

Visuella möjlighetsrum

Visuella möjlighetsrum
Gymnasieelevers subjektsskapande i bild och
medieundervisning

Annika Hellman



© ANNIKA HELLMAN, 2017

ISBN 978-91-7346-913-5 (tryckt)

ISBN 978-91-7346-914-2 (pdf)

ISSN 0436-1121

Doktorsavhandling i ämnet Barn- och ungdomsvetenskap med inriktning mot utbildningsvetenskap.

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

Centrum för utbildningsvetenskap och lärarforskning, CUL
Forskarskolan i utbildningsvetenskap
Doktorsavhandling 63

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 läraryrket och lärarutbildningen. Forskarskolan 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

Avhandlingen finns även i fulltext på:
<http://hdl.handle.net/2077/51801>

Prenumeration på serien eller beställningar av enskilda exemplar skickas till:
Acta Universitatis Gothoburgensis, Box 222, 405 30 Göteborg, eller till
acta@ub.gu.se

Foto: Per Sterner

Print: Ineko AB, Källered, 2017

Abstract

Title: Visual spaces of possibility – Upper secondary school pupils' subjectivation and becoming in visual art and media education

Author: Annika Hellman

Language: Swedish with an English summary

ISBN: 978-91-7346-913-5 (tryckt)

ISBN: 978-91-7346-914-2 (pdf)

ISSN: 0436-1121

Keywords: Media education, visual art education, pupils' perspective, subjectivation, becoming, visual methodologies, Foucault, Deleuze and Guattari

This thesis examines upper secondary school pupils' processes of subjectivation, resistance and creative becomings in visual art and media education. By using visual methodologies, pupils' subjectivity is explored as relational and transformative, and as distributed in networks of power and desire. The empirical material was produced through pupils' video diaries and a visual ethnographic classroom study. The aim of the study is addressed through the following research questions: What subject positions are enabled and made available for pupils in media education at upper secondary school? How is gender produced and negotiated in the visual art and media classroom? What educational human and non-human assemblages emerge, and with what effect for pupils' becoming? The dissertation consists of three studies based on two empirical productions. The first is the licentiate thesis in which pupils' becomings were highlighted as rhizomatic and as situated in relational, interlaced processes of learning with gender, affect, materiality, visual culture and informal learning. In the two following studies, visual ethnographic classroom observations were investigated in one study with masculinity as a theoretical lens, and in the other with a posthumanist perspective where the subject is considered an element in a pedagogical assemblage. In these studies, resistance against the pupil position is made visible, and so is the agency of materiality that created lines of flight away from the momentarily locked positions. The result shows that visual art and media education has democratic and pedagogical potentialities. Pupils' perspectives can be differentiated, and creativity and informal competences can be highlighted through visual art and media education.

Innehållsförteckning

DEL I

| | |
|---|----|
| Förord | 11 |
| INTRODUKTION | 13 |
| Syfte och frågeställningar | 16 |
| Läsanvisning..... | 16 |
| KONTEXTEN FÖR GYMNASIEUNGDOMARS SUBJEKTSSKAPANDE | 17 |
| Skolan i Sverige 1990-2011 | 17 |
| Gymnasieskolan..... | 18 |
| Bildämnets historia..... | 23 |
| Medieundervisning på gymnasiet..... | 26 |
| FORSKNINGSÖVERSIKT..... | 31 |
| Genus och subjektsskapande..... | 32 |
| Intersektionella perspektiv | 34 |
| Marginalisering och röst | 34 |
| Etnicitet och subjektsskapande | 35 |
| Sexualitet och motstånd..... | 37 |
| Visuella kulturer..... | 37 |
| Skapande med medier..... | 40 |
| Bild och kreativa potentialer..... | 42 |
| Sammanfattning forskningsöversikt..... | 47 |
| TEORI | 51 |
| Poststrukturalistiska och posthumanistiska perspektiv | 51 |
| Subjektet som en diskursiv produkt | 53 |
| Maskulinitet | 57 |
| Subjektet som effekt i assemblage | 60 |
| Subjektet som performativ intra-aktion | 63 |
| Foucault och Deleuze – en överlappning..... | 66 |
| Transcendens och immanens, självet och vecket | 66 |

| | |
|--|-----|
| Apparatus och assemblage | 69 |
| Summering..... | 71 |
| METODER FÖR MATERIALPRODUKTION | 75 |
| Empiriproduktion ett, delstudie I | 75 |
| Empiriproduktion två | 77 |
| Delstudie II: ”Skateboarding is like dancing” | 80 |
| Delstudie III: Picking up speed..... | 81 |
| Etik och etiska reflexioner | 82 |
| METODOLOGI: VISUELLA METODER OCH METODER FÖR ANALYS..... | 85 |
| Visualitet och performativitet i ett etnografiskt förhållningssätt | 85 |
| Visuella material som representationer | 88 |
| Visuella material som simulakra och icke-representationer | 89 |
| Metoder för analys | 91 |
| Diskursanalys med Laclau och Mouffe | 91 |
| Differentiering och kartografi..... | 92 |
| SAMMANFATTNING AV DELSTUDIERN | 95 |
| Intermezzon i medieundervisningen | 95 |
| ”Skateboarding is like dancing” | 98 |
| Picking up speed..... | 99 |
| SLUTDISKUSSION | 101 |
| Könade elevpositioner på estetiska programmets medieinriktning..... | 101 |
| Flyttningar av subjektspositioner | 105 |
| Maskulina elevpositioner – en fördjupning..... | 106 |
| Tillblivelser i pedagogiska assemblage | 110 |
| Subjektsskapande i gymnasieskolans medieundervisning | 114 |
| En metodik för visuella möjlighetsrum..... | 117 |
| Sammanfattning..... | 120 |
| Det bildpedagogiska forskningsfältet – kritik och potentialer | 121 |
| SUMMARY | 125 |
| REFERENSER | 139 |
| Otryckta källor | 157 |

DEL II

DELSTUDIE I. INTERMEZZON I MEDIEUNDERVISNINGEN. GYMNASIEELEVERS
VISUELLA RÖSTER OCH SUBJEKTSPOSITIONERING 163

DELSTUDIE II. 'SKATEBOARDING IS LIKE DANCING': MASCULINITY AS A
PERFORMATIVE VISUAL CULTURE IN ART EDUCATION.....329

DELSTUDIE III. PICKING UP SPEED: RE-THINKING VISUAL ART EDUCATION AS
ASSEMBLAGES355

Bilaga 1

Förord

När motorcykeln och jag befinner oss mitt inne i kurvan tjuver jag till av glädje. Motorcykeln och jag är sammansvetsade i perfekt balans med de omgivande krafterna acceleration, gravitationskraft, gyroeffekt, och däckens friktion mot vägbanan. Jag känner i kroppen exakt hur mycket jag ska luta motorcykeln nedåt i kurvan, exakt när och hur mycket jag ska vrida på gasreglaget för att räta upp den. Affekt, intensitet och hastighet! (Autoetnografiska anteckningar, 2015-08-15).

Sommaren 2015 tog jag körkort för motorcykel; det var en lustfylld flyktlinje bort från kraven som jag förknippade med avhandlingsarbetet. Jag kämpade hårt med att krypköra i snäva svängar, iklädd mitt svarta skinnstall under heta sommarkvarnar på den asfalterade parkeringen. Den tunga motorcykeln bestämde sig ibland för att välta omkull i stillastående; likt en kamel som plötsligt lägger sig ner. Hastigheten blev min vän, med hastighet blev motorcykeln och jag ett med krafterna i körningen. Till sist lärde jag mig att manövrera motorcykeln även i låga hastigheter. Det krävdes träning av både muskler och balanssinne, en mödosam och hård träning. Jag lärde mig genom att både tänka, diskutera med min körlärare och att prova, öva och känna mig fram.

Avhandlingsarbetet har på ett liknande sätt både innehållit moment av hårt arbete och motvilja, och underbara perioder av skrivande, tänkande, reflektion och känsla av meningsskapande och möjlighet. Även i avhandlingsarbetet har jag ömsom tänkt och diskuterat med andra för att komma vidare, och ömsom provat och känt mig fram. Framförallt är denna avhandling en produkt av relationella krafter. Det handlar om hur jag lärt mig att skriva och tänka på de olika fakulteter och institutioner jag varit en del av. En första fostran till vetenskapligt arbete fick jag på Konstfack när jag skrev magisteruppsats på Institutionen för bild och slöjdpedagogik. Licentiatstudierna genomförde jag på HDK (Högskolan för design och konsthantverk) vid Göteborgs universitet. Slutligen har doktorandmiljön på IPKL (Institutionen för pedagogik, kommunikation och lärande) vid Göteborgs universitet bidragit till att ytterligare vässa och vidga mina kunskaper. De olika miljöerna har givit mig en repertoar av något olikartade sätt att tänka och arbeta med forskning. Forskarskolan CUL (Centrum för utbildningsvetenskap och lärarforskning)

INTRODUKTION

har varit ett betydelsefullt sammanhang som förankrat avhandlingen i en utbildningsvetenskaplig kontext. Avhandlingen är skriven i flera relationella nätverk som jag har varit delaktig i och formats av under tiden som doktorand.

Allra viktigast för den här avhandlingens tillblivelse har varit de elever som medverkar i de olika delstudierna. Tack till alla elever, jag har lärt mig så mycket av er!

Jag vill rikta ett stort och varmt tack till mina handledare under åren; Ylva Odenbring, Thomas Johansson, Monica Lindgren och Tarja Karlsson Häikiö. Ylva, jag kommer aldrig att glömma den pedagogiska workshop du ordnade för mig, så att jag kunde förstå hur tidigare forskning kan ordnas och sorteras. Du har varit ett stort stöd och en särdeles positiv kraft som hjälpt mig framåt! Tack Thomas för introduktion i artikelskrivandets konst, för bokstavligen blixtnabb respons och för att du lyssnat på textens klang. Tack till Monica som är den mest analytiska person jag träffat, och till Tarja för din skarpa blick på min text. Tack alla handledare för ert tålamod och för att ni delat med er av ert kunnande. Ni gav mig dessutom utrymme där jag kunde experimentera och utvecklas under professionell handledning. Ni har, var och en på sitt sätt, varit avgörande för avhandlingens form och innehåll.

Tack till Ulla Lind, som varit experthandledare, vän och mentor. Utan dig hade den här avhandlingen aldrig blivit till! Du har bidragit med analytisk skärpa och många flyktlinjer. Tack för ”släta rum” när jag behövde dem som mest, och din humor, intensitet och hastighet!

Ett stort tack riktar jag till Claes Ericsson som var diskutant under mitt slutseminarium. Dina synpunkter var värdefulla och ett viktigt stöd i färdigställandet av avhandlingen.

Utan spännande och tankeväckande seminarier, konferenser, kurser och samtal hade avhandlingen inte varit det den blivit – tack alla doktorandkollegor, ingen nämnd, ingen glömd!

Slutligen tackar jag vänner och familj, särskilt Per, som stöttat i vått och torrt. Till min dotter Siri – den här avhandlingen dedikerar jag till dig!

Södertälje, den 20 mars 2017.

Introduktion

Den här avhandlingen handlar om elevers subjektsskapande i medieinriktad bildundervisning. Som verksam bild och medielärare under många år, har jag undrat över elevers perspektiv på undervisningen. Som doktorand har jag brottats med möjligheterna att perspektivera och synliggöra elevers subjektsskapande i en bild och mediepedagogisk praktik. Detta dilemma har lett mig in på mer eller mindre filosofiska, teoretiska och metodologiska utflykter, där olika metoder och teorier har synliggjort ett spektrum av elevperspektiv.

Framförallt är elevers perspektiv på skola, bild och medieundervisning viktiga att undersöka ur ett demokratiskt perspektiv. Det gäller både synliggörandet av elevers röster i ett forskningssammanhang och bildämnets demokratiserande potentialer i en skola och ett samhälle som i allt högre grad präglas av konkurrens och individualisering. Det handlar om hur unga människor genom estetiska praktiker kan uttrycka motstånd, åsikter och kritik, men även om de möjligheter och framtida potentialer som rymts inom undervisning med bild och media i skolan. En neoliberal logik som försvårar kreativa processer att ta plats i skolan har genom ett ensidigt fokus på effektivitet och målstyrning kommit att dominera utbildningssystemet (Atkinson, 2016; Davies, 2009; Lenz Taguchi & Palmer, 2013; Lind, 2010/2013 Verger & Curran, 2014). I den bemärkelsen handlar avhandlingen om hur elevsubjekt skapas och produceras i relation till lärande och skolans institutionella praktik på en mikropolitisk nivå.

En utgångspunkt för avhandlingen är att elevers subjektsskapande kan synliggöras som en mångfald av perspektiv. Genom att perspektivera undersökningarnas material med både poststrukturalistiska och posthumanistiska teorier synliggörs skillnader i vad elevers perspektiv och subjektsskapande kan vara. Jag har därmed valt att använda två skilda men överlappande teoretiska inriktningar för att perspektivera skillnad och *differentiering* i elevers subjektsskapande (Deleuze, 1968/2014). Differentiering som en övergripande metod i avhandlingen innebär att spelet av skillnader inte bara handlar om att elever skiljer sig från varandra, utan även att var och en av eleverna ger uttryck för flera olika (elev)perspektiv. En elev skiljer sig så att säga också från sig själv, vilket kan benämnas som en *positiv skillnad*.

De flesta av oss känner igen talet om elever som exempelvis omotiverade eller ambitiösa från en skolkontext. Genom kategoriseringar skapas en ordning och meningsstruktur som underlättar för oss när vi navigerar genom omvärlden. I ett poststrukturalistiskt angreppssätt formas subjektet genom språk, makt och diskursiva sammanhang till så kallade *subjektspositioner* (Davies & Harré, 1990). Diskurser ger både tillgång till och begränsningar för möjliga subjektspositioner i en viss historisk och kulturell kontext. I den här avhandlingen handlar det om hur mening skapas genom språkliga kategoriseringar och institutionell praktik. Subjektivering innebär i detta sammanhang att anpassning krävs för att kunna vara en del av diskursens ordning. Indelningen av kön kan ses som en sådan ordning, som möjliggör och begränsar vilka handlingar och yttranden som blir möjliga i en viss kontext. I den meningen skapas subjektet genom diskursiva formationer.

Ett annat, men inte helt annorlunda sätt att tänka om subjektet är Deleuze och Guattaris filosofi om *assemblage* och *rhizom* (1987/2004).¹ Betoningen på subjektet ligger på sammankopplade processer, som händelser och rörelser snarare än på en fast identitet. Begreppet *tillblivelse* (*becoming*) innebär att vi sällan *är* utan snarare ständigt *blir till*, men även att tänkandet genom att vi slutar att tänka på oss själva som fasta och stabila subjekt kan bli rörligt (Deleuze & Guattari, 1987/2004). I den här studien betyder det att bild och medieämnets materialitet, liksom kreativa sätt att undgå kategorisering, social kontroll och subjektivering har stor betydelse i subjektsskapande processer. Kombinationen av dessa teorier har alltså belyst elevers subjektsskapande från en mängd perspektiv, som en differentiering av elevers perspektiv. Differentiering och positiv skillnad som avhandlingens övergripande metod handlar om att synliggöra en mängd olika elevperspektiv. Detta skiljer sig delvis från en vetenskaplig tradition där resultat ringas in i kategorier, vilket innebär att skillnad och komplexitet reduceras. Med redskap från både poststrukturalistiska och posthumanistiska teorier, underlättas synliggörandet av elevers perspektiv som en mångfald. Det sker genom att både belysa hur subjektet regleras av institutionella regler och normer, samt elevers motstånd

¹ Deleuze och Guattari (1987/2004) utvecklar begreppet *assemblage* i sina filosofiska texter. Det innebär konstellationer av exempelvis objekt, kroppar och språk som sätts samman och förändras över tid. Genom *assemblage* skapas nya och ofta oväntade förbindelser och sammansättningar. Ett exempel på *assemblage* är *rhizom*. Vissa växter sprider sig horisontellt med rötter som utlöpare, där nya plantor växer upp, som i sin tur bildar en nod som skickar ut rotträdar i olika riktningar. Rhizomets alla plantor är på så sätt förbundna med varandra.

mot, och ofta kreativa sätt att undkomma sociala kontrollsystem. Avhandlingen tar genom sina teoretiska perspektiv utgångspunkt i en kritisk analys av hur elevsubjekt produceras och konstrueras i skolan, och samtidigt i en affirmativ analys av framtida möjlighetsutrymmen för undervisning i bild och media, där elevers perspektiv står i fokus.

Med en utgångspunkt i posthumanism underlättas att kombinera och koppla ihop olika typer av teorier, begrepp, metodologier och material, där gränserna mellan dessa överlappas. Tvärvetenskapliga perspektiv återfinns inom skilda discipliner som genusforskning, *cultural studies* och postkoloniala studier och innebär att motsätta sig en disciplinär essentialism, eller ett renodlat perspektiv (Rose, 2001/2016). Kvaliteten och värdet med att kombinera teorier, begrepp och metoder handlar om användbarheten och vad teorier och metoder gör när de stöter samman med undersökningens material. Teoretiska och metodologiska sammanblandningar av posthumanism, poststrukturalism och kritiska perspektiv har tidigare beskrivits som postkonstruktionism av Lenz Taguchi (2012a), som postfeminism av Ringrose (2013), och av Hickey-Moody (2013) som ett postkritiskt perspektiv.

Empiriskt baseras studien på två olika typer av material. Den första delstudien består av gymnasieelevers videodagböcker. Inspelningarna genomfördes mellan lektioner under ett läsår, på det estetiska programmets medieinriktning. Inspelningarna transkriberades multimodalt och analyserades med begrepp hämtade från både poststrukturalistiska och posthumanistiska perspektiv. Den andra materialproduktionen är en visuell etnografisk studie. Jag dokumenterade och följde ett filmprojekt som pågick i ett individuellt val, kursen *Visuell kommunikation*, i gymnasieskolans årskurs tre. Empirin analyserades med teorier om maskulinitet och visuell kultur i delstudie två. I delstudie tre analyseras materialet med en begreppsapparat hämtad från Deleuze och Guattaris filosofi om subjektet som en sammanlänkad del av ett nätverk eller ett assemblage.

Genom delstudie ett uppstod nya frågor om könade subjektspositioner i relation till medieundervisning. Delstudie två fördjupar därför perspektiven på kön i medieundervisningen, med ett särskilt fokus på maskulinitet. Vidare synliggjordes materialitetens potentialer i bild och medieundervisning, ett område som fördjupas och diskuteras i delstudie tre. Jag valde att fördjupa de olika frågeställningar som väcktes genom licentiatundersökningen genom en sammanläggningsavhandling, där frågorna från delstudie ett kunde fördjupas som två skilda men överlappande undersökningar i delstudie två och tre.

Syfte och frågeställningar

Avhandlingens syfte är att undersöka elevers subjektsskapande och tillblivelser i bild och medieundervisningen på gymnasiet.

Syftet uppnås genom följande frågeställningar:

- Vilka subjektspositioner möjliggörs och begränsas för elever i bild och medieundervisning på gymnasiet?
- Hur produceras och förhandlas kön i undervisningens praktik?
- Vilka pedagogiska assemblage synliggörs i undervisningen och med vilken effekt för elevers tillblivelser?

Läsanvisning

Avhandlingen består av två delar. Del I är den integrerande delen i sammanläggningsavhandlingen, kappan. Det första kapitlet i kappan kontextualiserar gymnasieskolans bildundervisning i termer av styrdokument. Därefter presenteras tidigare forskning om ungdomars arbete med bilder och medier i och utanför skolan. I det tredje kapitlet fördjupas och diskuteras de teoretiska perspektiven och de möjligheter och begränsningar de innebär för att belysa subjektsskapande. I nästföljande kapitel sammanfattas metoderna för de två empiriproduktionerna som genomförts. Perspektiv på visuella metodologier ges i det sjätte kapitlet. Här redovisas även analysmetoder för de olika delstudierna. I kappans näst sista kapitel sammanfattar jag de tre olika delstudierna; licentiatuppsatsen och två artiklar. Avslutningsvis diskuteras studiens resultat och frågor, samt att ett förslag ges på en *metodik för visuella möjlighetsrum*.

I avhandlingens del II presenteras licentiatstudien samt två artiklar. Studiens delar knyts samman av ett fokus på elevers subjektsskapande processer i medicinriktad bildundervisning på gymnasiet.

Kontexten för gymnasieungdomars subjektsskapande

I detta kapitel ger jag en bakgrund och contextualisering till avhandlingens undersökningar. Inledningsvis beskriver jag hur nyliberala och marknadsorienterade perspektiv har kommit att dominera i det svenska utbildningssystemet. Därefter beskrivs hur gymnasieskolan har reformerats från 1990-talet och fram till läroplanen 2011. Efter detta skildras bildämnet historia från industrialismen fram till den nationella utvärderingen av bildämnet på grundskolan 2015. Kapitlet avslutas med en beskrivning av medieundervisningens roll på gymnasiet.

Skolan i Sverige 1990-2011

Den svenska skolan kunde fram till slutet av 1990-talet, visa prov på både likvärdighet samt topplaceringar i prestationshänseende (Bunar & Sernhede, 2013). Utbildningssystemet var ett av de få i världen som kunde kompensera för sociala och ekonomiska skillnader mellan skolor och elever (Skolverket, 2010a). År 1990 decentraliserades skolan och huvudmannaskapet för skolan flyttades från stat till kommun. Det innebar samtidigt att skolan blev mål- och resultatstyrd. Under 1990-talet ökade antalet friskolor och under samma tid möjliggjordes för föräldrar och elever att via en valfrihetsreform fritt välja skola. Den första PISA-studien (Programme for International Student Assessment) från år 2000, visade att både likvärdigheten och resultaten i läsförståelse, matematik och naturvetenskap försämrats. Betydelsen av socioekonomisk bakgrund förstärktes både på individnivå och skolnivå (Skolverket, 2012). De kompensatoriska effekterna försvann när kommunerna tog över ansvaret för skolan, vilket hade att göra med skillnaderna i hur mycket resurser som tilldelades skolan. I kombination med det fria skolvalet utvecklades allt större skillnader mellan skolor (Bunar, 2001). Skolans utveckling är tätt sammankopplad med samhällsutvecklingen i stort, vilken har inneburit en tydlig inriktning mot marknadsekonomi och konkurrens (Bunar & Sernhede, 2013). Med skolans anpassning till marknaden har den i allt högre grad lämnat de kunskapsintressen som förknippas med generella mänskliga

värden, och en syn på bildning som växte fram i samband med upplysningstiden i Europa under 1700-talet (Liedman, 2002, 2011). Skolans intresse har i läroplanerna gradvis förflyttats från att handla om det gemensamt bästa, till individens rätt att välja (Alexandersson, 2011). Skolan har med andra ord bytt riktning från att bygga det gemensamma samhället, till ett ökat fokus på konkurrens, valfrihet, individualisering och entreprenörskap.

Utbildningssystemet kan i ett historiskt perspektiv sägas ha varit inriktat på olika former av kontroll och disciplinering av barn och unga (Beach & Dovemark, 2007). Lärandet hade främst fokus på memorering och utantillkunskaper. Med 1990-talets reformer skedde en tydlig förändring, som innebar att metoder infördes där elever i högre grad själva övervakar och utvärderar sig och sitt lärande (Beach & Dovemark, 2007). Kontroll och disciplin förflyttas alltså så att eleven själv ska förstå sitt eget bästa och ta ansvar för sitt kunskapsinhämtande. De nyliberala och marknadsorienterade perspektiven i skolan har sedan 1990-talet tagit överhanden. Där skolan tidigare sågs som utbildare av ansvarstagande medborgare förändrades bilden av elever till oberoende och konkurrenskraftiga konsumenter av utbildning (Lindgren, 2006). Bilden av skolan i ständig kris har dominerat i medierna, och skolan har utvecklat ett företagsspråk med allt finmaskigare betygskriterier och utvärderingssystem; en *målrational* styrningsrationalitet där effektiv produktion och snabbare genomströmning lika gärna handlar om kunskap och lärande som tjänster och produkter (Lind, 2010/2013). Under 1990-talet gick Sverige från att ha det mest reglerade utbildningssystemet i världen till att bli en av de minst reglerade (Beach & Dovemark, 2007).

Gymnasieskolan

På 1990-talet bedömdes linjesystemet som infördes med Lgy 70 (Läroplan för gymnasieskolan 1970) inte vara tillräckligt flexibelt, man ansåg att arbetslivet krävde bättre och bredare baskunskaper (SOU, 2008:27). I propositionen *Växa med kunskaper – om gymnasieskolan och vuxenutbildningen* (Prop. 1990/91:85) beskrivs gymnasieskolan som en del av ett ”livslångt lärande” (s. 50). Begreppet livslångt lärande introducerades under 1960-talet av UNESCO (*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation*) och innebar då ett bildningsideal med humanistiska inslag, och visionen om ett lärande som en väg till ökad social rättvisa. Från 1980-talet förflyttas betydelsen av livslångt lärande till att handla om en investering i humankapital för att säkerställa den

ekonomiska tillväxten i Europa. Tonvikten i begreppet livslångt lärande har alltså förflyttats från att vara en individuell rättighet till att bli en skyldighet, som handlar om flexibilitet i relation till arbetsmarknaden (Biesta, 2006; Nordin, 2007; Lundahl, Erixon Arreman, Lundström & Rönneberg, 2010). Genom samma proposition (Prop. 1990/91:85) infördes en struktur med kärnämnen och karaktärsämnen, där kärnämnen hade samma innehåll och omfattning på alla gymnasieprogram. Estetisk verksamhet var ett kärnämne, och därmed en obligatorisk kurs för alla elever i Sverige. År 1994 infördes den kursutformade gymnasieskolan där även de tidigare 2-åriga yrkesprogrammen blev treåriga. Den gemensamma basen för gymnasieutbildningen breddades genom att de obligatoriska ämnena, kärnämnen, utökades. Genom reformen 1994 gav yrkesprogrammen även behörighet att läsa på högskola. Parallellt under 1990-talet decentraliserades skolan, villkoren för friskolor förändras så att dessa kunde finansieras med i stort sett samma förutsättningar som offentliga skolor. Utbildningssystemet inriktades som ovan nämnts på individuell valfrihet (SOU, 2008:27).

År 2000 presenterades ett betänkande från en parlamentarisk kommitté, med uppdrag att lämna förslag till en framtida utformning av gymnasieskolan. Det hade titeln *Åtta vägar till kunskap – en struktur för gymnasieskolan* (Gymnasiekommittén 2000, 2002) och innebar en modell med breda ingångar och successiva val. Bakgrunden var att man genom att skapa en bredare utbildning ville förbereda unga för en föränderlig omvärld. Specialiseringar bör ske i eftergymnasial utbildning eller i en anställning, menade kommittén. Vidare skulle kursbetygen, för att skapa mindre stress hos eleverna, ersättas av ämnesbetyg. Gymnasiet skulle organiseras i åtta sektorer där program som tidigare hade delats upp i yrkesförberedande respektive högskoleförberedande utbildning nu skulle ha en gemensam ingång. Kommittén hänvisade till den för tiden aktuella ungdomsforskningen om klass, kön och etnicitet, och menade att en bredare ingång med successiva val skulle motverka social snedrekrytering till högskolan:

Kommittén konstaterar att den sociala snedrekryteringen till högskolan har sitt ursprung i valen av utbildning i ungdomsskolan. Kommittén menar därför att om den framtida gymnasieskolans struktur ger elever bättre kunskaper om vilka valmöjligheter som finns och vad de innebär, så har skolan en chans att påverka elevernas val till att bli mindre könsmissigt och socialt traditionella. En struktur med successiva val ger utrymme för detta (Gymnasiekommittén 2000, 2002, s. 201).

Gymnasiekommittén valde även att lyssna på elevernas önskemål. När det gäller bild och medieämnet skriver de att:

I vissa fall har kommittén tagit fasta på hur elevernas önskemål ser ut i dagens gymnasieskola. Det finns t.ex. ett stort intresse för det estetiska programmet samt medieprogrammet, dvs. studievägar som utvecklat nya arbetsformer och som i hög grad tar sikte på elevernas personliga utveckling och livsstil. Dessa erfarenheter har lett till förslaget om en kultur- och kommunikationssektor (Gymnasiekommittén 2000, 2002, s. 204).

Propositionen *Kunskap och kvalitet – elva steg för utvecklingen av gymnasieskolan* (Prop. 2003/04:140) publicerades år 2004 med sikte på att genomföra reformen år 2007, även kallad Gy 07. Fortbildningsinsatser för rektorer och lärare var i full gång när en ny regering blåste av reformen år 2006. Jan Björklund blev skolminister och arbete inleddes snabbt för att förbereda och genomföra en helt ny gymnasiereform, Gy 11 (Gymnasiereformen 2011).

Den statliga utredningen om gymnasieskolan *Framtidsvägen - en reformerad gymnasieskola* utfördes på kort tid som en enmansutredning av Anita Ferm (SOU 2008:27). Kärnämnet Estetisk verksamhet föreslogs bli ett individuellt val och medieprogrammet som var ett yrkesprogram, föreslogs lägga ned. I regeringens proposition Prop. 2009/10:89 *Bäst i klassen – en ny lärarutbildning* blev förslaget verklighet. Bakgrunden till gymnasiereformen 2011 var bland annat att internationella standardiserade kunskapstester, till exempel PISA (*Programme for International Student Assessment*), visade att svenska elever inte har lika goda ämneskunskaper som förut. Ytterligare argument för reformen var att många elever avbröt sina gymnasiestudier, samt att Sverige hade en hög ungdomsarbetslöshet. En annan orsak var möjligheterna att skära ned i kostnaderna för gymnasiet. Då elevernas valfrihet hade lett till att skolorna konkurrerade, genom att erbjuda utbildningar för att locka elever, hade det skapats många mindre utbildningar och kursgrupper. En standardisering av kurser och program beräknades då små undervisningsgrupper skulle försvinna skära ned kostnaderna. Gymnasieskolornas profileringar, i konkurrens om eleverna, motsvarade inte högskolans och näringslivets efterfrågan (SOU 2008:27). De viktigaste övergripande förändringarna i reformen var att endast nationella program tilläts, vilket betydde att det inte längre var möjligt att specialutforma program på lokal nivå. De arton nationella programmen indelades i yrkesprogram och högskoleförberedande program, och skulle leda till yrkesexamen eller en högskoleförberedande examen. Lärningsutbildning

infördes med en stor del arbetsplatsförlagd utbildning. Yrkesutbildningarna gav inte längre högskolebehörighet om inte eleven aktivt valde vissa kurser. Detta var ett brott i en lång skolpolitisk tradition mot att föra samman och likrikta gymnasieutbildningen. För första gången på decennier infördes en reform som verkade särskiljande och separerade utbildningen för yrkes- och högskoleutbildning. Den svenska gymnasieskolan skiftade inriktning från en demokratisk tanke om likvärdig utbildning till en anpassning mot globala trender där individuella val, självreglering och entreprenörskap står i fokus. Reformen kan sägas återställa en äldre ordning, där elever tydligare indelas i yrkesinriktade respektive högskoleförberedande gymnasieprogram (Alexanderson, 2011; Lundahl, Erixon Arreman, Lundström & Rönnerberg, 2010). Jonsson & Beach (2015) genomförde en studie med 224 elever från gymnasieskolans högskoleförberedande program. Studien visar att eleverna uttryckte sig med grova stereotyper kring elever på yrkesinriktade program. Isärhållning av elever på yrkesinriktade program och elever på högskoleförberedande program kan därmed få allvarliga konsekvenser ur ett demokratiskt perspektiv. Ett sätt att minska fördomar och arbeta mot social rättvisa och jämställdhet kan vara att elever läser gymnasiegemensamma kurser i blandade grupper (Jonsson & Beach, 2015). Medan tidigare reformer i gymnasieskolan har lyft fram kunskaper för en mängd olika intressen, hade gymnasiereformen 2011 ett starkt fokus på anställningsbarhet för yrkesutbildningarna och högskoleförberedelse för de studieförberedande programmen. Ekonomiska intressen genomsyrar 2011 års reform, medan de demokratiska värdena ges mindre utrymme, liksom lärarnas pedagogiska kompetens och betydelse. Livslångt lärande beskrivs som individens möjlighet och skyldighet att ständigt utbilda och fortbilda sig efter marknadens skiftande behov (Lundahl, Erixon Arreman, Lundström & Rönnerberg, 2010).

I reformen Gy 2011, finns medieundervisningen lagd som en inriktning på det estetiska programmet som kallas Estetik och media, samt inriktningen Medier, information och kommunikation på samhällsvetenskapliga programmet. Estetiska ämnen kan enbart läsas som individuellt val, i konkurrens med de kurser i språk och matematik som ger meritpoäng för den som ville söka vidare till högre utbildning. I utredningen *Högre utbildning i utveckling – Bologna-processen i svensk belysning* föreslogs den svenska betygsskalan, för att underlätta rörligheten av arbetskraft och kompetens mellan länder i Europa, anpassas till det europeiska systemet (Utbildningsdepartementet, 2004). Betygsskalan A-F infördes där F innebär ett icke godkänt resultat. Många

aspekter av skolan lever dock kvar oförändrade; elever betygssätts, sorteras och kategoriseras av lärare, ofta som ”svaga” eller ”duktiga”. Det går också att se att elever fortfarande utvecklar en självförståelse i enlighet med dessa kategoriseringar i skolan, som kan få negativa konsekvenser för prestationer i skolan (Bunar & Sernhede, 2013; Lindbäck & Sernhede, 2013; Sivenbring, 2016).

Det entreprenöriella lärandet betonas i Gy 2011, vilket innebär kunskaper i företagande men också att utveckla elevers nyfikenhet, initiativförmåga och självförtroende (Skolverket, 2011). I regeringskansliets broschyr Strategi för entreprenörskap inom utbildningsområdet, undertecknad av politikerna Jan Björklund, Lars Leijonborg och Maud Olofsson, beskrivs entreprenöriella kompetenser såväl kunskaper i att starta eget företag som att lära sig lösa problem, planera sitt arbete och att samarbeta med andra. Skolan ska inspirera till kreativitet och till viljan att ta eget ansvar. Dessutom innebär entreprenörskap att: ”Eget företagande måste bli ett lika naturligt val som anställning” (Regeringskansliet, 2009, s. 2). Förutom det konkreta egna företagandet innehåller entreprenöriellt lärande vissa kompetenser som beskrivs enligt citaten nedan:

Mycket av det som utmärker en bra entreprenör – förmågan att lösa problem, tänka nytt, planera sitt arbete, ta ansvar och samarbeta med andra – är också egenskaper som studerande på olika nivåer behöver utveckla för att klara sina studier och för att bli framgångsrika i vuxenlivet (Regeringskansliet, 2009, s. 2).

I Skolverkets informationsmaterial för rektorer om gymnasiereformen 2011 beskrivs entreprenörskap på följande sätt:

Entreprenörskap handlar om att odla elevernas kreativitet, uppmana till idéskapande, planera, genomföra och utvärdera projekt (Skolverket, 2010b, s. 10).

Dessa kompetenser kan verka ha vissa likheter med 1970-talets idéer om en progressiv pedagogik med gemensamma värdeord som elevaktiva arbetssätt, kreativitet, ämnesintegration, eget ansvar och förmåga att samarbeta (Nordström & Romilson, 1970). En ”polariserad metodik” (s. 79) syftade till att fostra kritiska och socialt medvetna elever genom kreativa, explorativa och elevaktiva projekt. Genom projekten och den polariserade metodiken kunde teoretiska och praktiska kunskaper integreras, samt att kunskaper om skilda perspektiv kring exempelvis politik, religion och estetik kunde undersökas,

fördjupas och nyanseras. Det entreprenöriella lärandet handlar inte om att fostra kritiska medborgare eller att få en mer fördjupad och nyanserad förståelse av olika åsikter och perspektiv. I Regeringskansliets broschyr beskrivs entreprenöriella kompetenser öka individens möjligheter att starta och driva företag, samt att kompetenser som att ta initiativ, lösa problem, samarbeta och att omsätta idéer till handling är kompetenser som efterfrågas på arbetsmarknaden (Regeringskansliet, 2009). Tonvikten i entreprenöriellt lärande ligger på individens valfrihet, där den autonoma individen ska utveckla sina unika egenskaper. Denna företeelse som under 1980-talet även började benämnas ”satsa på dig själv” beskriver en förskjutning från kollektivism till individualism (Lind, 2010/2013).

Bildämnetets historia

Bildundervisningen i Sverige har genomgått många förändringar. Enligt Pettersson & Åsén (1989; Åsén, 2006) finns det tre huvudsakliga teman i bildämnetets historia. Dessa innefattar teckning för utbildning, bildskapande för att uttrycka känslor, samt bild som ett kommunikationsämne. I den samtida bildundervisningen existerar dessa traditioner parallellt (Skolverket, 2015).

Under industrialismens framväxande i Europa, under 1800-talets första hälft, var syftet med bildskapande verksamhet att utbilda arbetskraft inom teckning och konstruktionsritning för hantverk och industriell produktion. Förmågan att avbilda var central, liksom att öva iakttagelseförmåga. När ämnet flyttades in i skolan och skulle läras ut i större grupper utvecklades metoder för detta, bland annat av Pestalozzi (Horlacher, 2011). Pestalozzi trodde att det var möjligt att utveckla en enda generell metod för ett naturligt lärande, och författade manuset *Die Methode* år 1800. Genom att observera och teckna övades iakttagelseförmågan upp:

A person who is in the habit of drawing, especially from Nature, will easily perceive many circumstances which are commonly overlooked, and form a much more correct impression even of such objects as he does not stop to examine minutely, than one who has never been taught to look upon what he sees with an intention to reproduce a likeness of it (Pestalozzis brev till James Pierrepont Greaves, Yverdon, 27 February 1819, i Veder, 2008, s. 373).

Detta kan ses som att visuella utbildningsmetoder under denna tid syftade till en positivistisk, empiristisk agenda, där seendet och observationer

överordnades andra former av kunskapsinhämtning (Veder, 2008). Avbildning genom användningen av rutnät utvecklades som metod för att undervisa stora grupper. I praktiken blev syftet att lära barn att sitta stilla och arbeta; koncentration och uthållighet var viktiga aspekter av skolan i allmänhet (Åsén, 2006). Stuhlmann utvecklade Pestalozzis metoder och använde geometriska former som förlagor. Undervisningen sågs som en yrkesutbildning men också som moralisk fostran till noggrannhet och arbetsdisciplin. Metoderna uppskattades eftersom de inte krävde någon större kunnighet hos lärarna, samt att de skapade ordning i de stora skolklasserna (Åsén, 2006).

När industriell produktion innebar masstillverkning av varor ansågs befolkningen vara i behov av smakfostran. Eleverna skulle utveckla sitt skönhetssinne och ”hela nationen förädlas” (Saloman, 1868, citerad i Åsén, 2006). Smakfostran och konstbildning lyftes fram i ett konsumentperspektiv, och detta innebar en förflyttning från producentperspektivet. Ellen Keys bok *Skönhet för alla* samt Gregor Paulssons *Vackrare vardagsvara* är några exempel från Arts & Crafts-rörelsens influenser i Sverige. Det handlade i korthet om betydelsen av en vacker miljö, enkelhet och funktionalitet, som skulle göra människor bättre och lyckligare.

När ämnet fortsatte att utvecklas i skolorna var det främst psykologiska aspekter som sågs som viktigast, det fria skapandet kom att dominera under 1950- och 60-talen och beskrivs i 1962 års läroplan (Lgr 62). Bakgrunden var att konstnärer hade intresserat sig för barnbilder som spontana och opåverkade av kulturen. Barnkonst var ett nytt begrepp som dök upp i slutet av 1800-talet (Åsén, 2006). De nya psykologiska rönerna innebar även att barnteckningen delades in i olika utvecklingsstadier, och där barn inte sågs som mogna för avbildande teckning innan årskurs fem. Detta innebar en kritik mot Stuhlmans ritmetoder och en omvärdering av syftet med bildverksamheten i skolan, som nu fick en mer konstnärlig inriktning. Det fria skapandet innebar i en förlängning att bildämnet fick en terapeutisk funktion. Idéerna om det fria skapandet har influerat ämnet enormt, särskilt genom *Education through Art* av Herbert Read (1943/1956). Man menade att liksom konstnärerna hade befriats från avbildande genom modernismen, kunde eleverna i skolan befrias på samma sätt. Barn skulle ha tillgång till att uttrycka sina känslor genom kreativt skapande. De skulle också skyddas från skadlig påverkan från massmediers påverkan och istället utveckla ett sorts naturligt bildspråk (Åsén, 2006). Den terapeutiska inriktningen innebar ett brott med den tradition som handlade om att teckna avbildande, och skapade en

motdiskurs till den nyttoinriktade ritskolan. För Read blev modernismen en frigörande rörelse från idealet om det logiska och rationella tänkandet som dominerande under efterkrigstiden (Lind, 2010/2013). Idén om det fria skapandet ledde till att bildämnet i skolan gradvis kom att handla om romantiska modernistiska ideal, gärna med spontana, expressionistiska uttrycksformer. Argument fördes fram om bildämnets betydelse som en motvikt till det krävande teoretiska skolarbetet. De estetiska ämnena sågs i allt högre grad som en avkoppling och omväxling från de övriga skolämnena. Åsén (2006) ställer frågan om denna tradition kan ses som en orsak till eller effekt av marginaliseringen av bildämnet. När ämnet förändrades från att handla om avbildande till fria och personliga uttrycksformer blev det svårare att utforma kriterier och att göra bedömningar. Det fria skapandet är än idag ett viktigt inslag i bildundervisningen (Skolverket, 2015; Wikberg, 2014; Åsén, 2006). Dalton (2001) menar att det är vid denna tidpunkt som ämnet feminiseras; från att ha varit inriktat på konstruktionsritning och ritning för industriell produktion, en utbildning främst för män, skulle nu barnen få uttrycka sitt inre genom skapande verksamhet.

Kritik växte fram mot den snäva konstnärliga och fria inriktningen av ämnet. Utvecklingen av nya medier gjorde att många ansåg att bildämnet borde utvecklas mot att ge kunskaper om bildspråk och att kritiskt granska massproducerade bilders betydelser. I *Bilden, skolan och samhället* formulerade Nordström och Romilson (1970) en ny bildspråklig inriktning av teckningsämnet. Konsten beskrevs som en angelägenhet för ett fåtal, medan vardagens bilder innehöll värderingar som samtidigt engagerade och exploaterade unga människor. I läroplanen från 1969 breddas ämnet genom att bildkommunikation fördes in. Med Lgr 80 (Läroplanen för grundskolan 1980) bytte ämnet namn från teckning till bild. Ämnet beskrevs som språkligt och lyftes fram som ett kommunikationsämne bredvid läsning och skrivning. Detta innebar också att olika kategorier av bilder fick samma status; med andra ord hade konstbilden inte längre en särställning i ämnet, utan massproducerade bilder sågs som lika viktiga (Lind, 2010/2013). Den fostran till ”god smak” som levde kvar i 1960-talets läroplaner ersattes med fostran till medvetna och kritiska medborgare. Det handlade om 1970-talets inriktning mot att arbeta undersökande och att motverka kommersiell påverkan genom (semiotisk) bildanalys och praktiskt arbete i bild, för att medvetandegöra barn och unga om reklamens budskap och liknande. Syftet var att skapa kritiska och medvetna medborgare som själva kunde påverka samhällsutvecklingen,

samt att uppmärksamma eleverna på sociala orättvisor (Lind, 2010/2013; Nordström & Romilsson, 1970). Kursplanen för bild i Lgr-94 innehöll inga skrivningar om bild som språk och på gymnasiet estetikprogram infördes inte bild som kommunikativt ämne förrän med Gymnasiereformen 2011.

Under 1990-talet växte inriktningen mot visuell kultur fram inom bildpedagogiken. Bilder sågs som handling, eller en händelse, genom mötet mellan visuella fenomen och betraktare. Detta perspektiv på bildämnet innebar även en teoretisk inriktning där man menade att blicken aldrig kan vara neutral, utan att vi alltid ser något *som* något, från en viss blickposition (Sturken & Cartwright, 2001/2009). Lind (2010/2013) menar att det har funnits motstånd i utbildningsystemet mot att använda visuella kulturers kommunikationsformer och ungas visuella kompetens som en betydelsebärande kunskapsform. Detta syns genom de nationella utvärderingarna av bildämnet från 1993 och 2003, där enkätresultat visade att bildframställning med målning, teckning och collage var de dominerande aktiviteterna. Bildanalys, bildsamtal och bildkommunikation (vad bilder *gör*) var en väldigt mycket mindre del av bildundervisningens innehåll. Det visade sig dessutom att medieutvecklingen och datoriseringen i skolan inte fick genomslag i bildundervisningen i någon större utsträckning.

Medieundervisning på gymnasiet

När gymnasieskolan blev programutformad läsåret 1992/93, blev medieprogrammet ett nytt program på gymnasiet. Syftet med ett medieprogram presenterades våren 1991 i propositionen *Växa med kunskaper*:

Den tekniska utvecklingen, inom såväl det specifikt grafiska området som inom medieområdet som helhet, har varit mycket snabb under det senaste decenniet. Utvecklingen av datoriserade metoder för framställning av text och bild har förändrat arbetssituationen för många (Prop. 1990/91, s. 85).

En annan anledning till medieprogrammets tillkomst var att tillmötesgå ungdomars stora intresse för medier – något som inte minst ungdoms(kultur)forskare lyfte fram som en viktig del av just ungdomskulturen. Mediernas allt mer dominerande roll i samhället var en annan bidragande orsak. Dessa tankar finns även i Läroplanskommitténs betänkande, *Skola för bildning*:

Elevernas medievärld, deras kunskap och medieintresse måste tas på allvar i skolan. Det finns flera skäl för detta. Ett som redan antytts är att användningen av nya medier är en viktig del av barns och ungdomars liv. Ett annat och på sikt viktigare skäl är att medierna, främst TV, film och video men även tidningar och reklam, har en påverkan på omvärldsuppfattning och värderingar som både indirekt och direkt angår skolan och förutsättningarna för arbetet där (SOU, 1992:94, s. 98).

Medieprogrammet ersatte den grafiska utbildningen och flera yrkesinriktade ettåriga och tvååriga yrkesutbildningar som grafisk tecknare, reklam och dekoration samt konstnärlig grundkurs i grafik. Alla utbildningarna hade varit populära och det fanns ett behov av en bredare utbildning inom medieområdet (Skolverket, 1997). Efter ett gemensamt basår delades utbildningen upp i två grenar, information och reklam samt tryckmedia. Medieprogrammet kom genom ett samarbete med arbetsgruppen för det estetiska programmet att få ett större fokus vid estetiska aspekter än rent tekniska. Programmet organiserades i ett stort antal valbara kurser, vilket ledde till en mängd lokala inriktningar och profiler inom film, radio, TV, informationsinriktade kurser samt det grafiska området. Medieprogrammet kritiserades för att inte förbereda i tillräckligt hög grad för högskolestudier, framförallt kritiserades programmet av journalister för bristande allmänbildning (Skolverket, 1997). Efter starten blev medieprogrammet populärt, läsåret 1996/97 studerade cirka 10 000 elever på medieprogrammet, flest studerade på grenen för information och reklam. Skolverkets utvärdering av medieprogrammet år 1997 visade att det fanns ett problem med att programmet riskerade att varken förbereda för yrkeslivet eller för högre studier. Eleverna fick varken en fullständig yrkesutbildning eller en automatisk behörighet till högre studier. Medieprogrammet var ett av de mest resurskrävande gymnasieprogrammen, eftersom det krävde inköp av ny teknologi. I samband med neddragningar i skolan under 1990-talet hade många skolor svårt att investera i nya datorer med mera. Bilden av medieprogrammet som en slapp och kravlös utbildning bland elever utanför programmet illustreras i Skolverkets utvärdering (1997) genom följande elevcitat:

Det är många som tror att det är slappt på Medieprogrammet, det var det många som sa, att: ”Ska du gå det? Det är ju skitslappt!” Men det tycker inte jag, för att det är så mycket kreativitet, så att man måste tänka så himla mycket och få idéer. Det kan man ju inte bara sitta på en timmes lektion och bestämma, att nu ska jag göra det här och det här. Det kan ju dröja en

vecka eller så innan man får en idé, och då har halva tiden av arbete redan gått. Vi har jämt datum när grejerna ska in, det är skitjobbigt (Skolverket, 1997, s. 146).

Enligt utvärderingen betraktades både det estetiska programmet och medieprogrammet som ett mellanting mellan studieförberedande och yrkesförberedande program. Samtidigt växte en bild fram av medieprogrammet som en utbildning för omotiverade och skoltrötta elever, vilket ledde till att programmets status sjönk. Undervisningen på programmet dominerades av projektarbeten där eleverna arbetade enskilt eller i grupp med mycket eget ansvar. Deadline var ett viktigt begrepp i utbildningen och speglar hur lärare återskapade yrkeslivets medieprojekt (Skolverket, 1997). Lärarna på medieprogrammet var ofta rekryterade direkt från mediebranschen, och saknade pedagogisk utbildning. Det ledde till att utbildningen blev produkt- och resultatorienterad (Skolverket, 1997). En stor del av utbildningen på yrkesprogram skedde genom APU (arbetsplatsförlagd utbildning). På medieprogrammet fanns stora svårigheter att ordna praktikplatser för alla elever. I Skolverkets utvärdering framhöll både elever och lärare att den största förtjänsten med medieprogrammet var att det är personlighetsutvecklande.

Medieundervisningen på gymnasiet är relativt outforskad, av den anledningen har jag valt att presentera en studie som jag själv genomfört, som en del av bakgrundsbeskrivningen av medieundervisning på gymnasiet. Studien genomfördes som ett utvecklingsarbete på Institutionen för bildpedagogik på Konstfack i Stockholm (Hellman, 2011). Studien belyste vad som händer med medieundervisningen på tre gymnasieskolor när medieprogrammet lades ned. Undersökningens material bestod av intervjuer med två medielärare och en biträdande rektor med ansvar för medieprogrammet. Studien visade att samtliga undersökningsdeltagare var positiva till medieprogrammets nedläggning. De menade bland annat att mediekunskaper tillhör en vardaglig kunskap som inte kräver en specifik utbildning eller kurs. Mediekunskaper framstod som en mer allmän fråga om IKT (Informations- och kommunikationsteknologi), som genomsyrar hela skolan och omtalades som ”en pedagogisk resurs”. Medieundervisning beskrevs som kreativ och därför viktig, samtidigt som kreativitet inte nödvändigtvis behövde handla om det estetiska eller medieämnen. Några forskningsdeltagare menade att söktrycket var lågt till medieprogrammet samt att det var kostsamt och att svårigheterna att hitta praktikplatser

(arbetsplatsförlagd utbildning) för eleverna var stora. De fördelar som lärarna såg med medieprogrammets nedläggning handlade om att arbeta med medier och estetiska ämnen på studieförberedande program som estetiska programmet och samhällsvetenskapligt program. En lärare som hade sin bakgrund i mediebranschen talade med oro om att mediekurserna inte längre byggde på progression, till exempel Ljudproduktion 1 och Ljudproduktion 2 från den tidigare programplanen. De mediekurser som startades på de högskoleförberedande programmen överlappade varandra och hade namn som Digitalt skapande och Medieproduktion. En lärare på estetiska programmet påpekade att medieinriktningen på estetiska programmet inte innehöll några kurser i bild, exempelvis färglära och teckning. En slutsats var att medieundervisning på gymnasiet kunde ses som ett fält i förändring vid denna tid, där förhandlingar och kamp om vad medieinriktningar på estetiska programmet och samhällsvetenskapsprogrammet ska innehålla, hur man i undervisningen förhåller sig till teknik i relation till uttryck, till deadlines och estetiska lärprocesser (Hellman, 2011).

Sammanfattningsvis startade medieprogrammet som ett svar på en växande grafisk digitaliserad bransch. En annan anledning var att nya medier blev en allt viktigare del av unga människors liv, med inflytande över omvärldsuppfattning och värderingar. Detta ses som en viktig angelägenhet för skolan och förutsättningarna för arbetet där (SOU, 1992:94). Med tiden svarade inte det yrkesinriktade medieprogrammet mot branschens behov, och programmets status sjönk. Med gymnasiereformen 2011 lades programmet ned.

Forskningsöversikt

Avhandlingen kan placeras i ett fält av bildpedagogisk forskning som behandlar genusperspektiv (Lind, 2010/2013; Wikberg, 2014; Öhman-Gullberg, 2008) och ungdomars visuella kulturer (Andersson, 2006; Björck, 2014; Illeris, 2002, 2009; Lind, 2010/2013; Öhman-Gullberg, 2006). Den kan även utifrån ansatsen att synliggöra och lyfta fram marginaliserade ungdomar inordnas i ett forskningsfält som lyfter fram elevers röster och estetiska produktioner (Addison, 2005; Hickey-Moody, 2013; Lind, 2010/2013; Rhoades, 2012). Vidare hör avhandlingen hemma inom ramen för studier som perspektiverar och lyfter fram bild och medieämnens kreativa potentialer (Davies & Gannon, 2009; Ellsworth, 2005; Göthlund & Lind, 2010; Lind, 2010/2013; Springgay, 2008). De teman som presenteras i forskningsöversikten är genus och ungdomar, intersektionella perspektiv på ungdomar, ungdomars visuella kulturer, ungdomars skapande med medier samt bild och kreativa potentialer

Ett stort antal forskningsstudier inom bildpedagogik har ett teoretiskt fokus, där diskussioner förs kring vad bildämnet kan innehålla och vilka potentialer ämnet rymmer (Atkinson, 2011, 2012, 2015; Buhl, 2008; Garoian, 2014; Illeris, 2009; Irwin, 2013; Tavin, 2003, 2005; Walker, 2009). I denna forskningsöversikt har jag valt att enbart behandla empiriskt baserade studier. Därmed har jag valt att belysa de forskningsfält jag menar att min avhandling kan placeras in i. Den forskning som tas upp utgör inte en heltäckande bild, den behandlar framförallt svensk och anglosaxisk forskning i det bildpedagogiska fältet. Övervikten av svensk forskning har att göra med den direkta relevansen för bild och mediepedagogisk undervisning. I många länder saknas bild som ämne i skolan, särskilt i de högre åldrarna. I översikten återspeglas vidare en dominans av anglosaxiska forskningsstudier i internationella forskningspublikationer (Odenbring, 2010). Då det visade sig svårt att hitta relevanta studier genom sökningar i databaser har jag utfört en manuell genomsökning av alla tidskriftsnummer från år 2000 till 2016, i *Studies in Art Education*, *International Journal of Education through Art* samt *International Journal of Art & Design Education*. Dessa tidskrifter är de dominerande när det gäller internationella forskningspublikationer inom det bildpedagogiska fältet.

Genom en manuell genomsökning i tidskrifter publicerade under 2000-talet har jag fått tillgång till aktuell och relevant forskning.

Avgränsningarna mellan studierna har varit svåra att göra då en och samma studie ofta överlappar och berör flera fält. Samtidigt belyser kapitlet den brokiga bredd av studier som genomförts inom fältet och som angränsar till ämnet för den här avhandlingen; elevers subjektsskapande i bild och medieundervisning.

Genus och subjektsskapande

Studier om ungdomars könade subjektsskapande med bild och media utgör en inriktning av forskningsstudier. Dessa undersökningar behandlar framförallt tjejers perspektiv och estetiska praktik. Några studier belyser hur kön konstrueras i en institutionell kontext, medan studier som berör killar i bild och medieundervisning mer specifikt har varit svåra att finna. En undersökning som delvis belyser killars situation i bildundervisningen på högstadiet är Wikbergs studie (2014). Med en didaktisk utgångspunkt undersöker Wikberg bildämnet som en arena där kön utformas och görs i praktiken. Studien visar att traditionen om fritt skapande lever kvar i elevers uppfattningar om ämnet samt i undervisningens praktik. Föreställningen att bildämnet handlar om att uttrycka sina känslor får ämnet att framstå som feminint för eleverna. Motstånd i bildundervisningen framträder som könsbundet och sker både tyst, öppet och som kamouflerat tillmötesgående. I Wikbergs undersökning synliggörs särskilt killars motstånd genom att ta utrymme med kritiska, skämtsamma eller ironiska frågor och kommentarer i bildundervisningen. Analyserna visar att killars öppna motstånd i bildsalen ingår i en maskulin subjektsposition där de tar avstånd från bilduppgifter som behandlar det personliga, nära och emotionella. Tjejers motstånd synliggörs då de frigör lektionstid att själva förfoga över, genom att lösa bilduppgifterna snabbt. Wikberg föreslår med utgångspunkt i undersökningen resultat tydliga ramar för hur bilduppgifter utformas, eftersom undervisningen annars tenderar att förstärka könsstereotyper i de bilder som eleverna skapar.

Genus och subjektsskapande genom estetisk praktik belyses särskilt i tre svenska studier. Skolan som genuspraktik blir synlig genom elevers bilder i Linds studie (2010/2013). Med bildernas hjälp aktualiseras hur könade aktiviteter premieras i skolan, samt vilka aktiviteter och handlingar som tillåts att ta plats där. Tjejers perspektiv synliggörs genom exempelvis bilder som

visar självdisciplinering i skolarbetet såväl som kroppsligen. Normer och krav att leva upp till som ung kvinna uttrycks framförallt genom självbilder av skuld och skam över att inte vara tillräckligt bra, duktig och/eller attraktiv. Samtidigt framställs, förhandlas och konstrueras kön som skiftande beroende på vilka utrymmen och sammanhang som skildras. Skolans olika kontexter skapar maktrelationer och förhandlingssituationer som möjliggör och begränsar vilka handlingar som kan utspela sig i elevernas bilder. Analyserna visar elevers navigering i könskodade kulturer där de skapar olika strategier för hur den egna könsidentiteten ska konstrueras. Göthlund (1997) undersöker unga tjejers identitetsskapande. Genom vardagliga estetiska praktiker synliggörs tjejernas identitetsskapande processer. Identitetsskapande sker med andra ord som en estetisk praktik där tjejerna laborerar med bilder av sig själva. Genom begreppet *iscensättning* synliggörs användning av estetiska uttrycksformer i vardagen, som smink och kläder; en performance där olika ”vuxenjag” (s. 194) utforskas av tjejerna. Studiens resultat visar hur tjejerna genom att konstruera bilder av sig själva i vardagen prövar, skapar och omprövar dessa bilder. Öhman-Gullberg (2008) undersöker tjejers filmberättande på högstadiet. Utgångspunkten är analyser av tre filmer samt intervjuer med två tjejer i årskurs 9 om det komplexa arbetssätt som skapandet av filmerna innebar. I studien framträder stereotypa könsframställningar hämtade från medier som utgångspunkt i tjejernas filmer. Ungdomars perspektiv belyses genom elevernas filmer, där de orienterar sig i relation till jämställdhet och sexualitet, samt hur de formulerar sina erfarenheter och uttrycker sin kunskap i en skolkontext. Resultaten visar hur filmarbetet innefattar både reproduktion av och motstånd mot stereotypa könspositioner. Liksom Linds (2010/2013) och Göthlunds (1997) undersökningar synliggörs både reproduktion och omförhandlingar av de könade positionerna.

Ambitiösa unga tjejers välbefinnande eller hälsoproblem i skolan undersöks av Lenz Taguchi och Palmer (2013) som en materiellt-diskursiv miljö. Subjektivitet ses i studien som multipla kopplingar mellan kropp, diskurs och materialitet. Analyserna inkluderar intervjuer med två tjejer, en av forskarnas minnesberättelser samt en nyhetsartikel. En diffraktiv analys av materialet visar att unga tjejers ohälsa i skolan (exempelvis ätstörningar eller tvångsmässigt beteende) inte är en fråga på individnivå, utan ett distribuerat fenomen där flera sammankopplade aktörer, diskurser och materialiteter producerar hälsa och ohälsa. Studien synliggör en diskurs om ambitiösa tjejer

som ett problem. En affirmativ analys visar att högpresterande tjejs ambitioner i skolan även kan ses som en potential, om prestationskraven balanseras och inte blir destruktiva. Studien synliggör inte bara vad som produceras genom det sammankopplade systemet av kroppar, arkitektur och diskurser, utan även assemblaget potential att alstra nya möjligheter för att skapa en drägligare skolmiljö.

Intersektionella perspektiv

Detta avsnitt behandlar forskning där intersektioner som kön, etnicitet och sexualitet genomkorsar ungdomars subjektsskapande med bild och medier. I denna inriktning av forskningsstudier synliggörs visuella uttrycksformer ofta som en möjlighet att lyfta fram marginaliserade ungdomars röster. Dessa studier presenteras utifrån tre identifierade underteman: ungdomars marginalisering och röst; ungdomar och etnicitet samt ungdomar och sexualitet.

Marginalisering och röst

Ungdomar ses i många sammanhang som riskfyllda och som bristfälliga då de ännu inte är vuxna (Hickey-Moody, 2013; Lind, 2010/2013). Estetiska uttrycksformer har potential att lyfta fram ungdomars erfarenheter och röster. Genom Linds studie (2010/2013) undersöks elevers bilder av skolan som ett ”mindre språk” (s. 351), vilket innebär att ge röst åt de som inte har friheten eller makten att uttrycka sig inom dominerande diskurser. I denna mening kan elever som grupp betraktas som marginaliserade. Ett mindre språk kännetecknas av olika ”bristfälligheter” i relation till dominerande språkformer, brist på arenor att uttala sig på, samt brist på tilltro till att någon vill lyssna. Elevernas bilder synliggörs som ambivalenta och med mångtydiga budskap. Flera lager av ironi, skämt, dubbla koder och innebörder uttrycks av eleverna. Analyserna visar därmed hur det från en elevposition inte är helt tillåtet att uttrycka sig för kritiskt, provocerande eller öppet inom en viss diskurs. I det mindre språket synliggörs även ett begär efter andra betydelser och meningssammanhang, utanför diskursen. Hickey-Moody (2013) använder begreppet ”*little publics*” (s. 19) i en undersökning med ungdomar som positioneras som rebelliska och okontrollerbara, som en potentiell risk för samhällets ordning och värderingar. Riskerna handlar exempelvis om att inte fullfölja sin utbildning, om ungdomsbrottslighet, drogmisbruk och

tonårsgraviditet. I diskursen om ungdomar som risk får estetiska praktiker och undervisning en kontrollerande funktion, som en samhällsåtgärd i relation till föreställda riskungdomar. *Little publics* berör de communities, bloggar, podcasts, wikis och liknande, där en mindre publik samlas för att se, höra och diskutera ungdomars uttrycksformer och stil. Det är små publiker i betydelsen arenor där ungdomars röster hörs, som ett mindre språk. Dessa små publiker fungerar som motkulturer där ungas röster artikuleras genom kroppslig stil och uttryck för smak. Det handlar om en förflyttning från en ”reparerande” till en ”genererande” undervisning, där ungdomar kan utmana vuxnas förståelse av ungdomars erfarenheter. Resultatet av studien visar att ungdomars estetiska praktiker har en unik demokratisk potential. Genom ungdomars arenor, eller *little publics*, kan ny förståelse skapas om marginaliserade ungdomars situationer, där de kan omformulera sin subjektivitet på nya sätt i en kreativ praktik.

Digital teknologi för ungdomars framställningar visuella utsagor och narrativ synliggörs som särskilt betydelsefullt i flera studier. Castro, Lalonde & Pariser, (2016) visar i en kanadensisk kontext hur arbete med mobila medier kan motivera ungdomar som riskerar att sluta skolan i förtid. Genom att arbeta med ett bildprojekt utanför skolan omformades relationen mellan lärare och elever när det gällde kontroll, plats och rörlighet. Eleverna fick genom arbetet med mobila teknologier positiva erfarenheter av ökad agens. Arbete med digitala narrativ och alternativa självrepresentationer undersöks av Ivashkevich (2013). Studien genomfördes i USA och involverade marginaliserade tjejer som dömts för brott som snatteri, drogmissbruk och misshandel. Tjejerna kunde genom arbetet med digitala narrativ förflytta sig från relativt låsta och stigmatiserade subjektpositioner som *bad girls* (”dåliga tjejer”) till alternativa bilder och berättelser om sig själva. Dessa två studier visar hur digitalt och mobilt arbete med självrepresentationer ökade marginaliserade ungdomars möjligheter att få mer positiva erfarenheter och att distansera sig från läsande kategoriseringar som ”risk-ungdomar”.

Etnicitet och subjektsskapande

Subjektsskapande med etnicitet i fokus belyses i bild och mediastudier från olika världsdelar. Etnicitet och tjejers lekfulla utforskande med digitala självporträtt undersöks i Bae-Dimitriadis studie (2015). I undersökningen visas hur koreanska tonåringar som lever i USA leker med överdrifter av stereotypa

bilder av en global och ambivalent ungdomsidentitet. Den lekfulla användningen av kameror spelade en viktig roll för att öppna upp för hybrida framställningar av självet. Tjejer nas självporträtt ses som en förhandling mellan en global, amerikansk tonårsidentitet och en multikulturell identitet och estetik, exempelvis ”Korean cuteness” (s. 335). Denna estetik innebär i korta drag ett docklikt utseende, där tjejer framställs som söta och oskyldiga (Bae-Dimitriadis, 2015). Avslutningsvis föreslår Bae-Dimitriadis en pedagogik för planerad autenticitet (*a pedagogy of planned authenticity*) vars syfte är att öppna för en större förståelse för minoritetsungdomar samt att öka deras handlingsutrymme.

Digitala verktyg för bildskapande är centrala i Lin och Bruce undersökning (2013), där mexikansk-amerikanska ungdomar från låginkomstområden i USA producerade podcasts och videofilmer i ett ”after-school”-projekt. Lin och Bruce argumenterar för att arbete med medieproduktion ger ökad digital kompetens och självförtroende hos missgynnade ungdomar. De förespråkar en upplösning av gränserna mellan bildundervisning i skolan och ungdomars erfarenheter utanför skolan, för att engagera marginaliserade ungdomar. Elevers erfarenheter, berättelser och röster lyfts fram av Smith (2016) i en undersökning genomförd på en högstadieskola på Nya Zeeland. Lärarna på skolan hade europeiskt ursprung, medan en stor del av eleverna hade sitt ursprung i olika etniska minoritetsgrupper i områden kring Stilla Havet (*”Pasifika peoples’ ethnic groups”*, s. 86). Genom en studie med elevers visuella självnarrativ menar Smith att bildskapande har potential för att överbrygga kulturella skillnader och stärka relationerna både mellan elever, och mellan lärare och elever. Till skillnad från Lin och Bruce (2013) och Smith (2016) visar en israelisk undersökning av Markovich och Rapoport (2013) att bildarbete med fokus på identitetsfrågor kan ge sken av att vara emanciperande för marginaliserade grupper i skolan, utan att ge verkan. Mer specifikt handlar studien om klassrumsundervisning och hur elever uppfattar sig själva, sin identitet och sociala position. Studien visar att underprivilegerade elever gjorde motstånd mot den pedagogik som avsåg att vara frigörande för dem. De reflekterade över identitet och sociala positioner men var ovilliga att ifrågasätta och förändra de normer som verkade marginaliserande för eleverna själva. Med andra ord reproducerades etniska och politiska skillnader mellan eleverna, även genom det bildpedagogiska projekt som syftade till demokratisering.

Sexualitet och motstånd

Ungdomars subjektsskapande i relationen mellan sexualitet och bildarbete behandlas i två studier. Rhoades undersökning (2012) handlar om HBTQ-ungdomar (homosexuella, bisexuella, transsexuella, queer) som skapar dokumentärfilmer om sina erfarenheter av marginalisering. Undersökningen genomfördes som ”*Video Activism*” (s. 319), vilket innebar en kritisk och aktivistisk studie med syfte att förändra sociala orättvisor. Undersökningen genomfördes i USA och till största delen utanför en skolkontext, men Rhoades menar att den har implikationer för undervisningen i skolan. Normativa berättelser om sexualitet utmanades och komplicerades genom HBTQ-ungdomarnas artistiska aktivism. Addison (2005) synliggör hur genus, identitet och skolans normaliserande mekanismer kunde belysas och ifrågasättas genom ett undersökande arbete i grafisk design. Mer specifikt gjorde en elev motstånd mot heterosexuella och normativa ideal genom sin design av de traditionella symbolerna för dam och herrtoaletter. Elevens design togs i bruk på skolan vilket väckte frågor kring könsidentitet på skolan i stort. Addison (2005) visar hur intersektionen mellan konst och design möjliggjorde att utmana normer i en skolkontext, samt att ett utrymme skapades där könsidentiteter kunde utforskas och tillåtas att vara flytande.

Visuella kulturer

I och med framväxten av visuella kulturstudier har fler studier kring äldre barn och ungdomars bildskapande producerats. Visuell kultur handlar om blickpositioner i bemärkelsen hur bilder positionerar oss i relation till socialt konstruerade kategorier som kön, klass, etnicitet och abilitet. I detta perspektiv blir det viktiga inte vad en bild betyder, utan vad den *gör* med betraktaren. När det gäller ungdomar och visuella kulturer ligger betoningen ofta på vardagens bilder, där ingen åtskillnad görs mellan populärkulturella och konstnärliga uttrycksformer (Mirzoeff, 1998/2013; Rose, 2001/2016).

I flera studier undersöks elevers bilder som visuella kulturer och kunskapsformer. I Linds studie (2010/2013) bildar visuell kultur en utgångspunkt för att diskutera sociala och kulturella arenor för kunskap och lärande. Elever i grund- och gymnasieskolan uppmanades att berätta i bild om hur det är att vara elev i skolan. Elevers estetiska produktioner bildar ett informellt bildspråk som synliggör diskursiv praktik i en skolkontext. Studien synliggör hur elever navigerar i skolan genom de särskiljande

subjektspositioner som erbjuds där. Jönsson (2010) undersöker kulturens betydelse och populärkulturens bildspråk, när barn och unga skapar egna bilder. En tydlig skillnad mellan äldre och yngre elevers bilder kommer fram i materialet. De yngre eleverna berättar framförallt om hur det ser ut i klassrummet, medan de äldre elevernas bilder i högre grad utgår från tankar och personliga erfarenheter. De äldre elevernas bilder visar och berättar visuellt om trötthet, stress, leda och oro inför framtiden. Bägge studier synliggör de sätt som visuell kultur utgör en resurs för elevers subjektsskapande och hur kunskap uttrycks och konstrueras i barns och ungas bilder. Welwerts studie (2010) är närliggande då visuell kultur synliggörs som en viktig meningsskapande och identitetsskapande praktik. I studien undersöks de bilder som ungdomar producerar i skolan samt de bilder de omger sig med, eller är konsumenter av, i hemmet. Ungdomarna blandar drömmar om framtiden med framställningar av upplevelser och erfarenheter från verkligheten i sin bildproduktion. Bilder och bildframställning synliggörs både i nuet och för framtiden som viktiga för identitetsskapandet. En didaktisk slutsats är att elevernas erfarenheter och resurser måste få större plats i skolan, vilket betonas som en demokratisk fråga.

Elevers arbete med digitala medier i skolan undersöks som visuella kulturer i två studier. Öhman-Gullbergs undersökning (2006) handlar om elevers arbete med rörlig bild i ett ämnesintegrerat projekt om EMU (Europeiska Monetära Unionen) i årskurs 6. I elevernas filmer synliggjordes hur de arbetade med kunskapsinnehållet i skoluppgiften genom att blanda populärkulturella uttrycksformer, meningsskapande och skolans kunskapsmål. Genom filmarbetet skapades förändrade möjligheter till makt och styrning för eleverna. De elever som i klassrumsundervisningen hade svårt att ta ansvar för skolarbete framträdde som ansvarstagande och drivande i arbetet med rörlig bild. Resultaten visar hur visuell kultur fungerade både som verktyg för omvärldsorientering, samt som en betydelsefull del av subjektsskapande praktiker. Visuell kultur och bildkommunikation var en utgångspunkt även i Björcks studie (2014). I studien undersöktes vad som skedde i bildundervisningen då högstadiel elever använde datorn som verktyg. I ett exempel med valaffischer visas hur elever hade möjlighet att uttrycka de åsikter som var viktiga för dem. Samtidigt positionerades eleverna som mindre kunniga när det gällde kunskaper om programvaror och teknik. Resultaten indikerar att arbetet i bildämnet aktivt bör utgå från ungdomars visuella kulturer. Genom att ta utgångspunkt i och lyfta fram elevers kunskaper om

visuella kulturer kan undervisningen bli mer inspirerande och möjliggöra en mer jämbördig dialog i klassrummet. Detta innebär en förflyttning av subjekspositioner i en undervisningskontext, vilket möjliggör att ny kunskap kan genereras i undervisningen.

Gatukonst som visuell kultur och ungdomskultur behandlas i flera studier. Andersson (2006) undersöker gatukonst som informellt lärande och som en demokratisk och estetisk praktik i det offentliga rummet. Unga människors gatukonst ses i Anderssons avhandling som både ett meningsskapande och ett kreativt motstånd. Vidare diskuteras gatukonst som en estetisk lärprocess, ett lärande som ungdomarna sällan medvetandegör. I relation till skolans bildundervisning menar Andersson att skolan behöver ta vara på gatukonsten som uttrycksform eftersom den behandlar såväl identitetsskapande och demokratiska frågor som makt över det egna bildskapandet och ett sällan uttalat kunnande. Gatukonstens visuella och kulturella koder undersöks av två studenter på bildlärarprogrammet i Göthlund & Linds studie (2010). Studenterna arbetade såväl visuellt och praktiskt som med text i ett undersökande fältarbete med gatukonst. Studenternas arbete beskrivs som en performativ kunskap och en omförhandling av den visuella gatukonstkulturen. Performativitet förstås här som kunskap som kan möjliggöras genom handlingar, där görande och tänkande förenas genom att agera och reagera med andra människor såväl som med tingen. Undersökningen visar hur visuella och textuella kunskapsformer framträder performativt, och att studenternas projekt innebar ett utrymme där meningsskapande konstruerades, omförhandlades och transformerades.

Freedman, Heijnen, Kallio-Tavin, Kárpáti & Papp (2013) undersöker ungdomars informella lärande i gemensamma visuella kulturer som gatukonst, manga, dataspel, och *fan art*. Studien genomfördes i fem olika städer runt om i världen med *visual culture communities* (intresseföreningar) där ungdomar deltog på frivillig basis med sina visuella produktioner, videodokumentationer och i intervjuer med forskarna. *Communities* för ungdomars intressen och visuella kulturer visade sig vara kraftfulla verktyg för kreativt informellt lärande, både autodidaktiskt och mellan ungdomar (*peer initiated learning*). Vidare synliggjordes ungdomars önskan om att lära sig sådana visuella kulturformer som ofta är uteslutna i skolans ämnesplaner för bildämnet. Forskarna pekar på betydelsen av att elevers visuella lärande, kunnande och skapande utanför skolan förs in i bildundervisningen i skolan. Genom att knyta samman lärande

i och utanför skolan kan ett komplext och mer autentiskt lärande ske, menar forskargruppen.

Kropp och visuell kultur undersöks av Buhl (2009) i en studie om hur virtuella kroppar och självrepresentationer får betydelse för sociala praktiker, meningsskapande och kreativa innovativa kompetenser. Den virtuella kroppen innebär ”en mulig krop for en tid” (s. 68). Utgångspunkten är tre fotografier som visar klänningar med referenser till olika former av asiatisk kultur. Studien synliggör komplexiteten i självrepresentationer och produktion av sociala konstruktioner genom visuella kulturer. I analyserna framträder kroppen som en plattform för kreativt subjektsskapande. Kroppen som yta för subjektsskapande undersöks även i forskningsprojektet *More than a body's work* (Bianchi, 2008). Ungdomar från England och USA involverades i projektet för att utforska de sätt som ungdomar konstruerar identitet genom visuella uttryck. Ungdomarna kom från socialt och ekonomiskt utsatta områden, och deltog i frivilliga workshops och intervjuer, samt en utställning där deras bilder visades. Analyserna synliggör hur kroppen utgör en plattform för identitetskonstruktion där ungdomars kreativa uttryck med kläder, tatueringar och piercing är en viktig del av identitetskapandet. Vidare diskuterar Bianchi bildämnets potential att integrera och inkludera ungdomar från utsatta områden genom konstnärliga och kulturella aktiviteter.

Skapande med medier

Här presenteras studier som belyser ungdomars skapande med medier och rörlig bild. Danielssons undersökning (2002) behandlar elevers filmskapande i både förortsområden och mer genomsnittliga skolor. Elevernas medieproduktioner undersöktes som kommunikativa och språkliga uttryck, men även lärarnas perspektiv på undervisning i skolan med analog videoteknik involverades. Studien visar hur elever i olika åldrar och kön samarbetade och skapade komplexa medietexter med video. Arbetet med rörlig bild övade elevernas förmåga till kommunikation, samarbete, språklig förmåga och självkänsla. Detta gällde även de elever som betraktades som lågpresterande i skolan. Gymnasieungdomars arbete med film i *Film Stockholms regi* (Stockholms läns regionala resurscenter för film och rörlig bild) studeras i Lindstrands undersökning (2006). Studien fokuserar på arbetsprocess och berättande med film, där skillnadsskapande i relation till representation, lärande och identitet belyses. Ungdomars filmer samt visuell, etnografisk

dokumentation från arbetsprocessen analyseras och diskuteras. Ungdomarna i studien skapade meningsfulla representationer av de omvärldsaspekter som var betydelsefulla från deras perspektiv. Vidare synliggjordes ungdomarnas arbetsprocesser genom de olika val och ställningstaganden som det skapande arbetet med filmproduktion innebar.

I en dansk kontext har Drotner (1991) undersökt ungdomars videoproduktioner på en *efterskole*, en valbar skolform för elever från årskurs åtta till tio. Ofta väljs en sådan skola av de elever som vill specialisera sig i estetiska ämnen eller idrott (Øresunddirekt, 2016). I studien framträder sambandet mellan estetisk produktion och identitetsarbete från en individuell nivå till en social och kulturell nivå. Resultaten belyser visuella gestaltningar som viktiga verktyg för att förstå sig själv och omvärlden. Drotner är kritisk mot den obligatoriska skolan och menar att estetiska processer ska ske på frivillig grund, baserat på lustfyllt lärande. Med andra ord synliggörs en motsättning mellan formellt och informellt lärande när det gäller medier. Motsättningen kan beskrivas som en dikotomisering mellan lärande i och utanför skolan, där aktörer från andra fält än det utbildningsvetenskapliga ofta kritiserar skolan för att inte ta tillvara på ungdomars lust till lärande, menar jag.

Grauer, Castro och Lin (2012) synliggör hur villkoren för lärande förändras genom ungdomars videoproduktioner och digitala skapande. I en delstudie från ett treårigt kanadensiskt projekt, *The Art of New Media: A Study of Community-based New Media Arts Education*, arbetade ungdomar med att skapa film i veckolånga projekt. Ungdomarna fick tillgång till professionella verktyg för att skapa filmer i ett så kallat *community-based program*, en frivillig form av utbildning. Ungdomarnas arbete med film innebar kreativt skapande, kritisk analys, identitetsutveckling och lärande om omvärlden. Även ungdomarnas agens, egenmakt och röst framhålls som viktiga resultat. Det informella lärandet i mediepedagogisk verksamhet ses av forskarna som ett komplement till och ett avbrott från den formella skolutbildningen. Studien implicerar att mycket finns att vinna på att koppla ihop dessa verksamheter. Ett liknande resonemang förs av Trafi-Prats (2012) när hon analyserar latinamerikanska 8-åringars videoproduktioner i USA. I studien undersöktes ungas videonarrativ där de filmade och dokumenterade staden som de bodde i. En utgångspunkt var att urbana unga människor utvecklar sin identitet i relation till det större samhället, som positionerar dem som bristfälliga. Studien belyser vad som händer när elever själva söker kunskap och ger sig in i öppna

kunskapsområden och aktiverar sina egna tankar. Elevernas arbete med video om-positionerade dem som kreativa och kunniga. Genom studiens resultat synliggörs ungdomarnas lekfulla motstånd mot och omskapande av de identiteter som vuxna tilldelar dem. Från ett pedagogiskt perspektiv visar studien även betydelsen av att förflytta lärandet till de rum där unga vistas.

I Spanien har Navarro och Villanueva (2015) undersökt virtuella miljöers potential för lärande, samt blandningen av verkliga och virtuella erfarenheter i konstnärligt och relationellt lärande. Det är den enda studie som berör virtuella miljöer och subjektsskapande i ett bildpedagogiskt sammanhang som återfinns genom mina sökningar. Studien hämtar sin empiri från workshops där den virtuella världen *Second Life* användes som plattform under tre år. Forskarna lyfter fram hur unga människor genom virtuella konstnärliga experiment utvecklade en relationell förståelse för såväl virtuella som fysiska identiteter. De demokratiska aspekterna som berör deltagande och inkludering framträdde därmed som ett viktigt resultat i studien.

Bild och kreativa potentialer

På senare tid har intresset växt för posthumanistiska perspektiv på subjekt, kreativitet och lärande inom utbildningsvetenskaplig forskning. Posthumanismen underlättar och möjliggör en uppluckring av ämnesdiscipliner och dikotomier som teori/praktik, subjekt/objekt etcetera. Därmed finns utrymme att utmana för givet tagna tankesätt och att arbeta kreativt med alternativa sätt att tänka (Ringrose & Coleman, 2013; St. Pierre, 2004). I ett posthumanistiskt perspektiv är det centralt att bidra kreativt med nya begrepp, synsätt och implikationer för framtiden. Av den anledningen presenteras inte alltid sammanfattande kategorier, mönster eller slutsatser som konklusioner av en studie. Mängden begrepp som introduceras i detta avsnitt beror följaktligen på att de är resultat från studierna. Undersökningarna som behandlas här fokuserar på en pedagogisk eller utbildningsvetenskaplig kontext. Ett särskilt fokus riktas mot bild och medieämnets potentialer för subjektsskapande i arbete med bild och medier.

I en bildpedagogisk kontext undersöker Lind (2015b) exempel från masterstudenters workshops, där de arbetar undersökande med parallella processer av skrivande och visuell gestaltning. Studenterna utforskar en plats belägen i lantlig miljö utanför Stockholm och genomför handlingar, eller performance, med uppmärksamhet på och känslighet för omgivningarna och tingen.

Genom analyser av studiens material synliggörs en performativ visuell process, som innefattar materialitet och diskurs, natur och kultur, det mänskliga och det icke-mänskliga; samtidigt som dessa kategorier utmanas. Studien väcker frågor kring vilken kunskap som kan synliggöras och vilka tillblivelser som kan aktualiseras genom en undersökning där studenter, miljö och materialitet sammanflätas. Resultaten visar hur studenternas tillblivelse går till, som ett kollektivt assemblage och som en nomadisk fältundersökning. Även i Göthlund & Linds studie (2010) är utgångspunkten bildlärostudenters performativa undersökningar med dubbelt perspektiv, det vill säga både teoretiskt vetenskapliga och gestaltande undersökningar. Genom studenters examensarbeten visas hur vetenskaplig forskning kan förenas med konstnärlig praktik, som skilda men kompatibla former för lärande i studenternas examensarbeten. Analyserna visar hur kunskap framträder performativt genom konstnärliga gestaltningar, designarbeten, medieproduktioner och skriven text. Studenterna får genom det dubbla perspektivet tillgång till flera subjektspositioner, bland annat positioner som involverar forskande, gestaltande och tillblivelse som lärare. Subjektspositionerna kan ses som nomadiska och en del av en förhandlande diskurs, som möjliggörs genom det dubbla perspektivet.

Ett dubbelt perspektiv i bildlärostudien ligger nära metodologin *a/r/tography* som utvecklats av kanadensiska forskare (Irwin & de Cosson, 2004; Springgay, Irwin, Leggo & Gouzouasis, 2008; Boulton, Grauer & Irwin, 2016). *A/r/tography* beskriver sammanflätade positioner som *artist-researcher-teacher*, alltså konstnär-forskare-lärare, och handlar om att undersöka och utforska genom en konstnärligt baserad metodologi (Irwin & de Cosson, 2004). Mer konkret innebär det att som lärare forska genom parallella processer av gestaltande arbete och skrivande (Boulton, Grauer & Irwin, 2016). Ett par empiriska studier med utgångspunkt i *a/r/tography* presenteras här.

Boulton, Grauer och Irwins (2016) studie handlar om lärarkandidater med konstnärlig bakgrund, som studerade på en ettårig pedagogisk utbildning. Syftet med studien var att undersöka eventuella stereotypa föreställningar om läraryrket hos studenterna, och att utforska och förflytta föreställningarna om lärarrollen. Att arbeta med *a/r/tography*, i betydelsen parallella processer och positioner som konstnär-forskare-lärare, visade sig vara en användbar metod. Studenterna fick tillgång till att koppla ihop dessa positioner och arbeta med nya sätt att föreställa sig utbildning och lärarpraktiken. Studiens resultat visar

att gestaltande och undersökande arbete förflyttade lärarkandidaternas uppfattningar om att undervisa, samtidigt som gränserna mellan att vara konstnär och lärare kunde luckras upp. Studiens resultat bidrar till att synliggöra nya potentialer för undervisning liksom ny förståelse för vad visuella metoder i forskning kan möjliggöra. Springgays studie (2008) utspelar sig på en högstadieskola i Canada. Under de sex månader som studien pågick dokumenterade hon sitt arbete som konstnär, forskare och lärare, samt undersökte kroppslig kunskap, visuell kultur, läroplan och pedagogik med konstnärliga metoder. Komplexitet och multipla perspektiv på trassliga och komplexa processer i bildundervisningen lyfts fram. Studien visar hur ungdomarna blev aktiva agenter i undervisning och forskning om och med visuell kultur. Kroppslig kunskap genom beröring synliggörs som relationell och förnimmande (*sensation*). Genom undersökningen utmanas perspektiv på kunskap som distanserad, objektiv rationalitet. Istället synliggörs komplexa lärprocesser där kunskap blir relationellt sammanflätad som sinnlig och taktil. Potentialer för lärande och tillblivelser handlar om att uppmärksamma kroppen i lärandet som relationell och affektiv genom sinnesupplevelser.

I en svensk pedagogisk filosofisk kontext har Johansson (2015) utforskat utbildningsmässiga och metodologiska potentialer i ”det ännu-icke-sedda” (s. 27). Johanssons undersökning syftar till att koppla ihop Deleuze och Guattaris filosofi med pedagogiskt, metodologiskt och empiriskt material; fokusgruppintervjuer genomförda på gymnasiet. Det mer stabila begreppet ungdomar utmanas och istället introduceras begreppet *tillblivelse-ungdom*. Studiens resultat visar att ungdomarnas samtal, eller *konfabulationer*, rör sig inom det ännu-icke-sedda och det framtida, men utan att potentialerna i detta tillfullo fångas in av ungdomarna. Vidare producerar ungdomarnas konfabulationer strategier för att bibehålla de rådande villkoren i skolan. Det finns en pedagogisk produktiv potential med det ännu-icke-sedda, som skulle kunna användas för att främja kreativt tänkande och att utmana det som tas för givet, menar Johansson.

Ceders studie (2015) rör sig i likhet med Johanssons inom det pedagogiskt filosofiska området. I studien undersöks pedagogisk relationalitet, (*educational relationality*, s. 89-96) genom en diffraktiv läsning, som innebär att analysera skillnader snarare än mönster och kategorisering. Fem begrepp utkristalliseras, vilka i korthet innebär att pedagogisk relationalitet medför transformativa aktiviteter i sammanflätade processer. Med andra ord riktas uppmärksamheten mot hur människa och materialitet är samkonstituerande, i rörliga och

föränderliga processer. Lärandet handlar då om materialitetens agens som intra-aktion med mänskliga kroppar. Det är i intra-aktion mellan människa och materialitet som mening, lärande och kunskap uppstår. Analyserna resulterar i exempel som visar potentialerna i den föreslagna teorin om pedagogisk relationalitet. De praktiska exemplen visar hur pedagogisk relationalitet kan användas i vardagen där icke-mänskliga kroppar, som hundar (*literacy dogs*) och AR-teknik (*augmented reality*) ingår.

Genom Illeris studier (2005, 2009, 2016) av unga människors möten med konstbilder synliggörs en estetisk lärprocess där identiteter skapas performativt. Illeris arbetar inte med posthumanistiska perspektiv i dessa studier, men diskuterar utifrån empiriska exempel och teoretiska resonemang bildämnet potentialer och möjligheter. Undersökningarna tar sin plats i den museipedagogiska verksamheten, alternativt i möten mellan unga människor och konst, samt i kollektiva konstprojekt. Förståelsen av begreppet performativitet förflyttas från att handla om *ett* performativt, experimentellt och kollektivt arbete med konstprojekt, till performativa och experimentella kollektiva konstprojekt som ett konceptuellt *förhållningssätt* (Illeris, 2015). Kollektiv konst kan inspirera till alternativa förhållningssätt, exempelvis i betydelsen icke-individualistisk bildundervisning inom utbildningssystemet. Därmed kan performativa, kollektiva experimentella projekt utgöra ett motstånd mot neoliberala värderingar om konkurrens och tävlan. Genom att arbeta relationellt och experimentellt med unga människors möten med konst på museer kan nya relationer skapas mellan unga och konst, och därmed även ett lärande som berör omvärlden i en vidare mening (Illeris, 2005, 2016).

I en kanadensisk kontext undersöker Masny (2011, 2012, 2013) hur Deleuze och Guattaris filosofi är teoretiskt och metodologiskt användbara i ett utbildningssammanhang. De empiriska exemplen berör klassrumsundervisning med flerspråkiga barn. I Masnys studier undersöks *multipl literacitet* som består av visuella, orala, skrivna, taktila, luktmässiga och multimodala, digitala komponenter i klassrummet (Masny, 2012, 2013). Analyserna synliggör hur elevernas tillblivelse och lärande är sammankopplat i assemblage med multipl literacitet samt elevernas erfarenheter och upplevelser som genomkorsar lärandet. Resultaten av de tre studierna visar kraften i att skapa nya affekter, kopplingar och tillblivelseprocesser i en utbildningskontext. Affekt förstås här som den kroppsliga, fysiska upplevelsen av det som språkligt benämns ”känsla”. Genom kreativa och undersökande arbetssätt i skolan, där multipla literaciteter involveras, stimuleras affekt i

lärandet, och därmed tillblivelse i sammansatta assemblage (Masny, 2011, 2013).

I en pedagogisk kontext finns flera studier som belyser relationen mellan lärande och plats eller rumslighet (*space*) i relation till Deleuze och Guattaris filosofi (Ellsworth, 2005). Här tas några empiriska studier upp inom det utbildningsvetenskapliga området. I Davies & Gannons antologi *Pedagogical encounters* (2009) återfinns en rad studier som behandlar en pedagogisk kontext. Temat är hur olika lärandeområden öppnar upp för differentiering, kreativitet och tillblivelse. En gemensam kritisk utgångspunkt tas i hur neoliberala värderingar har kommit att territorialisera lärares arbete, genom en målstyrd rationalitet som kväver kreativitet och styr mot individbaserad konkurrens.

Ellwoods studie (2009) handlar om unga människor på en skola för hemlösa. Genom fältanteckningar och intervjuer utvecklade Ellwood strategier och begrepp som *a strategy of attention* och *a pedagogy of listening* (s. 42). Forskaren, som även var pedagog i sammanhanget, använde dessa begrepp som verktyg för differentiering. Genom att rikta uppmärksamheten och lyssnandet mot ungdomarnas berättelser, kunde föreställningar och fördomar om gruppen ”hemlösa ungdomar” differentieras och nyanseras. Forskaren/pedagogen kunde genom denna process av differentiering aktualisera kapaciteten att förflytta sig *med* ungdomarna. Ungdomarna i studien hade ofta bristande utbildning och erfarenheter av våld och droger bakom sig. Studien synliggör hur uppmärksamhet och lyssnande kan leda till minskade farhågor och en förändrad förståelse för marginaliserade ungdomar.

I en studie av Davies, Zabrodka, Gannon, Bansel och Camden Pratt undersöks bildskapande, där forskarna blev undervisade av sina lärarstudenter i en workshop. Var och en av forskarna skrev autoetnografiskt om sina upplevelser. Studien synliggör ett kollektivt utforskande av pedagogiska möten, eller sammanstötningar (*encounters*, s. 130) mellan människor, bildpedagogiskt material samt de minnesberättelser som workshopen eliciterade. Genom den pedagogiska sammanstötningen möjliggjordes potentialer att tänka annorlunda kring pedagogik, kollektivt skapande och trygga rum. Avslutningsvis undersöker forskarna (Davies, Camden Pratt, Ellwood, Gannon, Zabrodka & Bansel, 2009) arkitekturens sammanflätade roll med pedagogik i några exempel med forskarnas minnesberättelser från pedagogiska sammanhang. De pedagogiska sammanstötningarna involverar lärare, studenter, möbler, teknologier, dörrar och väggar, där lärandet ses som transformativt. Dessa komponenter sågs som sammankopplade, och

arkitekturen i pedagogisk verksamhet blev en ”second skin” (s. 95) en andra hud, som inneslöt lärare, elever och materialitet. Arkitekturens väggar avskilde inte den pedagogiska verksamheten, utan bildade ett veck mellan det som försiggick innanför och utanför skolan. Konkret kan det beskrivas som att det som hände utanför skolans väggar; alltifrån väder och skiftande årstider till politiska eller lokala händelser, genomströmmade klassrummet. På ett liknande sätt blir pedagogik och skola del av samhället i flera former (både diskursivt och fysiskt, genom exemplet med elevers kroppar på studiebesök). Forskarna avslutar med att skriva:

We have unfolded here the possibilities of learning, in a Deleuzian sense, as aspiration toward new thought that is more like an opening towards an unpredictable line of flight than an auditable product or outcome (s. 145).

Med andra ord kan denna forskning ses som ett bidrag till att öppna för nytt tänkande och tillblivelser, för såväl lärare som elever, snarare än att bidra med summerande konklusioner.

Sammanfattning forskningsöversikt

Forskning inom bildpedagogik berör skilda områden som visuell kultur, visuell kommunikation, utbildningsvetenskap, konst- och bildteori, barn- och ungdomsvetenskap, multimodala uttrycksformer, forskning på konstnärlig grund med mera (Lindström, 2009). Bildpedagogik kan därför ses som ett mångskiftande och tvärvetenskapligt fält i framväxande. Det urval av forskningsstudier som presenteras har delats in i några övergripande teman: kön och subjektsskapande, intersektionella perspektiv, ungdomars visuella kulturer och skapande med medier, samt ungdomar och kreativa potentialer. Dessa teman är överlappande och förbundna med varandra, och ska alltså inte förstås som i ett motsatsförhållande till varandra.

I forskning om ungdomars könade subjektsskapande i en skolkontext synliggörs framförallt hur tjejer samtidigt producerar, reproducerar och omförhandlar könade subjektspositioner. Kön konstrueras genom ungdomars estetiska praktiker, visuella utsagor och medieproduktioner, ofta som sammankopplade med skolans institutionella praktik. I en bildpedagogisk kontext visas hur motstånd och anpassning till undervisningen är könat.

Ungdomars visuella kulturer framställs som viktiga för subjektsskapande i forskningen. Potentialerna ligger i att lyfta fram den kunskap som ungdomar

har utanför en skolkontext, och på så sätt tillfälligt omförhandla elevpositionen som innebär att ha bristfälliga kunskaper. De studier som tar plats utanför skolkontexten indikerar ofta att skolan behöver intressera sig för och integrera ungdomars visuella kulturer i skolans verksamhet. Framförallt synliggörs genom studierna hur visuell kultur innebär en resurs för ungdomars subjektsskapande och kunskapskonstruktion.

En större mängd studier behandlar visuella uttrycksformers potential att lyfta fram ungdomars röster. Elevers bilder visualiserar och berättar om deras situation i och utanför en skolkontext. Särskilt i den internationella forskningen påvisas hur estetiska uttrycksformer innebär demokratiserande potentialer. Studierna belyser hur marginaliserade ungdomar positioneras som riskfyllda. Estetiska aktiviteter lyfts ofta fram som svar på problem som behandlar frågor om etnicitet, kön, klass och sexualitet. Subjektsskapande med bild och media framställs som en möjlighet att synliggöra och omförhandla den marginaliserade positionen. Ungdomars produktion med digital teknik och medier utforskas såväl i en skolkontext som utanför denna. Dessa studier visar i likhet med de som behandlar ungdomars röster, att ungdomars medieproduktioner innebär stora potentialer för att förflytta och omförhandla positioner genom subjektsskapande processer. De resultat som lyfts fram visar att arbete med medier utvecklar självförtroende, kreativt skapande, lärande och ungdomars relationer till omvärlden. Positiva demokratiska och subjektsskapande processer lyfts alltså fram även här.

Genom studier där utgångspunkt i huvudsak tas i posthumanistiska perspektiv betonas nyskapande och kreativitet i forskning. Resultaten är ofta framåtriktade och lyfter fram möjligheter och potentialer för framtiden. I ett försök att summera denna forskning synliggörs metodologier där teoretiska vetenskapliga studier flätas samman med konstnärlig forskning och visuell gestaltning. I samband med detta visar studierna även hur binära kategorier överskrids, sammanflätas eller luckras upp. Materialitetens betydelse lyfts fram som sammankopplad med människor och händelser och synliggörs som konstituerande för och sammanflätad med subjektsskapande och lärande.

I denna presentation av tidigare forskningsstudier framträder även en frånvaro av forskning. Främst saknas studier som belyser medieundervisning på gymnasiet, både specifikt och generellt. Inom bildpedagogisk forskning med fokus på genus lyfts särskilt tjejers situation och villkor fram. Här saknas studier som behandlar perspektiv på maskulina positioner och killars villkor i bild och medieundervisning. Denna avhandling bidrar med kunskap i det

eftersatta forskningsområdet som berör bild och mediepedagogik på gymnasiet. Vidare bidrar avhandlingen med kunskap om bildundervisning som en könad praktik, där en studie särskilt lyfter fram maskulina positioner i denna kontext. Den bild och mediepedagogiska praktiken problematiseras bland annat genom ett fokus på elevers perspektiv på undervisningen.

Teori

I detta kapitel behandlas de teoretiska utgångspunkterna för avhandlingen. Jag har valt att använda teorier från både poststrukturalistiska och posthumanistiska perspektiv. Syftet med att undersöka subjektsskapande i en estetisk praktik som både reglerat och diskursivt, och samtidigt kreativt och möjlighetsskapande, har styrts av teoretiska analysbegrepp. Genom valen av teoretiska begrepp från de olika teoribildningarna kan en rad olika aspekter i de empiriska materialen synliggöras, som en differentiering av elevers perspektiv. Utgångspunkten är att estetiska praktiker i skolan innebär samtida processer av reglering och möjlighetsskapande för subjektet. Teorierna fungerar som verktyg som kopplar ihop det lokalt situerade subjektsskapandet med en samhällelig nivå där makt, skolpolitik och globala neoliberala strömningar kan synliggöras och diskuteras.

Poststrukturalistiska och posthumanistiska perspektiv

För att synliggöra och lyfta fram komplexiteten i denna avhandlings empiriska material, har det varit produktivt att anlägga ett poststrukturalistiskt perspektiv, där subjektets ambivalens och motstridighet i diskursiv mening blir möjligt att analysera. I några avseenden har jag dock funnit begränsningar i vad diskursanalytiska perspektiv kan synliggöra och lyfta fram när det gäller subjektsskapande processer i bild och medieundervisning. Materialitet, kreativitet samt kroppslig affekt och intensitet visade sig vara sammankopplade med elevers subjektsskapande och tillblivelse i bildundervisningen. Av dessa anledningar har jag vänt mig till perspektiv inom posthumanistiska teorier, vilket även gav flera förståelser av subjektsskapande processer. Genom exempelvis Deleuze och Guattaris assemblage-begrepp (1987/2004) har andra kunskaper kunnat träda fram och aktualisera subjektets tillblivelse som sammanflätade, komplexa processer där materialitet, kroppslig affekt och intensitet visat sig avgörande för lärande i bild och medieundervisning. Affect förstås i detta sammanhang som förkroppsligade

tillstånd, som skiljer sig från och föregår hur vi talar om känslor i sociala sammanhang (Massumi, 2002).

En poststrukturalistisk utgångspunkt är att normerande maktordningar och praktiker produceras och återskapas genom hierarkisering och isärhållning (Foucault, 1980). När olika skolämnen, ungdomsgrupperingar och liknande hålls institutionellt åtskilda, som i gymnasieskolan, kan värdehierarkier lättare produceras och upprätthållas. Poststrukturalistisk forskning om skolan handlar därför om *hur* språk som handling skapar mening och maktstrukturer som skapar och upprätthåller diskurser. Enligt poststrukturalistisk och posthumanistisk feminism är dikotoma uppdelningar som kropp/tanke, natur/kultur och teori/praktik ett tankemässigt arv från Descartes, som därefter har fortsatt att vara ett dominerande sätt att se på världen. Feministisk poststrukturalism och posthumanism har länge ägnat sig åt att problematisera, dekonstruera och att tänka bortom dualistiska föreställningar där motsatser ses som inneboende (Braidotti, 1994; Colebrook, 2010; Grosz, 2001). Kroppen och kroppslighet har lyfts fram som ett sätt att överbrygga dualism, såsom Deleuze och Guattaris (1987/2004) teoretiska ramverk om kroppens kapacitet och tillblivelse i relation till andra kroppar och ting (Grosz, 1994; Colebrook, 2000). Vidare innebär ett relationellt perspektiv på utbildning och lärande också en kritik mot individualism och fasta identiteter. Vanligtvis diskuteras i utbildningsvetenskaplig forskning subjektet som centrerat och autonomt (Todd, 2010). Elever kategoriseras och tilldelas personlighetstyper som ”stökig kille”, ”lat estetelev” eller ”duktig tjej” och så vidare. Klassrummet ses som en mötesplats för lärare och elever, en kontext där deras interaktion kan studeras. I denna studie ses subjektet som relationellt och icke-centrerat; ett diskursivt subjekt som produceras av diskurser och maktförhållanden.

I detta kapitel beskrivs hur subjektet förstås som diskursiva subjektspositioner och som tillblivelse i sammankopplade assemblage och i processer som konstituerar och förflyttar subjektet. Jag kopplar ihop resonemangen om teoretiska perspektiv och begrepp med studiens övergripande frågor. Detta för att tydliggöra vad teorierna har betytt i relation till avhandlingens syfte och frågor. Inledningsvis diskuteras Foucault och diskursbegreppet, samt perspektiv på det mänskliga subjektet som diskursivt (Burr, 2003; Davis & Harré, 1990; Foucault, 1972/1989, 1975/2003, 1978/2002, 1980, 1993). Därefter följer ett avsnitt om subjektet som i tillblivelse genom sammansatta assemblage (Deleuze & Guattari, 1987/2004,

1994; Grosz, 1994) och subjektet som diskursiv, performativ intra-aktion med (Barad, 2003, 2007). Teoridelen avslutas med ett avsnitt som fördjupar hur jag i denna studie ser överlappningar mellan Foucaults senare teorier om subjektet med Deleuzes och Guattaris filosofiska begrepp, samt avgörande skillnader mellan dessa.

Subjektet som en diskursiv produkt

En diskursiv uppfattning om subjektet går emot psykologiska föreställningar om ett subjekt som går att återskapa som autentiskt, enhetligt och logiskt sammanhängande (Davies & Harré, 1990; Burr, 2002; Walkerdine, 2002). Makt är avgörande för hur subjektet produceras diskursivt. Foucaults maktbegrepp innebär en *mångfald* av styrkeförhållanden, som verkar organiserande för de fält där makten verkar. Med andra ord är makt inte ett ensidigt förtryck, utan motsättningar och konfrontationer i social praktik bildar kedjor eller system som organiserar diskursiva praktiker, institutioner och samhälle. Makt ses inte som enbart förtryckande krafter, utan även som något produktivt som skapar mening. När vissa diskurser godtas och etableras förkroppsligas de, exempelvis genom att sådant som uppfattas som avvikande blir föremål för disciplinering och straff (Foucault, 1978/2002). Institutioner som skola, fängelse och mentalsjukhus är samhällsliga disciplinerande instängningspraktiker, som alla är föremål för Foucaults intresse (Foucault, 1972/1986, 1972/1989, 1975/2003). Makt förkroppsligas genom att det som är avvikande disciplineras i instängningspraktiker, där subjektet genom olika typer av scheman och kategoriseringar övervakas, observeras samt detaljstyrs i tid och rum (Foucault, 1975/2003). I vardagen innebär maktrelationer snarare att människor internaliserar makten och korrigerar sig själva i diskursiva praktiker. Begreppet *governmentality* innebär en självreglering och sätter fokus på hur makt internaliseras (Foucault, 1975/2003). Denna styrningsrationalitet innebär att vi inte längre behöver disciplineras, utan själva ska förstå vad som är bäst för oss och därför korrigerar oss själva. Det kan beskrivas som att vi ska *vilja* det som vi bör välja (Lind, 2010/2013). Styrning och makt sammanflätas inte ensidigt som någon eller något som styr över någon annan; Foucaults intresse ligger i komplexa nätverk och system av styrning, hur styrning går till i praktiken och hur den tänks eller föreställs. Frågorna handlar om hur vi kan styra oss själva, hur vi blir styrda, vilka vi accepterar att bli styrda av, och när och hur vi kan styra över andra (Foucault, Burchell, Gordon & Miller, 1991).

Foucault (1993) beskriver begreppet diskurs som yttranden och handlingar som produceras genom en specifik praktik. Diskurser upprättas genom inre och yttre utestängningssystem och procedurer, som avgör vilka yttranden och handlingar som blir tillgängliga och tillåtna inom diskursen. Med andra ord konstituerar diskurser ett nätverk av regler som etablerar vad som betraktas som meningsfullt eller normalt (Foucault, 1972/1989). Diskurser är kraftfulla och maktproducerande därför att de vanligtvis är osynliga eller för-givet-tagna i vardagen. Makt utövas inom diskurser genom att vissa synsätt och perspektiv accepteras som ”sanningar”. Med sanningar menas här hur vissa saker tas för givna och att de därigenom blir till våra egna föreställningar. Makt framstår gärna som något negativt här, men för Foucault var makten också det som producerar mening och kunskap. Maktbegreppet är positivt och produktivt genom att kunskap om och tillträde till diskurser ger tillgång till nya sätt att se och därmed till att aktualisera ny förståelse och kunskap (Lind, 2010/2013). Samtidigt redogör Foucault för mängder av maktutövningar där människor klassificeras och disciplineras utifrån föreställningar om normalitet och avvikelser. I skolan sker exempelvis en normalisering av barn och unga dels när skolgång blev obligatorisk enligt lag, och dels genom de återkommande examinerande momenten som möjliggör att regelbundet mäta, belöna och korrigera (Foucault, 1975/2003; Lindgren, 2006). Det går alltså inte att se den produktiva makten som vare sig entydigt positiv eller negativ.

En viss tid och miljö skapar sina definitioner av vad som är rätt eller sant, och därmed möjligheter och begränsningar i vad som blir möjligt att säga och göra. På vilka sätt det talas om något är alltså konstituerande för hur det är möjligt att agera i praktiken. Diskursteoretiska perspektiv synliggör subjektet som ambivalent och motstridigt. Det innebär att subjektpositioner konstrueras och distribueras över olika diskurser och praktiker i en rörlig process, där makt, kunskap, disciplin och motstånd är avgörande (Biesta, 2008; Foucault, 1972/1989, 1978/2002). Dominerande diskurser är alltså styrande för möjliga sätt att tänka och handla. Samtidigt är diskurser föränderliga eftersom motstånd och maktkamper alltid utspelas inom diskurser (Foucault, 1978/2002). I Foucaults senare verk om sexualitetens historia (1978/2002) skriver han att makt har relationell karaktär och är inneboende i och verkar organiserande för det område där den fungerar. Det gäller även i relation till områden som exempelvis ekonomiska processer och personliga kontaktnät. Det handlar om en mångfald av styrkeförhållanden:

TEORI

... möjliga, nödvändiga, osannolika, spontana, vilda, isolerade, samordnade, smygande, våldsamma, oförsonliga, kompromissvilliga, egennyttiga eller beredda till offer... (s. 106).

Dessa styrkeförhållanden beskrivs som:

... punkter, knutar, hårdar av motstånd är mer eller mindre tätt utspridda i tid och rum, hetsar ibland grupper och individer mot varandra på ett definitivt sätt, laddar vissa punkter på kroppen, vissa stunder i livet, utlöser vissa slag av handlingar" (Foucault, 1978/2002, s. 106).

Makt får på detta sätt kroppsliga och materiella konsekvenser, där diskursiv makt förhandlas, omförhandlas och transformeras, trots att vissa synsätt kan vara dominerande under vissa tidsperioder. Foucault menar att subjektet inte ska förstås som stabilt och avskilt, utan som en effekt av diskurser och maktrelationer (Foucault, 1978/2002).

Subjektpositioner skapas och omförhandlas genom diskursiv praktik. I diskursen produceras och distribueras en mångfald av positioner, som konstituerar subjektet. Dessa positioner kan förstås som rörliga och föränderliga, eller kontingenta (Laclau & Mouffe, 1985/2001). Det betyder att subjektet kan ses som föränderligt; en relationell mångfald. En subjektposition formas inte främst inom en grupp, utan snarare i gruppens relation till andra grupper och subjekt. Det betyder att avgränsningen gentemot andra diskurser och grupper ofta betyder mer än positioneringar inom en diskurs. Diskursens gränser är betydelsefulla för att definiera en diskurs, för att synliggöra en diskurs är det därför viktigt att undersöka vad och vilka subjektpositioner som utesluts eller omöjliggörs i en diskurs. Diskursiva subjektpositioner innebär ett dynamiskt och intrikat socialt (sam)spel där subjektpositioner som erbjuds, intas eller tilldelas kan accepteras, omförhandlas eller avvisas. (Davies & Harré, 1990; Burr, 2003).

Subjektpositionerna varierar i de olika diskurser vi ingår i, och diskurser innebär alltid en viss kontingens; med andra ord kan diskurser och subjektpositioner alltid förändras även om diskursen kan vara tillfälligt låst av dominerande synsätt. Det betyder att både diskurser och subjekt är rörliga och föränderliga, samt att de kan betraktas som processer snarare än fasta och stabila företeelser (Davies & Harré, 1990). Foucaults subjekt produceras alltså genom rörliga diskurser som innefattar en pågående maktkamp; förhandling och omförhandling av diskursen. Genom diskurser tilldelas subjektet olika förväntade attribut, exempelvis normal, vansinnig, sjuk, frisk, kriminell och så

vidare. Dessutom kan subjekspositioner erbjudas, intas eller tilldelas vilket innebär att en specifik kunskap och uppfattning om världen blir meningsfull. Erbjudna och tilldelade subjekspositioner förväntas plockas upp av subjektet, som en del i att skapa ordning, avgränsning så att världen ska framträda som begriplig och sammanhängande för andra (Hall, 2004). Diskurserna konstruerar kategorier som skapar ordning och mening i ett socialt sammanhang, men som samtidigt kan verka fastlåsende, förenklande eller utestängande. Kön är ett exempel på en kategorisering som genom ett visst sätt att ordna människor samtidigt verkar starkt normerande och skapar olika möjlighetsvillkor. Det som kategoriseras och benämns blir också synliggjort, vilket Foucault visar i sina böcker om sexualitetens historia (1978/2002). Foucault visar hur det han kallar perifera sexualiteter rimligen har förekommit genom hela människans historia, men att förekomsten av talet om så kallade perversioner karaktäriserade, kategoriserade och medvetandegjorde dem på samma gång.

I Foucaults texter sker över tid en förflyttning från en subjektsyn där subjektet är styrt och producerat genom maktflöden, till ett mer rörligt subjekt som kan avleda maktens flöden och skapa en form av frirum för att styra mot egna produktiva intressen (Foucault, 1983; Larsson, 2013; Wang, 2011). I den sista delen av *Sexualitetens historia* betonar Foucault (1984/2002) hur människor blir till subjekt även genom ”odling av självet” (*the cultivation of self*, s. 37). Det betyder att subjektet blir till genom grader av frihet och motstånd inom diskurserna. Subjektets motstånd betraktas då som en medveten praktik (Foucault, Martin, Gutman & Hutton, 1988). Subjektet kan inte helt frångå diskursiva maktrelationer, men det är möjligt att hitta utrymmen där makten inte är entydig, där den kan tas i anspråk i riktning mot egna intressen (Foucault, 1983). Människan kan med detta synsätt genom sin agens göra sig till subjekt i de praktiker där hon känner igen sig, kulturellt och socialt (Foucault, 1984/2004). Därmed kan subjektet förhålla sig till makten genom ett handlingsutrymme i förhållandet mellan dominans, diskurs och frihet (Lindgren, 2006).

Gymnasieskolan formar i detta sammanhang pedagogiska subjekt inom utbildningens praktik och diskurser. Det sker bland annat genom målstyrd styrningsrationalitet inom skolsystemet i stort, där elever, lärare och skolor utvärderas och granskas inte minst genom självvärdering, formativ bedömning, utvecklings- och handlingsplaner (Lind, 2010/2013). Gymnasieelever ses därmed i denna avhandling som en ideologisk, politisk

konstruktion inom historiska, sociala och kulturella diskursordningar. Elever betraktas i ett diskursivt perspektiv som subjekt som produceras genom vissa institutionella praktiker och makt- och diskursordningar. Min förståelse av subjektet som diskursivt innebär ett produktivt perspektiv på bildundervisning och subjektsskapande, samtidigt som normerande och reglerande maktaspekter genomkorsar denna praktik. Bild och medieämnen i skolan rymmer potential för elevers visuella iscensättningar, reflektioner och konstruktioner av självet (Buhl, 2006, 2009). Genom att få tillgång till och laborera med flera olika subjektspositioner kan mångfald i undervisning och lärande uppnås (Illeris, 2012). Detta resonemang ligger nära det som Lind benämner som ett ”aktivistiskt subjekt” och ”jonglerande” med subjektspositioner (Lind, 2010, s. 96). Med andra ord kan bild och medieundervisning öppna för att experimentellt röra sig mellan subjektspositioner genom tillfälliga men medvetna iscensättningar. Därigenom skapas tillgång till flera utgångspunkter och mångfald i undervisning, liksom förmågan att se mönster eller diskurser, och medvetenheten om hur de verkar normerande.

Maskulinitet

Kön är en av de språkliga kategoriseringar som skapar ordning och gör världen mer förståelig och lättnavigerad för oss. Samtidigt kan könade subjektspositioner verka normerande och begränsande då könsrelaterade förväntningar skapar olika möjlighetsvillkor, och ibland förtryckande könsmonster och strukturer. I min studie riktas ett särskilt fokus mot maskulina subjektspositioner i bild och medieundervisning, och av den anledningen fördjupas perspektiv på maskulinitet i detta avsnitt.

Sedgewick (1985) har utvecklat teorier för att generalisera och differentiera mäns relationsstrukturer. *Homosociala begär* definieras som en motsägelsefull tankefigur som beskriver sociala relationer mellan personer av samma kön. Sedgewick lyfter fram att mäns vänskapsband (*male bonding*) ofta karaktäriseras av homofobiska gränsdragningar, där kvinnor fungerar som en legitimering för mäns heterosexualitet. Genom begreppet homosociala begär synliggörs samkönad intimitet och det potentiellt erotiska; att det homosociala inte utesluter homosexuella inslag. Utgångspunkten för Sedgewicks teorier återfinns hos Girard (1976/1980), som i analyser av romaner fann ett triangelmönster, där två rivaliserande män kämpade om den åtråvärda

kvinnliga romanfiguren. Relationen och vänskapsbanden mellan rivaliserande män visade sig ofta mer avgörande för handlingen i romanerna, än kärleksrelationen mellan man och kvinna. Sedgewick utvecklar Girards teorier om relationer mellan män med ett maktperspektiv och analyserar maskulinitetsrelationer på både individ och samhällsnivå. I analyserna synliggörs kvinnors roll som främst förstärkande för vänskapsbanden mellan män. Triangelformationen mellan två män och en kvinna synliggörs av Sedgewick (1985) som ett känsligt register mellan makt och meningsskapande som begripliggör begär och identifikation mellan individer, och samtidigt individens maktförhandlingar i sociala sammanhang. Begreppet homosocialt begär synliggör hur män genom sina relationer konstruerar maktpositioner och bevakar privilegier. Hammarén & Johansson (2014) föreslår att denna maktpositionerande homosocialitet kan beskrivas som vertikal. De lägger till en horisontell aspekt av homosocialitet, som pekar på en inkluderande maskulinitet där intimitet och vänskapsrelationer som inte är kopplade till maktpositioner står i fokus. Därigenom kan begreppet homosocialitet re-artikuleras och bli mer dynamiskt.

Historiska aspekter av maskulinitet och dess teoretisering tas upp av Connell (1995/2005), som utvecklat maskulinitets teorier och begrepp med ett maktperspektiv. Begreppet *hegemonisk maskulinitet* introducerades av Connell, Carrigan och Lee (1987), för att beteckna en maskulinitetsform som befinner sig i en hegemonisk position gentemot femininiteter och underordnade maskuliniteter. Enligt Connell (1995/2005) finns fyra huvudsakliga inriktningar av definitioner av maskulinitet; essentialistiska, positivistiska, normativa och semiotiska, där var och en av inriktningarna involverar specifika logiker, strategier och praktiker. Connell beskriver maskuliniteter som processer snarare än karaktärstyper, beteenden eller normer. Maskulinitet är både en plats i en könsrelationell praktik, där såväl män som kvinnor sätter könsrelationer i spel, och en effekt av könspraktiker, som exempelvis kroppslig erfarenhet, identitet och kultur (1995/2005). Det gäller såväl relationen till femininiteter som maktasymmetrier mellan olika maskulina subjektspositioner.

Maktasymmetri mellan maskuliniteter teoretiseras av Connell (1995/2005) genom det nämnda begreppet hegemonisk maskulinitet. Hegemonibegreppet hämtas från Gramscis analys av samhällsklasser och beskriver en kulturell dynamik där vissa grupper framgångsrikt gör anspråk på ledande samhällspositioner, vilket uppfattas som en naturlig eller förgivet tagen

ordning av dem som underordnas. Hegemonisk maskulinitet definieras som ett komplext system av könspraktiker som förkroppsligar frågan om patriarkatets legitimitet, vilket säkerställer mäns dominerande positioner i relation till kvinnor som underordnade. Hegemoni etableras när det finns en överensstämmelse mellan kulturella ideal och institutionell makt; institutioner som näringslivet, militären eller staten (Connell, 1995/2005). I relation till hegemonisk maskulinitet finns *underordnade* maskuliniteter. I västvärlden handlar det huvudsakligen om relationen mellan en dominerande heterosexuell maskulinitet och underordningen av homosexuella män. Homofobi är ett exempel på och uttryck för underordningen av homosexuella män. En *delaktig* eller *medskyldig (complicit) maskulinitet* beskriver relationen mellan hegemonisk maskulinitet och de män som upprätthåller hegemonin, utan att aktivt utöva den. Den delaktiga eller medskyldiga maskuliniteten understödjer hegemonisk maskulinitet, men lever inte upp till idealen om den. Slutligen lyfter Connell fram *marginalisering* i relation till hegemonisk, delaktig och underordnad maskulinitet. Marginalisering handlar om intersektionen mellan kön, etnicitet och klass, vilket ytterligare tillför komplexitet till de maskulina positionerna. Det handlar exempelvis om föreställningar och fördomar om svarta eller asiatiska maskuliniteter, samt om klasskillnader mellan män. Ett exempel är den framväxande informationsteknologin som medförde nya former av relationer mellan män; de som arbetar med manuellt arbete (på landsbygden) och de som arbetar med IT (i städerna) (Kenway, Kraack & Hickey-Moody, 2006).

Johansson & Ottemo (2015) pekar på att utgångspunkten i begreppet hegemonisk maskulinitet antingen är kopplad till kontroll och makt, eller underordning och marginalisering. Med detta synsätt blir motstånd mot och förändring av maskulina subjekspositioner svåra att åstadkomma. En postmaskulin ansats innebär att avskilja maskulinitetsbegreppet från en patriarkal tankefigur, samtidigt som maktstrukturer mellan kön fortfarande bekräftas (Mac an Ghaill & Haywood, 2012). Att tänka annorlunda kring maskulinitet, genom att separera maskulinitetsbegreppet från patriarkala strukturer, leder till att begreppen destabiliseras och en komplex, mer sammansatt förståelse kring dynamiken i kulturell subjektivitet kan framträda (Haywood & Mac an Ghaill, 2013). Det innebär att differentiera maskuliniteter och att tänka utanför binära könsindelningar, där kön kan undersöks som fristående från heterosexualitet. Begrepp som homofobi och hegemonisk maskulinitet möjliggör vissa riktningar av tänkande, som i sin tur

konfigurerar/konstituerar vad som är möjligt att vara som man. Utmaningen ligger därför i att föreställa sig det otänkta (*unthought*) (Haywood & Mac an Ghail, 2012). En sådan ansats kan innebära att undersöka och förstå manlighet utanför maskulinitetsbegreppet. Weston (2002) föreslår att genom begreppet *unsexed* (okönad) undersöka manlighet i mångtydiga och dubbelbottnade situationer där både maskulina och feminina positioner rubbas och destabiliseras. Det handlar om ögonblick då identifieringen av kön är ambivalent eller osäker. Det okönade (*unsexed*) beskrivs vidare som korta stunder *mellan* performativa, könade handlingar, och är således en temporal aspekt av subjektsskapande.

I min avhandling undersöks maskulinitet i en skolkontext som komplexa diskursiva positioner, där maskulinitet betraktas som rörliga konfigurationer. Teorierna om homosocialitet och hegemonisk maskulinitet bildar tillsammans ett sammansatt och dynamiskt aggregat för analys. Maskulinitet som diskursiva konstruktioner innebär i avhandlingen att maskulina subjektspositioner reproduceras performativt och är kroppsligt situerade i en institutionell praktik. Förkroppsligad maskulinitet ses som ett samspel mellan diskursiva könsstrukturer och levd, kroppslig erfarenhet (Kehily & Nayak, 1997; Nayak & Kehily, 1996). De postmaskulina perspektiven där subjektet skapas temporalt genom händelser och upplevelser, har beröringspunkter med posthumanistiska teorier om subjektets tillblivelse genom assemblage.

Subjektet som effekt i assemblage

Med en ontologisk utgångspunkt i immanens kan inte ett subjekt finnas som så att säga står bredvid världen och upplever den; snarare är det ett subjekt som uppstår genom immanent, icke-hierarkisk tillblivelse (Deleuze & Guattari, 1994). Utgångspunkten i immanens innebär att hierarkier plattas ut och människan inte ses som överlägsen eller i en privilegierad position över materialitet och icke-mänskliga kroppar (Deleuze & Guattari, 1987/2004; Lind, 2015b; Spindler, 2013). Deleuze och Guattaris filosofi utmanar den (humanistiska) bilden av subjektet som sammanhållet, centrerat och stabilt. Genom deras filosofi utmanas och inbjuds vi till att tänka kreativt kring vad det innebär att till exempel vara ett mänskligt subjekt, en elev eller en lärare. Det handlar om att undvika tänkande i fastlåsta banor samt att öppna tänkandet och handlandet för processer av tillblivelser i nuet. Därför blir ett begrepp som ”subjektet” mer en kreativ idé

som tillåter oss att se världen från en särskild utgångspunkt, som även innebär begränsningar i vad som blir möjligt att tänka (Colebrook, 2010; Deleuze & Guattari, 1987/2004). Det handlar mer om att omforma och omarbete begreppen, att göra något nytt av dem (Colebrook, 2010). Idén om *individualitet* överskrider det personliga och omfattar istället många sorters händelser, som ett liv, en årstid, ett klockslag; vilka uttrycker mer av vad subjektet kan vara än det personliga (Deleuze & Guattari, 1987/2004). Kroppen och händelser i en konkret praktik kan därmed ses som centrala:

A body is not defined by the form that determines it nor as a determinate substance or subject nor by the organs it possesses or the function it fulfills. On the plane of consistency, *a body is defined only by a longitude and a latitude*: in other words the sum total of the material elements belonging to it under given relations of movement and rest, speed and slowness (longitude); the sum total of the intensive affects it is capable of at a given power or degree of potential (latitude). Nothing but affects and local movements, differential speeds... We reserve the name *haecceity* for it. (Deleuze & Guattari, 1987/2004, s. 287, kursivering i original).

Det betyder att subjektet (som kropp och sinne; *bodymind*, Semetsky, 2013, 2014) är en praktik och att det är genom praktiken som det kan förstås som en ständigt pågående process. Subjektet blir med andra ord producerat som en effekt av händelser och upplevelser i världen. Därmed ses subjektet som en *tillblivelse* genom processer (Deleuze & Guattari, 1987/2004; Spindler, 2013). Med Deleuze och Guattaris perspektiv blir subjektet till som en effekt av processer, rörelser och händelser, där dessa processer inte är förbehållna mänskliga varelser. Tingen, mänskliga och icke-mänskliga kroppar, samt materialitet bildar element i sammankopplade *assemblage*. Subjektets tillblivelse kan bara ske som element i assemblage, där människor, ting, miljö och så vidare är ihopkopplade i det immanenta planet. Immanensplanet innebär att mänsklig och icke-mänsklig materialitet har likvärdig status i tilltrasslade, rörliga och föränderliga assemblage (Deleuze & Guattari, 1994). Immanensplanet kan förstås som en dynamisk process av tillblivelser som innesluter en oändlig inneboende potential, vilket är en inneboende kraft i kaos (Deleuze & Guattari, 1994). Subjektet ses alltså som ett assemblage, eller en sammankopplad process. Assemblaget består av två aspekter; innehåll (*content*) och uttryck (*expression*):

On the one hand it is a *machinic assemblage* of bodies, of actions, of passions, an intermingling of bodies reacting to one another; on the other hand it is a

TEORI

collective assemblage of enunciation, of acts and statements, of incorporeal transformations attributed to bodies (Deleuze & Guattari, 1987/2004, s. 97-98, kursivering i original).

Deleuze och Guattari tar boken som exempel på ett assemblage. Den maskiniska delen av assemblaget består då exempelvis av papper, tryckta bokstäver och ord, handens vändande av bokens blad och kroppsliga reaktioner som läsandet kan producera hos läsaren. Det sociala meningsskapandet, eller den språkliga betydelsen av bokens ord är den andra sidan av assemblaget, som Deleuze och Guattari kallar *collective assemblage of enunciation*. Båda aspekter av bokens assemblage har kapacitet att producera en mångfald av nya eller andra assemblage; bokens sidor kan rivs ut för att göra upp eld, eller boken kan skapa en flyktlinje (*line of flight*) som förändrar läsarens tankar och agerande. Om detta exempel ska överföras till subjektet tänker jag att den maskiniska delen av assemblaget är både den mänskliga kroppens ihopkopplade organ och kroppars (mänskliga såväl som icke-mänskliga) sammankoppling i samhällen. Assemblagets uttrycksaspekt (*collective assemblage of enunciation*) blir för subjektet, likväl som för boken, det sociala meningsskapandet som produceras, reproduceras och transformeras. Ett exempel är gymnasieskolans bild och medieundervisning där historiska och samtida föreställningar om ämnet och om vad en skola är existerar parallellt och levs i praktiken. Detta tillsammans med en mer eller mindre meningsskapande praktik har skapat förändring, transformation och en kollektiv artikulering av hur ämnet ska praktiseras idag, liksom föreställningar om dess möjliga framtid.

Enligt Deleuze och Guattari består ett assemblage av kontingenta komponenter, det vill säga att komponenterna kan brytas loss och sättas samman i nya assemblage. När detta sker skapas nya kopplingar och nya interaktioner i assemblaget; kopplingar och omkopplingar. Delarnas inverkan visar samtidigt dess agens. Komponenter ingår i processer av territorialisering och deterritorialisering. Territorialisering är en process som stabiliserar identiteter, medan deterritorialisering luckrar upp och sätter identiteten i rörelse. När en komponent i ett assemblage bryts loss från sina kopplingar så deterritorialiseras den och ansluter sig genast till och konfigurerar ett nytt territorium, vilket innebär en reterritorialisering. Reterritorialisering innebär i sig en tillblivelseprocess genom den förändring och transformation som skapas. I ett assemblage är alla delar lika viktiga och relationellt sammankopplade med varandra (Deleuze & Guattari, 1987/2004).

Subjektet ses med andra ord som en effekt av flöden av händelser där även subjektet är ett assemblage av exempelvis sociala sammanhang, kropp och språk (Grosz, 1994). Begär ses i denna ontologi som en produktiv kraft, som affirmativt och aktivt. I västerländsk idéhistoria har begär beskrivits som negativt bland annat av Plato, Hegel och Lacan. Begär har hos dessa filosofer varit förenat med en brist och saknad efter något evigt förlorat (Grosz, 1993). Deleuzes och Guattaris filosofi baseras istället på Spinoza och Nietzsche, vilket innebär att begär ses som immanent, positivt och produktivt, en kreativ kraft som skapar kopplingar och relationer (Deleuze & Guattari, 1977/2013). Begär kan på så sätt förstås som kreativitet och drivkraft. På ett liknande sätt som Foucault såg makt som en produktiv kraft, såg Deleuze och Guattari begär som en positiv kraft som skapar handling och aktivitet.

I denna avhandlings kontext innebär detta att elevens perspektiv blir till i en framväxande process, ett narrativ som skapas medan det berättas. Distinktionen mellan subjekt och objekt luckras upp i veckade lärprocesser, där insida och utsida veckas samman performativt (Deleuze, 1988/2004; Lind, 2015c). Frågan om subjektet gäller med denna teoribildning framförallt vad subjektet gör, som ett resultat av rörliga processer i assemblage, men också som en del av hur processen fortsätter att förändras (Spindler, 2013).

Subjektet som performativ intra-aktion

I inledningen av Barads artikel *Posthumanist Performativity: Toward an Understanding of How Matter Comes to Matter* kritiserar hon hur materialitet har negligerats till förmån för kultur, språk och diskurs: ”There is an important sense in which the only thing that does not seem to matter anymore is matter” (2003, s. 801). Barad argumenterar för att alla former av materialiteter, mänskliga och icke-mänskliga kroppar, språk, kultur och diskurs är ömsesidigt konstituerande för varandra. Begreppet *intra-aktion* handlar om relationella sammanflätningar som uppstår som en följd av att organismer och materia är beroende av varandra. Materialitet, kultur och diskurs konstituerar varandra ömsesidigt; med andra ord formas mänskliga och icke-mänskliga aktörer i en sammanflätning. Intra-aktion handlar om agentskap i relationer mellan mänskliga och icke-mänskliga kroppar: ”... agency is not something possessed by humans, or non-humans for that matter. It is an enactment” (Barad, i Dolphijn & van der Tuin, 2012, s. 55). Intra-aktion skiljer sig som

begrepp från det mer etablerade ordet ”interaktion” genom att det med intra-aktion inte existerar självständiga enheter (kroppar, objekt och så vidare). Barad (2007) lyfter fram sammanflätat tillblivelse som en process där binära uppdelningar som kropp och tanke löses upp, men är ömsesidigt konstituerande krafter i transformation. Då agensen hos både organismer och materia fokuseras kan uppdelning av världen i dikotomier undvikas, exempelvis natur/kultur och subjekt/objekt, (Barad, 2003; Haraway, 1991/2008; Lenz Taguchi, 2004, 2012; Lycke, 2009). *Agentisk realism* är en ontologisk utgångspunkt som innebär att ingenting existerar ”i sig självt”, som individuella identiteter eller avskilda ting. Istället står sammanlänkade relationer *mellan* materialiteter och organismer i fokus och bildar utgångspunkten för Barads begrepp agentisk realism (Barad, 2003, 2007).

Vidare omdefinierar och vidareutvecklar Barad Foucaults diskursbegrepp. Hennes kritik mot poststrukturalistisk forskning handlar i första hand om att språket har tilldelats en alltför stor betydelse. Samtidigt pekar Barad på hur agentisk realism ”... is an account of technoscientific and other practices that takes feminist, antiracist, poststructuralist, queer, Marxist, science studies, and scientific insights seriously...” (s. 810-811). I en immanent ontologi ses diskurser och makt som inneslutna i den fysiska världen (Barad, 2007). Materialiteten konstituerar diskurserna och sammanflätas i intra-aktioner där subjektet inte kan skiljas från materialitet. Med andra ord finns ingen hierarki mellan diskurs och materialitet; inget av dem kommer ”först”. Skillnaderna mellan diskursiv *praktik* och språk, eller talhandlingar, betonas. Barad menar att det är den diskursiva praktiken som producerar subjektet, vilket är en skillnad mot att betona språket som konstituerande för subjektet. Hon lyfter fram det sätt som makt materialiseras på genom kroppen hos Foucault, särskilt i den sista delen av *Sexualitetens historia* (1984/2002), och menar samtidigt att Foucault misslyckats med att ge en bild av kroppens historia där ”... its very materiality plays an active role in the workings of power” (Barad, 2003, s. 809). Detta innebär att Barads sätt att se på kroppen och materialitet skiljer sig åt från Foucaults. Samtidigt som makt och diskurs fortfarande har betydelse, betonas materialitetens agens i detta perspektiv.

Barads posthumanistiska subjektbegrepp innebär med andra ord att subjektet inte kan separeras från teknologier, och materiellt diskursiva fenomen (Barad, 2007; Højgaard & Søndergaard, 2011). Genom diffraktiva läsningar av Butler (1990, 1993) menar Barad (2003) att språket och subjektet som en effekt av diskurser ges en alltför stor betydelse. Kritiken av Butlers

performativetsbegrepp består i att materialiteten inte teoretiseras tillräckligt och att det språkligt-diskursiva betonas i Butlers performativetsbegrepp (Barad, 2003, 2007). Utvecklingen av begreppet innebär för Barad att förflytta det mot Bohrs fysikaliska studier av materialitet, agentisk realism, där materialitet har agens. Det agentiska innebär att allting är performativt, att allting *gör* något, det realistiska innebär att effekterna av intra-aktion mellan organismer och materialiteter är verkliga. Dessa effekter blir till element i de fortsatta pågående intra-aktionerna (Barad, 2003, 2007; Højgaard & Søndergaard, 2011). Teorierna om subjektet som materiellt-diskursivt knyter an till förståelsen av subjektivitet och de processer då subjektivitet konstitueras, förskjuts och förändras i en sammanflätad tillblivelse med materialitet. Detta innebär att det kroppsliga och icke-mänskliga ges agens och att det materiella har en medskapande roll (Barad, 2003; Haraway, 1988).

Barads agentiska realism tar sin utgångspunkt i Niels Bohrs partikelfysik där mänsklig och icke-mänsklig materialitet konstitueras genom intra-aktiv tillblivelse. Trots agendan att lösa upp binära motsättningar genom intra-aktion, kan Barads agentiska realism ses som byggd på dessa dikotomier, som exempelvis uppdelningen i det materiella och icke-materiella. Detta leder tillbaka till en ontologisk, filosofisk utgångspunkt där identiteter trots allt är fasta, men där dessa löses upp genom intra-aktion (Hein, 2016). Genom att utgå från uppdelningen av natur och kultur, subjekt och objekt kan Barads intra-aktion endast bilda ett mitt-emellan två poler, eller en överlappning mellan dem. Detta tänkande grundar sig i föreställningen om skillnad som negativt, det vill säga att något (en apelsin) skiljer sig från något annat (ett äpple) och på så sätt får sin identitet (i filosofisk mening). Detta ser jag som en avgörande skillnad mellan Deleuze och Barads posthumanismer, trots att deras begrepp på många sätt liknar varandra. Deleuzes skillnadsbegrepp innefattar ett immanent och oändlig skillnadsskapande, där skillnad differentieras från sig självt, och inte som en avgränsning mot något annat. Med Deleuzes tänkande blir därför skillnadsbegreppet en positiv skillnad. I en affirmativ ontologi är inte brist en utgångspunkt, istället ses begär som något produktivt, en drivkraft som både kopplar ihop och bryter loss assemblage. I ett utbildningsvetenskapligt sammanhang innebär positiv skillnad att inte värdera skillnader som mer eller mindre bristfälliga i relation till någon eller någonting annat. Elever ses inte som otillräckliga eller ofullständiga subjekt som saknar kunskap, bildning och så vidare, utan som subjekt där en mängd potentiella aspekter kan aktualiseras, eller bli till. Vidare medför positiv

skillnad en upplösning av kategoriseringar som exempelvis kön, till förmån för att synliggöra komplexitet och nyanserad variation. Deleuze och Guattari (1987/2004) föreslår exempelvis tusen pyttesmå kön, istället för indelningen i två stora könsgrupperingar; man och kvinna. Med andra ord bygger Barads agentiska realism på ett negativt skillnadsbegrepp och på fasta identiteter som intra-agerar, vilket implicit innebär transcendens snarare än immanens (Hein, 2016). Deleuze skillnadsbegrepp handlar å andra sidan om immanent skillnad, där språk ses som del av immanensen, det vill säga att språk inte är skilt från materialitet.

I denna avhandling använder jag några av Barads begrepp performativt, i meningen att jag tar begrepp som exempelvis intra-aktion i bruk som ett analysverktyg. Barads agentiska realism är därför inte en ontologisk utgångspunkt för denna avhandling. Av denna anledning har jag valt att inte gå vidare med att fördjupa vad Barads agentiska realism innebär i relation till Foucaults och Deleuze & Guattaris teorier, utan fokuserar endast på relationen mellan Deleuze & Guattaris och Foucaults teorier om subjektet.

Foucault och Deleuze – en överlappning

Deleuzes och Foucaults perspektiv på subjektet kan sägas vara överlappande och kompatibla (Colebrook, 2008; Eriksson, 2005; Lind, 2010/2013; Ringrose & Rawlings, 2015; Smith, 2012). I detta avsnitt för jag en diskussion kring hur Foucaults och Deleuzes perspektiv på subjektet ligger till grund för avhandlingens teoretiska perspektiv, samt de eventuella svårigheter och komplikationer denna ansats kan föra med sig. Teorierna jag har valt har gemensamt att de möjliggör att tänka världen, subjektet, skolan och bildämnet som föränderliga och rörliga. Vidare har Foucault och Deleuze gemensamt att deras begrepp och teorier förändras och förflyttas över tid, vilket innebär att deras förklaringar av vad ett subjekt kan vara varierar över tid. Här fokuseras framförallt på Foucaults senare texter, föreläsningar och intervjuer, samt Deleuzes läsningar av Foucault (1986/1990), för att fördjupa hur den ovan nämnda överlappningen ser ut.

Transcendens och immanens, självet och vecket

Till att börja med skiljer sig Foucaults teorier om diskursiv praktik från Deleuzes empiriska transcendens genom den ontologiska utgångspunkten. Transcendens refererar till det som ligger ”utanför” subjektet, som exempelvis

”världen” eller ”den Andre”. Immanens innebär att det inte finns någonting ”bortom”, ”ovanför” eller ”högre stående” som exempelvis Gud inom kristendomen eller ”det goda” i Platons filosofi (Lind, 2010/2013; Smith, 2012). Deleuzes empiriska metod, som han kallar transcendental empirism, är till för att skapa nytt tänkande och därmed nya handlingar. Deleuze uppmanar oss inte att tänka rätt, utan att kreativt överskrida, eller *transcendera*, det vi redan vet eller tänker (Colebrook 2010; Deleuze & Parnet, 1977/2002). Denna transcendens sker *inom* immanensplanet och aktualiseras i processer över tid. Deleuzes transcendentala empirism är alltså inte i första hand knuten till specifika rum, platser eller diskurser, utan i ständigt rörliga, immanenta processer över tid (Deleuze, 2001). På detta sätt placerar Deleuze transcendensen *inom* immanensen, genom att exempelvis tala om språkliga representationer som interventioner eller till och med som kroppar (Colebrook, 2010).

Makt är oskiljaktigt från kunskap och subjektsskapande i Foucaults teorier, men det handlar om en makt som nästan alltid materialiseras i kroppen i form av styrningsrationalitet. Kroppen och subjektet undersöks, ”bryts sönder” och sätts ihop på nytt i de institutioner som skola, sjukhus och fängelse utgör. Dessa rum kan ses som en sorts laborativa utrymmen, avskilda från samhället, där subjektet konstrueras (Foucault, 1975/2009). Ur detta perspektiv är subjektet en produkt av makt, vilket då betyder att makt inte kan ses som en följd av individuella subjekts ageranden. Foucaults senare arbeten (1983, 1984/2002) innebär dock att subjektet kan skapa handlingsutrymmen där motstånd mot makten möjliggörs. Foucaults makt- och subjektbegrepp kan framförallt förstås utifrån historiska, genealogiska undersökningar. Subjektet vävs in i historiska och kulturella praktiker och teknologier, som analyseras och dekonstrueras i detalj. I den sista delen av *Sexualitetens historia* (1987/2002) hämtar Foucault begreppet *enkrateia* från den hellenistiska kulturen i romarriket och använder det för att tänka kring subjektet (1984/2002). *Omsorgen om sig* var i romarriket knuten till *kunskap om sig* själv. Foucault utvecklar utifrån denna tanke *själwets teknologier* (*technologies of self*) som innebär:

...permit individuals to effect, by their own means, or with the help of others certain number of operations on their own bodies, and souls, thoughts, conduct and way of being so as to transform themselves, in order to attain a certain state of happiness, purity, wisdom, perfection or immortality (Foucault, Martin, Gutman & Hutton, 1988, s. 18).

Självbehärskning (*selfmastery*, eller *enkrateia*) blir det sätt som Foucaults subjekt kan undkomma relationen mellan makt och kunskap (*power/knowledge*). Produktionen av självet (*selfproduction*) sker genom motstånd, som en reflexiv handling att försöka tänka annorlunda. Genom att införa produktionen av självet i relationen till makt och kunskap skapas förflyttningar i Foucaults subjektsteori (Wang, 2011). Förflyttningen innebär ett visst agentskap för subjektet, där motstånd blir möjligt. I de grekiska texterna antogs det att man behöver *omsorg om sig* för att kunna skapa kunskap om sig själv. För Foucault innebär det att kunskap underordnades omsorg, vilket även förflyttade innebörden av kunskapsbegreppet i relationen mellan makt och kunskap, genom att överordna omsorg. Wang (2011) refererar till senare texter med intervjuer och föreläsningar av Foucault (2002), och beskriver hur Foucault söker ett utrymme ”utanför” språket, som ett frirum:

He wishes to create a space where one is freed from dependence upon power/knowledge, such that the outside becomes a place where self is liberated from this closure. Namely, it is a place outside normalisation and outside the disciplinary manipulation of power relations. In Foucault's terms, it pulls oneself free of oneself and prevents oneself from being the same (Foucault, 2002). (Wang, 2011, s. 151).

Detta utrymme utanför normaliserande maktrelationer handlar om ett utrymme där självet kan omskapa sig eller ”refabriceras”. Det rör sig dock inte om en politisk emancipation, utan om skiljelinjen mellan in- och utsida, mellan tolerans och motstånd. Om diskurser ”talar oss”, snarare än att det är vi som talar så att diskurser skapas, handlar detta om distinktionen mellan yttre och inre, mellan subjektet och diskursen (Wang, 2011). Foucaults begrepp omsorgen om sig (1984/2002) har kritiserats och problematiserats inte minst från feministiskt håll, dels som ett fokus på självupptagenhet snarare än förändring och politik, och dels som en maskulin tradition av mästare och mästerskap genom självdisciplin (Fraser, 1997; Tamboukou, 2003). Men omsorgen om sig kan också tolkas som konsten att leva, där självets teknologier är en del av maktflöden, kunskap och social praktik (Tamboukou, 2003).

I Deleuzes läsning av den senare Foucault identifierar han problemet som berör subjekt och diskurs, vilket handlar om distinktionen mellan yttre och inre, utsida och insida. Deleuze (1986/1990) formulerar sig på följande sätt om Foucaults subjekt:

...the *relation to oneself* assumes an independent status. It is as if the relations of the outside folded back to create a doubling, allow a relation to oneself to emerge, and constitute an inside which is hollowed out and develops its own unique dimension: 'enkrateia', the relation to oneself that is self-mastery, is a power that one brought to bear on oneself *in* the power that one exercised over others' (how could one claim to govern others if one could not govern oneself?) to the point where the relation to oneself becomes 'a principle of internal regulation' in relation to the constituent powers of politics, the family, eloquence, games and even virtue (Deleuze, 1986/1990, s. 100, kursivering i original).

Genom Deleuzes begrepp *vecket* upplöses en dikotomisk relation mellan insida och utsida, de sammanflätas istället genom att det inre och det yttre ses som sidor av samma veck, eller veckningar. Med Deleuzes veck blir utsida och insida just sidor av samma sak, det inre och det yttre veckas som olika sidor i samma immanensplan (Deleuze, 1988/2004). Deleuze ser därmed Foucaults subjekt som skapat genom ett veck där det yttre konstituerar det inre. Makt i det diskursiva "yttre" konstituerar subjektet och blir till en självreglering (i det inre) i relation till en mängd diskursiva fält. Därmed blir subjektivering liktydigt med vecket för Deleuze (Wang, 2011). Subjektivering förstås då som en relationell process till självet. Den transcendens som kan sägas finnas hos Foucault, i betydelsen en uppdelning mellan subjekt och diskurs, upplöses av Deleuze genom att förflytta "utsidan" eller det yttre, till immanensen, genom begreppet vecket. I vecket är relationen till utsidan även relationen till självet.

I relation till Foucaults subjekt hävdar Deleuze: "There is no subject, but a production of subjectivity: subjectivity has to be produced, when its time arrives, precisely because there is no subject." (Deleuze, 1995, s. 113-114). För Deleuze och Guattari finns självet bara som ett utrymme för tillblivelse mellan multipliciteter: "... only a threshold, a door, a becoming between two multiplicities" (1987/2004, s. 275). Dessa mellanrum eller utrymmen mellan multipliciteter skapas genom sammankopplade assemblage, där subjektet, eller subjektivitet, produceras.

Apparatus och assemblage

Med utgångspunkt i posthumanistiska teorier är det kanske inte konstigt att trådarna mellan det diskursiva subjektet och subjektet som assemblage knyts ihop. Begreppet apparatus hos Foucault har likheter med Deleuzes och Guattaris assemblage-begrepp. I detta avsnitt diskuterar jag några av de

likheter och skillnader jag har uppmärksammat och tolkat mellan dessa begrepp.

Med Foucault synliggörs subjektet som inskrivet i ett historiskt, juridiskt, ekonomiskt och kulturellt nätverk av makt (1978/2002). I *Power and knowledge* (1980) visar Foucault hur makten är decentraliserad, och fungerar som en kedja: "Power is employed and exercised through a net-like organization... Individuals are the vehicles of power, not its point of application." (s. 98). På så sätt är makt utspritt på ett nätverksliknande sätt, snarare än att makt kan analyseras så att säga på djupet. Apparatus-begreppet (*dispositif*) omfattar

... a thoroughly heterogeneous ensemble consisting of discourses, institutions, architectural forms, regulatory decisions, laws, administrative measures, scientific statements, philosophical, moral and philanthropic propositions - in short, the said as much as the unsaid. (Foucault, 1980, s. 196)

Sammanhanget är här hur dessa formationer, eller nätverk, fungerar strategiskt och är inskrivna i maktspel av kontroll och ordning (vars funktion både är att kontrollera och att skapa trygghet). Genom apparatus-begreppet synliggör Foucault hur moderna städer och samhällen var produkter, inte producenter, av makt genom sammansatta system som verkade reglerande och kontrollerande (Foucault, 1980). Makten i Foucaults apparatus-begrepp kan tolkas som effekten av ett spindelnät som snärjer, kontrollerar och reglerar subjektet genom ett nätverk av diskurser, arkitektur, lagar, institutioner med mera (Legg, 2011).

Deleuzes tolkningar av Foucaults apparatus-begrepp liknar på ett slående sätt Deleuzes assemblage-begrepp:

These apparatuses, then, are composed of the following elements: lines of visibility and enunciation, lines of force, lines of subjectification, lines of splitting, breakage, fracture, all of which criss-cross and mingle together, some lines reproducing or giving rise to others, by means of variations or even changes in the way they are grouped (Deleuze, 1992, s.162).

Varje apparatus består av en mångfald av linjer som bryts och ändrar riktning:

Untangling these lines within a social apparatus is, in each case, like drawing up a map, doing cartography, surveying unknown landscapes, and this is what [Foucault] calls 'working on the ground'. One has to position oneself on these lines themselves, these lines which do not just make up the social apparatus, but run through it and pull at it, from North to South, from East to West, or diagonally (Deleuze, 1992, s. 159).

Deleuzes läsning av apparatus-begreppet innebär att det förflyttas från att vara ett nätverk av krafter som skapar ordning och kontroll, till ett mer dynamiskt begrepp som bringar oreda och stökar till det ordnade, och därmed förändrar det. Apparatus producerar subjektiviteter som undflyr social kontroll och som måste återinföras i apparatus, vilket skapar ständiga förändringar i nätverket (Legg, 2011). Deleuze föreslår två typer av linjer; en som stratifierar, som verkar organiserande, ordnande, och en annan som verkar kreativt. Legg (2011) menar att Foucault kom att bli känd för apparatus-begreppet som enbart stratifierande eftersom det var ämnet i hans böcker. Apparatus som kreativt blir synligt endast i intervjuer med Foucault, och genom hans aktivism.

Foucault använder apparatus som ett genealogiskt nätverk, medan Deleuze använder assemblage som ett operativt begrepp, för att få syn på okontrollerbara flöden av begär och deterritorialiseringar. Med Deleuze och Guattaris assemblagebegrepp är inte historia och genealogi viktiga, utan händelse, flöden och begär (1987/2004; Eriksson, 2005). Deleuze och Guattari (1987/2004) betonar den ständigt pågående och komplexa konfigurationen av deterritorialisering och reterritorisering som transformerar assemblaget, vilket är den del av apparatus som kan beskrivas som kreativ linje. På så sätt är det möjligt att se apparatus och assemblage som två linjer, eller verksamma krafter, i alla former av sammansatta nätverk. Den ena stratifierar, kontrollerar och ordnar, den andra skapar oreda, undflyr ordning och kan ses som en kreativ, omskapande kraft (Legg, 2011). Det som är gemensamt för apparatus och assemblage är att de belyser sammanlänkningsenheten av diskursiva och icke-diskursiva element eller komponenter. Vidare är det denna sammanlänkning som får makt hos Foucault och begär hos Deleuze att flöda, och som transformerar och förflyttar diskurser och produktionen av subjektivitet. För Deleuze och Guattari är det begäret, på mikro-nivå, som konstituerar makt (1987/2004).

Summering

Särskilt i Foucaults senare verk betonas hur subjektivering och makt kan vändas till subjektivering och frihetsartikulation. Detta kan ses som en politisk och samhällelig möjlighet, en sorts aktivism som skiljer sig från Foucaults tidiga subjektbegrepp och dess relation till makt och kunskap. Deleuze menar att subjektet inte ”återinförs” av Foucault: ”Subjectivity is in no sense a

knowledge formation or power function that Foucault hadn't previously recognized; subjectification is an artistic activity distinct from, and lying outside, knowledge and power." (Deleuze, 1995, s. 114). Deleuzes läsningar av Foucaults subjekt innebär att det inte kan ses som enhetligt och avskilt, utan som en process. Till att börja med kan motstånd hos Foucaults subjekt betraktas som ett tänjande av subjektets handlingsutrymme där subjektet befinner sig i en ofrånkomlig relation till makt (Larsson, 2013). Deleuze menar att den senare Foucault placerar subjektet utanför relationen makt och kunskap (*power and knowledge*), subjektivering handlar istället om en artistisk aktivitet, om att finna nya sätt att leva sitt liv på. Det innebär att leva sitt liv som ett konstverk, och att uppfinna nya möjliga former att existera på (Deleuze, 1995).

Det finns naturligtvis avgörande skillnader mellan Foucaults och Deleuzes teorier om subjektet. I detta kapitel kan dessa ringas in som 1) immanens kontra transcendens, 2) historik och genealogi kontra fokus på händelser i nuet/framtiden 3) subjektpositioner kontra tillblivelser, 4) ordning och kontroll kontra kaotiska, kreativa krafter.

1. För Deleuze är makt och begär drivkrafter som genomströmmar kroppen, som affekt och intensitet. Det finns ingen "yttre" makt, utan makten är immanent och ett begär *i* kroppen. Makt med Foucaults perspektiv skrivs in *på* kroppen. Makt påverkar och ristar sig in i kroppen, som en yttre kraft. Detta kan ses som en skillnad mellan en immanent och en transcendent utgångspunkt, det vill säga om världen kan delas in i ett "inre" och ett "yttre". Deleuze teorier kan ses som tillhörande en immanent ontologi. Han beskriver hur insida och utsida är som veckningar; olika sidor av samma sak.
2. Även om Deleuze intresserar sig för filosofisk historia och läser filosofer som Bergson, Nietzsche och Spinoza fokuserar hans filosofi och teorier på nuet och framtiden. Deleuze begreppsapparat är inriktade mot *händelser* och det *virtuella* (inte digitala), det som kan komma att aktualiseras i framtiden (Deleuze & Guattari, 1994). Foucault intresserar sig nästan enbart för genealogi och historiska skeden som visar hur normer och diskurser producerar oss. Deleuze beskriver hur historiska studier är Foucaults *metod* för att studera makt och subjektivering. En skillnad är alltså att Foucault undersöker

effekterna av makt historiskt, medan Deleuzes teorier handlar om hur begär och drivkrafter producerar det framtida.

3. Foucaults teorier om subjektet har ovan beskrivit som innefattande diskursiva subjekspositioner, som kan erbjudas, tilldelas, intas, accepteras eller göras motstånd mot. Dessa positioner är rörliga och föränderliga, precis som diskurser. Trots detta kan subjekspositioner ses som rörelser mellan mer fasta positioner. Begreppet tillblivelse (Deleuze & Guattari, 1987/2004) betonar hur subjektet är i ständig rörelse och förflyttning i sammankopplade assemblage, där fasta positioner saknas. Tillblivelse begreppsliggör icke-linjära processer av förändring som blir till genom en multiplicitet av relationer, språk, drivkrafter, samhällen, affekt och så vidare. Tillblivelse betonar alltså subjektet som temporalt.

4. Foucaults studier är inriktade mot hur ordning skapas och konstrueras. Hans studier visar detaljerade analyser av hur det förmoderna samhället skapade normer och regleringar kring födselar, begravningar, brottslighet, mental hälsa och så vidare. Deleuzes intresse är riktat mot oändlig differentiering, kreativitet och kaos; hur man tar sig bort ifrån sociala kontrollsystem, genom en flyktlinje (*line of flight*) exempelvis. Relationen mellan ordning, lagar, normativa regleringar, motstånd mot social kontroll och flyktlinjer bort från kontrollsystem förutsätter varandra. Foucaults teorier om hur ordning konstrueras verkar ofta vara en utgångspunkt för Deleuzes filosofiska begrepp deterritorialisering, Kroppen utan Organ, flyktlinjer och alla de olika begrepp som beskriver hur kontroll kan undflys.

Liksom Foucault menar Deleuze att det inte finns någon sanning som kan ”avslöjas” bakom, eller bortom något annat; det finns ingen sanning som är underliggande och dold på ”djupet”. Sanning och auktoritet uppnås genom distribuerade effekter av makt enligt Foucault. Deleuze ifrågasätter makt som en effekt av relationer, och menar att det är ett dualistiskt tankesätt (med rötter i upplysningstiden och Descartes). Istället ser Deleuze makt och begär som krafter som finns så att säga i sig själva, immanenta i världen (Colebrook, 2008). Deleuze och Guattari bygger i många avseenden vidare på Foucaults subjektsteorier; exempelvis att subjektet skapas genom det kollektiva, snarare

än att ett autonomt subjekt blir en del av ett samhälle. Dessa teorier kan ses som gränsöverskridande i relation till modernitetens syn på subjektet, som utmärks av ett fokus på vad subjektet *är*. Genom att ställa frågan om vad kroppen kan göra, och vad subjektet kan *bli* och göras till, förflyttas fokus till subjektet som temporalt, en *händelse (hacceity)* (Deleuze & Guattari, 1987/2004; Larsson, 2013; Semetsky, 2003). Foucaults subjekt är distribuerat över flera diskurser i föränderliga subjektspositioner, men subjektet kan ändå sägas inneha vissa positioner, vilket innebär ett perspektiv på subjekt som är stabilare och fastare knutet till diskurser och positioner, än Deleuze och Guattaris temporala subjekt.

Gemensamt för dessa teorier är att de utgår från relationella ontologier, heterogenitet och transformerande processer. Dessa tre gemensamma utgångspunkter ser jag som värdefulla när det gäller att undersöka, analysera och diskutera bild och medieundervisning på gymnasiet, men även skola och utbildning på en samhällelig nivå. Teorierna synliggör elevers subjektsskapande processer i medieinriktad bildundervisning som ett kreativt möjlighetsskapande, ett experimenterande som öppnar upp för differentiering; en mångfald av tillblivelser. Samtidigt riktar teorierna fokus mot hur subjektivering i ett institutionellt sammanhang sker, där diskurser, subjektspositioner och makt konstituerar handlingar och yttranden, samt vilka tankar och känslor som möjliggörs i denna kontext. I den här avhandlingen har jag arbetat med subjektbegreppet som ständigt i rörelse och tillblivelse, med begär och skillnadsskapande som en positiv drivkraft. På samma gång har jag arbetat med institutionella maktordningar och diskurser som konstituerar subjektet. Subjektet ses med andra ord som decentrerat och distribuerat, vilket betyder att det skapas och produceras genom kulturella och sociala praktiker, i sammankopplade assemblage där materialitet har agens. Det teoretiska ställningstagandet innebär att fokus riktas mot hur elever som subjekt konstrueras, distribueras, upprätthålls och förändras genom diskurser och tillblivelser över bestämda tidsspänn, eller undersökningarnas temporala längd.

Metoder för materialproduktion

Avhandlingens syfte är att följa och beskriva elevers subjektsskapande processer i bild och medieämnet på gymnasiet. Detta görs genom tre delstudier. Den första baseras på elevers videodagböcker och är skriven som en monografi. Den andra tar utgångspunkt i etnografiskt fältarbete på gymnasiekursen *Visuell kommunikation*, huvudsakligen genom observationer och fotografering. Denna materialproduktion resulterade i delstudie två och tre och är skrivna i artikelform, med skilda teoretiska och metodologiska perspektiv. Studien med videodagböcker möjliggjorde för forskningsdeltagarna att iscensätta sina berättelser om hur det är att vara elev i bild och medieundervisningen. Genom metoden skapades en plattform för elevernas möjliga visuella framställningar av självet och berättelser om medieundervisningen och skolan. Metoden blev en plattform för elevernas narrativa drivkrafter, och resulterade i ett rikt och komplext material. Den etnografiska studien tog sin utgångspunkt i bildsalens händelser med fokus på skeenden och hur kroppar rör sig i rummet, samt relationalitet med medieteknologi och bildmaterial. Jag genomförde en intervju med en elev och fick tillgång till en film som den intervjuade eleven hade skapat. Bägge studierna skildrar elevers subjektsskapande processer över tid, de kompletterar varandra genom att huvudsakligen fokusera på olika modaliteter; tal och berättande respektive kropp, rörelse, händelse och materialitet.

Empiriproduktion ett, delstudie I

År 2011 inledde jag arbetet med att utforma materialproduktionen till licentiatstudien. Utgångspunkten för undersökningen var gymnasieelevers perspektiv på bild och medieundervisning och skola. Med videodagboken som metod avsåg jag att synliggöra elevers röster, samt att bjuda in elever att bli delaktiga och ta plats i studiens materialproduktion. En utgångspunkt var att utforska metoden tillsammans med elever, samt att bejaka en komplex metod och empiri. Jag undervisade på deltid som bild och medielärare på den skola där studien genomfördes, och undervisade även de elever som ingick i studien. Kännedomen om skolan underlättade på många sätt studien, jag var

så att säga en *native ethnographer*, en medlem av det sammanhang jag valt att studera. Reed-Danahay (2009) definierar denna roll som i intersektionen mellan ett insider- och ett outsiderperspektiv. Att som forskare vara medlem av skolan i en lärarroll innebar att dualismen insider/outsider kunde synliggöras och ifrågasättas. Denna position innebar både möjligheter och svårigheter. Jag hade tillgång till klassrum, lärare och elever, men närheten till skolan, lärarna och eleverna gjorde det samtidigt svårare att skapa distans och en kritisk blick. För att synliggöra och kritiskt reflektera över min position och relationen mellan mig som lärare och eleverna, och mellan mig som forskare och undersökningsdeltagarna använde jag mig av reflexivt skrivande, eller autoetnografi (Denzin, 2003; Reed-Danahay, 2009; Richardson & St. Pierre, 2005). Med autoetnografi och reflexivt skrivande som metod kunde jag även synliggöra och använda kunskaper och erfarenheter jag tillägnat mig genom en lång yrkeserfarenhet som lärare i gymnasieskolan.

Gymnasieskolan där undersökningen genomfördes var belägen i södra Stockholms län och hade ca 400 elever. De sex elever som valde att delta studerade på estetiska programmets medicinriktning, fyra elever i årskurs 1 och två elever i årkurs 3. Urvalet av forskningsdeltagare skedde genom att jag fick tillträde till två klasser och tillfrågade elever om att delta. I den ena klassen var jag lärare och därmed min egen grindvakt, eller *gatekeeper* (Hammersley & Atkinson, 1983/2007). I den andra klassen fick jag genom en lärarkollega tid på en mentorsträff för att informera om undersökningen. Urvalet av forskningsdeltagare skedde genom frivilligt deltagande efter att jag informerat och tillfrågat två klasser. Inledningsvis ville ett tiotal elever vara med i undersökningen, men efter några veckor kvarstod sex forskningsdeltagare. Dessa sex elever spelade in videodagböcker på skolan under ett läsår, med varierande frekvens och längd på inspelningarna. Studien pågick från september 2011 till maj 2012. Jag samlade forskningsdeltagarna varje vecka för att diskutera detaljerna för hur arbetet skulle fortskrida samt att eleverna kunde ställa frågor. En bärbar Macintosh-dator med webbkamera i locket användes. Jag skapade individuella konton med separat inloggning på datorn, vilket innebar att forskningsdeltagarna inte kunde se varandras inspelningar. Photo Booth är ett enkelt program som användes för att spela in, radera och redigera videodagböcker. Eleverna anonymiserade sig själva genom att hitta på alias och i vissa fall genom att använda filter i Photo Booth som förvrängde bilden. Det fanns många idéer och önskemål kring utformningen av metoden, redan tidigt efterfrågades punkter eller frågor med ämnen att tala kring.

Frågorna som formulerades inför inspelningarna var till en början generella. Exempelvis förekom: ”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?”. Eleverna och jag gick igenom veckans frågeformulär tillsammans och jag påminde eleverna om möjligheten att tala utanför formulärets punkter, samt deras rätt att *inte* berätta saker i videodagboken. Så småningom utvecklades frågeformulären till individuellt riktade dokument. Jag utformade alltså frågor till var och en av eleverna, baserade på deras inspelningar, under läsårets gång. När de individuella frågeformulären introducerades fördubblades videodagböckernas längd och innehållet fördjupades och utvecklades. En tolkning är att eleverna blev uppmuntrade av att jag aktivt tog del av vad de talade om varje vecka, och att jag genom mina frågor visade intresse för det de berättade. I slutet av vårterminen redigerade jag elevernas videodagböcker så att var och en fick sina samlade inspelningar på en cd-skiva. Avslutningsvis genomfördes en återblick individuellt med eleven och mig som forskare. Under återblicken hade forskningsdeltagaren och jag möjlighet att göra förtydliganden och ställa frågor om innehållet i videodagboken.

Det empiriska materialet från licentiatstudien består av sammanlagt fem timmar och 35 minuter inspelat material i form av videodagböcker. Detta material transkriberades och ett urval transkriberades multimodalt. Även anteckningarna som fördes vid den gemensamma återblicken hör till det empiriska materialet.

Empiriproduktion två

Den andra materialproduktionen ägde rum från oktober till december år 2013. Jag valde att studera och följa ett filmprojekt i kursen *Visuell kommunikation* som var schemalagd två gånger per vecka. Syftet med den andra empiriproduktionen var att fördjupa avhandlingens fokus på elevers subjektsskapande processer som både en del av nätverk av maktordningar samt som subjekt i tillblivelser genom affekt och drivkrafter. Delstudie ett visade intressanta resultat som gällde relationalitet med kön och materialitet i undervisning med medieutrusning. Jag valde att fördjupa avhandlingsstudien genom deltagande observationer och visuell dokumentation i en bildsal där jag dels undersökte visuell kultur och maskulinitet bland en grupp killar som åkte

skateboard (delstudie två), och dels subjektsskapande som sammanflätade tillblivelser i bild och mediepedagogiska assemblage (delstudie tre).

Deltagande observationer är en metod som innebär att forskaren deltar i verksamheten på ett integrerat sätt, utan att leda eller styra över det som sker. I första hand ägnar sig forskaren åt att vara involverad genom att iaktta och lyssna, dokumentera och ställa frågor utan att ingripa i de situationer som uppstår (Kristiansen & Krogstrup, 1999). Fältarbetet följde en visuell etnografisk tradition genom att jag fotograferade och skriftligt dokumenterade händelser och skeenden i bildsalen (Pink, 2001/2007). Ett särskilt fokus låg på kroppars rörelser (och orörlighet) i rummet. Genom observationer och visuell dokumentation genererades det empiriska materialet. Fältstudiens specifika inriktning på just lektionstillfällen under ett filmprojekt kan beskrivas som en *selektiv intermittent form* (*selective intermittent mode*) av etnografi (Beach, 2010). Det innebär att forskaren har ett speciellt fokus på kontexter eller händelser, som på en skola kan vara lärares planeringsmöten, särskilda klassrumstillfällen och så vidare. Med andra ord är det en form av etnografi som fokuserar på vad som händer över tid i ett specifikt utrymme, och gradvis zoomar in på forskningsstudiens intresseområden (Beach, 2010). Detta överensstämmer med hur jag genomförde min studie under ett filmprojekt på en specifik kurs. Selektiv intermittent etnografi skiljer sig från de etnografiska studier där forskaren befinner sig på fältet under en längre tid och på så sätt lär känna forskningsdeltagare och miljö mer ingående. De olika typerna av etnografi skiljer sig åt men behöver inte värderas som bättre eller sämre. Pink och Morgan (2013) uttrycker sig på följande sätt:

In terms of its length there is a tendency, particularly in anthropology, to assume that ethnography is a necessarily long-term research process, where conventionally PhD students spend (at least) a whole calendar year doing “fieldwork” (s. 352).

De argumenterar för vad de kallar ”short-term ethnography” (Pink & Morgan, 2013, s. 351). Istället för att betrakta kortare etnografiska studier som ytliga och som ”a ’quick and dirty’ route” (s. 351) menar de att sådana studier ofta är mer intensiva och arbetar med djupare analyser av exempelvis videoinspelningar. Vidare lyfter Pink och Morgan (2013) fram de etnografiska kvaliteterna som har att göra med kroppslig kunskap, att uppmärksamma det som inte sägs eller syns men som uppfattas som stämningar eller visar sig som outtalad kunskap genom forskningsdeltagarnas handlingar. Av etnografen

krävs sensibilitet, intensitet och förmåga till fördjupade analyser, medan den etnografiska undersökningens längd är av mindre betydelse.

I min studie innebar den kortare etnografiska undersökningen att utforska händelser i bildsalen både visuellt och med andra kroppsliga sinnen för att närma mig en fördjupad förståelse (Pink, 2009/2015). Jag prövade olika metoder och förhållningssätt för att få kunskap om eleverna och deras subjektsskapande processer. Det innebar ett intensivt utforskande och omprövande, ofta i en balansgången mellan att respektera elevernas signaler om att inte vilja bli störda och att visa intresse och nyfikenhet för deras perspektiv på undervisningen. Jag förde anteckningar med papper och penna samt fotograferade ibland, men stundom provade jag att delta i klassrummet, utan anteckningsbok och kamera mellan mig och händelserna i klassrummet. I dessa fall antecknade jag efter lektionens slut. Mitt intresse var inledningsvis att studera elevers subjektsskapande processer genom att fokusera på kroppars rörelse i rum och hantering av medieutrustning utifrån ett könsperspektiv. Detta fokus förflyttades eftersom det inte förekom rörelse i rummet i någon större utsträckning. Vidare var en stor majoritet av eleverna av manligt kön vilket ledde till en inriktning på maskulinitet i delstudie två. I delstudie tre valde jag att analysera hastighet och intensitet i bildsalen (eller i bildundervisningens assemblage) vilket blev en mer framkomlig väg än att studera rörelse i rummet. Som lärare var min förförståelse och erfarenhet av filmprojekt på gymnasiet att det ofta kunde bli intensivt och lite stökigt. Med andra ord blev jag förvånad över att eleverna satt stilla och till synes inte engagerade sig i filmprojektet. Jag omformulerade därför mina frågor och ändrade studiens inriktning. Det innebar att jag befann mig i spänningsfältet mellan vad som aktualiserades i klassrummet och vad jag föreställde mig skulle kunna komma att konkretiseras i praktiken härnäst (Lind, 2015c).

Undersökningen genomfördes på en skola som erbjuder elever att kombinera studier med intressen inom sport, kultur och estetiska ämnen. Jag fick genom kontakt med en bildlärare på skolan tillträde till bildsalen och undervisningen där. Jag valde att undersöka en bild och medieinriktad kurs, *Visuell kommunikation* som var ett individuellt val i årskurs tre. Min avsikt var att bredda undersökningen till att även inkludera de elever som inte valt att läsa på ett estetiskt program eller en estetisk inriktning. Den aktuella bildsalen var placerad bland de gymnasiegemensamma ämnernas salar, och inte på skolans medieinstitution. Eleverna kom från flera olika utbildningsprogram och kände inledningsvis inte varandra. Enligt läraren var denna kurs ett

negativt val eftersom de mer studiemotiverade eleverna antogs välja matematik eller språk som gav extra poäng att konkurrera med i ansökningar till högskola och universitet. Av de 24 elever som var inskrivna på kursen var 8-15 elever närvarande på de lektioner jag observerade. Elevernas närvaro skiftade, men det fanns de elever som närvarade mer regelbundet än andra. Manliga elever dominerade på kursen, endast tre av de 24 eleverna var tjejer.

Delstudie II: ”Skateboarding is like dancing”

En grupp killar i klassen brukade komma in i klassrummet med sina skateboards, som de förvarade under borden när de satte sig. Detta var en grupp elever som var närvarande relativt frekvent. Skateboardkillarna ignorerade min närvaro i klassrummet och visade inte något större intresse för att interagera med läraren eller andra elever i bildsalen utanför sin grupp. I detta sammanhang intog jag positionen av en perifer deltagande observatör (*peripheral participant*). Denna etnografiska position beskrivs av Lave & Wenger (1991) som en nykomling i en grupp. Nykomlingen är inte en fullvärdig medlem av gruppen, men inverkar ändå på gruppen genom delvist deltagande. I praktiken medförde det att jag respekterade dessa elevers integritet genom att inte närma mig dem på ett i min uppfattning närgånget eller påfluget sätt. Jag deltog aktivt när tillfällen gavs, exempelvis när flera elever samlades kring en laptop och tittade på och diskuterade skateboardfilmklipp. I en sådan situation kunde jag ta tillfället i akt genom att ställa frågor och delta i gruppen.

Jag försökte vid flera tillfällen få till stånd en gruppintervju med killarna som åkte skateboard, men oftast ville eleverna vänta på att fler i gruppen skulle dyka upp. Vid några tillfällen var inte eleverna närvarande vid den lektion vi kommit överens om för intervju. Slutligen genomförde jag en intervju med Wilhelm under den sista veckan i filmprojektet. Wilhelm verkade van vid att tala om sitt skateboardintresse och jag fick ett fylligt intervjumaterial. Under intervjun visade Wilhelm mig en skateboardfilm som han egenhändigt filmat, klippt och redigerat utanför skolarbetet ett år tidigare. Han gav mig tillgång till filmen och tillåtelse att använda den som underlag för analys. Filmen var en så kallad fullängdsfilm, en 38 minuter lång film som innehåller Wilhelms skateboardåkande vänner. Varje person har tre minuters redigerad skateboarduppvisning till musik som valts av Wilhelm. Filmen är ett narrativ på det sätt att den innehåller en introducerande episod samt avslutande scener. Skateboardåkarna i filmen var killar i ungefär samma ålder.

Wilhelm berättade att filmen vunnit ett pris på en svensk tävling för bästa skateboardfilm ett år tidigare.

Det material som analyseras i delstudie två bestod av bilder och fältanteckningar från bildsalen, den transkriberade intervjun med Wilhelm samt bildanalys av stillbilder från Wilhelms skateboardfilm. Urval gjordes genom att fokusera på skateboardkillarnas visuella kultur; kropp, kläder, sätt att röra sig på och interagera. Maskulinitet var ett centralt analysverktyg för att undersöka elevernas subjektsskapande processer.

Delstudie III: Picking up speed

Med delstudie tre förflyttade jag inriktningen från ett kritiskt perspektiv till ett affirmativt. Empirin från bildsalen undersöktes som sammankopplade assemblage där olika hastigheter och intensiteter skapades genom affekt. Elevsubjekten sågs därmed som element, eller delar av ett pedagogiskt assemblage. Syftet med dessa analysbegrepp var att möjliggöra ett kreativt tänkande om bildpedagogik för framtiden, och att göra motstånd mot en neoliberal logik som ensidigt fokuserar på effektivitet och målstyrning, vilket försvårar för kreativa processer att uppstå. Detta fick betydelse för hur undersökningens genomförande och metod kan betraktas. I delstudie tre handlade det om att använda visuell etnografi och fältanteckningar för att tänka annorlunda kring hur händelser och intensiteter i bildsalen uppstod i en process. Användningen av visuell, performativ etnografi som metod underlättade arbetet med affirmativa analyser där mänskliga, materiella och visuella komponenter kunde ses som tilltrasslade händelser som vecklade ut sig över tid. I praktiken innebar metoden att arbeta med kroppsliga sinnen och känslighet för vad som utspelades (Denzin, 2001; Rose, 2001/2016). Med denna metodologi blir forskarens agens att involvera sig i *kartläggning* (*cartography* och *mapping*), en process som innebär känslighet för hur någonting nytt skulle kunna uppstå (*emerge*) (Davies, 2014). Kartläggning som metod innebär framförallt att överge föreställningen om subjektet som autonomt och individualistiskt, samt att motstå klassificeringar (Deleuze & Guattari, 1994; Dolphijn & Tuin, 2012; Semetsky, 2006). I delstudie tre kartlades processer av tillblivelser i bildsalen, där mänskliga kroppar och materialitet undersöktes som tilltrasslade händelser som producerade olika hastigheter och intensitet. Kartläggningen som forskningspraktik handlade inte om att skapa representationer som ett bevismaterial, och inte heller om att skapa den mest

exakta eller nyanserade berättelsen av vad som upplevdes och återberättas (Mazzei, 2013; Richardson & St. Pierre, 2005). Istället var kartläggningens funktion att skapa möjligheter för nytt tänkande och formulerandet av nya begrepp, med syftet att tänka annorlunda (Colebrook, 2010; Deleuze & Guattari, 1994; Spindler, 2013). Av den anledningen spelar kreativitet en viktig roll i forskningsprocess och analyser (Irwin, 2013; Massumi, 2002).

Etik och etiska reflexioner

I denna avhandlings tre delstudier har hänsyn tagits till de forskningsetiska principerna inom humanistisk och samhällsvetenskaplig forskning i enlighet med Vetenskapsrådets riktlinjer (Vetenskapsrådet, 2011). Det innebär att forskningsdeltagare har delgetts syftet med undersökningen samt hur hanteringen av forskningsmaterialet skulle gå till. Eleverna som deltog i de bägge studierna var över 15 år och lämnade muntligt eller skriftligt medgivande till att deras medverkan får användas till forskning. I delstudie ett samlades muntliga medgivande in när eleverna frivilligt anmälde sig att delta i studien med videodagböcker. I den andra empiriproduktionen samlades skriftligt medgivande in. Ett par elever gav inte sitt medgivande till att delta när den andra empiriproduktionen skulle genomföras och medverkar följaktligen inte i någon form i studiens empiriska material eller analyser. Deltagare i bägge undersökningar har haft möjlighet att när som helst avbryta sitt deltagande. Ingen obehörig person har tagit del av källmaterialet. Slutligen har anonymisering skett så att forskningsdeltagarnas identitet inte ska gå att identifiera.

De undersökningar som genomförts har inneburit att jag blev delaktig i min empiri. Som forskare ser jag mig som lokalt situerad, vilket betyder att observationer och visuell etnografi som har blivit till genom studierna inte kan sägas vara neutrala eller objektiva (Haraway, 1988). Min erfarenhet som lärare och min kunskap om skolan har givit mig tillgång till förförståelse som kan ses som en styrka samtidigt som den i vissa situationer har varit hindrande. I klassrumsstudien med skateboardkillar blev jag väldigt tydligt positionerad som en lärare (och som kvinnlig och ”äldre”) i en något negativ bemärkelse av eleverna. Jag kunde se att om min bakgrund hade varit en annan, exempelvis som skejtare (gärna framgångsrik och manlig) så hade kontakten med eleverna sannolikt varit en annan. Därmed hade också tillgången till kunskap varit en annan. Det handlar om hur olika former av tillträde till fält och grupper

möjliggör vissa kunskaper. I den första delstudien var jag en betygssättande lärare för eleverna/forskningsdeltagarna, vilket tydliggjorde maktaspekter i relationen både mellan lärare och elev samt forskare och forskningsdeltagare. Elevernas möjligheter att genom visuella metoder göra sin röst hörd var en viktig aspekt särskilt i delstudie ett. Visuellt baserad forskning innebär möjligheten att luckra upp gränserna som gäller inkludering och exkludering av forskningsdeltagare. När elever producerade undersökningens material i delstudie ett, tänjdes gränserna ut mellan positioner som elev och forskningsdeltagare, mellan medieundervisningens innehåll i skolan och de visuella kulturer som ungdomarna var del av utanför skolan. I alla delstudier ses ungdomar som kunniga människor som tillför expertutlåtanden om sina erfarenheter och upplevelser (Thomson, 2008). Ungdomars åsikter, handlingar och uttryck är av vikt, samtidigt som barn och unga har rätt att uttrycka sig kring sådant som angår dem, enligt FN:s barnkonvention (Unicef, 1989, artikel 12 och 13).

Från ett maktperspektiv är blickpositioner relevant att diskutera i relation till visuella metoder. Det handlar om vem som får titta på vem, och på vilket sätt blicken riktas (Lind, 2010/2013; Sturken & Cartwright, 2001/2009). Positionen som forskare eller lärare kan knappast sägas vara jämbördig i relation till forskningsdeltagare eller elever. Detta maktförhållande finns inskrivet från den stund vi kliver in i ett forskningsfält eller i ett klassrum. Det är jag som forskare som tar initiativ och riktar min uppmärksamhet och blick mot elevernas handlingar och utsagor. Ibland märkte jag att frågor om vad forskaren/läraren vill aktualiseras hos elever, men även motstånd och ovilja att ingå i relationen som forskare och forskningsdeltagare. Ett klassrum liksom en videodagbok är sammanhang som reglerar och sätter gränser för vad som är möjligt att säga och göra, med normer för handlingar och samtal. Arbetet med videodagböcker innebar en visuell plattform där eleverna kunde använda kreativitet och lekfulla iscensättningar för att uttrycka åsikter och berätta om sina erfarenheter. Den visuella plattformen innebar även en förflyttning av blickordningen genom att eleverna kunde rikta sin blick, och returnera blicken på skolan, lärare, andra elever och på forskaren. Maktrelationen var inte ensidig eller enkel och under bägge empiriproduktionerna var jag beroende av att få elevernas medgivande till min studie. Utan elevernas samtycke och fortsatta medverkan hade inte undersökningen varit möjlig att genomföra.

Metodologi: visuella metoder och metoder för analys

I avhandlingens tre delstudier utgår jag från feministiska perspektiv inom såväl poststrukturalistiska som posthumanistiska teoribildningar. Detta har implikationer för studiens metodologi, exempelvis frågan om videoinspelningar och fotografier från etnografiska studier kan ses som representationer, och vad ett icke-representationellt (*non-representational*) förhållningssätt till social praktik kan betyda (Pink, 2001/2007; Rose, 2001/2016). Visuella metoder har dominerat undersökningarna, med utgångspunkt i rörlig och fotografisk bild. I licentiatstudien involverades gymnasieelever genom att de spelade in videodagböcker, vilket utgjorde det empiriska materialet. I den andra empiriproduktionen användes stillbildskamera som del av visuella etnografiska observationer i ett klassrum. En skateboardfilm utgör den tredje kategorin visuellt empiriskt material. Filmen skapades av en forskningsdeltagare i undersökningen cirka ett år innan studien genomfördes. Det visuella materialet består således framför allt av bilder som producerats av mig eller forskningsdeltagarna inom forskningsstudierna. Dessa bilder har blivit en aktiv del av undersökningen, och varit sammanflätade med dessa undersökningar (Rose, 2001/2016). Ett undantag är skateboardfilmen eftersom den inte skapades under studiens empiriproduktion utan var ett befintligt material.

Visualitet och performativitet i ett etnografiskt förhållningssätt

Visuell etnografi är en explorativ metod som kan kopplas till performance och performativitet (Bagely, 2008; Lind, 2015c). Visuella etnografiska performativitet är tätt förbunden med pedagogik, som en metod för att undersöka och få kunskap om någonting (Denzin, 2003). Vidare handlar etnografisk performativitet om erfarenheter i vardagen, och att synliggöra det som tas för givet genom ett kritiskt perspektiv (Lind, 2015c; Pink, 2001/2007). Det performativa med visuella forskningsmetoder betonas i *görandet*, vilket i sin tur

innebär att uppmärksamma glappet mellan det som händer i nuet och vad som kan komma att hända härnäst (Lind, 2015c). Det betyder att händelser i nuet möjliggör en rad framtida händelser. I pedagogiska sammanhang såväl som i visuell etnografisk forskning finns därmed ett mellanrum mellan nuet och vilka möjliga händelser som skulle kunna realiseras eller aktualiseras. Detta glapp eller mellanrum innebär både det förväntade och det oförutsägbara, olika oförutsägbarheter som: "... that which is not expected, that which is unthinkable, that which is not imagined" (Lind, 2015c). Det handlar alltså om forskarens (eller lärarens) känslighet för vad som *blir möjligt* genom det som faktiskt händer (aktualiseras) i nuet. Den etnografiska positionen innebär att genom olika metoder försöka inta någon annans perspektiv, och därmed förflytta sin subjektsposition. Den etnografiska processen kan ses som nya riktningar av tillblivelse, som sammankopplade händelser med mänskliga och icke-mänskliga kroppar och miljö i forskningsstudien.

Ett fotografi kan i en enda representation förmedla enorma mängder information (Grady, 2004). Mängden information är dock inte den kvalitet som främst synliggjorts i de studier jag har genomfört. Fotografiet som del av etnografiska observationer innebär inte att dessa bilder ses som bevisföring. Det handlar inte i första hand om en avspeglning av vad som fanns framför kameran i det ögonblick slutaren öppnades, som en vittnesbörd av vad som hände i klassrummet. *Visuell performativitet* är ett begrepp som innebär att forskning med visuella metoder inte bara handlar om att observera, beskriva och analysera världen, utan att forskaren och de visuella metoderna blir involverade och sammanflätade med forskningsstudien (Lind, 2015a, 2015c; Pink, 2001/2007, 2009/2015). Det performativa i samhällsvetenskapliga forskningsmetoder handlar om hur det som studeras samtidigt blir till genom att det studeras. Law och Urry (2004) skriver:

...we argue that social inquiry and its methods are productive: they (help to) make social realities and social worlds. They do not simply describe the world as it is, but also enact it (s. 390-391).

Med detta perspektiv har alla forskningsmetoder särskilda effekter, de gör en skillnad i undersökningar och de medverkar till att forma det som studeras i en undersökning. Denzin (2001) uppmärksammar hur *performativ sensibilitet* och konstnärliga förhållningssätt kan användas inom utbildningsvetenskaplig etnografi för att skärpa alla sinnens uppmärksamhet och känslighet. Det

betyder att kroppen används som ett redskap för att tänja på vad som är möjligt att få kunskap om och att bejaka mångfald och komplexitet i levnadserfarenhet (Barone & Eisner, 2012). Performativ sensibilitet betonar direktheten och sinnliga upplevelser som sätt att få kunskap. Med andra ord behöver forskaren tillfälligt avlägsna sig från en analytisk distans. Empatiska förhållningssätt kombineras med kritiska och reflexiva (Denzin, 2003; Pink, 2009/2015).

Bruket av kameror i mina undersökningar ser jag som performativt i meningen att kamerorna medförde agens. Det betyder att visuella metoder var avgörande för hur studierna utformades och genomfördes. Kamerorna har i hög grad varit del av de bägge undersökningarna, som aktörer på ett praktiskt och konkret sätt. En viktig aspekt av visuella metoder handlar därför om vad som händer och vad som uppnås när de tas i bruk (Knowles & Sweetman, 2004). Forskarens närvaro, kamerans agens och forskningsdeltagarnas medvetenhet om den pågående undersökningen blir aktiva delar av undersökningen. I arbetet med visuella metoder i forskning är reflexivitet en betydelsefull del genom att undersökningsmaterialet så att säga tittar tillbaka på forskaren och forskningsdeltagarna. Relationella aspekter i forskningen aktualiseras särskilt när forskningsdeltagare involveras i undersökningen genom att producera empiriskt material. Relationerna mellan forskare, forskningsdeltagare och forskningsmetoder sätts i fokus. Etiska frågor aktualiseras och synliggörs som en del av den reflexivitet som förknippas med visuella metoder. Det sker genom distanseringen från vardagliga förgivet taganden då exempelvis forskningsdeltagarna ser tillbaka på sina bilder eller inspelningar och samtalar med forskaren om dessa (Holliday, 2004; Rose, 2001/2016). Till exempel kan ny förståelse av den egna situationen och omprövning av självuppfattningen uppstå, eller kreativt arbete där deltagare kan uttrycka och utforska olika subjektpositioner (Pink, 2001/2007; Lind, 2010/2013, 2015c; Thomson, 2008). Användningen av visuella, performativa metoder medförde en omdefiniering av förhållandet mellan mig som forskare/lärare och forskningsdeltagarna/eleverna och forskningsstudien. Kamerans roll i mina undersökningar är därmed varken att försöka bevisa händelseskeenden, eller att bidra med bilder som illustrationer till avhandlingstexten (Rose, 2001/2016). Det visuella är en metod som möjliggör för ny kunskap och kritik att skapas. Skillnaderna mellan text och visuella utsagor bildar komplexitet i källmaterialet genom att de tillför olika kvaliteter (Lind, 2010/2013).

Visuella material som representationer

Visuella representationer kan analyseras och diskuteras kritiskt, i en tradition från *cultural studies* (Rose, 2001/2016). Med kultur menas här en oavslutad process och praktik av meningsskapande genom konsumtion och produktion av bilder (Hall, 1997). Med denna metodologi sker meningsproduktion genom samverkande system av representationer, som produceras och reproduceras i specifika sociala praktiker. Hall (1985) formulerar detta på följande sätt:

Systems of representation are the systems of meaning through which we represent the world to ourselves and one another. It acknowledges that ideological knowledge is the result of specific practices – the practices involved in the production of meaning (s. 103).

Vidare skriver Hall att:

Every social practice is constituted within the interplay of meaning and representation and can itself be represented. ... They occur in particular sites and apparatuses – like classrooms, churches, lecture theatres, factories, schools and families. And that concreteness allows us to claim that they [discourses] are "material" (s. 103).

Den sociala praktiken, exempelvis ett klassrum, producerar system av mening som konkretiseras och materialiseras. Visuella representationer blir med denna utgångspunkt en produkt av "apparat", av det nätverksliknande system, som på en skola består av arkitektur, ämnesdiskurser, administration, kursplaner, regelverk och så vidare. Med andra ord är den visuella empirin producerad inom gymnasieskolans apparatur som visuella representationer, och som komponenter i ett forskningsprojekt. Representationerna återspeglar inte praktiken på ett neutralt eller objektiva sätt, utan ses som utsagor som kan läsas och tolkas på många sätt. Rose (2001/2016) gör en distinktion mellan seende och visualitet, där seendet handlar om vad människans öga rent fysiologiskt förmår att se. Visualitet handlar däremot om hur seendet är konstruerat, hur vi tillåts att se och hur vår blick ordnas i betraktarpositioner beroende av sociala, historiska och kulturella koder för seendet. Det handlar om seendepraktiker, som överenskommelser, som formar vårt sätt att se. Visualitet är därmed kopplat till våra föreställningar om världen och hur vårt seende regleras diskursivt (Mirzoeff, 1998/2013). Visuella representationer erbjuder blickpositioner och specifika perspektiv, som tolkningar och sätt att se som aldrig är neutrala eller objektiva (Lind, 2010/2013; Rose, 2001/2016; Sturken & Cartwright, 2001/2009). Visuellt forskningsmaterial som

representationer innebär alltså en kritisk metodologi, vilket betyder att visuella metoder kan synliggöra och osynliggöra sociala olikheter ur exempelvis ett intersektionellt perspektiv. Bilder är därmed inte en enkel avbildning av verkligheten, utan uppfattas och tolkas beroende på kontext och betraktarens blickposition. Det visuella är en del av sociala praktiker som är konstituerande för bildens betydelse. Genom blickpositioner produceras och reproduceras sociala ordningar, men även motstånd mot dessa (Mitchell, 1994; Rose, 2001/2016; Sturken & Cartwright, 2001/2009). Att *re-turnera blicken* (*returning the gaze*) är ett begrepp som beskriver ett feministiskt motstånd mot blickordningar genom att kvinnliga konstnärer började framställa sig själva som aktiva subjekt. Dessa konstnärer riktade blicken mot de sociala och kulturella strukturer som skapar seendets konventioner, snarare än mot bildens innehåll (Rossi, 1995).

Visuella material som simulakra och icke-representationer

Simulakra är ett begrepp där det visuella konstruerar en verklighet utan referenser till något yttre, utanför simulakra (Deleuze, 1968/2014). Videodagböcker ses i avhandlingen som ett visuellt simulakra i meningen att de skapar nya ramar och en plattform för elevers berättelser om medieundervisning. De videoinspelningar som eleverna genomförde speglar inte det som hände i klassrummet på ett direkt sätt, även om eleverna talade mycket om undervisningen. Istället skapades ett utrymme för eleverna att forma framställningar av självet och av hur det är att vara elev i medieundervisningen. Jag betraktar därmed videodagböckerna som simulakra. Deleuze beskriver simulakra som frånvaron av original. Det enda som finns är simulakra utan likhet till någon form av original, vilket betyder att ett simulakra inte refererar till eller representerar något annat. Världen består av simulakra där inga representationer kan sägas finnas (Deleuze, 1968/2014). Föreställningen om representationer innebär att det finns en modell, en förlaga eller ett original som representeras (Deleuze, 1968/2014). Det är en stark västerländsk tanketradition som Deleuze argumenterar emot, när han formulerar sig på följande sätt:

The catechism, so heavily influenced by the Platonic Father, has made us familiar with the idea of an image without likeness: man is in the image and likeness of God, but through sin we have lost the likeness while remaining

in the image... simulacra are precisely demonic images, stripped of resemblance and live on difference instead (Deleuze, 1968/2014, s. 162).

Att tänka bilder som representationer har en lång tradition bakåt i tiden och speglar ett arv från både Platon och religioner. En konsekvens av Deleuzes icke-representationella tänkande är att det inte finns en avsikt eller mening bortom eller bakom det som finns i världen. Det finns inget äkta original som döljer sig någon annanstans, bara en mängd simulakra som kan aktualiseras på icke-hierarkiska sätt. Ett icke-representationellt metodologiskt förhållningssätt innebär att visuella utsagor är komponenter och aktiva agenter i sammanflätade assemblage med andra komponenter, mänskliga såväl som icke-mänskliga. Visuella forskningsutsagor handlar därför inte om en återspeglning av världen, istället är de ett resultat av *händelser (events)* som bryter fram genom drivkrafter, affekt och intensiteter i sammankopplade assemblage. Det är dessa händelser som uppmärksammas, samt de möjligheter de skapar för att producera nya tankar och nya begrepp (Colebrook, 2012; Deleuze, 2001; Deleuze & Guattari, 1994). Licentiatstudiens videodagböcker blev till som komplexa och tilltrasslade nätverk av berättelser, sammanflätade med kamerateknologi, medieundervisningens styrdokument och praktik, sociala relationer i och utanför skola. Betoningen låg på videodagböckernas potential metodologiskt och konceptuellt, snarare än analyser av det visuella innehållet eller en föreställd avsikt bakom elevernas iscensättningar (Sweetman & Knowles, 2004).

I delstudie tre använde jag fotografier från klassrummet som aktörer som flätades samman med fältanteckningar och begrepp. Intentionen var att undersöka vad som händer när bilderna sätts samman med begrepp och fältanteckningar i texten. Forskning betraktas i denna studie som sammanstötningar mellan element och händelser; genom kartläggning av tilltrasslade assemblage kunde nya tankar och begrepp produceras, att tänka annorlunda kring det som i detta fall var en för mig välkänd klassrumspraktik (Colebrook, 2010; Deleuze & Guattari, 1994). Det icke-representationella perspektivet på visuella utsagor innebar en förflyttning från ett i huvudsak kritiskt tänkande kring exempelvis kön (i delstudie två) till fokus på kreativt tänkande. Denna förflyttning handlade inte om att lämna ett perspektiv för ett annat, utan att prova olika sätt att tänka kring och belysa en bildpedagogisk klassrumspraktik. Genom att undersöka vad sammankopplingarna av element i klassrummet, som kroppar, möbler, kläder, styrdokument och bildundervisningens specifika materialitet, aktiverades föreställningsförmågan

och kopplingarna till hur bildämnet skulle kunna tänkas annorlunda. Att betrakta visuella utsagor som icke-representationella kan på så sätt sägas framkalla nya former av tillblivelser och aktivera tänkandets potentiella kopplingar och förbindelser, vilket i sin tur kan komma att konkretiseras eller aktualiseras i en framtida praktik.

Metoder för analys

Analysmetoderna är valda för att rikta uppmärksamheten mot relationellt sammankopplade processer och transformation samt att perspektivera det empiriska materialet från flera håll. Jag ser analysmetoder som verktyg för att systematisera analyser och för att generera flera förståelser av vad elevers perspektiv på medieinriktad bildundervisning kan vara. Differentiering kan sägas vara en övergripande metod för analyser och förståelsen av hur subjektsskapande processer går till i bild och medieundervisningen. I avhandlingens kontext betyder det att *ett* elevperspektiv inte finns, och inte heller att en elev representerar ett visst elevperspektiv. Istället synliggör varje elev ett spektrum av elevperspektiv. Av denna anledning har jag valt att använda två olika analysmetoder, vilka presenteras här.

Diskursanalys med Laclau och Mouffe

Diskursteori användes som metod för att analysera skateboard-maskulinitet i klassrummet och i en elevproducerad skatefilm. Diskursanalys med Laclau och Mouffe (1985/2001) innebär att undersöka hur en diskurs är konstruerad. Detta är en skillnad mot den inriktning av diskursanalys som fokuserar på att identifiera diskurser och att ringa in olika kategorier av föreställningar eller logiker. Diskursteori som metod handlar om att identifiera betydelsebärande tecken och element i en diskurs och dessa teckens position inom diskursen. I delstudien om skateboard-maskulinitet kunde sådana tecken och element identifieras i yttranden, handlingar och visuellt material. En diskurs innehåller tecken som kan vara fasta och stabila, samt tecken som är mer ambivalenta och rörliga. De särskilt viktiga knut-tecknen i en diskurs kallas för *nodalpunkter*, medan de mer flytande och instabila tecknen kallas för *flytande signifikanter*. Nodalpunkter fungerar som knuttecken, där kedjor av artikulationer genomkorsas och stabiliserar diskursen. Diskurser utmärks av att tecknen har en flytande karaktär, och endast delvis kan artikulera diskursen (Laclau & Mouffe, 1985/2001). Det betyder att det inom diskurser pågår en kamp om

att fixera tecknens betydelse, exempelvis om vad som kan ingå i diskursen om skateboard-maskulinitet. Subjektspositioner uppstår som utspridda i diskursens formering. Laclau och Mouffe beskriver detta på följande sätt:

The practice of articulation therefore, consists in the construction of nodal points which partially fix meaning; and the partial character of this fixation proceeds from the openness of the social, a result, in its turn, of the constant overflowing of every discourse by the infinitude of the field of discursivity (1985/2001, s. 113, kursivering i original).

Med andra ord är diskurser kontingenta, överlappande och i rörelse, eller under förhandling. Ett tecken kan betyda olika saker i skilda diskurser, till exempel får tecknet ”kropp” skilda meningsbetydelser beroende på om kroppen finns som ett tecken i ett skateboard-sammanhang, på sjukhuset eller i skolan. Diskurser kan tillfälligt läsas och bli hegemoniska under en viss tid, men möjligheten till kontingens och förändring finns alltid närvarande. Analysarbetet med skateboard-maskulinitet och hur den konstrueras i materialet genom nodalpunkter och andra tecken innebar flera olika försök till analys. I analysarbetet använde jag en skiss som verktyg för att identifiera olika tecken i diskursens konstruktion. En diskurs omges av *diskursiva fält*, och överlappas ibland av angränsande diskurser. I fallet med skateboardkillarnas visuella kultur såg jag att andra alternativa, icke-auktoritära sporter som parkour och snowboard var intilliggande diskursiva fält. Flytande signifikanter är de områden där strider pågår om att fixera ett teckens betydelse. En flytande signifikant i skateboardkillarnas visuella kultur handlade om visuell stil i form av kläder och frisyurer. Kedjor av artikulationer innebar exempelvis sätt att klä sig, sätt att tala och sätt att röra sig på. Dessa artikulationskedjor analyserades som kroppsspråk och rörelsemönster, tal och stil i såväl klassrummet som i en elevs skateboardvideo. I min slutliga analys av diskursens konstruktion var kroppen en nodalpunkt. Det var genom kroppen som skateboardkillarnas visuella kultur och homosocialitet artikulerades. Kroppen var med andra ord den punkt där artikulationerna genomkorsades.

Differentiering och kartografi

Licentiatstudiens analyser är genomförda med diffraktion som metod (Barad, 2003, 2007; Haraway, 1997). Begreppet diffraktion introducerades av Haraway (1997) 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). Forskaren och de olika teknologier, metoder och material som används i en forskningsstudie blir därmed alltid en del av det som undersöks. En konsekvens av att analysera empiriskt material diffraktivt är att uppmärksamma hur skillnad skapas och hur skillnader förändras och överlappas, samt vilka effekter detta får (Barad, 2007; Lenz Taguchi, 2012b). Forskaren blir en del av det som undersöks som både kropp och sinne (*bodymind*), och interfererar alltså med forskningsdeltagare och fält. Forskaren och undersökningen blir därmed skillnadsskapande element. En fördel med diffraktiv analys är att det materiellt-diskursiva uppmärksammas, det vill säga hur materialitet och socialt liv är sammanflätat. I detta finns både transformativa och politiska potentialer (Lenz Taguchi, 2012b).

I delstudie tre använder jag kartografi (*cartography*) som analysmetod. Deleuze (1997) använder Freuds exempel med Hans från sagan om Hans och Greta och utvecklar kartografi som en alternativ analysmetod. Föremålet för analyser i kartografi är miljöer (*milieus*); sociala, materiella, affektiva och intensiva, samt hur människor navigerar och rör sig i spår (*trajectories*) eller resvägar genom miljöer i strävan att nå och uppfylla sina behov, drivkrafter, nyfikenhet eller bara att undkomma socialt tvång och restriktioner. Miljön och spåren genom den är förbundna med varandra:

The trajectory merges not only with the subjectivity of those who travel through a milieu, but also with the milieu itself, insofar as it is reflected in those who travel through it (Deleuze, 1997, s. 61).

Vidare utgår kartografi från differentiering, det vill säga skillnad som positiv, eller skillnad från sig själv. Med Deleuzes filosofi blir skillnad en positiv kraft som skapar mångfald och transformation (Deleuze, 1968/2014). Analysmetoden handlar då om att se skillnad i sig, inte skillnad i jämförelse med något annat. Att använda kartografi som analysmetod innebar därmed att förflytta sig i motsatt riktning från att hitta mönster, teman och kategorier (Deleuze & Guattari, 1994). I delstudie tre betraktades mänskliga kroppar, begrepp och materialitet som aktörer i en miljö där dessa stötte samman och kopplades ihop. Forskningen som ett assemblage deterritorialiserades (bröts loss) och sattes samman (reterritorialiserades) på nya sätt genom analysen och skapade nya sammansättningar och ny förståelse. Analysen ses därmed som en sammanstötning, eller en händelse (*event*) och som en sammankoppling av

begrepp och empiri, där dessa komponenter möts. Analyserna blev till genom detta möte, och vecklade därmed ut delvis oförutsägbara tillblivelser och forskningsresultat.

Analysmetoder baserade på Deleuzes teorier innebär att både ingripa (*intervenē*) och att tänka kreativt om framtiden (*invent*) och vad den potentiella innebörden av studien kan bli (Jackson & Mazzei, 2013). Lika viktigt är att lyfta fram forskarens ansvar och etik, vilket betyder att som forskare inse att kunskapsproduktion också medverkar till att forma framtiden för både människor, miljö och materialitet (Lenz Taguchi, 2012b). Att analysera det empiriska materialet innebar i delstudie tre att se hur bild och medieundervisningens assemblage förändrades och gav upphov till nya tankar och händelser, med andra ord klassrummet som tillblivelse och transformation.

I likhet med Jacksons & Mazzeis analysförfarande (2013) kan analysmetoden i min studie med klassrumsetnografi sägas innehålla tre moment. För det första att decentrera subjekten och visa hur elementen i ett assemblage konstituerar varandra. För det andra att vara öppen och transparent med vilken typ av analysfrågor som möjliggörs genom begrepp och teorier, samt för det tredje att bearbeta och analysera processer och sekvenser av materialet upprepade gånger. Analyserna ger inte entydiga svar på frågor utan belyser en mängd olika infallsvinklar, samt visar hur elementen i assemblage är formbara relationellt. Att använda kartografi som analysmetod innebar att veckla ut och förlänga analysen så långt som möjligt. Det sista och fjärde steget i analysen var att se potentialer och föreslå framtida rörelseriktningar baserat på analyserna.

Sammanfattning av delstudierna

I följande kapitel sammanfattas avhandlingens tre delstudier. De tre delarna består av en licentiatstudie samt två artiklar. Den första artikeln publicerades i *International Journal of Education through Art*, den andra är accepterad för publicering i *Studies in Art Education*, år 2017, volym 58, nummer 3. Här presenteras sammanfattningar och resultat av de olika studierna.

Intermezzon i medieundervisningen

Utgångspunkten för licentiatstudien var att göra elevers perspektiv på medieundervisning tillgänglig och synlig. Studiens syfte var att följa hur medieelevers subjektpositioner konstrueras och transformeras i en process genom videodagbok som metod. Syftet uppnåddes genom följande frågeställningar: Vilka subjektpositioner möjliggörs för elever i gymnasieskolans medieundervisning genom iscensättning i videodagböcker? Vilka eventuella förflyttningar av subjektpositioner synliggörs genom metoden med videodagböcker? Hur kan elevernas subjektpositioner förstås och diskuteras ur ett lärandeperspektiv?

De teoretiska perspektiven hämtades från både poststrukturalistiska och posthumanistiska feministiska utgångspunkter om subjektet. I studien användes begreppet subjektpositioner, vilket innebär att undersöka hur tillgängliga diskurser producerar makt och möjligheter, begränsningar och förväntningar som subjektet är inskrivet i. Begreppet nomadiska subjekt beskriver rörligheten i subjektsskapandet, som en oavslutad process. Subjektet skapas i en rörelse mellan makt och begär. Genom posthumanistiska perspektiv på subjektet kan ett ensidigt fokus på diskursiv makt undvikas, och en större komplexitet bejakas genom att synliggöra materialitetens konstituerande effekter, i en sammanflätning med subjektet.

Det empiriska materialet bestod av videodagböcker, textuella och multimodala transkriberingar av dessa, samt anteckningar från gemensamma tillbakablickar på videodagböckerna, som genomfördes enskilt med var och en av eleverna. I studien berättade sex elever om sina erfarenheter i individuella videodagböcker under ett läsår. Materialet producerades under läsåret 2011-

2012 av tre tjejer, Elliot, Michu och Stina, samt en kille, Svante, i årskurs 1. Från årskurs 3 deltog två killar, Erik och Sigge. Samtliga elever läste på estetiska programmet med inriktning mot media, på en skola där jag själv var undervisande lärare. Videodagböckernas antal och längd varierade mellan eleverna.

Analyserna visade en bred repertoar och variation av subjekspositioner och rörlighet mellan dessa. Elliot talade om sig själv som en lat estetelev, och att hon uttryckte ofta att skolan var tråkig. Samtidigt beskrev hon en väldigt aktivt fritid. Under läsåret förflyttade hon sin position som uttråkad, omotiverad och lat, till en position där hon talade kunnigt om sitt arbete i medieundervisningen, och att hon ofta presterade på hög nivå. I den gemensamma återblicken fick Elliot syn på att hon levde ett väldigt aktivt liv med mycket ansvar. Hon uttryckte att detta var ett nytt sätt för henne att se på sig själv.

Stina beskrev sig själv som en ambitiös elev med höga betyg. I hennes videodagbok knöts en mängd ämnen och subjekspositioner i och utanför skolan ihop. Dagböckerna visade rhizomatiskt lärande där skola och fritid flätades samman. Stinas videodagböcker handlade ofta om stress i skolan och oro inför framtiden. När det gällde undervisningen i rörlig bild uttryckte Stina sin frustration, och hur lärandet i videoredigering uteblev. I subjekspositionen som ambitiös elev tog Stina själv på sig ansvaret för att inte framstå som negativ. Komplexiteten i meningsskapande och lärande där teknikens agens synliggjordes särskilt när Stina berättade om sitt arbete med fotografisk bild. Stillbildskamerans batterier fungerade sporadiskt vilket var konstituerande för vad och när Stina kunde fotografera.

Både Svante och Sigge synliggjorde subjekspositionen som omotiverad kille i skolan. I likhet med Elliott ägnade Svante en hel del tid åt humor och ironi framför kameran och iscensatte olika karaktärer. När halva läsåret hade gått valde han att berätta en allvarsam historia om sin bakgrund med många misslyckanden i skolan. Sigge pratade mycket om händelser utanför skolan. Han berättade att det inte gick bra i skolan, men att han valde att inte fokusera på det. Efter en praktikperiod på Sveriges television beskrev han sin tid där som fantastisk berättelse, som ett liv med gratis champagne där han minglade med ”sköna människor” från tv-branschen. Siggas drömmar och drivkrafter luckrade upp ett gränsland där det var svårt att veta vad som var drömmar och fantasier och vad som var minnen från praktikperioden. Analyserna visade hur drömmande och fabulerande också är verkliga och viktiga för

subjektsskapande processer. Både Sigge och Svante skapade mer eller mindre fiktiva scenarier för framtida tillblivelser där videodagboken blev en flyktlinje bort från elevpositioner i skolan.

Genom Eriks detaljerade beskrivningar av arbetet med filmskapande visade sig ett rhizomatiskt lärande där nya tanke- och handlingslinjer ständigt uppstod. Erik positionerade sig som en framtida filmregissör, i videodagboken veckades berättelsen om handlingen i filmen han arbetade med samman med vad som kunde förstås som berättelser om Erik själv. Det handlade om att befinna sig i mellanrummet mellan tonåring och vuxen; om att ännu inte veta vem man är.

I den gemensamma återblicken med Michu synliggjordes hur hon framställde sig själv på ett specifikt sätt i videodagboken, vilket skilde sig från intrycken hon gav under återblicken. Det sätt som Michu iscensatte sig på hade tydliga referenser till populärkulturens videodagböcker i dokusåpor och reality-shower, med tydliga kopplingar till feminina subjektpositioner. I dessa program blir repertoarer om förtrolighet och bekännelser tillgängliga, och olika relationella och känslomässiga hemligheter avslöjas. Analyserna av återblicken med Michu tydliggjorde att hennes performance i videodagboken handlade om en populärkulturell diskurs. Tillgängliga kulturella koder användes för att konstruera en reflexiv och medierad självberättelse.

Videodagboken som forskningsstrategi och mediepedagogisk potential skapade ett simulakra, en verklighet på egna villkor, där privilegierade positioner kunde kastas om (Deleuze, 1994/2004). Titeln *Intermezzo* syftade på hur inspelningen av videodagböcker blev ett avbrott i vardagens skolrutiner; ett rum mellan subjektpositioner i skolan och fritiden där dessa kunde kopplas ihop och knytas samman. Ytterligare ett resultat i studien visade att elevers humor, ironi och ”lek” framför kameran möjliggjorde och underlättade förflyttningar av subjektpositioner. En konsekvens av kamerans agens var att subjektet sattes i rörelse, och att glidningar mellan olika positioneringar och möjliga framställningar av självet kunde sättas i spel.

Sammanfattningsvis synliggjorde videodagböckerna rhizomatiska och nomadiska subjektpositioneringar; komplexa lärprocesser som flätades samman med kön, affekt, materialitet, visuell kultur och informellt lärande. Licentiatstudien lyfte fram bild och medieämnens potential att skapa plattformar för elevers subjektsskapande och konstruktioner av självet genom relationellt och affektivt arbete med bild och media.

”Skateboarding is like dancing”

Studiens syfte var att kritiskt undersöka konstruktionen av skateboard-maskulinitet som en performativ visuell kultur, i relation till villkoren för maskulina subjektspositioner i bild och medieinriktad undervisning. Studiens frågeställningar var: Hur konstrueras skateboard-maskulinitet i bildsalen och i en elevs skateboardvideo? Hur visas och förhandlas maskulinitet? Hur kan skateboard-maskulinitet analyseras och diskuteras i relation till undervisningen i bildsalen?

Det empiriska materialet bestod av etnografiska klassrumsobservationer, visuell och textuell dokumentation, en elevs skateboardvideo samt en intervju med eleven som producerat skateboardvideon. Materialet analyserades med teorier om maskulinitet, performativ visuell kultur och diskursteori.

Utgångspunkten för studien var ett filmprojekt i kursen *Visuell kommunikation*, ett individuellt val för gymnasieelever i årskurs 3. Jag var en deltagande observatör under projektet som pågick två lektioner i veckan från oktober till december år 2014. Visuellt etnografi användes som en performativ och utforskande metod (Lind, 2015c). Skolan vände sig aktivt till sig elever med en problematisk relation till skolan, och erbjöd särskilda studieinriktningar inom sport, kultur och estetiska ämnen. Enligt läraren hade eleverna i Visuellt kommunikation gjort ett negativt val.

Analyserna visade att skateboard-killarna var en dominerande grupp i klassrummet. Frånvaron från lektionerna i denna grupp var hög, och bland de som närvarade var inaktivitet ett utmärkande drag. Den maskulinitet som uttrycktes i klassrummet var aldrig störande. En hegemonisk maskulinitet artikulerades performativt genom klädsel, sätt att tala och röra sig i rummet som verkade inkluderande inom skateboard-gruppen, men starkt exkluderande för personerna utanför gruppen. Analyserna synliggjorde att skateboard-killarnas performativa maskulinitet var ett kraftfullt sätt att utöva makt genom det självklara och självsäkra sätten att agera, tala och röra sig i rummet. Genom en intervju med en elev, Wilhelm, samt analyser av hans skateboardvideo, fördjupades komplexiteten i analyserna av skateboardkillarnas visuella kultur och deras sammanhållning som uttryck för homosocialitet.

Sammanfattningsvis visade resultaten att den maskulinitet som synliggjordes i både bildsalen och i skateboardvideon var komplex och i rörelse mellan homosociala uttryck och intimitet, risktagande och en visuell

kultur som 'cool outsider'. Vidare visade analysen en koppling mellan ett neoliberalt ideal där lustfylld lekfullhet var en betydelsefull aspekt av en motkultur kopplad till entreprenöriell individualism, konsument-kreativitet och marknadstrender. I relation till bildämnets könade historia fanns få tillgängliga subjekspositioner för dessa killar i bildundervisningen.

Picking up speed

Mot bakgrund av att neoliberala värderingar om individualism och målstyrning har kommit att dominera utbildningsområdet syftade delstudie tre till experimentellt tänkande om bild och medieundervisningen. Genom att utforska medieundervisningen med posthumanistiska teorier och begrepp som *assemblage*, kunde komplexitet synliggöras och experimentellt tänkande om ämnets framtid stimuleras. Studiens frågeställningar var: Vilka pedagogiska mänskliga och icke-mänskliga assemblage framträder i bildsalen på en gymnasieskola? Hur fungerar hastighet och intensitet i dessa pedagogiska assemblage? Hur möjliggör dessa processer experimentellt tänkande om bildämnets framtid?

Studien tog sin utgångspunkt i det filmprojekt som presenterades i sammanfattningen av delstudie två ovan. Det empiriska materialet bestod av etnografiska klassrumsobservationer samt visuell dokumentation. Materialet analyserades med begreppen assemblage, hastighet och intensitet, affekt, Kroppen utan Organ och flyktlinje (*line of flight*). Analyserna visade olika hastigheter och intensiteter under perioden då filmprojektet pågick. Till att börja med var intensiteten låg. Eleverna i klassrummet satt tysta och stilla. När läraren introducerade mediepedagogiskt material i klassrummet förändrades intensiteten och hastigheten i assemblaget. Filmprojektet öppnade för experimenterande med bild och mediepedagogiskt material, med utgångspunkt från elevers intressen och drivkrafter. Undervisningens materialitet samt elevernas drivkrafter och experimenterande bildade en flyktlinje som deterritorialiserade assemblaget. Slutligen reterritorialiserades assemblaget; eleverna blev inte klara med sina filmer, de varnades för underkänt i kursen och blev åter till som "omotiverade elever".

Sammanfattningsvis visade resultaten att eleverna var mycket känsliga och mottagliga för förändringar i assemblaget, samt att förbindelser mellan kroppar och materialitet skapar och producerar subjektivitet. Analyserna av assemblage, hastighet och intensitet fick implikationer för en metodologi för

visuell uppfinningsrikedom (*a methodology of visual invention*) vilket innebar att arbeta etiskt, estetiskt och politiskt med pedagogiska sammanstötningar och händelseprocesser i undervisningen med bild och media.

Slutdiskussion

Avhandlingens syfte är att studera gymnasieelevers subjektsskapande processer som både diskursiv subjektivering och kreativ tillblivelse i medieinriktad bildundervisning. Empiriskt baseras studien på flera slags material och metoder. I delstudie ett spelade sex elever in videodagböcker under ett läsår, samt att en tillbakablick på videodagböckerna genomfördes med var och en av eleverna i slutet av undersökningen. Den andra empiriproduktionen är en etnografisk klassrumsstudie med fältanteckningar, fotografisk dokumentation, en skateboardfilm samt en intervju med eleven som producerat filmen. De empiriska materialen har både analyserats med utgångspunkt i ett kritiskt poststrukturalistiskt perspektiv, och med ett affirmativt posthumanistiskt perspektiv. Den senare empiriproduktionen resulterade i två delstudier i formen av två artiklar. Delstudie två fördjupar perspektiv på könat subjektsskapande genom analyser av maskulinitet och maskulina subjektpositioner. Delstudie tre perspektiverar elevers subjektsskapande som bildpedagogiska assemblage där hastighet, intensitet och affekt analyseras. I detta avslutande kapitel kommer jag att lyfta fram de huvudsakliga resultaten, samt diskutera studiens resultat i relation till valda teorier, metoder och tidigare forskning.

Könade elevpositioner på estetiska programmets medieinriktning

En poststrukturalistisk utgångspunkt synliggör subjektsskapande som diskursivt, rörligt och föränderligt. Samtidigt som subjektivering innebär en anpassning till diskursens subjektpositioner, förhandlas och omförhandlas diskursen i praktiken, vilket leder till rörlighet och förändring av positioner. Subjektpositionen som elev utmärks av kunskapsbrist, där eleven förväntas vilja lära sig och därmed utvecklas. Elever värderas utifrån kriterier och normer och kategoriseras i relation till hur väl de lyckas lära sig och utvecklas i skolan. Elevpositionen konstitueras därmed som en *effekt* av relationen mellan kunskap och makt (Foucault, 1980). Särskiljande i ett maktperspektiv handlar

om hur elever jämförs med varandra, och kategoriseras som exempelvis duktiga, omotiverade eller svaga, där dessa kategorier värderas olika.

Med en poststrukturalistisk utgångspunkt produceras och återskapas makt genom isärhållning och normerande maktordningar (Foucault, 1980). På gymnasiet är isärhållningen av elever institutionellt inbyggt, vilket betyder att elevers val av program till gymnasiet medför vissa begränsningar och möjligheter till subjektpositioner. I delstudie ett synliggörs gymnasiet institutionella subjektpositioner där elever förväntas ”plocka upp” de positioner som erbjuds. Analyserna visar hur elever talar om undervisningen i bild och media, och artikulerar skiftande positioner som elever på det estetiska programmet. Tidigare forskning visar att de elevidentiteter som formas på gymnasiet i hög grad reproducerar rådande strukturer och traditioner (Johansson, 2009; Jonsson & Beach, 2013). I delstudie ett synliggörs både reproduktion av gymnasiespecifika elevpositioner, och motstånd och omförhandling av dessa.

Analyserna i delstudie ett visar att en framträdande subjektposition på det estetiska programmets medieinriktning konstrueras genom talet om att vara en så kallad lat estetelev. Samtliga elever förhöll sig till positionen som lat estetelev i sina videodagböcker, även om inte alla plockade upp den. Positionen är inte specifikt könad, utan uttrycktes på olika sätt av eleverna. Humor och skratt var betydelsefulla inslag videodagböckerna, vilket visade sig i elevernas tal om hur de flamsade och tramsade med kameran i undervisningen, samtidigt som humor och ironi var viktiga aspekter av att *förflytta* subjektpositioner i elevernas videodagboksinspelningar.

Subjektpositionen som medieelev på estetiska programmet artikulerades ibland genom talet om att vara omotiverad. I flera fall synliggjordes positionen som omotiverad som en maskulint kodad aspekt. De mer maskulint kodade elevpositionerna konstruerades genom talet om skolan som meningslös, och samtidigt om att vara teknisk och mediekunnig. Vidare uttrycktes de maskulina positionerna genom tal om framtiden och arbete i mediebranschen. Positionen som omotiverad elev artikulerades genom att betona framgångar utanför skolan, som ett motstånd mot skolans värderingssystem. Kunnighet inom teknik och medieområdet uttrycktes samtidigt som motstånd mot skolan synliggjordes, ett motstånd mot den institution som positionerade dessa killar som bristfälliga. Maskulina positioner konstruerades huvudsakligen genom talet om att vara teknisk och mediekunnig. Dessutom använde de manliga eleverna medvetna filmtekniska och berättarmässiga grepp i videodagboken i

form av performance. De talade ofta om sitt filmskapande med ett professionellt språk och med tekniska termer. Att vara en teknisk och mediekunnig elev artikulerades framförallt av killar genom talet om *rörlig* bild och större medieproduktioner. Vidare gavs starka uttryck för leda och att vara uttråkad. Elevers tal om att vara uttråkade och trötta kan även relateras till tidigare forskning om äldre elevers situation i skolan, där uttryck för leda, trötthet och oro för framtiden är vanliga (Jönsson, 2010). Även tjejerna positionerade sig i vissa fall som tekniska och mediekunniga, särskilt i relation till *fotografisk* bild. De tjejer som inledningsvis positionerade sig som högpresterande förflyttade sig från att tala om stress, prestationskrav och självkritik, till att börja tala mediekunnigt om det komplexa arbetet med bilders komposition, om hur teknik och uttryck samverkade i deras fotografiska bilder. Denna position konstruerades dels genom användningen av mediespecifika begrepp och ett professionellt språk, och dels genom uttryck för drömmar och framtidsplaner om ett arbete i mediebranschen. I feminina positioner dominerade talet om fotografisk bild i medieundervisningen, medan det i maskulina positioner nästan uteslutande handlade om arbete med rörliga bilder. Ett resultat i avhandlingen visar hur maskulina positioner gav tillgång till tal om rörlig bild med till stor del tekniskt fokus, medan feminina positioner gav tillgång till tal om fotografisk bild, komposition och design, där innehåll och uttryck stod i centrum. I bägge fall synliggjordes starka begär och drivkrafter om att få ägna sig åt bild och media yrkesmässigt i framtiden.

Den könade subjektspositionen som ”ambitiös tjej” återfinns i delstudie ett, och synliggörs som problematisk i relation till att vara elev på det estetiska programmet. Motstridighet och ambivalens mellan elevpositionen som motiverad och ambitiös samt positionen som estetelev uttrycktes framförallt i feminina subjektspositioner. Studien visar hur unga tjejers stress och oro för framtiden innebär en knivskarp balansgång mellan sociala relationer och studiemässiga intressen. Denna subjektsposition synliggörs i tidigare forskning om unga tjejers välbefinnande och hälsoproblem i skolan (Lenz Taguchi & Palmer, 2013). Att vara en ambitiös elev på estetiska programmet innebär en svår balansgång mellan att ha höga krav på sig själv, maskera sitt studieintresse och att vara en del av kamratkulturen som medieelev. Samtidigt uttryckte dessa tjejer en ständig oro över att ge läraren fel intryck. Analyser synliggjorde de ambitiösa tjejernas omförhandlingar och förflyttningar av tilldelade elevpositioner på det estetiska programmets medieinriktning.

I delstudie ett dominerade inledningsvis talet om medieeleven som trött, omotiverad och lat. Under det läsår undersökningen pågick destabiliserades och omförhandlades subjektspositionerna när eleverna började beskriva arbetet med komplexa medieproduktioner. Förflyttningar av positionerna skedde då eleverna uttryckte sitt engagemang, lärande och kunnande i ämnena. Med få undantag berättade eleverna detaljerat om sina medieproduktioner, hur de hade tänkt, planerat och genomfört arbetet. Genom talet om de specifika medieuppgifterna, artikulerades esteteleven som engagerad och ibland till och med passionerad. Elevernas beskrivningar och avancerade resonemang om form, innehåll, uttryck och teknik synliggjorde experimentella och komplexa estetiska lärprocesser, där slutresultatet sällan var givet på förhand. Positionerna som lat, trött och omotiverad förflyttades och elevpositioner med drivkrafter och visuell kompetens synliggjordes. Eleverna både reproducerade och omförhandlade en tilldelad position i en institutionell praktik där det estetiska programmet har låg status.² En möjlig förklaring till att eleverna med få undantag inte talade om sig själva som kunniga och kompetenta kan vara att de inte var helt medvetna om sina kunskaper. En elevposition som visuellt kunnig strider emot subjektspositionen som elev i skolan, där elever så att säga befinner sig i skolan *därför att* deras kunskaper är bristfälliga. Elevernas visuella kunnande föreföll vara relativt osynligt för eleverna själva (Andersson, 2006).

Medieundervisning har potential att knyta samman informellt lärande och kunnande med arbetet i skolan. Delstudie ett synliggör hur lärande och subjektspositioner utanför skolan sammanflätades med positioner i skolan genom medieundervisningen. Synliggörandet av relationen mellan lärande och positioner i och utanför skolan underlättades av den kumulativa metoden med videodagböcker. Händelser som till en början verkade vara irrelevanta i elevernas berättelser kunde senare synliggöras som avgörande för deras arbete och resonemang i medieundervisningen. Tidigare forskning visar att många ungdomar har informella, autodidaktiska kunskaper inom bild och medieområdet. Därmed finns potentialer för elever att omförhandla elevpositionen och inta positioner som kunniga inom bild och medieämnen i skolan (Andersson, 2006; Freedman, Heijnen, Kallio-Tavin, Kárpáti & Papp, 2013).

² Enligt Skolverkets statistik för läsåret 2015/16, hade elever på Estetiska programmet lägst genomsnittligt meritpoäng från grundskolan av de högskoleförberedande programmen.
<http://www.skolverket.se/statistik-och-utvardering/statistik-per-gymnasieprogram> (2017-02-09)

I detta sammanhang kan det nämnas att ämnesdidaktisk forskning om medieundervisning från ett könsperspektiv lyser med sin frånvaro. Det vore därför intressant att fortsatt undersöka hur skillnader mellan preferenser i medieundervisningen från ett könsperspektiv ser ut.

Flyttningar av subjektpositioner

Eleverna talade ofta om sig själva i mer eller mindre permanenta, könade elevpositioner, som är kopplade till gymnasieskolans institutionella sammanhang. Med ett poststrukturalistiskt synsätt är subjektet motstridigt, ambivalent och distribuerat mellan flera olika diskurser. Den kumulativa metoden med videodagböcker, innebar att förflyttningar mellan subjektpositioneringar både inom och utanför skolans kontext hann synliggöras. Detta avsnitt handlar om hur dessa förflyttningar gick till.

Genom humor och ironi underlättades och möjliggjordes förflyttningar mellan subjektpositioner. Ett kreativt och lekfullt prövande och experimentera med ibland överdrivna konstruktioner av självet skapade glidningar mellan olika positioner. Detta möjliggjorde ett relativt ofarligt och tillåtet motstånd mot elevpositionen. Kamerans agens framträdde som en viktig aktör som möjliggjorde förflyttningar av subjektpositioner genom iscensättning och framställning av möjliga bilder av självet. Humor och ironi framför videodagbokens kamera skapade med andra ord glidningar och satte subjektpositionerna i rörelse. Analyserna visar hur humoristiska och ironiska iscensättningar dominerade några elevers videodagböcker inledningsvis, för att senare växla över till allvarsamma berättelser om erfarenheter och upplevelser. Humor, parodi och överdrift i videodagboken betraktas som en karnevalisk funktion, där skrattet travesterar det auktoritära och didaktiska, och tillfälligt löser upp etablerad och statisk ordning (Bakhtin, 1965/1984, Bruns, 2000; Isaak, 1996).

Resultaten i delstudie ett visar hur elever använder videodagboken som en plattform för att pröva och konstruera bilder av sig själva, vilket jag benämner *subjektskonstruktioner*. Virtuella kroppar (i betydelsen digitala) och självrepresentationer innebär enligt Buhl (2009) ett kreativt meningsskapande och synliggör innovativa kompetenser. Elevernas innovativa kompetenser och kreativa meningsskapande synliggörs genom deras virtuella kroppar i videodagboken. Kreativitet och idériedom synliggörs även innehållsmässigt i elevernas tal och kan jämföras med analyser av ungdomars tillblivelse i

Johanssons studie (2015). Begreppet *tillblivelse-ungdom* används av Johansson (2015) om de gymnasieungdomar som *konfabulerade* om det *ännu-icke-sedda*. På ett liknande sätt kan gymnasieungdomarna i min studie sägas överskrida och förflytta relativt permanenta subjektspositioner, och på så sätt utmana det som tas för givet om elevers perspektiv. Eleverna plockade både upp och utmanade de olika elevpositioner som synliggjordes på estetiska programmets medieinriktning. Genom videodagboken skapades en plattform där elever kunde positionera sig aktivt och utforska alternativa framställningar och självrepresentationer, samtidigt som de ”fabulerade” om nuet och framtiden. Berättandet gled ibland gradvis över från minnen till drömmar och fantasier om framtiden. Ett viktigt subjektsskapande arbete synliggörs där elever provar, experimenterar och utforskar framtida ”jag” (Göthlund, 1997). Även i Welwerts studie (2010) synliggörs hur ungdomars drömmar om framtiden blandas med erfarenheter av verkligheten, och blir till en viktig del av identitetsskapandet. Förflyttningar av subjektspositioner handlar då om hur det aktuella, det som uttrycks och yttras av eleverna, bildar en utgångspunkt för det virtuella (det framtida, möjliga) och fortsatta berättande. Drömmar, fantasier och fabulerande synliggörs därmed som viktiga komponenter i kreativt motstånd av tilldelade positioner, samt förflyttningar av dessa.

Sammanfattningsvis talade eleverna i delstudie ett om sig själva i termer av institutionella, gymnasierelaterade subjektspositioner, för att senare omkonstruera dessa positioner i videodagboken, och därmed transformera och förflytta dem. Analyserna visar elevers motstridiga och ambivalenta subjektspositioner, deras förflyttningar mellan mer maskulint eller feminint kodade subjektspositioner, samt positioner i och utanför skolan. Humor, kamerans agens och elevers kreativitet, drömmar och fabulerande visade sig vara betydelsefullt för denna förflyttning. Elevernas subjektspositioner synliggjordes under läsåret då studien genomfördes som rörliga, överlappande och föränderliga.

Maskulina elevpositioner – en fördjupning

Analyser av elevers subjektsskapande som könad praktik fördjupas med ett särskilt fokus på maskulinitet i delstudie två. Enligt Sedgwick (1985) sätts begäret om identifikation i spel genom homosocialitet mellan män. Det innebär att både status och maktpositioner mellan män förhandlas, samtidigt som denna homosocialitet genom att utesluta kvinnor och ”andra” stabiliserar

maskulin dominans strukturellt. Teorier om hegemonisk maskulinitet är vanligt förekommande i forskning om pojkar i skolan (Connell, 1995/2005; Connell & Messerschmidt, 2005; Mac an Ghaill & Haywood, 2005). Samtidigt som teorier om hegemonisk maskulinitet visar hur könsmaktsordningar konstrueras och upprätthålls lämnas väldigt lite utrymme för motstånd och förändring (Ottemo & Johansson, 2013). En postmaskulin ansats innebär att sätta begreppet hegemonisk maskulinitet i rörelse genom att öka dynamiken och komplexiteten i förståelsen av hur könsrelationer konstrueras och levs i praktiken. (Haywood & Mac an Ghaill, 2012).

Genom en visuell etnografisk klassrumsstudie dokumenterade och följde jag en grupp skateboardkillar i bildsalen. Vidare analyserade jag en skateboardfilm samt intervjuade eleven som skapat filmen. Resultaten från delstudie två visar komplexa och mångtydiga maskulinitetsrelationer bland en grupp skateboardåkande elever. Visuell kultur, homosocialitet och risktagande var viktiga artikuleringar i subjektspositionen som skateboard-kille.

Analyserna från både bildsalen och skateboardfilmen synliggjorde kroppen som nodalpunkt i konstruktionen av skateboard-maskulinitet. Genom visuell kultur och klädsel, sätt att röra sig i såväl klassrummet som i skateboardvideon synliggjordes kroppen som en yta för maskulin performativitet. I skateboardfilmen finns visuella tecken som associerar till en något aggressivare stil, men på ett lekfullt sätt; korta filmsekvenser där någon exempelvis har rånarluva på sig eller röker. Kroppen är en nodalpunkt och en plattform för subjektsskapande, genom att eleverna som har en vit medelklassbakgrund samtidigt lägger till visuella tecken som kan tolkas som aggressiva. Analyserna synliggör ett motstånd mot vita medelklassideal. Maskuliniteten i klassrummet och i skateboardfilmen artikulerades genom en visuell kultur och en motbild till en hegemonisk maskulinitet. Istället för kroppsligades en alternativ och cool, outsider-maskulinitet. Homosocialitet uttrycktes kroppsligt genom att sitta nära, fysisk kroppskontakt samt genom skilda former av hälsningsritualer och gruppkramar. I skateboardvideon visas hur killarna tar stora risker kroppsligt genom att utsätta sig för avancerade skateboard-trick, hopp från höga höjder och skejtande på trafikerade platser. Utbildningsmässigt utsatte de sig för risk genom att inte lämna in uppgifter i kursen de läste. Maskuliniteten som uttrycktes i klassrummet var kontingent och flytande mellan homosocialitet, risktagande och en visuell kultur som ”cool outsider”. Samtidigt synliggjordes en hegemonisk maskulinitet i bildsalen, som artikulerades genom tystnad och ointresse för undervisningen. Ointresse

visades också mot alla personer utanför gruppen, samtidigt som sammanhållningen inom skejtgruppen var stark. Sammantaget fungerade visuell kultur, homosocialitet och risktagande som ett subtielt men kraftfullt motstånd i klassrummet. I tidigare forskning beskrivs ofta den hegemoniska maskuliniteten i skolan som utåtagerande och störande för klassrummets aktiviteter (Connell & Messerschmidt, 2005; Dalley-Trim, 2007; Lucey & Walkerdine, 2000). Skejtkillarna i delstudie två nådde sin privilegierade position genom tystnad och ett markant ointresse för såväl undervisningen som vad som pågick i klassrummet. De agerade coolt, klädde sig rätt, hade en nära och tät sammanhållning i sin grupp, samtidigt som de ignorerade andra i klassrummet.

I en svensk bildpedagogisk kontext skriver Wikberg (2014) om grundskolans bildundervisning med ett genusperspektiv. Hennes studie visar att det framförallt är killar som gör motstånd i bildundervisningen, samt att motståndet sker på många sätt; som förklätt tillmötesgående, som öppet och ibland som tyst. Delstudie två visar hur ett hegemoniskt maskulint maktspel utövas genom tystnad, tät gruppssammanhållning och inaktivitet i klassrummet. Samtidigt kan ålder vara en viktig faktor för det sätt som hegemonisk maskulinitet uttrycks på i skolan. Elever som går sista året på gymnasiet är cirka 18, 19 år och agerar sällan störande i klassrummet.

Tidigare forskning visar hur pojkar i skolan underpresterar i Sverige och globalt i industrialiserade länder (Connell, 1995/2005; Office for Standards in Education [Ofsted], 2005; SOU, 2010:51; Öhrn, 2002). De skateboardåkande killarna i delstudie två positionerade sig genom att avfärda skolan och vita medelklassideal. Istället intog de positioner som cool och outsiders i bildsalen. Detta artikulerades genom visuell stil och agerande såväl i klassrummet som i skateboardfilmen. Analyserna visade hur ointresse för undervisning och skola, till och med för att skapa en skateboardfilm i skolan, var en viktig ingrediens i den maskulinitet som synliggjordes i klassrummet. Kenway, Kraack och Hickey-Moody (2006) beskriver hur maskulin coolhet i en skolkontext handlar om livsstil, och att tänka strategiskt som ett gäng (*pack*) i relation till andra grupper av maskuliniteter. I skateboardkillarnas film utövas detta explicit när de åker skateboard i staden, medan det i klassrummet utövades på ett mer komplext och subtielt sätt. Det ointresse som visas i bildsalen kan förstås som en strategi där individens egenintresse döljs för att rikta fokus mot sammanhållning och legitimitet i gruppen. I perspektivet av bildämnetes könade historia synliggörs svårigheter att hitta möjliga maskulina

subjektspositioner i undervisningen. Detta kan jämföras med Wikbergs resultat (2014) där elever uttrycker att bildämnet är ”tjejigt” (s. 216), genom att det upplevs handla om att uttrycka sina känslor. Samtidigt visar analyser i delstudie ett att medieundervisning specifikt innebär potentialer för de elever som i skolan positioneras som stökiga eller omotiverade. Bild och medieundervisning visar sig ofta vara ett positivt sätt att arbeta med elever som på olika sätt är marginaliserade och/eller har svårigheter i skolan (Castro, Lalonde & Pariser, 2016; Ellwood, 2009; Hickey-Moody, 2013; Ivashkevich, 2013; Lin & Bruce, 2013; Rhoades, 2012; Springgay, 2008).

I delstudie ett positionerade sig särskilt killarna som mer eller mindre professionella och kunniga när det gäller rörlig bild och ljudteknik, samt mediekunskaper i allmänhet. De gjorde motstånd mot skolans värderingssystem genom att tala om sina bedrifter utanför skolan. I delstudie två synliggörs de maskulina subjektspositionerna som sammankopplade med en kreativ, entreprenöriell diskurs, där skola och utbildning värderas lågt. De skateboardåkande eleverna i studien ansträngde sig istället för att dokumentera sin egen eller andras skateboardåkning visuellt, ett lärande som i denna studie skedde utanför skolan. Fotografier, filmklipp och distribuering av visuellt material i sociala medier var en viktig del av möjligheten att bli ”upptäckt”, och på så sätt skapa sig en karriär inom skateboard som subkultur. De skateboardåkande eleverna visade ett större intresse för en karriär inom skateboardindustrin än för sin gymnasieutbildning. Studiens analyser överensstämmer med tidigare forskning inom området, som betonar ungas drivkrafter att lyckas på egna villkor karriärmässigt, och motstånd mot ”vanliga” eller ”tråkiga” karriärval (McRobbie, 2002; Snyder, 2011). Vidare visar resultaten i delstudie två att skateboardeleverna genom att skapa egna strategier avfärdade den formella organisationen och centraliserade auktoriteten i skolan. Samtidigt kan inte skateboardpraktiken ses som socialt inkluderande eller en demokratisk praktik. Eleverna i studien var framförallt vita medelklasskillar, en i stort sett homogen grupp där vare sig tjejer eller variationer i etnicitet gick att urskilja i någon nämnvärd omfattning. Även dessa resultat överensstämmer med tidigare forskning om alternativ sport och intersektionella perspektiv (Atencio & Beal, 2011; Bäckström 2005; 2013; Dupont, 2014; Kidder, 2013; Wheaton, 2007). Delstudie två står i kontrast till hela det fält av tidigare forskning som pekar på estetiska ämnens potential för elever som har problem i relation till skolan. De påbörjade filmprojekten i undervisningen slutfördes av några få, och skateboardkillarna verkade mer

intresserade av det som försiggick utanför skolan. Det informella lärandet och kunnandet flyttades inte in i skolan, trots att tillfälle och resurser erbjöds genom det filmprojekt som undersöktes i delstudie två. Bristen på möjliga subjektpositioner synliggjordes som sammanflätade med en apparatur bestående av gymnasieskolans programutformade utbildningssystem, bild och medieämnens specifika styrdokument samt ämnenas traditioner och diskurser, kön, maktstrukturer samt neoliberala värderingar om innovativt entreprenörskap på samhällelig nivå.

Elevers subjektsskapande har analyserats med poststrukturalistiska teorier där makt är centralt. Med posthumanistiska perspektiv synliggörs materialitetens betydelse i subjektsskapande i sammankopplade assemblage.

Tillblivelser i pedagogiska assemblage

I delstudie ett beskriver jag elevers rörelser mellan subjektpositioner genom begreppet *nomadiska subjekt*, ett begrepp som Braidotti (1994) hämtar och utvecklar från Deleuze & Guattaris filosofi (1987/2004). Ett viktigt resultat är att iscensättningen med videodagböcker öppnade möjligheter för elever att åtminstone temporärt släppa bilden av ett statiskt och enhetligt själv, för att röra sig i nya eller andra riktningar av tillblivelse. Videodagboken blev en flyktlinje som skapade öppningar bort från de mer permanenta elevpositionerna, vilket kan beskrivas som en deterritorialisering. Stunder av tillblivelse i videodagboken innebar nya sätt att tänka och känna, vilket gav tillgång till nya handlingar och yttranden. Kamerans agens i metoden med videodagbok blev i sammanhanget påtaglig och konkret, samtidigt som videodagboken även kan ses som ett populärkulturellt fenomen. Ett mellanrum, eller ett intermezzo öppnades där förflyttningar av könade gymnasiepositioner möjliggjordes. Eleverna fick tillgång till andra sätt att se, tänka och tala genom videodagbokens intermezzo, insprängd mellan deras lektioner i skolan. Eleverna växlade mellan att vara digitala forskningsdeltagare och fysiska elever, mellan formellt och informellt lärande i pågående transformation och tillblivelse med materialitet och diskurs. Vidare vecklades elevernas tillblivelse ut som en multipel process, med flera riktningar av blivande, där berättelser ur minnet blandades med drivkrafter, önsknings, drömmar och fantasier om framtiden. Nomadisk tillblivelse handlar här om hur vissa narrativ möjliggjorde nya eller fortsatta tillblivelser, medan andra möjliga narrativ förblev osagda. Analyser av elevers videodagböcker som

rhizom synliggjorde hur informella och formella lärprocesser kopplades samman, som riktningar av tillblivelse. I alla elevers videodagböcker framträdde på olika sätt hur deras fritid flätades in i skolarbetet.

I slutdiskussionen har jag synliggjort elevers subjektivering och förflyttningar subjektspositioner i relation till kön och gymnasieskolan. Ungdomar erbjuds och avkrävs vissa könade elevpositioner i skolan, vilket innebär möjliga sätt att tillåtas agera, känna och tänka. Samtidigt blir kategorierna elev, tjej eller kille differentierade och upplösta i mötet med deras uttryck och narrativ (Hickey-Moody, 2013; Lind, 2010/2013). Elevers könade perspektiv upplöses i en ström av skillnader som sprider sig nätverkslikt i elevernas mikroberättelser om specifika händelser där relationalitet, skola, diskurs och medieundervisningens materialitet är aktörer i elevernas tillblivelse. Med andra ord finns inget enhetligt könat elevperspektiv att avtäckas, utan snarare en multiplicitet av berättelser och framställningar av självet. Eleverna aktualiserade dessa framställningar när de ombads att spela in videodagböcker och berätta hur det är att vara ”elev”. Bild och medieproduktion synliggörs därmed som verksamheter med potential att luckra upp begränsande kategoriseringar. Ett framträdande resultat i studien är att bildskapande aktiviteter kan differentiera och nyansera stereotypa föreställningar om medieelever på estetiska programmet, lata esteter, duktiga tjejer, omotiverade killar och så vidare.

Delstudie tre tar utgångspunkt i Deleuze och Guattaris perspektiv på subjektet, som innebär att elevsubjekt blir till som effekter av sammankopplade assemblage med mänskliga och icke-mänskliga komponenter. Ett filmprojekt i kursen *Visuell kommunikation* analyserades som händelser och processer över tid, där fokus riktades mot assemblaget intensitet och hastighet. Assemblagen i bildsalens filmprojekt bestod bland annat av medieundervisningens materialitet, mänskliga kroppar, diskurser, kläder, möbler, bildsalens utformning, kursplaner och institutionell praktik i gymnasieskolan. Subjektsskapande processer analyserades från en temporal utgångspunkt, som sammanflätade händelser som skapade olika slags intensitet, affekt och hastighet. Studien visar att intensitet, affekt och hastighet förändrades när mediespecifika material introducerades i klassrummet. Därmed förändrades assemblagen och även elevernas riktningar av tillblivelse. Undersökningen synliggjorde elevernas tillblivelser som i hög grad tillgängliga och mottagliga för förändringar i undervisningens assemblage. I filmprojektets början var intensiteten låg i klassrummet, elever framträdde som *Kroppar utan*

Organ. De ”stängde ner” sin aktivitet i undervisningens assemblage och vägrade subjektivering i en skolkontext. Eleverna vägrade att bli till som ideala ”duktiga elever”. Kroppen utan Organ tog sig uttryck genom ett assemblage av elevers användning av hörlurar, mössor och luvor som begränsade möjligheten till kontakt med dem och mellan dem. Stolar och bord möjliggjorde för kroppar att vila och luta sig över borden, ibland med slutna ögon. Eleverna kopplade istället in sig på andra assemblage, via laptops och mobiltelefoner. Deras drivkrafter verkade inledningsvis handla om att befinna sig någon annanstans, vilket uttrycktes genom tystnad och orörlighet; att göra sig till en Kropp utan Organ i klassrummet. Tystnaden och de vilande kropparna var kroppsliga uttryck för drivkrafter som handlade om att vidmakthålla igenkänningsbara relationer och att känna igen (sig som) en ”omotiverad elev”. Detta kan jämföras med tystnaden som utspelar sig i klassrummen som Mazzei (2011) undersöker, där undervisningens frågor om ras och etnicitet resulterar i tystnad hos studenter på universitetet. I Mazzeis studie ses privilegiet att vara vit som en drivkraft som leder till tystnad. I delstudie tre handlar det knappast om elevernas privilegier, utan snarare om tystnad som opposition, och drivkraften att känna igen sig i klassrummets och skolans relationer. Samtidigt som Kroppen utan Organ kan ses som ett starkt men passivt motstånd, är det samtidigt en öppning för att skapa nya formationer och kopplingar mellan komponenter eller andra assemblage.

När läraren introducerade nytt material i undervisningen ökade intensiteten och hastigheten i assemblaget. Klassrummets intensitet förändrades av att kameror och material för arbete med animering introducerades. Det mediepedagogiska materialet skapade affekt och rörelse i rummet och ökad intensitet och aktivitet mellan elever, mediepedagogisk materialitet och läraren. En flyktlinje uppstod som deterritorialiserade och förändrade assemblaget, vilket skapade nya möjligheter för tillblivelse. Filmprojektet öppnade upp för experimenterande genom elevers olika intressen och drivkrafter, och därmed för nya riktningar av tillblivelse. Intensitet och hastighet ökade i klassrummets mediepedagogiska assemblage, vilket dokumenterades som kroppars ökade rörelser i rummet, rösters ljudnivå samt ökad intensitet och affekt i relationer mellan kroppar samt kroppar och ting. När hastigheten och intensiteten ökade i assemblaget verkade *alla* elever i klassrummet bli involverade i undervisningen. I Springgays undersökning (2008) med ungdomar i skolan är kroppslig kunskap och taktil beröring viktiga komponenter i ett komplext lärande om och med konst och visuell kultur.

Resultaten i delstudie tre visar att kroppslighet och materialitet har en avgörande betydelse för subjektsskapande och lärande. Intensiteten i klassrummet förändrades påtagligt när mediepedagogiskt material som kameror, modeller och andra verktyg för animering introducerades i klassrummet. Dessa material skapade olika former av drivkrafter och begär, som att förstå och använda kameratekniken, och möjligheten att skapa animeringar med det material som presenterades. I slutet av filmprojektet reterritorialiserade klassrummets assemblage; eleverna blev inte färdiga med sina filmer och frånvaron från lektionerna ökade. Assemblaget förändrades bland annat genom de terminsvisa betygssamtalen med ämnesomdömen som aktualiserade diskurser om disciplin, studieresultat och måluppfyllelse. Analyserna visar hur eleverna återgick till sina invanda relationer, samtidigt som den institutionella praktiken territorialiserade klassrummet och aktiviteterna där. Skolans regler och den institutionella praktiken var kraftfulla komponenter som territorialiserade och återinrättade den igenkänningsbara ordningen i skolan.

Delstudie tre synliggör hur kopplingar och konnektioner mellan kroppar och materialitet skapar och producerar subjektivitet (Grosz, 1994). Subjektet, som är ihopkopplat med processerna i assemblaget, följde rörelserna av deterritorialisering och reterritorialisering, som innebär förändring, transformation och nya riktningar av tillblivelse. Genom delstudie tre synliggörs potentialer i bild och mediepedagogisk undervisning. Materialitet och relationalitet i undervisningen skapar kreativa möjlighetsrum, som flyktlinjer bort från begränsande positioner och sociala kontrollsystem. Rörelsen mellan deterritorialisering och reterritorialisering förändrar assemblaget. Potentialerna finns därmed både i att uppmärksamma deterritorialisering; de stunder då undervisningens maskinerier sätts i oväntade rörelseriktningar genom affekt, och att uppmärksamma och följa de förändringar som dessa rörelser åstadkommit även när assemblaget åter har territorialiserats.

Assemblaget har två sidor; dels det maskiniska eller innehållsmässiga (*machinic assemblage*), och dels det sociala meningsskapandet (*a collective assemblage of enunciation*). I delstudie tre består den maskiniska sidan av assemblaget exempelvis av händer som formar lera och fingrar som trycker på kamerornas knappar. Uttryckssidan av assemblaget handlar om hur visuell kultur, diskurser, meningsskapande och normer möjliggör olika former av narrativ och uttryck, men också elevernas uttryck i relation till normer och diskurser.

Elevernas arbete med film innebar en differenciering (med c), vilket innebär ett materialiserat skillnadsskapande, där varje bildmanus och animeringssekvens var unikt i sin sammansättning. Samtidigt var elevernas arbeten upprepningar, med påtagliga referenser till populärkulturella koder och filmberättande. Enligt Deleuze (1968/2014) är differenciering (med c) ett verktyg genom vilket vi kan förstå hur det unika materialiseras och skapar olika intensiteter. Det handlar om hur i det här fallet filmproduktionens modaliteter och sammankopplade assemblage skapar affekt. Drivkrafterna i assemblaget synliggörs i delstudie tre som både narrativa och teknologiska begär, vilka aktiverades när mediepedagogisk materialitet kopplades in i assemblaget. Bildproduktion med medier synliggörs i studien som en differenciering genom skillnadsskapande kreativitet. Differentiering (med t) sker då eleverna via en estetisk praktik uttrycker sig om de sociala sammanhang de ingår i. Deleuze beskriver detta som den politiska aspekten av hur konst (*art*) intensifierar det unika, ett individuerat skillnadsskapande:

For there is no other aesthetic problem than that of the insertion of art into everyday life. The more our daily life appears standardised, stereotyped and subject to an accelerated reproduction of objects of consumption, the more art has to be injected to it in order to extract from it that little difference which plays simultaneously between other levels of repetition... (Deleuze, 1968/2014, s. 282).

Det politiska ligger i hur bildskapande differencierar det som har blivit standardiserat och stereotyp. Differentiering sker då elevernas bilder innehåller idéskapande innehåll och uttryck, där dessa idéer kan komma att aktualiseras i framtiden. Differentiering och differenciering handlar därmed om skapande som både aktualiseras (materialiseras i bilder) och som är virtuellt och framtida (en idémässig potential).

Subjektsskapande i gymnasieskolans medieundervisning

De nyliberala värderingarna om individualisering och konkurrens i skolan har genom målrationalisering kommit att ta överhanden och territorialiserar lärares arbete (Atkinson, 2015; Davies & Gannon, 2009; Lind, 2010/2013). Starka normer råder i både skola och samhälle om hur exempelvis kön bör ageras. I skolan produceras och konstruvas könade elevkategorier, där det finns vissa normer om den ideala eleven. Subjektivisering sker då elever

förväntas bli formade av utbildningen till föreställningen om den ideala eleven, och även vilja reglera sig själva efter denna norm. Samtidigt producerar skolan mening och kunskap; genom tillgång till ny kunskap kan elever aktualisera nya sätt att förstå och orientera sig i omvärlden, och få tillträde till nya eller andra subjektspositioner och kunskapsområden. Som delaktig i skolans utbildningssystem finns det stora risker att jag själv och andra lärare identifierar och uppmuntrar vissa uttryck för elevers tillblivelser och subjektspositioneringar. Vissa uttryck av elevsubjektivitet får erkännanden i skolan, medan andra ses som mer problematiska. Det handlar om hur elevpositioner produceras och reproduceras i gymnasieskolans institutionella praktik. I studien kan de kännas igen som exempelvis duktiga tjejer eller omotiverade estetelever. I gymnasiereformen 2011 ökade särskiljande och isärhållning av elever på en strukturell nivå, genom den nämnda indelningen i lärlingsprogram, yrkesprogram och högskoleförberedande program, samt ökade skillnader i innehåll mellan dessa utbildningsval. Därigenom blir elever inordnade i konstruerade kategorier i samhället redan som 16-åringar då de väljer gymnasieprogram. Det maskiniska assemblage som stratifierar och inordnar elever i subjektiviteter på politisk och samhällelig nivå är en kraftfull komponent, som verkar konstituerande för elevers möjligheter till subjektsskapande. Genom mer eller mindre omedvetna performativa handlingar i vardagen är det lätt att som lärare befästa kategoriseringar av elever i skolan, hellre än att utmana dem. Elever förväntas reglera sig själva och samtidigt inordnas i kategorier som svag/stark eller motiverad/omotiverad genom en neoliberal sanningsregim i skolan. Det är därför angeläget att i en lärarposition ständigt återkomma till dessa frågor, och att utveckla strategier för att ta fasta på de produktiva potentialer och framtida möjlighetsutrymmen som samtidigt existerar genom skolans maktrelationer. Studiens resultat innebär att det i en lärarposition är viktigt att vara medveten om komplexiteten i hur maktstrukturer både verkar ordnande och begränsande samtidigt som undervisningen innebär möjligheter, kontingens och transformativt lärande.

Resultatet av denna studie visar att pedagogiskt arbete med medieinriktad bildundervisning gör det möjligt att åtminstone tillfälligt går att sätta subjektspositioner i gymnasieskolans praktik i rörelse. Isärhållning innebär stratifierande rörelseriktningar som kan verka låsande för subjektiviteten, exempelvis genom stereotypa föreställningar om hur en elev på estetiska programmet förväntas vara och bete sig. Samtidigt är det möjligt att genom

differentiering destabilisera begränsande kategoriseringar genom att fokusera på elevers skillnadsskapande praktiker. Estetiska uttrycksformer erbjuder en sådan differentiering, genom elevers oändliga variationer av uttryck och innehåll, som alltid både har likheter och skillnader i relation till befintliga estetiska uttryck. Det finns därmed en stark demokratiserande potential i arbetet med medieundervisning, bilder och visuell kultur. De medieinriktade arbetssättens demokratiska potential och möjlighet till omvärldsreflexion lyfts även fram i tidigare forskning (Danielsson, 2002; Öhman-Gullberg, 2008; Hickey-Moody, 2013; Springgay, 2008). De stratifierande krafterna i skola och samhälle är starka, av den anledningen är det viktigt att som lärare bli öppen och känslig för det som händer i undervisningen, och att ta tillvara de tillfällen och ögonblick då subjektsskapande processer möjliggörs och sätts i rörelse. Elevers tillgång till möjliga subjektspositioner och tillblivelser kan öka genom estetisk praktik. Genom rörlighet i processer av tillblivelse produceras nya eller andra plattformar som utgångspunkter att betrakta omvärlden från. Genom arbetet med videodagböcker som simulakra möjliggjordes ”tusen plåtår” (Deleuze & Guattari, 1987/2004) för elevernas tillblivelser. Undervisning med virtuella miljöer eller simulakra i analoga former, kan aktivera och ge tillgång till en mängd plattformar för möjliga eller framtida självbilder. När elever får tillgång till dessa plattformar kan de också aktualisera flera olika former av lärande och tankar, som öppnar upp för ny kunskapsproduktion och nya eller andra handlingar än tidigare. De demokratiska potentialerna med bild och media är alltså ihopkopplade med tillgången till kunskap och lärande, och därmed till makt. Differentiering av elevpositionen möjliggörs genom elevers estetiska uttrycksformer, där den demokratiska potentialen innebär att elever själva kan formulera och utmana vuxnas föreställningar om vad det innebär att vara elev, tjej, kille och så vidare.

Sammanfattningsvis sker tillblivelse och lärande i studiens samtliga delar i *veckningarna* mellan det inre och det yttre, mellan kroppar och omvärld. Intensiteten i lärandet med bilder, medier och materialitet skapar tillblivelse även i en pedagogisk mening, vilket innebär att pedagogiken blir till i denna process. Elevers perspektiv på medieundervisning skiljer sig inte bara från en elev till en annan, de skiljer sig också för var och en av eleverna, som en skillnad inom sig själv. Deleuze (1968/2014) beskriver denna som en positiv skillnad, ett oändligt skillnadsskapande, som inte handlar om skillnaden *från* eller i jämförelse med något annat. Konkret sker detta genom elevers gestaltande arbete, som alltid både skiljer sig från och liknar andra bilder. När

elever skapar bilder sker en differenciering (med c), det vill säga att skillnadsskapande materialiseras. Genom bilderna skapas också differentiering (med t), det vill säga att konkretiseringen av skillnadsskapande blir till processer av förändring virtuellt. De idéer som kommer till uttryck i elevers bilder möjliggör för tankesätt och uppfattningar förändras. I en bild och mediepedagogisk praktik innebär detta att elevers olika framställningar och gestaltningar kan ses som ett materialiserat skillnadsskapande, som är tätt sammanflätat med skillnadsskapande i tänkande och uppfattningar om omvärlden och självet. Subjektsskapande processer med bild och media är sammankopplade med tillgången till lärande och kunskap, vilket innebär förflyttningar och nya perspektiv och kunskaper, som sedan kan komma att konkretiseras och aktualiseras i nya och andra bilder och medieproduktioner.

En metodik för visuella möjlighetsrum

Att tänka på elevers identitet och subjektsskapande som komponenter i ett assemblage, eller element i diskurser kan kanske provocera. Är tingen verkligen viktiga i ungdomars lärande? Vad får det för effekter i ett klassrum? Avhandlingen ställer frågor om elevers subjektsskapande och vad det då kan innebära att vara lärare. Av den anledningen vill jag inte bara skriva om undersökningarnas resultat i form av konklusioner, utan även ge förslag på möjliga vägar vidare i undervisningens praktik. Avhandlingens resultat och perspektiv på subjektet som rörligt och sammankopplat med diskurser och assemblage får implikationer för lärandet i bild och medieundervisning i synnerhet, men också som metodik. Grosz (2001) föreslår begreppet ”*a logic of invention*” (s. 112), vilket beskriver tillblivelse som relationen mellan det virtuella (vilket inte har att göra med det digitala), det framtida och differentiering (skillnadsskapande). Begreppet förklaras som motsatsen till ”*a logic of identity*” (s. 112), vilken handlar om att identifiera och fixera kategorier och identiteter. Begreppet *a logic of invention* fungerar istället expansivt och förgrenande (som ett rhizom) samt underlättar en pendlande rörelse mellan reflektioner och pragmatisk praktik. Avhandlingens resultat och mina analyser kan ses som spridning och förgreningar av tidigare forskning och teorier, i kombination med möten med elever och deltagande observationer i klassrummet. Mot denna bakgrund föreslår jag *en metodik för visuella möjlighetsrum*, som en transformation och förflyttning av Grosz begrepp. Denna metodik har implikationer för att arbeta etiskt, estetiskt och politiskt

med pedagogik. En metodik för visuella möjlighetsrum omfattar följande punkter:

1. I bild och medieämnet specifikt är det angeläget att släppa fokus på identitet till förmån för ett bildmässigt och estetiskt experimenterande med materialitet i komplexa subjektsskapande processer. Inom utbildning generellt innebär neoliberala och liberala humanistiska förhållningssätt ett för-givet-tagande av föreskrivna identiteter, för såväl lärare som elever (Atkinson, 2016; Davies & Bansel, 2007). Resultatet av ett sådant förhållningssätt leder till subjektivering, det vill säga att vi accepterar och underkastar oss de mer eller mindre normaliserade identiteter, eller ”typer” av elever och lärare som erbjuds eller tilldelas i skolan. Därför föreslår jag istället en utgångspunkt i subjektet som i tillblivelse och i rörelse, ett nomadiskt subjekt som kan förflytta sig via olika simulakra och lärande rum (Davies & Gannon, 2009; Ellsworth, 2005, 2007; Johansson, 2015). Performativa och experimentella och kollektiva projekt kan utgöra ett förhållningssätt för att arbeta med en icke-individualistisk bild och medieundervisning (Illeris, 2013, 2015; Rhoades, 2012).
2. När det gäller materialitetens betydelse är det av vikt att organisera lärandemiljöer och iscensätta rum för lärande. Inbjudande lärandemiljöer skapar kopplingar och konnektioner mellan kroppar och materialiteter. Iscensätta rum möjliggör deterritorialisering och flyktlinjer från stelnade elevpositioner i en skolkontext. Att organisera och iscensätta lärandesituationer handlar om att låta olika kroppar, ting och drivkrafter mötas och koppla upp sig i ett utforskande kunskapsarbete (Davies & Gannon, 2009; Göthlund & Lind, 2010; Lind, 2010/2013). Det blir alltså viktigt att som lärare fundera på vilka läromedel och material som ska användas, samt hur dessa material, frågeställningar och kroppar sätts samman.
3. Istället för att arbeta med färdiga modeller och projekt som fokuserar på en slutprodukt, föreslår jag att arbeta med pedagogiska *händelser* i undervisningen (Davies & Gannon, 2009). Det gäller inte bara iscensättningar, utan även händelser som uppstår oplanerat och lokalt i ett klassrum. Att utveckla öppenhet och känslighet för oväntade

- händelser möjliggör tillblivelse i lärandet; små språng in i ovisshet i bild och medieämnens praktik, eller att koppla upp sig i ett gemensamt prövande med materialiteter (Atkinson, 2012; Davies et al. 2009; Lind, 2010/2013).
4. Multipel literacitet blir betydelsefullt, där taktila, doftmässiga, audiella och multimodala digitala komponenter är lika viktiga som skrivna, orala och visuella. Att arbeta med multipel literacitet hjälper till att skapa nya kopplingar och affekter där elevers erfarenheter och upplevelser kan genomkorsa undervisningen (Masny, 2011, 2012, 2013; Springgay, 2008).
 5. Vidare föreslås uppmärksamhet på och känslighet för elevernas lärande och sätt att lära. Det innebär strategier för uppmärksamt lyssnande på elever som en del av ett pedagogiskt förhållningssätt. Det handlar om att förflytta sig *med* eleverna för att få en ökad insikt och förståelse för deras olika situationer (Ellwood, 2009).
 6. Genom att ifrågasätta bild och medieämnens hegemoniska traditioner, exempelvis den historiska kopplingen mellan att se och viljan att veta, kan undervisningen komma att handla om att ”störa” våra invanda föreställningar att se och förstå världen (Tavin, 2014). Utbildning, bild och politik kan då bli en viktig angelägenhet för undervisningen, och motstridiga uppfattningar och tankesätt genomkorsa lärandet i bild och medieämnen (Kalin, 2014; Nordström & Romilson, 1970). Detta berör även att ifrågasätta och utmana rummet för lärande. Ett exempel på rum som visar sig attraktivt för många ungdomar är de olika sociala arenor (*communities*) som skapas online. Många elever utvecklar kunskaper och lärande i visuella medier utanför skolan. Det finns därför mycket att vinna på att knyta in dessa kunskaper och rum för lärande in till skolan (Andersson, 2006; Freedman, Heijnen, Kallio-Tavin, Kárpáti & Papp, 2013; Trafi-Prats, 2012).
 7. Att utveckla öppenhet och känslighet för oväntade händelser handlar om hur bild och medieundervisning specifikt kan aktivera och koppla samman olika komponenter som kroppar, affekter, tankar, minnen och ämnesdidaktiskt material (som papper, pennor, medieutrustning, lera

eller färger). Genom att koppla ihop dessa element som en dynamisk relationalitet kan oväntade händelser, intensiteter och drivkrafter framträda, och oförutsägbara arbetsprocesser där nya tankar, känslor, bilder, ting och lärande har möjlighet att uppstå (Atkinson, 2016).

En viktig poäng med Grosz begrepp *a logic of invention* är att den ännu inte är uppfunnen. I likhet med Grosz menar jag att en metodik för visuella möjlighetsrum behöver uppfinnas om och om igen, omformas och transformeras i en kollektiv process, i en pendlande rörelse mellan reflexion och pedagogisk praktik. Detta ser jag som ett angeläget fält för vidare forskning om bild, medieundervisning och elevers subjektsskapande och lärande.

Mer specifikt väcker den här studiens resultat frågor som handlar om gymnasiet medieundervisning som för närvarande finns på inriktningen *Estetik och media* på estetiska programmet samt *Medier, information och kommunikation* på samhällsvetenskapsprogrammet. Särskilt intressant är att undersöka hur denna praktik ser ut ifrån ett könat perspektiv, sammanflätat med ämnesdidaktisk materialitet och pedagogik. Vidare har avhandlingen väckt nya frågor om intersektionella perspektiv på bild och medieundervisning, samt hur arbete med bilder och medier kan konstruera och rekonstruera olika subjektiviteter genom ungdomars affekt och drivkrafter. Det är också angeläget att hitta kreativa vägar vidare i relationen mellan bildämnets tradition och undervisningens begränsade maskulina subjektspositioner. Ytterligare ett uppslag till fortsatt forskning gäller ungdomars subjektsskapande med bilder i virtuella digitala miljöer och hur ungdomars ”röster” artikuleras där.

Sammanfattning

Avslutningsvis finns både potentialer och svårigheter för subjektsskapande i bild och medieundervisningen. Dessa potentialer och svårigheter sammanfattas här.

Kön och programval på gymnasiet synliggörs som en starkt ordnande och stratifierande kraft, även om bild och medieundervisning möjliggör förflyttningar och transformationer av subjektspositioner knutna till gymnasieskolan. De subjektspositioner som till en början låter sig ringas in blir differentierade och motsagda genom elevernas beskrivningar av

arbetsprocesser i deras medieproduktioner. Då framträder eleverna istället i en visuellt kunnig och kompetent subjektspostion, där de hanterar komplexa estetiska lärprocesser. Delstudie ett samt tidigare forskning betonar kraftigt hur arbete med bilder och medier har potential för demokratiserande arbete, särskilt med de elever som är marginaliserade och/eller har problem i relation till skolans normer. Dock visar delstudie två att erbjudanden om kreativt arbete med bild och media i skolan inte alltid är tillräckligt för att möjliggöra maskulina subjektspostioner i undervisningen. Ämnet och den enskilde läraren kan inte alltid positioneras som motvikten till de stratifierade och kategoriserade krafterna i en skolkontext. Genom arbete med bild och medieundervisning finns stora potentialer att synliggöra elevers kunskaper och erfarenheter utanför skolan. Elevers upplevelser i och utanför skolan kan kopplas ihop till en starkt meningsskapande praktik. Videodagbokens simulakra möjliggjorde en mängd plattformar, i betydelsen utgångspunkter, där eleverna kunde laborera och konstruera iscensättningar av självet. Förflyttningar av subjektspostioner, och tillgång till multipla plattformar, ger tillgång till nya eller andra perspektiv, och därmed tillgång till nytt lärande. Subjektsskapande förflyttningar blir därmed väsentliga för att orientera sig i en föränderlig omvärld, och för förståelsen av andras perspektiv. Bild och mediepedagogiska uttryck möjliggör differenciierung, det vill säga skillnadsskapande som sker genom elevers bild och medieproduktion. Denna differenciierung, som är en materialisering av skillnadsskapande, har stora potentialer att leda till differenciierung, det vill säga nya tankar och föreställningar som kan aktualiseras och materialiseras åter igen. Bild och medieundervisningens materialitet påverkar i hög grad intensitet, affekt och hastighet i den pedagogiska processen. Elevers subjektsskapande med materialitet och med varandra är avgörande för affekt, upplevelse och intensitet i lärandet.

Det bildpedagogiska forskningsfältet – kritik och potentialer

I Sverige har forskning inom det bildpedagogiska området beskrivits ha karaktären av "... a vigorous production of beliefs and hopes, rather than by the advancement of knowledge that is theoretically plausible and empirically well-founded" (Lindström, 2009, s. 73). Citatet är hämtat från Vetenskapsrådets forskningsöversikt författad av Lars Lindström, där han

refererar till en rapport om kultur i skolan skriven av Thavenius (2002). Redan på 1990-talet formulerade sig Trondman (1996) om ansökningar för projektmedel till ”Kultur i skolan”:

Det finns något som är oproblematiskt gott och det är den goda kulturen. Den kan omöjligt ifrågasättas. Den är i profan himmelsk bemärkelse taget-för-given god och behöver därför varken problematiseras eller legitimeras. Den bara är god. Det är bara att säga det, följa dess logik, retorik och strategi. Då får man åtminstone pengar till något gott, som i en ansökan kan lösa de flesta, om inte alla, samhällsproblem (s. 15).

Dessa uttalanden artikuleras av män i utvärderande positioner och handlar om de till övervägande del kvinnliga aktörer som är verksamma i det bildpedagogiska fältet. Det är inte svårt att förstå varför det inom fältet finns motstånd mot att rikta kritik mot den verksamhet som redan är gravt marginaliserad, som bildämnet är i utbildningssystemet. Å andra sidan kan kritiken tolkas som att bildpedagogisk forskning ensidigt lyfter fram positiva aspekter av ämnet, och att kritiska studier saknas när det gäller det egna fältet. Det kan ses som problematiskt att många studier lyfter fram bild och mediepedagogiska aktiviteter som kreativa, överbryggande och demokratiserande, där utgångspunkten ofta är att ämnet bär på dessa potentialer innan undersökningen genomfördes. Liknande mönster lyfts även fram i en anglosaxisk kontext (Hickey-Moody, 2013). O’Brien och Donelan (2008) synliggör vuxnas begär att positionera sig som goda genom att engagera och hjälpa marginaliserade unga genom olika former av estetiska projekt:

It seemed to us that the belief in the transformative power of the arts locked artist and community workers into an unwavering position of advocacy that prevented them from reflecting critically on the young people’s responses to the arts programs and the difficulties they encountered (O’Brien & Donelan, 2008, s. 183).

Hickey-Moody (2013) beskriver vuxnas vilja till godhet som del av en diskurs om ”ungdomar i riskzonen”. Dessa ungdomar behöver ”räddas” från isolering, ohälsa, ungdomsbrottslighet med mera. Kultur och estetiska praktiker får då en åtgärdande funktion som syftar till ungdomars normalisering. Lind & Borhagen (2000) använder begreppet *kulturprofylax* för att sammanfatta föreställningen om att kulturinslag är förebyggande och skapar bättre och godare människor. Begreppet kulturprofylax beskriver parallella rörelser av att stimulera och tillfredsställa ungdomars behov, och en

starkt övervakande och kontrollerande funktion. Ett sätt att gå vidare från en sådan dominerande diskurs om ungdomar i riskzonen kan vara att analysera hur det system som producerar unga som riskfyllda är uppbyggt och fungerar. Ett annat sätt är att använda differentiering för att synliggöra att den föreställda gruppen ”marginaliserade riskungdomar” består av en mängd skilda individer med olika intersektionella bakgrunder, erfarenheter och omständigheter omkring sig.

I den här avhandlingen har jag använt mig av kritiska och affirmativa perspektiv för att undersöka diskursiva och strukturerande villkor för unga människors subjektsskapande såväl som potentialer och möjligheter i subjektsskapande med bild och medieundervisning. Vidare har jag differentierat elevers röster och perspektiv genom att lyfta fram skillnader mellan deras berättelser, artikulationer, positioner och uttrycksformer, snarare än att försöka ringa in vad ett föreställt elevperspektiv kan vara. Ett förslag till fortsatt forskning utifrån detta resonemang kan vara att studera ungdomars egna estetiska praktiker och arenor. Den demokratiska potentialen i estetiska praktiker ligger då i synliggörandet av mångfald och pluralism i ungdomars uttrycksformer, samt hur dessa utmanar och omformar vuxnas förståelse av ungdomar som på olika sätt marginaliseras.

I linje med den senare bildpedagogiska forskningen i Sverige (Björck, 2014; Lind 2010/2013; Wikberg, 2014; Öhman-Gullberg, 2008) har jag valt att undersöka bild och medieundervisningen kritiskt. Problematiska situationer i den bildpedagogiska praktiken har lyfts fram, analyserats och diskuterats samtidigt som studien affirmativt bidrar med förslag på en metodik för visuella möjlighetsrum. Denna avhandling bidrar med kunskap om bild och mediepedagogik på gymnasiet som en könad praktik, med ett fördjupat fokus på maskulinitet och materialitet. Vidare problematiseras diskursen om bild och medieundervisning som en ensidigt positiv praktik. Det sker tydligast i delstudie två där maskulina elevpositioner synliggörs som begränsade i den bildpedagogiska praktiken. Som bildlärare räcker det kanske inte med viljan att vara god, det krävs ett mer kritiskt förhållningssätt för att utveckla och förändra den bildpedagogiska praktiken. Som forskare räcker det långt med att vara kritisk, men från ett etiskt perspektiv krävs också en affirmativ analys, som kan bidra med kreativa tillägg till och dialog med den praktik som utsätts för kritiskt studium.

Avsaknaden av forskning inom det bildpedagogiska fältet har synliggjorts i denna studie, i synnerhet när det gäller maskulina positioner i bild och

SLUTDISKUSSION

medieundervisning i alla åldrar. Gymnasiets medieundervisning ser dessutom ut att vara i det närmsta outforskad. Det finns med andra ord en hel del forskningsområden att arbeta vidare med inom det bild och mediepedagogiska fältet!

Summary

Introduction

In the present thesis I investigate upper secondary school pupils' processes of subjectivation, resistance and creative becomings in visual art and media education. By using visual methodologies, pupils' subjectivity is explored as relational and transformative, and as distributed in networks of power and desire. The empirical material was produced through pupils' video diaries and a visual ethnographic classroom study.

Aim and research questions

The aim of the thesis is to investigate pupils' processes of subjectivation and becoming in visual art and media education in upper secondary school. The aim is addressed through the following research questions:

- What subject positions are enabled and made available for pupils in visual art and media education at upper secondary school?
- How is gender produced and negotiated in visual art and media education?
- What educational human and non-human assemblages emerge in the visual arts classroom, and with what effect for pupils' becoming?

Background

Until the late 1990s the Swedish school system has been successful with respect to both equivalence and academic achievement. During the 1990s the school system was decentralised, and it became goal oriented. A reform was introduced that allowed parents to choose which school their children would attend. In the year 2000, the first PISA (Programme for International Student Assessment) study was conducted, and it demonstrated that both equivalence and academic achievement had decreased in Sweden. The importance of socioeconomic background increased both at an individual level and at the school level (Skolverket, 2012). The school system and its curricula has moved

away from an interest in human and democratic values towards a stronger focus on the individual's freedom of choice (Alexandersson, 2011; Bunar & Sernhede, 2013; Liedman, 2002, 2011). During the 1990s Sweden went from having the most regulated educational system in the world to having one of the least regulated (Beach & Dovemark, 2007).

Art education as a subject in Swedish schools has undergone many changes. Initially (in the 19th century), technical drawing was considered important in vocational training in the fields of engineering and natural sciences, which were male-dominated professions. With industrialisation, the focus shifted to consumer needs and preferences, educating the people's tastes, as consumer goods were mass-produced. The book *Education through Art* by Herbert Read (1955) influenced art education immensely with the idea of free creative expression. This signified a break with the tradition of linear drawing and depicting, creating a different discourse still dominant in art education. In this discourse, the prominent feature was the learning of different techniques and materials (Åsén, 2006; Lind, 2010/2012; Lind, Hasselberg, & Kühllhorn, 1992; Nordström, 1994; Wikberg, 2014). Through this change, art as a school subject can be said to have gradually become more "feminine" as it turned to expressionism and romantic, modernist ideals (Dalton, 2001). During the 1970s, visual communication was emphasised in visual art education, which meant working with popular culture and new media, as well as the fine arts. In 1980, the subject name was changed from "Drawing" (*Teckning*) to "Visual arts" (*Bild*), focusing on art education as a means of communication and language. Traces remain from all the different traditions present in current visual art education (Åsén, 2006). Recent research demonstrates that girls outperform boys, especially in visual art classes in school, and that pupils perceive art education as feminine and as a respite from more important schoolwork among pupils (Marner, Örtégren, & Segerholm, 2005; Skolverket, 2015; Wikberg, 2014). Girls are also more actively engaged than boys in digital techniques and visual artmaking (Skolverket, 2015). The notion of visual art as a subject for expressing emotions might be the reason why it appears feminine to the pupils (Öhman-Gullberg, 2008; Wikberg, 2014).

In 1992, the media programme was introduced in upper secondary schools in Sweden. The investigations that preceded its introduction stressed the growing sector of media and technical development, but more democratic

values concerning children and youth were emphasised as well (Läroplanskommittéen, Swedish committee of curricula, 1992).

The media program started in 1992 as a vocational training program. With the reformation of upper secondary schools in Sweden in 2011, the media programme was shut down. *Entrepreneurial learning* was introduced, not as a specific school subject but as a new learning method that informed all educational programmes. Entrepreneurial learning was mainly described as developing the pupils' creativity, encouraging new ideas and enhancing their ability to plan, conduct and evaluate projects (Hellman, 2011; Regeringskansliet, Government Offices of Sweden, 2009). These competencies share many similarities with Swedish progressive pedagogy from the 1970s (Nordström & Romilson, 1970), which focused on pupils' active group projects. The difference is that in the 1970s, the aim was to foster critical thinking in citizens. Today's entrepreneurial learning intends to facilitate and stimulate future business activities and to encourage young people to start their own businesses (Regeringskansliet, Government Offices of Sweden 2009).

Previous Research

The thesis is situated within the field of visual art and media education, and the previous research presented in this study is focused on gender, youth marginalisation and voices, intersectional perspectives, and visual culture, along with youth and creative potentials. The selection of studies focuses on secondary school and upper secondary school.

Research on gender issues mainly focus on girls' perspectives (Göthlund, 1997; Lind, 2010/2013; Öhman-Gullberg, 2008). Subjectivation and becoming through aesthetical practices is especially highlighted in Lind (2010/2013). School as a gendered practice becomes visible through pupils' pictures about being a pupil, as well as their navigation in gendered cultures in school. Wikberg (2014) investigates visual art education as an arena for gender practice and performance. This research partly features masculine subject positions in visual art education that involve overt forms of resistance. Visual art education is rejected since it is regarded as a feminine school subject that concerns personal and emotional matters. Gender stereotypes represented in media is the starting point of two girls' video production (Öhman-Gullberg,

2008). The study shows how the girls are reproducing, negotiating and resisting gendered positions.

Youth are often positioned as “at risk” and as having insufficient knowledge (Hickey-Moody, 2013; Lind, 2010/2013). In this sense young people are marginalized. A variety of studies bring forward how visual art and other aesthetical forms of expressions can offer marginalised youth a voice and space to reflect on their situation (Addison, 2005; Bae-Dimitriadis, 2015; Castro, Pariser & Lalonde, 2016; Lin & Bruce, 2013; Hickey-Moody, 2013; Ivashkevich, 2013; Rhoades, 2012; Smith, 2016). The discourse about youth at risk concerns pupils dropping out of school, youth criminality, use of drugs, teenage pregnancy and so on. Hickey-Moody (2013) suggests that in this discourse, aesthetical practices are given a controlling function to keep young people from deviating from normality and, in the long term, employability. Aesthetical practices should rather be used as a generative education rather than as a reparative education, where young people can challenge adults’ understanding of being young. There is substantial democratic potential in aesthetical practices and new understanding of marginalised youth and subjectivity can be articulated and rearticulated in a creative practice (Bae-Dimitriadis; Hickey-Moody, 2013; Rhoades, 2012; Smith, 2016).

Visual culture is about practices of looking, and how seeing is always a social and cultural construction (Mirzoeff, 1998/2013; Sturken & Cartwright, 2001/2009). Pupils’ visual productions and pictures are considered cultural arenas for knowledge and learning in research by Lind (2010/2013), Jönsson (2010) and Welwert (2010). Visual culture is highlighted as a resource for pupils’ subject constructions, as well as a resource for learning and knowledge (Lind, 2010/2013). In this field of research, young people’s knowledge about visual cultures is considered important in creating movements in power relations in school (Björck, 2014; Öhman-Gullberg, 2006). Furthermore, young people’s visual culture practice and informal learning are seen as forceful tools for creative learning, something that formal school systems could learn and benefit from (Andersson, 2006; Bianchi, 2008; Freedman, Heijnen, Kallio-Tavin, Kárpáti & Papp, 2013).

Young people’s creative work with media is a research area that focuses on potentials for pupils’ learning and identity (Danielsson, 2002; Drotner, 1991; Grauer, Castro & Lin, 2012; Lindstrand, 2006; Trafí-Prats, 2012). In this research the agency, creativity and learning with media inside and outside school are made visible. Working with media projects is valuable for training

pupils' communication skills, cooperation and self-confidence (Danielsson, 2002). The learning process is made visible as well as young peoples meaning making and navigation in the world around them (Lindstrand, 2006; Traff-Prats, 2012).

Posthumanist perspectives have become increasingly popular in educational research. This perspective facilitates a dissolution of Cartesian divides such as theory/practice and subject/object and encourages creative and alternative ways of thinking, as well as the contribution of new concepts (Ringrose & Coleman, 2013; St. Pierre, 2004). Lind (2015b) investigates the becomings that are actualised when students, milieu and materiality are intertwined through parallel processes of writing and art making in a master thesis project. A/ϕ/tography is a methodology that concerns the intertwined positions of artist-researcher-teacher (Irwin & de Cosson, 2004). The parallel processes of researching, art making, writing and teaching integrate ways of knowing, doing and making. Springgay (2008) and Boulton, Grauer and Irwin (2016) highlight these processes in their research. Davies and Gannon (2009) investigate spaces of learning that open for differentiation, creativity and becoming. A critical stance is taken towards neoliberal values that have territorialised teachers' work and stifled creativity by focusing on a goal-oriented rationality and individual competition.

To conclude, there is a lack of research that concerns media education at the upper secondary school level. In the field of visual art education research, there are very few studies that investigate masculinity and masculine subject positions. This thesis contributes to the knowledge construction that concerns media education and its didactics, as well as masculine positions in visual art education.

Theoretical framework

The selected theories are used to explore and highlight pupils' subjectivity both as discursive subject positions and as becomings where materiality and creativity are constituent in producing the subject. Poststructuralist and posthumanist perspectives on the subject imply different but interrelated theoretical premises. Theories on the subject by Foucault (1978/2002, 1983, 1984/2004) Deleuze and Guattari (1987/2004, 1994) are further developed here.

SUMMARY

In the theories of Foucault power is inseparable from knowledge and subjectivation. Power is almost always materialised in the body through governmentality and self-regulation. The subject is disciplined and re-constructed in institutional settings such as the school, the hospital and the prison. The subject is produced by complex power relations, an apparatus of discourses, institutions, architecture, administrative measures, law and regulatory decisions, morals etcetera (Foucault, 1980). In the later works of Foucault, subjectivation and the freedom of articulation are emphasised. The freedom of articulation can be seen as a political and societal possibility, an activism that differs from the relation between power and knowledge in Foucault's earlier writings (Deleuze, 1995; Foucault, 2002).

With the philosophy of Deleuze and Guattari (1987/2004) the subject does not exist. The subject has to be produced in a process of becoming that is immanent and non-hierarchical. This idea challenges the humanist idea of the subject as coherent and stable. It invites us to think creatively about what it means to be a human subject. Materiality, human and non-human bodies are elements in connected assemblages, where becoming happens as an effect of the movements and events in the assemblage. The assemblage contains two aspects; content and expression. The content is the machinic assemblage that consists of materiality and events, while the expression part of the assemblage is called the collective assemblage of enunciation, which is the social meaning-making part of an assemblage.

Examining the concepts *assemblage* and *apparatus*, it seems that the theories of Deleuze and Guattari and Foucault have similarities. The subject is a product, or an effect, in network systems of control, or desire, where lines of subjectivation are formed in apparatuses, or assemblages (Deleuze, 1992). However, there are differences between the two theories, which are presented here. Foucault uses the concept of apparatus as a genealogic network to examine historical and cultural practices, while Deleuze and Guattari uses the concept of assemblage as an operative tool for detecting uncontrollable flows of desire and thinking about the future. For Deleuze and Guattari, power and desire are forces that are flowing *through* the body, as affect and intensity. Power, for Foucault, affects the body and is "carved" *onto* the body. The philosophy of Deleuze and Guattari is directed towards events and futurity, while Foucault examines the historical effects of power. Discursive subject positions are contingent just as discourses are; even so, subject positions are about movements between more or less fixed positions. The concept of

becoming emphasises the constant movement where there are no fixed positions. The genealogic studies of Foucault focus on how order and control are established and constructed in society. The focus of Deleuze and Guattari has to do with differentiation, creativity and chaos, and how to get away from social control systems. The theories of Foucault about how order is constructed seem to be a starting point for the concepts of Deleuze and Guattari, for an example, the Body without Organs, lines of flight etcetera.

The theories have in common that they reject the idea of a truth that is hidden in the depths. Furthermore, these theories take as their starting point a relational ontology, heterogeneity and transformative processes. In this thesis the selected theories highlight how pupils as subjects are constructed, distributed, maintained and transformed by institutional discourses as well as becomings in temporal assemblages with materiality.

Methods

The thesis consists of three studies. The first is a licentiate thesis based on pupils' video diaries. The second takes its point of departure in visual ethnographic fieldwork mainly from observations and photographs in the upper secondary school course *Visual Communication*. The third study is based on the same empirical material as the second, but has a different theoretical perspective. The latter two studies are written in the form of articles. All studies concern upper secondary school visual art and media education.

Video diaries were used to make visible the pupils' perspective on visual art and media education. A starting point was to explore the method together with the pupils. My intention with video diaries was to invite pupils to become part of the production of empirical material. I recruited participants to the study by asking pupils in two classes to volunteer. Six pupils recorded video diaries in between their lessons during school year 2011-2012. Before each recording I brought written questions and comments for the pupils, based on their latest recording. Finally, I examined all individual video diary recordings as a researcher together with each pupil. All recordings were transcribed, and some excerpts were transcribed with multimodal methods.

Studies two and three are based on the same empirical material. Participant observations took place during a two-month period, from October to December 2014, in a course entitled *Visual Communication*, which was an individual option scheduled twice a week. Denzin (2001) writes about art-

based methods and using a *performative sensibility* to represent ethnographic research. This method includes temporarily moving away from analytical distance, and towards knowing that is generated through the sensuous and immediate nature of performance. Most pupils in the course were male, and they were often absent from class. According to the teacher, the pupils enrolled had made a negative choice. The methods of analysis have included diffraction in study one, discourse theory in study two and cartography in study three.

The studies

The thesis consists of a licentiate thesis and two articles. A summary of the three studies is provided here.

Intermezzo in media education

The starting point of this licentiate thesis is the attempt to investigate and make pupils' perspective on visual art and media education available and visible. This is done by using a visual research strategy of video diaries, a cumulative method that draws upon pupils' 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 pupils 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" were transformed over time, and lines of flight opened up possibilities to become other. This occurred through the visual method of the video diary, which can be said to have created a simulacra, a reality on its own terms, where privileged positions could be reversed (Deleuze, 1994/2004). The title *Intermezzo* refers to how the video diaries became an interruption in the everyday school routine, spaces in between lessons in school, and in-between the world in school and life outside school.

In conclusion, the study highlights the rhizomatic and nomadic subject positioning and complex learning processes, which were 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.

“Skateboarding is like dancing”

This study analyses the construction of skateboard masculinity as a performative visual culture, related to the conditions for masculine subject positions in upper secondary school visual art and media education. The research questions at issue are:

- How is the discourse of skateboard masculinity constructed and negotiated in the visual art classroom and in the pupils’ skateboard video?
- How can skateboard masculinity be analysed and discussed in relation to visual art education?

The empirical material was produced by visual ethnographic research in the classroom as well as discourse analysis of one pupils’ skateboarding video and an interview with the same pupil.

The results show that the masculinity performed in both the visual art classroom and in the pupils’ skateboard video was complex, moving between homosocial expressions and intimacy, risk taking and visual culture enacted as being cool and an outsider. The analysis implies a linkage to a neoliberal ideal in which the values of play and pleasure as a crucial aspect of counterculture are connected to entrepreneurial individualism, consumer creativity and market trends. Traditions in the history of visual art education as gendered are made visible through this research example and are intertwined with contemporary neoliberal values. To conclude, the study highlighted that there are substantial limitations to possible masculine subject positions in the visual art classroom.

Picking up speed

In contemporary visual art education, neoliberal managerialism has meant that education has become end-product driven (Davies, 2009). This study builds on a mindset about how to perform an affirmative critique by analysing relationality as entanglements of subjects and objects, or educational assemblages, in the visual arts classroom. The aim is to rethink visual art education and its practice by bringing forward the complexity and temporality of entangled assemblages where materiality also has agency. The following research questions direct the research towards the overarching aim:

SUMMARY

- What educational human and non-humans assemblages emerge in the visual arts classroom within an upper secondary school?
- How do speeds and slowness function in these educational assemblages?
- How do these processes enable us to think experimentally about the future of visual art education?

Drawing on visual ethnography in an upper secondary school in Sweden, *speeds and intensities* are analysed as bodily experienced affect (Deleuze & Guattari, 1987/2004). The speed and intensity increased in the classroom when the teacher introduced materials connected to a film project. The complex encounters and entanglements between human and non-human bodies accelerated the intensity in the educational assemblages. The study makes visible how visual art education entails possibilities for what one might become, and for actualising that becoming. In this sense, visual art education opens up for future possible becomings and differentiation, concerning both students and art education; processes of becoming that are neither predefined nor controllable.

An affirmative approach is suggested that makes new connections possible for research as well as for visual art education and its didactics. Additionally, the rigid lines of institutional structures will always re-stratify the creative processes of becoming for students and teachers. Consequently, it is paramount to be sensitive to and approach the moments and movements in the classroom that can function as lines of flight, unleashing creativity and transformation by allowing human and non-human assemblages to connect, transform and expand.

Conclusions and discussion

In the final chapter of this dissertation, the main results of the study are discussed in relation to theory, method and previous research.

From a poststructuralist perspective the pupils' subjectivation is made visible in the thesis through the institutional practice of upper secondary school. Power is produced and reproduced by dissociating pupils in separate upper secondary programs. This is a built-in construction as pupils choose to study in different programs. Pupils' subjectivation, resistance and negotiation of subject positions were highlighted through video diaries in study one. The research participants were positioned as "lazy pupils" through their choice of

study program. All pupils addressed this position, but in different ways. The position was articulated and/or resisted by both girls and boys. Humour and irony were important forms of resistance in the video diaries, but also in pupils' narratives about media education. The act of "fooling around" with a camera is highlighted as a crucial aspect that creates movements in subject positions. Gendered positions were initially articulated as unmotivated boys, technically skilled boys or ambitious girls. Eventually, these positions were transformed and renegotiated when the pupils described their work with specific media projects. Complex aesthetical learning processes were made visible through the pupils' advanced discussions and skilled arguments about form, content, expression and technology. The positions were renegotiated and transformed during the school year, including gendered positions. This resonates with earlier research on subject positions and the potentiality of visual art education (Björck, 2014; Illeris, 2015; Lind, 2010/2013) as well as visual research methodologies (Holliday, 2004; Rose, 2001/2016).

The pupils' gendered subject positions were investigated with a deeper focus on masculinity in study two. In the visual art classroom, a skateboarding masculinity was articulated through homosociality, visual culture and risk-taking where the body was a nodal point. A hegemonic masculinity was exercised through disinterest in education and by acting cool and taking the position as "outsiders" in a school context. In previous research hegemonic masculinity in a school context is often depicted as disruptive and loud (Connel & Messerschmidt, 2005). The silent hegemony demonstrated by the skateboard pupils was a forceful tactic to undercut dominant narratives about rules in education and enact alternative moves and meanings. In short, it was an effective resistance towards subjectivation and the position as pupil.

From a posthumanist perspective, pupils' becomings were investigated as human and non-human assemblages. The connections in the assemblages were highlighted, and the intensity and speed in the assemblages were analysed. The results make visible how relationality and connectivity between bodies and materiality create and produce subjectivity. Pupils' subjectivity was an effect of entangled processes of territorialisation, deterritorialisation and reterritorialisation; which meant change, transformation and new lines of becoming. When media and visual art education materials were plugged in to the classroom assemblage, it created lines of flight; which meant the deterritorialisation of the assemblage. The pupils were highly receptive to the changes in the assemblage. Pupils' visual productions can be considered

materialisations of differentiation, which Deleuze (1968/2014) calls differentiation (with a c). In other words, the pupils differentiate the conceptions of what it is to be young, to be a media pupil etcetera by their visual productions. The materiality of these differentiations is what Deleuze calls differentiation. To summarise, becoming and learning happens in the folds between internal and external, between bodies and the world around them.

The results of the thesis have generated ideas about media and visual art education and its practice. I suggest a *methodology of visual invention* that has implications for working ethically, aesthetically and politically with pedagogy through:

- Letting go of the idea of fixed identities and focusing on experimentation and complex aesthetical processes as pedagogical events (Atkinson, 2016; Davies & Gannon, 2009).
- Creating open learning encounters, and avoiding end-product-driven projects (Göthlund & Lind, 2010; Lind, 2010/2013).
- Using multiple literacies where tactile, visual, aural and multimodal digital components are equally important in creating connections and affect (Masny, 2013; Springgay, 2008).
- Becoming attentive to and moving with pupils' ways of learning (Ellswood, 2009).
- Questioning the desires of hegemonic traditions and goal-oriented rationality (Tavin, 2014).
- Becoming open and sensitive towards unexpected events (Atkinson, 2016).

To conclude, gender and the choice of upper secondary program are strongly categorising and stratifying forces. Visual art and media education has potential to facilitate movements and transformations in subject positions tied to the gendered institutional practice of upper secondary school. The democratic potentials of visual art and media education lie in the differentiation (the materialisation of differentiation) of the categories and subject positions. This means that the pupils' visual creations differentiate the gendered and institutional categories and positions, which are thereby put into question by the pupils themselves.

The research field of visual art has been described as characterised by: "... a vigorous production of beliefs and hopes, rather than by the advancement of knowledge that is theoretically plausible and empirically well-founded"

SUMMARY

(Lindström, 2009, p. 73). This statement (and others) is articulated by male persons in an evaluative position, and concerns mainly female actors in the field. On the other hand, the critique can be said to point out that there is a lack of critical reflection in studies in research about visual art education.

In this thesis I have used critical and affirmative perspectives in order to bring forward discursive and structural conditions for pupils' subjectivity, as well as creative potentials and possibilities. Pupils' perspective has been differentiated rather than categorised and generalised. The democratic potentials that are embedded in aesthetical practices are highlighted by the plurality and multitude of differences in young peoples aesthetical expressions, and the way these expressions challenge the adult understanding of what it means to be a pupil.

The lack of research within the field of visual art and media education in general, and in upper secondary school in particular, is made visible through previous research. There is also a lack of research concerning masculine positions in visual art education. This thesis contributes to these areas of research by focusing on visual art and media education in upper secondary school, with a special focus on masculine subject positions.

Referenser

Addison, N. (2005). Expressing the not-said: art and design and the formation of sexual identities. *International Journal of Art & Design Education*, 24(1), s. 20-30. doi:10.1111/j.1476-8070.2005.00420.x

Alexandersson, M. (2011). Equivalence and choice in combination: The Swedish dilemma. *Oxford Review of Education*, 37(2), 195-214. doi:10.1080/03054985.2011.559379

Andersson, C. (2006). *Rådjur och raketer: gatukonst som estetisk produktion och kreativ praktik i det offentliga rummet* (Doktorsavhandling). Stockholm: Stockholms universitet. Tillgänglig: www.diva-portal.org/smash/get/diva2:189850/fulltext01.pdf

Atencio, M., & Beal, B. (2011). Beautiful losers: The symbolic exhibition and legitimization of outsider masculinity. *Sport in Society: Cultures, Commerce, Media, Politics*, 14(1), 1–16. doi:10.1080/17430437.2011.530001

Atkinson, D. (2011). *Art, equality and learning: pedagogies against the state*. Rotterdam: Sense. Tillgänglig: <https://www.sensepublishers.com/media/75-art-equality-and-learning.pdf>

Atkinson, D. (2012). Contemporary art and art in education: The new, emancipation and truth. *International Journal of Art & Design Education*, 31(1), 5-18. doi:10.1111/j.1476-8070.2012.01724.x

Atkinson, D. (2015). The adventure of pedagogy, learning and the not-known. *Subjectivity*, 8(1), 43–56. doi:10.1057/sub.2014.22

Atkinson, D. (2016). Without Criteria: Art and Learning and the Adventure of Pedagogy. *International Journal of Art & Design Education*, *International Journal of Art & Design Education*, 06/2016. doi:10.1111/jade.12089

Bakhtin, M. (1965/1984). *Rabelais and his world*. Bloomington, Indiana: Indiana University Press.

- Bae-Dimitriadis, M. (2015). Performing "planned authenticity": Diasporic Korean girls' self-photographic play. *Studies in Art Education*, 56(4), 328-340.
- Barad, K. M. (2003). Posthumanist Performativity: Toward an Understanding of How Matter Comes to Matter. *Signs*, 28(3) 801-831.
- Barad, K. M. (2007). *Meeting the universe halfway: quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Durham, N.C.: Duke University Press.
- Barone, T. ,& Eisner, E. W. (2012). *Art-Based Educational Research*. Thousand Oaks: Sage.
- Beach, D., & Dovemark, M. (2007). *Education and the commodity problem: ethnographic investigations of creativity and performativity in Swedish schools*. London: The Tufnell Press.
- Bianchi, J. (2008). More than a body's work: widening cultural participation through an international exploration of young people's construction of visual image and identity. *International Journal of Art & Design Education*, 27(3), s. 293-308.
- Biesta, G. (2006). What's the point of lifelong learning if lifelong learning has no point? On the democratic deficit of policies for lifelong learning. *European Educational Research Journal*, 5(3).
- Biesta, G. (2008). Toward a new "logic" of emancipation: Foucault and Rancière. *Philosophy Of Education Yearbook*, 169-177.
- Björck, C. (2014). *"Klicka där!": en studie om bildundervisning med datorer* (Doktorsavhandling). Stockholm: Stockholms universitet. Hämtad 2013-10-29 från <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:706466/FULLTEXT01.pdf>
- Boulton, A., Grauer, K., & Irwin, R. (2016). Becoming teacher: A/r/tographical inquiry and visualising metaphor. *International Journal of Art & Design Education*. doi:10.1111/jade.12080
- Braidotti, R. (1994). *Nomadic subjects: embodiment and sexual difference in contemporary feminist theory*. 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.

- Buhl, M. (2006). The aesthetical actualisation of learning potential with media and ICT. I M. Buhl, Holm Sørensen, & M. Bente (Red.), *Media and ICT – learning potentials* (s. 207-225). Copenhagen: Danish university of education press. Tillgänglig: https://www.academia.edu/176082/Media_and_ICT_-_Learning_Potentials
- 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. *Skriftserien Curisv*, nr 4, 2009. Institut for Didaktik, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole (DPU), Aarhus Universitet.
- Bunar, N. (2001). *Skolan mitt i förorten: fyra studier om skola, segregation, integration och multikulturalism* (Doktorsavhandling). Stockholm: Symposion.
- Bunar, N., & Sernhede, O. (Red.). (2013). *Skolan och ojämlikhetens urbana geografi: om skolan, staden och valfriheten*. Göteborg: Daidalos.
- Burr, V. (2003). *Social constructionism*. London: Routledge.
- Butler, J. (1990). *Gender trouble: feminism and the subversion of identity*. New York: Routledge.
- Butler, J. (1993). *Bodies that matter: on the discursive limits of "sex"*. New York: Routledge.
- Bäckström, Å. (2005). *Spår: Om brädskåtkultur, informella lärprocesser och identitet* (Doktorsavhandling). Stockholm: Stockholms Universitet.
Tillgänglig: <http://www.diva-portal.se/smash/get/diva2:192569/FULLTEXT01.pdf>
- Bäckström, Å. (2013). Gender manoeuvring in Swedish skateboarding: Negotiations of femininities and the hierarchical gender structure. *Young*, 21(1), 29-53. doi:10.1177/1103308812467670
- Carrigan, T., Connell, B., & Lee, J. (1985). Toward a new sociology of masculinity. *Theory and Society*, 14(5), 551-604.

- Castro, J. C., Lalonde, M., & Pariser, D. (2016). Understanding the (im)mobilities of engaging at-risk youth through art and mobile media. *Studies in Art Education*, 57(3), 238-251. doi:10.1080/00393541.2016.1176783
- Ceder, S. (2015). *Cutting through water: towards a posthuman theory of educational relationality* (Doktorsavhandling). Lund: Lunds universitet. Hämtad 2016-02-23 från <http://lup.lub.lu.se/record/8410784>
- Colebrook, C. (2008). Leading out, Leading On: The Soul of Education. I I. Semetsky (Red.). *Nomadic education: variations on a theme by Deleuze and Guattari*. Rotterdam: Sense publishers.
- Colebrook, C. (2010). *Gilles Deleuze: en introduktion*. Göteborg: Korpen.
- Colebrook, C. (2012). *Blake, Deleuzian aesthetics and the digital*. London: Continuum.
- Connell, R. (1995/2005). *Masculinities*. Cambridge: Polity Press.
- Connell, R., & Messerschmidt, J. W. (2005). Hegemonic masculinity: Rethinking the concept. *Gender and Society*, 19(6), 829–59. doi:10.1177/0891243205278639
- Dalley-Trim, L. (2007). ‘The boys’ present...hegemonic masculinity: A performance of multiple acts. *Gender and Education*, 19(2), 199–217. doi:10.1080/09540250601166027
- Danielsson, H. (2002). *Att lära med media: om det språkliga skapandets villkor i skolan med fokus på video* (Doktorsavhandling) Stockholm: Stockholms Universitet.
- Davies, B. (2009). Introduction. I B. Davies, & S. Gannon (Red.), *Pedagogical encounters* (s. 1-16). New York: Peter Lang.
- Davies, B. (2014). Reading Anger in Early Childhood Intra-Actions. *Qualitative Inquiry*, 20(6), 734-741.
- Davies, B., & Bansel, P. (2007). Neoliberalism and education. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 20(3), 247-259.

REFERENSER

- Davies, B., Camden Pratt, C., Ellwood, C., Gannon, S., Zabrodska, K., & Bansel, P. (2009). Second skin: The architecture of pedagogical encounters. I B. Davies, & S. Gannon (Red.), *Pedagogical encounters* (s. 131-149). New York: Peter Lang.
- Davies, B., & Gannon, S. (Red.). (2009). *Pedagogical encounters*. New York: Peter Lang.
- Davies, B., & Harré, R. (1990). Positioning: The Discursive Production of Selves. *Journal for Theory of Social Behaviour*, 20(1), 43-63.
- Davies, B., Zabrodska, K., Gannon, S., Bansel P., & Camden Pratt, C. (2009). Reflections on a day in the art class. I B. Davies, & S. Gannon (Red.), *Pedagogical encounters* (s. 105-130). New York: Peter Lang.
- Deleuze, G. (1968/2014). *Difference and repetition*. London: Bloomsbury Academic.
- Deleuze, G. (1986/1990). *Foucault*. Stockholm: Symposion.
- Deleuze, G. (1988/2004). *Vecket: Leibniz & barocken*. Göteborg: Glänta.
- Deleuze, G. (1992). What is a dispositive? I T. J. Armstrong (Red.), *Foucault: philosopher* (s. 159-168). New York: Harvester Wheatsheaf.
- Deleuze, G. (1995). *Negotiations, 1972-1990*. New York: Columbia University Press.
- Deleuze, G. (1997). *Essays critical and clinical*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Deleuze, G. (2001). *Pure immanence: essays on a life*. New York: Zone Books.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1977/2013). *Anti-Oedipus: capitalism and schizophrenia*. London: Bloomsbury Academic.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1987/2004). *A thousand plateaus: capitalism and schizophrenia*. London: Continuum.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1994). *What is philosophy?* London: Verso.
- Deleuze, G., & Parnet, C. (1977/2002). *Dialogues*. London: Continuum.

- Dupont, T. (2014). From core to consumer: The informal hierarchy of the skateboard scene. *Journal of Contemporary Ethnography*, 43(5), 556-581. doi:10.1177/0891241613513033
- Ellsworth, E. A. (2005). *Places of learning: media, architecture, pedagogy*. New York: RoutledgeFalmer.
- Ellsworth, E. A. (2007). What Might Become? What might become thinkable and do-able if we stop treating curriculum/teaching theory and practice as separate domains of academic research? *Journal of Curriculum and Pedagogy*, 4(1), 80-83. doi:10.1080/15505170.2007.10411628
- Ellwood, C. (2009). Listening to homeless young people: A strategy of attention. I D. Bronwyn, & S. Gannon (Red.), *Pedagogical encounters* (s. 31-52). New York: Peter Lang.
- Eriksson, K. (2005). Foucault, Deleuze, and the ontology of networks. *The European Legacy*, 10(6), 595-610. doi:10.1080/10848770500254118
- Foucault, M. (1970/1993). *Diskursens ordning*. Stockholm: B. Östlings bokförlag Symposion.
- Foucault, M. (1972/1989). *The archaeology of knowledge*. London: Routledge.
- Foucault, M. (1972/1986). *Vansinnets historia under den klassiska epoken*. Stockholm: Arkiv.
- Foucault, M. (1975/2003). *Övervakning och straff: fängelsets födelse*. Lund: Arkiv.
- Foucault, M. (1978/2002). *Sexualitetens historia. Band 1, Viljan att veta*. Göteborg: Daidalos.
- Foucault, M. (1980). *Power/knowledge: selected interviews and other writings 1972-1977*. New York: Pantheon.
- Foucault, M. (1983). The subject and power. I H. L. Dreyfus, & P. Rabinow, *Michel Foucault: beyond structuralism and hermeneutics* (s. 326-348). Chicago: University of Chicago Press.
- Foucault, M. (1984/2002). *Sexualitetens historia. Band 3, Omsorgen om sig*. Göteborg: Daidalos.

- Foucault, M. (2002). Interview with Michel Foucault. I D. Faubion (Red.), *Michel Foucault: Power* (s. 239-297). Harmondsworth: Penguin.
- Foucault, M., Burchell, G., Gordon, C., & Miller, P. (Red.). (1991). *The Foucault effect: studies in governmentality: with two lectures by and an interview with Michel Foucault*. Chicago: University of Chicago Press.
- Foucault, M., Martin, L. H., Gutman, H., & Hutton, P. H. (Red.). (1988). *Technologies of the self: a seminar with Michel Foucault*. Amherst: University of Massachusetts Press.
- Fraser, M. (1997). Feminism, Foucault and Deleuze. *Theory, culture & society*, 14(2), 23-37.
- Freedman, K., Heijnen, E., Kallio-Tavin, M., Kárpáti, A., & Papp, L. (2013). Visual culture learning communities: How and what students come to know in informal art groups. *Studies in Art Education*, 54(2), 103-115.
- Garioian, C. R. (2014). In the event that art and teaching encounter. *Studies in Art Education*, 56(1), 384-396.
- Grauer, K., Castro, J. C., & Lin, C. (2012). Encounters with difference: Community-based new media programs and practices. *Studies in Art Education*, 53(2), 139-151.
- Grosz, E. (1993). A thousand tiny sexes: Feminism and rhizomatics. *Topoi*, 12(2), 167-179.
- Grosz, E. (1994). *Volatile bodies: toward a corporeal feminism*. Bloomington: Indiana University Press.
- Grosz, E. (2001). *Architecture from the outside: essays on virtual and real space*. Cambridge: MIT Press.
- Gymnasiekommittén 2000. (2002). *Åtta vägar till kunskap: en ny struktur för gymnasieskolan: slutbetänkande*. Stockholm: Fritzes offentliga publikationer.
- Göthlund, A. (1997). *Bilder av tonårsflickor: om estetik och identitetsarbete* (Doktorsavhandling). Linköping: Linköpings universitet.

- Göthlund, A., & Lind, U. (2010). Intermezzo: A performative research project in teacher training. *International Journal Of Education Through Art*, 6(2), 197-212. doi:10.1386/eta.6.2.197_1
- Hall, S. (1985). Signification, representation, ideology: Althusser and the post-structuralist debates. *Critical Studies in Mass Communication*, 2(2), 91-114. doi:10.1080/15295038509360070
- Hall, S. (Red.). (1997). *Representation: cultural representations and signifying practices*. London: Sage.
- Hall, S. (2004). The spectacle of the "other". I M. Wetherell, S. Taylor, & S. J. Yates (Red.), *Discourse theory and practice* (s. 324-344). London: Sage publications.
- Hammarén, N., & Johansson, T. (2014). Homosociality: In between power and intimacy. *SAGE Open*, 4(1), 1-11. doi:10.1177/2158244013518057
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (1983/2007). *Ethnography: principles in practice*. Milton Park, Abingdon, Oxon: Routledge.
- Haraway, D. (1988). Situated knowledges: The science question in feminism and the privilege of partial perspective. *Feminist Studies*, 14(3), 575-599.
- Haraway, D. (1997). *Modest_Witness@Second:Millennium.FemaleMan_Meets_OncoMouse. Feminism and Technoscience*. New York and London: Routledge.
- Haraway, D. (1991/2008). *Apor, cyborger och kvinnor: att återuppfinna naturen*. Eslöv: Brutus Östlings bokförlag Symposion.
- Haywood, C., & Mac an Ghail, M. (2012). 'What's next for masculinity?' Reflexive directions for theory and research on masculinity and education. *Gender and Education*, 24(6), 577 -592. doi:10.1080/09540253.2012.685701
- Haywood, C., & Mac an Ghail, M. (2013). *Education and masculinities: social, cultural, and global transformations*. New York: Routledge.
- Hein, S. F. (2016). The new materialism in qualitative inquiry: How compatible are the philosophies of Barad and Deleuze? *Cultural Studies ↔ Critical Methodologies*, 16(2), 1-9.

- Hickey-Moody, A. (2013). *Youth, arts and education: reassembling subjectivity through affect*. New York: Routledge.
- Holliday, R. (2004). Filming "The closet": The role of video diaries in researching sexualities. *American Behavioral Scientist*, 47(12), 1597-1616. doi:10.1177/0002764204266239
- Horlacher, R. (2011). Schooling as a means of popular education: Pestalozzi's method as a popular education experiment. *Pedagogica Historica*, 47(1-2), 65-75.
- 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 L. Lindström (Red.), *Nordic visual arts education in transition: a research review* (s. 80-94). (Vetenskapsrådets rapportserie 14:2008). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Illeris, H. (2012). Interrogations. Art, art education and environmental sustainability. *International Journal of Education through Art*, 8(3), 221-237.
- Illeris, H. (2013). Potentials of togetherness: Beyond individualism and community in Nordic art education. *Studies in Art Education*, 55(1), 79.
- Illeris, H. (2015). The friendly eye: Encounters with artworks as visual events. I A. Göthlund, I. Illeris, & K. W. Thrane (Red.), *Edge: 20 Essays on Contemporary Art Education* (s. 220-232). Copenhagen: Multivers Academic.
- Illeris, H. (2016). Learning bodies engaging with art: Staging aesthetic experiences in museum education. *International Journal of Education through Art*, 12(2), s. 153-165.
- Irwin, R. L. (2013). Becoming a/r/tography. *Studies in Art Education*, 54(3), 198-215.

- Irwin, R. L., & de Cosson, A. (Red.). (2004). *A/r/tography: Rendering self through arts based living inquiry*. Vancouver: Pacific Educational Press.
- Isaak, J. A. (1996). *Feminism and contemporary art: the revolutionary power of women's laughter*. London: Routledge.
- Ivashkevich, O. (2013). Performing disidentifications: Girls "in trouble" experiment with digital narratives to remake self-representations. *Studies in Art Education*, 54(4), 321-334.
- Jackson, A., & Mazzei, L. A. (2013). Plugging one text into another: thinking with theory in qualitative research. *Qualitative Inquiry*, 19(4), 261-271.
- Johansson, L. (2015). *Tillblivelsens pedagogik: om att utmana de förgivettagna: en postkvalitativ studie av det ännu-icke-seddans pedagogiska möjligheter* (Doktorsavhandling). Lund: Lunds universitet. Hämtad 2015-02-09 från <https://lucris.lub.lu.se/ws/files/6337369/5052618.pdf>
- Johansson, M. (2009). *Anpassning och motstånd: en etnografisk studie av gymnasieelevers institutionella identitetsskapande* (Doktorsavhandling). Göteborg: Göteborgs universitet.
- Johansson, T., & Ottemo, A. (2015). Ruptures in hegemonic masculinity: The dialectic between ideology and utopia. *Journal of Gender Studies*, 24(2), 192-206.
- Jonsson, A., & Beach, D. (2013). A problem of democracy: Stereotypical notions of intelligence and identity in college preparatory academic programmes in the Swedish upper secondary school. *Nordic Studies In Education*, 32(1), 50-62.
- Jonsson, A., & Beach, D. (2015). Institutional discrimination: Stereotypes and social reproduction of "class" in the Swedish upper-secondary school. *Social Psychology of Education*, 18(4), s. 703-717.
- Jönsson, L. (2010). *Elevers bilder av skolan: vad elever berättar om och hur lärare och lärarstudenter reflekterar och samtalar om skolan utifrån elevers bilder* (Doktorsavhandling). Malmö: Malmö högskola. Hämtad 2016-09-08 från <http://hdl.handle.net/2043/10017>.
- Kalin, N. M. (2014). Art's pedagogical paradox. *Studies in Art Education*, 55(3), 190-202.

- Kehily, M. J., & Nayak, A. (1997). 'Lads and laughter': Humour and the production of heterosexual hierarchies. *Gender and Education*, 9(1), 69-88. doi:10.1080/09540259721466
- Kenway, J., Kraack, A., & Hickey-Moody, A. (2006). *Masculinity beyond the metropolis*. New York: Palgrave Macmillan.
- Kidder, J. (2013). Parkour, masculinity, and the city. *Sociology of Sport Journal*, 30(1), 1.
- Laclau, E., & Mouffe, C. (1985/2001). *Hegemony and socialist strategy: towards a radical democratic politics*. London: Verso.
- Larsson, J. (2013). *Disciplin och motstånd: pedagogisk-filosofiska perspektiv på samtida svensk skoldisciplin* (Doktorsavhandling). Karlstad: Karlstads universitet. Hämtad 2016-02-29 från <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:641141/FULLTEXT02.pdf>
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lenz Taguchi, H. (1997). *Varför pedagogisk dokumentation? om barnsyn, kunskapsyn och ett förändrat förhållningsätt till förskolans arbete*. Stockholm: HLS.
- Lenz Taguchi, H. (2004). *In på bara benet: en introduktion till feministisk poststrukturalism*. Stockholm: HLS förlag.
- Lenz Taguchi, H. (2012a). *Pedagogisk dokumentation som aktiv agent: introduktion till intra-aktiv pedagogik*. Malmö: Gleerups utbildning.
- Lenz Taguchi, H. (2012b). A diffractive and Deleuzian approach to analysing interview data. *Feminist Theory*, 13(3), 265-281.
- Lenz Taguchi, H., & Palmer, A. (2013). A more 'livable' school? A diffractive analysis of the performative enactments of girls' ill-/well-being with(in) school environments. *Gender and Education*, 25(6), 671-687. doi:10.1080/09540253.2013.829909
- Liedman, S. (2002). A lesson for life. *Studies in Philosophy and Education*, 21(4), 313-333. doi:10.1023/A:1019870005962

- Liedman, S. (2011). *Hets!: en bok om skolan*. Stockholm: Bonnier.
- Lin, C., & Bruce, B. C. (2013). Engaging youth in underserved communities through digital-mediated arts learning experiences for community inquiry. *Studies in Art Education*, 54(4), 335-348.
- Lind, U. (2010/2013). *Blickens ordning: bildspråk och estetiska lärprocesser som kulturform och kunskapsform* (Doktorsavhandling) Stockholm: Institutionen för didaktik och pedagogiskt arbete, Stockholms universitet.
- Lind, U. (2015a). Disturbing knowledge. I M. Lanz, & S. Lundgren, (Red.), *Radical re re re re re rethinking* (s. 117-126). Stockholm: Konstfack.
- Lind, U. (2015b). Mo(ve)ments beyond representation: the student as visual ethnographer. I A. Göthlund; H. Illeris, & K. W. Thrane (Red.), *EDGE: 20 essays on contemporary art education* (s. 367-379). København: Multivers Academic.
- Lind, U. (2015c). Visual and Performative Ethnography – Negotiating Pedagogy in Visual Arts Education and Cultural Processes. I M. Kallio-Tavin, & J. Pullinen (Red.), *Conversations on Finnish Art Education* (s. 170-187). Helsinki: Aalto University School of Arts, Design and Architecture.
- Lind, U., & Borhagen, K. (2000). *Perspektiv på Kultur för lust och lärande* (Projektet Kultur för Lust och Lärande, Dnr 2001:59). Stockholm: Skolverket.
- Lind, U., Hasselberg, K., & Kühllhorn, B. (Red.). (1992). *Tidsbilder: perspektiv på skola och bildskapande under 150 år*. Stockholm: Utbildningsradion.
- Lindbäck, J., & Sernhede, O. (2013). ”Jag vill också vara en av er”. Om gymnasieelevers skolval i den delade staden. I N. Bunar, & O. Sernhede (Red.), *Skolan och ojämlikhetens urbana geografi: om skolan, staden och valfriheten* (s. 165-206). Göteborg: Daidalos.
- Lindgren, M. (2006). *Att skapa ordning för det estetiska i skolan: diskursiva positioneringar i samtal med lärare och skolledare* (Doktorsavhandling). Göteborg: Göteborgs universitet.
- Lindstrand, F. (2006). *Att göra skillnad: representation, identitet och lärande i ungdomars arbete och berättande med film* (Doktorsavhandling). Stockholm: Stockholms universitet.

- Lucey, H., & Walkerdine, V. (2000). 'Boys' underachievement: Social class and changing masculinities. I T. Cox (Red.), *Combating Educational Disadvantage: Meeting the Needs of Vulnerable Children* (s. 37–52). London: Falmer.
- Lundahl, L., Erixson Arreman, I., Lundström, U., & Rönnerberg, L. (2010). Setting things right? Swedish upper secondary school reform in a 40-year perspective. *European Journal of Education*, 45(1), 46-59.
- Mac an Ghail, M. (1994). *The making of men: masculinities, sexualities and schooling*. Buckingham: Open University Press.
- Mac an Ghail, M., & Haywood, C. (2005). *Gender, culture and society: contemporary femininities and masculinities*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Mac an Ghail, & Haywood, C. (2012). Understanding boys': Thinking through boys, masculinity and suicide. *Social Science & Medicine*, 74(4), 482.
- Markovich, D. Y., & Rapoport, T. (2013), Creating art, creating identity: Under-privileged pupils in art education challenge critical pedagogy practices. *International Journal of Education through Art*, 9(1), 7–22, doi:10.1386/eta.9.1.7_1
- Masny, D. (2011). Multiple Literacies Theory: exploring futures. *Policy Futures in Education*, 9(4), 494-504. doi:10.2304/pfie.2011.9.4.494
- Masny, D. (2012). Multiple Literacies Theory: Discourse, sensation, resonance and becoming. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 33(1), 113-128. doi:10.1080/01596306.2012.632172
- Masny, D. (2013). Rhizoanalytic pathways in qualitative research. *Qualitative Inquiry*, 19(5), 339-348. doi:10.1177/1077800413479559
- Mazzei, L. A. (2011). Desiring silence: Gender, race and pedagogy in education. *British Educational Research Journal*, 37(4), 657–669.
- McRobbie, A. (2002). Clubs to companies: Notes on the decline of political culture in speeded up creative worlds. *Cultural Studies*, 16(4), 517-531. doi:10.1080/09502380210139098
- Mirzoeff, N. (Red.). (1998/2013). *The visual culture reader*. London: Routledge.

- Mitchell, W. J. T. (1994). *Picture theory: essays on verbal and visual representation*. Chicago: University of Chicago Press.
- Navarro, D. S., & Villanueva, J. V. (2015). Culdesac island workshops: Creative capacities in a virtual learning environment. *International Journal of Education through Art*, 11(1), 43–58. doi:10.1386/eta.11.1.43_1
- Nayak, A. J., & Kehily, M. (1996). Playing it Straight: Masculinities, homophobias and schooling. *Feminism and Psychology*, 5(2), 211-230.
- Nordin, A. (2007). Lära för (arbets)livet? Om löften och begränsningar i diskurser om livslångt lärande. *Nordisk Pedagogik*, 28(2), 146-156.
- Nordström, G. Z., & Romilson, C. (1970). *Bilden, skolan och sambället*. Stockholm: Aldus/Bonnier.
- Nordström, G. Z. (1994). Bildlärarutbildningen vid Konstfack. I U. Beckman (Red.), *Tanken och handen: Konstfack 150 år* (s. 353-383). Stockholm: Page One.
- O'Brien, A., & Donelan, K. (2008). "Doing good": the ethics of arts intervention with "at risk" youth. I A. O'Brien, & K. Donelan (Red.), *The Arts and Youth at Risk: Global and Local Challenges* (s. 171-194). Cambridge: Scholars Publishing.
- Odenbring, Y. (2010). *Kramar, kategoriseringar och hjälpfröknar: könskonstruktioner i interaktion i förskola, förskoleklass och skolår ett* (Doktorsavhandling). Göteborg: Göteborgs universitet. Tillgänglig: <http://hdl.handle.net/2077/22144>
- Johansson, T., & Ottemo, A., (2015). Ruptures in hegemonic masculinity: The dialectic between ideology and utopia. *Journal of Gender Studies*, 24(2), 192-206. doi:10.1080/09589236.2013.812514
- Pettersson, S., & Åsén, G. (1989). *Bildundervisningen och det pedagogiska rummet: traditioner, föreställningar och undervisningsprocess inom skolämnet teckning/bild i grundskolan* (Doktorsavhandling). Stockholm: Stockholms universitet.
- Read, H. (1943/1956). *Education through art*. New York: Pantheon Books.
- Rhoades, M. (2012). LGBTQ youth + video activism: Art-based critical civic praxis. *Studies in Art Education*, 53(4), 317-329.

- Richardson, L., & St. Pierre, E. (2005). Writing: a method of inquiry. I N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Red.), *The Sage handbook of qualitative research* (s. 959-978). Thousand Oaks: Sage.
- Ringrose, J. (2013). *Postfeminist education? Girls and the sexual politics of schooling*. London: Routledge.
- Ringrose, J., & Coleman, R. (2013). Looking and Desiring Machines: A Feminist Deleuzian Mapping of Bodies and Affect. I R. Coleman, & J. Ringrose, (Red.), *Deleuze and research methodologies* (s. 125-144). Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Ringrose, J., & Rawlings, V. (2015). Posthuman performativity, gender and 'school bullying': Exploring the material-discursive intra-actions of skirts, hair, sluts and poofs. *Confero*, 3(2), 80-119. doi:10.3384/confero.2001-4562.150626
- Rose, G. (2001/2016). *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* (s. 211-227). Stockholm: Norstedt.
- Sedgwick, E. K. (1985). *Between men: English literature and male homosocial desire*. New York: Columbia University Press.
- Semetsky, I. (2006). *Deleuze, education and becoming*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Semetsky, I. (2013). Learning with bodymind. Constructing the cartographies of the unthought. I D. Masny (Red.), *Cartographies of Becoming in Education: A Deleuze-Guattari Perspective* (s. 77-91). Elektronisk resurs: SensePublishers.
- Semetsky, I. (2014). Taking the edusemiotic turn: A body~mind approach to education. *Journal of Philosophy of Education*, 48(3), 490-506.
- Sivenbring, J. (2016). *I den betraktades ögon: ungdomar om bedömning i skolan* (Doktorsavhandling). Göteborg: Göteborgs universitet. Tillgänglig: <http://hdl.handle.net/2077/41562>

- Skolverket (1997). *Fem gymnasieprogram under omvandlingstryck*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2006). *Könskillnader i måluppfyllelse och utbildningsval*. Stockholm: Skolverket. Tillgänglig: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=1653>
- Skolverket (2010a). *Rustad för att möta framtiden*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2010b). *Högre krav och kvalitet för framtidens utmaningar. Gymnasieskola 2011*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2012). *Likvärdig utbildning i svensk grundskola?* Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2015). *Bild i grundskolan: en nationell ämnesutvärdering i årskurs 6 och 9*. Stockholm: Skolverket.
- Smith, D. W. (2012). *Essays on Deleuze*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Smith, J. (2016). Empowering Pasifika Students to Express their Identities through Visual Arts in New Zealand Secondary Schools: The Role of Euro-descendent Teachers. *International Journal of Multicultural Education*, 18(2), 85.
- Snyder, G. J. (2011). The city and the subculture career: Professional street skateboarding in LA. *Ethnography*, 13(3), 306-329.
- SOU 1992:94. *Skola för bildning*, Utbildningsdepartementet, huvudbetänkande av Läroplatskommittén.
- SOU 2008:27. *Framtidsvägen – en reformerad gymnasieskola*. Stockholm: Fritzes Offentliga Publikationer.
- SOU 2010:51. *Könskillnader i skolprestationer – idéer om orsaker*. Stockholm: Fritzes Offentliga Publikationer.
- Spindler, F. (2013). *Deleuze: tänkande och blivande*. Göteborg: Glänta Produktion.
- Springgay, S. (2008). *Body knowledge and curriculum: pedagogies of touch in youth and visual culture*. New York: Peter Lang.

- Springgay, S., Irwin, R. L., Leggo, C., & Gouzouasis, P. (Red.). (2008). *Being with a/r/tography*. Rotterdam: Sense Publishers.
- St. Pierre, E. A. (2004). Deleuzian Concepts for Education: The subject undone. *Educational Philosophy and Theory*, 36(3), 283-296. doi:10.1111/j.1469-5812.2004.00068.x
- Sturken, M., & Cartwright, L. (2001/2009). *Practices of looking: an introduction to visual culture*. New York: Oxford University Press.
- Tamboukou, M. (2003). Interrogating the 'emotional turn': making connections with Foucault and Deleuze. *European Journal of Psychotherapy & Counselling*, 6(3), 209-223.
- Tavin, K. M. (2003). Wrestling with angels, searching for ghosts: Toward a critical pedagogy of visual culture. *Studies in Art Education*, 44(3), 197-213.
- Tavin, K. (2005). Opening re-marks: Critical antecedents of visual culture in art education. *Studies in Art Education*, 47(1), 5-22.
- Tavin, K. (2014). Art education is stupid (and it should be). *Studies in Art Education*, 56(1), 438.
- Thavenius, J. (2002). Estetik och skola. Några synpunkter på Forskningsläget. I L. Aulin-Gråhamn, L. G. Andersson, & J. Thavenius (Red.), *Kultur, estetik och skola* (s. 43-66). (Rapporter om utbildning, 9:2002) Malmö: Malmö Högskola.
- Todd, S. (2010). *På väg mot ofullkomlighetens pedagogik: mänskligheten och kosmopolitismen under omprövning*. Stockholm: Liber.
- Thavenius, J. (2002). *Den goda kulturen och det fria skapandet: diskurser om "Kultur i skolan"*. Malmö: Malmö högskola.
- Thomson, P. (Red.). (2008). *Doing visual research with children and young people*. London: Routledge.
- Trafi-Prats, L. (2012). Urban children and intellectual emancipation: Video narratives of self and place in the city of Milwaukee. *Studies in Art Education*, 53(2), 125-138.

- Trondman, M. (1996). *Kultur i skolan 1986-1991. Analys och problematiseringar*. Växjö: Högskolan i Växjö.
- Utbildningsdepartementet (2004). *Högre utbildning i utveckling: Bolognaprocessen i svensk behysning*. Stockholm: Regeringskansliet.
- Verger, A., & Curran, M. (2014). New public management as a global education policy: Its adoption and re-contextualization in a Southern European setting. *Critical Studies in Education*, 55(3), 253–271.
- Walker, S. (2009). Artmaking, subjectivity, and signification. *Studies in Art Education*, 51(1), 77-91.
- Walkerdine, V. (Red.). (2002). *Challenging subjects: critical psychology for a new millennium*. New York: Palgrave.
- Wang, C. (2011). Power/Knowledge for Educational Theory: Stephen Ball and the Reception of Foucault. *Journal of Philosophy of Education*, 45(1), 141-156.
- Veder, R. (2008). Pestalozzi and the Picturebook: Visual Pedagogy in The Dinosaurs of Waterhouse Hawkins. *Visual Resources*, 24(4), 369-390. doi:10.1080/01973760802442764
- Welwert, G. (2010). "Bilden påminner mig om mig själv": en studie om ungdomar och deras bilder i två olika miljöer (Licentiatuppsats). Malmö: Malmö högskola. Hämtad 2016-09-08 från <http://hdl.handle.net/2043/10098>
- Wheaton, B. (2007). After sport culture: Rethinking sport and post-subcultural theory. *Journal of Sport & Social Issues*, 31(3), 283-307. doi:10.1177/0193723507301049
- Wikberg, S. (2014). *Bland självporträtt och parafraaser: om kön och skolans bildundervisning* (Doktorsavhandling). Umeå: Umeå universitet. Hämtad 2015-12-08 från <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:745557/fulltext01.pdf>
- Öhman-Gullberg, L. (2006). *Movere - att sätta kunskap i rörelse: en analys av ett ämnesintegrerat arbete i bild och sambällskunskap* (Licentiatavhandling). Malmö: Malmö högskola. Hämtad 2016-11-09 från <http://www.hist.lu.se/fihd/texter/Movere.pdf>

Öhman-Gullberg, L. (2008). *Laddade bilder: representation och meningsskapande i unga tjejers filmberättande* (Doktorsavhandling). Stockholm: Stockholms universitet. Hämtad 2016-09-08 från <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:199640/FULLTEXT01.pdf>

Öhrn, E. (2002). *Könsmönster i förändring? En kunskapsöversikt om unga i skolan*. Stockholm: Skolverket.

Otryckta källor

Office for Standards in Education (Ofsted) (2005), *Drawing Together: Art, Craft and Design in Schools*. Hämtad 2015-05-23 från www.ofsted.gov.uk/publications/080245.

Unicef (1989). *Barnkonventionen*. Hämtad 2016-10-10 från <https://unicef.se/barnkonventionen/las-texten>

Vetenskapsrådet (2011). *God forskningssed*. Hämtad 2011-09-15 från <https://publikationer.vr.se/produkt/god-forskningssed/>.

Vetenskapsrådet (2010). *CODEX regler och riktlinjer för forskning*. Hämtad 2011-09-23 från <http://www.codex.vr.se/index.shtml>

Øresunddirekt, *Det danska skolsystemet*. Hämtad 2016-12-09 från <http://www.oresunddirekt.se/familj-barn/skola/det-danska-skolsystemet>

DEL II

