

## Mot en relationistisk ansats

### F.H. Bradleys metafysik och forskning inom ramen för vetenskapen pedagogik

MATTIAS JOHANSSON

Pedagogiska institutionen, Umeå Universitet

**Sammanfattning:** *Avsikten med denna text är att diskutera möjligheterna för en forskningsansats inom ramen för disciplinen pedagogik, vilken tar sin utgångspunkt i en relationistisk verklighetsuppfattning. Relationismen presenteras med stöd av bland annat F.H. Bradleys verk Appearance and Reality (1902), och kontrasteras i klagörande syfte mot de klassiska ontologierna realism och idealism. Den avgörande skillnaden mellan relationismen och de klassiska utgångspunkterna framhålls vara, att medan de senare bygger på en dualistisk förståelse av världsliga fenomen och därmed på uppfattningen att relationer är externa, upphäver relationismens utgångspunkt alla dualismer och tar sitt avstamp i en monistisk verklighetsuppfattning, där följaktligen relationer måste förstås som varande interna. Sedan relationismen presenterats diskuteras vilken förförståelse för pedagogikens allmänna studieobjekt som impliceras av denna utgångspunkt och slutligen, vad detta kan tänkas innebära i form av en empirisk forskningsansats – en forskningsansats som enligt föreliggande text måste kännetecknas av att vara koherensteoretisk, monistisk, relationistisk, induktivistisk och lämna stort utrymme för metodteknisk mångsidighet.*

Syftet med föreliggande text är att presentera en ontologisk<sup>1</sup> utgångspunkt, vilken möjliggör ett överskridande av det antingen-eller-val som kännetecknar klassisk ontologi: valet mellan idealism och realism<sup>2</sup>; mellan subjekt och objekt. Vidare syftar texten till att redogöra för på vilket sätt denna utgångspunkt, *relationismen*, kan vara relevant och fruktsam i förhållande till studieobjektet för pedagogik som empirisk vetenskap. Förhoppningen är att på detta sätt bidra till en diskussion om potentialen i att, inom ramen för betyendevetenskaplig forskning, utveckla epistemologiska och metodtekniska forskningsansatser som vilar på annat än absolut relativism eller korrespondensteori.

Den utgångspunkt jag förfäktar finns redan representerad inom en rad vetenskaper. Bland annat har den medfört radikala förändringar i hur disciplinen fysik betraktar sitt studieobjekt, där den varit ledande i, och en förut-

sättning för, utvecklingen av såväl modern relativitetsteori som kvantteori (Oliver 1981). Förgrundsgestalter för denna utveckling, vilka till varierande grad lutar sig mot relationistiska argument, är exempelvis Einstein, Whitehead, Bohr och Laszlo. Också inom samhällsvetenskaplig och humanistisk forskning har relationistiska tankegångar länge funnits närvarande. Inom dessa områden hämtas inspiration från exempelvis Hegel, Heidegger, Blanshard och Bourdieu. Det är dock F.H. Bradley som, med sitt verk *Appearance and Reality* (först publicerat 1893), brukar anges vara ursprunget till den moderna diskussionen om verkligheten som i grunden relationellt konstituerad (Oliver 1981). Och det är med stöd av Bradleys argumentation som min presentation främst kommer att föras, åtminstone till en början.

Föreliggande text inleds med en kort argumentation rörande betydelsen av att som forskare basera sitt arbete på, vad som här kallas, ontologisk skepticism. Kanske slår jag in öppna dörrar, men det må vara hänt då vikten av ontologisk skepticism knappast kan överbetonas i ett vetenskapssamhälle, som allt jämt befinner sig i korrespondensteorins grepp. Därefter följer en redogörelse för de grundläggande dragen i den relationistiska ontologin. För att denna ska bli förståelig positioneras den mot såväl realism och idealism som mot västerländskt tänkande i stort. Förhoppningen är sedan att kunna visa hur de ontologiska antaganden som kännetecknar relationismen kan tillåtas styra forskning inom disciplinen Pedagogik. Det är just pedagogik jag dryftar, men samtidigt menar jag självfallet att annan samhällsvetenskaplig, empirisk forskning berörs på samma sätt.

## ONTOLOGISK SKEPTICISM

In order to think at all you must subject yourself to a standard, a standard which implies an absolute knowledge about reality; and while you doubt this, you accept it, and obey while you rebel. (Bradley 1902 s 153)

Ontologi handlar i grunden om en principiell fråga: Vad är verkligt? Detta är egentligen en fråga som alla erfalande existenser alltid har ett svar på, då de utan ett sådant omöjligt skulle kunna åstadkomma någonting överhuvudtaget, vilket antyds i ovanstående citat. Även den som hävdar att allt är relativt, grundar detta i en absolut ontologisk standard: nämligen just antagandet att allt är relativt. Människan kan exempelvis som idealist hävda att vad som är verkligt avgörs av autonoma medvetanden, och därmed påstå att verkligheten varierar med subjekten – men då är detta en absolut standard i sig självt. Det enda sättet att undkomma antaganden om verklighetens beskaffenhet är att sluta tänka. Eller som Bradley (1902 s 152 f) framhåller:

In thought the standard, you may say, amounts merely to »act so»; but then »act so» means »think so», and »think so» means »it is». ... Thinking is an attempt to satisfy a special impulse, and the attempt implies an assumption about reality. You may avoid this assumption so far as you decline to think, but, if you sit down to the game, there is only one way of playing.

Implikationen av det ovanstående är att all verksamhet kan förstås som vilande på antaganden av ontologisk karaktär. I allt tänkande och allt handlande innefattas ett kriterium för hur att betrakta verkligheten. Detta gäller oberoende av om den handlade och tänkande existensen är införstådd i detta eller inte. Och det gäller förstås forskare i samma utsträckning som lärare, läkare och brevbärare (jfr Oliver 1981).

Genom ontologin finns en väg att hantera frågan om verklighetens grundläggande beskaffenhet på ett systematiskt och kritiskt sätt. Bradley menar att vägen till förståelse går genom vad han kallar *skepticism*:

By scepticism is not meant doubt about or disbelief in some tenet or tenets. I understand by it an attempt to become aware of and to doubt all preconceptions. Such scepticism is the result only of labor and education, but it is a training which cannot with impunity be neglected. (Bradley 1902 s xii)

Det handlar om att ifrågasätta de betydelser som kommer av, samt det inneboende betydelsegörandet i, erfaranadesystem; att kritiskt syna förutsättningarna för praktiker och därigenom bättre förstå dessas uttryck. Ontologisk skepticism är:

[a] way of protecting ourselves against dogmatic superstition. Our ... common-place materialism ... vanish like ghosts before the daylight of free skeptical enquiry. (Bradley 1902 s 5)

Utifrån detta synsätt framstår det som önskvärt att alla, som alls tänker och agerar, ägnar sig åt ontologisk skepticism – i någon mån. Men detta är knappast görligt, då arbetet med att lära sig ifrågasätta grundläggande fördomar om verklighetens beskaffenhet kräver mycken kraft, tid och tålmod. Vad jag vill hävda är dock att det finns vissa positioner och yrkeskategorier vars representanter med nödvändighet måste anlägga en skeptisk hållning. Om det finns någon rimlighet i det resonemang som förs ovan, att allt tänkande och handlande i grunden baseras på antaganden om verkligheten, betyder detta att all kunskap i motsvarande utsträckning står på lösan grund.

I vardagen är detta möjligtvis oproblematiskt, men i samband med en verksamhet som har till uppgift att bilda kunskap blir problematiken brännande. Enkelt uttryck kan man säga att mänsklig kunskap bildas när världen visar sig för människan, och att kunskapsbildningen alltid sker i överensstämmelse med vad hon redan tror sig veta. Den kunskap som bildas är med andra ord avhängig förkunskaper, förförståelse, fördomar eller just antaganden, beroende på vad man föredrar att kalla det.

Med ledning av det ovanstående vill jag hävda att det finns mycket goda argument för varför alla som är involverade i praktiken vetenskap bör ägna sig åt, och i någon utsträckning basera sitt arbete på, ontologisk och i förlängningen epistemologisk skepticism, i betydelsen ifrågasättande av föregivna antaganden. Den forskare, som underlåter att göra det, kan aldrig bli annat än ett språkrör för specifika och oreflekterade fördomar.<sup>3</sup> Men det räcker ej med detta. Hon bör även sträva efter att, på ett så utförligt sätt som möjligt, presen-

tera sina antaganden för de eventuella läsare som tar del av kunskapen hon bildar. Om kunskapen är betingad av antagandena, kan varken läsaren eller forskaren själv rimligtvis bedöma kunskapens betydelse utan tillgång till utgångspunkten för kunskapens bildande. Och häri ligger även nödvändigheten i att forskaren inte bara formulerar ett antagande, utan att hon också låter sig styras av detta i sitt arbete. Längre fram i texten återkommer denna diskussion i utvecklad form, men först ska relationismen presenteras.

## RELATIONISMEN

[I]f, seeking for reality, we go to experience, what we certainly do not find is a subject or an object, or indeed any other thing whatever, standing separate and on its own bottom. What we discover rather is a whole in which distinctions can be made, but in which divisions do not exist. (Bradley 1902 s 146)

All kunskap och verksamhet bygger på erfارande. Om det som erfars inte är verkligt i någon mening, har erfarande existenser ingen möjlighet att veta något om verkligheten. Alltså måste erfandet på ett eller annat sätt antas vara verkligt (se t ex Bradley 1902). Men denna förutsättning medger ingalunda ett direkt och absolut svar på frågan om vad verkligheten är och hur den är komponerad. Det enda man så långt kan sluta sig till är att svaret på frågan om verklighetens fundamentala vara har något med erfarande att göra.

Den klassiska realismens svar på frågan om hur erfarande och verklighet hänger samman har en atomistisk hållning: man menar att den verklighet som erfars är uppbyggd av ting eller objekt, som är situerade i tiden och rummet. Objekten antas vara suveräna, i betydelsen autonoma och fundamentala. Realismen menar vidare att människan genom varierande grad av ansträngning kan skaffa sig ren erfandemässig tillgång till dessa objekt och därigenom lära sig beskriva och förstå dem. Med idealismen är det tvärt om. Med denna som utgångspunkt är det som erfars egentligen bara föremål i och för ett medvetande, vilka uppstår genom tolkning av omgivningen. Utifrån denna position har människan ingen möjlighet att skaffa ›ren› eller ›direkt› kunskap om något som finns oberoende av hennes medvetandesfär, även om det faktiskt skulle vara så att det finns en objektiv verklighet någonstans därute (se t ex Oliver 2001).

Gemensamt för dessa ontologier är att de bygger på en objekt-subjekt-dualism. För realismen är det en sann och objektiv värld som i slutändan bestämmer subjektets erfarande, och hos idealisterna är det subjekten som, genom tolkning, bestämmer den verklighet som erfars vara objektiv. Detta dualistiska subjekt-objekt-tänkande återfinns i varierande utsträckning hos snart sagt alla västerländska filosofer; från Sokrates och Aristoteles via Descartes och Kant till Kepler och Newton (Oliver 1981). Det är därför föga förvånande att relationismen, en i grunden monistisk (till skillnad från dualistisk) ontologi, kan tyckas svårbegriplig för västerlänningar i gemen.<sup>4</sup> Hela vår tanke- och språkvärld är uppbyggd utifrån föreställningen om autonoma entiteter, och allt tänkande som bryter mot detta ter sig gärna irratio-

nell, abstrakt eller bara dumt (jfr Emirbayer 1997). Relationismen ifrågasätter och förnekar existensen av många företeelser som människan ofta tar för givna. Rum och tid, autonoma objekt, rörelse och förändring, orsak-verkanförhållanden och självet/jaget<sup>5</sup> är alla fenomen som enligt denna ontologi inte kan påstås vara verkliga. De erfars visserligen och måste därför på något sätt tillhöra verkligheten, men kan inte tillskrivas någon egen, autonom verklighetsstatus, det vill säga som verkliga i sig.

Den grundläggande tanken i relationismen är att relationer alltid är interna; att allt som erfars är vad det är i relation till allting annat. Inget föremål för erfalande är självständigt, vare sig det handlar om klockan, tiden eller jaget som åldras. »The internal being of everything finite depends on that which is beyond it.» (Bradley 1902 s 456) Det är alltså inte så att det finns ett antal autonoma objekt vilka konstituerar verkligheten och som framträder i relation till ett autonomt medvetande, antingen direkt eller genom tolkning. Annorlunda uttryckt: relationer är inte externa; de kan inte förstås som situerade mellan självständigt existerande företeelser eller medvetanden. Konkret innebär detta att en viss företeelse mycket väl kan erfaras vara relaterad till omgivningen på en rad olika sätt, men att en relationist skulle hävda att det är relationerna som konstituerar den erfarna företeelsen – att aktuell företeelse inte skulle vara densamma om en av dessa relationer försvann. Det finns ingen kärna av kvalitativt slag (något autonomt objekt eller subjekt), som blir kvar i någon form efter att en av företeelsens konstituerande relationer tagits bort. Vad som återstår är en ny eller annan företeelse. Med andra ord: Det som erfars vara autonomt är i alla betydelsefulla och meningsbärande hänseenden ett ögonblickligt uttryck för specifika relationer.

Om relationer är interna måste tanken på suveräna objekt överges till förmån för en monism; tanken att verkligheten utgörs av en allomfattande och absolut helhet, inom vilken distinktioner kan göras men där objektiva skiljelinjer inte finns (jfr citat ovan). Att göra distinktioner; att urskilja fenomen i helheten, är karaktäristiskt för allt erfalande. Erfalande innebär att göra skillnad; att distingera A från B och AB från en större helhet. Men det är alltså inte A och B som är det fundamentala i denna process, vilket såväl idealisten som realisten skulle hävda, med olika tyngdpunkt, utan distinktionen i sig själv; med andra ord: relationen i sig själv.<sup>6</sup> Det är distinktionen som ger upphov till fenomenen och inte tvärt om. Därmed kan man inte heller påstå att termerna är åtskilda av relationen; att de står på var sin sida som självständiga och självtillräckliga. Jorden och Solen förutsätter exempelvis varandra på ett sätt som gör att de aldrig, med hållbara argument, kan skiljas åt i egentlig mening. Att erfalandet överhuvudtaget uppfattar Jorden som skild från Solen (eller från Människan, Solsystemet och stjärnan Alfa Centauri) är en skenbild som uppkommer av att erfalandet distingerar mellan dessa, och i en mening därför konstruerar dem som åtskilda.

[W]hat I repudiate is the separation of feeling from the felt, or of the desired from desire, or of what is thought from thinking, or the division – I might add – of anything from anything else. Nothing is

ever so presented as real by itself, or can be argued so to exist without demonstrable fallacy. (Bradley 1902 s 146)

En konceptmässig bestämning av den sanna verkligheten måste med denna förutsättning vara sådan att den inte utesluter någonting. Bestämningen måste inkludera vad erfandet kallar Allt och omvandla detta till Ett; en entitet där fenomen som tid, rum och moraliska värderingar upphör att existera, annat än som uttryck för erfandemässiga distinktioner. För om något lämnas utanför sker det med hjälp av en distinktion, som ger upphov till en relation uttryckt i två fenomen, vilka inte kan göra anspråk på att vara autonoma då hela deras existens bygger på att de förutsätter varandra.

Denna allinkluderande storhet, det Hela som enligt relationismen är verkligheten, framstår för erfandet som Alltet. Alltet är en entitet vilken innefattar alla (skenbara) företeelser som uppbyggs och konstitueras av erfande. Den för människan framträdande världen struktureras utifrån de distinktioner som tillmäts betydelse, vilket gör att dess »innehåll» varierar beroende på sammanhang. Världen erfars (är) olika beroende på vilka distinktioner som tillmäts betydelse, då dessa i sin tur ger upphov till skilda strukturer av synbart relaterade fenomen. I detta påstående gömmer sig ett mycket viktigt antagande som kommer av en relationistisk utgångspunkt, nämligen att den erfarna världen inrymmer eller består av godtyckligheter. Det finns inget absolut sant eller rätt sätt att göra distinktioner inom det Hela som kan sägas ha företräde framför andra. De relationer som av erfandet upplevs känneteckna det Hela kan variera i det oändliga, beroende på vilka distinktioner som görs. Kategorikomplex som människa/värld, man/kvinna, elektron/neutron/positron, då/nu och kärlek/hat har ingen självskreven existens utan har uppkommit i och genom de distinktioner som tillmäts betydelse utifrån ett visst sätt att erfara (och därmed betrakta, beskriva, behandla och bedöma) det Hela. Kategorierna är verkliga i den meningen att de aldrig kan falla utanför helheten, men de kan inte betraktas som autonoma eller självklart existerande.

Den epistemologiska slutsatsen av en relationistisk utgångspunkt är alltså för det första att ingen enskild företeelse, förutom det Hela, har en given existens, kvalitet eller betydelse. Och det är förstas fullkomligt orimligt att tro att människan någonsin skulle kunna förstå och beskriva den absoluta helheten, annat än på den principiella nivå där föreliggande redogörelse håller sig (se t ex Bradley 1902). Mänsklig förståelse är alltid erfandemässig,<sup>7</sup> människan är en erfande existens, varför hennes tänkande ofrånkomligen konstitueras av distinktioner och relationer. Vi kan alltså förstå principen bakom det Hela inifrån, genom att kontrastera helheten mot företeelser som uppkommit genom distinktioner. Men vi kan aldrig beskriva eller förstå den utifrån, helt enkelt eftersom det innesluter allting. Det finns ingenting yttre att relatera den till, då den är en storhet som överstiger och inbegriper såväl tid och rum, som alla andra distinkta företeelser. Kanske kan man här med Heidegger säga: »Varat låter sig icke definitoriskt härledas ur högre begrepp eller beskrivas med hjälp av lägre.» (1992a s 21; se också Allard & Stock 1995)

En erfaraende existens kan med andra ord aldrig åtkomma en förståelse för det Hela. I stället är hennes kunskap en kunskap på Alltets premisser. Den erfaraendes tankar och handlingar är betingade av detta på sådant sätt att hon tänker och handlar (i) en värld av distinktioner och relationer:

Vår varseblivning leder fram till föremål, och så snart föremålet är konstituerat framstår det som grunden till alla de erfarenheter vi haft eller skulle kunna ha av det. (Merleau-Ponty 1999 s 13)

Allt den erfaraende existensen företar sig – den kunskap hon skapar, de förbindelser hon har, de känslor hon bearbetar, det arbete hon utför etcetera – är i grund och botten betingat av det specifika sätt att göra distinktioner i helheten, som hon bär i sin ändliga existens. Allt tänkande och handlande förutsätter ett erfaraende som har förmågan att urskilja fenomen i Det Hela; fenomen som visserligen är skenbara i ontologisk bemärkelse, men som är oundvikliga i alla levda sammanhang. Illusionerna tid, rum, förändring, förflyttning och orsak-verkan är exempelvis ofrånkomliga förutsättningar för det erfaraendet igenkänner som liv. Beroende på hur distinktionerna görs kan dock alla dessa illusoriska fenomen ha väldigt skiftande betydelser och det finns inget absolut riktigt sätt att definiera dem, i förhållande till helheten.

Tid är exempelvis ett erfaraende av temporalitet, men temporaliteten är inte densamma för alla specifika sätt att erfara helheten i tidsliga enheter. Anorlunda uttryckt: erfaraendet av tid varierar. Även om alla företeelser som uppkommer genom erfaraende är godtyckliga, finns det alltså goda anledningar att söka studera och förstå dem. Eller rättare sagt, det finns goda anledningar att studera, beskriva och begripliggöra det sätt på vilket erfaraendet distingerar inom det Hela och därmed erfara Alltet då detta – faktiskt – bestämmer allt som erfaraende existenser tänker och gör (se Allard & Stock 1995).

Förutom att vara relevant för förståelsen av kunskapens villkor i allmänhet, har det ovanstående implikationer för kunskapsbildning och forskning. Det som enligt relationismen måste betraktas som tillvarons meningsbärande element är relationerna; de interna relationer som ger upphov till erfarna företeelser och som samtidigt medger dem specifika kvaliteter och en viss betydelse. En »enskild» företeelses existens och mening är relationellt konstituerad, varför den rimligen måste begripas och behandlas som sådan av kunskapsbildaren. På något sätt måste forskaren alltså komma åt att bilda kunskap med utgångspunkt i de interna relationer som kännetecknar en monistisk, autonom entitet, något som kan tyckas ogörligt utifrån relationismens antagande att den enda autonoma entitet som finns är det Hela. Ett förslag på hur att lösa denna problematik, och åstadkomma en grund för empirisk forskning, ges i avsnittet »Relationismen och pedagogikens epistemiska objekt».

## RELATIONISMEN OCH PEDAGOGIKENS STUDIEOBJEKT

Definitionerna av pedagogikens studieobjekt är visserligen många och varierande i sin innebörd, men en sak tycks på ett abstrakt plan stå bortom tvivel:

pedagogik är en vetenskaplig disciplin som på ena eller andra sättet handlar om människan.<sup>8</sup> Man kan förmodligen vidare sluta sig till att aktuell vetenskap, mer specifikt, har som uppgift att studera, beskriva, förstå etcetera hur människan blir till – det vill säga det sätt på vilket, samt vilka processer som är involverade i att hon formas eller fostras till att besitta vissa specifika egenskaper, personlighetsdrag, åsikter, känslor, identiteter med mera (se t ex Lindberg & Berge 1988, From & Holmgren 2002)

Redan i detta skulle jag, utifrån relationismen, hävda att vissa distinktioner förgivettas. Framför allt inrymmer denna allmänna eller oprecisa formulering av studieobjektet ett, i egentlig mening, illusoriskt urskiljande av människan från dennas union med verkligheten som helhet. Studieobjektet för disciplinen pedagogik<sup>9</sup> förutsätter människan som ett fenomen vid sidan av och avgränsat från verkligheten i övrigt; en företeelse vilken kan studeras, förklaras och begripas med hjälp av andra fenomen, distinkta utanför och inom henne. Formuleringen av studieobjektet förutsätter att människan finns. Och eftersom en relationist skulle hävda det motsatta – att människan inte finns, som en suverän och absolut påtaglighet – är relationisten beroende av att se människan och därmed studieobjektet för disciplinen pedagogik som en konstruktion, i likhet med allting annat som uppkommit genom distinktioner.

I ovan angivna mening vilar alltså pedagogikens studieobjekt på en illusion, men det behöver inte ur ett relationistiskt perspektiv betraktas som problematiskt (se vidare Bradley 1935). Den verklighet människan ofrånkomligen är hänvisad till må vara uppbyggd av illusoriska uttryck för relationer, men då dessa har en oundviklig och omedelbar effekt på tänkande och handling är det också dessa som måste beskrivas och förstås av den som vill förstå människan. Den vetenskapliga disciplinen pedagogik har med andra ord mycket stor möjlighet att bidra med relevant kunskap och förståelse inom ramen för alla kultur-moraliska<sup>10</sup> erfarendemiljöer som kännetecknas av distinktionen människa-värld. Det är bara om det någon gång, någonstans, existerar en kultur-moralisk struktur vilken inte vilar på denna distinktion, som studieobjektet för disciplinen pedagogik skulle vara meningslöst. Men, å andra sidan: i en sådan struktur skulle denna problematik aldrig uppkomma.

Så långt om berättigandet av disciplinens studieobjekt, utifrån en relationistisk ontologi. Men den riktigt intressanta frågan handlar om vilken specifik förförståelse relationismen utpekar, för det allmänt formulerade studieobjektet. Hur ska en relationist formulera den abstrakta frågan om människoblivandet utifrån sin specifika fördom om verklighetens beskaffenhet? Svaret på denna fråga kanske framstår som självklart, utifrån det som ovan diskuterats, men förtjänar nog ändå en fördjupning.

När människan växer upp och in i världen erhåller hon genom utbildning<sup>11</sup> det specifika sätt att göra distinktioner som är karaktäristiskt för erfandet i världen omkring henne. Att bli människa är, enligt denna förförståelse, att förkroppsliga ett kulturspecifikt erfande – ett erfande som bygger på vissa distinktioner, vilka ger upphov till vissa kategorikomplex och omdömen (se t ex Merleau-Ponty 1999). Människan blir till i en process där hon inkastas i en redan existerande värld, vilken redan är full av betydelser (jfr Heidegger 1992a, b). Med andra ord: Det är genom att inlemmas i en speciell kulturmo-



ralisk distinktionsstruktur som människan bildas, socialiseras och erhåller en identitet, genom att införliva ett specifikt sätt att erfaramässigt betydelsegöra det Hela. På detta sätt kan människan (mycket förenklat) komma att erfara sig vara en manlig, ljushyad akademiker som lever i en demokratisk nationalstat; i en värld uppbyggd av 112 grundämnena. Och hon kommer att tänka, värdera och agera utifrån detta, då det är detta som avgör vad hon tillmäter betydelse i sitt tänkande etcetera (se Bourdieu 1995). Människans verklighet består i grunden av relationer; inte av autonoma medvetanden i en verklighet av naturgivna ting (jfr Wacquant & Bourdieu 1992).

I och med det ovanstående tydliggörs en relationistisk precisering av studieobjektet för disciplinen pedagogik: Den process där människan blir till har att göra med vad som tillmäts betydelse i det system av distinktioner som hon införlivar genom att leva i världen. Det som är av betydelse för människoblivandet, är det som tillmäts betydelse i den levda världens kultur-moraliska struktur. Men vi kan inte nöja oss med detta eftersom erfandet säger oss att människor (i någon mån) är olika, vilket inte kan förklaras på den principiella nivå där vi hittills rört oss. För att kunna begripliggöra detta måste vi röra oss ned till en empirisk nivå, och konstatera att det i den värld där människan lever inryms en väldig mängd skilda sätt att göra distinktioner i helheten. Det är alltså inte så enkelt att forskaren, som erfande människa, kan säga att en värld är lika med ett kultur-moraliskt distinktionssystem.<sup>12</sup> Olyckligt nog kan forskaren inte heller, i empirisk bemärkelse, luta sig mot nationalstaten, lokalsamhället eller den etniska gruppen i hopp om att finna ett fullständigt homogent sätt att erfara det Hela. Och konstigt vore annat då fenomen som Världen, Sverige, Umeå och Samerna är kategoriska uttryck för godtyckliga relationer! Vilket mänskligt kollektiv vi än betraktar kommer vi att finna skillnader i hur världen conceptualiseras, värderas och behandlas – skillnader som tillmäts betydelse och som därmed är betydelsefulla för tillmänniska-blivandet.

På precis samma sätt som studieobjektet för den vetenskapliga disciplinen pedagogik förutsätter en konstruktion, bland annat av människan som, i någon mening, skild från verkligheten i övrigt, måste forskaren betrakta diverse epistemiska objekt<sup>13</sup> som konstruktioner. Familjen, skolklassen eller nationen finns inte i någon absolut bemärkelse och kan därför inte självklart sägas vara betydelsefulla på ett allmänt plan. Vi kan mycket väl tänka oss kultur-moraliska strukturer där familjen inte gör någon skillnad (inte tillmäts betydelse) eller nationer vilka erfars som så heterogena att olika subgrupper tillmäts större betydelse än nationen i sig. Men i konstruktionen av det epistemiska objekt forskaren har för avsikt att hämta information och inspiration ifrån bör denne ha i åtanke vad som tillmäts betydelse utifrån studieobjektet för den disciplin hon företräder. I pedagogikens fall handlar det då om att konstruera epistemiska objekt som, i någon mening, kan vara behjälpliga i strävan att förstå och beskriva hur människan blir till. I nedanstående avsnitt presenteras ett förslag på hur att, med utgångspunkt i relationismen, konstruera epistemiska objekt som kan sägas vara relevanta för den vetenskapliga disciplinen pedagogik.

## RELATIONISMEN OCH PEDAGOGIKENS EPISTEMISKA OBJEKT

De epistemologiska antaganden som följer av en relationistisk utgångspunkt implicerar en forskningsansats med specifika karaktäristika. I det nedanstående presenterar jag ett antal, delvis överlappande, punkter som jag menar att forskaren bör förhålla sig till, i de fall då denne ämnar anlägga ett förhållningssätt till omvärlden som går i linje med de antaganden som beskrivs ovan. Vissa av dessa karaktäristika måste betraktas som självklara, utifrån ovanstående resonemang, och några har redan berörts. Dock är det långt ifrån självklart hur de kan omsättas i en forskningsansats, varför en fördjupad diskussion rörande detta bedöms vara nödvändig. Det är en sak att positionera sig som relationist och en annan att bedriva empirisk forskning på relationistisk grund. Detta eftersom en relationistisk forskningsansats, genom att ägna sig åt relationer i stället för att inrikta sig på de företeelser som relationerna manifesteras i, med nödvändighet strider mot villkoren för människans erfara existens. Vi får helt enkelt göra det bästa vi kan med de förutsättningar som är oss givna (jfr Durkheim 1991).

### Koherensteori

Redan i tidigare avsnitt antyds att en relationistisk forskningsansats inte kan luta sig mot korrespondensteorin, när det gäller att granska och bedöma den bildade kunskapens värde. Detta kan inte bara härledas ur relationismen, utan är också en lärdom som kan dras direkt av den ontologiska skepticismen. Hela forskningsprocessen måste betraktas som ett konstruktionsförfarande, där resultat och analys faller tillbaka på vissa grundläggande antaganden, i stället för på någon form av sann verklighet. Eller som Bourdieu framhåller:

Det är omöjligt att undkomma arbetet med att konstruera objektet och det ansvar det för med sig. Det finns inget objekt som inte för med sig en synvinkel, inte ens det objekt som producerats i avsikt att upphäva varje synvinkel ... och komma förbi det ofullständiga perspektiv som är förbundet med en position i det studerade rummet. (Bourdieu 1996 s 39 f)

Det är forskarens antaganden om verklighetens, kunskapens och studieobjektets beskaffenhet som bildar det fundament på vilket forskningsresultaten vilar. Specifika antaganden leder till specifik kunskap; kunskap som kan te sig fullkomligt irrationell och felaktig utifrån andra antaganden. Som man frågar, får man svar!

Men detta betyder inte att kunskap med nödvändighet är meningslös eller godtycklig. Forskningsresultat kan vara sanna i förhållande till de antaganden som bildar forskarens utgångspunkt. Den bildade kunskapens värde kan alltså bedömas i förhållande till antagandena, genom en granskning som fokuserar internlogiken i forskningsprojektet. I stället för att fråga om resultaten överensstämmer med verkligheten kommer frågorna att handla om huruvida forskaren, i alla steg av sitt arbete, varit trogen sina antaganden; om hon lyckats vara konsekvent i förhållande till sina utgångspunkter. Detta förutsätter självfallet att antagandena är explicitgjorda på ett så tydligt sätt

som möjligt. Andra sätt att söka »validera» resultat (exempelvis sambedömning, triangulering, respondenters igenkänning) måste förstås som ovidkommande och bör utelämnas, då de dels saknar betydelse och dels utgör ett internlogiskt brott mot allt vad relationismen står för.

### Monism

Relationismen gör gällande att alla distinkta företeelser, all mening och alla betydelser är uppkomna som ett resultat av interna relationer inom en autonom helhet, men att det inte existerar några autonoma helheter förutom det Hela. För att i kunskapsbildande syfte åtkomma någon slags betydelsebärande och meningsfulla resultat måste forskarens epistemiska objekt konstrueras som en autonom enskildhet. Forskaren kan visserligen aldrig påstå att det i absolut bemärkelse existerar sociala miljöer eller företeelser som är avgränsade från resten av verkligheten, men om relationismen har rätt i sina epistemologiska antaganden är denna konstruktion nödvändig och oundviklig.

Det är på denna och nästkommande punkt som en relationistisk forskningsansats verkligen utmärker sig från andra (dualistiska och substansialistiska) ansatser. Det epistemiska objektet ska fungera som en autonom, konstruerad motsvarighet till en aspekt av den sociala världen, utan att göra anspråk på att vara verklig och absolut sann. Det epistemiska objektet Klass 3A, Hagaskolan kan exempelvis aldrig påstås vara detsamma som »verklighetens» Klass 3A, Hagaskolan.<sup>14</sup> I stället är det en forskningsteknisk anordning för att möjliggöra empiriförankrad kunskapsbildning rörande forskarens studieobjekt (se Bourdieu 1996). Vidare innebär det icke-dualistiska eller monistiska förhållningssättet att försök att beskriva och förstå det epistemiska objektet i förhållande till utomstående faktorer måste undvikas. Varje studie kommer på så sätt att hanteras som en totalundersökning. Det som lämnas »utanför» det konstruerade objektet finns i och för sig alltid representerat inom det i och med utgångspunkten att allt i slutändan hänger samman, men tillåts inte påverka forskningsarbetet annat än i den mån som det tillmäts betydelse av det konstruerade objektets kultur-moraliska struktur.

Ett exempel kan kanske vara behjälpligt: När forskaren konstruerat ett epistemiskt objekt vars kultur-moraliska struktur är menad att motsvara en förskoleklass, gäller det att blunda för utomstående faktorer. Detta betyder inte nödvändigtvis att konstruktionen bestämmer informanterna till de lärare och barn som ingår inom ramen för förskoleklassen. I förhållande till förskolan kanske forskaren gör konstruktionen på så sätt att det epistemiska objektet består av berörda familjer, då dessa (inte minst genom eleverna) kan sägas ha direkt och kontinuerlig kontakt med varandra. Det viktiga är här, som överallt annars, att forskaren kan argumentera för att en viss konstruktion av ett epistemiskt objekt bidrar till bildandet av kunskap om studieobjektet. Med andra ord: hur forskaren bestämmer det epistemiska objektets informanter är inte på förhand givet, utan kan variera beroende på problemformulering och praktiska omständigheter.

## Relationism

Forskaren måste undvika att betrakta och behandla empirin som om den utgörs av substantiella entiteter; autonoma och avgränsade från det konstruerade sammanhanget. Även om forskaren (enligt ovan) måste bestämma det epistemiska objektet i sig som autonomt i förhållande till utomstående faktorer, kan hon inte betrakta det som konstituerat av autonoma företeelser. Och det är det som är poängen: att genom avgränsning konstruera en monistisk storhet för att möjliggöra en förståelse som fokuserar interna relationer i stället för externa (se Oliver 1981). Forskarens spontana förförståelse (exempelvis uttryckt i individer, socialgrupper, genus och fysiska ting) får inte tillåtas determinera undersökningen och ge det epistemiska objektet en förutbestämd intern struktur (se Rosenlund 1998). Konstruktionen av det epistemiska objektet måste tillåta forskaren att hantera aktuellt objekts kultur-moraliska struktur med utgångspunkt i sin studie; att använda den empiriförankrade undersökningen i syfte att bryta med de fördomar hon delar med andra i den sociala världen (jfr Wacquant & Bourdieu 1992).

Forskaren måste, så att säga, bryta med det spontana erfandet för att kunna få syn på det. Ansatsen måste möjliggöra för forskaren att få kännedom om vilka distinktioner som tillmäts betydelse i det specifika sammanhanget, samt vilka relationer och kategorikomplex dessa ger upphov till. Och detta kan svårligen åstadkommas om forskaren på ett eller annat sätt tar vissa distinktioner för givna. Endast genom att bryta med spontan förståelse kan forskaren, så småningom, synliggöra de relationer som är verksamma i sammanhanget och som är betydelsefulla för förståelsen av studieobjektet.

Forskaren i exemplet ovan har konstruerat ett epistemiskt objekt som är tänkt att svara mot en förskoleklass, och där informanterna utgörs av berörda familjer. Utifrån relationismen hamnar dock inte forskarens fokus på att beskriva dessa familjer eller individuella föräldrar, barn och lärare. I stället inriktas forskarens analys mot relationerna i den kultur-moraliska strukturen; mot de likheter och skillnader som positionerar familjerna i förhållande till varandra beroende på vad som inom objektet tillmäts betydelse.

## Induktivism

Det ovanstående kan tyckas förvirrande då det å ena sidan framhåller behovet att konstruera det epistemiska objektet och, å andra sidan, framhåller att forskaren måste vara mycket försiktig med att göra antaganden om det samma. Förklaringen till detta finns i att konstruktionen och förståelsen ligger på skilda abstraktionsnivåer. Först när konstruktionen av det epistemiska objektet väl är gjord, och forskaren ska utföra en empiriförankrad datainsamling, aktualiseras nödvändigheten att undvika antaganden. Tanken med den empiriförankrade undersökningen är, som sagt, att den ska bistå forskaren i arbetet med att frigöra sig från de erfandekategorier och föreställningar (det sunda förnuft) denne bär i sin erfandexistens (Wacquant & Bourdieu 1992). Och detta kan inte åstadkommas om hon har en föregiven uppfattning rörande sammanhangets eller situationens symboliska konstitution. Man kanske kan säga att medan ansatsens utgångspunkt deklarerar att inga antaganden får göras rörande objektets substantiella konstitution, häv-

dar den samtidigt att alla objekt kännetecknas av samma principiella konstitution, som varande konstituerade av interna relationer.

Åter till vårt exempel. Som forskare får jag inte göra antaganden om vad som tillmäts betydelse inom ramen för det epistemiska objektet. Jag kan exempelvis inte tillåta mig att betrakta barnen i termer av individer, av pojkar och flickor eller som tillhörande familjer med olika ekonomisk, utbildningsmässig eller etnisk bakgrund. Jag kan inte heller anta att barnen och familjerna har vissa intressen, strategier, värderingar etcetera eller att klassen präglas av någon viss slags moraliska konflikter. Allt detta kan visserligen visa sig vara betydelsefullt, men måste i sådana fall framstå som betydelsebärande i och genom det empiriförankrade forskningsarbetet.

### Metodteknisk flexibilitet

Slutligen bör nämnas att man svårligen kan tänka sig att en relationistisk forskningsansats utesluter några specifika datainsamlingstekniker (jfr Wacquant & Bourdieu 1992). Intervjuer, observationer, enkäter, dagboksanteckningar med mera kan alla vara funktionsdugliga verktyg, förutsatt att de brukas med ovanstående fyra aspekter i minnet. Det är mycket olyckligt att friställa diskussionen om metod från forskningsansatsen i stort, samt det som studeras (dvs studieobjektet). Bourdieu varnar:

[S]ocial research is something much too serious and too difficult for us to allow ourselves to mistake scientific rigidity ... for scientific rigor. ... only one rule applies: »it is forbidden to forbid», or, watch out for methodological watchdogs! (Wacquant & Bourdieu 1992 s 227)

Även om val av specifika datainsamlingsverktyg är av sekundär betydelse är forskarens sätt att använda dessa förstås viktigt att beakta – ansatsen måste tillåta öppenhet och koherens samt ge forskaren möjlighet att behandla det epistemiska objektet som en sluten helhet konstituerad av interna relationer. Att direkt tillverka en enkät med färdiga svars-kategorier (utan att konstruera denna med utgångspunkt i vad som tillmäts betydelse inom respektive epistemiskt objekt) är exempelvis ett tydligt avsteg från ett relationistiskt grundat förfarings-sätt. Lika inkoherent blir det om forskaren vid en observation anser sig »se vad som verkligen sker» eller om hon genom intervjuer påstår sig förstå »vad respondenterna verkligen menar». Oavsett teknik handlar det slutligen om att söka fånga de symboler som tillmäts betydelse och att utifrån detta begripliggöra de kultur-moraliska strukturer som kännetecknar de epistemiska objekten. Det är nämligen dessa relationella strukturer, uttryckta i specifika meningsbärande positioner, som slutligen kan bidra till kunskapsbildning relevant för respektive disciplins studieobjekt.

### AVRUNDNING OCH KONKLUSION

[Y]ou can scarcely propose to be quite passive when presented with statements about reality. You can hardly take the position of admitting any and every nonsense to be truth, truth absolute and entire, at least so far as you know. For, if you think at all so as to discriminate

between truth and falsehood, you will find that you cannot accept open self-contradiction. Hence to think is to judge, and to judge is to criticise, and to criticise is to use a criterion of reality. (Bradley 1902 s 136)

Människan, och därmed den vetenskapande praktikern, kan inte välja det sätt på vilket denne betraktar verkligheten. I stället visar sig verkligheten för människan, i överensstämmelse med vad hon tror sig veta. Och det är endast genom att, i grunden, ifrågasätta denna »vetskap» som människan kan få grepp om och förändra sitt sätt att spontant erfara verkligheten. Att bilda kunskap är att konstruera kunskap; att med utgångspunkt i ett visst grundläggande synsätt framarbete en konstruerad beskrivning och förståelse.<sup>15</sup> Resultatet kan mycket väl vara av praktisk betydelse, men alla former av erfarenhetsbaserad kunskap (inkluderande mänsklig kunskap) kan aldrig vara sann, annat än i relation till någon form av föregivna antaganden. Och utan en uppfattning om vari dessa antaganden består, kan den kunskap som bildats aldrig, i egentlig mening, begripas eller bedömas.

Relationismen bryter självfallet helt och hållet mot det synsätt – den atomistiska realism; det sunda förnuft – som är involverat i den mänskliga praktik som utgör grunden för konstruktion av pedagogikens epistemiska objekt. Trots detta är det fullt möjligt att utifrån relationismen förstå, beskriva och förklara den edukativa processen och därmed belysa de edukativa praktikerna. Eller rättare sagt: just eftersom relationismen innebär ett brott mot vardagens verklighetsuppfattning uppkommer möjligheten att studera och förstå! Kunskapsbildning vilken tar sin utgångspunkt i de sätt att erfara edukationsprocessen som kännetecknar edukationspraktiken, kan inte göra annat än att legitimera och reproducera detta förgivettagna sätt att erfara. Det är först när dessa förgivetaganden utmanas i ett systematiskt och internlogiskt koherent kunskapsbildningsprojekt, som det blir möjligt att begripliggöra vad som sker i det som synes ske (se t ex Bourdieu 1995). Med detta vill jag ingalunda påstå att relationismen är den enda vägen till kunskap om edukationsprocessen, eller att de epistemologiska och (i ynkelig utsträckning) metodtekniska slutsatser som dras utifrån aktuell ontologi i denna text är de enda riktiga.<sup>16</sup> Däremot är relationismen, enligt mitt förmenande och så långt jag kan se, den enda utgångspunkt som är oantastlig i ontologisk bemärkelse.

## NOTER

1. Termen ontologi hämtar, inom ramen för denna text, sin betydelse från vad som ibland kallas generell metafysik, och handlar följaktligen om att utreda grundstrukturerna hos allt det som är eller kan finnas till (se t ex *Filosoflexikonet* 1988). Att redogörelsen undviker att använda sig av ordet metafysik, trots att Bradley tycks föredra den senare termen, beror på att det är ett ord som är belastat med en mängd olikartade betydelser.

2. Termen realism ska i den fortsatta redogörelsen förstås som inrymmande alla former av materialistiska utgångspunkter. Realismen hävdar att den rumsliga verkligheten existerar oberoende av det mänskliga medvetandet, och följs nästan alltid av den kunskapssteoretiska utgångspunkt som bygger på korrespondensteorin (se *Filosoflexikonet* 1988).

3. »Det är genom att förse sig med vetenskapliga medel för att objektivera sin egen naiva syn på studieobjektet, som det vetenskapliga subjektet verkligen kan bryta med det empiriska subjektet och samtidigt med de andra agenterna, professionella eller lekmän, som förblir instängda i ett synsätt de inte uppfattar som ett sådant.» (Bourdieu 2000 s 304)
4. Att jag framför allt relaterar dualistiskt tänkande till västerlänningar har att göra med att det mycket väl kan finnas tänkande som ligger närmare en relationistisk ontologi än det västerländska. En, för oss, komplicerande faktor är exempelvis att västerländska språk (till skillnad från vissa andra) förutsätter att en komplett tanke eller talfras alltid inrymmer ett subjekt, som i den smått märkliga meningen: »Det regnar.» (Se vidare From & Holmgren 2002.)
5. Se också Eliot (1964 s 19): »We have no right, except in the most provisional way, to speak of my experience, since the I is a construction out of experience, an abstraction from it; and the thats, the browns and hards and flats, are equally ideal constructions from experience, as ideal atoms.»
6. Förhållandet mellan begreppen distinktion och relation kan tydliggöras med ett mycket banalt exempel. Jag har en hel tårta. När jag sätter kniven i denna åstadkommer jag en distinktion som delar tårtan i två bitar, a och b. Därmed har jag konstituerat en relation (R) på vilken delarna (a och b) beror (aRb) – de är vad de är (delar av samma helhet) i och genom den relation som beskriver dem som åtskilda. Hade kniven skurit genom tårtan på ett annat sätt och fler gånger hade de uppkomna relationerna (R1, R2, R3) fortfarande varit uppkomna genom distinktioner i samma helhet, och delarna (a, b, c) ofrånkomligen beroende av varandra för sin specifika existens, om än på ett annorlunda sätt. Samma resonemang kan föras genom att exempelvis byta ut tårtan mot människan och dess bitar till kropp och själ; eller tårtan mot verkligheten och delarna till människa och värld.
7. Se också Nishida (1990 s 3 ff): »It is not that there is experience because there are individuals, but rather there are individuals because there is experience.»
8. Noteras bör att jag i denna redogörelse inte talar om enskilda människor (individer), annat än i de fall då detta tydliggörs med hjälp av prefix som just enskild eller individuell. När detta inte explicit görs avser alltså termen att beteckna människan på en principiell nivå.
9. Och självfallet för många andra vetenskapliga discipliner!
10. Termen kultur-moralisk används i denna text i sammanhang där forskare med en liknande utgångspunkt använt termen objektiv (se t ex Bourdieu 1995). Den senare termen leder lätt tanken till ordets vardagliga betydelse, som närbesläktat med ord som absolut, sann och autonom. Och detta är olyckligt då det knappast är detta som avses. De strukturer som omger människan är visserligen objektiva i den meningen att de inte är avhängiga enskilda medvetanden, men de är inte absoluta och sanna. I stället förstås de som inneboende i människans (mänsklighetens) historia och kultur, och de har alltid en moralisk slagsida som gör anspråk på att tala om vad verkligheten är (vad som är rätt/fel, sant/falsk, vackert/fult). Därav termen kultur-moralisk!
11. Termen edukation används i denna text för att beteckna till-människa-blivandet, den process där människan kan anses förkroppsliga en personlighet, färdigheter, åsikter etc. Edukation får därmed beteckna den process, vilken är verksam i alla sammanhang som på ett eller annat sätt kan antas inverka på människans existens. (Se vidare From & Holmgren 2002.)
12. Då den värld forskaren erfar osvikligen är ett uttryck för dennes sätt att erfar världen. Vi skulle dock kunna vända på ekvationen och säga ett kultur-moraliskt distinktionssystem är lika med en erfaren värld.
13. Med epistemiska objekt avses det konstruerade sammanhang som forskaren vänder sig till för att insamla information som kan vara behjälplig i kunskapsbild-

ningen rörande ett specifikt studieobjekt. Människan och hennes tillblivelse är exempelvis ett studieobjekt som kan belysas utifrån många konstruerade sammanhang (dvs epistemiska objekt); inspiration och information kan hämtas från ett otal situationer i syfte att begripliggöra och bilda kunskap om studieobjektet. (Se vidare Bourdieu, 1996.)

14. Hur forskaren ska betitla sina epistemiska objekt är en svår fråga, eftersom tituleringen (t ex Klass 3A, Hagaskolan) kan fresta läsaren att hänfälla åt ett vardagsmässigt igenkännande av de termer som används, det vill säga förknippa orden med sin egen, spontana fördom om vad dessa termer betyder. Det är därför viktigt att forskaren tydligt markerar skillnaden mellan epistemiskt objekt och den empiriska entitet som delar dess namn, genom att framhålla att den förra endast gör anspråk på att ta fasta på ett fåtal aspekter av den senare – vilken i allt väsentligt är omöjlig att avgränsa på ett rättvisande sätt (Bourdieu 1996). Bäst av allt är självfallet att ge det epistemiska objektet ett helt annat namn (Klass 3A, Hagaskolan skulle därmed kunna bli Hagaobjektet)!

15. Se vidare Schwandt (2000 s 195): »[U]nderstanding is something that is produced ..., not something reproduced by an interpreter through an analysis of that which he or she seeks to understand.»

16. Mycket återstår självfallet att säga om hur relationistisk ontologi kan omsättas i empirisk forskning, inom ramen för den vetenskapliga disciplinen pedagogik. Jag har medvetet avstått från att diskutera frågor om makt, moral, analysförfarande, studieobjektets förutsättande av temporalitet och förändring med mera, men avser naturligtvis att behandla dessa och andra företeelser i kommande texter.

## LITTERATUR

- Allard, J.W. & Stock, G. 1995: *Introductions*. I F.H. Bradley: *Writings on logic and metaphysics*. Oxford: Clarendon Press.
- Bourdieu, P. 1995: *Praktiskt förnuft*. Göteborg: Daidalos.
- Bourdieu, P. 1996: *Homo Academicus*. Stockholm: Symposion.
- Bourdieu, P. 2000: *Konstens regler*. Stockholm: Symposion.
- Bradley, F.H. 1902: *Appearance and reality – a metaphysical essay*. London: George Allan & Unwin.
- Bradley, F.H. 1914: *Essays on truth and reality*. Oxford: Clarendon.
- Bradley, F.H. 1935: *Collected essays*. Oxford: Clarendon.
- Durkheim, E. 1991: *Sociologins metodregler*. Göteborg: Korpen.
- Eliot, T.S. 1964: *Knowledge and Experience in the philosophy of F.H. Bradley*. London: Farber and Farber.
- Emirbayer, M. 1997: Manifesto for a Relational Sociology. *American Journal of Sociology*, 103(2), 281–317.
- Filosofilexikonet*, 1988: Stockholm: Forum.
- From, J. & Holmgren, C. 2002: *Edukation som social integration – en hermeneutisk analys av den kinesiska undervisningens kulturspecifika dimension*. Umeå: Umeå Universitet, Pedagogiska institutionen.
- Heidegger, M. 1992a: *Varat och tiden, 1*. Göteborg: Daidalos.
- Heidegger, M. 1992a: *Varat och tiden, 2*. Göteborg: Daidalos.
- Lindberg, L. & Berge B.M. 1988: *Pedagogik som vetenskap – vetenskap som pedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Merleau-Ponty, M. 1999: *Kroppens fenomenologi*. Göteborg: Daidalos.
- Nishida, K. 1990: *An inquiry into the good*. New Haven: Yale University Press.
- Oliver, H.H. 1981: *A relational metaphysic*. Hague: Martinus Nijhoff.
- Oliver, H.H. 2001: Relational Metaphysics and Western Non-Substantialism. *International Journal for Field-being*, 1(1), Part 1, Article No. 4.
- Rosenlund, L. 1998: Sosiale strukturer og deres metamorfoser. *Sosiologisk tidsskrift*, 1–2/1998, 45–74.
- Schwandt, T.A. 2000: Three epistemological stances for qualitative inquiry – Interpretivism, Hermeneutics and Social Constructionism. I N. Denzine & Y. Lincoln (red): *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Wacquant, L. & Bourdieu, P. 1992: *An invitation to reflexive sociology*. Chicago: The University of Chicago Press.



