

KAPITTEL 13

Forskerposisjoner i tilblivelse

– intra-aksjon mellom en forsker og elever med kamera i et sammenvevd, kunstdidaktisk møte

Monica Klungeland, Universitetet i Agder, Fakultet for kunstfag

SAMMENDRAG

Undersøkelsen i denne artikkelen er en del av doktorgradsprosjektet *Veve i åpne dører* som er knyttet til skolefaget kunst og håndverk. Sammen med elever på sjuende trinn og deres lærere har forskeren gjennomført et utendørs veveprosjekt. I denne teksten rettes oppmerksomheten mot forskerens posisjon, og spørsmålet som stilles, er hva slags forskersubjekt som blir til i intra-aksjon med elever og kameraer. Målet er å utfordre vår forståelse av hva som regnes som gyldig og verdifull kunnskap. Som metodisk grep blir elevene invitert til å filme med action-kamera. Forskerens intensjon med dette er å tilby elevene betydningsfulle posisjoner og åpne for deres perspektiver. Kameralinsen rettes dermed mot forskeren. Forskeren gjøres til det observerte objekt. Aktuelle funn i filmene leses gjennom Karen Barads begrep intra-aksjon. Denne lesingen får frem betydningen et kamera kan ha for maktsirkulering og for forskerens og elevenes posisjoner. Forskeren tildeles subjektposisjoner i sin egen forskningspraksis. Diskusjonen om maktsirkulering og subjektposisjoner kobles mot spørsmål om kunnskapsproduksjon. Hvordan vi som forsker innenfor lærerutdanning, forholder oss til vår egen og andre deltakers posisjon, vil påvirke diskurser og læreplaner. I neste runde vil det ha betydning for elevenes skolehverdag.

MAKTSIRKULERING OG POSISJONERING AV SEG SELV OG ANDRE

Klasse 7A har sagt seg villig til å samarbeide med en forsker. De har vært ute i skogen og hatt med seg garn. De har beveget seg med nøster i hendene og forvandlet stedet. En vev av snorer som krysses og binder hverandre, har spunnet seg ut mellom trærne. Noen av elevene har hatt et filmkamera festet til kroppen sin. Vi er tilbake på skolen, og forskeren er interessert i å vite hvordan elevene opplevde å filme vevingen i skogen:

- På hvilken måte var det annerledes da du tok kameraet av?
- Da kunne jeg gå rundt litt mer.
- Gå rundt litt mer? Tenker du på at det var lettere å bevege seg omkring?
- Ja!
- Hvorfor var det det?
- Jo, fordi da filmer du ikke de andre.
- Tenkte du på det mens du gikk omkring, at de andre kom inn på filmen?
- Ja. Litt!
- Ja, men det er jo naturlig. Spesielt hvis du vet at noen ikke har lyst til å bli filmet. Så da trengte du ikke lenger ta hensyn til det, da?
- Nei!

I denne teksten rettes oppmerksomheten mot min egen posisjon som forsker i det jeg har valgt å kalle et sammenvevd kunstdidaktisk møte. Spørsmålet jeg stiller, er: *Hva slags forskersubjekt blir til i intra-aksjon med elever og kameraer?* Jeg oppfatter undervisningssituasjoner som spenningsfylte og komplekse, og en forskers inntreden øker kompleksiteten. Forskeren er i utgangspunktet tildelt en maktfull posisjon. Jeg vil samtidig vise at makten sirkulerer. Elevene inntar posisjoner og beveger på maktforholdene, og vel så interessant er det kanskje å diskutere hvilken makt *ikke-levende* ting, som for eksempel et kamera, kan utøve. Gjennom diskusjonen om posisjonering er det samtidig noe annet som blir fremtredende. Uavhengig av hvilken startposisjon vi kom fra, var vi på hvert vårt vis engasjert med våre oppgaver og plikter. Det tegnes et bilde som viser hvordan vi på ulike måter hjalp hverandre.

Eleven jeg siterer innledningsvis, uttrykker sin opplevelse av at et filmkamera fikk betydning for hvordan han plasserte seg i forhold til de andre elevene. Han kjenner på et ubehag over å være den som filmer andre. Filmingen foregikk

på oppdrag, og filmen ville inngå i en forskers datamateriale. De som ble fanget på filmen, ble dermed posisjonert som forskningsobjekter og ville få en sentral rolle i forskerens videre observasjoner og fortolkninger. Hans egen posisjonering medførte at andre ble posisjonert. Michel Foucault redegjør gjennom sitt omfattende forfatterskap for hvordan vi konstituerer oss selv og hverandre som subjekt gjennom at vi tildeles og inntar posisjoner. Tildeling av posisjoner er knyttet til diskurser. Diskurser kan forstås som premissene for hva som kan sies, hva som blir oppfattet som sant og meningsfullt, og hvem som kan uttale seg om hva. I alle diskurser finnes utelukkelsesmekanismer. En av disse mekanismene kaller Foucault *viljen til sannhet* (Foucault, 1999). Forskeren står svært nær på denne mekanismen gjennom sin posisjon til å generere kunnskap. Kunnskapsproduksjon er på denne måten forbundet med utøvelse av makt. For Foucault er ikke makt noe man har, det er noe som utøves, og som bare eksisterer i handling. Han sier at det er nødvendig å stille spørsmål ved hva slags kunnskap og hvem sin subjektive erfaring man utelukker i det øyeblikk man påberoper seg å bidra til en vitenskapelig diskurs (Foucault & Gordon, 1980). Foucault utfordret den tradisjonelle, humanistiske forståelsen av det menneskelige subjekt. Hans bidrag til en annen subjektforståelse består i at subjektet ikke kan forstås som et enhetlig, rasjonelt og tenkende individ. Det finnes derimot et mangfold av subjektiviteter som er tilgjengelige. Han sier: «We have to promote new kinds of subjectivity through the refusal of this kind of individuality that has been imposed on us for several years» (Foucault et al., 2001, s. 336). Hva slags subjekt som *blir til*, er altså ifølge Foucault relasjonelt betinget. Det henger sammen med hva slags posisjoner det er mulig å innta. I feltarbeid i etnografisk forskning gjelder dette både for forskeren og andre deltakere.

FORSKERENS POSISJON NÅR BARN ER DELTAKERE

Spørsmål som omhandler forskerens posisjon når barn er deltakere, er diskutert i flere studier. Det pekes på at forskningsresultater påvirkes av implisitte fordommer og av hvordan forskeren er posisjonert i forhold til nasjonalitet, språk og paradigmer (Moss, 2016; Gulløv & Højlund, 2003). Autofotografering som metode er prøvd ut og diskutert av forskere som gjør feltarbeid sammen med barn. Denne metoden innebærer at deltakerne i et forskningsprosjekt blir bedt om å fotografere. Metoden omtales som intervenserende eller performativ fordi den gjør noe med både feltet, forskeren og kunnskapen som dannes. Et barn utstyrt med kamera har mulighet til å innta andre subjektposisjoner

både i forskning og i den aktuelle konteksten (Magnusson, 2018; Staunæs & Bramming, 2011; Staunæs & Kofoed, 2015). Andre forskere har skapt og vist eksempler på hvordan posthumanistiske og nymaterialistiske teorier kan kaste lys over og utvide vår forståelse av pedagogiske praksiser ved å spørre hvordan vi skal forstå læring og kunnskap hvis vi ser på mennesket som *del av* verden og ikke som en utvendig observatør og kunnskapsprodusent (Dahl et al., 2019; Lenz Taguchi, 2012, 2013; Magnusson, 2017; Otterstad & Reinertsen, 2015). Hillevi Lenz Taguchi har selvkritisk problematisert hvordan posthumanistisk pedagogisk forskning har utviklet seg til et paradigme som løfter frem materialers betydning, men på en måte som viser hvordan de har betydning for *oss selv*. Det handler om å forstå vår egen læring og tilblivelse. På den måten er det vi selv, mennesket, som likevel er i fokus. Hun argumenterer samtidig for at vi, ved å åpne opp ulike virkelighetsforståelser, kan la posthumanistisk tenkning bidra til å utvikle våre forskningsmetoder (Lenz Taguchi, 2013, 2017, 2018).

I fortsettelsen vil jeg først redegjøre for metode og aktuelle funn i mitt materiale. Deretter vil jeg utdype hvordan Karen Barad bygger videre på Foucaults teori om diskursive praksiser og utvikler sin posthumane og nymaterialistiske vitenskapsteoretiske tilnærming og begrepet *intra-aksjon*. Jeg vil så lese de aktuelle funnene gjennom dette begrepet og undersøke hva som kommer ut av møtet. Møtet vil ikke forløpe smertefritt. Motsetningen mellom å spørre etter subjektivering og på samme tid benekte subjektets uavhengige eksistens avsløres. Avslutningsvis vil jeg komme med mine tanker om hva som gjør denne diskusjonen relevant innenfor lærerutdanningsforskning.

METODOLOGISKE REDEGJØRELSER FOR ET SAMMENVEVD, KUNSTDIDAKTISK MØTE

Undersøkelsen i denne artikkelen er en del av doktorgradsprosjektet *Veve i åpne dører*, som er knyttet til lærerutdanning og skolefaget kunst og håndverk. I samarbeid med elever på sjuende trinn i grunnskolen og deres lærere har jeg gjennomført et undervisningsopplegg i form av et utendørs veveprosjekt. I tidligere forskning (Klungland, 2016) har jeg vært opptatt av subjektiveringsdimensjonen i utdanning (Biesta, 2014). Denne interessen er med meg videre når jeg overordnet stiller spørsmål ved hva som kan oppstå hvis undervisningssituasjonen betraktes som et *kunstdidaktisk møte* (Skregelid, 2019), og hvordan materialer kan inngå som aktør. Interessen er også med meg når jeg i denne sammenheng stiller spørsmål om hva slags forskersubjekt som blir til.

I løpet av noen uker i april og mai 2018 ble undervisningen i kunst og håndverk, på mitt initiativ, lagt opp med fokus på *hendelsen*. I introduksjonen til elevene snakket jeg om samtidskunst. Jeg fortalte dem at noen ganger er ikke kunst en fysisk gjenstand, men en hendelse eller noe som oppstår i et møte. Jeg sa til dem at jeg var interessert i å undersøke hvordan innholdet i kunst- og håndverksfaget kan handle om noe mer enn de produktene eller tingene vi lager, og de ferdighetene vi opparbeider oss. Jeg fortalte at jeg ville prøve ut hvordan vi kan la *kunst som hendelse*, for eksempel et møte mellom elever, materialer og et sted, være en mulig tilnærming til undervisningen. På et område i skogen i skolens nærområde ble elevene invitert til å leke og eksperimentere med en mengde snorer og garn. I løpet av noen få minutter forandret stedet seg fordi et nett vokste frem mellom trærne.

Både forskeren og noen av elevene bar et action-kamera i en brystsele. Valget om å invitere elever til å filme med action-kamera under gjennomføringen av veveprosjektet ble tatt på bakgrunn av Donna Haraways teori om kritiske posisjoner og situerte kunnskaper. Hun er opptatt av den kunnskapen som kvinner, minoriteter og barn kan bidra med fra sin posisjon, og mener at denne kan være mer gyldig, bærekraftig og objektiv enn den som kommer fra forskerens observasjoner. Hun omtaler dette som «the view from a body» (Haraway, 1988, s. 589). Staunæs og Bramming argumenterer for hvordan *blikket fra en kropp* kan få forskeren til å «tre ut av sin egen forskerkropp og se feltet med feltets egne øyne» (Staunæs & Bramming, 2011, s. 109). Det var mitt ønske å få tilgang til elevenes blikk på situasjonen og åpne for at elevene skulle innta subjektposisjon. Det var åtte av tjueto elever som meldte seg frivillig til å filme med action-kamera. Jeg hadde tre kameraer. Vi lagde et system for hvordan de skulle fordeles, slik at alle som hadde lyst, fikk prøve.

Underveis i gjennomføringen ba jeg elevene om å skrive en liten tekst der de skulle beskrive hva vi hadde gjort, og hvorfor. Jeg ville gjerne høre om deres opplevelse, uten at jeg hadde kontroll over hva de skulle skrive om. Filmene fra elevenes kameraer er mitt hovedmateriale når jeg søker svar på spørsmål om forskerens subjektposisjon. Samtidig velger jeg å inkludere elevenes tekster som støttemateriale, fordi jeg opplever dem som relevante når spørsmål om posisjon skal besvares. Jeg har fremhevet, og muligens også overdimensjonert, elevenes tanker om at forskeren trenger hjelp.



Figur 1 | Løpet av få minutter forandret stedet seg mens et nett vokste frem mellom trærne. Foto: Monica Klungland

ETISKE OVERVEIELSER

Når barn inviteres til å delta i forskningsprosjekter, er forskerens etiske forpliktelser betydelige. Kim Rasmussen har skrevet om hvilke etiske overveielser som bør foretas når barn inviteres til å fotografere eller filme i forskningsprosjekter. Han sier at det viktigste er kritisk å spørre seg selv hvorfor barn inviteres til å fotografere. Intensjonen om å fremme barnets perspektiv er god, samtidig peker han på at forskerens vitenskapelige og praktiske interesser alltid ligger under, og at disse må klargjøres (Rasmussen, 2014, s. 7). Jeg har begrunnet mitt valg om å la elevene filme med action-kamera med at jeg ønsket å tilby dem en betydningsfull posisjon og fremme deres blick på situasjonen. I hvilken grad jeg oppnår dette, problematiseres gjennom diskusjonen.

NSD (Norsk senter for forskningsdata) presiserte i sin godkjenning av prosjektet at elevene selv, ikke bare foreldrene deres, skulle informeres og gi sitt samtykke. Jeg ble derfor ansvarliggjort på å gjøre informasjonen tilgjengelig for elevene. Jeg forfattet et formelt brev til elever og foreldre med informasjon om forskningsprosjektet og forespørsel om deltakelse. Læreren ba meg om i tillegg å skrive et forenklet brev. Hun var opptatt av at det formelle språket kunne være utfordrende, både for elever og foreldre, og ønsket at alle skulle bli informert på en måte som gjorde dem trygge på valget om samtykke. Jeg fulgte lærerens oppfordring og skrev i tillegg et uformelt brev som var adressert til elever på 7. trinn. Dette brevet inneholdt fremdeles de påkrevde opplysninger, men

alle fremmede ord var enten fjernet eller forklart. Elevene fikk med hjem begge brevene, både det formelle og det uformelle. Jeg kommer tilbake til dette i min drøfting, fordi jeg oppfatter at situasjonen som oppstod omkring informasjons- og samtykkeskrivet, forteller noe om forskerens posisjon.

Det kan stilles spørsmål ved om de elevene som meldte seg frivillig til å filme, har forståelse for hva de sa ja til. Jeg argumenterer for at et kamera som er festet til elevenes kropp, kan bidra til at elevene får mulighet til å innta andre posisjoner. Innledningsdialogen i denne artikkelen får samtidig frem at det å filme andre ikke nødvendigvis oppleves som en god posisjon å være i. Når man må tenke igjennom sin egen plassering for at andre ikke skal oppleve ubehag, får det betydning for hvordan man opplever seg selv. Det er heller ikke til å komme utenom at jeg som forsker sitter på filmmaterialet og har dokumentert på film hva elever med kamera sier og gjør. En av elevene uttaler på en av filmene at man skal jammen passe på hva man sier når man har et kamera på seg. Klassekameraten svarer med å betvile at jeg kommer til å bruke tid på å se gjennom alle filmene. Svaret kan indikere at de muligens ikke har helt klart for seg hva deltakelsen innebærer. Dette krever en ydmyk innstilling fra forskeren. Behovet for alltid å være åpen for å revurdere hva som er barnets interesser, påpekes av forskere som er opptatt av å ivareta barneperspektivet (Kampmann, Rasmussen & Warming, 2017). Rasmussen presiserer at det må alltid finnes en vei ut for barna (Rasmussen, 2014, s. 7). De åtte elevene som filmet med action-kamera, hadde alle meldt seg frivillig. Det var forskjellig hvor lenge elevene valgte å gå med kameraet. Noen kom og ga det tilbake til meg etter kort tid, mens andre hadde det på seg helt til jeg ga signal om at vi skulle bytte.

FUNN I DATAMATERIALET

Som et resultat av at elever sa seg villige til å filme, fikk jeg mulighet til å se meg selv på film i situasjonen. På elevenes filmer fremstår forskeren som et objekt. Jeg som *forskersubjekt* fikk se meg selv som *forskerobjekt*. Jeg fikk se forskeren fra elevens posisjon. Etter å ha studert meg selv som forskerobjekt stiller jeg spørsmål ved om elevenes blikk på situasjonen får frem et bilde av en forsker som tror hun åpner for elevenes subjektposisjon, men som i virkeligheten tviholder på sin egen maktfulle posisjon og lar elevene være forskningsobjekter. Det jeg ser når kameraet er rettet mot meg, er hvordan jeg forklarer til elevene hva de skal gjøre for at kameraene skal virke. Jeg ser meg selv vise hvordan de må justere på kameraet for at det skal fange hender i arbeid, og ikke bare filme

bakken eller himmelen. Jeg ser at jeg til stadighet kommer bortom dem og spør om det går bra, og om de husker å følge med på kameraet.



Figur 2 Jeg ser meg selv vise og forklare hva de skal gjøre for at kameraet skal virke. Foto: stillbilde fra elevkamera

I elevenes tekster var det spesielt deres tanker om *hvorfor* som gjorde inntrykk på meg. Jeg fant ingen direkte henvisning til min interesse for å undersøke hvordan vi kan la *kunst som hendelse* være en tilnærming til undervisningen. Flere av elevene hadde likevel en klar oppfatning av at de var med på forskning. Jeg kunne i tekstene lese:

- «Monica skal forske på dette, tror jeg.»
- «Vi hjelper henne å skrive en doktorgrad for at hun skal bli bedre med det hun driver med.»
- «Vi gjorde det på grunn av at Monica skal skrive noe viktig.»
- «Siden Monica skal skrive en oppgave på skolen hun går på. Så hjelper vi hun.»

Dette gjorde inntrykk på meg. Jeg satt der på mitt kontor og leste at de gjorde dette for å hjelpe meg, og jeg måtte jo erkjenne at det var sant. Jeg var helt

avhengig av deres samtykke til deltakelse i studien for å kunne gjennomføre den. Svaret på spørsmålet om hvorfor vi gjorde dette, var forskjellig for dem og for meg. Jeg vil finne ut noe om didaktisk potensial i kunst- og håndverksundervisning. De var ikke så opptatt av det, eller muligens hadde de ikke begreper og språk til å kunne uttrykke det med. Men de hadde forstått at jeg trengte hjelp fra dem, og de var villige til å hjelpe meg.

APPARATER, INTRA-AKSJON OG SAMMENVEVD AGENS

Barad har, ved å lese teori fra forskjellige disipliner gjennom hverandre, utviklet en posthumanistisk, vitenskapsteoretisk tilnærming som hun kaller *agentisk realisme*. Hun bygger på fysikeren Niels Bohrs banebrytende arbeid innenfor kvantefysikk, feministen Judith Butlers teori om materialisering og Foucaults teori om makt, viten og diskurser. Barad anerkjenner altså Foucaults arbeid, men savner det hun forstår som en presis redegjørelse for forholdet mellom diskursive praksiser og materielle fenomener (Barad, 2007, s. 200). Barad oppfatter at Foucaults begrep *diskursive praksiser* er begrenset til menneskelige, sosiale praksiser, og at agens da blir forstått som noe som bare tilhører mennesker. Hun mener at dette ikke er tilstrekkelig i en samtid der teknologi har fått en så betydelig funksjon innenfor vitenskapelige studier. Ved hjelp av Bohrs innsikt om apparatet og materialitetens betydning omformer hun Foucaults diskursive praksiser. Samtidig utvikler hun Bohrs apparatforståelse ved hjelp av Foucault. Diskursive praksiser er dermed ikke lenger begrenset til menneskelige, sosiale praksiser, og apparater er ikke lenger statiske og avhengige av menneskelige konsepter. Dette åpner for å forstå apparater som diskursive praksiser hvor både det menneskelige og det ikke-menneskelige blir produsert (Barad, 2007, s. 148).

Barad konkluderer med at hvis det er slik at både det menneskelige og det ikke-menneskelige bestemmes i diskursive praksiser, kan ikke en forståelse av diskursive praksiser som prioriterer mennesket, legges til grunn. Dette innebærer en endret rolle for mennesket. Hun mener at det er behov for en posthumanistisk forståelse av diskursive praksiser. Ut fra dette lanserer hun sitt begrep *intra-aksjon* (Barad, 2007, s. 149). Dette begrepet er et nøkkelbegrep i hennes vitenskapsteoretiske rammeverk. Hun sier at *intra-aksjon* som begrep «signifies the mutual constitution of entangled agencies» (Barad, 2007, s. 33). Hun utdyper med å vise til det velkjente begrepet *inter-aksjon*, som forutsetter adskilte individer med egen agens. Hun oppfatter at agens ikke er en egen-skap ved mennesker eller ting, men derimot knyttet til selve relasjonen eller

hendelsen (Barad, 2007, s. 175–178). Agens er ikke å forstå som menneskelig intensjon eller subjektivitet. Det er mer å forstå som handling eller mulighet for handling i en spesifikk situasjon (Barad, 2003, s. 826–827).

Foucault har redegjort for hvordan subjektiveringsprosesser foregår gjennom at vi tildeles posisjoner. Barad hevder at begrepet posisjon bare gir mening når et måleapparat er i bruk. Hun mener at enhver måling av posisjon ved hjelp av et måleapparat beskriver et fenomen. Dette fenomenet mener hun kan forstås som forholdet mellom det observerte objektet og observasjonsagensen (Barad, 2003, s. 814). Det fenomenet jeg er ute etter med mitt spørsmål, er forskersubjektet. Måleapparatet er den praksisen som forskeren selv har satt i gang når hun har utstyrt elever med kamera og bedt dem gi sin beskrivelse av hva som skjer.

INTRA-AKSJON MELLOM FORSKEREN OG ELEVER MED KAMERA

Mitt spørsmål i denne artikkelen er hva slags forskersubjekt som blir til i intra-aksjon med elevene og kameraene. Barad forklarer som nevnt begrepet intra-aksjon som gjensidig og sammenvevd agens. Jeg oppfatter observasjonsagensen som de muligheter for handling og hendelser som åpner seg i måleapparatet. Forskersubjektet blir til i møte med ulike muligheter for handling. I handlingene eller hendelsene er ulike posisjoner tilgjengelige. Forskeren tildeles altså subjektposisjoner i sin egen forskningspraksis.

Situasjonen som oppstod omkring informasjons- og samtykkeskrivet, er egnet til å vise at forskeren i utgangspunktet innehar en maktfull posisjon i møte med feltet. I det formelle brevet brukte jeg ord som *konfidensielt* og *direkte* eller *indirekte personidentifiserende*. I den forenklede varianten stod det ganske enkelt av det ikke skulle være mulig å kjenne igjen hverken skolen eller elevene på bilder, og at riktige navn ikke skulle brukes. Informasjonsbrevet inneholder ord og er knyttet til menneskelige, sosiale praksiser. Episoden kunne derfor diskuteres ut fra Foucaults tanker om hvordan vi posisjoneres i diskursive praksiser. Jeg kan samtidig velge å se på brevet som en fysisk ting, en komponent i en intra-aksjon. Det var et papirark som ble puttet i elevenes sekker og brakt hjem til foreldrene. Trykksverten på papiret brakte ord og diskurs inn i hjemmet og posisjonerte både forskeren, elever og foreldre. Jeg oppfatter at det som skjedde i denne spesifikke situasjonen, fikk tydelig frem at min intensjon om å informere grundig og saklig ikke strakk til. Det fantes en agens i hendelsen som rykket på denne intensjonen og pekte mot min maktfulle posisjon. På samme tid oppstod det en mulighet til å bevege på posisjonen og la makten sirkulere.

Bakgrunnen for at jeg inviterte elevene til å filme, var et ønske om å tilby dem en subjektposisjon. Jeg var opptatt av hvordan jeg skulle gå frem i feltet for at elevenes syn og stemme i minst mulig grad skulle reduseres i mine fortolkninger. Haraway argumenterer for at kunnskapsobjekter skal betraktes som aktører eller agenter (Haraway, 1988, s. 592). Dette var bakgrunnen for at jeg ønsket å la dem få komme til orde fra sin subjektposisjon. Et kamera som følger elevens posisjon, gjør noe med forskerens posisjon. Forskeren blir gjort til det observerte objekt. Action-kameraenes muligheter for å følge med kroppens bevegelser og filme fra elevenes posisjon kan stå som et eksempel på Barads påstand om at vi i dag forholder oss til langt mer avansert teknologi som har effekt på mennesker og maktfordeling (Barad, 2007, s. 145–146). Eleven som siteres innledningsvis i denne artikkelen, viser til ubehaget ved å skulle fange andre på film. Jeg tenker at dette ubehaget peker mot selve kameraets påvirkning på maktrelasjonene. Kameraet utfordret posisjonen både til den som filmet og dem som ble filmet, og dermed forholdet mellom dem.

Hvor forskeren plasserer filmkameraet, er vesentlig for konstruksjonen av måleapparatet. Filmkameraet er i seg selv et slags apparat, men det er på samme tid en komponent i forskerens måleapparat. Barad hevder at både menneskene, tingene og ordene *blir til* i praksisen eller apparatet (Barad, 2007, s. 150). Et kamera som er festet til en menneskekropp, tilbyr helt andre muligheter og skaper andre begrensninger enn et kamera som står stille på et stativ. Et menneske som har et kamera festet til kroppen sin, endres betydelig, som eleven så klart beskrev i innledningsdialogen. Staunæs og Bramming omtaler hvordan sammensmeltingen mellom barnet og kameraet, og de muligheter for deltakelse som det gir, er med på å konstituere feltets posisjoner og maktforhold. De beskriver det som at forskningsmetoden intra-agerer med feltet (Staunæs & Bramming, 2011, s. 109). Når posisjoner og maktforhold utfordres, bidrar dette samtidig i utformingen av praksisen eller måleapparatet. Dette peker mot at agensen som finnes i hendelsene, kan være ganske annerledes enn menneskenes ønsker eller intensjoner.

Det at forskeren ble gjort til det observerte objekt, åpnet muligheten for at jeg kunne betrakte meg selv fra en annen posisjon. Jeg kan på filmene se hva jeg som forsker gjør og sier, og distansere meg fra det på en annen måte enn gjennom min egen, direkte opplevelse. Filmene viser at selv om min intensjon var å tilby elevene subjektposisjon, holder jeg fast i min egen subjektposisjon. I intra-aksjon med elever og kameraer blir jeg en forsker som designer mitt

apparat eller måleinstrument, og som instruerer deltakerne for at apparatet skal virke etter hensikten. Denne avsløringen av at forskeren justerer på apparatet underveis, peker mot Barads poengtering av at både det menneskelige og det ikke-menneskelige bestemmes i diskursive praksiser. Hun sier at noe av vanskeligheten med å drive vitenskap er å få apparatet til å virke i en bestemt hensikt (Barad, 2007, s. 203). Dette peker mot hvordan hun omformer Bohrs forståelse av apparater som statiske. Både måleapparatet og forskeren blir til i prosessen.

En ting er hva forskeren tror at apparatet er konstruert for, noe annet er det hva apparatet faktisk er i stand til å avsløre om forskeren. Når jeg viser og forklarer til elevene hvordan kameraene virker, og hvordan de skal filme, er det for å forsikre meg om at jeg får brukbart materiale. Det ville vært ille for meg om kameraet ikke hadde vært slått på. Da ville jeg sittet igjen uten filmmateriale. Dette ønsket om å ville få apparatet til å virke etter min hensikt og frykten for at det ikke skal gjøre det, viser et forskersubjekt som liker å ha kontroll, og som er redd for at resultatene ikke skal bli bra nok. Dette bidrar til å synliggjøre Barads forståelse av agens. Agens kan ikke forklares med hva som var min intensjon. Når Barad redegjør for hvordan agens er knyttet til hendelsen, sier hun at det er ikke alltid ting viser seg slik som vi helst vil at de skal (Barad, 2007, s. 215). Agensen i hendelsen i forskerens måleapparat avslørte den utelukkelsesmekanismen Foucault kaller *viljen til sannhet*. Jeg posisjonerte meg til å bidra i en vitenskapelig diskurs. For å kunne hevde at den kunnskapen jeg var i ferd med å skape, oppfylte vitenskapelige krav, måtte jeg forsikre meg om at dokumentasjonen var tilstrekkelig.

Jeg har tidligere nevnt at det ble synlig at vi hjalp hverandre. Avsløringen av hvordan jeg holder på min egen subjektposisjon og posisjonerer meg selv, er ikke den eneste måten å forstå situasjonen på. Jeg hadde fått slippe inn i elevenes skolehverdag og fått lov til å gjennomføre mitt eksperiment sammen med dem. Det at jeg som forsker, med mine kameraer og garnnøster, ble en del av deres fellesskap, kan på flere måter ha utfordret elevenes posisjon. Ikke nok med at de skulle arbeide praktisk med materialer ut fra en uvant og svært åpen oppgaveformulering, men det som ble gjort og sagt, skulle i tillegg fanges på film. De hadde fått en vanskelig oppgave. Det skulle bare mangle om jeg ikke forsøkte å hjelpe dem etter beste evne. Denne tanken leder meg videre til elevenes tekster. Jeg var tilbake på mitt kontor på universitetet da jeg hentet dem frem og leste dem. Jeg satt der og skulle forberede meg til en muntlig presentasjon jeg skulle holde. Presentasjonen var eksamen til et av de obligatoriske kursene jeg som

stipendiat måtte gjennomføre. Det stod noe på spill. Hva slags posisjon var jeg nå i? Jeg visste at jeg måtte prestere slik at sensor ville godkjenne min eksamen. Hvis jeg ikke fullfører de obligatoriske kursene, vil min posisjon som forsker på et universitet forsvinne. Så stod det skrevet, på elevenes håndskrevne ark, at de hjelper meg. De hjelper meg med en oppgave jeg har på den skolen jeg går på. De hjelper meg slik at jeg har noe å forske på. De hjelper meg med doktorgraden min. Det kjentes så sterkt nettopp fordi jeg så tydelig følte på behovet for hjelp der jeg satt. Elevene inntok subjektposisjon og beveget dermed på min posisjon.

Dette får frem hvordan makten sirkulerer. Barad sier i et intervju at begrepet intra-aksjon nettopp sier noe om maktubalansen i et komplekst felt av krefter. Hun mener at det første skritt på veien for å gjøre rede for maktubalanse er å erkjenne at agens ikke kan lokaliseres i det menneskelige subjekt (Dolphijn & Tuin, 2012, s. 55). Det finnes en annen agens i hendelsene enn den intensjonen forskeren, eller eventuelt elevene, måtte ha. Agensen i hendelsene avslører hvordan forskeren beveges mellom ulike posisjoner. Når min intensjon var å tilby elevene subjektposisjon, ble det avslørt at jeg helst ville beholde denne posisjonen selv. Når elevene fikk en åpen invitasjon til å beskrive hva som foregikk, inntok de subjektposisjon og posisjonerte meg som den som trengte hjelp.

Jeg oppfatter at Barads teori og begrepet intra-aksjon åpner for å utvide min forståelse av begrepet *materialer* og av hva som skjer i møter. Hennes forståelse av at alt er i tilblivelse, er interessant i en pedagogisk sammenheng der ting og materialer har en viktig funksjon. Begrepet er aktuelt også inn mot spørsmål om forskerens posisjon. Poenget med begrepet intra-aksjon er at *jeg* som forsker ikke eksisterer uavhengig av den konteksten jeg er en del av. *Jeg blir til* i den spesifikke situasjonen som et fenomen. Elevene, deres foreldre og lærerne er også komponenter i dette fenomenet. Det samme gjelder for alle de materielle tingene vi forholder oss til, de fysiske omgivelsene vi er en del av, og de rådende pedagogiske og politiske diskursene.

Jeg stilte spørsmål ved hva slags forskersubjekt som blir til i intra-aksjon med elever og kameraer. Når forskeren intra-agerer med elever og kameraer, vises ulike tilgjengelige subjektiviteter eller bevegelige subjektposisjoner. Jeg ser i mitt materiale en forsker som kommer fra universitetet, som er i kontakt med personvernombudet og uttrykker seg i et formelt og vanskelig språk. Dette tenker jeg kan oppfattes som en maktfull posisjon. Forskeren er vevd sammen med og representerer de organisasjonene hun er i kontakt med, og posisjonerer elever og foreldre i forhold til dette. På samme tid kan jeg se at forskeren setter

sin maktfulle posisjon i bevegelse og tilbyr betydningsfulle posisjoner til sine medforskere. Jeg ser en forsker som ber lærerne og elevene om hjelp. Uten deres deltakelse blir det ikke noe feltarbeid. Om hun skal beholde sin posisjon og utføre sin forskning, er hun helt avhengig av å vinne tillit hos elever, foreldre og lærere. Når elevenes kameraer rettes mot forskeren, vises en forsker som justerer på sitt måleapparat, fordi hun er redd for å sitte igjen med datamateriale av dårlig kvalitet. Dette kan avsløre en forsker som tar tilbake sin maktfulle posisjon. Elevene og deres kameraer blir igjen redskaper eller komponenter i forskerens apparat. Når elevene uttaler seg skriftlig om hvorfor de deltar, gir de seg selv en betydningsfull posisjon med mulighet til å utøve makt. Forskeren tildeles posisjon som den som skal hjelpes. Og de har rett, i denne sammenheng er det forskerens posisjon som står på spill.

HVA FØRER VÅRE FORSKERPRAKSISER TIL?

Når jeg spør hva slags subjekt som blir til, og svarer med å vise til bevegelige subjektposisjoner eller ulike subjektiviteter, tegner det seg en konflikt. Skal man uttale seg om subjektivitet, er subjektets egen stemme eller *selvet* sentralt. Når agens flyttes bort fra selvet og over i relasjonen, desentres subjektet. Denne motsetningen kan spores mellom linjene i teksten. Når forskeren betraktes og beskrives fra et tredjepersonsperspektiv, er det ikke forskerens egen stemme som slippes til. Det kan dermed hevdes at det ikke er et forskersubjekt som blir til, men et forskerobjekt. For Barad er skillet mellom subjektet som observerer og objektet som observeres, meningsløst fordi hun oppfatter dem som sammenvevd og betinget av hverandre (Barad, 2007, s. 145). På samme tid er skillet mellom disse to posisjonene aktuelt når det er subjektivering som etterspørres. For meg, med bakgrunn fra kunst- og håndverksfaget og med interesse for materialers og objekters betydning inn mot subjektivering, er denne motsetningen interessant. Den åpner for å stille spørsmål omkring hva kunnskap er, og hvordan kunnskap blir til.

Barad bruker begrepet intra-aksjon til å argumentere for at man i stedet for å tro på ordenes makt til å representere virkeligheten, bør stille spørsmål ved hva forskningspraksisen fører til (Barad, 2003). Om vi tar denne oppfordringen på alvor, oppfatter jeg diskusjonen om forskersubjektet og forskerens posisjon som relevant inn mot spørsmål om gyldig og verdifull kunnskap i lærerutdanningsforskning. Spørsmålet om hva våre forskningspraksiser fører til, kan knyttes til en diskusjon om hva som er utdanningens formål. Aktuelle

pedagoger og kunstdidaktikere argumenterer for å flytte utdanningens fokus bort fra oppnådde læreplanmål og formidling av etablert kunnskap i retning mot betingelser for subjektets eksistens og potensial for tilblivelse (Atkinson, 2018; Biesta, 2018; Illeris, 2012; Skregelid, 2019; Svingen-Austestad, 2017). Hvordan vi som forsker innenfor lærerutdanning, forholder oss i vår forskerpraksis til vår egen og deltakernes posisjon, kan ha stor betydning for hva som kommer ut av kunnskap. Dette vil igjen kunne påvirke utformingen av læreplaner og i neste runde elevenes skolehverdag. Som forsker har jeg et håp om at mitt arbeid vil komme til nytte og være til hjelp for fremtidige skoleelever. Jeg er derfor svært takknemlig for at elevene jeg samarbeidet med i dette prosjektet, med stort alvor påtok seg ansvar for å hjelpe meg.

REFERANSER

- Atkinson, D. (2018). *Art, disobedience, and ethics. The adventure of pedagogy*. Sveits: Springer International Publishing AG.
- Barad, K. (2003). Posthumanist performativity: toward an understanding of how matter comes to matter. *Journal of Women in Culture and Society*, 28(3), side 801–831.
- Barad, K. (2007). *Meeting the universe halfway. Quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. London: Duke University Press.
- Biesta, G.J.J. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Biesta, G.J.J. (2018). What if? Art education beyond expression and creativity. I G.B. C. Naughton & D. Cole (red.), *Art, artist and pedagogy – philosophy and the arts in education* (s. 11–20). London og New York: Routledge.
- Dahl, T., Strømme, A., Aagaard Petersen, J., Østern, A.-L., Selander, S. & Østern, T. (2019). *Dybdelering: en flerfaglig, relasjonell og skapende tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dolphijn, R. & Tuin, I.v.d. (2012). Interview with Karen Barad. I R. Dolphijn & I.v.d. Tuin (red.), *New materialism: interviews & cartographies* (s. 48–70). Ann Arbor, MI: Open Humanities Press.
- Foucault, M. & Gordon, C. (1980). *Power/knowledge: Selected interviews and other writings 1972–1977*. Brighton: Harvester Press.
- Foucault, M. (1999). *Diskursens orden. Tiltredelsesforelesning holdt ved Collège de France 2. desember 1970* (E. Schaanning, overs.). Oslo: Spartacus Forlag.
- Foucault, M., Faubion, J.D. & Rabinow, P. (2001). *The essential works of Michel Foucault, 1954–1984: Vol. 3: Power*. London: Allen Lane.
- Gulløv, E. & Højlund, S. (2003). *Feltarbejde blandt børn: metodologi og etik i etnografisk børneforskning*. København: Gyldendal.
- Haraway, D. (1988). Situated knowledges: the science question in feminism and the privilege of partial perspective. *Feminist Studies*, 14(3), 575–599. <https://doi.org/10.2307/3178066>.
- Illeris, H. (2012). Aesthetic learning processes for the 21st century. Performative approaches. *Isfte, Journal of the International Society for Teacher Education*, 16(1), s. 10–19.
- Kampmann, J., Rasmussen, K. & Warming, H. (2017). *Interview med børn*. København: Hans Reitzels Forlag.

- Klungland, M. (2016). *Fra nøster til baller – En studie av elevers møte med håndverk og materialer i et felles, utendørs veveprosjekt* (masteroppgave). Universitetet i Agder.
- Lenz Taguchi, H. (2012). *Pedagogisk dokumentasjon som aktiv agent. Introduksjon til intra-aktiv pedagogik*. Malmö: Gleerups Utbildning AB.
- Lenz Taguchi, H. (2013). Images of thinking in feminist materialisms: ontological divergences and the production of researcher subjectivities. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 26(6), 706–716. <https://doi.org/10.1080/09518398.2013.788759>.
- Lenz Taguchi, H. (2017). «This is not a photograph of a fetus»: a feminist reconfiguration of the concept of posthumanism as the ultrasoundfetusimage. *Qualitative Inquiry*, 23(9), s. 699–710.
- Lenz Taguchi, H. (2018). The fabrication of a new materialisms researcher subjectivity. I C. Åsberg & R. Braidotti (red.), *A Feminist Companion to the Posthumanities* (s. 211–221). Sveits: Springer International Publishing.
- Magnusson, L.O. (2017). *Treåringar, kameror och förskola – en serie diffraktiva rörelser* (doktoravhandling). Göteborg: Göteborgs universitet.
- Magnusson, L.O. (2018). Photographic agency and agency of photographs: three-year-olds and digital cameras. *Australasian Journal of Early Childhood*, 43(3), 34–42. <https://doi.org/10.23965/AJEC.43.3.04>.
- Otterstad, A.M. & Reinertsen, A.B. (2015). *Metodefestival og øyeblikksrealisme – eksperimenterende kvalitative forskningspassasjer*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Rasmussen, K. (2014). Children taking photos and photographs: a route to childrens involvement and Participation and a bridge to exploring childrens everyday lives. I G. Melton, A. Ben-Arieh, J. Cashmore, G. Goodman & N. Worley, *The SAGE handbook of child research*, (s. 443–469). London: Sage Publications.
- Rosiek, J. (2018). Art, agency and ethics in research. How the new materialism will require and transform arts-based research. I P. Leavy (red.), *Handbook of Arts-Based Research* (s. 632–645). New York, NY: The Guildford Press.
- Skregelid, L. (2019). *Tribuner for dissens. Ungdoms møter med samtidskunst*. Oslo: Cappelen Damm.
- Staubæs, D. & Bramming, P. (2011). Øyeblikksbilder og kyborghet – autofotografering og bildebasert forskning. I K. Fangen. & A.-M. Sællerberg (red.), *Mange ulike metoder* (s. 100–115). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Staubæs, D. & Kofoed, J. (2015). Visuel metode som affektivt 'wunderkammer'. I A.M. Otterstad & A.B. Reinertsen (red.), *Metodefestival og øyeblikksrealisme – eksperimenterende kvalitative forskningspassasjer* (s. 335–358). Bergen: Fagbokforlaget.
- Svingen-Austestad, A. (2017). *Questions... Concerning the Production of Subjectivity – On Aesthetic Practices in Art, Craft and Design Studies (Formgivingsfag)* (doktoravhandling). Oslo: Arkitektur- og designhøgskolen i Oslo.