleverna innebar en metodutveckling. En tanke med att använda videodagbok som forskningsstrategi var att den medförde en kumulativ aspekt, att följa elevernas narrativ i dagboksinspelningar under en längre tid. Elevernas önskemål om att få frågor eller punkter att tala till innebar att jag kunde be dem fördjupa eller förtydliga något de berättat om. Eleverna var positiva till metoden, och videodagböckerna gav ett rikt, fylligt och mångfacetterat material – komplext i en omfattning jag inte hade kunnat föreställa mig. Genom strategin med videodagböcker har min önskan och ambition om att synliggöra elevers relationella lärande uppnåtts ur flera aspekter. Elevernas videodagböcker visar hur erfarenheter, affekt och relationer kan kopplas till lärande i skolan. Den sammanvävda komplexiteten av kunskande och vetande synliggörs här, vilket jag menar är ett resultat av undersökningens metod. En poäng med min forskningsstrategi med videodagböcker var att den låg insprängd i medieundervisningen på skolan, och därför blev sammanvävd med den pedagogiska praktiken på ett nära sätt, samtidigt som dagboksinspelningar blev intermezzon i denna praktik.

I arbetet med videodagböcker skildras som tidigare nämnts inte en mer sann eller pålitlig bild av verkligheten än med andra metoder. Video som avbildning av ”verkligheten”, eller bevis för någon form av sanning är således inte en intressant aspekt här. Syftet har inte varit att förbättra observationstekniker utan videodagböcker används i detta forskningsprojekt som simulakra, alltså en verklighet på egna villkor, utan referenser till en ”verkligare verklighet” (Baudrillard, 1994). Som iscensättning och simulakra erbjuder videodagböcker ett utrymme för elever där de kan ge uttryck för tankar och åsikter och att affektiva aspekter i lärandet kan synliggöras. Drivkrafter i arbetet med media synliggörs, som att bli regissör eller fotograf. Samtidigt ryms även drömmar som fantasier och utprovande av möjliga framtida subjektpositioner. Videodagboken involverade ett stort utrymme för reflektion eftersom informanterna var med i processen och filma-

de sig själva, såg klippen med sig själva, redigerade och valde ut vilka inlägg som skulle vara kvar. Det aktiva arbetet med videodagböcker, där informanter hade kontroll över produktion och redigering av slutmaterialet, möjliggjorde nya förståelser och insikter för både mig och eleverna. Genom att skifta subjektposition mellan att vara elev och informant och delta i insamlingen av empiri fick eleverna tillgång till olika språk och tankar. Med förflyttningen kan ny förståelse och medvetenhet möjliggöras om den egna situationen. En relationell estetik möjliggjordes i videodagbokens iscensättning där elever fick tillgång till att berätta om sina erfarenheter och upplevelser i medieundervisningen. Videodagböckerna utgör en rhizomatisk berättelsestruktur på så sätt att oförutsägbara horisontella rörelser skedde i en process som inte hade en tydligt definierad början eller slut. Elevernas videodagböcker kan därigenom beskrivas som rhizomatiska i sig; de växte och tog fart främst i utkanterna av sitt centrum. Eleverna ombads att berätta om hur det är att vara elev i medieundervisningen, men berättandet tog ofta fart i lite i utkanten av detta ämne. Noder bands samman med varandra så att många olika in- och utgångar i materialet är möjliga. På ett övergripande plan innebar forskningsstrategin med videodagböcker att den materiella, teknologiska utrustningen kunde vävas samman med visuell kultur, affekt och relationellt lärande, och skapa ett mellanrum mellan uppdelningar som teoretiskt - praktiskt, digitalt - analogt och så vidare. Metoden öppnar i sig för en annan typ av tänkande som delvis upplöser kategoriseringar och överskrider dikotomier. Framförallt blev det ett format där elever fick tillgång till att berätta, ett utrymme att sprida ut sig i skilda subjektpositioner på, där tid och utrymme fanns för ambivalens och motstridighet att synliggöras.

Har denna studie någon relevans utanför videodagbokens rum? En kritik som riktades mot min undersökning under det pågående arbetet var att den är iscensatt, och av den anledningen inte undersöker något relevant. Här handlar det om ontologiska perspektiv, hur vi ser på världen och varandet menar jag. Finns det en verklighet som är en och samma, en enda ”bakomliggande” sanning eller verklighet? Vem definierar då denna sanning? Vem säger att något är mer verkligt än något annat? Vi iscensätter oss när vi renoverar våra hem och köper

nya kläder lika mycket som när vi uppdaterar vår Facebook-profil. Dessutom ser jag en intervju som en form av iscensättning, där det egentligen bara går att säga något om intervjutillfället och inte om vad som händer i den praktik man avser att undersöka. Holm skriver: "Femininiteter och maskuliniteter visar sig också på olika sätt beroende på om det är diskurs eller praktik som studeras. Elever som agerar på ett specifikt sätt i den observerade klassrumskontexten kan ge en helt annan bild av sig själva i intervjuerna" (Holm, 2008, s. 195). Vad en person väljer att berätta om sig själv i en intervju kan alltså skilja sig från hur samma person agerar i praktiken. Det betyder inte att en intervju inte har något värde som forskningsstrategi eller undersöker "verkliga" aspekter av mänsklig verksamhet. Jag menar att verkligheten är multipel; utifrån våra skilda subjektspositioneringar och diskursiva sammanhang upplever vi världen olika. Poststrukturalistiska teoretiska perspektiv innefattar synen på subjekt som socialt konstruerade, vilket betyder att varje subjekt kan kopplas till kollektiva diskurser. Med andra ord är det möjligt att säga något om det socialt konstruerade, eller kollektiva, i varje elevs videodagbok i denna studie. Till sist ser jag videodagboken som simulakra, en verklighet som existerar på sina egna villkor (Baudrillard, 1994) och som en arena där normativa ideal kan utmanas (Deleuze, 1994/2004).

Intermezzo mellan det fysiska och det virtuella

Det nomadiska innebar i praktiken att eleverna förflyttade sig mellan olika elevpositioner och att vara informanter. Det skedde genom ett samtidigt virtuellt, immateriellt och förkroppsligat, lokalt situerat berättande i videodagboken. Eleverna som deltog i studien växlade mellan att vara virtuella kroppar i en videodagbok och elever i skolans undervisning som fysiska kroppar. Skiften mellan fysisk kropp och virtuell kropp förändrar tillgången till subjektspositioner där tillträde till de olika subjektspositionerna möjliggör skilda narrativ. De immateriella kropparna blev starkt närvarande framför mig på datorskärmen när jag tittade på elevernas videodagböcker. Paradoxalt nog upplevde jag eleverna som mer närvarande på datorskärmen än då jag mötte

dem som fysiska kroppar. Det digitala mellanrummet som videodagboken utgjorde möjliggjorde för de nomadiska subjekten i transformation att bli synliga. I min studie visas hur den virtuella kroppens lärandepotential handlar om kreativitet och innovativ social kompetens som transformation eller förflyttning av subjektet (Buhl, 2009). Detta kan ses som en kompetens som är viktig i ett digitaliserat samhälle som snabbt förändrar sig, nämligen kompetensen att skifta mellan olika subjektspositioner, förmågan att träda i och ur olika roller (Lind, 2010). Detta kan kopplas till Braidottis begrepp nomadiska subjekt där nomaden i en postmodern tid kan genomkorsa och överskrida indelningar som ras, kön, ålder, klass och etnicitet. Som exempel tar Braidotti upp konstnären Cindy Shermans verk *History Portraits* där Sherman iscensätter sig som olika historiska figurer:

Through a set of parodic self-portraits in which she appears in different guises as many different "others", Sherman couples shifts of location with a powerful political statement about the importance of locating agency precisely in the shifts, transitions, and mimetic repetitions. (Braidotti, 1994, s. 169)

Med andra ord är det just i *förflyttning och transformation* av subjektspositionen, i rörelsen *mellan* olika positioner och konstruktioner, som agentskapet ligger samt potentialen att bryta upp fastfrusna hierarkiska ordningar och dikotomier.

Intermezzon mellan lärare och elever, samt forskare och informanter

Under forskningsprojektet med videodagböcker var jag även en undervisande lärare för eleverna. I den kollaborativa processen med videodagböcker var både eleverna och jag tvungna att skifta subjektspositioner och att växla mellan närhet och distans. Eleverna gick in i olika subjektspositioner i sina videodagböcker, ofta positioner förknippade med livet utanför skolan, till exempel som "häst-tjej", bloggare, musiker, eller som "lat" eller "ambitiös" i en skolkontext. I min egen positionering var jag tvungen att kliva tillbaka som lärare

och erkänna elevernas expertis. Jag klev tillbaka som lärare, men jag ville inte distansera mig från eleverna som för att försöka observera dem ”objektivt” (Haraway, 1988). Istället ingick jag i relationer med eleverna, vi lyssnade och följde varandra och föreslog riktningar att gå i vår gemensamma process av tillblivelse. För min del handlade det gemensamma tillblivandet om att bli till som forskare, vid sidan av min lärarroll. För eleverna kunde det vara att bli till som en framtida regissör, bloggare, framgångsrik fotograf, eller utrymme för att pröva olika riktningar av tillblivelser. I relationerna mellan forskare och informant samt lärare och elev pågick flera parallella processer. Veckningar uppstod mellan dessa skilda relationer och positioner genom rörligheten mellan olika subjektpositioner och mellan skiftningar i närhet och distans i relationerna mellan oss. Tätt förknippade med dessa veckningar fanns eleverna med sina fysiska kroppar i skolans institutionella ordning, samtidigt som de var informanter och immateriella, digitala kroppar som talade till mig på min datorskärm. Videodagboken inbegriper gränsöverskridande rörelse som omfigurerar relationen mellan kropp och bild, den innefattar en upplösning av gränserna mellan etik och estetik, media och genre. De sammanflätade processerna av vetande, lärande och blivande är här närvarande när praktiker av kunnande och vetande visar sig i varandet och blivandet (Barad, 2003, 2007; Lind 2012).

Intermezzo mellan könade subjekt

I studien tycker jag mig se hur tjejerna starkare går in i en populärkulturell dagboksdiskurs med ”förtroliga bekännelser”. De följer mina frågeblad i högre grad än killarna och skapar associationer till en feminin elevposition som handlar om att göra rätt, men också att vara ambitiös och framgångsrik i sina studier. Det här kan sägas gälla mer för Michu och Stina, och i lägre grad för Elliot som mer positionerar sig som digitalt kunnig, och som ”lat estet-elev”. Killarna iscensatte sig oftare som jag uppfattade det med längre och mer uttänkta strategier, exempelvis som att lite lurigt avsluta med att säga att allt som sagts i videodagboken kanske bara är påhittat, eller använda mössor och dialekter för att träda in i olika roller liksom på teatern. Här blir

det tydligt hur positioner inte är självutnämnda och självskapade, utan kollektivt delat och konstruerat (Braidotti, 2002). Vad som är tillgängligt och möjligt att säga och göra som tjej eller kille begränsas genom de diskurser som är verksamma i både skolpraktiken och i populärkulturella sammanhang. Samtidigt kan dessa ”stelnade” subjektpositioner överskridas ibland, framförallt genom ett förkroppsligat berättande och betraktelser i videodagboken. Genom en viss reflexivitet, som möjliggjordes då elever kunde titta tillbaka på äldre dagboksinslag, men framför allt genom kreativitet blir det möjligt att nomadiskt vandra till alternativa subjektiviteter, som tillstånd av hybriditet mittemellan olika kategoriseringar. Affekt, minne, fantasi och begär eller drivkraft, blir komponenter som tillsammans med anpassning och motstånd bildar komplexa samspel av socialt konstruerade och nomadiska subjektstrukturer. Eleverna både införlivar och överskrider sociala kategorier och subjektpositioner som strukturerar oss i kön. Den narrativa drivkraften att berätta sig själv kan ses som en förhandling om tillblivelseprocesser, möjliga subjektpositioner. Subjektet skapas genom oavbruten transformation och förhandlingar mellan viljestyrd agens och mer osynliga drivkrafter. En av dessa drivkrafter är begäret att uttrycka sig, att bli till genom narrativitet och gestaltning (Braidotti, 2002). Genom detta resonemang kan jag urskilja ett antal olika kön hos ungdomarna som deltar i studien. Följande text citeras av Grosz (1993) när hon undersöker möjligheter och begränsningar med Deleuze och Guattaris filosofi ur ett feministiskt perspektiv:

If we consider the great binary aggregates, such as the sexes or classes, it is evident that they also cross over into molecular assemblages of a different nature, and that there is a double reciprocal dependency between them. For the two sexes imply a multiplicity of molecular combinations bringing into play not only the man in the woman and the woman in the man, but the relation of each to the animal, the plant etc.: a thousand tiny sexes. (Deleuze & Guattari, 1987, p. 213, citerade i Grosz, 1993, s. 176)

Med hjälp av nomadiska flyktlinjer kan nya riktningar i tillblivelse skapas, där multipla kön blir möjliga, bortom binära tankesätt. Den-

na tankebana leder i min undersökning till att jag beroende på hur mycket jag vecklar ut skillnader mellan elevernas videodagböcker, kan se åtminstone sex olika kön mittemellan tjej och kille, samt andra riktningar av tillblivelser.

I backspegeln, och framåtrörelser

I detta avslutande kapitel gör jag avslutande reflektioner över studien. Dessa reflektioner leder över till nya frågor som studien väcker, och uppslag till fortsatt forskning. Ett övergripande syfte har varit att undersöka och diskutera gymnasieelevers subjektpositioneringar på det medieinriktade Estetiska programmet genom iscensatta videodagböcker. Med detta syfte har jag analyserat elevernas inspelade videodagböcker med multimodal metod, som multipla uttrycksformer där såväl betydelsebärande verbal som icke-verbal kommunikation lyfts fram. Ytterligare ett intresse har varit att fördjupa mig i videodagboken som forskningsstrategi och att utforska möjligheter och potentialer med denna visuella strategi. Eleverna blev delaktiga i studien då de var aktiva och spelade in videodagböcker, det empiriska materialet. Videodagböckerna har resulterat i ett enormt komplext och omfångsrikt material som utmanat mig som forskare och satt ett lärande i rörelse för de inblandande eleverna och för mig som lärare såväl som forskare. Mitt eget lärande som forskare och lärare bildade en sammanflätad process med elevernas lärande i undersökningen. Arbetet med denna studie har inneburit att ta tag i och följa en tråd och riktning i arbetet, tills en ny knutpunkt eller nod uppstått då jag varit tvungen att göra nya ställningstaganden och ibland välja nya riktningar och trådar att följa. Val av metoder och teorier skedde på ett indirekt sätt från mina erfarenheter av att arbeta med estetiska lärprocesser som lärare. Studierna med elevperspektiv på kandidat- och magisternivå har också varit betydelsefulla och ledde fram till att

arbeta med videodagböcker (Hellman, 2009, 2010). Sammankopplat med studierna har jag lång erfarenhet av att arbeta med bild och media på gymnasiet. Lektionsarbete med iscensättningar var något jag genom min praktik hade förstått "fungerade" med eleverna, i ett lärarperspektiv. Många gånger har det under processen med denna undersökning visat sig, att jag har erfarenheter och kunskaper jag inte medvetandegjort eller tydliggjort för mig själv, förrän under arbetet med licentiatundersökningen. På det sättet har jag genom min erfarenhet blivit en ingång till ett mediepedagogiskt fält. Ibland har det varit problematiskt då det varit svårt att synliggöra och sätta ord på vad jag vet, och hur jag kan veta det jag vet, i ett vetenskapligt sammanhang. Studien har på många sätt handlat om att förstå och fördjupa komplexiteten i den egna yrkeserfarenheten.

På olika mer eller mindre medvetna nivåer har jag velat väva samman eller betona sammanflätningar mellan kunskapsteori, ontologi och pedagogik. Begreppet veck används för att differentiera och veckla ut, och för att betona den gradvisa övergången mellan en sak och en annan. Inga skarpa skiljelinjer kan sägas finnas mellan mina praktiska erfarenheter och teoretiska perspektiv, eller mellan mig själv och den empiri jag använder i studien. Det materiella är sammanvävt med det visuella och socialt konstruerade. Jag har fått syn på hur en dikotomisk indelning ibland har varit nödvändig för mig som ett led i en process där jag försöker förstå något nytt. När man delar upp saker i två kategorier och sorterar i antingen det ena eller det andra – då blir det tydligare och lättare att förstå. Mitt roligaste och hårdaste arbete har varit att bejaka komplexiteten och differentiera studiens alla komponenter ytterligare. Detta arbete tar inte slut i och med att licentiatuppsatsen är färdig, jag är väl medveten om att det finns många områden som skulle ha kunnat vecklats ut mer. Att försöka visa samband och komplexitet har både inneburit möjligheter och svårigheter. Mitt skrivande har tenderat till att bli rörligt snarare än komplext i mina försök att fånga hur studiens olika delar också är sammanflätade. En utmaning för framtiden är att tänja på den akademiska formen för skrivande. Jag har träffat få forskare eller doktorander som tror att vetenskapen är objektiv, trots det är formen för skrivandet oftast *som om* det inte vore ett lokalt situerat subjekt som skriver. Ja, att skriva uppsatser

och avhandlingar är också att iscensätta sig själv och världen, och på så sätt bli medskapare i den. I denna uppsats har jag nöjt mig med en mindre förflyttning av formen för skrivande genom reflexiva texter, som en form av intermezzon mellan avsnitt. På olika sätt har jag försökt synliggöra min lokalt situerade subjektivitet, exempelvis genom att blanda mig in i undersökningens genomförande tillsammans med eleverna. De reflexiva texterna från mina möten med informanterna, eller eleverna på skolan blev ett verktyg någonstans mellan autoetnografi och kreativt verktyg för analys under undersökningens gång (en inspiration från CAP, Creative Analysis Process, Richardson & St. Pierre, 2005). Jag plockar upp denna tråd som handlar om min egen inverkan, påverkan, samverkan eller sammanvävda relation till studien som en avslutande del i undersökningen. Mitt lärande i denna process har inte alltid varit lätt eller glädjefyllt, även om positiva känslor och erfarenheter i arbetet starkt har övervägt.

När jag tittade igenom elevernas videodagböcker märkte jag att jag imponerades av killarnas mer eller mindre medvetna sätt att utnyttja videodagbokens utrymme som en scen för lekfulla framställningar av subjektspositioner. Särskilt imponerad var jag av innehållet i Eriks dagbok. Jag tyckte att han berättade intressanta och fascinerande detaljer om sig själv, men framförallt att berättelsen om Eriks projektarbete där han egenhändigt producerade en film var i det närmaste genialisk. Genom Eriks berättelse synliggjordes de komplexa estetiska lärprocesserna och jag kunde se många paralleller mellan Eriks arbete med film och mitt eget arbete med licentiatundersökningen. Det var som att Erik förstod de teoretiska begrepp jag använder utan att han var medveten om just de begreppen. Ambivalens och motstridighet i teorier om subjektspositionering gestaltades sammansatt, mångbottnat och poetiskt av Erik i berättelsen om hans film. Tjejer- nas dagböcker kunde jag å andra sidan tycka var lite tråkiga ibland, de berättade ofta väldigt detaljerat kring de frågor jag ställde, och utsvävningarna de gjorde handlade mestadels om relationella sammanhang, kanske om att försöka förstå något mer om de sociala sammanhangen de då ingick i. Jag blev plötsligt medveten om hur jag likt lärarna i Walkerdines studie från 1988 och Holms undersökning år 2008, upphöjde det maskulina som kreativt och innovativt medan feminina er-

farenheter och uttryck blev någonting förknippat med bristfällighet. Jag tänkte att tjejerna i min studie hade flera, längre och mer detaljerade videodagböcker än killarna, men att de inte var lika intressanta (!). Jag tyckte att min reaktion var problematisk, men visste inte vad jag skulle göra med den. Jag kände igen mig i de beskrivningar Lenz Taguchi gör där barns bilder diskuteras av pedagoger i förskolan. Där beskrivs att faktum var att: "... vi alla tyckte att pojkarnas bilder var fantastiska och att de tre bilder som flickorna ritat visserligen var finurliga och roliga, men ändå inte lika högt värderade i våra ögon" (Lenz Taguchi, 2012, s. 125). I mitt fall krävdes ett mer uppmärksam och noggrant lyssnade för att jag skulle få en annan blick, eller en annan utgångspunkt för att analysera materialet. Jag fick syn på att jag tänkt mig egenskaper som inneboende hos eleverna, hur tjejer och killar "är". Med utgångspunkt i ett performativt perspektiv och med hjälp av materialitetsteorier kunde jag göra förflyttningar i mitt sätt att tänka kring videodagböckerna. I mina analyser kan jag nu se elevernas videodagböcker diffraktivt, som ett spel av skillnader, sätta i relation till varandra. Stinas videodagbok har blivit den som ges störst utrymme i antal sidor, inte för att den är bättre eller högre värderad än de andra elevernas inspelningar, utan för att den ger fler perspektiv och visar på många sammansatta komplexiteter både när det gäller videodagbok som rhizomatisk struktur och i berättelserna från medieundervisningen. När jag förändrade mitt tänkande kunde jag sluta se med en värderande blick, den blick som säger att något är bättre eller sämre än något annat. Istället kunde jag se *olika* kvaliteter i elevernas videodagböcker, som inte behövde värderas, utan synliggöras och lyftas fram.

Lyssnandet har varit det i särklass största lärandet i detta projekt för mig. Som lärare är jag van vid att tala mycket, men min lärarroll har förflyttats från att i en början av yrkeslivet vara mer självupptagen med fokus på hur jag skulle bli till som lärare, till en växande nyfikenhet på eleverna och deras skilda perspektiv. Videodagboken som metod, visuellt och materiellt, underlättade för eleverna att berätta om hur det är att vara elev i medieundervisningen, men min vilja att lyssna hade också betydelse. Jag var först rädd för att inte få informanter till studien, därefter oroade jag mig för att de elever som

deltog skulle tröttna på att spela in videodagböcker. Jag känner mig relativt säker på att eleverna inte hade fortsatt med inspelningarna om de inte hade trott att jag faktiskt var intresserad av att lyssna på vad de hade att säga, och att det var viktigt för mig att få veta vad de skulle säga. Det framstod för mig som att eleverna var väldigt ovana vid detta och att en av drivkrafterna i arbetet med videodagböcker var att det fanns en intresserad lyssnare. I en lärarroll såväl som i en forskarroll med relationella och etiska ansatser är det nödvändigt att i ansvarstagande och tillitsfulla relationer kunna visa sig sårbar. Det handlar om att vi ännu inte kan och vet allt, att vi riskerar att framstå som korkade i en lärsituation, eller att erkänna relationernas betydelse och kanske till och med riskera att bli avvisad. Jag investerade något i form av min egen sårbarhet i relation till eleverna, jag visade att deras medverkan hade betydelse för mig, och att deras berättelser berörde mig och blev viktiga i mitt eget lärande. Lyssnandet blev en väg att gå från en lärarroll mot en subjektsposition som forskare. Min tillblivelse i denna roll skedde i relation till eleverna och deras videodagböcker, genom lyssnandet. Davies (2009) citerar Rinaldi när hon skriver om lyssnande:

... the courage to abandon yourself to the conviction that our being is just a small part of a broader knowledge; listening is a metaphor for listening to others, sensitivity to listen and be listened to, with all your senses... Behind each act of listening there is desire, emotion, and openness to differences, to different values and points of view... Learning how to listen is a difficult undertaking; you have to open yourself to others... Competent listening creates a deep opening and predisposition toward change. (Rinaldi, 2006, s. 114, citerad i Davies, 2009, s. 10)

Lyssnandet blev med andra ord en öppning som förflyttade mina egna subjektspositioner nomadiskt, och därmed även tillgängligheten till nytt lärande och nya kunskaper. Genom lyssnandet kunde videodagböckerna veckas ut i sina skillnader och variationer. En rhizomatisk lärprocess ledde mig således fram till ett något oväntat resultat, nämligen att en förskjutning skedde från fokus på det visuella, till betydelsen av att lyssna för att förflytta sig i en subjektsposition som lärare.

När jag summerar och blickar tillbaka på denna studie blir jag medveten om hur mycket som *inte* har veckats ut i allt det material video-dagböckerna innehåller. Under studiens gång har otaliga frågor och uppslag till vidare forskning uppstått. Inom bild- och mediepedagogik finns ännu många utforskade områden, som blinda fläckar i påbörjade kartritningar. Här ser jag att fortsatt forskning kring materialitetens agens i en medieinriktad gymnasiepraktik ytterligare skulle kunna synliggöra och bidra till en intra-aktiv pedagogik med affekt, kropp och teknologi som huvudingredienser. Frågor som är aktuella när det gäller mediepedagogisk undervisning på gymnasiet kan vara hur utrustning och teknik konstituerar undervisning, lärande och nomadiska subjekt i ett relationellt perspektiv där materialitet ingår med agens i sammankopplade nätverk. Med utgångspunkt i genusforskning är det intressant att se på vilket sätt medie-materialitetens agens sammanflätas med kulturella könsordningar och normer. Ett tydligare fokus på *nätverken av kopplingar* som skapas kring ungdomars medieanvändning och i medieundervisningen på gymnasiet skulle innebära att tillföra och fördjupa aspekter som teknologi, arkitektur och rumslig agens, läroplan och styrdokument, populärkultur och lärande i media samt lärares perspektiv på medieundervisning. Bild- och medieundervisningen i gymnasieskolan ser jag också som ett viktigt område att fortsatt undersöka utifrån denna studies resultat. Hur tar exempelvis medieundervisningen form på gymnasiet mot bakgrund av den senaste reformen, Gy 11?

Summary

Introduction

This licentiate thesis addresses the experiences of upper secondary pupils, aged 16-18, with regard to media and visual art education. The aim of the research project is to investigate what subject positions are constructed by pupils when video diaries are used in order for them to describe their experiences, and what subject positions are thus enabled in school contexts – by teachers, other pupils, and with regard to information technology and materiality. Subject positions are offered, accepted or resisted within particular discourses which brings possibilities and limitations to what we may say or do within that discourse or subject position (Harré & Davies, 1990; Burr, 2003). The study took place in a school in Stockholm where I had the role of teacher and researcher on an Arts programme - with a specialisation in Art and Media. The empirical data consists of video diaries recorded by six pupils: three girls and three boys, during the school year 2011-12. By applying and constructing visual methods, such as video diaries, elements and functions of education that might not otherwise have been noticed or made visible were explored; these include experiential elements, and social and emotional aspects often associated with relational aesthetics (Illeris, 2002, 2005). The thesis is informed by post-structural feminist and post-humanist theories, which means that the subject is always a multiple

subject, a distributed subject and a subject in motion. The project title 'Intermezzo' refers to how video diaries became an interruption in the everyday school routine, a space in-between lessons in school, and a space in-between the world in school and life outside school.

The research questions are: What subject positions are enabled and made available for media pupils through a staged performance in video diaries? What subject position movements are made visible through the method of the video diary? How can the subject positions of pupils be understood and discussed from a learning perspective?

Post-structuralist and post-humanist perspectives

Visual culture is a concept that brings attention to how seeing is always a social and cultural construction made up of agreements. These agreements shape our ways of seeing and acting in everyday life, which means that our understanding and meaning-making of the world is that of a shared practice of looking (Mirzoeff, 2002; Rogoff, 2002; Sturken & Cartwright, 2009; Rose, 2012). The question of what visual representations are possible in a social and cultural context is of importance in this thesis especially through the method of the video diary – here used as a method that draws upon this phenomenon in a popular culture context, such as reality shows on television.

Visual diaries can be seen as staged performances or as simulacrum in the Baudrillard sense, that is, something that constructs content on its own terms, and performs the hyper-real (Baudrillard, 1983). Video diaries do not represent any other reality, they do not mirror the classroom situation, but a reality with its own conditions. In order to discern the complexity of the diaries, I needed suitable theoretical tools. In my search for tools I found Haraway's and Barad's concept of diffraction the most appropriate (Haraway, 2008, original in English 1991; Barad, 2007). Diffractive 'seeing' or 'reading' the data activates the researcher to be a part of and be activated by the waves of relational intra-actions between different bodies and concepts (meanings) in an event with the data. Reading the data diffractively means installing

oneself in an event of 'becoming-with' the data (Haraway, 2008). This resulted in analysing different aspects of each pupil's diary, and using a combination of different theoretical tools for each diary. Another concept useful for analysing video diaries is the concept of affect. Deleuze writes about affect as the passage from one condition to another, as an intensity of increase or decrease in power, and, for this study, a pupil's video diary is analysed from the perspective of movement between bodily states, which is its intensity (Deleuze, 1997). Affect, and in particular laughter, emphasises the unexpected that can throw us off balance, upset us and make us shift subject position, making us become other than we currently are. Bakhtin explored theories of laughter in his work *Rabelais and His World* (1965/1984), where he states that disruptive laughter for example can be seen as opposing the static and hierarchical orders of society. In the work carried out when pupils recorded video diaries these concepts proved useful and inspiring, since pupils often use humour in their diary performances.

A post-humanist perspective on performativity is that materiality is an active factor. The difference between intra-action and the more common word 'interaction' is that 'interaction' refers to a prior existence of independent objects and subjects, while 'intra-activity' means an ongoing reconfiguration, an open process of 'coming into being' between any organism and matter. The pupils studying Media, and the computer used for the recording of the video diaries, can be seen as mutually performative intra-active agents (Barad, 2003; Hultman & Lenz Taguchi, 2010). In this study, the term intra-action is used to analyse what happens in the relation that comes into being in-between pupil and laptop.

Research strategies

Making a personal video diary involved pupils connecting to a webcam on an individual basis, and talking about their work in media classes. Since the web camera in the lid of the laptop was used for recording, the pupils could see themselves reflected on the computer screen. I chose to involve my informants or pupils in a collaborative process

with regard to the working method involved. In this study the aspects of subjectivity are important, especially since my informants were pupils at a school where I was a teacher myself. Most of them were pupils in my own class. I used a method, inspired by the methods applied in reflexive writing and auto ethnography, that kept me aware of what was happening in my positions as a teacher and as a researcher, and in relation to pupils and informants (Denzin, 2003b; Richardson & Adams St. Pierre, 2005; Palmgren, 2011). Additionally, reflexive writing was also used as an *intermezzo*, as in-between sections of essay text, where I reflected on the methods adopted. The reflexive or auto-ethnographic text is intended to make some of the dilemmas that come into being transparent and visible as well as to recognise the weaknesses and strengths of the method used. Finally, all individual video diary recordings were examined by me as a researcher together with each pupil. In this collaborative research process both the pupils and I had to shift subject positions, as well as pupils and myself shifting between closeness and distance. The video diary recordings resulted in extremely rich and complex empirical data.

Participants were recruited to the study by asking pupils in two classes if they were willing to participate. Four of the pupils were first-year upper secondary pupils, and two of them were third-year pupils. In the process of working with video diaries the pupils asked for questions or a list of items to talk about, since they found it difficult to just sit down and talk in front of the laptop camera. Initially all pupils received the same questionnaire, but since the pupils answered in very different ways, I chose to follow up the video diaries with individual questions. This was greatly appreciated among the pupils, and resulted in longer diary recordings. Worth noting here is that the pupils reflected more profoundly and recorded more elaborated narratives as a result of the individual questionnaires. Each week I met the pupils to ask them how they felt about the diaries, and to discuss how we should continue our recording work. By doing so the pupils participated in designing and developing the working method involved in producing video diaries. The pupils' diaries varied in length and volume; one pupil recorded three diaries and another more than thirteen. The degree to which the pupils completed the project also varied. Video diaries were re-

corded during school days, and pupils were also allowed to leave class to record diaries. Breaks or free time between lessons were also used.

All video diaries were transcribed, and excerpts were transcribed with the use of multimodal methods. Each video diary was analysed and discussed with theoretical concepts as the point of departure, where concepts sometimes overlapped and were sometimes unique for a particular diary – in my aim to find theoretical concepts that embraced the complexities and specificities of each diary, rather than aiming to analyse and discuss the material from a more general perspective.

Video diaries

This section includes a presentation of the six pupils and an analysis of their video diary transcripts. The analysis focuses on pupils' subject positioning and learning.

Elliot introduces herself as a "lazy art pupil". She talks, among other things, about her interest in riding and that she has a successful blog. In one of the multimodal excerpts that make up this thesis, Elliot is waving with her hands and head in front of the camera. My decision to use the webcam in a laptop in order to do a video recording of the pupils resulted in the pupils seeing themselves on screen while recording. Elliot is engaging in intra-action with camera and laptop, fooling around and laughing, using different video effects in the recording software to distort the image. She then starts to talk about how she was awarded the highest grade in a media assignment in school. When Elliot examined her diary recordings together with me, as a researcher, Elliot realised that she can be a very ambitious person, not only in her blogs or when looking after horses, but also in a school context.

Stina introduces herself as an "ambitious pupil" with high grades and a great interest in photography. Her work in Media lessons is carefully described in her diaries. Where Stina talks about classes in photography in detail and elaborates on her work there, she also describes certain conflicts that arise when learning to work with video. The conflicts can be described to take place between Stina and the

technological equipment, but also between her and her classmate. This occurs especially when editing film – something that Stina describes as boring and difficult to learn. Nevertheless, in the position of “ambitious pupil”, she always concludes by smiling and saying “But everything’s fine anyway”.

Two pupils demonstrate their resistance to school through the way they perform in their video diaries. Svante and Sigge have different ways of expressing themselves; while Svante acts out and fools around in his diaries, Sigge talks seriously about almost everything but school. The position of “clown” or “acting as clown” is available to Svante, and it opens up a position for him where he can finally talk very seriously about the problems he had in school when he was younger. He tells about getting thrown out of school and how he fought to finally be able to attend the Art programme in order to work with media. Sigge talks about when he had a work placement at the Swedish national television office (SVT) as part of his education. His narrative develops in an incredible way ending up with Sigge taking part as a press relations manager at the Swedish film award ceremony called *Guldbaggegalan*. Both Sigge and Svante describe failures in their positions as pupils in school, and success in positions outside school, which resulted in them keeping a distance towards school and its value systems.

The third male pupil is Erik, who immediately positions himself as a director or film-maker in his video diary. He talks about the process of working with his final project, a film about identity and becoming adult. The narrative about Erik’s film is a description of an aesthetic learning process. Erik also describes different subject positions through his video diary, without knowing about this concept. This occurs on two levels that become intertwined - this is in the description of the story in Erik’s film, and secondly in what Erik tells about himself in the diary. Movement in subject positions are thus described both in the story of the film that Erik is working on, and, at the same time, in his story about himself. A third level is added when I, as a researcher, analyse what subject positions are at play in Erik’s diaries.

The last pupil to present herself is Michu who introduces herself as an ambitious girl, but who has difficulties with dyslexia. Michu is

the pupil that takes the notion of diary in a popular culture sense the furthest, talking about her “secret boyfriend”, and by talking about more confidential issues in her life. When we examined her diaries for the final time Michu appeared very different from in her diaries. She talked vividly, laughed and almost acted in a loud way. In contrast to this, her appearance in her diaries was very quiet and still. When we met to examine her video Michu talked about riding motorbikes and repairing cars. I mentioned that I was a little surprised by this contrast in behaviour. Michu explained, pointing at the laptop, that this was a *diary*, and that she tells different things in different contexts.

Results and discussion

The results of the study will be summarised in this section – through the concept of *intermezzo*. According to Deleuze and Guattari: “A rhizome has no beginning or end; it is always in the middle, between things, interbeing, *intermezzo*.” (Deleuze & Guattari, 1988, p. 27). *Intermezzo* can thus be seen as something in the space between dichotomies, such as theory and practice or art and science for example. In this study the concept of *intermezzo* is used as a strategy for not thinking in locked binaries.

The results show how pupils shift subject positions in a nomadic way when they record video diaries. There is a movement between subject *positions* and subject *constructions* where the differences between the two lies within agency. Subject positions are here defined as already existing positions to be offered, taken or claimed. Construction and reconstruction of subject involves the active positioning *as* something by pupils in the simulacra of video diaries. Subject construction involves movement and transgression of pupil positions such as the lazy art pupil, the ambitious female pupil or unmotivated male pupil etcetera, related to school identities (Holm, 2008; Johansson, 2009; Hellman, 2010; Hjelmén, 2012). Video diaries opened up a space, and became an *intermezzo*, where pupils could transgress gendered subject positions and construct themselves *as* someone or something else. This was enabled through the material

agency of the technology in laptop webcams, together with social discursive contexts of popular culture and school. The transgression of subject positions in school, the lazy pupil etc. gave access to different ways of thinking, which in turn opened for new perspectives and new ways of learning. The pupils entered different subject positions in their video recordings and talked from various platforms, or staged performances. Thus, subject positions and subject construction are about nomadic movement, about folding and unfolding different narratives and being open towards the play of differences and change. The video diary created lines of flight that opened the more or less locked positions of “pupil”. Video diaries opened lines of flights towards what we did not know as yet, moments of becoming that meant different ways of being and new ways of feeling and thinking (Ellwood & Camden Pratt, 2009). This gave access to new ways of acting and talking in video diaries. A transformation or movement took place within the virtual space of video diaries, where nomadic movements of the pupils was made visible. Possibilities opened for pupils to become other than what they currently were, and to temporarily let go of the notion of a static, unitary self. Instead pupils engaged in intra-action relations and an ongoing transformative becoming with both the social and the material world. Through this thesis, the nomadic and shifting subject positions of school pupils are made visible, and their multiple becoming *as* someone/something is unfolded in a pendular process of being pupil and an informant, digital and physical body, between media materiality in school and staged performances in video diaries. Narratives from memory were mixed with desires and the force of wishes, dreams and fantasies of future becomings.

Another intermezzo is that of the material agency in video diaries. Some of the pupils were joking and fooling around in front of the camera. This created a distance from ordinary day routines and made it possible for the pupils to articulate some of their taken-for-granted knowledge (Latham, 2003). The fooling around in front of the camera can also be seen as active intra-action with laptop and webcam. The performativity in the video diary is about becoming someone or something in relation to the camera lens, as, in a similar way, we pose in front of a camera when being photographed (Barthes, 1981). This

means that the materiality of laptops and cameras staged a performance that made it possible for the pupils to experiment with subject constructions and thus make new narratives and learning available. Recent research demonstrates the importance of the relational materiality in learning practices (Davies & Gannon, 2009; Lind, 2010, 2012; Lenz Taguchi, 2010, 2012). This study shows that in media education it is especially interesting to investigate the agency of materiality, since technology and media devices are almost always involved. The agency of materiality has arguably increased the complexity of a relational discourse-concept. In this study the theories of Barad (2007) was a tool for looking at discourses, not only as human and social practice, but also involving materiality, and how the social and the material are intertwined.

One result in this study is the loosening of boundaries between what is learnt in school and outside school. This occurred because of the physical placement of video diaries, which functioned as ruptures or intermezzos within everyday life at school, in between classes. The location at school for the recording of diaries was crucial for the results of this thesis. At the same time it involved some difficulties. It was often hard to find a space at school where pupils could record their diaries undisturbed; this is evident in some of the recordings when the pupils are suddenly interrupted by someone opening the door, or when other pupils were fooling around just outside the door. The biggest problem though, was finding time for recording in pupils timetables. Sometimes pupils were given permission to record video diaries during my own classes, which sometimes led to ethical questions. An example of this was when one pupil that recorded many diaries during class did not get an approved grade in that course. On the other hand this pupil was unmotivated, according to his own video diaries, and he expressed considerable critique towards school and the educational system in general. In the end I found that the positive aspects of conducting the project at school outweighed the negative aspects. The rhizomatic and interwoven complexities of media education and its connections to more or less unexpected discourses, materiality, knowledge and experiences were made visible through the setting of the video diary.

Video diaries include transgressive movements that reconfigure the relationship between body and image, involving the dissolution of the boundary between ethics and aesthetics, media and genre. The intertwined processes of knowing, learning and becoming are present here when practices of knowing are shown in the being (Barad 2003, Lind 2012). Working with the visual in media and art education can construct in-between spaces for young persons as a line of flight away from locked pupil positions and open up possibilities for becoming other (Deleuze, 1995; Lind, 2010, 2012). Visual-based research offers alternatives for those researchers who want to dissolve the dichotomies of inclusion and exclusion of informants. Video diaries offer pupils time and space to tell their stories, to perform shifting subject positions, confront themselves with new narratives and express their thoughts and opinions. The active work with video diaries where pupils control the production of the material, enables new ways for pupils to understand and view their situation (Latham, 2003; Holliday, 2007). By shifting subject position, new ways of understanding and learning are made available. The video diaries became a link between the pupils and me as a researcher that staged the order of looking by being watched or by being a watcher, producer or receiver. In media contexts young persons have often been positioned as passive victims of media influence (Danielsson, 2002; Walkerdine, 2007; Öhman Gullberg, 2008). Video diaries involve a movement of control both over media and what is visualised. A visual material performs reflexivity since the images “talk back” or “look back” at the researcher (Holliday, 2007). In this perspective the order of seeing means the possibility to return the gaze (Rossi, 1995). It can be seen as a parallel to the works made by feminist artists during the 1980s as they turned the gaze away from the image itself towards social and cultural structures that create the conventions of seeing (Rossi, 1995). This perspective is present in a pedagogical context here as the pupils are given authority to gaze back at the teacher, to return the gaze at the school and the researcher; it is also possible to construct new sites for identity processes and subject positioning, as well as the return of the gaze, through affective and relational work with media and visual art, as has been made visible in this study.

Referenslista

- Ahmed, S. (2008). Open Forum Imaginary Prohibitions: Some Preliminary Remarks on the Founding Gestures of the 'New Materialism'. *European Journal of Women's Studies*, 15, 23-39.
- Alexandersson, M. (2011). Equivalence and choice in combination: the Swedish dilemma. *Oxford Review of Education*, 37 (2), 195-214.
- Ambjörnsson, F. (2004). *I en klass för sig: genus, klass och sexualitet bland gymnasietjejer*. (Doktorsavhandling). Stockholm: Stockholms universitet.
- Anderson, T. (2003). Roots, reasons, and structure; Framing visual culture art education. *International Journal of Arts Education*, 7 (3), 5-25.
- Atkinson, D. (2011). *Art, equality and learning: pedagogies against the state*. Rotterdam: Sense.
- Aulin-Gråhamn, L. & Thavenius, J. (2003). *Kultur och estetik i skolan: slutredovisning av Kultur och skola-uppdraget 2000-2003*. Malmö: Malmö högskola, Lärarutbildningen. Tillgänglig: <http://dspace.mah.se/dspace/bitstream/handle/2043/1282/utbrapp903.pdf?sequence=1>
- Aure, V. (2011). *Kampen om blikket: en longitudinell studie der formidling av kunst til barn og unge danner utgangspunkt for kunstdidaktiske diskursanalyser*. (Doktorsavhandling). Stockholm: Stockholms universitet.
- Bakhtin, M. (1965/1984). *Rabelais and his world*. Bloomington, Indiana: Indiana University Press.
- Banks, M. (2001). *Visual methods in social research*. London: SAGE.
- Barad, K.M. (2003). Posthumanist Performativity: Toward an Understanding of How Matter Comes to Matter. *Chicago Journals*, 28 (3), 801-831.
- Barad, K.M. (2007). *Meeting the universe halfway: quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Durham: Duke University Press.
- Barthes, R. (1981). *Camera lucida: reflections on photography*. New York: Hill and Wang.
- Baudrillard, J. (1994). *Simulacra and simulation*. Ann Arbor: Univ. of Michigan Press.

Björk, C. (2012). *Datorn i bildundervisningen. Perspektiv på bildundervisning där datorn är verktyget*. (Opublicerat manuskript). Stockholms universitet.

Blinn, L. & Harrist, A.W. (1991). Combining native instant photography and photo-elicitation. *Visual Anthropology*, 4, 175-192.

Bolton, A., Pole, C., and Mizen, P. (2001). Picture this: researching child workers. *Sociology*, 35, 501-518.

Borgström Källén, C. (2011). *När musiken står på spel. En genusanalys av gymnasieelevers musikaliska handlingsutrymme*. (Licentiatuppsats). Göteborg: Göteborgs universitet. Tillgänglig: <http://hdl.handle.net/2077/27998>

Bourriaud, N. (2002). *Relational aesthetics*. Dijon: Presses du réel.

Braidotti, R. (1994). *Nomadic subjects: embodiment and sexual difference in contemporary feminist theory*. New York: Columbia University Press.

Braidotti, R. (2002). *Metamorphoses: towards a materialist theory of becoming*. Cambridge: Polity Press.

Braidotti, R. (2011). *Nomadic theory: the portable Rosi Braidotti*. New York: Columbia University Press.

Bruns, J. (2000). Laughter in the aisles: affect and power in contemporary theoretical and cultural discourse. *Studies in American Humor*, 3 (7), 5-23.

Buckingham, D. (2007). Media education goes digital: an introduction. *Learning, Media and Technology*, 32, (2), 111-119.

Buhl, Mie, Flensborg, Ingelise & Illeris, Helene (Eds.). (2003). Visuel kultur. *Unge Paedagoger*, (7-9), temanummer.

Buhl, M., Flensborg, I. & Illeris, H. (Eds.). (2004). Visual culture in education. *Nordisk Pedagogik*, (4), temanummer.

Buhl, M. (2008). New teacher functions in cyberspace – on technology, mass media and education. *Seminar.net*, 4 (1), 1-16.

Buhl, M. (2009). Virtuelle kroppe – og didaktiske potentialer. *Cursiv, Krop, Kultur & Kundskaber*, Nr 4. Institut for Didaktik, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet.

Buhl, M. (2011). So, what comes after? The current state of visual culture and visual education. *Synnyt / Origins*, 1.

Burr, V. (2003). *Social constructionism*. London: Routledge.

Butler, J. (1997). *The psychic life of power: theories in subjection*. Stanford: Stanford University Press.

Butler, J. (2005). *Könet brinner!: texter*. Stockholm: Natur och kultur.

Callon, M. (1986). The Sociology of an Actor Network: The Case of the Electric Vehicle. I M. Callon, J. Law & A. Rip, (Red.), *Mapping the dynamics of science and technology: sociology of science in the real world*. Basingstoke: Macmillan.

Camden Pratt, C. (2009). Relationality and the art of becoming. I B. Davies & S. Gannon, (Red.), *Pedagogical encounters*. New York: Peter Lang.

Colebrook, C. (2010). *Gilles Deleuze: en introduktion*. Göteborg: Korpen.

Daiello, V., Hathaway K., Rhoades M. & Walker S. (2006). Complicating Visual Culture. *Studies in Art Education. A Journal of Issues and Research*, 47 (4), 308-325.

Danielsson, H. (2002). *Att lära med media: om det språkliga skapandets villkor i skolan med fokus på video*. (Doktorsavhandling). Stockholm: Stockholms universitet.

Davies, B. & Harré, R. (1990). Positioning: the discursive production of selves. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 20 (1).

Davies B., Dormer S., Gannon S., Laws C., Lenz Taguchi H., Rocco S., McCann H. (2001). Becoming schoolgirls: the ambivalent project of subjectification. *Gender & Education*, 13 (2), 167-182.

Davies, B. (2003). *Hur flickor och pojkar gör kön*. Stockholm: Liber.

Davies, B. (2009). Introduction. I *Pedagogical encounters*. New York: Peter Lang.

Davies, B. & Gannon, S. (Red.). (2009). *Pedagogical encounters*. New York: Peter Lang.

Davies, B., Camden Pratt, C., Ellwood, C., Gannon, S., Zabrodska, K., Bansel, P. (2009). Secons skin: the architecture of pedagogical encounters. I *Pedagogical encounters*, B. Davies & S. Gannon (Red.), New York: Peter Lang.

Davies, B., Zabrodska, K., Gannon, S., Bansel, P., Camden Pratt, C. (2009). Reflections on a day in the art class. I *Pedagogical encounters*, B. Davies & S. Gannon (Red.), New York: Peter Lang.

Deleuze, G. (1983). Plato and the simulacrum. *October*, 27, 45-56.

Deleuze, G. & Guattari, F. (1988). *A thousand plateaus: capitalism and schizophrenia*. London: Athlone.

Deleuze, G. (1994/2004). *Difference and repetition*. New York: Columbia University Press.

Deleuze, G. (1997). *Essays critical and clinical*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Deleuze, G. (2004). *Vecket: Leibniz & barocken*. Göteborg: Glänta.

Denzin, N. K. (2003a). The call to Performance. *Symbolic Interaction*, 26 (1), 187-207.

Denzin, N. K. (2003b). Performing [Auto] Ethnography Politically, *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 25 (3), 257-278.

Dolphijn, R. & Tuin, I.V.D. (2012). *New materialism: interviews & cartographies*. Ann Arbor: Open humanities press. Tillgänglig: <http://openhumanitiespress.org/new-materialism.html>

Duncum, P. (2001). Visual culture: Developments, definitions, and directions for art education. *Studies in Art Education*, 10, 30-35.

Duncum, P. (2003). The theories and practices of visual culture in art education. *Art Education Policy Review*, 105 (2) 19-25.

Efland, A. D. (2005). Problems Confronting Visual Culture. *Art Education*, 58 (6), 35-40.

Ellwood, C. & Camden Pratt, C. (2009). Becoming Blossom, becoming Oddbod: clowning as transformational process. I B. Davies, & S. Gannon (Red.), *Pedagogical encounters*. New York: Peter Lang.

Ericsson, C. & Lindgren, M. (2007). *En start för tänket, en bit på väg: analys av ett utvecklingsprojekt kring kultur och estetik i skolan*. Karlstad: Region Värmland.

Fenwick, T. & Edwards, R. (2011). Introduction: Reclaiming and Renewing Actor Network Theory for Educational Research. *Educational Philosophy and Theory*, 43 (s1), 1-14.

Foucault, M. (1969/2002). *Vetandets arkeologi*. Lund: Arkiv.

Foucault, M. (1987/2003). *Övervakning och straff: fängelsets födelse*. Lund: Arkiv.

Foucault, M. (1976/2002). *Sexualitetens historia. Bd 1, Viljan att veta*. Göteborg: Daidalos.

Freedman, K. (2003). *Teaching visual culture: curriculum, aesthetics, and the social life of art*. New York: Teachers College Press.

Frölunde, L., Gilje, Ö., Lindstrand, F. och Öhman-Gullberg, L. (2009). Methodologies for tracking learning paths: designing the online Den narrativa drivkraften att berätta sig själv research study Making a Filmmaker. *Mediekultur: Journal of Media and Communication Research*, 25 (46).

Gannon, S. (2009). Difference as ethical encounter. I B. Davies & S. Gannon (Red.), *Pedagogical encounters*. New York: Peter Lang.

Gripsrud, J. (2000/2002/2011). *Mediekultur, mediesamhälle*. Göteborg: Daidalos.

Grosz, E. (1993). A thousand tiny sexes: Feminism and rhizomatics. *Topoi*, 12 (2), 167-179.

Grosz, E. (2001). *Architecture from the outside: essays on virtual and real space*. Cambridge: MIT Press.

Göthlund, A. (1997). *Bilder av tonårsflickor: om estetik och identitetsarbete*. (Doktorsavhandling). Linköping: Linköping universitet.

Göthlund, A. & Lind, U. (2010) Intermezzo – A performative research project in teacher training. *International Journal of Education through Art*, 6(2), 197-212.

Haraway, D. (1988). Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. *Feminist Studies*, 14(3), 575-599.

Haraway, D.J. (1989). *Primate visions: gender, race, and nature in the world of modern science*. New York: Routledge.

Haraway, D.J. (1997). *Modest_Witness@Second_Millennium.FemaleMan@Meets_OncoMouse: feminism and technoscience*. New York: Routledge.

Haraway, D.J. (2003). *The companion species manifesto: dogs, people and significant otherness*. Chicago: Prickly Paradigm.

Haraway, D.J. (2008). *Apor, cyborger och kvinnor: att återuppfinna naturen*. Eslöv: Brutus Östlings bokförlag Symposion.

Harré, R., Lagenhove, L.V. & Berman, L. (Red.). (1999). *Positioning theory: moral contexts of intentional action*. Malden: Blackwell.

Haw, K. (2008). 'Voice' and video. Seen, heard and listened to? I P. Thomson (Red.), *Doing visual research with children and young people*. London: Routledge.

Hellman, A. (2009). "Att sitta vid en dator är ju inte bild" – bildpedagogiska traditioner i en ämnesintegrerad gymnasieskola (Kandidatuppsats). Stockholm: Konstfack.

Hellman, A. (2010). *Handlingsutrymmen i en estetisk lärprocess. Elevers arbete med rörlig bild i ett ämnesintegrerat projekt på gymnasiet* (Magisteruppsats). Stockholm: Konstfack.

Hellman, A. (2011). *RE-ENTER. En studie om medieundervisning på gymnasiet* (KU-rapport). Stockholm: Konstfack.

Hemmings, C. (2006). Invoking affect. *Cultural Studies*, 19 (5), 548-567.

Hernwall, P. (2003). *Barn@com: att växa upp i det nya mediasamhället*. Stockholm: HLS förlag.

Hernwall, P. & Siibak, A. (2011). 'Looking like my favorite Barbie' – Online Gender Construction of Tween Girls in Estonia and in Sweden. *Studies of Transition States and Societies*, 3 (2), 57-68.

Hjelmér, C. (2012). *Leva och lära demokrati?: en etnografisk studie i två gymnasieprogram*. (Doktorsavhandling). Umeå: Umeå universitet. Tillgänglig: <http://umu.diva-portal.org/smash/get/diva2:578685/FULLTEXT01.pdf>

Holliday, R. (2004). Filming "The Closet". The Role of Video Diaries in Researching Sexualities. *American Behavioral Scientist*, 47, 1597-1616.

Holliday, R. (2007). Performances, Confessions, and Identities. I G.C. Stanczak (Red.), *Visual research methods: image, society, and representation*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Holm, A. (2008). *Relationer i skolan: en studie av femininiteter och maskuliniteter i år 9*. (Doktorsavhandling). Göteborg: Göteborgs universitet. Tillgänglig: https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/17220/5/gupea_2077_17220_5.pdf

Hultman, K. & Lenz Lenz Taguchi, H. (2010). Challenging anthropocentric analysis of visual data: a relational materialist methodological approach to educational research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 23 (5), 525-542.

Hultqvist, K. & Petersson, K. (1995). Nutidshistoria: några inledande utgångspunkter. I K. Hultqvist & K. Petersson (Red.), *Foucault: namnet på en modern vetenskaplig och filosofisk problematik: texter om maktens mentaliteter, pedagogik, psykologi, medicinsk sociologi, feminism och bio-politik*. Stockholm: HLS.

Häikiö, T. (2007). *Barns estetiska läroprocesser: atelierista i förskola och skola*. (Doktorsavhandling). Göteborg: Göteborg universitet.

Højgaard, L. & Søndergaard, D. M. (2011). Theorizing the complexities of discursive and material subjectivity: Agential realism and poststructural analyses. *Theory & Psychology*, 21(3), 338-354.

Illeris, H. (2002). *Billede, pædagogik og magt: postmoderne optikker i det billedpædagogiske felt*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Illeris, H. (2005). Young People and Contemporary Art. *International Journal of Art & Design Education*, 24 (3), 231-242.

Illeris, H. (2009). Between Visual Arts and Visual Culture, i Vetenskapsrådet (2009). *Nordic visual arts education in transition: a research review*. Stockholm: Vetenskapsrådet. Tillgänglig: <http://www.vr.se/download/18.44482f6612355bb5ee780003094/>

- Illeris, H. (2012). Aesthetic Learning Processes for the 21st Century: Epistemology, Didactics, Performance. *Journal of the International Society for Teacher Education*, 16 (1), 10-19.
- Isaak, J.A. (1996). *Feminism and contemporary art: the revolutionary power of women's laughter*. London: Routledge.
- James, D. E. (1996). Lynn Herschman: The subject of autobiography. I M. Renov & E. Suderburg (Red.), *Resolutions: contemporary video practices*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Johansson, M. (2009). *Anpassning och motstånd: en etnografisk studie av gymnasieelevers institutionella identitetsskapande*. (Doktorsavhandling). Göteborg: Göteborgs universitet.
- Kempe, A. & Selander, S. (Red.). (2008). *Design för lärande*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.
- Kress, G.R. (Red.). (2001). *Multimodal teaching and learning: the rhetorics of the science classroom*. London: Continuum.
- Kress, G. R. & Van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal discourse: the modes and media of contemporary communication*. London: Arnold.
- Laclau, E. & Mouffe, C. (1985/2001). *Hegemony and socialist strategy: towards a radical democratic politics*. London: Verso.
- Latham, A. (2003). Research, performance, and doing human geography: some reflections on the diary-photograph, diary interview method. *Environment and planning*, 35 (11), 1993–2017.
- Latham, A. (2004). Research and writing everyday accounts of the city: an introduction to the diary – photo – diary – interview method. I P. Sweetman, & C. Knowles (Red.), *Picturing the social landscape: visual methods and the sociological imagination*. London: Routledge.
- Lather, P.A. (1991). *Getting smart: feminist research and pedagogy with/in the postmodern*. New York: Routledge.
- Latour, B. (2005). *Reassembling the social: an introduction to actor-network-theory*. Oxford: University Press.
- Lenz Taguchi, H. (2012). *Pedagogisk dokumentation som aktiv agent: introduktion till intra-aktiv pedagogik*. Malmö: Gleerups utbildning.
- Liedman, S. (1997). *I skuggan av framtiden: modernitetens idéhistoria*. Stockholm: Bonnier.
- Lind, U. & Borhagen, K. (2002). *Perspektiv på Kultur för lust och lärande: projektet Kultur för lust och lärande*. Stockholm: Skolverket. Tillgänglig: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=918>
- Lind, U. (2010/2013). *Blickens ordning: bildspråk och estetiska läroprocesser som kulturform och kunskapsform*. (Doktorsavhandling). Stockholm: Stockholms universitet.
- Lind, U. (2012). *Mo-(ve)ments Beyond Representation – the student as a visual ethnographer of the nomad*. Paper presenterat vid ASCA (Amsterdam School for Cultural Analysis) workshop: Extremely Close & Incredibly Slow.
- Linde, G. (2000/2006). *Det ska ni veta!: en introduktion till läroplansteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindgren, M. (2006). *Att skapa ordning för det estetiska i skolan: diskursiva positioneringar i samtal med lärare och skolledare*. (Doktorsavhandling). Göteborg: Göteborgs universitet. Tillgänglig: https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/16773/4/gupea_2077_16773_4.pdf
- Lindstrand, F. (2006). *Att göra skillnad: representation, identitet och lärande i ungdomars arbete och berättande med film*. (Doktorsavhandling). Stockholm: Stockholms universitet.
- Lindstrand, F. & Selander, S. (Red.). (2009). *Estetiska läroprocesser: upplevelser, praktiker och kunskapsformer*. Lund: Studentlitteratur.
- Lyotard, J. F. (1978/2009). Det postmoderna tillståndet – en rapport om kunskapen. *Psykoanalytisk Tid/Skrift*, (28-29).
- Madison, D. S. (2006). The Dialogic Performative in Critical Ethnography. *Text and Performance Quarterly*, 26 (4), 320-324.
- Marner, A., Örtengren, H. & Segerholm, C. (2005). *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003 (NU-03): bild*. Stockholm: Skolverket.
- Masny, D. (Red.). (2013). *Cartographies of Becoming in Education: A Deleuze-Guattari Perspective*. Rotterdam: SensePublishers. Tillgänglig: <http://dx.doi.org/10.1007/978-94-6209-170-2>
- Massumi, B. (1995). The Autonomy of Affect. *Cultural Critique*, 31, 83-109.
- Mirzoeff, N. (Red.). (1998/2002). *The visual culture reader*. London: Routledge.
- Mitchell, W. J. T. (2002). Showing seeing: a critique of visual culture. *Journal of Visual Culture*, 1 (2), 165-181.
- Moss, J. (2008). Visual methods and policy research. I P. Thomson (Red.), *Doing visual research with children and young people*. London: Routledge.
- Noyes, A. (2008). Using video diaries to investigate learner trajectories. Researching the 'unknown unknowns'. I P. Thomson (Red.), *Doing visual research with children and young people*. London: Routledge.
- Nye, D. E. (2006). *Technology matters: questions to live with*. Cambridge: MIT Press.
- Palmgren, A. (2011). Autoetnografi, att läsa andras kroppar. I K. Gunnemark (Red.), *Etnografiska hållplatser: om metodprocesser och reflexivitet*. Lund: Studentlitteratur.
- Pelletier, C., Burn, A., Buckingham, D. (2010). Game Design as Textual Poaching: Media Literacy, Creativity and Game-Making. *E-Learning and Digital Media*, 7 (1), 90-107.
- Pink, S. (2001/2007). *Doing visual ethnography: images, media and representation in research*. London: SAGE.
- Pinney, C. (2010). Camerawork as technical practice in colonial India. I T. Bennett & P. Joyce (Red.), *Material powers: cultural studies, history and the material turn*. London: Routledge.
- Potter, J. (1996). *Representing reality: discourse, rhetoric and social construction*. London: Sage.
- Rantala, L. (2009). In search of third spaces in media education: an ethnographic study from fifth graders' media workshop. *Pedagogy, Culture & Society*, 17 (3), 385–399.

- Reed-Danahay, D.E. (Red.). (1997). *Auto/ethnography: re-writing the self and the social*. Oxford: Berg.
- Renov, M. (1996). Video confessions. I M. Renov, & E. Suderburg (Red.), *Resolutions: contemporary video practices*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Rhedding-Jones, J. (2005). *What is research?: methodological practises and new approaches*. Oslo: Universitetsforlag.
- Richardson, L & St. Pierre, E. (2005). Writing: A Method of Inquiry. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Red.), (1994/2005). *The Sage handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage.
- Rogoff, I. (1998/2002). Studying visual culture. I N. Mirzoeff (Red.), *The visual culture reader*. London: Routledge.
- Rose, G. (2001/2012). *Visual methodologies: an introduction to researching with visual materials*. London: Sage.
- Rossi, L. (1995). Att re-turnera blicken. I A. L. Lindberg (Red.), *Konst, kön och blick: feministiska bildanalyser från renässans till postmodernism*. Stockholm: Norstedt.
- Russo, M. (1997). Female Grotesques. Carnival and theory. I K. Conboy, N. Medina & S. Stanbury (Red.), *Writing on the body: female embodiment and feminist theory*. New York: Columbia University Press.
- Sahlström, F. (2001). Likvärdighetens produktionsvillkor. I S. Lindblad. F. Sahlström & K. Ahlström (Red.), *Interaktion i pedagogiska sammanhang*. Enskede: TPB.
- Scott, J. W. (1987). Critical tensions. *The Women's review of books*, 5 (1), 17–18.
- Selander, S. (2008). Tecken för lärande – tecken på lärande. Ett designteoretiskt perspektiv. I A. Kempe & S. Selander (Red.), *Design för lärande*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.
- Selander, S. & Kress, G. R. (2010). *Design för lärande: ett multimodalt perspektiv*. Stockholm: Norstedt.
- Semetsky, I. (2013). Learning with bodymind. I D. Masny (Red.), *Cartographies of Becoming in Education: A Deleuze-Guattari Perspective*, s. 99-91. Rotterdam: SensePublishers.
- Skolverket (1994). *Läroplan för de frivilliga skolformerna Lpf 94*. Hämtad från <http://www.skolverket.se/publikationer?id=1071>
- Skolverket (2004). *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003. Huvudrapport – bild, hem- och konsumentkunskap, idrott och hälsa, musik och slöjd*. (Rapport 253). Stockholm: Skolverket. Tillgänglig: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=1385>
- Skolverket (2011). *Gymnasieskola 2011*. Stockholm: Skolverket. Hämtad från: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2597>
- SOU 2008:109. *En hållbar lärarutbildning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet. Tillgänglig: <http://www.regeringen.se/content/1/c6/11/67/37/b4b3b355.pdf>
- Sparrman, A. (2002). *Visuell kultur i barns vardagsliv: bilder, medier och praktiker*. (Doktorsavhandling). Linköping: Linköping universitet.
- Sparrman, A., Torell, U. & Åhrén, E. (Red.). (2003). *Visuella spår: bilder i kultur- och samhällsanalys*. Lund: Studentlitteratur.
- Sparrman, A. (2006). Young peoples' consumption of visual culture. *Nordic Review*, 1/2006.
- Sturken, M. & Cartwright, L. (2001/2009). *Practices of looking: an introduction to visual culture*. New York: Oxford University Press.
- Sweetman, P. & Knowles, C. (Red.). (2004). *Picturing the social landscape: visual methods and the sociological imagination*. London: Routledge.
- Tavin, K. (2003). Wrestling with angels, searching for ghosts: Toward a critical pedagogy of visual culture. *Studies in Art Education*, 44 (2), 197-213.
- Tavin, K. M. (2005). Opening Re-Marks: Critical Antecedents of Visual Culture in Art Education. *Studies in Art Education. A Journal of Issues and research*, 47 (1), 5-22.
- Thomson, P. (Red.). (2008). *Doing visual research with children and young people*. London: Routledge.
- Walker, R., Schratz, B. & Egg, P. (2008). Seeing beyond violence. Visual research applied to policy and practice. I P. Thomson (Red.), *Doing visual research with children and young people*. London: Routledge.
- Walkerdine, V. (1989). Femininity as Performance. *Oxford Review of Education*, 15 (3), 267-279.
- Walkerdine, V. (1990). *Schoolgirl fictions*. London: Verso.
- Walkerdine, V. (1997). *Daddy's girl: young girls and popular culture*. Basingstoke: Macmillan.
- Wehner, K. & Sear, M. (2010). Engaging the Material World. Object knowledge and Australian Journeys. I S. H. Dudley, (Red.), *Museum materialities: objects, engagements, interpretations*. London: Routledge.
- Åsén, G. (2006). Varför bild i skolan? – en historisk tillbakablick på argument för ett marginaliserat skolämne. I Vetenskapsrådets rapportserie 4:2006, *Uttryck, intryck, avtryck – lärande, estetiska uttrycksformer och forskning*, Bromma: CM Digitaltryck. Tillgänglig: http://www.cm.se/webbshop_vr/pdfer/Rapport%204.2006.pdf
- Öhman-Gullberg, L. (2006). *Movere - att sätta kunskap i rörelse: en analys av ett ämnesintegrerat arbete i bild och samhällskunskap*. (Licentiatuppsats). Malmö: Malmö högskola. Tillgänglig: <http://www.hist.lu.se/fihd/texter/Movere.pdf>
- Öhman-Gullberg, L. (2008). *Laddade bilder: representation och menings-skapande i unga tjejers filmberättande*. (Doktorsavhandling). Stockholm: Stockholms universitet. Tillgänglig: <http://su.diva-portal.org/smash/get/diva2:199640/FULLTEXT01>

Otryckta källor

Mangakai, *Vad är allt det där med manga?* Hämtad 2013-07-02, från Mangakai, en ideell intresseförening: <http://www.mangakai.se/>

Unicef (2009). *Barnkonventionen. FN:s konvention om barnens rättigheter.*

Hämtad 2013-02-15, från <http://www.scribd.com/doc/34000103/Barnkonventionen-i-Sin-Helhet>

Prop. 2009/10:89 *Bäst i klassen – en ny lärarutbildning.* Tillgänglig: <http://www.regeringen.se/sb/d/12489/a/139330>

Skolverket, *Om gymnasieskolan* Hämtat 6 januari 2012 från Skolverket: http://www.skolverket.se/forskola_och_skola/gymnasieutbildning/

Vetenskapsrådet, *God forskningssed.* Hämtat 11 februari 2012 från Vetenskapsrådet: http://www.cm.se/webbshop_vr/pdf/2011_01.pdf

Doktorsavhandlingar och licentiatuppsatser publicerade vid Konstnärliga fakulteten, Göteborgs universitet:

1. Monica Lindgren (Musikpedagogik)
Att skapa ordning för det estetiska i skolan. Diskursiva positioneringar i samtal med lärare och skolledare
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2006
ISBN: 91-975911-1-4

2. Jeoung-Ah Kim (Design)
Paper-Composite Porcelain. Characterisation of Material Properties and Workability from a Ceramic Art Design Perspective
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2006
ISBN: 91-975911-2-2

3. Kaja Tooming (Design)
Toward a Poetics of Fibre Art and Design. Aesthetic and Acoustic Qualities of Hand-tuiled Materials in Interior Spatial Design
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2007
ISBN: 978-91-975911-5-7

4. Vidar Vikören (Musikalisk gestaltning)
Studier omkring artikulasjon i tysk romantisk orgelmusikk, 1800–1850. Med et tillegg om registreringspraksis
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2007
ISBN: 978-91-975911-6-4

5. Maria Bania (Musikalisk gestaltning)
“Sweetenings” and “Babylonish Gabble”: Flute Vibrato and Articulation of Fast Passages in the 18th and 19th centuries
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2008
ISBN: 978-91-975911-7-1

6. Svein Erik Tandberg (Musikalisk gestaltning)
Imagination, Form, Movement and Sound – Studies in Musical Improvisation
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2008
ISBN: 978-91-975911-8-8

7. Mike Bode & Staffan Schmidt (Fri konst)
Off the Grid
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2008
ISBN: 978-91-977757-0-0

8. Otto von Busch (Design)
Fashion-Able: Hacktivism and Engaged Fashion Design
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2008
ISBN: 978-91-977757-2-4

9. Magali Ljungar Chapelon (Digital gestaltning)
Actor-Spectator in a Virtual Reality Arts Play. Towards new artistic experiences in between illusion and reality in immersive virtual environments
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2008
ISBN: 978-91-977757-1-7

10. Marie-Helene Zimmerman Nilsson (Musikpedagogik)
Musiklärarens val av undervisningsinnehåll. En studie om musikundervisning i ensemble och gehörs- och musiklära inom gymnasieskolan
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2009
ISBN: 978-91-977757-5-5

11. Bryndís Snæbjörnsdóttir (Fri konst)
Spaces of Encounter: Art and Revision in Human-Animal Relations
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2009
ISBN: 978-91-977757-6-2

12. Anders Tykesson (Musikalisk gestaltning)
Musik som handling: Verkanalys, interpretation och musikalisk gestaltning. Med ett studium av Anders Eliassons Quartetto d'Archi
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2009
ISBN: 978-91-977757-7-9

13. Harald Stenström (Musikalisk gestaltning)
Free Ensemble Improvisation
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2009
ISBN: 978-91-977757-8-6

14. Ragnhild Sandberg Jurström (Musikpedagogik)
Att ge form åt musikaliska gestaltningar. En socialsemiotisk studie av körledares multimodala kommunikation i kör
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2009
ISBN: 978-91-977757-9-3

15. David Crawford (Digital gestaltning)
Art and the Real-time Archive: Relocation, Remix, Response
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2009
ISBN: 978-91-977758-1-6

16. Kajsa G Eriksson (Design)
Concrete Fashion: Dress, Art, and Engagement in Public Space
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2009
ISBN: 978-91-977758-4-7

17. Henric Benesch (Design)
Kroppar under träd – en miljö för konstnärlig forskning
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2010
ISBN: 978-91-977758-6-1

18. Olle Zandén (Musikpedagogik)
Samtal om samspel. Kvalitetsuppfattningar i musiklärarens dialoger om ensemblespel på gymnasiet
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2010
ISBN: 978-91-977758-7-8

19. Magnus Bårtås (Fri konst)
You Told Me – work stories and video essays / verkberättelser och videoessäer
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2010
ISBN: 978-91-977758-8-5

20. Sven Kristersson (Musikalisk gestaltning)
Sångaren på den tomma spelplatsen – en poetik. Att gestalta Gilgamesheposet och sånger av John Dowland och Evert Taube
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2010
ISBN: 978-91-977758-9-2

21. Cecilia Wallerstedt (Estetiska uttrycksformer med inriktning mot utbildningsvetenskap)
Att peka ut det osynliga i rörelse. En didaktisk studie av taktart i musik
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2010
ISBN: 978-91-978477-0-4

22. Cecilia Björck (Musikpedagogik)
Claiming Space: Discourses on Gender, Popular Music, and Social Change
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2011
ISBN: 978-91-978477-1-1

23. Andreas Gedin (Fri konst)
Jag hör röster överallt – Step by Step
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2011
ISBN: 978-91-978477-2-8

24. Lars Wallsten (Fotografisk gestaltning)
Anteckningar om Spår
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2011
ISBN: 978-91-978477-3-5

25. Elisabeth Belgrano (Scenisk gestaltning)
“Lasciatemi morire” o farò “La Finta Pazza”: Embodying Vocal Nothingness on Stage in Italian and French 17th century Operatic Laments and Mad Scenes
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2011
ISBN: 978-91-978477-4-2

26. Christian Wideberg (Estetiska uttrycksformer med inriktning mot utbildningsvetenskap)
Ateljésamtalets utmaning – ett bildningsperspektiv
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2011
ISBN: 978-91-978477-5-9

27. Katharina Dahlbäck (Estetiska uttrycksformer med inriktning mot utbildningsvetenskap)
Musik och språk i samverkan. En aktionsforskningsstudie i årskurs 1
ArtMonitor, licentiatuppsats. Göteborg, 2011
ISBN: 978-91-978477-6-6

28. Katharina Wetter Edman (Design)
Service design – a conceptualization of an emerging practice
ArtMonitor, licentiatuppsats. Göteborg, 2011
ISBN: 978-91-978477-7-3

29. Tina Carlsson (Fri konst)
the sky is blue
Kning Disk, diss. Göteborg, 2011
ISBN: 978-91-976667-2-5

30. Per Anders Nilsson (Musikalisk gestaltning)
A Field of Possibilities: Designing and Playing Digital Musical Instruments
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2011
ISBN: 978-91-977477-8-0

31. Katarina A Karlsson (Musikalisk gestaltning)
Think'st thou to seduce me then? Impersonating female personas in songs by Thomas Campion (1567–1620)
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2011

32. Lena Dahlén (Scenisk gestaltning)
Jag går från läsning till gestaltning – beskrivningar ur en monologpraktik
Gidlunds förlag, diss. Göteborg, 2012
ISBN: 978-91-7844-840-1

33. Martín Ávila (Design)
Devices. On Hospitality, Hostility and Design
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2012
ISBN: 978-91-979993-0-4

34. Anniqa Lagergren (Estetiska uttrycksformer med inriktning mot utbildningsvetenskap)
Barns musikkomponerande i tradition och förändring
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2012
ISBN: 978-91-979993-1-1

35. Ulrika Wänström Lindh (Design)
Light Shapes Spaces: Experience of Distribution of Light and Visual Spatial Boundaries
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2012
ISBN: 978-91-979993-2-8

36. Sten Sandell (Musikalisk gestaltning)
På insidan av tystnaden
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2013
ISBN: 978-91-979993-3-5

37. Per Högberg (Musikalisk gestaltning)
Orgelsång och psalmspel. Musikalisk gestaltning av församlingssång
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2013
ISBN: 978-91-979993-4-2

38. Fredrik Nyberg (Litterär gestaltning)
Hur låter dikten? Att bli ved II
Autor, diss. Göteborg, 2013
ISBN: 978-91-979948-2-8

39. Marco Muñoz (Digital gestaltning)
Infrafaces: Essays on the Artistic Interaction
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2013
ISBN: 978-91-979993-5-9

40. Kim Hedås (Musikalisk gestaltning)
Linjer. Musikens rörelser – komposition i förändring
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2013
ISBN: 978-91-979993-6-6

41. Annika Hellman (Estetiska uttrycksformer med inriktning mot utbildningsvetenskap)
Intermezzon i medieundervisningen – gymnasieelevers visuella röster och subjekt-positioneringar
ArtMonitor, licentiatuppsats. Göteborg, 2013
ISBN: 978-91-979993-8-0 (tryckt version)
ISBN: 978-91-981712-5-9 (elektronisk version – pdf)

42. Marcus Jahnke (Design)
Meaning in the Making. An Experimental Study on Conveying the Innovation Potential of Design Practice to Non-designerly Companies
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2013
ISBN: 978-91-979993-7-3

43. Anders Hultqvist (Musikvetenskap, konstnärlig/kreativ inriktning)
Komposition. Trädgården – som förgrenar sig. Några ingångar till en kompositorisk praktik
Skrifter från musikvetenskap nr.102, diss. Göteborg 2013.
ISBN: 978-91-85974-19-1
Institutionen för kulturvetenskaper, Göteborgs universitet, i samverkan med Högskolan för scen och musik

44. Ulf Friberg (Scenisk gestaltning)
Den kapitalistiska skådespelaren – aktör eller leverantör?
Bokförlaget Korpen, diss. Göteborg 2014
ISBN: 978-91-7374-813-1

45. Katarina Wetter Edman (Design)
Design for Service: A framework for exploring designers' contribution as interpreter of users' experience
ArtMonitor, diss. Göteborg 2014
ISBN 978-91-979993-9-7

46. Niclas Östlind (Fotografi)
Performing History. Fotografi i Sverige 1970–2014
ArtMonitor, diss. Göteborg 2014
ISBN: 978-91-981712-0-4

47. Carina Borgström Källén (Estetiska uttrycksformer med inriktning mot utbildningsvetenskap)
När musik gör skillnad - genus och genrepraktiker i samspel
ISBN: 978-91-981712-1-1 (tryckt version)
ISBN: 978-91-981712-2-8 (elektronisk version – pdf)
ArtMonitor, diss. Göteborg 2014

48. Tina Kullenberg (Estetiska uttrycksformer med inriktning mot utbildningsvetenskap)
Signing and Singing – Children in Teaching Dialogues
ISBN: 978-91-981712-3-5 (tryckt version)
ISBN: 978-91-981712-4-2 (elektronisk version – pdf)
ArtMonitor, diss. Göteborg 2014