

# Med rörelse och engagemang: En sociomateriell hållning till praktikhä skolforskning

*Karin Gunnarsson*

## ABSTRACT

In this article, I elaborate on the encounter of practice-based research and a sociomaterial approach. In order to do this I start by outlining the theoretical assumptions building on actor-network theory and its performative ontology as well as a post-qualitative methodology. With these theoretical and methodological starting points, I discuss how practice-based research, especially educational action research, is composed in relation to the research project I am working with. This project is located within the research field of subject-matter didactics and has a specific focus on the school subject social studies. Within the project I collaborated with one teacher by taking part in the planning of a teaching unit and the actual teaching. The analysis focuses on practice, proximity and collaboration and explores how these phenomena can be unfolded when doing practice-based research. This raises specific methodological questions on how to interweave theory and practice, how the researcher position becomes enacted and how responsibility is performed. In conclusion, some preliminary proposals are presented for practice-based research in relation to the sociomaterial approach.

**Keywords:** practice-based research, sociomaterialism, practice, proximity, collaboration

## KARIN GUNNARSSON

*Fil dr. och postdoktor i ämnesdidaktik*

*Institutionen för de humanistiska och samhällsvetenskapliga ämnenas didaktik*

*Stockholms universitet*

*E-post: karin.gunnarsson@hshd.su.se*

## INLEDNING

Approaching a practice then means approaching it as it diverges, that is, feeling its borders, experimenting with the questions which practitioners may accept as relevant, even if they are not their own questions (Stengers, 2005, s. 184).

Jag inleder denna text med ett citat från filosofen Isabelle Stengers. Det kommer från artikeln *An ecology of practices*. I den utforskar Stengers tillsammans med filosofer som Gilles Deleuze, Bruno Latour och John Dewey innebörden av praktiker och dess betydelser för vetenskapligt arbete. Föreliggande text är influerad av Stengers resonemang och framförallt hur samarbete mellan praktiker kan ta form. Många som bedrivit praktikhära forskning kan säkert hålla med om det som Stengers skriver; att närma sig och delta i en praktik innebär att bli del av hur den förändras, avviker och splittras, känna dess gränser och experimentera med frågor som kanske inte är praktikens egna men som är relevanta och viktiga även för dem. Andra forskare menar att frågorna måste komma från praktiken, från lärarna, eftersom forskning alltför ofta har genomförts med en kritisk distans som sällan varit till gagn för dem (se t.ex. Rönnerman, 2011; Carlgren, 2011). Hur frågorna uppkommit, varifrån eller från vem, säger något om ett samarbete. Jag menar dock att det är mer komplext än att frågan kan komma från den ena eller den andra. De uppkommer i en gemensam undran eller problem som genererar en mångfald av frågor genom olika möten och relationer.

Relationen mellan forskning och skola är en återkommande och viktig aspekt inom praktikhära forskning i skolan. Denna relation beskrivs ibland innefatta ett glapp eller avstånd mellan teori och praktik (se t.ex. Carr & Kemmis, 2005; Lenz Taguchi, 2007). Glappet framträder till exempel genom beskrivningar av att det finns ett avstånd mellan två kunskapsfält ”det praktiska och det teoretiska” (Rönnerman, 2011, s. 54). Praktik blir det som sker i skolan och forskning om praktik något annat, det akademiska och teoretiska. Detta framkommer även i benämningen; *praktikhära*. Forskning ska komma nära en praktik som finns och görs någon annanstans. För att överbrygga detta glapp ser jag det som viktigt att närma sig forskning likväl som skola och undervisning som praktiker som innefattar både gemensamma och skilda göranden. Med denna utgångspunkt blir en övergripande fråga hur dessa praktiker kan samverka, förändra och förändras i relation till varandra. Detta görs med hjälp av sociomateriella perspektiv, framförallt med inspiration från Isabelle Stengers, Annmarie Mol och Donna Haraway.

Mot bakgrund av detta är syftet med denna text att utforska hur en praktikhära forskningsansats kan ta form med en sociomateriell hållning. Med detta syfte tar jag isär lydelsen *praktikhära* och ställer frågorna; vad blir praktik och vad blir nära? En vidare ambition är att i förlängningen av denna undersökning se hur det kan gå att forma en praktikhära forskningsansats som utmanar uppdelningar mellan teori och praktik, hur samarbete formas och vad detta får för effekter för forskarrollen och dess ansvar. För att utforska dessa frågor redogör jag inledningsvis för de teoretiska antaganden som ett sociomateriellt perspektiv utgår från och därefter den postkvalitativa metodologiska ansatsen som är nära sammankopplad med detta perspektiv. Tillsammans med dessa teoretiska och metodologiska antaganden diskuterar jag sedan hur praktikhära forskning kan utformas i relation till det forskningsprojekt som jag genomfört. Här görs, vad jag förstår som, förskjutningar av hur praktikhära skolforskning vanligtvis gestaltas och arbetas med. Dessa förskjutningar ger ett ytterligare alternativ till ingångar till praktikhära forskning. Denna text behandlar inte själva innehållet i projektet, det ämnesdidaktiska kunskapsinnehållet och undervisningen som det innefattade.

Artikeln huvudsakliga bidrag är vetenskapsteoretiska och metodologiska implikationer i mötet mellan praktikhäna forskning och sociomateriell teori. Detta bidrag ska ses som ett erbjudande om en teoretisk kvalificering av praktikhäna skolforskning.

## BAKGRUND: EN SOCIOMATERIELL INGÅNG TILL PRAKTIKNÄRA SKOLFORSKNING

Praktikhäna forskning omfattar flera olika tillvägagångssätt, till exempel aktionsforskning, learning study och designforskning. Dessa olika tillvägagångssätt har, enligt Ingrid Carlgren (2011), det gemensamt att de bygger på samverkan mellan universitetsforskning och skolans verksamheter. De innefattar en ambition att involvera lärare, att arbeta med frågor och problem som är aktuella för dem och att förändra en klassrumspraktik (Carlgren, 2011). Carlgren menar att vad lärare och skola behöver är en problemdriven, konkret och praktikgrundad forskning som utvecklar både teori och praktik. Forskningen ska producera kunskap genom specificering snarare än generalisering och fokus ska ligga på undervisningssituationen, dess många aspekter och unika villkor. I mitt arbete med praktikhäna forskning håller jag med Carlgren om detta. För att närma mig dessa forskningsanspråk vänder jag mig till ett sociomateriellt perspektiv och en postkvalitativ metodologi. Jag argumenterar för att dessa kan erbjuda produktiva ingångar till praktikhäna forskning (se också Gale, Turner & McKenzie, 2013; Gunnarsson, 2017a). Nedan redogör jag kortfattat för dessa ingångar.

### Ett utvidgat perspektiv på praktikhäna skolforskning

Inom praktikhäna forskning finns det de som menar att den teoretiska förankringen många gånger varit bristfällig (Katsarou, 2014). Samtidigt har en rad teoretiska perspektiv satts i arbete inom detta fält bland annat verksamhetsteori med utgångspunkt i sociokulturell teori (se t.ex. Engeström, 2018). En annan teori med koppling till aktionsforskning har utvecklats av Stephen Kemmis och benämns *practice architectures* (Kemmis, 2009). Den tar sin utgångspunkt i framförallt Jürgen Habermas tankar. Dessa teorier har gett viktiga bidrag att förstå och utforska skolpraktiker som sociala, materiella och diskursiva processer som sker i samspel mellan individ och miljö. Samarbete sker enligt den sociokulturella teorin inte bara med andra människor utan också med artefakter. Tillsammans med dem formas människors tänkande och lärande (Vygotskij, 1999). Inom aktionsforskning betonas framförallt hur samarbete med kollegor och forskare ska möjliggöra förändringar av lärares olika göranden. Detta sker genom dialog och interaktion som gynnar självreflektion (Hardy, Rönnerman & Edwards-Groves, 2017).

De senaste åren har det dock uppkommit en kritik mot hur dessa teorier blir tämligen antropocentriska. Trots en ambition om att uppmärksamma och stärka betydelsen av en mångfald resurser såsom sammanhang, interaktion och artefakter hamnar materiella aspekter ofta i skymundan till fördel för mellanmänskliga relationer (Fenwick & Edwards, 2013). Ting, objekt eller materialiteter blir passiva verktyg för människor att forma och förändra utifrån en position oberoende av dessa. Detta formar, menar kritikerna, en tydlig hierarki eller centrering kring människor och mellanmänskliga relationer (ibid; se också Ceder & Gunnarsson, 2018). Som ett alternativ till denna antropocentriska hållning skapas med sociomateriell teori en utvidgad ansats med delvis andra frågor i fokus. Det innebär bland annat att uppmärksamma performativa eller samskapande processer och att undersöka vilka effekter som produceras i relation *med* deltagare och praktik istället för att fråga efter forskningens effekter *på* deltagare och praktik (Gunnarsson, 2017a).

Fenwick och Edwards menar att ”sociomaterial approaches to research offer opportunities for more engaged performative and practice-focussed forms of educational practices” (2013, s. 50).

### *En performativ ontologi: relationer och kollektiv*

För utforskande av mötet mellan praktikhära forskning och ett sociomateriellt perspektiv vänder jag mig framförallt till aktör-nätverksteori (ANT). ANT beskrivs av Annemarie Mol (2010) som en teoretisk och metodologisk hållning eller sensibilitet snarare än en teori. Med utgångspunkt i att det inte går att applicera teori på en praktik syftar inte ANT till att tillhandahålla fasta begrepp eller strikta ramar. Istället ska det fungera som en öppen arsenal att tänka med för att utforska och skapa kunskap om det sociala och materiella fenomen som undersöks; hur det görs och vad det möjliggör (ibid.; se också Moberg, 2017).

Vad som är centralt i arbetet med ANT är att uppmärksamma hur ting, ord och rum blir performativa deltagare eller aktörer som formar och formas i händelser och relationer med andra. Ingen aktör är stabil eller oföränderlig och kan heller inte handla på egen hand. Såväl människor som icke-människor, blir till i relationer – samskapas och samhandlar. Materialiteter, kroppar och diskurser såsom elever, lärare, forskare, klassrum och dess olika saker; bord, datorer, känslor formas i beröringar och möten. Det innebär en post-antropocentrisk utgångspunkt som tar ett mänskligt subjekt i beaktan men som inte startar i det utan i relationer; möten och göranden (Ceder & Gunnarsson, 2017; Gale m.fl., 2013).<sup>1</sup> Fenwick och Edwards (2013) beskriver detta som en *performativ ontologi* som dels innebär att både människor och icke-människor ses som samhandlande aktörer, dels att dessa aktörer blir till, transformeras, i relationen. På så vis går epistemologi och ontologi, den kunskap vi skapar om världen och världen i sig, inte att särskilja. Donna Haraway formulerar det som att ”vi både lär oss om och skapar naturen och oss själva” (2008b, s. 54). Detta sker genom en sammanvävd process av att göra verkligheter och att göra tillsammans med det verkliga. En performativ ontologi gör det möjligt att studera hur sammanvävningar av materiella och sociala aspekter ständigt produceras i och genom relationer och praktiker. Med denna hållning har ambitionen i utforskandet av hur praktik och nära kan ta form varit att sätta fokus på göranden och relationer istället för enskilda aktörer eller sociala mönster (jfr Gunnarsson). Hur denna sociomateriella hållning med en performativ ontologi får effekter för den metodologiska ansatsen kommer jag nu att diskutera.

## Postkvalitativ metodologi: metod - i - blivande

We need to shift from thinking about methods as processes of gathering data toward methods as a becoming entangled in relations (Springgay & Truman, 2018, s. 204).

En rad forskare inom utbildningsvetenskap med koppling till sociomateriella teorier har de senaste åren föreslagit ett alternativ till kvalitativ forskningsmetodologi, ett alternativ som benämns postkvalitativ metodologi (se t.ex. Lather, 2016; Koro-Ljungberg, 2015; St. Pierre, 2013). Adderingen av post-prefixet handlar om att samtidigt omfamna, utmana och lägga till något till de kvalitativa metoderna för på så vis skapa detta ytterligare alternativ. Vad denna postkvalitativa metodologi föreslår är att trilskas med synsätt där forskning kan avtäckas något som redan finns för att skapa representationer eller beskrivningar av en *extern* verklighet oberoende av forskaren eller forskningen. Här blir istället forskningsprocessen performativ, del i att producera, intervensera och samskapa den praktik som studeras (Gunnarsson, 2015; MacLure, 2013). Forskning berör och följer

ett objekt snarare än betraktar eller finner det (jfr Mol, 2002). Genom att betona samskapande processer utmanas idén om metod som förbestämda regler eller formaliserade steg och istället formas en metodologi-i-blivande (Koro-Ljungberg, 2015).

### *Ett performativt och rörligt aktionsforskningsprojekt*

När ambitionen är en metodologi som utformas i relation till den praktik som undersöks – hur tar då ett forskningsprojekt form? Denna fråga undersöks och diskuteras i kommande avsnitt i relation till det projekt som jag bedrivit. Projektet påbörjades under våren 2017 med en förfrågan och inledande möten med en skola. Syftet med projektet är att undersöka samhällskunskapsundervisning kring jämlikhet, normer och makt. Forskningsintresset kom från mina egna erfarenheter som samhällskunskapslärare. I min undervisning behandlade jag dessa frågor men fann det ofta svårt och hade få kollegor att diskutera det med. Initialt var flera lärare intresserade av att delta i forskningsprojektet men under sommaren skedde förändringar inom personalen så när projektet väl tog fart vid höstterminen var det en lärare, här benämnd Johanna, som ville och kunde delta. I samarbetet med Johanna och med eleverna har riktlinjerna för informerat samtycke och kravet om konfidentialitet tillgodosetts. Vid den första träffen med Johanna informerade jag muntligt om forskningsprojektet och de etiska aspekterna; att medverkan var frivillig och att hon när som helst kunde avbryta sin medverkan. Informerat samtycke har också inhämtats från eleverna. Eftersom samtliga elever var över 15 år har deras vårdnadshavare endast informerats om forskningsprojektet via mail. Alla namn är pseudonymer såväl i denna text som i minnesanteckningar och transkriptioner.

Det empiriska materialet från projektet består framförallt av minnesanteckningar från våra planeringsmöten och från lektionerna tillsammans med Johannas två klasser. Johanna och jag träffades vid 12 tillfällen, sex stycken planeringsträffar som var ca två timmar vardera, fem heldagar med undervisning och planering, samt en avslutande träff i form av en intervju eller ett samtal som spelades in och som sedan har transkriberats. Som del av det forskningsetiska arbetet fick Johanna ta del av minnesanteckningarna med möjlighet att komma med synpunkter. Johanna har även tagit del av föreliggande artikel under skrivprocessen och bearbetningen.

Aktionsforskning är den metod som jag framförallt inspirerats av i tidigare arbete och i detta projekt (se Gunnarsson, 2017a). Jag förstår aktionsforskning som en kombination av ett emancipatoriskt förhållningssätt och en kritisk granskning med fokus på engagemang och intervention. Fokus riktas mot göranden och att med ett varsamt experimenterande utforska vad som sker. Vid aktionsforskning samarbetar skolpraktik och forskningspraktik för att skapa interventioner och åstadkomma en viss förändring. Aktionsforskning beskrivs ofta som en cyklisk process med olika steg. Dessa steg innefattar problemformulering, datainsamling, analys av data, planering och realisering av en aktion. Med postkvalitativa antaganden om en metod-i-blivande blev forskningsprocessen svår att avgränsa i specifika steg och fortskred inte heller utifrån denna logik. Det är i görandet som metodologin blir till vilket ger utrymme att beakta de komplexa vägar och processer som forskningen innefattar utan att se dem som misslyckanden eller problem (Johansson, 2014). Där fanns en plan, en ambition och en undran men i mötet med skolpraktiken utformades projektet. Här blir inte ambitionen att finna det bästa eller rätta sättet att bedriva undervisning eller forskning utan att undersöka vad som produceras i praktiken. Forskningsprocessen blir då en sammanvävd rörelse av att pröva-överväga-slita-misslyckas-ompröva. Eller med Mols ord; ”trying, tinkering,

struggling, failing, and trying again” (2002, s. 177). Hur detta rörliga förhållningssätt kom att gestaltas är något jag utforskar närmare i kommande avsnitt i relation till praktik och nära.

## KOLLEKTIVA GÖRANDEN: ATT SAMVERKA MELLAN PRAKTIKER

Med de teoretiska och metodologiska ingångar som redogjorts för ovan kommer jag nu att närma mig frågorna om hur praktisknära forskning kan ta form; vad blir praktik och vad blir nära? För att besvara dessa frågor arbetar jag med händelser som tog form i projektet. Dessa händelser formas i en väv av empiri, teori och forskare som ömsesidigt är inbegripna i att producera kunskap. Med dessa händelser skapas möjlighet att undersöka hur praktik och nära blir till tillsammans med olika komponenter eller aktörer.

### Praktik: upprepning och rörelse

Vid praktisknära forskning är en viktig del att få kontakt med skolor och lärare som har möjlighet och intresse för samarbete. Aktionsforskaren Kaisa Nygreen (2009) menar att samarbetet underlättas om forskaren kommer till en verksamhet som har ett pågående arbete med det som ska utforskas och inte själv är drivande i frågorna. Så ser jag att relationen mellan mig och samarbets-skolan tog form. Arbetet med frågor kring värdegrund och jämlikhet var aktivt på skolan. Johanna var, bland annat i sin roll som förstelärare, engagerad i detta arbete och undervisade också kring frågor om rasism, normer och makt. Vi delade en undran om hur denna undervisning kunde utformas och en ambition om att utforska de svårigheter som undervisningen innefattar. Samarbetet innebar att vi vid träffar; på skolan, på universitetet, via mail och i gemensamma dokument, diskuterade och delade tankar och idéer. Vi tog del av material; filmer, texter och övningar med frågor om vad som kunde ta form i mötet mellan dessa, elever, kursplan och klassrum. Eftersom Johanna inte hade någon särskilt avsatt tid för att delta i projektet var det ofta under tidspress som vi mejslade fram vad vi såg som produktiva upplägg och frågor. Vi fick ta tillvara på de stunder som fanns att tillgå vilket ibland innebar möten via mail samt kombinerade lunch och arbetsträffar.

*Vi går till matsalen för att äta lunch och fortsätta arbeta. Johanna har datorn med sig. Det är mycket elever och trångt men lugnare i den del som är avsedd för personalen. Vi tar mat och sätter oss för att äta och att titta på utkastet till den första lektionen. Johanna har lagt in några olika övningar. Det är övningar som jag inte känner till. Jag säger att det ser spännande ut. Vi konstaterar att det saknas en genomgång om normer och funderar på om vi kan få in det i lektion 2. Sedan diskuterar vi hur vi ska göra med uppgifter eller läxor mellan lektionerna och hur vi kan lägga upp ytterligare tips om material för eleverna att ta del av. Därefter tittar vi på examinationsuppgiften som Johanna börjat skriva. Utgångspunkt är ordet maktordningar som jag blir lite tveksam till, säger att det är ett ganska radikalt ord. Undrar om vi ska använda normer istället? Vi funderar vidare och kommer fram till att vi arbetar med examinationen i dokumentet under kommande vecka. Det är en intensiv lunch då vi äter, diskuterar och Johanna skriver på datorn.*

I minnesanteckningarna framkommer hur jag och läraren Johanna tillsammans med dator, tid, begrepp och övningar planerar undervisningsmomentet. Det handlar om att göra urval av material, välja begrepp, formulera uppgifter och frågor för att tillsammans med dessa utforma en

undervisningspraktik. Vid detta möte kombineras och samskapas en mängd göranden; kroppar och ting. Vi äter, tänker, diskuterar och skriver. I mötet med en mångfald av aktörer skapas ett engagemang kring vad lektionerna ska innehålla. På olika sätt deltar materialen i göranden, sammanväver och skapar kontaktytor med utrymme för diskussioner: ett tänkande-kännande. Med intensitet, spänning och tveksamheter – artikuleras en plan för vad som sedan ska göras i klassrummet. Med en sociomateriell hållning till praktik blir det möjligt att undersöka den komplexitet av aspekter som är medskapare av det som sker i forskningen. Mötet är aldrig avgränsat till lärare och forskare – vi är aldrig ensamma i våra göranden. Lärare, forskare, datorer, material och tid spelar alla en större eller mindre roll för att forma och omforma det som sker. Kraften hos de olika deltagarna uppstår genom möten och relationer av sammankopplade praktiker. Haraway beskriver det som att ”vara någon är alltid att *bli tillsammans med många*” (2008a, s. 175 kursiv i original). Praktiken formade och samtidigt formades av en mängd samarbeten, av ett myller av livfulla materialiteter (Mol, 2010). En praktik blir således diskursiv, materiell och affektiv i en sammanvävning där de olika aspekterna inte går att särskilja.<sup>2</sup> Detta sker sammanvävt med specifika materiella och diskursiva villkor, såsom skolkultur, föreställningar om lärarprofession, vetenskaplighet och akademi, som tillsammans formar vad som blir möjligt att göra, hur våra gemensamma göranden tar form.

När flera praktiker samverkar blir det svårt att avgöra var en praktik slutar eller börjar. Vad är skolpraktik och vad är forskningspraktik? En praktik är alltid fler än en och mindre än många. De existerar inte i singular utan är sammankopplade och ständigt i rörelse. En del av forskningsansatsen blir således att navigera kring de olika praktikerna och ge dem utrymme i möten och samarbeten. Det handlar också om att många olika praktiker ska ges utrymme och att dessa kopplas samman, såsom lärarpraktik, forskningspraktik, lunchpraktik. Att i en stressad lärartillvaro skapa utrymme för en forskningspraktik innebär ofta att andra praktiker, till exempel återhämtningspraktik blir nedprioriterade. Det skapade också en spänning där jag som forskare gärna hade träffats mer för ytterligare planering och reflektion men denna tid fanns inte att tillgå och vissa tillfällen blev inställda. I samarbetet skapas flera samtidiga tider (Haraway, 2008a). Olika tider blir performativa aktörer i detta kollektiv och skapar både en kreativ intensitet och begränsningar genom krav om att vissa prioriteringar måste göras. Tid innefattar på så sätt också etiska dimensioner och frågor i relation till praktikhära forskning (jfr Flessner & Stuckey, 2014; Stylianou & Zembylas, 2018). Går det att inledningsvis i ett samarbete veta hur mycket tid som forskningen kommer att ta? Vilka anspråk om engagemang och tid kan göras i relationen mellan forskningspraktik och skolpraktik? Övergripande ramar om när och hur träffar ska ske är tämligen enkelt att formulera. Men, dessa ramar måste ses som performativa; delaktiga och föränderliga samt vara utformade så att de förmår att inkludera situationen (Stengers, 2005). Vad jag vill betona här är att tid blir en samskapande aspekt av hur praktiker och samarbete tar form, inte som en linjär progression utan som olika samverkande temporaliteter och rytmer. Vad tid blir är således en relationell fråga där flera samtidiga tider samverkar med olika praktikers villkor och sammankopplingar.

Aktör-nätverksfilosoferna Vicky Singleton och John Law (2013) beskriver praktiker som performativa upprepningar. De blir till genom göranden där liknande mönster och figurationer återkommer. Med dessa upprepningar framstår praktiken som enhetlig och stabil. Vad Singleton och Law betonar är att praktiker inte är stabila i sig utan blir stabila genom rutiner och vanor. Detta sker också tillsammans med en mängd aktörer som kan framstå som hjälpmedel men som har en samskapande funktion (ibid.). I en skolpraktik kan det vara aktörer såsom schema, klasser, ämnen

som tillsammans samskapar stabiliserande och upprepande göranden. Hur dessa upprepningar både formar och formas av en praktik framkom i projektet.

Johanna och jag funderar på vad de olika lektionerna i momentet ska ha för rubriker. Jag föreslår att en lektion kan ha rubriken beröring. Johanna poängterar att hon vill ha det enhetligt och har lite svårt för konstiga rubriker som blir otydliga för eleverna. Jag håller med om att det kan vara bra med enhetligt upplägg. Men att det inte enbart ska vara en rubrik utan att också tydliggöra lektionsinnehållet med begrepp och frågor. Johanna visar på sin dator hur hon arbetar i andra moment och jag säger att det kan vi ha som utgångspunkt. Hon säger också att hon gärna vill ha det lite mer fyrkantigt. Jag frågar om jag kan utmana det för att se vad som händer då.

Här sker en händelse där mitt förslag om att beröring kan fungera som rubrik på en av lektionstillfällena skapar både rörelse och upprepning. Johanna menar att upplägget behöver vara enhetlig och samstämmigt med tidigare upplägg. Det görs ett samskapande där undervisningspraktiken formas i relation till igenkänning och tydlighet – något som Johanna uttrycker som fyrkantigt. Tillsammans med dokumentet i datorn samskapas upprepande göranden i och genom undervisningens upplägg. Samtidigt, med forskningspraktikens deltagande, uppkommer förslag som blir konstiga och nya, förslag som trilskas med det vanliga. Begreppet beröring blir här något konstigt och otydligt. I denna händelse uppstod en affektiv respons av tvekan. Detta formar spänningar i relationen mellan de två praktikerna där jag som forskare föreslår att utmana undervisningen och införa en viss osäkerhet. Det blir ett provande av vad som kan rymmas i upplägget. Men, detta utmanande skedde inte med ömsesidighet utan här uppstår en gränsdragning mellan min önskan (som inte är min egen utan tar form i relation till den praktik jag ingår i) att testa och förändra, och Johannas omsorg om eleverna och att upplägget ska vara tydligt för dem.

Att utmana är enkelt skriver Stengers (2005), det handlar om att vi tillhör olika praktiker eller territorier och om dess olika gränser och sammankopplingar. Det svåra är att skapa gemensamma erbjudanden – något som är legitimt och uppskattat inom de praktiker som möts. Gemensamma erbjudanden kan ta form när praktikernas gränser utforskas med nyfikenhet och lyhördhet. Då kan möjligheter att förflytta gränserna en aning också skapas. I relation till begreppet beröring formades inte möjlighet för ett vidare utforskande till exempel kring vad begreppet beröring hade kunnat möjliggöra i klassrummet. Detta väcker frågor hur det i samarbetet hade kunnat formas ett gemensamt erbjudande istället för som nu då begreppet beröring antingen skulle inkluderas eller exkluderas? Kanske hade det krävt mer tid för att svara an till ett sådant erbjudande utifrån de utmaningar som samarbetet innebar (Stengers, 2005)?

### *Föränderliga praktiker*

Vad som med ett sociomateriellt perspektiv blir viktigt att uppmärksamma är att en praktik aldrig är densamma utan ständigt föränderlig och motstridig. På liknande sätt beskriver Stephen Kemmis aktionsforskning som en "*practice-changing practice*" (2009, s. 464, kursiv i original, i Gunnarsson, 2017a). Detta överensstämmer med antagandet att forskning också är en praktik men det blir problematiskt i det att forskning framstår som stabil och ska förändra en annan praktik. Tillsammans med Stengers (2005) försöker jag utvidga dessa tankar och innefatta såväl forskningspraktik som skolpraktik. Båda dessa praktiker kan gynnas av och förändras i samarbetet. Att vara involverad och engagerad i en praktik innebär att vara öppen för dessa förändringar även om de är svåra att uppmärksamma. Det handlar sällan om några omvälvande växlingar, verkligheten innefattar många



stabiliserande villkor. Stengers beskriver därför förändring som att *experimentera med refränger* (Stengers, 2008, s. 39). Det skapas skiftningar och omformningar i en samtidighet med upprepningar och stabiliseringar. I mötet med Johanna och skolpraktiken skedde händelser där sådana ömsesidiga rörelser uppstod och tog form.

*Innan vi skiljs åt planerar vi nästa träff som ska ske efter sommarlovet. Då föreslår Johanna att vi kan ses på universitetet. Detta förslag överraskar mig – är det inte forskaren som ska komma till den praktik som utforskas? Jag tvekar men finner mig och säger att det blir bra.*

I denna händelse framkommer hur jag gjorde förgivet taganden om att träffarna i projektet skulle ske på skolan. När Johanna föreslår att hon istället ska komma till min arbetsplats på universitetet uppstår överraskning och tvekan. I denna händelse blir rumsliga gränsdragningar mellan skolpraktik och forskningspraktik påtagliga. Dessa gränsdragningar görs återkommande genom att forskaren kommer till skolan för att delta i, undersöka och förändra den praktiken. På så vis formas en asymmetri genom en uppdelning av vad eller vilka som ska förändras och få hjälp, vilken praktik som ska beforskas och vilken som ska beforska (Verran, 2014). Med ett sociomateriellt perspektiv skapas möjlighet att bråka med dessa uppdelningar. Inte med en förhoppning om att skapa helt jämlika eller utplattade relationer utan för att mötas och arbeta tillsammans med skilda kunskaper och ansvar. Dessutom, att uppmärksamma hur forskningspraktiken också utmanas i samarbetet. Att koppla upp mot andra territorier och platser kan således forma ett produktivt utrymme för både forskningspraktik och skolpraktik att triskas med stabiliserande gränsdragningar. Hur detta skedde i mitt projekt ger jag här ytterligare exempel på:

*På vägen till skolan sitter jag på bussen och funderar över projektet. Känner mig stressad, pressad över hur det också ska kunna bli till forskning i bemärkelsen artiklar och konferenspresentationer. Nu är det tredje gången jag deltar i undervisningen, blir det något material att arbeta med? När jag träffar Johanna berättar jag om mina tankar. Säger att stressen kring forskningen och kraven om att prestera påverkar hur jag tänker kring vårt samarbete. Johanna svarar att det är liknande dilemma som hon upplever hos eleverna. Det blir så stort fokus på prestation och bedömning att intresset och nyfikenheten kring ämnet minskar.*

Att som forskare samverka med och delta i en skolpraktik sker med specifika villkor. Dessa villkor skapar känslor av stress och krav kring att kunna redovisa projektet och att producera ett empiriskt material som är möjligt att analysera. Därtill svårigheterna med att beskriva våra möten, få ner de i ord, den energi som formas när vi tillsammans formulerar frågor, diskuterar undervisningsmaterial och funderar över upplägg. I mötet med Johanna omformas forskningspraktiken genom sammanvävningar med skolpraktiken. Här sker en rörelse där likheterna mellan dessa praktiker också stabiliserar. På samma sätt som eleverna är jag del av en prestationsdiskurs, där det som räknas är ett mätbart och avgränsat resultat. För min del i publicerade artiklar, för eleverna i prov och inlämnade uppgifter. Dessa krav att prestera blir del i att forma samarbetet och utmanar vår relation. Som forskare är jag beroende av vårt samarbete för min karriär samtidigt som nyfikenhet och engagemang för undervisningspraktiken är en stark drivkraft. Här väcks frågor om varför det inte kan vara tillräckligt att ett forskningsprojekt formar samarbete, deltar och arbetar tillsammans. För att kunna skriva fram en analys av ett samarbete skapas oundvikligen översättningar och

förenklingar. Att beskriva en praktik med ett mänskligt språk men samtidigt ta in icke-mänskliga aspekter, förändringar och sammankopplingar är en utmaning. Det blir omöjligt att innefatta den komplexitet av samverkande människor och materialiteter som medverkat och inverkat (jfr Lenz Taguchi, 2017). Med ord är det svårt att göra en praktik rättvisa. Här görs översättningar med omformanden men också tveksamheter och svek (Latour, 2005).

Utifrån frågan om hur praktiker tar form i en praktikhäna forskningsansats har jag med en socio-materiell hållning försökt visa på komplexiteten i detta. En praktikhäna forskningsansats innefattar en mångfald av praktiker, men framförallt forskningspraktik och skolpraktik, som både är sammanvävda och separata. Båda innehåller aspekter av utforskande och förändring – drivna av delvis samma logiker, såsom nyfikenhet, prestation, bedömning. Men här finns som sagt också skillnader. En praktik bedrivs vid den plats som kallas skola och en vid den plats som kallas universitet – rumsligheter med specifika diskursiva-materiella villkor. Fenwick and Edwards framhåller hur skillnader mellan praktiker måste tas på allvar som “difficult and deeply material (en)counter – a bringing together that contains multiple forms of relating, knowing and criticality” (2014, s. 46). Svårigheten i att samverka mellan praktiker går inte att underskatta. Med de skilda kunskaper, villkor och ansvar som de innefattar blir förutsättningarna för ett likställt deltagande för lärare och forskare svårt att uppnå. Istället blir det av betydelse att erkänna hur både skolpraktik och forskningspraktik blir till. Därtill blir det viktigt att ta hänsyn till de specifika kollektiv som vi ingår i, kollektiv som inte bara omfattar människor utan också materialiteter, platser och tid. Alla praktiker är komplexa och föränderliga vilket skapar oförutsägbarhet och utmaningar. Detta kommer jag att utforska vidare i nästa avsnitt om närhet. Där ställs frågor om hur möten och engagemang kan ta form i praktikhäna arbete.

## Nära: möten och engagemang

*Ytterdörren till skolan är låst men jag blir insläppt av elever som kommer samtidigt. Jag anmäler mig vid expeditionen och får en besöksbricka som jag ska bära när jag rör mig i skolans lokaler. På väg till lärarrummet möter jag en lärare som jag träffat tidigare. Hon hälsar och säger Har vi finfrämmande idag!*

Att vara nära en praktik, skapa närhet och vara närvarande – vad innebär det och hur går det att forma en forskningsansats med dessa ambitioner? Går det att vara nära en praktik där en deltar tillfälligt, utan formella uppdrag eller krav? Dessa frågor handlar om relationer, ett ofta studerat ämne inom pedagogik och utbildningsvetenskap. Med en sociomateriell hållning sker dock vissa förskjutningar av hur relationer kan förstås och utforskas. Fokus blir relationen snarare än enskilda personer och hur de interagerar (Ceder, 2016; Ceder & Gunnarsson, 2018). I händelsen ovan framkommer hur relationen samskapas med låsta dörrar, besöksbrickor och hälsningar. Med dessa aktörer skapas en gränsdragning mellan mig som forskare och den skolpraktik där jag deltar. I samhandling blir dessa aktörer kraftfulla i att forma avstånd. Samtidigt innefattar detta avstånd, att tillhöra en annan praktik, potentialitet för nya frågor och göranden, något som Johanna uttryckte i vårt samtal.

*Johanna: alltså att få nya infallsvinklar och få diskutera med nån vad ska vi ta upp, varför ska vi ta upp det, i vilken ordning ska vi ta upp det, det bidrar ju med väldigt mycket. Det klart att man till viss del pratar med sina kollegor men det här blir ändå på*

*nåt vis ett utifrån-perspektiv som man inte så ofta har. Så att den diskussionen i sig gör ju att innehållet har blivit ganska annorlunda jämfört med vad jag brukar göra. Och det tycker jag alltid är positivt att testa nya idéer och hur kan man lägga upp det här på ett annat sätt. För att när man gör det själv är risken att man blir lite hemmablind. Inte kanske att man alltid kör samma saker men man kanske har ett visst sätt att tänka på kring sitt upplägg.*

Att diskutera undervisningsinnehåll, frågor om vad och varför, beskrivs av Johanna som något som bidragit till och gjort innehållet i undervisningen annorlunda. Att arbeta själv eller med kollegor skapar en risk att fastna i ett visst sätt att tänka. Med artikuleringer som hemmablind, samma, visst sätt, utifrånperspektiv och annorlunda beskrivs en rörelse som skett genom samarbetet med mig och forskningspraktiken. Samarbetet har skapat nya infallsvinklar och möjlighet att testa nya idéer. Det har medfört andra perspektiv med andra sätt att utforma upplägget. Detta visar samarbetets potentialitet för såväl skolpraktik som forskningspraktik. Stengers (2005) diskuterar praktikens svårigheter med att producera en egen kraft och poängterar hur samarbete mellan praktiker är ett sätt att möta denna svårighet. Detta beskriver Stengers som "an experimental togetherness" (2005, s. 195) mellan praktiker. I en experimenterande allians kan praktiker forma nya eller alternativa göranden. På liknande sätt menar Rönnerman att det är avgörande att "gå tillsammans för att kunna utmana" (2011, s. 55), och här lägger jag till, görandet-tänkandet-kännandet. Det handlar om att skapa en närhet med engagemang som ger möjlighet att bråka med en invand och upprepande praktik.

*Johanna: Jag tror att jag hade känt det väldigt annorlunda om det mer hade varit granskande. För nu var hela upplägget att vi skulle planera det tillsammans så även om jag har gjort majoriteten av presentationen i klassrummet så har det känts som att materialet står vi bakom lika mycket bägge två. Hade jag själv tagit fram hela momentet och sen hade du suttit längst ner och - nu ska vi se vad det här är. Då hade det varit en helt annan fråga.*

Här beskriver Johanna hur hon tror att det hade känts annorlunda om forskningsansatsen inneburit ett kritiskt granskande. Nu utgick istället projektet från en samarbetande ansats där vi tillsammans diskuterade utformningen av momentet. En praktikhärlä ansats erbjuder ett alternativ till en distanserad och granskande ansats. Med en sociomateriell hållning blir detta också nödvändigt. Utifrån dess antaganden kan forskaren aldrig vara ett distanserat eller oberoende vittne som inte stör eller påverkar det som sker (Mol, 2002). Forskning kan inte göras på distans. Distans blir inte heller ett mått på en mer trovärdig eller tillförlitlig forskning. Här innefattas ett kritiskt förhållningssätt men samtidigt och ständigt ett ansvar för den verklighet som forskningen blir samskapare av. En praktikhärlä forskningsansats med ett sociomateriellt perspektiv kan på så vis skapa närhet med en affirmativ eller omsorgsfull kritik (Braidotti, 2010; se också Gunnarsson, 2018). Det innebär en närhet som omfattar både kritiska frågor och ett engagerat deltagande. Genom att erkänna forskningens inverkan på skolpraktiken skapas utrymme för en ansvarfull samverkan med dess många aktörer. Samtidigt blir forskaren berörd och förändrad av den (jfr Gunnarsson, 2015; 2017b).

*Karin: Under de här veckorna upplevde jag att jag hamnade tillbaka i den här stressen som lärare att allt man hör och ser är ett tänkbart undervisningsmaterial. Man känner sig lite jagad.*

*Johanna: Ja, jag satt hemma och kollade på Historieätarna under julen och tänkte att oj, jag ska ju ha ekonomisk historia i vår, det här skulle passa jättebra. Man kan inte riktigt slappna av.*

Genom mitt deltagande i skolpraktiken blev jag till i sammanvävda relationer av forskare och lärare. Att delta i praktiken, beröra och samarbeta kring det som skedde där hade effekter långt utanför klassrum, skola och universitet. Det formade känslor av stress och förpliktelser som min forskande kropp också var välbekant med från den tid då jag arbetade som lärare. Här innefattas hur forskaren, affektivt, materiellt och diskursivt, påverkas och påverkar det som sker i mötet. Det visar hur forskaren också är en aktör i ständig förändring, ständigt blivande, genom möten och relationer. Dessutom ger det en utvidgad ingång till att se hur forskningspraktiken förutom de kognitiva även innefattar affektiva och kroppsliga dimensioner. Positionen som forskare blev sammanvävd med mina kroppsliga och affektiva erfarenheter och kunskaper av att arbeta som samhällskunskapslärare. Här skapas en situation där forskaren är engagerad och delaktig i en praktik och samtidigt fungerar som en aktör bland många andra. Haraway (2004; 2011) beskriver det som att deltagande handlar om att vara i riskzonen. Risken inbegriper att forskaren blir till i de möten och händelser som uppstår och blir "finite and dirty, not transcendent and clean" (Haraway, 2004, s. 236). Uppkopplad med ett antal aktörer eller praktiker (teorier, empiri, tidigare forskning osv) blir forskaren, i likhet med alla andra, en performativ aktör (Gunnarsson, 2015; 2017b). I relation till sociomateriella perspektiv formas således en specifik forskarroll som sammanväver "knowns, knowers and knowledge" (Verran 2014, 529). Kunskap produceras med och genom möten och engagemang, en kroppslig och materiell närhet, tillsammans med en mångfald av andra aktörer.

Som forskare och lärare är vi del av undervisningspraktiken med gemensamma men också skilda syften och ansvar. Läraren för att undervisa och skapa förutsättningar för lärande. Forskaren för att undersöka undervisningen. De förutsättningar och villkor som formas i den. Samtidigt formar vi med en praktisknära ansats en allians där vi är del av och i denna praktik tillsammans. Som en del i samarbetet höll jag i en presentation i undervisningsmomentet.

*Vid det andra lektionstillfället i momentet kör jag en 20 minuters genomgång om normer, diskriminering och diskrimineringsgrunderna. Jag och Johanna har tillsammans planerat genomgången. Är nervös, det känns viktigt att göra något bra. Har jag ett för svårt språk, kan jag göra innehållet relevant? Ber Johanna att föra minnesanteckningar.*

För att skapa närhet till praktiken skiftar jag och Johanna positioner under en begränsad del av undervisningsmomentet. I det uppstår ett trilskandes med positioner och samtidigt gränsdragningar. Genom detta skifte tydliggörs hur forskningspraktikens vokabulär och intressen skiljer sig från elevernas och skolpraktikens. Det visar på en skillnad mellan att delta i och att tillhöra en praktik (Stengers, 2005). Att tillhöra omfattar ett visst ansvar och krav med specifika gränser och sammankopplingar. Det skapar göranden – tankar och känslor – i relation till tillhörandet. I denna händelse framkommer hur görandet av genomgången formas av hur jag tillhör en forskningspraktik och

deltar i skolpraktiken. Men det innebär också och kanske framförallt att som forskare bli utmanad i en distanserad och invand position. Att inte enbart tryggt hålla sig passiv i relation till praktiken som utforskas utan att möta ovissheten och risken med att vara den som blir bedömd och granskad.

Tillsammans med händelser från mitt pågående forskningsprojekt har jag här utforskat hur nära och närhet formas. Utifrån det sociomateriella antagandet om att aktörer blir till, transformeras, i relationen har fokus varit hur såväl forskare som lärare blir till och förändras genom samarbetet. Varje specifikt möte mellan praktiker, med dess olika kunskaper, sammankopplingar och ansvar, formar materiella och diskursiva mutationer (Stengers, 2005). I denna analys framträder en reciprok relation där inte enbart den ena parten antas ha lärt sig något eller förändrats av mötet. Samtidigt som forskaren formas i och genom deltagande och samskapande är den enbart en aktör bland många andra. Snarare än en linjär rörelse från ett subjekt till ett annat blir närhet ett görande i ett kollektiv av samhandlande aktörer. Det handlar om ett samarbete där parterna kan göra ”varandra tillgängliga för händelser” (Haraway, 2011, s. 191). På så vis formas en forskarroll som inte styr eller konstruerar som autonom aktör utan som är del i de relationer som formas. Där jag som forskare förändras och engageras i och genom praktikerna. Närhet sker då som respons - som ett samtidigt gensvar och ansvar i relation med andra.

## DISKUSSION: MED ÅTAGANDEN OCH ERBJUDANDEN

I denna text har jag utforskat metodologiska implikationer av mötet mellan praktikhära skolforskning och en sociomateriell hållning. Med frågorna om praktik och nära gjordes i analysen en uppdelning av dessa två begrepp. I den avslutande diskussionen kommer jag dels sammanfatta de olika aspekter, frågor och svar, som uppkom, dels åter föra samman dessa två för att se vilka erbjudanden och åtaganden detta ger till praktikhära forskning.

I analysen blir praktik, såväl forskning som undervisning och skola, en samtidigt uppreparande och rörlig figur. Praktik består av diskursiva, materiella och affektiva aspekter som skapar villkor och förutsättningar. Samtidigt blir praktiken del av att forma dessa aspekter. I analysen blev det centralt hur både skolpraktik och forskningspraktik ständigt förändras i relationen och innefattar reciproka medskapande effekter. Vidare ställdes frågor om praktikers gränser – går det att avgränsa och definiera en praktik, går det att förskjuta de gränser som praktiken samskapar? Dessa frågor leder vidare till närhet som möten och engagemang. I analysen framkom hur närhet inte är ett tillstånd utan blir ett görande och en respons. Här formades frågor kring distans, översättningar och affirmativ kritik. En affirmativ kritik innebär en samtidigt kreativ och kritisk hållning i relation till forskningspraktik och skolpraktik. Närhet blir då att beakta de kollektiv vi ingår i, något som kräver uppmärksamhet och omsorg. Det innebär att undgå artikulationer om att veta bättre och ha svaren, att inte fastna i frågor kring bra eller dåligt utan att utforska vilka effekter som samskapas för att utmana istället för att upprepa gränsdragningar och stabila kategoriseringar. Det ger ett ansvar för de översättningar och effekter som skapas i mötet mellan skolpraktik och forskningspraktik. Detta menar Stengers (2005) innebär att inte utgå från generella principer utan att beakta den specifika situationen, att vara närvarande och engagerad.

Vilka erbjudanden och åtaganden skapar då denna konstruktion av praktik och nära? Jag vill mena att mötet mellan praktikhära skolforskning och sociomateriella perspektiv erbjuder produktiva

ingångar för att överbygga uppdelningen mellan teori och praktik. Detta berör frågor om förändring, forskarroll och ansvar, något som är vitalt att utforska vidare och där den sociomateriella hållningen erbjuder viktiga bidrag till den praktknära forskningen. Här görs dock inga anspråk om att ha alla svar, men ger ett ytterligare alternativ till hur ett engagerat deltagande och samarbete mellan skolpraktik och forskningspraktik kan förstås och utformas. Samarbete blir här att med undran och öppenhet utforska vad som produceras, vilka erbjudanden som ges och hur det formar våra möjligheter att handla-tänka-känna (Stengers, 2008). Ett kraftfullt och produktivt samarbete och kunskapsproduktion främjas av ett engagemang kring en gemensam problemställning (Lenz Taguchi, 2017). Här menar jag att en ömsesidig problemställning rymmer en mångfald av frågor. Det handlar om att skilda frågor eller verkligheter kan samexistera och verka i sammanvävda praktiker (Mol, 2002). Med praktknära forskning som föränderliga göranden kan forskning inte sträva efter att beskriva en skolpraktik såsom den är – utan istället undersöka vad den kan bli (Stengers, 2005). Det handlar om att skapa rörelser som öppnar upp, snarare än stänger ned. Som tillhandahåller utrymme för nya sammanvävningar och nya frågor. En praktknära forskningsansats får här som ambition möjliggöra för praktiker att samarbeta för att kunna bli till på mer hållbara och kraftfulla sätt (Stengers, 2005). Det skapar en hoppfull rörelse om en mångfald potentiella verkligheter vilket blir viktiga aspekter i arbetet med praktknära forskning.

---

<sup>1</sup> För en mer utförlig redogörelse av post-antropocentrism se till exempel Braidotti (2013) eller Ceder och Gunnarsson (2018).

<sup>2</sup> Med utgångspunkt i bland annat Foucaults teori om diskursiva praktiker formulerar den posthumanistiska filosofen Karen Barad vad hon kallar materiellt-diskursiva praktiker (2003, s. 820–821). Barad beskriver dessa materiella-diskursiva praktiker som *intra-aktioner* (se Gunnarsson, 2015, s. 57).

## REFERENSER

- Barad, K. (2003) Posthumanist performativity: Toward an understanding of how matter comes to matter. *Signs: Journal of women in culture and society*, 28(3), 801-831.
- Braidotti, R. (2010) Nomadism: Against methodological nationalism. *Policy Futures in Education*, 8(3-4), 408-418.
- Braidotti, R. (2013) *The posthuman*. Cambridge: Polity press.
- Ceder, S. (2015) Cutting through water. Towards a posthuman theory of educational relationality. Doktorsavhandling. Lund: Lunds universitet
- Ceder, S. & Gunnarsson, K. (2018) Som en hand på axeln: beröring som posthumanistiskt feministiskt fenomen. *Studier i Pædagogisk Filosofi*, 6(1), 5-24.
- Carlgren, I. (2011) Forskning ja, men i vilket syfte och om vad? Lärare som praktiker och forskare. *Forskning om undervisning och lärande*, No. 5.
- Carr, W. & Kemmis, S. (2005) Staying critical. *Educational Action Research*, 13(3), 347-358.
- Engeström, Y. (2018) Expansive learning: Towards an activity-theoretical reconceptualization. I *Contemporary theories of learning*. Routledge.
- Fenwick, T.J. & Edwards, R. (2013) Performative ontologies. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 4(1), 49-63.
- Fenwick, T.J. & Edwards, R. (2014) Networks of knowledge, matters of learning and criticality in higher education. *Higher Education*, 67(1), 35-50.
- Flessner, R., & Stuckey, S. (2014) Politics and action research: An examination of one school's mandated action research program. *Action Research*, 12(1), 36-51.
- Gale, K., Turner, B., & McKenzie, L. (2013) Action research, becoming and the assemblage: a Deleuzian reconceptualisation of professional practice. *Educational Action Research*, 21(4), 549-564.
- Gunnarsson, K. (2015) *Med önskan om kontroll: figurationer av hälsa i skolors hälsofrämjande arbete*. Doktorsavhandling. Stockholm: Stockholms Universitet.
- Gunnarsson, K. (2017a) Potentiality for change? Revisiting an action research project with a sociomaterial approach. *Educational Action Research*, 1-16.  
doi.org/10.1080/09650792.2017.1417143
- Gunnarsson, K. (2017b) Möten och rörelser i affektiva koreografier. I Bergstedt, Bo (red.) *Posthumanistisk pedagogik: teori, undervisning och forskningspraktik*. Malmö: Gleerups.
- Gunnarsson, K. (2018) Responding with care: a careful critical approach within educational health promotion. *Reconceptualizing Educational Research Methodology (RERM)*, 9(1), 17-28.
- Haraway, D. (2004) *The Haraway reader*. New York, London: Routledge.
- Haraway, D. (2008a) *When species meet*. University of Minnesota press.
- Haraway, D. (2008b) *Apor, cyborger och kvinnor: att återuppfinna naturen*. Eslöv: Brutus Östlings bokförlag Symposion.
- Haraway, D. (2011) När arter möts (övers. Ylva Gislén). *Fronesis*, No. 35, s. 174-203.
- Hardy, I., Rönnerman, K., & Edwards-Groves, C. (2018) Transforming professional learning: Educational action research in practice. *European Educational Research Journal*, 17(3), 421-441.
- Johansson, L. (2014) Röster och rörelse: fokusgruppen som postkvalitativ metod. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 19(2-3), 110-113.
- Katsarou, E. (2014) Critical action research and the challenge of postmodernism: perspectives and limitations. I Stern, T. (red.) *Action research, innovation and change: international perspectives across disciplines*. London: Routledge.
- Kemmis, S. (2009) Action research as a practice-based practice. *Educational Action Research*, 17(3), 463-474.

- Koro-Ljungberg, M. (2015) *Reconceptualizing qualitative research: Methodologies without methodology*. Sage Publications.
- Latour, B. (2005) *Reassembling the social: an introduction to actor-network-theory*. Oxford: University Press.
- Lenz Taguchi, H. (2007) Deconstructing and transgressing the theory: Practice dichotomy in early childhood education. *Educational Philosophy and Theory*, 39(3), 275–290.
- Lenz Taguchi, H. (2017) Ultraljudsfosterbilden: en feministisk omkonfigurering av begreppet posthumanism. I Bergstedt, B. (red.) *Posthumanistisk pedagogik: teori, undervisning och forskningspraktik*. Malmö: Gleerups.
- Lather, P. (2016) Top Ten+ List: (Re) Thinking ontology in (post) qualitative research. *Cultural Studies? Critical Methodologies*, 16(2), 125-131.
- Moberg, E. (2017) *Breakdowns, overlaps and ambivalence: An Actor-network theory study of the Swedish preschool curriculum*. Doktorsavhandling. Stockholm: Stockholm University.
- Mol, A-M. (2002) *The Body Multiple: Ontology in Medical Practice*. Durham: Duke University Press.
- Mol, A-M. (2010) Actor-network theory: sensitive terms and enduring tensions. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 5(1), 253-269.
- Nygreen, K. (2009) Critical dilemmas in PAR: toward a new theory of engaged research for social change. *Social Justice* 36(4): 14–35.
- Rönnerman, K. (2011) Aktionsforskning: kunskapsproduktion i praktiken. *Forskning om undervisning och lärande*, No. 5.
- Springgay, S., & Truman, S. E. (2018) On the need for methods beyond proceduralism: Speculative middles, (in) tensions, and response-ability in research. *Qualitative Inquiry*, 24(3), 203-214.
- Stengers, I. (2005) Introductory notes on an ecology of practices. *Cultural Studies Review*, 11(1), 183-196.
- Stengers, I. (2008) Experimenting with refrains: Subjectivity and the challenge of escaping modern dualism. *Subjectivity*, 22(1), 38-59.
- St. Pierre, E. A. (2013) The posts continue: Becoming. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 26(6), 646-657.
- Stylianou, P. & Zembylas, M. (2018) Ethical and political dimensions of action research and lesson study: reflections from a research project on a controversial issue in Cyprus. *Educational Action Research*, 1-14. doi.org/10.1080/09650792.2018.1483835
- Verran, H. (2014) Working with those who think otherwise. *Common Knowledge*, 20(3), 527–539.
- Vygotskij, L. (1999) *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.





Vol 12, nr 1 2018

## **Tema: Praktiknära forskning**

En samtida diskurs om hjärnans betydelse för undervisning och lärande: Kritisk analys av artiklar i lärarfackliga tidskrifter

*Magnus Levinsson & Anita Norlund*

Lärares medverkan i praktiknära forskning: Förutsättningar och hinder

*Inger Eriksson*

Vikten av teori i praktiknära forskning: Exemplet aktionsforskning och teorin om praktikarkitekturer

*Karin Rönnerman*

Pedagogisk rytm: Ett begrepp om och för lärares arbete

*Sören Högberg*

Med rörelse och engagemang: En sociomateriell hållning till praktiknära skolforskning

*Karin Gunnarsson*

Forskning i samverkan: Att vara nära men se med nya ögon

*Lena Nilsson & Daniel Olof Wiedel*

Opponenten recenserar: Anna Henriksson Perssons licentiatuppsats

*Christina Osbeck*