



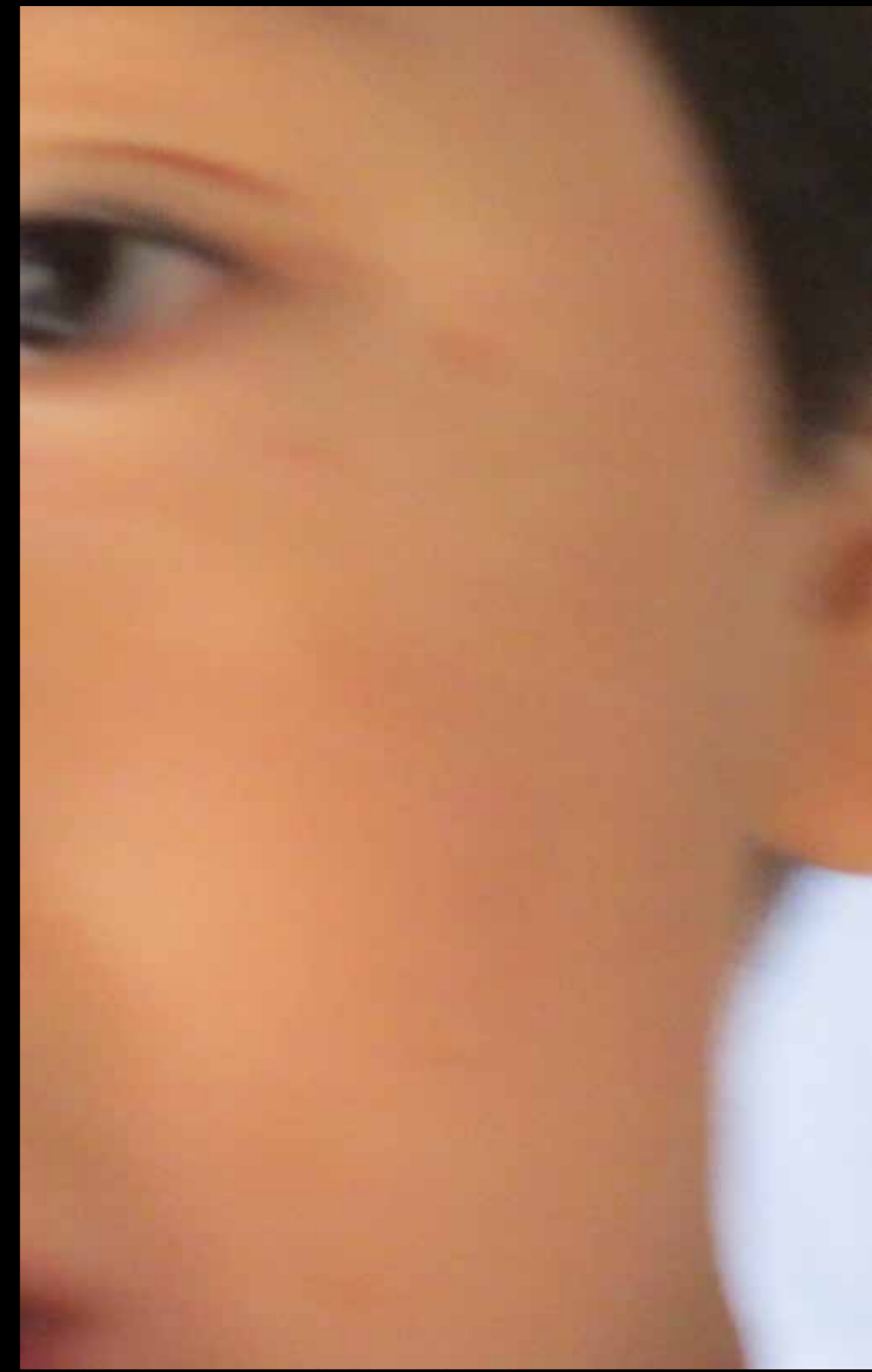
LENA O MAGNUSSON

Treåringar, kameror och förskola – en serie diffraktiva rörelser

LENA O MAGNUSSON

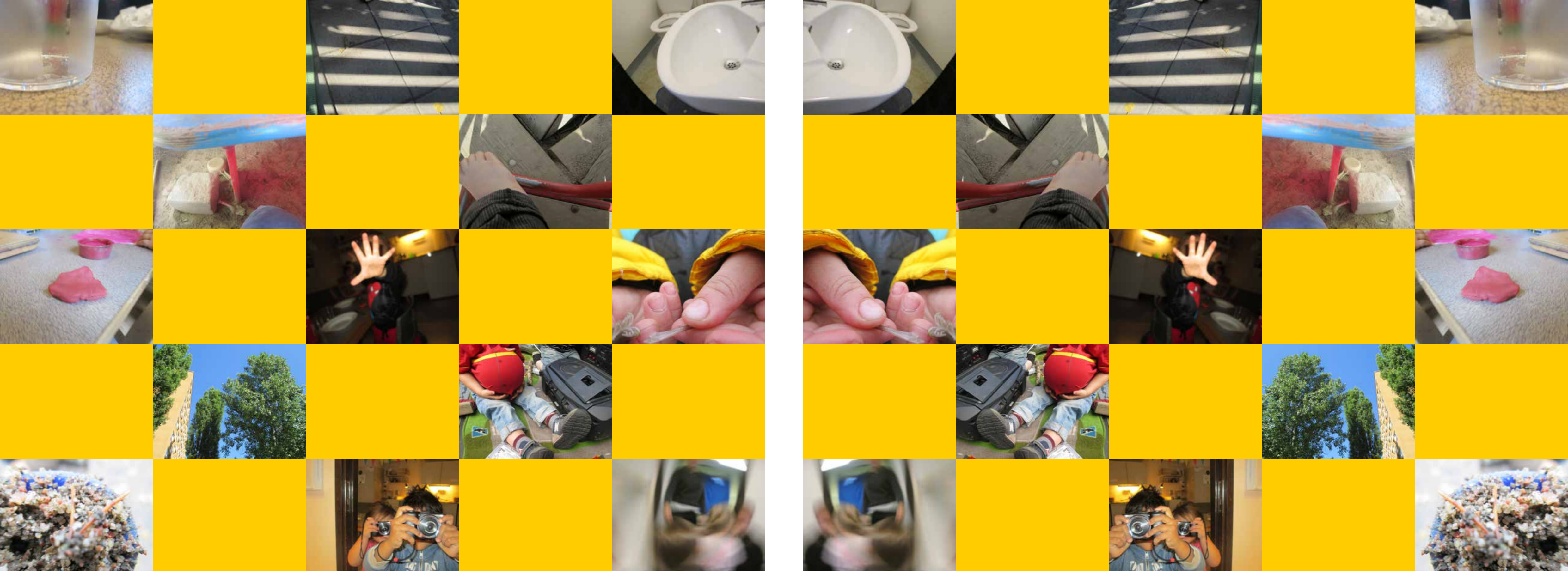
Treåringar, kameror och förskola

– en serie
diffraktiva
rörelser



ArtMonitor





Treåringar, kameror
och förskola
– en serie diffraktiva
rörelser

LENA O MAGNUSSON

Treåringar, kameror och förskola

– en serie
diffraktiva
rörelser

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

ArtMonitor doktorsavhandlingar och licentiatuppsatser nr. 64

Serien ArtMonitor ges ut av Konstnärliga fakulteten,
Göteborgs universitet

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

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

Centrum för utbildningsvetenskap och läraryrkning, CUL
Forskerskolan i utbildningsvetenskap
Doktorsavhandling 64

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

Grafisk form: Eva Engstrand
Engelsk språkgranskning: Lynn Preston Odengård
Foto: Tagna av barn som deltagit i studien och publicerade som del av den undersökning som görs med tillstånd av berörda fotografer.
Tryck: Billes tryckeri, Göteborg 2017

© Lena O Magnusson 2017

ISBN: 978-91-982423-8-6 (tryckt version)

ISBN: 978-91-982423-9-3 (digital version, <http://hdl.handle.net/2077/53380>)

HDK

Abstract

Title: *Three-Year-Olds, Cameras and Pre-School – A Series of Diffractive Movements*

Author: Lena O Magnusson

Language: Swedish with an English summary

ISBN: 978-91-982423-8-6 (printed version)

ISBN: 978-91-982423-9-3 (digital version)

Keywords: digital camera, young children, pre-school, aesthetics, gaze, photography, ethics, agential realism, intra-action, diffraction

The aim of this thesis is to examine what happens when three-year-olds are given access to digital cameras, and what shape and form children's photographic capacity takes within the framework of everyday pre-school activities. The notion that young children in pre-school rarely get to use cameras themselves, and that they take part in photographs produced by pre-school educators as part of an ongoing documenting practice rooted in the curriculum is the point of departure.

The study has been conducted through an ethnographic approach further strengthened by post-qualitative thinking, where the research material was produced together with children in two different pre-schools. This material includes the children's intra-actions with the cameras as well as the photographs that emerge during the course of the study.

The thesis moves within a posthumanist theoretical framework, with a special focus on new materialism and agential realism, where humans and non-humans are seen as mutual performative agents. The theoretical perspective permeates the entire study, and does not, therefore, only serve as a support for analyses.

Through diffractive readings, the results show that children and cameras approach pre-school and its visual events in a manner that is not recognisable in previous experiences of how pre-school and the life of children have formerly been made visible. In this study, the children use the cameras to create resistances and to look back at the educators, as well as to show what relations come into being with materials, peers, places, spaces and knowledge formation. The children, together with the cameras, also make visible the power of the eye to direct and display, where the cameras also come to be an aesthetic tool with the capacity to both see and make visible in everyday life. This, in turn, also brings to light aspects of ethics and leads to the breaking up of more traditional and normative photographic actions and expressions.

Innehållsförteckning

Förord 10

En startpunkt 13

Elma och kameran 14

Kapitel 1

Introduktion 16

Vad är problemet? 16

Omständigheter och fokus 18

Utbildningsvetenskap och estetik 18

Bildskapande i förskolan 21

Intra-aktion och textens materialitet 22

Fotografisk röst och visuellt material 25

Bakgrunder och ingångar 26

Barns röster – att höras och att synas 26

Att vara och att bli – ett belysande av maktrelationer 27

Barns perspektiv och barnet som aktör 29

Några teoretiska förutsättningar och resonemang 31

Subjekt och objekt – en upplösning 32

Materialitet, diskurs, röst, blick och diffraktion – några centrala begrepp 33

Att osäkra vetande 35

En visuell värld 36

Seende och blick 38

Fotografi och kamera – äkthet och rörelse 39

Ett flöde av bilder 41

Det sedda och synliggjorda barnet 43

Övervakad och dokumenterad 44

Den riktade blicken 47

Förskola, dokumentation och bedömning 48

Pedagogisk dokumentation 51

Avhandlingens intressen och syfte 54

Avhandlingens disposition 56

Kapitel 2

Forskningssammanhang – kunskaps-producerande-apparater 58

Barn som fotografer och bildskapare 59

Digitala verktyg och visuella metoder	63
Demokratiska aspekter och meningsskapande	65
Barns bildskapande och bildkommunikation i förskolan	66

Posthumanistiska perspektiv och nymaterialistisk förståelse – en förskjutning 68

Att förstå det vi ser på förändrat sätt – att se bortom det för-givet-tagna	69
Tingens relationer och möjligheter	70
Kropp, omvärld och relationer	73
Dominerande diskurser, makt och motstånd	77
Materiell[t]-diskursiva kroppsliga produktioner	79

Några sammanfattande ord i relation till forskningssammanhang 81

Kapitel 3

Metod och metodologiska ställningstaganden 84

Etnografisk metod och postkvalitativ forskning 84

Produktion av, och med, forskningsmaterial	86
Videokamera – i forskarens hand	87
Digitalkamera och fotografi – förutsättning, konsekvens och möjlighet	89
<i>Kameror i barns händer</i>	91

Deltagande i forskning – några etiska komplikationer 92

En förändrad forskare	95
<i>Forskarens erfarenhet som tillgång</i>	96

Kapitel 4

Teoretiska perspektiv och ihop-trasslade relationer 99

Teoretiska utgångspunkter och centrala omständigheter 99

Ihop-trasslingar och sammanflätade tillblivelser	101
Textspråkliga framskrivningar	102

Från diskurser och materialitet, till materiell[t]-diskursiv 103

<i>Post, post och post – vad kommer efter?</i>	106
I rörelse med agentisk realism – agentskap och performativitet	107
<i>Intra-aktion, agentiska snitt och fenomen</i>	108
Etikens ihop-trasslade röst	110
Transcendens och immanens – en ontologins split	111

Kunskap och makt 113

Kunskapsapparaten – en icke-mätare	114
------------------------------------	-----

Ting, materialitet och kraft 115

Affekt och estetisk attraktion	117
Demokrati, politiskt aktörskap och tingens agentskap	119

Vad gör diffraktion och vad kan den? 121

Diffraktion – skillnader och detaljer	124
---------------------------------------	-----

Att tillämpa teori och att vara i teori 126

Kapitel 5

Resultatbearbetning, produktionsplatser och metod för och med analys 130

Resultatbearbetningen – övergripande närmanden 130

Diffraktiva läsningar som analytiskt redskap 131

Re-diffraktioner 132

Resultatbearbetning – genomförande och fördjupning 133

Ett framskrivandets dilemma 134

Fotografiernas spår och performativa agens 135

Rikttnings-förändring 136

Forskaren och studiens produktionsplatser 137

Att introducera sig som forskare 138

Förskolan Vildanden som plats och visuell kontext 140

Förskolan Vildhästen som plats och visuell kontext 141

Kapitel 6

Performativ in-zoomning – ett diffraktivt resultat- och analyskapitel 144

Organisering med agentiska snitt, den platta ontologins språk och diffraktion 144

Kameran tilltalar och blir tilltalad 145

TILLBLIVELSER I

Inledande relationer – kamera-barn 148

Att skapa avstånd och stanna kvar 148

Inledande relationer – en sammanfattning 158

TILLBLIVELSER II

Performativa motiv, estetiska händelser och blickriktning 159

Rönnbärheten 159

Den röda bilen 165

Bryta upp och koppla om 171

Hålet i väggen 172

En läsning av hålet i väggen genom den röda bilen 173

Tegelväggens performativa täthet 176

Kameran ser med barnen – det möjliga, det rörliga och det imaginära 179

Indra-kameran-metallens-blanka-yta 179

Att se och kommunicera det imaginära 181

Estetisk attraktion, det möjliga och kvardröjande händelser – en sammanfattning 185

TILLBLIVELSER III

- Kamera, vardagsrutiner och barn** 186
- Motsättningen mellan vilan och kamerans performativa röst 187
 - Att vända upp och ner* 191
 - Digitalkameran som samspelar med vilan 193
 - Kamerans riktningar i sam-handling med matsituationen 196

Att dokumentera med omvärlden och tingsliga relationer 201

- Bilar på rad 202
- Vardag-kamera-blivande – en sammanfattning 206

TILLBLIVELSER IV**Se, bli sedd och synliggjord** 207

- Jag gjorde en bild. Jag ser dig. 208
- Transparens och en visuellt pågående etik* 213
- Vända om och se tillbaka* 215
- Blockera[t] seende, se tillbaka och säga nej 216
- Se ut, se nära, se med 217
- Bli sedd och se-emot – en sammanfattning och riktning-förändring 224

I omvänd ordning – med utgångspunkt i kvardröjande fotografier 225

- Att knyta eller o-knyta 226
- Se med sin längd och att se tillbaka 229
- I omvänd ordning – en sammanfattning 232

Några sammanfattande spår 233

- Barn ser i världen tillsammans med kamerorna – de inte bara synliggör den 233
- Barn som kameraanvändare 234
- Barnen utvecklar kamerors möjligheter och performativa agentskap 235

Kapitel 7**En ut-zoomad blick – ett avslutande kapitel** 237**Ordnade och o-ordnade blickar** 237

- Seendeapparater 237
- Förändrade blickar i förskolepraktiken 240
- Sammanbindandets logik* 242
- Att utveckla motstånd och göra demokrati – föränderliga möjligheter 243
- Fotografiskt nu och estetisk kapacitet 246
- Kameran, barnen, pedagogerna och framtiden 247

Avsluta, stanna upp och vidare forsknings(ut)blickar 249**En slutpunkt** 253**Summary** 255**Litteratur och referenser** 267**Bilagor** 284

Förord

Ett förord skrivs ofta sist i en skrivprocess och kan just därför beskriva en rörelse bakåt, mot en början. Jag tror allt börjar många gånger, vilket i relation till den här avhandlingen och dess idéer innebär många startpunkter och ett flertal tingliga och materiella relationer, men också ett flertal mänskliga sällskap längst räckan av startpunkter och deras framåtriktade rörelser.

Two särskilt centrala sällskap under arbetet har varit mina handledare, utan vilka den här avhandlingen inte skulle blivit det den blev. Tack Claes Ericsson för din kloka, stillsamma och samtidigt alltid skarpa, genomlysande och erfarna handledning, samt dina noggranna läsningar av både stort och smått. Tack också för de humoristiska, snabba och uppiggande mail vi utbytt under de här åren, de har varit ett bra sällskap i både stressade och mer stillsamma stunder. Tack Tarja Karlsson Häikiö för sällskap i samtal om analyser och om det visuellas betydelse, för att du ibland har sett mer av mina analysers kapacitet än jag själv gjort och för dina noggranna och hela tiden intresserade läsningar. Tack båda för att ni hela tiden trott på mig.

En avhandling skrivs också alltid tillsammans med alla de forskare, filosofer och teoretiker med vars tänkande man som doktorand brottas och utvecklar kunskap. Tack, ni har vart ett bra sällskap. Tack också till de barn och vuxna som lät mig ta plats och bli till som forskare i era förskolor. Ytterligare tack också till mina manuskriptläsare under det pågående arbetet, Eva Änggård, Anna Palmer och Liselott Mariett Olsson, ni som med tydlig blick sett sådant som saknats, vilka möjliga vägar jag kunnat ta, vad jag skulle låta bli, men också vad jag åstadkommit. Här finns givetvis också andra läsare längst vägen. Doktorandkollegor, professorer, lektorer och docenter från olika platser och tidpunkter. Tack till er för motstånd och kritiska blickar, tack för uppmuntran och igenkänning, tack för texter och artiklar och till några av er för vilda skratt och nattliga bad i sällskap av mareld. Ett särskilt

tack till Monica Lindgren som funnits med hela doktorandtiden, men också till Marie Bendroth Karlsson och Ulla Lind, ni som med uppmuntrande ord ledde mig vidare mot min ansökan till forskarutbildningen.

Ett alldeles särskilt tack till mina söner Alexander och Viktor som med förvåning i blicken tittade på mig när jag skrek av glädje för antagningsbeskedet. Tack för att ni är så bra och kul att vara med. Tack för att ni stört mig med intressanta infall och kaxiga förslag under det långa och ofta strävsamma arbetet med avhandlingen. Tack för att ni finns. Jag hade haft fruktansvärt tråkigt utan er. Jag hade inte heller klarat mig särskilt bra genom detta komplexa och fantastiska slit utan kärlek och vänskap från er som sagt åt mig att andas, ni som kysst mig och alla ni som låtit mig hållas i mitt osorterade, ibland skarpa och ibland oskarpa, men nästan alltid ivriga tempo. Ni som bjudit på middag och gott vin, ni som upprepat era frågor om jag ändå inte ska göra något annat, bara en liten stund. Nu är jag där. Vid den lilla stunden och vid en ny början.

LENA O MAGNUSSON
Gröndal, juli 2017

En startpunt



Elma går omkring med en digitalkamera i händerna. Hon och kameran befinner sig tillsammans i ett lekrum på en förskola. Elmas händer omsluter kameran, de vänder och vrider sig tillsammans med kameran. Elma tittar på kameran och genom dess display, kameran ser med henne. Kameran snurrar. Dess objektiv riktas än hit, än dit, för att sedan vändas upp och in mot Elmas öga. Elmas fingrar söker sig samtidigt upp och ner tillsammans med knappar på kamerans ovansida. När knappar och fingrar möts tas ett fotografi. Rakt in i Elmas öga. Elmas blick söker sig först tillsammans med displayen mot fotografiet som blir synligt där och sedan riktas kamerans objektiv bort från kroppen och ut i rummet. Blicken återvänder till displayen. Kameran riktas mot den vuxna i rummet och Elma utbrister:

– *Kameran kan titta!*

Elma och kameran

Den händelse som beskrivs ovan har hämtat sin inspiration i dokumenterande anteckningar från min tid som forskollärare. Det jag såg, hörde och samtidigt var del av väckte många tankar hos mig. Händelserna som sedan utspelade sig i relationen mellan Elma och digitalkameran och mellan alla de föremål och människor som fanns i lekrummet den där dagen, väckte min nyfikenhet, iver, lust och vilja att undersöka, förstå, beskriva och synliggöra vad som hände. Men också att försöka förstå något om hur det hände och vilka som var delaktiga i det som hände. När Elma säger att kameran kan titta ger hon den, som jag tänkte då, en självklar agens och kameran blir tillsammans med Elma på det sättet aktiv i det som händer. Jag blev intresserad av vilken roll kameran spelade för vad som hände i rummet och vad den gjorde med Elma och med platsen och vice versa. Jag vill påstå att det var här, tillsammans med Elma och kameran, som min önskan om att vetenskapliggöra dessa händelser tog sin början.

Vid det ovan beskrivna tillfället är det första gången Elma får tillgång till en digitalkamera inom ramen för förskolans verksamhet. Men det är också första gången som digitalkameran får tillgång till Elma. Helt självklart agerar både Elma och kameran tillsammans. Elma gör det genom att utforska och undersöka kamerans agentiska möjligheter, och med sina kroppsliga och verbala utsagor förtydligar Elma sina upptäckter av kamerans seendekapacitet för de som befinner sig i rummet. Kameran artikulerar sig tillsammans med Elma i form av tekniska möjligheter och med fotografiska uttalanden. Helt uppenbart gör de något med varandra, kameran och Elma.

Kapitel 1

Introduktion
Bakgrunder och ingångar
Avhandlingens intressen
och syfte

Introduktion

Rent praktiskt och därmed empiriskt handlar studien som presenteras i denna avhandling om att låta treåringar få tillgång till digitalkameror inom ramen för förskolans verksamhet. Avhandlingen tar sin tanke- och idémässiga utgångspunkt i den händelse som beskrivits under den inledande rubriken, *Elma och kameran*. Vid det beskrivna tillfället fick Elma tillgång till en för henne ny materialitet¹ – digitalkameran – vilken hon inte tidigare haft *handgriplig* tillgång till i förskolan. Hon fick då också tillgång till kamerans särskilda blick, och till dess möjligheter. Men kameran fick också tillgång till Elma. För Elmas del sker detta i en värld, och på en plats där hon själv annars ofta varit motiv för den slags agentiska möjlighet och blick som kameran erbjuder. Genom att själv vara delaktig i användandet av kameran, blir Elma både aktör och aktiv medproducent av fotografi, och inte som tidigare bara mottagare och konsument av, och motiv för, fotografiska bilder.

Vad är problemet?

En central utgångspunkt i den här studien är en föreställning om att det sker en hel del dokumenterande genom användande av fotografi i den svenska förskolan (jfr A.-L. Lindgren, 2016). Det är pedagogerna² som vanligen håller i kamerorna och användandet hänger bland annat samman med att det står inskrivet i läroplanen att de som arbetar i förskolan har ansvar för att do-

-
- 1 Första gången ett i avhandlingen centralt begrepp nämns i texten kommer det att skrivas med understreck. Begreppet kommer att förklaras eller diskuteras i direkt anslutning till denna understrykning eller senare i texten. Varje gång *kursiv stil* används i avhandlingen är det med avsikten att förstärka de kursiverade ordens valör i texten.
 - 2 I den här avhandlingen används ofta ordet *pedagog*, och ibland också ordet *vuxen*, för att beskriva de som arbetar i förskolan. När det handlar om *andra vuxna* utanför förskolan kommer detta att framgå i texten och när begreppet *pedagog* används är det för att beskriva personalen i förskolan generellt. Här görs inte skillnad på personalens utbildningsbakgrund eftersom det inte är i fokus för studiens intressen, upplägg eller genomförande.

kumentera barns *lärande* och deras *utveckling* (Skolverket, 2016). I den här utgångspunkten ryms också antagandet att barn i förskolan av tradition och vana inte särskilt ofta blivit, eller blir, tillfrågade eller erbjudna tillgång till kameror och dess utblick (A.-L. Lindgren, 2016; Magnusson, 2014b; Svenning, 2011). Barnen erbjuds då varken möjlighet att påverka eller att förändra meningsskapandet i och om den visualiserande och fotografiska kulturen i förskolan. De inordnas därmed tidigt i rådande seenderegimer och seendepraktiker (jfr Jay, 1998; Lind, 2010).

Problemet som undersöks, utifrån de berörda utgångspunkterna, söker kunskap³ kring vad som kan bli synligt, vad som händer och vad som kan bli möjligt i relationen mellan treåringar, digitalkameror och fotografi i förskolan när barn får tillgång till en handgriplig fotografisk röst. En sådan handgriplig röst förutsätter i den här studien att det är barnen som har tillgång till kamerorna, och kamerorna som har tillgång till barnen, samt att deras ömsesidiga användande inte är reglerat av pedagoger eller forskare. Det finns därmed inte en bestämd medföljande och bakomliggande uppgift kopplad till deras relation. Att få tillgång till en visuell röst i form av fotografi och till kamerans särskilda utsiktspunkt, samt tillgång till dessa ömsesidigt agentiska möjligheter, kan innebära att synliggöra något som inte varit synligt och att samtidigt öppna för andra slags blickar i förskolan. Blickar som kan komma att angå vardagslivet i förskolan och dess relation till omvärlden, och därmed blickar som berör flera aspekter av förskolans läroplan än att pedagogerna ska dokumentera barns lärande och utveckling. I läroplanen finns en riktlinje där det står att arbetslaget ska ansvara för att barn ges möjlighet att ”dokumentera och förmedla upplevelser” (Skolverket, 2016, s. 11), med hjälp av bland annat bild. En sådan riktlinje, kan som jag ser det, ses som en både kompletterande och konkurrerande aspekt i relation till vuxnas fotografiska dokumenterande av barnen i verksamheten. Det är också en riktlinje som blir särskilt intressant i relation till den studie som presenteras i föreliggande avhandling.

Ett av målen med studien är att undersöka treåringars pågående relationer med digitalkameror genom att synliggöra deras ömsesidiga möjligheter. Dessa möjligheter kommer i avhandlingen att förstås bland annat i relation till demokrati och visuell yttrandefrihet (jfr Flannery Quinn & Manning, 2013; Luttrell, 2010; Rasmussen, 1999a; Rasmussen & Smidt, 2002), vilka i sin tur står i ett ömsesidigt förhållande med förskolan som del av utbildningssystemet och i vidare bemärkelse med hela samhällsapparaten. Avhandlingen rör sig tillsammans med mig som forskare, med tidigare forskning och med

3 Med utgångspunkt i det teoretiska perspektivet beskrivs *problemet* som aktivt, kunskapsökande och med agentiska möjligheter.

forskningsmaterialet kring ett antal frågor och deras intresse för treåringar och digitalkameror. Men frågorna riktar sig också mot vad som händer om de relationer som rör sig i studien synliggörs utifrån och tillsammans med ett nymaterialistiskt teoretiskt tänkande (jfr Alaimo & Hekman, 2008a; Barad, 2003, 2007, 2012a; Coole & Frost, 2010; Dolphijn & van der Tuin, 2012; Jackson & Mazzei, 2012; Lenz Taguchi, 2010), med särskild utgångspunkt hos fysikern och den feministiska vetenskapsteoretikern Karen Barad.

Omständigheter och fokus

Avhandlingen skrivs i ämnet Estetiska uttrycksformer med inriktning mot utbildningsvetenskap. Kameror och fotografi är avhandlingens estetiska fokus, och det utbildningsvetenskapliga område som den rör sig inom och utom är förskolan samt de ting, de krafter, de människor och de relationer som finns där. Studien har genomförts som en mindre etnografisk studie (Hammerley & P. Atkinson, 2007), i rörelse med postkvalitativt tänkande (Jackson & Mazzei, 2012; Lather & St. Pierre, 2013; MacLure, 2013; St. Pierre & Jackson, 2014), där forskningsmaterial producerats tillsammans med en mängd olika aktörer vid två förskolor. Studien tar sin särskilda utgångspunkt i två tidigare preciserade antaganden. Det första är att barn i förskolan ofta blir synliggjorda i dokumentationens namn med hjälp av digitalkamerans blick och agentiska möjlighet.⁴ Det andra är att de sällan ges möjlighet att svara tillbaka med kameror och kamerors blickar som handgriplig materiell tillgång (jfr A.-L. Lindgren, 2016; Magnusson, 2014a, 2016; Sparrman & A.-L. Lindgren, 2010; Svenning, 2011).

Utbildningsvetenskap och estetik

Avhandlingsämnet, Estetiska uttrycksformer med inriktning mot utbildningsvetenskap, sammanför två forskningsområden som båda tar plats i forskning om förskola och skola. Ämnet är ett av flera ämnen i den fakultetsgemensamma forskarskolan CUL, Centrum för utbildningsvetenskap och lärarforskning, vid Göteborgs Universitet.

Utbildningsvetenskap kan beskrivas som ett ungt forskningsfält i formulering, formering och under utveckling. Det karakteriseras som namnet antyder av ett intresse för olika aspekter av utbildning, det kan beskrivas som ett

4 Digitalkameran är i fokus för den här avhandlingen men visuellt dokumenterande i förskolan sker idag också med hjälp av surfplattor och mobiltelefoner.

paraplybegrepp vilket innefattar såväl pedagogik som didaktik, men också till exempel sociologi och psykologi och forskningsområdet öppnar genom detta för tvärvetenskapliga rörelser. Fokus ligger på forskning om lärande, utbildning, undervisning, kunskapsbildning och bildning, samt processer i relation till dessa (CUL, 2016; Fransson & Lundgren, 2003; Vetenskapsrådet, 2015). Hillevi Lenz Taguchi (2010), och Karin Hultman (2011) med henne, menar dock att det utbildningsvetenskapliga forskningsfältet inte i någon större utsträckning har intresserat sig för tingens agens i studier som rör subjektskapande inom den pedagogiska praktiken och Alan Prout (2005) beskriver hur barndomsforskningen fokuserat diskursiva faktorer snarare än att också intressera sig för materiella faktorer. Fokus inom utbildningsvetenskaplig forskning och utbildningsforskning mer generellt har legat på det mänskliga subjektet som huvudaktör där intresse för tingen, i form av till exempel teknik, mer handlat om hur den kan effektivisera undervisning och lärande och hur det materiellas agentiska möjlighet därmed spelar en underordnad roll i relation till människans (Hultman, 2011; Sørensen, 2009). Det materiella framträder då i huvudsak som instrument för lärande och utbildning. Vi ser dock under de senaste åren ett ökat vetenskapligt intresse där ting och materialitet lyfts fram i sammanhang som berör barn, unga och utbildningsforskningen mer generellt, men också i relation till utbildningsvetenskaplig forskning mer specifikt (se till exempel Hultman, 2011; L. Johansson, 2015; Lenz Taguchi, 2010; Lind, 2010; Odegard, 2012; Odegard & Rossholt, 2016; Olsen, 2015; Olsson, 2014; Palmer, 2010; Rautio, 2014; Sandvik, 2012; Westberg Bernemyr, 2015; Änggård, 2015, 2016).⁵ Lärande kan i en *nymaterialistisk analys* inte beskrivas eller synliggöras som ett enskilt projekt hos en ensam individ, utan måste undersökas som en pågående relation mellan både människor, ting, materialitet och utbildningskontext (Sørensen, 2009). Samtidigt har forskning i relation till utbildning självklart ett särskilt intresse för människor, eftersom det är i relation till dessa utbildningssystem konstruerats.

I den studie som denna avhandling bygger på sker produktion av forskningsmaterial inom ramen för förskolans vardagsliv, och därmed inom dess övergripande vardagskultur. Vardagen som del i vardagskulturen utspelar sig utifrån en vardagens agenda som är beroende av hur vardagen organiseras tillsammans med rådande diskurser (jfr Markström, 2005). Vardagskultur kan beskrivas som ett möte mellan det individuella och samhället, mellan individens livshistoria och institutioner och det finns därför inte en vardagskultur utan snarare olika ”vardagskultur-er” (Drotner, 1991, s. 50). Att sätta sam-

5 Studier som presenteras här rör sig inom, och begränsas till, en skandinavisk kontext, dessutom lyfts några få exempel bland många.

man begreppen vardag och kultur innebär som jag ser det att kulturbegreppet blir vitt och samtidigt begränsat till det upprepningsbara. Men det medför samtidigt också att vardagen kopplas samman med det spänningsfält som kulturbegreppet erbjuder (jfr Drotner, 1991; Fornäs, 2012; Hastrup, 2010).

I förskola och skola har också begreppet *estetik* kopplats samman med kulturbegreppet i relation till lärprocesser och kunskapsprocesser (se till exempel Aulin-Gråhamn & Thavenius, 2003; Hansson Stenhammar, 2015; Häikiö, 2007; Klerfelt & Qvarsell, 2012; Lind, 2010; M. Lindgren, 2006; Østern, 2006). En estetisk praktik och estetiska uttryck utgör genom dessa sammankopplingar del i förskolans vardagskulturer (jfr McArdle & Boldt, 2013) och Birgitta Qvarsell (2012) beskriver hur också *etik* ofta går hand i hand med *estetik*. När *estetik*begreppet kopplas samman med kultur och *etik* kommer det också att hänga samman med demokrati och barns kulturella villkor, rättigheter och möjligheter (jfr Bendroth Karlsson, 2014b; Klerfelt & Qvarsell, 2012; Qvarsell, 2011, 2012). Lars Lindström (2012) beskriver att estetiskt lärande kan ta sig uttryck som: *att lära om, att lära i, att lära med* och *att lära genom* konst och estetiska uttryck. Lärande kommer då att handla om att lära sig använda material, medium och tekniker men också att använda konst som del i lärandeprocesser bortom konsten, i relation till andra ämnesområden. I förskolan kan estetiskt lärande handla om bild, men också om drama, dans och musik. I läroplanen för förskolan (Skolverket, 2016) nämns begreppet *estetisk* två gånger. Första gången beskrivs det som en av flera uttrycksformer som kan utgöra väg till att bilda sig, samt till utveckling och lärande (s. 7), och andra gången för att beskriva att det är arbetslaget som har ansvar för att ge barn möjlighet att uttrycka sig med hjälp av estetiska uttrycksformer (s. 11). I läroplanstexten kopplas genom dess skrivningar *estetik* samman med bildning och lärande vilket i sin tur visar på närheten till utbildningsvetenskapens fokus och intressen.

Det *estetik*begrepp som avhandlingen rör sig med utgår från ett relationellt perspektiv på *estetik*, där intresset riktas mot en hopkoppling av *estetik* med materialitet, seende, blickriktning, relationer, fotografi, kunskapsbildning och lärande i utbildningssammanhang. *Estetik*, och aspekter av konst, utgör då del av pågående sociala praktiker inom utbildningssystemet, och blir genom detta deltagande i vardagskulturens meningsutbyten (McArdle & Boldt, 2013). Samtidigt blir de genom detta också aktörer i pågående relationer och skapande processer (jfr Abbs, 2003; Aure, Illeris & Örtengren, 2009; Bourriaud, 2002; Illeris, 2009; Østern, Stavik-Karlsen & Angelo, 2013). Utgångspunkten för detta resonemang är inte att konst och *estetik* är samma sak. Jag menar dock att de båda begreppen kan ses som besläktade inom de delar av utbildningssystemet som rör yngre barn. Detta bland annat genom

hur resonemang om lärande i relation till estetiska lärprocesser och konstpedagogiska resonemang gärna sammanfaller (Østern, 2006; Østern et al., 2013). Dessutom kan estetikbegreppet vidgas så att inte bara möten med konst och estetiska uttryck utan också aspekter i livsmiljön, kroppar, sinnen och tingen blir del i producerandet av estetiska erfarenheter. Tom Baron och Elliot W. Eisner (2012) talar om utvecklandet av *estetiska kvaliteter* och ett *estetiskt omdöme*, vilka, som jag ser det, genom relationer och aktiviteter som innefattar estetiska ställningstaganden utgör del i det som John Dewey (1934/2005) beskrivit som *estetisk erfarenhet*. I relation till föreliggande avhandlingens teoretiska ställningstaganden utgör dock inte erfarenheter något som ett enskilt subjekt kan bära på som en egen inre essentiell tillgång, utan snarare något som uppstår, utvecklas och rör sig med de relationer med vilka de omges. Estetik blir då något som skapas i den gemensamma kulturen, men som också kan utmana den och utforska den, och därmed också fungerar som en potential i relation till kulturen (jfr Odegard & Rossholt, 2016). Estetiken innefattar både det kända och erfarna samt det upptäckande och undersökande och den berör känslor, perception och skapande i barnens relationer med förskolan, tingen och med varandra (Fredriksen, 2015; Häikiö, 2007; Qvarsell, 2011, 2012).

Bildskapande i förskolan

Inom ramen för barns möte med bild och bildskapande som estetisk uttrycksform i förskolan finns enligt tidigare förskoleforskning i svensk kontext pedagoger som låter barn arbeta utan vägledning och styrning, och det finns forskning som visar på pedagogers starka styrning och krav på tydliga fasta mål. Men de finns också forskning som visar barn som möter material och tekniker tillsammans med stimulerande uppgifter och utmanande pedagoger (Bendroth Karlsson, 1996; Häikiö, 2007; Lind, 2010; Löfstedt, 2001). Mellan dessa ytterligheter ryms stora skillnader och mycket olika villkor för skapande. Vad gäller bild och bildskapande beror därmed barnens möjligheter mycket på pedagogernas intresse och deras kompetens men också på den rådande barnsynen och vad som är möjligt att tänka och göra inom ramen för den. Barn i förskolan skapar därmed bilder på många olika sätt och i relation till både kamratkulturen och populärkulturella referenser, men också i relation till de vuxnas förväntningar, och bildskapandet har därmed både sociala och kulturella dimensioner (Änggård, 2005).

Fotografi utgör i avhandlingen en central och fokuserad estetisk uttrycksform. Fotografi har tidigare kritiserats för att inte vara en konstnärlig uttrycksform, en debatt som idag, när avhandlingen skrivs, måste anses

överspelad (Price & Wells, 2009). Samtidigt pågår, vill jag påstå, i dagsläget få synliga och hörbara diskussioner om estetiska aspekter av tillgång till kameror och fotografi hos förskolebarn. I svenskt eller internationellt perspektiv finns dessutom ännu begränsat med forskning som intresserat sig för yngre barn och fotografi som estetisk uttrycksform.⁶ Estetiska aspekterna i yngre barns fotograferande, och intra-aktioner som innefattar kameror, kommer här i avhandlingen att synliggöras i relation till deras ömsesidiga intresse för, och relationer med, de ting och den omvärld de pågår tillsammans med. För att beskriva dessa relationer och för att synliggöra *estetiska händelser* och *estetiska krafter* i data diskuteras dessa i avhandlingen som *attraktionskrafter* och därmed som tilltal med estetisk attraktion och de förstås och synliggörs på det sättet som *intra-aktiva* krafter i studien. Begreppet *estetisk attraktion* kan på samma sätt som begreppet pågående stillbilder förstås som i tillblivelse⁷ med hela studiens produktion i förbindelse med dess teoretiska och utbildningsvetenskapliga förutsättningar.

Intra-aktion och textens materialitet

Teoretiskt skriver avhandlingen in sig i en pågående rörelse av posthumanistisk och nymaterialistisk teoribildning. Jag kommer tillsammans med de teoretiska perspektiven visa hur vi alla: barn, digitalkameror, träd, styrdokument, löv, sand, väggar, förskola, pedagoger, jag som forskare, inneskor, andra forskare, populärkultur, regler och leksaker, måste förstås som aktiva deltagare i det som händer (mellan) oss. Studien handlar om hur treåringar och digitalkameror pågår och blir till tillsammans. Hur barn, kameror, vuxna, alla leksaker och ting kan förstås som hopkopplade och ihop-trasslade med varandra, vilket med stöd i den teoretiska apparaten lyfts fram som *intra-aktioner* (intra-action)⁸ (Barad, 2007) i avhandlingens analyser. Begreppet *intra-aktion* är centralt, det ingår inte bara i analyser tillsammans med data, utan också i en övergripande förståelse av alla pågående relationer i avhandlingen. Intra-aktion utgör del av Barads (2003, 2007, 2010, 2012a, 2012b) teoretiska

6 Tyvärr är en internationell kontext för mig begränsad till det vetenskapliggörande som presenterats i texter på engelska eller danska och norska.

7 Begreppet *tillblivelser* kan ställas vid sidan om, och i samtidighet med begreppet *blivande*, se till exempel Hillevi Lenz Taguchi (2012a) *Pedagogisk dokumentation som aktiv agent: introduktion till intra-aktiv pedagogik* och Lotta Johansson (2015) *Tillblivelsens pedagogik: om att utmana det förgivettagna*, för diskussioner om begreppen. I den här avhandlingen används *blivanden* och *tillblivelser* parallellt.

8 Begrepp som i texten är översatta från engelska till svenska skrivs första gången de presenteras fram med det engelska begreppet inom parentes. Den här översättningen kommer från Lenz Taguchi (2012a) annars är översättningar från engelska till svenska, om inte annat anges, gjorda av mig.

apparat, agentisk realism (agential realism), vilken kan beskrivas som Barads bidrag inom nymaterialism (Barad, 2012a).

Som forskare kommer jag att ta de teoretiska möjligheterna i bruk men jag kommer också att tas i bruk av dem. Min utgångspunkt är att användandet – och att låta sig användas – av dem kan bidra med ett belysande av händelser och skeenden som annars inte skulle bli synliga. Det betyder inte att de för alltid skulle förbli osynliga, eller att ingen annan har möjlighet att få syn på dem, men att olika teoretiska perspektiv synliggör händelser och skeenden på olika sätt. En nymaterialistisk teoribildning bidrar med betydelseförskjutningar som på ett övergripande plan medför att dikotomier som de mellan mänsklig och ickemänsklig, mellan natur och kultur, mellan ontologi och epistemologi samt mellan praktik och teori, inte längre utgör skiljelinjer genom vilka vi förstår världen och oss i den (Alaimo & Hekman, 2008a; Barad, 2003, 2007, 2012a; Coole & Frost, 2010; Hultman, 2011; Lenz Taguchi, 2010; Sandvik, 2012; C. A. Taylor, 2016; Åsberg, Hultman & Lee, 2012). I detta sammanhang kan inte heller människans tänkande ses som separerat från andra delar av hens kropp. Vad som är kropp och vad som är tanke kan inte skiljas åt utan måste ses som konfigurationer i världen (Barad, 2007), som kropp och samtidigt tanke (jfr kroppstänkande [bodymind], Lenz Taguchi, 2012a, s. 57) och i och med dessa betydelseförskjutningar erbjuds förändrade sätt att tänka, bli till och se i förskolan.

Forskningsmaterialet blir i studien producerat av barnen, kamerorna och forskaren, men lika mycket av platsen, relationerna, andra människor samt de ting och krafter som rör sig i förskolan och i den omgivande kontexten. Det jag som skrivs fram i texten är samtidigt *forskaren* vars arbete görs synligt i den här avhandlingen. För att skapa en tillfälligt konstruerad distans till forskningsmaterial och analyser och för att studien inte ska bli för personligt klädd i *jag* och *mig* kommer jag vid några tillfällen att beskriva forskaren i tredje person, trots att hon också är *jag-i-mig-och-mig-i-jag* på samma gång. Jag är forskare i den här studien, men jag blir också ihop-trasslad med forskningsproduktionen och därmed i tillblivelse med produktion av forskningsresultat, vilket kommer att bli tydligare i och med utvecklandet av de teorier avhandlingen rör sig med.

Lenz Taguchi (2012a)⁹ talar med utgångspunkt i Barads (2007) begrepp

9 Några av de texter som används i den här studien finns översatta från engelska till svenska. Det är ibland nästan samma text och ibland olika texter på de olika språken. Jag har ibland läst både de svenska och de engelska texterna, ofta beroende på att jag stött på dem vid olika tillfällen eller sökt upp dem utifrån tidigare läsningar. I flera fall använder jag översättningar av ord och begrepp från engelska till svenska som andra gjort eftersom jag själv skriver på svenska. Sammantaget har detta medfört att jag använt och refererat till både engelska och svenska versioner av ett antal texter.

– intra-action – om intra-aktion, intra-aktiv men använder också begreppet *samhandlingar*. De tre begreppen: intra-aktion, intra-aktiv och samhandlingar (Barad, 2007; Lenz Taguchi, 2010, 2012a) kommer i det följande att användas parallellt och med likartade betydelser. Begreppen ingår i det teoretiska ramverket och de kan beskrivas utgöra del av det teoretiska perspektivets förhållningssätt i världen. I avhandlingen kommer också begreppet *händelser* att användas för att beskriva relationer och skeenden (jfr Otterstad, 2015). Förutom begrepp och beskrivningar som i sig redan är formulerade inom det teoretiska ramverket, kommer också begrepp (och beskrivningar) att konstrueras i relation till studien och dess analysapparat, dessutom kommer vad som kan betraktas som ett ibland grammatiskt tvivelaktigt användande av mer vardagliga ord och formuleringar i det svenska språket att tas i anspråk i avhandlingen. Användandet och tillämpandet av ett sådant, eventuellt tvivelaktigt, språkbruk beror på att teorierna medför och erbjuder relationer som inte alltid kan återges med ett språkbruk som vilar i en mer gängse språkapparat. Men det beror också på att språket utgör *en central* och *aktiv materialitet* som deltar i avhandlingen. Det förändrade språkbruket blir därför både del av, och samtidigt, en följd av det teoretiska ramverkets komplexitet och spännvidd, och av den förändrade kunskapssyn som kommer med en materialistisk feministisk teoriutveckling (jfr Hickey-Moody & Page, 2016; C. A. Taylor, 2016; Åsberg et al., 2012).

Jag har i textproduktionen av den här avhandlingen gjort ett aktivt val att använda ett stort antal bindestreck. Genom att använda bindestreck är min avsikt till att börja med att synliggöra ett ständigt pågående i relationen mellan orden på var sin sida om bindestrecken. Jag använder därför genomgående i avhandlingen bindestreckens samman-bindande funktion för att belysa relationerna mellan olika delar av de samman-satta orden. Ett inledande exempel på detta är hur jag skriver fram *samhandling* (Lenz Taguchi, 2012a) som *sam-handling*. Min avsikt är inte att genom detta dela upp orden och därmed skapa motsättningar, utan snarare att synliggöra relationerna mellan olika delar av skrift-språkliga utsagor och de händelser de beskriver. Bindestreckens andra funktion i texten utgörs av hopkopplingar av ett flertal ord. Dessa, med bindestreck samman-bundna-haranger, har till uppgift att synliggöra hur tätt de annars separerade orden hänger samman. Bindestrecken bidrar på det sättet till att visa sam-handlingar mellan orden, dess materialitet och de händelser de beskriver. Jag gör detta med utgångspunkt i det teoretiska perspektivets möjligheter (jfr Davies, 2014; Jackson & Mazzei, 2012; Mazzei, 2013). Jag vet samtidigt att det föreligger intressanta diskussioner om bindestreckets funktion och dys-funktion i relation till en vidare teoretisk apparat (jfr Jackson & Mazzei, 2012) i vilken jag och avhandlingen tar ställning ge-

nom att använda bindestreck. Därmed förstärker avhandlingen deras möjligheter inom den teoretiska apparaten, vilket sker i relation med andra forskare och filosofer som gjort på både liknande och annorlunda sätt.

Fotografisk röst och visuellt material

Genom att studien tar sitt avstamp i treåringars sam-handlande med, och tillgång till, digitalkameror, så erbjuds barnen tillsammans med kamerorna också tillgång till en *fotografisk röst*. Genomgående i texten används begreppet fotografisk röst. Någon gång används också begreppet *visuell röst* vilket ska förstås som ett vidare begrepp som inte nödvändigtvis är kopplat till kameran, men som kan innefatta kameran. Det är ett aktivt val från min sida att blanda begreppet röst med det visuella och fotografiska. När vi talar använder vi vår verbala röst och genom detta kan vi höras. Jag menar att vi när vi *ser* och gör saker synliga, använder en visuell röst, och tillsammans med kameran därmed, helt följdriktigt, en fotografisk röst.

Det visuella forskningsmaterialet, i viss mån i form av barnens fotografier kvardröjande på minneskortet och deras pågående stillbilder, men till större delen, i form av *rörliga visuella fältanteckningar* (videomaterial), har undersökts och analyserats utifrån och tillsammans med nymaterialistisk teoribildning, med huvudsaklig utgångspunkt hos Barad (2003, 2007, 2010, 2011, 2012a, 2012b, 2014a, 2014b, 2016). I begreppet *pågående stillbilder* finns en motsättning. Det som är pågående beskrivs ofta samtidigt inte som att det är stilla. Men med utgångspunkt i det teoretiska perspektivet och i studiens *multipla* och *möjliga* resultat,¹⁰ av och med barnens och kamerornas relationer, finns en mängd tillfällen där barnen och kamerorna ställer sig öppna mot att kamerans fokus inte alltid utgörs av möjliga kvardröjande stillbilder, utan de intresserar sig också för realtidsåtergivning i kamerans display. Därför talar jag i avhandlingen om pågående stillbild. Begreppet är en av de tillblivelser som skett under avhandlingens produktion i relationen mellan forskningsmaterial, teori och analyser. Det är därmed ett begrepp som *blivit till* i arbetet med avhandlingen. De fotografier som ovan beskrivs som kvardröjande på minneskortet utgörs både av de fotografier som barnen ser i displayen när de tagit ett fotografi tillsammans med kameran och de fotografier som barnen *åter-ser* när de tittar tillbaka bland fotografier som tagits tidigare samma dag. Som forskare kan jag, till skillnad från barnen, i forskningsmaterialet se och

10 *Resultaten* i studien måste med utgångspunkt i det teoretiska perspektivet förstås som rörligt, multipelt och pågående med de data som produceras. De fastslår inte en beskrivning, de erbjuder snarare ett antal beskrivningar.

återvända till alla de fotografier som funnits på kamerornas minneskort. Igen och igen.

I och med att barnen inbjuds som aktiva användare av digitalkameror ges forskaren, *med barnens tillåtelse*, tillgång till resultatet av deras visuella yttranden och sam-handlande med kamerorna.¹¹ Samtidigt utgör forskaren, med utgångspunkt i det teoretiska perspektivet en del av dessa sam-handlingar och tillblivelser. De etiska aspekterna som kan förstås inbegripna i dessa relationer blir centrala och samtidigt del av de teorier avhandlingen pågår tillsammans med, vilket därmed både är synligt som en aspekt i perspektivet och samtidigt utgör en förutsättning för att tänka med perspektivet. Jag ser det som att alla barn som deltar i den här studien är och blir visuella undersökningsdeltagare, sammanvävda med det mänskliga och ickemänskliga i de olika förskolorna, samt med mig som forskare. Utan barnens visuella och fotografiska medskapande hade inget av det som sägs i den här avhandlingen kunnat sägas. Barnens performativa agentskap och delaktighet blir på så sätt med-skapande-möjlighets-görare som utgör en förutsättning för denna studies tillblivelse.

Bakgrunder och ingångar

Under den här rubriken beskrivs och redogörs mer närgånget för sådant som angår studiens bakgrunder och ingångar. Den följande texten inleds med en orientering kring barns röster i forskning, följt av en kortare introduktion till avhandlingens teoretiska perspektiv och sedan följer en redogörelse för några bakgrundsaspekter som spelar roll för den i avhandlingen presenterade studien. Dessa aspekter kommer att handla om dokumentation i förskolan, om visuell kultur, om seende och blickars makt. Den teoretiska introduktionen blir, liksom de andra delarna av det här kapitlet, tänkt att fungera som ingång och öppning mot studiens intressen, frågeställningar och syfte, vilka avslutar kapitlet.

Barns röster – att höras och att synas

De barn som deltar i den studie som utgör fokus i den här avhandlingen ges möjlighet att *re-turnera* den fotografiska blicken i förskolan och att med hjälp av visuella redskap *om-förhandla* de dokumenterade handlingarna och

11 Innan barnen har haft möjlighet att säga ja till min närvaro och forskningen har givetvis vårdnadshavare gett sin tillåtelse till forskningssituationen, se bilaga 1.

blickarnas betydelse (jfr Lind, 2010). Redan antagandet att barnen genom att få tillgång till digitalkameror har något att säga mig som forskare i ett vetenskapligt sammanhang, och dig som läsare, har sedan tidigare sin utgångspunkt i en syn på barn och barndom som bottnar i en tilltro till värdet av att lyssna på barnets röst (Clark & Moss, 2001; Davies, 1984; Rasmussen & Smidt, 2001, 2002; Thomson, 2008). Inom stora delar av den anglosaxiska barn- och barndomsforskningen finns idag i många fall ett antal ganska självklara utgångspunkter: synen på barnet som medskapare av kunskap, deltagare och aktör i sitt eget liv. Detta utgår bland annat från en förändrad syn på barn och barndom under ett antal år där barnet kan sägas ha gått från att i huvudsak utgöra objekt för forskning till att bli deltagande i forskning (Dahlberg, Moss & Pence, 2001; MacNaughton, 2005; Rasmussen & Smidt, 2001; Thomson, 2008). Barnet tillskrivs här en egen röst, en röst som vi kan synliggöra och lyssna på. Forskare och pedagoger ställer frågor och skapar förutsättningar så att barn ges möjlighet att synliggöra och *hör-göra* sina röster. Detta kan ta sig olika uttryck och förstås på olika sätt: visuellt, verbalt, kroppsligt och estetiskt. Inom barnforskning, likväl som inom andra forskningsområden, hänger strategierna för att synliggöra och höra denna barnens röst givetvis samman med forskningens teoretiska utgångspunkter, metoder och syfte (Clark, 2005; Woodyer, 2008).

Att lyssna på yngre barn betyder att lyssna på andra röster än den verbala, och det handlar därmed om att lyssna på flera olika slags röster och att lyssna på olika sätt (Jackson & Mazzei, 2008), men det handlar också om att sätta den vuxna förståelsen av världen åt sidan (Cavin, 1994). I den här avhandlingen utgör den teoretiska apparaten ett redskap för att förstå det som sker som relationer, pågående relationer in-i-mellan mänskliga och ickemänskliga kroppar, röster och krafter. Barnets röst blir i avhandlingen sammanvävd med många andra slags röster. I det som jag benämner som barnets röst finns också barnets kropp och blick invävd. Med det menar jag att barnens relation till (och med) kameran innefattar både deras och kamerans blick, men att det vi sedan kan ta del av är deras visuella och fotografiska röst. Spåren av blicken och kroppens relationer med omvärlden syns och hörs därmed som jag ser det som en röst i en vidare dialog med andra kroppar och andra relationer.

Att vara och att bli – ett belysande av maktrelationer

I talet om att ha en röst, att höras, att göra sig hörd finns konstruktioner av makt invädda. I relationen mellan vuxna och barn finns traditionellt en given maktordning som bland annat utgår från idéer om barns omogenhet.

En omogenhet som kan beskrivas som att den bidrar till vuxnas förväntade mogenhet. Små barn lär sig tidigt att inordna sig i den rådande diskursiva ordningen mellan vuxna och barn, på samma sätt som de mycket tidigt inordnar sig i en förståelse av att det är skillnad på att positionera sig som pojke och som flicka (Davies, 2003; Sundhall, 2012). Jeanette Sundhall (2012) skriver:

Att positioneras som barn, att benämnas som barn, innebär ett antagande om egenskaper som bland andra omogenhet, icke-färdighet och spontanitet i betydelsen icke-reflekterande, medan den vuxna förstås som motsatserna: mogen, färdig och eftertänksam. Barnet som den Andre bidrar på så sätt genom sin blotta existens till att vuxna framstår som vederhäftiga och erfarna. (Sundhall, 2012, s. 56)

Här blir den vuxne till som vuxen genom avskiljandet från att vara barn, vilket bidrar till att förstärka vuxenhet som norm. Men även om barns biologiska omogenhet är ett faktum, måste sätten vi förstår den och agerar utifrån den beskrivas som både kultur- och kontextbundna (A. James & A. L. James, 2004; A. James & Prout, 1997) och samtidigt blir begreppet omogenhet något som diskursivt *av-skiljer* barn från vuxna. Här kan de olika positionerna – vuxen och barn – som ryms i förskolediskursen, därför beskrivas som förhållandevis permanenta positioner inom diskursen (jfr Howarth, 2007).

Ett flertal forskare inom områden som rör barns (och unga människors) deltagande i forskning har diskuterat det komplexa och det otydliga i villkoren för barns deltagande. Diskussionerna har rört sig kring frågor som handlar om ifall barn *är i väntan på att bli vuxna* eller om *de är i sin egen rätt som barn*. Det barn som redan är har då beskrivits som ett barn med en egen potential, egen agens och egna kompetenser i motsats till barnet som ska bli och som då befinner sig i väntan på att bli vuxen (Dahlberg et al., 2001). Greg Mannion (2010) vänder delvis upp och ner på detta genom att tala om även den vuxne som någon som ska bli, och då är i väntan på. Han drar upp några möjliga linjer för hur forskning som involverar barn som deltagare kan se ut. En förutsättning kan vara det horisontella perspektivet på relationen mellan vuxna och barn istället för det traditionellt, hierarkiska, lodräta perspektivet. Han menar vidare att vi måste se kritiskt på uttrycken barnets röst och att lyssna på barn. Vad betyder dessa benämningar och vilka konsekvenser får de? Och framför allt vad avser användningen av begreppen att leda till? Mannion (2010) påpekar att talet om att vi lyssnar på barnens röster och vad de har att säga har blivit ett alibi för att tro att vi involverar barnen och att vi ser dem som delaktiga. Han argumenterar vidare att både *barn och vuxna* ska få ut något från deltagande i forskning och att forskningen där barn är delaktiga ska ske i ett möte av ömsesidighet. Han föreslår att vi ska tala om ett delat

utrymme. Det delade utrymmet är det utrymme där det eventuella deltagandet utspelar sig, där platsen och aktiviteterna samspelar (Mannion, 2010). I detta utrymme kommer etiken att spela en avgörande roll, men för att se på, ställa frågor till och vara med barn: som forskare och som pedagog, så måste vi också därför, med Sundhalls (2012) ord ”problematisera den naturaliserade vuxenpositionen” (s. 16).

Vi, i förståelsen vi vuxna forskare mer generellt, måste därför fundera lika mycket över vår egen röst, vår blick, vår kropp och vårt eget agentskap, som över barnens. Den utveckling som skett inom barndomsforskningen visar på en rörelse som fokuserar och intresserar sig för en aktivare etik. Den medför genom intresset för etiska frågor också en förändrad vuxenposition, vilket i sig också medfört en förändrad barnposition. Barn har inte en enhetlig röst, det finns inte en sorts barndom och inte heller ett sätt barn behöver, eller kan, bli lyssnade på. De är inte ett subjekt som kan karakteriseras på ett homogent sätt, utan de behöver synliggöras som komplexa och ihop-trasslade med alla de relationer som de är del av. Trots att röster inte är lika, och inte kan återges som lika, använder jag röstbegreppet i avhandlingen. Jag använder det för att visa att röster är olika. De är höga och låga, visuella röster kan vara mer framträdande och mindre framträdande, de är blyga och påstridiga, vilda och stillsamma men framför allt *blir de till i relationer med andra slags röster*.

De röster som blir aktiva i avhandlingens multipla och möjliga resultat är ihop-trasslade röster. Röster och blickar som formas i en mängd relationer. När både materialitet och människa tillskrivs agentiska möjligheter sker en förflyttning av makten över förståelsen av begreppet röst. Barnets röst i praktisk mening blir här något självklart och en del av de intra-aktiviteter som barnet kan förstås vara samman-vävt med, och rösten, den verbala, kroppsliga, estetiska och visuella, utgör del av de intra-aktioner som analyseras i avhandlingen. Barns röster kommer liksom andra, både mänskliga och icke-mänskliga, röster att i avhandlingen återges och begriplig-göras som *performativa agenter* (Barad, 2003, 2007).

Barns perspektiv och barnet som aktör

Gunilla Halldén (2007) menar att vi kan se en skillnad på begreppen *barnforskning* och *barndomsforskning*. Barnforskning utgörs i hennes beskrivning av forskning om barn, emedan barndomsforskning handlar mer om kulturella förutsättningar i barndomen. Alison Clark och Peter Moss (2001) framhåller vid 2000-talets början att det inte i tillräcklig utsträckning finns forskning som har undersökt och försökt förstå och överblicka barns vardagsliv i och på institutioner för små barn. De menar också att man tidigare inte heller

i någon större utsträckning synliggjort barn som sociala aktörer med egna rättigheter och med en egen förståelse i världen. De skriver: "It is not only a question of seeing the world from children's perspectives but of acknowledging their rights to express their point of view or to remain silent" (Clark & Moss, 2001, s. 7). I deras beskrivning är inte bara barns möjliga explicita perspektiv på världen och deras utblick viktigt, utan också deras möjlighet att säga: – *Nej, jag vill inte vara med.*

De två begreppen *barns perspektiv* och *barnperspektiv* kan beskrivas ha blivit centrala på flera nivåer i samhället och i samhällsdebatten. För forskare spelar de roll i relation till vilka frågor som kan ställas i forskning, och hur ett empiriskt material produceras. Den som är intresserad av barns perspektiv behöver vända sig till barn och på olika sätt lyssna på deras röster, medan den som är intresserad av barnperspektiv kan vända sig till redan producerade texter och bilder (A.-L. Lindgren, 2011). Barnperspektiv kan i förskolans verksamhet utgå från att den vuxne utifrån sin kunskap om barn skapar aktiviteter och situationer som man menar blir bra för barn. Barns perspektiv däremot utgår från att barnet själv på ett eller annat sätt är delaktig i beskrivningen eller konstruktionen och förståelsen av en situation. Barns perspektiv utgår därför från barnen och barnens tankar och upplevelser (Sommer, Pramling Samuelsson & Hundeide, 2011). Samtidigt finns inte en given skiljelinje mellan de båda begreppen (Thulin & Jonsson, 2014) och Halldén (2003, 2009) framhåller att barnperspektiv som begrepp delvis förlorade sin analytiska skärpa när det fick ett allmänt genomslag i offentliga debatter. En liknande skiljelinje som den mellan barns perspektiv och barnperspektiv, också den komplex, kan sägas gå mellan *barns kultur* och *barnkultur*. Något förenklat går det ändå att beskriva att ett undersökande av barns kulturer, liksom barns perspektiv innebär att titta på vad barn ger uttryck för i sina lekar och hur de utvecklar teorier om och i sina liv (Davies, 1984; Halldén, 2003, 2007; Karlsson, 2006; Sparrman, 2002, 2006).

I en studie av lite äldre barn i en dansk kontext blir det tydligt för Kim Rasmussen och Søren Smidt (2001) att barnen i studien förstår rummen i institutionsmiljön som konstruerade av vuxna för barn utifrån ett särskilt syfte, men att barnen trots denna förståelse använder miljön på andra sätt. De agerar utifrån regleringen av miljön men gör också uppror mot den. Här visar barnen att de vet något om hur förskolan organiseras utifrån barnperspektiv men att de har möjlighet att med utgångspunkt i sina egna önsningar och barns perspektiv visa på *mot-handlingar* inom institutionen. Rasmussen (2004) beskriver dessa olika synsätt på platsen med utgångspunkt i samma uppdelning som den mellan barnperspektiv och barns perspektiv samt barnkultur och barns kultur. Han beskriver det som *platser för barn* och *barns*

platser där han menar att platser för barn är skapade av vuxna för barn och att barns platser är skapade av barn tillsammans med barn.

En konsekvens av att som i den här studien använda nymaterialistisk teoribildning blir, som jag ser det, att förstå barns perspektiv som redan inskrivna i teoriernas relation med forskningsmaterialet. Analyserna i studiens resultat lyfter händelser och pågående skeenden som *utplattade* (jfr Jackson & Mazzei, 2012; Lenz Taguchi, 2010; Odegard & Rossholt, 2016; Sandvik, 2015) och på ett *icke-hierarkiskt-vis*, vilket gör att barns perspektiv blir till som del i de möjligheter som erbjuds genom att tillämpa det teoretiska perspektivet. Samtidigt samspelar begreppen barns perspektiv och barnperspektiv med tidigare forskning och andra texter med vilka studien går i dialog och därför är de viktiga som förutsättning med avhandlingen. Detta hänger också samman med att avhandlingen förutom dess relation med utbildningsvetenskap och estetik också står i dialog med barn- och barndomsforskning i vidare mening, och med forskning inom visuell kulturteori. Liksom många andra studier om barn och barndom kan avhandlingen därför beskrivas som tvärvetenskaplig (jfr P. Christensen & A. James, 2008; Corsaro, 2011; Prout, 2005) i sin utgångspunkt, sina relationer och förutsättningar.

Några teoretiska förutsättningar och resonemang

Avhandlingen tar teoretiskt utgångspunkt i posthumanism, eller posthumanismer, vilka liksom en mängd andra teoretiska perspektiv beskrivs och används på olika sätt beroende på vem som formulerat dem och vem som tillämpar dem. Dessutom utgör de ett slags paraplybegrepp för teorier som ligger nära varandra. De kan varken förstås som enhetliga eller fasta, men har ett antal grundförutsättningar gemensamt (Sandvik, 2015; C. A. Taylor, 2016; Åsberg et al., 2012). En gemensam utgångspunkt blir ett ifrågasättande av, och en uppgörelse med, en *antropocentrisk* ordning, vilken i sig kan beskrivas som att vi utgår från att det är människan som är det centrala subjektet i världen, dess ontologiska centrum och att allt utgår från hen (Barad, 2003, 2007; Bennett, 2010; Wolfe, 2010; Åsberg et al., 2012). Att det är hen och hens agens som sätter igång alla händelser och skeenden. I motsättning till detta menar posthumanister att även ting och materialitet har agentisk kraft och att de ingår och pågår som delaktiga tillsammans med människor, i nätverk (Latour, 2005), assemblage (Deleuze & Guattari, 2013) och kunskapsapparater (Barad, 2007) som vi alla rör oss inom och utom. Relationen mellan det mänskliga och det ickemänskliga kan därmed inte återges som den mer traditionella, där de mycket förenklat förstås som subjekt och objekt,

eftersom ingen av dem blir till som suveräna aktörer (Barad, 2003, 2007; Bennett, 2004; Damsholt & Simonsen, 2009; Latour, 2005; Sørensen, 2009; Åsberg et al., 2012).

Inom posthumanism rymms nymaterialism, vilken utgör del i en *ontologisk vändning* (Åsberg et al., 2012). Här sker en förflyttning av fokus från epistemologi till ontologi. En förskjutning som innebär att kunskap förstås skapas *i en samtidighet* med tillblivelserna i världen, istället för att kunskap skapas genom att någon står vid sidan om världen och tittar på händelserna i den (Barad, 2007; Jackson & Mazzei, 2012; Lenz Taguchi, 2010). Synen på kunskap och förskjutningen från epistemologi mot ontologi har följt med en feministisk kritik av en fast och förlegad kunskapssyn inom bland annat utbildningsforskning. Här framträder en kritik mot genomförande av forskning som bottenar i att utbildningsforskningen utgått från föreställningar om binära motsatsförhållanden och att den haft fokus på en essentiell människa (Lenz Taguchi, 2010; A. Taylor, Pacini-Ketchabaw & Blaise, 2012; C. A. Taylor, 2016).

Subjekt och objekt – en upplösning

För materialitetsfilosofier och posthumanister spelar alltså inte bara människor roll för förståelsen av vad som händer och vad som kan förstås som *agentiskt* i ett händelseförlopp. Här blir även det ickemänskliga betydelsebärande och delaktigt (Barad, 2003, 2007; Bennett, 2010; Lenz Taguchi, 2010; C. A. Taylor, 2016; Åsberg et al., 2012). De så kallade subjekt och de så kallade objekt som uppträder i den här avhandlingen, de mänskliga och de ickemänskliga, kan utifrån avhandlingens teoretiska utgångspunkter sägas vara utan fast identitet och fast position i världen. Gränsen mellan vad som är eller blir objekt och vad som är eller blir subjekt framstår som upplösta och utsuddade. Ett sätt att praktiskt belysa denna upplösning är med ett exempel som berör en generellt pågående relation mellan vatten och människa. Människor dricker vatten, vår kropp består till stor del av vatten, samtidigt som vi dör om vi får för mycket vatten i kroppen, men också om vi får i oss för lite vatten. Vi kan frakta ting och oss själva på vatten, men när de arktiska isarna smälter så stiger havsnivån så att landytor översvämmas. Vattnet erbjuder möjligheter och motstånd. Människans relation till vatten är beroende av vad som händer med vattnet och vad vattnet gör och vi är därmed beroende av vattnets relation med oss. Den gör något med vår överlevnad. För att ytterligare belysa det relationella och en utsuddad gräns mellan objekt och subjekt i relationen mellan vatten och människa är det värt att fundera över vad som händer när människor dricker vatten. Är det då möjligt att tala om att det upprätthålls

en distinktion mellan vattnet och människan. När blir i så fall vattnet människa eller människan vatten? I de teorier som omsätts i avhandlingen erbjuds en skildring av hur varken människor eller ting äger en fast essens som utan sammanhang och relationer styr eller leder deras handlingar och agerande. Människan är inte en förnuftsvarelse som står utan relationer, hennes förnuft är inte skilt från kroppen, eller från den materialitet och de krafter som omger henne (Barad, 2003, 2007; Bennett, 2004, 2010; Lenz Taguchi, 2010; C. A. Taylor, 2016; Åsberg et al., 2012). Det materiella och kroppen liksom språket utgör centrala delar i alla pågående relationer.

Materialitet, diskurs, röst, blick och diffraktion – några centrala begrepp

Med utgångspunkt i att också ting och materialitet begripliggörs som agentiskt, synliggörs betydelsen av marken vi går på, vinden som blåser, förväntan i en uppställd kamera och borden vi sitter vid liksom sanden som går att ösa i hinkar ute på en förskolas gård. De inte bara synliggörs utan ska också begripas som att de gör något med oss. En trasig spade gör något med möjligheten att ösa sand, ett stort bord avskiljer det lilla barnet från materialet som ligger mitt på bordet. En riktad kamera gör något med den som kameran riktas mot likväl som med den som riktar kameran. Kroppar rör sig på olika sätt i möblerade rum med blanka golv och på gräsmattor, i tunnelbanan eller när de klättrar i berg eller surfar (jfr Hultman & Lenz Taguchi, 2010; Jones, 2013; Lenz Taguchi, 2010; Lenz Taguchi & Palmer, 2015; Olsson, 2009). En digitalkamera blir något mer än dess vardagliga fotografiska funktion när den också deltar i olika lekar. Om man klättrar med en kamera i handen, hur klättrar man då? Vad händer med kamerans funktioner och med relationen mellan kamera och barn om de tar bilder tillsammans, samtidigt som kameran hänger och dinglar i ett band på handleden?

I mitt erfarenhetsbagage från att vara barn själv och från att ha mött en mängd vuxna och barn i mitt yrkesliv som förskollärare har jag ett flertal gånger hört vuxna säga sådant som: – *Dumma bordet som gjorde illa dig*. Eller så har de kanske sagt: – *Det var en dum stol som välte*. Upp till en viss ålder hos barnen tillskriver vuxna tingen agens, de animerar tingen och ger dem livskraft i dialog med barn. Det där försvinner sedan när barnen blir äldre och hos vuxna kanske det mer känns igen i raseri över datorer som slutar fungera eller hela dokument som försvinner från hårddiskar. Då blir datorn eller datorprogrammen gärna förstådda som med agens av vuxna. I ett nymaterialistiskt perspektiv förstås alla människor, oberoende av kulturella och sociala förutsättningar som *ihop-trasslade* och i tillblivelse med materialiteten runt omkring dem. Materialitet kommer i den här studien bland

annat att utgöras av ting, blickar men också av andra slags krafter som starka vindar eller en känsla. Materialitet är ickemänsklig, samtidigt är en känsla en mänsklig materialitet, men den samspelar i studien med annan materialitet. Därför kommer känslor att bli del av relationer snarare än igångsatta av, eller i, människor och därmed kan de komma att utgöra materiella krafter. Fysiskt handgripliga ting som framträder i studien kommer ibland att beskrivas som materialitet och ibland som ting.¹² Vi är alla invävda i en diskursiv och materiell verklighet där mänskliga kroppar och diskurser liksom materialitet samspelar. Både materialitet och människa görs och gör varandra (Barad, 2007; Damsholt & Simonsen, 2009; Sandvik, 2015; Åsberg et al., 2012). Barad (2003, 2007, 2010, 2011) menar att varken diskurs eller materialitet är överordnad, de befinner sig istället i en ömsesidig relation med varandra som blir synlig i pågående intra-aktivitet och Barad talar om dem som sammanlänkade genom att beskriva relationen mellan dem som materiell[t]-diskursiv (material-discursive).¹³

I den här avhandlingen används begreppen *röst* och *blick*. De ska inte förstås som teoretiska begrepp utan som intra-aktiva medaktörer som görs möjliga med hjälp av det teoretiska perspektivet. Mycket förenklat så kan en röst höras, bli lyssnad på likväl som göra sig hörd och en blick kan se, synliggöra, bli sedd och se tillbaka. Röst och blick bär i avhandlingen inte med sig en given betydelse och de utgör inte de slags teoretiska begrepp som de kan göra inom visuella eller feministiska kulturstudier. Röst och blick utgör i avhandlingen snarare ett sätt att lyfta människors och tingens agentiska möjligheter som *intra-aktiva-sam-handlings-aktörer*. Både blicken och möjligheten att göra sin blick hörd sam-handlar med de som finns runt omkring och de angår i avhandlingen särskilt relationen mellan tittande och kamerans möjligheter. De röster och blickar som jag talar om här ska inte förväxlas med en föreställning om något autentiskt mänskligt som förmedlar sanningar. Det är *inte* en ensam röst, eller ensam blick som bara finns hos en enskild männ-

12 Lenz Taguchi (2012a) talar om materialitet som icke-mänskliga agenter i form av vardagliga ting, men också exempelvis celler, och att människor också består av materialitet men att den i hennes text särskiljs från icke-mänsklig materialitet (s. 23) och Karin Gunnarsson (2015) skriver i avhandlingen, *Med önskan om kontroll. Figurationer av hälsa i skolors hälsofrämjande arbetet*, fram diskurser och språk samt materialitet och känslor som "verklighetsproducerande aktörer" (s. 18). Materialitet kommer i den här studien inte alltid att explicit särskiljas som mänsklig eller ickemänsklig.

13 I en översättning från engelska till svenska av beskrivningen *material-discursive* skulle det vara naturligt att tala om materiell-diskursiv, men det låter märkligt på svenska och att tala om materiellt-diskursiv gör att materialitet, som första led i det sammansatta ordet *kan* uppfattas dominera diskursen vilket inte är förenligt med dess grundbetydelse. Utifrån ett sådant resonemang skriver jag i det följande fram begreppet som *materiell[t]-diskursiv*, för att påminna om komplexiteten och samtidigt göra begreppet mer läsvänligt (undantag görs i framskrivningen *materiellt-diskursivt*).

iska, det är *inte* röster och blickar som förmedlar levd mänsklig erfarenhet (jfr Jackson & Mazzei, 2008; Lather, 2013). De ska snarare förstås som i en ömsesidig tillblivelse tillsammans med andra röster och blickar.

Bland alla röster i avhandlingen finns en särskild analytisk röst, det är den *diffraktiva* (jfr Barad, 2003, 2007, 2014b; Haraway, 1992, 1997) rösten. Ett sätt att beskriva diffraktion utgörs av det klassiskt naturvetenskapliga som berör vågor i vatten, men också ljusvågor inom fysiken. När vågrörelser stöter på, eller möter, ett hinder eller en störning av något slag, förändras deras rörelser. I havet kan en vågrörelse följa över lång tid för att sedan förändras när den bryts mot en vågbrytare eller om den behöver passera genom en snäv passage. Vågrörelserna förändras och sprids på nya sätt, och samtidigt finns vågen kvar, men den smala passagen har här skapat skillnad i vågornas spridningsmönster och rörelser. Diffraktionens effekter utgörs av förändringen som uppstår i det pågående – i intra-aktionen – mellan vågrörelser och passage (jfr Barad, 2007, 2014b).

Diffraktion fungerar i avhandlingens analysapparat som ett läsande verktyg, analyserna sker genom diffraktiva läsningar av data genom teori och med teori, men också tillsammans med andra röster som hörs och finns och deltar inom och utom avhandlingen. Här finns inget fixerat subjekt eller objekt och diffraktiva läsningar innebär snarare att läsa olika delar av data och olika insikter tillsammans och genom varandra (Barad, 2007, s. 30). Diffraktionens kapacitet och uppdrag blir därför att synliggöra skillnader och förändrade spår också i kunskapsproduktionen som pågår i de relationer mellan barn, kameror, fotografi, seende och förskola som finns i forskningsmaterial-et. Lenz Taguchi (2013b, s. 1107) beskriver med referens till Gilles Deleuze och Felix Guattari (1984) hur filosofiskt tänkande alltid måste handla om att tänka på ett förändrat sätt.¹⁴ Inte för att bekräfta det vi vet, utan snarare för att tänka bortom de givna och kända territorierna. I avhandlingen blir diffraktiva läsningar avhandlingens *fördjupande-analys-apparat* för att inte se det vi vet i de kända territorierna, utan snarare för att med dess hjälp försöka gå bortom det vi vet, och in i andra sätt att se i verkligheten tillsammans med teori (jfr Jackson & Mazzei, 2012).

Att osäkra vetande

En tydlig konsekvens av de teoretiska utgångspunkterna i avhandlingen är att jag som forskare förstås som situerad (jfr Haraway, 2008; Rautio, 2014; Rau-

14 Den här avhandlingen är inte en filosofisk avhandling, men eftersom den både använder sig av och rör sig med andra forskare och teorier som hänger samman med filosofiskt tänkande spelar filosofiska aspekter roll.

tio & Winston, 2015) och i tillblivelse med allt det som utspelar sig i relation med avhandlingen och de diffraktiva läsningarna (jfr Davies, 2014; Jackson & Mazzei, 2012; Lenz Taguchi, 2012b). Detta innebär också att tillsammans med teorins kapacitet kliva bortom forskaren som ser *på* ontologin, mot en forskare-i-ihop-trassling-med-ontologin och min utgångspunkt är att diffraktionen kommer att kunna hjälpa mig med det och att den samtidigt är en förutsättning för att kunna tänka på det sättet (jfr Odegard & Rossholt, 2016). I såväl forskning som i vardagspraktik tar vi med oss något in i situationen, vi blir händelserna tillsammans med alla andra aktörer. Vi är själva delaktiga och intra-aktiva medspelare i det som sker. Det finns inte en verklighet som vi kan förstå på ett enda sätt, vi tillämpar inte teorier på verkligheten för att skapa representationer av den, teorierna är snarare del av begriplig-göranden (Sørensen, 2009). Forskaren konstruerar *kunskapsapparaten* samtidigt som hen försöker identifiera den (Barad, 2007; jfr Lenz Taguchi & Palmer, 2015). En förutsättning i avhandlingen utgörs av pågående kunskapsapparater kring barn och fotografi tillsammans med dokumentation. I dessa ryms en mängd materiella och diskursiva gränsdragningar inom vilka specifika förståelser framträder. Några av dessa blir synliga under följande rubriker och några i nästföljande kapitlet, vars fokus utgörs av tidigare forskning och forsknings-sammanhang.

En visuell värld

När vi människor, vuxna såväl som barn och unga, slår upp ögonen på morgonen blir vi delaktiga i en visuell värld. De visuella miljöer som vi i en nutida kontext befinner oss i kan bli ögonbedövande, vi befinner oss i vad Italo Calvino beskriver som "rainfall of images" (Leech, 2003, s. 242).¹⁵ Många människor har idag tillgång till en kamera i sin mobiltelefon eller surfplatta, vi producerar fler fotografiska bilder än någonsin tidigare och fotografier produceras idag till stor del för att beskriva det vi gör just nu, inte för att fungera som minnesproduktion inför framtiden. Fotografier och filmer produceras för webb-baserade platser som Instagram, Snapchat och Facebook. Bilder parafrastras och ett konstverk som hänger på ett galleri kan ha inspirerats av en reklambild och en reklambild kan låna ett konstverk för sitt syfte (Mankell, 2013). Vi möter bilder, fotografier och visuell kom-

15 En *nutida kontext* ska här förstås som en beskrivning av en i huvudsak västerländsk kontext som tidsmässigt tar sin utgångspunkt vid 1900-talets slut.

munikation på många platser och dess antal har ökat både i det privata, det offentliga och i de arbetsrelaterade rummen (Bryson, 2003; Lapenta, 2011; Sturken & Cartwright, 2009). De bilder vi möter ingår i ett socialt och kulturellt sammanhang där den enskilda bilden samspelar med andra bilder i en vid kontext, den kan vara lokal eller global och den kan vara privat eller offentlig (jfr Eriksson & Göthlund, 2012; Göthlund, 2008; Sturken & Cartwright, 2009). När fotografier och film transporteras från en plats till en annan på mindre än en sekund via internet eller via tv så förändrar det vad som kan synliggöras och vad vi vet om vad som händer på andra platser än den där vi själva befinner oss (Hannibal, 2009; Mirzoeff, 2002; Sturken & Cartwright, 2009). Bilder och fotografier existerar här utan att vara förkroppsligade, de innehar både en flyktighet och samtidigt en påtaglig närvaro (Apter, 1996). Vad vi ser stämmer inte alltid överens med vad vi vet (Berger, 1972). Enskilda bilder kan få olika betydelse på olika platser, en graffitimålning du ser på en husfasad i New York kan samtidigt finnas på omslaget till en bok du hittar i en bokhandel i London. Den får olika betydelser beroende på var den visas och vem som tittar på den. Bilder är något annat än ord, samtidigt som en bild och en serie ord kan beskriva samma sak. Men ord och bilder kan också kommunicera olika slags kunskap och därför behöva olika redskap och förutsättningar för att analyseras och diskuteras (jfr Eriksson & Göthlund, 2012; Häikiö, 2007; Karlsson Häikiö, 2017; A.-L. Lindgren, 2016; Mitchell, 2005). Eva Skåreus (2014) menar att bilder inom forskning, och som del i forskning, ofta inte kommit att bli intressanta för sin egen skull. I den här avhandlingen är fotografiers tillblivelser centrala och till viss del även deras resultat i form av kvardröjande visuella uttalanden. Fokus är därmed både deras flyktighet och påtagliga och materialiserade närvaro.

Under 1990-talet presenterar W. J. T. Mitchell (1994) begreppet *pictorial turn*, som han menar speglar en förskjutning där bilder både enskilt och tillsammans med texter kan förstås på ett förändrat sätt. The pictorial turn beskrivs också som *the visual turn* (Mitchell, 2002). Keith Moxey (2008) betonar att den medför en förändrad möjlighet i förståelsen av bilder, där en konsekvens är att det blir aktuellt att undersöka helt andra bilder än tidigare. Det kan handla om reklambilder och om andra visuella medier, men också om kopiering och duplicering av bilder, samt om relationen mellan den som producerat bilden, den medierande tekniken och betraktaren (Göthlund, 2008; Mirzoeff, 2002). Den *visuella vändningen* (pictorial turn/visual turn) utgör liksom tidigare den *språkliga vändningen* (linguistic turn) (Alaimo & Hekman, 2008b) både del i, och utgångspunkt för teoriutveckling. I relation till den här avhandlingen kan den språkliga och den visuella vändningen förstås som förutsättningar, medan det som beskrivs som den *materiella vändningen*

(material turn) (Alaimo & Hekman, 2008a) kommer att utgöra både förutsättning *och* fokus i avhandlingen.

Seende och blick

På engelska talar man om *vision* och *visuality*, där *vision*, på ett generellt plan, mycket förenklat kan beskrivas som ögats fysiologiska möjlighet att se och där *visuality* kan förstås som det sociala och kulturella seendet (Foster, 1998; G. Rose, 2012). De kan tillsammans rubriceras som omständigheterna kring seende. Hal Foster (1998) framhåller att begreppen är skilda åt, men att de också hänger samman med varandra och att inget av dem är renodlat i sin betydelse. Ögats fysiologiska seende står i relation till omständigheterna kring det som ögat ser. Hur vi uppfattar det vi ser präglas av den kultur vi befinner oss i och det sociala sammanhang vi har tillträde till eller menar oss tillhöra. Teresa Brennan (1996) beskriver med referens till Martin Jay att det är svårt att veta var det ena börjar och det andra slutar, vad ögat ser och vad kulturen konstruerat. I beskrivningar av hur ögat fysiologiskt fungerar jämföras det gärna med en kamera (jfr Vårdguiden, 2016) vilket som jag ser det, gör både kameran och ögat till seendeapparater.¹⁶ I avhandlingen begripliggörs de och diskuteras tillsammans som en dubbel sam-handlande blick – *kameran-ögat*.

Laura Mulvey (1975) har beskrivit relationen mellan en aktiv manlig och en passiv kvinnlig blick med utgångspunkt i film och John Berger (1972) har gjort det i relation till klassisk konst (jfr [reklam] Eriksson & Göthlund, 2012). I en så kallad manlig blick ligger då makten att definiera och objektifiera. Den makt som finns i en definierande blick har också diskuterats och undersökts i relation till en kolonial blick (Lutz & Collins, 1991), vilken liksom en så kallad manlig blick skapar distans mellan den som är bärare av den betraktande blicken, och den som blir bärare av ”att-vara-betraktad” (Mulvey, 2001, s. 55). I relation till fotografi kommer också kameravinklar och produktion av bilder och vem som sedan ser bilderna att spela roll för vad slags berättelse om den betraktade som bilderna bär på och vad de då kommer att representera. När mannens blick definierar kvinnan resulterar det i att hon definierar sig själv utifrån hans blick, hon så att säga, ser sig med mannens ögon (Berger, 1972; Henning, 2009).

Jag menar i relation till den här studien att något liknande utspelar sig i förskolan. Barn definieras och synliggörs med pedagogers blickar med och

16 Begreppet *seendeapparat* har konstruerats tidigt under mitt arbete med avhandlingen genom mötet mellan teorierna, forskningsmaterialet och några centrala aspekter i bakgrunderna. Begreppet återkommer framför allt i avhandlingens resultat och analyskapitel.

utan kameror, och barn ser därmed sig själva med pedagogers och vuxnas blickar, även när de inte är närvarande.

Jay (1998) betonar att det visuella varit dominerande inom den västerländska kulturen och att våra blickar styrts av "scopic regimes of modernity" (s. 3) och att det i sin tur medför att vi sett det vi förväntades se, men också hur makten i att se – utan att själv vara sedd – har styrt våra blickar och vårt seende.¹⁷ John Urry (2002) beskriver att människor har en färdig förväntan i sin blick. När en turist tittar ut över Paris vid sitt första besök där är hen sedan tidigare bärare av en visuell föreställning om Paris, en föreställning som tar plats redan innan personen blickar ut över det Paris som syns för ögat eller genom kameran i realtid. Det finns ingen neutral blick eller ett neutralt seende (Pink, 2007; Sturken & Cartwright, 2009). Vi bär alla på en visuell förförståelse och förväntan som är invävd i kulturella omständigheter. I förskolan liksom i samhället i stort råder därmed särskilda kulturella villkor för hur barn ses och synliggörs.

Fotografi och kamera – äkthet och rörelse

Fotografiet som medium har traditionellt haft en stark ställning som en slags realistisk återgivare av verkligheten, detta trots att de utsnitt som kameran gör bör karaktäriseras som subjektiva (Sturken & Cartwright, 2009; Wallsten, 2011). Fotografi är motsägelsefullt, det spelar både en oklar och viktig roll för att beskriva hur något framstod vid en viss tidpunkt (Wallsten, 2011, s. 9). Men motsägelsefullheten har flera sidor, fotografi kan vara både "ett medium med en rad nyttoberoende tillämpningar och en praktik med specifika estetiska dimensioner" (Östlind, 2014, s. 12). I och med den digitala teknikens intåg har diskussioner om bilders äkthet kommit i förnyat fokus, men trots dessa diskussioner finns en stark tilltro till fotografiet som en slags sann återgivning av något (Price, 2009; Sturken & Cartwright, 2009). Roland Barthes (1986) menade att fotografi till skillnad mot andra avbildningar alltid bär sin referent med sig och att ett fotografi gång på gång upprepar något som "rent existentiellt aldrig kommer att inträffa igen" (s. 12f.). I relation till digital teknik måste Barthes tankar förstås ta sin utgångspunkt i ett fotografi som inte är manipulerat, eftersom bearbetningen i sig förändrar förståelsen av den referent som fotografiet blir bärare av.

Att använda en kamera och att fotografera är att ta del av en aktivitet som bär på en mängd historiska spår och avlagringar. Kameran är bärare av

17 Begreppet *scopic regimes* använder Martin Jay (1998) med referens till Christian Metz ur texten *The imaginary signifier: psychoanalysis and the cinema*.

politiska, kulturella och sociala inskriptioner. Den används och har använts för att objektifiera den som utgör motiv, för att dokumentera och visa upp det avvikande och det som inte anses normalt likväl som den reproducerat normalitet och den används för att visa upp (och kontrollera) platser, händelser, djur, ting och människor (Haraway, 1989; Price, 2009; Sontag, 1977; Sturken & Cartwright, 2009). Den som utgör objekt för kamerans blick har oftast inte erbjudits möjlighet att svara genom att blicka tillbaka med samma verktyg och teknik (jfr Kind, 2013; Price, 2009). Resultatet av fotografiska bilder kan därför studeras som utsagor med många bottenar, skapade i en särskild kulturell och historisk kontext. För att förstå något om resultatet av fotografier blir det centralt att också förstå något om vad som sker när de blir till. Barthes (1986) beskriver fotografiet som stumt, det finns inget före eller efter, det finns bara fotografiet. Det naglar fast ett nu och den som är föremål för kamerans blick blir till, samtidigt med fotografiet. Barthes skriver:

Det händer att jag blir betraktad utan att veta om det [...]. Men mycket ofta (alltför ofta, enligt min mening) har jag vetat om när jag blir fotograferad. Och då, så snart jag känner mig betraktad genom kamerans objektiv, förändras allt: jag börjar 'posera', jag fabricerar mig omedelbart en annan kropp, förvandlar mig i förväg till bild. Denna förvandling är aktiv: jag känner hur Fotografiet efter eget gottfinnande skapar eller dödar min kropp [...]. (Barthes, 1986, s. 21f.)

Den död Barthes i slutet på citatet refererar till kan också kopplas samman med hur den som syns på ett fotografi också kan bli identifierad som varande på en särskild plats vid en särskild tidpunkt och fotografiet blir då bevis på närvaron. Den som blir fotograferad blir på det sättet kvarhållen på en plats eller i en omständighet genom att synas i ett fotografi. Fotografiet har då en förmåga att fasthålla det konkreta, det fångar alltså något som annars bara kunde passerat förbi. När ett fotografi traditionellt sägs ha visat fram ett påstående om något som har varit, fungerar det som ett vittne och som ett testamente över något som påstås ha skett. En lyft kamera kommer att betyda att de ögonblick den lyfts i och det som kameran riktas mot är värt att bevara, men det kan också innebära att fotografen då synliggör något vi redan vet om det den riktas mot (Price & Wells, 2009). Mig veterligen fungerar kamerans fotografiska funktion i förskolan ofta på de sätt som beskrivs ovan. Som ett verktyg som kan bevara och fastslå något, vilket i sin tur gör det möjligt att återkomma till de fastslagna. Men frågan är vad som blir synliggjort i fotografierna, vad som "påvisa[s]" (Wallsten, 2011, s. 146). Kanske är det vad pedagogerna redan sett och redan vet som därmed, bara explicit, synliggörs med hjälp av kameran.

Barn liksom vuxna tar del i en ”visuell socialisation” (Aspers, Fuehrer & Sverrisson, 2004, s. 18). Med den digitala tekniken kan vi se en realtidsåtergivning i kamerans display samtidigt som vi med kamerans hjälp kan fånga bilden, och som Rasmussen (1999a) uttrycker det ”Fotografiet er ikke kun en repræsentation (af fortid i nutiden). Et fotografi er også nutid” (s. 138). Den bild vi nyss såg med ögat finns nu som ett *fruset ögonblick* eller en infångad händelse i kamerans display och på dess minneskort. Men betydelsen av begrepp som frusna ögonblick har blivit ifrågasatta. Vilém Flusser (1988) menar att vi snarare ska förstå fotografier som händelser översatta till situationer och att fotografier är resultat av relationen mellan kameran och fotografens möjligheter och förutsättningar i en särskild situation.

De flesta kameror har en grundinställning för vitbalans som är inställd på att avläsa och fotografiskt återge vita ansikten som fokus i ett fotografi som tittar särskilt på människor. Det här har följt kameran från den analoga till den digitala eran. Sensorerna letar efter något ljust i den avsökta verkligheten, det vita ansiktet, för att balansera resten av ljuset i bilden med utgångspunkt i relation till det. Detta resulterar i att ett mörkt ansikte visuellt inte förstås på samma sätt i kameran och därmed inte utgör fokus likt det vita ansiktet (McFadden, 2014). Detta är ett exempel på hur kameran inte bara deltar i situationen där den utgör en del. Den sätter också spår i händelserna. Kameror framträder därför som *performativa*, inte bara genom de kulturella och historiska avlagringar som de är insvepta i och samspelar med, utan också i relation till deras tekniska förutsättningar.

Ett flöde av bilder

I ett ständigt fortgående digitalt bildflöde får lågupplösta fotografier tagna med mobiltelefoner stor plats. Mikko Villi (2010) beskriver hur fotograferande med hjälp av mobilkameror ofta har en annan funktion än mer traditionell fotografering. Syftet med dem är snarare att förstärka en text i kommunikation med andra, och fotografier av det här slaget blir därför mer som en beskrivning av aktuella händelser. Det är nuet som förmedlas i fotografierna. De fungerar lite som ett vykort, som beskrivning av, *jag är här nu*. Elisabeth Ehlin (2014) går ett steg längre än Villi (2010), hon hävdar att de fotografier som skickas som en redogörelse för vad vi gör just nu kan beskrivas som ett annat slags medium än fotografi i mer traditionell mening. Fotografier som används som del i ett textsamtal om det pågående nuet är närmare oss rent fysiskt eftersom vi oftast bär med oss våra mobiltelefoner. Närheten medför enligt Ehlin (2014) att det kan bli svårt att skilja på vad som utgör objektet

och subjektet i fotograferandet. Hon beskriver också hur denna upplösning mellan subjekt och objekt visar sig i användandet av små filmkameror som man kan fästa på sina kläder. När de används av någon som åker skateboard eller klättrar i berg kan de filma även det den som bär kameran inte själv kan se. Den här typen av liten filmkamera används också i forskning av samma orsak, de erbjuder möjligheten att följa en människas eller en maskins riktning och rörelser där forskaren själv kanske varken vill eller kan komma nära.

Francesco Lapenta (2011) menar att vi befinner oss i en utveckling som är tvådelad, vi både tar fler bilder och möter fler bilder än tidigare. Vi producerar nu samtidigt möjligheten att ta bilder och ta del av andras producerade bilder. Såväl den tekniska utvecklingen som resultatet av den är del i ett förändrat visuellt samspel, vilket medför nya villkor i en social praktik. I och bakom de blickar som utgör avsändare och skapare av bilder finns en blickens makt, makten att definiera och förmedla vad som får synas, vem som får synas, hur och på vilket sätt något blir synligt och för vem det blir synligt (jfr Rogoff, 1998). Makten över fotografiska bilder kan också diskuteras som aspekter av vilka bilder som bara visas för några få och vilka som göms undan (Edwards, 2009). I den massmediala bilden blir barn ibland en representation, ett medel för kommunikation som bidrar till att styra betraktarens förväntan och förståelse. Barnen får olika funktioner i olika slags bilder och på olika platser och de kan komma att utgöra delar av vuxnas framställning av sig själv (jfr Kilde, 2005; A.-L. Lindgren & Sparrman, 2014). När barn används i nyhetsbilder görs de där bland annat till verktyg för politiska budskap. En manlig politiker kan i marknadsföringssyfte låta sig avbildas med ett litet barn på armen för att visa en mjuk, omsorgsfull och privat sida (Kilde, 2005). Barnet i bilden representerar då inte sig själv utan snarare konstruktionen av den vuxne.

Att fotografera kan förstås som en heterogen verksamhet (Wallsten, 2011) och inbyggt i den tekniska utvecklingen av stillbildskameror finns en motsättning som blir intressant i den här avhandlingen. Motsättningen handlar om den analoga kamerans utsnitt i världen. När Barthes beskriver hur kameran gör att han poserar så föreställer jag mig att fotografen håller kamerans sökare framför sitt ena öga och sedan tar ett fotografi.¹⁸ Men i och med att enkla kompakta digitalkameror saknar sökare så utgör *realtidsåtergivningen* i kamerans display kamerans avsökande möjlighet, vilket gör displayen särskilt intresseväckande så till vida att vi med den kanske inte längre ser en tydlig skiljelinje mellan när ett fotografi tas, och när det är taget. När pågår

18 Detta är givetvis en förenkling och en fotograf skulle invända. I Rolleiflexkameror tittar man som ett exempel genom en glasruta på kamerans ovansida, där finns alltså inte en liten sökare.

egentligen en realtidsupplevelse i kamerans, eller mobiltelefonens display och när sker fotograferandet?

Det sedda och synliggjorda barnet

I svensk kontext blir idag en ultraljudsbild från en barnmorskemottagning ofta det första visuella spåret av ett barn. Det ofödda barnet finns på bild och denna bild blir den första i en lång serie av bilder som alla utgör delar av ett barns *visuella biografi* (Sparrman & A.-L. Lindgren, 2010, s. 248). I en visuell biografi finns fotografier och videofilmer som kan innehålla barnets första leende, barnets första steg och andra bilder från tillfällen och händelser som barnet varit med om. Redan mycket små barn är bekanta med de visuella berättelser som finns om dem, både i hemmet och på förskolan. En konsekvens av de visuella berättelser som yngre barn växer upp med är som jag ser det, given; barnen är ofta både motiv för och i fotografier. Detta framstår som tydligt både när det handlar om privata och mer offentliga bilder. Små barn är mer sällan avsändare av fotografier, de är inte det aktiva subjektet – fotografen – de intar oftare den objektifierade rollen som motiv för kameran, eller så blir de betraktare av bilder. Här sker en förskjutning när barnen blir äldre. Hen som har en mobilkamera kan fotografera och skicka bilder, hen kan aktivt ta del i både hur hen ska framträda och hur hen blir synlig för andra i de bilder som skickas (Rastenberger, 2013). I ett nymaterialistiskt perspektiv blir förskolebarnens agentiska möjlighet som motiv del av den tillblivelse som sker under fotograferandet i förskolan. Barnen intra-agerar även om de själva inte håller i kameran, men jag menar att den handgripliga tillgången till kameran har möjlighet att erbjuda en förändring samt en förskjutning. Tillgången till kameran gör därmed skillnad och skapar förändrade förutsättningar för tillblivelser som inbegriper kameror och fotografi och en handgriplig tillgång gör något med relationerna som pågår mellan barnen, tingen, förskolan och de vuxna (Kind, 2013; Magnusson, 2014b).

Trots att små barn sällan fotograferar själva så delar de ofta samma arenor för visuell kultur som vuxna. Vi delar ofta samma offentliga rum och delvis samma kulturella erfarenheter även om vi, givetvis, också befinner oss på flera från varandra avskilda visuella arenor (Ziehe, 2004). För små barn kan förskolan utgöra en arena, hemmet en annan och vägen mellan dessa två platser en tredje. Det visuella på de olika platserna kan både samspela och ha likheter, men det kan också vara mycket olika. Framför allt kan de visuella uttrycken i de olika miljöerna ha olika syfte och olika avsändare. I förskolan blir ofta pedagogernas profession och blick avgörande för vilket barn som

synliggörs i de visuella dokumentationer som visas på förskolans väggar. Anne-Li Lindgren (2016) talar om förskolan som en ”bild- och blickapparat” (s. 95). Hon beskriver hur både barnteckningar, fotografier, dokumentationer och barnböcker ingår i apparaten, och att de i sin tur ingår i en både lokal och global seende- och blickkultur. Det utspelar sig också enligt A.-L. Lindgren (2016) en sammankoppling mellan normer kring seende och vuxenheten som norm i förskolan. Hon menar dessutom att detta inte bara är verksamt i förskolan utan också i forskning som intresserar sig för förskolan.

Ett särskilt intresse för hur barn framträder och görs synliga på fotografier i förskolans dokumentationer har vuxit fram hos mig under mina år som yrkesverksam förskollärare. När jag började arbeta som förskollärare så observerades barnen och deras handlingar. Fotografier som togs med analog teknik liknade ofta semesterbilder på grund av dess likhet med bilder från familjesemestrar. Det var fotografier som skulle fungera som minnesbilder av något som hänt, och de utgjorde den slags referent som Barthes (1986) talar om. När jag slutade arbeta som förskollärare för att bli doktorand efter 27 år som yrkesverksam tas fotografier i förskolan med digital teknik och bilderna handlar i huvudsak om att dokumentera barns lärprocesser. För att dokumentera används både digital teknik i form av kameror, surfplattor och diktafoner, men också mer traditionella metoder som anteckningar på papper. Barnens handlingar finns därmed inskrivna i deras framtid, bland annat genom de portfolios som följer barnen genom förskolan och ibland vidare till grundskolan. De visuella berättelserna om barnen skapas både i hemmet och på förskolan.

Alla de fotografier som i förskolan tas av pedagoger i dokumentationens namn, blir beskrivningar av ett särskilt barn och förståelsen av vad barnen eller barnet gör ligger då i kamerans tillfälliga eller mer avsiktliga blick. Kameran blir genom detta central i synliggörandet av förskolan och händelser där (A.-L. Lindgren, 2016). Barn i förskolan är ofta så vana att bli fotograferade att de inte ifrågasätter det. När en magisterstudent på Konstfack inom ramen för sin uppsatsemperi frågar barn på en förskola om de inte kan säga nej till att bli fotograferade av de vuxna svarar barnen:

– Det är bara vuxna som får fotografera barnen när som helst. – Nä, ni fotograferar ju hela tiden, så jag märker inte. (Bergdahl Gustafsson, 2012, s. 19)

Övervakad och dokumenterad

Dokumentation och att bli dokumenterad hänger i ett bredare perspektiv samman med att samla in information. En dokumentationsprocess är aldrig

neutral, den är delaktig i konstruktioner av verkligheten och den kan inte förstås som oskuldsfull (Dahlberg et al., 2001; Lanz, 2010; A.-L. Lindgren, 2016). Vi blir filmade och sedda av övervakningskameror på en mängd offentliga platser, vi vet inte alltid när vi blir dokumenterade eller sedda, vi vet bara att vi blir det. Vi befinner oss därför i en tid där principen för Panoptikon¹⁹ råder på många offentliga och semioffentliga platser. I tunnelbanan, i affärer, på banken och på gatan. Vi tar själva aktiv del i dokumenterandet och registrerandet när vi skriver på sociala medier och när vi betalar med våra kreditkort (Lanz, 2010). Michel Foucault (1993) beskriver hur makten i att tro att man är sedd gör att makten automatiseras, den som kan vara sedd måste utgå från att så är fallet. Han skriver:

Den panoptiska anordningen upprättar rumsliga enheter som gör det möjligt att oavbrutet iakttas och omedelbart känna igen. [...] Han syns, men han ser inte; han är ett objekt om vilket information inhämtas, men han är aldrig subjekt i en kommunikation. (Foucault, 1993, s. 234)

Foucault (1993) menar att Panoptikon som konstruktion upplöser möjligheten att se samtidigt som man blir sedd. Det är inte möjligt att se tillbaka, den som bevakar kan se utan att synas, den som är bevakad kan inte se när hen är sedd. Inom skolväsendet förändrades kontrollapparaten i och med att man organiserade lärande rummen så att alla fick en bestämd plats i rummet, eftersom detta medförde att bedömning och rangordning kunde pågå hela tiden (Foucault, 1993). I förskolan finns naturligtvis inte, lika lite som någon annanstans, *en* enhetlig blick. Men den blick som riktas från pedagoger mot barn är inbäddad i en kulturell och social ordning och blicken utgör ett centralt övervakningsinstrument, som i sin tur skapar "[...] förutsättningar för styrning, vägledning och korrigerande" (Palla, 2011, s. 163). Med hjälp av kameror och andra fotograferande verktyg reproduceras en förståelse av barns lärande och barns utveckling som bygger på en överenskommelse om vad och hur barn lär och blir till i världen. En överenskommelse som tar sin utgångspunkt i att de vuxna som dokumenterar har växt upp i en annan tid, eller som Bente Svenning (2011) uttrycker det: "Vuxna 'saknar' från sin barndom många av de erfarenheter dagens barn får som en naturlig del av sin uppväxt. Detta ställer också nya krav när det gäller hur vi förhåller oss till dokumentation i förskolan" (s. 21).

19 Panoptikon är Jeremy Benthams arkitektoniska modell för en byggnad/ett fängelse från slutet av 1700-talet. Det var konstruerat så att vakterna alltid kunde se fångarna, men fångarna kunde inte se vakterna, vilket medför att fångarna alltid kunde vara sedda och samtidigt aldrig visste när de var sedda och övervakade.

Även om barn i förskolan ofta kan se när en pedagog fotograferar så ligger det nära till hands att med utgångspunkt i en panoptisk idé förstå seendet hos pedagogerna som en kontrollapparat likväl som en konstruktion som ser det den förväntar sig att se. I en mer personlig parallell till beskrivningarna av Panoptikon vill jag här lyfta en reflektion kring organiserandet av rum och plats i förskolan. Min erfarenhet säger mig att det är vanligt i förskolan att man delar av stora rum med låga hyllor, detta för att skapa flera små rumsligheter för barn. Barnen får på det sättet fler rum, fler platser att vara på, men samtidigt ger de låga hyllorna pedagogerna möjlighet att se barnen när barnen kanske inte är medvetna om att de är sedda. Detta blir en panoptisk konstruktion, även om avsikten inte i första hand är övervakning, eller kanske är det just det den är? Om vi utgår från antaganden om att hen som vet att hen är sedd också reglerar sig själv i maktens tjänst, kan organiserandet av förskolans rum, med Foucaults (1993) ord medföra att, "[...] infoga kropparna i rummet, att fördela individerna i förhållande till varandra, att upprätta en hierarki [...]" (s. 240).

Kameror och fotografi har i ett historiskt perspektiv bland annat fungerat utpekande och med hjälp av kameror har brottslingar, människor från andra kulturer och människor som ansetts avvika från en rådande samhällsnorm dokumenterats och kartlagts. Kameran och dess fotografiska kapacitet har då reglerats av lagar och förordningar, vilket inneburit att den burit med sig både utpekande och disciplinerande avsikter (Henning, 2009; Lanz, 2010; Wallsten, 2011). Det råder då ingen tvekan om att hen som kameran riktas mot på ett eller annat sätt inordnas i kamerans avsikt och i dess kapacitet att visa hur någon varit vid ett visst tillfälle (jfr Barthes, 1986). I relation till förskolan har under det senaste decenniet förekommit debatter som berört frågor om mer eller mindre generella fotoförbud i verksamheterna. Förbud som har varit initierade av pedagoger på enskilda förskolor, eller av kommunala beslut, och har gällt föräldrars²⁰ fotograferande i verksamheten. Dessa debatter har handlat om etiska aspekter av bildpublicering och de har berört konsekvenserna av att fotografier kommer i offentlig cirkulation mer generellt, men också att enskilda barn med skyddad identitet kan komma att exponeras via sociala medier (Sando, 2014; www.corren.se, 2011; www.svt.se, 2011).

20 Det finns generellt i samhället en glidning mellan att använda beskrivningen *förälder* och att använda beskrivningen *vårdnadshavare*. Eftersom alla som agerar som föräldrar inte är biologiska föräldrar kan begreppet vårdnadshavare fungera bättre än förälder. Samtidigt förekommer båda beskrivningarna här i texten, vilket beror på vad den som refereras till använder för beskrivning. Dessutom har denna glidning blivit tydlig under arbetet med avhandlingen och den utgör därför också del av mitt eget skrivande.

Den riktade blicken

En digitalkamera äger i sig inte en egen blick, men genom att använda en kamera, och genom att ta fotografier, gör användaren tillsammans med kameran och platsen ett urval av vad som kan bli synligt nu och i framtiden. Kameran får genom sin agentiska möjlighet därmed en blick och möjligheten ges en blick. Pedagoger som i förskolan använder kameror, mobiltelefonkameror och surfplattor gör, enligt min egen erfarenhet, också gärna ett *dubbelt urval* med sina blickar. Först tar de fotografier där barnen och deras handlingar utgör motiv, sedan gör pedagogerna ett andra urval när de väljer vilka bilder som ska exponeras och visas på förskolans väggar eller i barnens portfolios. Ett sådant dubbelt urval blir särskilt komplext och problematiskt om lärare uppfattar fotografi som ett sant uttalande. Mary Jane Moran och Deborah W. Tegano (2005) beskriver att lärare tänker på ett sådant sätt och därför inte ställer sig öppna för att fundera över olika tolkningar av fotografier, och därför inte heller ser på dem som ett visuellt språk. Om så är fallet för flera lärare och grupper av lärare, än de som Moran och Tegano (2005) beskriver, föreligger en risk att barn blir framställda utan att själva kunna ta del av hur och på vilket sätt det visuella urvalet kommer till stånd, men också att fotografi och bilder får stå oemotsagda. Dessutom kan en sådan omedvetenhet medföra att rådande seendenormer reproduceras och att etiska aspekter i relation till bildframställning varken synliggörs eller diskuteras (jfr A.-L. Lindgren, 2016; Svenning, 2011).

I nationell och internationell kontext finns relativt begränsat med forskning som intresserat sig för hur yngre barns fotografiska röst och blick kan förstås.²¹ Samtidigt pågår och erbjuds aktiviteter och undersökande av barns kameraanvändande i svenska förskolor. Några av dessa aktiviteter har resulterat i utställningar (Abecita konstmuseum, 2013; Fotografiska, 2012), och ett större undersökande projekt utifrån barns bildberättande med kameror har genomförts i Linköping. Där har förskolebarns fotografier från förskolan och närområdet deltagit i en utställning på Östergötlands museum och publicerats i en bok (Hedin, 2013; Kulturrådet, 2013). Vid filmhögskolan på Valand, vid Göteborgs universitet, pågår och stimuleras flera projekt inom ramen för Barnfilmskolan där stillbild och videofilm kopplas till demokratisering och till att göra sin röst hörd. Inom projekten utmanas barnen att lära sig använda både film och fotografisk funktion på kameror genom bland annat lek och olika utmanande uppgifter (jfr Sternö, 2014). Det pågår också andra mer forskningsinriktade studier på olika platser i världen. I ett internationellt

21 Forskning som intresserar sig för yngre barn och kameror har dock ökat under de år som arbetet med avhandlingen pågått.

perspektiv, används kameror för att ge röst till barn och unga (se till exempel WKCD, 1999; Wong, 1999). Inom ramen för de olika projekten finns starka kopplingar mellan kameran och makten över den berättelse som ges om den plats där barnen och de unga lever sina liv. Fotografi framträder här som ett visuellt språk som ger en röst, i funktionen som dokumentation av livsmiljön och uppväxtvillkor samt egna processer och av lärande, men också för att skapa möten mellan människor.

Förskola, dokumentation och bedömning

Förskolan utgör idag liksom övriga skolan del i det svenska utbildningssystemet, även om den inte är obligatorisk. Monica Seland (2009) beskriver förskolan dels som en offentlig arena underordnad statliga och kommunala direktiv, vilka i sin tur styrs av olika slags barnsyn och olika diskurser om vad ett barn är, dels menar hon att den är en fysisk plats där barns olika behov och platsens organisering spelar roll för den verksamhet som bedrivs.²² Förskolan har, till skillnad mot andra delar av utbildningssystemet, tidigare organiserats under Socialdepartementet, och här finns en tydlig rörelse och orientering från *omsorg* mot *lärande* som del av övergången till Utbildningsdepartementet (Bjervås, 2011; Elfström, 2013; SOU 1997:157). I och med att förskolan fick sin första Läroplan 1998²³ följde också diskussioner om bedömning inom ramen för verksamheten och under senare år har bedömningsaktiviteter av olika slag växt. Ann-Christine Vallberg Roth (2010) beskriver att det generellt tycks finnas en stor tilltro till att bedömningarna hjälper till att förbättra olika verksamheter och stödjer enskilda individers lärande – samtidigt som de utgör del av styrningen. De som arbetar i förskolan både styr och styrs därmed av en växande dokumentations- och bedömningspraktik och här framträder ett antal olika diskurser om barn, lärande och fostran som både krockar med varandra och överlappar varandra. Bedömningar och framskrivningar av enskilda barn i individuella utvecklingsplaner kan därför se mycket olika ut och visa på mycket olika barnsyn (Markström, 2005; Vallberg Roth, 2010; Vallberg Roth & Månsson, 2008).

I och med ett växande dokumenterande har fotografisk dokumentation kommit att spela allt större roll i förskolans verksamhet, den har närmast bli-

22 I avhandlingen, *Det moderne barn og den fleksible barnehage. En etnografisk studie av barnehagens hverdagsliv i lys av nyere diskurser og kommunal virkelighet*, tar Monica Seland (2009) också upp en tredje aspekt av förskolans styrning, den intresserar sig för institutionsteori (s. 12).

23 Läroplanen för förskolan har sedan reviderats år 2010 och år 2016.

vit självklar och tar genom detta aktiv del i produktionen av dokumentation (A.-L. Lindgren, 2012, 2016; Sparrman & A.-L. Lindgren, 2010; Svenning, 2011). Problemet som jag ser det är att barn då mycket sällan tillfrågas om de vill bli fotograferade och om de vill visas upp på förskolans väggar. Barns processer ska dokumenteras av pedagogerna, det står inskrivet i läroplanen (Skolverket, 2016), men frågan är hur dokumenterandet och dokumentationerna blir till, förstås och används, eftersom pedagogerna själva är del av den berättelse som produceras om förskolan i dokumentationerna (Dahlberg et al., 2001; A.-L. Lindgren, 2016). Pedagogerna lutar sig mot ett barnperspektiv men har oftast inte involverat barnen och därmed har de inte förhört sig om barnens perspektiv (Svenning, 2011). I förskolan har och får fotografiet en mycket tydlig roll som något som fångar de lärprocesser som sker. Ett ögonblick av nu att återvända till senare. Det är så att säga det återvändandet som är inbyggt i dokumentationens makt och den är därmed retrospektiv. Fotografierna som deltar i dokumenterandet producerar ett utsnitt, eller ett ”konstruerat *snitt*” (Lenz Taguchi, 2012a, s. 62, kursiv i original), en berättelse om något som skett, om lärande, barnsyn och utvecklingsprocesser (jfr Bjervås, 2011; Flannery Quinn & Manning, 2013; Hannibal, 2009; Liljestrand & Hammarberg, 2017; A.-L. Lindgren, 2016; Olsen, 2015; Svenning, 2011).

Hur ser då kopplingen mellan läroplan, dokumentation och bedömning ut och vem är ansvarig för den utveckling som sker? Gunnar Åsén och Emilie Moberg (2015) menar att intentionen med den reviderade läroplanen för förskolan (Skolverket [2010] 2016)²⁴ inte var att enskilda barn skulle dokumenteras och utvärderas, utan att det istället var verksamheten i stort som skulle utvärderas. Ändå har läroplanen av vissa kommuner och enskilda aktörer tolkats som intäkt för att enskilda barn ska bedömas för att nå målet att utvärdera hela verksamheten (Åsén & Moberg, 2015), och kanske är det inte så konstigt med tanke på att olika skrivningar i läroplanen kan framstå som motsägelsefulla (Bjervås, 2011, 2015). En växande bedömningspraktik hänger också enligt Åsén och Moberg (2015) samman med en förskjutning mot en anglosaxisk kunskapstradition med fokus på en skolefterhärmande förskola där utvärdering av enskilda individers kunskaper och färdigheter är centrala. En sådan förskjutning hänger i sin tur också samman med ökade krav på marknadsanpassning av förskolan med starka kopplingar till en neoliberal politik, där förskola och skola förväntas ingå i en lokal och global kunskapsökonomi där kunskap har ett ekonomiskt värde som därför måste bedömas

24 Gunnar Åsén och Emilie Moberg (2015) utgår i sin text från de den reviderade läroplanen från 2010.

och mätas och i vars retorik det enskilda subjektet står utan relationer med andra människor eller materiella förutsättningar (Dahlberg & Moss, 2005; Løvlie, 2007). En marknadsanpassning av det här slaget skolar också in varje barn i ett system där barnet förväntas bli en i framtiden produktiv individ inom ramen för en rådande marknadsekonomi (Snaza & Weaver, 2015; Todd, Jones & O'Donnell, 2016).

En central fråga i relation till en neoliberal norm och till dess individfokus blir vad kunskap är och hur den förväntas kunna mätas. Lise-Lotte Bjervås (2015) skriver: ”Om kunskap företrädesvis uppfattas som fakta och som något barn har eller inte har, är det rimligt att tänka att kunskap kan mätas med hjälp av tester” (s. 159). En sådan kunskapssyn krävs i en neoliberal anpassning av skolan och förskolan, och mot ett sådant system, behövs en annan slags och samtidigt förändrad kunskapssyn, en som intresserar sig för ett flertal perspektiv på lärande och undervisning, som inte delar upp teori och praktik (jfr Lenz Taguchi, 2010) och ”som innefattar att den kan vara föränderlig och kontextuell och inte något som barn antingen har tillägnat sig eller inte tillägnat sig” (Bjervås, 2015, s. 159). En syn på kunskap som föränderlig på det sätt som den skrivs fram av Bjervås (2015), närmar sig den syn på kunskap och på lärande som blir central utifrån de teoretiska ställningstaganden som görs i den här avhandlingen. Utifrån användande av Barads (2003, 2007) teoretiska och filosofiska tänkande och hennes agentiska realism utvecklas ett synsätt på lärande som medför att ställa sig öppen för en komplexitet av relationer. Inom vilka lärande kommer att handla om ständiga *tillblivelseprocesser* (Lenz Taguchi, 2010, 2012a; Plauborg, 2014; Westberg Bernemyr, 2015) som rörelser i det Lenz Taguchi (2010, 2012a) talar om som en ”intra-aktiv pedagogik” (2012a, s. 14).

De finns en avsevärd risk med bedömningar, genom att de blir normerande (Bjervås, 2015), vilket leder oss tillbaka till ansvarsfrågan, och därmed vem som bär ansvaret för dokumenterandet och mätandet av kunskap i lärande. Pedagogerna som arbetar i förskolan är del av en större samhällsapparat där politiska beslut, kunskapshierarkier och läroplaner utgör aktörer, och de kan därför beskrivas som både ihop-trasslade med, och i olika slags beroendeförhållande till alla andra aktörer. Pedagogerna kan därmed inte stå som ensamt ansvariga, varken för dokumenterandet eller att det kan leda till bedömningar. Men samtidigt utgör varje enskild förskola en plats där barnen lever sina liv (Seland, 2009), som dokumenterade. Barnens närmaste relationer förutom till varandra och platsen är med pedagogerna. En sådan närhet medför i relation till barnen och deras vardagsliv i förskolan att pedagogerna får ett stort ansvar att diskutera och fundera över alla former av dokumenterande och dess konsekvenser (jfr Bjervås, 2011; Flannery Quinn & Man-

ning, 2013; A.-L. Lindgren, 2012, 2016; A.-L. Lindgren & Sparrman, 2003; Svenning, 2011) både i samtal med varandra, men också med barnen och vårdnadshavarna.

Pedagogisk dokumentation

Begreppet *pedagogisk* dokumentation, och det genomslag tillämpningarna av det fått i svensk förskola, är inspirerad av Reggio Emilias pedagogiska filosofi, inom vilken dokumentation fungerar som ett arbetsverktyg för att bland annat synliggöra barns lärandeprocesser, intressen och kompetenser (se till exempel Alnervik, 2013; Dahlberg & Elfström, 2014; Dahlberg et al., 2001; Elfström, 2013; Elfström Pettersson, 2014; Holmberg, 2015; Häikiö, 2007; Lenz Taguchi, 1997, 2010, 2013a; Lind, 2010; Project Zero & Reggio Children, 2006; Rinaldi, 2004; Åberg & Lenz Taguchi, 2005). Att man i svensk förskola kom att tala om dokumentationen som *pedagogisk* handlade enligt Gunilla Dahlberg och Ingela Elfström (2014) om att enbart ”ordet dokumentation hade en tendens att leda tankarna mot arkivering” (s. 272).

Pedagogisk dokumentation anlägger enligt Gunilla Dahlberg, Peter Moss och Alan Pence (2001) och Lenz Taguchi (1997, 2013a) i kontrast till barnobservationer, ett postmodernt perspektiv som inte gör anspråk på att definiera eller fastslå verkligheten i en särskild form. Snarare kanske man kan säga att drivkraften är att undersöka vad man som pedagog gör med barnen och förskolan, och att pedagogisk dokumentation på det sättet utgör del i ett förändringsarbete som intresserar sig särskilt för barnens delaktighet (Lenz Taguchi, 2013a). De finns ingen essentiell mening som vi med dokumentation kan fånga och den som är delaktig i ett dokumenterande arbete är också konstituerad som en del av det som händer. Dahlberg och Elfström (2014) menar att ett stort intresse för pedagogisk dokumentation blivit så framträdande bland annat eftersom den utgör en motkraft mot en starkt växande bedömningskultur inom utbildningssystemet. Inom ramen för forskningsprojekt och dialoger kring pedagogisk dokumentation har därför enligt Dahlberg och Elfström (2014) frågor ställts kring vilka konsekvenser som det utvecklingspsykologiska, stadieteoretiska och linjära tänkandet fått i förskolan och om det rent av medfört och kommit att fungera ”[...] som en form av styrningsrationalitet med normalisering som följd [...]” (s. 278).

En pedagogisk dokumentation inbegriper både *innehåll* och *process*, där innehållet är vad som sker, ett material som kan samlas in med hjälp av kamera eller anteckningar och processen är reflektionerna utifrån innehållet. En dokumentation kan bestå av ett flertal material: fotografier, citat från barnen, videoinspelningar och intervjuer men också teckningar och skisser som bar-

nen gjort (Lenz Taguchi, 2013a; Lind, 2010; Rinaldi, 2004). En pedagogisk dokumentation har möjlighet att säga något om både barnen och pedagogerna och den ger enligt Karin Alnervik (2013) möjlighet att se ett aktivare barn och en mer närvarande pedagog och kan på det sättet utmana rådande diskurser. Arbete med pedagogisk dokumentation kan dessutom öppna för ett förändringsarbete genom att pedagogerna går från ”en förplanerad verksamhet till en tolkande och experimenterande verksamhet” (Alnervik, 2013, s. 174), vilket Alnervik framhåller kan förstås som helt i linje med de visioner som en gång formulerades om den pedagogiska dokumentationens möjligheter (se Dahlberg & Lenz Taguchi, 1994). Dahlberg och Elfström (2014) diskuterar den pedagogiska dokumentationen som en transformativ kraft med hjälp av Deleuzes ”tillblivelseontologiska tänkande” (s. 283), och med intresse för vad som kan hända om man undersöker lärande och subjektivitet som delar av ”relationella potentialitetsfäl[t]” (s. 284). I ett sådant undersökande finns varken givna mål eller fasta föreställningar om riktningar (Dahlberg & Elfström, 2014; Lenz Taguchi, 2010, 2012a, 2013a; Olsson, 2009). Både objekt och subjekt kan i ett undersökande öppna för nya eller förändrade relationer och meningsskapande (Dahlberg & Elfström, 2014). Lenz Taguchi (2010, 2012a) beskriver också utifrån läsning av Barad hur pedagogisk dokumentation kan förstås som en *performativ agent* (Lenz Taguchi, 2012a, s. 60) som inte retrospektivt beskriver vad som hänt utan som också blir till i sam-handling med den och de som producerar, tittar på och använder den. Hon skriver:

Det finns på motsvarande sätt inte någon inneboende, klar och tydlig gräns mellan exempelvis observationsprotokollet, kameran, den observerande läraren eller barnet som observeras. I stället är de beroende av varandra eftersom de blir till på specifika sätt i de intra-aktiva förbindelserna dem emellan. Med andra ord är det omöjligt att helt avskilja det kunskapsskapande subjektet från det studerade objektet och den kunskap som genereras som en effekt av händelsen eller mötet. (Lenz Taguchi, 2012a, s. 62f.)

Samtidigt som den pedagogiska dokumentationen bidragit till ett förändrat tänkande i förskolans praktik har Dahlberg, Moss och Pence (2001) på liknande sätt som Alnervik (2013) visat att pedagogisk dokumentation, visserligen kan förstås som utmanande av rådande diskurser, men de framhåller också att den är ett riskfyllt företag (Dahlberg et al., 2001, s. 226ff.). Dahlberg och Moss (2005) beskriver riskerna med att den blir ett bedömningsverktyg och riskerna med mätandet som finns inom en global kunskapsekonomi kan därför medföra att även den pedagogiska dokumentationen görs till en ”objektifierande teknik för att påvisa enkelt mätbara resultat” (Dahlberg &

Elfström, 2014, s. 269). Och det är i relation till ett sådant mätande som en fotografiskt dokumenterande kamera, mobil eller surfplatta riskerar att bli ett övervakande verktyg som upprepar det för-givet-tagna och bara riktar blicken mot bedömbara och mätbara kunskapsmål i förskolans verksamhet.

Även om den pedagogiska dokumentationen blir redskap i ett förändringsarbete som både är framåtblickande och har intresse för relationer vill jag påstå att det fortfarande ofta, givetvis med undantag, är den vuxnes *dubbla blick* på pedagogiken som är aktiv.²⁵ Därmed är det den vuxnes blick på barnen och situationen som definierar och tolkar verksamheten, fortfarande utan att barnets blick på situationen tar aktiv del i det dokumenterande arbetet (jfr A.-L. Lindgren, 2016; Olsen, 2015). Pedagoger ger enligt Bjervås (2011) uttryck för en stor spännvidd i samtal om pedagogisk dokumentation som arbetsredskap, och de visar genom sina beskrivningar på en både differentierad och motsägelsefull barnsyn. Bjervås (2011) lyfter fram hur pedagogerna i samtal beskriver både ett essentiellt barn med inneboende fasta egenskaper och ett barn som blir till beroende på sammanhang och de möjliga subjekspositioner som står till buds där. De olika sätten att se på barn tycks hos pedagogerna existera och pågå parallellt med varandra i samtalen om barnen.

Det finns generellt få kritiska eller frågande röster i relation till dokumentation i förskolan och Bjervås (2011) menar att pedagoger behöver granska ”sin egen pedagogiska grundsyn” (s. 223) eftersom det är genom den som deras dokumenterande av barnen sker. Deras betraktande av barnen silas genom en pedagogisk grundsyn och Bjervås (2011) påpekar därför att det krävs ”en hög etisk medvetenhet” (s. 222) hos pedagoger och lärare som använder sig av dokumentation. Konsekvenserna av en bristande etisk medvetenhet kan ses i relation till hur Anne-Li Lindgren och Anna Sparrman (2010) ställer frågor om kopplingar mellan övervakning och dokumentation i relation till förskolan, och Svenning (2011) frågar hur det kommer sig att vi utgår från den vuxnes blick på barnen som den som självklart kan förstå eller synliggöra barnens handlingar. Utan att ta ställning till dokumentationens vara eller inte vara lyfter också A.-L. Lindgren och Sparrman (2003) vikten av att föra en etisk diskussion om konsekvenserna av dokumentationens makt, och självklara plats i förskolan. I den studie som presenteras i den här avhandlingen, liksom hos A.-L. Lindgren och Sparrman, finns inte avsikten att ta ställning för eller emot dokumentation eller arbetet med pedagogisk dokumentation. Däremot syftar studien och studiens problemformulering mot att lyfta och

25 Denna dubbla blick har redogjorts för tidigare i texten. Den innebär att pedagogerna gör urval både när de tar fotografier och när de sedan avgör vad som skall diskuteras eller sättas upp på förskolans väggar.

synliggöra *barns fotografiska röster* och kameraanvändande med utgångspunkt i en idé om dokumentationens makt.

Med hjälp av de *Bakgrunder och ingångar* som presenterats i detta avhandlingens inledande kapitel, de som förutom den teoretiska introduktionen, berört visuell kultur, seende, barns röster i forskning och dokumentation, har avsikten varit att visa var avhandlingen tar sin början och var den orienterar sig ifrån. En sådan översiktlig inflygning är också viktig inför den kommande beskrivningen av avhandlingens särskilda *intressen och syfte*. Förutom att visa på en början och en orientering, utgör och berör också de inledande beskrivningarna i kapitlet centrala infallsvinklar i den studie som genomförs. Jag vill som avslutning också koppla samman den inledande orienteringen med det Lotta Johansson (2015) beskriver som det ”ännu-icke-sedda” (s. 27). Det ännu-icke-sedda utgör en tankefigur som visar på en önskan om förändrade sätt att se och synliggöra kunskap och lärandeprocesser. L. Johansson (2015) beskriver att begreppet har en viktig funktion för att tillsammans med *tillblivelsens pedagogik* synliggöra något vi från början inte hade kunnat tänka ut eller ha kunskap om. Med hjälp av det teoretiska perspektivet blir avsikten i denna studie att tillsammans med barnen, kamerorna och problemet som avhandlingen intresserar sig för, försöka få syn på, och visa något, som närmar sig det vi ännu-inte-vet och ännu-inte-sett i samhandlingar mellan barn, fotografi, digitalkameror och förskolans praktik. Vi följer på så sätt, ”[...] the range of paths not yet taken” (N. Rose, 2007, s. 5) och därmed kan kanske barnens fotografiska röster och deras relationer med kamerorna komma att bidra med förändrade aspekter av fotografisk dokumentation och fotograferande i förskolan. Aspekter vilka i sin tur också kan komma att beröra andra sätt att se på dokumentation och arbete med dokumentation inom ramen för förskolan.

Avhandlingens intressen och syfte

Ett av avhandlingens huvudsakliga intressen blir att synliggöra treåringar och digitalkameror som samhandlande fotografiska och performativa undersökningsdeltagare i förskolan, men också att utifrån detta diskutera vad deras relationer kan medföra i förskolan som pedagogisk praktik.

Förskolan utgör idag en central plats för de flesta yngre barn i Sverige och här förekommer att pedagoger lämnar över kameror till barn. Men att genom forskning undersöka liksom vetenskapliggöra relationen mellan yngre barn och digitalkameror i samhandlingar med förskolepraktiken är tidigare,

mig veterligen, inte i någon större utsträckning genomfört i svensk kontext inom ramen för utbildningsvetenskaplig forskning på det sätt som sker här. Det finns idag ganska begränsat med forskning, både i Sverige och internationellt, där yngre barn gjorts synliga som fotografiskt performativa agenter på liknande sätt som i den här studien. Avhandlingens intressen blir därför sammanlänkade med de möjliga resultat avhandlingen avser att lyfta, och den kan därmed vetenskapligt bidra som beskrivning av ett tidigare relativt utforskat område i förskolan, men också inom utbildningsvetenskaplig forskning i ett vidare perspektiv. Samtidigt utgör den som all forskning ett tillägg till den forskning som finns eftersom den går i dialog med omvärlden och annan tidigare forskning.

Syftet med studien blir utifrån ovanstående; att inom förskolans verksamhet undersöka händelser, skeenden, visualitet, blickar, relationer och intra-aktioner där fokus utgörs av treåringar och digitalkameror, samt deras relationer med andra mänskliga och ickemänskliga performativa agenter.

Studien intresserar sig särskilt för:

Vad händer när treåringar får tillgång till digitalkameror och digitalkameror får tillgång till treåringar? Vilka slags intra-aktioner och vilken fotografisk performativitet blir synlig i relationen: barnen, kamerorna och praktiken? Vad framträder när dessa intra-aktioner och fotografiskt performativa relationer analyseras med hjälp av diffraktiva läsningar? Hur kan dessa läsningar sättas i relation till förskola, barn och kameror i en vidare kunskapsapparat bortom studien?

Avhandlingen kommer, genom att undersöka, diffraktivt läsa och diskutera några aspekter av dessa frågor, att bli intressant särskilt i relation till förskolan som del i utbildningssystemet, men förutom det kan den också ses som ett bidrag och tillägg inom barn- och barndomsforskningen och inom fältet för visuella, bildpedagogiska och estetiska studier i ett vidare perspektiv. Dessutom blir avhandlingen ett bidrag inom nymaterialistiska forskningsansatser, både som prövande och utvecklande av analysmetoder och som prövande av teoretiska möjligheter. Detta sker dels genom att agentisk realism och Barads centrala teoretiska förståelse i världen används tillsammans med fotografi, fotografisk handling och treåringar, dels genom att de tar plats som diffraktiva analysenheter i den utbildningsvetenskapliga kontext där de tillsammans befinner sig.

Sammantaget utgör denna helhet ett tillägg till tidigare forskning, och forskning inom ett tidigare delvis utforskat område, vilket kan komma att angå andra forskare, yrkesverksamma pedagoger i förskolan och förskollä-

rare under utbildningen, samt alla dem som intresserar sig för forskning om yngre barn, förskola, fotografi, blickars makt, etik, seende, estetik och demokrati.

Avhandlingens disposition

Förutom en *Startpunkt* och en *Slutpunkt*, består avhandlingen av sju kapitel. Den här rubriken utgör slutet på det första kapitlet som har utgjort en introduktion till avhandlingen och till dess problemområde och relationer. Det här kapitlet kan därmed beskrivas som en öppen in-svepning, där läsaren ska ha erbjudits möjlighet att förstå vad avhandlingen handlar om, vad den tar sin utsiktspunkt och sitt avstamp i, men också hur och vart den vill bege sig. I kapitel 2, *Forskningssammanhang – kunskaps-producerande-apparater*, redogörs inledningsvis för tidigare forskning i relation till i huvudsak förskolan, kameror och yngre barn. I kapitlet sker sedan en förflyttning från forskning om barn och kameror till forskning som rör sig inom ett posthumanistiskt och nymaterialistiskt teorilandskap där inte bara människan utan också ting och materiella krafter tar plats som performativa agenter. I det därpå följande kapitel 3, redogörs för *Metod och metodologiska ställningstaganden* i produktion av forskningsmaterial och för explicit etiska aspekter i studien. Sedan följer kapitel 4, *Teoretiska perspektiv och ihop-trasslade relationer*. Där beskrivs och betraktas det teoretiska landskap inom vilket avhandlingen rör sig och inom vilket avhandlingen sätter ner foten och därmed kan beskrivas kliva omkring. I kapitel 5, *Resultatbearbetning, produktionsplatser och metod för och med analys*, redogörs för var och tillsammans med vem empirin producerats, resultatbearbetning, posthumanistiskt språkbruk och hur de diffraktiva analyserna genomförts. I kapitel 6, *Performativ in-zoomning – ett diffraktivt resultat- och analyskapitel*, presenteras det till data om-förhandlade empiriska materialet samt analyser av detsamma. Här synliggörs därmed vilka möjliga resultat, som framkommer och sam-tillblivit med studien. I kapitlet synliggörs också ett urval av barnens fotografier. De kommer från de kameror som barnen sam-handlat med i och under produktionen av forskningsmaterial. I kapitlet organiseras resultatet utifrån övergripande performativa rörelser och tillblivelser i materialet. Slutligen kommer kapitel 7, *En ut-zoomad blick – ett avslutande kapitel*, i vilket en argumentation och diskussion utifrån analyserna presenteras. En konsekvens med kapitlet blir att delvis lämna och gå utanför studiens teoretiska ramverk och genom detta diskutera vilka möjligheter som studien kan erbjuda förskolans praktik.

Kapitel 2

Forsknings-sammanhang – kunskaps-producerande-apparater

Forskningsssammanhang – kunskaps-producerande-apparater

Det här kapitlet fokuserar på tidigare forskning som angår den studie som genomförs i avhandlingen. Den tidigare forskningen blir genom de urval som görs också delaktig i produktionen av den kunskapsapparat inom vilken avhandlingen gör sig begriplig. Den forskning som presenteras baseras på *personliga val* och är samtidigt också avhandlingsadekvat i relation till den studie som presenteras. Urvalet har stött på hinder genom att forskning om kopplingen mellan dokumentation, seende, etik, fotografi och blick i förskolan är begränsad, eller som A.-L. Lindgren (2016) uttrycker det ”[...] förhållandevis lite uppmärksammat” (s. 9).²⁶ *De personliga valen* är inte bara mina, de baseras på alla texter jag läst, andra forskares resultat, filosofers tänkande, kurser jag gått, samtal med människor, relationer med ting och möten med barn som uppstått under de år jag skrivit på avhandlingen. Men att jag ändå skriver, *personliga val*, beror på att jag står som forskare och författare, jag är visserligen en *sam-handlande-forskar-författare*, men det är bara mitt namn som står på omslaget och det är jag i min position som forskare som står ansvarig för det projekt som presenteras.²⁷

Texten i det här kapitlet är uppdelad i två olika delar. Den första delen av kapitlet har rubriken *Barn som fotografer och bildskapare* och behandlar bland annat kamerors användande i forskning med barn och ligger nära studiens empiriska intresse. Den andra delen, under rubriken *Posthumanistiska perspektiv och nymaterialistisk förståelse – en förskjutning*, behandlar i huvudsak forskning med barn i ett posthumanistiskt och nymaterialistiskt teorilandskap. I den andra delen av kapitlet återges ett fokus på de teoretiska perspektiven i relation till barn och utbildningsforskning. De båda delarna kan, med några undantag, också teoretiskt mycket förenklat beskrivas som en rörelse från ett perspektiv *på* något, till ett perspektiv *med* något, eller som en rörelse med forskningsintresse från det *som blivit*, till det som *kan bli*. Där

26 Begränsning av tidigare forskning inom området utgör givetvis också en sporre i genomförandet av studien och producerandet av själva avhandlingen.

27 Den *sam-handlande-forskar-författaren* tar liksom många andra beskrivningar sin utgångspunkt i det teoretiska perspektivets möjligheter.

den första delen, i stora drag, inriktar sig på deltagande med utgångspunkt i ett antropocentriskt perspektiv med människan i centrum som det aktiva subjektet där barn uppträder med kompetens, sin egen kraft och sitt oberoende. I den andra delen finns ett tillägg. Här blir det tydligare att relationerna mellan barn och världen uppfattas som mer ömsesidiga och i tillblivelse och som en del av ett *bli-till-tillsammans-med*²⁸ (becomes with) (Hultman & Lenz Taguchi, 2010, s. 532) där de agentiska möjligheterna hos både människor och ting förstås som ihop-trasslade (jfr Barad, 2003, 2007; Bennett, 2010; Hultman & Lenz Taguchi, 2010; Palmer, 2011; Rautio, 2014; C. A. Taylor, 2016). Men här uppstår också en sammanblandning i de två delarna av kapitlet, där det inte självklart är på det ena eller det andra sättet, varken i den första eller andra delen.

Barn som fotografer och bildskapare

Rasmussen och Smidt (2002) presenterar i början av 2000-talet en studie, i dansk kontext, där man lämnat över engångskameror till barn i olika åldrar. De tar i studien sina teoretiska avstamp i ett förändrat barndomsparadigm som i sin tur utgår från förståelsen av en förändrad barndom som ett resultat av tidigare och pågående samhällsförändringar. En förändrad syn på barndomen i deras kontext framställs som att den är socialt konstruerad och att den därmed står i opposition till en tidigare ensidig utvecklingspsykologisk förståelse av barns utveckling och liv. Barn kan utifrån ett förändrat barndomsparadigm förstås som sociala aktörer på sina egna villkor (A. James, Jenks & Prout, 1998; A. James & Prout, 1997). Rasmussen och Smidt (2002) menar att det inom forskningsområdet saknas en överblick över hur en förändrad barndom ser ut och att de flesta studier, både i Danmark och internationellt, koncentrerat sig på enskilda frågor och inte på en helhetsbild av ett förändrat barndomsparadigm där barndomen till stor del utspelar sig på olika institutioner. I deras studie är ett av huvudsyftena att genom tillgång till resultatet av barns egna fotografier, försöka kartlägga och beskriva hur en förändrad barndom ser ut och kan betraktas ur barnens perspektiv. De är här intresserade av alla de platser där barn vistas och blir till i, alltså både i hemmet, på fritiden och i institutionsmiljöer. Genom att använda engångskameror för att söka svar på forskningsfrågor, har barn i olika åldrar erbjudits möjlighet att visualisera det som de sedan med hjälp av färdiga fotografier

28 Min översättning och svensk-språkliga konstruktion av beskrivningarna *becomes with/ becoming with*.

kan verbalisera. Fotografier har då fungerat som underlag för fotoelicitering där man sökt svar på frågor kring barns perspektiv på sitt vardagsliv. I fotoelicitering fungerar fotografier som underlag för intervjuer eller samtal mellan forskare och i det här fallet barn. Det färdiga fotografiet blir en hjälp för minnet och en gemensam utgångspunkt att tala utifrån (Clark & Moss, 2001; Einarsdottir, 2005; Harper, 2002; Rasmussen & Smidt, 2002; G. Rose, 2012; Thomson, 2008). Det färdiga fotografiet blir också ett sätt att visa på barnets individuella perspektiv utifrån intresse och seende, men också utifrån en annan fysisk utsiktspunkt, så till vida att barn har en annan fysisk längd än vuxna (Clark, 2010).

Som ett resultat av sin undersökning visar Rasmussen och Smidt (2002) hur barn gärna tar detaljbilder. Ett av deras exempel på detta är hur barnen under fotoelicitering talar genom sina fotografier, inte om kvarteret där de bor utan om speciella platser i kvarteret. Barnens fotografier innehåller, förutom detaljer och platser, också både människor och ting. Marie Bendroth Karlsson (2014a) visar på liknande sätt hur förskolebarns fotografier av sina favoritplatser ofta i samtal med barnen visar sig innehålla en mängd andra aspekter än sådana som handlar om platsen. Hon beskriver som ett resultat av en undersökning att hon ser att den ”geografiska kontexten verkar ha marginell betydelse i jämförelse med andra kulturella referenser [...]” (s. 50). Hon menar också att det förutom alla relationer och händelser som är inblandade när fotografiet tas, också visar sig att de utskrivna fotografierna får ytterligare, och ibland förändrade, betydelser i den situation där samtalet om dem sedan utspelar sig.²⁹

Enligt Rasmussen och Smidt (2002) konstitueras barndomen av en mängd olika och skiftande förutsättningar: kön, klass, geografisk plats, ålder, intressen och personlighet, men Rasmussen och Smidt drar också slutsatser som handlar om hur institutioner och vuxna inte nödvändigtvis gör barnen till passiva offer. Barnen visar sig vara präglade av sin omvärld, men också medskapare av den, och när villkoren för barndomen förändras så förändras barnens handlingar inom ramen för densamma. Samtidigt framstår det som tydligt att det är forskarnas sätt att förstå den förändrade barndomen som gör att vi kan tala om förändringar som vi gör. För barnens del ligger fokus på det konkreta livet, både den konkreta fysiska omvärlden och relationerna i deras omgivande vardagsmiljö. Ännu tydligare kan det beskrivas som att livet levs just nu av barnen och att det bara är den som har lämnat barndomen bakom sig som kan tala om den som ett tillstånd i förändring och påverkad av tid och kulturell kontext.

29 I Marie Bendroth Karlssons (2014a) studie används en digitalkamera.

När Alison Clark och Peter Moss (2001) några år tidigare använde fotografi på ett liknande sätt var det som en av flera metoder för att söka svar på frågor kring barns perspektiv på sina liv i en engelsk förskole- och skolkontext. I deras undersökning är fotografi och kameraanvändande en av forskningsmetoderna de använder för att lyfta fram barns röster. De menar att barnen är experter på sina egna liv och därför de som bäst kan svara på frågan om vad som är viktigt, intressant och centralt i deras vardagsliv. När barnen erbjuds engångskameror som en metod bland andra är det för att söka svar på vad man i studien talar om som ”children’s views and experiences of *everyday life*” (Clark & Moss, 2001, s. 8, kursiv i original). En fördel som forskarna ser med att barnen får använda kameror är att de själva styr över vad de vill fotografera och att barnen får tillbaka ett synligt resultat i form av de färdiga fotografierna. Dessutom uppfattar forskarna att det finns ett allvar i barnens syn på tillgången till en kamera och dess användande. Det är vanligen de vuxna som fotograferar och här får istället barnen tillgång till kameran. Johanna Einarsdottir (2005) gör liknande erfarenheter av kamerans status i ett forskningsprojekt i en isländsk förskolekontext. Utgångspunkten i hennes studie är, liksom hos tidigare presenterade projekt, att utveckla metoder för att synliggöra barnens eget perspektiv på sina liv. Einarsdottirs studie är inspirerad av Clark och Moss (2001). Hon låter en grupp barn få tillgång till digitalkameror för att göra vandringar i förskolemiljön tillsammans med en forskare eller en pedagog som samtidigt intervjuar barnen. En annan grupp barn som ingår i studien får istället tillgång till engångskameror. De får fotografera mer självständigt utifrån platser som intresserar dem eller är särskilt viktiga i förskolemiljön. Einarsdottir (2005) ser olika resultat i de fotografier som producerats med digitalkameror och de som producerats med engångskameror. Barnen som erbjöds att använda engångskameror valde till viss del andra motiv än de barn som fotograferade med digitalkameror. Barnen med engångskameror tog som ett exempel fotografier på toaletten, de använde kamerorna mer som del i lek och så som Einarsdottir beskriver det, mer för att ta bilder av platser och händelser som av barnen uppfattades som tabu. I de framkallade fotografierna från engångskamerorna fanns också flera bilder av kompisar. Vid ytterligare en jämförelse mellan resultatet från de två olika kamerateknikerna visar det sig enligt Einarsdottir att med digitalkamerorna blev resultatet att visa upp platser, saker och händelser, vilket var det barnen fått i uppdrag att göra. Innehållet i, och användandet av engångskameror blev däremot mer lekfullt. Kameran blev mer ett lekmaterial när barnen uppmuntrades att använda den mer självständigt. Resultatet visar att det spelar stor roll hur forskaren styr eller inte styr hur, och till vad, barnen får använda kamerorna.

Einarsdottir (2005) samt Clark och Moss (2001) beskriver i sina studier i huvudsak hur fotografi kan användas som metod, eller som en av flera metoder, för att söka svar på frågor om barns syn på, och intressen i sitt vardagsliv. Kamerorna fungerar därmed som verktyg för att göra barnen delaktiga och barnen gavs på detta sätt också tillgång till en annan röst än den verbala. Barns delaktighet och berättande om vardagslivet i förskolan med kameror lyfts också fram av Susanna Kinnunen och Anna-Maija Puroila (2016) som del av en större etnografisk studie i finsk förskolekontext. Där erbjöds digitalkameror till de lite äldre barnen i förskolan och forskarna följde sedan med barnen under deras fotograferande och berättande utifrån fotograferandet. Barnen fick gå två och två och de fick i uppgift att visa sådant som var viktigt för dem på förskolan.³⁰ Kinnunen och Puroila (2016) menar att kamerorna gjorde att barnen berättade om förskolan på förändrade sätt och att barnen också bröt mot regelverk i valet av de platser de visade upp under sitt kameranvändande. Under studiens gång, och med utgångspunkt i genomförandet, diskuteras etiska aspekter av forskarnas användande av barnens fotografier och vad som händer om ett barn vill radera sina fotografier under den pågående forskningen. Det här är frågor som också aktualiserats under arbetet med den studie som presenteras i den här avhandlingen och till vilka andra diskussioner i texten kommer att återkomma.

Barnen som deltar i Kinnunens och Puroilas (2016) studie visar varandra fotografier och delar entusiasm och glädje i relation till de fotografiska motiven. I barnens fotografier framträder bland annat: vuxna, andra barn, humoristiska händelser, barns egna saker, lekar och aktiviteter, självporträtt och aspekter av platsen. Under arbetet med forskningsprojektet förhandlar barnen med varandra och med de vuxna, både med pedagogerna och med forskarna, om hur fotograferandet ska gå till, men samtidigt diskuterar Kinnunen och Puroila (2016) inte i någon större uträkning det fotografiska mediets kapacitet, dess särskilda visuella villkor. Fotograferandet och användandet av kameran utgör snarare en metod bland flera i den större studien som forskningen är del av.

En konsekvens av de forskningsmetoder och forskningsstrategier som använts i de beskrivna studierna (Bendroth Karlsson, 2014a; Clark & Moss, 2001; Einarsdottir, 2005; Kinnunen & Puroila, 2016; Rasmussen & Smidt, 2002) är att resultaten som presenterats till stor del tycks vara beroende av barnens verbala uttalanden och redogörelser, vilket då medför att barnen får tillgång till en annan röst än den verbala, men att denna andra slags röst samtidigt *behöver* den verbala rösten för att bli synlig. I föreliggande studie utgör

30 Barnen var mellan tre och sju år och de fick tillgång till kamerorna vid ett tillfälle.

fotografierna inte underlag för fotoelicitering eller för diskussioner som är initierade av mig som forskare och därmed *kan* det visuellas röst komma att bli synligt utan sällskap eller förstärkning av en verbal röst i relationen mellan forskaren, fotografierna, forskningsfrågorna, platsen och barnen.

Digitala verktyg och visuella metoder

Under ett års tid genomförde Ida Margareta Knudsen och Elin Eriksen Ødegaard (2011) en etnografisk undersökning på en förskola i Norge där de erbjöd barn och personal att arbeta med digitala verktyg. I deras studie kom digitalkameror och fotografi att spela roll som del i barnens tillgång till ett flertal digitala verktyg. I studien används kamerorna av barnen själva för att dokumentera verksamheten ute och inne, men de används också för att fotografera av teckningar som barnen gjort för att sedan kunna arbeta vidare med dessa tillsammans med andra digitala verktyg som skrivare och dator. Hos Knudsen och Eriksen Ødegaard (2011) finns en estetisk och konstnärlig aspekt likväl som ett undersökande av barnens relation till teknik, vilket länkar samman deras studie med de intressen och problem som undersöks i den studie som genomförs i denna avhandling. En av utgångspunkterna hos Knudsen och Eriksen Ødegaard (2011) är liksom i min studie att barnen erbjuds att delta med sin blick på förskolan, och att de därmed erbjuds att delta som ett slags demokratiska aktörer i förskolan. Knudsen och Eriksen Ødegaard (2011) utgår bland annat från styrdokument som gäller i den norska förskolan och deras tal om demokrati och delaktighet och de tar sin utgångspunkt i att det verkar förekomma en hel del aktivt arbete med digitala medier, men att forskningen inte vetenskapliggjort eller undersökt konsekvenser och möjligheter av denna praktik i förskolan. De beskriver vidare att man ofta erbjuder och skapar villkor för möten med ny teknik, men utan att fundera över de förändringar det kan innebära, i och för verksamheten som helhet. Att barn är delaktiga som fotografer i förskolan (eller i forskning) betyder ju inte nödvändigtvis att de blir hörda eller att någon lyssnar på dem (Kondo & Sjöberg, 2012; Mannion, 2010). Knudsen och Eriksen Ødegaard (2011) menar dock att barn och vuxna, genom att tillsammans undersöka både teknik och praktisk användning av digitala verktyg, kan öppna för en gemensam kunskapsutveckling. I de projekt de beskriver blir barnens bilder utsagor att arbeta vidare med tillsammans med andra digitala verktyg, vilket gör det möjligt för barnen att få tillgång till en demokratisk röst och demokratiskt deltagande. Samtidigt är det i det vidare arbetet med andra medier och annan teknik som våra studier skiljer sig åt.

Under ett längre forskningsprojekt i en Singaporiansk förskolekontext

låter John Matthews (2006) ett antal två-, tre-, och fyraåringar använda videokameror. En av de frågor han vill söka svar på är hur och vad barnen lär sig om filmteknik genom att använda och filma med handledning av vuxna. I hans studie är därmed barns vuxenledda lärande i fokus. I sitt material ser han att barnen utvecklar förståelse för hur videokameran fungerar med hjälp av vägledning från en vuxen, men också genom upprepningen i användandet. I analyserna synliggörs hur barnen använder kamerorna för att närma sig ett material men också för att konstruera rörelse och filmiska moment. Barnen erbjuds inom ramen för studien att återkomma till sina egna filmer i ett material som forskaren klippt ihop och visar för barnen. Särskilt intressant i relation till den studie som presenteras i den här avhandlingen är hur Matthews framhåller att synen hos en människa kan beskrivas på ett helt annat sätt än hos en kamera, vi ser inte genom våra ögon, vi ser med våra ögon. Jag menar att vårt seende med Barads (2003, 2007) ord skulle beskrivas som en intra-aktivitet, där synapser och gula fläckar sam-handlar för att förvandla den information och det ljus ögat tar in till information som hjärnan tolkar.

Ett av Matthews (2006) fynd och resultat är att utveckling och förståelse av tekniken hos barnen är sammanlänkad med utvecklandet av idéer hos dem. Barnen som deltar i undersökningen riktar gärna kameran mot favoritobjekt och Matthews beskriver hur de placerar leksaker de tycker om framför kameran. Han hävdar att barnen genom detta både undersöker kamerans funktioner och samtidigt genomför ett estetiskt utforskande. Barnens estetiska utforskande blir synligt i situationer när de för videokamerans blick, (i form av dess objektiv) över föremål och riktar den mot mönster samt mot olika slags ytor. Matthews (2006) redogör för hur mediet tydliggör att det finns något utanför den enskilda individen och att det genom användandet går att se från flera håll och på olika sätt. Även om Matthews använder videokameror så har de flera likheter med digitalkameror, vilka utgör fokus i min studie. Både videokameror och digitalkameror kan med sina tekniska förutsättningar ta emot bilder och visa realtidsåtergivning i sina displayer. Realtid visas dessutom oberoende av om man spelar in film eller tar ett fotografi med hjälp av kameran. Matthews (2006) menar också att de vuxna lär tillsammans med barnen. Han skriver: "In helping children understand videography, one might simultaneously elucidate processes of development in which we are all involved" (2006, s. 152). Matthews (2006) beskriver själv sitt resultat i form av representationer, men jag menar att det också är möjligt att utifrån den här avhandlingens teoretiska perspektiv förstå hans material som ett nätverk av händelser där barnen, kamerorna och alla tingen och deras krafter är delaktiga i det som sker.

Demokratiska aspekter och meningsskapande

I flera av de ovan presenterade studierna och undersökningarna finns en demokratiaspekt inskriven. I denna ryms ett uttalat syfte – att lyssna på barnets röst och vad den kan berätta med andra redskap än bara det verbala. Tillgången till kameran är därmed del i en förståelse av barndomen, men den har också till uppgift att ge barn tillgång till en egen röst i barndomen. De resultat och slutsatser som presenteras i de olika texterna handlar delvis om olika saker. Hos Knudsen och Eriksen Ødegaard (2011) har tillgången till kameror varit del i ett kunskapsöverrande i relation till digitala verktyg mer generellt, där ett av målen också varit att sammanföra ny digital teknik med mer traditionella tekniker i barnens vardag på förskolan. Barnen har här genom detta också fått tillgång till ytterligare en dimension av bildproduktion. En annan viktig aspekt av att använda visualiserande verktyg är att barnen kan fånga bilder av vardagen som annars lätt skulle kunna gå förlorade, vilket gör dem till producenter av bilder i en vidare mening. Knudsen och Eriksen Ødegaard (2011) menar också att förskolan som plats på detta sätt görs mer komplex och ger fler möjligheter till meningsskapande. I Clark och Moss (2001) undersökning har barnintervjuer, fotografier, teckningar och samtal med grupper av barn använts. Barnens fotografier och kartor samt teckningar har varit del av barnens eget undersökande av sin vardagsmiljö. Dessa har sedan samlats i en portfolio som utgjort underlag i intervjuer och reflexiva samtal mellan vuxna och barn och projektet beskriver mer metoder och metodologiska ställningstaganden än rena resultat. För Kinnunen och Puroila (2016) möjliggör digitalkamerorna att de genom att följa barnen och kamerorna får tillgång till ett förändrat berättande om förskolan och barnens vardagsliv. Einarsdottirs (2005) studie är här den enda där både digitalkameror och engångskameror används parallellt. Barnen både använder och tar olika slags bilder med de olika kamerorna, Einarsdottir menar att det finns både likheter och skillnader, och här menar jag att skillnaderna mycket väl kan hänga samman med de uppgifter barnen fick och med att den ena gruppen barn inte hade vuxna som följeslagare. Skillnaderna kan också bero på de olika tekniska möjligheterna som de två kameratyperna erbjöd (Einarsdottir, 2005).

För Rasmussen och Smidt (2002) är demokratiaspekten central i ett förändrat barndomsparadigm som utgår från barns levda vardagsliv. De beskriver som resultat av sin undersökning att barndomen är mångfasetterad, socialt konstruerad och att betydelsen av den institutionaliserade barndomen sätter tydliga ramar för barnens liv. De skriver avslutningsvis att barnens fotografier fungerat bra som forskningsmaterial för att synliggöra och skapa insikter, men att barnens bilder mycket tydligt också visar att barnen redan är

kulturellt inskolade i vad man får visa i bilder. I barnens fotografier finns till exempel inga pinsamma bilder och det finns heller inga fotografier på någon som ger uttryck för starka känslor. Rasmussen och Smidt (2002) avslutar därför med att beskriva att barndomen är dokumenterad i bilder av barnen, men att allt i barndomen inte är synliggjort. De barn som själva får använda engångskameror i Einarsdottirs (2005) studie tar bilder på platser som enligt henne kan beskrivas som tabu och jag menar att de kan likställas med det som Rasmussen och Smidt (2002) talar om som pinsamt. Skillnaden mellan deras resultat kanske kan beskrivas som att barnen uppfattar sina uppdrag på olika sätt, men också att det gått närmare 15 år mellan de olika studierna och att barns villkor och uttrycksrepertoar förändrats under den tiden.

Kameran fungerar på ett generellt plan som ett föremål med status som vanligen tillhör vuxnas domäner och möjligheter, och kameran producerar också ett fotografiskt resultat. Det går att titta på fotografier och ha samma utgångspunkt för samtal, till skillnad mot när barn ritar teckningar som svar på forskningsfrågor visar ett fotografi samma motiv för både forskaren och barnet (Clark & Moss, 2001; Loizou, 2011; Rasmussen, 2004). Även om tolkningarna av ett fotografi självklart kan bli olika så är förutsättningarna ändå mer lika än när utgångspunkten är barns egna teckningar. Forskarna i ovanstående presentation är överens om att kamerorna synliggör något som annars skulle förbli dolt och att det finns en demokratiaspekt inskriven i barnens tillgång till kamerorna. I de presenterade studierna har både engångskameror och digitalkameror använts. Tidigare användes bara engångskameror, vilket bland annat berodde på det då höga priset på digitalkameror, men också på att engångskameran varit enkel att dela ut och använda för barnen. Det finns som jag ser det en intressant fördel med digitalkameror. Det är displayens funktion, realtidsåtergivningen kan skapa ytterligare en dynamik i mötet med kameran, vilket framkommer i Kinnunens och Puroilas (2016) studie där barnen visar varandra displayen och fotografier de tagit.

Barns bildskapande och bildkommunikation i förskolan

Små barn kommunicerar både med bilder och utifrån bilder. Elisabeth Björklund (2008) beskriver hur de klappar och pekar på bilder i böcker och hur barn bär omkring på böcker med bilder. De kommunicerar också utifrån bilder de möter i reklam, leksaks kataloger och i konstverk. I de här samtalen aktiverar barnen sina kommunikativa resurser genom att använda rösten, blicken och hela kroppen, här samsas små rörelser med stora gester, allt som del i kommunikationen (jfr Bendroth Karlsson, 2014b; Karlsson Häikiö, 2014). Hanna Thuresson (2013a) menar att det i stor utsträckning saknas forskning

som studerar och analyserar hur små barns samspel kring bilder, och utifrån bilder, sker i förskolan. Hon betonar att det dessutom saknas forskning kring vilken betydelse bilden som kunskapskälla har för barn i förskolan. Eva Änggård (2005) såg en liknande problematik när hon inledde arbetet med en större studie om bildskapande i förskolan. Hon beskriver att det finns en mängd studier om resultatet av barnens bilder men få undersökningar som har sitt fokus på hur barn skapar bilder och vad som sker i samspelet mellan barnen. Barnens meningsskapande förstås av Änggård (2005) som att det innehåller både processer och färdiga bilder och att relationerna till kamraterna framstår som grundläggande för bildernas betydelse och tillblivelse. Barnen förhandlar både med varandra och med bilder som omger dem genom kollektiva bildsamtal där bildskapandet också blir en del av barnens lekkulturer.

Vi skapar mening kring bilder bland annat baserat på hur våra tidigare erfarenheter ser ut och bilder skapas aldrig i ett vakuum. Här är det ingen skillnad på vuxna och barn, även om mängden erfarenhet självklart kan se olika ut. Meningsskapandet och lärandet i relation till bilder utgår för alla från både kontext och erfarenhet (jfr Sturken & Cartwright, 2009). Små barns kommunikativa uttryck utifrån tittande inkluderar en mängd kroppsliga gester och fysiska aktiviteter och barn ger uttryck för ett stort antal aspekter av sitt tittande där benämning och verbalspråkliga avtryck kan beskrivas som mindre viktiga (Fredriksen, 2011, 2015; Thuresson, 2013b).

Både i ett historiskt och i ett nutida perspektiv är bildskapande av olika slag starkt förankrat som vardaglig aktivitet i förskolan (Bendroth Karlsson, 1996; Änggård, 2005). Men hur tillgång till en visuell möjlighet, och till bildskapande ser ut kan te sig väldigt olika. Bildskapande som aktivitet i förskolan hänger både samman med lärande inom det estetiska området och inom andra områden. Det utgör också en vardaglig aktivitet utan något uttalat syfte. Tillgången och möjligheten till att uttrycka sin visuella röst i bildskapande tar plats inom de olika diskurser som råder i förskolan. Här spelar bland annat pedagogernas tal om barnens färdiga och ofärdiga bilder och tillgång till material en grundläggande roll. Bendroth Karlsson (1996, 1998) visar i sin studie om bildskapande i förskola och skola hur pedagoger i förskolan ofta säger en sak i bildskapandesituationer men menar en annan. Barnen förväntas tacka ja till ett fritt skapande som samtidigt är reglerat genom outtalade regler om vad fritt skapande betyder. Hon betonar som ett resultat av sin studie att de bildaktiviteter som hon analyserat ”ofta får ett annat huvudinnehåll än just bild, och att karaktären på aktiviteten primärt inte är estetisk” (1998, s. 208).

Barns tillgång till olika slags material för visuellt skapande kommer också att spela stor roll för vad de kan ge uttryck för. Om materialen är begränsade till sådana som inte stökar ner kan de också vara begränsade såtillvida

att de inte heller utmanar till möte med andra material eller till lärande och utveckling (Nordin-Hultman, 2004; Stenliden, 2013). Det finns också andra förutsättningar som påverkar möjligheten till bildskapande i förskolan. Det kan handla om ekonomiska och praktiska förutsättningar, men också om vårdnadshavares och pedagogers föreställningar om vad bildskapande är och ska vara. Det utvecklingspedagogiska perspektivet på barn och på deras utveckling i förskolan sätter också sina spår i synen på vad som blir möjligt att göra inom en bildskapande diskurs. Dessutom kommer barnens kön och förväntningar på vad som kan anses fint och fult att spela roll för det visuella skapandets möjligheter (Änggård, 2005).

Posthumanistiska perspektiv och nymaterialistisk förståelse – en förskjutning

Genom att använda posthumanistisk och nymaterialistisk teoribildning i forskning med barn inom utbildningsforskning förändras utgångspunkten och antaganden om både barnen och platsen, samt om tingen och de vuxna. Beskrivningar som till exempel *att socialiseras in i något* (Aspers et al., 2004) räcker inte för att beskriva yngre barns utveckling, lärande och relationer i förskolan eftersom utgångspunkten för vilka som är delaktiga i relationerna är förändrade (jfr Hultman & Lenz Taguchi, 2010; Lenz Taguchi, 2010, 2011; Olsson, 2009; Palmer, 2010; Rautio, 2014; C. A. Taylor, 2016). Här kommer istället andra begrepp och beskrivningar att bli viktiga i och med en förändrad förståelse av tillblivelser i världen. Ett exempel på detta är hur Lenz Taguchi (2010, 2012a) med utgångspunkt hos Barad och hos Deleuze och Guattari fört förskoleforskning, men också diskussionen om den pedagogiska dokumentationen ett steg vidare, från att vara till hjälp i ett förändringsarbete till att bli agentisk i samma arbete. Lenz Taguchi (2010, 2012a) söker tillsammans med andra efter ett förändrat sätt att skildra det som sker i förskolan. Hon lyfter fram att förskolans praktik inte bör betraktas utifrån en uppdelning mellan praktik och teori utan att det som sker där istället handlar om tillblivelser och agentiska möjligheter, mänskliga såväl som ickemänskliga. Hon introducerar Barads (2003, 2007) begrepp intra-aktiv i en pedagogisk kontext. Den stora skillnaden för förskolan blir här att materialitet och plats blir aktiva delar i vad vi behöver undersöka för att ta reda på något om förskolan och de som deltar i tillblivelsen av den platsen. Jag menar att Mannions (2010) horisontella perspektiv utgör en självklar förutsättning för dessa förändrade rörelser, men eftersom ett horisontellt perspektiv kan uppfattas som linjärt kan det utmanas av idén om att olika händelser möts och kopplas

ihop i assemblage (Deleuze & Guattari, 2013) eller blir synliga i intra-aktioner (Barad, 2007).

I och med ett förändrat synsätt kan vi beskriva och undersöka förskolan mindre utifrån vem som innehar definitionsmakten, och mer utifrån vad som händer i verksamheten, eftersom sättet att se på relationerna i sig förändrar vad som blir möjligt att se. För Lenz Taguchi (2010, 2011, 2012a) är en av de självklara utgångspunkterna för utvecklandet av en intra-aktiv pedagogik det förändringsarbete och utvecklingsarbete av pedagogiska teorier som hämtat inspiration från de italienska förskolorna i Reggio Emilia. De medför enligt henne bland annat att både barn och vuxna i förskolan ”ingår i ett kollaborativt kunskapsskapande och i tillblivelseprocesser” (2012a, s. 18). Dessa tillblivelseprocesser kan uppfattas som att vi inte vet eller kan fastslå var de kan ta vägen och vad de kan öppna för vad gäller tänkande och möjligheter i en utbildningskontext. I sin avhandling om tillblivelsens pedagogik belyser L. Johansson (2015), med hjälp av bland annat Deleuze och Guattari, hur ett förändrat tänkande kring det humanistiska subjektet öppnar för en anorlunda pedagogisk plattform. Tillsammans med denna plattform utvecklar hon nya begrepp som kan hjälpa till att synliggöra vad som händer i de pedagogiska tillblivelserna. En av hennes tankefigurer det ”ännu-icke-sedda” (L. Johansson, 2015, s. 27), har jag inledningsvis beskrivit i avhandlingen och L. Johansson framhåller att genom att använda oss av en syn på pedagogik och utbildning som något som *kan bli*, ställer vi oss tillsammans öppna för att utmana gränserna för det vi vet, och därmed för att utmana det för-givet-tagna.

Att förstå det vi ser på förändrat sätt – att se bortom det för-givet-tagna

Med utgångspunkt i en intra-aktiv förståelse av relationerna mellan barn, förskola och ting förändras fokus för forskarens blick från vad människan gör med tingen till de sam-handlingar som pågår i de ihop-trasslade tillblivelser som sker mellan dem. Hultman och Lenz Taguchi (2010) beskriver hur de analyserar ett antal fotografier från förskolans verksamhet med hjälp av post-humanistiska teorier. Målet med analysen är att synliggöra det materiellas roll och agentiska möjlighet i relation till det mänskliga. I texten fokuserar de i huvudsak på hur posthumanistiska teorier kan användas i relation till förskolan och därmed i relation till utbildningsvetenskaplig forskning. Bortsett från de uppenbara svårigheter som det innebär att tänka bortom den vana som vi människor har att, inta och anta, utifrån en antropocentrisk blick, lyfter analyserna av fotografierna med hjälp av teorierna hur barnen blir till tillsammans med de ting de intra-agerar med. Barad (2007) betonar att tillblivelse inte är en enskild händelse mellan människor, utan en tillblivelse *med*

de föremål, platser och ting som människor intra-agerar med och Hultman och Lenz Taguchi (2010) belyser ömsesidigheten i tillblivelsen. Barnen blir till i relation med sanden och klätterställningen som är med på fotografierna och vice versa. Med hjälp av ett nymaterialistiskt närmande till forskningsmaterialet uppstår en förändrad metodologi. Här är också forskaren delaktig och blir till i relation till både materialet och det som utspelar sig i materialet och här uppstår också förändrade etiska aspekter tillsammans med forskningen (Hultman & Lenz Taguchi, 2010; Palmer, 2011; Rautio, 2014). Också forskaren *blir-till-tillsammans-med* materialet under både produktion av empiri och i analyser.

Tingens relationer och möjligheter

Paulina Rautio (2014) beskriver hur hon använder en intra-aktiv förståelse av sitt forskningsmaterial i en studie med yngre barn utanför förskolan. Hon har låtit en grupp på tolv barn i åldrarna fyra-sju år träffas ett antal gånger under en termin. Varje barn har fått en låda i vilken de ska lägga olika saker som de vill ta med till mötena med de andra. Rautio (2014) är intresserad av ”things, objects and beings” (s. 464) och hon har sagt till barnen att de fick ta med vad de ville och att hon själv var intresserad av nästan allt som de gjorde under tiden de träffades och särskilt intresserad var hon av vad de gjorde med sakerna de hade med sig. I sin roll som forskare är Rautio öppen i sin önskan och i tilltalet till barnen, med andra ord vet hon inte vad hon kan förvänta sig och därmed inte heller vad som kan komma att hända, här finns inte en klar fråga, eller ett definierat mål hos forskaren. Rautio (2014) sammanfattar sin undersökning med det hon tycker sig se genom att beskriva det som händer som att barnen *minglar* (mingling), genom att *blanda och mixa* och att de *imiterar* (imitating).

Minglandet är en pågående process mellan barnen och tingen och det blir både en konsekvens och möjlighet när varken forskaren eller barnen vet vad som kan uppstå. Barnens strategier och deras sam-handlingar med tingen är enligt Rautio (2014) öppna, inte knutna till en enskild individ och barnen skapar utrymme för att utmana det de redan vet. Rautio ser också hur barnen imiterar varandra och hur en handling sätter igång liknande handlingar. Rautio (2014) framhåller i likhet med Hultman och Lenz Taguchi (2010) att barnen och tingen förstås bli-till-tillsammans-med varandra. Hon beskriver att vi för att visa på konsekvenserna av fusionen mellan epistemologi och ontologi måste se på det som händer som en förflyttning mot ”knowing with”

(Rautio, 2014, s. 462), att helt enkelt *veta-med*³¹, snarare än tidigare då vi visste saker *om* världen (knowing about). Här är inte längre det individuella barnets kunskap eller mognad i fokus, här är inte fokus det vi vet eller vill att barnet ska lära sig inför framtiden. Rautio (2014) beskriver faran med att fokusera på det som barnet ska komma att kunna genom det hen lär sig idag. Hon påpekar att vi då riskerar att missa barnens relation till den omgivande materialiteten. Här uppfattar jag att det i Rautios diskussion sker en förflyttning av fokus från framtid till nutid och det pågående (jfr Barad, 2007). Att förstå lekar som pågående intra-aktioner gör dem till något som sker i ett nu, som del av pågående relationer mellan ting, krafter och människor, där varken barn eller forskare vet vad som ska hända eller vad som har möjlighet att hända och utspela sig. Vi kan, så att säga, bara förstå något som ett *ontologiskt-pågående-nu*. Som ett exempel på detta kan nämnas hur ett av barnen i Rautios studie gör kritdamm som han talar om som ett mysterium, en upptäckt och något som han tillverkat. Han säger att han skapat ett dammhjul i betydelsen något som kan tillverka damm och som han menar bör imponera på de andra barnen i gruppen. Han blir till, och ser sig, tillsammans med kriter och sandpapper både som en upptäckare och uppfinnare som tillverkat något som inte fanns förut. Rautio framhåller tillsammans med Joseph Winston (2015) att en intra-aktiv förståelse av lek ger en mer mångfasetterad uppfattning om leken, i vilken barnen skapar ny kunskap samtidigt som de utmanar det de redan vet.

Barn är inte naiva när de räknar in också tingen i rummet, de är snarare upptagna av en lekfull improvisation där närvaron av både människor, krafter och ting är självklara. I den studie som presenteras i den här avhandlingen är nuet och det vi inte vet centralt. Här kopplas *bli-till-tillsammans-med* (Hultman & Lenz Taguchi, 2010) samman med *veta-med* (Rautio, 2014) och det vi ännu inte vet om vare sig kamerorna, barnen eller deras relationer och intra-aktioner. Ett exempel på detta i relation till kameror är hur Änggård (2015) beskriver att digitalkameror som hon ger till äldre barn för att söka svar på sina forskningsfrågor om barns relation till platser, själva blir till aktörer genom barnens agerande tillsammans med dem. I barnens händer ställer kamerorna inledningsvis till problem, de blir del av lekar i stället för att fungera som hjälp i att söka svar på forskarens frågor, så som Änggård (2015) inledningsvis hade föreställt sig att de skulle göra. En av Änggård's poänger i hennes beskrivningar av dilemmat är att genom att se kamerorna och barnen som sammanvävda i ett intra-agerande så blir kamerorna del av förståelsen av hur barnen svarar på forskningsfrågorna. Barnens agerande med kamerorna

31 Min översättning och framskrivning.

förändrar forskarens teoretiska utgångspunkter och analysen av vad som sker mellan dem och omgivningen förändras därefter med hjälp av dessa nya teoretiska utgångspunkter. Hos Änggård (2015) synliggörs därmed hur barnens agerande gör att forskaren förändrar sitt sätt att tänka om vad som sker, och därmed också måste förändra sina analysredskap. Detta kan beskrivas som att barnens användande av kamerans röst och agentskap ger forskaren nya och förändrade sätt att se.

Att ge barn tillgång till ny materialitet i form av kameror kan, som hos Änggård (2015), skapa komplikationer och krocka med forskarens förväntningar. Därmed kan tingens relationella möjlighet komplicera en forskningsprocess på samma gång som den öppnar för en förändrad förståelse av tillblivelser. En liknande teoretisk förflyttning beskrivs också av Anna Palmer (2010). Hon redogör i inledningen till sin avhandling för hur hon i sina första analyser av ett empiriskt material får syn på hur ting och det materiella framträder som betydelsefullt i de processer som hon har för avsikt att undersöka, och att de teoretiska redskap hon inledningsvis hade använt inte räckte för att synliggöra dessa relationer. Detta resulterar i att hon, liksom Änggård (2015), söker efter alternativa och mer produktiva sätt att förstå tingen, platserna och det materiella (Palmer, 2010).

Många av de ting som barn har tillgång till i förskolan är invävda i kulturella och kontextuella system som i sin tur också hänger samman med föreställningar om ålder och kön. Det gäller för miljön i stort men särskilt för vissa leksaker som kan karakteriseras som kopplade till vissa åldrar eller till pojkar respektive flickor. Nina Odegard (2012) menar att aktiviteter och lekar med så kallat skräpmaterial inte är diskursivt villkorat på samma sätt som lekar med mer normativa leksaker.³² Skräpmaterialet är inte könskodat och tingen i sig har inte med sig någon föreställd eller förbestämd performativ möjlighet, vilket i sig beror på att de förlorat den funktion de blev tillverkade för att ha. Materialet uppmuntrar därför till en mer jämlik och en mer demokratisk lek. Dessutom är materialet i sig inte resultatinriktat, det har inte med sig *ett* sätt att bli använt på, det kan bli till på en mängd olika sätt för olika barn vid olika tillfällen. Tingen har förlorat den funktion de hade och därmed har de möjlighet att bli något vi inte redan sett eller hört talas om (Odegard, 2012). De har ett symboliskt värde snarare än ett fördefinierat (Häikiö, 2007). Änggård (2016) beskriver i en studie om barns utelek i naturmiljö hur

32 Skräpmaterial (eller återbruksmaterial) är sådant som inte i sig är tillverkat för att vara leksaker. Det kan vara kapsyler, små lådor, vackra pinnar i samma storlek och olika färg. Det kan vara burkar, genomskinliga bitar av plast och metallklämmor. I Reggio Emilia finns återvinningsstationer, ReMida center, dit företag kan lämna in sådant som blivit över i produktion. Liknande platser har under de senaste åren växt fram i Sverige och tanken är att de material som samlas där ska vara tillgängliga för förskolor.

barn använder material som de hittar utomhus för att leka med, det kan vara sådant som bark, pinnar eller stenar. Änggård rubricerar i sina analyser naturmaterialen som barnen leker med på två sätt. Dels som symboliska i Jean Piagets mening, så till vida att de föreställer husväggar eller vapen, och som agentiska och intra-aktiva i Barads (2003, 2007) mening, så till vida att de också är delaktiga i att göra något med leken och lekens villkor. Genom detta visar Änggård (2016) hur naturmaterialen som barnen använder tilltalar dem genom form och uttryck, men att materialen också visar motstånd genom att de inte gör så som barnen planerat. Naturmaterial kan liksom skräpmaterial liknas vid varandra så till vida att ingen av dem bär på en given användning som är bunden av kontextuella eller kulturella villkor och de kan därför beskrivas som ännu inte fasta eller inskrivna i en diskursiv ordning.

I den studie som presenteras i den här avhandlingen är digitalkameran central. En kamera kan självklart inte beskrivas som ett skräpmaterial eller ett naturmaterial, men däremot så har den, i relation till barnen, med sig en strid ström av *öppna egenskaper*. Med öppna egenskaper menar jag att kamerorna i barnens händer ännu inte är fullt inskrivna i kulturella och kontextuella villkor, även om de så klart också har med sig en mängd sådana genom att barnen är bekanta med både fotografier och vuxnas användande av kameror. En förutsättning för barnens tillgång till kamerans öppna egenskaper är att de, liksom i den här studien, inte blir instruerade i hur och på vilket sätt man ska använda en kamera. Kameran har då möjlighet att liknas vid skräpmaterialet eller naturmaterialen i beskrivningen ovan, och kanske kan den då bli till i de pågående relationerna utan att den ännu är formad som inskriven i alltför många explicit diskursiva eller materiella villkor.

Kropp, omvärld och relationer

Änggård (2016) beskriver hur barn i utelek i naturen använder rösten, kroppen och omgivningen för att synliggöra varandra och lekarna. Här förstärker kroppen och de kroppsliga uttrycken samspelet i leken och relationen mellan barnen. Barns kroppar och kroppsliga uttryck är centrala för deras relation med tingen omkring dem och de är i ständig rörelse i olika hastigheter och olika tempon (Rossholt, 2012b). Biljana C. Fredriksen (2011, 2015) lyfter fram att förskolebarn förhandlar mening när de möter och leker med olika slags material och att de skapar erfarenheter i relation till dessa med hela sina kroppar och alla sina sinnen. Detta sker med utgångspunkt både i materialen och i den sociala omgivningen. Fredriksen (2011, 2015) har undersökt små barns kroppsliga relationer och närmanden i estetiska lärprocesser och menar att små barn är aktiva hela tiden i sitt kroppsliga undersökande och att de

genom kroppslig aktivitet erfar och skapar kunskap. Barnen erövrar både relationer till material och själva materialen med kroppen. De håller ting och olika slags material nära kroppen och långt ifrån. De lyfter och bär material och de jämför med den egna kroppen i de pågående relationerna. De olika materialen erbjuder motstånd i form av till exempel kartongers hårdhet eller lerans mjukhet och just motståndet tycks utmana barnen att gå ett steg vidare i sin relation till materialen. Motståndet tycks också erbjuda kroppsliga erfarenheter som barnen sedan kan använda i relation med andra material. Motståndet erbjuder möjligheten att bemästra och i bemästrandet utvecklas kunskap genom erfarenhet (Fredriksen, 2015).

När Ulla Lind (2010) i sin avhandling beskriver hur en overheadapparat tar plats i hennes forskningsmaterial från förskolan talar hon om den som en *begärsmaskin* (Deleuze & Guattari, 1984). Som begärsmaskin fungerar overheadapparaten som ett ting med intensitet och attraktionskraft som är med och skapar vad Lind (2010, s. 216ff.) med hjälp av Deleuze och Guattari beskriver som nya händelser igångsatta av begär. Genom overheadapparatens möjlighet tillsammans med rum, ting och relationer, kroppar och ord uppstår och erbjuds olika slags hopkopplingar mellan de inblandande. Här synliggörs hur apparatens medföljande funktion, att belysa och på väggen återge det som ligger på glasskivan, kom in ganska sent i de deltagande barnens fokus. Apparaten erbjöd inledningsvis istället till exempel möjligheten och därmed makten och kontrollen över av och på knappen. Genom användandet av pedagogisk dokumentation i form av skisser över barnens rörelser i rummet, kartlägger pedagogerna som är del i Linds (2010) studie, barnens förflyttningar i rummet där overheadapparaten finns. I materialet visar det sig bland annat hur ett barn skapar relation till apparaten genom att prova att lägga kända leksaker och djur på glasytan. De sedan tidigare bekanta djuren och leksakerna förändras genom det starka ljus och den värme som overheadapparaten erbjuder. Här sammankopplas det som händer med hur den pedagogiska miljön tillsammans med barnen och overheadapparaten utgör ett skeende där definitionen av vad något är inte är det viktiga utan snarare ”hur vi blir i förhållande till en plats, till material, till en situation och händelser” (Lind, 2010, s. 219). Barnen blir delaktiga i skillnad-göranden tillsammans med overheadapparatens möjligheter och apparaten erbjuder som Lind ser det andra aspekter av skapande än mer traditionella material, som ofta finns i förskolan, vilket i sin tur ger tillgång till andra estetiska erfarenheter och Lind (2010, s. 236) lyfter med referens till Veà Vecchi (1998) det estetiska som en pågående relation.

Barnen i Linds studie skapar också egna verbala begreppsapparater. De talar om ”att lysa” (Lind, 2010, s. 220) olika saker som finns i rummet. Bar-

nens lysande av ting förstås av Lind i avhandlingen mer som ”sensationer än reflektioner” (s. 220) där sensationer rör sig som diffraktioner. Detta eftersom skillnader görs synliga genom barnens intensitet och rörelse med rummet, apparaten och varandra, vilket i sig ligger mycket nära de händelser och analyser som tar plats med barn och kameror i den här studien.

Lind (2010) menar vidare att när barnen ges tillgång till en ny materialitet, i det här fallet en overheadapparat, är en av förutsättningarna att de ges tid och tillåts etablera en relation där de har inflytande över de villkor som råder kring skapandet tillsammans med den nya materialiteten. Apparaten kan då erbjuda förändrade villkor för både skapande och förståelse av estetiska möjligheter och rörelser i barnens pågående undersökande. Utifrån besläktad användning av teoretiska begrepp från Deleuze och Guattari beskriver Liselott Mariett Olsson (2014) erfarenheter av hur små barn erövrar med sina kroppar och att lärandet sker i rörelsen mellan ”mening” och ”icke-mening” (s. 206). Mening och icke-mening utgör inte motsatser, de kan snarare beskrivas som delar i en pågående kunskapsproduktion där problemformulerande är centralt. Olsson (2014) framhåller att små barns användning av icke-mening är viktig och att den är del av produktionen av problem. Problemen som pågår i barnens experimenterande är med och producerar mening och här fokuseras själva läroprocessen snarare än ett resultat eller ett givet mål för processen och hon beskriver hur barnen ”föredrar att dröja sig kvar i problemkonstruktionsprocessen” (s. 206). Olsson (2014) har, liksom Lind (2010), med studier av barns möten med en overheadapparat i sin avhandling och hon använder, liksom Lind, begärsbegreppet med utgångspunkt hos Deleuze och Guattari. Olsson beskriver hur begäret, om det inte återges som brist och som delaktigt i produktion av det normala barnet, kan beskrivas som ett ifrågasättande av det barn som ska bedömas. Det kan då istället erbjuda möjligheten att ställa frågor som handlar om vad barnen ”är intresserade av, det vill säga vad de begär och vad de producerar” (Olsson, 2014, s. 163). Hon menar vidare att barnen utvecklar relationen tillsammans med overheadapparaten genom att ”[...] deras kroppar såväl som ljuset och skuggans kroppar dyker upp, inte som varandras motsatser eller fasta och färdiga objekt i möte, utan som inseparabla kroppar stadda i ständig rörelse i ett relationellt fält” (Olsson, 2014, s. 195). Den ständiga rörelsens produktion av mening och icke-mening blir här del i att vara barn och att skapa mening som barn. Olsson (2014) beskriver att en förändrad förståelse av hur kunskap blir till medför förändrade metoder och förberedelser för forskare och pedagoger inför mötet med barnens problemkonstruktioner. I förskolan finns ofta en pedagogisk agenda med avsikter som tar sin utgångspunkt eller sitt mål i läroplanen och i att barnen ska ha det kul och bra i förskolan, men

denna för-tänkta agenda kan också leda till att pedagoger inte ser vad barnen gör, utan snarare, vad de själv tänkt att barnen *ska* göra.

Emelie Westberg Bernemyr (2015) visar i en studie, som liksom den som pågår i den här avhandlingen tar teoretisk utgångspunkt i Barads agentiska realism, hur ett- och tvååringar utforskar ljud och hur dessa kan framställas som sammanflätade med ting och materialitet i förskolan. Westberg Bernemyr betraktar ljud som ”potentiellt kraftfulla performativa agenter” (2015, s. 22) och hennes empiriska material består av videdokumentationer från förskoleverksamhet som pedagoger producerat utan att hon själv som forskare varit närvarande. Hon analyserar materialet med hjälp av fysikaliska lagar med intresse för ljud som vibrationer i kombination med ljudens delaktighet som materiella krafter i barns lek. Hon visar i sina analyser hur ljud uppstår mellan barn, deras kroppar och burklock, och hur barnens koncentration i situationerna uppstår i relationerna som pågår. Barnens fingrar begripliggör sig tillsammans med lockens metallyta och med ljuden som uppstår, vilka i sin tur förändras i relation till kroppars rörelser och var barnen befinner sig i rummen. Westberg Bernemyr (2015) beskriver barnen som att de blir, ”håll-i-lock-barn” (s. 100), där de tillsammans utvecklar förståelser av sig själva, locken och ljud.

I en av sina analyser visar Westberg Bernemyr (2015) en mycket intressant aspekt av forskarens sammanblandning med ett material och av etiska aspekter i relationen mellan blickar och seende. Hon beskriver hur hon som forskare tittar på det empiriska videomaterialet som hon undersöker i analysen. Hon upptäcker att ett av de barn som utgör fokus i en film tittar rakt in i videokameran och därmed in i ögonen på den analyserande forskaren. Samtidigt är det uppenbart att det under inspelningen inte var henne barnets ögon riktades mot, utan mot videokameran som dokumenterande funktion i pedagogens hand. Som en konsekvens av denna upptäckt beskriver Westberg Bernemyr (2015) videokameran som en maktutövare i förskolans rum eftersom varken barnet eller ljuden kunde undkomma den så som situationen pågick.

I studiens resultat framträder ljud som samarbetspartners tillsammans med de materiell[t]-diskursiva omständigheterna i förskolemiljöerna och Westberg Bernemyr (2015) beskriver värdet av de slags täta och nära analyser som det teoretiska perspektivet erbjuder eftersom de synliggör små nyanser i, och av, en mängd relationer. Hon framhåller vidare att det är genom en utplattad närgången analys som det blir möjligt att se en stor mängd av dessa relationer. Hennes argumentation ligger mycket nära den jag själv för i beskrivningarna av de analyser jag gör i den här studien, även om hon inte beskriver sina analyser som diffraktiva, men däremot att de kommer nära *med hjälp* av det teoretiska perspektivets möjligheter.

För både Änggård (2016) och Fredriksen (2011, 2015) samt för Lind (2010), Olsson (2014) och Westberg Bernemyr (2015) är kroppen och barnens tydliga närhet till nuet centrala. Även om de i sina studier delvis utgår från olika teoretiska förståelseapparater så tycks deras resultat visa att barn lär i en pågående relation, med och mellan det de har omkring sig. Det medför att barns lärande i förskolan synliggörs och beskrivs som pågående snarare än som uppfyllande av mål, och just detta kommer att spela roll och vara centralt i relation till den här avhandlingen och dess resultat.

Dominerande diskurser, makt och motstånd

Olika dominerande diskurser i förskolan vidmakthåller olika slags barnsyn och institutionella platser organiseras ofta så att rådande diskurser ska kunna upprätthållas. Dokumentation i förskolan kan bli en aktiv deltagare i ett sådant upprätthållande. Ett exempel på detta utgörs av laminerade fotografier och texter som när de sitter på förskolans väggar utgör en avbild av verkligheten. Ragnhild Olsen (2015) beskriver dem, och det de visar – som något som hänt och sedan stängts – vilket gör dem till en spegling som inte berättar något om det som utelämnats. En pågående pedagogisk praktik blir då en produkt av vår föreställning om vad ett barn är samtidigt som barnsynen styrs av den pedagogiska praktiken (Olsen, 2015). Ett exempel på en sådan praktik är den rytm och turtagning av frågor och svar som inryms mellan pedagoger och barn i förskolan. En vuxen ställer en fråga till ett barn, men den vuxne har redan en föreställning om vad som är det rätta svaret som barnet förväntas komma fram till. Ett liknande exempel, som också ligger närmare fotografi och dokumentation, är hur Charlotte Holmberg (2015) beskriver att förskolebarn använder kameror när de dokumenterar, och hur barnen då riktar kamerorna på samma sätt och mot samma saker som pedagogerna.³³ Holmberg ser själv inga problem med just detta, men i relation till intresset i den här studien menar jag att det hon beskriver visar på hur kameran inte blir ett verktyg med möjligheter i barnets händer utan redan inordnat i en fast diskursivt villkorad syn på både kamera, barn och dokumentation. Utgångspunkten i en sådan barnsyn är att det finns sanna, säkra svar och att den vuxne känner till dessa svar (jfr Dahlberg et al., 2001). Ann-Marie Markström (2005) beskriver i sin avhandling om förskolan som normaliseringspraktik

33 Charlotte Holmberg (2015) riktar inte sitt intresse mot barn och kameror i relation till dokumentation, men några barns fotograferande nämns helt kort i hennes studie, *Så är det ju – den blir aldrig färdig! En etnografisk studie om förskolepedagogers arbete med pedagogisk dokumentation*. Trots att hennes exempel är begränsat visar det på hur kameran inte förväntas göra något med situationen, snarare verkar pedagogerna se den som ett neutralt verktyg för att minnas.

att normaliseringen behöver det avvikande, och att det avvikande alltid står i relation till en rådande barnsyn. I avhandlingen fokuserar hon på aktörernas förhållande till strukturerna och för barnens del visar sig strukturerna bland annat i barnens begränsade möjlighet att påverka de rutiner som reglerar förskolans verksamhet. Samtidigt visar Markström att barnen inom ramen för förskolans rutiner skapar egna möjligheter (jfr Rasmussen & Smith, 2001, 2002) och ramarna utgör därmed både möjligheter och begränsningar. Markström (2005) konstaterar dock att barn både ingår i, och är underordnade, ett socialt lärande, i vilket de lär sig att vara förskolebarn (s. 150).

I en undersökning om pedagogisk kontroll tillämpar och använder Ninni Sandvik (2012) Deleuze och Guattaris filosofiska tänkande och då särskilt begreppet *assemblage*. Hon använder det som analysredskap i en studie som intresserar sig bland annat för förskollärostudenters organiserande av verksamhet för barn. Att förstå händelser i förskolan i termer av *assemblage* betyder att titta på alla krafter, inte bara de mänskliga utan också de ickemänskliga. *Assemblage* förstås som pågående anhopningar av människor, ting och krafter och deras inbördes relationer (Bennett, 2005; Olsson, 2014; Sandvik, 2012). Ett *assemblage* hålls inte samman av ett centrum, det förstås som pågående händelser, aktiviteter, rörelser och flyktlinjer som i sin tur producerar fenomen av olika karaktär. Att tänka med *assemblage* hjälper oss enligt Elizabeth A. St. Pierre (2013) att tänka i termer av sammankopplingar snarare än motsättningar och med rörelse snarare än kategorisering. Sandvik (2012) visar att den pedagogiska kontrollen osäkras genom att barnen inte svarar på studenternas frågor, och att de inte rör sina kroppar tillsammans med den verksamhet förskollärostudenterna planerat och praktiskt organiserat för barnen. Motståndet blir synligt genom att barnen *inte gör någonting* och att de inte svarar på de vuxnas planering eller mål med situationen. I målen för den planerade verksamheten finns och visar sig en medföljande pedagogisk kontroll som barnen genom sitt o-intresse och sin tystnad visar motstånd mot. Sandvik (2012) menar att de vuxnas förväntan är sammanvävd med deras utövande av pedagogisk kontroll, som i sin tur visar sig starkt ihop-trasslad med rådande diskurser i förskolan. Hon betonar att barnen genom att inte följa den pedagogiska kontrollens idé öppnar för ett osäkrande av situationen som kan medföra en mer utforskande pedagogik som kan gagna både barn och vuxna. En osäkrad pedagogisk kontroll medför också att varken kunskap, den som förväntas lära eller den som förväntas lära ut, kan förstås som fasta och givna positioner i en pedagogisk situation (D. Atkinson, 2015; Sandvik, 2012).

När Klara Dolk (2013) genomför en studie som undersöker värdegrundsarbete i förskolan framkommer det i analyserna att det finns olika

aspekter av motstånd hos barnen visavi pedagogerna. Hon lyfter bland annat fram ”öppna och dolda, kollektiva och individuella” (2013, s. 185) aspekter av motstånd som på olika sätt också visar sig vara kreativa. Dolk återger hur en grupp barn, när de blir inbjudna att delta i möten som ska representera en demokratisk aspekt av förskoleverksamhetens planering, använder mötesstrategier som de lärt sig av de vuxna, för att göra motstånd mot själva mötesordningen. Barnen förhandlar med verktyg som tillhör det vuxna mötets regelverk. Här visar barnen sitt motstånd och gör sina röster hörda genom att använda nyvunnen kunskap. De använder sig av kroppsliga och språkliga utsagor och gör med hjälp av dessa motstånd mot den pedagogiska kontrollen som måste förstås invävd i situationen. Samtidigt var det inledningsvis pedagogernas önskan att bjuda in barnen i en pedagogisk process. Dock visar barnens agerande, som jag ser det, att det inte räcker med att vilja bjuda in. Makten i den pedagogiska kontrollen måste förstås som en mer komplex apparat än så.

Materiell[t]-diskursiva kroppsliga produktioner

Barn som ännu inte har ett verbalt språk kan använda kroppsliga handlingar och uttryck för att visa sitt motstånd mot de vuxnas makt och regler i förskolan. Ingvild Åmot och Borgunn Ytterhus (2014) beskriver hur ett litet barn som inte vill vara utomhus och som inte får gehör för sin motvilja mot utomhusvistelsen visar motstånd genom att kissa på sig. De menar att han använder en kroppslig manifestation för att få gå in igen, kroppen är hans kommunicerande redskap som går tvärs emot de regler som ingår i institutionens logik. Det finns en mängd regler som definierar praktiken och vardagen som barnen inte har möjlighet att svara på. Genom att kissa på sig så protesterar barnet och skapar samtidigt ett slags demokratiskt utrymme för sin röst och för rätten att bli lyssnad på. Det utrymme barn skapar utgörs av en protest som går att förstå i relation till medborgerliga rättigheter och demokrati, och som i förskolan kan förstås som en öppen och individuell motståndshandling (Dolk, 2013) som tvingar pedagogerna att reagera (Åmot & Ytterhus, 2014). Kissandet som motståndshandling är på ett plan mycket mer effektivt än att tala, här blir en mängd andra aspekter medaktörer. Byxorna blir blöta, barnet kommer att lukta kiss om ingen gör något, han kan bli kall och kanske mest intressant av allt, institutionens regler har inget att sätta emot. Den pedagogiska kontrollen är satt ur spel och barnets handling belyser därför också hur vissa kroppsliga uttryck och motstånd har en särskilt stark röst.

De reglerande diskurserna i förskolan förstås i den här avhandlingen som sammanvävda med det materiella och de beskrivs utifrån Barads (2007)

begreppsapparat som materiell[t]-diskursiva. Jag har ovan beskrivit konsekvenserna av att ett barn kissar på sig (Åmot & Ytterhus, 2014), vilket kan återges som en samtidigt materiell och diskursiv motståndshandling, där kissandet, de blöta kläderna och reglerna samspelar. Barns gråt ingår på samma sätt som kissandet i förskolans vardagskultur och vardagsliv. För små barn är den ofta aktiv i vardagslivet på samma sätt som att sova eller äta. Gråten är lika mycket delaktig i produktion av relationer, som den är en konsekvens av dem och i förskolan uppfattas gråt på olika sätt av de som arbetar där. Den kan ses som provocerande, som störande likväl som ett uttryck för omsorgsbehov (Rossholt, 2010). Den utgör del i konflikter och kan genom att återges som materiell[t]-diskursiv – samtidigt materiell och diskursiv – synliggöra och producera förändrad kunskap om relationer i förskolan. Barns gråt kan på samma sätt som när ett barn kissar på sig störa alla de pågående relationer som finns i förskolans rum. Gråten producerar behov och tar plats i rummen, den behöver pedagogernas uppmärksamhet och närvaro, den kanske behöver en napp, en vagn, en tröstande famn eller de andra barnens reaktion.

Nina Rossholt (2010) visar i en studie i förskolan hur en ettårings storslagna gråt i mötet med en pedagogs sång och hennes fysiska placering kroppsligt på samma höjd som det (fysiskt) lilla barnets kropp utgör ett rytmsamt mönster där pedagogen från början säger sig inte ha en strategi, men med kroppen och sången möter hon barnet, och gråten tystnar. I tröstandet, som del av en omsorgspraktik, är kroppens placering och närhet och röstens höga och låga toner de aktivt tröstande delarna i händelsen. Den tröstande kraften utgörs här av kroppen och röstens materialitet men den kan likväl, vilket Rossholt (2010) beskriver, utgöras av en vagn som omsluter barnets kropp och ger det en utsiktspunkt mitt i förskolan. Gråten syns också handgripligt och materiellt i de pappersnäsdukar som pedagoger bär i sina fickor för att möta snor och tårar. De barn som inte tar emot de vuxnas kroppar för tröst, använder bortstötandet för att avvisa tröstandet på liknande sätt som vuxna använder omslutande för att skapa tröst. Kropparna utgör hos Rossholt därmed agentiska möjligheter som både producerar och sam-handlar med bortstötning och omslutning. Både bortstötning och omslutning (Rossholt, 2010) samt motståndshandlingar (Dolk, 2013; Sandvik, 2012; Åmot & Ytterhus, 2014) blir särskilt intressanta, i relation till den studie som presenteras i den här avhandlingen, eftersom de alla tre kan kopplas ihop med hur kameror registrerar och dokumenterar även den som kanske inte vill inordnas i kamerans blickfält. Kamerors blickfält kan liksom människors kroppar både innesluta och utesluta det som finns omkring dem.

Genom att diskutera pedagogisk kontroll i relation till planerad verksamhet med barn visar Sandvik (2012) hur barn, genom att inte delta och inte

visa intresse för vuxnas planerade verksamhet utestänger de vuxnas möjlighet att skapa kontakt med barnen. Här fungerar barnens stillastående kroppar som bortstötande av pedagogernas närmande, och utmanar genom detta den pedagogiska kontrollen. På liknande sätt producerar barn motstånd till pedagogisk kontroll som är sammankopplad med mat och ätande. De stänger munnen eller spottar ut maten när de sitter vid matbordet för att äta. De vill bara ha bröd, ingen soppa, eller så kastar de skeden och äter med händerna. I en materiell[t]-diskursiv förståelse av olika situationer som produceras i samband med maten regleras barnens ätande av pedagogernas kontroll och av materiella förutsättningar, och barn använder både sina kroppar och annan materialitet för att skapa motstånd (Rossholt, 2012a). På samma sätt som att ett litet barn inte bör gå med kissiga byxor eller ensam gråta hejdlöst bör inte heller någon gå hungrig. Matsituationen producerar möjlighet till motstånd på liknande sätt som att kissa på sig och gråta. Rossholt (2012a) beskriver också hur en pedagog bryter mot den pedagogiska kontroll som pedagogerna producerat tillsammans när hon ger ett barn en bit bröd trots att han, enligt det överenskomna regelverket, borde ätit soppan först. Därmed förhandlas pedagogisk kontroll inte bara av barnen, de materiella och diskursiva villkoren utan också av de vuxna. De kameror som är delaktiga i denna studie blir aktiva tillsammans med barnen i relation till en mängd vardagshändelser. Kamerorna deltar och förhandlar med den pedagogiska kontrollen i produktion av motståndshandlingar likt okontrollerad gråt och att kissa på sig, men också för att visa på förändrade möjligheter i vardagliga händelser i samband med både riktning av blickar och meningsskapande i kamerapraktiken.

Några sammanfattande ord i relation till forsknings-sammanhang

I det här kapitlet har det skett en rörelse och en förflyttning från forskning som ligger nära de empiriska förutsättningarna i avhandlingen, till ett mer teorinära forskningslandskap. Eftersom det sedan tidigare finns relativt begränsat med forskning som intresserat sig för yngre barns handgripliga tillgång till kameror har min avsikt varit att inledningsvis i kapitlet visa hur kameror används inom forskning i relation till yngre barn på ett mer generellt plan. Här har kameror av olika slag använts i första hand för att svara på forskares riktade frågor och för att belysa barns relationer till sin omgivning bland annat med utgångspunkt i ett förändrat barndomsparadigm. Något förenklat beskrivs också barnen och kamerorna utifrån en idé om att det är barnen i sitt varande som styr kamerorna och att de genom användandet av kameror kommer att svara på forskarnas frågeställningar. Barnen beskrivs

som demokratiska aktörer med en egen röst som genom kameraanvändande; kan berätta för vuxna om sina vardagsliv på de platser där de befinner sig (Bendroth Karlsson, 2014a; Clark & Moss, 2001; Einarsdottir, 2005; Kinnunen & Puroila, 2016; Rasmussen & Smidt, 2002), kan lära sig använda kameror (Matthews, 2006) och kan undersöka kameror som estetiska verktyg tillsammans med annan digital teknik (Knudsen & Eriksen Ødegaard, 2011).

Den andra delen av kapitlet rör sig mer teorinära och utgår liksom den första delen från forskning som rör sig i huvudsak i förskolan. Men till skillnad mot den första delen befinner sig forskningen inom ett posthumanistiskt och nymaterialistiskt teorilandskap. Här återges ting och människa och relationer som ihop-trasslade och ingen av dem kan då beskrivas som överordnad den andre. Här synliggörs hur ting och barn blir till tillsammans med både platser, materialitet och andra människor genom materiell[t]-diskursiva begriplig-göranden i världen (Hultman & Lenz Taguchi, 2010; Odegard, 2012; Rautio, 2014; Rossholt, 2010, 2012a; Westberg Bernemyr, 2015; Änggård, 2015). Detta medför ett förändrat sätt att se på både barn, materialitet och förskola. Här är alla röster och uttrycksmöjligheter hos de deltagande i fokus, här är talat språk lika viktigt men inte överordnat tingen och kroppens uttryck. Här beskrivs också hur barn utvecklar kunskap och nya möjligheter genom att synliggöras som i tillblivelse med det de har omkring (Lind, 2010; Olsson, 2014; Rossholt, 2010, 2012a; Sandvik, 2012) men också i relation till kroppsliga handlingar (Fredriksen, 2011, 2015) och i relation till rådande diskurser (Dolk, 2013; Markström, 2005; Åmot & Ytterhus, 2014). I kapitlet beskrivs också hur forskning inom ramen för förskolan med hjälp av posthumanistiska och nymaterialistiska tankeverktyg kan ifrågasätta regleringar och maktordningar samt öppna för tillblivelser (Hultman & Lenz Taguchi, 2010; Sandvik, 2012).

Kapitel 3

Metod och metodologiska ställningstaganden

Metod och metodologiska ställningstaganden

I följande kapitel redogörs för studiens metod och metodologiska rörelser i relation till produktion av forskningsmaterial. Här förs också en dialog med etiska aspekter i forskning. Det här kapitlet utgör en första del i avhandlingens metodkapitel. Den andra delen med fokus på resultatbearbetning och diffraktiv analys följer som kapitel 5, direkt på teorikapitlet. Avsikten med denna uppdelning är att ge läsaren möjligheten att ha med sig teorikapitlets resonemang in i läsningen av metodkapitlets andra del.

Etnografisk metod och postkvalitativ forskning

Metoden för produktion av forskningsmaterial i den här studien kan inledningsvis liknas vid en etnografisk undersökningsmetod vilken i sig räknas som en kvalitativ forskningsmetod (Cohen, Manion & Morrison, 2011). I en etnografisk ansats för produktion av forskningsmaterial förutsätts mycket förenklat: att forskaren är på plats i den kontext som ska studeras, att olika slags material samlas in, att undersökningen ofta sker i liten skala samt att analys av data ofta är tolkande (Hammersley & P. Atkinson, 2007). En aspekt av etnografisk forskning kan enligt Patrik Aspers (2011) förstås som att det är en mellanmänsklig forskning där den som forskar interagerar med fältet (2011, s. 28). Utgångspunkten är då att forskning sker på och mellan människor och tillsammans med människor, vilket också kan beskrivas som en vanlig förutsättning inom utbildningsvetenskaplig forskning (Cohen et al., 2011; Hultman, 2011).

Inom antropologin, i studier av andra kulturer än den egna, har ting haft en viktig plats i analyser av hur människor skapar och förstår sin omvärld (Candlin & Guins, 2009; Hammersley & P. Atkinson, 2007). Men inom etnografin förstås vanligen tingen inte som krafter i sig, utan snarare att deras kraft tillskrivits dem av människan och i kulturen (Hammersley & P. Atkinson, 2007). Om man, som i den här studien, tar sin utgångspunkt i Barads (2003, 2007, 2010, 2011, 2012a, 2012b, 2014a, 2014b) teoretiska ramverk,

agentisk realism, förändras och vidgas förståelsen av vad en etnografi kan bli eftersom inte bara människor, utan också ting och krafter förstås som performativa agenter i den utbildningsvetenskapliga kontext som undersöks. Dessutom kan de resultat som presenteras inte beskrivas som tolkande, de är snarare i tillblivelse. Utifrån dessa antaganden kommer den etnografiska forskningsansatsen som tillämpas vid produktion av forskningsmaterial i den här studien att kopplas samman med *postkvalitativ forskning*.

I postkvalitativ forskning ifrågasätts traditionella kvalitativa metoder och behandling av data och analyser samt forskarens roll (L. Johansson, 2014; Lather & St. Pierre, 2013). Här sker *om-formuleringar* och *om-förhandlingar* av mer traditionella kvalitativa metoder och här uppstår därmed både förändrade metoder och en förändrad analyskultur. Här kan både data och analys bli något annat än det vi är vana vid och här framträder därmed förändringar i begriplig-görandet av både vad som utgör data, och hur analys kan genomföras (Davies, 2014; Jackson & Mazzei, 2012; Lather, 2013; MacLure, 2013; St. Pierre & Jackson, 2014). Analyser blir prövande, undersökande och ickelinjära (St. Pierre & Jackson, 2014). Forskningsmaterialet kan här framställas som aktivt i urvalet, och material och teori är inte separerbara, de är snarare med och konstituerar varandra. Alecia Y. Jackson och Lisa A. Mazzei (2012) liksom Bronwyn Davies (2014) menar också att varje kodning av data på ett mer traditionellt sätt gör att svaren på de frågor som ställts ofta är lätta att identifiera och dessutom givna utifrån den kunskapsbas forskaren rör sig inom i ett känt fält. Därför kan varken kodning, som analytiskt redskap, eller tolkning i analyser fungera här, och dessutom framträder en annan slags forskare. En forskare som inte bara framträder utan som blir lika mycket konsekvens som förutsättning inom ett postkvalitativt landskap (Lather, 2013). Tillsammans med teori och metod för analys blir forskaren del av det empiriska materialet, även om det är hen som säger något om det, och utifrån detta resonemang hänger teoretiska och metodologiska rörelser samman. Men lika lite som *posthumanism* avfärdar poststrukturalism och socialkonstruktionism (jfr Barad, 2003, 2007; Hekman, 2008), utan snarare rör sig vidare med dem, lika lite avfärdar *postkvalitativa studier* kvalitativa studier i mer traditionell mening. Istället kan de förstås som under utveckling och i förändring, men också som mer komplexa (Jackson & Mazzei, 2012; Lather & St. Pierre, 2013). Patti Lather (2013) menar att ett sätt att beskriva vad det postkvalitativa kan vara är att beskriva hur det används och att synliggöra vad som redan sker i det pågående, vilket hon beskriver som "embedded in the immanence of doing" (s. 635). Men också att det är en "methodology-to-come" (s. 635), vilket visar att den är i tillblivelse och under formulering i varje projekt som uttalar sig i dess namn.

Inom ramen för den studie som skrivs fram i den här avhandlingen blir den ickemänskliga materialiteten förstådd som både aktiv och inbjuden att utgöra del av förståelsen av platserna och relationerna där forskningsmaterialet produceras. Den här studien skriver in sig tillsammans med det postkvalitativa, men det finns i huvudsak två orsaker till att jag omfattar och ändå beskriver forskningsmetoden i avhandlingen som etnografisk. Den första tar sin utgångspunkt i min egen erfarenhet och nära relation till förskolan som en övergripande och delvis förkroppsligad kontext, vilket i sin tur härrör från min långa erfarenhet som förskollärare. Det betyder inte att jag förväxlar min roll – performativa agentskap – som forskare med min tidigare roll som pedagog. Men det betyder att de båda blir performativa med mig, *sida vid sida* och *samtidiga*, och att de båda intra-agerar med produktion av material och med teorier. Den andra orsaken tar sin utgångspunkt i skillnaden mellan att producera material och att analysera det. Även om den här avhandlingen befinner sig inom ett posthumanistisk teoretiskt landskap sker produktionen av forskningsmaterial i en tradition som efterliknar och samspelar med en etnografisk ansats (jfr Hammersley & P. Atkinson, 2007; Rhedding-Jones, 2003; Walford, 2008).

Med utgångspunkt i avhandlingens teoretiska perspektiv och med en postkvalitativ hopkoppling blir *deltagandet på platsen*, det som inom etnografi beskrivs som deltagande observation med olika deltagandegrad (Fangen, 2005; Gobo, 2008; Hammersley & P. Atkinson, 2007; Walford, 2008), automatiserat. En sådan automatisering beror på att deltagandet redan är del i det teoretiska perspektivets förutsättningar, och i produktion och intra-aktiv tillblivelse med data. Den deltagande observationen blir här inte en deltagande blick från sidan på ett överblickbart objekt utan istället en intra-aktiv blick som bygger på en pågående sammankoppling som fortgår mellan barn, kameror, forskare, ting, materialitet, förskola, teorier och pedagoger. Det blir därför trovärdigare att utifrån avhandlingens teoretiska perspektiv tala om något jag vill kalla; en *sammanvävd observation*, som består av det som utspelar sig mellan både människor, krafter och ting (jfr Barad, 2003, 2007; Sørensen, 2009).

Produktion av, och med, forskningsmaterial

I den här studien sker produktionen av forskningsmaterial på fyra uttalade sätt. I huvudsak genom (1.) *inspelning med videokamera* i de två förskolor som utgör studiens forskningsmaterialsproduktionsplatser. Men forskningsmaterial utgörs också av (2.) *de kvardröjande fotografier* som finns

på de deltagande kamerornas minneskort och *de fältanteckningar* som förts som sporadiskt (3.), *skrivnen text* i ett anteckningsblock, samt av (4.) *verbala viskningar* in i den filmande videokameran. Viskningarna utgörs av mina spontana tankar och upptäckter utifrån vad som utspelar sig mellan alla de människor och de ickemänskliga krafter och aktörer som finns på platsen. Dessa viskningar kan förstås som *verbala fältanteckningar*, vilka i sig sedan samspelar med de analyser och diffraktiva läsningar som tar plats i avhandlingen. Forskningsmaterialet är producerat av alla relationer som finns på de platser där de blivit till och samtidigt har de ”framkallats” (Gunnarsson, 2015, s. 77) genom att dess performativa praktiska omständigheter sattes igång redan när jag som forskare började fundera, formulera och diskutera min forskningsplan. Forskningsmaterialet i studien är producerat som empiri, där både produktion och tillblivelser utgör delar i det som sedan blir data och det som beskrivs som data är de delar av forskningsmaterialet som görs synligt i avhandlingens resultat- och analyskapitel.

Som underlag för dataproduktion finns:

- *Videomaterial* – visuellt rörliga fältanteckningar
- *Barnens fotografier* – som fanns på kamerornas minneskort
- *Fältanteckningar* – i form av ett antal löst sammanhållna anteckningar i ett kollegieblock och forskarens viskande röst i videomaterialet

Det inspelade videomaterialet fungerar också som fältanteckningar, de benämns som *visuellt rörliga fältanteckningar*. Att jag som forskare beskriver dessa som visuellt rörliga fältanteckningar beror dels på att visuella fältanteckningar som begrepp kan utgöras av handtecknade bilder inom forskning (jfr Hendrickson, 2008), dels på att jag ser materialet som ytterligare en sorts fältanteckningar, alltså ett löst sammanhållet material från det som inom etnografisk forskning kallas fältet (jfr Hammersley & P. Atkinson, 2007). Platsen där produktion sker kan beskrivas som både rörlig och fast. Rörlig så till vida att jag följer barnen dit de går, ute och inne, på avstånd och nära. Samtidigt blir platsen fast så till vida att den utgörs av de uttalade ramarna som är skapade inom de olika förskolekontexterna där materialproduktionen pågår (Kaijser & Öhlander, 2011).

Videokamera – i forskarens hand

Videokameran som används är inte fast monterad på ett stativ eller på en särskild plats. Den är hela tiden rörlig. Den sitter på min hand, den hänger på min handled, den ligger på bord och ibland på marken. Genom att använda en rörlig, icke stationär videokamera både styr och styrs jag som forskare.

Det är jag som i och genom de pågående sam-handlingarna gör urvalet av vad som är möjligt att sedan analysera. Även om deltagandet är öppet och bygger på närvaro under en sammanhängande tid så vet ingen vad som inte blir synligt i det inspelade materialet. Fördelen med att använda videokamera är sammanflätat med nackdelarna. Videokameran tar upp både ljud och bild, den kommer nära det som sker och videomaterialet blir möjligt att under analysen betrakta igen och igen. Samtidigt är det bara det som pågår framför eller mycket nära dit videokamerans blick är riktad som sedan blir synligt och hörbart i det inspelade materialet. Här går något förlorat och något annat blir tydligare. En konsekvens av att filma och använda videokamera är att också ställa sig vid sidan av. Samtidigt kan barnen som deltar i studien se både mig och kamerans blickriktning. Om kameran är stationär kan det vara svårare för den som blir filmad att uppfatta vad som videofilmas och vad som inte filmas (Sparrman, 2003; Sparrman, Torell & Åhrén, 2003; Woodyer, 2008). Videokamerans vara eller icke vara som del i produktion av forskningsmaterial kan alltid diskuteras, och bör alltid diskuteras, med utgångspunkt i etiska aspekter av forskning (Vetenskapsrådet, 2011). I den studie som presenteras i den här avhandlingen riktas intresset mot detaljer i form av människors och kamerors blickriktningar och fingrars rörelser över knappar på kameror. Därför utgör videokameran som delaktig i undersökningen en central och viktig del i produktion av forskningsmaterial.

Videokameran har i den här studien ofta styrts av min forskningsblick, och förhandlingar kring den (jfr Aarsand & Forsberg 2010; Sparrman, 2005), samtidigt som filmandet bygger på sam-handlande med platsen, digitalkamerorna och barnen. Oftast har jag hållit videokameran i handen och tittat på det som händer genom kamerans display. Men jag har också tittat på det som händer med mina ögons blick och samtidigt riktat kameran mot det jag tittar på. Ibland har jag tittat på något som händer samtidigt som kameran har varit riktad åt ett annat håll. Jag har suttit på huk, på marken och på golv för att befinna mig på samma höjd som barnen. Detta för att de med sin fysiska längd ska kunna nå både min blick och videokamerans utblick och dess display. Några gånger har videokameran stått på ett bord med objektivet riktat mot något som händer mellan mig och barnen eller så har den hängt på min handled och filmat utan avsiktlig riktning. Forskarblicken har flera riktningar styrda av olika händelser och får därmed ett performativt agentskap i sig. Att kameran ibland kom att filma för sig själv utan avsiktlig riktning berodde oftast på att barnen behövde hjälp av mig med sådant som att trä en digitalkameras handledsband över handleden, eller sätta på sig skor eller att jag lyft upp cyklar som vält. Jag har också tagit ett gråtande barn i handen och gått till en pedagog eller annan vuxen. Huvudfokus för videokamerans

riktning har ändå under fältstudierna och produktionen av material hela tiden varit barnens visuellt synliga relation med digitalkamerorna i verksamheten. Därmed har digitalkamerornas intra-aktivitet med allt det de omgetts av varit fokus. En konsekvens av detta är att samtal barnen emellan som handlat om kameror utan att något av barnen haft en kamera i handen eller på handleden kan ha gått förlorade för videokameran och för mig som forskare. Det har varit barnens blickriktningar och handgripliga relation med kameran som styr videoinnehållets riktning (jfr Sparrman et al., 2003).

Digitalkamera och fotografi – förutsättning, konsekvens och möjlighet

Fotografi kan till skillnad mot många andra forskningsmetoder uppfattas som dokumenterande men Rasmussen (2004) menar att fotografiet också överskrider den anonymitet som kan finnas i muntliga uttalanden. Att använda visuella forskningsmetoder kan innebära att fokusera på det verbala och kroppsliga men lika mycket på teknikens möjligheter och forskarens roll i forskningssituationen (Cavin, 1994; Pink, 2007). Dessutom kan barns kameraagerande visa på sådant som annars skulle kunnat gå förlorat vad gäller deras fokus och intresse (jfr A. James et al., 1998; Mayhall, 2008; Rasmussen, 2004; Rasmussen & Smidt, 2002; Thomson, 2008). Kameran har ett flertal fördelar, den ger barnen fotografisk agens och samtidigt tillgång till en fotografisk röst. En kamera har inte ett eget öga som styrs av kamerans inre, men genom samhandlingar med den som bär kameran och det som finns runt omkring, kommer kameran att bli en apparat med seende och alltså därmed en blick i världen. Varken barn eller vuxna talar med en röst, vi har alla olika röster vid olika tillfällen och beroende på vem vi talar med. Genom att ge barn handgriplig tillgång till kameror ges de tillgång till en visuell röst och till aktiva fotografiska handlingar. Wendy Luttrell (2010) menar att en användning av kameror kan ge tillgång till det som hon som forskare annars inte har möjlighet att se. Hon utgår från att fotografiet och dess teknologiska möjlighet innebär en riktad blick, men också en möjlighet att *om-rikta* blicken.

I den här studien använde barnen digitalkameror med stor display och en enkel och tydlig knapp där man tryckte om man ville ta ett fotografi. Kamerorna var utrustade med laddningsbara AA-batterier, vilket gjorde att batterier som tog slut kunde bytas mot nya utan att barnen behövde vänta medan kamerorna laddades. Med utgångspunkt i tillgänglighet och för att slippa begränsningar i användandet, hade kamerorna minneskort med stor kapacitet. Detta gjorde att barnen varje dag kunde ta så många bilder de ville och att forskningsfrågorna därför kunde vara mer öppna än när man som tidigare använde engångskameror i undersökningar. Digitalkamerorna hade en bild-

visningsfunktion som fungerade på följande sätt; efter att en bild tagits visade sig det nyss tagna fotografiet ett par sekunder i kamerans display. Dessutom kunde man senare gå tillbaka och titta på redan tagna bilder som då visades i displayen.

Kamerorna hade ett handledsband som jag bad att barnen skulle trä över sin handled. Handledsbandets ögla var minskad genom att en gummisnodd trätts över det så att det storleksmässigt ska passa ett barns handled. När barnen första gången fick tillgång till kamerorna blev de ombedda att de skulle försöka att inte tappa dem, och att de gärna fick ha dem hängande på handleden, både när de använde dem och när de bar omkring på dem. När barnen inledningsvis fick tillgång till kamerorna fick de däremot inga instruktioner om vad och hur de skulle göra förutom att jag visade, för den som undrade, vad som var på och av knappen. Jag bad barnen att fotografera det de gjorde på förskolan genom att säga: – *Jag undrar vad ni gör på förskolan*. Uttalandet ska ses i ljuset av att jag, när jag presenterat mig för barnen, både när jag först kom till förskolan och under min tid där, berättat för dem att jag var där som forskare för att jag var intresserad av vad de gjorde på sin förskola och hur de hade det där.

Barnens relation med kameran och i viss mån deras fotografier ger underlag för att utforska visuellt fokus och intra-aktivitet som inte skulle blivit synligt utan kamerorna. Att hålla i en kamera och att få använda den innebär en konkret makt – *kamerans blick i barnets hand* och *kamerans möjligheter tillsammans med barnet*. Själva poängen med att låta barn använda kameror är att de själva med dess hjälp och möjligheter kan svara på den vida fråga de fått genom att de erbjuds ett performativt agentskap tillsammans med kamerorna. Detta ska uppfattas i relation till att barn vanligen intra-agerar med vuxnas avsikter och händer på kamerorna (jfr Einarsdottir, 2005; Kind, 2013; A.-L. Lindgren, 2016; Magnusson, 2014b; Rasmussen & Smidt, 2002; G. Rose, 2012; Thomson, 2008).

Trots att det idag är vanligt att pedagoger använder den fotografiska funktionen hos surfplattor för att dokumentera i förskolan har jag i den här studien valt att låta barnen använda digitalkameror, detta beror på att digitalkameror erbjuder *både en tydlig realtidsåtergivning* och *en inramning i världen*, vilket som jag ser det gör dem intressantare i relation till seende och seendepraktiker. Problemet med surfplattan är dess storlek. För små barn utgör dess skärmyta hela blickfältet, vilket medför att den inte ramar in utan bara upprepar det som finns omkring. Den saknar då den centrala kapacitet som kameror har genom möjligheten att rama in. Vid den pedagogiska verksamheten inom ramen för Barnfilmskolan på Valand, vid Göteborgs Universitet, rekommenderar man av just den orsaken att barn under sex år ska

erbjudas användande av digitalkameror eller mobiltelefoner (Barnfilmskolan, 2017). Det finns dessutom ytterligare en aspekt som är viktigt vid valet av kameror istället för surfplattor. Digitalkameran är ganska liten och behändig, den kan hänga i sitt handledsband när andra saker sker, medan surfplattan skulle begränsa barnens möjlighet att röra sig med platsen och de pågående relationerna genom sin vikt och sin otymplighet.

Kameror i barns händer

Det visuella material som utgör forskningsmaterial i avhandlingen är igångsatt och aktiverat av mig som forskare, men delar av det förekommer också naturligt i den slags verksamhet jag undersöker. Det finns förskolor där barn är delaktiga i fotograferandet och i det visuella dokumenterandet, men i de allra flesta förskolor har barn inte tillgång till *fotografiskt handgripliga handlingar* (jfr Hannibal, 2009; Svenning, 2011). Vid de två förskolor som utgör empirisk produktionsarena i den här avhandlingen har barnen tidigare inte använt digitalkameror i verksamheten. Däremot blir barnen dokumenterade i bilder som sätts upp på förskolornas väggar och vid en av förskolorna, i deras pärmar.³⁴

De digitalkameror som barnen fått tillgång till är i samtliga fall tillhållna av mig på platsen. Jag menar att de sedan fått performativt agent-skap i barnens händer och i verksamheterna tillsammans med barnen och all den mänskliga och ickemänskliga materialitet som omger oss. De barn som deltar i undersökningen kan ses som visuella undersökningsdeltagare. Jag har avsiktligt och i samhandling med min erfarenhet riktat mitt forskarintresse mot treåringar. De befinner sig i en del av livet då både deras kroppar och deras ord har starka röster. På en gång, och var och en för sig. Jag har inte aktivt styrt hur och på vilket sätt barnen tar och gör fotografier, men jag har varit en del av det som sker under tiden som forskningsmaterialet producerats.

Som forskare har jag tillbringat tre veckor på varje förskola, minst tolv dagar på varje plats. Initialt gjorde jag mig bekant med platsen och relationerna, bland annat genom att befinna mig där med videokameran i handen. Den första eller andra dagen tog jag fram de kameror som barnen inbjöds att använda. Vid överlämnandet av kamerorna till barnen så uppmanade jag dem på samma sätt som Matthews (2006): för det första, att *försöka* att inte tappa kamerorna, och för det andra att låta dem hänga på handleden. Matthews

34 Pärmarna används här för att samla dokumentationer om barnen, för att spara fotografier och teckningar som barnen gjort under sin tid på förskolan. Pärmarnas innehåll utgör en slags *portfolio* och kan jämföras med de visuella biografier som Anna Sparrman och Anne-Li Lindgren (2010) beskriver och som berörs i avhandlingens *Bakgrunder och ingångar*.

(2006) uppmanade också barnen att inte ta på objektivets lins. Han var i sin undersökning intresserad av vad barnen kunde lära sig om videokamerans användning och tog därför medvetet ställning för att visa och vägleda barnen i användandet av kamerorna. I den här undersökningen har jag snarare gjort tvärt om. Jag har inte sagt hur de ska göra för att ta fotografier, jag har låtit barnen undersöka kameran i världen utan den typen av regleringar. Däremot har jag svarat på barnens frågor när de har undrat hur man sätter på kameran och hur man kan använda den, men då har jag utgått från deras initiativ. Detta tar sin utgångspunkt i att jag velat ge barnen tillgång till mindre reglerade möjligheter i de samhandlingar som relationerna kunde ge upphov till. Jag ville inte aktivt leda deras möten och tillblivelser med kamerorna, mer än vad jag redan gjort genom att komma med kamerorna. När barnen vid ett flertal tillfällen tryckte hårt på objektivet så att kamerorna gav ett oroväckande ljud ifrån sig – som om de skulle gå sönder – bad jag barnen att inte göra så, med explicit referens till att kameran då kunde gå sönder. Vi diskuterade också vad det var vi såg – i de bilder som visade sig i displayerna och på kvardröjande fotografier – när barnens fingrar mycket tydlig syntes där, men bara om barnen väckte frågan utifrån det vi såg i displayen. Linda Sternö (2014, s. 160) beskriver hur spår av barns fingrar i fotografier riskerar att rationaliseras bort av vuxna utifrån en estetisk idé om att det inte ser snyggt ut, samtidigt menar hon att fingrarna ju visar att någon var med och tog bilden, att utsnittet är subjektivt. Spåren av fingrarna visar därför också att fotografier har en avsändare.

Deltagande i forskning – några etiska komplikationer

Även om barn och vuxna kan beskrivas som att de har lika värde så är de inte jämbördiga. Små barn har inte möjlighet att i ord omsätta och genomföra forskning på sig själv utan ansvaret för forskningen ligger på forskaren.³⁵ Forskare kan, som i den här avhandlingen, tala om barnets röst, att synliggöra barnet och att vara ihop-trasslad med det som händer vid produktion av material. Ändå är forskaren representant, om än i samhandling med, inte bara för den makt som ligger i att vara vuxen generellt, utan dessutom för den makt som ligger i analys och urval av analysmaterial (jfr Rasmussen & Smidt,

35 Här kanske jag bör tilläga – *forska på en akademisk forskningsnivå* – eftersom det finns en språklig glidning vad gäller begreppet forskare och att forska i relation till förskolan. I allmänt tal kan pedagoger säga att barn forskar, och barnen kan därför ge uttryck för att de forskar. – *Vi forskar på fåglar*, kan barn säga som del av att de undersöker hur fåglar ser ut, varför de flyger eller vad de äter.

2002). Dessutom finns det bara en närvarande videokamera i den här studien och den styr forskaren över. Visserligen i sam-handling med marken och välta cyklar och barn som behöver hjälp, men det är hela tiden jag, forskaren, som har den på min hand och som handgripligen styr över när den filmar och när den är avstängd.

Genom att erbjuda barn att använda och sam-handla med digitalkameras i verksamheten menar jag att jag försöker erbjuda redskap för att synliggöra något som tidigare varit dolt i förskolan som pedagogisk praktik, men också till viss del inom forskningen om förskolan. Det betyder att forskningen lyfter fram något som kanske pågår, men som inte i någon större utsträckning blivit synliggjort. Genom att fråga barnen om de vill delta som visuella undersökningsdeltagare och genom att fråga om jag, som forskare, får filma dem och använda deras fotografier, har jag bjudit in dem i en demokratisk process. Detta betyder emellertid inte att deras svar är del av samma demokratiska process. Barns svar som delaktiga i forskning, både när det handlar om fotografier och verbala uttalanden, kan bli överkörda av den vuxnas version av hur saker går till eller hänger samman i världen (jfr Cook & Hess, 2007; A.-L. Lindgren, 2016; Mayhall, 2008). Barns svar blir ett uttryck för deras möjlighet att svara inom den maktordning som råder mellan vuxna och barn generellt, barnens möjlighet ligger därför snarare i att om-förhandla makten (Dolk, 2013) och givetvis kan även vuxna om-förhandla sina maktprivilegier.

Genom att fråga barnen har jag visat dem att jag vill veta hur de tänker och ser i förskolan, men också att jag tror dem om att svara på min fråga. Det inträffade också under produktionen av forskningsmaterialet att enskilda barn bad mig att inte filma. Det är en komplex situation att som forskare inte få ta del av det som sker under produktionen av en studies forskningsmaterial och detta kommer vidare att diskuteras i resultat och analys.³⁶ Men att barn säger nej och att de, vilket blir synligt i forskningsmaterialet, utmanar videokamerans utblick över förskolan med kamerorna, visar att barnen vet något om varför jag befinner mig på förskolan. Det visar också att de har hört att jag sagt att de kan avbryta och inte delta i forskningen och att makten hos en vuxen därmed är förhandlingsbar. Jag vill påstå att de är inbjudna att göra motstånd och att några av barnen använder den möjligheten.

Fotografi har tidigare i avhandlingen beskrivits utifrån olika aspekter som hänger samman med övervakning och seendets makt. Fotografi beskrivs då som att: de fångar in, de befäster, de synliggör och att fotografiet genom sin funktion upprepar något igen och igen. I samtidighet med den diskussionen

36 Vårdnadshavarna i en familj valde redan från början att inte delta i forskningsstudien. Detta medförde att material som på något sätt berör barnet i den familjen är borttaget ur det fysiskt bevarade forskningsmaterialet.

kommer jag i avhandlingens analyser att visa och publicera fotografier som barn tagit under produktion av forskningsmaterial. Jag menar att barnens fotografier blir centrala i studien och att barn som fotografer tas på allvar genom att deras bilder visas och genom att fotografierna utgör del i forskningsmaterialet. De fotografier som publiceras är inte manipulerade eller beskurna, däremot visas *bara fotografier i vilka de deltagande barnen inte går att känna igen eller identifiera*.³⁷ Detta utifrån det självklara löfte som ingåtts mellan forskare, förskolor, vårdnadshavare, barn och forskningsetiska aspekter i Codex (Vetenskapsrådet, 2013).³⁸ Det finns forskningsröster som talar både för och mot publicerandet av barns fotografier, och fotografier på barn. Jag menar att barnens fotografier utgör en central del i avhandlingen och att de därför publiceras (jfr Eckhoff, 2015; A.-L. Lindgren, 2016; Olsson, 2014). Samtidigt är jag medveten om att det är svårt att veta om yngre barn kan överblicka sitt deltagande som fotografer i en framtid där fotografierna kan publiceras igen och igen (jfr Eckhoff, 2015).

Att fråga barnen om lov att använda deras fotografier, samt att fråga om lov vid filmande av deras handlingar, kan beskrivas inte bara som en forskningsetisk aspekt, utan också som ett erbjudande om en förskjutning av det för-givet-tagna maktförhållandet mellan barn, vuxna och blickar i förskolan mer generellt. Att hålla frågor om etik i relation till fotografi aktivt och pågående möjliggör förändringar för både barn och vuxna, och sådana förskjutningar kan komma att få konsekvenser vad det gäller övergripande etiska frågor (jfr A.-L. Lindgren, 2012, 2016; G. Rose, 2012; Sparrman, 2003; Thomson, 2008). Barnen har under den tid jag tillbringat på deras förskolor fått frågan om jag får använda deras fotografier. Detta har skett utifrån den skärpning av forskningsetiska regler som gäller samtycke och rätten att avbryta forskningsdeltagande, under pågående forskning, när helst man som deltagare vill (Vetenskapsrådet, 2013). Men det hänger också samman med att jag uppfattar det som viktigt att barnen har hört min fråga och att jag vill att de ska veta att deras deltagande inte är taget för givet. Barnen som deltar är minderåriga och det medför att deras svar på frågan om deltagande är underställt vårdnadshavarnas svar på samma fråga. Inför forskningens praktiska genomförande på de två förskoleavdelningarna, inbjöds till föräld-

37 Givetvis är det möjligt för den som deltog i studien att känna igen sitt eget eller möjligen andras barn, samtidigt så ingick de ju tillsammans i studien och visste om detta.

38 Det finns ett antal studier där barns ansikten *blurrats*, alltså suddats ut, för att barnen inte ska bli identifierbara i publicerade fotografier. Det är en strategi som skulle kunnat vara ett alternativ också i denna studie för att kunna publicera och visa flera fotografier riktade mot ansikten. Men ett sådant förfarande har inte varit aktuellt. Jag ser det som att det skulle vara att lägga till något till barnens bilder som inte hör dit och som jag dessutom inte kan fråga om lov att göra eftersom det skulle ske i efterhand.

ramöten, i huvudsak för att beskriva forskningens syfte och de regler som jag som forskare var underkastad (och samtidigt ihop-trasslad med). På den ena avdelningen fanns inget intresse av ett initialt möte. På den andra avdelningen fanns ett intresse för ett möte med mig.³⁹ Här anordnades ett vardagseftermiddagsmöte i form av ett fika med kaffe och bulle och möjlighet till samtal, då de vårdnadshavare som ville kunde ställa frågor, se på, och tala med mig.⁴⁰

De teoretiska utgångspunkter som den här avhandlingen utgår från och pågår tillsammans med gör att den som forskar aldrig kan beskrivas som avskild från forskningsmaterialet och de data som produceras. Barnen och kamerornas röster och intra-aktioner finns med även när forskaren sitter för sig själv och analyserar forskningsmaterialet. Där och då, finns kamerorna, barnens röster, blickar och handlingar som deltagare genom deras synliggjorda aktivitet i materialet. Samtidigt som den teoretiska apparaten har en tydlig etisk aspekt, som visar sig i icke-hierarkiska antaganden om relationer i världen, pågår också andra etiska apparater i avhandlingen. Jag har nämnt Codex (Vetenskapsrådet, 2013), men det handlar också om *den etik som rymms i att stå i relation med barn, överhuvudtaget*, vilken ständigt väcker frågor om makt och motstånd i relation till vuxnas ansvar för barns välbefinnande och säkerhet på ett generellt plan.

En förändrad forskare

I och med barnets förändrade roll i forskning som inbegriper barn, så förändras också forskarens roll. Detta gäller så att säga både utom och inom det teoretiska perspektivets möjlighet. När den som forskar inte längre tror sig kunna stå i ett hörn av rummet och blicka ut över en aktivitet blir hen situerad på platsen och del av det som sker. Att vara vuxen i relation till barn innefattar en ansvarsposition och den ser olika ut för en pedagog, en förälder och en forskare, även om de delar, *att vara vuxen*. Svenning (2011) skriver att relationen mellan vuxna och barn *kan* vara asymmetrisk. Jag menar att den alltid är det, och att det antagandet måste synliggöras. Makten kan inte upphävas men den kan om-förhandlas (Dolk, 2013; Magnusson, 2014a) och här har den som forskar ett stort ansvar (Eide, Hognerstad, Svenning & Winger, 2010). Genom att synliggöra och diskutera den möjlighet till makt över barn som ligger hos vuxna och i det här fallet särskilt hos forskaren blir det möjligt

39 Frågan ställdes till de pedagoger som arbetade på avdelningen vid min första kontakt med dem och de förhörde sig sedan med vårdnadshavarna på förskolorna om hur de tänkte och tyckte i frågan.

40 Flera aspekter av detta första möte finns beskrivna under rubriken, *Att introducera sig som forskare*, i avhandlingens andra metodkapitel.

att försöka förstå något om både barnet och den vuxnes roll i forskningen. Pia Haudrup Christensen (2004) förklarar att vi kan närma oss barn genom att försöka skildra något om deras sätt att samtala och deras sätt att skapa dialoger och att vi ständigt måste ställa oss frågan "what is an Adult?" (s. 166). Jag menar att vi genom att fråga oss detta också öppnar för frågan: Vad är ett barn? Frågor av det här slaget medför att ständigt fundera över den position vi befinner oss i som forskare under ett fältarbete. När en forskare svarar på barns frågor i förskolan om hon är en mamma, en pappa, en syster, en kompis och barnen till slut uttömt sina frågor kan hen komma att bli *en annan slags vuxen*. Som denna, en annan slags vuxen, har hen enskilt och tillsammans med barnen både möjlighet och ansvar att fundera över hur vi alla blir till på platsen och vad vi gör med den (P. H. Christensen, 2004; Mayhall, 2008). På ett plan är vi alla relationellt medforskande i föreliggande studie, men i olika delar av processen och arbetet, och samtidigt är det ändå jag som i min position, den performativa agensen till trots, som forskaren-som-skriver-en-avhandling som kommer att analysera forskningsmaterialet. Den makten ingår i att vara forskare och uttala sig i ett forskningsmaterials namn. Makten ingår, men måste samtidigt problematiseras.

Forskarens erfarenhet som tillgång

Genom många års erfarenhet av att arbeta som forskollärare har jag stor kunskap om förskolan och barn och vuxnas villkor där. Jag är del av den kunskapsapparat, inom och med vilken förskolan pågår. Denna reellt kroppsliga och samtidigt intellektuella kunskap⁴¹, samt den erfarenhet de flödar med, skulle kunna komma att stå i vägen för en breddad förståelse av vad jag ser, tar del av och är en del av under det analytiska arbetet i avhandlingen. Erfarenheten öppnar dörrar, men samtidigt kan den bli en belastning eftersom forskaren då kan vara bärare av en mängd för-givet-taganden kring det som utgör fokus för forskningen, detta framför allt när forskaren undersöker ett erfarenhetsområde där hen själv är hemmastadd (jfr Hellman, 2010). Ett sådant sätt att se på forskarens relation till världen bygger på att forskaren behöver distansera sig för att kunna skapa kunskap om något, för att *vara forskare* och för *att forska*. Men genom att använda Barads (2003, 2007, 2014b) teoretiska ramverk *agentisk realism*, genom att pröva de *diffraktiva läsningarnas kapacitet* och ett *postkvalitativt förhållningssätt* blir jag som forskare

41 Den reella fysiska kroppen och mitt intellekt är inte avskilda från varandra, de är aktiva och sam-handlande delar i mig. Mina minnen och min erfarenhet pågår därför som samtidigt tankar, känslor och reellt fysiska minnen från händelser då jag suttit på huk i lekar inomhus på förskolan, eller från tillfällena när jag legat på marken bredvid ett barn och titta upp mot himmelen utomhus.

inte bara sammanvävd med min erfarenhet utan också del i analyserna och det som händer på de platser där forskningsmaterialet producerades. Med ett sådant förhållningssätt följer att jag som forskare blir del av materialet och att jag då befinner mig mitt i ett ständigt samkonstituerande med material, teori, omvärld och analys. När jag i avhandlingen talar om barnets röst måste jag också vara uppmärksam på att lyssna på min, tingens, andra forskares och platsens röst. Det teoretiska perspektivet avhandlingen rör sig med innebär därför en förflyttning i relation till forskarrollen där erfarenheten rör sig från att kunna bli en komplikation, till att bli en självklarhet och en tillgång.

I och med den här redogörelsen för ett antal etiska komplikationer avslutas nu första delen av de två metodkapitel som tar plats i avhandlingen. I följande kapitel görs en djupdykning med det teoretiska perspektivet och dess relationer med andra forskare, vetenskapsteoretiker och med centrala förutsättningar inom och utom det teoretiska ramverket.

Kapitel 4

Teoretiska perspektiv och ihop-trasslade relationer

Teoretiska perspektiv och ihop-trasslade relationer

I följande kapitel fördjupas och lyfts centrala utgångspunkter i de teoretiska och filosofiska ansatser som både pågår och angår avhandlingen. De begrepp och omständigheter som presenteras och lyfts fram i det följande kommer att spela en avgörande roll i avhandlingens analyser. De ihop-trasslade relationer som rubriken till detta kapitel syftar på hänger samman med hur de teoretiska utgångspunkterna som presenteras här också är delaktiga i hela arbetsprocessen med avhandlingen. En närmare beskrivning av hur teorierna omsätts med analyserna, samt hur resultatbearbetning kommit till stånd, beskrivs i nästkommande kapitel.

Teoretiska utgångspunkter och centrala omständigheter

Avhandlingen tar teoretisk utgångspunkt i nymaterialistisk teoribildning och då särskilt hos Barad (2003, 2007, 2010, 2011, 2012a, 2012b, 2014a, 2014b, 2016) och hennes bidrag inom nymaterialism, *agentisk realism*. Teorierna utgör analysapparat och skapar grundläggande förståelse för hur vi begripliggör och lever i världen, ontologiskt, och hur vi skapar kunskap om världen, epistemologiskt. Men dessa förstås tillsammans med Barads teorier i avhandlingen som ihop-trasslade, som onto-epistemologi (onto-epistemology) (Barad, 2003, s. 829), inom vilken det inte är möjligt att särskilja när kunskapen uppstår eller blir till, från den värld i vilken den skapas. Här sker en förskjutning mot relationer och det pågående där kunskap inte skapas om världen utan i världen, vilket o-möjliggör en skarp gräns mellan ontologi och epistemologi. I och med förskjutningen från epistemologi mot ontologi, och som del av och medskapare i förändringen, har nya och förändrade teoretiska och metodologiska begrepp uppstått och utvecklats. Bland dessa rör sig förutom *relationell ontologi* (Barad, 2007) också beskrivningar som *post ontologi* och *platt ontologi* (Hultman & Lenz Taguchi, 2010; Lather & St. Pierre, 2013; Lenz Taguchi & Palmer, 2015; Odegard & Rossholt, 2016; Åsberg et al., 2012). Dessa måste förstås både som delar av den teoretiska apparaten och samtidigt som förutsättningar och performativa agenter i den samma.

I avhandlingen kommer det till data diffraktivt lästa och om-förhandlade forskningsmaterialet att ha analyserats i huvudsak med hjälp av de beskrivningar av relationer och tillblivelser som synliggörs genom och med en begreppsapparat som är lånad från Barad. Men denna kommer också att förstärkas med begrepp och tankar från den politiska teoretikern Jane Bennett (2004, 2005, 2010) som i sin tur använder sig av begrepp ur Deleuze och Guattaris filosofiska tänkande. Ett tänkande från vilket även jag lånat begreppsliga beskrivningar.⁴² I relation till Barad menar jag att jag använder hennes begreppsapparat, hennes beskrivningar och förståelser av tid, rum och relationer och prövar dem tillsammans med mitt forskningsmaterial. Hennes begrepp får i avhandlingen analytisk *performativ agens* i relation med en förskolepedagogisk kontext och de forskningsmaterial som producerats där. Men mitt lånande är också del av den kunskapsapparat som jag är med och konstruerar. Jag är ihop-trasslad med en större kontext vilken i sin tur är invävd i utbildningsforskning mer generellt, och i utbildningsvetenskaplig och förskoleforskning mer specifikt. Där har andra före mig använt, blivit använda, transformerat och lånat tillsammans med Barad och hennes onto-epistemologiska förståelse i världen (se till exempel Davies, 2014; Elfström Pettersson, 2014; Hultman & Lenz Taguchi, 2010; Lenz Taguchi, 2010; Lenz Taguchi & Palmer, 2015; Palmer, 2010; Westberg Bernemyr, 2015; Änggård, 2016).

Barad (2007) har själv beskrivit hur hon lånat begrepp och insikter från poststrukturalister som Judith Butler och Michel Foucault och från fysikern Niels Bohr och att deras röster blivit centrala för hennes tanke- och teoriutveckling. För mig har hennes användande, diffraktiva läsande och utvecklande av deras tankar samspelat med mina insikter tillsammans med hennes vetenskapsteoretiska ställningstaganden. Jag analyserar, omsätter och genomför diffraktiva läsningar med forskningsmaterialet genom och med hjälp av Barads (2003, 2007, 2010, 2011, 2012a, 2012b, 2014a, 2014b, 2016) begreppsvärld och hennes teoretiska apparat. Men de sker också tillsammans med andra forskares användande och prövande av den och tillsammans med andra filosofer och teoretiker i en tillblivelse för att begriplig-göra det material som producerats. I relation till Bennett (2004, 2005, 2010) handlar mitt lånande och sam-handlande snarare om att använda och tillämpa hennes skarpa beskrivningar och belysning av tingens agens och kraft. Dessa blir särskilt produktiva och viktiga i relation till den starkt förankrade vanan som ligger i att vara människa och att då sätta människan först.

42 Se rubriken *Affekt och estetisk attraktion* senare i kapitlet för förtydliganden av dessa lån och lånanden.

Genom att ta min utgångspunkt i nymaterialism, genom *ett övergivande* av idén om att se människor, språk och ting som någon slags mer eller mindre fasta enheter, är målet med tillämpandet av den teoretiska apparaten att synliggöra: relationer, performativitet och fenomen. Varken människor, ord, krafter eller ting förstås här ha en på förhand inneboende bestämd essens eller mening, de förändras i relation med de omkringliggande omständigheterna. Barad (2003, 2007) menar att det bara går att se världen, och det som händer där, genom tillfälliga nedslag där relationer och händelser i det pågående synliggörs. Vi står därmed inte inför *en* verklighet som väntar på att bli beskriven utan vi står snarare inför en komplex härva av intra-aktioner och fenomen (Barad, 2003, 2007). I ett nymaterialistiskt performativt *närmande i världen* blir avhandlingens fokus därmed vad Barad (2007) talar om som "[...] practices, doings and actions" (s. 135). Fokus i det till data omvandlade forskningsmaterialet är på görande och händelser. Det utgår tillsammans med agentisk realism från att det enda sättet att synliggöra vad som händer i världen är genom tillfälliga nedslag i det pågående. Barad (2007) beskriver dessa nedslag som agentiska snitt (agential cut).

Ihop-trasslingar och sammanflätade tillblivelser

Barad (2007, 2010) använder begreppet *entanglement*⁴³ för att förklara och synliggöra ihop-trasslingar och pågående tillblivelser mellan det mänskliga och det ickemänskliga. Lenz Taguchi (2012a) talar om detta som *sammanflätade tillblivelser*, vilket är ett av de begrepp jag använder i texten tillsammans med det av mig formulerade begreppet *ihop-trasslade*.⁴⁴ Begreppen och deras möjligheter utgör en beskrivning av händelser som kommer att utspela sig, som utspelar sig och som har utspelat sig i relationen mellan det mänskliga och det ickemänskliga, mellan objekt och subjekt i en ständigt pågående process. Barad skriver: "individuals emerge through and as a part of their entangled *intra-relating*" (2007, s. IX, min kursivering). Allt är del av de sammanflätade tillblivelserna vilket o-möjliggör dualism och skillnad-göranden mellan objekt och subjekt och mellan "[...] creation and renewal, beginning and returning, continuity and discontinuity, here and there, past and future" (Barad, 2007, s. IX). Det går inte att isolera varande i världen från tillblivelser – vi blir till samtidigt som vi är i världen (jfr Barad, 2003, 2007, 2010;

43 Entanglement betyder i svensk översättning: trassel, komplikation, förveckling, intrasslad och tilltrasslad (Petti, 1983).

44 Lenz Taguchi (2012a) tar i beskrivningen, *sammanflätade tillblivelser*, avstamp hos Barad och jag tar i min tur avstamp hos dem båda två, och hos andra, i beskrivningen *ihop-trasslade*.

Lenz Taguchi, 2010; Palmer, 2010). Vi kan inte stå utanför och titta på det som sker, vi blir till i samtidigt föränderliga, och pågående processer och i de pågående ihop-trasslingarna ryms också de förändrade kopplingar av data, teori och forskare som beskrivits i metodkapitlets första del.

Tillämpandet av *diffraction*, och konsekvenserna av diffraktionens möjligheter, utgör också del av ihop-trasslingarna. Diffraktionen pågår som en stark röst i hela arbetet med avhandlingen och fungerar samtidigt som analytiskt verktyg och blir därmed en bärande rörelse. Den hör hemma inom både teori och metodologi och här finns därför inte några vattentäta skott mellan det ena och det andra (jfr Gunnarsson, 2015; Jackson & Mazzei, 2012) de olika delarna blir istället föränderliga och rörliga.

Textspråkliga framskrivningar

Genom att använda och tillämpa Barads begreppsapparat och tänkande som huvudsakligt teoretiskt nav i avhandlingen är avsikten att detta ska fördjupa och utmana analyserna av barnen och kamerornas ihop-trasslingar med förskolan som plats och utbildningsvetenskaplig kontext. Resultaten av dessa ihop-trasslingar kommer också att sätta spår i textspråkliga framskrivningar. När jag tidigare i texten formulerat närmande *i* världen till skillnad mot närmande *till* världen, menar jag att den formuleringen belyser en konsekvens av det teoretiska landskap inom vilket forskningen rör sig. Som forskare blir jag del *i* världen tillsammans med alla andra performativa agenter och kan därmed inte närma mig *till* eftersom jag redan är en del *i* världen. Tillsammans med det teoretiska perspektivet blir på liknande sätt en mängd andra beskrivningar, enstaka ord och begrepp laddade på ett särskilt sätt. I avhandlingens resultat- och analyskapitel görs en framskrivning som innefattar både barn och kameror. De skrivs fram som *barnen-kamerorna*, i relationen in-i-mellan dem och emellan de två orden på var sin sida om bindestrecket finns ingen hierarkisk förutbestämd ordning. För att påminna om denna icke-hierarkiska aspekt av framskrivningen kommer jag i avhandlingen därför också att skriva fram den ord-om-kastade-samman-sättningen, *kamerorna-barnen*.

St. Pierre (2013, s. 652) lyfter som ett exempel på ett språkligt framskrivningsdilemma hur beskrivningen att något *är* fastslår verkligheten och att det därför måste förstås som en förbannelse i relation till det teoretiska perspektivet hon rör sig inom och Westberg Bernemyr (2015, s. 88) lyfter hur missvisande ordet *mellan* blir i en Baradiansk förståelse. Det blir missvisande eftersom det inte finns något *mellan olika agenter* om vi tittar på det pågående. Ordet mellan indikerar essens och fasta kroppar, vilket inte hör hemma i en agentisk-realistisk-apparat. Samtidigt dyker både ordet *är* och ordet *mel-*

lan upp i avhandlingen. De beror på att jag skriver den tillsammans med en språklig apparat där dessa ord är språkliga medspelare utan vilka det är svårt att skriva. Men eftersom språkets materialitet erbjuder möjligheter att vidga språkliga beskrivningar har också ett antal *är* ersatts av det mer öppna och mindre fastlåsande *blir*. På liknande sätt har ordet *mellan* ibland ersatts, och kommer att ersättas, av det framskrivna begreppet *in-i-mellan*, vilket som jag ser det indikerar något pågående mitt i, snarare än en relation mellan fasta entiteter. Jag prövar alltså att i delar av texten utnyttja språkets materiella och experimenterande potential för att agera *utvecklande* snarare än *uppreparande* (jfr Massumi, 2002a) vilket blir synligt i relation till enskilda ord och i relation med centrala begrepp.

Från diskurser och materialitet, till materiell[t]-diskursiv

Även om den här avhandlingen teoretiskt utgår från Barad och de begrepp som utvecklas inom agentisk realism, kommer jag i det följande att beskriva hur Barad (2007) refererar och menar sig utveckla sina teoretiska ställningstaganden tillsammans med teorier hos Butler, Bohr och Foucault. Det betyder att mina referenser i avhandlingen, till största delen, utgår från hur Barad har läst dessa tre, jag gör alltså inte i någon större utsträckning anspråk på att beskriva dem eller deras teoretiska ställningstaganden som primära originalkällor. Jag följer Barad och hennes sätt att tänka vidare med Butler (1990, 1993) Bohr⁴⁵ och Foucault (1970, 1972, 1977, 1980) och kommer inledningsvis att beskriva en rörelse från en uppdelning mellan diskurs och materialitet till en sammanlänkad förståelse av dem, i vilken diskurs kan förstås som del i det materiella och vice versa (Barad, 2003, 2007). Denna rörelse och ihop-trassling är avgörande för både den teoretiska apparat inom vilken avhandlingen produceras och för den teoretiska förståelsen i avhandlingen.

Eftersom förståelse av diskurser och dess konsekvenser inom ramen för poststrukturalism och socialkonstruktionism (jfr Burr, 2003; Börjesson & Palmblad, 2007; Howarth, 2007; Winther Jørgensen & Phillips, 2000), i en förenklad beskrivning, har sökts i huvudsak i språket och i språkliga utsagor⁴⁶, har kritik riktats från posthumanistiskt håll mot hur språket som materialitet blivit dominerande i förståelsen av världen. Detta har i sin tur, medfört att det mänskliga subjektet därmed har företräde i formulerandet av världen

45 I Karen Barads (2007) bok *Meeting the Universe Halfway: Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning* nämns inte i löpande text vilka av Niels Bohrs texter hon använder.

46 En central aspekt av denna förenkling är att diskursen finns lika mycket i det som *inte* sägs som i det som sägs (jfr Foucault, 2008).

eftersom människor, platser och ting så att säga tillskrivs och blir bärare av diskurser genom språkliga framställningar. Barad (2003, 2007) problematiserar konsekvenserna av denna språkets dominans. Hon undrar hur språk har fått en så överordnad roll i relation till annan materialitet. Hon ifrågasätter varför och hur språk kom att framstå som mer representativt och pålitligt, hur kultur och språk kom att förstås som agenter till skillnad mot tingen vilka historiskt ansetts som passiva, vars enda förändring därmed åstadkoms med hjälp av språket och i kulturen. När diskurser förstås som överordnade och separerade från materialitet medför det att ting och det ickemänskliga inte kan hävda sig mot människors språkliga utsagor. Det finns ingen ömsesidig relation, tingen tillskrivs sina möjligheter genom artikuleringar inom diskursen (jfr Alaimo & Hekman, 2008a; Barad, 2003, 2007; Hekman, 2010; Åsberg et al., 2012).

Barad (2003, 2007) menar, med utgångspunkt i ifrågasättandet av språkets dominerande roll, att det är möjligt att förstå både det diskursiva och materiella som samtidiga. Hon beskriver relationen som ömsesidig och att varken diskurs eller materialitet ska förstås som överordnade den andra och inte heller reducerbar till den andra. Här framstår diskurs och materialitet som länkade till, och med varandra. Det går alltså därför *inte*, enligt Barad (2007) att skilja ut diskursen från det materiella. Språket är en materialitet av flera och därför del av den materiell[t]-diskursiva apparat som är delaktig i produktion med världen.

I forskningsmaterialet som producerats inom ramen för den här avhandlingen finns flera tydliga exempel på diskursens sammanlänkade relation med det materiella. Ett av barnen som deltar i studien ber vid ett tillfälle en pedagog hålla i hans privata leksak för att han ska kunna fotografera den. Genom att plocka fram sin privata leksaksbil går barnet tillsammans med kameran mot makten i den kunskapsapparat, och därmed också i de regelverk som alla performativa agenter inom ramen för förskolan är med och producerar. Här handlar den reglerande diskursen om de privata leksakernas vara eller inte vara i förskolan.⁴⁷ För att utmana regelverket använder barnet kameran, som tillsammans med forskningssituationen, har en särskild materiell kraft. Kameran, barnet, pedagogen, forskningssituationen och bilen utgör alla delar av en pågående relation. Här framstår, som jag ser det utifrån det teoretiska perspektivet, materialitet och diskurs som samtidiga och länkade samman och ingen av dem har företräde före den andra.

Barad är inte ensam om ett materiellt-diskursivt tänkande. Stacy Alaimo och Susan Hekman (2008b; Hekman, 2008, 2010) beskriver, liksom Barad

47 För en utförligare beskrivning av situationen se resultatkapitlet i avhandlingen.

(2003, 2007), den socialkonstruktionistiska och poststrukturalistiska relationen till det materiella som problematisk. De skriver att detta varit särskilt framträdande inom poststrukturalistiska feministiska teorier och att diskurser då bland annat har förståtts som att de definierat kroppar och materialitet som produkter eller resultat av själva diskursen och inte som något som genom agentskap också är med och gör diskurserna. Hos Alaimo och Hekman (2008b) samt hos Barad (2003, 2007) finns en kritik mot vad de beskriver som Butlers avsaknad av ett synliggörande av kroppens materialitet. Deras kritik innefattar en idé om att kroppen därför blir offer för diskursens agens, men utan att förstås som agentisk. Barad (2007) menar också att genom Butlers fokus på den mänskliga kroppen och omgivande sociala faktorer så missar vi relationen mellan materialitet och diskurs. Butler (1990) beskriver, enligt Barad (2007), hur subjektet inte har ett agentskap som föregår de förhandlingar som det omges av, det finns därmed inget subjekt per se, vilket också är en generell förutsättning i förståelsen av människan inom ett poststrukturellt och socialkonstruktionistiskt teorilandskap (jfr Burr, 2003; Börjesson & Palmblad, 2007; Howarth, 2007; Winther Jørgensen & Phillips, 2000). För Barad (2003, 2007) finns inte heller något subjekt per se. För henne finns ingenting per se och det är här hennes tänkande skiljer sig från Butlers. I Barads tänkande omfattas också det ickemänskligas performativitet, och agentskap föregår inte händelser, varken när det handlar om människor eller det ickemänskliga. Samtidigt är Butler central för Barad bland annat i relation till Barads utvecklande av Butlers begrepp *performativitet*. Men till skillnad mot hos Butler bär kroppen i Barads (2007) beskrivning inte bara en inskription av och i det sociala. I agentisk realism inbegrips fler aktörer i de *pågående performativa tillblivelserna* eftersom den också omfattar ting och materialitet. När Barad utvecklar sitt teoretiska tänkande med utgångspunkt hos Butler skriver hon samtidigt fram hur Butler gjort skillnad genom att lyfta kroppens materialitet i relation till exkludering och materialisering i världen och att vi inte ska underskatta hennes centrala bidrag i detta (Barad 2007, s. 209). Men i kontrast till Butlers fokus på den mänskliga (kvinnliga) kroppen menar Barad att hon inom ramen för agentisk realism också öppnar för en kritisk förståelse av gränsen mellan andra kroppar och krafter än de mänskliga, och relationen dem emellan.

Butler (1990, 1993) utgick från hur Foucault ser på makt som diskursiv och hur människor själva både inordnar sig i maktapparaten och är med och upprätthåller den och Barad ser sig som i tillblivelse med tankegångar tillsammans med både Butlers performativitetsteori och Foucaults tänkande

kring makt, samt tillsammans med fysikern Bohr⁴⁸ och hans undersökningar av atomers rörelser och hur det kom att bli möjligt att förstå dessa i relation till tidigare etablerad kunskap. Kvantfysiken blir en förutsättning i Barads förskjutning mot en relationell ontologi där hon sammanför och plockar isär med *diffraction* och *diffraktiv metodologi* (Barad, 2007, 2010, 2014b; jfr Haraway, 1992, 1997).⁴⁹ Hon argumenterar för att hela hennes teoretiska ramverk bygger på hennes diffraktiva läsningar tillsammans med poststrukturalister, feministisk teori och kvantfysik (Barad, 2007).

Butler (2007) skriver själv i förordet till en andra upplaga av boken, *Genustrubbel: feminism och identitetens subversion*, att aspekter av performativa upprepningar erbjuder oss en teori om aktörskap, men att hon i boken inte är tillräckligt klargörande kring en mängd aspekter av sina teorier om performativitet. Även om hon utvecklade sina tankar i *Bodies that matter: on the discursive limits of "sex"* (1993) menar hon i en intervju med Vikki Bell (2010), trettio år efter att hon skrev *Genustrubbel: feminism och identitetens subversion*⁵⁰ att hon blir mer och mer intresserad av agentskap och dess uttryck bortom det mänskliga subjektet. Genom att läsa Butler diffraktivt genom henne själv och över tid, ser det ut som om hon själv kan förstås som i rörelse med Barads tänkande i sin teori om performativitet.

Post, post och post – vad kommer efter?

I den ovan beskrivna kritiken av språkets dominerande roll finns hos de deltagande teoretikerna i diskussionen också en stark och uttalad medvetenhet om hur viktig socialkonstruktionism och *post*strukturalism har varit för tillblivelsen av ett *post*humanistiskt teoretiskt landskap. I dessa diskussioner kan också *post* som (pågående) prefix förstås som något som *inte* tar avstånd från det tidigare utan som snarare utvecklar och tar avstamp i tidigare teorier (jfr Barad, 2007; Lykke, 2010; Åsberg et al., 2012).⁵¹ Samtidigt menar St. Pierre (2013) att den *post*förståelse i relation till ting och materialitet som tar plats i posthumanism i stor utsträckning funnits hos tidigare *post*teoretiker som Foucault, Deleuze och Guattari men att den nu fått genomslag i relation till ontologi och att det därmed inte är särskilt nytt, utan snarare, att *post*-begreppet nu satts i arbete i relation till ontologi (St. Pierre, 2013). När en *post*förståelse av ontologi satts i arbete i en samtidighet med en förändrad

48 Niels Bohr levde 1885–1962.

49 I slutet av det här kapitlet utvecklas ett resonemang om de båda begreppen.

50 Boken, *Gender trouble: feminism and the subversion of identity*, gavs ut på engelska första gången 1990.

51 Nina Lykke (2009) utvecklar och använder begreppet *post*konstruktionism i boken, *Genusforskning – en guide till feministisk teori, metodologi och skrift* (se också [post-constructionism] Lykke, 2010).

syn på epistemologi uppträder nya och förändrade begrepp som både ingår, förändrar och utvecklar de teoretiska ramverk inom, och tillsammans med, vilka de rör sig.

I rörelse med agentisk realism – agentskap och performativitet

Barad (2012a) värjer sig mot förenklade användningar av begreppet agentskap (s. 54), hon framhåller att begreppet kan beskrivas som att det arbetar emot hennes teorier och bort från en relationell ontologi. Begreppet signalerar inte tillblivelse utan en mer traditionell humanistisk förståelse av objekt och subjekt. Hon beskriver dess kraft så här:

And it is not easy to resist the gravitational force of humanism, especially when it comes to the question of ‘agency’. But agency for me is not something that someone or something has to varying degrees, since I am trying to displace the very notion of independently existing individuals. This is not, however, to deny agency in its importance, but on the contrary, to rework the notion of agency in ways that are appropriate to relational ontologies. (Barad, 2012a, s. 54)

För Barad (2012a) är agentskapet därmed inte något som kan innehas utan snarare de möjligheter som uppstår och blir till i en relation. Därmed är agentskapet inte heller något som tillkommer genom ett val utan snarare uppkommer det genom de möjligheter som finns och ges i en särskild händelse. För henne (Barad, 2007) blir begreppet *performativitet* därför ett bättre begrepp än agentskap för att beskriva de krafter som är i rörelse. Barad (2003, 2007) menar att performativitet i en posthumanistisk förståelse inbegriper ”material and discursive, social and scientific, human and nonhuman, and natural and cultural factors” (2003, s. 808). Alla kroppar, både mänskliga och icke-mänskliga, blir till genom upprepade intra-aktioner (Barad, 2007). I agentisk realism finns inte bara en kritisk blick på gränser mellan olika aktörer utan här ryms också ett förändrat sätt att se på gränsernas existens. Barad (2007, s. 210) betonar att det inte finns fasta gränser för något objekt eller subjekt,⁵² istället tar all materia, organisk och ickeorganisk, mänsklig som icke-mänsklig, del i *intra-aktiva tillblivelser*. Eftersom ingen kropp har fasta gränser blir de snarare materiell[t]-diskursiva fenomen. Genom de intra-aktioner som varje kropp deltar i så bär den med sig spår av dessa. Natur och kultur har inte en given ordning i hur de kan förstås. Naturen väntar inte på kulturens

52 Barad (2007) ifrågasätter begreppen och betydelsen, av, och i det som kallas objekt och subjekt, men menar samtidigt att de behövs för att ta spjärn mot i dialog med andra teoretiska landskap.

inskriftioner. Alla kroppar, mänskliga såväl som ickemänskliga blir agentiska och performativa (Alaimo & Hekman, 2008a; Barad, 2003, 2007, 2012a; Bennett, 2010; Lenz Taguchi, 2010).⁵³

Barads (2003, 2007) utgångspunkt blir att performativitet också är med och formerar kroppar och hon menar att det ramverk hon kommit att kalla agentisk realism är en beteckning som rymmer alla kroppar. Hon säger i en intervju: "All bodies, including but not limited to human bodies, come to matter through the world's iterative intra-activity, its performativity" (Barad, 2012a, s. 69). I forskningsmaterialet framträder tingens kraftfulla och performativa röst. Ett exempel på detta är en situation i vilken ett barn blir del en intra-aktion in-i-mellan en digitalkamera som hänger på en handled och ett djur i trä som man kan gunga på. Ett sätt att se på den här händelsen är genom att tänka sig att digitalkamerans gungande rörelse blir igångsatt av en oregerlig, ickelinjär följd av händelser mellan kroppens kraft, barnets handled, handledsbandets längd, leksaken, gungandets möjligheter, vinden och kamerans tyngd. Det handlar mer om performativitet och agentskap i relationen mellan kameran, gungandet och gungdjurets medar, än om att beskriva verkligheten utifrån mötet med utgångspunkt i barnets handlingar, och därmed i människan, med riktning mot att göra det vi alla till synes är överens om att gungdjur kan, nämligen gunga. Här är inte enskilda subjekt eller objekt fokus utan snarare den performativitet som uppstår in-i-mellan dem, därför måste också kunskap och lärande utifrån det teoretiska tänkande som studien rör sig med förstås som en pågående relation in-i-mellan en mängd inblandade aktörer. Förändrade aspekter av kunskap och lärande kan då liksom andra relationer synliggöras genom att belysa och *snitta fram* (Lenz Taguchi & Palmer, 2015, s. 87) olika intra-aktioner.

Intra-aktion, agentiska snitt och fenomen

Intra-aktion, vilken i den här texten också refereras till som intra-aktiviteter och sam-handlingar, pågår ständigt i alla relationer, alla möten och i allt liv mellan människor, krafter och ting. Genom användandet av begreppet *intra-*, istället för *inter-*, tydliggör Barad en för henne avgörande skillnad. Hon menar att interaktioner tar sin utgångspunkt i enskilda entiteters agens visavi varandra med förutsättningen att de äger ett fast innehåll som går ett annat innehåll till mötes. I intra-aktioner däremot produceras och skapas innehållet, eller snarare existensen, i mötet mellan de olika entiteterna i en tillblivelse, där deras existens och mening kommer till liv och kan förstås genom den pågående intra-aktionen (Barad, 2003, 2007). Men den kan bara göras synlig

53 Beskrivningar som *agens*, *performativitet* och *performativ agens*, har använts, och kommer att användas med liknande betydelser i texten.

genom nedslag i det pågående flödet av *sam-handlande existens* och *begriplig-göranden*, det är dessa nedslag som Barad (2007) talar om som *agentiska snitt*. De föregår inte en händelse, de synliggör en händelse genom en tillfällig frysning i det pågående (Barad, 2007; Lenz Taguchi & Palmer, 2015). I agentisk realism blir snitten själva metoden för att uppfatta intra-aktion. Varje snitt bidrar därmed till att både dela upp och föra samman (Barad 2007, s. 381). De agentiska snitten (Barad, 2007), eller om vi talar om frysningen (Lenz Taguchi & Palmer, 2015), är därmed i sig med och skapar kunskap i världen eftersom de belyser något särskilt, vilket därmed gör dem till en aktiv del av de kunskapsapparater som de både omges av och producerar.

I Barads (2007) agentiska realism utgör *fenomen* det som konstituerar verkligheten eftersom fenomenen och inte enskilda ting eller människor förstås som den minsta ontologiska enheten (s. 140). Fenomen i Barads (2007) agentiska realism ska därför inte förstås som fenomenologins fenomen (s. 429), de fenomen Barad beskriver uppstår genom synliggörande av intra-aktioner och omges av, eller konstrueras, inom specifika apparater, vilka i sig blir kunskapsproducerande eftersom de innehåller och upprätthåller särskilda gränsdragningar. Fenomenen utgör alltså i Barads (2007) tänkande inte bara den minsta ontologiska enheten, de blir också den primära ontologiska enheten (s. 140). Barad (2007) skriver: "*phenomena are the ontological inseparability/entanglement of intra-acting 'agencies'*" (s. 139, kursiv i original) och strax efter: "*phenomena are differential patterns of mattering*" (s. 140, kursiv i original). Hos Barad (2003, 2007, 2012a) ersätter fenomen mer traditionella samband mellan orsak och verkan. I fenomen visar sig icke-separerbara delar – istället för enskilda agentskap – och fenomen utgör enligt Barad (2007) basen i en förändrad ontologi. Verkligheten utgörs av fenomen och de materialiseringar som pågår och blir synliga genom belysandet av intra-aktioner. De spår av skillnad som Barad (2007) menar blir synliga i olika materialiseringar blir i sig diffraktionsspår. Fenomen som belyser fotografi och dokumentation i förskolan är under ständig omvandling både inom och utom denna studie. Genom att göra agentiska snitt i forskningsmaterialet avgränsas bitar ur materialet, de utgör tillfälliga frysningar, vilka blir möjliga att *åter-besöka* för mig som forskare. Varje frysning som presenteras utgör del av en större kunskapsapparat, som i sig utesluter och innesluter andra performativa agenter och andra fenomen.

Begreppet fenomen är hos Barad hämtat från fysiken, och särskilt från Bohr, och står i motsats till en metafysisk förståelse av världen där varje enhet är en individ med klara gränser. Bohr visade genom sina experiment hur en partikel, helt mot tidigare grundantaganden, kunde vara både partikel och våg. Både *fast* partikel och *rörlig* våg. När Barad använder Bohrs fenomenbe-

grepp för att belysa och synliggöra det pågående bidrar det till att upplösa de gränser som i sig motsätter det teoretiska perspektivet. Barad (2007, s. 334) tecknar en bild av hur Bohrs undersökningar genomfördes i ett laboratorium och att han själv inte såg några vidare ontologiska implikationer av det han gjorde. Hon redogör också för hur hon med sina argumentationer lyfter ut dem från laboratoriet för att de i en posthumanistisk kontext ska kunna tillämpas och användas på ett vidare sätt. Hon menar att Bohr gett henne robusta och produktiva verktyg att arbeta med, särskilt genom att belysa intra-aktioner, vilka i sin tur gör fenomen synliga (Barad, 2007).

Etikens ihop-trasslade röst

Barad (2007) framhåller att uppdelningen mellan ontologi och epistemologi liksom uppdelningen mellan subjekt och objekt är en konsekvens av det dualistiska tänkande som tar sin utgångspunkt hos Descartes på 1600-talet.⁵⁴ Barad menar vidare att det är denna uppdelning som står i vägen för en djupare förståelse av de samspel och det samkonstituerande som finns i intra-aktionen mellan människor och ting liksom mellan kultur och natur (Barad, 2003, 2007, 2012b; jfr Lenz Taguchi, 2010). Den agentiska realismens ontologi ger plats för materialitetens agens som icke fixerad i historia, tid eller kultur och eftersom intra-aktioner producerar olika materialiseringar i världen, kommer olika materialiseringar att kunna göra sig begripliga på olika sätt och det spelar därför alltså roll för världen hur den materialiseras. Barad betonar utifrån detta resonemang att agentisk realism därmed blir etisk så till vida att inte bara människa utan också ting och materialitet kommer till tals genom de synliggjorda intra-aktiva orsakssambanden i en platt ontologi (Barad, 2007, 2010).

Genom att undersöka intra-aktioner, och de fenomen som produceras, inkluderas en mängd av de röster som är inblandade i den pågående tillblivelsen i världen och den etiska aspekten blir då synlig som delaktig i varje intra-aktion. Vi kan därmed skifta fokus från *etiska principer* (ethical principles) till en *etisk praktik* (ethical practices) (Alaimo & Hekman, 2008b, s. 7). I en etisk praktik blir inte frågan hur vi kan producera etiska relationer, utan snarare hur vi produceras etiskt (Hinton, 2013, s. 183). Dahlberg (2003) talar om "an ethics of encounter" (s. 278) i relationen mellan pedagoger och barn när de i förskolan förändras tillsammans med de undersökande de är del av. Etiken handlar där om lyssnande och möten, inte om identifikation av

54 I relation till dualism, dualistiskt tänkande och dess orsaker har Barad här sällskap av många andra vetenskapsteoretiker och filosofiska tänkare (se till exempel St. Pierre, 2011; Åsberg et al., 2012).

något pedagoger redan vet, vilket innebär att etiken blir omvänd. Den ska inte appliceras på förskolan som *etiska principer*, den är inte fast, den ska sökas som en aspekt av händelser, möten och relationer i praktiken. Etik blir inte ett tillägg i världen, det blir del av hur världen kan förstås (Barad, 2007, 2010). I den här avhandlingen utgörs fokus av barn, kameror och deras relationer med de platser där de (vi) befinner sig (oss). Det medför att avhandlingens etiska intresse och fokus rör de relationer som framträder och kommer till liv som del i analyserna av praktiken i det forskningsmaterial som producerats. Detta sker med ett särskilt intresse riktat mot *barnen* i förskolan och deras relationer med kameror, fotografi och seendets kapacitet, vilka alla hänger samman med aspekter av *visuell etik* (jfr A.-L. Lindgren, 2016). I avhandlingens analyser görs inte skillnad på etik och visuell etik eftersom hela studiens intresse från början är inriktad på det visuella, vilket medför att detta redan utgör fokus i de etiska belysningarna och som del av etiken.

För att särskilt belysa etikens närvaro i alla pågående relationer skriver Barad fram den som *onto-epistemologins etik* (ethico-onto-epistem-ology) (Barad, 2007, s. 185).⁵⁵ Etik blir inte ett tillägg till hur vi skapar mening utan den blir istället en del av själva meningen (Barad, 2007, 2012a). Barad menar att det i den begreppsliga beskrivningen ryms ett synliggörande och en förståelse av den ihop-trassling av etik, kunskap och blivande som är i rörelse inom perspektivet. Hon påminner också om att människan har ett särskilt ansvar i varje intra-aktion eftersom vi inte lever i symmetri i relation till ting och materialitet, och att vi därför måste vara särskilt uppmärksamma på asymmetriska maktförhållanden (Barad, 2007). Världen och våra relationer i den är inte separerade, etik handlar inte om att förstå hur det är att vara någon annan, utan hur vi samproducerar världen och varandra (jfr C. A. Taylor, 2016).

Transcendens och immanens – en ontologins split

Vetenskapligt och filosofiskt rör sig den ontologiska förskjutningen som beskrivits i avhandlingen med Barads (2003, 2007) onto-epistemologi. Men i en vidare mening också via Bennett (2004, 2005, 2010) och andra tillsammans med Deleuze och Guattari, från *transcendens* till *immanens* (jfr Jackson & Mazzei, 2012; Lenz Taguchi, 2010, 2012a). Transcendens och immanens utgör båda beskrivning av ontologiers förutsättningar, dess omständigheter och konsekvenser. I transcendens förutsätts att de ting som existerar i världen finns även utanför vårt medvetande om dem, transcendens ”is conceived as

55 Etik är del av onto-epistemologin och samtidigt konsekvens av dess tänkande och förståelse i världen. *Ethico-onto-epistem-ology* skulle därför likväl kunna översättas till etik-onto-epistem-ologi.

the sphere of exteriority” (Hein, 2016, s. 2). I transcendens, eller transcendentontologi (Lenz Taguchi, 2012a) finns därmed ett avstånd och en åtskillnad mellan människa och materialitet, mellan mig och den Andre, mellan människan och världen. Ett sådant avstånd spelar stor roll i relation till skillnadsgörande, här uppstår skillnad i jämförelse med *något* eller *någon* annan (Colebrook, 2010; Lenz Taguchi, 2010, 2012a). Transcendens hänger därför också samman med ett dualistiskt tänkande (Hein, 2016). I immanens däremot finns inget utanför eller innanför, inget högre eller lägre, inget före och efter. Deleuze och Guattari (1994) beskriver själva det immanenta planet som för-filosofiskt. Det har inte formulerats i filosofin eller av filosofer utan finns före filosofi, det förutsätts i filosofi och samtidigt existerar det inte utanför filosofin (s. 40ff.) Det är på samma gång ”that which must be thought and that which cannot be thought” (s. 59). Det immanenta planet utgör inte en botten eller en scen där allt annat utspelar sig, det utgör snarare en rörelse. Fredrika Spindler (2013) beskriver det som “en *oändlig och absolut* horisont som möjliggör den konsistens som tänkande kräver” (s. 41, kursiv i original).

Att tala om platt ontologi och att därmed förstå relationer som utplattade förutsätter på ett plan en immanent rörelse, där blivande och kunskap inte förstås som separerade från varandra, där hierarkier inte fungerar som de brukar, där varken människa eller ting förutsätts inneha en privilegierad position avskild från resten av världen (jfr Lenz Taguchi, 2010). Denna förutsättning som också explicit beskrivs som en rörelse från *transcendens* till *immanens* i stycket ovan utgör en rörelse med centrala teoretiker och forskare som deltar i avhandlingen. Men den utgör också och samtidigt, enligt Serge F. Hein (2016), en omöjlig rörelse eftersom de båda, transcendens och immanens, angår fundamentalt skilda ontologier. Hein (2016) hävdar att Barad rör sig i en transcendent ontologi eftersom hon talar om rörelser i tid och rum och sådana rörelser förutsätter att tid och rum existerar. Han argumenterar för att en upplösning av dikotomier i form av det som i Barads agentiska realism beskrivs som intra-aktioner och fenomen, samtidigt blir ett nytt sätt att identifiera enheter i världen. Barad (2007) beskriver själv inte *agentisk realism* som att den utgör en del av ett immanent tänkande, samtidigt som hon menar att det inte finns något innanför eller utanför, hon skriver: ”There is only intra-acting from within and as part of the world in its becoming” (s. 396).

Hein (2016) menar att det i många studier råder förvirring angående de ontologiska premisserna och dess konsekvenser. En del texter som delvis berör en sådan möjlig förvirring angår och ingår som aktörer i den här avhandlingen och det blir därför viktigt att göra denna argumenterande utläggning i relation med det nu pågående teorikapitlet. Jag är benägen att hålla med Hein (2016) i hans argumentation och redogörelse för hur Barads agentiska

realism utifrån dess tal om tid och rum skulle kunna kritiserats för att vara del i en transcendent ontologi. Samtidigt tänker jag mig att det skulle kunna vara möjligt att med Barads *agentiska snitt* se bortom en fast (skilje)-linje mellan transcendens och immanens. Framför allt eftersom Barad på intet sätt rör sig med en idé om ett utanför eller ett innanför, trots att hon talar om tid och rum (jfr Barad, 2007). Det här tankespåret utvecklas inte vidare i den här avhandlingen, det kräver andra läsningar än de som görs under det här arbetet, men det angår samtidigt avhandlingen och berörs därför här som ett filosofisk-teoretiskt-tankespår.⁵⁶ Dessutom håller sig ett sådant tankespår nära andra forskare vars tänkande utgör del i avhandlingen och ett immanent tänkande blir också särskilt viktigt i relation till *lärande* och *kunskap* och deras ömsesidiga relation (jfr Lenz Taguchi, 2010, 2012a). Men utifrån ovanstående resonemang talar jag i begränsad utsträckning om immanens i avhandlingen och istället om onto-epistemologi och relationell ontologi.

Kunskap och makt

I avhandlingens inledningskapitel har jag diskuterat maktordningen mellan vuxna och barn mer generellt, men också hur de vuxna i förskolan som en konsekvens av denna maktordning innehar definitionsmakten över hur förskolebarn blir synliggjorda med kamerans blick och kamerans möjligheter. Denna maktordning är ett uttryck för maktutövande som upprätthålls av pedagogerna i förskolan lokalt och genom de styrdokument som reglerar förskolan i relation med en vidare samhällsapparat. Här dominerar som jag ser det en diskursiv förståelse av makt och maktbegreppet. Foucault (1993, 2008) beskriver hur det är lätt att förstå makten som sammanbunden med lagar och regler med utgångspunkt i statsapparaten. Denna slags makt ligger nära till hands att förhålla sig till när en avhandling, som den här, skrivs i relation till utbildningsvetenskap. På ett plan är den diskursiva makten i Foucaults (1993, 2008) mening del av min ingång i avhandlingen, så till vida att jag beskriver hur jag vill lämna över den handgripliga tillgången till kamerans blick till barnen och därmed utmana en diskursiv makt. Här finns också en idé om emancipation inblandad.

Men den makt som sedan särskilt intresserar mig under arbetet med avhandlingen har snarare sitt fokus på hur makt och motstånd kan förstås i relation till varandra. Som ömsesidiga förutsättningar där makten är samman-

56 Som ett filosofiskt-teoretiskt tankespår kan detta spår betraktas som framåtblickande, som ett möjligt uppslag till framtida forskning.

bunden med motstånd och där det teoretiska perspektivet som avhandlingen rör sig med kan synliggöra både makt och motstånd som del i materiell[t]-diskursiva tillblivelser. Med ett sådant sätt att tänka menar jag att det blir möjligt att se på motstånd som en kraft och därmed också som en möjlig aspekt av frihet. Inte en frihet i en mer traditionell mening där subjektet gör sig fritt från något, utan snarare som en kraft med kapacitet till handling, vilken Elizabeth Grosz (2010) talar om som *friheten till* (freedom to) (s. 140) istället för friheten från, en frihet som inte nödvändigtvis gör upp med något utan en form av frihet som sträcker sig vidare med de händelser som den blir del.

Makt och motstånd kommer, med utgångspunkt i avhandlingens frågeställningar tillsammans med de teoretiska perspektiven att kopplas samman med begreppet möjlighet. Det vill säga barnen-kamerornas materiell[t]-diskursiva möjligheter utifrån den ömsesidigt handgripliga relationen. Genom att använda potentialen i en materiell[t]-diskursiv förståelse i världen blir därmed makt, liksom motstånd, något som teoretiskt förstås konstitueras i pågående tillblivelser (jfr Barad, 2007; Jackson & Mazzei, 2012; Lenz Taguchi, 2010). Dessa tillblivelser blir del av de kunskapsapparater med vilka de spelar och synliggörs men också inom vilka de producerar kunskap. Agentisk realism (Barad, 2007) medför att relationen mellan makt- och kunskapspraktiker kommer att skildras inte bara med utgångspunkt i det mänskliga utan även i det ickemänskliga samt att varken kunskap eller makt kan förstås som enbart diskursiva, de är också, och samtidigt, alltid materiella.

Kunskapsapparaten – en icke-mätare

Inom naturvetenskap i synnerhet och vetenskap mer allmänt finns ofta ett uttalat syfte att på ett eller annat sätt mäta krafter och relationer. Eftersom mätande i sig kan förstås som en humancentrerad aktivitet lämnar agentisk realism mätandet som mått på kunskapsutvecklande. Kunskap och varande blir istället samman-länkande aktiviteter som sker i materiell[t]-diskursiva praktiker och blir synliga i tillblivelser (Barad, 2007; Lenz Taguchi, 2010). Detta hänger i sin tur enligt Barad (2007) också samman med att även den mänskliga hjärnan måste förstås som en konfiguration i världen.⁵⁷ Det mänskliga intellektet står inte utanför världen, det är i sig en materialitet i världen. Barad (2007) utvecklar detta genom att beskriva tänkande som delar av intra-aktiva engagemang i särskilda konfigurationer och hon menar att

57 En sådan aspekt av hjärnas hopkoppling med resten av kroppen, som del i världen, synliggörs och kan belysas bland annat av hur medicinsk forskning under senare år visat intresse för studier av, och om, bakterier i människors tarmar styr funktioner i deras hjärnor (se till exempel Norra Stockholms Psykiatri, 2016).

kunskap och skicklighet kan förstås som särskilda engagemang mellan delar av världen som gör sig begripliga för varandra. Kunskap artikuleras ju dessutom inte bara mellan människor. Barad (2007, s. 380) beskriver hur havet och sjöstjärnan gör sig begripliga för varandra genom en pågående intra-aktiv process där responsen mellan dem i den specifika praktiken skyddar sjöstjärnan från fiender. Sjöstjärnan har ingen hjärna (i mänsklig mening), men deltar tillsammans med havet i ett kunskapsutbyte. Det är inte bara den mänskliga hjärnans celler som kan behålla minnen och svarar på stimuli.

Barad (2007) beskriver att hon använder Foucaults (1977) apparatbegrepp, men att hon inbegriper en vändning där begreppet inte bara formar praktiker utan också blir format i praktiken eftersom apparaten också utgör del av den händelse där den är inblandad. Apparaten, som beskrivning, vilken också används av Bohr (Barad, 2007), förstås därmed av Barad som del av de materiell[t]-diskursiva fenomen den är delaktig i att producera. Den blir i en Baradiansk (2007, s. 334) mening inte i första hand ett statistiskt verktyg för ett laboratorium med en fast funktion. Det är snarare en apparat som är dynamisk och materiell[t]-diskursiv i sin praktik – en apparat genom vilken händelser och ting artikuleras. Kamerorna och barnen som deltar i den studie som presenteras i den här avhandlingen blir del av en *kunskaps*apparat i vilken också pedagoger, dokumentation, förskolan, vårdnadshavare och samhällsapparaten är inblandade. Som forskare upprättar jag utifrån min egen plats i kontexten som kvinna, som forskare, som fotointresserad och som förskollärare också kunskapsapparaten. Jag är därmed del i både ”identifiera[ndet]” och ”konstruera[ndet]” av den (Lenz Taguchi & Palmer, 2015, s. 86). Kunskapsapparat utgör ett centralt och övergripande begrepp i avhandlingen som både innehåller och synliggör en mängd performativa röster och den blir både den som gör synligt, och det, genom vilket synliggörandet tar form. Samtidigt utspelar sig detta inom andra pågående kunskapsapparater och system av kunskapsrörelser av vilka världen är full.

Ting, materialitet och kraft

Att definiera ting är inte okomplicerat. I den här texten har jag använt begrepp som entitet, ting, materialitet och ickemänskligt som snarlika beskrivningar av föremål och krafter som inte är människor men som tillsammans med människor finns i världen. Ting och materialitet kan i agentisk realism, lika lite som människor, förstås som fixerade substanser med en egen vilja (jfr Barad, 2007; Sandvik, 2015), de kan heller inte på något enkelt sätt skiljas från varandra. De är i ständig tillblivelse genom pågående intra-aktioner (Ba-

rad, 2007, s. 336). Ting och materialitet kan vara kläder, leksaker, bakterier, celler och det kan vara både elektricitet och ledningen genom vilken elektriciteten rör sig. Det kan också vara stormvindar, kameror, fotografier eller ett brev och det kan vara färgen på en dörr eller klädseln på en soffa (jfr Bennett, 2004, 2010; Hultman, 2011; Lenz Taguchi, 2010). Det som de har gemensamt är att de inte är människor, och de kan förstås som materiella och im-materiella. En vind, liksom en hastig rörelse utgör krafter som inte kan kallas för ting, men likafullt spelar de roll i sin agentiska tillblivelse med andra ting (Bennett, 2004; Rautio & Winston, 2015).

Både människor och ting blir enligt Barad (2007) begripliga i intra-aktioner och det finns inga självklara gränser i relationen *människa-ting-kraft*. Om vi inte tar tillvara de pågående relationerna och tillblivelserna går något viktigt förlorat. I inledningen till avhandlingen beskriver jag hur vatten i ett glas utanför en människa via munnen, svalget och halsen går från att vara utanför människans kropp till att via drickande vara innanför. Vattnet rör sig utom och inom kroppen och kan därmed inte på något enkelt sätt avskiljas från kroppen. För att ytterligare göra relationen mer komplex och för att synliggöra sam-handlandets agens i beaktande av en mer sammansatt apparat måste vi också räkna med alla andra krafter, mänskliga och ickemänskliga, som är inblandade i drickandet av vattnet. Vattnet står inte i relation bara till den mänskliga kroppens inre när det rinner ner i strupen, utan också till tidigare transport av vattnet och utsläpp av olika slag vid tillverkning av plastflaskan i vilken vatten är buteljerat. För att inte tala om reningsverket i vilket vattnet renas. Här finns ingen kropp och inget vatten som separerade enheter, här finns en oändlig räckvidd av relationer och ihop-trasslingar (jfr Mol, 2008). Vattnet liksom människans kropp pågår i ett flöde. Varken ting eller människa är fasta och fixerade, de måste förstås som öppna och porösa och delaktiga i både stabiliserande och destabiliserande processer (Barad, 2007, s. 139, 170). Olsson (2014) beskriver hur barns kroppar på liknande sätt är i ständig rörelse och att barnen ”använder sina kroppar såväl som språket som icke-signifierande utlösare av nya händelser” (s. 206). Hon beskriver att det kan förstås som att barn inte har en fast föreställning om vad som ska hända, kroppen likväl som händelsen leder dem vidare i deras undersökande.

Att ta ting och krafter på allvar medför att vi behöver lyssna på dem (Bennett, 2010; Coole & Frost, 2010; C. A. Taylor, 2016). Genom att synliggöra tingen som vibrerande och livfulla framträder deras kapacitet och det blir möjligt att förstå dem som performativa krafter, som berör skeenden och händelser och Bennett (2004, 2010) menar att de därmed också blir aktanter med politisk kraft. Hon använder Bruno Latours begrepp *aktant* när hon beskriver ting och materialitet. Bennett (2004, 2010) hävdar att användandet

av begreppet *aktant* fungerar bättre än *agent* för att beskriva kraften hos ting. Hon anser på samma sätt som Barad (2007) att begreppet agent bär på en historia av att kopplas samman med i huvudsak människors handlingar och kraft. Bennett (2004, 2005, 2010) ser tingens kraft som delar av pågående och rörliga assemblage i Deleuze och Guattaris mening, och när tingen synliggörs som aktanter och delar av pågående assemblage blir det också möjligt att förstå världen på ett förändrat sätt. Bennett talar om *tingens kraft* (thing-power) (2004, 2010) och hon beskriver hur vår förståelse av världen ofta är uppdelad i en förväntan på att något är dött och något levande, i betydelsen att människan lever och tingen är döda. Detta medför enligt henne att ting redan från början, när de är nya, har påbörjat sin väg mot att bli bortslängda. I motsättning till detta talar hon själv istället om all materialitet som aktiv och med kraft och hon menar att det inte finns någon passiv materia, snarare att all materia har affektiv kraft, och att ingenting agerar för sig själv utan tillsammans med annat och andra, men samtidigt betonar hon att olika slags materialitet har olika slags energier (Bennett, 2010). I den här avhandlingen ligger det teoretiska intresset i första hand hos Barad, men samtidigt samspekar ett antal andra röster i avhandlingen med filosofiskt tänkande hos Deleuze och Guattari. Därför berörs två olika begreppsvärldar inom posthumanistisk kontext som delvis är sammanblandade, den ontologiska komplexiteten till trots (jfr Hein, 2016). De tar sin starkaste utgångspunkt hos Barad och i agentisk realism, men de omfattar också förutom Bennetts intresse för tingen och deras krafter, också särskilt Deleuze och Guattaris (2015) beskrivningar och tankar kring affekt och vad kroppar kan bli och vad de kan göra utifrån affekter.

Affekt och estetisk attraktion

Affekt som begrepp har liksom många andra begrepp olika betydelse inom olika discipliner (Clough, 2007). Anna Hickey-Moody och Vicki Crowley (2010) beskriver hur ett affektbegrepp influerat av Deleuze och Guattari kom att ta plats inom utbildningsteorier under de första åren på 2000-talet och att det blev intressant i förståelsen av förändringar i relationer *mellan* olika kroppar men också som *krafter* i utbildningssammanhang. Att uppmärksamma affekt kan också lyftas fram som en metod för att synliggöra andra slags röster och kroppar, eller för att i relation till estetiska och konstnärliga uttrycksformer synliggöra kroppars möjligheter och kapacitet (Hickey-Moody, 2013). Affekt är inte något fast, det är snarare en kraft i rörelse som Deleuze och Guattari enligt Inna Semetsky (2006) talar om som ”a powerful force

influencing the body's ability to exist" (s. 4) och Deleuze och Guattari (2015) själva beskriver:⁵⁸

De förhållanden som utgör en individ, som löser upp henne eller förändrar henne, motsvaras av intensiteter som affekterar, förstärker eller förminska individens handlingskraft och som härrör både från externa delar och från hennes egna delar. Affekterna är blivanden. (Deleuze & Guattari, 2015, s. 385)

Affekt finns inte som en innebörd i en situation utan blir i Claire Colebrooks (2010) beskrivning responser i händelsen vilket med Deleuze och Guattaris (2015) ord i citatet ovan kan omsättas i beskrivningen "intensiteter som affekterar" (s. 385). Affekt är både mer, och något annat än känslor, och den är inte personlig. Affekten kan skapas och skapa, den är för-personlig och mellan kroppar, inte inom dem (Clough, 2007; Massumi, 2002a, 2002b, 2013). Affekt utgör en kraft som kan minska och öka och som kommer att hänga samman med vart den riktas. Fredrika Spindler (2009) beskriver utifrån sin läsning av Spinoza hur affekt är en vital, oundgänglig och oundviklig kraft som bidrar till vår fortsatta existens och som samtidigt alltid är sammanflätad med andra existenser (s. 132f.). På det sättet kommer den att kunna utgöra en potential i varje situation (Olsson, 2009) som ett uttryck för möjliga kapaciteter när vi blir affekterade och affekterar (Massumi, 2002b). Brian Massumi (2002b) beskriver att affekt i hans användande kan förstås som hopp, ett hopp som hänger samman med nuet och som utgår från kapaciteten i affekt, som i sin tur också hänger samman med allt det vi inte kan omfatta i varje ögonblick.

Nicholas Addison (2011) sammankopplar *affekt* med *intensitet* som krafter i relation till bildskapande och design i och med den process som sker när olika slags material transformeras till något användbart eller meningsfullt. Han redogör i en artikel för olika aspekter av affektbegreppet med utgångspunkt i hur han menar att det kan förstås i olika discipliner. De affektbegrepp som framträder som resultat i de analyser han sedan presenterar talar bland annat om rytm och hastighet som krafter och om hur resultaten av bildskapande eller designprocesser affekterar en kommande åskådare. Affekt blir i Addisons (2011) beskrivningar därmed del av processer som inbegriper skapande och ett sätt att se på eller analysera skapande processer, och samtidigt kan resultaten av dessa processer *affektera* andra. Här framträder alltså tre aspekter av affekt i relation till bildskapande och alla tre kommer i resultatet av den här studien att bli synliga i analyserna. Samtidigt kommer

58 Deleuze och Guattari tar utgångspunkt i Baruch Spinozas tänkande kring affekt.

affekt – som potential och möjlighet – i avhandlingens analyser att kompletteras med ytterligare ett begrepp. Ett analytiskt begrepp som tar utgångspunkt i affekt så som det beskrivits ovan och som samtidigt rör sig bort från det. Det kompletterande begreppet är *attraktion*, vilket framför allt kommer att fungera ihop med estetiska händelser och estetiska rörelser i forskningsmaterialet och då beskrivas som *estetisk attraktion*.

Begreppet och beskrivningen estetisk attraktion handlar i min formulering, liksom affekt i andras formuleringar, om intensitet, hastighet och rytm. Men det beskriver också ett upptäckande, uppstannande och en ömsesidighet där seendets kapacitet, i relationen, kamera-omvärld-barn, manifesterar och belyser en estetisk aspekt i nuet. Estetisk attraktion inbegriper alltså ett sätt att se med världen och ett upptäckande i världen – en pågående händelse med estetisk attraktionskraft – men det händer att den också lämnar något kvar i världen i form av fotografier, pågående stillbilder eller berättelser om fotografier (jfr Addison, 2011).⁵⁹ Som potential i intra-aktionerna blir *attraktion* därför fastare och mer påtaglig än affekter. Begreppet har utvecklats under arbetet med analyserna och mitt tänkande med teorierna, forskningsmaterialet och de diffraktiva läsningarna. I och med utvecklandet av begreppet estetisk attraktion, och dess analytiska tillämpning i föreliggande studie menar jag att den beskrivning av ett ganska pragmatiskt estetikbegrepp som avhandlingen inledningsvis har rört sig med nu re-formuleras, och rör sig med ett mer filosofiskt tänkande.

Demokrati, politiskt aktörskap och tingens agentskap

Det finns ingen anledning att förneka att det finns skillnader mellan människor och ting, däremot finns det enligt Bennett (2005) anledning att *inte* hemfalla åt frestelsen att placera människan som ontologiskt centrum. Hos Bennett (2005, 2010) hänger framlyftandet av tingens livskraft och politiska aktörskap bland annat samman med utvecklandet av ett ekologiskt tänkande. I ett flertal studier har hon undersökt hur olika aspekter av det som inte är mänskligt spelar roll och påverkar mänskligt liv och vice versa. I den här avhandlingen kopplas tingens agens och performativitet särskilt samman med makten i blickens agens. Här finns därför ett fokus på tingens performativa möjligheter och vibrerande kraft för att synliggöra och möjliggöra aspekter av barns relationer med kameror i förskolan. I ett politiskt perspektiv blir då digitalkamerans performativa agens nära sammankopplad med tillgång till

59 Begreppet *estetisk attraktion* har som jag ser det kapacitet att också kopplas samman med andra estetiska ämnen eller områden, men i den här avhandlingen är seende, fotografi, blickar och deras potential i fokus.

en visuell demokratisk röst, där barnens relation med kameran är central, men där också seendet och tillbakablickandet kan sättas i relation till dokumenterande, bedömning och utvärdering i förskolans verksamhet. En visuell demokratisk röst kan därmed också ses i relation till att det i förskolan är vanligt med ett generellt tal om demokrati och barns perspektiv men att det ofta tycks gälla bara vissa aspekter av verksamheten (jfr Dolk, 2013; A.-L. Lindgren, 2016).

I den här studien utspelar sig produktion av forskningsmaterial tillsammans med treåringar. Bennett (2010) menar att barn och vuxna generellt skiljer sig åt i uppfattningen om tingens kraft och agens och att barn har närmare till att animera ting. Även om jag uppfattar det som att beskrivningen, *att animera ting*, ger uttryck för att det är människan som ger agens åt tinget, är min erfarenhet att tingens vibrerande kraft och performativa agens finns närmare och mer tillgänglig i yngre barns liv än i vuxnas (jfr Fredriksen, 2015; Jones, 2016; Odegard & Rossholt, 2016; Änggård, 2016). Det finns kritik som bekräftar ett ifrågasättande av Bennetts beskrivningar av tingens aktantskap. Kritiken (Abrahamsson, Bertoni, Mol & Martin, 2015) sätter ljuset på hur tingens aktantskap hos Bennett i sig blir så starkt att det inte längre kan beskrivas som en del av de assemblage eller i de nätverk inom vilka Bennett menar att de agerar, de framstår snarare som enskilda agentiska objekt. Jag vill synliggöra kritiken, men jag menar samtidigt att Bennetts (2004, 2005, 2010) belysande av tingens kraft bidrar till en förändrad balans i förståelsen av relationen mellan ting och människa, vilket gör att hennes begrepp och belysning av tingens *affektiva*, *vitale* och *energiska kraft* framstår som viktig för den här undersökningen och dess argumentation.

I det forskningsmaterial som producerats i relation till den här avhandlingen finns en händelse där ett barn med en digitalkameras hjälp försöker fånga några löv på fotografi. Barnet och kameran befinner sig tillsammans med ett annat barn ute på förskolans gård. Höststormen, i vilken barnet och kameran befinner sig, gör att alla löv flyger omkring dem när de ska försöka fotografera. När löven inte kan bli fotografier försöker barnet och kameran att hinna se dem i displayen, men inte heller det är möjligt. Löven flyger vilt omkring och de är intrasslade i varandra och i vinden. De rör sig hit och dit och lyfter från marken och visar på detta sätt en vibrerande kraft och sin möjlighet att undfly barnet-kamerans blick. Genom sin vilda framfart blir löven då istället fokus för lekar mellan barnen där de handgripligt infångas och stoppas in under suffletten på en dockvagn där de sedan får ligga tillsammans med kameran. Denna händelse blir ett exempel på hur det är löven som initialt sätter igång kamerans riktning, för att sedan sätta igång leken. Löven,

kameran, vinden och lekens relationella möjlighet blir aktörer med performativ och agentisk kraft. Människorna förstås här snarare som förlängningar av tingen än tvärt om (jfr Hultman, 2011).

Vad gör diffraktion och vad kan den?

Begreppet och beskrivningen diffraktion, och att använda diffraktion metodologiskt blir centralt i den här studien. Begreppets performativa agens och plats i avhandlingen utgår från, och hänger starkt samman med, de teoretiska grundförutsättningarna som deltar i avhandlingsarbetet.⁶⁰ Därför beskrivs begreppet här i avhandlingens teoridel, även om diffraktion också, och samtidigt, utgör ett metodologiskt begrepp och därför också beskrivs som analysredskap i avhandlingens andra metodkapitel. Begreppet diffraktion introducerades av Haraway (1992)⁶¹ och används av både henne och av Barad (2007, 2012a, 2014b; Haraway, 1997), de menar båda att diffraktion behövs i relationen med en förändrad förståelse av ontologi, eftersom användandet och möjligheten som ryms inom begreppet *reflektion* inte räcker för att förstå och beskriva hur människor och ting agerar tillsammans i världen. Reflektion hänger i Barads (2007) beskrivning samman med möjligheten att spegla det vi ser, att titta från ett avstånd på enskilda entiteter där det finns en given och inbyggd skillnad på subjekt och objekt, epistemologi och ontologi och där språket är det som representerar och beskriver världen med en blick utifrån. Att använda diffraktion möjliggör en förändrad förståelse i världen, där kunskap eller vetande inte speglas och reflekteras till en enkel förståelse utan där en diffraktiv läsning och om-läsning på om-läsning ger möjlighet till mer komplexa förståelser, där begrepp som intra-aktivitet och onto-epistemologi utgör självklara delar (Barad, 2003, 2007, 2012a). Att skapa kunskap handlar därför inte om ”making facts but about making worlds, or rather, it is about making specific worldly configurations” (Barad, 2007, s. 91).

Ett diffraktivt tänkande söker skillnader och förändrade sätt att se (Barad, 2007, 2014b; Davies, 2014; Haraway, 1992, 1997; Lenz Taguchi & Palmer, 2015; Mazzei, 2014) och i den här studien får de förändrade sätten att se betydelse genom att analyserna av barnens intra-agerande med kameran och platsen inte kan förstås som *ett objekt* som ska synliggöras med *en förståelse*. Istället kan en mängd olika förståelser framträda utifrån att se

60 Utifrån ett posthumanistiskt tänkande och förståelse-bruk menar jag att det teoretiska perspektivet likväl som alla andra performativa agenter i avhandlingen blir aktiva deltagare.

61 Något förenklat kan man beskriva det som att begreppet förflyttas från naturvetenskap (biologi och fysik) in i andra vetenskapsområden och domäner.

med agentiska snitt och intra-aktioner, och med diffraktiva läsningar kan de analyseras och läsas med och genom varandra. I en diffraktiv förståelse rymms Barads alla centrala begrepp, och diffraktion ställs mot reflektion på liknande sätt som Barad (2007) ställer onto-epistemologi mot ontologi och epistemologi, hon ställer intra-aktion mot interaktion, hon ställer performativitet mot representation (s. 185). Att använda sig av diffraktion och diffraktiva analyser innebär att läsa olika insikter och upptäckter genom och med varandra för att skapa förändrade insikter. Begreppet har genom mötet med feministisk teori utvecklats och blivit verksamt (Barad, 2007, 2014b; Haraway, 1992, 1997), som explicit och implicit, tillsammans med förskoledidaktik, studier om hälsa, pedagogik och inom lärar- och utbildningsforskning (se till exempel Davies, 2014; Lenz Taguchi, 2012b; Lenz Taguchi & Palmer, 2015; Palmer, 2011; Sauzet, 2015; Westberg Bernemyr, 2015).

Diffraktion har fokus på detaljer, likheter, skillnader, möjligheter och omöjligheter och en diffraktiv läsning blir uppmärksam och detaljerad, vilket synliggör både skillnader och förändringar. En diffraktiv läsning ställer berättelser, data, tidigare antaganden, teorier, tidigare forskning och egna erfarenheter i tät relation till varandra (Barad, 2007, 2014b; Davies, 2014; Lenz Taguchi & Palmer, 2015; Mazzei, 2013, 2014). Barad (2014b) beskriver diffraktionens möjlighet som att den *klipper-ihop-isär* (cut together-apart) (s. 168) och Lenz Taguchi och Palmer (2015) har med utgångspunkt i Barad beskrivit den som att den *snittar ihop* och *snittar isär*. Dessa beskrivningar kommer att användas parallellt i avhandlingen och ska förstås som i dialog med att *plugga in* (plugging in) hos Jackson & Mazzei (2012, s. 1).

Det finns inte *en* diffraktiv läsning, det finns multipla läsningar och varje läsning är del av den kunskapsapparat som med data och diffraktionens hjälp produceras. Barad (2014b) menar att diffraktionen inte är en enskild händelse som utspelar sig bunden till plats och tid. Den är snarare något som sätter bundenhet mellan tid, plats och materiella relationer ur spel. Nuet är både ett om-görande och en upprepning, men också en del av framtiden. Diffraktions-spår är både vad något blev och vad det är på samma gång (Sehgal, 2014). Barad leker själv med denna möjlighet genom att i en artikel där hon använder diffraktion citera sin egen artikel som *kommande* (forthcoming) (2014b, s. 187) och hon menar att hon på detta sätt visar att den redan är något annat när läsaren tar del av den och samtidigt är den alltid i kommande. När Barad beskriver rörelse in-i-mellan tid och plats använder hon själv begreppet *spacetime-mattering* (2014b, s. 169), vilket beskriver en förändrad förståelse av temporalitet eftersom vi med agentisk realism ser på relationer i världen genom tillfälliga nedslag i intra-aktioner. En förändrad temporalitet tar hos Barad (2007, s. 437) sin utgångspunkt hos Newton, via Einstein för att landa

hos Bohr och hans förståelse av en *föränderlig* relation mellan tid och plats, där varken tid eller plats beskrivs som linjära eller relativa på ett bestämt eller givet sätt eftersom vi bara kan göra synligt ett nedslag i tiden eller på platsen i taget. I förhållande till det material som presenteras och produceras i den här avhandlingen är denna redogörelse en utvikning. Samtidigt utgör erfarenheter från kvantfysiken tillsammans med feministisk teoribildning del av Barads (2003, 2007, 2012a, 2014b; jfr Åsberg et al., 2012) utvecklande och användande av diffraktion. Tillsammans utgör de ett förändrat sätt att synliggöra relationer och tillblivelser och Barads sam-läsning av kvantfysik och feministisk teori är i sig diffraktiv (Barad, 2007).

Eftersom diffraktion erbjuder ett förändrat sätt att se på och förstå ihop-trasslingar mellan tid, plats, materialitet och relationer, bidrar den med att sammanbinda olika tider, platser, händelser och uttalanden med varandra (Barad, 2014b). Varken intra-aktioner eller fenomenen som kan synliggöras är bundna i tid eller av plats, de är i samtidigt pågående och föränderlig tillblivelse.

The past is never closed, never finished once and for all, but there is no taking it back, setting time aright, putting the world back on its axis. There is no erasure finally. The trace of all reconfigurings is written into the enfolded materialisations of what was/is/to-come. (Barad, 2010, s. 264)

Diffraktionen är ett sätt att återvända och vända upp och ner på det vi vet för att hitta förändringar och skillnader som kan bidra med nya sätt att tänka (Barad, 2007, 2014b; Davies, 2014; Mazzei, 2014; Olsen, 2015; Palmer, 2010). Diffraktionen har, som jag berört tidigare i kapitlet, en särskild relation till reflektion. Haraway (1997) menar liksom Barad (2007) att reflektion speglar något, Haraway (1997) exemplifierar detta genom att tala om relationen mellan ett original och en eventuellt bättre kopia av något. Reflektion utgör här den bättre kopian som synliggör det betraktade eller beforskade i en förändrad men ändå speglade form. Eftersom diffraktion medför ett sökande efter skillnader och olikhet, kan den fungera som ett störande och ett skillnad-görande i förståelsen i världen och Haraway beskriver den som en förändrad form av kritisk medvetenhet (1997, s. 273) som vår tid behöver som redskap för att synliggöra andra sätt att se och att den kan fungera som:

[...] metaphor for another kind of critical consciousness at the end of a rather painful Christian millennium, one committed to making a difference and not to repeating the Sacred image of same. [...]. Diffraction is a narrative, graphic, psychological, spiritual and political technology for making consequential meanings. (Haraway, 1997, s. 273)

Diffraction ger till skillnad mot reflektion, enligt Barad (2007), dessutom inte uttryck för ett distanserat förhållningssätt till det som undersöks och blir då etiskt genom närheten. Etisk genom att den letar efter skillnader, kunskap och förändringar mitt i det pågående snarare än att den önskar spegla dem. Diffractionen kliver utanför upprepningar och vill synliggöra relationer som långt mer komplexa än de som ryms i det annars starkt vetenskapligt förankrade reflektionsbegreppet. Diffraction som ett metodologiskt redskap är därför i sig också politiskt eftersom den ifrågasätter de spelregler som styr ett vetenskapligt och analytiskt tänkande under lång tid (Barad, 2007, s. 94; Haraway, 1997, s. 16).

Diffraction – skillnader och detaljer

I en diffraktiv metodologi och metodisk ansats finns ett starkt fokus på detaljer. Den är intresserad av vad som produceras i intra-aktioner och den är intresserad av skillnader och förändrade kopplingar mellan olika delar av data tillsammans med teori (jfr Jackson & Mazzei, 2012; Mazzei, 2014; Palmer, 2010). Melanie Seghal (2014) gör gällande att brytpunkterna där skillnad uppstår är både processen och resultatet av processen. Skillnaden är intressant i sig själv, den utgör inte skillnad i motsats till något annat och blir därmed inte dualistisk. Med Barads (2007, 2014b) argument från kvantfysik belyser och sammanbinder diffractionen agentiska snitt i relation till varandra och till andra händelser, platser och förståelser. Varken intra-aktioner eller händelser som de är del av är bundna i tid eller av plats, de är i samtidigt pågående och föränderlig tillblivelse. En beskrivning av diffractionens funktion inom fysiken är förståelsen av hur ljusets strålar bryts genom olika föremål. Ljuset som passerar genom ett böjningsgaller bryts på olika sätt. Av det kan vi dra slutsatsen att det inte finns två avskilda objekt – ljuset och det ljuset rör sig genom, utan de blir till tillsammans *som ljusets brytning*.⁶² En av Barads (2007) poänger är att ljuset då intra-agerar med de föremål som bryter det och skillnaderna vid varje tillfälle sätter spår i ljuset, spår som är diffraktiva tillblivelser i nuet. I avhandlingen visar sig, genom analysernas rörelser, spår av förändrade tillblivelser i hur världen framträder tillsammans med kameran display och barnens kroppar som ömsesidigt performativa agenter vilka befinner sig i ständigt föränderliga tillblivelser.

Barad (2007) menar att det är detaljer och insikter från olika forskningsfält som öppnar för den korsbefruktnings som skapar dynamik i relationell on-

62 För en fördjupad förståelse av relationen mellan ljuset och böjningsgalleret, se Barad (2007).

tologi. Här synliggörs hur diffraktion måste förstås som ett sätt att se på hur världen kan göras begriplig och synlig genom och med sig själv. Diffraktion kan fungera på olika plan. Inom kvantfysiken är den central för att förklara fenomen som i sig tycks svåra att både förstå och förklara med traditionella redskap, eller så förklarar den sådant som enligt tidigare förståelseapparater eller naturvetenskapliga regelverk inte ansetts möjliga (Barad, 2007, 2014b). Samtidigt är det viktigt att komma ihåg att kopplingen till vågrörelser och optiska fenomen utgör metaforer för diffraktionens kapacitet, och en slags förklaring till dess funktion (Barad 2007, 2016). För Barad är en av poängerna med att använda diffraktion, att vi med hjälp av den kan studera inte bara effekter av skillnader utan också skillnader i sig, och fokus för vad som ska studeras är enligt Barad (2007) det som måste konstruera diffraktiva läsningar, eftersom det är lätt att förstå det som att vi annars tittar på allt, hela tiden. Utan ett fokus med koppling till avhandlingens särskilda intressen och frågor skulle varje andetag, varje gruskorn och varje annan aktör vara lika central hela tiden i varje intra-aktion. Centralt för den diffraktiva apparaten och dess läsningar i denna studie är därför att synliggöra sam-handlingar och ihop-trasslingar och den skillnad de gör med utgångspunkt i det som undersöks.

Genom att diffraktion är delaktig i analyser möjliggörs för mig som forskare också att se bortom min egen och andras erfarenhet av kamerans relationer till pedagogiken i förskolan. De effekter i skillnader som båda Barad (2007) och Haraway (1992, 1997) talar om är hos dem sammankopplade med diffraktionens breda möjlighet. De diffraktiva läsningar som konstrueras tillsammans med den här studien handlar om vilka skillnader och effekter barnen-kamerorna i sam-handling kan ha i den ömsesidiga förbindelsen med förskolan och dess praktik. Diffraktionen synliggör skillnader, vilkas effekter kan komma att förändra förskolan. Eftersom diffraktion gör det möjligt att synliggöra skillnader hjälper den också till att synliggöra *kunskaps-skapande-praktiker* (knowledge-making practices) (Barad, 2007, s. 72). Diffraktionen visar därmed förändringsspår i kunskapspraktiker och den skapar inte skillnad, eller bygger dualism utan visar fram *skillnadens spår*. Barad beskriver spåren som ”diffraction patterns – as patterns of difference that make a difference” (2007, s. 72). Hon (2014b, s. 169) refererar till Trinh T. Minh-ha som menar att skillnad rymmer både likhet och olikhet. Skillnaden är därmed en tillgång som synliggörs i intra-aktivitet och ingår i de händelser som studeras, skillnaden är del i de pågående ihop-trasslade relationerna mellan materialitet och människa. Skillnaden ska inte suddas ut den ska belysas. Den blir själv diffraktiv, den är inte en fast enhet utan den är i rörelse (Barad, 2014b, s. 176). Barad (2003) menar också att användandet av diffraktion särskilt

lämpar sig för att skärpa en förståelse eller läsning av sam-handlandet mellan ting och människor.

Diffractionen erbjuder som jag ser det en mängd möjligheter, men den blir också, som beskrivits tidigare, genom sin *stil* och *sitt spårande av skillnader* del av den kunskapsapparat kring barn och fotografi som jag, och vi, är med och producerar. Sandvik (2015) framhåller att det kan vara nyttigt för den pedagogiska forskningen med en komplex och sensibel teoretisk apparat som både söker kunskap på *annat sätt* och samtidigt skapar *annan kunskap*. Hon menar också att det då kan konstrueras nya förståelser i relation med barn och barndom. Att använda diffractionen i ett analysarbete med koppling till utbildningsvetenskap medför som jag ser det en möjlighet att synliggöra och närma sig det L. Johansson (2015) beskriver som det ännu-icke-sedda (s. 27) och det D. Atkinson (2015) skriver fram som det-vi-inte-vet (not-known) (s. 45) i en pedagogisk kontext. Användandet och utvecklandet av teoretiska möjligheter blir här därmed också del i ett sökande efter icke-reproducerad och förändrad kunskap. Ett sökande efter en möjlighet att inte upprepa det uppenbara (MacLure, 2010).

Diffraction blir till i den här avhandlingen metodologiskt för en fördjupad och föränderlig analys, där händelser och intra-aktivitet kan förstås på flera sätt. Men den blir också, vilket gäller för både Haraway (1992, 1997) och Barad (2007, 2010, 2012a, 2014b), ett etiskt ställningstagande eftersom den tar ett steg bort från reflektion över en händelse, in mot en mer komplex förståelse. Barad (2012a) uttrycker det på följande sätt: "Diffractive readings bring inventive provocations; they are good to think with. They are respectful, detailed, ethical engagements" (s. 50). Haraway (1992, s. 300) i sin tur menar att man med en diffraktiv förståelse inte är intresserad av att kartlägga *var* det uppstår förändrade mönster, utan snarare, effekterna av förändringen. I de resultat och de diffraktiva analyser som tar plats i denna avhandling kan detta förstås som att jag tillsammans med data, andra forskare och egna erfarenheter blir till med diffraktiva analyser på en mikronivå. Mikronivån är en nödvändighet som utgångspunkt för att titta på intra-aktioner (Jackson & Mazzei, 2012). I den avslutande delen av avhandlingen kommer sedan en makronivå att göra sig hörd. Där kommer det som Haraway (1992) talar om som effekterna av skillnadens spår och de diffraktiva läsningarna att diskuteras i ett vidare perspektiv.

Att tillämpa teori och att vara i teori

När jag i avhandlingen använder agentisk realism så låter jag den bli förståelse- och analysredskap i relation med kameror och fotografi i en utbild-

ningsvetenskaplig kontext och jag vill på det sättet bidra till det Barad (2012a) själv beskriver som, "[...] to read various insights through one another and to produce something new, new patterns of thinking-being [...]" (s. 58). Att tillämpa en teoretisk begreppsapparat på ett empiriskt material är ett vanskligt, utmanande och spännande projekt och det ingår i producerandet av den här avhandlingen. Jag har som forskare tillsammans med ett antal sam-handlande performativa agenter transformerat och diffraktivt tillämpat och använt Barads (2003, 2007, 2010, 2011, 2012a, 2012b, 2014a, 2014b, 2016) teoretiska tanke- och begreppsapparat. Förutsättningen är att jag ser den som produktiv i relation till avhandlingens intressen. Samtidigt föreligger alltid en risk att begrepp och beskrivningar från ett teoretiskt perspektiv tillämpas på ett material så att materialet inordnas i begreppen (jfr Massumi, 2002a) snarare än att begreppen ger materialet liv och på det sättet skapar förändrad kunskap, ny kunskap och förändrade förståelser. En sådan risk måste balanseras under mötet mellan teorier, forskare och forskningsmaterial och innefattar därför en omfattande balansgång. Eftersom varken texten, forskningsmaterialet eller teorierna är fasta utan bär på materiell[t]-diskursiva möjligheter har de utvecklats och förändrats i ständigt pågående intra-aktioner tillsammans med en sådan balansgång.

Som del i att använda Barads begreppsapparat som analysredskap har jag ingått en diffraktiv-intra-aktiv-tanke-och-analys-relation med hennes vetenskapsfilosofiska utgångspunkter. I de möjligheter och den kapacitet som finns med Barads agentiska realism, med onto-epistemologi, med de pågående intra-aktionerna, samt med hela den teoretiska apparaten och i de diffraktiva läsningarna, finns inget enskilt subjekt med essens. Det ingår i perspektivets villkor att vi inte kan se ett enskilt subjekt som handlar, agerar, avgör eller fastslår. Samtidigt kommer jag, det *jag* som utgörs av mig-som-doktorand-skrivande-den-här-avhandlingen, trots alla sam-handlingar som jaget helt uppenbart blir till med, att skriva mitt namn på avhandlingen. Detta skulle kunna beskrivas som ett fastslående av ett enskilt subjekt med en särskild status och möjlighet att definiera och påstå, det subjekt vars blick och röst skrivits fram som i sam-handlande existens med ett antal relationer som finns i och utanför avhandlingen. Men eftersom båda jag och avhandlingen också hänger samman med ett akademiskt system, ett system som i sig är humancentrerat, inom vilket *jag* vill visa och fastslå *mitt* arbete, kommer mitt namn ändå att stå på omslaget. Samtidigt vore det fullt möjligt att argumentera för att skrivande inom ramen för det teoretiska perspektivet aldrig kan ha *en författare* eller *en forskare*. Det finns här en slags olöslighet inom vilken jag (författarsubjektet, doktorandsubjektet) i avhandlingen blir ett i texten, språkligt *jag* och ibland ett språkligt *vi*. Jag kliver ur jag och blir ett sam-handlande vi för att synlig-

göra ett pågående vi, där jag är inblandad – *vi, de sam-handlande*. Jag som skriver avhandlingen framträder då som ett slags (upplöst) subjekt med lösa kanter. Samtidigt har inte det teoretiska perspektivet fokus på en upplösning av subjektet, utan på de relationer som sker in-i-mellan ett antal olika performativa agenter i världen.

För att avsluta teorikapitlet vill jag helt kort sammanfatta det genom att skriva fram hur Barads (2003, 2007, 2010, 2011, 2012a, 2012b, 2014a, 2014b, 2016) teoretiska begreppsapparat tillsammans med min röst och blick utgör centrala krafter i analysen av materialet. Men de samspelar produktivt också med det starka ljus som Bennett (2004, 2005, 2010) belyser tingen med genom beskrivningar av tingen som kraftfulla, vibrerande och affektiva. Vi sätter tillsammans med andra forskare, barnen och kamerorna alla spår här i avhandlingen – i relation till blick, röst, tittande och performativitet – i de intra-aktioner som snittas fram. I nästföljande kapitel, det som utgör avhandlingens andra metodkapitel, beskrivs hur resultatet bearbetats samt hur analyserna i avhandlingen genomförts och fått gestalt.

Kapitel 5

Resultatbearbetning, produktionsplatser och metod för och med analys

Resultatbearbetning, produktionsplatser och metod för och med analys

I det här kapitlet redogörs för studiens forskningsmaterialsproduktionsplatser, bearbetning av resultaten, genomförande av analyser och sam-handlande principer för detta. I ett posthumanistiskt ramverk sker bearbetningen *tillsammans med* materialet snarare än *av* det, vilket spelar en avgörande roll i analyserna. Den postkvalitativa utgångspunkten, som presenterats i den förra delen av metodkapitlet medför och erbjuder att försöka motstå vanans sätt att läsa forskningsmaterial (Lather, 2013, s. 639). Ett brott mot detta *vanans sätt* att läsa materialet blir att aktivt läsa det mot och med sig själv, att förflytta sig och att *plugga in* (Jackson & Mazzei, 2012) det med andra röster och att söka efter skillnad istället för att söka efter likhet.

Resultatbearbetningen – övergripande närmanden

Inledningsvis har jag vid flera tillfällen tittat och lyssnat på fältanteckningar: visuella, textuella och verbala, samt tittat på barnens kvardröjande fotografier som jag har från de två förskolorna. Varje dag under produktion av forskningsmaterialet har dessutom en del av dagen ägnats åt att titta på delar av videospelningar samt barnens fotografier. Här har en första grov förståelse kommit till stånd genom övergripande snitt och nedslag i materialet utifrån studiens syfte och intressen, här har intra-aktioner och därmed fenomen blivit belysta en första gång. Forskningsmaterialet har sedan tankemässigt strukturerats utifrån dessa olika synbara eller anade händelser med kamerorna. Här har resultatet av barnens fotograferande med digitalkamerorna spelat en underordnad roll i relation till videospelningar och andra fältnoter i form av text och min viskande röst. Att barnens fotografier inte har haft mitt huvudsakliga fokus beror på att jag inte haft kunskap om vilka fotografier barnen tror sig tagit och vilka som, aktivt eller av misstag, raderats.

Redan här sker ett analytiskt urval som sam-handlar med den kunskapsapparat om barn och fotografi som rör sig omkring oss, och i vilken jag, förskolepraktiken, samhällsapparatens och andras forskarröster ingår. Några

av dessa andra röster har synliggjorts i bakgrunder och i tidigare forskning. De rösterna är producerade och pågående på olika sätt och i olika sammanhang, i olika tider inom olika forskningsområden och på olika fält. Samtidigt är många av dem med och producerar kunskap om både barn och fotografi på ett strukturellt, vetenskapligt, personligt och institutionellt plan. De är alla därför produktiva i den kunskapsapparatur som den här avhandlingen är ihop-trasslad med.

De närmanden till forskningsmaterialet som i rubriken beskrivs som *övergripande närmanden* spelar delvis roll för vad som sedan sägs i resultatet och i den avslutande diskussionen. Jag menar att ett urval påbörjades redan under fältstudierna och att de utgörs av mina omedelbara och o-regisserade upplevelser och intra-aktioner med fältet. Detta första urval blir baserat på att något i materialet väckt särskild uppmärksamhet eller glimrat särskilt starkt (jfr Fredriksen, 2015; MacLure, 2010). Dessa upptäckter och insikter har dock inte varit avgörande för vad som senare synliggörs som data. Däremot har de gjort mig nyfiken och det har väckt frågor: Varför just detta, vad är det då jag inte ser? Varför glimrar just dessa händelser och relationer särskilt starkt? Det är här, i relation till en idé om ett redan pågående urval som *diffraktiva läsningar* öppnar för att söka nya vägar *med* analys och förändrade sätt att förstå forskningsmaterial och teori tillsammans, med och genom varandra (Jackson & Mazzei, 2012; Mazzei, 2014).

Diffraktiva läsningar som analytiskt redskap

Resultatbearbetningen och analyser kommer i avhandlingen i huvudsak att visas fram för läsaren på *två olika sätt*. De båda har ett analytiskt sikte inställt och de blir båda också delaktiga som performativa agenter i relationen mellan material, forskare, metod och teori. Detta sker givetvis för att söka ge några svar tillsammans med de frågeställningar som utgör avhandlingens röda tråd och diffraktiva läsningar kommer att utgöra de analytiska redskap tillsammans med vilket analyserna görs. I den här studien är fokus för de diffraktiva läsningarna ihop-trasslingar, kapaciteter och skillnad-göranden i intra-aktioner in-i-mellan treåringar, digitalkameror, blickar, förskola och fotografi. Här konstrueras och produceras det diffraktiva seendet, läsandet och tänkandet i och genom analyser av särskilt producerat och igångsatt material tillsammans med avhandlingens frågeställningar, teori och tidigare forskning samt min egen erfarenhet.

Med de diffraktiva läsningarnas hjälp blir därmed målet att se och tänka analytiskt tillsammans med data *och* andra material som vetenskapliga texter,

andra forskare, filosofiska tankar och erfarenheter som kan förstås vara del, både inom och utom studiens omedelbara närhet. Data läses också genom sig själv, över tid, en del kan utgöra raster i samtidighet med en annan del för att söka samband och skillnader som inte är uppenbara. Det är inte en modell för analys som har en given eller fast konstruktion (jfr Barad, 2010, 2014b; Davies, 2014; Jackson & Mazzei, 2012; Lenz Taguchi & Palmer, 2015; Mazzei, 2014; Sandvik, 2015; St. Pierre & Jackson, 2014). Eftersom diffraktion inte kan förstås som ett fast analytiskt koncept eller en metod som ser på ett förplanerat vis, medför ett arbete med diffraktiva analyser att olika, föränderliga och motstridiga röster, kan ta plats i analyserna. I den här studien innebär det också att analyserna gjorts igen och igen genom nya diffraktiva läsningar av tidigare analyserat material. Hela forskningsmaterialet har efter att allt material producerats grupperats och om-grupperats. Här har särskilt framträdande händelser inom grupperingar blivit exemplifierade genom att *agentiska snitt* gjorts i materialet. Dessa agentiska snitt har sedan utgjort underlag för mer närgående analyser. Efter att dessa analyser genomförts har de agentiska snitten slutat utgöra centrala delar i grupper och istället blivit delar av hela materialet. Urvalet har genom detta under lång tid varit i rörelse och lett sökandet i forskningsmaterialet framåt med nya framskrivna agentiska snitt. Att tänka diffraktivt, och att tänka i analys med diffraktion, har i avhandlingen medfört diffraktiva läsningar som gjorts igen och igen, men det har också inneburit att göra något som kan beskrivas som *re-diffraktioner* (jfr [re-diffracting] Barad, 2014b, s. 168) med tidigare gjorda analyser. Inte för att det skulle finnas mer sanna eller mer riktiga analyser eller diffraktiva läsningar, utan snarare för att *re-diffraktionerna* har öppnat för en fördjupad relation tillsammans med vissa aspekter av data och i några fall har dessa skrivits fram som separerade från den första analysen för att särskilt belysa något. De används också för att synliggöra hur en analys utgör raster för en annan analys.

Re-diffraktioner

Att tala om re-diffraktioner kanske kan tyckas provocerande, som en tautologi och nästan skrattretande. Detta eftersom diffraktionen i sig utgör en ny-läsning, om-läsning, en förändrad analytisk läsning (jfr Barad 2014b). Här handlar dock om-läsningen om en ny eller förändrad diffraktiv läsning, med nya utsikter med samma forskare och hennes redan analyserade material, eller så handlar det om att läsa en analys med insikter från en tidigare analys. En *re-diffraktivering* kan därmed lyfta en tidigare framskriven analys med hjälp av nyvunna upptäckter i den samma, men den kan också läsa analyser genom varandra. Ett exempel på en re-diffraktivering blir i resultaten en analys

som handlar om ett barn som tillsammans med kameran vänder upp och ner på regelverket i en pågående vila för barn som ska sova. Kameran-barnet blir upprorsmakare och humorskapare och producerar genom detta motstånd i vilan. I en första analys synliggjordes med de diffraktiva läsningarna vissa performativa aspekter av detta. Med en re-diffraktivering uppstod ytterligare analytiska insikter tillsammans med materialet som inte var synliga för mig som forskare i det analytiska arbetet med den första analysen. Detta framskrivande och om-läsande genom re-diffraktivering av resultaten och analyserna måste förstås som ett produktivt grepp med diffraktionens möjligheter (jfr Barad, s. 2014b) i relation med en vidare forskningsvärld inom vilken jag både sam-handlar som producent och konsument.

Resultatbearbetning – genomförande och fördjupning

Resultatbearbetning och analys sker i produktion av de multipla och rörliga resultaten som tidigare berörts i huvudsak på två olika sätt och därmed i två steg, eller i ett längre sammanhängande steg, beroende på hur man ser på vad ett steg är. Jag ser det som ett längre *sammanhängande* steg som har två delar (som samtidigt både är utan början, och utan slut).

Den första delen av steget i resultaten utgörs rent praktiskt här i avhandlingstexten av kortare eller längre framställningar i text. Där skildras och skrivs händelser i agentiska snitt ur forskningsmaterialet fram. Dessa beskrivningar delges läsaren som *textavsnitt* där ett närmande med ett *posthumanistiskt språkbruk* visar på de pågående relationer och intra-aktioner som visar sig och uppträder i det berörda snittet. Med posthumanistiskt språkbruk menar jag ett språkbruk som tar sin utgångspunkt i det teoretiska perspektivet, där det flertal röster hör-görs, ett språkbruk som *inte* tar sin begynnelsepunkt i att det är människor som aktiverar tingen. Det är ett språkbruk som *försöker sig på* att synliggöra relationer mellan ting, krafter och människor på ett icke-hierarkiskt vis – som röster i en utplattad ontologi (jfr Jackson & Mazzei, 2012; Sandvik, 2015). Det posthumanistiska språkbruket framträder som den platta ontologins språk, och det används för att beskriva och återge händelser och skeenden i de agentiska snitten. Dessa beskrivningar blir en första del av studiens multipla och möjliga resultat, en första presentation av forskningsmaterialet för läsaren och samtidigt kommer *den platta ontologins språk* i textavsnitten att utgöra del av analysmetoden genom den språkliga framställningen.

Den andra delen av det sammanhängande steget tar form av analyser med hjälp av diffraktiva läsningar, där de i det första steget, presenterade,

framkallade och framskrivna agentiska snitten analyseras tillsammans med ett antal centrala begrepp och beskrivningar i den teoretiska apparaten. Här sker analyser med hjälp av begrepp som: intra-aktion, estetisk attraktion, ihop-trassling, affekter, intensiteter samt med intresse för den ständigt närvarande etiken, och för performativ agens i intra-aktioner mellan ting, människor, krafter och relationer. De diffraktiva läsningarna sammanför och kopplar ihop analytiska begrepp, andra delar av forskningsmaterialet och analytiska läsningar med tidigare forskning och bakgrunder och med mina egna erfarenheter och andra röster. I analyserna lyfts med hjälp av diffraktiva läsningar särskilda förtätningar i några av de agentiska snitten. En sådan förtätning är inte statisk, den är i rörelse och förtätningen utgör i sig ett fördjupande fokus i de händelser som utspelar sig i det agentiska snittet. Förtätningen kan förstås som en mittpunkt i intra-aktionen, vilken belyses för att lyfta särskilda centrala aspekter i data.

Ett framskrivandets dilemma

Jag menar att det analytiska språkbruket – den platta ontologins språk – öppnar för förändrade sätt att se med data, och för förändrade sätt att skriva fram resultat och analyser. Samtidigt uppstår problem i framskrivandet och tillämpandet av den platta ontologins språk – dessa berör särskilt hur olika aspekter av kroppar skrivs fram. Problemet härrör ur frågan: Vad blir och är en kropp om vi tittar på relationer och inte utgår från ett enskilt stabilt och essentiellt mänskligt eller tingligt, subjekt eller objekt? Och hur kan en kropp beskrivas? En mänsklig kropp har en fysisk begränsning, extremt förenklat kan begränsningen karakteriseras som något som hålls ihop av hud, skelett och muskler. Samtidigt som blickar, tankar, längtan, begär och röster kan sträcka sig bortom, och samtidigt pågår tillsammans med den sammanhållna yta som utgörs av den fysiska kroppen. En liknande och samtidigt annorlunda problematik berör kamera som teknisk kropp så som den skrivs fram i analyserna eftersom den där bland annat återges som en teknisk kropp vars utblick sträcker sig bortom den tekniska kroppens tingliga ramverk.

Med förutsättning i teorierna finns inte någon kropp, varken mänsklig eller ickemänsklig, avskild från de (inre och yttre) relationer som den blir till med. En mänsklig kropp kan inte heller förstås som avskild från de tankar som den producerar och som den produceras tillsammans med. Sådana förutsättningar medför att tankar, intensitet, rörelser, utsträckta händer, blickar, böjda nackar, kamerans utblick och det den blickar ut över, blir till i samtidighet – i intra-aktioner. Samtidigt har jag som forskare i studien ett särskilt fokus på barnen och kamerorna och kommer därför i analyserna att skri-

va fram vissa aspekter av varje händelse. Därför upprepas ibland förenklade beskrivningar av den mänskliga kroppen, där vissa aspekter av den fysiska kroppens möjligheter blir särskilt intressanta utifrån studiens frågeställningar och intressen, vilket kan leda till en förvirring kring vad som är kropp och vems kroppen är eller blir. Min avsikt blir inte att beskriva den mänskliga kroppen som isärplockad, eller att påstå att en hand, eller ett ansikte, utgör något viktigare, något annat eller mer, än någon annan del av kroppen och dess relationer. Men när jag prövar kapaciteten i den platta ontologins språkbruk kanske det ibland kan låta så. Under det pågående arbetet med avhandlingen har olika slags framskrivningar prövats där de inledande försöken blev för fokuserade på människans kropp och hennes avsikter (jfr Hultman & Lenz Taguchi, 2010) och där de mest extrema åt andra hållet blev så ordrika och sönderplockande att en ensam analys av en intra-aktion skulle kommit att ta opropotionerligt stor plats i avhandlingens resultat- och analyskapitel.

Fotografiernas spår och performativa agens

De fotografier i form av de ögonblick som funnits på kamerornas minneskort kommer i de olika delarna av analysen och de diffraktiva läsningarna att sökas upp, men de har ibland också lett sökandet in i de rörliga visuella fältanteckningarna. Luttrell (2010) menar att det ofta är otydligt vem som har tolkat och analyserat barns fotografier när de utgör forskningsmaterial. Hon menar att det ofta saknas både transparens och en reflexiv hållning. Luttrells (2010) resonemang har skärpt mitt eget tänkande kring vikten av fotografiernas kapacitet och funktion i forskningsmaterialet eftersom de utgör en så central och samtidigt flyktig (jfr Apter, 1996) del av hela studien och dess resonemang. Det fotografiska och visuella material som ligger till grund för analys och resultat i den här avhandlingen läses och analyseras av mig i min funktion som forskare med utgångspunkt i ett diffraktivt tänkande snarare än i ett reflexivt. Det betyder i avhandlingen att det fotografiska materialet likväl som andra delar av forskningsmaterialet undersöks fram och tillbaka genom och med dess olika delar (jfr Jackson & Mazzei, 2012; Mazzei, 2014). Fotografierna kopplas ihop med varandra och med andra delar av materialet. De kvarvarande fotografierna öppnar för upptäckter och utgör därmed spår som jag som forskare följer. Därmed blir fotografier från de kameror som varit del i studien också hela tiden delaktiga i analyserna. Utgångspunkten för att tala om fotografier blir både de bilder som barnen ser med displayen, de som i avhandlingen beskrivs som *pågående stillbilder*, och de fotografier som funnits kvar på kamerornas minneskort varje eftermiddag.

Resultaten av fotografierna ska här inte förstås som enskilda utsagor,

utan som i tillblivelse, och pågående i intra-aktiviteten in-i-mellan kamera, barn och allt det som finns omkring dem. Det fotografiska materialet består av *pågående stillbilder* och *kvardröjande fotografier på minneskort* och de analyseras genom diffraktiva läsningar med andra mänskliga och icke-mänskliga röster. Därför tittar jag på barnens fotografier som ett material i intra-aktion med deras tillblivelser. Jag tittar i huvudsak på resultatet av barnens fotografier för att förstå vad barnen kroppsligt och verbalt talar om och berättar om i de sam-handlingar mellan kamera, ting, kraft och människor som är synliga i de visuellt rörliga fältanteckningarna, men också för att lyfta aspekter av händelser som inte syns i dem. De fotografier som publiceras i avhandlingen är av naturliga orsaker sådana som har funnits kvar på minneskortet och som jag letat upp i materialet utifrån de visuellt rörliga fältanteckningarnas dags- och tidsangivelser, men de utgörs också av fotografier jag stött på under mina rörelser med forskningsmaterialet.

När kvardröjande fotografier, i det följande resultat- och analyskapitlet, återges invävda i texten kan de uppfattas både som del av texten, och som en särskild glöd med de möjligheter fotografier har som visuella artikulationer. De kvardröjande fotografierna har klippts-ihop-isär med texten på olika sätt. De visas som grupper av återgivna fotografier i ett linjärt flöde, eller som enskilda bilder som ibland följer på varandra i ett fallande lodrätt mönster. Dessa olika sätt att publicera, placera och återge de kvardröjande fotografierna utgör ett sätt att visa på dess ihop-trassling med textens materialitet, men de hänger också samman med framskrivningar av dess tillblivelser i analysen, alltså på vilket sätt fotografierna utgör del och tar plats i analyserna.

Riktning-förändring

Till stor del går analyser och presentation av forskningsmaterialet till på det sätt som beskrivs ovan. Samtidigt har de diffraktiva läsningarna under arbetet med avhandlingen efterfrågat förändrade sätt att tänka med framskrivandet av analyserna. Genom presentationer av agentiska snitt med hjälp av den platta ontologins språk och efterföljande analyser har diffraktiva upptäckter och sammankopplingar av händelser och skeenden i materialet synliggjort centrala aspekter i de kvardröjande fotografierna. Detta har medfört en förändrad riktning i underlaget för de pågående analyserna. *Riktning-förändringen* både bidrar till en förändrad analytisk läsning och tar sin utgångspunkt i den förändrade läsningen. De utgår båda från det teoretiska ramverkets kapacitet (jfr Gunnarsson, 2015; Lather, 2013; Lenz Taguchi 2013b; McLure, 2013; Olsen, 2015). I den sista delen av resultat- och analyskapitlet utgörs, med hjälp av riktning-förändringen, inte de agentiska snittens framskrivningar av

händelser framlyfta med hjälp av posthumanistiskt språkbruk. Under rubriken *Tillblivelser IV*, utgörs i stället delar av det analytiska underlaget av kvardröjande fotografier från minneskorterna på de kameror barnen haft tillgång till under studiens gång.

Forskaren och studiens produktionsplatser

Nedan presenteras inledningsvis urvalet av studiens forskningsmaterialsproduktionsplatser och mitt närmande till barnen och förskolorna. Detta följs sedan av en mycket kort introduktion i den visuella miljö som framträder på de platser där studien utspelar sig. De två förskoleavdelningarna som utgör produktionsplatser för forskningsmaterial i den här studien har blivit (ut)valda utifrån min önskan om att det skulle råda olika *praktiska omständigheter* och *förutsättningar* på de bägge platserna. För att underlätta tillträde till förskolorna har jag använt mig av så kallade grindvakter (gatekeepers) (Cohen et al., 2011; Hammersley & P. Atkinson, 2007) i bemärkelsen människor jag mött eller känner till, vilka jag frågat om de har haft förslag på, eller om de känt till någon förskola som de tror skulle vilja delta i en forskningsstudie och därmed ta emot en forskare under några veckors tid.⁶³

Min önskan om tillträde till förskolor med olika praktiska omständigheter och förutsättningar tog inte sin utgångspunkt i en önskan om att skapa jämförelser utan snarare för att skapa olika ytor för intra-aktioner. De två förskolorna som deltar i studien ligger i, och i närheten av, en större svensk stad. Den ena förskolan ligger centralt i innerstaden, den andra ligger i en ytterkommun. På den ena förskoleavdelningen befann jag mig under tidig sommar då barnen i huvudsak var utomhus och verksamheten i stor utsträckning bestod av fri lek.⁶⁴ På den andra förskoleavdelningen befann jag mig under senhösten. Vi var då både utomhus och inomhus i pågående organiserad och planerad verksamhet och i fri lek. På den ena förskolan var det sex treåringar, utgörande en del av en utvidgad syskongrupp, som erbjöds kameror.⁶⁵ På den andra förskolan var barnen indelade i åldershomogena grupper, vilket gjorde att alla barn på avdelningen var tre år eller på väg att bli under den tid då undersökningen genomfördes. Där hade alla barn tillgång till kamerorna.

63 Den ena förskolan kände jag till sedan tidigare, jag känner barn som gått där för tio år sedan, men studien genomfördes på en avdelning med pedagoger som jag tidigare inte haft någon relation till. Den andra förskolan fick jag kontakt med genom en yttlig bekant som arbetade som representant för en kommun i relation till ett antal förskolechefer/rektorer.

64 Fri lek betyder här att barnen själva organiserar sina lekar och aktiviteter i verksamheten men att pedagoger finns till hands i närheten av dessa lekar.

65 På den här förskolan betydde utvidgad syskongrupp att barnen var mellan ett och fem år.

På vardera avdelningen arbetade tre pedagoger. Den förskola som jag kallar *Vildhästen*, är byggd som förskola i form av en fristående byggnad som inrymmer nio förskoleavdelningar. Här finns en stor inhägnad gård med stora lektytor och skogsbackar. Den andra förskolan, som jag kallar *Vildanden*, är en enskild förskoleavdelning som är lokaliserad i bottenvåningen på en flerfamiljsfastighet med en liten inhägnad gård. Där är lokalerna från början snarare designade som kontor än som förskola.

Att introducera sig som forskare

När jag kom till förskolorna första gången så presenterade jag mig som en som går forskarutbildning för att bli forskare. Jag berättade att jag var där för att forska och jag inledde med att presentera mig och sade hej till alla barn. Jag berättade för barnen att jag var där för att jag var intresserad av vad de gjorde på sin förskola, och hur de hade det där. Mina tidigare väl förankrade erfarenheter av förskolan som kontext gjorde att det var lätt för mig att introducera mig för barnen och vårdnadshavarna (jfr Hellman, 2010). Pedagogerna på förskolan *Vildanden* hade jag träffat vid ett kvällsmöte och på förskolan *Vildhästen* hade jag gått runt dagtid och hälsat på de som arbetade där. Vårdnadshavarna hade alla skrivit under ett tillstånd där de intygat att jag fick fotografera, filma och genomföra forskning med deras barn och barnens fotografier (Bilaga 1). Pedagoger och föreståndare hade också signerat liknande dokument (Bilaga 2+3).

På *Vildanden* ägnade jag den första dagen åt att närvara på förskolan. Jag pratade med barnen, ställde frågor, fick svar, jag svarade på frågor, knöt skor och letade efter försvunna strumpor. Mina frågor berörde sådant som barnens namn, vad de lekte, eller så kunde frågorna handla om var de hade sina hyllor med extrakläder, eller vilka skor som var deras. Jag filmade med videokameran några gånger under den första dagen, men ser inte inspelningarna som forskningsmaterial. Jag ville snarare visa att jag skulle komma att filma under min tid där och ville genom att använda videokameran, göra den och dess närvaro bekant, men också synliggöra mig själv som att jag är här, med det här redskapet, och med de här blickarna. Jag fokuserade mitt intresse på de barn som var tre år. Ganska snabbt ville en av treåringarna att jag skulle agera i relation till det hen gjorde, och därför körde hen på mig med en cykel. Jag uppfattade att hen testade mina gränser för vad hen fick göra mot mig och med mig, men det kan likväl bero på något annat. Eftersom jag trodde att barnet sökte mina gränser så sa jag att hen inte fick göra illa mig. Jag satte därmed upp en gräns som rörde min egen person och min kropp, däremot gick jag under min tid på förskolorna inte in i vardagliga konflikter mellan

barnen. När det uppstod konflikter mellan barnen så sade jag att vi fick hämta deras förskolepedagoger och be dem om hjälp med att lösa konflikterna.

När barnen vände sig till mig med frågor som rörde vad man fick och inte fick göra på förskolan, eller med frågor som rörde vilka leksaker man fick ta med sig ut på gården, så hänvisade jag oss, både mig och barnen, till deras pedagoger. Däremot agerade jag om någon gjorde sig illa eller på annat sätt var på väg att skada sig själv eller någon annan. Jag påtalade vid ett tillfälle för pedagogerna att ett barn sprang med en vass pinne och vid ett annat tillfälle höll ett av barnen på att klippa sin kompis i håret, jag avbröt dem genom att fråga vad de gjorde.⁶⁶ Jag lämnade därmed inte barnen i sticket, men var tydlig med att jag inte visste vilka regler som gällde på deras förskola. Jag uppfattade under min tid på förskolorna att barnen såg mig som en annorlunda slags vuxen, inte förälder, inte pedagog, inte mormor och inte kompis till någon. Jag blev en avvikande vuxen, och samtidigt någon som verkade förstå vad som händer på en förskola och som verkade intresserad av barnen. Jag blev betrodde och samtidigt inte så intressant, förutom i rollen som hon med kamerorna. Jag tilldelades ett epitet och därmed en slags identitet, jag blev *hon med kamerorna* (jfr Sparrman, 2005) och när jag anlände till förskolan Vildanden dagen efter att barnen fått använda kamerorna första gången stod ett av barnen vid grinden när jag kom. Barnet tittade på mig och sa: – *Var är kamerorna?* (Hen sa inte först hej, utan direkt: – *Var är kamerorna*). Jag svarade att de låg i min ryggsäck. Barnet tittade på mig och sade: – *Får jag en?*

Som forskare närmade jag mig barnen, förskolan och pedagogerna på liknande sätt i relation till förskolan Vildhästen, men här fanns en avgörande skillnad. Pedagogerna och barnens vårdnadshavare hade redan sagt att jag var forskare och att jag skulle ha med mig kameror som barnen skulle få använda. Barnen som jag mötte frågade genast efter de kameror de visste att jag skulle komma med. Jag plockade därför fram kamerorna mer eller mindre direkt, utifrån barnens uttalade förväntan på mig och den möjlighet de visste att jag skulle erbjuda. Något annat skulle varit konstigt i den nyfikna situation som rådde när jag kom. Jag sade liknande saker och agerade för övrigt på liknande sätt på de båda förskolorna.

Inför min tid på förskolan Vildhästen hade jag haft ett informationsmöte i samband med ett föräldrafika eftersom pedagogerna menade att det skulle vara ett bra sätt att introducera min närvaro på förskolan.⁶⁷ Till fiket kom

66 Här avbryter jag deras aktivitet eftersom jag sedan tidigare, från min tid som förskollärare, vet hur svårt det kan bli för barn, pedagoger och vårdnadshavare att hantera avklippt hår.

67 Pedagogerna på förskolan Vildanden menade att ett möte med vårdnadshavarna inför forskningen inte var av intresse. I båda fallen litade jag på pedagogerna och deras beslut i frågan om att ha ett inledande möte och att inte ha ett sådant.

vårdnadshavare som hade frågor om projektet, varför det genomfördes, vad som var avsikten och vad jag trodde skulle hända. Det dök också upp frågor som berörde små barns tv-spelande och tv-tittande. Jag svarade på frågor som rörde min kommande tid på förskolan, frågor av forskningsetisk karaktär men också en del praktiska frågor, som hur jag skulle ge barnen kamerorna och vad som hände om kamerorna gick sönder. Jag tackade nej till att svara på frågor som handlade om rätt och fel i relationen mellan barn och mängd tid framför skärmar av olika slag. Barnen på Vildhästen visade tidigt ett stort intresse för mig eftersom både pedagoger och vårdnadshavare hade berättat för sina barn att jag skulle komma med kameror. Jag blev så att säga introducerad av både vårdnadshavarna och pedagoger som *hon med kamerorna* på förskolan Vildhästen till skillnad från min närvaro på Vildanden där det var barnen som tilldelade mig det epitetet och den möjligheten.

Förskolan Vildanden som plats och visuell kontext

Jag befann jag mig på förskolan Vildanden under två och en halv vecka. Forskningsmaterialet producerades under tidig sommar när den vanliga organiserade verksamheten delvis låg nere, vilket betydde att det som utspelade sig och hände under min tid på förskolan i stor uträkning pågick utomhus på förskolans gård. Vid några tillfällen var barnen också inne och använde kamerorna. På den avdelning där jag befann mig var innerväggar till stor del täckta av visuellt material, där fanns både reproduktioner av kända konstnärers verk och bilder av olika slag som barnen hade gjort. Reproduktionerna var laminerade vilket till skillnad mot barnens bilder gjorde dem blanka. Här fanns också laminerade symboler och fotografier av leksaker på olika platser, de kunde till exempel visa hur olika lekmaterial skulle organiseras.

När man gick in på förskolan mötte man en stor informationstavla. Där satt fotografier på de som jobbar på avdelningen och där satt också scheman av olika slag. I hallen fanns också barnens hyllor där de kunde hänga sina kläder och ovanför varje hylla satt information om barnets namn och föräldrarnas namn, samt ett fotografi på barnet. Inne på avdelningen fanns dokumentationer med bilder och text där barn svarat på frågor om hur de arbetat med lera. Dokumentationerna var placerade i en vuxens ansiktshöjd. Lite längre in i en korridor fanns barnens pärmar, de stod tillgängliga för barnen i deras ögonhöjd, med omslaget vänt ut mot dem.⁶⁸ På varje omslag fanns en närbild av ett enskilt barns ansikte, ansiktet upptog hela pärmens framsida. På avdel-

68 Pärmarna fungerade som en personlig dokumentationsbok där bilder och texter som berörde händelser där barnet deltagit under sin tid på förskolan fanns sparade, de kan jämföras med det jag tidigare benämnt som portfolio.

ningen fanns också bilderböcker som var lätt åtkomliga för barnen. Sedan ett år tillbaka hade alla pedagoger som arbetade på avdelningen varsin digitalkamera för att underlätta arbetet med dokumentation av verksamheten. Under min tid på förskolan noterade jag att ingen av pedagogerna hade med sig sin kamera hela tiden utan de hämtade dem mitt i eller inför situationer som de avsåg att dokumentera med kamerans hjälp.

Förskolan Vildhästen som plats och visuell kontext

Under den andra fältstudien tillbringade jag tre veckor på förskolan Vildhästen. Förutom de tre pedagoger som arbetade på avdelningen närvarade också en lärarstuderande från förskolläraryrket under en del av tiden. Forskningsmaterialet producerades under hösten och verksamheten var i huvudsak organiserad så att barnen valde vad de vill göra genom att olika aktiviteter erbjöds dem. Under min tid på förskolan utspelade sig en stor del av verksamheten ute på gården.

I hallen där alla barn och vuxna gick in var en anslagstavla placerad i vuxenhöjd, den var delad i två delar. På den ena sidan satt i huvudsak dokument där det stod text i form av praktisk information till föräldrar. På den andra delen av anslagstavlan visades dokumentationer från den gångna veckan. Det kunde till exempel vara ett fotografi på en grupp barn och en bildtext där det stod vad man hade gjort vid det tillfälle fotografiet togs. I hallen hängde barnen av sig sina kläder på hyllor som de delade två och två. Ovanför hyllorna stod deras namn. Även på den här förskolan fanns reproduktioner av konstverk av konstnärer som Paul Klee och Joan Miró, men även fotografier av djur och robotar byggda av barn.⁶⁹ Inne i ett av de större rummen satt ett stort tyg på en vägg, på tyget fanns en mängd ansikten. Tyget var, enligt en av pedagogerna, del av ett pågående tema, barnen lekte mycket buss och busåkande, alla ansiktena var tänkta att representera visualiserade passagerare i en lekt buss.

I ett av rummet fanns en interaktiv skrivtavla som användes vid vila och för att introducera musik eller rörelseaktiviteter, här finns också böcker lättillgängliga för barnen. På avdelningen där forskningsmaterialet producerades hade man en surfplatta och den hade två funktioner, dels användes den av pedagogerna för fotografisk dokumentation i verksamheten, dels använde barnen den för att spela olika spel. Under min tid på förskolan såg jag ett spel spelas, vilket handlade om att flytta figurer och att lyssna på instruktioner.

69 Kanske var bilderna från ett tekniskt museum och barnen som byggt robotarna var till synes äldre än förskolebarnen som gick på den här avdelningen.

Jag såg pedagogerna hämta surfplattan några gånger för att fotografera något som barnen gjorde.

I och med denna redogörelse för hur surfplattan kommer till användning på förskolan Vildhästen avslutas introduktionen och presentationen av de två förskolorna som ingår i studien, här avslutas också den andra delen av de två metodkapitel avhandlingen rör sig med.

Kapitel 6

Performativ
in-zoomning
– ett diffraktivt
resultat- och
analyskapitel

Performativ in-zoomning – ett diffraktivt resultat- och analyskapitel

I det här kapitlet presenteras de delar av det producerade forskningsmaterialet som bearbetats och analyserats, det som kommit att bli data, här redogörs därmed för vad som kan beskrivas som avhandlingens *multipla, rörliga och möjliga resultat*. Det är alltså här teorier, forskaren, andra forskare, barn, ting, erfarenheter, lärande, fotografi, kunskap, förskolan, blickar, tidigare forskning, affekter, estetik och kameror möts i analyser och synliggörande.

Organisering med agentiska snitt, den platta ontologins språk och diffraktion

Det urval som avhandlingens fortsatta diskussioner bygger på presenteras som pågående skeenden i vilka agentiska snitt synliggör intra-aktioner med särskilt fokus på barn och digitalkameror. De agentiska snitten görs synliga för läsaren som berättande text där den platta ontologins språk gör en ansats att lyfta fram relationer och händelser utan hierarkier, samt synliggöra performativitet i det pågående. Målet med användandet av den platta ontologins språk blir också att på ett utplattat vis synliggöra både de materiella och de mänskliga rösternas agens i det pågående (jfr Barad, 2007). De synliggjorda snittens huvudsyfte blir att bjuda in läsaren i de materiell[t]-diskursiva omständigheter som materialet i sam-läsning med det teoretiska perspektivets möjligheter erbjuder. Här sker en in-zoomning på nära håll tillsammans med delar av forskningsmaterialet i de tillblivelser som sker, vilket i sig utgör en trogen hållning till det teoretiska perspektivet så till vida att in-zoomningar på nära håll visar både delar och detaljer i pågående relationer (Lather, 2013; Lather & St. Pierre, 2013; Jackson & Mazzei, 2012).

Ibland uppstår en mer ut-zoomad relation till händelserna för att visa ett större skeende, men oftast kliver de framskrivna beskrivningarna mycket nära. Ett särskilt fokus utifrån avhandlingens syfte och frågeställningar blir detaljer som: blickar, utrop och gester i *kameran-barnens* sam-handlingar. Tillsammans med dessa blir också videokameran och forskaren inblandade

som performativa agenter. Deras deltagande utgör också en aktiv del av de blickar, röster och den performativa agens som är i rörelse i den här studien. Ett enskilt, eller ett antal, agentiska snitt utgör sedan del i en analys där *diffraktiva läsningar* utgör redskap, där snitt läses tillsammans med teori, tidigare forskning, med andra delar av texten, med egna erfarenheter tillsammans med ett antal andra röster som angår och ingår i materialet. Utifrån de möjligheter som diffraktiva läsningar erbjuder kommer spårningar av sam-handlingar mellan barnen och kamerorna ibland att läsas med och genom varandra, och ibland genom och med andra blickar och röster, annan forskning samt genom och med fotografier. De agentiska snitten och de efterföljande diffraktiva läsningarna presenteras under ett antal rubriker. Rubrikernas huvudsakliga syfte är att sortera data utifrån vad som framträtt som konsekvens av gruppering och om-gruppering i forskningsmaterialet.

I en bok med text uppstår ett linjärt flöde. Vi har en vana att läsa från början mot ett föreställt slut.⁷⁰ Under arbetet med avhandlingen har jag flyttat på de agentiska snitten ett flertal gånger och på en mängd olika sätt, men hur dessa än flyttas uppstår en början, vilket också ger ett slut. Jag har kapitelat inför detta och låter därför ibland de agentiska snitten vara beroende av en linjär läsning i relation till varandra och ibland inte. Några av snitten sam-handlar därmed mer med varandra än andra i de diffraktiva läsningarna. Kapitlets närlästa in-zoomning kommer sedan i *Kapitel 7* att lyftas till en ytterligare ut-zoomning där agentiska snitt och diffraktiva läsningar diskuteras i relation till en vidare samhällsapparat, med förskolan, kameror, fotografi, yngre barn och dokumentation i fokus.

Kameran tilltalar och blir tilltalad

De barn som deltar i studien har olika sätt att möta och närma sig digitalkamerorna och mig som forskare. Kamerorna och jag anländer till en plats som är självklar för de flesta av barnen som befinner sig där. En plats där en stor del av deras vardagsliv utspelar sig och pågår in-i-mellan – rummen, kompisarna, kropparnas rörelser, hyllorna där man hänger sina kläder när man kommer, dörren man öppnar när man vill gå ut på gården, dokumentationer på väggarna, den interaktiva skrivtavlan, saxarna, pedagogerna, madrassen där man vilar och ratten med vilken man leker bil eller buss, hyllan med lego, reglerna, dricksglasen som man kan dricka vatten tillsammans med

70 *Vi* – utgörs här återigen av en större grupp av människor. Samtidigt finns här ett antal förutsättningar och begränsningar, de *vi* som inkluderas förväntas kunna läsa, men också att vara vana att läsa, samt att läsa från vänster till höger.

men som också kan gå sönder när de faller mot det hårda golvet, trummorna och tvålpumpen inne i tvättrummet – och de utgör alla mer eller mindre bekanta relationer.

Samtidigt står en mängd händelser, relationer och materialitet på spel i denna välkända miljö. Någon knuffar den som står framför handfatet och tar tvålpumpen, någon annan väntar och ber att få tvålen. Ett barn hänger upp sina kläder tillsammans med krokarna vid hyllan i hallen, ett annat barn slänger sina kläder på golvet och använder någon annans skor. Ett barn vänder sig bort när jag kommer och ett annat barn tar mig i handen. Ett av barnen i studien väntar sju dagar med att handgripligen vidröra en kamera, ett annat barn gör sig begriplig med kameran så snart den omnämns eller blir synlig i förskolan. Treåringar är både verbala och kroppsliga i sina sätt att tilltala och tilltalas av det som finns runt omkring dem. Kropparna likväl som det verbala tar plats i deras pågående relation i världen (jfr Fredriksen, 2011, 2015; Olsson, 2014; Sandvik, 2015).⁷¹ Deras olika sätt att handla och bli till beror på en mängd skilda omständigheter och erfarenheter. Många av dessa hänger samman med vilka möten och relationer barnen har med sig till förskolan, andra på vem de blir i förskolemiljön och därmed på vilka performativa möjligheter som erbjuds, blir till och finns till hands för dem där.

Inledningsvis i det här kapitlet, under rubriken *Tillblivelser I*, kommer jag att beskriva något om barnens initiala möte med digitalkamerorna och kamerornas möte med barnen, men också om deras möte med mig.⁷² Jag anländer på samma gång och tillsammans med digitalkamerorna och det står därför ganska snabbt klart för barnen att kamerorna och jag hänger samman. Barnen använder och blir använda av kamerorna och tekniken som de håller i, tar i och talar om. De riktar och ser med kamerorna och kamerorna svarar och deltar i sam-handlingar. Men vad gör vi – barnen och jag – tillsammans med mig. Vilken slags vuxen blir jag? Hur kan vi karakterisera mig? Vad bestämmer jag? Vem bestämmer över mig? Barnen försöker verbalt och med andra kroppsliga begriplig-göranden bringa ordning i om jag är pedagog, mamma, kanske mormor eller kompis? Och i så fall vems kompis eller vems mormor? Genom att köra på mig med cyklar, sätta sig i mitt knä, vända ryggen åt mig, berätta något för mig med ivrig röst, rita i mitt noteringsblock eller ta mig i handen, använder barnen sina kroppar, blickar och sina röster

71 Det verbala talet har givetvis också sitt ursprung i kroppen, men synliggörs här som en särskilt framlyft del av kroppen i relation till att språket och språkliga utsagor har haft en särställning och en särskild valör i relation till andra delar av kroppar (se Inledningskapitlet och Teorikapitlet).

72 Detta till synes enkla *mig*, utgörs av en sammanblandning av forskare, forskollärare, människa, kvinna, vuxen osv, samtidigt utgör *forskaren* en särskilt framträdande performativitet.

för att på samma sätt som med kamerorna röra, se, tilltala och närma sig mig och vad jag har möjlighet att bli tillsammans med dem.

I samtal med barnen talar jag om mig själv som forskare samtidigt som jag verbalt kopplar ihop det med att jag är intresserad av vad barnen gör på sin förskola och vad de gör med kamerorna. Etiken blir här en aktiv deltagare i det pågående. Barads (2007) sammankoppling av etik, ontologi och epistemologi surrar i min forskarkropp och samtidigt; jag är mitt i forskningssituationen och kommer att uttala mig om den, i text och tal, jag är delaktig i produktionen av kunskapsapparaten. Det säger jag inte till barnen, men jag tänker på det, ofta. Däremot frågar jag om jag får filma, om jag får se deras displayer, använda deras bilder. Jag frågar flera gånger, vid olika tillfällen, för att påminna *både* mig och barnen om av vi delar de etiska villkoren på platsen och i forskningssituationen.

Varje tillfälle, ögonblick och skeende som presenteras i den här delen av avhandlingen består också av tusentals relationer som inte får plats och utrymme i texten. Bortom en lyft kamera blåser vinden hår i ögonen på ett barn, någon tar ett annat barns kamera, kanske får ett barn grus i ett sår eller tappar kameran i sanden. En hund går förbi, någon ropar, någon annan gråter och ytterligare någon längtar efter eller vill ha: sin napp, sina leksaker, kanske sin pappa eller sin lillasyster. Kamerorna behöver nya batterier, de är smutsiga, linsen är kladdig, objektivet trasigt, barnen behöver vantar, pedagogerna behöver svara i telefon. Barnen ställer frågor som: Vem är du? Har du långt hår? Var är min sko? Vem är din mamma? Ett barn får en gunga på sig, ett annat stänker vatten på någon som står i vägen, eller som passerar. Videokameran kan i sin begränsade ihop-trassling med världen bara se det som händer framför objektivet, jag följer videokamerans blickmöjlighet lika mycket som den följer min. Samtidigt avviker vi också från varandras blickriktningar under studiens gång.

Några av barnen skapar snabbt relationella lösningar på vem jag är genom att de talar om mig som; *Hon med kamerorna*. Jag menar att det i sig är ett resultat som går att förstå som att ting, i det här fallet kameran, är central och med en starkare och mer *förtätad* performativ agens för barnen än människan som utgörs av mig som forskare. Detta tycks gälla inte bara för barnen utan också för de vuxna, eftersom både vårdnadshavare och pedagoger har beskrivit mig på liknande sätt. Jag hör en pedagog, liksom en vårdnadshavare säga; *Nu kommer hon, hon med kamerorna*. Vi är del i en pågående kunskapsapparat (jfr Barad, 2003, 2007; Lenz Taguchi, 2010; Lenz Taguchi & Palmer, 2015), människan nämns först, men kameran framträder genom intonationen i uttalandena som viktigare, kamerans performativa möjlighet tycks därmed tätare och intensivare än människans.

Alla skeenden och alla delar av livet i förskolan är öppna för agentiska snitt och ändå är det här i avhandlingen bara möjligt att visa ett fåtal, dess fokus är på barn, seende, kameror och deras ömsesidiga potential. Barnen och kamerorna och allt som är runt dem blir delaktiga i det pågående, vilket sträcker sig över tid och mot andra platser och en mängd olika relationer. Inget uppstår ur sig självt, allt är delar av något som har hänt och som är på väg att hända. Vi är förut, nu och sedan på en och samma gång. I min möjlighet som forskare har jag tittat, läst och tänkt och sen har jag med inblandning av alla mina högar med papper, mina tankar, mina referenser, mina handledare, andra forskare, olika aspekter av etik, vetenskapsteoretiker och filosofer och alla barnen och kamerorna, videomaterialet och avhandlingens syfte och frågeställningar gjort ett urval. Det är detta urval som presenteras här, det som klippts-ihop-isär (jfr Barad, 2014b), med varandra, med de teoretiska möjligheterna, med tidigare forskning, med andra röster i avhandlingen och med andra kunskapsapparater och min egen erfarenhetsröst.

Under nästkommande rubrik börjar den del i avhandlingen där agentiska snitt och fenomen lyfts fram och synliggörs. Först som en betraktelse genom användandet av ett posthumanistiskt språkbruk. Sedan analyseras dessa vidare med diffraktiva läsningar, där människor, materialitet, verbala utsagor, fotografi och etiska aspekter, samt seende kan förstås som i en pågående vågrörelse med andras texter, beskrivningar och påståenden. *Men också i kollision med dem*. Det som framkommer i den pågående rörelsen blir därmed ett forskningsresultat som samtidigt omskapar *och* skapar kunskapsapparaten (jfr Barad, 2007; Lenz Taguchi & Palmer, 2015). De framskrivna agentiska snitten och de efterföljande analyserna organiseras i följande del av kapitlet under fyra huvudrubriker: *Tillblivelser I, II, III* och *IV*, under vilka sedan mer detaljerade rubriker följer.

TILLBLIVELSER I

Inledande relationer – kamera-barn

Under den här rubriken presenteras några inledande relationer mellan barn och kameror i deras första möten med varandra inom ramen för den forskning som pågår.

Att skapa avstånd och stanna kvar

Ute på förskolans gård finns barn, träd, staket, sandlådor, grindar, regler, pedagoger, hinkar, solljus, samtal, skratt och vindar. De angår

alla varandra och pågår på olika sätt tillsammans och vid sidan av varandra. Kamerorna som är del av forskningen ligger i en liten korg vars undersida vilar mot ett trädäck vid in- och utgången till förskolan. Det ligger sex kameror huller om buller i korgen. Barn rör sig tillsammans med det fuktiga gräset och träplankors slitna yta runt ett bord fyllt med lera som antar olika former och rörelser tillsammans med händer och tankar som sträcks ut från barnens kroppar. Videokameran filmar där den sitter fastkilad med min hand. Dess objektiv är inledningsvis riktat mot kamerorna i korgen.

Min blick⁷³ sträcker sig ut tillsammans med gården, ljuset, de barn, cyklar och hinkar som rör sig där. En mängd blickar korsar varandra i det lågt liggande solljuset, några stannar upp vid varandra och andra passerar med eller förbi varandra. Min blick ser in i barnens blickar med samma ögonhöjd som de ser in i min. En blick söker sig närmare. Sonja riktar blicken rakt in i mina ögon, och sedan rakt in i högen med kameror i korgen. Den samtidiga blick- en och kroppens intensitet som utgår från Sonja skiftar in-i-mellan oss, ögon och kameror. Den släpper sedan taget om den blick som utgår från mina ögon och om-riktas helt mot kamerorna, samtidigt som en hand kommer i rörelse mot korgen. De närmas till varandra, kamerornas tekniska kroppar och det treåriga barnets öppna hand. Runt kamerornas indragna objektiv glänser cirklar av metall, de glittrar tillsammans med solstrålarna tills handen som rör sig mot dem skuggar korgen.

Den utsträckta handen omsluter en av kamerorna, de blir tillsammans kamera-hand. Två par ögon och en videokamera ser på dem, kameran vänds och vrids, den blänker tyst mot blicken i Sonjas ögon som ivrigt ser tillbaka. Händer rör vid kamerans olika delar, de gör sig begripliga med varandra, händer, ögon och kamera. De synliggör sig för varandra. Fingrar förs fram och tillbaka över den matta svarta ovansidan som svarar med en sval yta av plast. Fingertoppar trycker mot knappar. När knapparna och fingertopparna möts på ett särskilt sätt åker knapparna upp och ner och kameran svarar med ett ljud. Objektivet som del av kamerans framsida åker ut och in vartefter fingrarna och knapparna rör sig med varandra mer intensivt, nästan hektiskt. Upp och ner. När knapparna och kameran tar emot fingrarnas tryck svarar de med ett: *Gliing-ping, gliing-ping* och objektivets samtidiga rörelse i kamerahuset. Blicken hos Sonja möter objektivets utåtgående rörelse och den följer sedan med displayens nu öppna utblick över förskolans gård. En utblick som samtidigt

73 Blicken som omnämns här är mina ögons blick, den är en av de riktade forskarblickarna. Videokameran är den andra. Ibland är de samstämmiga och ibland ser de åt olika håll.

släpper in delar av förskolan i kameran. Vi ser alla tre, barnblick, videokamerablick och forskarblick i displayen, någon som leker, ett hus, en del av en sandlåda och en pedagog. Jag säger: – *Vet du hur man gör med en kamera?* Sonja nickar och säger: – *Så*, samtidigt som fingrarna pressas med ta-bild-knappen på kamerans ovansida och vi hör ett: *Gloing*. Ett fotografi visar sig helt kort i displayen som en tillfällig frysning. Sonja, videokameran och jag både ser och hör när frysningen uppstår. Vi stannar upp. Videokameran, Sonja och jag bekräftar den med en samtidig både skarp och överraskad blick på varandra. Fotografiet försvinner ur displayen och vi ser alla samma sak som i det tidigare fotografiet, vi ser realtid i displayen, men frysningen av det vi ser har upphört att synas. Sonja och kameran rör sig bort, ryggen mot videokameran, blicken i samspel med digitalkamerans utblick.

Neo, ett av de andra barnen, vars kropp till synes finns helt stilla bredvid allt det som händer, befinner sig samtidigt i rörelse med oss. Blicken med Sonjas agerande, med mig och med kameran och videokameran. Blicken fram och tillbaka, kroppen ivrigt lutad framåt i riktning mot och med våra kroppar, blickar och seenderörelser. Armarna hänger längst kroppens sidor. Videokameran ser honom bara delvis. Blicken och uppmärksamheten hos mig ser honom, men tänker knappt på honom. Just då. Han fortsätter se med Sonja och kameran. Sonja som befinner sig några meter bortom videokameran, mig och honom. Han tittar på mig, ögon in-i-mot ögon, böjer sig fram med ett verbalt tilltal: – *Vad gör man?*

Videokamerans utblick om-riktas och dess fokus omfattar nu Neo, kameran i ena handen och Sonja en bit bort. Sonja håller fortfarande kameran och dess möjliga tillblivande i brösthöjd, fortfarande med ryggen mot videokameran. De går iväg, några steg till vidare ut med förskolegården, någon ytterligare meter bort från forskningsintresset hos mig, videokameran och blickarna från Neo, samtidigt som vi hör frågan från Neo. Mina fingrar svarar med att vidröra sätta på och av knappen, och Neos händer och kameran pågår som ett fysiskt mothållande i samtidighet med mina fingrars tryck med knappen. Kamerans objektiv åker ut och vi hör: *Gliing-ping*.

Kamerakroppen, nu omsluten av Neos två händer i samtidighet med fingertopparns tryck mot knappar möter knappars motstånd och svarar med ett aktivare och ivrigare tryckande. Kamerakroppen svarar också med ljud och med objektivets rörelse, ut och in. Ljudet återspeglas i ansiktet, ögonbrynen åker upp och ner. Displayen framför ögonen, längre bort och tillbaka. Blicken med displayen, fingret med knappen, knappen svarar, upp ner. *Gliing-ping, gliing-ping*. Kameran upp närmare och framför utblicken i Neos ögon, kameran

sänks igen, vilket gör knapparna synliga för ögonen, knappar upp, motstånd, fingrarna pressar mot. Objektivet följer, fram och tillbaka, med fingrarnas tryck.

Kroppen snurrar ett halvt varv, knappar upp ner, fingertoppar, mot, med, motstånd och sedan Neos röst: – *Jag tog... en bild... på mina kompisar*. Skratt i rösten. Ögonbrynen upp, kroppen på tå. Snurrar tillbaka mot mig och videokameran. Neos ögon möter min blick, om-riktar sin blick mot Sonja, vars blick ser åt ett annat håll med kamerans display. Neos blick åter i riktning mot händerna som håller om kameran. Knapptryck, upp, ner, ner och upp, objektivet i rörelse ut och in. Neo vänder kroppen och kameran bort från mig, videokameran, Sonja och digitalkameran. Jag hör ljud med Neos röst, något ohörbart. Fingrarna rör sig med knapparna på kamera-kroppen och de vänder sig med Neo helt om och går.

Sonja och kameran, blir till synes till genom ett första begriplig-görande i relation med knapparnas upp och ner, genom displayens utblicks-möjlighet, förskolans gård, min fråga och svaret: *Så*. Men här agerar samtidigt kropparnas rörelser åt olika håll och här agerar också videokamerans sam-handlande utblick. Här finns händer som sträcker sig och blickar som riktas, och här pågår därför inga enskilda individers handlingar (jfr Barad, 2007), här rör sig ihop-trassling och tillblivelser. Eftersom min kropp befinner sig på huk och därför har dålig balans, vinglar både kroppen, blicken och videokamerans utblick. Sonja tittar på oss och vänder ryggen åt oss, hennes kropp och kameran i hennes hand är till skillnad mot min och videokamerans stadig. Neo som står bredvid förefaller avvaktande i kroppen, men det blir sedan i efterhand synligt hur han tagit aktiv del i en pågående kunskapsrörelse genom att lyssna på händelser tillsammans med kameran, kropparnas rörelser och genom Sonjas och mitt samtal och seende. När Neo säger: *Vad gör man*, ger han samtidigt intryck av att redan veta en del om vad man kan göra ihop med en kamera. Neo-kameran⁷⁴ uppstår delvis med fördröjning i ett sam-handlande med mig-kameran-sonja⁷⁵ och de performativa möjligheter som vi innebär i en samtidighet med hans avvaktande närhet. När Neo och

74 I beskrivningen, *Neo-kameran*, kommer inte Neo först i relationen även om texten tycks visa det. För att synliggöra det ömsesidiga och det icke-hierarkiska i relationen kommer de tillsammans också att skrivas fram som *kameran-neo*. Samma sak gäller för andra relationer i texten vilket också tidigare lyfts i avhandlingen angående framskrivningar som barn-kameror och kamera-barn.

75 Eftersom kameran och Sonja här i beskrivningen *mig-kameran-sonja* begripliggörs som samtida har inte sonja (som namn betraktat) längre stor bokstav. Hon är inte överordnad i relationen. Däremot har de sammanbundna barnen-kamerorna versal när de inleder en mening, vilket framgår i meningen innan där Neo-kameran skrivs fram, eftersom det är en språklig regel som åt-följs, regeln om att en mening börjar med stor bokstav.

kameran sedan gör ett första fotografi följt av röstens: *Jag tog... en bild... på mina kompisar*, förstärks detta med intensitet i ett flertal samtidiga kroppsliga uttryck. Ögonbrynen rör sig upp och kroppens kapacitet och affekter nästan lyfter Neo från marken tillsammans med den skrattande rösten i händelsen. Här intra-agerar till synes ett mängd aspekter av kroppens möjligheter i den visuella upptäckten med displayens utblick, och den fotografiska möjligheten tillsammans med kameran.

Sonja närmar sig kamerans möjligheter genom produktion av blickars riktning, kroppens rörelser, med bekräftande nickar och med verbalt tilltal. Sonjas ögon riktas mot kameran och genom den, hon använder samtidigt fingrarna för att trycka på knapparna på kamerans ovasida. När blicken hos Sonja riktas mot mig samtidigt som hon håller i kameran svarar jag verbalt på den fråga jag tror att hon ställt genom blicken mot mig. Här blandar jag samman min beredvillighet som omsorgande vuxen, med min forskningsiver. Sonja och kameran tycks efter en stund vända ryggen åt dem båda. De skapar på samma gång både avstånd och möjlighet till närhet. Kroppens kapacitet att vända ryggen till producerar avstånd, men samtidigt befinner sig både Sonja och kameran bara en halv meter bort från mig och videokameran, vilket också visar på en möjlig delad närhet på platsen.

Ljudet från kameran i sam-handlingen mellan fotografiet, utblicken och Sonja kopplar samman mig, kameran, frysningen och henne så att vi ser att ett fotografi blivit till och vi förstärks som ett gemensamt pågående genom den tillfälliga frysningen mitt i realtiden. Här uppstår en av de *förtätningar* med kamerorna som visar sig vid flera tillfällen i forskningsmaterialet. Här finns en överraskande intensitet som affekterar i sammankopplingen mellan seendet, ljudet, realtiden och den tillfälliga frysningen. Just den här förtätningen uppstår som en samtidig uppmärksamhet mellan människor, ljud, seende och fotografisk funktion. Vi blir förtätningen, vi utgör tillsammans en fotografisk förtätning. En förtätning som utgör ett särskilt fokus i den händelse som blir synligt genom det agentiska snittet. Här inleds en påtaglig relation och ett första begriplig-görande mellan Sonja, omvärlden och kameran. Jag och Sonja kommunicerar med blickar, ljud och kroppar och deras olika tempon, kameran likaså. Den låter, ser ut över gården och svarar med sitt maskineri. Här balanserar vi alla både i mening och i icke-mening (jfr Olsson, 2014). Vi vet inte vart vi är på väg eller vad som kan hända, vi är uppmärksamma på det vi är delaktiga i och vi är till synes öppna för det överraskande i fotografiets samspel med realtiden.

Genom att titta, tala och rikta min dubbla blick-möjlighet försöker jag inledningsvis som forskare se vad Sonja gör med kameran. Sonja ställer sig först vid sidan om mig, hon vänder sedan ryggen till och utesluter de dubb-

la blickarna, samtidigt som hon släpper in allt som syns i digitalkamerans display. Med kroppen begränsar hon mina utblickar och öppnar sin-och-kamerans-blick-i-världen. Intra-aktionen utestänger och innesluter på samma gång, på olika sätt. I luften mellan oss finns en etisk röst och dess performativa agens. Sonja och kameran vänder mig och videokameran ryggen. Som forskare följer jag först med henne och kameran men släpper dem sedan med blickarna. Som ett korsande vågmönster kan jag samtidigt undra över min tidigare bristande lyhörddhet för denna etiska röst. Inledningsvis är det jag som är ivrigast och stör Sonjas begriplig-göranden och utforskande i relation med digitalkameran. Jag gör det genom min fråga om Sonja vet hur man gör med kameran. En fråga som visar min iver att hon och kameran ska vara del av kunskapsproduktionen i forskningssituationen. I snittet ryms därmed två olika spår i den pågående etiken, *det etiskt lyhörda* och *det etiskt halvdöva*. Snittets karaktär synliggör därmed två olika etiska diffraktionsmönster som samtidigt hänger samman, krockar och överlappar varandra. Intra-aktionerna mellan barnen-kamerorna-relationerna-runt-omkring visar möjliga vägar som synliggör ansvar och etiska skyldigheter som ligger i varje möjlig intra-aktion (jfr Barad, 2007, s. 178).

Olsson (2014) beskriver hur forskare och förskollärare behöver förbereda sig på överraskningar och de behöver vara beredda att följa med det som händer tillsammans med barn. Jag tänker på det när jag ser min iver. Kanske kunde min iver och dess framåtrörelse försiktigt ha dröjt vid barnen och kamerornas ömsesidiga och agentiska tilltal. Barnens bortvända kroppar tycks bekräfta detta, deras kroppar stänger och håller min närhet och iver på avstånd, även om Sonja *också* befinner sig fysiskt nära. Neo visar avstånd till ivern och de intresserade blickarna med särskild tydlighet när han och kamerans möjligheter går sin väg. Neo och kameran lämnar, till skillnad mot Sonja och kameran, oss, mitt-och-videokamerans-nu och går sin väg, bortom ett hörn av förskolebyggnaden. Han förflyttar både sina performativa erövringar och mina omedelbara forskarmöjligheter till relationer bortom forskarkontrollen, en kontroll som till synes kanske är mycket lik den pedagogiska kontrollen som vanligen agerar i förskolan (jfr Sandvik, 2012). Kanske är Neo van att avböja, och röra sig bort från en sådan pedagogisk kontrollapparat och dess blickar? En fråga som då väcks, ur den frågan, är om Sonja har en vana att stanna nära en sådan kontroll? Eller om de olika performativa rörelserna och dess konsekvenser beror på vad som syns i de fotografier som blir till som del i deras första möte med kameran?

Som forskare uttrycker jag verbalt under studiens gång till de deltagande barnen att de får göra vad de vill tillsammans med kamerorna, att det är det jag är nyfiken på. Kameran-neo svarar i det agentiska snittet genom att gå

iväg. Här uppstår ett möjligt problem i forskning som också hänger samman med etik. För om alla barn och alla kameror skulle försvinna bortom videokameran och min pågående forskarutblick skulle det inte finnas något producerat forskningsmaterial av det slag som jag tillsammans med både mänsklig och ickemänsklig materialitet uppenbarligen söker efter. När jag då läser mig som forskare genom en performativ förståelse med forskningen och med en förkroppsligad lyhörd etik i ihop-trassling med de intra-aktiva relationerna blir det givet att jag, videokameran likväl som situationen, oaktagat minna uttalade önskningsreglerar oss alla på en mängd sätt. Detta trots att kamerorna i den här studien inte åtföljs av explicita föreslagna uppdrag (jfr Bendroth Karlsson, 2014a; Einarsdottir, 2005; Kinnunen & Puroila, 2016; Rasmussen & Smidt, 2002). Regleringen och förväntningarna kommer både före, och samtidigt med situationen, och de finns med i varje ögonblick. De tar plats som performativa krafter i det pågående. Förväntningarna på de deltagande må vara outtalade men samtidigt utgör de en aktiv kraft, mot vilken både Neo och Sonja till synes gör motstånd. Neo och kameran gör det genom att gå sin väg, visserligen efter att först ha delat en fotografisk händelse med forskningssituationen i och med att han och kameran gör ett fotografi. Kameran-neo erbjuder genom detta ett förtätat ögonblick av vi-gör-det-här-ihop, innan de lämnar den påtagliga forskningssituationen. Kanske lämnar de den för att dela intensitet och kraft i möjliga fotografiska händelser ihop med de kompisar Neo och kameran sedan söker upp, de som redan deltagit i det fotografi som blivit till.

Som forskare har jag möjlighet att *åter-vända* och *vända-om* i ny samtidighet med forskningsmaterialets olika delar. Jag kan besöka och åter-besöka de olika fältanteckningarna samt de fotografier som finns bevarade från de minneskort som är delaktiga i studien. Eftersom barnen-kamerorna inte haft en personlig koppling som varit densamma under studiens gång, vet jag ibland vilka fotografier som hänger samman med en särskild tid och plats i relation till videomaterial och andra fältanteckningar – och ibland inte. Vad gäller pågående spår i fotografiers agens i det agentiska snitt som synliggjorts ovan är det möjligt att åter-besöka dessa och därmed följa kameran och Neos rörelser och då göra nya snitt i det visuella materialet som kvarvarande fotografiers agens utgör. När vi, minneskortet, jag och datorn, med Neos tidigare tillåtelse åter-besöker dessa fotografier, ser vi hur neo-kameran-seendets väg bort från forskningssituationen har fokuserat på det *nu* som de tillsammans rört sig genom. De har i en mängd fotografier synliggjort tillblivelser och de relationer som deltagit i detta Neos inledande möte med kameran och kameran inledande möte med Neo. Vi kan i kvarvarande fotografier följa deras rörelse med denna för videokameran och forskarens blickar försvunna del i det

inledande agentiska snittet samt de relationer som ingår där. Här synliggörs barnet och kameran som intensivt fotografiskt seende med omvärlden i nuet. Nuet blir visserligen möjligt att återkomma till sedan men samtidigt tycks de delaktiga kropparna skapa det pågående nuet i stunden.

Jag menar och argumenterar i den här analysen för att det tycks vara det pågående som i de beskrivna intra-aktionerna utgör fotografiskt fokus in-i-mellan barnen och kamerorna, och jag gör då ett antagande om att fotografierna är intressanta i sitt nu, när de blir till, och därmed inte i någon större utsträckning i framtiden, *även om det är så jag använder dem här*. Här gör jag alltså skillnad på vad barnen-kamerorna-seendet-omvärlden gör och hur jag visar fram det som del i forskningsprocessen och som framåtblickande konsekvens i form av den här avhandlingen.

På minneskortet blir det möjligt att se med ett stort antal kvardröjande fotografier varav åtta görs synliga här i texten. Vi ser först vägen bort från den omedelbara forskningssituationen, med kompisarna i en vattenpöl invid en gungställning, stänkande vatten, kompisar i närbild, jacka, mössa, skrattande munnar, lekens intensitet med dragkedjor, nerdragna mössor och uträckta tungor i pågående samtal med kameran-neo-seendet.⁷⁶ Här syns staket, himmel, parkeringsplats genom staket, närmande med zoomfunktion, människor och bilar i rörelse, sedan en förflyttning med ett återvändande till den plats från vilken kameran och Neo utgick. Där ser vi den intresserade forskaren återgiven som en tydlig – dubbel-seende-apparat – i fokus för barnet-kamerans-utblick. Neo, kameran och deras blickar visar i de fotografiskt återgivna händelserna också, hur blickar och kameror kan nå bortom det fysiskt begränsade staketet som omgärdar förskolans gård. Parallellt med den kroppsligt fysiska begränsningen framträder därmed blickens, kamerans och barnets möjliga frihet att se med, genom och bortom och att därmed sträcka sina blickar dit andra delar av kroppen inte når. Blickens kapacitet visar en frihet som resten av kroppen inte har, en frihet som sträcker sig bortom platsen begränsningar och kontroll.

I samtidighet med mitt åter-vändande till forskningsmaterialet, i *om-tagen* som utgörs av att platsen och relationerna blir till som data, hör jag Neos skratt i min minnesförflyttning tillbaka till förskolan. Neos skrattande blir till som ett framkallat minne hos mig. Kameran liksom barnen tycks utgöra del i skrattets och humorns blivande i forskningsmaterialet, och skratten blir därmed, i min föreställning, del av händelser och skeenden som blir synliga i fotografierna nedan. Kanske utgör Neos skratt del i intra-aktioner med

76 De skrattande munnarna och andra fotografier där det skulle vara möjligt att för en utomstående identifiera barnen är av forskningsetiska skäl inte synliga i de fotografier som publiceras här.



de uträckta tungorna som syns i flera av de kvardröjande fotografierna? Eller kanske med de nerdragna mössorna? Kamera-neo-fotografiers-agens visar oss på en rörelse bort från den påtagligt närgångna forskningssituationen. Detta sker som ett fullskaligt pågående med en mängd relationer, mänskliga och ickemänskliga, i samspel med platsen. Här visar sig en närmast filmisk rörelse i det stora antalet kvardröjande och åter-besök-bara fotografier som finns. Kameran blir tillsammans med Neo och Sonja drivande som både fotografiers agens och som fotografisk agens, parallellt och samtidigt.

Fotografiers agens utgör ett begrepp här i analysen som synliggör fotografier som görs med kameran i det pågående. Här finns kvardröjande fotografier som ett resultat såväl i ögonblicket som i framtiden. *Fotografisk agens* utgörs av kamerans pågående seende med någon eller något, men här finns inte nödvändigtvis några aktivt kvardröjande fotografier. Kamerans starkaste röst med Sonja tycks vara fotografisk agens eftersom utblicken med displayens hopkopplingar till större delen sker utan kvardröjande fotografiers agens. Kameran och Sonja utgör tillsammans snarare en seendeapparat med realtiden. Men när både Sonjas blickar och mina forsknings(dubbla)blickar registrerade att det är möjligt att se i displayen och samtidigt tillfälligt frysa det som syns, för att sedan återse det som realtid, rörde vi oss tillfälligt från fotografisk agens via intensiteten i fotografiers agens och tillbaka igen.

Både begreppet *fotografiers agens* och begreppet *fotografisk agens* har uppstått genom och under det analytiska arbetet med forskningsmaterialet. De blir genom mötet mellan teorier, data och forskningsanalytiska ansatser redskap i avhandlingen. Senare i kapitlet kommer ytterligare en aspekt av fotografisk agens att framträda. Det är när den fotografiska agensen i analyserna formuleras som *pågående stillbilder*.

Genom att, med Neos och Sonjas tillåtelse, följa fotografisk agens och fotografiers agens, uppstår en förändrad och samtidigt vidgad förståelse av de möjligheter som barnen-kamerorna öppnar för, i förskolans relationer med kameror. Det handlar om skillnaders möjligheter och effekter av skillnader. En av dessa skillnader berör något till vilket vi kommer att åter-vända senare i kapitlet och i diskussionskapitlet. Det handlar om att få av dessa barnen-kamerornas inledande strategier är igenkänningsbara i samtal med min erfarenhet och mina minnen från att vara pedagog i förskolan eller i samtal med andra texter om fotografi i förskolan (jfr A.-L. Lindgren, 2016; Svenning, 2011). Så här gör ofta inte pedagoger i samhandlingar med kameror och dokumentation. De tar snarare fotografier för att diskutera dess innehåll senare, eller för att komma ihåg (Alnervik, 2013; Bjervås, 2011; Holmberg, 2015), inte för att vara och bli till i nuet.

Inledande relationer – en sammanfattning

Barnen och kamerorna visar omedelbart i mötet med forskningens erbjudande både lika och olika strategier i tillblivelser och i fotografier och fotografiska möjligheter med kamerorna. De visar med självklarhet ett aktivt intresse för ett hopkopplande av kameror, fotografi och en pågående vardagskultur i förskolan, här visar sig både upptäckter, lekhandlingar, humor och skratt, men också andra slags betraktelser och här samspelar kroppars och seendets intensitet. När ett första fotografi blir till mellan barnen och kamerorna utgör detta en viktig händelse. Den uppmärksammas på olika sätt, med lyfta ögonbryn, utsträckta kroppar, affekter i rörelse i samtidighet med blickar och verbala uttalanden. Men här blir också två olika förhållningssätt synliga. Ett av barnen lämnar forskaren och hennes dubbla blickar för att sedan återvända med erövringar och upptäckter i kameran. Ett annat barn stannar fysiskt nära forskningssituationen hela tiden och använder istället den bortvända kroppen för ett utestängande av forskarens dubbla seende. Barnen och kamerorna både lämnar och stannar kvar, samt utestänger och innesluter. Dessa pågående strategier utgör sedan en igenkänningsbar möjlighet i inledande relationer mellan andra barn och andra kameror som deltar i studien, men i forskningsmaterialet och i forskningssituationen finns två tydliga undantag. Ett av barnen som deltar i studien provar kameran efter fem dagar, använder den fem minuter för att sedan inte röra den igen. Ytterligare ett annat barn närmar sig kamerorna ett par gånger, till synes för att tillmötesgå den intensiva kraften i forskningssituationen snarare än att prova kamerornas kapacitet i relation med omvärlden.

Sonja använder sin kropp för att utestänga och innesluta. Hon visar i relation med kameran mycket tydligt hur ett flertal av de mänskliga och ickemänskliga agenterna i situationen spelar roll. Hon uppmärksammar ljud, displayens utsikt, knapparnas och objektivets rörelser, samt mina forskningsblickar. Neo och kamerans strategier blir delvis okända. Med dem sker kroppslig förflyttning och erövrande med kameran, bortom forskarens omedelbara blickar i nuet, tillsammans med de kompisar och relationer som deltar i rörelsen bort. Kanske är det kompisarna och relationen med dem som utgör drivkraft i rörelsen? Undersökandet och användandet av kameran blir senare tillgängligt för mig i min forskarposition genom tillgång till de återvändande fotografierna. Neo och kameran synliggör i dessa deras återvändande fotografier och deras första gemensamma händelser bland annat att blickar har möjlighet att sträcka sig ut och bortom andra kroppsliga begränsningar. Att följa dessa två barn och kameror, samt deras upprättande av avstånd medför inte bara en första ingång i forskningsmaterialet utan det öppnar också

för att tänka med komplexa etiska aspekter i forskning. De olika strategierna barnen-kamerorna både belyser och påkallar, visar etiska ställningstaganden och en etisk tveksam vakenhet i samtidighet med forskningssituationen. Här framträder två olika spår i den pågående etiken, *det etiskt lyhörda* och *det etiskt halvdöva*. I det som utgjort en inledning på avhandlingens resultat- och analyskapitel blir också begreppen *fotografiers agens* och *fotografisk agens* synliga som analytiska agenter – de följer sedan hela studiens argumentation och visar hur barnen tillsammans med kamerorna vidgar en kameran funktion och möjlighet i förskolan.

TILLBLIVELSER II

Performativa motiv, estetiska händelser och blickriktning

Under den här rubriken lyfts några av barnen och kamerornas ömsesidiga in- och utblickar i relation till estetiska aspekter i forskningsmaterialet. De handlar om kamera-barn-intra-aktion som estetisk uttrycksform, och som estetisk undersökningsapparat, samt hur dessa samspelar med seende, synliggörande, motståndshandlingar och upptäckter – i både kvardröjande och mer flyktiga fotografiska händelser tillsammans med aspekter av *estetisk attraktion*.

Rönnbärheten

Med ett trädäck ute på förskolans gård vilar två sittande barns kroppar, lätt tillbakalutade. Stora tjocka vinterjackor omsluter kropparna. Två kameror rör sig tillsammans med barnens händer. Ömsesidiga blickar, kamera-barn-seende, riktas än hit än dit, tillsammans med det gråa novemberljuset. Objektiven far ut och in, knappar åker upp och ner tillsammans med fingrars tryckande. Blickarna i barnens ögon om-riktas och ser nu både genom och vid sidan om displayer och kameror, mot händelser på gården, och mot varandra. Fingrar rör sig, upp och ner, åt sidan och tillbaka och samtidigt finns något rofyllt i det pågående sittandet och utblickandet in-i-mellan barnen och kamerorna. Klees blick stannar sedan till synes upp i samtidighet med utblickandet i kamerans display. Kroppen och kameran kommer i plötsligt framåtriktad rörelse som innebär en hastig förflyttning ut mot gården. Klee och kameran och de ömsesidiga blickarna lämnar trädäcket bakom sig. Halsen, ryggen och blicken sträcks tillsammans med kamerans seendekapacitet. Blickarna tycks attraherade och tilltalade av en stor rönn en bit bort, den befinner sig ensam mitt på gräsmattan.

Rönnen har inga löv, men är klädd i stora klasar av röda rönnbär. Klee och kameran rör sig över gräset vidare ut på gården och närmare rönnen. Kameran följer ögonens utblick och vice versa. De samtidiga blickarna sammanfaller till synes med rönnbärsträdets tilltal. Tillsammans rör barn och kamera sig långsamt mot trädet, fortfarande som en gemensam och samtidig blick. När de kommit halvvägs stannar de. Kameran i rörelse tillsammans med de händer som den är omsluten av. Objektivt öppet mot trädet. Klees blick i samtidighet med displayens utblick. Kroppen och nacken sträcks åter, nu i en bakåtlutad rörelse med vilken kameran höjs: *Gloing*. Ett fotografi i displayen. Fotografiet i displayen möter Klees blick och det visar sig, och ses, på samma gång.

Den gemensamma proceduren upprepas som en jämn rytmisk rörelse ytterligare en bit närmare trädet, och sedan igen när barnet-kameran-blicken befinner sig ännu närmare, och sedan en gång till, under trädet och upp mot och med dess grenar och klasar av bär. Armarna höjda och framsträckta, så långt ut som deras fäste i axlarna och den tjocka jackan gör möjligt. Bort, ut från kroppen och upp mot trädet. Barnets blick möter displayen och trädet möter blicken genom displayen. Varje gång fingret och ta en bild knappen stannat upp som ett fotografi möter ut- och inblickarna varandra, som en dubbel frysning som lämnar spår i kamerans display och samtidigt blir synlig som en uppstannad intensitet i hela barnets kropp.

Efter ett antal producerade fotografier tillsammans med rönnen vänder kameran och Klee åter till den tidigare pågående och ömsesidiga seenderelation med Milo och kameran på trädäcket. Klee och kameran höjer sina blickar under tillbakavändandet så att de sammanfaller. Objektivt är riktade tillsammans med barnens blickar mot och med varandra. Klees kamera i rörelse närmare ansiktet, Milo och kameran imiterar, härmar och upprepar deras rörelser. När Klee och kameran stannar upp en halv meter ifrån Milo befinner sig kamerorna framför ansiktena. Tätt mot varandra, kamera-ansikte, ansikte-kamera, kamera-kamera och barn-barn.

Klee och kameran växlar till synes i det agentiska snittet mellan två olika relationella förtätningar, mellan två olika sam-handlande och tillfälligt pågående seenderelationer. De utgörs dels av hur kameran och Klee tilltalas och söker begriplig-göra sig med rönnbärsträdet, och dels av hur han och Milo närmar sig varandra med kamerorna. Kvardröjande fotografier i form av fotografers agens blir till i den första av dessa händelser, men inte i den andra, där pågår snarare ett ömsesidigt seende och samtidigt ett kroppsligt härmande, imiterande och närmande i en pågående kamratrelation (jfr Rautio, 2014).

Rönnbärsträdet, som särskilt visuellt framträdande, i relation med den gråa himlen och som del i intra-aktiviteten framstår som starkt i det agentiska snittet. Klee och kameran rör sig långsamt, till synes koncentrerat och samtidigt rytmiskt, närmare och närmare *rönnbärheten*. När de tillsammans rör sig mot trädet blir det med ett tydligt fokus på det grafiskt framträdande trädet eller kanske på rönnbärens starka rönnbärsröst. Något: färgen på bären, klasarnas form, trädets höjd eller de nakna grenarna i kombination med den gråa himlen, blir här intressanta i händelserna mellan displayens inramning, Klees blick och deras samtidiga och ömsesidiga seende. Det verkar till synes som om ömsesidigheten in-i-mellan kamerans möjlighet att avskärma och särskilja – tillsammans med Klees blick – synliggör världen på nya eller förändrade sätt. Här blir också ett antal fotografier till, här sam-till-blir både *fotografisk agens* och *fotografiers agens* och förtätningen i den första delen av händelsen ligger i ett ömsesidigt pågående med *rönnbärheten*. Olika delar av Klees kropp agerar på olika och samtidigt besläktade sätt i relation till de fyra fotografiernas tillblivelse.⁷⁷ Armar lyfts, kamera och blick följer och kommer närmare trädet, men till synes också omvänt. Blickarna, liksom den tilltalande kraften i rönnbärheten leder kroppen, och de blir samtidigt beroende av den fysiska kraften i armarnas hoptryckande av den tjocka jackan som nästan hindrar kamerans utblick från att bli till i samtidighet med ögonens utblick.⁷⁸

I händelsen förstår jag rönnbärheten, blickarna, barnets kropp och kamerans kapacitet som att de i tillblivelsen öppnar för kraften i en *estetisk attraktion*, samtidigt som den blir till i händelsen. En estetisk attraktion blir en affektiv och vibrerande (jfr Bennett, 2010) kraft, som uppstår och utspelar sig mellan Klee, seendet, kameran och rönnbärheten och den blir samtidigt både *upptäckande* och *skapande* (jfr Addison, 2011; Odegard & Rossholt, 2016; Qvarsell, 2011, 2012; Østern et al., 2013). Något av det fokus kameran och Klee har med rönnbärsträdets tilltal sam-handlar med den estetiska attraktionen och här tycks kroppens rytmiska rörelser och intensitet, betvingandet av den tjocka vinterjackan, seendets potential och attraktionen vara samtidiga och generera varandra, de blir till i ett samtidigt *görande* och *blivande* (jfr Barad, 2007). Här spelar ett antal okända relationer roll i kamera-ögonen-trädets möte, kanske den röda färgen eller klasarnas form, kanske skärpan i trädets grenar mot den grå himlen. Men oberoende av var de uppstår, erbjuds de tillsammans genom de möjligheter som följer med kamerans utblick i världen, med dess tekniska kapacitet att begränsa seendet och därmed rama in delar av

77 De fyra fotografierna görs synliga längre fram i texten.

78 Mänskliga blickar beskrivs här i analysen, utifrån studiens särskilda intresse, både som samtidiga med kroppen *och* som del av kroppen.

världen tillfälligt. Det är här kamerans både sam-handlande och skillnad-görande – att innesluta och att utesluta – har sin kraft, vilket inte bara utspelar sig som del av det som sker utan som också finns kvar efter händelsen.

Intressant nog syns inte rönnbärens röda färg särskilt bra i de fotografier som vi i efterhand kan se som fotografiska resultat från det beskrivna tillfället. Kamerans tekniska möjligheter kunde bara delvis urskilja bärens starka röda färg, denna *brist på färg* blir synligt i de fyra fotografierna som tar plats längre fram i texten. Men att jag, här i analysen, beskriver den röda färgen, beror på min möjlighet att i de rörliga visuella fältanteckningarna se färgen återgiven, igen och igen, på datorskärmen. Där finns den röda färgen som Klee och kameran kanske såg. Kameran kunde i så fall bara delvis, med sin begränsade inbyggda teknik, fånga det ögonen och objektivets utblick visuellt attraherades av i sam-handling med funktionen och omvandling i hjärnan från ljusinsläpp, till det vi kallar seende.

Rönnbären, Klee och kameran blir till med händelserna i det agentiska snittet. I den synliggjorda intra-aktiviteten materialiseras därmed världen på ett särskilt sätt och materialiseringens fenomen sätter spår i den kunskapsapparat där de tar del (jfr Barad, 2007). I relationen mellan Klee, kameran, blickarna och rönnbärheten blir kamerans agentiska möjlighet tillsammans med fingrars tryckande med knappar avgörande för vad som blir synligt i fotografiernas agens. Samtidigt blir det tydligt hur rönnen och den samtida estetiska attraktionskraften tycks dra både Klee och kameran till sig. För klee-kameran-seendet utgör då dessa krafter, i intra-aktiviteten med rönnen, händelser där både fotografisk agens och fotografiers agens tar plats på samma gång. Kameran erbjuder genom ömsesidiga göranden och blivanden dessutom möjlighet och kapacitet att omfatta även det som inte går att nå med kroppen, men som samtidigt utgör del av platsen där barnen befinner sig.

I den andra delen av det agentiska snittet, den mellan milo-kameran-kameran-klee, framträder en delvis annorlunda seenderelation och seendeapparat, och här blir inte fotografiers agens aktiva. I relationen mellan Klee, Milo och det ömsesidiga seendet, blir kameran och dess utblick *del av* seendet, likväl som den *bara* är något barnen har i händerna. Jag har i forskningsmaterialet, och i produktion av detta, sett barn närma sig varandra med spadar och hinkar, böcker eller pennor på liknande sätt. Kameran har här i sin fotografiska agens en underordnad och mindre kraftfull del i det som händer. Klee stannar inte upp, eller saktar in tillsammans med kameran på väg till Milo, de pågår snarare i en ömsesidig och gemensam rörelse, de fortgår att med jämn hastighet röra sig framåt, mot och med varandra. En liknande nära relation med det mer kända, om än med andra sammankopplingar med tingen framträder också under studiens gång när några av barnen i en lek packar ner



kamerorna i väskor och bäddar om dem med täcken i vagnar. Kamerorna blir då tillsammans med barnen del i lekar och vardagshändelser, som ting som självklart hör till och därför omfattas av vardagens relationer. Kamerorna så att säga ingår i vardagskulturens packande, flyttande och lekande även om de också kan dyka upp tillfälligt i leken som kamera med fotografisk funktion.

Kamerorna, Klee och Milo tycks röra sig i sam-handlandet med en gemensam överenskommelse. Den kan uttryckas som – vi ser tillsammans med något vi känner igen. En jämn hastighet blir ett uttryck för en rörelse med det redan kända och en långsam rytmiskt uppstannande rörelse, som i intra-aktivitet med rönnbärheten, blir då ett uttryck för en relation med det mer okända. När Klee vänder sig om och lämnar trädet och rör sig tillbaka mot Milo är det därför till synes med en annan slags relation i det intra-aktiva blickfånget, här finns en temposkillnad och här sker snarare ett ömsesidigt tittande och imiterande från alla fyras sida (milo-kamera-kamera-klee). Här pågår en relationell lekhändelse mellan kamerorna och barnen. Klees hand, arm, handled och kamera är inte riktad mot Milo med samma intensitet och skärpa som när han och kameran rörde sig mot trädet. Där förstår jag det som att kamerans fokus på trädet började i tillblivelsen med rönnbärheten och den estetiska attraktionen tillsammans med kamerans möjlighet. Rönnbärheten sträcker sig mot och med kameran och Klee. De delar här verklighet och samtidigt producerar de verklighet (jfr Barad, 2007). Medan de två kompisarna och deras samtidiga blickar (kamera-barn) snarare glider in i varandras visuella fokus och pågående verklighet med mindre kraftfullt och istället mer igenkännande tilltal. Kameran blir i deras ömsesidiga blick med varandra en del av deras redan pågående relation, så som den ser ut även utan och utom kamerans närvaro på platsen. Kameran och Klee och en mängd av de ting och krafter som finns omkring dem har till synes olika möjligheter och intensiteter i tillblivelserna. De skapar *alternativa tillsammans* och skillnad i sätt att se i möten med de omgivande. Dessa sätt att se tillsammans med kamerorna är del av de skillnader som barnen producerar i de agentiska snitten och i de händelserna med kameror som pågår i studien. Pågående skillnader som inte fungerar som skillnad mot något. De utgör snarare skillnad tillsammans med varandra (jfr Barad, 2007; Lenz Taguchi, 2010, 2012a), skillnader som kan visa på barnen och kamerornas möjligheter och kapaciteter i förskolepraktiken.

Jag minns i min kropp hur jag som barn blev stel och stum i ansiktet när någon riktade en kamera mot mig. Jag försökte se ut som *vanligt*, som om kameran inte fanns, det hade jag lärt mig att jag skulle, men det var omöjligt. Jag blev fastnaglad inte bara i det kommande fotografiet utan också på den plats där jag befann mig (jfr Barthes, 1986). I Klees och Milos relationer med kamerorna finns skillnader på kollisionskurs med mitt minne. Klee och

Milo producerar förändrade möjligheter med kamerorna, möjligheter att-se-på-olika-sätt. De vidgar kamerans potential som seendeapparat. Kunskapsapparatens som innefattar kameran i förskolan är här i *re-formulering* med barnen. Kameran blir med barnen inte något som nödvändigtvis formerar andra relationer, de fryser inte fast ett objekt-subjekt framför och i kameran på det sättet som jag minns att de gjorde med mig själv som barn, de skapar snarare öppningar. Öppningar som rör sig med det-vi-inte-vet, där det inte finns fasta kriterier för – vad som är eller kan bli – kunskap (jfr D. Atkinson, 2015, 2016; Barad, 2007; Lenz Taguchi, 2010, 2012a) om seende och seende potential eller – vad som är eller kan bli – fotografi och lärande i relation till fotografiska händelser.

Den röda bilen

Ett barns hand ligger knuten i en jackas ficka ute på förskolans gård. Innesluten i den knutna handen finns en röd bil. Den lilla röda leksaksbilens både metallsvala och plastiga yta vilar i samtidighet med den varma handens hud. Greppet är hårt om den röda bilen. Ibland vilar bilen, som nu, omsluten av en hand och dess tryck i en ytterjackas ficka och ibland befinner den sig i fickan på ett par byxor. Den dyker också upp i en öppen hand utanför klädernas fickor och då rör den sig tillsammans med barnet Jacks händer, den kör eller flyger tillsammans med marken utomhus eller med golv, bord och väggar inomhus. Bilen har ett namn. Det är Blixten McQueen.⁷⁹ De andra barnen i förskolan känner också bilen och talar med varandra och med Jack om den som Blixten. Två pedagoger, av tre, som arbetar på avdelningen där vi befinner oss, talar vid ett flertal tillfällen om bilen när den är synlig i en hand eller på ett bord. De säger: – *Stoppa ner den i fickan*, och de säger: – *Ta bort den där*, men också: – *Du kan lägga den på hyllan*. En röst från en pedagog, i riktning mot Jack och bilen, säger också att om Jack tappar bort den, får han skylla sig själv.

Samma hand som förut omslöt bilen i jackans ficka håller nu en kamera och bredvid dem, kameran och Jack, finns ett lågt bord. Runt bordet rör sig barn med intresse för händelser med den rosa play-dohn på bordets yta och för samtalen runt omkring.⁸⁰ En pedagog befinner sig på huk intill barnen och bordets matta yta, där inte bara knådande och kavlande av rosa play-doh rör sig i samti-

79 En liten röd leksaksbil som är tillverkad utifrån en förlaga i filmen *Bilar* från 2006.

80 Play-doh är en mjuk och smidig lera som kan kavlas och knådas. Den är vanlig i förskolan och tillverkas ofta på plats av mjöl, karamellfärg, vatten, olja och alun eller citronsyra.

dighet med de pågående samtalen, utan här finns också pärlor för halsbandsträdande. Kameran som vilat i Jacks ena hand förflyttas till den andra handen. Kameran är förutom förflyttningen stilla, den producerar inga ljud eller släpper in något ljus. Jacks tomma högerhand rör sig in i fickan på ytterjackan och strax ligger Blixten väl synlig i den öppna handen. Blicken i Jacks ögon växlar mellan bilen, kameran, play-dohn, bordsytan, pärlorna och pedagogen. Vi hör Jacks röst, den ber pedagogen hålla bilen för att han ska kunna fotografera den med kameran. Pedagogen tittar på Jack, på bilen, på kameran, på andra barn och sträcker sedan långsamt fram en öppen handflata mot bilen, kameran och deras förväntan.

Kameran omsluts nu av två händer, den höjs, fingrarna rör sig med knapparna: *Gloing-ping. Gloing. Gloing. Gloing.* Jacks kropp rör sig i sidled, runt bordet, ett steg fram, ett tillbaks, kroppen i rörelse med kameran. Kameran i rörelse med kroppen. Vi hör upprepade: *Gloing.* Bilen vilar först med tyngden mot en av pedagogens handflator, sedan rör den sig tillsammans med Jacks händer och kamerans fokuserade och ofokuserade utblickande, över bordet, mot leran, med leran, pärlorna och bort från dem.

I den belysta och fram-snittade händelsen in-i-mellan den röda bilen, Jack, bordet, kameran, pärlorna och pedagogens hand, finns en mängd krafter i rörelse som helt uppenbart vidrör, berörs och berör andra inblandade bortom den beskrivna händelsens centrum. De andra barnen på förskolan vet vad den röda bilen heter, vilken animerad film den brukar framträda i och vad bilens kompisar heter. Barnen vet vad den kan, vad den inte kan och hur den agerar i filmen. De är ivrigt och intensivt överens om vilka ovänner bilen har, vilka berättelser som den ingår i, och de samtalar med varandra om detta när de ser bilen eller kommer i kontakt med dess närvaro på andra sätt. Deras kunskap om detta berörs och berör också andra krafter som till exempel en rådande barnfilmskontext med Pixar och Walt Disney som performativa och populärkulturella agenter i ett löst ramverk av tillblivelser. Barnens kunskap och deras intresse kan därmed förstås rymmas i materiell[t]-diskursiva ramverk som också hänger samman med kvällar hemma hos barnen framför tv:n med DVD-filmer, eller med annan teknik där man kan se filmer och klipp från film. I dessa vidare relationer, ingår också leksaker som man får när man köper hamburgare och äter Happy Meal på McDonalds samt T-tröjor och kalsonger med tryck från H&M, vilka tillsammans utgör del i ett kommersiellt upprätthållande av intresset för filmen.

När Jack ber pedagogen hålla bilen för att han ska fotografera den, gör han, kameran och bilen motstånd mot ett regelverk kring egna privata lek-

sakers vara eller inte vara, som råder i förskolan. Både kapaciteten i barns motstånd på ett mer generellt plan och regelverkens kraft medför att det ofta pågår förhandlingar mellan barn och barn, och mellan vuxna och barn, om de egna privata leksakernas tillträde i förskolan. Reglering av de privata leksakerna på förskolor tar bland annat utgångspunkt i att det blir orättvist att vissa barn har leksaker med sig och att de inte lånar ut de leksaker de har. Bakgrunden kan mycket förenklat, utifrån min egen erfarenhet, beskrivas som att det finns en tanke om att förskolan ska erbjuda något annat än det man har hemma och att material och leksaker som finns där är till för flera barn och för lek och lärande mellan barnen.⁸¹ Minnen av min förskollärapraktik smyger här runt i resonemanget, en mängd förhandlingar kring leksaker gör sig synliga som minnesfragment. De handlar om hur barnens leksaker skulle förpassas till hyllan, till ryggsäcken och till hemmet, men också in i leken, om det var rätt leksak för förskolan, rätt eller fel i relation till leksakernas performativa möjligheter, och var de kom ifrån och vem som producerat dem och med vilka avsikter. Det var en härva av okontrollerade materiell[t]-diskursiva regelverk som pedagoger, det omgivande samhället, läroplanen, platsen och relationerna – ofta med barnens hjälp – upprätthöll.

På den här förskolan, där Jack och den röda bilen finns, verkar det diskursiva regelverket vara något som upprepas utifrån att man brukat göra på ett visst sätt. Här tycks de olika pedagogerna förhålla sig på olika sätt till regelverket och därmed till dess performativa möjligheter (jfr Rossholt, 2012a). Bilen förväntas, utifrån den pedagogiska kontrollen och pedagogernas verbala artikulation av regelverket och kontrollen, ligga på hyllan eller i fickan och den ska därmed materiellt hänga samman med andra platser på förskolan än barnets händer samt en därpå följande synlighet. En pedagog ger explicit uttryck för möjliga konsekvenser av bilens synliggjorda och aktiva närvaro när hon säger att Jack får skylla sig själv om han tappar bort den. Här står både det materiella och de reglerande diskurserna på spel. En av de andra pedagogerna säger nästan aldrig till, och ytterligare en säger till när de privata leksakerna stör för mycket med konsekvenserna av dess kapacitet att affektera kroppar, lekar och tankar. Den av pedagogerna som under produktionen av forskningsmaterialet säger till oftast följer sällan upp tillsägelsen. Reglerna pågår som en aktiv kraft i förskolan, men upprätthållandet av dem ser mycket olika ut (jfr Dolk, 2013; Markström, 2005).

När bilen i den beskrivna händelsen placeras i pedagogens hand får vi anta att Jack vet att detta krockar med det diskursivt organiserade regelverk

81 Det finns också förskolor som låter barnens egna leksaker vara del av vardagen, där man bjuder in barnens egna leksaker, men på de två förskolor som jag besöker finns en slags grundidé om en tydlig begränsning av privata leksaker i verksamheten.

som handlar om egna leksakers vara eller inte vara i verksamheten. Men samtidigt kommer kamerorna med en performativ och materiell möjlighet som också har en hög röst och intensitet och Jack intra-agerar i händelsen med sin privata leksaksbil med hjälp av kameran och dess fotografiska agens i sam-handling med fotografiernas agens. Jack och kameran producerar ett antal fotografier som tycks befästa och synliggöra det särskilda i relationen in-i-mellan dem. Bilens vibrerande agens visualiseras tillsammans med kamerans objektiv, dess tekniska möjligheter till in- och ut-zoomning och dess fotografiskt återgivande kapacitet. Jack och kameran fotograferar med stor omsorg ur olika vinklar, nära och långt bort, framifrån och från sidan. Kroppen och blickarna i både rörelse och vila med händelsen.

I samtidighet med tillblivelserna och i de kvarvarande fotografierna framträder som jag ser det aspekter av *estetiska omdömen* (Barone & Eisner, 2012) som krafter i händelsen. De estetiska omdömena till synes förstärker en redan pågående estetisk attraktion. I så fall finns den estetiska attraktionen i relationen, och den följer då med den vitala kraften mellan Jack och bilen och deras ömsesidighet, som affekter i framåtrörelsen in-i-mellan barn, fotografiskt visualiserande och omvärld.

I intra-aktionen, i ett pågående och sam-konstituerande mellan bilen, Jack, kameran, seendets potential och platsen finns här alltså både ett kraftfullt och till synes lustfyllt belysande av den egna leksaken, och en motståndshandling. Relationen mellan Jack, bilen och kameran tycks dessutom ha stöd i de andra barnens erfarenheter av att vara barn med en nära relation till *särskilt tingliga krafter*. De andra barnen utgör del i motståndet och bekräftandet av den röda bilens kraft. Med några till synes ganska stillsamma handlingar vänder Jack, bilen, den starka kärleken med bilen och kameran upp och ner på ett antal materiell[t]-diskursiva relationer, och gör därmed tillsammans skillnader som skapar förändrade spår i verksamheten. De *om-arbetar* och *om-förhandlar* tillsammans både relationer och regelverk. Detta sker i stark sam-handling med de andra barnens närhet till att omfatta hur mycket Jack tycker om bilen.

Barnen verbaliserar under studiens gång vid flera tillfällen att Jack *älskar bilen*, och de bekräftar och förstärker på så vis intensiteten i relationen. Barnen visar genom detta en slags outtalad kunskap om hur viktiga särskilt tingliga krafter är, och en sådan outtalad kunskap skulle kunna ligga till grund för att inget av de barn som deltar i studien berör att Jack har sin egen leksak i förskolan, varken med blickar eller ord. Om vi antar att barnen delar kunskap med varandra om att vissa ting har starkare kraft i relationer än andra, så är det kanske därför den röda bilen blir undantagen från barnens annars



ibland starka upprätthållande av förskolans regelverk.⁸² Kanske blir bilen inte förstådd som en vanlig leksak, utan som något mycket mer, som en del av barnet, som en pågående närhet, en affektiv kraft i rörelse med barnets samtidiga tänkande och kropp. Kanske visar Jack och bilen med de andra barnens stöd att den bör begripas som med närhet och materiell status som annars oftast bara de nappar och gosedjur som används på förskolors vilor har utifrån pedagogiska överenskommelser om trygghet, tröst och omsorg i förskolan. Kanske visar händelserna med den röda bilen på möjliga vägar med det vi ännu inte vet om barns relationer med ting, estetiska rörelser och det materiella, kanske visar också relationerna på barns särskilda närhet till det materiella i världen, dess intensitet och kapacitet att affektera och kanske utgör denna närhet ett skillnadens spår som kamerorna och barnen skapar kunskap om. En kunskap som visar på barns perspektiv i världen och samtidigt vidgar förståelsen av vad som är och blir viktigt i relation till dessa barns perspektiv.

Det finns också andra aktörer, förutom de andra barnen, som översköljer det pågående med ett aktivt stöd för Jack och bilen och deras tillblivelser. Den performativa agensen i forskningssituationen blir en sådan aktör, dess kraft utgör en del i vardagstillblivandet som tillfälligt upprätthålls under den pågå-

82 Ett annat sätt att bli till i relationen barn-ting-regelverk utspelar sig till exempel i ett agentiskt snitt som beskrivs under rubriken, *Kamerans riktningar i sam-handling med matsituationen*.

ende forskningen. Jack, kameran och den röda bilen skapar inom ramen för forskningen fotografiskt förändrade sätt att vara och se i förskolan. Kameran och dess kvardröjande fotografier fungerar tillsammans med Jack som *sätt att se* (jfr Berger, 1972), och *sätt att visa* världen och centrala aspekter i den, som ett pågående mellan ett flertal aktörer, med bilen som kraftfull huvudattraktion. Jack vidgar världen med Blixten och kameran på samma sätt som den unga pojken i P. O. Enquists (2008) roman *Ett annat liv*, som ritat kartor och i dem vidgar de yttre gränslinjerna för Sverige. Nya verkligheter skapas med pennan, linjerna och kalkeringspappret på samma sätt som i intra-aktionen mellan kameran, de producerade fotografierna och den röda bilen.

Under analysarbetet och mitt forskningsläsande och om-läsande av studiens visuella material, och då särskilt när jag åter-besöker kvardröjande fotografier med fokus på den röda bilen och de estetiska aspekterna i visualiseringen med den, är det, som om jag sett fotografierna förr. Någon annanstans. Jag anar här något som utgör en aktiv del i den fotografiska händelsen. Jag söker utifrån denna visuella aning på internet efter bilder med koppling till filmen *Bilar*.⁸³ I den samtidighet, bortom linjärt tidsflöde, som finns på internet framträder under mitt sökande ett tydligt gemensamt visuellt språk i relationen, mellan Jacks och kameran estetiserande och synliggörande av den röda bilen och bilderna som marknadsför filmen *Bilar* för Pixar och Walt Disney. I de visuella marknadsföringsmaterial som finns på internet tycks ögonen på bilen vara centrala. Vi återser dem i nästan alla animerade bilder. Vi ser dem tillsammans med andra bilar, med vägar, som mittpunkt och sedda från sidan och det är just ett sådant särskilt intresse och fotografiskt samspel med bilens ögon som framträder också med de fotografier Jack, bilen och kameran lämnat som fotografiska spår i framtiden, satta i ett nu. Jack, bilen och fotografiernas kapacitet samspelar i min analytiska läsning kulturellt och visuellt med Pixar och Walt Disneys visuella uttryck, som i sig till synes därmed både bidrar med och framträder som ett sam-handlande och pågående visuellt avtryck i barns liv.

Dessutom finns nu också Jacks fotografier bland bilder med fokus på Blixten ögon på internet, detta eftersom ett av de fotografier som synliggjorts ovan användes för att visuellt gestalta mitt eget halvtidsseminarium som doktorand vid Göteborgs Universitet.⁸⁴ Intra-aktioner mellan kameran-jack-den-röda-bilen utgör därmed alltså del av en vidare visualiserande

83 Här måste hela internet förstås som en plats att klippa-ihop-isär händelser, olika tider, relationer, texter, fotografier, bilder och skeenden. Beroende på hur och var snitt görs synliggörs performativa relationer på olika och föränderliga sätt.

84 <http://www.hdk.gu.se/sv/nyheter/2015/50-seminarium-med-doktorand-lena-o-magnusson-om-forskolebarn-och-digitalkameror>.

forskningsfokuserad dialog på internet, redan innan avhandlingen är färdig och publicerad.⁸⁵ I en ytterligare ihop-trassling upptäcker jag under slutfasen med avhandlingsarbetet hur just den här särskilda röda bilen framträder i en annan forskares material (Sandvik, 2015) och hur hennes forskning kommer i dialog med, och samtidigt förstärker, intensiteten in-i-mellan min analys med Jack, den röda bilen och alla omständigheter vi omges av. I Sandviks (2015) beskrivning av mötet med den röda bilen, utgör ett barns sökande efter en bild på den särskilda bilen i en leksakskatalog ingång till ett vidare eftersökande på internet efter bilder som visar bilen. Sökandet sker på barnets initiativ, barnet tar forskaren i handen och leder henne till förskolans dator. När sedan barnet ser bilder av bilen i dess önskade och igenkänningsbara filmkontext på datorskärmen ökar intensiteten i barnets kroppsliga uttryck. Sandvik (2015) belyser också hur hon själv som forskare som en konsekvens av händelsen blir inblandad och installerad i sitt forskningsmaterial.

Bryta upp och koppla om

Diffraktioner förväntas i avhandlingen bryta upp föreställningen om linjära, kausala eller fixerade samband (jfr Barad, 2007, 2014b; Haraway, 1992, 1997), men på vilket sätt läser jag det som händer diffraktivt, vilka öppningar medför det jag beskriver? Jag menar att en öppning som görs synlig blir hur kameran i sam-handling med Jack och de möjliga krafterna som är i rörelse öppnar för förändrade relationer mellan bilens tinglighet och förskolan. Jack, kameran och bilen undersöker, utmanar och producerar tillsammans kunskap om förskolan, dess regelverk, populärkulturellt visuella referenser och vikten av att ta barns relationer med tingen på allvar. Genom det som beskrivs i snittet får vi, som följer Jack och kameran, därför kunskap om kameran som synliggörare av relationer och dess möjlighet att belysa och aktivt ta del i motståndshandlingar och samtidigt fördjupa och begriplig-göra vad som utgör centrala och viktiga aspekter i barnens pågående relation med förskolan och omvärlden. Dessutom skulle situationen kunna visa på att barn har överenskommelser med ting som vuxna ännu vet mycket lite om.

Den röda bilen blir central i snittets förtätning. Den sträcker sig inte bara mot kameran och Jack och alla barnens kunskap om bilen, eller bara mot pedagogerna som försöker förflytta bilen till andra platser, eller mot populärkulturella referenser, utan den sträcker sig också mot mig och nu också mot läsaren. Kanske låter det som att jag, genom att synliggöra bilens performativitet i sam-handling med det omgivande, menar att bilen är viktigare än något

85 Av etiska skäl vill jag påminna om att det barn som i studien fått namnet Jack har sagt att jag får använda det vi sett i kameran. Jag har särskilt frågat honom om detta under studiens produktion.

annat som blir till som fotografisk agens och fotografiens agens. Det menar jag och det menar jag inte. Den röda bilens analys kommer i det följande att utgöra re-diffraktivt raster åt snittet som lyfter fram händelsen med *Hålet i väggen*. Den röda bilens analys blir då, i metaforisk och teoretisk mening (Barad, 2016), en våg som både för med sig händelsen med hålet i väggen, och samtidigt krockar med det, likt en havsvåg som stöter på hinder och tillsammans med hindret rör sig på förändrade sätt (jfr Barad, 2007). Det agentiska snittet med den röda bilen utgör del av fenomenen i en kunskapsapparat som hittills synliggjorts, samtidigt som den bidrar till att fördjupa analysen med *Hålet i väggen* och därför också vidgar gränserna för kunskapsapparatens rörelser och innehåll.

Hålet i väggen

En rektangulär förråds kropp på förskolans gård. Stående panel i grågrönt trä täcker större delen av båda långsidorna och de två stora dörrarna på ena kortsidan. Dörrarna öppnas mot barnen, bort från mörkret inne i förrådet, mot leken, blåsten och sandlådan. Men barn får inte röra sig in i huset med hela kroppen, bara med sina röster, önskningar och blickar. Cyklar dras in och ut, dirigeras än hit än dit tillsammans med rösterna och blickarna. Bollar rullar nedför rampen och hinkar ligger i högar eller står i staplar. Det finns inga lampor inne i förrådet och inga fönster. En smal upptrampad passage trycker sig mot husets ena långsida, den övergår strax i en slänt. Slänten är full av tallar som i sin tur upphör vid ett staket. Tora rör sig längs med den smala passagen, tittar med kameran först mot tallarna och sedan mot huset. Stannar upp tillsammans med plankorna i den stående panelen, den gröngråa färgen, nära, närmare med objektivet. Jag och videokameran vet inte vad de ser, bara att de ser tillsammans, nära väggen. Vi hör att fotografisk agens är aktiv, ögon och objektiv nära en av plankorna, sedan läpparna nära väggen, de ropar in i vad som sedan visar sig vara ett litet hål. Ett kvisthål. Objektivet med väggen, fotografiernas agentiska tilltal hörs: *Gloing. Gloing. Gloing*. En stund senare, Toras kropp och kameran i rörelse med släntens lutning bort från huset. Samtidigt rör sig en ivrig blick runt hörnet, med blicken följer ett barns kropp, i ena handen en kamera med objektivet lika ivrigt som blicken, de upprepar rörelser och handlingar mycket lika Tora och kamerans mot väggen. *Gloing. Gloing*. De ser tillsammans med displayen mot hålet. Igen och igen. Nära och en bit ifrån, tillsammans – displayen, objektivet, hålet och ögonen.

I händelsen ovan spelar ett kvisthål i en förrådsvägg och dess tilltal en slags huvudroll. Det tycks utgöra fokus för både *fotografisk agens* och *fotografiers agens*, samt för *verbalt tilltal*. De två barnen-kamerorna-blickarna som intresserar sig för hålet visar något. Det är helt uppenbart att de riktar intresse mot hålet, att det finns krafter i rörelse och att jag och videokameran följer och dras in i krafterna och barnens intresse. Forskningssituationen följer barnen och kamerorna, men sedan finns här till synes inga analytiskt fördjupande rörelser. I arbetet med analyser tillsammans med det producerade forskningsmaterialet syns inledningsvis inga kopplingar större än att barnen och kamerorna blir intresserade av hålet. Som forskare brottas jag under en lång tid med min oförmåga att finna ingångar, eller att få en relation med analysen kring kvisthålet, trots att det utgör ett slags intresseväckande och förtätat glimmer för mig som forskare (jfr Fredriksen, 2015; MacLure, 2010). Jag lägger analysen åt sidan, igen och igen. När jag sedan genom diffraktiva om-läsningar, läser samman den bristande stumma analysen av kvisthålet och den mer genomförda och vitala analysen av den röda bilen öppnar sig tidigare oanade vägar.

En läsning av hålet i väggen genom den röda bilen

Om händelserna kring den röda bilen, i det agentiska snittet under rubriken *Den röda bilen*, upprätthålls så som analysen menar att den gör, utgör jag som forskare, fältanteckningar och videokameran självklart, tillsammans med vårdnadshavare, reklam, nedladdningstjänster av film, också krafter, i tillblivelse med den analysen. Vi pågår tillsammans med tröjorna-med-tryck på barnens kroppar och med förskolans diskursiva regelverk samt med ett antal andra relationer. Alla de olika delarna, de performativa agenterna, som samverkar med analysen kring den röda bilen utgör upprätthållande krafter i en kunskapsapparat. Men, vad händer då om en analys av det agentiska snittet som intresserar sig för *Hålet i väggen* med utgångspunkt i detta antagande driver resonemanget i analysen ett steg vidare tillsammans med forskningsdata? Och om vi då tänker oss att *kvisthålet i förrådsbyggnaden* har en liknande materialiserad kraft och affektiv kapacitet som den röda bilen, då kan svårigheten att hitta ingångar och sammankopplingar i analysen bero på att det ännu bara finns svaga krafter runt omkring som aktivt upprätthåller blivanden mellan barnen, det fotografiska seendet, hålet i väggen, forskningsapparatens och förskolepraktiken.

Jag menar då att det ännu inte finns en aktiverad kunskapsapparat där hålet i väggen ingår, det finns inte forskning om barn och hål i någon större utsträckning, det finns inte heller populärkulturella aktörer som skapat sär-

skilda intressen för hål.⁸⁶ I alla fall inte för kvisthål i en förrådsvägg, vilket är fokus här.⁸⁷ En kunskapsapparat som upprätthåller och synliggör håls attraktionskraft måste, så att säga, med hjälp av, och med utgångspunkt i barnens intra-aktioner, både förstärkas och göras synlig. Hålet utgör annars bara ett tillfälligt fenomen som är lätt att passera utan att uppmärksamma. Med utgångspunkt i denna analytiska möjlighet – att kvisthålet-barnen-kamerorna, som fenomen, behöver förstärkas i kunskapsapparaten för att bli synligt – letar jag i forskningsmaterialet efter sammankopplingar som kan upprätthålla detta fenomen och få mig att förstå det på förändrade sätt.

Det visar sig då att det finns flera tillfällen i studien som helhet där hål spelar roll. Hål där man kan stoppa in saker, hål som man kan fylla och hål som man kan tömma. Att tömma hål medför i barnens relationer med dem att synliggöra dem som hål. Barn gör hål när de gräver gropar i sanden, de gör fallor och de uppmärksammar hål i asfalt och i trädstammar. Vid ett tillfälle ser två av barnen som deltar i studien rakt in i objektivet på varsin kamera samtidigt som fingrarna möter ta bild knappen, barnen uppmärksammar varandra verbalt, med blickar och höjda ögonbryn på den mycket snabba rörelsen inne i objektivet när slutaren öppnas och stängs. Den både syns och hörs. De talar om den snabba och tillfälliga öppningen (hålet) i slutaren som *klicket*. Det de beskriver verbalt som klicket är det hål som släpper in ljus vilket i sig utgör den bärande idén i kameran kapacitet (Sundberg, 2013). Om jag i den här studien hade haft för avsikt att lära barnen om kameran och kameraanvändning liksom Matthews (2006) gör, hade barnens uppmärksammande av klicket kunnat utgöra utgångspunkt för att diskutera kamerans funktionalitet. Men eftersom syftet med studien är ett annat lämnade jag den möjligheten orörd och tänker samtidigt; barnen är något både avgörande och centralt på spåren i uppmärksammandet av *klicket*.

Genom att följa och koppla samman, barn, intra-aktioner, kamerorna och deras ömsesidiga rörelser med analyserna och det teoretiska perspektivets öppningar i skillnadens spår, blir det möjligt att störa den rådande vanan att se det vi vet, det kunskapsapparaten redan är full av. Kameran och barnen belyser genom sam-handlingar hålets betydelse och möjlighet. Men här blir till att börja med en av förutsättningarna och utgångspunkterna för att synliggöra barnens intresse och fokus, de händelser som är åter-besök-bara i de rörliga visuella fältanteckningarna. Detta eftersom det inte finns kvardröjande fotografier – varken i nuet eller i framtiden – i vilka det går att *se* hålets attrak-

86 När man till exempel skriver in orden *förskolebarn* och *hål* i Googles sökfält handlar åtta av de tio första träffarna om hål i yngre barns tänder (2016.10.26, 09:51).

87 Jag menar och utgår i detta antagande från att ett *svart hål i rymden*, eller ett *skotthål*, har en helt annan upprätthållande kunskapsapparat omkring sig.

tionskraft på samma sätt som i synliggörandet av den röda bilen. Kamerans inbyggda tekniska intra-aktiva relationer fungerar (fotografiskt) bristfälligt tillsammans med det hål och den trävägg de blev upptryckta mot. På minneskortet finns bara gråhet och mörker som eventuella spår av den fotografiska händelsen, vilket i sig säger något om både hålet och träplankan och kameran och deras relation, och som visserligen kan ses och som *fotografiers agens* i framtiden, men utan att visa vad de inblandade visuellt uppmärksammade när fotografierna togs.

Hålen erbjuder tillsammans med barnen och kamerorna: öppningar och slutningar, att fylla och att tömma, i det ömsesidiga begriplig-görandet med varandra och de vidgar genom relationen också vår möjlighet att se med barnen-kamerornas intressen och fokus. Genom att under analysarbetet följa intresset för hål vidare i forskningsmaterialet, och därmed leta efter olika aspekter av hål och händelser som intresserar sig för hål i det fotografiska materialet och i de rörliga fältanteckningarna framträder en stark relation mellan hål och ljusets kapacitet.⁸⁸ Genom att följa ljusets spår i forskningsmaterialet visar det sig att barnen ofta söker upp ljus och konsekvensen av solljusets rörelser tillsammans med dess spår i de skuggor som bildas. Vid ett tillfälle närmar sig ett barn med en kamera i händerna en fot av betong som tillhör ett stort uteparasoll som brukar skapa skugga på förskolegården. Foten utgörs av en gjuten bit betong ur vilket det sticker upp ett rör som ska komma att omfatta parasollets stag. Barnet och kameran rör sig närmare och närmare rörets mynning, kamerans objektiv balanseras mot ytterkanterna på röret. Objektivet förs sedan upp och ner mot rörets öppning och där synliggörs i rörelsen hur displayens avlägsnande från rörets mynning ger ett seendedjup ner i rörets mörker. När kamerans objektiv täckte hela hålet syntes bara mörker i displayen. Kanske finns det i händelsen aspekter av estetiska omdömen (Barone & Eisner, 2012) i rörelse in-i-mellan barn, ljus och mörker, omvärlden och de både kvardröjande och *pågående stillbilderna*. Ljuset som brist och tillgång samspelar med hålet, barnet, kameran och en ömsesidig seendekapacitet och de rör sig fram och tillbaka med de inblandade. Vid ett annat tillfälle befinner sig två barn och två kameror i ett lekhus ute på förskolans gård, där inne är det skuggigt och svalt, utanför är det solljus och tidig sommar, barnen undersöker spåren av solen inne i huset, bland annat genom att tillsammans med kamerornas inramning med displayen söka upp den star-

88 Att se med *ljus* och *hål* är ju att förstärka det som utgör teknikens förmåga i en kamera, det de två barnen benämnde som *klicket*. Kameror släpper in ljus, visserligen med olika tekniska konsekvenser i analoga och digitala kameror, men det är ljusets relation med omvärlden som är avgörande för vad som sedan kan bli synligt i fotografier (Sundberg, 2013).

ka kontrasten mellan ljus och mörker i springan mellan tak och vägg i huset.

Kvisthålet i förrådsbyggnadens vägg utgör genom dessa vidare sammankopplingar i forskningsmaterialet inte längre en enskild händelse, kvisthålet utgör del av flera händelser där kameran och barnen, i sällskap med uppmärksammandet av hål och deras relation med ljus, ljusets kvalitet och förändrighet kan förstås göra skillnad tillsammans. Där kameran i intra-aktioner med barnen och förskolan kan öppna för att visa sådant som kan förstås som centralt i relationen mellan barnen och världen men som varken pedagoger eller forskare vet särskilt mycket om. Ännu.

Tegelväggens performativa täthet

Två händer omsluter en kamera vars öppna objektiv riktas i sam-handling med ögon och händer mot en framåtlutad och samtidigt stillastående barnkropp som befinner sig en bit bort. Den stillastående kroppen riktar i stunden varken blicken eller kroppslig uppmärksamhet mot den utblickande kameran eller mot Leon vars händer omsluter den. Blicken som riktas tillsammans med Alices ögon och den framåtlutande kroppen vidrör istället marken framför fötterna, kroppens hållning följer blicken tillsammans med de löv som ligger under de höstlövsavklädda buskarna. Några löv virvlar till, och andra flyttar sig mer stillsamt, än hit, än dit, med vinden. Två händer och armar åker plötsligt upp över huvudet på Alice, i ett viftande som ackompanjeras av ett verbalt utrop, samtidigt som ögonbrynen höjs. Kamerans utblick tillsammans med Leons händer riktas med en pekande hand mot den plats i gräset under buskarna dit fokus i fingrar och blicken hos Alice sträcker sig. Kameran ser med Leon mot det som sticker upp mellan bladen under buskarna. Någonting som är skarpt grönt utgör fokus. – *Grön!* Leon ropar och riktar kameran närmare och fingrarna trycker med kamerans ta-bildknapp på dess ovansida, en bit av en trasig kratta omsluts samtidigt av fotograferande och av två händer. Den lyfts upp, närmare framför kamerans objektiv. – *Den... ser ut... som en kam,* säger Alice.

En av de händer som omslöt kameran släpper nu sitt tag om den och närmas till krattan, som i sin tur är på väg i en uppåtgående svepande rörelse med en av Alices händer, upp mot huvudet. Gesten i den svepande handen liknar en huvudhårskammande rörelse som om det var en kam som handen höll. Håret på huvudet är täckt av en mössa och rörelsen sker utan att piggarna tillsammans med handen vidrör mössans stickade yta. Från Leons mun hörs skratt och Alice tappar krattan. När hon böjer sig ner tar Leon fotografier av henne samtidigt som hon plockar upp den gröna biten kratta

igen. Alice händer håller krattan framför bröstet och ber sedan att Leon ska ta en bild av den. Leons fingrar och kamerans knappar gör ett fotografi och sedan vill Alice se fotografiet: – *Få se, få se!* När Leons händer vänder kameran för att blicken hos Alice ska kunna nå fotografiet som de båda sedan tidigare vet finns som en frysning i kamerans display, om-riktas kamerans utblick. Samtidigt upphör fotografiet med krattan i displayens återgivande genom kamerans intra-agerande teknik.

Leons ögon upptäcker, med en blick i displayen, tegelväggen som kameran nu, med sin om-riktade utblick, ser. Kroppen rycker till och svajar helt kort, med armen höjd hör vi rösten: – *Åh, titta på väggen, väggen.* Nu förändras fokus för blicken hos Leon och kameran. Väggen och dess yta av tegel och fog har full uppmärksamhet. När Alice, blick, hörsel och kropp tycks upptäcka detta tittar de in i Leons ryggtavla och bortvända ansikte och här lyfts då en arm i en svepande rörelse och samtidigt som handen befinner sig ovanför huvudet, släpps taget om krattan som då med sin plastiska grönhet singlar mot väggen och träffar mitt i teglet med ett hastigt och kort ljud. Vi hör Leons röst: – *Oj, det... du... förstörde väggen!* Kroppen och kameran rör sig samtidigt närmare och längre bort och gör fotografier med tegelväggen. Händerna håller objektivet tätt mot väggen, så backar de tillsammans några steg.

Något senare försöker Leon visa väggen i kamerans display för Alice, men nu är den försvunnen, han tittar på kamerans display och sedan tillbaka in i ögonen på Alice och säger till henne att den inte längre finns. Barnen återgår sedan tillsammans med kamerans utblick till att leta efter krattan som nu åter efter krocken med tegelväggen ligger dold bland löven.

Centralt i det här agentiska snittet är mycket förenklat två barn, en tra-sig grön kratta som uppför sig som en kam, pågående lekar, en mängd blickar och blickriktningar samt uterummet, en husvägg av tegel och en kamera. Under ett ögonblick i slutet av snittet uppstår till synes en förtätning i interaktionen mellan kameran, Leon och tegelväggen. En förtätning som tillfälligt överröstar alla andra performativa agentiska möjligheter i händelsen och den pågående leken. Här tycks för ett ögonblick inget utanför nå in. Vinden, löven, krattan och rösterna från leken de står alla vid sidan om förtätningen – tills det återgivna fotografiet i displayen upphör – då återförs relationerna till den samtidigt pågående lekens intressen och fokus. I hela det framskrivna agentiska snittet utgör både fotografisk agens och fotografiers agens kraftfulla performativa agenter tillsammans med det de tilltalas av.

När Alice upptäcker, vad som sedan visade sig vara en bit av en grön

kratta, så skedde detta mitt i ett pågående fotograferande, där kameran tittade på henne och hon tidigare hade tittat tillbaka mot kameran och Leon. Kameran fungerade här i en till synes mer vardaglig funktion där fotografier tas för att kunna berätta något senare. Samtidigt kan fotograferandet ha bekräftat det pågående, i det pågående, som del i leken där sedan krattan kommer att ingå. Den beskrivna händelsen utgör del i en längre pågående relation som barnen har till varandra i förskolan. De här två barnen gör ofta saker ihop. I händelsen finns därför också en nära vänskap mellan barnen som en pågående kraft. Den gröna krattan, som först syns bara som en liten lyspunkt bland löven, blir ett nytt fokus i den gemensamma relationen mellan barnen, den seende kameran och platsen. De samlas runt det ännu inte definierade gröna tinget. När Leon riktar fotograferandet mot det gröna så blir den performativa möjligheten hos kameran sammanvävd med den hos den gröna krattan. De synliggörs med barnens hjälp för varandra, och kameran liksom krattan, leken och barnen utgör delar av det som händer. Här är det till synes flera deltagare som kliver fram och kliver åt sidan, de performativa materiella och mänskliga krafterna växlar i styrka. Leon, krattan, kameran och Alice blir till på olika sätt, men när Leon upptäcker väggen av tegel i displayen utesluts de andra deltagarna för en stund. Kameran utgör en central del i intra-aktionen barnen-kameran-krattan-den-pågående-ömsesidiga-leken, men den blir en seendeapparat med särskild kraft i relationen med tegelväggen som tycks affektera och skapa ytterligare en visuellt sam-handlande kraft och estetisk dimension i händelsen.

Seendet intensifieras i intra-aktionen med tegelväggens yta, visserligen som del i det pågående, men med en särskild skärpa. Kameran och Leon utgör en samman-länkade blick med displayen, väggen, fingrarnas rörelse med knapparna, händernas omslutande av kameran och kroppens förflyttning fram och tillbaks. Nära, tätt inpå, in mot väggen och så långt bort från teglet att annat glider in i realtiden som är synlig i displayen. *Tegelrödheten*, det sätt varpå tegelstenarna ligger mot varandra eller den skrovliga ytan på tegelstenarna tillsammans med fogens riviga strävhet får här tillfälligt en särskilt synliggjord performativ agens i begriplig-görandet med Leon och kameran. Förtätningen försvaras och bekräftas också verbalt av Leon när han utbrister att väggen kan gå sönder då den av Alices kastade krattan slår in i den. I den intensiva kraft som tegelväggen utgör tillsammans med kameran och Leon finns till synes en särskilt stark attraktionskraft. Väggen kliver, liksom i det tidigare agentiska snittet mellan rönnbärsträdet och Klee, fram i det pågående, och här spelar kamerans inramande kapacitet stor roll. Händelsen med Alices kastande av krattan kan förstås som ett sätt att bryta in, att avbryta det starka visuella pågåendet som utspelar sig mellan kameran, fotografierna,

väggen och Leon, eftersom den fotografiska agensen tillsammans med Leon har övergivit alice-leon-pågåendet. Genom kastandet av krattan svarar Alice i det agentiska snittet på det potentiella hotet som tegelväggens kraftfullhet har som visuell och fotografisk möjlighet. Kraften i sam-handlingen mellan fotografisk agens och fotografiernas agens tillsammans med Leon och väggen håller Alice ute tills fotografiet försvinner ur displayen.

När fotografiet upphör mellan Leon, kameran och tegelväggen, upphör samtidigt också intensiteten i blivandet. Kameran blir i händelsen både en apparat som öppnar för en gemensam relation och en lek i ett pågående händelseförlopp och en seendeapparat som genom sitt inramande i världen fungerar utestängande. När återgivandet av fotografiet och dess visuella kraft upphör i displayen, avstannade också den särskilda koncentrationen mellan Leon och väggen via kameran. Eftersom Leon ännu inte tycks veta något om kamerans kapacitet att genom sin teknik visa redan tagna fotografier, utgör det displayen ramar in och visar den kapacitet kameran erbjuder.

Den här händelsen visar alltså både på intensiteten i det gemensamma seendet barn-kamera och hur det bristande upprätthållandet av detta gör att den tidigare relationen mellan barn-kamera-kratta-lek återtar intensiteten i situationen. Samtidigt har tegelväggen blivit synlig, den finns som en visuell erfarenhet tillsammans med Leon. Barnen och kamerorna synliggör genom de händelser de blir del av ett antal aspekter av kamerans kapacitet som förskolan har nytta av att tänka vidare med. Kameran fungerar som en seendeapparat vilken innesluter och utesluter, inte bara det den riktas mot och inte riktas mot, utan också mot intensiteter och möjlig kapacitet i händelser som den ännu inte riktats mot – vilket gör att barnen med handgripliga kamerarelationer kan ges möjlighet att utveckla *kamerakulturen* i förskolan.

Kameran ser med barnen – det möjliga, det rörliga och det imaginära

I följande agentiska snitt framträder kameror som tillsammans med barnen ser på förändrade sätt i världen och barnen-kamerorna vidgar genom intra-aktioner både fotografisk funktion och kamerors möjligheter.

Indra-kameran-metallens-blanka-yta

En kamera och dess öppna objektiv rör sig genom ett stort rum på förskolan, den befinner sig tillsammans med barnet Indras händer och ögon på väg genom rummet. Runt dem rör sig barn, röster,

ljus från fönstren, ljus från lampor, ljud från toaletten och från en pågående lek i rummet bredvid. Barnets fingrar omsluter kameran och rör sig på dess ovansida. Fingertopparna trycker ner knappar och knapparna åker upp och ner som en del av det pågående mellan dem. Barnets ögon riktas mot displayen, som i sin tur blickar ut över rummet, tillsammans med barnets blick. De stannar upp. Kameran, barnet, objektivet och ögat ändrar fokus, eller snarare skärper fokus. In i deras gemensamma utblick uppträder, eller kanske visar sig genom de skärpta blickarna, ett antal burkar av metall. Deras yta är blank, vågig, slät och blänker tillsammans med det ljus som faller på dem från den lågt stående solen utanför fönstret. Kameran och barnets händer rör sig upp och ner. Mycket långsamt. Mycket nära. Upp och ner i en lodrät lätt vågig rörelse. Den blanka ytan i en av burkarna är stilla och samtidigt aktivt närvarande.

Indra ser tillsammans med kameran, kameran ser med Indra och här tycks inga andra mänskliga relationer i rummet bli delaktiga. Däremot verkar ett antal tingliga relationer och krafter vara inblandade. Barnet och kameran ömsesidiga fokus är riktat som ett gemensamt seende som pågår med, och genom, Indras ögon och displayens utblick i rummet. Stilla och koncentrerade tillsammans med den lågt stående solens reflektion i metallens yta. I den fram snittade beskrivningen av intra-aktiviteten gör Indra och kameran tillsammans med allt runt dem en *pågående stillbild*. En bild som bara finns just i det agentiska snittet, och bevarad som en aning på videokamerans minneskort, till vilket jag åter-vänder. Igen och igen. I händelsen finns inget kvarvarande fotografi, inga fotografiers agens. Indra benämner inte det hon gör, det är jag som forskare som begreppsliggör det som utspelar sig mellan Indra, seendet, burkens yta och kontexten, som – *pågående stillbild*. Begreppet uppstår i en diffraktiv läsning och utgör ett analytiskt redskap för att beskriva händelser i forskningsmaterialet, för vilka vi till synes ännu inte har begreppsliga beskrivningar.

Indra och kameran rör sig som en försiktig penna eller en pensel, de rör sig lätt och samtidigt målmedvetet på en liten yta. Här finns ingen fotografisk handling i traditionell mening, här finns inget fotografi, inget fruset ögonblick att återkomma till som fotografisk utsaga i Barthes (1986), Lars Wallstens (2011) eller Niclas Östlinds (2016) mening. Inte heller finns någon förväntan på vad som ska bli synligt, ingen färdig eller föreställd bild av ytan eller burken. Kameran och Indra tar inte detaljbilder, de blir snarare till tillsammans med detaljerna. De utgör ett ömsesidigt estetiskt blivande (jfr Qvarsell, 2012) vilket manifesteras bland annat med den pågående stillbilden. Indra blir sammanvävd med kameran, de utgör en performativ kraft i samhandling med

den blanka metallens yta, deras gemensamma kraft i händelsen erbjuder oss förändrade sätt att förstå och se på både fotografi och kameror, men också på seende. När kameran i sam-handling med Indras händer och blick förs upp och ner nära metallens yta undersöks relationen med ytan. Den framträder på nya sätt genom och med kamerans begränsade och samtidigt avskiljande möjlighet. Dess möjlighet avskärmar och skärper blicken genom den pågående intra-aktiviteten. Den kurviga-blanka-ytan kan förstås som vibrerande och med estetisk attraktionskraft. En kraft som uppstår genom och i den pågående intra-aktionen. Här utspelar sig sam-handlingar mellan det ögat och kameran ser och den kraft som yta och ting tillsammans tycks ha i ett ömsesidigt agentiskt tilltal. Här finns likheter med den tillfälliga intensiteten mellan *tegelväggen och Leon* i föregående analys, här sammanfaller till synes olika fenomen där det som utgör skillnad också blir likt.

Det som blir likt i de två framskrivna snitten är hur de materiella och mänskliga engagemangen, de som pågår mellan materialitetens ytor, och barnen-kamerornas blickar, har en stark kraft. Samtidigt blir ett kvarvarande fotografi till i den ena händelsen, men inte i den andra och relationen in-dra-kameran-metallens-yta föregås inte i tät sammankoppling med någon annan händelse, medan Leon och kameran fanns i en relation som pågick samtidigt. När Indra och kameran rör sig med metallens yta sker det i relationen in-i-mellan dem och det är så att säga där som den både uppstår och pågår. Samtidigt ingår användandet av burkarna i vardagens relationer i förskolan, barnen bygger med dem, de staplar dem på hög och de rullar dem. En relation mellan burkarna och barnen finns redan, men i en ömsesidig visuellt performativ handling framträder det här en ny möjlighet, både för kameran, burkarna och Indra. I den beskrivna händelsen förs de närmare varandra till synes som en slags pågående nyheter för varandra.

Att se och kommunicera det imaginära

Kamerorna och barnen pågår i en samtidighet med nuet, men det finns också tillfällen i materialet när barnen i intra-aktion och tillblivelser också befinner sig bortom det som är synligt i nuet. Nedan presenteras ett agentiskt snitt där detta framträder. Där visar sig sådant som inte är synligt för något öga i rummet, men däremot synligt i barnens överenskommelser och sam-handlande möjlighet med kamerorna och förskolan. I lek delar barn ofta ett imaginärt nu. Lekar kan förstås som pågående händelser och som kunskapsproducerande apparater där de ting och människor som deltar sam-handlar och förhandlar med lekens performativa kraft.

Eli och Stig rör sig genom förskolans rum, de är båda nyvakna, kropparna lite långsamma efter vilan och samtidigt ivriga med kamerorna. De rör sig tillsammans med den mjuka röda mattan, människorna och tingen och de producerar både fotografier och titande med kamerorna. De rör sig fram och tillbaka med fotografierna, rummets väggar, taket och ljuden från kamerorna. Inget särskilt tycks utgöra fokus eller tilltal för varken kameror eller barn. Vid mattans ytterkant befinner sig John och en pärm, pärmens vilar på mattan och den som bläddrar i den ser inte förskolans dokumenterande fotografier av John som lekande eller lärande i förskolan utan en meny i den pizzeria kring vilken pärmens och Johns lek pågår.

John bjuder verbalt Stig och Eli in i den pågående pizzerialeken: – *Vill ni ha pizza?* De svarar båda jakande på frågan. De stannar upp med kroppar, blickar och kameror i ett ömsesidigt fokus med John och lekens rörelse. – *Vilken pizza vill du ha?* Kamerorna nu stilla i händerna. Avvaktande. Vi hör beställningarna: – *Pizza med smörgås.* – *Vanlig pizza.* Händerna förs fram och tillbaka mot golvet med beställningen, vi ser den osynliga kaveln i samtidighet med att händer lyfts, fingrarna öppnar sig, släpper ner och lyfter upp deg. Klappande handflator, en svepande rörelse med överkroppen, blicken och armarna. Med Elis händer höjs armarna och kamerans utblick, vi hör henne verbalisera ett påstående: – *Jag tar kort.* Vi hör: *Gloing-ping. Gloing, Gloing.* Igen och igen. Pizzorna är strax klara och barnen med kamerorna lämnar John med sina pizzor i händerna. Eli öppnar munnen och sväljer en bit av pizzan och ser i samtidighet med tuggandet en av pedagogerna bortom kamerans display. Tuggandet upphör, handen släpper taget om pizzan. Kameran och handen höjs, i riktning mot pedagogen, och de gör tillsammans ett fotografi: – *Jag tar en bild av dig Kia.*

Kameror och barn släntrar inledningsvis genom förskolans rum. Det pågående tycks ömsesidigt men utan särskilda riktningar. I och med lekinviten från John inträder andra krafter i det till synes överenskomna icke-riktade fotografiska och kroppsliga släntrandet. Eli fotograferar då i samhandling med leken det som barnen är överens om, det imaginära, ett performativt nu som synliggörs i lekens möjlighet. Inte det som vi ser med ögonen eller det som kameran ser som ett möjligt fotografi. Inte något som kan återses i framtiden. Här aktiveras kameran som fotografisk agens och som fotografiers agens i samtidighet med en imaginär pågående verklighet. Här kan själva överenskommelsen mellan barnen om vad som händer i leken förstås som en materialitet i sig, vilken för Eli och kameran blir möjlig att fotografera.

Det är inte bara tingen som är vibrerande och lekfulla (jfr Bennett, 2010)

utan hela leken utgör och blir en lockande vibration som kan dokumenteras och synliggöras tillsammans med kameran. Barad (2007) beskriver hur hon menar att människor har ett *särskilt ansvar* i relation till ting och materialitet eftersom det helt uppenbart finns en asymmetrisk relation i makten att uttrycka sig och handla i relationen mellan människa och materialitet. Eli visar på ett särskilt tydligt sätt i den pågående intra-aktionen hur hon tar ett *särskilt ansvar* tillsammans med kameran. I det innefattas att visa vad som händer i förskolan, vilket samspelar med en dokumenterande vana som Eli ofta är inordnad i, men till skillnad mot vad som blir synligt i de dokumentationerna som hon omges av⁸⁹, visar Eli tillsammans med kameran det vi inte kan se. Det Eli, hennes kompisar och kameran vet om leken, i leken. Hon visar på detta sätt ett särskilt ansvar för lekens vibrerande kraft. Eli visar dessutom att det är möjligt att kliva i och ur ett imaginärt seende när hon och kameran riktar sina ömsesidiga blickar mot pedagogen. Eli släpper pizzen, slutar tugga och uppmärksammar istället pedagogen Kia både verbalt och med de dubbla blickarna – kamera-barn. Eli verbaliserar att hon tar en bild av pedagogen och hon gör det på samma sätt som när hon fotograferade den imaginära pizzen strax innan. När Eli tillsammans med kameran lämnar eller lämnas av lekens kraftfält visar de att de vet något om kamerors funktion och fotografiska möjlighet både i relation till det som syns och det som inte syns. Men när Eli fotograferar det imaginära – det vi inte kan se med våra ögon – ges kameran möjlighet att göra det kameror vanligen inte gör. De är traditionellt inte intresserade av det som uppfattas som osynligt för ögat. Det går emot kamerans idé, men inte för Eli. För henne och kameran utgör det en ömsesidig möjlighet. De är båda seendeapparater i nuet, där seende inkluderar lekens kraft likväl som pedagoger i rörelse. Eli och kameran ser både det imaginära i leken och den mänskliga kroppen med samma självklarhet och visar därigenom att verkligheten inte kan förstås som fixerad eller fast (jfr Barad, 2003, 2007, 2014b; Lenz Taguchi, 2010, 2012a; Lind, 2010; Olsson, 2014; Rautio, 2014) i den värld där barn och kamera pågår i ömsesidiga och sammanflätade tillblivelser.

Kamerorna har också under produktion av forskningsmaterial blivit del av lekar och aktiverat lekar på andra sätt, vilket synliggjorts i några analyser, och här finns också lekar och lekhändelser som riktar särskilt intresse mot seendet och seendets kapaciteter in-i-mellan kameror och kameror. Bland de kvardröjande fotografierna finns ett flertal fotografier där några barn ställt kameror på rad och där sedan andra barn både ser och upprepar det re-

89 De dokumentationer som jag hänvisar till här är sådana som finns på Elis förskola. I de syns aktiva barn agera i relation till olika material (lera, färg) och i relation till händelser organiserade av pedagoger (utflykter till skogen).

dan sedda – som fotografiska och visuella om-tag i samtidighet med andra barns kameror och deras utblickar och inblickar. Första gången som kameror-på-rad organiseras och ställs upp tillsammans med en bordsyta är det, mig veterligen, av två barn som provar ett flertal kameror på samma gång. De ställer inledningsvis kameror på rad på bordet och aktiverar dem och deras utblickar för att sedan stå och titta med displayerna. De för sedan en leksak fram och tillbaka framför objektiven och fotograferar de händelser som framträder och blir synliga i kameradisplay efter kameradisplay. De om-aktiverar hela tiden kamerornas utblickande så att de ska fortsätta titta ut över bordet. När de sedan lämnar kamerorna kommer ett annat barn förbi och fotograferar kamerornas utblickande i rummet, ytterligare ett annat barn ställer sedan också dit en till kamera bredvid de andra.

Att ställa kameror på rad och se med dem blir sedan något som flera barn härmar och här uppfattar jag att det sker med erfarenheterna från denna första händelse där flera barn deltog som tittande på både kamerornas uppställning och fotograferandet. *Kameror-på-rad* intresserar sig för händelser som utspelar sig framför dem, men de provar också seendets potential när leksaker och senare ett bestick förs fram och tillbaka framför dem och de synliggör därmed också det subjektiva i varje kamerautsnitt (jfr Price, 2009; Price & Wells, 2009; Sturken & Cartwright, 2009; Wallsten, 2011). I det andra fotografiet nedan, det där vi ser en display titta ut över en skrattande mun, multipliceras seendet och seendeapparaterans kapacitet till synes prövar genom dessa upprepningar hur det som ses kan ses igen och igen, som lager på lager av fotografiska artikulationer.



Estetisk attraktion, det möjliga och kvardröjande händelser – en sammanfattning

Under rubriken *Tillblivelser II* synliggörs barn-kameror-blickar som nyskapande och som förändringsaktörer. Här framträder några centrala delar av studiens intresse och framåtblick. Barnen och kamerorna visar hur de utnyttjar potentialen i kamerans utskiljande och avskiljande möjlighet, dess tekniskt inramande produktivitet. I kamerans kapacitet att *rama in* ligger också dess möjlighet att både låta bli att se och att utskilja vissa delar av världen. Detta utspelar sig och sker som en växelverkan mellan barn, kamera, blickar och omvärld och tycks ske oberoende av om händelserna utspelar sig inne eller ute, i pågående relationer med människor inblandade eller inte. Barnen och kamerorna ser tillsammans och visar genom detta materialitetens starka tilltal, men också hur de tillsammans både undersöker världen omkring sig och skapar den, samt ställer frågor genom detta undersökande. Den *estetiska attraktionen* utgör en kraft som väcker intresse och påkallar relation. En kraft som också kan bidra till utvecklande av barnens *visuella skärpa*, och dessutom visa hur denna skärpa rör sig och uppstår. Här spelar också *pågående stillbilder* stor roll och Indra visar genom relationen med dem på förändrade sätt att se och skapa kunskap och erfarenhet om seende tillsammans med kameror.

Barnen och kamerorna visar också hur det redan visuellt kända och det visuellt okända bemöts på olika sätt och hur de samtidigt genom kamerans aktiva och performativa närvaro i förskolan korsbefruktar varandra. Att möta det okända blir ett upptäckande som kan medföra andra sätt att se med det redan kända och vice versa. Barnen och kamerorna kan dessutom om-förhandla regelverk i förskolan. När Klee tillsammans med kameran visar den röda bilen, blir den synlig inte bara som leksak utan också som ett ting till vilket alla barn tycks ha en relation. Den här leksaken utgör en artikulering av barns överenskommelser i världen som liksom vuxnas båda utgår från, och ingår i, den vidare värld vi lever i. Den värld som avses här utgörs bland annat av en kapitaliserad värld där det som marknadsförs får värde bland annat genom hur mycket det görs synligt. Barn liksom vuxna ingår ganska villkorslöst i detta system. Samtidigt utgör barnens belysande av pågående relationer inom systemet i sig ett verktyg för att återge detta för alla inblandade, och för att erbjuda möjligheter att både möta dess kraft och att utmana den (jfr Rasmussen & Smidt, 2002). Dessutom kan Klee genom fotografisk aktivitet och visuellt meningsskapande visa hur starkt tidigare visuellt förkroppsligade referenser samspelar med situationen. Dessa har till synes inte bara med seende att göra utan också med visuellt minne och återbesök i inre bilder att göra.

Genom att följa intresset för den röda bilen visar sig också andra fokus,

bland annat barnens intressen för hål och öppningar och därigenom hur ljuset uppmärksammas i tillvaron och samtidigt uppmärksammar tillvaron. Analysernas spårande av skillnader visar på aspekter av det som brukar kallas barns perspektiv, något som kanske måste beskrivas som multipla perspektiv som befinner sig under förhandling och som samtidigt ibland är självklara och överenskomna mellan barnen, men utanför vuxnas kunskapsdomäner. En sådan möjlig självklarhet kan ses utgöras av barnens starka vetskap om särskilda materiella och tingliga relationer och dess föremål och fokus.

Barnen och kamerorna utvecklar visuella möjligheter i förskolan. De visar tillsammans att det fotografiskt går att se det som inte är synligt för ögat, och därmed att lekens materialitet och affekterande möjligheter kan synliggöras som aktiva krafter i pågående händelser och hur vi genom att följa ett fotografiskt meningsskapande kan få se sådant vi inte sett eller visste något om. De visar att kamerorna kan se och om-se och se tillbaka och hur kamerornas displayer visar på olika utsnitt av den värld som pågår framför dem.

Kameror och barn visar också att ting och materialitet genom vibrerande relationer visar på estetisk attraktion som del i fotografiska händelser, och hur dessa därmed lockar fram seende och fotografiskt belysande av händelser samt ömsesidiga relationer. Den estetiska attraktion som görs synlig handlar om hur kameror och barn gör estetiska omdömen och kvaliteter synliga (röda bilen), men också hur världen visuellt tillsammans med dem till synes uppstår i en estetisk attraktion (rönnbärheten, plåtburkarna, tegelväggen) och som en estetisk rörelse med och in-i-mellan de inblandade.

TILLBLIVELSER III

Kamera, vardagsrutiner och barn

För de flesta barn som tar del i den här studien tar digitalkamerorna en självklar plats i det pågående nuet. En plats inom ramen för de relationer som utgör förskolans vardagskultur. En vardagskultur som i förskolans språkbruk kan beskrivas innehålla bland annat alla de rutiner som är del av vardagen. Kamerornas performativa möjligheter blir i studien tillsammans med barnen därmed delaktiga i: vila, påklädning, måltid, utevistelse, målarrumsarbete, toalettbesök och lek. Dessa aktiviteter är alla deltagare i den dagligt återkommande verksamheten och samtidigt ständigt performativa och under förhandling i relationerna mellan barnen, pedagogerna, förskolan och den vidare kontexten (jfr Dolk, 2013; Rossholt, 2012a; Åmot & Ytterhus, 2014). Under den pågående forskningen ingår också kamerorna och deras kapacitet tillsammans med barnen i dessa förhandlingar.

Det finns en verbalt artikulerad överenskommelse mellan mig som forskare och pedagogerna på de två förskolorna där studien utspelar sig. Den är delvis motsägelsefull och samtidigt en följd av den situation som jag som forskare är performativt inskriven i för att verksamheten på förskolan ska fungera på ett sådant sätt som pedagogerna vill och artikulerat. Överenskommelsen säger att barnen får ha kamerorna när de vill, men att pedagogerna kan komma att begränsa användandet. Konsekvenserna av den här överenskommelsen blir i forskningsmaterialet särskilt synlig vid vardagliga rutinsituationer av två slag, det ena är vilan och den andra är matsituationen.

Motsättningen mellan vilan och kamerans performativa röst

En kamera ligger stilla bredvid en snart tom tallrik som tar del i en lunch på en förskola. När tallriken är så gott som tom, och Nate till synes verkar nöjd med att den är tom, rör sig kameran tillsammans med honom in i tvättrummet och vidare in på en toalett. Kameran som tidigare låg helt stilla bredvid tallriken, vilar nu i barnets hand, för att sedan åter ligga stilla tyst och o-seende på toalettens golv, mycket nära Nates fötter. Nates båda händer håller om tröjan som kroppen är klädd i och tröjan följer händerna upp mot naveln när han kissar, han balanserar på tå och han riktar samtidigt och hastigt blicken mot kameran. När händerna släpper greppet om tröjan faller den ner och ena handens fingrar möter spolknappens slamrande spolande. Sedan rör sig kameran och händerna tillsammans ut från toaletten. Kameran och golvet möts igen, nära Nates fötter. Vattenkran, tvål, vatten, stänk, händer som rör sig mot varandra och mer vatten. Vattnet fortsätter rinna när händerna sträcks mot pappershanddukar som ligger på handfatets kant. Fingrar kniper om pappret helt kort, sedan faller det ner mot en papperskorg. De båda händernas fortfarande fuktiga fingrar sluter sig åter om kameran. Fingrarna lämnar spår på kamerans utsidor. De fuktiga spåren följer kameran och Nate in i vil(sov)rummet.

Rummet de kommer in i är mörkt, sånär som på ljuset från några små lampor som lyser på väggen i rött, blått och gult. Inget dagsljus tränger in genom den svarta gardinen som är fäst framför fönstret. Ur en CD-spelare rinner tvårflöjtstoner. Från munnarna i rummet hör vi verbalspråkligt viskande tal som ramlar runt i luften tillsammans med tvårflöjtens toner. Barnkroppar ligger med nappar i munnar under täcken. Golvet är täckt av madrasser, täcken och kuddar och ett och annat gosdjur som väntar på ett barns händer och omfamning. Nate och kameran rör sig släntrande mot den madrass där Nates snart sovande kropp förväntas ligga. Fötterna

upp på madrassen. Stilla mitt på madrassen samtidigt som fingrarna rör sig med kamerans ovansida. Knapparna syns i ljuset från de små lamporna på väggen. Kameran riktas tillsammans med Nate runt omkring i rummet. Vi hör en viskande röst, den kommer ur pedagogens mun och den erbjuder Nate att lägga sig ner: – *Nate varsågod*, och i samtidighet med rösten riktas en öppen handflata mot madrassens mjukhet på vilken Nate redan har fötterna. Nate och kameran faller tillsammans ner på knä, kamerans objektiv riktas ut i det mörka rummet, skakar och hoppar mot det barn som ligger på ena sidan om Nate och mot barnet som ligger på den andra sidan. En röd lampa⁹⁰ på kamerans framsida lyser mycket svagt upp ansikten, ting och kroppar som kamerans objektiv och utblick riktas mot. Vi hör ljud, Nates fingrar möter sätta på och av knappen på kamerans ovansida igen och igen: *Gliing-ping. Gliing-ping*. Milla vars madrass ligger intill Nates vänder sig nu mot honom och kameran och säger att hon hörde. Även den vuxna bekräftar ljudet verbalt och nate-kameran riktas mot henne och med Nates mun hör vi: – *Klong, klong* tillsammans med: *Gloing, Gloing* från kameran. Fingrarna rör sig med knapparna fram och tillbaka, upp och ner.

Alla barn som ska sova är nu inne i vil(sov)rummet, ett tungt svart draperi fyller upp utrymmet där det förr suttit en dörr. Nate ställer sig upp vid sidan av madrassen tillsammans med kameran. Ena handens fingrar sluter sig kring täckets mjukhet och lyfter upp ena sidan av det och kroppen läggs tillrätta med ryggen mot madrassen. Täcket omsluter kroppen, blicken upp mot taket. *Gliing-ping. Gloing*, rummet lysas upp av den röda lampan, ett fotografi: *Gloing*, ett till, *gloing*, och ett till. I samtidighet med varje fotografi och gloing vänder Nate en leende blick mot pedagogen. Millas skratt i samtidighet med blickarna. Nates fingrar möter sätta på och av knappen, objektivet åker in, fingrarna rör sig med knapparna. Nate rullar lite fram och tillbaka med kroppen, täckets mjukhet kommer i rörelse, kamerans knappar rör sig upp och ner, igen och igen, tillsammans med Nates fingrar. Rött ljus och ljud från kameran, igen. Millas skratt tillsammans med knapparnas ljud hörs i samtidighet med tvärflojten.

Inledningsvis utgör kameran och Nate ett sällskap, lågmälda och samtidigt tätt-med-varandra i ett pågående. De är begripliggjorda för varandra, de utgör ett sällskap i nuet. Tätt-med-varandra vid maten, inne på toaletten och vid handfatet. Sedan blir dock deras performativa överenskommelse något

90 Den röda lampan hänger i kameran tekniskt samman med om en blixst ska aktiveras eller inte.

annat, inte mindre tätt-på-varandra, snarare tvärt om, med en intensivare, mer förtätad performativ agens och kapacitet att affektera. Nate har gått på förskolan i mer än ett år, han är del av det regelverk vilan producerar och han har kroppslig erfarenhet av hur och vad vilan som både materiellt och diskursivt regelverk innebär. Han är van att bli till med madrasser, reglerande diskurser, nappar, musik, mörkret i rummet och de kroppar som ingår i sovandet. Han har också kroppslig erfarenhet av att det i vilandets fenomen ingår att ligga på sin madrass, att slappna av, kanske att hålla i den hand som ligger bredvid, eller att krama ett gosedjur eller något annat som tillhör vilans materiella villkor.

Men vad är det då som händer när Nate och kameran sedan agerar med vilan och blir till på vilan just här, vid det här tillfället? De tycks först röra sig mot att vara del av vilans regelverk, det som innehåller de låga rösterna, de mjuka kropparna, den nära kroppsliga relationen till madrassen, täcket och kudden. Rummets materialitet signalerar på alla sätt en förväntan på ett sam-handlande lugn. Men det är här i relation till det omgivande som det sedan händer något, kameran utgör här till synes tillsammans med Nate ett stilla uppror och en upprorsapparat mot alla de regleringar som råder och pågår under vilan. De utmanar och provar tillsammans möjligheten att för en stund överösta det materiell[t]-diskursiva regelverk som vilan vanligen befinner sig i. Kameran-barnet-i-vilan, en alternativ vila där ingen av dem föregår situationen utan snarare möjliggör ett alternativt blivande i situationen. I sam-handling förskjuter och förvränger kameran-nate funktionen på vilan. De har den pedagogiska kontrollen mot sig, men kameran och Nate har ett antal möjligheter som vilan inte har: riktat ljus, rörlig teknik, seende, ljud som hörs över musik och viskningar. I det som händer provar och använder Nate tillsammans med kameran kunskap och erfarenheter om kamerans och seendets kapacitet. Nate går i den fram-snittade händelsen också i verbal dialog med kameran genom att säga: *Klong, klong*. Kanske härmar han kamerans ljud, kanske svarar han på det? Kanske förstärker han det som del i motståndet med de ljud vilan vanligen producerar och rör sig kring?

Det finns ytterligare en performativ agent som inte nämns i det fram-skrivna snittet, det är videokamerans ivrigt intresserade blick. Den kikar in, förbi, vid sidan av det svarta skynket som hänger för dörren in till rummet där vilan pågår. Den är i högsta grad del av de pågående intra-aktionerna, nate-kameran tittar rakt in i dess objektiv vid ett tillfälle, på samma sätt som han och kameran tittar på pedagogen. Videokameran blir tillsammans med nate-kameran performativ i görandet av händelserna på vilan. Karin Gunnarsson (2015) beskriver hur hon med förvirring utifrån deltagandet i sin empiri-produktion förstår hur mycket hon, genom en nick som svar på en fråga, varit

med och producerat kunskap i den situation där nicken deltog. Hon skriver: ”Att delta som forskare har således en mängd implikationer och konsekvenser” (Gunnarsson, 2015, s. 81f.). Kanske uppmuntrad av forskningsintresset och videokamerans lite smygande blick i rummet intra-agerar nate-kameran och bjuder in de två barnen som ligger bredvid honom i motståndets tillblivelse. Milla svarar med deras inbjudan, hennes mjuka och samtidigt klingande skratt tar aktiv del i störandet av de händelser som vilan utgör och hennes röst bekräftar också verbalt kamerans ljud-tilltal.

Den enda människa i rummet som nate-kameran riktar sina direkta blickar mot flera gånger, och i vad jag ser som med en utmaning i intra-aktiviteten, är pedagogen. I utmaningen ligger kanske ett försök till förskjutning av de materiell[t]-diskursiva gränsdragningarna som pågår i rummet. De andra människorna i rummet tycks inbjudna att delta i intra-aktiviteten snarare än utmanade, och Millas skratt utgör till synes ett sätt att svara på inbjudan. Millas skratt blir både del av intra-aktionen med kameran och Nate, men också del av det som stör vilans ordning. Både pedagogen, Nate och Milla verkar vara överens om detta, även om pedagogen avvaktar att avge regler som riktar sig mot skrattets performativitet i rummet.

Pedagogen närmar sig Nate och Milla. Hon säger med riktning mot Nate att han ska lägga sig ner. Nate ligger nu utan täcke och pedagogen som sitter på huk bredvid honom drar försiktigt kameran ur hans händer och lägger den på kudden bredvid hans axel. Hon stoppar om dem båda. Kameran och barnet. Pedagogen reser sig och rör sig mot den plats där hon tidigare satt med utblick över hela rummet. Nate lyfter upp kameran. Milla skrattar, hon ligger med ansiktet vänt mot Nate och ser armarna röra sig med kameran. Nate ligger på rygg och lyfter kameran ovanför huvudet liksom tidigare. *Gliing-ping, gloing*. Milla skrattar. Detta upprepas igen och igen och nu skrattar Nate i samtidighet med Milla. I rummet hör vi: *Gliing-ping* och sedan: *Gloing, gloing, gloing*, och samtidigt skratt i Milla och skratt i Nate. Nu håller pedagogen, som återigen rört sig genom rummet, fram en hand mot Nate och säger att hon kan ta kameran och lägga den på hyllan en bit bort. Handen pekar med riktning mot hyllan och den vuxne sluter sedan handen runt kameran. Barnet som inte är Milla men som ligger på andra sidan om Nate sträcker fram båda händerna med riktningen mot Nates händer. Nate-händerna svarar och fyra händer rör varandra och håller i varandra. Nates läppar förs över de händer som inte utgör del av hans kropp men som nu pågår i en samtidighet med hans händer. Pedagogen smeker över ryggen på Nate och vi hör hennes röst: – *Så, bra*. De bägge kropparna och de fyra barnhänderna lägger

sig tillrätta. Allt är stilla. Ett mycket kort ögonblick. Nates två händer drar hastigt täcket över huvudet och pedagogens röst riktar åter tillsägelser mot honom. Då lyfts två ben på den tillsagda kroppen rakt upp och tippar sedan mot Milla. Pedagogens förflyttar nu både sin kropp och sitt ansvar för vilan tillsammans med den tillsägande rösten. En långsam och lugn hand följer med tillsägelserna och rör sig över Nates rygg.

Skratten och den humor som Nate och Milla pågår i samtidighet med utgör krafter som svarar på kamerans ljud och seende, men som också aktiverar och uppmuntrar kameran i sam-handling med Nate. Även om pedagogen inte agerar i relation till skrattet tycks dess kraft störa ordningen på vilan nästan lika mycket som kameran och Nate. När sedan Nate och kameran inte längre har tillgång till varandra öppnar sig andra möjligheter. När barnet på andra sidan om Nate rör hans händer blir de båda till synes del av en kamratkultur och en annan tillblivelse, en som mer handlar om närhet-ro-vila-tystnad, en del av de händelser omkring vilket rummet och relationerna förväntas vara orienterade. Detta uppmuntras också verbalt av pedagogen när hon säger, *Så*, och *bra*. Kanske är det i relationen med pedagogens röst och dess försök till pedagogisk kontroll som Nate drar täcket över huvudet och ramlar runt med benen. Motståndet finns kvar, men utan kameran blir Nate till synes ensam i motståndet. Milla och skratten är inte längre med. Utan kameran blir motståndet inte längre en gemensam performativ möjlighet och del av en pågående relation med humor mellan Nate och Milla. Nu är det bara ett barn som är kroppsligt inblandad i motståndet mot vilans materiell[t]-diskursiva ordning. Kameran öppnade med sina möjligheter för ett gemensamt och delat motstånd. Ett motstånd som utan kameran inte har samma möjlighet att ta plats och konkurrera om utrymmet i rummet.

Att vända upp och ner

Jag kommer nu, med hjälp av re-diffraktion, att vända upp och ner på en av de aspekter som jag tillskriver nate-kamerans-sam-handlande-agens med rummet, dess villkor och med pedagogen. Det gör jag eftersom en utgångspunkt i den här studien är att jag genom det jag skriver och presenterar i analyserna både bidrar till att svara på mina frågor och samtidigt genom detta producerar röster och rörelser i den kunskapsapparat inom vilken frågorna ställs och söker svar. Genom re-diffraktion söker jag därför andra rörelser som utgår från den första och som samtidigt krockar med den (jfr Barad, 2007, 2014b). Jag gör här ytterligare en diffraktiv läsning, en som både blir alternativ och kompletterande. Snittets karaktär avgör vad som kan sägas och samtidigt kan snittet förstås på flera sätt.

Om vi tänker oss att Nate och kameran inte alls utmanar pedagogen genom att rikta sina simultana blickar mot henne, utan istället bjuder in pedagogen i tillblivelsen. Vad medför det i relation till den tidigare läsningen? Med ett re-diffraktivt tänkande skulle Nates och kamerans blickar mot pedagogen i så fall kunna beskrivas som inbjudande, särskilt genom sina upprepningar i intresset. Då skulle barn, kamera och blick kunna förstås som öppningar där pedagogen erbjuds att bli del av det pågående som sker in-i-mellan Nate, kameran och vilans möjligheter. Pedagogen utgör del av vilan, hon skulle på samma sätt som Milla kunna svara på inbjudan med glada skratt eller tillmötesgående blickar. Kanske är det vad pedagogen gör när hon ser tillbaka, med tydlig blick, hon ser *med* Nate och kameran och inte *mot* dem. Nate och kameran öppnar sina gemensamma blickar och inkluderar pedagogen i den räckvidd som de två har i sam-handlingen. Blickarna och seendet möts mitt i rummet och pedagogen skulle då kunna beskrivas som del i kameran och Nates möjligheter och skapande av mening.

Det materiella i situationen får då en kanske ännu större agens än i det tidigare resonemanget. Om vilan som en pågående kunskapsapparat i huvudsak upprätthålls av rummets materialitet i form av ett sam-handlande mellan mörker, lugn, mjuk musik, madrasser och täcken, medför detta att pedagogen, liksom barnen, är materiellt-diskursivt inordnade i rummets villkor. Kameran och Nate erbjuder i så fall en utmaning av makten i den materiell[t]-diskursiva ordningen som rummet bär på och är organiserat kring. Detta sker med pedagogen som en liten del av upprätthållandet av rummets villkor, men hon blir samtidigt inordnad i det samma. Kanske försöker pedagogen tillmötesgå både Nates nära relation med kameran och vilans villkor när hon bäddar ner kameran på kudden bredvid Nates huvud.

Vi kan då förstå situationen som att den pedagogiska kontrollen har starkast agens i sam-handling med det materiella i det här fallet, och att pedagogen likväl som alla andra i rummet är inordnad i dess villkor. Diskursen följer här med materialiteten och det som möjliggör en störning och ett motstånd i relation till dessa villkor är tillfälligt styrkan i tillblivelsen kameran-nate-blickarna-ljuden. Kameran erbjuder genom sina performativa möjligheter i sam-handlingar med andra aktörer ett synliggörande och ett motstånd mot en av förskolans fasta vardagsrutiner. Nate och kameran visar på möjligheten att inte upprätthålla utan ifrågasätta denna tillsammans med bland annat den gemensamma utblicken, skratten, kroppens rörelser, ljuden och seendet. Kanske ställer därmed Nate tillsammans med kameran frågor som också pedagogen kan komma att ställa utifrån händelsen. Frågor som berör villkor och makt i den pedagogiska kontexten, frågor som kan intressera sig för: Måste alla barn vila, och i så fall varför och varför samma tid varje dag? Genom att

följa kameran och dess kapacitet att synliggöra genom blickriktning och potentialen i seendet öppnar i så fall Nate tillsammans med pedagogen, för att, ackompanjerade av humor och skratt, ifrågasätta regelverken på vilka vilan vanligen stöder sig.

Digitalkameran som samspelar med vilan

Det finns också tillfällen när digitalkameran ryms inom vilans regelverk, så som det upprätthålls i sam-handling med pedagogerna, trots att den till synes både stör och tar stor plats. Ett sådant tillfälle är när ett antal barn som inte längre sover ska vila mitt på dagen efter maten.

Några barns kroppar befinner sig sittande, stående och halvliggande på en mjuk matta som täcker större delen av golvytan i ett rum där de alla ska vila. På en av väggarna, en interaktiv skrivtavla kopplad till en dator med nätuppkoppling. Vilan utgörs av kropparnas närvaro, samt snart av en pedagog och ett barnprogram på den interaktiva skrivtavlan. Barnen förväntas vara tysta när de lyssnar och tittar på barnprogrammet. Det ingår i det diskursiva regelverket som så att säga omger vilan. Två av barnen har kameror i händerna som de håller i samtidigt som de nu hoppar upp och ner. När pedagogen kommer in i rummet säger hon till barnen att de ska sätta sig ner. De barn som inte har kameror i händerna upptäcker nu att de andra två barnen pågår i relation med kameror. Verbalt uttrycker de barn som inte har någon handgriplig relation med kamerorna att de genast vill ingå i en sådan. Ett av barnen hämtar korgen som kan erbjuda tillgång till kameror. Tillsammans med allas händer och blickar riktas nu kameror och objektiv runt i rummet. Barnen och kamerorna ser varandra, mig, videokameran, pedagogens blick i rummet och den interaktiva skrivtavlans vita blanka yta. Pedagogens fingrar rör sig över datorns tangentbord och i rummet hörs hur datorn startar, ögonens utblick rör sig samtidigt över skärmen och letar efter det program som ska bli synligt i rummet.

Lo följer pedagogens rörelser med blicken, hon riktar kamerans öppna objektiv mot den interaktiva skrivtavlan. Fingrarna och knapparna på kamerans ovasida åker upp och ner. Imre som sitter bredvid Lo riktar både kroppens och blickens rörelser mot kameran framför den interaktiva skrivtavlan och tittar med skarp blick på de fotografier som syns som frysningar i displayen på den kamera som Lo håller sina händer om. Pedagogen har sökt upp ett program som kan visas i sam-handling med de planerade idéerna med vilan. Men det blir nu fel på kopplingen mellan den interaktiva skrivtavlan och datorn. Vi hör en lång suck i rummet.

Pedagogen rör sig mot högen med böcker i ett annat rum. När hon kommer tillbaka står alla barnen upp, de tittar med hoppande kroppar runt i rummet och skrattar samtidigt. Efter en tillsägelse befinner sig barn och kameror åter något så när stilla på mattan. Den vuxna kroppen tar plats framför barnen och vänder bokens sidor mot gruppen av barn och kameror. Bilderna på bokens sidor är vända mot barnens intressen och iver och boken läses och bläddras fram sida för sida med pedagogens händer. Hennes blick riktas mot barnen och avvaktar blickarnas möte med bokens sidor och illustrationer. Lo riktar sin blick tillsammans med kamerans öppna objektiv mot bokens sidor och mot de tecknade bilderna som finns där.

De ser och fotograferar med varje sida i boken. Pedagogen frågar emellanåt om hon kan fortsätta bläddra. Lo svarar inte och Imre lyfter sin kamera för att också fotografera den uppfällda boken, han säger med riktning mot ett av de andra barnen att hon måste flytta sig så att han ser med boken. Fyra barns koncentration riktas i samtidigt med kameror mot bokens bläddrande sidor. Ibland tar lyssnandet över, kamerorna sänks och lyssnandet antar en mer koncentrerad form, sen höjs kamerorna igen tillsammans med det koncentrerade seendet och det mindre koncentrerade lyssnandet.

Kamerorna och barnen och deras ömsesidiga sam-handlingar utgör inte bara en *del* av vilan utan en *central* del av vilan och det pågående. Inledningsvis som del i hoppandet, där mer osorterade blickar och blickriktningar utgör del i intra-aktiva skeenden. Men ju mer vilans omständigheter inriktas på seende ju större självklar plats tycks barnens aktiva sam-handlande med kamerorna både ta och erbjudas. Inte som ett försiktigt sällskap utan snarare som kraftfulla seendeapparater. De ömsesidiga blickarnas aktivitet visar sig först i riktning mot den interaktiva skrivtavlan och sedan i riktning mot en bok. Det uppstår en mängd fotografier vid det beskrivna tillfället. Imre visar, med blicken och med kroppens riktning, att han vill se de fotografier Lo och kameran gjort. Här blir alltså inte bara fotografier till utan de är också intressanta som kvardröjande och samtidigt pågående visuella artikulationer. För Imre och Lo är därmed både *fotografisk agens* och *fotografers agens* centrala och i fokus i intra-aktionen med vilan. Kamerorna och kamerornas performativitet i intra-aktivitet tillsammans med barnen dominerar vilan. Detta visar sig framför allt i relation till den bok som blir läst, pedagogen anpassar läsningen helt och hållet efter de olika fotografiska tillblivelserna. Samtidigt verkar barnen ibland glömma både den fotografiska agensen och fotografiernas agens för att bara se, utan sällskap av kamerorna, och lyssna med händelserna i boken.

På en vila som den här, liksom under den tidigare beskrivna sovvilan, finns aktiva materiella och samtidigt diskursiva regelverk. Men det måste här förstås som med mindre performativ kraft än på den vila där alla barn förväntas sova. I det här rummet finns inte lika starka materiella aktörer som på sovvilan. Rummet uppför sig på samma, eller mycket liknande sätt både när det är del av vila och när det inte är del av en vila. I det här rummet är det ljusst, här är *seendet centralt*. Barnen ser på film och på bilder i böcker. Det pågående sam-handlandet mellan kamerorna-barnen blir därför delaktigt i en redan pågående visuell dialog i rummet, vilken i det framskrivna snittet blir synligt in-i-mellan barnen, kamerorna, boken, illustrationerna, den mjuka mattan, pedagogen och den interaktiva skrivtavlan. Det bärande materiell[t]-diskursiva regelverket följer med kamerornas sam-handlande agens med barnen. En förståelse av detta är att eftersom seende är centralt i den här sortens vila bekräftar barnen-kamerorna vilan, trots att de samtidigt genom aktiva seendeprocesser stör vilans övriga ordning. Barnen ser tillsammans med kamerorna tillbaka, på skrivtavlan, på bokens illustrationer, de går på så sätt i dialog med visuella artikulationer de möter. De fotografier som blir till upprepar och synliggör också händelser och skeenden på vilan. Barnen-kamerorna-seendeapparaten bekräftar vilans regelverk och de ser med vilans händelser snarare än mot dem. Vilan blir till med barnens seende och motståndet ryms inom ramen för regelverket, kanske för att det bekräftar vilans intresse.

Det visar sig vid ett flertal tillfällen i forskningsmaterialet att digitalkameran har en stark och kraftfull röst i förskolan. Detta skapar ibland motsättningar i relation till regleringar i verksamheten. I snitten som handlar om vilorna framträder detta på flera sätt. I relationen mellan Nate och kameran utgör deras pågående sam-handlingar en störning och ett motstånd mot vilan. De försöker till synes skapa eller uppmuntra till en annan slags vila. Men här fungerar kamerans fotografiska agens dåligt eftersom det är så mörkt i rummet. Samtidigt är det mörkret som gör att kameran i sin tekniskt medföljande inbyggda intra-aktivitet lyser upp rummet med en röd lampa. Här är Nate också inledningsvis ensam om att vara del av en pågående relation med kameran. När sedan Milla deltar med sitt skratt finns här ett gemensamt motstånd som startat i kamerans röst och som slutar när kameran är bortplockad. Skrattet är igångsatt av kameran-nate och när kameran läggs bort av pedagogen försvinner också skrattet. Under den andra vilan, den där barnen är vakna, är kamerornas röster dominerande och högljudda och de tillåts vara det. När kamerorna blir till som fotografisk agens under den vakna vilan är deras performativa möjligheter med barnen del av de materiell[t]-diskursiva omständigheter som vilan i sig bygger på. I vilans särskilda intresse och villkor ingår seende. Vilan fortgår ofta med film och det visuella är centralt i

motsats till under sovvilan där det visuella och seende går helt emot sovandets och blundandets logik. När vi sover ser vi inte utåt. I relation till blundandets logik fungerar kameran som ett ting för motstånd samtidigt som den inte längre har en stark fotografisk funktion.⁹¹ Kamerans röst är inte högre i relation till hur aktiv dess sam-handlande potential i rummet blir, eller hur många aktiva kameror som finns, utan snarare i relation till de materiella och diskursiva villkoren i rummet.

Kamerans riktningar i sam-handling med matsituationen

Ett lunchbord och några barn och några stolar på vilkas sits barnens ben eller rumpor befinner sig, där finns en vuxen kropp med ben som når ner till golvet. En blandning av potatis, kött och korv i små bitar omslutna av en stor serveringsskål flyttas runt bordet tillsammans med en mindre skål med blandad sallad. Maten förflyttas med verbala tilltal, stolsbens skrap mot golvet och bestickens klingande möte med tallrikskanter. En ensam kamera ligger vid ett vattenglas. Den saknar utblick, objektivet indraget.

Lottas kropp rör sig fram och tillbaka, benen vikts in under rumpan och sedan fram och tillbaks med stolsitsens yta. Med benen under sig kan armens sträckning nå bort med handen till kameran som ligger vid vattenglasets framför barnet på platsen mitt emot. Den högra armen sträcks tills dess handen når kameran och fingrar sluter sig om den. De lutar sig bakåt, barn och kamera. Ryggen mot stolens ryggstöd, fingrar på knapparna, knapparna på kamerans ovansida svarar: *Glång-ping*, objektivet åker ut. Två händer om kameran. Händerna, kameran och blicken riktar sig med Lotta i en samtidighet mot barn och mat vid bordet, i tur och ordning. Som sällskap till blickarna hör vi en uppfodrande röst. Rösten och blickarna riktas tillsammans mot barn efter barn. Vi hör ett hej tillsammans med en röst från Lotta, eller så hör vi det barns namn mot vilken blickar och röst riktas. Fotografi, frysning, en gång till och en gång till. Fotografier med mat (utan hej), andra barn och bestick blir till, nära, närmare, zoom, inte zoom.

Ketchupflaskan flyttas mellan händer och tallrikar med hjälp av begärande röster och det pruttande ljud som uppstår mellan en snart tom flaska och luften som trycks in och ut. Lotta och kamerans samtidiga utblick stannar sedan sitt gemensamma tittande och tilltal. De

91 När det är mörkt kan en kamera fungera med förstärkning av en blixtn, men blixten på den kamera Nate använde fungerade inte, trots att den röda lampan som indikerade blixtn var aktiv och fungerande.

riktar sig nu uppfostrande mot ett barn: – *Säg hej, Emilia*. Knappar på kamerans ovansida och fingrar möts: *Gloing*. En frysning, ett fotografi i displayen. Lotta vänder displayen mot Emilia. – *Titta*. Den stora skålen med potatis, kött och korv har nu förflyttats kring bordet och stannat bredvid tallriken hos Lotta. Fingrar sluts om uppläggningssleven, mängder av mat på slevan glider ner mot tallriken. Lotta ger verbalt uttryck för att hon älskar maten och börjar äta. Kameran ligger nu helt stilla bredvid tallriken med objektivet utfällt mot bordsytan. Efter några tuggor upprepas uppmaningen till Emilia om att säga hej. Kameran i Lottas händer. Frysning, nytt fotografi displayen vänds, Emilia inbjuds åter att se sig själv som kvarvarande fotografi i displayen.

Reva, som också sitter vid bordet bredvid Lotta och som deltagit i händelserna bredvid med tyst blick och spänd kropp, släpper gaffeln ur handens grepp och här uppstår ett bestämt och uppfostrande ljud när den träffar bordsytan. Blicken i samtidigt riktning mot de pågående händelserna mellan kameran, Lotta, fotografierna, Emilia och maten. Ryggen sträcks och blicken lyfts och riktas mot pedagogen som befinner sig mitt emot i samtidighet med att vi hör en skarp röst: – *Lotta leker*. Pedagogens blick stannar kvar rakt ner i tallriken, inget svar, varken verbalt eller kroppsligt, bortsett från en rynkning i pannan, men Lotta hör vad som sägs och kameran ligger hastigt tyst och stilla bredvid tallriken och maten. Lotta koncentrerar sin blick och handen, med gaffeln och ätandet. Två minuter passerar.

Kameran åter i rörelse med Lottas händer, ser på Emilia, samma kommentar som tidigare mot Emilia. Lottas blick på pedagogen samtidigt som fingrarna sluter sig om kameran som riktas mot Emilias ansikte. Reva upprepar den verbala tillsägelsen, orden förstärks med ett pekande finger: – *Hon leker, hon leker nu igen*. Lotta som träffas av rösten tittar inte tillbaka, men kastar en hastig blick på pedagogen. Händerna för sakta kameran ner mot bordet med knappar och fingrar upp och ner, i samhandling men utan synlig riktning. När Reva, ytterligare en gång upprepar sina tillsägelser med blicken på pedagogen svarar pedagogen verbalt att hon ser vad som händer. Lotta hör, samtidigt som fingrar och knappar fortsätter sitt pågående. I samtidighet med fingrarnas rörelser över kameran hörs Reva: – *Äta, och ta bild, äta, och ta bild*. Rösten förstärks av kroppens lutning i riktning mot Lotta som i sin tur agerar utifrån den reglerande instruktionen och tar en tugga, lutar sig mot Reva, och viftar med handen-kameran samtidigt som hon säger: – *Jag har ätit*. Varje ord faller, långsamt, ur munnen.

Lotta och kameran blir både intresserade och påstridiga med det som finns omkring dem. De ställer krav i sam-handling med verbalt och visuellt tilltal. Påstridigheten pågår i det synliggjorda snittet som en belyst intra-aktion där kroppens intensitet, röstens kraft och kameran-lotta-blickarna utgör en sam-handlande kraft. Den riktar sig både mot människor och mot tinglighet. Den verbala rösten används i huvudsak i relation till människor men blickarna och kroppens intensitet är mycket lik i tilltalet med tallrikar, bestick och mat. Kameran och Lotta intresserar sig för det omgivande och de förväntar sig också aktiva svar på deras sam-handlande intressen. I relationen med människor blir en bekräftande och re-turnerad blick mot kameran-lotta-seendet efterfrågad. Blicken från barnen förväntas delta och möta kameran och Lottas utblick. Tillsammans med tingen räcker det med att de är delaktiga med sina sam-handlande möjligheter i form av matens smak i munnen eller ketchupflaskans pruttande ljud.

När Lotta och kameran verbalt ger uttryck för en önskan om att ses-tillbaka-på av de andra barnen blir de som jag ser det till som *demokratiskt performativa agenter* i sin uppmaning. Den som blir sedd ska ha möjlighet att se tillbaka och förväntas därför se tillbaka som del i den gemensamma händelsen. I den pågående intra-aktiviteten förkroppsligar Lotta och kameran tillsammans ömsesidigheten i en visuell yttrandefrihets möjligheter. De blir till som demokratiskt performativa agenter tillsammans med de andra barnen och deras blickar, och de skapar därmed utrymme för ett demokratiskt utbyte av blickar. Här utgör relationen med materialitet både likhet och skillnad. Den är medräknad och inräknad, men maten och Lotta gör sig begripliga tillsammans med varandra på andra sätt. Maten blir i händelsen deltagande i ätande men också som inkluderad i Lottas kärlek när hon verbalt ger uttryck för att hon älskar mat. Begriplig-görandet är ingen enskild mänsklig affär, den pågår mellan ett flertal deltagande aktörer (Barad, 2003, 2007; Bennett, 2010; Davies, 2014; Hultman, 2011; Hultman & Lenz Taguchi, 2010; Lenz Taguchi, 2010; Olsson, 2009; Palmer, 2010; Westberg Bernemyr, 2015). Maten svarar med den kraft och möjlighet som den innebär tillsammans med Lottas mun, smaklökar och kropp. Lotta tycks alltså tillsammans med kameran bli till i en samtidighet med ett flertal relationer i det pågående.

Lotta och kameran formulerar och belyser som jag ser det ett både viktigt och intressant problem genom att förvänta sig ett tillbakablickande svar i det gemensamma fotografiska blivandet. De visar på delaktigheten av en pågående etisk röst i det agentiska snittet. En etik som intresserar sig för vem som tittar på vem, på vilket sätt och vad som då blir synligt (jfr Rogoff, 1998). En etisk röst som intresserar sig för ett informerat betraktande bortom en panoptisk konstruktion (jfr Foucault, 1993). Etik som både pågående och



sammanflätad i tillblivelserna och genom detta också ständigt delaktig i kunskapsblivande (jfr Barad, 2007).

Både Lotta och Emilia äter *parallellt* och *samtidigt* som fotografierena blir till i den gemensamma överenskommelsen mellan dem. I händelsen ingår: maten, kameran, andras samtal, Revas reglerande röst, tuggande tänder, bestickens rörelser och ketchupflaskan i processer av tillblivelser. Det ömsesidiga i relationen och det jag beskriver som demokratiskt pågår också i tillblivelser med förskolans läroplan eftersom den tillhör den kontext inom vilken pedagogerna, maten, barnen och hela förskolans uppdrag är aktivt. Förskolan ska enligt läroplanen bidra till att barnen kan, ”känna tilltro till sin egen förmåga att tänka själv, handla, röra sig och lära sig dvs. bilda sig utifrån olika aspekter” (Skolverket, 2016, s. 7).

Eftersom läroplanen är förskolans styrdokument, och det är där som förväntningar på förskolans relation till barn synliggörs, måste den i allra högsta grad förstås som i intra-aktion med varje ögonblick i förskolan. Barnen och kameran i snittet ovan rör sig tillsammans med läroplanen i en demokratisk rörelse. Lotta och kameran förväntar sig tillsammans en re-turnerad blick i nuet. I pågående intra-aktioner i snittet visar lotta-kameran som jag ser det därför ett fördjupat perspektiv på demokrati när de tillsammans vägrar producera fotografi med den som inte deltar med blick och performativt medgivande. Lotta och kameran inte bara *bildar sig*, i läroplanens mening (Skolverket, 2016, s. 7), utan de bidrar också till förändrade sätt att bruka kameror med fokus på seendet och fotografiers villkor i förskolan, och de bidrar därmed också till *andras bildande*.

I snittet finns två tydligare och mer förtätade tillblivelser. Den ena är

den i analysen ovan beskrivna mellan Emilia, kameran, demokrati, blickar, röster, läroplanen, maten och Lotta. Den andra är den mellan kameran, Lotta, pedagogen, maten, reglerna och Reva. Reglerna förstås här liksom i tidigare analyser som immateriella krafter i rummet, vilket gör dem till performativa agenter i händelsen.

Reva ifrågasätter i det framskrivna snittet kamerans och Lottas röster och blickar samt deras ömsesidiga handlingar vid matbordet och kanske framför allt det hon verbalt påtalar som deras lekande i händelsen. Reglerna materialiseras genom Revas verbala tal, kroppshållning och hennes blickar och hon försöker här med både tal och blickar aktivera stöd hos pedagogen för de regelverk som hon driver och som hon vet brukar vara rådande vid maten. Men pedagogen som vanligen brukar vara den som ger agentisk röst åt reglerna står här tillbaka (jfr Dolk 2013). Hon tycks försöka undvika en materialisering och ett stöd för de reglerande diskurser som förespråkas av Reva. Trots att pedagogen inte stöder Revas argumenterande tonar Lotta och kameran till synes ned deras ömsesidiga utblick och performativa agens bland annat genom att kameran ställs ner på bordets yta, men Lotta fortsätter dock röra vid knapparna och objektivet åker ut och in. Sam-handlingen är i förändring och under förhandling. Lotta har lyssnat och sam-handlar med det Reva säger, även om Reva inte har fått något medhåll från pedagogen. I och med att Lotta ställer ner kameran på bordet blir aktiviteten och den pågående tillblivelsen bara delvis intakt, kameran agerar nu utan tydlig blick-riktning.

Trots att pedagogen sagt att hon hör vad Reva säger, har hon inte aktiverat de performativa möjligheterna i regelverket som Reva hänvisar till. Det är då Reva tillsammans med regelverkens agentiska kraft konstruerar nya regler. Hon använder en verbal materialisering av regleringen som hon sett att Lotta lyssnat på. Reva föreslår att Lotta ska äta en tugga och ta en bild, varannan gång. Lotta följer regleringen som Reva föreslagit, och Lotta är tydlig i sitt verbala svar när hon säger att hon, *har ätit*.

Lotta lyfter händerna med kameran och de riktar sina samtidiga blickar mot pedagogens ansikte, verbalt hör vi med Lottas mun i riktning mot pedagogen: – *Britt, hej hej*. Fotografiernas agens aktiveras. Lotta tittar tillsammans med displayen på pedagogen samtidigt som hon talar. Britt frågar om hon kom med, och ber sen att Lotta ska visa fotografiet. Några sekunder senare lägger pedagogen sin vänstra arm om Malik som sitter bredvid henne och ber Lotta ta en bild av dem tillsammans. Lotta och kameran svarar med ett fotografi. Hon och kameran riktar sig sedan åter mot maten på tallriken och ut mot bordet.

Nu är regelverket återigen i dynamisk performativ rörelse bort från sig självt tillsammans med pedagogens kroppsliga och verbala handlingar som svar på Lotta och kamerans tilltal. Pedagogens handling utifrån vad Lotta tillsammans med kameran har möjlighet att göra, snarare än vad regelverket vanligen *innehåller* eller vad Reva har gjort det till.⁹² Kameran och Lotta bjuder in, och bjuds in av pedagogen och Malik till ytterligare fotografiskt meningskapande bortom regelverket. Lotta tittar inte på Reva, hon pågår istället med den fotografiska utblicken mot pedagogen och Malik som sitter mitt emot. Pedagogens uppmuntrar kameran och Lottas förändrade meningskapande i relation med det nedtonade regelverket och agerar helt och hållet emot Revas försök att upprätthålla vissa aspekter av regelverket. Regleringarna utgör generellt en stark performativ röst vid matbordet. En aspekt som blir särskilt intressant i den här analysen är därför hur regleringen används av Reva och efterföljs av lotta-kameran, utan att den har något stöd i sam-handling med pedagogen i just den här händelsen. Reva skapar utifrån sina kapaciteter till upprätthållande av regelverket verbalt agentisk möjlighet för kameran och Lotta. De får turas med åtanandet om utrymme.

Vi kanske kan begriplig-göra och förklara motståndet och det frånvarande regelverket vid bordet med forskningssituationen. Kamerans sam-handlande möjligheter är vibrerande materialitet som förhandlar med rådande regelverk och som kanske också inordnar pedagogens agentiska möjligheter i sina performativa rörelser. Samtidigt erbjuds till synes öppningar för pedagogerna liksom några av barnen. Kanske svarar pedagogens på möjligheten att vara del av ett uppror mot regelverket när det görs synligt av Reva? Kanske öppnar det demokratiska i kameran-lottas relation med händelserna i rummet för att pedagogen släpper taget om regelverket? Både Lotta och pedagogen gör därmed skillnad och motstånd mot regelverket i sam-handling med kamerans performativa möjligheter och genom det överges Reva och hennes upprätthållande av ett annars välkänt och överenskommet regelverk.

Att dokumentera med omvärlden och tینگliga relationer

Barnen som deltar i studien använder kamerorna i relation till en mängd vardagliga händelser och när barnen och kamerorna ser världen kan fotogra-

92 När jag skriver att regelverket *innehåller* , menar jag inte en fast inbyggd essens, jag menar snarare en särskilt materiell[t]-diskursiv formation som ingår i en större kunskapsapparat kring mat, barndom och barn i förskolan. Det regelverk som tillhör matsituationen och som vanligen upprätthålls på de båda förskolorna kan mycket förenklat artikuleras: Lek inte *med* maten. Lek inte *vid* maten.

ferandet ligga nära ett mer traditionellt dokumenterande och återgivande med fotografi (jfr A.-L. Lindgren, 2016), och samtidigt verkar det som om det ofta finns en vidgning av de fotografiska händelsernas kapacitet i relationen in-i-mellan barn, kameror och omvärlden.

Bilar på rad

En kamera rör sig omsluten av ett par händer ute på förskolans gård. En bit bort från händerna och kameran finns ett stort bord med fasta bänkar. Uppe på bordets flacka och vädervana yta ligger en rutig vaxduk, på den står och pågår ett antal små leksaksbilar, huller om buller och tillsammans. Enok, vars händer är de som omsluter kameran, ser bilarna och bordet bortom kamerans display och kroppen rör sig i samtidighet med blicken och kameran mot bordet. Kameran hänger nu ner med Enoks handled, objektivet infällt, blicken sluten. Kameran svänger fram och tillbaka i handledsbandet när Enok klättrar upp på den fasta bänken vid bordet och viker in benen under sig så att rumpan möter de invikta benens baksida. Händerna lösgör tillsammans kameran från den ena handleden och ställer den på bordet bredvid bilarna. Därefter förs händerna, blicken och bilarna, fram och tillbaka tills bilarna befinner sig på ett led med långsidorna mot varandra. Med kameran upplyft och objektivet utfällt blir nu ett fotografi till, ett kvardröjande fotografi i displayen möter Enoks blick och sedan rör händer och bilar sig över bordet på nya sätt. Samtidigt ligger kameran still bredvid, med sitt objektivet utfällt och ser ut på det som sker. Bilar byter plats, flyttas runt. Bilar på rad, på led, en trasig bredvid en hel, en vit mellan två röda, någon bortplockad, någon framför och någon annan bakom. Inblick och utblick möts i displayen.

Bilar sorteras och ställs på led i den pågående händelsen, de flyttas och förs än hit än dit, med kamerans tittande i huvudsak från sidan på händelseförloppet. Färger tilltalar andra färger, ögon och händer sam-handlar, stora bilar ställs nära små bilar, köer bildas och byts mot led. Estetiska aspekter av sorterandet tycks framträda när färger, läge, storlek och form flyttas fram och tillbaka, nära intill och längre ifrån. Kameran gör *bilder* tillsammans med Enok, bilarna, vaxduken och bordet. Barnen som deltar i studien pratar med varandra och med mig och pedagogerna om att kameran kan göra bilder. Barnen tycks generellt vara uppmärksamma på skillnaden mellan att göra bilder som finns kvar i kameran och att se med kameran på andra sätt, och de ger verbalt uttryck för att göra bilder när de också tar fotografier som finns kvar i kameran.



Kanske utgör fotografiet som finns kvar från händelsen resultatet av kameran-barnets utvecklande av ett vardagsetetiskt seende, det Dewey (1934/2005) pratar om som ett *uppmärksam* öga (attentive eye) (s. 3). I så fall kan man tänka sig att seendet med kameran här i händelsen också blir dokumenterande av ett händelseförlopp, som om de, Enok, kameran och bilarna, visar oss andra: jag gör det här, just nu, det ser ut så här. I så fall fungerar fotograferandet som ett meddelande med någon, mycket likt Villis (2010) och Ehlin (2014) beskrivningar av fotografier som kompletterar text som del av snabba meddelanden om vad som händer just nu. Bilder som artikulerar nuet och inte utgör ett minnesskapande inför framtiden. Inblandat i analysen finns också min vetskap om att bilarna och Enok sedan tidigare har en nära relation i förskolan. Liksom i exemplet med *Jack och den röda bilen* har föremålen en redan känd performativ kraft som bygger på tidigare intra-aktioner och delande av händelser. Relationen med bilarna utgör del i en pågående och ömsesidig relation mellan barn, förskolepraktiken, tingen och dess materialitet. När Enok flyttar om bland bilarna så blir han tillsammans med kameran till synes aktiv i att lyssna på deras olika uttryck och agentiska tilltal.

Det utklippta och i text återgivna agentiska snittet med fokus på Enok och bilarna som skrivits fram finns i de rörliga visuella fältanteckningarna i forskningsmaterialet. Samtidigt som den i text framskrivna händelsen upphörde och vi lämnar Enoks fotograferande och organiserande med bilarna, upphörde också ett visuellt återgivande av händelsen i videomaterialet. I ljudet på videoinspelningen hörs ett annat barn be om hjälp med en kamera. Videokameran och forskarsituationen ändrar då fokus, lämnar blicken och uppmärksamheten på Enok och bilarna, och engagerar sig med det barn som bett om hjälp. När jag sedan under analysarbetet sorterar, tittar och tänker med det som blir till som data och det som utgör teorierna, lägger jag samman video-

materialet med fotografierna som finns på kamerornas minneskort på samma sätt som i det agentiska snittet där Neo försvann bakom huset.⁹³ När snittet upphört och videofilmandet lämnade Enok och bilarna vet jag alltså först inte vad som händer med bilarna på rad och med kameran i Enoks hand efter att mitt fokus ändrat i riktning mot det barn som bad mig om hjälp. Under analysarbetet letar jag i de kvardröjande fotografiska resultaten av barnens bilder och hittar fotografiet där bilarna står på led och rad ovanpå den rutiga duken. Jag läser det ena visuella materialet genom det andra. Jag hittar då också andra fotografier, invävda med dem i vilka bilarna återges.

Det visar sig att Enok har tagit selfies, hans ansikte syns i närbilder, det ser ut som om han talar med kamerans utblick. Bland de kvarvarande fotografierna syns fotografier med Enoks ansikte, sen bilarna, sen tillbaka till det egna ansiktet, om vartannat, kanske beskriver Enok verbalt organiserandet och om-flyttandet mellan bilarna. Han tilltalar då kameran som en performativ seendeapparat. De turas om, bilarna och han, att bli sedda, de skapar visuella spår i kameran, de utgör tillsammans visuella spår i vilka en särskild rytm blir synlig. En rytm som liknar ett slags blickarnas turtagning i form av – jag ser, jag visar vad jag ser, du ser. Kanske gör Enok och kameran ett reportage, ett dokumenterande reportage av bilarnas relation till varandra eller av Enoks relation med dem. Den rytm som jag beskrivit som blickarnas turtagning känns på ett plan igen från Klees närmande till rönnbärsträdet. Det finns en rytmisk rörelse som går att spåra mellan Enok och bilarna och samtidig närmar sig Enok, till skillnad mot Klee, det redan kända och synliggör det för kameran och kanske har Enok en framtida betraktare av fotografierna i åtanke.

Mellan Enok, bilarna och kameran fungerar kamerans återgivande på ett för kameran ganska traditionellt sätt. Den återger verkligheten utanför kameran som tycks greppbar och möjlig att organisera i relation till framtida fotografier, även om Enok också provar och vidgar kamerans kapacitet i förskolan när han tycks tala in i den och in i kommande fotografier. I den här analysen framträder, så som den genomförts, ett antagande om ett organiserande av världen inför, och tillsammans med kameran. Det skulle kunna liknas vid ett barns dokumenterande i världen genom att tekniken fungerar för att till synes berätta något om vardagliga händelser likväl som för att visa hur bilar räknas eller sorteras efter storlek och färg. Under studiens gång finns tillfällena när tillblivelser mellan barn och kameror kan ses på liknande sätt och då som nära besläktade med, eller imiterande, det man kan se i resultatet av

93 Analysen som inbegriper Neos försvinnande bakom huset finns under rubriken, *Att skapa avstånd och stanna kvar*.

pedagogers fotografiskt dokumenterande handlingar. Deras dokumentationer kan till exempel handla om hur pedagoger med kameror följer hur en lerfigur blir till då de tar en serie av bilder som följer förändringen och resultatet av barnhändernas relation med leran (jfr Holmberg, 2015). Samtidigt tycks barnen som deltar i den här studien vidga kamerans kapacitet tillsammans med den, även när de fotografiska händelserna kan associeras till mer traditionell dokumentation i förskolan. När det gäller Enok och kameran så spelar selfisarna en viktig roll för att vidga händelsen, det finns något mer i intra-aktionen, ett slags iscensättning i de pågående relationerna och dess dynamik, något som skapar spänning i analysen av det agentiska snittet.

Vid ett annat tillfälle under produktion av forskningsmaterial följer jag och videokameran barnet Mirja och kameran i hennes händer, samt deras fotograferande av ett målningsprojekt vid ett staffli. Mirja står med kameran i händerna bredvid ett barn som har börjat måla vid ett staffli. Kameran och Mirja riktar tillsammans sina ömsesidiga och ganska ivriga blickar mot staffliet och penselns rörelser med färgen. Det ser inledningsvis ut som när en av Mirjas pedagoger tidigare i samma vecka dokumenterat ett annat barns målande vid staffliet på ett närbesläktat sätt. Men kameran och fotograferandet visar tillsammans med Mirjas omslutande händer, inte bara hur och på vilket sätt målningen blir till, istället fotograferas också färgerna som det målande barnet använder och gamla intorkade färgfläckar på staffliet. De ser med fotografiers agens hur en pensel ramlat på marken och hur färg rinner ur en av färgburkarna ner för pallens ben på vilken färgerna är placerade. Det är därmed ett flertal detaljer och delar av händelsen som blir intressanta för kameran och Mirjas utblickar. Barnet, kameran och seendet följer det som sker nära, med ett tålmodigt intresse som till synes vidgar händelsens kvalitet och dess materiella villkor. Barnet som står vid staffliet och målar uppmärksammar genom kamerans närmande och aktivitet hur färger blandas på pappret och inte alls ser ut som det motiv som barnet efterhärmar. Kameran ser och synliggörs en mängd detaljer och aspekter av målandet, som också är del av målandet. Det blir dessutom synligt hur kameran i barnens händer som riktning och blick, gör att detaljer i förskolan blir synliga. Kamerans blick och intresse styr människornas blickar och i det här fallet vidgas händelsen, men på samma sätt måste vi anta, eller kan vi tänka oss, att ett antal händelser kan förlora spänst genom att kameror riktas mot dem om deras mål är förutbestämda.

De båda barnen, Enok och Mirja, visar som jag ser det tillsammans med kamerorna att det finns fler aspekter än de som kanske från början fanns med i en planering, ett antagande om en process riktning, eller hos en idé. Barnen och kamerorna och deras blickar visar intresse för tingens rörelser och mate-

rialitet som annars kan tyckas oviktig. Om det rinner färg längst benet på en pall kanske det är något som pappersrullar och trasor i pedagogernas händer gärna torkar bort, inte något vars spår och rörelse längst pallens ben utgör en aspekt av händelsen som blir värd att följa med kamerors blickar. Barnen överraskar ibland både sig själva och varandra när de ser spår i världen med kamerans inramande kapacitet och de undersöker på så sätt potentialen inte bara i inneslutande utan också i uteslutande.

Vardag-kamera-blivande – en sammanfattning

Under rubriken *Tillblivelser III* synliggör kamerorna och barnen några förskjutningar inom ramen för den dagliga verksamhetens rutiner. Förskjutningarna har genom analyserna kommit att handla om motstånd, om synliggörande av en demokratisk blick och om fotografiskt dokumenterande som vidgar ett mer traditionellt dokumenterande.

Vardagens rutiner ingår liksom övrig del av verksamheten i ett normativt regelverk där ett särskilt önskvärt barn ofta efterfrågas (jfr Emilson, 2008) och givetvis bekräftar barnen och kamerorna i studien också verksamheten och dess regelverk eftersom de utgör en grupp vilka delvis också kulturellt och socialt skolas in i förskolans villkor. Men i det motstånd som skrivs fram framträder bland annat hur ett barn tillsammans med en kamera och en skratande kompis vänder upp och ner på ett flertal aspekter av en sovvila. De blir tillsammans upprorsmaskiner som har möjlighet att producera frågor till vardagens rutiner. I analyserna framträder också frågor om hur de materiella villkoren som råder i förskolan kanske fungerar tvingande också för pedagogerna, kanske inordnas också de i vissa av vardagens materiell[t]-diskursiva villkor utan att fundera över dessa. Kanske kan kamerorna i barnens händer belysa aspekter av vardagsrutinerna som kan behöva förändras, utmanas och diskuteras?

I ett av snitten visar ett av barnen vägen för ett demokratiskt sätt att *göra blick* och *fotografisk seende* i förskolan. Lotta som fotograferar vid maten förväntar sig att ses tillbaka av de människor hon riktar kameran mot. Jag menar att hon, genom att förvänta sig att bli sedd tillbaka innan hon gör ett fotografi, sammankopplar visuell yttrandefrihet och demokrati med etik. Etik blir inte ett tillägg som kommer senare. Etiken utgör del av nuet tillsammans med fotografiskt relationella strategier. När Lotta tillsammans med kameran avkräver människor att de ska se tillbaka i kameran synliggör hon kamerans performativa makt och hon blir som jag beskrivit det till som en demokratisk performativ agent tillsammans med seendet, omvärlden och kamerans utblickar. Lotta och kameran erbjuder ett synliggörande av den definierande

makt som finns i kamerans möjligheter på ett sätt som pedagoger (och forskare) har allt att lära av.

Lotta visar också hur de sinnliga aspekterna av att äta tar plats tillsammans med det fotografiska synliggörandet av maten. Kroppens olika potentialer blir aktiverade samtidigt – det går inte att skilja det ena från det andra. Lotta talar om hur god maten är, samtidigt som hon fotograferar den. Hon både undersöker och synliggör relationen och det ofta självklara sambandet mellan fotografisk agens och fotografers agens. Detta sker i forskningsmaterialet på en förskola där pedagogerna annars fotograferar barnen utan att barnen vet det.⁹⁴

Barnen visar tillsammans med kamerorna på hur ett mer traditionellt användande av kameran i verksamheten kan vidgas. Trots att kamerorna och barnen fotografiskt ibland ligger nära ett hos pedagoger igenkänningsbart dokumenterande med kameror, framträder också kapaciteter och potentialer, som ligger bortom det mer traditionella återgivandet. Barnen och kamerorna ser med detaljer och med andra slags blickar och vidgar på så sätt händelserna i stunden, och i de framtida spåren av händelserna. De undersöker och provar inneslutandets och uteslutandets potential, i relation till sig själva, och i relationerna med de ting, krafter och människor de blickar ut över. När de ser med helheter, när de med fotografiskt visualiserande undersöker detaljer, av illustrationer i en bok, av leksaker och målning vid ett staffli, kan detta leda till fler och andra, men också vidgade möjligheter, i sättet att synliggöra vardagskulturen och vardagens aktiviteter i förskolan.

TILLBLIVELSER IV

Se, bli sedd och synliggjord

De barn och de kameror som tar plats i avhandlingen ser till synes på människor, ting och relationer på ett sätt som både undersöker och utmanar ett normativt seende. Barn och kameror blir under studiens gång ömsesidiga seendeapparater. Seendeapparater som pågår i nuet och samtidigt sätter spår i de relationer de är med och producerar. De ser med tingen omkring sig, med videokamerans närvarande utblick och med de människor som rör sig på platsen, men de visar också motstånd mot både platsen och händelser som utspelar sig där. Analyser av barnen-kamerornas relationer visar med tydlig-

94 En av pedagogerna på förskolan Vildhästen informerade mig under studiens gång om att pedagogerna där hade uppfattat att barnen inte var medvetna om att surfplattan användes för fotografisk dokumentation i verksamheten.

het på skillnader med tidigare erfarenheter i förskolans fotografiska praktik, skillnader som visar hur barnen skapar förändring i relation till seende. Sådana skillnader blir i följande analyser framträdande när det handlar om vuxnas plats och del i fotografiers agens, och därmed i kvardröjande fotografier inom ramen för den vardagliga verksamheten (jfr A.-L. Lindgren, 2016; Svenning, 2011).

Jag gjorde en bild. Jag ser dig.

Mot en vägg inne på förskolan lutar sig en stadig låda av papp och bredvid den står en liten pall. Ett barns samtidiga blick, kropp, nappsugande mun och koncentration rör sig med ett omständligt klättrande upp på lådan. Mot den lilla pallens sits och ben vilar den forskande vuxna kroppens tyngd. På hennes ben ligger videokamerans aktiva filmande snett åt sidan.⁹⁵ Filmandet riktar sig mot klättrandet, koncentrationen och lådan bredvid. Bara en av de klättrande händerna kan tillsammans med barnet Willy bidra med kraft i klättrandet, den andra omsluter en digitalkamera. Allt pågår i ett lysrörsupplyst rum, där barn, mellanmål och lekar rör sig samtidigt med varandra och vardagspraktiken. Pedagogers röster i rummet talar om att plocka undan mjölk och smörgåsar, och om att gå ut. Smulor söker sig med viftande och fösande händer mot golvet. Barnens kroppar, röster, tankar och seende rör sig med önskningar om mera mjölk, flera smörgåsar eller andra smörgåsar. Tuggande munnar pratar om framtida legobyggande, samtidigt hörs stolsben skrapas mot golv som svar på någons klättrande upp och ner mellan ätande och lek.

Två barnhänder omfattar digitalkameran som ser ut från lådan i samtidighet med barnets blick. Knapparna på kamerans ovansida är, liksom fingertopparna, stilla. Utblicken i displayen sveper i en stadig horisontell rörelse med de liv av relationer som i snabba händelser utspelar sig framför kameran. Ögonen fokuserar tillsammans med displayen omvärlden. Nappen rör sig med munnen i ett intensivt sugande med det koncentrerade seendet. De sam-handlande rörelserna mellan nappen, munnen, händerna, kamerans utblick och barnets ögon stannar sedan upp när den vuxna kroppen på pallen bredvid blir synlig och framträder i displayen. Blicken i de vuxna ögonen riktas utåt, åt ett annat håll i rummet, i samtidighet med ett barns frågor och önskan om hjälp med utklädningskläder och trä över

95 Här beskrivs forskaren som sedd utifrån (ett tredje personsgörande), det beror på att jag som forskare först inte är del av det Willy och kameran gör, det är först efter en stund som jag uppmärksammar vad som pågår mellan Willy, mig och de två kamerorna.



huvudet och knappars knäppande och uppknäppande. Videokamerans filmande blick fortsätter samtidigt att se med Willy, nappen och digitalkameran på lådan. – *Jag gjorde en bild.*

Blicken följer med displayen, händer i rörelse med kameran och utblicken mot kroppen bredvid – som fortfarande varken ser, hör eller delar närvaro i händelsen. Barnrösten verbaliserar i samtidighet med blickens starka koncentration med det kvardröjande fotografiet: – *Vad heter du? Gloing. – Jag gjorde en bild. Jag ser dig.* Rösten fortsätter röra sig ut i rummet och når så småningom mig och mina tidigare o-hörande öron. Kraften i min kropp, blick och dess forskande intresse ändrar då riktning med det verbala tilltalet, mot Willy och kameran. – *Lena, jag heter Lena.* Digitalkamerans objektiv stannar kvar med utblicken mot axeln och ansiktet i samtidighet med en



koncentrerad blick bortom kameran. Willy upprepar: – *Lena*. Min leende blick ser tillbaka in i objektivet. *Gloing*.

Willys ena ögonbryn lyfts, ansiktets uttryck förändras med det kvardröjande fotografiet samtidigt som jag verbaliserar ett svar som intonas som ett påstående: – *Du ser mig där!* Nappen, kameran och hela Willy nickar. – *Jag ser dig i den här*. Min ena hand vänder samtidigt videokamerans vridbara display så att Willy kan se sig själv återgiven i displayen. – *Och jag ser dig här*. Blicken i Willys ögon om-riktas och ser med videokamerans display, munnen ler lite, ena handen viftar med nappen mot videokameran och de möter en samtidig realtidsupprepning av rörelserna i videokameradisplayen. Ögonbrynen rynkar ihop sig, ögonen släpper videokamerans objektiv och utblick. – *Varför tog du den?* Videokamerans utblick rör sig i ett snabbt svep bort från Willy och ser istället med riktning mot rummets tak. – *Ja, för jag filmar ju med den här, när jag är här. När ni använder kamerorna*. Blicken med Willys ögon följer videokamerans återgivande av taket i displayen: – *Var är jag?* Objektivet om-riktas mot Willys ansikte med nappen i fokus. – *Du syns här*.

Det finns som jag ser det två särskilt intressanta och ömsesidiga spänningsförhållanden som möts i det agentiska snittet och som båda berör etik. Det ena spänningsförhållandet handlar om hur jag blir till som del i kvardröjande fotografier utan att inledningsvis uppfatta det fotografiska i händelsen. Det andra spänningsförhållandet handlar om hur videokameran synliggörs som delaktig i händelsen och hur intra-aktionerna som en konsekvens av synliggörandet visar på kraftfulla och vibrerande etiska aspekter i det ontologiskt-pågående-nuet.

Willy och kameran befinner sig i det agentiska snittets början på väg upp på en låda och därifrån både tilltalar och tilltalas de sedan omvärlden i en aktiv kombination av seende och långsamhet. Blickarna ser i en svepande intra-aktion med rummet och de händelser som utspelar sig där. Realtiden pågår i displayen som en närmast filmisk rörelse. Fokus ligger i displayens sam-seende med ögonens utblick i det pågående med, vad vi kan anta, både vardagliga och välkända händelser i rummet. Men kanske framträder det välkända också som förändrat eftersom det nu sker genom och med en kameran inramning. Kanske är det just inramningens kapacitet som intensifierar och då också genererar den till synes filmiska rörelsen med rummet. Kameran ser med Willy och nuet förblir öppet och inte fotografiskt avbildat inför framtiden. Det nu som pågår framför Willy och kameran engagerar sig inte i det de gör, rummet och relationerna svarar inte aktivt på seendet och blickarna. Sedan förändras Willys och kameran gemensamma blickar i en intensiv kombi-

nation av fotografisk agens och fotografiers agens förstärkta av verbalt tilltal i relation till den mänskliga kroppen som befinner sig strax intill (den som är jag, men som först inte tycks närvarande i samma händelse).

I det verbala tilltalet, det som förändrar riktningen för min närvaro, använder Willy en strategi för kontakt som han etablerat mellan mig och sig under min tid som forskare på förskolan. Den inleds med att han frågar vad jag heter och att jag som svar säger mitt namn, och i och med mitt svar på hans fråga blir vi båda del av och aktivt närvarande i relationen. Men varken min kroppsliga uppmärksamhet, min koncentration, mina tankar eller mitt seende har inledningsvis i det beskrivna snittet fokus på Willy och kameran. Jag⁹⁶ pågår till synes i en parallell och samtidig tillblivelse med utklädningskläder, rummet, mellanmålet och andra barn, trots att jag är del av både fotografisk agens och fotografiers agens tillsammans med Willy. Det är i och med Willys fråga, *Vad heter du*, som min möjliga icke-närvaro, via min hörsel, förändrar riktning och kommer att inbegripas i den händelse i vilken jag till synes varit performativ och samtidigt inte uppmärksammat min närvaro i. I och med att Willy också aktiverar röstens materialitet genom den riktade frågan, delar vi nu en händelse som inbegriper: blickar som möts, röster i (samma) dialog, displayen på digitalkameran och kropparnas riktningar, samt fotografiska händelser, och sedan som både följd och möjlighet genom detta också videokamerans pågående registrerande utblick i händelsen. Vi utgör tillsammans en förtätning i den fortsatta intra-aktionen, det vi har runt omkring oss som tidigare tilltalade oss på olika sätt har nu begränsat fokus.

Videokamerans utblick utgör i studien, liksom i all forskning där en sådan tar plats, en materialitet som ser, filmar och därmed registrerar. En utblick som är jag och inte jag, del av forskaren och samtidigt fysiskt avskild från henne (jfr Cavin, 1994; Pink, 2007; Sparrman, 2002, 2003). Vid det beskrivna tillfället blir en sammanblandning av den komplexitet som finns i relationen forskaren, forskningsproduktionen, seende, videokameran och forskningsetik särskilt tydlig. Videokameran ligger på mina ben eftersom mina båda händer är upptagna av ett annat barns önskan om hjälp med att knäppa knappar och trä utklädningskläder över huvudet. Videokameran var påslagen när jag fick frågan om att hjälpa till med knappar och utklädningskläder, den fortsatte

96 Under arbetet med avhandlingens analyser har jag stött på vissa problem, av vilka några beskrivits i avhandlingens andra metodkapitel, när det rör kroppen och olika aspekter av den. När jag här skriver *jag* så är detta jag inte en essentiell människa med fasta gränser. Det som här beskrivs som *jag* har i meningen innan beskrivits som tankar, kroppens rörelser, blickens riktning eller koncentrationen. Med utgångspunkt i teorierna finns inte någon kropp avskild från de relationer som den blir och är del av. Det som är jag eller det som är Willy, eller det som är videokameran, eller närmandet till den, är alltid mer, mer komplext, innehållsrikare och mer relationellt än vad som görs synligt i texten.

filma när jag la den i mitt knä. Konsekvenserna i och av filmandet och foto-graferandet från sidan gör hela situationen till en vibrerande seendeapparat där affekter i relation med forskningsetik samt rätten och möjligheten att re-turnera blicken rör sig fram och tillbaka in-i-mellan mig och Willy och de båda kamerorna.

Videokameran rör sig från *en till synes* stum deltagare som ligger still och orörlig, till en mycket aktiv och central deltagare, vilken i intra-aktionen skapar intensitet i och med de händelser som följer med dialogen mellan mig och Willy om vem som ser vem. När vi tillsammans utgör del av samma fokus berör vi kroppsligt – verbalt, med blickar och rörelser – hur jag blir sedd i den kamera Willy har i händerna, och sedan hur Willy och nappen blir synlig i videokamerans omvridna display. När Willy ställer frågan varför *jag tog det* uppmärksammar han ett både faktiskt och etiskt problem. Mitt svar på hans fråga sker både verbalt, när jag bekräftar att jag gör det som del i forsknings-situationen – alltså det som ligger som en pågående avsikt i händelsen. Men svaret blir samtidigt också handgripligt när min hand vrider bort objektivet, och videokameran därmed inte längre kan se tillbaka med en registrerande blick i stunden – alltså den möjlighet som finns att hela tiden göra på andra sätt och att vara forskningsetiskt lyhörd i det pågående.

Här möts som jag ser det ett antal aspekter av forskningsetiska rörelser och krafter i det intra-aktiva skeendet: en aspekt är en rådande forsknings-etisk diskurs om barns rätt att säga nej till att delta i forskning, en annan är videokamerans vara och inte vara i forskning med barn (jfr Vetenskapsrådet, 2011, 2013). Ytterligare en aspekt utgörs av min sammantrassling av en både personlig och forskningsetisk önskan om att som forskare följa den rådande forskningsetiken i varje ögonblick. I relation till den finns också mina erfarenheter från att vara förskollärare samt något som jag tidigare beskrivit som ”den etik som ryms i att stå i relation med barn, överhuvudtaget”⁹⁷ och alla dessa aspekter samspekar och affekterar, i *den pågående etiken*. I en sådan sammantrassling blir den pågående etiken i varje ögonblick givetvis del av hur vi kan förstå världen, men också vilken kunskap om världen som blir till och som sedan kan föras vidare.

Genom att inte se etiken som bara en övergripande ansvarsröst, eller baserad på en given överenskommelse kopplad till en viss tid eller ett visst kulturellt tänkande, utan som del i nuet (Dahlberg & Bloch, 2006)⁹⁸ kan jag

97 Se Kapitel tre under rubriken *Deltagande i forskning, några etiska komplikationer*.

98 Gunilla Dahlberg och Marianne N. Bloch (2006) talar i texten *Is the Power to See and Visualize Always the Power to Control* om en Kantiansk etik som baseras på ett kontrakt till skillnad mot en Deleuziansk etik som ställer sig öppen och därmed osäker, vilket ger möjlighet till nya sammankopplingar (s.116).

(liksom Willy) tillsammans med händelsen som beskrivs bli en förändrad forskare (ett förändrat barn). Denna förändring kan med hjälp av analyser – och mitt åter-besök i dem – också leda till ett synliggörande av hur jag som forskare blir inordnad i både digitalkamerornas och videokamerans performativa rörelser. Även om jag inte är synlig i de rörliga visuella fältanteckningar som berörs i den här analysen, synliggörs jag och mina forskningsrörelser genom åter-besök och diffraktiva om-tag med forskningsmaterialet. De synliggör hur jag kunde gjort på andra sätt, hur jag till exempel kunde frågat Willy om jag skulle ta bort filmen där han och nappen syns. Men det gjorde jag inte då, däremot gjorde jag det senare i studien, med andra barn utifrån etikens produktiva kraft i intra-aktionen med Willy och kamerorna, vilken därför också öppnade för en möjlighet att se hur jag som forskare *blir till tillsammans med etiken* (jfr Hultman & Lenz Taguchi, 2010; Lenz Taguchi, 2010) och därmed förändrades forskningsproduktionens etiska riktning under studiens gång och forskaren med den.⁹⁹

Transparens och en visuellt pågående etik

I händelsen mellan videokameran, Willy, mig och kameran blir intra-aktionerna och rörelserna mellan människorna, fotografierna, seendet och filmandet samt deras pågående resultat till synes *transparenta*. Den visuella transparens som uppstår och framträder mellan oss och de fotografier och det pågående videofilmandet som utspelar sig i händelserna visar på en möjlighet att se i nutiden, men också på pågående förhandlingar om vad som syns i fotografier och film – samt därmed också vad som kan komma att synas i framtiden. I analysen framträder förutom den hittills beskrivna etiska komplexiteten, förhandlingar om, och samtidigt öppningar med en *transparent blick* som ser, ser tillbaka och ses i det nu där den tar plats. En sådan kombination av *seende*, *synliggörande* och *transparens* visar på möjligheten till förändrade och andra sätt att bli barn, bli blick och bli vuxen i förskolan. I analysen utgörs visserligen den delaktiga vuxna av mig själv som forskare. Men jag tror att ett belysande av relationen mellan synliggörande, seende och visuell transparens också kan gagna pedagoger i deras relationer med barnen i förskolan och då ge alla de inblandade i fotografiska händelser tillgång till att se vad som blir sett, och vad som kan komma att bli synligt i framtiden. I och med ett sammankopplande av visuell transparens, etik och fotografisk dokumentation visar analysen på möjliga nya och förändrade kunskapsvägar i relation till fotografisk seendepraktik i förskolan, här re-turneras blickar, de om-förhandlas

99 Eftersom jag varje eftermiddag under produktion av forskningsmaterialet gick igenom dagens filmer och fotografiska material började jag redan då omfatta bristen i min etiska lyhörddhet, även om den sedan formulerats och analyserats flera gånger.

och omskapar idén om ett neutralt seende (jfr Pink, 2007; Sparrman, 2003).

I en tidigare presenterad analys finns en beskrivning av hur Lotta och kameran¹⁰⁰ i händelser vid en matsituation beskrivs som *demokratiskt performativa agenter*. Beskrivningen tar sin utgångspunkt i hur Lotta och kameran tilltalar omvärlden, och förväntar sig att ses-tillbaka-på som en del av deras aktiva fotograferande vid matbordet. Det går att se likheter mellan den analysen och den som pågår mellan mig, Willy och kamerorna. Willy påtalar verbalt inledningsvis i händelsen i riktning mot mig, att han tar ett fotografi, liksom Lotta och kameran visar de på ett relationellt intresse, men också vikten av att låta den som är sedd med kameran bli delaktig i möjligheten att re-turnera blicken eller tacka nej till deltagande (jfr Clark & Moss, 2001). Barnen aktiverar på det sättet den transparens som förhandlar med visuella villkor och med en pågående etik. Barnen utvecklar tillsammans med kamerorna därmed kunskap om, och tillgång till erfarenheter av möjliga omvända förutsättningar för blicken som korrigerande, styrande (jfr Palla, 2011), och som ett enkelriktat dokumentationsverktyg i förskolepraktiken. Men det finns en skillnad mellan de två agentiska snitten, en skillnad som öppnar för andra spår att följa. De spåren rör sig med att också videokameran blir synlig i en av händelserna.

Willy blir den som tillsammans med kameran, genom sitt upprepade ömsesidiga tilltal – verbalt, kroppsligt och visuellt – driver på och synliggör alla de samtidigt aktiva seendepapparaterna. Han och kameran visar hur kopplingen mellan videokamerans performativa agens och forskningssituationen å ena sidan blir ständigt problematisk som maktfunktion (jfr Eckhoff, 2015), och å andra sidan att videokamerans blick, med dess blickfält, i fysisk mening går att kliva i och ur. Ett annat spår är belysandet av min inledande frånvaro i händelsen, där det visar sig hur en fysisk kroppslig närhet mellan barn och vuxna på inget sätt medför närhet på andra sätt. Willy och kameran visar därför också att kameran i barnens händer har möjlighet att se när vuxna inte vet att de är sedda, vilket kan beskrivas som en del av kamerans och seendets privilegium (jfr Foucault, 1993; A.-L. Lindgren, 2016; Palla, 2011; Price, 2009). Ett privilegium som jag inledningsvis i avhandlingen argumenterat för att det ofta tillhör pedagogerna i förskolan.

I det agentiska snittet som berör Willy, kameran, mig och videokameran utgör materialitet, blickar, etik, visuella och verbala uttalanden tätt sammanlänkade performativa rörelser. De rör sig i en ihop-trassling med rummet och platsens villkor. Videokameran liksom digitalkamerorna gör något med den

100 Lotta och kameran är del i analysen, *Kamerans riktningar i sam-handling med matsituationen*.

som blir sedd både i ett framtida betraktande och i nuet, men genom att bli varse och synliggöra olika delar i en *onto-epistemologisk seende process* (jfr Barad, 2007; Westberg Bernemyr, 2015, s. 19)¹⁰¹, genom att visa på tillgången till inträde och utträde ur kamerornas blickfält, genom att belysa affektiva krafter i rörelse framstår det som möjligt att utveckla förändrad kunskap om fotografiers agens som också berör etiskt ansvar i varje fotografiskt och filmande ögonblick. En sådan produktiv kunskap utvecklas och möjliggörs, som jag ser det, med händelserna i det agentiska snittet hos både Willy och mig.

Genom att belysa och analytiskt lyssna till händelser som den med Willy-kameran och Lotta-kameran i forskningssituationen visar barnen-kamerorna vägen för, vad jag ser som, två aspekter av etik i relation till seende och fotograferande i förskolan. De är båda del av den pågående etiken. De två kan beskrivas som *det komplexa i etik* och *etikens komplexa rörelser*. Med det menar jag, i sällskap av Barads (2007) tänkande, utifrån en teoretisk förståelse av etikens närvaro i varje enskild situation, att etik utgör en komplex aspekt i nuet, ständigt under förhandling, vilket kan beskrivas som – *det komplexa i etik* – något som Lotta, Willy, andra barn, videokameran och digital-kameran kommit att visa oss. Men det finns i varje ögonblick som berör etik också ett framåtblickande där etiken sätter spår i de händelser som följer med varje situation. Därmed utgör etiken del av den kunskapsapparat som blir synlig, vilket i sin tur kan beskrivas som, *etikens komplexa rörelser*. En konsekvens av etikens komplexa rörelser framträder till exempel i resultatet av förhandlingarna om videokamerans utblick som sker mellan Willy, mig, och videokameran, där forskningssituationen och ställningstaganden inom ramen för den förändras under studiens gång.

Vända om och se tillbaka

I ytterligare ett tillbakavärande med de kvarvarande fotografierna från den dagen då händelsen mellan kamerorna, Willy och mig tog plats, visar det sig att det i forskningsmaterialet finns ytterligare en fotografisk blick inblandad. Bland de kvarvarande fotografierna finns ett suddigt fotografiskt kvardröjande spår i vilket vi kan se Willy på lådan med kameran i handen. Ett av de andra barnen som deltog i studien, hade i sin tur, fotografiskt och i samtidighet med det agentiska snittet, också deltagit som performativ agent i händelsen. Fotografiet visar att det fanns ytterligare en seendeapparat och

101 Emelie Westberg Bernemyr (2015) har i sin studie, *Ljud som samarbetspartners: en intra-aktiv studie om yngre barns ljudutforskande i förskolan*, översatt Barads (2007) ”the study of practices of knowing in being” (s. 185) med onto-epistemologiska *skeende*-processer (Westberg Bernemyr, 2015, s. 19, min kursivering).

produktiv fotografisk kraft inblandad, en kraft som till synes varken jag eller Willy eller någon av kamerorna uppfattade i situationen. Att genom diffraktiva läsningar med materialet även lyfta den här blicken från sidan är avsikten att analytiskt spåra ytterligare en aspekt av blickarnas komplexitet där en helt ny analys skulle kunna ta vid, eller startat. Ett annat agentiskt snitt, ett annat sätt att se i världen, en annan materialisering av det pågående, i det pågående (jfr Barad, 2007, 2014a, 2014b).

Dessutom öppnade detta barns blick från sidan för ytterligare möjliga kopplingar. Det var när jag under analysarbetet i efterhand fick se fotografiet på Willy och kameran på lådan som jag, som del i det analytiska arbetet, kom att skapa en ytterligare blick på händelserna. Jag kunde då, också se mig själv på pallen bredvid Willy som inre bilder. Bilder som fanns som en händelse som passerat, fast omöjlig att se för mig utanför mig själv eftersom den inte var fotografiskt eller filmiskt bevarad. Men genom att lägga samman flera delar av forskningsmaterialen med det teoretiska perspektivets kapacitet och min föreställning om hur vi kan ha sett ut skapade jag en (inre) visualisering. Det var den som bidrog till att jag inledningsvis i det agentiska snittet använde ett tredje-persons-görande av mig som den forskande vuxna på pallen bredvid. Konsekvenserna av ett sådant tredje-persons-förfarande blir att forskaren reduceras till en aspekt i händelsen och därmed inte någon som i första hand producerar händelsen (jfr Barad, 2007; Haraway, 2008; Rautio, 2014; Rautio & Winston, 2015). Här finns i studien i stort visserligen inte någon idé om att forskaren kan stå vid sidan och blicka ut över produktionen av forskningsmaterialet, men i och med kraften i ett tredje-persons-förfarande, i beskrivning av forskarens pågående relation med de inblandade, framträder aspekter av *möjliga re-formuleringar* av etik som blir viktiga att särskilt synliggöra. Dessa re-formuleringar kan öppna inte bara för att synliggöra en problematiserad forskarposition, de kan också problematisera en *naturaliserad vuxenposition* (jfr Sundhall, 2012, s. 16) mer generellt i relationen till kameror, fotografiskt dokumenterande och seende (jfr A.-L. Lindgren, 2016; Magnusson, 2014a).

Blockera[t] seende, se tillbaka och säga nej

En performativ kraft i den vidare etiken som genomsyrar hela produktionen av forskningsmaterial, och som tydligt spelar roll i relation till barnens möjlighet att se tillbaka, utgörs av min kroppsliga placering under min tid på de två förskolorna, eftersom jag då befinner mig i samma ögon- och kamerautblickshöjd som barnen (jfr Clark, 2010; Hellman, 2010; Sparrman & A.-L. Lindgren, 2010). Jag sitter på knä, sitter på låga pallar, på golv och på marken

utomhus. När jag går eller står upp sker det i huvudsak när inga barn är nära mig eller till synes är på väg till mig och videokameran. Under produktionen av forskningsmaterialet finns det som en konsekvens av forskarkroppens och videokamerans placering tillfällen när barn med kameror i händerna kommer fram till mig och videokameran och för digitalkameraobjektiven hårt och bestämt mot videokamerans objektiv. Här manifesteras kraften i ett skarpt motstånd mot seende genom och med de olika tekniska apparaterna, dessutom uppfattar jag det som ett möjligt sätt att säga nej till forskningen. De blockerade utblickarna ger då röst åt barnens nej till deltagande i forskning.

Vid ett tillfälle under forskningsproduktionen ställer sig ett barn framför mig, med en kropp som står stadigt på marken och med blicken lika stadigt rakt in i mina ögon och samtidigt kamerans objektiv in i videokamerans objektiv. Kamera och barn utgör då tillsammans ett reellt och fysiskt synliggjort stopp eller nej och de öppnar genom detta för den verbaliserade frågan från mig som forskare om de vill att jag ska sluta filma och att gå min väg. I en sådan händelse blir relationen mellan seende, kamerors utblick och människornas kroppar ett kraftfullt stopp – som kan manifesteras om kameran blir handgripligt tillgänglig för barn i förskolan. Samtidigt kan, vilket jag upptäcker under studiens gång, en sådan situation utgöra ett tillfälligt nej. Ett nej som manifesterades i nuet, ett nej som provade möjligheten att när som helst säga nej.

Vid några tillfällen ritas och skrivs barn i det kollegieblock i vilket jag gör mina fältanteckningar. De använder då den penna jag har haft med mig till förskolan. Det är en ganska oansenlig blyertspenna och strax bredvid där jag oftast har mitt block ligger barnens egna kollegieblock tillsammans med ett stort antal pennor av olika slag. Jag gör därför ett antagande om att detta ritande och skrivande i forskarens anteckningsblock, med forskningens penna, utgör ett tillägg till den forskning jag gör, barnen gör aktiva spår i mitt dokumenterande och forskarskrivande. De säger till synes inte nej till mitt skrivande, likt de blockerande blickarna som beskrivits ovan, men de artikulerar sig tillsammans med mina anteckningar. Dessutom kommer några av barnen och fotograferar de tecken, den skrift och de teckningar de gjort i mitt block. Och jag ser det som ytterligare ett sätt, och samtidigt ett annat sätt, att genom ritande och sedan fotograferande se tillbaka på forskningsproduktionen och makten i forskarens redskap att dokumentera och notera händelser som barnen är delaktiga i.

Se ut, se nära, se med

– *Oj. Wow.* En röst från en pedagog hörs i samtidighet med ögonens

utblick i riktning mot en digitalkameradisplay som rör sig framför ansiktet. Pedagogen sitter på en stol och kameran, vars display rör sig framför ansiktet på henne, omfattas av två barnhänder. I displayen framträder en närbild av ett glittrigt tyg som möter de seende blickarna hos både barnet, som heter Ruth, och pedagogen. Glänsande guldplättar tillsammans med svart botten. *Gloing*, Ruth och kameran gör ytterligare ett fotografi. Nu i riktning mot ansiktet på pedagogen. Fotografiet som blir synligt vänds tillsammans med Ruths pekande finger så att pedagogen ser med det centrerade ansiktet i det kvardröjande fotografiet i displayen. Pedagogen svarar verbalt med den händelse i vilken hon blir erbjuden delaktighet och säger: – *Du kan ju ta kort.*

Ruth riktar åter sin koncentration och blick med kameran mot pedagogens ansikte. Pedagogen ser tillbaka. Händerna och kamerans objektiv rör sig långsamt, närmare och närmare ett av ögonen i ansiktet tills kamerans objektiv nästan kolliderar med glaset i ett par glasögon. Ruth tittar med kameran, sedan hörs ett: *Gloing*. Närbild med ett öga och glasönglas, först som realtid sedan i kvardröjande fotografi i displayen. Kamerans display vänds tillsammans med barnhänderna åter mot pedagogens utblick, så att hon kan se vad Ruth tillsammans med kameran just sett. Pedagogens blick ser tillbaka in i det fotograferade ögat. Vi hör en skrattande röst i samtidighet med den omvända displayen: – *Vad blir det då? va... mitt öga! nämen.* Igen, en gång till, nytt fotografi. Ögat igen. – *Kan du ta en bild av ditt eget öga?* Frågan ställs med rösten från pedagogen i riktning mot Ruth. Kameran och Ruth stannar upp, hör till synes vad som sägs, och svarar genom att se tillbaka med den dubbla blicken emellan kameran och ögat.

Kameran och Ruths händer rör sig tillsammans, barnet och kamerans gemensamma utblick ser lite hit, lite dit, åt vänster och höger, realtiden syns blicka tillbaka med displayen. De stannar upp, fokus utgörs nu av den vuxna armens ärmlösa hud. Fotografi: *Gloing*, mot huden, en bit ifrån, snabb titt med fotografiet, sedan närmare armen och huden, ett till fotografi. Pedagogens röst upprepar om igen förslaget som samtidigt pågår som en fråga: – *Kan du ta en bild av dig själv?* Ruth-kameran rör sig närmare kroppen på ett barn som nu klättrar med pedagogens ben upp mot ett sittande i knä. *Gloing*, en gång, *gloing*, en gång till.

Den vuxnes röst säger i riktning mot Ruth: – *Kan du ta bilder av dina fötter.* Ruth och kameran stannar upp. Sedan riktar de sina ömsesidiga blickar mot skospännet på den vuxna fotens mot golvet vilande innesko. Nära, en bit bort. Återigen vänds också det kvardröjande fotografiet i displayen mot pedagogens seende.

En stund senare sträcker sig en barnhand upp mot hyllan bakom pedagogen och viftar i samtidighet med ett hejande och hoande ljud. Kamerans tyngd håller den andra handen nere. Uppe på hyllan sitter en ugglan.¹⁰² Den har till vardags sin plats där uppe på översta hyllplanet och nu vill Ruth den något med viftandet och hoandet. Ugglan förflyttas med en pedagogs armsträckning och en hands grepp ner till Ruths önskan, hand och kamerans intresse. Något senare ses ugglans ögon med ruth-kamerans dubbla utblick och en tyst närvarande koncentration. Öga, nära, *gloing*, fotografi, en bit bort, sen igen nära, ett till fotografi. Ett pekfinger trycker sedan mot det blanka ögat av plast på ugglan och sen samma finger mot Ruths öga, och igen i omvänd ordning. Pekfinger med fingertopp på det egna ögat och sedan tillbaka till ugglans öga och sen objektivets utblick igen mot ögat på ugglan. Pedagogen befinner sig nu en bit ifrån händelserna.

När Ruth och kameran ser i samtidighet med olika delar av mänskliga och tingliga kroppar i det agentiska snittet ovan tycks det som om de fotografiska händelserna utgör ett undersökande av relationen mellan detaljer och helheter samt mellan nära och långt ifrån. Men här tycks också kamerans möjlighet att både se och visa upp bli central. Ruth och kameran skapar genom rörelser i relationen mellan händer, seende, kamerans utblick, olika ytor, ett öga och displayens avskärmande och inramande, ett antal kvardröjande fotografier. Resultatet av den inramning som kameran erbjuder i *nära-avsökande* och *längre-ifrån-seende* lämnar estetiska spår och kanske är det ett sådant spår som pedagogen inledningsvis uppfattar i ett fotografi när hon säger, *Oj. Wow*, och något senare, *Du kan ju ta kort*. Rörelserna och glittret med tyget som först syns i displayen framträder i fotografierna som något mer intensivt än det stillsamma tyg som hänger på väggen. I fotografiet utgör tyget en till synes kraftfull och kontrastfull glittrighet genom det slags utsnitt i världen som det synliggörs med och därmed förändras inte bara tyget utan också tygets möjlighet i relationen mellan Rut, seendet och kamera. Tyget blir både något mer och något annat än tidigare. Ruth och kameran undersöker på så sätt inte bara seendekapacitet utan också möjliga förändringar av nuet, i nuet, som delaktigt in-i-mellan seendekapaciteten och en vidare seendeapparat.

Men under de diffraktiva analysernas rörelser i relation till det ovan beskrivna agentiska snittet uppstår också ett antal frågor. De rör sig bortom en möjlig estetisk attraktion, seendekapacitet och estetiska erfarenheter, och bland dem har jag blivit särskilt intresserad av vilken roll pedagogens verbala engagemang spelar i intra-aktionerna? Vilken performativ betydelse de ge-

102 Ugglan är ett så kallat mjukisdjur.

nomgående visuella och fotografiska svaren kan få? Vad kan det komma att betyda om vi antar att Ruth genom handgriplig tillgång till relationen med kameran, både kan svara på verbalt tilltal, och mycket tydligt också undvika de verbalt artikulerade förväntningarna i det?

Ruth som deltar i just det här agentiska snittet använder ännu inte verbalspråkliga uttryck, däremot tror jag mig veta från min tid på förskolan att Ruth mycket väl förstår vad som sägs och ges uttryck för i verbalspråkliga händelser tillsammans med henne och omvärlden, både i relation till det svenska språket och till hennes modersmål.¹⁰³ Dessutom visar hon att hon vet hur man använder och skapar mening med ljud och röst som aktiv materialitet i kommunikation när hon inte bara viftar utan också hoar för att få tillgång till ugglan. När pedagogen, efter den inledande bekräftelsen på fotografisk kompetens, använder verbalt tilltal i intra-aktionen är det till synes för att uppmana Ruth och kameran att se tillbaka på sig själva. Att de från pedagogens sida förväntas delta i ett synliggörande av sig själva kan ses som del i en uppmuntran av ett individuellt barn med kompetens att utforska världen och som därför bör undersöka själv, och samtidigt genom pedagogers engagemang utmanas. Ett barn som också läroplanens mål eftersträvar i skrivningar som att barnen bör ”ställas inför nya utmaningar som stimulerar lusten att erövra nya färdigheter, erfarenheter och kunskaper” (Skolverket, 2016, s. 11).

Men pedagogens verbala önskan om re-turnering av blicken kan givetvis också hänga samman med forskningssituationen i vilken pedagogen kanske vill hjälpa till att göra det som hon tänker att forskningen är ute efter. Eller så skulle hennes agerande kunna hänga samman med att hon upplever sig som trängd av det myckna tittande och inordnandet i kameran registrerande av henne och att hon därför försöker rikta tillbaka blicken mot barnet genom en disciplinerande muntlig vägledning (jfr Palla, 2011; Rantala, 2016). Samtidigt kanske olika delar av de här aspekterna är aktiva på samma gång i händelsen. Men det särskilt intressanta utifrån resonemanget om pedagogens performativa agens i relation till det pedagogiska ansvar och intresse hon ger uttryck för, blir hur det ömsesidiga seendet och de ihop-trasslade kropparna – kamera-ruth-omvärld – avvisar alla förslag om ett re-turnerande av kameran utblick mot dem.

Ruth-kameran utgör tillsammans ett motstånd i tillblivelserna, men de visar också på hoppfullhet (jfr Massumi, 2002b) som en kraft i händelsen, bland annat genom att pedagogen hela vägen genom det beskrivna snittet blir erbjuden möjligheten att delta – *men då på de visuella och fotografiska*

103 Jag hör och ser under min tid på förskolan Ruth delta i samtal av olika slag både med sin familj och med pedagoger och andra barn. Hon använder sig då i huvudsak av kroppsliga rörelser och ljud – inte verbalspråkliga artikulationer.

villkoren. Ruth och kameran både av söker och bjuder in pedagogen visuellt, av söker genom att vända objektivet mot henne för att fotografera henne, och bjuder in genom att displayen görs synlig för blicken, vilket gör att pedagogen också kan se det kameran-ruth ser och sett. Seendet dominerar över den verbalspråkliga rösten och affekterar i relation med både fotografisk agens och fotografiers agens och seendet sätter högljudda spår i händelserna. Den performativa kraften mellan ruth-kameran-omvärlden visar på en möjlig *frihet till* (Grosz, 2010) något vi inte visste innan, vilket i sin tur erbjuder förändrade möjligheter och skillnad. Därmed öppnar de för att göra på andra sätt med kameran än vad förskolan tidigare sett eller vet något om. Något som också förstärks när ruth-kameran fortsätter agera tillsammans även när pedagogen gått. Det är också då, när Ruth och ugglan ser varandra som Ruth för fingret mellan det ena ögats geléartade seendeglob och det andra blanka ögats glänsande och stela utblick. Fingrets rörelse genom luften beskriver hur seende fungerar. Vi ser med ögat in i andra ögon och ut i världen omkring, men vi kan också se långt bortom den fysiska kroppens begränsning, vilket Ruth visade när hon stäckte ut sin blick tillsammans med händerna mot hyllan där ugglan vanligen har sin plats. Den här aspekten av ögats möjligheter har också ett stort genomslag i det talade och skrivna språkets materialitet när vi artikulerar sådant som *kasta ett öga på* och *blicka ut över*, men också när vi pratar om att *genomborra med blicken* och att *fastna med blicken* på något eller någon.

I möjligheten som finns in-i-mellan Ruth, omvärlden och kameran tycks ett seende mänskligt öga till synes ha samma attraktionskraft som ett glänsande öga i plast, ett glittrigt tyg till synes samma potential i rummet som armens hud eller ett skospänne i metall. Kameran registrerar inte i sam-handling med barnet en framtida föreställning eller kunskap om vad som händer, de konstruerar antagligen snarare frågor, idéer (jfr Matthews, 2006; Olsson, 2009; Rautio, 2014) och intressen och öppnar tillsammans för nära och pågående sätt att se med kameran i den pedagogiska praktiken. De är till synes inte intresserade av vad de vet, utan vad de kan upptäcka och hur något kan upptäckas. De tycks också vilja veta något om sådant som ligger bortom den egna kroppen och samtidigt i nära och pågående relation till den, här sam-handlar kamerans och barnets olika kapacitet i en ständig rörelse med omvärlden.

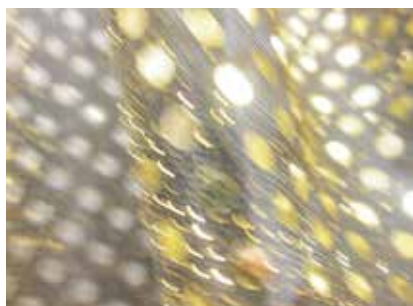
De teoretiska perspektiv avhandlingen rör sig med har bärighet att se icke-hierarkiska rörelser. En sådan kapacitet medför att studiens forskningsmaterial analyseras icke-hierarkiskt och förstås som utplattat. Samtidigt verkar det som om barnen utvecklar relationer på ett utplattat vis. De tycks icke-hierarkiska i sina relationer med kameran. Världen utanför kameran är inte given – den pågår genom tillblivelser. Kameran prövas med Ruth som en

utforskande och undersökande seendeapparat i relation mellan det närsynta och det avståndsskapande. Dessutom svarar kameran och Ruth på verbala tilltal och önskningsar genom att titta tillbaka med *den visuella röstens kapacitet* i händelsen. Ruth och kameran provar seendets potential och dess utsträckning, de ställer då till synes frågor som berör ett antal centrala aspekter inom visuell kulturteori. Det är frågor som handlar om vad som får synas, vem som får synas, hur något blir synliggjort och hur tittandet är organiserat, vad som är dolt, vad som är viktigt att synliggöra och vem som bestämmer vad som ska bli synligt, men också vem som får titta (jfr Berger, 1972; Edwards, 2009; Eriksson & Göthlund, 2008; Foucault, 1993; Mulvey, 2001; Rogoff, 1998; Sturken & Cartwright, 2009). De händelser som Ruth är del av kommer att utgöra del av hennes *visuella kompetens* – erfarenhet som blir till i sällskap med annan erfarenhet – med andra bilder, andra visuella händelser och andra sätt att se i ständigt möjliga tillblivelser. Tillsammans skapar Ruth, tingen, pedagogen, kameran och situationen därför *visuell mening* genom ömsesidiga begriplig-görande i förskolans praktik. Visuell mening som befinner sig i ständig rörelse med den materiell[t]-diskursiva praktik och kunskapsapparat där den blir till och kommer till stånd.

Serien av kvardröjande fotografier från händelsen mellan Ruth och kameran blir synlig som spår av Ruth och kamerans relation med förskolan, och den blir genom kompositionen här i texten i sig ytterligare en visuell och relationell händelse. Sättet att koppla samman fotografierna blir en återblick i den visuella händelsen, en bekräftelse på den, och ytterligare en aspekt av det agentiska snittets synliggörande och visuella meningsskapande. Genom den visuella framställningen görs ytterligare ett tillägg i händelsen, ett tillägg som både visualiserar kameran och Ruths intressen i det tillfälliga ögonblicket och samtidigt visar på min formulering av relationen mellan de kvardröjande fotografierna.¹⁰⁴

Fotografierna som visas synliggör också kamera-människans-makt att definiera och att plocka isär en pågående verklighet utanför kameran i och med kamerans kapacitet att visa upp något, inte bara i nuet utan också senare. Det är något kameror generellt är mycket bra på, något som också Ruth och kameran undersöker i händelsen. Samtidigt plockar Ruth och kameran också ihop världen i förändrande mönster, de skapar föränderliga spår, de

104 Jag leker med tanken att jag skulle kunna röra mig tillbaka till produktionen av forskningsmaterialet och be Ruth om hjälp med att lägga bilderna i en visuell ordning i relation till varandra. Nu låter jag dem följa skeendet i händelsen och mitt estetiska organiserande. Ruth skulle nog se på dem på andra och kanske mer intressanta och utmanande sätt. Jag tänker med den tanken att vidare framtida forskning kan undersöka just sådana händelser – fotografiers möjliga rörelser på väggar, i böcker, i pärmar och i portfolios i förskolan utifrån barnens skapande av dem, samt sorterande och organiserande med dem.



skärper blicken i stunden och lämnar med kameran fotografiska spår i framtiden för oss andra att följa och de öppnar därmed för förändrade hopkopplingar. Genom att den visuella rösten blir så stark, *re-artikulerar* och *re-formulerar* de tillsammans kunskapsapparaten (jfr Barad, 2007; Lind, 2010). De barn och de kameror som deltar i studien *förhandlar inte bara mening, de skapar mening* som löser upp disciplinerande och normerande seendenormer och därmed både undersöker, utmanar och artikulerar barnen och kamerorna platsen, relationerna och förskolepraktiken. De visar också förändrade och mer fördjupande samt mångtydiga aspekter av vad fotografiska spår kan komma att bli och innehålla, inte som representationer av det som har hänt, utan som utplattade rörelser av pågående visuella och fotografiska möjligheter med världen och relationerna omkring.

Bli sedd och se-emot – en sammanfattning och riktnings-förändring

Barnen-kamerorna riktar sina ömsesidiga blickar mot människor likväl som mot ting och krafter i förskolepraktiken, men i de båda agentiska snitten ovan dröjer barnen och kamerors riktningar särskilt vid vuxna människors kroppar och deras rörelser, samt kamerornas intresse och seendekapaciteter i relation till dessa mänskliga kroppar. I de båda händelserna spelar displayens utsikt i samtidighet med dess inramning också roll och de två agentiska snitten visar på två olika slags performativa närmanden i relation till det verbala möjlig-het och agens. Det verbala blir visserligen performativt i båda de agentiska snitten men till synes aktivt i olika processer. I det första av de två agentiska snitten, det mellan Willy, kameran, mig och videokameran, tycks den verbala kraften och dess räckvidd riktas mot att inbegripa både de mänskliga och ickemänskliga aktörerna i händelsen, kanske inte bara inbegripa utan dessutom visa på både ömsesidigheten och makten i relationen mellan utblickarna. Kameran-willy ser inledningsvis med realtiden i en pågående filmisk rörelse och stannar sedan med blicken i sam-handling mellan visuell utblick och verbalt tilltal med den vuxna (som är jag). Här framträder också ömsesidigheten i det jag benämnt som en *seende och synliggörande transparens* som pågår i dialoger in-i-mellan alla deltagande, och här blir också olika aspekter av en pågående etik synlig. I det andra agentiska snittet, med fokus på Ruth och kameran, agerar de ickeverbala svaren i kombination med de aktiva kroppsliga närstudierna, fotografiska svar i ett generöst samspel – men på visuella villkor – och kameran-ruth snarare utestänger en pågående avsikt i den verbala aktiviteten och intresset från den deltagande pedagogen. I utestängandet markeras och manifesteras ett *visuellt motstånd* mot de frågor som följer med pedagogens engagemang, men i det visuella motståndet finns också ett *visuellt återkopplande*.

I händelserna och de kvardröjande fotografierna i de agentiska snitten mellan Ruth och pedagogen samt mellan Willy och forskaren, blir det synligt hur barnen tillsammans med kamerorna i pågående fotografiska fenomen använder möjligheten i kamerans aktiva och ibland ivriga blick med riktning i och ut mot omvärlden. Detta har givetvis synliggjorts också i större delen av de tidigare agentiska snitten och analyserna eftersom det ligger i avhandlingens intresse och syfte, och därmed i den möjlighet som utgörs av att barnen ges handgriplig tillgång till kameror. Men här, i de två agentiska snitten ovan, framträder ett särskilt intresse och en särskild aspekt av utblickandet i förskolepraktiken. Det särskilda intresset som fokuseras och berörs handlar om hur de vuxna – pedagogen och forskaren – blir synliga, och därmed sedda i forskningsmaterialet, vilket utgör en tidigare inte framlyft blick i analytisk

sam-handling med data. En blick som inte heller ses i de dokumentationer som sitter på de två förskolornas väggar under studiens genomförande, eftersom vuxna inte är synliga där.¹⁰⁵

Den nu framträdande blicken och dess fokus på de vuxna gör att de kommande analyserna med utgångspunkt i tidigare analyser tar en förändrad väg, här produceras en *diffraktiv vändning* där fotografier från kamerornas minneskort utgör analysunderlag istället för som tidigare då det i huvudsak utgjordes av de rörliga visuella fältanteckningarna. Därmed sker sökandet efter agentiska snitt som lyfter fram centrala aspekter i forskningsmaterialet på ett om-vänt sätt, med en förändring i forskarblickens performativa agens. För att följa dessa om-kastade utblickar kommer nu i resterande del av kapitlet den diffraktiva läsningen att fokusera analysen med kvarvarande fotografier. Här sker därmed en *riktnings-förändring* som genereras ur forskningsmaterialet, analyserna och teoriernas rörelser (jfr Lather, 2013; Lenz Taguchi, 2013b; Olsen, 2015).

I omvänd ordning – med utgångspunkt i kvardröjande fotografier

I de följande analyserna görs visuella nedslag i kvardröjande fotografier ur forskningsmaterialet med vilka intresse riktas mot vuxna människors handlingar i relation till vardagspraktiken i förskolan. Urvalet baseras på en slags idé om att de fotografier som görs synliga har något att berätta om ett antal aspekter av relationen mellan vuxna och barnen-kamerornas-utblick. Det jag benämner som urval är ett resultat av samma slags diffraktiva läsning, sammanblandning och om-läsning som i de tidigare analyserna. Jag menar inte att fotografierna kan stå oemotsagda eller ska ses som enskilda sanna utsagor – det talar helt mot det teoretiska perspektivet och avhandlingens idé.

Den rörelse och riktningförändring som sker nu innebär snarare att fotografier från olika delar av studien *kopplas ihop* (jfr Jackson & Mazzei, 2012) med varandra och med aspekter och händelser i tidigare analyser i avhandlingen och den serie av fotografier som här i texten visar vuxna kan ses som ett axplock ur forskningsmaterialets kvarvarande fotografier där vuxna människor syns. Intresset i de fotografier som visas i texten rör sig, av bland annat övergripande och anonymiserande etiska skäl (Vetenskapsrådet, 2011, 2013), särskilt med fotografier där de vuxna inte tittar tillbaka in i kameran.

Pedagoger, forskaren och en vårdnadshavare framträder på olika sätt i

105 Visserligen visas vuxna på fotografier vid entrén på en av förskolorna, men det är inte bilder i verksamheten utan fotografier som säger: det är vi som jobbar här, just nu.

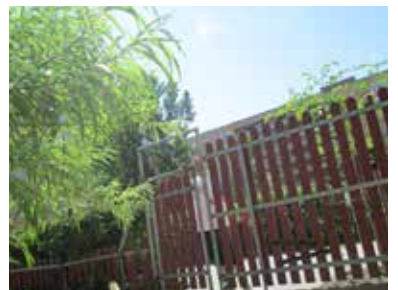
dessa fotografier. Några liknar det agentiska snittet mellan Ruth och kameran, där pedagogen framträdde som när-betraktad och isär-plockad, några andra är mer utblickande och mindre närgångna. Kameran och barnen visar genom de fotografiska nedslagen hur de följer de vuxnas väg bort från händelser, in i händelser, men också att de möter de vuxna kropparnas närmande till både sig själva och andra barn. Därmed pågår barnen, kamerorna och de vuxna kropparna i intra-aktioner med en mängd aspekter av hela verksamheten.

I följande analyser framträder en antropocentrisk riktning för forskarblicken, den är avsiktligt intresserad av vuxna människor. Dessutom framträder en mer diskuterande ton i de analyser som följer. Den diskuterande tonen tar sin utgångspunkt både i att analyserna sker på ett annat sätt än tidigare och att analyserna tittar på en slags utklippta händelser (jfr [konstruerat snitt] Lenz Taguchi, 2012a) snarare än pågående intra-aktioner. Analyserna tar inte längre utgångspunkt i händelser där barnen är inblandade, vi befinner oss nu snarare i resultatet av barnens inblandning. De vuxna reduceras till något som går att blicka ut över på samma sätt som jag tidigare argumenterat för att barn vanligen gör i förskolan. Mitt antagande om bristen på vuxna kroppar i förskolors fotografiska dokumentationer är en av ingångarna i studien, och samtidigt eller kanske just därför har de vuxna kropparnas rörelser och framträdande i fotografier och fotografiska händelser under arbetet med studien legat som en aning, ett glimmer och ett glittrande retande och intresseväckande spår (jfr Fredriksen, 2015; MacLure, 2010), vilket jag nu följer tillsammans med barnens fotografier. Kanske kan man säga att de aspekter av studien som berörs i en mer diskuterande ton nedan tar sin utgångspunkt i en reell emancipation. I barnens makt över seendet med riktning mot de vuxna.

Att knyta eller o-knyta

I ett av de fotografiska kvarhållandena av vuxna som visas här bredvid¹⁰⁶ utgår kamerablicken från vad vi kan anta är en sittande barnkroppas utblick över ett par vuxna händer i pågående sam-förstånd med knytande av skosnören. Barnet-kamerans blick ser ut över de vuxna händernas rörelser och dokumenterar med den fotografiskt performativa agensen till synes hur och att skor knyts på ett visst sätt. Om det hade varit ett barn, som knöt skorna, skulle vi då se på fotografiet som dokumentation av lärande? Eller kanske som övning i att knyta skor? Skulle fotografiet då komma att utgöra del i en dokumentationsapparat som sam-spelade med mer traditionella fotografiska

106 Fotografiet finns, liksom de andra fotografierna som kommer att diskuteras i den här delen av avhandlingen, återgivet på nästa sida bland alla de fotografiska aspekterna av vuxna.



handlingar i förskolans praktik (jfr Alnervik, 2013; Olsen, 2015; Svenning, 2011)? Om vi följer det framskrivna tankespåret vidare har vi enligt fotografiet synliggjort en vuxen som en-som-kan-knyta-skor. Fotografiet utgör en bekräftelse på att hon lärt sig det, eller åtminstone att hon försöker och att kunskapen om skoknyttande därmed cirkulerar i händelsen.

Men just för att det helt uppenbart är en vuxens händer vi ser bryter fotografiet med det mer vanliga barncentrerade intresset i fotografier som fokuserar på vem som lär sig vad i förskolekontexten. Här framträder därmed genom ett förändrat seendefokus också möjligheten till att belysa det A.-L. Lindgren (2016) talar om som rådande ”seendenormer” (s. 19). I sig vänder fotografiet därför upp och ner på tidigare erfarenhet och antaganden om fotografiska synlig-göranden i förskolepraktiken. I det här särskilda fotografiska kvarhållandet finns kanske inget lärande och ingen kunskapsbildning som säger något om världen i ett vidare perspektiv än att: Två till synes vuxna händer, rör sig och samspelar med skosnören på ett par svarta skor som sitter på ett par fötter som storleksmässigt kan antas tillhöra ett barn. Ett sådant tänkande utgår från att vuxna kan knyta skor, att de brukar hjälpa barn med det och att barn ber om hjälp med sådant de inte kan. Men om vi vidgar det analytiska tänkandet bortom mer traditionella aspekter av lärande och vad vi av ohejdad vana vet och är kulturellt inskolade i, vad ser vi då. Kan skorna i fotografiet då ses i relation till lyckad marknadsföring av en viss sorts skomärke? Kanske är de nya? Kanske handlar fotograferandet från barnets sida då om nya skor eller att visa upp märkesskor, och inte om knyttande? Tänk om skorna inte knyts, de vuxna händerna kanske är på väg att knäppa en jacka, eller torka snor? Tänk om fotografiet visar barnets frustration över att inte kunna knyta skorna själv, kanske säger fotografiet: *Jag vill ha skor som inte behöver knytas, jag vill ha skor som jag kan ta på mig själv. Utan hjälp.* Om fotografierna barn producerar när de får handgriplig tillgång till kameror väcker frågor likt ovanstående, då har inte bara seendenormen (A.-L. Lindgren, 2016) satts i rörelse – utan också en vidare demokratisk aspekt av rätten att ställa frågor, se tillbaka och uttala sig fotografiskt. Därmed skulle också ett antal antaganden om den fotografiskt dokumenterande kunskapsproduktionen i förskolan kunna förändras (jfr Quinn & Manning, 2013).

Om kunskap blir till så som Barad (2007) menar, som en materiell praktik där olika delar av världen engagerar sig med andra och kunskapen skapas genom deras ömsesidiga onto-epistemologiska engagemang i varandra, då kanske det är tveksamt att kunskap blir till och synlig i ett ensamt kvardröjande fotografi. Fotografiet behöver sällskap av andra fotografier, andra händelser och andra samman-trasslade relationer och flera röster eller belysta

fenomen. Men ändå, om ett enskilt fotografi, producerat mellan ett barn och en kamera i förskolepraktiken, skulle kunna ses som ett performativt uttalande i förskolan och i forskning, *genom de händelser som de ger upphov till*, då skulle det enskilda fotografiet kunna ställa frågor till praktiken. Frågor som, enligt min egen erfarenhet, sällan ställts men som med barnet-kamerans-perspektiv skulle kunna ställas och som med ett diffraktivt tänkande skulle kunna öppna för förändrade sätt att tala, se och förstå dokumenterande fotografier. Därmed skulle barnens fotografier också kunna visa vägen mot förändrade riktningar för kunskap om barn, om förskola och om pedagogiken. Skosnöresknytandet som ett fotografisk spår kanske då ställer frågor som: Varför knyter vuxna barns skor? Varför har barn skor som måste knytas innan deras fingrar har motorik att samverka med skosnören? Ställer sig vuxna in genom att hjälpa barn utan att de bett om hjälp? Kan det vara så att de vuxna i relation till förskolebarn bidrar till att göra barnen hjälplösa, genom att inte vila i händelser som sker, utan omedelbart och opå kallat hjälpa barnen? Om frågor som dessa ges möjlighet att emanera från barnens relationer med kamerorna osäkras inte bara seendnormer och kunskapsproduktion, utan också den pedagogiska kontrollen (jfr Sandvik, 2012) och genom det också underliggande antaganden som den utgår från.

Se med sin längd och att se tillbaka

I flera av de tidigare återgivna fotografierna visar sig och framträder treåringars utsiktspunkt i världen. När man är tre år ser man i världen från en kroppsligt fysisk längd som i sig visar platsen, de mänskliga och de ickemänskliga relationerna på ett särskilt sätt (jfr Clark, 2010). Eftersom barns och ungas kroppar befinner sig i ett kontinuerligt växande med tiden framstår det som möjligt att en vuxen kropp inte längre kan komma ihåg hur världen framträdde med barnets utblick. Även om den vuxna kroppen sitter på golvet, eller står på knä, får den bara tillfällig tillgång till det perspektiv i världen som barnen och deras blickar befinner sig i. Utifrån de fotografier som visar den treåriga kroppens utblick i världen ser vi särskilt bra de nära intra-agerande och passerande vuxenkropparnas ben, rumpa och bål. Dessa blickar visar dessutom att en treårig kropp måste se upp på den som fysiskt utgör en vuxen upprättstående kropp för att identifiera ansikten och få kontakt med blicken.

Utifrån de fotografiska blickar som fotografiska händelser och barnens fotografier bjudit in mig i under arbetet med analyserna har jag själv parallellt fotograferat utifrån den blickposition i världen en treåring ser från. Världen framstår i dessa fotografier som en annan än den jag känner och vet något om

och det har ytterligare stimulerat mitt tänkande kring seende och dess olika begränsningar.¹⁰⁷

I två av fotografierna i serien med bilder av vuxna som synliggjorts i texten ser vi en vuxens hand i närbild och där ser vi en vuxen kropps bål som utgör bakgrund till den utsträckta handen. Handen ser ut som om den vill hålla eller just har släppt något i det ena fotografiet. I det andra fotografiet av samma vuxna bål ser vi hur tre fingrarna tycks knipa om ett blommande gräs. Ett sätt att se på dessa två fotografier som en pågående händelse är att se ett barn räcka över ett blommande gräs till en vuxen hand, ett annat är att se en vuxen hand ta ett blommande gräs från ett barns händer. Ett ytterligare sätt att se och tänka är att göra antaganden om att barnet bett den vuxna hålla det blommande gräset för fotografisk kvarhållande i ett framtida fotografi. Det blommande gräset produceras genom barnets fotografiska sam-handling med kameran som fotografiers agens, och det blir då möjligt att åter-se i framtiden. Den vuxna kroppen tycks här utgöra en sam-handlande arena för relationen mellan *grässtrået*, *barnets* och *kamerans blickar*, det blir då dessa tre som utgör den produktiva kraften i händelsen. Den vuxna kroppen reduceras då till en plats mot vilken de produktiva relationerna pågår – de som ser och synliggör. Det medför att en vuxen kropp kan analyseras som att den fungerar som en avgränsande arena, vilken i den här händelsen gör relationen med grässtrået begriplig. En kropp som då inte fungerar begränsande av barns seende och seenderelation med världen utan som snarare utgör bakgrund och kanske inramning till händelserna. Då har den vuxna kroppen reducerats till stöd för att fotografera det blommande gräset och utgör inte fokus för bildens eller blickarnas intresse.

Men förutom att reduceras till bakgrund i fotografier så kan delar av vuxnas kroppar lyftas fram som intressanta och som krafter i rörelse, vilket sker till exempel i fotograferandet av vuxnas rumpor. Där visar sig kamerans *öppna egenskaper* i relation med barnen, dess öppna kapacitet som ännu inte specifikt inskriven i kulturella regelverk kring hur fotograferande i förskolan bör gå till. En ensam rumpa blir synlig i ett av fotografierna ovan. Jag har tidigare berört hur vuxna kroppars rumpor ofta befinner sig i treåringars direkta synfält. När barnen har tillgång till kameror skapar dessa utblickar över rumporna humor. När ett av barnen tog fotografiet ovan, där rumpan ses, samlades flera barn kring händelsen. Det fotograferande barnet ropade: – *Rumpa och rumpa*, vilket påkallade andra barns intresse och barnen bad att den vuxna skulle stanna och vänta för att fler fotografier skulle kunna

107 Detta kan betraktas som ett personligt-och-vid-sidan-av-projekt som inte berörs mer i avhandlingen än just här, men samtidigt har det pågått parallellt med det analytiska tänkandet i avhandlingen.

bli till mellan utblicken över rumpan och själva rumpan. Kombinationen av tillgång till kameran och vad den kan synliggöra skapar till synes både *humor* och *humoristiskt meningsskapande* där seendets särskilda kvarhållande med kameran blir centralt. Det finns till synes alltså inget pinsamt eller tabu med rumpan i fotografiet (jfr Einarsdottir, 2005; Rasmussen & Smidt, 2002). Det är mycket möjligt att någon annan tänker att barnen skrattar just för att det är pinsamt eller tabu, men jag uppfattar inte situationen på det sättet. Barnens intresse bör snarare sättas i relation till att det generellt finns en upprätthållande apparat kring barns intresse för rumpor och för kiss och bajs som vuxna ansvarar för och uppmuntrar. Den har sett olika ut i olika tider, men har i perioder starkt upprätthållits av barnvisor och barnböcker som producerats för och använts med barn och vars intresse riktas mot barns förväntade intresse för rumpor, kiss och bajs.

Ytterligare ett av fotografierna ovan belyser fenomenet med vuxna kroppar sedda med barns fysiskt kroppsliga perspektiv i förskolans vardagspraktik. Där ses ett par tår i motljus i nedre delen av bilden. Fokus i den serie av kvardröjande fotografier från vilket det här fotografiet kommer utgörs av en pågående fotografisk rörelse mellan ett fotograferande barns utblick med en kamera samtidigt som barnet ligger på ett skötbord och en pedagog byter blöja på barnet. Blöjbyte utgör en stor del av den omsorgsprincip som ingår i relationen mellan förskolans yngre barn, vårdnadshavares önskemål, blöjorna, pedagoger, de små barnens bajsande och kissande, plasthandskar och handsprit. I de blöjbytande händelserna ingår också höj- och sänkbara bord, olika slags papper som kropparna ska ligga på och tvättlappar med vilka de ska tvättas. I kvardröjande fotografier synliggör Anja, som ligger på skötbordet, pedagogen vars händer ombesörjer blöjbyte och tvättlappstvättande med henne. Vi ser taklampan blända kameran och vi ser det gråvita takets ljudisolerande skivor. I de andra fotografierna i serien, som inte visas här, ser vi pedagogens ansikte, hyllan där blöjorna finns och vi ser händer som håller om fotleder och ben. Händelser på skötbordet utgör vanligtvis inte aspekter av förskolan som visas i fotografi. Visualiserande händelser från skötbordet utgör därför sällan del i framåtblickande och minnesskapande i de visuella biografier som blir till i förskolan. Antaganden som detta baseras på mina förkroppsligade visuella och intellektuella förskolläraminnen från 27 år i förskolan, men de hänger också samman med de senaste årens debatt om nakna barnkroppar och pedofili.¹⁰⁸

108 De hänger ytterligare också samman i diffraktiva rörelser utanför den nära kontexten och då med reklambilder som synliggör små barn med biologiskt flickkön med bikiniöverdel och jag sammankopplar också detta med att vi generellt inte längre visar fotografier på nakna barn i offentlig kontext.

De fotografier som Anja gör i intra-aktioner med händelserna på skötbordet utgör dessutom ett synliggörande av barns visuella utblickande och därmed på aspekter av förskolan som inte kan göras synliga genom vuxnas inlevelse, empati eller etiska försök att se med barns perspektiv. Vuxna kroppar får inte plats på skötbord. Därför går det inte ens med önskan om ett utplattat och etiskt tänkande tillsammans med barns perspektiv att förstå de fysiskt praktiska omständigheterna, om man som vuxen inte själv minns sig liggande på skötbord som barn. Barn-kamera-blivanden blir på detta sätt unika som synliggörare i världen, unika i bemärkelsen att de skapar skillnad i kunskapsapparaten genom att de visar ett antal produktiva aspekter i världen som de vuxna inte kan veta något om, eller kan erinra sig, eller få tillgång till annat än tillsammans med barnen, kamerorna och deras relationer. Anja, kameran, händelsen och de producerade fotografierna visar på den *pågående etikens kraft*, som här utgår från barnets perspektiv och dess blick i vardagspraktiken.

I omvänd ordning – en sammanfattning

Det finns ett särskilt fokus på människor, en avsiktligt antropocentrisk riktning för blicken, i denna sista del av analyserna. Det beror på att de människor som de fotografiska händelserna intresserar sig för är de vuxna som ansvarar för det liv barnen lever i förskolekontexten.¹⁰⁹ Vuxna kroppar utgör i förskolan en del av den asymmetriska maktordningen, de ser över huvudet på barnen och de kan hålla fast barnens kroppar och genom fasthållandet visa vad som är rätt och fel i varje situation och samtidigt kan de i andra situationer använda sina kroppar för att visa omsorg om barnens kroppar, känslor och affekter (Rossholt, 2010, 2012a). Yngre barn är beroende av vuxna, de är inordnade både i en pedagogisk kontrollapparat och i institutionens logik (Sandvik, 2012; Åmot & Ytterhus, 2014) *men de vuxna är också beroende av barnen*, hur barnen har det, hur förskolan samspelar med läroplanens mål, med samhällets regelverk och med vad vårdnadshavare tänker och tycker. Därför har denna sista del av analyskapitlet utgått å ena sidan från barnen, kamerorna och deras relationer, och samtidigt å andra sidan från den riktning och det intresse de visar för vuxnas kroppar och rörelser – och genom det vad vuxnas kroppar har för sig tillsammans med pedagogiken.

Ett antal fotografier från forskningsmaterialet har i den här delen av

109 Självklart är forskaren också inblandad när det gäller forskning och särskilt i relation till de fotografier som utgör underlag för den här diskussionen. Men i den här analysen ligger fokus på pedagogerna och deras möjligheter utifrån barnens relation med kamerorna. I tidigare analyser har blicken riktats mot forskaren och videokameran med särskild skärpa.

avhandlingen gjorts synliga, och några av dem har analyserats genom ett närmande i en diskuterande ton – i analyserna ställs ett antal frågor. Dessa frågor har som avsikt att utifrån studiens övergripande intresse visa hur barns tillgång till en fotografisk röst, och att lämna handgripliga fotografiska spår i förskolan, kan producera nya och förändrade riktningar. Riktningar som inte bara angår pedagogers eller forskares tankar och handlingar, utan också vuxna på ett generellt plan (kanske också andra barn), eftersom de kan visa sådant som vi vuxna inte vet om hur det är att vara barn i relation med förskolans materiell[t]-diskursiva förutsättningar och villkor. Det gör att denna sista analys har intresserat sig mer för vad pedagogerna, vuxna mer generellt och forskare med barnens hjälp kan utveckla kunskap om – tillsammans med barnen. Eller uttryckt på ett annat vis, barnen visar vägen för förändring, för det vi inte visste och för det vi då kan komma att få veta när vi följer det L. Johansson (2015) beskriver som det *ännu-icke-sedda* i relation med förskolans praktik.

Några sammanfattande spår

Avslutningsvis följer här några sammanfattande spår av resultaten och analyserna och dessa kommer sedan att utgöra fokus i avhandlingens avslutande diskussion i det nästföljande kapitlet.

Barn ser i världen tillsammans med kamerorna – de inte bara synliggör den

Barnen och kamerorna som deltar i studien utgör tillsammans ett förändrat sätt att bli blick, att bli kamera, att vara seende och att göra synligt i relation till förskolan som plats och pedagogisk kontext. Detta framträder i studiens analyser genom att barn, fotografi och kamera blir till i ömsesidiga handlingar med sina gemensamma kapaciteter, i relation med lek, ting, humor, estetik, människor, lärande, platsen och kunskapsbildning, utan att det först tycks avgjort vad som kommer att bli viktigt i framtiden. Denna öppenhet i nuet bidrar till att nya samband och förändrade sammanhang görs synliga i *fotografisk agens*, i *pågående stillbilder* och som *fotografiers agens*, men också i relation till förskolans verksamhet i ett större perspektiv och då på vad kunskap och lärande kan vara och bli mer generellt och särskilt i relation till frågor som berör seende, dokumenterande och visuellt minnesskapande. Barnen visar genom pågående aktiviteter med kamerorna på sådant som intresserar dem och på sådant som är viktigt för dem att uppmärksamma i förskolan och de både stör, utvecklar och vidgar rådande seendenormer och villkor för

seende. De visar också på aspekter av etik tillsammans med kamerorna som öppnar för förändrad förståelse av vad etik kan bli och vara tillsammans med barn, och genom detta belyser barnen relationen mellan fotografi, fotografiska handlingar och etiskt ansvar. Etiken har bland annat beskrivits som *det komplexa i etik* i relation till *etikens komplexa rörelser*, och här har också jag som forskare beskrivits som både *etiskt lyhörd* och *etiskt halvdöv*.

Barn som kameraanvändare

När barn får tillgång till kameror får de också möjligheten (rätten) att se tillbaka på andra barn, på platsen, tingen, relationerna och på vuxna. Barn blir fotografer och kameraanvändare med utgångspunkt i sin fysiska längd och därmed framstår världen visuellt på ett särskilt sätt i treåringarnas fotografier och med treåringars utblick. Detta medför att omvärlden som framträder i barns fotografier blir något som många vuxna visuellt vet mycket lite om, men barnen och kamerorna blickar också ut över vuxna på ett sätt som bryter med vuxnas dominerande utsiktmöjlighet. I barnens fotografier framträder ett antal vuxna vilka annars inte är vanliga i förskolans fotografiska repertoar, för bortsett från att pedagoger sällan utgör motiv för kameror och fotografi i förskolan framträder de i barnens fotografier och kameratillblivelser på en mängd hittills okända sätt. Deras kroppar liksom deras alldagliga handlingar skärskådas när de dokumenteras och framträder som huvudfokus i kvardröjande fotografier.

När barnen tillsammans med kamerorna ges möjlighet att blicka tillbaka på de vuxna och på förskolans praktik synliggörs ett antal motståndshandlingar, vilka i sig belyser maktförhållanden av olika karaktär, de visar på motstånd mot materiella och diskursiva aspekter i vardagsrutiner och regelverk. Barnen och kamerorna synliggör också ett antal vardagsetiska problem och de ifrågasätter tillsammans den pedagogiska kontrollen och dess logik. De belyser förändrade aspekter av förskolan genom användandet av den *visuella röstens kapacitet*. Kameror och dess utblick blir därmed ett ting med motståndskapacitet bara genom att barnen har handgriplig tillgång till dem och de motstånd som synliggörs erbjuder möjligheter att problematisera ett antal för-givet-tagna antaganden om organiserandet av förskolans verksamhet. Eftersom barnen använder kamerorna på ett antal för förskolan tidigare okända sätt visar de också på förändrade sätt att förstå relationer mellan barn, förskola, lärande, kunskapsutveckling och processer som de hänger samman med, och de skapar förändrade möjligheter för att synliggöra nya aspekter i ett pågående *visuellt meningsskapande*.

Barnen utvecklar kamerors möjligheter och performativa agentskap

Kamerans sam-handlande utblick utgörs inte bara av en registrerande blick i nuet utan den tar också plats som en *estetisk seendeapparat* vilken urskiljer särskilda aspekter i omvärlden. Barnens performativa rörelser tillsammans med kamerorna öppnar för andra slags kamerablickar och fotografiska blickar i verksamheten, dels genom att barnen och kamerorna ser på förändrande sätt, dels att kamerorna och barnens händer tillsammans fungerar på föränderliga och initiativrika sätt. Men också genom att barnen och kamerorna i sitt seende i världen uppmärksammar omvärlden på ett sådant sätt att estetiska aspekter i vardagskulturen görs synliga. Kameran blir tillsammans med barnens händer på detta sätt både ett *estetiskt uttrycksmedel* och ett *estetiskt verktyg* i förskolan. Barnen och kamerorna både synliggör och belyser resultatet av *estetisk attraktion* och de uppmärksammar estetisk attraktion i pågående händelser och relationer med omvärlden. Synliggörandet tycks tvådelat, dels synliggörs delar av världen som estetisk i fotografier och dels tycks kamerans inramande och utskiljande funktion lyfta estetiska krafter och estetiskt tilltal i omvärlden. Det är inte bara fotografiskt resultat som har estetiska dimensioner utan också de *pågående stillbilderna*.

Förutom de spår i skillnader och deras eventuella effekter som presenterats ovan har också det teoretiska perspektivet och dess tänkande-verktyg genom diffraktiva läsningars prövande och tillämpning, bidragit till och medfört att jag som forskare under arbetet med analyserna har utvecklat ett antal *analytiska begrepp* och *beskrivningar*, dessa ska också ses som ett resultat i avhandlingen. Några av dem finns med i resultatsammanfattningarna ovan. De har växt fram under arbetet, de har varit del av arbetet och de har framträtt som ett sätt att skriva fram resultatet, vilket i sig gör dem till både redskap för framskrivningar och resultat. De utgör på så sätt ett tillämpande, omsättande, undersökande och meningsskapande av det teoretiska perspektivets möte med det postkvalitativas möjligheter i ihop-trasslingar med forskningsmaterialet och mitt forskartillblivande.

Kapitel 7

En ut-zoomad blick
– ett avslutande
kapitel

En ut-zoomad blick – ett avslutande kapitel

I följande kapitel lyfts forskningsblicken och här utspelar sig en avslutande diskussion utifrån resultaten i avhandlingen. Ett flertal aspekter av det särskilda intresse som formulerats som frågeställningar i avhandlingens inledning har fått några möjliga belysningar i förra kapitlet. Nu kommer dessa belysningar och dess möjligheter att diskuteras i relation till den vidare kunskapsapparat i vilken studien både ingår och sätter spår.¹¹⁰ Ut-zoomningen i kapitlet blir å ena sidan utan gränser, den kan varken se eller beskriva något absolut. Å andra sidan kommer ut-zoomningen att presentera några möjliga konsekvenser och implikationer för förskolan som plats och praktik, även om dessa utgör *ett* sätt att se med världen och forskningsmaterialet, och att det givetvis finns andra samtidiga och komplementära sätt att se (jfr Barad, 2011).

Ordnade och o-ordnade blickar

Under följande rubriker rör sig resultatet av studien och dess potential tillsammans med konsekvenserna av *skillnadens spår*, och möjligheterna med effekterna av dessa skillnadens spår. Skillnader som inte är intresserade av ett givet utfall, inte skillnader som ställs i motsats till något annat, utan istället, snarare de differentierande och möjliga framåtblickande rörelser (jfr Barad, 2007, 2014b; Haraway, 1992, 1997; Lenz Taguchi, 2012a) som avhandlingen kan bidra till, med utgångspunkt i alla de blickar och *kamerahändelser* som är i rörelse.

Seendeapparater

Kamerorna blir i barnens händer under produktion av forskningsmaterial givetvis ofta seendeapparater. Det finns inbyggt i kamerans tekniska möjlighet, i den finns också den avskiljande och utpekande kapaciteten som kan beskrivas

110 Dessa vidare aspekter kan beskrivas efterfrågas särskilt i den sista frågan som formulerats om studiens intressen under rubriken, *Avhandlingens intressen och syfte*. Den frågan intresserar sig för hur de diffraktiva läsningarna kan sättas i relation till förskola, barn och kameror i en vidare kunskapsapparat bortom studien?

som kamerans blick. Den ser och fotograferar, och där ingår både nyttbetonade och estetiska aspekter av fotografi (jfr Östlund, 2014), men kamerorna blir tillsammans med barnens händer, i intra-aktioner med barnens kroppar och omgivningen, också delaktiga i mer föränderliga och nyskapande processer. I dessa processer spelar ofta komplexa och mångdimensionella blickar roll. Barnen och kamerorna ser, ses tillbaka, stör, störs, utmanar, utmanas och svarar. Ibland helt oberoende av om det är människa eller materialitet som möter blickarna, och eftersom barnen, kamerorna och blickarna tycks bli till tillsammans med det *oförutsägbara*, utgörs de inte av föreställda eller förbestämda avsikter. Det oförutsägbara följer med relationen mellan kamerorna och barnen och det uppstår, och blir på så sätt del av kameraanvändandet.

Det oförutsägbara visar på tidigare okända spår i relationen mellan kamera och förskola. Det visade sig i händelser vars processer inte var givna och vars resultat överhuvudtaget inte fanns före händelsen utan snarare blev till under eller på grund av det som hände i en ömsesidig växelverkan mellan kameran, barn, seende, omvärld och tillbakablickande. Inom ramen för beskrivningar av socialt och kulturellt seende antas ett antal överenskommelser om: hur vi ser, vad vi ser, vem som tittar på vem, hur tittandet går till, vad som blir synligt, vad som inte syns och hur vi uppfattar det vi ser ingå (jfr Berger, 1972; Brennan, 1996; Edwards, 2009; Eriksson & Göthlund, 2012; Foster, 1998; Lutz & Collins, 1991; Mulvey, 2001; Rogoff, 1998; Sturken & Cartwright, 2009; Urry, 2002). Men barnen bryter i samhandling med kamerorna upp ett antal av dessa överenskommelser och visar på andra sätt att se med utgångspunkt i kamerans möjlighet som en komplex och samtidigt mångdimensionell seendeapparat.

I barnens kvardröjande fotografier och deras relationer med kamerorna syns ett *visualiserande* och samtidigt *mångfasetterat spårande* i världen omkring dem. Det visar på deras sätt att se i världen, på intressen och särskilda materiella fokus, men det visar också hur starkt de både orienterar sig och visuellt utforskar med de ting, de människor och de krafter som finns omkring dem. Det spårande som blir synligt och som framträder i barnens kvardröjande fotografier blir inte linjärt, det följer inte givna sträckningar, utan det sammankopplar snarare olika delar av förskolan på undersökande, upptäckande och föränderliga vis.

Barnen och kamerorna visar i fotografier både på platsens begränsning och på dess möjligheter, de följer och synliggör skillnadens spår. De riktar kameran upp mot himlen, mot bilar utanför staketet, eller mot taket inne på förskolan. De visar med kameran på fysiska begränsningar hos platsen men de går visuellt också bortom dessa begränsningar. På liknande sätt riktar de visuellt intresse och dess spårande mot kroppars rörelser och formationer. De

tar detaljbilder, de leker framför kameran, de tar närbilder och fotografier på avstånd (jfr Bendroth Karlsson, 2014a; Einarsdottir, 2005; Kinnunen & Puroila, 2016; Matthews, 2006; Rasmussen & Smidt, 2002), fokus utgörs av människor, ting och krafter omkring dem. Här visar barnen aspekter av förskolan, platsen och relationerna som skulle bli svåra att få tillgång till på andra sätt än genom de fotografiska utforskande och återgivanden som kameran tillsammans med barnen erbjuder som ömsesidiga seendeapparater.

Barnen skapar tillsammans med varandra och de pågående fotografiska situationerna verbala begrepp för vad de gör. De talar om *klicket*.¹¹¹ Men framför allt talar de om, att *göra bilder*, när de fotograferar. De till synes vet i och med detta uttalande att de sätter avtryck både i situationen och i framtiden, samt att fotograferande utgör en subjektiv handling. De tycks genomgående, med få undantag, tala om att *göra bilder* när de också tar fotografier. Därmed verkar det som om barnen verbalt skiljer på kamerans återgivande fotografiska funktion och dess funktion som seendeapparat bortom fotograferande. Generellt spelar realtidsåtergivandet stor roll, realtid i displayen både affekterar och skapar nyfikenhet och här använder barnen kamerans avskärmande och inramande funktion. De ser med den *inramande begränsningen* och den tycks öppna för ett skarpare seende, vilket synliggjorts i några av de agentiska snitten, där världen till synes framträder tillsammans med kamerans display i både kvardröjande fotografier och pågående stillbilder. Barnen visar med kamerorna på tekniskt-praktisk erfarenhet och utvecklande av fotografiers möjligheter i de lärande- och kunskapsrum som förskolan utgör. De visar det vi inte kan se, det imaginära i leken och de synliggör det vi inte visste om barnens intressen. De ägnar sig åt att utveckla och vidga *kamerakulturen* i förskolan.

De skapar som jag ser det *visuell kompetens* och *visuella referenser* som konkurrerar med förskolans mer traditionellt fotografiskt dokumenterande seendeapparat. Dessutom krockar mycket av deras spårande och deras relationer med kamerorna med idéer om färdiga lärandemål, givna slutprodukter eller förutbestämda vägar för att utveckla kunskap. Vi rör oss tillsammans med barnen och kamerorna snarare med potentialen i undersökningar och visualiseringar i den pedagogiska praktiken som vi ännu inte vet så mycket om (jfr D. Atkinson, 2015, 2016; L. Johansson, 2015), vilket i sin tur både erfordrar och erbjuder nya spårningar i förskolepraktiken för den som ställer sig intresserad och villig att följa barnens fotografiska och fotograferande initiativ.

111 Se under rubriken, *En läsning av hålet i väggen genom den röda bilen, för beskrivning av händelsen med klicket*.

Eftersom digitalkamerorna ofta befinner sig nära barnens kroppar packas de ner i väskor, följer med på toaletten, eller hänger på cykelstyren och ligger på matborden eller under täcken. De blir då inte ett ting man hämtar när man redan vet vad man vill avbilda för att genom avbildandet kunna återvända till detta senare. Barnen och kamerorna har till synes inte en avsikt som utgår från ett fotografiskt tänkande som förutsätter antaganden om kamerans suveränitet och dess reproducerande karaktär. Barnen tar generellt inte utgångspunkt i tillblivelser med kameran i beskrivningar som – jag ser det jag vet och vill minnas, alltså fotograferar jag det – vilket kan beskrivas som en aspekt av pedagogers fotografiska strategier när de talar om användande av kameror för att komma ihåg eller visa upp vad som händer i förskolans verksamhet (jfr Alnervik, 2013; Holmberg, 2015; A.-L. Lindgren, 2016; Svenning, 2011).

Genom att rikta sina ömsesidigt gemensamma blickar visar barnen med kamerorna på den kapacitet de har att upptäcka, göra motstånd, se tillbaka, undersöka och ifrågasätta. Och jag menar med utgångspunkt i det som visats och gjorts synligt studiens resultat- och analyskapitel att de genom detta skulle kunna komma att leda det dokumenterande och fotografiska arbetet i förskolan. Att de, barnen och kamerorna, både skulle kunna leda sökandet efter lärandeprocesser och dokumentera dem, inte som idag i huvudsak inordnas i resultatet av pedagogernas blickar och deras föreställningar och förväntningar på vad som är lärande och vad som är kunskapsutvecklande och visuellt intressant i verksamheten.

Med utgångspunkt i barnens relationer med kamerorna skapas inte bara frågor och konstrueras problem, här exponeras inte bara händelser, utan här visar barnen på kamerans kapacitet i verksamheten som långt mer mångdimensionerad och intressant än som bara ett dokumenterande verktyg av det överenskomna och redan kända. Barnen som deltar i studien anpassar till skillnad mot pedagoger (jfr Liljestrand & Hammarberg, 2017; A.-L. Lindgren, 2016; Svenning, 2011) inte sitt fotograferande till en viss barnsyn, till läroplanens mål eller till vad som är möjligt att bedöma som uppfyllande av lärandemål eller inte. Kamerorna blir därför i barnens händer inte bara synliggörare utan även upptäckare i den pedagogiska praktiken. Barnen använder inte kamerorna för att sedan påstå att de fångat en sann eller realistisk bild av verkligheten (jfr A.-L. Lindgren, 2016; Moran & Tegano, 2005; Pink, 2007; Sturken & Cartwright, 2009). Barnen tittar inte bara, utan de *ser* också tillsammans med det som utgör de möjlighetsrum som förskolans pedagogik och vardagspraktik kan erbjuda. Genom att visuellt, med stöd i det teoretiska perspektivet, följa de kvardröjande fotografierna uppstår komplexa och

tidigare o-anade aspekter av kameror och fotografiers ömsesidiga tillblivelse i förskolans praktik och därmed erbjuds en komplexitetens möjlighet (jfr Rhedding-Jones, 2003) i relation till platsen.

Vid de tillfällen då vuxna görs synliga i forskningsmaterialet och därmed i barns kamerarelationer, in-i-mellan deras ömsesidiga och pågående kamerakultur, visar sig ett antal aspekter av vuxna och av vuxnas relationer till barn samt till förskolan och pedagogiken. Barnen och kamerorna vänder i dessa händelser upp och ner på vem som utgör den betraktade i förskolepraktiken. Den som vanligen axlar positionen att vara betraktad blir nu den som blir betraktaren (jfr Kind, 2013; Mulvey, 2001; Price, 2009; Sontag, 1977). De panoptiska arrangemangen i förskolemiljön som berörs i avhandlingens inledande kapitel (jfr Foucault, 1993; Palla, 2011) utmanas av barnens relationer med kamerorna. Därmed har kamerorna i barnens händer och resultatet av barnens fotografier möjlighet att belysa och problematisera asymmetriska maktrelationer mellan barn och vuxna i olika positioner (jfr Eide et al., 2010; Svenning, 2011).¹¹² Men givetvis också i relationer mellan barnen och in-i-mellan barnen och rådande villkor och omständigheter i förskolepraktiken.

Barnens fotografier av de vuxna som deltar i studien belyser genom analyserna, med skärpa, hur fotografiska händelser i förskolan måste problematiseras, eftersom de kan tolkas som något redan känt och överenskommet (jfr Cook & Hess, 2007; Moran & Tegano, 2005; Svenning, 2011). De kamerablickar som riktats mot vuxna och som sedan i kvardröjande fotografier visar vuxna beskriver genom analysernas rörelser något om hur problematiskt det blir när ett fotografi analyseras som en given utsaga, som representation av verkligheten och därmed som ett fastslagande eller tolkande av ett visst händelseförlopp. I ett av de om-vända snitten i slutet av förra kapitlet ser vi i ett av de kvardröjande fotografierna, utifrån ett barns och en kameras blick-riktning, vuxna händer, skor och skosnören. Om vi nu utgår från en rådande kunskapsapparat, och i den från en föreställning och traditionella antaganden om pedagogers uppgift i förskolan, kan vi tänka oss att den vuxne hjälper barnet att knyta skorna, eller lär barnet knyta skorna. I en sådan analys skrivs en igenkänningsbar, omsorgsinriktad och *visa-hur-man-gör-vuxen* fram. Frågan som man kan ställa sig utifrån en sådan framskrivning blir vad för slags barn som skrivs fram i den fotografiska dokumentationen i förskolan på ett mer generellt plan. Blir det *barnet-som-vi-redan-vet-allt-om*? Om vuxna i förskolan har för vana att se det de redan vet, kan vi med barnens sällskap som

112 I studien handlar vuxenpositioner om pedagoger och om forskaren eftersom vårdnadshavare och andra utanför förskolan inte utgör del i studien.

fotografer och kamerabrukare i praktiken kanske då kunna komma att se på andra och förändrade sätt?

Sammanbindandets logik

Fotografier som är tagna med stillbildskameror, i motsats till ett rörligt film-medium, utgör en fragmentering av det pågående. Det är så att säga inbyggt i stillbildens särskilda kapacitet. Men i ett övergripande synliggörande tillsammans med data visar det sig att barnen och kamerorna inte bara blir till med det fragmentariserande och det avskiljande i kamerornas stillbildsfunktion. Kamerorna och barnen rör sig också med ett *sammanbindandets logik*.

Barnen och de kameror som deltar visar genom detta på ytterligare förändrade riktningar och nya performativa möjligheter i relationen mellan stillbildskameror och förskola. De skapar tillsammans öppningar där de till synes inte bara bryter upp vad en stillbild kan vara – genom att också se med pågående stillbilder – utan de bryter också upp relationen in-i-mellan rörlig bild och stillbild och här spelar det aktiva och hela tiden pågående realtidsåtergivandet tillsammans med kamerans display stor roll. Filmiska rörelser framträder vid några tillfällen under produktion av forskningsmaterialet när barnen tillsammans med kamerorna gör serier av fotografier. Serier som innehåller en mängd fotografier i rörelse med ett särskilt skeende. En lång sekvens av händelser mellan kamera, omvärld och barn framträder och blir synliggjorda i kvarvarande fotografier och där formas upplevelsen av att vi som efterkommande betraktare ser allt. Barnen återger alla aspekter av platsen där vi befinner oss. Vi ser marken, himmel, gruskorn, husväggar, staket och vi ser de sällskapande kompisarna från sidan, framifrån, i närbild och avståndsbilder, vi ser mössa av, mössa på, fingrar i näsan och upptäckter av bilar utanför staketet.

Men de filmiska rörelserna framträder också när barnen för leksaker och andra föremål fram och tillbaka framför stillastående kameror och samtidigt gör fotografier. När föremål rör sig mellan displayerna och synliggörs som fotografier, med den förskjutning som uppstår mellan de olika kamerornas utblickar, blir föremålen satta i rörelse på sätt som liknar ett långsamt filmiskt skeende. I dessa händelser skapar barnen genom sammanbindandets logik ett slags *oförutsägbara visuella rum* i förskolan som finns både utanför och i kameran på samma gång. Visuella rum som också öppnar för att vi som får ta del av fotografierna kan komma att se differentierande och hittills kanske okända aspekter av barnens perspektiv i sina liv.

I barnens rörelser med de oförutsägbara visuella rummen blir barnens kroppar aktiva i en ständig rörelse in-i-mellan seende och förflyttning. Sammanbindandets logik visar därmed också på en stark närhet mellan barnens

kroppar och kamerakroppen (jfr [overheadapparaten] Lind, 2010; Olsson, 2014). I den närhet som barnen och kamerornas ömsesidiga kroppar visar i sam-handling framträder ett motstånd mot idén om en enkel eller allom given fotografisk praktik. I motstånd och om-förhandlingar öppnar barnen tillsammans med kamerorna därmed för en förändrad potential i fotografisk praktik, där barnen, de som vanligen utgör motiv för kameror i förskolan, inte bara tar aktiv del tillsammans med kamerornas rörelser och de fotografiska möjligheterna. De visar också på andra sätt att göra fotografi och att bruka kameror i förskolan och här finns inget lärande som går att särskilja från läroprocessen. Det finns ingen kunskap som kameran kan fånga. Tekniken utgör inte en väg för att se lärande, utan den visar istället lärandet genom brukandet. Jag menar därmed, utifrån resultaten i studien, att kamerorna och barnen också genom att prova och utveckla sammanbindandets logik, visar vägen mot ett viktigt tillägg till den mer traditionellt dominerande och fotografiskt dokumenterande praktiken. Många av de fotografier som producerats och aktivt deltar i forskningsmaterialet utgör öppningar med det pågående, och sammanbindandets logik utgör, liksom den analytiska uppkomsten av pågående stillbilder, barnen-kamerornas bidrag i en vidare kunskapsapparat.

Att utveckla motstånd och göra demokrati – föränderliga möjligheter

Barnen och kamerorna visar som ett resultat i studien hur de problematiserar och orienterar sig både fotografiskt och etiskt samtidigt. Detta framträder bland annat när de i relation till andra kameror, vuxna och andra barn både följer varandra och motsäger varandra, de ser ibland mot varandra och ibland med varandra. De turas om att leda och att följa och visar genom detta hur den visuella makten både särskiljer, avtäcker, utpekar och upptäcker som ett ständigt performativt och subjektivt utsnitt i världen. Barnblickar liksom kamerablickar både utmanar och stänger utblickar hos teknik och människor. I den visuella makten och i det visuella motståndet som barnen både provar och skapar möjligheter för, ingår kapaciteter som att rikta kameran och att ta fotografier och att utveckla och erövra kroppslig och intellektuell kunskap om hur man gör detta, men också hur man *om-riktar* blicken (jfr Luttrell, 2010).

Här framträder också en viktig och kanske ibland förbisedd aspekt av demokrati, den som Qvarsell (2011) skriver fram som ”perceptuell vakenhet” (s. 67). Hon menar att små barn rör sig med en kroppslig och sinnlig känslighet i vilken de, som jag ser det, gör demokrati som handling och Qvarsell (2011) beskriver som att ”[...] de får öva inflytande i en demokratisk mening” (s. 67). Att göra demokrati som handling tar sig i studien uttryck bland annat

som rätten att med kroppar och kameror säga nej till andra kamerors utblickande, men också i handlingar där den som håller i kameran förväntar sig att den som blir sedd ska se tillbaka – vilket i en förlängning möjliggör att tacka nej till deltagande. När barnen provar rätten att säga nej kan de dessutom också utveckla lyhördhet och känslighet för att uppmärksamma andras nej (E. Johansson, 2001; Svenning, 2011).

I och med att kamerorna och barnen visuellt både kan innesluta och utesluta provar de demokratins möjligheter och fotografiers bildspråklighet i vardagen och detta "[...] öppnar för en vidgad visuell läskunnighet där skapandet av fotografier är en del" (Magnusson, 2014b, s. 119). I ett vidare perspektiv kan också sammankopplingar med andra slags bilder både bortom och i förskolan skapa öppningar mot en vidare kulturell läskunnighet (jfr Bendroth Karlsson, 2008) som kan komma att innehålla mer och fler bilder än de populärkulturella och den bilderbok som synliggjorts i den här studien. När barn får tillgång till kameror i förskolans verksamhet får de inte bara tillgång till visuell läskunnighet, kulturell läskunnighet och en visuell makt i nuet – samt de möjligheter av motstånd som följer med dem. De får också tillgång till att både samspela med och att sätta spår i framtiden från sitt nu. Den aspekten av demokrati tycks med vissa undantag negligerad i förskolans dokumentationspraktik, men samtidigt utgör den som jag ser det en självklar rättighet i relation till förskolans produktion av visuella material som avbildar barnen som del i ett system av visuellt minnesskapande (jfr A.-L. Lindgren & Sparrman, 2010). Dessutom kommer barn till tals på förändrade sätt med visuella redskap än i användandet av enbart ord eller andra kroppsliga uttryck (Rasmussen, 1999b).

Barn är generellt snabba på att knäcka kulturella koder och rådande regelverk, de vet vad som är tillåtet, vad som inte är tillåtet, de vet vad barn kan bestämma och vad vuxna bestämmer. När barnen och kamerorna förhandlar om makten med kamerans utblick i relation till pedagoger (och forskaren) visar de ofta på sin breda kunskap om hur och på vilket sätt en mängd regler kan ifrågasättas och hur de kan om-förhandlas (jfr Dolk, 2013; Kinnunen & Puroila, 2016; Rasmussen & Smidt, 2002). Barnen som deltar i studien vet inte bara hur maktordningen är formulerad det vet också att den ofta utfaller till deras nackdel. Det motstånd som visar sig i några av de agentiska snitten har fokus på ett belysande av rutinsituationernas disciplinerande makt över händelserna i förskolan, men här uppträder också motstånd mot att följa vuxnas verbala instruktioner vad gäller kamerornas fokus och barnen kan tillsammans med kamerorna både visa på och förstärka mot-handlingar i verksamheten (jfr Kinnunen & Puroila, 2016; Rasmussen & Smidt, 2002; Svenning, 2011).

Tillgången till fotografiska betraktelser ger barnen tillgång till kunskap om seende och seendets möjligheter, de både skapar öppningar för, och deltar i att *bilda sig visuellt* (jfr Barnes, 1994; Skolverket, 2016). Men den ger också vuxna tillgång till hur barn ser, gör synligt, kopplar ihop och utvecklar kunskap om och i sina egna liv. I barnens händer utgör kameror, samt fotografier och deras tillblivelser i studien, del av barnens liv istället för blickar från sidan som gör antaganden om processer de är delaktiga i. En aktiv etik blir genom barnens fotografiska agens synlig som del i pågående händelseförlopp och därmed synliggjord och närvarande som en både vital och viktig del av vardagslivet i förskolan.

Tillsammans både stabiliserar och de-stabiliserar barnen och kamerorna den kunskapsapparat som dominerar fotografisk agens i förskolans praktik, och genom detta synliggörs en annan förskola och andra relationer, där etiska och demokratiska aspekter i verksamheten i relation till fotografi inte utgör något som ska tillföras utan som redan pågår som aktivt i verksamheten. Etik blir då inte något som barnen och kamerorna inordnas i (jfr Alaimo & Hekman, 2008b; Barad, 2007, 2010; Dahlberg & Bloch, 2006; Hinton, 2013), den blir i stället synliggjord som en ständigt pågående etik i praktiken, en etik sammankopplad med demokrati och visuell yttrandefrihet (jfr Flannery Quinn & Manning, 2013; Luttrell, 2010; Qvarsell, 2011; Rasmussen, 1999a; Rasmussen & Smidt, 2002).

När barnen genom teknisk kunskap och praktisk erfarenhet kan tacka ja och tacka nej till den fotografiska apparatens dokumenterande makt och funktion, kan de också komma att störa pedagogernas vana att inte se något problem med den självklara rätten att vara den som definierar vad som blir synligt i förskolans bilder och dokumentationer (jfr Bjervås, 2011; A.-L. Lindgren, 2016). Barnen och kamerorna har möjlighet att förändra och förskjuta den kunskapsapparat i vilken de ingår och detta utgör en avgörande och central aspekt av resultatens i den här studien. Genom att följa barnens ibland mycket all dagliga fotografiska artikuleringar i förskolepraktiken visar barnen tillsammans med kamerorna dessutom på ett antal aspekter av att vara barn med kameror i förskolans vardag som vi (forskare, pedagoger, vårdnadshavare, tjänstemän, politiker) tidigare inte *vetat-känt-till-satt-oss-in-i*.

Barnen erbjuder oss, genom kamera-intra-aktioner och ömsesidiga kamera-tillblivelser att visa på något centralt i barns pågående perspektiv i förskolan. Barnen visar på detta sätt vägen för det lärande som ständigt pågår i deras liv, men som ibland förbises utifrån fasta föreställningar om vad det är eller kan vara. Barnen rör sig till synes ständigt mot det vi ännu inte vet. Genom sitt detaljerade intresse i världen för både små och stora saker, för både avstånd och närhet, för korta och långa relationer, för det redan kända

och det okända, visar också barnen och kamerorna att det inte är bråttom, att kunna, att veta och att prestera säkra svar. Problemformuleringarna blir därmed det centrala i de pågående (lärande)processerna (jfr Olsson, 2014; Rautio, 2014).

Fotografiskt nu och estetisk kapacitet

Barnen och kamerorna som tar del i studien skapar tillsammans *fotografiska nu* som går emot ett fastlåsende. De undersöker, upptäcker och visar genom detta bland annat att det vi ser, inte alltid stämmer överens med det vi vet (jfr Berger, 1972; Urry, 2002) och vice versa. De visar att det fotografiskt går att se det som inte syns, det för ögat osynliga, de visar på öppna processer i relationen med seendet och fotograferandet. Det fotografiska nuet rör sig därför inte bara med det som kan bevaras utan också med det som inte kommer att bevaras. Fotografierna som framträder i studien pågår därmed som förkroppsligade – i kvadrerande fotografier – men också som flyktiga och samtidigt med påtaglig närvaro (jfr Apter, 1996) – i *pågående stillbilder*. De pågående stillbildernas performativitet har kommit att bli synliga i mötet mellan den teoretiska apparaten, forskaren och de visuella problemformuleringar som blir till mellan barnen, kamerorna och omvärlden. De pågående stillbilderna utgör del av deras undersökande och upptäckande, och blir samtidigt deras bidrag i en förändrad *kamerakultur* inom förskolepraktiken.

I barnens relation med kameran och kameran relation med barnen och deras ömsesidiga pågående i förskolepraktiken utspelar sig genom problemformuleringar och föränderliga tillblivelser, händelser som befinner sig utom det vi ännu vet om kameran funktion och möjlighet i praktiken. De pågående stillbilderna utgör aspekter av skillnadens spår och därmed öppningar som tar språng mot det okända, mot förändrande fotografiska rörelser i ett ontologiskt-pågående-nu. Barnen skapar kunskap *med* kameror och seende, inte *om* kameror och seende, och de fastslår tillsammans inte hur något är. De ser inte bara det de redan har kunskap om, de skapar istället kunskap genom upptäckandet och inramandet med kamerorna (jfr McArdle & Boldt, 2013). De visar genom detta också på barns nära relationer med ting och materialitet.

Estetiska aspekter av barnens kameraanvändande blir synliga på olika sätt i analyserna och de framträder bland annat genom barnens öppna och undersökande användande med kamerorna inom ramen för vardagskulturen, men också i sammankoppling med populärkulturella referenser. Dessutom kan de estetiska aspekterna utgöra kraft i en redan stark och vital relation

som i händelsen med den röda leksaksbilen.¹¹³ Barnen upptäcker världen och världar med kameran och där ingår samtidigt *estetiska aspekter* och *estetiska artikulationer*. Studiens resultat visar också hur kameror och dess kapacitet tillsammans med barnen, genom rörelser med kraften i det jag kommit att kalla *estetisk attraktion*, blir ett flerdimensionellt estetiskt utforskande redskap i förskolan. Barnen kan till synes använda kamerorna för att uttrycka sig i fotografi, som ett visuellt och bildspråkligt uttryck, där de också visar på estetiska omdömen (jfr Barone & Eisner, 2012; Matthews, 2006) och ett sådant användande av bildspråkligt uttryck ligger helt i linje med avsikter i förskolans läroplan (Skolverket, 2016). Men barnen och kamerorna kan också upptäcka estetiska aspekter i världen i bemärkelsen, se sådant som de till synes inte sett tidigare, sådant som inte tidigare tycks ha framträtt för deras blickar, vilket gör att barnen med kameran ges tillgång till ytterligare ett medium för en både inre och yttre dimension av bildproduktion i förskolans verksamhet (jfr Knudsen & Eriksen Ødegaard, 2011). Jag menar alltså som ett resultat i den här studien att inte bara estetiska uttryck och möjliga estetiska artikulationer utan också potentialen i estetisk attraktion som ett tilltal från det som finns runt omkring kan uppstå i relationen mellan barnen, kamerornas och seendets möte med världen. *Estetisk attraktion* blir en vibrerande kraft som samtidigt *uppstår, skapas och skapar* som en potential in-i-mellan barn, seende, rörelse, kameran och världen i vilken de rör sig.

Kanske kan möjligheten i de performativa krafter som en estetisk attraktion intra-agerar med öppna för att kameran och barnen utvecklar kunskap om seendet och seendets potential också bortom kamerans inramande kapacitet? I så fall kan barnen och kamerorna i de processer där de ingår komma att skärpa ögats analytiska möjligheter. En skärpa som tar plats som delaktig i deras spårande av skillnad i praktiken men som också kan komma att utgöra, och därmed också producera, explicita kulturella och demokratiska spår (jfr Häikiö, 2007) i praktiken. De estetiska aspekter som framkommit i fotografier och fotografiska handlingar utgör också en slags öppning mot möjliga sätt att stimulera och utmana inte bara barns kameraanvändande och estetiska seende i förskolan, utan också de vuxnas.

Kameran, barnen, pedagogerna och framtiden

Jag hävdar i min argumentering i avhandlingens inledande kapitel att det föreligger en stor risk att det i pedagogers blickar, som del av en större samhällsapparat och dess kunskapssyn, finns en diskursiv, materiell, visuell och

113 Händelsen berörs i analys under rubriken *Den röda bilen*.

kulturell föreställning över möjliga fotografiska sätt att se och att dessa begränsar pedagogerna och deras utblicksmöjligheter (jfr A.-L. Lindgren, 2016; Svenning, 2011). Det föreligger då också en överhängande risk att kameror och fotografiska avsikter riktas mot de redan förplanerade – lärande – målen och de förväntade resultaten – kunskapen. När det gäller fotografi och synliggörande i praktiken går detta tvärs emot ett antal av läroplanens skrivningar där etiska förhållningssätt som lyfter individens integritet och frihet, utgör både inledande och centrala aspekter av den verksamhet som ska konstrueras (Skolverket, 2016, s. 4) och där barnens möjlighet att dokumentera sina erfarenheter i bild skall lyftas (s. 11). Förskolan och pedagogernas blickar kan med stöd i läroplanen utifrån vad som synliggörs i den här studien följa barnens blickar i omvärlden, inte som en regel men som en potential. Barnens fotografiska seende och de händelser dessa kan ge upphov till kan kanske komma att erbjuda pedagoger, vårdnadshavare, tjänstemän och politiker ett antal tankeredskap i relation till det Bjervås (2011) beskriver som behovet av en ”hög etisk medvetenhet” (s. 222) i sammanhang som rör dokumentation och bedömning.

De händelser som barnen och kamerorna utgör, kan därmed komma att bli förebilder i förskolans praktik, detta eftersom barnen och kamerorna vidgar den visuella och fotografiska kulturen. Barnen ser varandra och omvärlden i förskolan på förändrade sätt och de skapar genom detta visuell skillnad i dess rådande ”bild- och blickapparat” (A.-L. Lindgren, 2016, s. 95). Genom att erbjuda yngre barn materialitet och ting, i det här fallet digitalkameror, som ännu inte i barnens användande har en performativ agens som är starkt sammanbunden med diskursiva och materiella villkor, öppnar barnens användande och relationer för nya förståelser (jfr Odegard, 2012). En pedagogik och en praktik som låter yngre barn använda kameror öppnar för förändrade sätt att se och att göra bilder och kan därför också visa på barns skarpa visuella seende och samtidigt visa på barns intresse och aspekter av livet som ännu inte kan artikuleras på andra sätt. Dessutom får barn, genom handgripliga relationer med kameror redan som små, möjlighet att utveckla *visuell kompetens* och *visuell erfarenhet* i relation till de platser där de växer upp.

I den här studien sker barnens kameraanvändande utan givna och explicita instruktioner. Detta har varit ett avsiktligt ställningstagande vilket i sig lett fram till att barnen å ena sidan delvis blir lämnade utan vägledning, å andra sidan inte åläggs en redan strukturell apparat. En sådan avvägning har tillsammans med det teoretiska perspektivets kapacitet synliggjort estetiska, etiska och demokratiska aspekter av fotografiska händelser som tillsammans med andra delar av barnens kamerabrukande i studien också kopplats samman med möjligheten till *motstånd*, med *sammanbindandets logik* och med

det *oberäknerliga*. Detta öppnar för förändring, något annat är möjligt, det går att se med kameror på föränderliga sätt i pedagogiken – när barnen släpps in som kamerabrukare.

Avsluta, stanna upp och vidare forsknings(ut)blickar

Den studie som presenterats i den här avhandlingen utgör ett vetenskapliggörande och ett undersökande av relationer in-i-mellan kamera-barn-seende med utgångspunkt i ett forskningssyfte och några veckor i två svenska förskolors vardag. När kameror tidigare använts i forskning i relation till yngre barn har det ganska ofta, men inte alltid, handlat om att ta reda på något om barns levda erfarenhet och om olika slags villkor som råder i barndomen. Genom avhandlingens nära relation med Karen Barad och hennes agentiska realism visar den här studien på några sådana aspekter, men också på hur barn skapar livet med kamerorna. Detta resulterar inte bara i andra sätt att förstå livet i förskolan, utan de utmanar då också det vi vet om barnens sätt att se och bli till i förskolan idag. Studiens resultat kan därför tänkas öppna för förändrade sätt att tänka med visuella och fotografiska aspekter i förskolebarns liv.

Hela arbetet med den här studien kan utifrån det teoretiska perspektivet beskrivas som ett antal agentiska snitt igenom vilka intra-aktioner blivit synliga. Dessa ger i sin tur några möjliga svar på avhandlingens intressen och frågeställningar samt öppnar för ett vidare perspektiv på relationen mellan förskola, barn, digitalkamera, dokumentation och fotografi. Förutom detta visar avhandlingen på ett antal beskrivningar och begrepp som har blivit till i relationen mellan mig som forskare, de teoretiska möjligheterna, andra forskare samt forskningsmaterialets röst och våra ömsesidiga tillblivelser. Det är det metodologiska begreppet; *samman-vävd observation*. Det är analytiska begrepp som kan komma att fungera som analysredskap i studier som rör fotografi, estetik, bildpedagogik och visuell kultur. Sådana begrepp är: *pågående stillbilder*, *fotografisk agens* och *fotografiers agens*, men också; *estetisk attraktion*, vilket kan komma att utgöra ett analytiskt begrepp som kan sträcka sig utanför det visuella området. Här vill jag också lyfta möjligheten i användandet av *re-diffraktion* (jfr Barad, 2014b) som jag menar synliggör den kreativa osäkerhet som det teoretiska ramverket erbjuder i forskning och som genom osäkerheten visar och ytterligare förstärker möjligheterna med ett förändrat tänkande kring kunskapsbildning och lärande. Avslutningsvis vill jag också nämna; *förtätningar*, som jag använt för att benämna särskilda fokus i intra-aktioner. Dessutom har barnen, förskolan, forskaren, de både tek-

niska och mänskliga blickarna och de intra-aktioner vi synliggjorts i, visat på centrala aspekter av etik och dess ständiga närvaro, vilket i analyser beskrivits som *det komplexa i etik*, och vikten av de möjligheter som erbjuds när etik blir belyst på föränderliga och framåtblickande sätt vilka i sin tur beskrivits som *etikens komplexa rörelser*.

Under mina år som doktorand har jag vid ett flertal tillfällen, liksom många andra forskare, fått frågan om val av teoretiskt perspektiv. Mitt svar har alltid varit – att jag självklart skulle kunnat använda mig av ett annat teoretiskt tänkande, använt andra metodologiska strategier, gjort andra ställningstaganden – men att det då hade varit och blivit en annan studie med andra intressen. Jag har med viss bestämdhet och stor lyhördhet hävdad att det teoretiska perspektivet möjliggör någonting centralt i den här studien. Det passar studiens intressen, det undersökta problemet och mitt forskartillblivande. Men det inte bara passar, vilket kanske låter väl naivt, utan de material som producerades till synes efterfrågade teorier som intresserade sig för det materiella (jfr Palmer, 2010; Änggård, 2015) och de förändrade relationer som följer med ett onto-epistemologiskt tänkande. Det har inneburit öppningar för föränderliga sätt att se på fotografi, estetiska uttryck, förskola, blickars makt, visuell röst och kamerans möjlighet tillsammans med barnens perspektiv i deras liv.

Samtidigt tror jag lika lite som Erica Cavin (1994) och Rasmussen och Smidt (2002) att jag kan säga att jag synliggjort barns perspektiv på fotografi, eller att deras fotografier visar på en redogörelse för hur de ser på förskolan och vad som händer där. Det uttalandet bottnar inte i att jag inte tilltror barnen som deltar blick och sam-handlande kompetens, eller mig själv forskarkompetens. Det bottnar snarare i att jag ser på data som synliggjorda fenomen, av vilka jag beskrivit *några*, med utgångspunkt i den intresseriktning, och de frågor som inledningsvis ställdes i avhandlingen. Dessa synliggjorda intra-aktioner och fenomen kan förhoppningsvis också komma att inspirera andra till framtida forskning med intresse för fotografi, estetiska uttrycksformer, yngre barn, visuell bildning, blickars makt, seende och kameror. Varje ontologiskt, epistemologiskt och metodologiskt val och ställningstagande utesluter andra, det är ett slags villkor för den som ger sig in i forskning. Självklart finns det aspekter av barnens relationer med omvärlden som inte syns i den här undersökningen och det som inte blir synligt lämnar öppet för andra slags undersökningar, fler och mer och framtida, med andra utgångspunkter och där andra ontologiska, epistemologiska och metodologiska ställningstaganden kan göras.

Vad gäller framåtblick och framtida forskning finns hos mig ett intresse att tänka vidare med filosofiska och teoretiska perspektiv och deras relationer

med utbildningsvetenskap, samt med etik, estetik och barns perspektiv i sina liv. Framtida forskning kan också med utgångspunkt i den här studien komma att intressera sig för estetiska uttryck i relation till något som Gillian Rose (2007) beskriver som bilders uttrycksfulla innehåll (*expressive content*) (s. 48). Jag har under arbetet med forskningsmaterialet i den här studien funderat kring resultaten i de deltagande barnens fotografier och hur de förutom tidigare beskrivna resultat visar på ett flertal aspekter av *visuell uttrycksfullhet*. Innehåll och uttryck i barnens kvarvarande fotografier utgör i den här studien del av något större, det är inget som studiens intressen fokuserat enskilt på. Men ändå kan fotografierna genom sitt innehåll och de visuella uttrycken komma att stå för sig själva i framtiden, vilket i relation till framtida forskning skulle kunna innebära att rikta intresse mot estetiska möjligheter med innehållet i barns fotografier. Framtida forskning har också möjlighet att rikta sitt intresse mot vad som finns i fotografiska dokumentationer på förskolors väggar. Men också mot vad som överhuvudtaget sitter på förskolans väggar och med vad för slags barnsyn och med vilka materiella och diskursiva aspekter av barn, barndom, seende, konst och estetik dessa bilder och fotografier samt konstverk samspelar, och ytterligare, hur de i större utsträckning skulle kunna få konkurrens av barns riktade blickar och resultaten av dessa blickar.

En slutpunkt

Genom att lämna ifrån mig den här avhandlingen följer en avsikt om att den är klar. Den vetenskapliga studie som genomförts sätter nu punkt tillsammans med mig. Men med utgångspunkt i det teoretiska perspektiv med vilket avhandlingen står i en ömsesidig tillblivelseprocess finns inget slut, det finns bara nya och föränderliga intra-aktioner som kan bidra med föränderliga och differentierande framåt- och bakåtblickar. Så den startpunkt som avhandlingen började med och den slutpunkt i vilken vi nu befinner oss, utgör tillsammans med allt det som finns in-i-mellan dem, nedslag i ett antal pågående relationer som samtidigt sträcker sig bortom oss.

En avslutande och viktig aspekt av kamerans möjlighet i barnens händer, en som samtidigt ligger utom forskningsanalyserna är något som jag här i slutet, inom ramen för min slutpunkt vill lämna vidare. Den utgår från en fråga som jag som forskare fick under den första produktionen av forskningsmaterial. Pedagoger och vårdnadshavare undrade om jag kunde tänka mig att återkomma på ett föräldramöte. Detta för att visa några av barnens fotografier och berätta lite mer om projektet. Jag återkom efter lite drygt ett år, delvis som en gest för att ge något tillbaka till förskolan, men också som ett svar på intresset från pedagogernas och familjernas sida.¹¹⁴ Under mötet berättade en av vårdnadshavarna för mig hur hans barn efter att ha deltagit i forskningssituationen ställde helt andra explicita krav på att få tillgång till teknisk utrustning som fanns i familjens hushåll. Det handlade om fjärrkontroller, datorer och om filmkameror, men också om mobiltelefoner och andra apparater. På ett plan är detta inte överraskande. Min erfarenhet som pedagog är att den som blir betrodd också litar på att den kan hantera det den blir betrodd med. Men det visade samtidigt för samtliga vårdnadshavare där på mötet hur de självklart utgått från att de vet när barn är mogna för olika

114 Jag visste dessutom att de familjer vars barn jag tillbringat min forskartid med skulle ha slutat på förskolan när avhandlingen kunde förväntas färdigskriven och kanske skulle de därför missa att den var klar. Det var en av orsakerna till att jag tackade ja, den andra och mer avgörande var att jag uppfattade det som etiskt okomplicerat, att visa fotografier vars tillblivelser vårdnadshavarna, pedagogerna och barnen redan tagit del av.

aktiviteter och hur denna deras analys av förväntad mognad inte längre hade bärkraft. Frågan barnen fick i forskningssituationen handlade inte om ifall de var mogna, den intresserade sig istället för: *Vad kan du göra tillsammans med den här kameran och din omvärld?*

Barn tar andra fotografier än vuxna och de gör det på andra sätt. Här har vi något att lära om barns relationer till det som händer omkring dem i stort och särskilt i relation till kameror samt deras materiella möjligheter. Eller som Nomi sa till mig för att jag skulle förstå vad hon fotograferat: – *Nej titta här, såhär gör du, ser du nu, nu är den borta! Du håller där, så, då syns den inte.* Hon hade i avsiktlig sam-handling med kameran fotograferat något som vi inte kan se i kameran, men som hon själv vet! Hon använder kameran i relation till de hon har omkring sig och hon gör vad kameror vanligen inte gör – hon låter den o-visa något!

Tack Nomi, och alla andra barn för att ni visat mig något jag inte visste något om, tack för att jag har fått bli till som forskare tillsammans med er och alla ting och krafter vi har haft omkring oss.

Introduction and background

This thesis, which is written within the field of arts education, addresses a study involving *three-year-olds*, *cameras*, *pre-school*, and *photography* – with a particular interest in photographic looking and its conditions in pre-school. The general focus is on what happens if three-year-olds get *hands-on* access to digital cameras in everyday activities, where cameras and photography become the aesthetic focus.

A key point of departure for this study is the notion of documentation through photography in pre-school activities, and its very frequent occurrence, as well as the fact that adults working in pre-school are usually the ones behind the cameras (cf. Lindgren, 2016; Svenning, 2011). The use of cameras by adults in pre-school is also, among other things, linked to the fact that the curriculum states that those who work in pre-school are responsible for documenting children's *learning* and *development* (Swedish National Agency for Education/Skolverket, 2016). The point of departure taken also embraces the assumption that children in pre-school, by tradition and habit, have not and are not often asked or offered access to cameras and their gaze (Lindgren, 2016; Magnusson, 2014b; Svenning, 2011). This means that children are not offered the opportunity to influence or change the creation of meaning in and of the visualising and photographic culture of pre-school. Neither are they offered the opportunity to participate in the visualising creation of memory that is constantly going on through all the documentation produced. Children are thus subsumed, at an early stage, into current practices of looking (cf. Jay, 1998; Lind, 2010; Sturken & Cartwright, 2009). The adults' gazes of children, and the results produced by these gazes, can then function as controlling (cf. Foucault, 1977; Mulvey, 1975) while also having a supervisory function that makes visible an expected child, a child that matches the notion of what a child is and should be, based on prevailing norms and view of children (cf. Bjervås, 2011; Elfström, 2013; Lindgren, 2016; Palla, 2011; Sparrman & Lindgren, 2010; Svenning, 2011).

To offer children access, as has been done in this study, to a *photographic gaze* through a camera's special viewpoint may open up to other types of gazes in pre-school. It may enable looking back (cf. [panopticon] Foucault, 1977), creating resistance, and *re-directing* the gaze (Luttrell, 2010). This may, in turn, make visible gazes and photographic events concerning both

everyday life in pre-school and its relationship with the outside world, and, in doing so, these gazes would concern aspects of the pre-school curriculum other than just that of the educators' documenting activities. The curriculum includes a guideline that states that educators are responsible for giving children the opportunity to "document and convey experiences" (Swedish National Agency for Education/*Skolverket*, 2016, p. 11), using, among other things, *images*. The way I see it, such a guideline can be considered both a complementary and a competing aspect in relation to the adults' photographic documentation of the children. It also provides a key point of entry, and is of particular interest in this study. This interest is also based on my many years of experience as a pre-school teacher.

Problem, aim, and questions

The problem examined in this study seeks knowledge of what can become visible, what happens, and what can become possible in the relationship between three-year-olds, digital cameras, looking, gazes, and photography, when children in pre-school are given access to cameras and their photographic gaze. In this study, such a gaze assumes that the children and their use of the cameras are not regulated by those working in pre-school or by the researcher conducting the survey.

The purpose of the study is to examine events, intra-actions, relationships, and gazes, where focus is on three-year-olds and digital cameras and the entangled relationships they become part of. This purpose requires a *new materialist* theoretical thinking (cf. Barad, 2003, 2007, 2012a; Lenz Taguchi, 2010) since all relationships made visible in analyses and results are understood as non-hierarchical and *flattened out* (cf. Jackson & Mazzei, 2012; Lenz Taguchi, 2010; Odegard & Rossholt, 2016; Sandvik, 2015), and since the study is interested in the cameras and photography as much as in the children. The fact that the questions and interest of the study focus as much on the cameras as they do on the children is based on the entire study being in a mutual relationship with its theoretical premises. The theoretical premises interconnect different parts of the entire thesis and thus I, as a researcher, have come to form part of the relationships made visible in the analysis as well as the results. The questions posed in the thesis are based on a number of epistemological and ontological conditions within the theoretical framework, which becomes apparent partly in how the questions are formulated and partly in what terms are used in the questions.

The questions are interested in finding out:

What happens when three-year-olds get access to digital cameras and digital cameras get access to three-year-olds? What kinds of intra-actions and what photographic performativity become apparent in the relationship: the children, cameras, and practice? What emerges when these intra-actions and photographically performative relationships are analysed using diffractive readings? How can these readings be put in relation to pre-school, children, and cameras in a further apparatus of knowledge beyond the study?

Previous research

The previous research, which the study opposes, focuses, on the one hand, on younger children as camera users, which is close to the study's empirical interest, and, on the other hand, on younger children, which is close to the theoretical positions of the study. A few studies interested in younger children and cameras have been conducted in previous research. They have mainly focused on children's everyday lives, a changed childhood, and how children look at the places in which they grow up and what is important to show or visually tell about those places and the relationships in them (cf. Bendroth Karlsson, 2014a; Clark & Moss, 2001; Einarsdottir, 2005; Kinnunen & Puroila, 2016; Rasmussen & Smidt, 2002).

One aspect of these studies is that the results presented largely seem dependent on the children's verbal statements and descriptions, which means that the children have access to a voice other than the verbal, but that this other voice *needs* the verbal voice to become visible. In the study that forms part of this thesis, the photographs do not form a basis for photo-elicitation (cf. Rasmussen & Smidt, 2002; Rose, 2007) or for discussions initiated by me as a researcher. Thus, the visual voice and gaze *have* become visible without the accompaniment or reinforcement of a verbal voice in the relationship between the researcher, photographs, research questions, pre-school, and children. There are other types of studies as well, more focused on teaching children to use video cameras (Matthews, 2006) and to use cameras as part of a more general aesthetic exploration (Knudsen & Eriksen Ødegaard, 2011), as well as previous studies with a more comprehensive focus on art activities within the framework of pre-school (Bendroth Karlsson, 1996; Häikiö, 2007; Löfstedt, 2001; Änggård, 2005). Most of these studies have a clear democracy aspect, focusing on children and the perspectives they have on their lives.

The other aspect of previous research, the interest of which are studies

close to the theoretical perspective, is based on the importance that I believe the theoretical framework to have throughout the thesis. Here, the relationship between things and human beings is rendered as being an entangled relationship; thus, none can be described as superior to the other. This is based, in part, on a criticism of how educational research seems to have been more interested in discursive factors rather than also including aspects of material factors (Hultman, 2011; Lenz Taguchi, 2010; Prout, 2005; Sørensen, 2009). Including the material results in an altered way of looking in the world, and, theoretically, such thinking is based on the entanglement of the material and the discursive, where the material is part of the discursive and vice versa (Barad, 2007). This part of previous research shows how things and children are becoming together with both places and relationships in a mutual entangled relation (Hultman & Lenz Taguchi, 2010; Odegard, 2012; Rautio, 2014; Rossholt, 2010, 2012a; Westberg Bernemyr, 2015; Änggård, 2015). All voices and expressions of the participants are in focus here, and spoken language is equally important as, but not superior to, relationships with things and bodily expressions. This part also describes how children develop knowledge and new opportunities by being made visible in becomings with that which they are surrounded by (Lind, 2010; Olsson, 2014; Rautio, 2014; Rossholt, 2010, 2012a; Sandvik, 2012), and how they use their bodies as they approach different materials and aesthetic processes in pre-school (Fredriksen, 2011, 2015). Also highlighted here is how research in pre-school, using post-humanist and new materialism tools, can question regulations and structures of power and open up to changing ways of understanding the relationships that children are part of (Hultman & Lenz Taguchi, 2010; Lenz Taguchi, 2010; Sandvik, 2012).

Theoretical framework

This thesis has its overall theoretical basis in post-humanism and, more specifically, in *new materialism* and Karen Barad's contribution in new materialism *agential realism* (Barad, 2012a). The theories and the theoretical framework aim to make visible the relationships between the children, cameras, gazes, and looking in the research material in a way that does not repeat the repeatable (Lather, 2013) and that looks for differences instead of similarities (Barad, 2003, 2007, 2012a, 2014b; Haraway, 1992, 1997; Jackson & Mazzei, 2012).

A common basis for researchers, theorists, and philosophers described, or describing themselves, as post-humanists, is a questioning of, and a recon-

ciliation with, an anthropocentric order, which in itself can be described as assuming that the human being is the central subject in the world, its ontological centre, and that everything originates from her (Barad, 2003, 2007; Bennett, 2010; Sandvik, 2015; Wolfe, 2010; Åsberg, Hultman, & Lee 2012) – that it is she and her agency that trigger all events and relations. In contrast, post-humanists and new materialists believe that things and materiality also have agential force and that they are part of and participate together with people in the entangled becomings that the world consists of (Barad, 2007; Bennett, 2010; Johansson, 2015, Lenz Taguchi, 2010). Thus, the relationship between the *human* and *non-human* cannot be presented as the more traditionally described relationship, in which they are simply understood as *subject* and *object*, since neither of them can be described as sovereign actors (Barad, 2003, 2007; Bennett, 2004; Damsholt & Simonsen, 2009; Latour, 2005; Sørensen, 2009; Åsberg et al., 2012). New materialism forms part of an *ontological turn* (Åsberg et al., 2012) where focus shifts from epistemology to ontology – a shift that means that knowledge is understood to be created simultaneously with the becomings in the world, instead of being created by someone standing on the side of the world, observing the events in it (Barad, 2007; Jackson & Mazzei, 2012; Lenz Taguchi, 2010). Barad (2003, 2007) describes them and their mutual and simultaneous relationship as “onto-epistem-ology” (2003, p. 829).

An altered view of knowledge, knowledge production and the shift from epistemology to ontology have, among other things, been a result of a feminist critique of a fixed and outdated view of knowledge in educational research, among other fields, a critique that also emerges out of research conducted on the basis of educational research, and where notions of binary contradictions are the starting point and an essential human being the focus (Lenz Taguchi, 2010; A. Taylor, Pacini-Ketchabaw, & Blaise, 2012; C. A. Taylor, 2016). In relation to the study described in this thesis, such a critique must also be linked to how the relationship between the discursive and the material in agential realism is seen as mutual, as *material-discursive* (Barad, 2003, 2007), and that, according to Barad (2003, 2007), neither discourse nor materiality can be understood as superior to the other, nor reduced in relation to the other. This means that things and materiality also need to be understood as *performative* and as agential forces (cf. Alaimo & Hekman, 2008a; Barad, 2003, 2007, 2012a; Bennett, 2010; Hekman, 2008, 2010).

Barad (2007) has developed *agential realism* based on *diffractive readings* by post-structuralists Judith Butler and Michel Foucault together with physicist Niels Bohr. Diffractive readings will play a decisive role in the analysis apparatus designed in this thesis, and are based on how Barad (2007,

2014b) and Haraway (1992, 1997) describe that diffraction, unlike reflection, not only reflects the world and the agreements in it, but also how diffraction brings together different aspects of the world. Put very simply: diffraction can be described as the patterns that occur when waves of water or light encounter an obstacle or pass through something, and then overlap in different ways (Barad, 2007). Changes occur in the overlaps, which, when translated into diffractive readings, open up to altered ways of looking with regard to all ongoing relationships in the world. Diffraction is both a metaphor (Barad, 2007, 2016) and a real tool for understanding relationships in the world, and, in this study, it acts as both an overall theoretical concept and a methodological concept.

You cannot isolate being in the world from becoming: we become while we are in the world (cf. Barad, 2003, 2007, 2010; Lenz Taguchi, 2010; Palmer, 2010). We cannot stand on the outside, watching what happens; we become in simultaneously changing and ongoing processes. Barad describes how we can only look at the events in the world by making temporary *agen-tial cuts* in the ongoing relationships, which make *intra-actions* visible. The *intra-actions* become what occur in-between all the performative agents that participate in an event, and it is by describing *intra-actions* in between the children and cameras in the research material that the study's multiple and possible results are produced.

By focusing on *intra-actions*, the present becomes central, which, in turn, leads to a particular focus on ethics. With the help of theories, we can re-direct focus "from ethical principles to ethical practices" (Alaimo & Hekman, 2008a, s. 7). In ethical practice, the question is not how to produce ethical relationships, but rather how we are produced ethically (Hinton, 2013). Ethics is not about identifying something we already know, which means that ethics is reversed (Dahlberg, 2003). It should not be applied to the surrounding world as *ethical principles*. It is not fixed; it should be sought as an aspect of relationships and events in practice. Thus, ethics does not become a supplement in the world; it becomes part of how the world becomes (Barad, 2007, 2010). In this thesis, this means that an ethical focus takes a particular interest in the *children* in pre-school and their relationships with cameras, photography, and the capacity of looking, all of which are linked to aspects of visual ethics (cf. Lindgren, 2016). The thesis does not make any distinction between ethics and visual ethics, since the interest of the entire study is first and foremost in the visual, which means that the visual already constitute focus of the ongoing ethical interest.

The method of producing research material in this study can initially be compared to an ethnographic survey method (Cohen, Manion, & Morrison, 2011), in which the researcher (put very simply) is presumed to be on site in the context to be studied, that different types of materials are collected, that the survey is often conducted on a small scale, and that the analysis of data is often interpretative (Hammersley & Atkinson, 2007). However, if you use, as in this study, Barad's (2003, 2007, 2010, 2011, 2012a, 2012b, 2014a, 2014b) theoretical framework and agential realism as a basis, you change and broaden the understanding of what ethnography can become, since not only people but also things and forces are understood as performative agents in the educational context being examined. In addition to this, the results that are presented cannot be described as interpretative, but rather as becoming. Based on these assumptions, the ethnographic research effort of this study has been linked to *post-qualitative* research. Post-qualitative research questions traditional qualitative methods, the processing of data and analyses, and the role of the researcher (Johansson, 2014; Lather & St. Pierre, 2013). Here, methods are *re-formulated* and *re-negotiated* – of what can constitute data and how analyses can be performed (Davies, 2014; Jackson & Mazzei, 2012; Lather, 2013; MacLure, 2013; St. Pierre & Jackson, 2014) – and analyses become tentative, exploratory, and non-linear (St. Pierre & Jackson, 2014).

The research material has been produced at two different pre-schools, with two different groups of three-year-olds, and the material and theories are not separable; rather, they constitute one another (cf. Davies, 2014; Jackson & Mazzei, 2012; Lather, 2013; Lather & St. Pierre, 2013). During the production of the research material, the children used digital cameras that I had brought to the pre-schools. The cameras had large displays and a distinct button to push when taking a photograph. Based on availability and in order to minimise usage restrictions, the cameras had high capacity memory cards. I used a video camera during the production of the research material, since I – with the study's questions as my point of departure – was particularly interested in how the children directed their gaze and used their bodies in relation to photography and camera use.

When the children got access to the cameras for the very first time, they received no instructions on what they should do or how they should do it. The only exception was that I showed, to those who asked, where the on and off button was. I asked the children to photograph what they did in pre-school by saying: – *I wonder what you do in pre-school*. I asked the children on several occasions during the study if I could see their photographs and if I could

follow them wherever they went with the cameras. Some children said no to my company, others tested the option of saying no at times, demonstrating by their answers that overall research ethical issues and their consequences were very much present during the conduction of the study (cf. Swedish Research Council/*Vetenskapsrådet*, 2011, 2013).¹¹⁵

Diffractive readings have been applied in research material analyses (cf. Davies, 2014; Lenz Taguchi & Palmer, 2015). These have led to the research material – both the children’s photographs on the camera memory cards and the video material produced by me as a researcher – reading itself through other analyses and previous research along with the possibilities offered by the theoretical perspective. In the presentation of the research material, I have tried something that I have come to call a post-humanist use of language, or *the language of the flat ontology*. Such a linguistic projection is exemplified below. It constitutes not only a presentation of the research material but also a first part of the analysis.

A camera and its open lens move through a large room at pre-school; they move through the room along with a child’s hands and eyes. Children, voices, lights from the windows, noise from the bathroom and from an ongoing game in the next room move around them. The child’s fingertips enclose the camera and move to the top of it. The fingertips then push down buttons and the buttons move up and down as part of the ongoing in-between them.

The purpose of presenting the results like this is to make visible the performative forces of things as well as those of the human being. By combining diffractive readings, agential realism, others’ research, post-qualitative research methods, and photographs and video material from this study, the analyses open up to tracing differences (cf. Barad, 2007, 2014b; Haraway, 1997). Such traces are interested in altered ways of thinking and looking through photography and camera use in pre-school. The children’s relationships with the cameras, which become visible in the video material, and, to some extent, their photographs, form the basis for exploring visual focus and intra-activity that would not be visible without the cameras. One of the objectives of the study has been to examine three-year-olds’ ongoing relationships with digital cameras by making visible their mutual possibilities. In this thesis, these possibilities have emerged in relation to democracy and visual freedom of expression, for example (cf. Flannery Quinn & Manning, 2013; Luttrell, 2010; Rasmussen, 1999a; Rasmussen & Smidt, 2002), which, in turn, are in

115 Guardians and employees at the pre-schools had signed a consent form with regard to my presence as a researcher (cf. Swedish Research Council/*Vetenskapsrådet*, 2013).

a mutual relationship with pre-school as part of the education system and, in a broader sense, with the entire society.

Conclusions and discussion

The overall and key results of this study show, through the diffractive readings, how three-year-olds, along with cameras, both look at and create photographic relationships in different ways than adults. Together with the children, cameras and photography become a far more *multi-dimensional* tool in pre-school than what they appear to be today. The ways in which this occurs can both inspire and challenge a more traditional documentary camera practice within the framework of pre-school activities.

Together, the children and cameras participating in the study become mutual *apparatuses of looking* that:

- look, look back at, and, thus, photographically depict the adults in pre-school
- create resistance and make visible the power in everyday routines and pedagogical control
- show and make visible photographic, aesthetic, and ethical aspects of everyday life
- make visible the interests and focuses of children's lives

When children are given access to cameras, they are given the opportunity (right) to look back at other children, at the place, things, relationships, and the adults. As children become photographers and camera users based on their physical height, the world appears in a particular way in three-year-olds' photographs and through the gazes of three-year-olds. This means that the surrounding world that appears in children's photographs is something that many adults visually know very little about. However, this also means that the children and cameras direct their gaze at adults in a way that contradicts the adults' dominating perspective. The children's photographs include a number of adults who would not otherwise appear very often in the pre-school photographic repertoire. Apart from the fact that educators are rarely the motives for cameras and photography in pre-school, they now appear in the children's photographs and cameras, and become in a variety of ways, having previously been unknown. Their bodies as well as their everyday actions are scrutinised when they are both documented and presented as the main focus of the cameras' gaze.

When children, along with the cameras, are given the opportunity to gaze back at the adults and the pre-school practices, a number of resisting actions are made visible as well, which in themselves highlight power relations of various natures, and show resistance to material and discursive everyday routines and regulations. Together, the children and cameras highlight a number of everyday ethical problems, and, in doing so, question the pedagogical control and its logic. Cameras and their gaze thus become a thing with resistance capacity solely by the children having hands-on access to them. The resistances that are made visible provide opportunities to problematise a number of assumptions that are taken for granted with regard to the organisation of pre-school activities. Since the children use the cameras in a number of ways previously unknown to pre-school, they also show altered ways of understanding relationships between children, pre-school, learning, knowledge development and the processes they relate to, thus contributing to a changed (visual) creation of meaning. The children also highlight a number of issues related to research ethics, for example, who is looking at whom and what consequences that may have in relation to the researcher's use of the research material.

By directing their mutual and joint gaze, the children show, with the cameras, their capacity to discover, resist, look back, examine, and question. Furthermore, based on the findings of the study, I also believe that the children could lead the documentary and photographic work in pre-school, and that they – the cameras and the children – could both lead the search for learning processes as well as document them, unlike the situation today, when they are essentially subsumed into the results of the educators' gazes and their perceptions and expectations of what learning is, what develops knowledge, and what is visually interesting in the activities. Unlike educators (cf. Liljestrand & Hammarberg, 2017; Svenning, 2011), the children participating in the study rarely adapt their photography to a particular child view, to curriculum goals, or to what could easily be assessed as fulfilling learning goals. This means that, along with the cameras, the children can show other, and so far, unknown aspects of their lives and of pre-school.

The children participating in the study are not only photographers and they are not just part of what I, in the study, analytically talk about as – photographic agency – i.e. using a camera. They also examine the photographs on the memory cards and the real-time in the camera display. Here, the children move in-between *agency of photographs* and *ongoing photos*. The course of events that they see in the camera display sometimes become photographs that remain on the memory cards (agency of photographs) and sometimes the camera's framing potential serves as a tool to look at the world while also dis-

covering it as *ongoing photos*, where nothing remains afterwards and where there are no photographs to return to later. The photographic events that I, as a researcher, describe as – ongoing photos – are also one of the study’s further contributions in relation to photography and the possibilities of looking.

The children’s performative movements together with the cameras open up to other types of camera gazes and photographic gazes, but they also draw attention to the surrounding world in a way that makes visible the aesthetic aspects of everyday culture. This way, the camera, along with the children’s hands and looking, becomes both an *aesthetic tool* and a way to visualise *aesthetic expression* in pre-school. The children and cameras both make visible and highlight the results of what the study describes as *aesthetic attraction*, and they draw attention to – aesthetic attraction – in ongoing events and relationships with the surrounding world. Making aesthetic attraction visible is thus two-parted. Parts of the world are made visible as aesthetic in photographs, and the camera’s framing and separating function seems to highlight aesthetic forces and ongoing aesthetic attraction in the surrounding world. Thus, and therefore, I argue that the children use the cameras as an aesthetic tool, where they sometimes discover the world and its aesthetic aspects through the camera, and where they sometimes appear to take part in becoming with the aesthetic attraction. The aesthetic attraction, as well as the ongoing photos, then occurs as part of the framing potential offered in and through the camera’s display, which seemingly plays such a big role in the children’s relationships with the cameras.

Through ongoing activities with the cameras, the children show things that interest them and are important for them to highlight in pre-school, and they interfere with, develop, and broaden current conditions for looking. This is evident in the study’s analyses by the becoming of children, photography, and camera in mutual actions with their joint capacities and potentials in relation to play, different things, humour, aesthetics, people, forces, learning, places (cf. Bendroth Karlsson, 2014a; Einarsdottir, 2005; Kinnunen & Purroila, 2016; Matthews, 2006; Rasmussen & Smidt, 2002), and knowledge production, without it first seeming to be determined what it is that will be important in the future. This openness of the present helps make visible new connections and changed contexts in pre-school. These are also made visible in relation to pre-school activities in a broader perspective, in relation to what knowledge and learning more generally can be and become, especially in relation to issues of looking, visual documenting practice, and visual memory creation. The children and cameras move together with the *unpredictable*, indicating altered ways to look in pre-school practices. They also show, in the photographs that remain, both the limitations and possibilities of space and

place. They seem to develop *visual skills* with the camera. They also show aspects of ethics opening up to an altered understanding of what ethics can be and become together with children, and through this, the children highlight the relationship between photography, photographic actions, directions of gaze, and ethical responsibility that can compete with current norms of looking. When the children look at each other and the world around them in altered ways, they create a visual difference in the pre-school's current "apparatus of image and gaze" (A.-L. Lindgren, 2016, s. 95).

Since the cameras and children can visually both include and exclude what is around them, they test not only photographic looking in everyday life, but also the possibilities of democracy. Making democracy through action (cf. Qvarsell, 2011) is expressed in the study as the right to say no to other cameras' gazes using your body or camera, for example, but also in actions where the person holding the camera expects the person looked at to look back, which makes it possible to refuse participation. In addition, children make themselves heard in different ways when using visual tools than when only using words or other bodily expressions (cf. Rasmussen, 1999b).

The access to photographic observations gives the children access to knowledge about looking and the possibilities of looking, and it also gives adults access to how children look, make visible, connect, and develop knowledge of and in their own lives. In the hands of the children, the cameras, as well as photographs and their mutually entangled becoming, form part of the children's lives instead of gazes from the side line that make assumptions about the processes they are involved in. Based on the results shown in and through this study, it is my hope that children will be allowed to act as camera users in pre-school. I believe that they have something to say and show, not only to pre-school but to the world around them and that this opens up for further research on the results of these possibilities.

- Aarsand, Pål & Forsberg, Lucas. (2010). Producing children's corporeal privacy: ethnographic video recording as material-discursive practice. *Qualitative Research* 10(2), 249-268. doi: 10.1177/1468794109356744
- Abbs, Peter. (2003). *Against the flow: education, the arts and postmodern culture*. New York. Oxon: Routledge.
- Abecita konstmuseum. (2013). Små barn, stora bilder: barns perspektiv genom kameranlinsen. <http://www.abecitakonst.se/sma-fotografer-stora-bilder/> Hämtad 2016.
- Abrahamsson, S., Bertoni, F., Mol, A. & Martin, R. I. (2015). Living with omega-3: new materialism and enduring concerns. *Environment and Planning D-Society & Space* 33(1), 4-19. doi: 10.1068/d14086p
- Addison, Nicholas. (2011). Moments of Intensity: Affect and the Making and Teaching of Art. *International Journal of Art & Design Education*, 30(3), 363-378. doi: 10.1111/j.1476-8070.2011.01729.x
- Alaimo, Stacy & Hekman, Susan J. (2008a). *Material feminisms*. Bloomington, IN: Indiana University Press.
- Alaimo, Stacy & Hekman, Susan J. (2008b). Introduction: Emerging models of materiality in feminist theory. I S. Alaimo & S. J. Hekman (Red.), *Material feminisms* (s. 1-19). Bloomington, IN: Indiana University Press.
- Alnervik, Karin. (2013). *Men så kan man ju också tänka!: pedagogisk dokumentation som förändringsverktyg i förskolan*. (Diss.), Högskolan för lärande och kommunikation. Högskolan i Jönköping, Jönköping.
- Apter, Emily. (1996). Visual Culture Questionnaire. I *October*, Vol 77, 26-27. <http://www9.georgetown.edu/faculty/irvinem/theory/VisualCultureQuestionnaire-October-77-1996.pdf>
- Aspers, Patrik. (2011). *Etnografiska metoder: att förstå och förklara samtiden* (Vol. 2). Malmö: Liber.
- Aspers, Patrik, Fuehrer, Paul & Sverrisson, Árni. (2004). *Bild och samhälle: visuell analys som vetenskaplig metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Atkinson, Dennis. (2015). The adventure of pedagogy, learning and the not-known. *Subjectivity*, 8(1), 43-56. doi: 10.1057/sub.2014.22
- Atkinson, Dennis. (2016). Without Criteria: Art and Learning and the Adventure of Pedagogy. *International Journal of Art & Design Education*, 1-16. doi: 10.1111/jade.12089
- Aulin-Gråhamn, Lena & Thavenius, Jan. (2003). Kultur och estetik i skolan: slutredovisning av kultur och skola-uppdraget 2000-2003, *Rapporter om utbildning*, 1101-7643; 9/2003. Malmö: Malmö högskola, Lärarutbildningen.
- Aure, Venke, Illeris, Helene & Örtengren, Hans. (2009). *Konsten som läranderesurs: syn på lärande, pedagogiska strategier och social inklusion på nordiska konstmuseer*. Skärhamn: Nordiska akvarellmuseet.
- Barad, Karen. (2003). Posthumanist Performativity: Toward an Understanding of How Matter Comes to Matter. *Signs*, 28(3), 801-831. doi: 10.1086/345321
- Barad, Karen. (2007). *Meeting the universe halfway: quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Durham. London: Duke University Press.

- Barad, Karen. (2010). Quantum Entanglements and Hauntological Relations of Inheritance: Dis/continuities, SpaceTime Enfoldings, and Justice-to-Come. *Derrida Today*, 3(2), 240-268. doi: 10.3366/drt.2010.0206
- Barad, Karen. (2011). Erasers and erasures: Pinch's unfortunate 'uncertainty principle'. *Social Studies of Science*, 41(3), 443-454. doi: 10.1177/0306312711406317
- Barad, Karen (2012a). "Matter feels, converses, suffers, desires, yearns and remembers" Interview with Karen Barad. I R. Dolphijn & I. van der Tuin. *New materialism: interviews & cartographies [Elektronisk resurs]*, (s. 48-70). Ann Arbor: Open Humanities Press.
- Barad, Karen. (2012b). On Touching-The Inhuman That Therefore I Am. *Differences: A Journal of Feminist Cultural Studies*, 23(3), 206-223. doi: 10.1215/10407391-1892943
- Barad, Karen. (2014a). *Re-membering the Future, Re(con)figuring the Past: Temporality, Materiality, and Justice-to-Come* Paper presenterad på Feminist Theory workshop, Duke, Univerisity.
- Barad, Karen. (2014b). Diffracting Diffraction: Cutting Together Apart. *Parallax*, 20(3), 168-187. doi: 10.1080/13534645.2014.927623
- Barad, Karen (2016). Personligt samtal 22 oktober, 2016, Konstnärliga fakulteten, Göteborgs universitet.
- Barnes, Rob. (1994). *Lära barn skapa: kreativt arbete med barn*. Lund: Studentlitteratur.
- Barnfilmskolan. (2017). Kamerans ABC: en serie övningar. http://akademivaland.gu.se/digitalAssets/1604/1604857_kamerans-abc_nov16.pdf. Hämtad 24/4, 2017
- Barone, Tom & Eisner, Elliot W. (2012). *Arts Based Research*. Thousand Oaks, California: SAGE Publications.
- Barthes, Roland. (1986). *Det ljusa rummet: tankar om fotografiet*. Stockholm: Alfabeta.
- Bell, Vikki. (2010). New Scenes of Vulnerability, Agency and Plurality. *Theory, Culture & Society*, 27(1), 130-152. doi: doi:10.1177/0263276409350371
- Bendroth Karlsson, Marie. (1996). *Bildprojekt i förskola och skola: estetisk verksamhet och pedagogiska dilemman*. (Diss.), Tema Barn, Linköpings Universitet.
- Bendroth Karlsson, Marie. (1998). *Bildskapande i förskola och skola*. Lund: Studentlitteratur.
- Bendroth Karlsson, Marie. (2008). "Åsa jag kan också ett tricks!". I Å. Mårtensson & U. Sten (Red.), *Konst och pedagogik*. Gävle: Gävle konstcentrum.
- Bendroth Karlsson, Marie. (2014a). På promenad med kameran - barn bildberättar om plats. I S. O. Karlsson (Red.), *Visuella arenor och motsägelsefulla platser: tio texter om formativt lärande, identitet och kulturell förändring* (s. 23-52). Göteborg: Daidalos.
- Bendroth Karlsson, Marie. (2014b). Konst för och med barn. I M. Bendroth Karlsson & T. Karlsson Häikiö (Red.), *Bild, konst och medier för yngre barn: kulturella redskap och pedagogiska perspektiv* (s. 49-68). Lund: Studentlitteratur.
- Bennett, Jane. (2004). The Force of Things: Steps toward an Ecology of Matter. *Political Theory*, 32(3), 347-372. doi: 10.1177/0090591703260853
- Bennett, Jane. (2005). The agency of assemblages and the North American blackout. *Public Culture*, 17(3), 445-465. doi: 10.1215/08992363-17-3-445

- Bennett, Jane. (2010). *Vibrant matter: a political ecology of things*. Durham, NC: Duke University Press.
- Bergdahl Gustafsson, Anna. (2012). *Med en kamera i hand – en fältstudie om hur barn utforskar sin vardag på förskolan med hjälp av digitalkameror*. (Magisteruppsats), Konstfack, Stockholm.
- Berger, John. (1972). *Ways of seeing: based on the BBC television series with John Berger*. London: British Broadcasting Corporation and Penguin books.
- Bjervås, Lise-Lotte. (2011). *Samtal om barn och pedagogisk dokumentation som bedömningspraktik i förskolan: En diskursanalys*. (Diss.), Göteborgs Universitet, Göteborg.
- Bjervås, Lise-Lotte. (2015). Bedömning av förskolebarn i en kunskapsekonomi. I G. Åsén & E. Moberg (Red.), *Utvärdering & pedagogisk bedömning i förskolan* (s. 156-164). Stockholm: Liber.
- Björklund, Elisabeth. (2008). *Att erövra litteracitet. Små barns kommunikativa möten med berättande, bilder, text och tecken i förskolan*. (Diss.), Göteborgs Universitet.
- Bourriaud, Nicolas. (2002). *Relational aesthetics*. Dijon: Dijon: Presses du réel.
- Brennan, Teresa. (1996). "The Contexts of vision" from a specific standpoint. I M. Jay & T. Brennan (Red.), *Vision in Context: Historical and Contemporary Perspectives on Sight* (s. 217-230). New York: Routledge.
- Bryson, Norman. (2003). Responses to Mieke Bal's 'Visual Essentialism and the Object of Visual Culture' (2003). *Journal of Visual Culture*, 2(2), 229-232. doi: 10.1177/14704129030022005
- Burr, Vivien. (2003). *Social constructionism*. London: Routledge.
- Butler, Judith. (1990). *Gender trouble: feminism and the subversion of identity*. New York: Routledge.
- Butler, Judith. (1993). *Bodies that matter: on the discursive limits of "sex"*. New York: Routledge.
- Butler, Judith. (2007). *Genustrubbel: feminism och identitetens subversion*. Göteborg: Daidalos.
- Börjesson, Mats & Palmblad, Eva. (2007). *Diskursanalys i praktiken*. Malmö: Liber.
- Candlin, Fiona, & Guins, Raiford. (2009). *The object reader*. Milton Park, Abingdon, Oxon: Routledge.
- Cavin, Erica. (1994). In search of the viewfinder: A study of a child's perspective. *Visual Sociology*, 9(1), 27-41. doi: 10.1080/14725869408583729
- Christensen, Pia Haudrup. (2004). Children's Participation in Ethnographic Research: Issues of Power and Representation. *Children and Society*, 18(2), 165-176. doi: 10.1002/chi.823
- Christensen, Pia & James, Allison. (2008). *Research with children: perspectives and practices*. London: Routledge.
- Clark, Alison. (2005). Listening to and involving young children: a review of research and practice. *Early Child Development and Care*, 175(6), 489-505. doi: 10.1080/03004430500131288
- Clark, Alison. (2010). *Transforming children's spaces: children's and adults' participation in designing learning environments*. New York: Routledge.
- Clark, Alison & Moss, Peter. (2001). *Listening to young children: the Mosaic approach*. London: National Children's Bureau.
- Clough, Patricia Ticineto. (2007). Introduction. I P. T. Clough & J. O. M. Halley (Red.), *The affective turn: theorizing the social*. Durham: Duke University Press.

- Cohen, Louis, Manion, Lawrence & Morrison, Keith. (2011). *Research methods in education*. Milton Park, Abingdon, Oxon, [England]: Routledge.
- Colebrook, Claire. (2010). *Gilles Deleuze: en introduktion*. Göteborg: Korpen.
- Cook, Tina & Hess, Else. (2007). What the Camera Sees and from Whose Perspective: Fun methodologies for engaging children in enlightening adults. *Childhood*, 14(1), 29-45. doi: 10.1177/0907568207068562
- Coole, Diana H. & Frost, Samantha. (2010). *New materialisms: ontology, agency, and politics*. Durham, N.C.: Duke University Press.
- Corsaro, William A. (2011). *The sociology of childhood*. Thousand Oaks: Pine Forge Press.
- CUL. (2016). CUL, Centrum för Utbildningsvetenskap och lärarforskning, Göteborgs Universitet. <http://cul.gu.se/CUL+forskarskola>. Hämtad 14/12, 2016.
- Dahlberg, Gunilla. (2003). Pedagogy as a loci of an ethics of an encounter. I M. N. Bloch, K. Holmlund, I. Moqvist & T. S. Popkewitz (Red.), *Governing children, families and education: restructuring the welfare state* (s. 261-286). New York: Palgrave Macmillan.
- Dahlberg, Gunilla, & Bloch, Marianne, N. (2006). Is the Power to See and Visualize Always the Power to Control. I T. S. Popkewitz (Red.), *The future is not what it appears to be: pedagogy, genealogy and political epistemology: In honor and in memory of Kenneth Hultqvist* (s. 105-123). Stockholm: HLS förlag.
- Dahlberg, Gunilla & Elfström, Ingela. (2014). Pedagogisk dokumentation i tillblivelse. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 19(4-5), 268-296.
- Dahlberg, Gunilla & Lenz Taguchi, Hillevi. (1994). *Förskola och skola: om två skilda traditioner och om visionen om en mötesplats*. Stockholm: HLS Högsk. för lärarutbildning.
- Dahlberg, Gunilla & Moss, Peter. (2005). *Ethics and politics in early childhood education*. London: RoutledgeFalmer.
- Dahlberg, Gunilla, Moss, Peter & Pence, Alan. (2001). *Från kvalitet till meningsskapande: postmoderna perspektiv - exemplet förskolan*. Stockholm: HLS förl.
- Damsholt, Tine & Simonsen, Dorthe Gert. (2009). Materialiseringer: Processer, relationer og performativitet. I T. Damsholt, D. G. Simonsen & C. Mordhorst (Red.), *Materialiseringer: nye perspektiver på materialitet og kulturanalyse* (s. 9-37). Århus: Århus Universitetsforlag.
- Davies, Bronwyn. (1984). Children Through Their Own Eyes. *Oxford Review of Education*, 10(3), 275-292. doi: 10.1080/0305498840100305
- Davies, Bronwyn. (2003). *Hur flickor och pojkar gör kön*. Stockholm: Liber.
- Davies, Bronwyn. (2014). Reading Anger in Early Childhood Intra-Actions: A Diffractive Analysis. *Qualitative Inquiry*, 20(6), 734-741. doi: 10.1177/1077800414530256
- Deleuze, Gilles & Guattari, Felix. (1984). *Anti-Oedipus: capitalism and schizophrenia*. London: Athlone.
- Deleuze, Gilles & Guattari, Felix. (1994). *What is philosophy?* London: Verso.
- Deleuze, Gilles & Guattari, Félix. (2013). *A thousand plateaus: capitalism and schizophrenia*. London: Bloomsbury Academic.
- Deleuze, Gilles & Guattari, Félix. (2015). *Tusen plåtar: kapitalism och schizofreni*. Stockholm: Tankekraft Förlag.
- Dewey, John. (1934/2005). *Art as experience*. New York: Penguin books.

- Dolk, Klara. (2013). *Bångstyriga barn: makt, normer och delaktighet i förskolan*. Ordfront, Stockholm.
- Dolphijn, Rick & van der Tuin, Iris. (2012). *New materialism: interviews & cartographies [Elektronisk resurs]*. Ann Arbor: Open Humanities Press.
- Drotner, Kirsten. (1991). *At skabe sig-selv: ungdom, æstetik, pædagogik*. København: Gyldendal.
- Eckhoff, Angela. (2015). Ethical considerations of children's digital image-making and image-audiancing in early childhood environments. *Early Child Development and Care*, 185(10), 1617-1628. doi: 10.1080/03004430.2015.1013539
- Edwards, Elisabeth. (2009). Photographs as objects of memory. I F. Candlin & R. Guins (Red.), *The object reader* (s. 331-342). Milton Park, Abingdon, Oxon: Routledge.
- Ehlin, Elisabeth, doktorand. (2014). I *Vetenskapsradion*. <http://t.sr.se/1N1Gt7Y> Sveriges Radio. Hämtad 2014.
- Eide, Britt Johanne, Hognerstad, Karin, Svenning, Bente & Winger, Nina. (2010). Små barns stemme i forskning. Noen refleksjoner om etikk i forskning om små barns hverdagsliv. *Barn*, 3, 31-56.
- Einarsdottir, Johanna. (2005). Playschool in pictures: children's photographs as a research method. *Early Child Development and Care*, 175(6), 523-541. doi: 10.1080/03004430500131320
- Elfström, Ingela. (2013). *Uppföljning och utvärdering för förändring: pedagogisk dokumentation som grund för kontinuerlig verksamhetsutveckling och systematiskt kvalitetsarbete i förskolan*. (Diss.), Barn- och ungdomsvetenskapliga institutionen, Stockholm Universitet, Stockholm.
- Elfström Pettersson, Katarina. (2014). *Playing a part in preschool documentation: a study of how participation is enacted in preschool documentation practices and how it is affected by material agents*. [Elektronisk resurs] (Lic.), Institutionen för samhälls- och välfärdsstudier, Linköpings Universitet, Linköping. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:liu:diva-112874>
- Enquist, P. O. (2008). *Ett annat liv*. Stockholm: Norstedt.
- Eriksson, Yvonne & Göthlund, Anette. (2012). *Möten med bilder: att tolka visuella uttryck* (Vol. 2). Lund: Studentlitteratur.
- Fangen, Katrine. (2005). *Deltagande observation*. Malmö: Liber ekonomi.
- Flannery Quinn, Suzanne M. & Manning, John P. (2013). Recognising the Ethical Implications of the Use of Photography in Early Childhood Educational Settings. *Contemporary Issues in Early Childhood* 14(3), 270-278. doi: 10.2304/ciec.2013.14.3.270
- Flusser, Vilém. (1988). *En filosofi för fotografin*. Göteborg: Korpen.
- Fornäs, Johan. (2012). *Kultur* (Vol. 1. uppl.). Malmö: Liber.
- Foster, Hal. (1998). *Vision and visibility* (Vol. 2). Seattle: Bay Press.
- Fotografiska. (2012). Perspektiv Perspektiv. <http://fotografiska.eu/utställningar/utställning/perspektiv/> Hämtad 23/11, 2016.
- Foucault, Michel. (1970). *The Order of Things: An Archaeology of the Human Sciences*. New York: Vintage Books.
- Foucault, Michel. (1972). *The Archaeology of Knowledge and the Discourse on Language*. New York: Pantheon books.
- Foucault, Michel. (1977). *Discipline and punish: the birth of the prison*. New York: Vintage Books.
- Foucault, Michel. (1980). *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings 1972-1977*. New York: Pantheon Books.

- Foucault, Michel. (1993). *Övervakning och straff: fängelsets födelse* (2 uppl. Vol. 2). Lund: Arkiv förlag.
- Foucault, Michel. (2008). *Diskursernas kamp*. Eslöv: Brutus Östlings bokförlag Symposion.
- Fransson, Karin & Lundgren, Ulf P. (2003). *Utbildningsvetenskap: ett begrepp och dess sammanhang*. Stockholm: Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Fredriksen, Biljana C. (2011). *Negotiating grasp: embodied experience with three-dimensional materials and the negotiation of meaning in early childhood education*. (Diss.), Oslo School of Architecture and Design, Oslo, Norge.
- Fredriksen, Biljana C. (2015). *Förstå med kroppen: barns erfarenheter som grund för allt lärande* (Vol. 1. uppl.). Stockholm: Liber.
- Gobo, Giampietro. (2008). *Doing ethnography*. London: SAGE.
- Grosz, Elizabeth. (2010). Feminism, Materialism and Freedom. I D. H. Coole & S. Frost (Red.), *New materialisms: ontology, agency, and politics* (s. 140-157). Durham, N.C.: Duke University Press.
- Gunnarsson, Karin. (2015). *Med önskan om kontroll: figurationer av hälsa i skolors hälsofrämjande arbete [Elektronisk resurs]*. Barn- och ungdomsvetenskapliga institutionen. Stockholms universitet, Stockholm. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-116008>
- Göthlund, Anette. (2008). Bildmöten - mediemöten. En visuell kulturstudie. I Y. Eriksson (Red.), *Visuella markörer: bild, tradition, förnyelse* (s. 54-76). Stockholm: Carlsson.
- Halldén, Gunilla. (2003). Barnperspektiv som ideologiskt eller metodologiskt begrepp. *Pedagogisk forskning i Sverige* 8(1-2),12-23.
- Halldén, Gunilla. (2007). *Den moderna barndomen och barns vardagsliv*. Stockholm: Carlsson.
- Halldén, Gunilla. (2009). Barnperspektiv: ett ideologiskt laddat begrepp och oprecist som analytiskt verktyg. *LOCUS. Tidskrift för barn- och ungdomsvetenskap*, 2009(3), 4-20.
- Hammersley, Martyn & Atkinson, Paul. (2007). *Ethnography: principles in practice*. Milton Park, Abingdon, Oxon: Routledge.
- Hannibal, Mette. (2009). *Fotografi som dokumentation: i pedagogisk praksis*. Frederikshavn: Dafolo.
- Hansson Stenhammar, Marie-Louise. (2015). *En avestetiserad skol- och lärandekultur. En studie om lärprocessers estetiska dimensioner*. (Diss.), Göteborgs Universitet, Göteborg.
- Haraway, Donna Jeanne. (1989). *Primate visions: gender, race, and nature in the world of modern science*. New York. London: Routledge.
- Haraway, Donna Jeanne. (1992). The Promises of Monsters: A regenerative Politics for Inappropriate/d Others. I L. Grossberg, C. Nelson & P. A. Treichler (Red.), *Cultural studies*. New York: Routledge.
- Haraway, Donna Jeanne. (1997). *Modest_Witness@Second_Millennium. FemaleMan@_Meets_OncoMouse: feminism and technoscience*. New York: Routledge.
- Haraway, Donna Jeanne. (2008). *Apor, cyborger och kvinnor: att återuppfinna naturen*. Eslöv: Brutus Östlings bokförlag Symposion.
- Harper, Douglas. (2002). Talking about pictures: A case for photo elicitation. *Visual Studies*, 17(1), 13-26. doi: 10.1080/14725860220137345
- Hastrup, Kirsten. (2010). *Kultur: den flexibla gemenskapen* (Vol. 1. uppl.). Lund: Studentlitteratur.

- Hedin, Sofia. (2013). *Barn berättar: barns dialog med området Ryd med kameran som verktyg*. Linköping: Pixopolis.
- Hein, Serge F. (2016). The New Materialism in Qualitative Inquiry: How Compatible Are the Philosophies of Barad and Deleuze? *Cultural Studies. Critical Methodologies*, 16(2), 132-140. doi: 10.1177/1532708616634732
- Hekman, Susan J. (2008). Constructing the ballast: An ontology for feminism. I S. Alaimo & S. J. Hekman (Red.), *Material feminisms* (s. 85-119). Bloomington, Indianapolis: Indiana University Press.
- Hekman, Susan J. (2010). *The Material of Knowledge: Feminist Disclosures*. Bloomington, Indianapolis: Indiana University Press.
- Hellman, Anette. (2010). *Kan Batman vara rosa? Förhandlingar om pojkheter och normalitet på en förskola*. (Diss.), Göteborgs Universitet, Göteborg.
- Hendrickson, Carol. (2008). Visual Field Notes: Drawing Insights in the Yucatan. *Visual Anthropology Review*, 24(2), 117-132. doi: 10.1111/j.1548-7458.2008.00009.x
- Henning, Michelle. (2009). The subject as object: Photography and the human body. I L. Wells (Red.), *Photography: A critical introduction* (s. 167-204) (IV uppl). Abingdon, Oxon: Routledge.
- Hickey-Moody, Anna. (2013). Affect as Method: Feelings, Aesthetics and Affective Pedagogy. I R. Coleman & J. Ringrose (Red.), *Deleuze and research methodologies* (s. 79-95). Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Hickey-Moody, Anna & Crowley, Vicki. (2010). Disability matters: pedagogy, media and affect. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 31(4), 399-409. doi: 10.1080/01596306.2010.504358
- Hickey-Moody, Anna & Page, Tara. (2016). Introduction: Making, Matter and Pedagogy. I A. Hickey-Moody & T. Page (Red.), *Arts, pedagogy and cultural resistance: new materialisms* (s. 1-20). New York. London: Rowman & Littlefield International.
- Hinton, Peta. (2013). The Quantum Dance and the World's Extraordinary Liveliness: Refiguring Corporeal Ethics in Karen Barads Agential Realism. *Somatechnics*, 3(1), 169-189. doi: 10.3366/soma.2013.0084
- Holmberg, Charlotte. (2015). *Så är det ju - den blir aldrig färdig!: en etnografisk studie om förskolepedagogers arbete med pedagogisk dokumentation*. (Lic.), Stockholms Universitet, Stockholm.
- Howarth, David R. (2007). *Diskurs*. Malmö: Liber.
- Hultman, Karin. (2011). *Barn, linjaler och andra aktörer : posthumanistiska perspektiv på subjektskapande och materialitet i förskola/skola*. (Diss.), Stockholms universitet, Stockholm.
- Hultman, Karin & Lenz Taguchi, Hillevi. (2010). Challenging anthropocentric analysis of visual data: a relational materialist methodological approach to educational research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 23(5), 525-542. doi: 10.1080/09518398.2010.500628
- Häikiö, Tarja. (2007). *Barns estetiska läroprocesser: atelierista i förskola och skola*. (Diss.), Institutionen för konst och bildvetenskap. Göteborgs Universitet, Göteborg
- Illeris, Helene. (2009). Ungdomar och estetiska upplevelser – att lära med samtida konst. I F. Lindstrand & S. Selander (Red.), *Estetiska lärprocesser: upplevelser, praktiker och kunskapsformer* (s. 85-101) (1. Uppl). Lund: Studentlitteratur.

- Jackson, Alecia Youngblood & Mazzei, Lisa A. (2008). Introduction. The limit of voice. I A. Y. Jackson & L. A. Mazzei (Red.), *Voice in qualitative inquiry: challenging conventional, interpretive, and critical conceptions in qualitative research*. Abingdon, Oxon: Routledge.
- Jackson, Alecia Youngblood & Mazzei, Lisa A. (2012). *Thinking with theory in qualitative research : viewing data across multiple perspectives*. New York: Routledge.
- James, Allison & James, Adrian L. (2004). *Constructing childhood: theory, policy, and social practice*. Houndmills, Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan.
- James, Allison, Jenks, Chris & Prout, Alan. (1998). *Theorizing childhood*. Cambridge. New York: Polity Press.
- James, Allison & Prout, Alan. (1997). *Constructing and reconstructing childhood: contemporary issues in the sociological study of childhood [Elektronisk resurs]* (Vol. 2.). London: Falmer.
- Jay, Martin (1998). Scopic regimes of modernity. I H. Foster (Red.), *Vision and visuality* (Vol. 2). Seattle: Bay Press.
- Johansson, Eva. (2001). *Små barns etik* (1.uppl). Stockholm: Liber.
- Johansson, Lotta. (2014). Röster och rörelse: fokusgruppen som postkvalitativ metod: tema: Posthumanistiska perspektiv. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 19(2-3), 110-131.
- Johansson, Lotta. (2015). *Tillblivelsens pedagogik: om att utmana de förgivettagna. En postkvalitativ studie av det ännu-icke-seddans pedagogiska möjligheter*. (Diss.), Avdelningen för pedagogik. Lund University, Lund.
- Jones, Liz. (2013). Children's Encounters With Things: Schooling the Body. *Qualitative Inquiry*, 19(8), 604-610. doi: 10.1177/1077800413494348
- Jones, Liz. (2016). A Practice in Materialized Refiguration: A Modest Attempt in Making a Difference. I A. B. Reinertsen (Red.), *Becoming Earth: A Post Human Turn in Educational Discourse Collapsing Nature/Culture Divides* (s. 113-121). Rotterdam: Sense Publishers.
- Kaijser, Lars & Öhlander, Magnus. (2011). *Etnologiskt fältarbete* (Vol. 2., [omarb. och utök.] uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Karlsson Häikiö, Tarja. (2014). Barns visuella lärande och grafiska framställning. I M. Bendroth Karlsson & T. Karlsson Häikiö (Red.), *Bild, konst och medier för yngre barn: kulturella redskap och pedagogiska perspektiv* (s. 49-68). Lund: Studentlitteratur.
- Karlsson Häikiö, Tarja. (2017). Dokumentation, transformation och intra-modala materialiseringar. I B. Bergstedt (Red.), *Posthumanistisk pedagogik: teori, undervisning och forskningspraktik* (s. 59-82). Malmö: Gleerups Utbildning
- Karlsson, Liisa. (2006). *Barnkunskap och barnens kunskap: barnperspektiv och barnens perspektiv*. Paper presenterad på Børn & kultur - i teori og metode, Schæffergården, Gentofte, <http://bin-norden.org/bin-online-publikasjoner/1-konferanse/>. Hämtad 22/5, 2015.
- Kilde, Lill-Torun. (2005). *Barn i bildet*. Norge: Ij Förlag.
- Kind, Sylvia. (2013). Lively Entanglements: The Doings, Movements and Enactments of Photography. *Global Studies of Childhood*, 3(4), 427-441. doi: 10.2304/gsch.2013.3.4.427
- Kinnunen, Susanna & Puroila, Anna-Maija. (2016). 'If my sister was here' – The narrative in-between space in young children's photography process. *Childhood*, 23(2), 236-254. doi: 10.1177/0907568215602317

- Klerfelt, Anna & B. Qvarsell, Birgitta (2012) (Red.), *Kultur, estetik och barns rätt i pedagogiken*. Malmö: Gleerups
- Knudsen, Ida Margrethe & Eriksen Ødegaard, Elin. (2011). Fotofloker: Vilkår for barns deltakelse når digitale bilder tas i bruk i barnehagen. *Nordisk Barnehageforskning*, 4(2), 115. doi: 10.7577/nbf.311
- Kondo, Kaoruko & Sjöberg, Ulrika. (2012). Children's perspectives through the camera lens: reflections on meaning-making processes and participatory research. *NORDICOM Review: Nordic Research on Media and Communication*, 33(1), 3.
- Kulturrådet. (2013). <http://www.bolla.se/projekt/projektarkiv/de- visar-varlden-med-bilder-ur-barnets-perspektiv/>
- Lanz, Maria. (2010). Kontroll, makt och motstånd. *Ord & Bild*, 5/2010, 6-21.
- Lapenta, Francesco. (2011). Locative media and the digital visualisation of space, place and information. *Visual Studies*, 26(1), 1-3. doi: 10.1080/1472586X.2011.548483
- Lather, Patti. (2013). Methodology - 21: what do we do in the afterworld? *International journal of Qualitative Studies in Education*, 26(6), 634-645. doi: 10.1080/09518398.2013.788753
- Lather, Patti & St. Pierre, Elizabeth A. (2013). Post-qualitative research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 26(6), 629-633. doi: 10.1080/09518398.2013.788752
- Latour, Bruno. (2005). *Reassembling the Social: An Introduction to Actor-Network-Theory*. Oxford: University Press.
- Leech, Peter. (2003). Responses to Mieke Bal's 'Visual Essentialism and the Object of Visual Culture' (2003). *Journal of Visual Culture*, 2(2), 242-246. doi: 10.1177/14704129030022008
- Lenz Taguchi, Hillevi. (1997). *Varför pedagogisk dokumentation?: om barnsyn, kunskapssyn och ett förändrat förhållningssätt till förskolans arbete*. Stockholm: HLS.
- Lenz Taguchi, Hillevi. (2010). *Going beyond the theory/practice divide in early childhood education: introducing an intra-active pedagogy*. Abingdon, Oxon: Routledge.
- Lenz Taguchi, Hillevi. (2011). Investigating Learning, Participation and Becoming in Early Childhood Practices with a Relational Materialist Approach. *Global Studies of Childhood*, 1(1), 36-50. doi: 10.2304/gsch.2011.1.1.36
- Lenz Taguchi, Hillevi. (2012a). *Pedagogisk dokumentation som aktiv agent: introduktion till intra-aktiv pedagogik*. Malmö: Gleerups utbildning.
- Lenz Taguchi, Hillevi. (2012b). A diffractive and Deleuzian approach to analysing interview data. *Feminist Theory*, 13(3), 265-281. doi: 10.1177/1464700112456001
- Lenz Taguchi, Hillevi. (2013a). *Varför pedagogisk dokumentation?: verktyg för lärande och förändring i förskolan och skolan* (Vol. 2). Malmö: Gleerup.
- Lenz Taguchi, Hillevi. (2013b). 'Becoming molecular girl': Transforming subjectivities in collaborative doctoral research studies as micro-politics in the academy. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 26(9), 1101-1116. doi: 10.1080/09518398.2013.816886
- Lenz Taguchi, Hillevi & Palmer, Anna. (2015). Flickors (o)hälsa i skolans materiellt-diskursiva miljöer: en agentisk realistisk analys. I A. B. Reinertsen & A. M. Otterstad (Red.), *Metodefestival og øyeblikksrealisme: eksperimenterende kvalitative forskningspassasjer* (s. 81-102). Bergen: Fagbokforl.

- Liljestrand, Johan, & Hammarberg, Annie. (2017). The social construction of the competent, self-governed child in documentation: Panels in the Swedish preschool. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 18(1), 39-54. doi: 10.1177/1463949117692270
- Lind, Ulla. (2010). *Blickens ordning: bildspråk och estetiska lärprocesser som kulturform och kunskapsform*. (Diss.), Stockholms universitet, Stockholm.
- Lindgren, Anne-Li. (2011). Utbildningsmedier, kulturperspektiv och ett kritiskt barnperspektiv. *LOCUS. Tidskrift för barn- och ungdomsvetenskap* 2011(3-4), 8-24.
- Lindgren, Anne-Li. (2012). Ethical Issues in Pedagogical Documentation: Representations of Children Through Digital Technology. *International Journal of Early Childhood*, 44(3), 327-340. doi: 10.1007/s13158-012-0074-x
- Lindgren, Anne-Li. (2016). *Etik, integritet och dokumentation i förskolan*. Malmö: Gleerups.
- Lindgren, Anne-Li & Sparrman, Anna. (2003). Om att bli dokumenterad: Etiska aspekter på förskolans arbete med dokumentation. *Pedagogisk Forskning i Sverige* 8(1-2), 58-69.
- Lindgren, Anne-Li & Sparrman, Anna. (2014). Blogging Family-like Relations when Visiting Theme and Amusement Parks: The Use of Children in Displays Online. *Culture Unbound: Journal of Current Cultural Research*, 6(5), 997-1013. doi: 10.3384/cu.2000.1525.146997
- Lindgren, Monica. (2006). *Att skapa ordning för det estetiska i skolan: diskursiva positioneringar i samtal med lärare och skolledare*. (Diss.), Högskolan för scen och musik. Göteborgs universitet, Göteborg.
- Lindström, Lars. (2012). Aesthetic Learning About, In, With and Through the Arts: A Curriculum Study. *International Journal of Art & Design Education*, 31(2), 166-179. doi: 10.1111/j.1476-8070.2012.01737.x
- Loizou, Eleni. (2011). Disposable Cameras, Humour and Children's Abilities. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 12(2), 148-162. doi: 10.2304/ciec.2011.12.2.148
- Luttrell, Wendy. (2010). 'A camera is a big responsibility': a lens for analysing children's visual voices. *Visual Studies*, 25(3), 224-237. doi: 10.1080/1472586X.2010.523274
- Lutz, Catherine & Collins, Jane. (1991). The Photograph as an Intersection of Gazes: The Example of National Geographic. *Visual Anthropology Review*, 7(1), 134-149. doi: 10.1525/var.1991.7.1.134
- Lykke, Nina. (2009). *Genusforskning: en guide till feministisk teori, metodologi och skrift* (1. uppl.). Stockholm: Liber.
- Lykke, Nina. (2010). The Timeliness of Post-Constructionism. *NORA - Nordic Journal of Feminist and Gender Research*, 18(2), 131-136. doi: 10.1080/08038741003757760
- Löfstedt, Ulla. (2001). *Förskolan som lärandekontext för barns bildskapande*. (Diss.), Göteborgs Universitet, Göteborg.
- Løvlie, Lars. (2007). Education widens democracy widens education? *Nordisk Pedagogik*, 27(1), 32-37.
- MacLure, Maggie. (2010). The offence of theory. *Journal of Education Policy*, 25(2), 277-286. doi: 10.1080/02680930903462316
- MacLure, Maggie. (2013). Researching without representation? Language and materiality in post-qualitative methodology. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 26(6), 658-667. doi: 10.1080/09518398.2013.788755

- MacNaughton, Glenda. (2005). *Doing Foucault in early childhood studies: applying post-structural ideas*. London: RoutledgeFalmer.
- Magnusson, Lena O. (2014a). Benämning, plats och visuell röst: tre blickar på svensk förskola. I S. O. Karlsson (Red.), *Visuella arenor och motsägelsefulla platser: tio texter om transformativt lärande, identitet och kulturell förändring* (s. 53-81). Göteborg Daidalos.
- Magnusson, Lena O. (2014b). Digitalkameran som agent i förskolans verksamhet. I M. Bendroth Karlsson & T. Karlsson Häikiö (Red.), *Bild, konst och medier för yngre barn: kulturella redskap och pedagogiska perspektiv* (s. 119-133). Lund: Studentlitteratur
- Magnusson, Lena O. (2016). Förskolebarn lär tillsammans med ting: treåringar och digitalkameror. I E. Björklund & C. Gustafsson (Red.), *Praktiknära forskning: barn, lärare och lärande* (s. 215-234). Lund: Studentlitteratur.
- Mankell, Bia. (2013). *Bild och materialitet: om föreställningar, synsätt, material och uttryck i måleri, teckning och fotografi* (Vol. 1. uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Mannion, Greg. (2010). After participation: the socio-spatial performance of intergenerational becoming. I B. Percy-Smith & N. Thomas (Red.), *A handbook of children and young people's participation: perspectives from theory and practice* (s. 330-342). New York. London: Routledge.
- Markström, Ann-Marie. (2005). *Förskolan som normaliseringspraktik: en etnografisk studie*. (Diss.), Linköpings universitet, Linköping. <http://liu.diva-portal.org/smash/get/diva2:223570/FULLTEXT01>
- Massumi, Brian (2002a). *Parables for the Virtual: Movement, Affect, Sensation*. Durham, N.C.: Duke University Press.
- Massumi, Brian (2002b). Navigating Movements [http://www.brianmassumi.com/interviews/NAVIGATING MOVEMENTS.pdf](http://www.brianmassumi.com/interviews/NAVIGATING_MOVEMENTS.pdf).
- Massumi, Brian (2013). Notes on the translation and acknowledgements. I G. Deleuze & F. Guattari (Red.), *A thousand plateaus: capitalism and schizophrenia* (s. xv - xvii). London: Bloomsbury Academic.
- Matthews, John. (2006). Very Young Children's Development in Moviemaking. *Mind, Culture, and Activity*, 13(2), 130-156. doi: 10.1207/s15327884mca1302_4
- Mayhall, Berry. (2008). Conversation with Children: Working with General Issues. I P. Christensen & A. James (Red.), *Research with children: perspectives and practices* (s. 109-124) (2 uppl.). London: Routledge.
- Mazzei, Lisa A. (2013). Materialist mappings of knowing in being: researchers constituted in the production of knowledge. *Gender and Education*, 25(6), 776-785. doi: 10.1080/09540253.2013.824072
- Mazzei, Lisa A. (2014). Beyond an Easy Sense: A Diffractive Analysis. *Qualitative Inquiry*, 20(6), 742-746. doi: 10.1177/1077800414530257
- McArdle, Felicity & Boldt, Gail. (2013). Young children, pedagogy and the arts. I F. McArdle & G. Boldt (Red.), *Young children, pedagogy and the arts: ways of seeing* (s. 3-18). New York: Routledge.
- McFadden, Syreeta. (2014). Teaching the camera to see my skin. Navigating photography's inherited bias against dark skin. https://www.buzzfeed.com/syreetaamcfadden/teaching-the-camera-to-see-my-skin?utm_term=.vbJemoE74#.nmnLQd1MP Hämtad 17/12, 2015
- Mirzoeff, Nicholas. (2002). The subject of visual culture. I N. Mirzoeff (Red.), *The visual culture reader* (Vol. 2.). London: Routledge.
- Mitchell, W. J. T. (1994). *Picture theory: essays on verbal and visual representation*. Chicago: Univ. of Chicago Press.

- Mitchell, W. J. T. (2002). Showing seeing: a critique of visual culture. *Journal of Visual Culture*, 1(2), 165-181. doi: 10.1177/147041290200100202
- Mitchell, W. J. T. (2005). *What do pictures want?: the lives and loves of images*. Chicago: University of Chicago Press.
- Mol, Annemarie. (2008). I Eat an Apple. On Theorizing Subjectivities. *Subjectivity*, 22(1), 28-37. doi: 10.1057/sub.2008.2
- Moran, Mary Jane & Tegano, Deborah W. (2005). Moving toward visual literacy: Photography as a language of teacher inquiry. *Early Childhood Research and Practice*, 7(1), 77-102.
- Moxey, Keith. (2008). Visual Studies and the Iconic Turn. *Journal of Visual Culture*, 7(2), 131-146. doi: 10.1177/1470412908091934
- Mulvey, Laura. (1975). Visual Pleasure and Narrativ Cinema. *Screen*, 16(3), 6-18.
- Mulvey, Laura. (2001). Visuellt lust och narrativ film. I J. Riviere & S. Arrhenius (Red.), *Feministiska konstteorier* (s. 45-67). Stockholm: Konsthögsk. Raster förlag.
- Nordin-Hultman, Elisabeth. (2004). *Pedagogiska miljöer och barns subjektskapande*. Stockholm: Liber.
- Norra Stockholms Psykiatri. (2016). Vi söker vuxna med adhd till studie om snälla magbakterier. <http://norrastockholmspsykiatri.se/Om-oss/Press/aktuellt/vill-du-vara-med-i-ett-forskningsprojekt-om-behandling-av-adhd-med-mag-bakterier/>. Hämtad 6/6, 2016
- Odegard, Nina. (2012). When matter comes to matter – working pedagogically with junk materials. *Education Inquiry*, 3(3). doi: 10.3402/edui.v3i3.22042
- Odegard, Nina & Rossholt, Nina. (2016). "In-Betweens Spaces": Tales from a Remida. I A. B. Reinertsen (Red.), *Becoming earth: a post human turn in educational discourse collapsing nature/culture divides* (s. 53-63). Rotterdam: Sense.
- Olsen, Ragnhild. (2015). Dokumenta(K)sjon - om å gjøre (ut)forskningspraksiser forskjellig. I A. B. Reinertsen & A. M. Otterstad (Red.), *Metodefestival og øyeblikksrealisme : eksperimenterende kvalitative forskningspassasjer* (s. 63-80). Bergen: Fagbokforl.
- Olsson, Liselott Mariett. (2009). *Movement and experimentation in young children's learning: Deleuze and Guattari in early childhood education*. London, New York: Routledge.
- Olsson, Liselott Mariett. (2014). *Rörelse och experimenterande i små barns lärande: Deleuze och Guattari i förskolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Otterstad, Ann Merete. (2015). Tvil, ubehag og gjenstridige forskningsmaterialer. Att gjøre seg fremmed for sitt eget språk. I A. B. Reinertsen & A. M. Otterstad (Red.), *Metodefestival og øyeblikksrealisme: eksperimenterende kvalitative forskningspassasjer* (s. 25-44). Bergen: Fagbokforl.
- Palla, Linda. (2011). *Med blicken på barnet: om olikheter inom förskolan som diskursiv praktik*. (Diss.), Lärarutbildningen. Malmö Högskola, Malmö.
- Palmer, Anna. (2010). *Att bli matematisk: matematisk subjektivitet och genus i lärarutbildningen för de yngre åldrarna / [Elektronisk resurs]*. (Diss.), Barn- och ungdomsvetenskapliga institutionen. Stockholms universitet, Stockholm. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-39233>
- Palmer, Anna. (2011). "How many sums can I do"? Performative strategies and diffractive thinking as methodological tools for rethinking mathematical subjectivity. *RERM*, 2(1). doi: 10.7577/rerm.173

- Petti, Vincent (red.) (1983). *Engelsk-svenska ordboken: Svensk-engelska ordboken*. Solna: Esselte studium
- Pink, Sarah. (2007). *Doing visual ethnography: images, media and representation in research* (Vol. 2). London: SAGE.
- Plauborg, Helle. (2014). Ansatser til en agential realistisk tænkning om læring. *Nordiske Udkast. Tidsskrift for kritisk samfundsforskning*, 42(1), 36-49.
- Price, Derrick. (2009). Surveyors and surveyd. I L. Wells (Red.), *Photography: a critical introduction* (ss. 65-115). Oxon. New York: Routledge.
- Price, Derrick, & Wells, Liz. (2009). Thinking about photography: debates, historically and now. I L. Wells (Red.), *Photography: a critical introduction* (s. 9-64). Oxon. New York: Routledge.
- Project Zero Harvard & Reggio Children. (2006). *Att göra lärande synligt: barns lärande - individuellt och i grupp*. Stockholm: HLS förlag.
- Prout, Alan. (2005). *The future of childhood: towards the interdisciplinary study of children*. London: RoutledgeFalmer.
- Qvarsell, Birgitta. (2011). Demokrati som möjlighet i små barns liv och verksamhet. *Tidsskrift for Nordisk Barnehageforskning*, 4(2), 65-74. doi: 10.7577/nbf.307
- Qvarsell, Birgitta. (2012). Kultur och estetik i pedagogiken. Skapande kunskapsbildning och gemenskap bland barn. I A. Klerfelt & B. Qvarsell (Red.), *Kultur, estetik och barns rätt i pedagogiken* (s. 61-76). Malmö: Gleerups
- Rantala, Anna. (2016). - *Snälla du! Kan du sätta dig? [Elektronisk resurs]: om vägledning i förskolan*. (Diss.), Institutionen för tillämpad Utbildningsvetenskap. Umeå Universitet, Umeå. <http://umu.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A975078&dswid=1722>
- Rasmussen, Kim. (1999a). Visuelle Ytringer. *Social Kritik*, (65-66), 136-143.
- Rasmussen, Kim. (1999b). Om fotografering og fotografi som forskningsstrategi i barndomsforskning. *Dansk sociologi*, 1(10), 63.
- Rasmussen, Kim. (2004). Places for Children – Children’s Places. *Childhood*, 11(2), 155-173. doi: 10.1177/0907568204043053
- Rasmussen, Kim & Smidt, Søren. (2001). *Spor af børns institutionsliv: unges beretninger og erindringer om livet i børnehaven*. København: Hans Reitzel.
- Rasmussen, Kim & Smidt, Søren. (2002). *Barndom i billeder: børns fotografier set som ytringer om en kultur i bevægelse*. København: Hans Reitzel.
- Rastenberger, Anna-Kaisa. (2013). “Photo mothers”: Parents and children participating in the world through photographs. *Photographies*, 6(1), 137-149. doi: 10.1080/17540763.2013.788846
- Rautio, Pauliina. (2014). Mingling and imitating in producing spaces for knowing and being: Insights from a Finnish study of child–matter intra-action. *Childhood*, 21(4), 461-474. doi: 10.1177/0907568213496653
- Rautio, Pauliina, & Winston, Joseph. (2015). Things and children in play - improvisation with language and matter. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 36(1), 15-26. doi: 10.1080/01596306.2013.830806
- Rhedding-Jones, Jeanette (2003). *Complexity in research: the risky business of including it*. Paper presenterad på New Zealand and Australian Association for research in Education, Combined Annual Conference, 30 November – 3 December 2003. RHE03254. Auckland, New Zealand. <http://www.aare.edu.au/publications-database.php/3963/complexity-in-research-the-risky-business-of-including-it>.

- Rinaldi, Carlina. (2004). *In dialogue with Reggio Emilia: listening, researching and learning*. London: RoutledgeFalmer.
- Rogoff, Irit. (1998). Studying visual culture. I N. Mirzoeff (Red.), *The visual culture reader* (s. 14-26). London: Routledge.
- Rose, Gillian. (2007). *Visual methodologies: an introduction to the interpretation of visual materials*. London: Sage.
- Rose, Gillian. (2012). *Visual methodologies: an introduction to researching with visual materials* (Vol. 3.). London: Sage.
- Rose, Nikolas. (2007). *The politics of life itself: biomedicine, power, and subjectivity in the twenty-first century*. Princeton: Princeton University Press.
- Rossholt, Nina. (2010). Grätens mange ansikter - Toner og tempo i barnehagen. *Nordic Studies in Education*, 30(2), 102-115.
- Rossholt, Nina. (2012a). Food as Touch/Touching the Food: The body in place and out of place in preschool. *Educational Philosophy and Theory*, 44(3), 323-334. doi: 10.1111/j.1469-5812.2010.00677.x
- Rossholt, Nina. (2012b). Children's bodies in time and place; an onto-epistemological approach. *Reconceptualizing Educational Research Methodology*, 3(2), 16-25. doi: 10.7577/rem.487
- Sando, Svein. (2014). *Barn, IKT og etikk. En studie i digital etisk dannelse, med norske barnehager som case*. (Diss.), DronningMaudsMinne Høgskole for Barnehagelaererutdanning, Trondheim, Norge.
- Sandvik, Ninni. (2012). Rethinking the Idea/Ideal of Pedagogical Control: Assemblages of De/Stabilisation. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 13(3), 200-209. doi: 10.2304/ciec.2012.13.3.200
- Sandvik, Ninni. (2015). Posthumanistiske perspektiver. Bidrag till barnehageforskningen. I A. B. Reinertsen & A. M. Otterstad (Red.), *Metodefestival og øyeblikksrealisme : eksperimenterende kvalitative forskningspassasjer* (s. 45-62). Bergen: Fagbokforl.
- Sauzet, Sofie. (2015). *Versioner. Diffractive analyser af tvaerprofessionalismens tilblivelse som faenomen i professionshøjskolaen*. (Diss.), AARHUS UNIVERSITET, Arhus, Danmark.
- Sehgal, Melanie. (2014). Diffractive Propositions: Reading Alfred North Whitehead with Donna Haraway and Karen Barad. *Parallax*, 20(3), 188-201. doi: 10.1080/13534645.2014.927625
- Seland, Monica. (2009). *Det moderne barn og den fleksible barnehagen. En etnografisk studie av barnehagens hverdagsliv i lys av nyere diskurser og kommunal virkelighet*. (Diss.), Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim, Norge.
- Semetsky, Inna. (2006). *Deleuze, education and becoming*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Skolverket. (2016). *Läroplan för förskolan Lpfö 98*. (9789138326909;9138326906). Stockholm: Skolverket.
- Skåreus, Eva. (2014). *Bilder i forskning: visuella metoder, konstbaserad forskning & fallstudier*. Umeå: Institutionen för estetiska ämnen, Umeå universitet.
- Snaza, Nathan & Weaver, John A. (2015). Education and the Posthumanist Turn. I N. Snaza & J. A. Weaver (Red.), *Posthumanism and educational research* (s. 1-14). New York: Routledge.
- Sommer, Dion, Pramling Samuelsson, Ingrid & Hundeide, Karsten. (2011). *Barnperspektiv och barnens perspektiv i teori och praktik* (Vol. 2). Stockholm: Liber.

- Sontag, Susan. (1977). *On photography*. New York: Farrar, Straus & Giroux.
- SOU 1997:157. *Att erövra omvärlden*. <http://www.regeringen.se/rattsdokument/statens-offentliga-utredningar/1997/11/sou-1997157/>. Hämtad 16/4 2017.
- Sparrman, Anna. (2002). *Visuell kultur i barns vardagsliv: bilder, medier och praktiker*. (Diss.), Tema Barn, Linköpings Universitet, Linköping.
- Sparrman, Anna. (2003). Aktörsblick, observatörsblick och kameraöga - Videoinspelning som visuell forskningsmetod. I A. Sparrman, U. Torell & E. Åhrén (Red.), *Visuella spår: bilder i kultur- och samhällsanalys*. Lund: Studentlitteratur.
- Sparrman, Anna. (2005). Video recording as interaction: participant observation of children's everyday life. *Qualitative Research in Psychology*, 2(3), 241-255. doi: 10.1191/1478088705qp041oa
- Sparrman, Anna. (2006). *Barns visuella kulturer: skolplanscher och idolbilder*. Lund: Studentlitteratur.
- Sparrman, Anna & Lindgren, Anne-Li. (2010). Visual Documentation as a Normalizing Practice: A New Discourse of Visibility in Preschool. *Surveillance & Society*, 7(3/4), 248-261.
- Sparrman, Anna, Torell, Ulrika & Åhrén, Eva. (2003). *Visuella spår: bilder i kultur- och samhällsanalys*. Lund: Studentlitteratur.
- Spindler, Fredrika. (2009). *Spinoza: multitud, affekt, kraft*. Göteborg: Glänta produktion.
- Spindler, Fredrika. (2013). *Deleuze: tänkande och blivande*. Göteborg: Glänta Produktion.
- St. Pierre, Elizabeth A. (2011). Post Qualitative research: The Critique and the Coming After. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Red.), *The SAGE handbook of qualitative research* (s. 611-625). Thousand Oaks: SAGE.
- St. Pierre, Elizabeth A. (2013). The posts continue: becoming. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 26(6), 646-657. doi: 10.1080/09518398.2013.788754
- St. Pierre, Elizabeth A. & Jackson, Alecia Y. (2014). Qualitative Data Analysis After Coding. *Qualitative Inquiry*, 20(6), 715-719. doi: 10.1177/1077800414532435
- Stenliden, Linnéa. (2013). Visuell kultur: barns kreativa och lärande öga. I I. Pramling Samuelsson & T. B. Ingegerd (Red.), *Barndom, lärande och ämnesdidaktik* (s. 129-144). Lund: Studentlitteratur.
- Sternö, Linda. (2014). Lära barn filma. I M. Bendroth Karlsson & T. Karlsson Häikiö (Red.), *Bild, konst och medier för yngre barn: kulturella redskap och pedagogiska perspektiv* (s. 151-166). Lund: Studentlitteratur.
- Sturken, Marita & Cartwright, Lisa. (2009). *Practices of looking: an introduction to visual culture*. New York: Oxford University Press.
- Sundberg, Viktor. (2013). *Bättre bilder - fotoskolan. 1*. Lidingö: Dext.
- Sundhall, Jeanette. (2012). *Kan barn tala?: en genusvetenskaplig undersökning av ålder i familjerättsliga utredningstexter. [Elektronisk resurs]* (Diss.), Institutionen för kulturvetenskaper, Göteborgs universitet, Göteborg. <http://hdl.handle.net/2077/29026>
- Svenning, Bente. (2011). *Vad berättas om mig?: barns rättigheter och möjligheter till inflytande i förskolans dokumentation*. Lund: Studentlitteratur.
- Sørensen, Estrid. (2009). *The materiality of learning: Technology and knowledge in educational practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Taylor, Affrica, Pacini-Ketchabaw, Veronica & Blaise, Mindy. (2012). Editorial. Childrens Relations with the More-than-Human World. *Contemporary Issues In Early Childhood*, 13(2), 81-85.
- Taylor, Carol Ann. (2016). Edu-crafting a Cacophonous Ecology: Posthumanist research Practices for Education. I C. A. Taylor & C. Hughes (Red.), *Posthuman research practices in education* (s. 5-24). Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Thomson, Pat. (2008). *Doing visual research with children and young people*. London: Routledge.
- Thulin, Susanne & Jonsson, Agneta. (2014). Child perspectives and children's perspectives: a concern for teachers in preschool. *EDUCARE* 2014(2), 13-37.
- Thuresson, Hanna. (2013a). Små barns kommunicerande runt bilder i förskolan. I I. Pramling Samuelsson & I. Tallberg Broman (Red.), *Barndom, lärande och ämnesdidaktik* (s. 107-117). Lund: Studentlitteratur.
- Thuresson, Hanna. (2013b). *Att läsa bilder med kroppen: En studie om yngre förskolebarns kommunicerande*. (Lic.), Fakulteten för humaniora och samhällsvetenskap. Karlstad Universitet, Karlstad.
- Todd, Sharon, Jones, Rachel & O'Donnell, Aislinn. (2016). Shifting education's philosophical imaginaries: relations, affects, bodies, materialities. *Gender and Education*, 28(2), 187-194. doi: 10.1080/09540253.2015.1134860
- Urry, John. (2002). *The tourist gaze*. London: SAGE.
- Vallberg Roth, Ann-Christine (2010). Att stödja och styra barns lärande - tidig bedömning och dokumentation, i Skolverket, *Perspektiv på barndom och lärande i förskolan och grundskolans tidigare år: En kunskapsöversikt*. Stockholm. <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2393>
- Vallberg Roth, Ann-Christine & Månsson, Annika. (2008). Individuella utvecklingsplaner som uttryck för reglerad barndom: Likriktning med variation. *Pedagogisk forskning i Sverige* 13(2), 81-102.
- Vecchi, Vea. (1998). The role of the atelierista. I C. Edwards, L. Gandani & G. Forman (Red.), *The hundred languages of children: the Reggio Emilia approach - advanced reflections* (Vol. 2.). Greenwich, Conn: Ablex.
- Vetenskapsrådet. (2011). God forskningssed (Vol. 2011:1). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Vetenskapsrådet. (2013). Codex, <http://www.codex.vr.se/forskningshumsam.shtml>
- Vetenskapsrådet. (2015). Forskningens framtid: ämnesöversikt 2014: utbildningsvetenskap. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Villi, Mikko. (2010). *Visual mobile communication: Camera phone photo messages as ritual communication and mediated presence*. (Diss.), Aalto University Helsinki.
- Vårdguiden. (2016). <http://www.1177.se/Tema/Kroppen/Nervsystemet-och-sinnesorganen/Sinnen/>. Hämtad 8/8, 2016.
- Walford, Geoffrey. (2008). *How to do educational ethnography*. London: Tufnell Press.
- Wallsten, Lars. (2011). *Anteckningar om spår: fotografi - bevis - bild*. (Diss.), Konstnärliga Fakulteten. Göteborgs universitet, Göteborg.
- Westberg Bernemyr, Emelie. (2015). *Ljud som samarbetspartners : en intra-aktiv studie om yngre barns ljudutforskande i förskolan*. (Lic.), Barn- och ungdomsvetenskapliga institutionen. Stockholms Universitet, Stockholm.
- Winther Jørgensen, Marianne & Phillips, Louise. (2000). *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.

- WKCD. (2014). What kids can do, http://www.whatkidscando.org/your_stories/2008/01_photography_Kenya/index.html. (1999). Hämtad 29/11, 2014.
- Wolfe, Cary. (2010). *What is posthumanism?* Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Wong, Lana. (1999). *Shootback: photos by kids from the Nairobi slums*. London: Booth-Clibborn Editions.
- Woodyer, Tara. (2008). The body as research tool: embodied practice and children's geographies. *Children's Geographies*, 6(4), 349-362. doi: 10.1080/14733280802338056
- www.corren.se. (2011). Förbjudet att fota fritt på luciafirande. <http://www.corren.se/nyheter/linkoping/forbjudet-att-fota-fritt-pa-luciafirande-5864217.aspx>. Hämtad 12/3, 2017.
- www.svt.se. (2011). Fotoförbud på dagis vållar debatt. <http://www.svt.se/nyheter/inrikes/fotoforbud-pa-dagis-vallar-debatt>: svt. Hämtad 12/3, 2017.
- Ziehe, Thomas. (2004). *Øer af intensitet i et hav af rutine: nye tekster om ungdom, skole og kultur*. København: Politisk Revy.
- Åberg, Ann & Lenz Taguchi, Hillevi. (2005). *Lyssnandets pedagogik: etik och demokrati i pedagogiskt arbete*. Stockholm: Liber.
- Åmot, Ingvild & Ytterhus, Borgunn. (2014). 'Talking bodies'. *Childhood*, 21(2), 260-273. doi: doi:10.1177/0907568213490971
- Åsberg, Cecilia, Hultman, Martin & Lee, Francis. (2012). *Posthumanistiska nyckeltexter* (Vol. 1. uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Åsén, Gunnar & Moberg, Emelie. (2015). Den statliga synen på och styrningen av utvärdering i förskolan. I G. Åsén (Red.), *Utvärdering & pedagogisk bedömning i förskolan* (s.18-37). Stockholm: Liber.
- Änggård, Eva. (2005). *Bildskapande: en del av förskolebarns kamratkulturer*. (Diss.), Tema Barn. Linköpings universitet, Linköping.
- Änggård, Eva. (2015). Digital cameras: agents in research with children. *Children's Geographies*, 13(1), 1-13. doi: 10.1080/14733285.2013.827871
- Änggård, Eva. (2016). How matter comes to matter in children's nature play: posthumanist approaches and children's geographies. *Children's Geographies*, 14(1), 77-90. doi: 10.1080/14733285.2015.1004523
- Østern, Anna-Lena. (2006). Kulturell läsfärdighet genom estetiska läroprocesser. I A.-L. Østern, K. Sjöholm & S.-B. Arnolds-Granlund (Red.), *Kulturella mötesplatser i tid och rum* (s. 25-39). (Vol. 18/2006). Vasa: Åbo Akademi, Pedagogiska fakulteten.
- Østern, Anna-Lena, Stavik-Karlsen, Geir & Angelo, Elin (2013). *Kunstpædagogikk og kunnskapsutvikling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Östlind, Niclas. (2014). *Performing history: fotografi i Sverige 1970-2014*. (Diss.), Konstnärliga fakulteten. Göteborgs universitet, Göteborg.

Bilaga 1, Informationsbrev/samtycke till vårdnadshavare

Hej,

Jag heter Lena Magnusson och är doktorand vid Göteborgs Universitet. Min avsikt är att tillbringa ett par veckor på ditt barns förskola för att samla in material till min doktorsavhandling. Jag är förskollärare och har mångårig erfarenhet av att arbeta i förskolan.

Min avhandling kommer att handla om hur förskolebarn använder digitalkamera i förskolan och vilka slags bilder de tar. Jag kommer att samla in mitt material på olika förskolor och er förskola är en av dem. Jag skriver detta brev dels för att informera er om vad jag avser att göra på ert barns förskola, men också för att inhämta ert godkännande för att samla material till min forskning. Jag kommer att använda videokamera för att dokumentera processen och dessutom kommer de bilder som barnen tar med digitalkamerorna att utgöra en del av mitt forskningsmaterial.

I arbetet med min avhandling och vid insamlandet av empiriskt material följer jag vetenskapsrådets forskningsetiska principer. De utgår, vad gäller deltagande i forskning, i huvudsak från fyra grundkrav. Dessa delas in i informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Informationskravet uppfylls genom detta informationsbrev samt att jag står till förfogande för ett informationsmöte på förskolan inför att jag kommer att genomföra min empiriinsamling. Samtyckeskravet innebär att du som vårdnadshavare ger ditt samtycke till att ditt barn deltar i forskningen, samt att jag tillfrågar varje barn om han eller hon vill delta i min forskning. Konfidentialitetskravet innebär att jag som forskare kommer att behandla forskningsmaterialet på ett sådant sätt att utomstående inte ges möjlighet att identifiera något enskilt barn. Nyttjandekravet innebär att det insamlade materialet endast kommer att användas i forskningssyfte. Ditt barn har rätt att när som helst under projektets gång avbryta sin medverkan utan att ni anger skäl för detta. Den enda som kommer att ta del av det insamlade videomaterialet är jag och det kommer att förvaras i inbrottsäkert dokumentarkiv på Högskolan för design och konsthantverk, Göteborgs universitet.

Jag godkänner att mitt barn, och mitt barns bilder, får vara med i studien och i videofilm i det forskningsmaterial som ligger till grund för avhandlingen.

.....den2013

Mitt barns namn är:

Vårdnadshavaren:(namnteckning + namnförtydligande)

Om det är något du undrar eller om du vill ha mer information om forskningens syfte eller insamlandet av material får du gärna kontakta mig eller min handledare:

Lena Magnusson, Doktorand vid Göteborgs Universitet

Du når mig antingen på mobiltelefon 070-2919583, eller via mail lena.magnusson@hdk.gu.se
Claes Ericsson, Professor, Göteborgs universitet, Tel. 0704-948197, claes.ericsson@hsm.gu.se

Bilaga 2, Informationsbrev/samtycke till pedagoger och lärare

Hej,

Jag heter Lena Magnusson och är doktorand vid Göteborgs Universitet. Min avsikt är att tillbringa ett par veckor på den förskola där du arbetar för att samla in material (empiri) till min avhandling. Jag är förskollärare och har mångårig erfarenhet av att arbeta i förskolan.

Min avhandling kommer att handla om hur förskolebarn använder digitalkamera i förskolan och vilka slags bilder de tar. Jag kommer att samla in mitt material på olika förskolor och din förskola är en av dem. Jag kommer att använda videokamera för att dokumentera processen och dessutom kommer de bilder som barnen tar med digitalkamerorna att utgöra en del av mitt forskningsmaterial.

Du kommer ev. att vara involverad i materialinsamlandet, så till vida att jag kommer att be dig vara med och ge barnen digitalkamerorna, och jag kommer att uppmana barnen att fotografera vad de gör på förskolan. I min forskning är jag inte i första hand intresserad av hur pedagogerna agerar, huvudfokus är istället barnens agerande och deras bilder.

I arbetet med min avhandling och vid insamlandet av empiriskt material följer jag vetenskapsrådets forskningsetiska principer. De utgår, vad gäller deltagande i forskning, i huvudsak från fyra grundkrav. Dessa delas in i informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Informationskravet uppfylls genom detta informationsbrev samt att jag står till förfogande för ett informationsmöte på förskolan inför att jag kommer att genomföra min empiriinsamling. Samtyckeskravet innebär att vårdnadshavare ger sitt samtycke till att deras barn deltar i forskningen, samt att jag tillfrågar varje barn om han eller hon vill delta i min forskning. Konfidentialitetskravet innebär att jag som forskare kommer att behandla forskningsmaterialet på ett sådant sätt att utomstående inte ges möjlighet att identifiera något enskilt barn. Nyttjandekravet innebär att det insamlade materialet endast kommer att användas i forskningssyfte. Du har rätt att när som helst under projektets gång avbryta din medverkan utan att ange skäl för detta. Den ende som kommer att ta del av det insamlade materialet är jag och det kommer att förvaras i inbrottsäkert dokumentarkiv på Högskolan för design och konsthantverk Göteborgs universitet.

Jag samtycker till att delta i projektet

.....den2013

Pedagog/lärare:(namnteckning + namnförtydligande)

Om det är något du undrar eller om du vill ha mer information om forskningens syfte eller insamlandet av material får du gärna kontakta mig eller min handledare.

Lena Magnusson, Doktorand vid Göteborgs Universitet

Du når mig antingen på mobiltelefon 070-2919583, eller via mail lena.magnusson@hdk.gu.se

Claes Ericsson, Professor, Göteborgs universitet, Telefon: 0704-948197,

E-post: claes.ericsson@hsm.gu.se

Bilaga 3, Informationsbrev/samtycke till förskolechef och rektor

Hej,

Jag heter Lena Magnusson och är doktorand vid Göteborgs Universitet. Jag kommer att tillbringa ett par veckor på en av dina förskolor för att samla in material (empiri) till min avhandling. Mitt forskningsämne är Estetiska uttrycksformer med inriktning mot utbildningsvetenskap. Jag är förskollärare och har tidigare mångårig erfarenhet av att arbeta i förskolan. Jag är intresserad av estetiskt lärande och hur barn erövrar kunskap med hjälp av digitalkameror och jag är intresserad av fotografi

Min avhandling kommer att handla om hur förskolebarn själva använder digitalkamera i förskolan och vilka slags bilder de tar. Jag kommer att samla in min empiri på olika förskolor och din förskola är en av dem. Jag skriver detta brev dels för att informera dig om vad jag gör på din förskola, men också för att inhämta ditt godkännande för att samla in empiri till min forskning på förskolan. Jag kommer att använda videokamera för att samla in material och dessutom kommer de bilder som barnen tar med digitalkamerorna att utgöra en del av mitt forskningsmaterial.

Jag kommer att samla in mitt material tillsammans med pedagoger och barn på förskolan, jag kommer att involvera dem i mitt materialinsamlade så till vida att jag ev. kommer att be pedagogerna vara med och ge barnen digitalkamerorna samt att jag kommer uppmana barnen att fotografera vad de gör på förskolan. I min forskning är jag inte intresserad av hur pedagogerna agerar, huvudfokus är istället barnens agerande och deras bilder.

I arbetet med min avhandling och vid insamlandet av empiriskt material följer jag vetenskapsrådets forskningsetiska principer. De utgår, vad gäller deltagande i forskning, i huvudsak från fyra grundkrav. Dessa delas in i informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Informationskravet uppfylls genom detta informationsbrev samt att jag står till förfogande för ett informationsmöte på förskolan inför att jag kommer att genomföra min empiriinsamling. Samtyckeskravet innebär att föräldrar ger sitt samtycke till att deras barn deltar i forskningen, samt att jag tillfrågar varje barn om han eller hon vill delta i min forskning. Konfidentialitetskravet innebär att jag som forskare kommer att behandla forskningsmaterialet på ett sådant sätt att utomstående inte ges möjlighet att identifiera något enskilt barn. Nyttjandekravet innebär att det insamlade materialet endast kommer att användas i forskningssyfte.

Jag ger mitt samtycke till att Lena Magnusson som forskare är del av förskolans verksamhet under sitt materialinsamlade och att materialet hon samlar in sedan används som del av forskning, forskningssammanhang och undervisning.

.....den2013

Förskolechef/rector:(namnteckning + namnförtydligande)

Om det är något du undrar eller om du vill ha mer information om forskningens syfte eller insamlandet av material får du gärna kontakta mig eller min handledare:

Lena Magnusson, doktorand vid Göteborgs Universitet

Du når mig antingen på mobiltelefon 070-2919583, eller via mail lena.magnusson@hdk.gu.se

1. Monica Lindgren (Musikpedagogik)
Att skapa ordning för det estetiska i skolan. Diskursiva positioneringar i samtal med lärare och skolledare
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2006
ISBN: 91-975911-1-4
2. Jeoung-Ah Kim (Design)
Paper-Composite Porcelain. Characterisation of Material Properties and Workability from a Ceramic Art Design Perspective
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2006
ISBN: 91-975911-2-2
3. Kaja Tooming (Design)
Toward a Poetics of Fibre Art and Design. Aesthetic and Acoustic Qualities of Hand-tufted Materials in Interior Spatial Design
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2007
ISBN: 978-91-975911-5-7
4. Vidar Vikören (Musikalisk gestaltning)
Studier omkring artikulasjon i tysk romantisk orgelmusikk, 1800–1850. Med et tillegg om registreringspraksis
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2007
ISBN: 978-91-975911-6-4
5. Maria Bania (Musikalisk gestaltning)
“Sweetenings” and “Babylonish Gabble”: Flute Vibrato and Articulation of Fast Passages in the 18th and 19th centuries
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2008
ISBN: 978-91-975911-7-1
6. Svein Erik Tandberg (Musikalisk gestaltning)
Imagination, Form, Movement and Sound – Studies in Musical Improvisation
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2008
ISBN: 978-91-975911-8-8
7. Mike Bode & Staffan Schmidt (Fri konst)
Off the Grid
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2008
ISBN: 978-91-977757-0-0
8. Otto von Busch (Design)
Fashion-Able: Hocktivism and Engaged Fashion Design
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2008
ISBN: 978-91-977757-2-4
9. Magali Ljungar Chapelon (Digital gestaltning)
Actor-Spectator in a Virtual Reality Arts Play. Towards new artistic experiences in between illusion and reality in immersive virtual environments
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2008
ISBN: 978-91-977757-1-7
10. Marie-Helene Zimmerman Nilsson (Musikpedagogik)
Musiklärarens val av undervisningsinnehåll. En studie om musikundervisning i ensemble och gehörs- och musiklära inom gymnasieskolan
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2009
ISBN: 978-91-977757-5-5
11. Bryndis Snæbjörnsdóttir (Fri konst)
Spaces of Encounter: Art and Revision in Human-Animal Relations
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2009
ISBN: 978-91-977757-6-2
12. Anders Tykesson (Musikalisk gestaltning)
Musik som handling: Verkanalys, interpretation och musikalsk gestaltning. Med ett studium av Anders Eliassons Quartetto d’Archi
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2009
ISBN: 978-91-977757-7-9
13. Harald Stenström (Musikalisk gestaltning)
Free Ensemble Improvisation
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2009
ISBN: 978-91-977757-8-6
14. Ragnhild Sandberg Jurström (Musikpedagogik)
Att ge form åt musikalska gestaltningar. En socialsemiotisk studie av körledares multimodala kommunikation i kör
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2009
ISBN: 978-91-977757-9-3
15. David Crawford (Digital gestaltning)
Art and the Real-time Archive: Relocation, Remix, Response
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2009
ISBN: 978-91-977758-1-6
16. Kajsa G Eriksson (Design)
Concrete Fashion: Dress, Art, and Engagement in Public Space
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2009
ISBN: 978-91-977758-4-7
17. Henric Benesch (Design)
Kroppar under träd – en miljö för konstnärlig forskning
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2010
ISBN: 978-91-977758-6-1
18. Olle Zandén (Musikpedagogik)
Samtal om samspel. Kvalitetsuppfattningar i musiklärarens dialoger om ensemblespel på gymnasiet
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2010
ISBN: 978-91-977758-7-8
19. Magnus Bårtås (Fri konst)
You Told Me – work stories and video essays / verkberättelser och videoessäer
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2010
ISBN: 978-91-977758-8-5
20. Sven Kristersson (Musikalisk gestaltning)
Sångaren på den tomma spelplatsen – en poetik. Att gestalta Gilgamesheposet och sänger av John Dowland och Evert Taube
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2010
ISBN: 978-91-977758-9-2
21. Cecilia Wallerstedt (Estetiska uttrycksformer med inriktning mot utbildningsvetenskap)
Att peka ut det osynliga i rörelse. En didaktisk studie av taktart i musik
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2010
ISBN: 978-91-978477-0-4
22. Cecilia Björck (Musikpedagogik)
Claiming Space: Discourses on Gender, Popular Music, and Social Change
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2011
ISBN: 978-91-978477-1-1
23. Andreas Gedin (Fri konst)
Jag hör röster överallt – Step by Step
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2011
ISBN: 978-91-978477-2-8
24. Lars Wallsten (Fotografisk gestaltning)
Anteckningar om Spår
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2011
ISBN: 978-91-978477-3-5
25. Elisabeth Belgrano (Scenisk gestaltning)
“Lasciatiemi morire” o farò “La Finta Pazza”: Embodying Vocal Nothingness on Stage in Italian and French 17th century Operatic Laments and Mad Scenes
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2011
ISBN: 978-91-978477-4-2
26. Christian Wideberg (Estetiska uttrycksformer med inriktning mot utbildningsvetenskap)
Ateljésamtalets utmaning – ett bildningsperspektiv
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2011
ISBN: 978-91-978477-5-9
27. Katharina Dahlbäck (Estetiska uttrycksformer med inriktning mot utbildningsvetenskap)
Musik och språk i samverkan. En aktionsforskningsstudie i årskurs 1
ArtMonitor, licentiatuppsats. Göteborg, 2011
ISBN: 978-91-978477-6-6
28. Katarina Wetter Edman (Design)
Service design – a conceptualization of an emerging practice
ArtMonitor, licentiatuppsats. Göteborg, 2011
ISBN: 978-91-978477-7-3
29. Tina Carlsson (Fri konst)
the sky is blue
Kning Disk, diss. Göteborg, 2011
ISBN: 978-91-976667-2-5
30. Per Anders Nilsson (Musikalisk gestaltning)
A Field of Possibilities: Designing and Playing Digital Musical Instruments
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2011
ISBN: 978-91-977477-8-0
31. Katarina A Karlsson (Musikalisk gestaltning)
Think’st thou to seduce me then? Impersonating female personas in songs by Thomas Campion (1567-1620)
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2011
ISBN: 978-91-978477-9-7
32. Lena Dahlén (Scenisk gestaltning)
Jag går från läsning till gestaltning – beskrivningar ur en monologpraktik
Gidlunds förlag, diss. Göteborg, 2012
ISBN: 978-91-7844-840-1
33. Martín Ávila (Design)
Devices. On Hospitality, Hostility and Design
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2012
ISBN: 978-91-979993-0-4
34. Anniqa Lagergren (Estetiska uttrycksformer med inriktning mot utbildningsvetenskap)
Barns musikkomponerande i tradition och förändring
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2012
ISBN: 978-91-979993-1-1
35. Ulrika Wänström Lindh (Design)
Light Shapes Spaces: Experience of Distribution of Light and Visual Spatial Boundaries
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2012
ISBN: 978-91-979993-2-8
36. Sten Sandell (Musikalisk gestaltning)
På insidan av tystnaden
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2013
ISBN: 978-91-979993-3-5

37. Per Högberg (Musikalisk gestaltning) *Orgelsång och psalmspel. Musikalisk gestaltning av församlingssång* ArtMonitor, diss. Göteborg, 2013 ISBN: 978-91-979993-4-2
38. Fredrik Nyberg (Litterär gestaltning) *Hur låter dikten? Att bli ved II* Autor, diss. Göteborg, 2013 ISBN: 978-91-979948-2-8
39. Marco Muñoz (Digital gestaltning) *Infrafaces: Essays on the Artistic Interaction* ArtMonitor, diss. Göteborg, 2013 ISBN: 978-91-979993-5-9
40. Kim Hedås (Musikalisk gestaltning) *Linjer. Musikens rörelser – komposition i förändring* ArtMonitor, diss. Göteborg, 2013 ISBN: 978-91-979993-6-6
41. Annika Hellman (Estetiska uttrycksformer med inriktning mot utbildningsvetenskap) *Intermezzon i medieundervisningen – gymnasieelevers visuella röster och subjektspositioneringar* ArtMonitor, licentiatuppsats. Göteborg, 2013 ISBN: 978-91-979993-8-0 (tryckt version) ISBN: 978-91-981712-5-9 (digital version)
42. Marcus Jahnke (Design) *Meaning in the Making. An Experimental Study on Conveying the Innovation Potential of Design Practice to Non-designerly Companies* ArtMonitor, diss. Göteborg, 2013 ISBN: 978-91-979993-7-3
43. Anders Hultqvist (Musikvetenskap, konstnärlig/kreativ inriktning) *Komposition. Trädgården – som förgrenar sig. Några ingångar till en kompositorisk praktik* Skrifter från musikvetenskap nr.102, diss. Göteborg 2013. ISBN: 978-91-85974-19-1 Institutionen för kulturvetenskaper, Göteborgs universitet, i samverkan med Högskolan för scen och musik
44. Ulf Friberg (Scenisk gestaltning) *Den kapitalistiska skådespelaren – aktör eller leverantör?* Bokförlaget Korpen, diss. Göteborg 2014 ISBN: 978-91-7374-813-1
45. Katarina Wetter Edman (Design) *Design for Service: A framework for exploring designers' contribution as interpreters of users' experience* ArtMonitor, diss. Göteborg 2014 ISBN 978-91-979993-9-7
46. Niclas Östlind (Fotografi) *Performing History. Fotografi i Sverige 1970-2014* ArtMonitor, diss. Göteborg 2014 ISBN: 978-91-981712-0-4
47. Carina Borgström Källén (Estetiska uttrycksformer med inriktning mot utbildningsvetenskap) *När musik gör skillnad – genus och genrepraktiker i samspel* ArtMonitor, diss. Göteborg 2014 ISBN: 978-91-981712-1-1 (tryckt version) ISBN: 978-91-981712-2-8 (digital version)
48. Tina Kullenberg (Estetiska uttrycksformer med inriktning mot utbildningsvetenskap) *Signing and Singing – Children in Teaching Dialogues* ArtMonitor, diss. Göteborg 2014 ISBN: 978-91-981712-3-5 (tryckt version) ISBN: 978-91-981712-4-2 (digital version)
49. Helga Krook (Litterär gestaltning) *Minnesrörelser* Autor, diss. Göteborg 2015 ISBN 978-91-979948-7-3
50. Mara Lee Gerdén (Litterär gestaltning) *När andra skriver: skrivande som motstånd, ansvar och tid* Glänta produktion, diss. Göteborg 2014 ISBN: 978-91-86133-58-0
51. João Segurado (Musikalisk gestaltning, i samarbete med Piteå universitet) *Never Heard Before – A Musical Exploration of Organ Voicing* ArtMonitor, diss. Göteborg/LTU 2015 ISBN: 978-91-981712-6-6 (tryckt version) ISBN: 978-91-981712-7-3 (digital version)
52. Marie-Louise Hansson Stenhammar (Estetiska uttrycksformer med inriktning mot utbildningsvetenskap) *En avestetiserad skol- och lärandekultur. En studie om lärprocessers estetiska dimensioner* ArtMonitor, diss. Göteborg 2015 ISBN: 978-91-981712-8-0 (tryckt version) ISBN: 978-91-981712-9-7 (digital version)
53. Lisa Tan (Fri konst) *For every word has its own shadow: Sunsets, Notes From Underground, Waves* ArtMonitor, diss. Göteborg 2015 ISBN 978-91-982422-0-1 (tryckt version) ISBN 978-91-982422-1-8 (digital version)
54. Elke Marhöfer (Fri konst) *Ecologies of Practices and Thinking* ArtMonitor, diss. Göteborg 2015 ISBN 978-91-982422-2-5 (tryckt version) ISBN 978-91-982422-3-2 (digital version)
55. Birgitta Nordström (Konstthantverk) *I ritens rum – om mötet mellan tyg och människa* ArtMonitor, licentiatuppsats. Göteborg 2016 ISBN: 978-91-982422-4-9 (tryckt version) ISBN 978-91-982422-5-6 (digital version)
56. Thomas Laurien (Design) *Händelser på ytan – shibori som kunskapande rörelse* ArtMonitor, diss. Göteborg 2016 ISBN: 978-91-982422-8-7 (tryckt version) ISBN 978-91-982422-9-4 (digital version)
57. Annica Karlsson Rixon (Fotografisk gestaltning) *Queer Community through Photographic Acts. Three Entrances to an Artistic Research Project Approaching LGBTQIA Russia* Art and Theory Publishing, diss. Stockholm 2016 ISBN: 978-91-88031-03-7 (tryckt version) ISBN: 978-91-88031-30-3 (digital version)
58. Johan Petri (Scenisk gestaltning) *The Rhythm of Thinking. Immanence and Ethics in Theater Performance* ArtMonitor, diss. Göteborg 2016 ISBN: 978-91-982423-0-0 (tryckt version) ISBN: 978-91-982423-1-7 (digital version)
59. Cecilia Grönberg (Fotografisk gestaltning) *Händelsehorisont || Event horizon. Distribuerad fotografi* OEI editör, diss. Stockholm 2016 ISBN: 978-91-85905-85-0 (tryckt version) ISBN: 978-91-85905-86-7 (digital version)
60. Andrew Whitcomb (Design) *(re)Forming Accounts of Ethics in Design: Anecdote as a Way to Express the Experience of Designing Together* ArtMonitor, diss. Göteborg 2016 ISBN: 978-91-982423-2-4 (tryckt version) ISBN: 978-91-982423-3-1 (digital version)
61. Märtha Pastorek Gripson (Estetiska uttrycksformer med inriktning mot utbildningsvetenskap) *Positioner i dans – om genus, handlingsutrymme och dansrörelser i grundskolans praktik* ArtMonitor, diss. Göteborg 2016 ISBN: 978-91-982422-6-3 (tryckt version) ISBN: 978-91-982422-7-0 (digital version)
62. Märten Medbo (Konstthantverk) *Lerbaserad erfarenhet och språkighet* ArtMonitor, diss. Göteborg 2016 ISBN: 978-91-982423-4-8 (tryckt version) ISBN: 978-91-982423-5-5 (digital version)
63. Ariana Amacker (Design) *Embodying Openness: A Pragmatist Exploration into the Aesthetic Experience of Design Form-Giving* ArtMonitor, diss. Göteborg 2017 ISBN: 978-91-982423-6-2 (tryckt version) ISBN: 978-91-982423-7-9 (digital version)
64. Lena O Magnusson (Estetiska uttrycksformer med inriktning mot utbildningsvetenskap) *Treåringar, kameror och förskola – en serie diffraktiva rörelser* ArtMonitor, diss. Göteborg 2017 ISBN: 978-91-982423-8-6 (tryckt version) ISBN: 978-91-982423-9-3 (digital version)