

Att lära av ”den Andra”?

Transformativt lärande i svenska gymnasieelevers berättelser om en utbildningsresa till Kenya

Katarina Mattsson

LEARNING FROM “THE OTHER”? TRANSFORMATIVE LEARNING IN SWEDISH HIGH SCHOOL STUDENTS’ NARRATIVES FROM AN EDUCATIONAL TRIP TO KENYA. The study explores transformative learning in a group of Swedish high school students’ shared narratives about an educational trip to Kenya. The understanding of transformative learning is inspired by a discourse analytical approach, which emphasizes the use of discursive frameworks and repertoires for making sense of experiences. The analysis shows that the participants express a desire to learn from ‘the Other’, which is associated with a critical examination of their own ways of thinking. Moreover, the image of ‘the other’ is complex. On the one hand, it is constructed as a generalized image of the exotic other and reproduces notions of ‘the noble savage’. On the other hand, the image of ‘the other’ is also framed by a liberal discourse of individualism and tolerance. Finally, the narratives also entail constructions of similarity, which indicates a more radical renegotiation of previous discursive frames and blurs the borders between us and them.

Keywords: Educational travel, the Other, transformative learning, discourse analysis.

Inledning

Internationella utbildningsresor är ett relativt vanligt inslag i dagens flora av profilerade gymnasieutbildningar (Dovemark 2017, Holm 2013, Forsberg 2015, Harling & Dahlstedt 2017). Ofta beskrivs möjligheten att delta i en studieresa eller ett skolutbyte som en del av en global profil och ett sätt att fördjupa elevernas kunskaper om

Katarina Mattsson är docent i genusvetenskap och verksam vid Institutionen för kultur och lärande vid Södertörns högskola. E-post: katarina.mattsson@sh.se

omvärlden. I själva tanken om utlandsstudier finns ett underliggande löfte om resan som en nyckel till personlig utveckling, ökade livskunskaper och interkulturell kompetens (Falk m fl 2012, Stone & Petrick 2013, Stoner m fl 2014). Att resa till nya platser antas bidra till att ett globalt synsätt och ansvarstagande, i linje med tanken om ett globalt medborgarskap (Akkari & Maleq 2020, Pashby 2016, Stoner m fl 2014). Samtidigt visar forskning att det finns en risk att resorna snarare resulterar i att trångsynta världsbilder och föreställningar om ”den andra” förstärks (Andreotti 2014, Monk 2000, Nairn 2005).

Det väcker frågor om vilket lärande utbildningsresor leder till och hur olika deltagare skapar mening kring de erfarenheter som görs. I den här artikeln utforskar jag vad en utbildningsresa till Kenya innebär för några av de elever som deltagit i den. Artikeln baseras på fyra gruppintervjuer med nio elever, samtliga tjejer i 18-års åldern som går på ett estetiskt gymnasieprogram med inriktning mot dans eller media i en medelstor svensk stad. Skolan har sedan tio år tillbaka ett utbyte med en kulturskola i ett mindre samhälle utanför Nairobi. I skolutbytet spelar dans en central roll och under besöket övar de svenska eleverna danskoreografier samt genomför dansuppträdanden tillsammans med barn och ungdomar från kulturskolan. Två elever som läser inriktning mot film och foto dokumenterar resan. Förutom dessa aktiviteter besöker eleverna bland annat en skola, ett boende för socialt utsatta barn, samt gör ett besök i en kåkstad.

Syftet med artikeln är att undersöka hur eleverna skapar mening kring sin gemensamma resa. I analysen tar jag fasta på transformativt lärande som något som aktivt görs genom meningsskapande processer, när eleverna tillsammans bollar och förhandlar olika diskursiva förståelseramar och tolkningsrepertoarer mellan sig när de berättar om sina erfarenheter (jfr Mezirow 2000, 2003, 2009). Analysen fokuserar på hur eleverna i berättelserna om resan positionerar sig själva och andra (Kendall 2008) och på vilka sätt de utforskar, formulerar och prövar olika diskursiva förståelseramar för att rama in sina erfarenheter (Gordon 2015). Med ansatsen bidrar artikeln till en fördjupad förståelse för de kunskapsprocesser som internationella utbildningsresor inbegriper.

Att lära om eller av ”den andra”?

Den pedagogiska styrkan hos internationella utbildningsresor beskrivs ofta vara att ge deltagarna en möjlighet till direkta erfarenheter (Hope 2009). Att besöka och uppleva saker på plats antas öka deltagarnas engagemang och förståelse genom att ge en möjlighet att länka teori

med verklighet (Hope 2009). Att ge sig ut från klassrummet beskrivs till exempel som ett sätt att lära sig bortom bokkunskap, då deltagarna tillåts göra egna erfarenheter av livet på en ny plats (Jakubowski 2003). Den här bilden av att utbildningsresor ger direkta erfarenheter av verkligheten på en plats har dock komplicerats av Karen Nairn (2005), som understryker att erfarenheter av omvärlden aldrig äger rum i ett kulturellt vakuum. Våra upplevelser av en plats bearbetas snarare genom de diskursiva förståelseramar som är tillgängliga för oss (Scott 1991). Det är extra tydligt när människor reser till nya platser där de saknar egna levda erfarenheter, då det ofta innebär att betrakta platsen genom kulturella raster som formulerats på hemmaplan. Resenärer närmar sig på detta vis nya platser med en utifrånblick som är diskursivt konstruerad, men också känslomässigt laddad (Mattsson 2010).

I kritiska granskningar har utbildningsresor ibland betecknats som en "pedagogik för privilegierade" (Curry-Stevens 2007, Gambrell 2016). Ofta är utbildningsresorna riktade mot privilegierade grupper med en förhoppning om att erfarenheterna från resorna ska bidra till att förändra deltagarnas syn på en mindre privilegierad grupp. I en studie av fältresor till Kenya, Zimbabwe and Gambia menar Elsbeth Robson (2002) att den viktigaste lärdomen för de deltagande brittiska studenterna var att de utmanades i sina stereotypa föreställningar om Afrika och afrikaner. Robson framhåller att utbildningsresor, genom att ge en inblick i livsvillkor som på ett dramatiskt sätt skiljer sig från de egna, kan leda till kraftfulla och ofta obekväma erfarenheter vilket i sin tur skapar en vilja att veta mer. Den här positiva bilden av utbildningsresor har dock ifrågasatts av Nairn (2005) som menar att utbildningsresor, likt andra former av resande, lika gärna kan resultera i att existerande synsätt cementeras och att stereotypa bilder av "den andra" upplevs bli bekräftade under resorna (se även Andreotti 2014, Mattsson 2010, 2016).

Mot den bakgrunden är det viktigt, menar jag, att inte fastna i en tudelad syn på utbildningsresor som antingen positiva eller negativa. Janice Monk (2000) framhåller att det lärande som förväntas ske under internationella utbyten vanligtvis formuleras kring undervisning *om* "den andra", *till* "den andra", *med* "den andra" eller *för* "den andra" (s 167). Dessa synsätt formuleras samtliga kring en förhållandevis stabil uppdelning och relation mellan vi och "den andra", där "den andra" reduceras till antingen föremål för eller mottagare av kunskapsprocessen. Väldigt sällan formas utbildningsresorna kring en vilja att lära *av* "den andra" (Todd 2003), vilket signalerar en mer radikal förskjutning i sättet att närma sig andra människor. Det synliggör att de olika förhållningssätt som kan intas i relation till

”den andra” i samband med utbildningsresor är mer mångsidiga och komplexa än ett entydigt vi och dom-tänkande gör gällande.

Resandets transformativa potential?

Ofta har utbildningsresornas förändrande kraft setts som en självklar effekt av de möten med människor och platser som uppstår under en resa. Det speglar en historiskt formad syn där resande sedan länge har associerats med en grundläggande personlig förändring (Lean m fl 2014). I artikeln ”Journeys into transformation” framhåller David Morgan (2010) att resande har en inneboende ”transformativ potential”, då mötet med människor och andra levnadssätt frambringar en impuls till personlig förändring. Ju större skillnad som råder mellan hemmasfären och den besökta platsen desto större transformativ potential, menar Morgan. Den transformativa potentialen påverkas, enligt synsättet, även av resandets former och inriktning, samt individens motiv och vilja att underkasta sig en förändringsprocess. Det grundläggande antagandet är dock att en resa till nya platser, genom själva rörelsen bort från det kända hemmarummet, leder till oväntade och omvälvande möten med ”den andra” och att dessa möten i sin tur sporrar en grundläggande transformering av jaget (Morgan 2010, se även Bruner 1991, Lean m fl 2014).

Frågan är hur vi kan utforska de förändringar i synsätt som utbildningsresor *kan* leda till, så som ordet potential föreslår, utan att anta att det är en självklar effekt av att resa. Begreppet *transformativt lärande* har beskrivits som ett brott i en människas ”subjektiva orientering mot världen” (Morgan 2010, s 249). Det ringar in ett lärande som sker bortom nuvarande diskursiva ramar och som innebär en betydande förskjutning i hur en person förstår sig själv, andra människor och sin omgivning (Morrell & O’Connor 2002). Enligt Jack Mezirow (2000, 2009) omfattas transformativt lärande ofta av en inledande upplevelse av diskursiv dissonans, som uppstår när en person exponeras för erfarenheter som inte ryms i tidigare orienterande ramverk och diskursiva förklaringsmodeller. När de tidigare referensramarna sätts ur spel uppstår en kris som är kognitiv, affektiv och handlingsinriktad och kan leda till en kritisk granskning av tidigare förgivettagna antaganden (Mezirow 2000, 2009, jfr Kumashiro 2000). Samtidigt är det inte självklart att upplevelsen av diskursiv dissonans leder till att ett mer komplext synsätt formuleras. Den kan lika gärna medföra att människor vänder sig till stereotypa bilder och enkla förklaringsmodeller.

Jag närmar mig transformativt lärande utifrån ett diskursanalytiskt perspektiv (Mezirow 2000, 2009). Genom att förstå transformativt lärande som ett diskursivt meningsskapande vill jag utforska hur eleverna diskursivt konstruerar sig själva och andra (Davies & Harré 1990, Gordon 2015, Kendall 2008). I intervjumaterialet tar jag fasta på hur deltagarna använder strategier av *positionering* och *om-positionering* genom att inta, tillskriva och göra motstånd mot olika tilldelade sociala positioner (Kendall 2008, s 545). Med hjälp av begreppen *inramning* och *ny-inramning* synliggörs hur erfarenheter och händelser kan omvärderas och tillskrivas nya innebörder genom att ramas in på ett nytt sätt, (Gordon 2015). I analysen lyfter jag även fram hur de diskursiva strategierna *kontrastering* och *generalisering* framträder när eleverna berättar om olika händelser och situationer under resan och jämför dem med liknande situationer på hemmaplan, för att på så sätt dra generella slutsatser om Kenya, men också om Sverige. Ansatsen betonar transformativt lärande som något som eleverna aktivt *gör*, genom att använda, omformulera och avfärda olika diskursiva förståelseramar.

Metod, material och etiska överväganden

Det material som analyseras består av fyra gruppintervjuer med sammanlagt nio elever. Den ursprungliga ambitionen var att även intervjua kenyanska elever och lärare, som enligt projektplanen skulle komma till den svenska skolan kort därefter. På grund av Covid 19-panedemin ställdes dock besöket in och studien avgränsades till att handla om de svenska elevernas erfarenheter. Inom ramen för studien har även två lärare intervjuats för att få en inblick i resans upplägg och lärarnas pedagogiska avvägningar. Jag har även tagit del av skolans rapporter till finansiären och resedagböcker skrivna av tidigare elevgrupper. Dessa material har dock främst använts i syfte att förbereda intervjuerna som utgör artikelns huvudmaterial.

Innan avresan till Kenya besökte jag skolan för att presentera projektet. Jag berättade att jag var intresserad av att intervjua eleverna efter hemkomsten och framhöll att deltagande i intervjuerna var helt frivilligt, samt att eleverna kunde välja mellan att bli intervjuade enskilt eller i mindre grupper. Kontakten med de elever som ville bli intervjuade förmedlades genom en lärare på skolan och intervjuerna genomfördes i ett arbetsrum i skolans lokaler en kort tid efter elevernas hemkomst. Samtliga elever valde att bli intervjuade i grupp och bildade grupper om två-tre personer. Att eleverna valde att bli intervjuade i grupp kan förklaras av att det ger en trygghet i en ovan situation.

Grupptervjuer bidrar till att jämna ut hierarkiska relationer mellan forskare och informanter (Dahlin-Ivanoff & Holmgren 2017), som i studien präglas av en avsevärd skillnad i ålder, akademisk utbildning och regional bakgrund. Min bild är att eleverna, trots en inledande nervositet, blev mer bekväma allt eftersom intervjuerna framskred.

I hanteringen av de personuppgifter som har samlats in har gällande lagstiftning angående samtycke och datahantering följts. Studien hanterar inte känsliga personuppgifter och har därför inte etikprövats, men etiska överväganden har gjorts i samtliga steg av studien. Vid intervjutillfället informerades eleverna om de forskningsetiska regler som gäller för arbetet och det sammanhang som intervjuerna kommer presenteras i, samt att de när som helst kan välja att avbryta sin medverkan. Därefter inhämtades skriftligt samtycke till medverkan i studien. Intervjuerna var mellan 21 och 50 minuter långa och spelades in på en digital inspelare för att sedan transkriberas i sin helhet. Utifrån en ambition att skriva tillgänglig har jag i presentationen av analysen försökt fånga interaktionen mellan eleverna samt mellan mig och eleverna i den löpande texten, snarare än genom redovisning av långa citat. Samtliga namn samt information om skolan har anonymiserats i transkriberingarna och ersatts med pseudonymer i framställningen. Ett etiskt dilemma i studien är att de medverkande kan bli möjliga att identifiera för andra deltagare. För att försvåra detta har jag helt avstått från att ange pseudonymer i vissa passager.

En metodologisk fördel med att intervjua eleverna i mindre grupper är att jag med förhållandevis små medel har kunnat få en fördjupad inblick i elevernas kollektiva meningsskapande kring resan (Dahlin-Ivanoff & Holmgren 2017). I linje med tanken om aktiva intervjuer betraktas grupptervjuerna som ett gemensamt utforskande, där mening konstrueras i det samspel som uppstår mellan eleverna, men också mellan eleverna och mig (Holstein & Gubrium 1995, Denzin 2001). Synsättet betonar forskarens betydelse för att aktivera, utmana och understödja intervjupersonernas tolkande färdigheter. I de genomförda intervjuerna har jag till exempel uppmuntrat eleverna att reflektera vidare genom att ställa frågor som även öppnar för motstridiga reflektioner. Ett exempel är att jag i slutet av intervjuerna, som till stor del kom att handla om skillnader, explicit frågade om eleverna även upplevde att det fanns likheter. Det ledde till oväntade reflektioner kring upplevelser av likheter som annars hade kunnat förbli outtalade.

Analysen av materialet har i ett första steg genomförts med en tematisk analys där återkommande teman i intervjuerna identifierats och resulterat i en grundläggande kodning av materialet (Braun & Clarke 2006, 2012). Dessa explicita teman strukturerar presentationen av

analysen och omfattar beskrivningar av de förberedelser som eleverna gjorde innan resan, berättelser om hur det var att möta fattigdom, tankar om att det i Kenya finns "en annan inställning", exempel på självkritiska granskningar samt upplevelser av likhet. I analysen av elevernas berättelser har jag därefter fokuserat på hur eleverna använder olika diskursiva tolkningsrepertoarer för att skapa mening kring sina upplevelser (Potter & Wetherell 1987, Wetherell 1998, McKenzie 2005). Jag har även uttolkat implicita innebörder i meningsskapandet som snarare handlar om underliggande antaganden och synsätt. Min ambition har varit att lyfta fram passager där elevernas röster framträder som relativt samstämmiga, men också peka på var det finns olika nyanser och motstridigheter i elevernas meningsskapande.

Analys av elevernas berättelser

I det kommande ska jag presentera analysen av hur de intervjuade eleverna diskursivt skapar mening kring resan till Kenya och de lärområden som resan har gett. Jag visar hur den diskursiva inramningen av erfarenheterna från resan sker genom både explicita uttalanden och mer implicita antaganden. Jag inleder med att ge en bild av de förberedelser som eleverna har genomgått innan resan, eftersom det får en avgörande betydelse för elevernas inställning till de erfarenheter som görs under resan. Därefter visar jag hur eleverna sätter in de erfarenheter de gjort under resan i olika diskursiva inramningar.

Att förbereda sig mentalt

I den intervjuade elevgruppen är tidigare erfarenheter av resor varierade. Några av eleverna har rest mycket och berättar med självklarhet om semesterresor till södra Europa och mer långväga resmål. En elev beskriver sig världsvant som "en erfaren resenär". För andra i gruppen innebär resan till Kenya den första riktiga resan utomlands. En elev berättar att hon visserligen har åkt flygplan, men att hon var så ung att hon inte kommer ihåg det och lägger lite urskuldande till "så jag har inte alls haft den 'experience' eller vad man ska säga". Genom dessa olika positioneringar blir det tydligt att eleverna redan från början förhåller sig olika till den sociala status som att resa är förknippat med (Harrison 2003).

Två av eleverna berättar att de visserligen har rest mycket, men att de inte har "varit i Afrika tidigare" med kommentaren "så det har varit lite nytt". Det antyder att eleverna, likt andra svenska resenärer, tillskriver att resa till länder på den afrikanska kontinenten en särskild

betydelse (Eriksson Baaz 2001, Mattsson 2010). I en tidigare studie med resenärer som åkte med en gruppresa till Sydafrika framkom en explicit vilja bland deltagarna att uppleva ”det verkliga Afrika” och det som resenärerna pratade om i termer av ”äkta afrikansk kultur” (Mattsson 2010). För dessa resenärer var förväntningarna inför resan tydligt inramade i en primitivistisk diskurs som betonade skillnad, ursprunglighet och en förväntan om icke-modernitet (jfr Torgovnick 1990).

I elevernas berättelser förekommer inte explicita förväntningar på ”äkta afrikansk kultur”. Däremot är det tydligt att resan till ett afrikanskt land är associerad med en förväntning om skillnad. En elev säger att det innan resan var viktigt att förbereda sig mentalt:

En förberedelse som vi var tvungna att ha med är den mentala. Att just Afrika som vi åkte till var väldigt annorlunda från vår vardag och att vi måste vara beredda på att allting kan hända, så att säga.

Genom att tala om Afrika, snarare än Kenya, sker en diskursiv glidning, där erfarenheten av att resa till ett specifikt afrikanskt land blandas samman med bilden av en hel kontinent. Formuleringen att destinationen är ”väldigt annorlunda från vår vardag” visar hur resan sker inom en övergripande förväntning om skillnad. Den mentala förberedelsen som eleven lyfter fram som nödvändig innebär en beredskap för att vad som helst kan hända. Det speglar bilden av resan som ett språng ut i det okända.

Som vi ska se i den fortsatta analysen är diskursiva inramningar som betonar skillnad återkommande i intervjuerna, men samtidigt återfinns även en vilja att undvika en ensidig betoning på skillnad. En viktig kontext för att förstå denna vilja att komplicera tanken om skillnad kan spåras till de pedagogiska förberedelser som eleverna deltar i innan resan. Flera av eleverna tar upp ett förberedande seminarium som de deltog i innan resan som viktigt. Under lektionen lyssnade de till den nigerianska författaren Chimamanda Ngozi Adichies *TED talk* med titeln ”The Danger of a Single Story”. I talet betonar Adichie faran med att se en situation eller ett land ur ett ensidigt perspektiv, då det kan leda till felaktiga antaganden och slutsatser. Hon beskriver värtaligt hur bilden av Afrika behöver kompliceras och understryker att bilden måste innehålla *både* fattigdom, katastrofer och krig *och* positiva berättelser och dimensioner. Den ensidiga berättelsen fråntar, med Adichies ord, människor deras värdighet och gör ett jämlikt mänskligt möte omöjligt, då ”det understryker våra skillnader, snarare än hur vi är lika” (min översättning).

Genom att föra in detta moment innan resan har lärarna hittat ett sätt att i förväg väcka en kritisk reflektion kring elevernas underliggande förväntningar och antaganden. Disa beskriver att förberedelserna handlade om "hur man ska tänka om att vi åker på en sån här resa" och fortsätter:

Att det alltid finns flera sidor av berättelser och sånt... Jag kan bara berätta min sida liksom. Men alla andra har ju andra sidor, och de som bor där har ju ytterligare sina tankar och ... på allt! Så mycket sånt har vi pratat om.

På det här sättet får den pedagogiska inramningen betydelse för hur eleverna redan innan resan positionerar sig som redo att acceptera och ta in olika synsätt och perspektiv, i enlighet med en diskurs som betonar tolerans och förståelse för "den andra" (Brown 2006). De ger uttryck för en grundläggande vilja till perspektivförändring, där ny-inramningar och om-positioneringar inte bara blir möjliga, utan också eftersträvansvärda.

Möten med fattigdom

I intervjuerna är det uppenbart att eleverna upplever resan till Kenya som lärorik och givande. När de berättar om sina erfarenheter är ekonomisk och materiell standard ett återkommande tema och de starkaste intrycken kretsar kring möten med fattigdom och svåra livsvillkor. Frida beskriver att de förutom dansen och dansutövningarna besökte olika platser och "lärde oss jättemycket om hur andra kan ha det". Hon framhåller vikten av att vara på plats och säger att "har man inte varit där, så är det jättesvårt att förstå hur det egentligen är för dem som bor där. Så det var en upplevelse att se det på riktigt skulle jag säga."

När jag i intervjuerna frågar om något minne från resan är särskilt starkt, nämner samtliga elever när de besökte en kåkstad tillsammans med en av de kenyanska ledarna som växt upp i området. Frida säger att "det var så mycket intryck att de blev jobbigare efteråt när jag tänkte på det" och fortsätter: "det tog två, tre dagar innan det la sig i huvudet". En annan elev berättar att området är Afrikas näst största slumområde och tillägger "så där var det lite speciellt". När eleven sätter ord på sina intryck från kåkstaden så sker det genom att de livsvillkor som präglar kåkstaden jämförs och kontrasteras med en generaliserad bild av hur livsvillkoren är i Sverige:

När man gick där...det var inte den standarden som vi har skulle man säga. Det var mycket odöer och skräp överallt och de bodde i skjul. Och vattnet som de tvättar i, floden, det är också där de går på toa. Så det är inte så bra levnadsstandard.

Flera av eleverna uttrycker att besöket i kåkstaden på olika sätt har gett ett nytt perspektiv på tillvaron hemma. Disa beskriver en känsla av tacksamhet som hon menar uppstod direkt efter besöket:

När vi hade gått runt där och sen satt på bussen på väg tillbaka. Alltså jag kände mig så tacksam för allt jag har här hemma, som jag aldrig har känt förut typ. Alltså, det var som att vända på en hand.

En återkommande beskrivning är att resan inneburit att eleverna fått syn på den egna levnadsstandard. När jag frågar Greta och Frida om de tycker att resan har gett några nya perspektiv, svarar Greta:

Greta: Ja, att man har det ändå rätt bra här, hur mycket man än klagar. [skratt]

Katarina: Okej. Håller du med om det? [riktat till Frida]

Frida: Ja, jag håller med, man är väldigt glad över att man bor här och lever här faktiskt.

Att Greta med ett skratt lägger till ”hur mycket man än klagar” tolkar jag som ett avståndstagande mot en tidigare omedvetenhet om ”hur bra man har det”. Skrattet signalerar således en om-positionering i relation till detta tidigare synsätt.

När eleverna ger uttryck för en känsla av tacksamhet så görs det genom att rama in erfarenheterna i en diskurs om ”hur bra vi har det i Sverige”. I de preciseringar som görs, framkommer samtidigt intressanta nyansskillnader i hur eleverna skapar mening kring sina erfarenheter. Å ena sidan framträder en tacksamhet över den materiella standarden på hemmaplan, som eleverna genom resan har fått en ny uppskattning för. Det är ett förhållningssätt som lätt kan slå över i en självgod privilegietacksamhet, som snarare hyllar och bekräftar, än blottlägger, globala skillnader i livsvillkor, då ”den andras” misär blir ett medel för att upptäcka ”hur bra vi har det”.

Å andra sidan finns tecken på att de erfarenheter som gjorts under resan också används för att formulera kritiska perspektiv på den materiella levnadsstandard som eleverna upplever i sitt eget vardagsliv. Disa berättar att hon efter resan ”tänker efter mer”:

Man tänker efter mer. Både på vad man har, men så här: 'Men jag kanske inte behöver köpa den där tröjan, för jag har massa tröjor.' Alltså såna grejer också. Att man tänker mer efter ... Jag tänker efter mer innan jag gör vissa grejer, som jag inte gjorde innan.

Hon får starkt medhåll från Elvira som fyller i:

För det är så mycket här hemma som vi bara tar för givet. Toaletter, rent vatten i kranen och allting sånt.

På det sättet medför mötet med fattigdom att skillnader i grundläggande livsvillkor, så som tillgång till toaletter och rent vatten, synliggörs som förgivettagna. Det öppnar erfarenheten för en mer omfattande perspektivförskjutning i synen på de egna livsvillkoren. Trots att det inte finns belägg i intervjuerna för att så sker, så vill jag peka på hur det skulle kunna innebära en mer omfattande kritisk granskning av globala ojämlikheter.

"Inställningen"

I intervjuerna har jag bett eleverna att sätta ord på vad de har lärt sig genom resan till Kenya. När Alice, Beatrice och Clara får denna fråga uppstår en stund av tyst eftertänksamhet, varpå jag frågar: "Går det ens?". "Knappt!", svarar Alice, varpå Beatrice utbrister "oj, alltså!". Clara fyller snabbt i "jag vet inte!".

När Alice efter ytterligare en tankepaus börjar prata, lyfter hon fram det hon kallar "inställningen" som den absolut viktigaste lärdomen:

Mycket med inställningen. Att jämfört med dem så har vi ändå, vi har så många saker här och vi har så himla mycket, men ändå så är de på något sätt mycket lyckliga än vad vi är.

Clara tar över ordet och utvecklar Alices resonemang:

För det känns verkligen inte som vi är lika glada, eller genuint lyckliga, bara för att vi har saker, och att de är lyckliga på ett annat sätt. Eller är mer glada, eller glada... öppna, eller det känns som det i alla fall. Och mer välkomnande...

I intervjuerna uttrycker eleverna en tydlig uppskattning för det som de uppfattar som en annan syn på livet hos de människor som de träffat under resan.

I elevernas berättelser görs inga referenser till kenyansk eller afrikansk kultur, utan de talar genomgående om en ”annan inställning”, som snarare signalerar ett självvalt förhållningssätt, än en nedärvd kultur. I beskrivningarna framträder dessutom en tydlig uppskattning för den skillnad i inställning som eleverna tycker att de har fått inblick i. Det görs samtidigt genom ett språkbruk som präglas av ”vi” och ”dom”-positioneringar, där orden vi och dom genomgående används, samt där generaliserade bilder av både ”vi” och ”dom” formuleras.

I intervjuerna beskriver eleverna hur det som de kallar ”inställningen” också påverkade deras egen inställning. I en känslös del av intervjun med Alice, Beatrice och Clara beskriver Alice avskedsdagen och berättar att det var ”våldigt, väldigt känslösamt när man skulle dra därifrån, vi satt alla och grät i bussen”. När hon sätter ord på sina känslor blir det tydligt att hon upplever att resan har förändrat hennes egen inställning:

Jag kände att jag... när jag var där, så var jag så genuint glad, och det var liksom...där var alla individer, det spelade ingen roll om man var olika eller lika.

I citatet ramar Alice lite oväntat in sina upplevelser i termer av individualism och formulerar en bild av att i Kenya ”var alla individer”, samt att det inte spelade någon roll om man var olika eller lika. Det är tydligt att hon har svårt att hitta orden när hon avrundar med att säga att ”det var bara sån glädje, som inte går att beskriva.”

När jag vänder mig till Beatrice och Clara och frågar om de känner igen sig i Alices beskrivning får jag ett jakande svar av Clara:

Alltså där var verkligen... Du får vara hur du vill, du får se ut hur du vill, utan det går bara på att... De var så himla öppna och genuina, där hälsade man alltid på varandra med en ’high five’ eller en ’fist bump’ eller någonting.

Med orden ”du får vara hur du vill, du får se ut hur du vill” fångar Clara en upplevelse av att möta en öppenhet och acceptans för olikheter, vilket tycks ha skapat en känsla av frihet och möjlighet att vara sig själv.

Berättelserna om ”inställningen” inrymmer motstridiga men också samspelande förståelser. Å ena sidan framträder en bild av människor i Kenya som mer oförställda, omedelbara och direkta i sin kontakt med andra människor. Trots avsaknaden av kulturaliserande inramningar formuleras, menar jag, ett romantiserande narrativ om ”den exotiska andra” som är ”fattig men glad” - en återkommande diskurs i turistiska möten med ”den andra” (Mattsson 2016). Det

är en inramning som bär på likheter med historiska diskurser om afrikaner som ”den ädle vilden” som lever ett lyckligt liv långt borta från de problem som präglar den västerländska kultursfären (Eriksson Baaz 2001b).

Å andra sidan ramas ”inställningen” in av en diskurs av individualism och en tanke om att få vara sig själv, som betonar en förmåga hos ”den andra” att se varje människa som en individ. Dessa tankegångar hör snarare hemma i en liberal toleransdiskurs som hyllar mångfald och betonar vikten av acceptans för individuella olikheter och livsstilar (Brown 2006). Denna inramning tillskriver ”den andra” en positivt värderad skillnad som inte ses som underlägsen, utan snarare som bättre och mer meningsfull än det egna förhållningssättet. Det skapar en komplexitet i elevernas syn på ”den andra” som både beskrivs i kollektivistiska och individualistiska termer.

”Det är inte viktigt på riktigt”

Med utgångspunkt i elevernas bild av att de människor som de har träffat i Kenya har en annan inställning till olika delar av livet, formuleras även självkritiska tankegångar och reflektioner. Det visar hur eleverna använder erfarenheterna från resan till att rikta blicken mot sig själva. De granskar sina egna tankar om vad som är viktigt och omförhandlar hur olika dimensioner av livet ska förstås och värderas. I dessa passager blir det tydligt att eleverna berättelser om resan präglas av en vilja till en mer grundläggande omformulering av hur eleverna förstår sig själva.

I Disas och Elviras meningsutbyte nedan kan vi se hur de gemensamt jobbar sig fram till en ny förståelse av vad som är viktigt i livet.

Disa: Ja, men det känns någonstans som att de har fattat vad som är viktigt på riktigt. Alltså, lite så. Det känner jag, det har inte vi gjort. [skratt]

Elvira: Att det inte är materiella saker.

Disa: Nej.

Elvira: Utan det är mer ... ja, men mötet med människor och personerna man har runt omkring sig och så.

När Disa säger att människor i Kenya ”har fattat vad som är viktigt på riktigt” och skrattande tillägger att ”det har inte vi gjort” formulerar hon en explicit självkritik. Det plockas upp av Elvira som utvecklar

sina tankar om vad som egentligen är viktigt och hon nämner sociala relationer och människor som står en nära. Det är ett av flera exempel på hur eleverna genom att fylla i och utveckla varandras resonemang också omformulerar sina synsätt under själva intervjun.

Clara säger att det viktigaste hon har lärt sig under resan är att ”börja se varje individ som en människa”:

Det jag lärde mig mycket av, det var att jag har börjat se varje individ som människa. Inte vad du har för kläder eller hur du ser ut. Utan bara, varje individ för sig. Att det här är bara ett barn, eller det här är en tonåring, precis som jag.

Clara lyfter fram förmågan att se bortom yttre faktorer som kläder, utseende och ålder i möten med människor, som en viktig ingrediens i att betrakta alla individer som människor. Hon lägger självkritiskt till att det är särskilt viktigt att bära med sig i Sverige, och förklarar: ”där tror man att man ser varje individ, fast man egentligen inte gör det, för man har förutfattade meningar kvar i bakhuvudet.”

Erfarenheterna från resan har även inneburit ett nytt perspektiv på den egna vardagen. Clara berättar att hon ”inte alls var taggad på att komma tillbaka till Sverige, där allt ser likadant ut”:

Man vet att det här är de populära tjejerna, eller det här ...
Ja, men tänk till exempel den här svarta jackan, alla har en sån svart jacka.

Hon beskriver hur hon efter hemkomsten sett ett gäng tjejer som alla hade svarta byxor och svarta jackor i skolans matsal och säger ”att komma hem till det, det kändes så konstigt.” Genom att lyfta fram det som hon upplever som en likriktning i hur man ska vara på hemmaplan, förstärker Clara sin tidigare berättelse om hur hon under resan kunde vara som hon ville. Det illustrerar hur hon, med utgångspunkt i erfarenheterna från resan, granskar vardagen på hemmaplan med en kritisk blick.

En annan elev formulerar en liknande kritik när hon säger att resan har fått henne att inse hur onödiga vissa sociala strukturer och det hon kallar ”sociala koder” är. Hon hörs dagligen med en kille i den kenyanska gruppen över Messenger och beskriver hur det har fått henne att ifrågasätta spelreglerna för sociala relationer på hemmaplan:

Bara när det gäller att skriva till folk så har man hela den här 'men jag kan inte skriva till den här personen igen, för den kommer tro att jag är jobbig liksom'. Medan liksom ja, han som jag har pratat med väldigt mycket, han skriver till mig

varje kväll och det finns ingen liksom ... ja, men, det finns inte de här sociala koderna som egentligen... När man har varit där så inser man hur onödiga de är.

Med "sociala strukturer" och "sociala koder" förefaller eleven mena normer och förväntningar kring sociala relationer mellan ungdomar på skolan. Hon nämner även den roll som statusprylar och att ha rätt kläder har för sociala hierarkier och popularitet och avrundar med att säga att prylar och popularitet visserligen är viktigt i vårt samhälle, men "det är inte viktigt på riktigt, på något sätt".

I likheten med kritiken av likriktningen och förekomsten av förutfattade meningar, ses de sociala strukturerna som något negativt i den egna skolkontexten. Det visar hur eleverna jämför de kulturella värdesystem som de uppfattar råder på de två platserna och kontrasterar dem mot varandra, samt att det ofta leder till en självkritisk inramning av livet på hemmaplan. På det här sättet används erfarenheterna från resan för en mer grundläggande om-positionering i relation till värderingar och värdesystem som tidigare har varit förgivettagna (jfr Mezirow 2000, 2009).

"Vi är ju alla människor"

I slutet av intervjuerna bad jag eleverna att reflektera över både de olikheter och likheter som de upplever finns mellan Sverige och Kenya. Det gav i samtliga intervjuer en intressant vändning, genom att komplicera de skillnadsnarrativ som kommit till uttryck tidigare i samtalen. I de passager som lyfts fram nedan ska jag visa hur dessa omförhandlingar sker genom att eleverna på olika sätt omformulerar hur skillnad och likhet kan förstås.

Ett exempel är Greta som säger att Kenya och Sverige visserligen är väldigt olika som länder, men att det på personnivå är mer likt än vad hon förväntade sig:

Landsvis är det väldigt olika [skratt], själva klimatet är varmare. Och mycket mer växtlighet och djur. Bara på gatorna kan man höra storkar och apor. Men just från person till person var det mycket mer likt än vad jag kanske trodde från början.

Här formulerar Greta två parallella inramningar, där länderna Sverige och Kenya ramas in av en diskurs som betonar skillnad, medan den personliga nivån ramas in av en upplevelse av likhet. Genom att diskursivt särskilja och lokalisera skillnader och likheter på olika nivåer

blir det möjligt för Greta att i samma andetag uttrycka upplevelser av både skillnad och likhet.

Ett annat exempel är Elvira som stakar sig lite när hon tar ordet och bekräftande utbrister: ”det finns likheter!”. Efter en kort paus pekar hon på det gemensamma intresset för dans som en likhet mellan de svenska och kenyanska ungdomarna, för att därefter i mer generella termer beskriva hur hon ser på likhet och olikhet:

Vi är ju alla människor, vi är ju likadana, även om vi lever under olika förhållanden.

Likt Greta förlägger Elvira skillnaderna till den yttre kontexten och ”olika förhållanden”, men betonar samtidigt en grundläggande mänsklig likhet när hon säger ”vi är ju alla människor, vi är ju likadana”. Disa tar ordet och fyller i:

Ja, men så här: vi går i skolan, de går i skolan. Även om skolorna ser extremt olika ut, så går vi ju alla i skolan. Och vi alla har våra fritidsintressen. Och vi alla äter mat. Även om allt är väldigt olika så gör vi ändå samma saker, även om vi gör dem på olika sätt på grund av var vi bor.

Disa beskriver med andra ord olikhet som något som ligger på ytan och som framför allt handlar om *hur* olika saker görs och ser ut på olika platser, medan hon samtidigt betonar en mer grundläggande likhet i *vad* som görs, så som att gå i skola och ha fritidsintressen. Det är en komplex diskursiv inramning som möjliggör att betona likheter också mellan länderna, trots att de samtidigt beskrivs som väldigt olika.

I en intressant passage beskriver en elev hur hon under och efter resan har skiftat i sitt perspektiv. Hon säger: ”Jag tror att när man kom dit så såg man nog mer olikheter och nu har man nästan glömt bort dem”. Hon berättar att en av de kenyanska ungdomarna har hjälpt henne med skolarbetet över Messenger och att hon upplever att deras vardag är väldigt lika:

För vi läser samma sak i skolan och har ungefär samma schema. Vi skrev i går liksom ”jaha, nu är det måndag igen i morgon”. Och han var inte mycket mer glad över det än vad jag var liksom. Så vardagen är ändå väldigt lika.

På det här sättet omförhandlar eleven innebörderna i skillnader och likheter, genom att betona att det finns en grundläggande likhet i de vardagsliv som hon och den kenyanska vännen har. I den fortlöpande kontakten har hon upptäckt att de har en liknande inställning till

inslag i vardagen. När hon lägger till ”och han var inte mycket mer glad över det än vad jag var liksom” så antyder det en justering av bilden av att människor i Kenya skulle ha en mer positiv inställning, som framkommit tidigare i samtalet. Det understryker vikten av en mer långvarig kontakt i samband med utbildningsresor, då inramningarna av möten med andra människor och platser kan skifta över tid.

Avslutande diskussion

Den här artikeln bidrar med ett kritiskt perspektiv på internationella utbildningsresor och utforskar det lärande som sker i samband med en grupp gymnasieelevers gemensamma resa till Kenya. Artikeln visar hur transformativt lärande sker genom diskursiva omförhandlingar, som inte bara påverkar hur eleverna i studien uppfattar och känner inför händelser under resan, utan också hur de förstår och ramar in olika vardagliga situationer efter att ha återvänt till hemmaplan (jfr Mezirow 2000). Analysen visar att förskjutningarna i elevernas synsätt och förståelseramar inte sker drastiskt eller av sig självt, utan att det snarare är något som eleverna själva åstadkommer, när de stegvis och tillsammans utforskar och utmanar existerande förståelseramar och bilder av sig själva och andra under själva intervjun.

I det meningsskapande som eleverna är involverade i kan en underliggande vilja att lära av ”den andra” utläsas (jfr Monk 2000, Todd 2003). I elevernas berättelser framställs ”den andra” som någon som bär på insikter, erfarenheter och synsätt som välkomnas berika och influera det egna synsättet. De kontrasterande resonemang som eleverna för kring skillnader innebär genomgående en uppvärdering av ”det kenyanska” och en kritisk granskning av ”det svenska”. Det resulterar i en inåtriktad granskning av olika delar av vardagslivet på hemmaplan och förgivettagna antaganden i elevernas tidigare synsätt. Snarare än ett dramatiskt och oåterkalleligt brott i elevernas ”orientering mot världen” (Morgan 2010) framstår det som ett resultat av ett försiktigt experimenterande med olika diskursiva inramningar som möjliggörs av den pedagogiska kontexten och meningsskapandet eleverna emellan.

I artikeln framgår att den aktuella resan till Kenya för de deltagande eleverna har inneburit en omfattande förskjutning och omförhandling av hur de förstår sig själva i relation till andra människor och platser, i linje med tanken om ”transformativt lärande” (Mezirow 2000, 2003, 2009, Morrell & O’Connor 2002, Morgan 2010). Det bör samtidigt inte förstås som en självklar effekt av att resa till ett annat land, utan snarare som ett aktivt omhändertagande av resandets transformativa

potential (Morgan 2010). Det är inte heller ett lärande som på något entydigt sätt kan beskrivas som positivt eller negativt, då det innehåller komplexitet och motstridigheter. I elevernas berättelser framträder generaliserande och exotiserande bilder av ”den andra”, men även upplevelser av likhet och försök att luckra upp gränsen mellan ”vi” och ”dom” (jfr Nairn 2005, Mattsson 2010, 2016).

Analysen väcker frågor kring vilken roll en kritisk och ansvarsfull pedagogik spelar för det lärande som utbildningsresor leder till. I vilken mån kan en kritisk pedagogik - där erfarenheter under utbildningsresor kombineras med kritiskt tänkande och reflektion (Jakubowski 2003) - gynna de meningsskapande processer som deltagarna i en utbildningsresa involverar sig i? På vilka sätt kan vi bäst understödja lärandeprocesser som involverar kritiska granskningar och omförhandlingar av förgivettagna synsätt och perspektiv? För att få bättre kunskap om vilken betydelse olika pedagogiska strategier har för vilket lärande som utbildningsresor leder till behövs studier som jämför resor med olika pedagogiska upplägg. En lärdom från den här studien är dock att den forskningsmetod som har använts, dvs reflekterande gruppsamtal, även kan fungera som ett pedagogiskt verktyg för att understödja elevers meningsskapande processer i samband med utbildningsresor.

Referenser

- Akkari, Abdeljalil & Maleq, Kathrine, red (2020): *Global Citizenship Education. International Perspectives*. Cham: Springer.
- de Andreotti, Vanessa Oliveira (2014): Soft versus Critical Global Citizenship Education. I McCloskey, Stephen, red: *Development Education in Policy and Practice*, s 21-31. Palgrave Macmillan.
- Braun, Virginia & Clarke, Victoria (2006): Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology* 3 (2), 77-101.
- Braun, Virginia & Clarke, Victoria (2012): Thematic analysis. I Cooper, Harris, red: *Handbook of Research Methods in Psychology*, Vol. 2. Research Designs, s. 57-71. Washington, D.C: American Psychological Association
- Brown, Wendy (2006): *Regulating aversion tolerance in the age of identity and empire*. Princeton, N.J.: Princeton University Press.

- Bruner, Edward M (1991): Transformation of self in tourism. *Annals of Tourism Research* 18(2), 238–250.
- Curry-Stevens, Ann (2007): New forms of transformative education: Pedagogy for the privileged. *Journal of Transformative Education* 5(1), 33-58.
- Dahlin-Ivanoff, Synneve & Holmgren, Kristina (2017): *Fokusgrupper*. Lund: Studentlitteratur.
- Davies, Bronwyn, & Harré, Rom (1990): Positioning: The discursive production of selves. *Journal for the Theory of Social Behavior* 20 (1), 43-63.
- Denzin, Norman K (2001): The reflexive interview and a performative social science. *Qualitative Research* 1(1), 23-46.
- Dovemark, Marianne (2017): Utbildning till salu - konkurrens, differentiering och varumärken, *Utbildning & Demokrati – tidskrift för didaktik och utbildningspolitik* 26(1), 67-86.
- Eriksson Baaz, Maria (2001): Biståndet och partnerskapets problematik. I McEachrane, Michael & Faye, Louis, red: *Sverige och de Andra – Postkoloniala perspektiv*, s 159-186. Stockholm: Natur och Kultur.
- Eriksson Baaz, Maria (2001b): Introduction. African Identity and the Postcolonial. I Palmberg, Mai & Eriksson Baaz, Maria, red: *Same and other: negotiating African identity in cultural production*, s 5-21. Uppsala: Nordic Africa Institute.
- Falk, John H; Ballantyne, Roy; Packer, Jan & Benckendorff, Pierre (2012): Travel and learning: a neglected tourism research area. *Annals of Tourism Research* 39(2), 908-927.
- Forsberg, Håkan (2015): *Kampen om eleverna*. Doktorsavhandling. Studier i utbildnings- och kultursociologi, 7. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Gambrell, James A (2016): A Critical Race Analysis of Travel for Transformation: Pedagogy for the Privileged or Vehicle for Socio-Cultural Transformation? *Journal of Ethnographic & Qualitative Research* 11, 99–116.
- Gordon, Cynthia (2015): Framing and Positioning. I Tannen, Deborah; Hamilton, Heidi E & Schiffrin, Deborah, red: *The Handbook of Discourse Analysis*, 324-345. Oxford: Wiley Blackwell.
- Harling, Martin & Dahlstedt, Magnus (2017): Sälja, välja och svälja. En analys av skolval, marknadsiering och gymnasieämnessans logiker. *Utbildning & Demokrati – tidskrift för didaktik och utbildningspolitik* 26(1), 159-176.
- Harrison, Julia D (2003): *Being a Tourist: Finding Meaning in Pleasure Travel*. Vancouver: UBC Press.

- Holm, Ann-Sofie (2013): A sea of options – Student perspectives on market competition in upper-secondary schools in Sweden. *Nordic Studies in Education* 4, 284-299.
- Holstein, James A & Gubrium, Jaber F (1995): *The active interview*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Hope, Max (2009): The Importance of Direct Experience: A Philosophical Defence of Fieldwork in Human Geography. *Journal of Geography in Higher Education* 33(2), 169-182.
- Jakubowski, Lisa Marie (2003): Beyond Book Learning. Cultivating the Pedagogy of Experience Through Field Trips. *The Journal of Experiential Education* 26(1), 24-33.
- Kendall, Shari (2008): The balancing act: Framing gendered parental identities at dinnertime. *Language in Society* 37(4), 539-568.
- Kumashiro, Kevin K (2000): Toward a Theory of Anti-Oppressive Education. *Review of Educational Research* 70(1), 25-53.
- Lean, Garth; Staiff, Russell & Waterton, Emma (2014): *Travel and transformation*. London & New York: Routledge.
- Mattsson, Katarina (2010): Afrikakänsla. I Tesfahuney, Mekonnen & Schough Katarina, red: *Det globala reseprivilegiet*, s 93-108. Lund: Sekel förlag.
- Mattsson, Katarina (2016): *Turistisk vithet och begäret till den andra*. Hägersten: Tankekraft förlag.
- McKenzie, Pamela J (2005): *Interpretive Repertoires*. FIMS Publications 45.
- Mezirow, Jack (2000): Learning to think like an adult: Core concepts of transformative theory. I Mezirow, Jack & Associates, red: *Learning as transformation: Critical perspective on a theory in progress*, s 3-33. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, Jack (2003): Transformative learning as discourse. *Journal of Transformative Education* 1(1), 58-63.
- Mezirow, Jack (2009): An overview of transformative learning. I Illeris, Knud, red: *Contemporary theories of learning: learning theorists - in their own words*, s 90-105. London and New York, Routledge.
- Monk, Janice (2000): Looking Out, Looking In: The ‘Other’ in the Journal of Geography in Higher Education. *Journal of Geography in Higher Education* 24(2), 163-177.
- Morgan, Alun David (2010): Journeys Into Transformation: Travel to An “Other” Place as a Vehicle for Transformative Learning. *Journal of Transformative Education* 8(4), 246-268.
- Morrell, Amish & O’Connor Mary Ann (2002): Introduction. I O’Sullivan, Edmund; Morrell, Amish & O’Connor Mary Ann, red: *Expanding the boundaries of transformative learning: Essays on theory and praxis*, s xv-xx. New York: Palgrave.

- Nairn, Karen (2005): The problems of utilizing 'direct experience' in geography education. *Journal of Geography in Higher Education* 29(2), 293–309.
- Pashby, Karen (2016): The global, citizenship, and education as discursive fields: towards disrupting the reproduction of colonial systems of power. I Langran, Irene & Birk, Tammy, red: *Globalization and Global Citizenship*, s 85-102. London & New York: Routledge.
- Potter, Jonathan & Wetherell, Margaret (1987): *Discourse and social psychology: Beyond attitudes and behaviour*. Sage Publications, Inc.
- Robson, Elsbeth (2002): 'An Unbelievable Academic and Personal Experience': Issues around teaching undergraduate field courses in Africa. *Journal of Geography in Higher Education* 26(3), 327-344.
- Scott Joan W (1991): The Evidence of Experience. *Critical Inquiry* 17(4), 773-797.
- Stone, Matthew J & Petrick, James F. (2013): The Educational Benefits of Travel Experiences: A Literature Review. *Journal of Travel Research* 52(6), 731– 744.
- Stoner, Krystina R; Tarrant, Michael A; Perry, Lane; Stoner, Lee; Wearing, Stephen & Lyons, Kevin (2014): Global Citizenship as a Learning Outcome of Educational Travel. *Journal of Teaching in Travel & Tourism* 14(2), 149-163.
- Todd, Sharon (2003): *Learning from the other: Levinas, psychoanalysis, and ethical possibilities in education*. Albany: State University of New York Press.
- Torgovnick, Marianna (1990): *Gone Primitive: Savage Intellectuals, Modern Lives*. Chicago: University of Chicago Press.
- Wetherell, Margaret (1998): Positioning and interpretative repertoires: Conversation analysis and post-structuralism in dialogue. *Discourse & Society* 9(3), 387–412.

Copyright Mattsson 2023. This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

