

# Från monokulturell till interkulturell pedagogisk forskning

Pirjo Lahdenperä

Det finns redan många skolor som multietniska eller mångkulturella skolor, och allt fler skolor har eller kommer att få elever med skiftande kulturell bakgrund. Skolorna är mångkulturella och multietniska eftersom eleverna är det. Dessa skolor kan i och för sig arbeta som en vanlig nationell svensk skola utan att definiera sig eller arbeta som en mångkulturell eller multietnisk skola. Anja Paulins (1994) utvärdering från ett antal mångkulturella klasser visade att lärarna trots elevernas skiftande bakgrund ofta undervisade i klassen som om eleverna var från Sverige. Även annan forskning som t ex Lahdenperä (1997) har visat att en klass bestående av ett antal mångkulturella elever ofta definieras av lärarna som en klass med många invandrarelever i. Beträktningsättet utgår ifrån ett monokulturellt perspektiv där svenskheten är utgångspunkt, norm och mål för undervisningen.

Om man definierar en skola som multietnisk och mångkulturell till sin verksamhet borde det rimligtvis förutsätta ett annat pedagogiskt innehåll, arbetsätt och en annan organisation som mer utgår från elevers olika kulturer och språk än enbart det svenska. De olika verksamhetsaspekterna som undervisning, bedömning och betygsättning, verksamhets- och kursplaner, läromedel osv borde avspegla den mångkulturella elevsammansättningen. Verksamhetsutveckling från monokulturellt till mångkulturellt är ett utforskat område där forskningen om lärarrollen går i hand i hand med den mångkulturella skolutvecklingen. Således finns det en klar utvecklingspotential och en utmaning för skolforskningen att utveckla kunskapsområdet "lärandet och lärarrollen i multietniska skolor och klassrum" eftersom kunskapsområdet med ett mångkulturellt perspektiv är nytt och i sin linda.

## Från invandringsforskning till interkulturell forskning

Det finns en omfattande internationell och svensk forskning om etniska relationer där fokuseringen ligger på s k invandrare och minoriteter. Också attityder och värderingar mellan olika folkgrupper eller mellan svenskar och invandrare har utgjort ett stort intresse för denna forskningsinriktning.<sup>1</sup> För samhällsplaneringen har det varit viktigt att få kunskaper om invandrare vilket, enligt Markku Peura (1988, 1991), har lett till att invandringsforskningen fått legitimitet, pengar och status i landet. Men den svenska staten, samhället, skolan och svenskarna faller hittills utanför detta forskningsintresse. Att så lite forskning sker om etniska relationer där fokus ligger på majoritets-samhället och dess institutioner kan bero på det faktum att få forskare har ursprung som invandrade eller representerar landets etniska eller språkliga minoriteter, vilket givetvis påverkar valet av forskningsintresse och perspektiv. Vidare hävdar Peura att majoriteten – till skillnad från minoriteterna – har en privilegierad tillgång till utbildning, resurser och viktiga kontakter inom forskningsvärlden.

Invandringsforskningens problem kännetecknas inte enbart av att invandrare eller minoriteter utgör objektet för olika typer av kartläggningar och undersökningar utan också av att referenspunkten till resultat och slutsatser utgår från det monokulturellt svenska synsätt där ”svenskheten” utgör utgångspunkt, norm, idealtillstånd och mål för åtgärderna. Det monokulturella – det må vara synen på identitetsutveckling hos minoritetsbarn, språkbehärsksningen, synen på skolframgång eller det praktisk-pedagogiska arbetet i skolan – framhävs i regel som ett önskvärt tillstånd i den nuvarande skolforskningen.

I språk- och kulturarvsutredningens huvudbetänkande *Olika ursprung – gemenskap i Sverige* (SOU 1983:57) lanserades begreppet *interkulturell* undervisning officiellt i Sverige. Där rekommenderades användningen av termen interkulturell undervisning som ett uttryck för ett nytt förhållningssätt mellan svenskar och invandrare i skola och utbildning. Samma utredning föreslog att interkulturell undervisning förs in som ett moment i all utbildning av personal i skolan. När begreppet interkulturell lanserades under 80-talet handlade det således om s k invandrarkunskap, i syfte att uppnå förståelse för invandrare och minoriteter och därmed en konfliktfri samexistens mellan olika etniska grupper i landet (Lahdenperä 1995b).

Det finns många olika sätt att definiera termen *interkulturell*, beroende på i vilket sammanhang den används. Det gemensamma för termen *interkulturell* är dock att den refererar till en interaktionsprocess med ömsesidig kontakt mellan personer med olika kulturella bakgrunder. Med olika kulturella bakgrunder hänsyftas vanligen i interkulturella sammanhang till olika etniska<sup>2</sup> kulturer.

I kommunikationsteoretiska sammanhang (Lundberg 1991) lyfts kvalitéer i kulturmöten fram för att de ska betraktas som *interkulturella*, dvs möten där olika aktörer är medvetna om att deras egna kulturer sätter begränsningar för kommunikationen och därmed även för en öppen och jämbördig relation. Man är beredd att genom kommunikation och interaktion ompröva och vidga den egna kulturella horisonten.

I min avhandling *Invandrarbakgrund eller skolsvårigheter?* (1997) undersökte jag lärarnas förhållningssätt till elever med invandrarbakgrund och angav det utmärkande för ett interkulturellt förhållningssätt. I konstruktionen av ett interkulturellt förhållningssätt gestaltade jag ett fokusskifte; från elevens invandrarbakgrund och etnicitet till lärarens medvetenhet om den egna kulturbakgrunden och vetskap om att beskrivningar eller relationer rör en person med en annan etnisk bakgrund. Vidare bygger ett interkulturellt förhållningssätt på ett mer jämlikt förhållande mellan aktörer där ingen av aktörerna har makten att definiera den andres kultur och etnicitet. Ett interkulturellt förhållningssätt kan även komma till uttryck i beskrivningar av problem i termer av kulturkonflikter eller i beskrivningar av kulturskillnader och kulturkonflikter t ex i skolan, klassen, mellan lärarna eller mellan lärarens och elevens kultur.

Avhandlingen kan utgöra ett exempel på interkulturell forskning. Jag har inte studerat hur de mångkulturella barnen mår eller vilka svårigheter de har i skolan, utan hur den interpersonella relationen gestaltas i lärarnas beskrivningar av eleven och vilka uppfattningar och antaganden dessa bygger på. Därmed har jag berört de interetniska interaktionsmönstren mellan läraren och den tänkta eleven eller de tänkta eleverna.

Sammanfattningsvis kan interkulturell forskning beskrivas som forskning som studerar olika företeelser från en inter-etnisk, inter-kulturell synvinkel där de olika kulturella perspektiven som exempelvis majoritets- och minoritetsperspektivet samverkar och kompletterar varandra. Det mångkulturella samhället där skolan kommer att arbeta interkulturellt utmanar den etablerade forsk-

ningen och ställer nya krav. Den interkulturella pedagogiska forskningens uppgift är bl a att tydliggöra etnocentriska och monokulturella föreställningar och värderingar i skola och utbildning. Syftet är att åstadkomma förändringar i synsätt och interaktion och det monokulturella sättet att angripa ”problemet”. Men ingen enskild forskningsgren kan ensamt studera detta komplexa mångkulturella system. Det behövs tvärvetenskapliga och mångvetenskapliga forskningsansatser som belyser t ex skola och utbildning från olika synvinklar.

## Att tydliggöra bärande meningssystem och kulturbundenhet

Val av forskningsansats och metod styrs bl a av hur forskningsproblemet och syftena är formulerade samt vilka kunskaper som söks om problemet. Med syfte att studera tänkande, uppfattningar, attityder, värderingar och förhållningssätt i ett interkulturellt perspektiv mellan olika aktörer utgör den socialkonstruktivistiska inriktningen och forskningsansatsen ett redskap för att utforska dessa aspekter som relationistiska och interpersonella fenomen.

### *Socialkonstruktivism, kontext och kultur*

Många forskare (exempelvis Pearce 1989, 1994, Shotter 1993, Gergen 1985, 1989) med en socialkonstruktivistisk inriktning använder sig också av kommunikationsteoretiska ansatser och metoder i forskningen, eftersom båda inriktningarna, såväl de kommunikationsteoretiska som socialkonstruktivistiska, fokuserar på kommunikation och interaktionen mellan människor. Om de kommunikativa aspekterna i socialkonstruktivismen skriver John Shotter (1993):

... in shifting to a focus upon our conversational talk among ourselves, we direct our attention to different factors in our human existence. Instead of to events within the inner dynamics of the individual psyche (subjectivism, romanticism, and cognitivism), or to events within the already determined characteristics of the external world (objectivism, modernism, and behaviourism) – the two polarities in terms of which we have thought about ourselves in recent times – in social constructionism, we attend to events within the contingent flow of continuous communicative interaction between human beings (Shotter 1993, s 6–7).

Den socialkonstruktivistiska synen på kommunikation utgår från att människor tolkar och skapar den sociala verkligheten. Språket är det medel med vars hjälp vi skapar den verklighet vi lever i och samordnar våra handlingar med andra. Detta innebär att mening skapas och ges i interaktionen mellan människor, och att tolkningen av en händelse eller upplevelse för en person beror på det sammanhang eller kontext som hon eller han befinner sig i.

Antagandet om sammanhangets betydelse för språk, kommunikation och mening kan härledas ur många olika vetenskapsgrenar. I en postmodern teoretibildning ses i allmänhet vetenskapen, logiken, epistemologin och kunskapen som inordnade i ett språkligt och socialt sammanhang. Vetenskapens och etikens sanningar bygger på språkliga metaforer och inte på naturgivna fakta. Därmed beror också mening på sociala omständigheter, värderingar, kriterier, intressen, attityder och på sociala praktiker. Michel Foucault (1972, 1993) placerar meningen i diskursiva praktiker. Ludwig Wittgenstein (1953) lägger med sin språkfilosofiska inriktning tonvikten på relationerna mellan språk, mening och handlande. Enligt Wittgenstein är meningen av en sats intimt förknippad med den situation i vilken satsen förekommer, och förståelsen av en sats handlar om att förstå den konkreta satsens roll i just den situation där den förekommer.

I ovanstående synsätt utgår det epistemologiska antagandet från att den sociala verkligheten skapas i interaktionen mellan iakttagaren och det iakttagna objektet, och att den inte med nödvändighet har sin motsvarighet i yttre företeelser. Detta lyfter fram idéer, myter, värden, upplevelser, fantasier, metaforer och andra tolkningsskapelser hos individer i ett system, som blir viktiga redskap när man analyserar tänkandet i systemet. Kenneth Gergen (1985, 1989) förskjuter tonvikten i analysen och åtgärderna från beteendesystem till meningssystem. Han menar att olika företeelser får mening i interaktion mellan människor. Meningssystem kan studeras genom de processer och strukturer som finns i denna interaktion.

Socialkonstruktivisterna skiljer sig från konstruktivisterna<sup>3</sup> genom att anse att den mening och den värld som människor lever i existerar i ett intersubjektivt medium och att även känslor och mellanmänniska förhållanden utgör sociala konstruktioner. Vi konstruerar världen genom språket och språk är till sin natur ett relationellt fenomen. Den sociala verkligheten skapas, ordnas och ges mening med språkliga verktyg som benämningar, begrepp, kategorier osv. De är kulturbundna så tillvida att de definieras utifrån den kulturella kontext, där mening skapas och ges. Kultur är en del av vår sociala värld och utgör som sådan den kontext för våra samtal av vilka vi är produkter.

När man applicerar den ovanstående socialkonstruktivistiska teoribildningen på begreppet *kultur* kan denna, enligt min mening, beskrivas med eller analyseras och studeras utifrån sex olika angreppspunkter. I boken *Interkulturella läroprocesser* (1995a) presenterade jag tre av dessa kulturaspekter: 1) kulturella artefakter, dvs olika kulturella produkter och avbildningar, som maträtter, konst, byggnader, musik, dräkter och dans; 2) kollektiva trosföreställningar och värderingar, dvs olika religiösa trosföreställningar, värden, meningssystem, normer och värderingar, vad som är rätt och fel; 3) upprepade beteendemönster, som olika typer av praktik, traditioner, ritualer, firanden, hur man rutar in sin dag etc (s 64). Utöver dessa tre angreppspunkter, menar jag, att även 4) vårt tänkande, dvs sättet att tänka, abstraktioner, begrepp, metaforer, minnesfunktioner etc är kulturbundna likväl som 5) känslor, dvs sinnestämningar och känslouttryck är det. Likaledes 6) sättet att kommunicera och relatera till sin omgivning som relationer i släkten och familjen eller mellan könen blir i det ovan nämnda socialkonstruktivistiska perspektivet beroende av det omgivande samhället och kulturen.

### *Kulturkontrastering*

Människor som ingår i en och samma etniska kultur uppfattar företeelser på likartade sätt. ”Att ta någonting för givet” och ”att se någonting som normalt” omfattas av personer med gemensam kulturhorisont enligt Barnett Pearce (1994). Därför kan alla kulturbundna uppfattningar och föreställningar betraktas som mer eller mindre etnocentriska. Individer som delar dessa föreställningar och värderingar uppfattar dem vanligen inte som etnocentriska utan som självklara. För att tydliggöra dessa etnocentriska föreställningar och värderingar måste individerna konfronteras med andra sätt att uppfatta och värdera företeelsen i fråga.

Olika forskningsinriktningar använder varierande metoder för att tydliggöra dessa etnocentriska eller kulturbundna föreställningar, sättet att tänka, värderingar, känslouttryck osv. Martti Grönfors (1982) pekar på antropologernas sätt att studera ”främmande” kulturer och vikten av att forskaren idkar ”immersion”, vilket innebär att forskaren måste leva i den kultur som ska studeras utan att för den skull tappa sina egna kulturella referensramar och värderingar. Det gemensamma för olika forskningsinriktningar är att forskaren intar ett *kulturkontrastivt* perspektiv. Det ”immersiva” består i att man använder sig av den kulturella kompetensen som gör det möjligt att komma åt och att förstå det underliggande tänkande och de kontextuella överens-

kommelser som är gällande i kulturen i fråga. Men om man identifierar sig alltför starkt och ”förlorar” sig i de gemensamma meningssystemen kan dessa inte kartläggas och tydliggöras, eftersom de måste kontrasteras med ett annat perspektiv som t ex ett minoritetsperspektiv.

Det går inte att enbart teoretiskt, dvs kognitivt, lära sig att bli medveten om sina kulturella föreställningar och begränsningar. Etnocentriska föreställningar och värderingar måste konfronteras med andra uppfattningar och känslomässigt bearbetas (Lahdenperä 1995a).

## Tänkbara forskningsmetoder

### *Diskursanalyser*

Diskursanalyser är i pedagogisk forskning en alltmer flitigt förekommande metod när man vill analysera och tydliggöra underliggande tänkande i olika institutioner i samhället. Den franske filosofen Michel Foucault (1972, 1993) definierar diskurs som system av yttranden; system som styrs av bestämda uppfattningar om vad som sägs, vem som får tala och vad som betraktas som sanning. Varje diskurs är dessutom relaterad till en bestämd praktik. Det finns således för varje tid en dominerande diskurs som är legitim inom medicin, biologi, psykologi, specialpedagogik, interkulturell undervisning etc, liksom det finns diskurser som är relaterade till institutionaliserad samhällelig praxis.

Diskurs kan således användas som ett analysinstrument för att beskriva bland annat uppfattningar, synsätt, ideologier samt handlingar i form av praktik och institutioner under en viss tid. I *Diskurssianalyysin aakkoset* (Diskursanalysens ABC) av Arja Jokinen, Kirsi Juhila & Eero Suoninen (1993) delar författarna in diskursanalyser i två olika inriktningar: 1) en brittisk inriktning, som används mest bland socialpsykologer och psykologer som studerar olika meningssystem och hur den sociala verkligheten skapas och ges mening, och 2) Foucault-inspirerade kritiska analyser som laborerar t ex med maktbegrepp och studier av maktrelationer. Författarna till boken ser inte diskursanalysen som en forskningsmetod utan snarare som en teoretisk referensram som tillåter olika granskningspunkter och metodiska tillämpningar.

I artikeln ”Critical discourse analysis” av Norman Fairclough & Ruth Wodak (1997) beskrivs diskurser som en form av social praktik. Detta innebär att det finns en relation mellan en speciell diskursiv händelse, situation, institution och sociala strukturer som främjar ”diskursen”.

A dialectical relationship is a two-way relationship: the discursive event is shaped by situations, institutions and social structures, but it also shapes them. To put the same point in a different way, discourse is socially constitutive as well as socially shaped: it constitutes situations, objects of knowledge, and the social identities of and relationships between people and groups of people (s 258).

I detta perspektiv är diskursanalyser inte enbart ett analysinstrument utan kan även innebära ett socialt konstituerande redskap när det gäller att undersöka och vidga exempelvis talet om olika företeelser i samhället.

I diskursanalyser av kulturella uppfattningar, värderingar eller ideologier är det viktigt att dessa även inbegriper analyser av intuitiva föreställningar om det som är påbjudet respektive förbjudet eller om det som uppfattas som icke-uttryckbart. Dessa förbjudna aspekter kommer man åt genom att t ex analysera det som är exkluderat i texter och i kommunikation.<sup>4</sup> I avhandlingen *Invandrarbakgrund eller skolsvårigheter?* analyserade och tydliggjorde jag bärande meningssystem kring elever med invandrarbakgrund. Meningssystemen definierade jag som kulturbärande i den svenska skolkontexten. Dessa frammejslade kulturbärande meningssystem var ett resultat av en *interkulturell* diskursiv analys där det underliggande ”svenska” meningssystemet kontrasterades med ett bikulturellt (finskt-svenskt) invandrarperspektiv. Det konstituerande inslaget utgjordes av att ”invandradiskursen” beträffande bl a elever, föräldrar och forskning ersattes av en mångkulturell eller interkulturell diskurs.

### *Life-story forskning*

Gerhard Arfwedson (1996) lyfter i förordet till boken *Att stärka lärarnas röster* fram den engelska skol- och undervisningsforskaren Ivor Goodsons forskning som ett sätt att placera skolan, lärarna och eleverna i större kultur- och traditionssammahang. Goodson (1996) skisserar ett forskningsprogram där lärares livsberättelser står i fokus. Han ser denna väg som mer framkomlig än den traditionella undervisningsforskningen. Han menar att praktiken inte kan granskas utifrån av en utanförstående observatör. Genom att foku-



sera personen, läraren, i stället för praktiken och handlingarna i klassrummet, kan man få insikt i undervisningen som en del av lärarens liv. Forskarens bidrag till samarbetet är att "lokalisera" eller *kontextualisera* lärarens berättelser genom att komplettera med andra källor – andra lärares beträttelser, offentliga texter, den lokala och historiska inramningen, dvs olika typer av kontextfaktorer som kan vara av betydelse.

Genom kontextualiseringen av berättelserna går man från personliga *life-stories* till *life-histories*, som både är samhällligt och kulturellt intressanta. Denna *Life-history*-forskning bygger utöver individens historia på konstruktioner och rekonstruktioner av det kollektiva tänkandet under den tid som personen i fråga har varit verksam. Den lokala och nationella traditionen påverkar berättelsen. Man använder socialt accepterade beskrivningar av yrket osv. Lärarens egna beskrivningar, tolkningar, upplevelser och bedömningar av sitt arbete i dess personliga och kontextuella sammanhang står i fokus.

Denna *Life-story*- och *Life-history*-forskning ser jag som ett metodiskt sätt att komma åt det kulturbundna i lärarens arbete. Studier av lärares liv ger en möjlighet att få grepp om både individens unika liv och samhällets historiska situation, dvs "legering av den personliga rösten och bredare kulturbundna tankeformer" (Goodson 1996, s 112). Därmed kan livshistorier erbjuda ett sätt att utforska relationen mellan en kultur, dess sociala strukturer och individens liv – och att se den formella situationens tryck och de krafter i den inre subjektiva tolkningen av situationen. När det gäller lärarens arbete i multietniska klasser och skolor kan kulturbundna underliggande antaganden hos läraren självfallet utgöra ett etnocentriskt tänkande om andra kulturer. Denna etnocentrism kan komma till uttryck i ett (ofta omedvetet) negativt förhållningssätt och diskriminering av elever med annan etnisk tillhörighet och kultur.

Goodson påpekar i sin bok svårigheter med *teachers' lives*-forskning. "Om lärarens undervisningspraktik är mycket sårbar som utgångspunkt för forskning, så är samtidigt lärarens 'life story' personlig och djupt intim" (Goodson 1996, s 35). Samarbetet mellan forskaren, som tar emot livshistorien, och läraren, som tillhandahåller sin livsberättelse, har både etiska och mellanmänskliga (exploaterings) problem. Ett genuint samarbete kring studier av lärares liv förutsätter ett ömsesidigt givande utbyte mellan *life story giver* och *research taker*. Att klargöra och se fördelar mellan forskarens och lärarens olika strukturella placeringar är nyckeln till ett givande samarbete. Enligt honom har forskningsinstitutionen tid och resurser att samarbeta med lärare och utveckla kontextgenealogier, dvs bredare sammanhangsanalyser. När man

fokuserar lärarberättelsen i dess kontext kan forskarens och lärarens uppfattningar om undervisning mötas och ömsesidigt utvecklas.

En interkulturell forskningsansats kan erbjuda ytterligare möjligheter att tydliggöra kulturbundna antaganden om lärande, undervisning, lärarens arbete och roll – om de kontrasteras med ett annat sätt att se på dessa företeelser. Detta underlättas om läraren och forskaren har olika kulturella kompetenser och etniska bakgrunder. Förutsättningen för det interkulturella arbetet är att det finns tolerans att diskutera kulturbundna aspekter och att det sker i ett öppet och tillåtande klimat, där ingen bedömer eller utvärderar den andres arbete. Det kan vara svårt att åstadkomma denna relation mellan en lärare på fältet och en forskande lärarutbildare/metodiklärare eftersom lärarutbildare i allmänhet har haft som sin arbetsuppgift att bedöma och värdera lärarkandidaters lektioner. Att tydliggöra de olika perspektiven och ”kulturbundenhet” i rollutövandet kan vara en möjlig väg för ett gemensamt och fruktbart forskningsarbete.

## Didaktiska forskningsområden och aktionsforskning

Det finns ett stort antal pedagogiska och didaktiska problemställningar som handlar om lärandet och lärarens arbete i mångkulturella skolor och klasser. Lärare verksamma i mångkulturella skolor har genom sin dagliga verksamhet förvärvat praktiska kunskaper om hur man arbetar i dessa skolor. Att synliggöra tyst kunskap eller s k omedveten lärarkompetens inom den mångkulturella undervisningen förutsätter skolforskning där utomstående forskare/lärarutbildare är med och analyserar skeenden i klassen och i undervisningen. Att komma åt den tysta praktikerkunskapen är således en viktig del av den totala kunskapsutvecklingen. Jag ser följande forskningsområden som centrala för utvecklandet av kunskaper om det praktiskt-pedagogiska arbetet i en mångkulturell/multietnisk skola:

- a) Att utveckla kunskaper om att undervisa och att organisera lärandeprocesser i multietnisk/mångkulturell skola och utbildning.
- b) Att utveckla både ämnesövergripande och ämnesspecifika mångkulturella och interkulturella innehåll i undervisningen och arbetssätt i skolan.
- c) Att vidareutveckla skolans och lärarutbildningens samarbete med elevens föräldrar och närmiljön.

Utöver dessa praktiskt-pedagogiska områden är det angeläget att studera i vilka avseenden lärarrollen förändras när man arbetar i en mångkulturell kontext. Det kan vara påfrestande att samarbeta med många modersmåslärare och föräldrar från olika etniska kulturer. Likaså kan läraren hamna i olika typer av rollkonflikter där elever och föräldrar förväntar sig en annan typ av pedagogik än vad t ex den nationella läroplanen förespråkar.

### Att återupprätta aktionsforskningen: Stötestenar och möjligheter

En förutsättning för att man ska kunna utveckla både ämnesövergripande och ämnesspecifika mångkulturella och interkulturella innehåll och arbetsätt i skolan är att både lärarubildare/forskare och lärare är involverade i forskningsprocessen. Aktionsforskning är en metod som återkommer flitigt i diskussioner om lärarforskning eftersom den tar sin utgångspunkt i praktiken och i samarbetet mellan forskare och praktiker. Stephen Kemmis & Robin McTaggart (1988) definierar aktionsforskningen som

a form of collective selfreflective enquiry undertaken by participants in social situations in order to improve the rationality and justice of their own social or educational practices, as well as their understanding of these practices and the situations in which these practices are carried out (s 5).

Aktionsforskning som forskningsmetod fick sin början genom att socialpsykologen Lewin på 40-talet började använda begreppet *action research*. Lewin och hans forskningsgrupp presenterade tre av aktionsforskningens viktigaste ingredienser: Deltagande och samverkan, demokratiska ideal samt nära koppling mellan teori och praktik. Med sitt valspråk "nothing is as practical as a good theory" ville han hitta teorier och metoder som kunde vara användbara när man förändrar praktiken (Räsänen 1993). I 1960- och 70-talens aktionsforskning kom man att skilja mellan forskar-, myndighets- och gräsrotsinitierade projekt. De förstnämnda hade karaktären av "fältexperiment". De myndighetsinitierade bestod av utvärdering och implementering medan de gräsrotsinitierade utgjorde en form av samhällsarbete<sup>5</sup>.

### *Målen för aktionsforskning*

Att lösa praktiska problem utgör både ett mål och en startpunkt för aktionsforskning. Viljo Kohonen & Pauli Kaikkonen (1998) menar att ett väsentligt

skäl att starta aktionsforskning är att förbättra kvalitén på undervisning och lärande, samt arbetsförhållanden för lärare och elever i skolorna. Leena Syrjälä, Pirkko Ahonen, Eija Syrjäläinen & Seppo Saari (1994) fokuserar på kollektiv problemlösning som grundpelare för aktionsforskning. Därför är både den faktiska situationen och sammanhanget vari praktiken utövas viktiga forskningsobjekt. Undervisningen, skolan som organisation och det omgivande samhället problematiseras. Man talar om emancipatorisk eller kritisk aktionsforskning som syftar till att utöka deltagarnas (lärarnas) makt (empowerment) över sin egen arbetsituation.

Aktionsforskning kan utgöra ett sätt att få kunskap om den verksamhet som man själv är involverad i genom att man försöker förändra den. Enligt Rönnerman (1997, 1998) blir aktionsforskning därmed en strategi som förknippas med studier som leder till förändring och förnyelse av praktiken. Skolans olika aktörer blir delaktiga och tar ansvar för både egen kunskapsutveckling och skolutveckling i en process där reflektion och aktion förutsätter varandra. Aktionsforskning kan därmed bli ett verktyg för lärarnas kompetensutökning, professionalisering och för skolutveckling.

Flera olika skolforskare (Altrichter & Posch 1994, Goodson 1996, Niemi & Kohonen 1995, Kohonen & Kaikkonen 1998, Rönnerman 1998, Syrjälä 1997) framhåller aktionsforskning som ett sätt att utöka lärarnas kompetens. Att kunna förstå och förändra sitt eget arbete förutsätter emellertid att praktiska erfarenheter analyseras och reflekteras över. Att lärarna ska bli mer reflekterande och ”tänkande” lyfts fram bland syften för och fördelarna med aktionsforskning. *Aktionslärande*<sup>6</sup> (Egerbladh & Tiller 1998) är en term som förknippas med aktionsforskning, dvs en kontinuerlig lärande- och reflektionsprocess med aktiv handling som utgångspunkt. Juhani Aaltola & Leena Syrjälä (1997) betonar att en god aktionsforskning ger möjligheter till en kunskapskonstruerande process, där kunskapen ses som föränderlig och kontextuell.

### *Vad är aktionsforskning: En skolutvecklings- eller forskningsmetod?*

Syrjälä (1997) tar upp svårigheter med att definiera aktionsforskning och anser att aktionsforskningen består av olika tekniker där man undersöker praktiken.

Herbert Altrichter & Peter Posch (1994) och Pauli Kaikkonen (1995) menar att det är fel att begränsa aktionsforskning till att gälla specifika forskningsmetoder eller till olika sätt att rapportera. Det gemensamma för alla typer av aktionsforskning är, enligt dessa forskare, forskningsprocessens olika steg: Identifiering av problem, planering, handlande samt reflektion över och utvärdering av de praktiska erfarenheterna.

Juhani Aaltola & Leena Syrjälä (1999) definierar aktionsforskning mera med ett förhållningssätt till forskningsobjektet än med olika tekniker och metoder. De anser att aktionsforskningen är deltagande till sin karaktär och utgår från praktiken. Deltagare blir därmed ”tvungna” att i ett socialt samspel analysera och granska sina egna uppfattningar, värderingar och färdigheter. Aktionsforskning utgör en process, en långvarig och kollektiv läroprocess, där resultatet är deltagarnas kvalitativa förändring av förståelse och färdigheter.

Leena Syrjälä (1997) refererar J Peltonen som påpekar att den anglosaxiska aktionsforskningstraditionen betonar aktivitet och personlig förståelse på bekostnad av forskningen. Den tyska traditionen, menar Peltonen, har däremot fokuserat forskningssidan och aktionsforskningens vetenskaplighet. Karin Rönnerman (1998) ser aktionsforskningen som en metod där förståelse och aktion träder fram i en cyklisk process – en process som inte tar slut utan där nya frågor efterhand uppträder som i sin tur fokuserar behov av nya aktioner. Därmed ligger hennes definition närmare en lärarbaserad modell för skolutveckling än en forskningsmetod med ett generellt kunskapsproducerande syfte.

### *Stötestenar*

I litteraturen om aktionsforskning kan man finna olika motiv för att starta och driva aktionsforskning. I projektet ”Interkulturellt lärande i mångkulturella skolor”, som har pågått sedan 1995 på institutionen för pedagogik vid Lärarhögskolan i Stockholm, har vi använt oss av aktionsforskningsmodellen. En eller två lärarutbildare från varje ämnesinstitution ingår tillsammans med lärare i mångkulturella skolor i Rinkeby i en mindre aktionsforskningsgrupp där syftet är att analysera, planera, genomföra, utvärdera och dokumentera olika pedagogiska och didaktiska projekt rörande interkulturellt lärande i multietniska skolor och klassrum.

Under arbetet med detta aktionsforskningsprojekt har vi emellertid stött på olika svårigheter och problem beträffande samarbetet mellan forskare tillika lärarutbildare och lärare. Den traditionella relationen mellan högskolor och universitet är den att universitet har auktoritet och kunskap. Synen att den teoretiska kunskapen som tillhör universitetet/högskolan överträffar lärarens praktiska kunskap är alltfjämt utbredd. Detta kan ha försvårat samarbetet mellan en del lärare och forskande lärarutbildare.

Flera skolforskare (bl a Goodson 1996, Kaikkonen & Kohonen 1998, Egerblad & Tiller 1998, Rönnerman 1998) har tagit upp svårigheter i samarbetet mellan forskare och lärare. Det bristande samarbetet har ofta resulterat i känslan av exploatering och forskarens nedvärderande behandling av läraren. Detta kan medföra att läraren känner sig behandlad som mindre vetande eller reducerad till "lärarkandidat" där lärarutbildaren/forskaren granskar och bedömer undervisningspraktiken. Dessutom pressar självfallet universitetskarriärens villkor forskare till att utnyttja forskningsdata, i vilket kraven att publicera sig har sina egna stötestenar för samarbetet. Det kan också vara så att läraren är van att arbeta isolerat, vilket kan skapa motstånd och ovana för kritik och förändringar.

Således är de praktiska betingelserna för de respektive aktörerna olikartade. Aktionsforskningen är krävande både tids- och kompetensmässigt, och lärare har ofta inte dessa förutsättningar för att kunna delta. Att vara med i planeringen och genomförandet av ett utvecklingsprojekt för att kontinuerligt samla data, föra exempelvis dagboksanteckningar och reflektera över praktiken, utvärdera och se hur utvecklingsprocessen kan gå vidare är arbetsuppgifter som tar mycket tid och stor möda i anspråk. Det har visat sig att de lärare som stannade kvar i projektet<sup>7</sup> har gjort det av eget intresse och engagemang utan stöd i form av tid eller intresse från skolan. Vanligtvis gäller det motsatta, dvs skepticism mot teorier och forskning bland skolpersonalen, vilket ofta medför försvårande förhållanden för de lärare som vill delta i forskningen.

Att bedriva aktionsforskning är ett långsiktigt och tålamodsprövande projekt. De olika stegen i forskningsprocessen: Identifiering av problemen, planering, handlande, analys, insamling av data, reflektion och utvärdering, dokumentation osv, formar en cirkulär process, där man måste företa flera turer för att komma fram till en forskningsprodukt. Forskningsprodukten blir ändå oftast bara en delrapport av pågående forskning. I forskningen upptäcks efterhand flera problem som behöver belysas. Det ovannämnda projektet "Interkulturellt lärande i mångkulturella skolor" har nu pågått under fyra år. Detta inne-

bär att flera deltagare har bytt arbete, flyttat eller tröttnat på att man inte har fått ersättning i form av tid eller uppnått konkret resultat under kortare tid, osv.

Aktionsforskningsmodellen är också fordrande men samtidigt utmanande för forskaren. Han/hon måste ha en annan kompetens än den som vanligtvis krävs i forsknings- eller högskolesammanhang. Eftersom målet för aktionsforskningen är att skapa något nytt utifrån syftet för projektet måste forskaren kunna leda såväl lärandeprocesser som gruppprocesser samt kunna inspirera och handskas med olika personligheter bland medforskare. Att kunna bearbeta motstånd mot förändringar ingår också i arbetet. Den avgörande kompetensen i aktionsforskningen handlar emellertid om att kunna pendla mellan praktik och teori; från teori till praktik och tillbaka till teori. Teorin måste ständigt förnyas för att kunna vara användbar i syftet att beskriva, förstå och hantera den komplexa skolverkligheten.

Låt oss konstatera att samarbetet mellan lärare och forskare har viktiga och specifika problem, som måste hanteras för att få till stånd en mer jämlik relation. En av de viktigaste aspekterna på samarbetet mellan en som kommer utifrån (lärarutbildare, forskare) och den som är praktiker (lärare) är att det rör sig om ett samarbete mellan två parter som har strukturellt och innehållsmässigt sett olikartade perspektiv.

### *Möjligheter med interkulturell aktionsforskning*

Eftersom de pedagogiska och didaktiska problemen i multietniska skolor i grunden är socialt konstruerade och kontextuella är det en fördel att forskningen sker i interaktion mellan olika aktörer i den situation där de upplevs. Heterogenitet i projektgruppen beträffande ”insiders” och ”outsiders”, olika etniska bakgrunder, yrkeserfarenhet osv är en tillgång i forskningsprocessen. ”Forskare” kommer med en utanförstående och kontrasterande syn, det kan vara teorier, forskningsresultat eller ett forskande förhållningssätt och läraren kommer med kulturkompetensen beträffande undervisningsproblematikens innehåll, metoder och processer. Heterogeniteten kan ge möjlighet till ”komplementära asymmetriska positioner” (Boman & Rodell Olgac 1999) där den utomstående medforskaren och läraren kan tillvarata olika kompetenser och perspektiv för att tillsammans skapa en bild av arbetet i klassen.

Dessutom hävdar jag att det inte går att lära sig enbart teoretiskt, dvs kognitivt, att bli medveten om sina kulturella föreställningar och begränsningar. Etnocentriska föreställningar och värderingar måste konfronteras med andra uppfattningar och känslomässigt bearbetas – vilket även är tidskrävande. Om ett aktionsforskningsprojekt ska kunna göra anspråk på att kallas interkulturellt förutsätts således aktörer med olika etniska och kulturella perspektiv tillika ett majoritets- minoritetsperspektiv. Forskningsobjektets karaktéristiska, som t ex mångkulturella barn eller interkulturellt lärande gör inte forskningen interkulturell. Det krävs en interkulturell läroprocess, där olika företeelser betraktas från och konfronteras med olika kulturella utgångspunkter. Därför är det en fördel om forskningsgruppen består av olika etniciteter så att det samtidigt uppstår en interkulturell lärandeprocess i forskningsgruppen. Denna lärandeprocess möjliggör bearbetning av olika kulturbundna föreställningar, rekonstruktion av gamla trossystem och praktiker samt skapandet av något nytt.

För många som arbetar inom lärarutbildning och universitet kan den multietniska och mångfacetterade skolverkligheten vara okänd. Interkulturell aktionsforskning möjliggör skolkontakter för oss inom lärarutbildningen och ger forskningskontakter med mångkulturella barn och föräldrar. Elevperspektivet ger oss kunskaper om hur t ex mångkulturella barn upplever sin skoldag (se Parszyk 1999). För närvarande finns det få exempel på skolforskning som t ex tar tillvara på de sk hemspråkslärares kompetenser och erfarenheter. I ovannämnda projekt ”Interkulturellt lärande i mångkulturella skolor” har vi erfart att den sverigeturkiska kulturkompetensen (jfr s 48 om olika kulturaspekter) har varit avgörande för att få en mer ”rättvis” bild av hur exempelvis turkiska föräldrar uppfattar den svenska skolan (Berkman 1999). Med andra ord har alla dessa olika delprojekt varit – och är fortfarande – värdefulla när det gäller att åstadkomma förändringar i det etnocentriska tänkandet och i det monokulturella sättet att angripa såväl undervisnings- som forskningsproblem.

#### Noter

1. Det finns ett samband mellan olika inriktningar inom den mångkulturella/interkulturella undervisningen och forskningen. James Banks (1992) skiljer mellan olika inriktningar och strategier inom den mångkulturella undervisningen i USA: Läro- och kursplaneinriktning, resultat-inriktning och intergruppsinriktning. Läro- och kursplaneinriktningen fokuserar på förändringar av innehållet i läroplaner, verksamhetsplaner och kursplaner. Det är viktigt att de mångkulturella aspekterna som t ex interkulturell undervisning skrivs in i måldokumentet och utgör ett innehåll för utbildningen. Resultatinriktningens mål (*achievement*) är att hitta strategier, arbetssätt och förändringar i utbildningsstrukturen för att förändra utbildningskontexten så att studenter med minoritetsbak-



- grund kan bedriva studier lika framgångsrikt som studenter från majoritetsbefolkningen. Inriktningen med intergruppsinläring (*intergroup education*) syftar till att hos studenter utveckla positiva attityder till och värderingar om olika etniska grupper. Ett annat viktigt mål är att minoriteter, handikappade osv utvecklar mer positiva känslor till den egna gruppen. I kapitlet "Internationalisering och interkulturellt synsätt i lärarutbildningen" i boken *Interkulturella läroprocesser* (Lahdenperä 1995b, 1996) analyserade jag inriktningar av interkulturella aspekter i lärarutbildningen och framhöll att såväl läro- och kursplaneinriktning som intergruppsinriktning har varit i fokus för den interkulturella/mångkulturella undervisningen i Sverige. Resultatinriktning finns däremot få exempel på i skoladministrativa diskussioner och i pedagogisk forskning. Däremot har tvåspråkighetsforskningen eller den lingvistiska forskningen studerat invandrarelevs skolframgång utifrån språkliga aspekter. Vidare finns det utvärderingar av olika undervisningsmodeller kring invandrarelever som hemspråksklasser, sammansatta klasser, hemspråksundervisning osv som har haft stor betydelse för t ex den sverigefinska minoritetens kamp för undervisning på modersmålet.
2. Lange & Westin (1981, s 302) definierar etnicitet på följande sätt: "Etnicitet syftar på en grupp (eller på avkomlingar till en sådan grupp) med ofrivilligt medlemskap. Medlemmarna delar samma kultur och identifierar sig själva eller identifieras av andra som tillhörande denna (ofrivilliga) grupp". Pumfrey & Verma (1990) inberäknar kulturell identitet, språk, religion och livsstil som olika komponenter i etniciteten. "The fundamentally distinctive feature of an ethnic group is not its physical appearance, but its cultural heritage and values" (Pumfrey & Verma 1990, s 2).
  3. Bägge inriktningarna, konstruktivismen och socialkonstruktivismen, är enligt Hoffman (1990, 1993) överens om att objektiv kunskap om verklighet inte existerar och inte kan uppfattas utanför våra sinnen eller utanför ett språk. Konstruktivisterna anser att händelser och artefakter är skapade genom hjärnaktivitet och erfars som minnen, bilder och idéer. De områden som dominerar fältet är biologi, kognitiv psykologi med inlärningsteorier. Den socialkonstruktivistiska inriktningen har sina rötter i den amerikanska socialfilosofin. Socialpsykologin, antropologin och lingvistikerna har som vetenskaper bidragit till utvecklingen av det socialkonstruktivistiska tänkandet med europeiska tänkare som Wittgenstein, Derrida, Gadamer, Adorno, Horkheimer och Foucault (Hoffman 1990, 1993).
  4. För att studera texter som kommunikationsakter eller deras djupstrukturer med värdemässiga eller moraliska dimensioner kan dessa studeras med avseende på textens *deontiska* modaliteter (Pearce 1995). Det första systemet för deontisk logik presenterades av Georg Henrik von Wright i *Mind* (1951) och senare i en essä "An essay in deontic logic and the general theory of action" (1968). "Den deontiska logiken har gjort det möjligt att rationellt genomlysna norm- och värdesystem med samma analytiska skärpa som den man uppnått vid klarläggandet av matematikens och den teoretiska vetenskapens grunder" (von Wright 1971, s 110). Deontisk logik, dvs logik som behandlar relationerna mellan värdeomdömen, utgår från uppfattningen att normativa slutsatser inte kan dras från deskriptiva premisser; men von Wright undersöker om man kan dra normativa slutsatser utifrån normativa premisser. Logiken med deskriptiva satser behandlar relationerna mellan sanningsvärdena sant och falskt. Den deontiska logiken reducerar värdesatserna på motsvarande sätt, men till tre modaliteter. Dessa är påbud (det som måste göras), förbud (det man inte får göra) och tillåtelse (det man får göra). von Wright (1968) menar att sanningar hos alla dessa lagar följer av våra intuitiva föreställningar om påbud och tillåtelse.
  5. Aktionsforskning och lärarutbildning har hört ihop redan från 1950-talet t ex vid Columbiauniversitet i USA. Under 1970-talet var aktionsforskningen populär i Eng-

land, Tyskland och i Skandinavien inom beteendevetenskaplig forskning. Läroplansforskning, där lärarna var med i utvecklandet av kursplaner var en viktig grund för den här forskningen. I England fokuserade, bl a John Elliot, inte enbart på att utveckla praktiken utan också på att utveckla teorier om undervisning (Räsänen 1993). I Finland har aktionsforskningen används i lärarutbildningar under 20 års tid såväl av forskare, lärarutbildare som studenter. Det intressanta är, enligt Aaltola & Syrjälä (1999), att aktionsforskning som forskningsmetod är accepterad bland såväl praktiker som akademiker och myndigheter. På flera orter, t ex i Jyväskylä, Joensuu, Uleåborg och Tammerfors, används aktionsforskningen som en metod i lärarnas fortbildning (Taka-Eilola, Erkkilä, Jääskeläinen, Mäkelä & Nissilä 1997) och som en viktig del i lärarstudenternas examensarbeten.

6. Egerbladh & Tiller (1998) använder termen aktionslärande i samband med beskrivningar av hur skolpersonalen kan lära sig av sina egna erfarenheter utan att forska om sin praktik. Jag vill gärna göra en distinktion mellan aktionslärande och aktionsforskning. För att någonting skall kallas för forskning, dvs aktionsforskning, måste *forskare* vara involverade i processen.
7. Vi hade från början 26 deltagare och nu, våren 1999, är 11 personer involverade i projektet.

## Referenser

- Aaltola, Juhani & Syrjälä, Leena (1999): Tiede, toiminta ja vaikuttaminen. I Hannu Heikkinen, Rauno Huttunen & Pentti Moilanen, red: *Siinä tutkija missä tekijä*. Juva: Atena, s 11-25.
- Arfwedson, Gerhard (1996): Redaktionellt förord. I Ivor Goodson: *Att stärka lärarnas röster*. Stockholm: HLS Förlag. Didactica 5.
- Altrichter, Herbert & Posch, Peter (1994): *Lehrer erforschen ihren Unterricht*: Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Banks, James A (1992): Multicultural education: approaches, development and dimensions. I James Lynch, Sohan Modgil & Celia Modgil, red: *Cultural Diversity and the Schools. Volume one. Education for Cultural Diversity: Convergence and Divergency*. London: Falmer Press, s 83-94.
- Berktań, Merih (1999): *Kärlek och disciplin. Några turkiska föräldrars syn på den svenska skolan*. C-uppsats i pedagogik, Lärarhögskolan i Stockholm: Forskningsgruppen Etnicitet och pedagogik.
- Boman, Margaretha & Rodell Olgac, Christina (1999): *Liv och lärande i förberedelseklass*. C-uppsats i pedagogik, Lärarhögskolan i Stockholm: Forskningsgruppen Etnicitet och pedagogik.
- Egerbladh, Thor & Tiller, Tom (1998): *Forskning i skolans vardag*. Lund: Studentlitteratur.
- Fairclough, Norman & Wodak, Ruth (1997): Critical discourse analysis. I Teun A van Dijk, red: *Discourse as Social Interaction*. London: Sage, s 258-284.

- Foucault, Michel (1972): *Vetandets arkeologi*. Staffanstorp: Bo Cavefors Bokförlag.
- Foucault, Michel (1993): *Diskursens ordning*. Stockholm: Symposion.
- Gergen, Kenneth J (1985): The social constructionist movement in modern psychology. *American Psychologist*, 40 (3), s 266–275.
- Gergen, Kenneth J (1989): Warranting voice and the elaboration of the self. I John Shotter, & Kenneth J Gergen, red: *Texts of Identity*. London: Sage, s 70–81.
- Goodson, Ivor F (1996): *Att stärka lärarnas röster*. Stockholm: HLS Förlag. Didactica 5.
- Grönfors, Martti (1982): *Kvalitatiiviset kenttättyömenetelmät*. Juva: WSOY.
- Hoffman, Lynn (1990): From system to discourse. *Human Systems, The Journal of Systemic Consultation and Management*. Leeds Family Therapy and Research Centre and Kensington Consultation Centre, (1) s 5–9.
- Hoffman, Lynn (1993): *Exchanging Voices. A Collaborative Approach to Family Therapy*. London: Karnac Books.
- Jokinen, Arja; Juhila, Kirsi & Suoninen, Eero (1993): *Diskussionalyysin aakkoset*. Tampere: Vastapaino.
- Kaikkonen, Pauli, red (1995): *Kulttuuri ja vieraan kielen oppiminen, osa 2*. Tampereen yliopisto, Opettajankoulutuslaitos. A1/1995.
- Kohonen, Viljo & Kaikkonen, Pauli (1998): Exploring new ways of inservice teacher education: an action research project. *European Journal of Intercultural Studies*, 7 (3), s 42–59.
- Kemmis, Stephen & McTaggart, Robin (1988): *Action Research Planner*. Victoria: Deakin University Press.
- Lahdenperä, Pirjo (1995a): Studieresa som en interkulturell läroprocess. I Pirjo Lahdenperä, red: *Interkulturella läroprocesser*. Stockholm: HLS Förlag, s 63–79.
- Lahdenperä, Pirjo (1995b): Internationalisering och interkulturellt synsätt i lärarutbildningen. I Pirjo Lahdenperä, red (1995): *Interkulturella läroprocesser*. Stockholm: HLS Förlag, s 105–127.
- Lahdenperä, Pirjo (1996): An analysis of internationalisation and intercultural outlook in Swedish teacher education. *European Journal of Intercultural Studies*, 7 (2), s 24–34.
- Lahdenperä, Pirjo (1997): *Invandrabakgrund eller skolsvårigheter? En textanalytisk studie av åtgärdsprogram för elever med invandrabakgrund*. Studies in Educational Sciences 7. Stockholm: HLS Förlag.
- Lange, Anders & Westin, Charles (1981): *Etnisk diskriminering och social identitet*. En rapport från Diskrimineringsutredningen. Stockholm: Liber.

- Lundberg, Per (1991): *Utbildning och träning för interkulturell kommunikativ kompetens*. Pedagogiska institutionen, Lunds universitet. Lund: Studentlitteratur.
- Lgr 80. *Läroplan för grundskolan, Allmän del*. Skolöverstyrelsen. Stockholm: Liber.
- Niemi, Hannele & Kohonen, Viljo (1995): *Toward New Professionalism and Active Learning in Teacher Development: Empirical Findings on Teacher Education and Induction*. University of Tampere, Department of Teacher Education. A2/1995.
- Parszyk, Ing-Marie (1999): *En skola för andra. Minoritets elever upplevelser av arbets- och livsvillkor i grundskolan*. Studies in Educational Sciences 17. Stockholm: HLS Förlag.
- Paulin, Arja (1994): *Den mångkulturella klassens didaktik*. D-uppsats, Institutionen för språk och litteratur, Lärarhögskolan i Stockholm.
- Pearce, Barnett W (1989): *Communication and the Human Condition*. Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Pearce, Barnett W (1994): *Interpersonal Communication*. New York: Harper Collins College Publishers.
- Pearce, Barnett W (1995): *Research and Evaluation: A Systemic Approach*. Kurs i International summer school, Kensington Consultation Center International, London, juli 1995.
- Peura, Markku (1988): I maktens tjänst. *Invandrare & Minoriteter*, 15 (4), s 16–19.
- Peura, Markku (1991): Etniska minoriteters forskningsbehov och forskningsperspektiv. I Ismo Söderling & Jouni Korkiasaari, red: *Migration och det framtida Norden. Slutrapport*. Åbo: Migrationsinstitutet. Migrationsstudier B3.
- Pumfrey, Peter D & Verma, Gajendra K (1990): *Race Relations and Urban Education: Promising Practices*. London: Falmer Press.
- Räsänen, Rauni (1993): *Opettaja etiikkaa etsimässä*. Department of Teacher Education, University of Oulu, Acta Universitatis Ouluensis.
- Rönnerman, Karin (1997): Hur kan lärare få tid och möjlighet att tänka? *Locus*, 9 (4), s 6-16.
- Rönnerman, Karin (1998): *Utvecklingsarbete – en grund för lärares lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Shotter, John (1993): *Conversational Realities. Constructing Life through Language*. London: Sage.
- SOU 1983:57. *Olika ursprung – gemenskap i Sverige: utbildning för språklig och kulturell mångfald*. Språk- och kulturarvsutredningens huvudbetänkande. Stockholm: Allmänna förlaget.

- Syrjälä, Leena (1997): *Action research, teacher education and school practice*. Bidrag till konferensen: Lärarutbildningen och forskningsanknytningen – en nödvändighet för vem? Uppsala universitet, Fortbildningsavdelningen, januari 1997.
- Syrjälä, Leena; Ahonen, Pirkko; Syrjäläinen, Eija & Saari, Seppo (1994): *Laadullisen tutkimuksen työtapa*. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Taka-Eilola, Satu; Erkkilä, Raija; Jääskeläinen, Anna-Kaarina; Mäkelä, Maarit & Nissilä, Kirsi (1997): *Toimintatutkimuksen suunnittelu opettajan työssä*. Tampereen yliopisto, Opettajankoulutuslaitos. B4/1997.
- von Wright, Georg Henrik (1993): Deontisk logik. I Konrad Marc-Wogau: *Filosofin genom tiderna. 1900-talet*. Stockholm: Thales, s 346–362.
- von Wright, Georg Henrik (1968): *An Essay in Deontic Logic and the General Theory of Action*. Amsterdam: Elsevier Biomedical Press.
- von Wright, Georg Henrik (1971): *Logik, filosofi och språk*. Stockholm: Aldus/Bonnier.
- Wittgenstein, Ludwig (1953): *Philosophical Investigations*. Oxford: Basil Blackwell.

