

Att se elever i ett sammanhang

*Att möta, bemöta, förstå och stödja elever
utifrån utvecklingsekologisk teori*

SUSANNE KARMEFJORD

LÄRARUTBILDNINGEN
Institutionen för Utbildningsvetenskap

Allmänt utbildningsområde • C-nivå
Vetenskaplig handledare: Marie-Louise Annerblom



ATT SE ELEVER I ETT SAMMANHANG
Att möta, bemöta, förstå och stödja elever utifrån utvecklingsekologisk teori

Susanne Karmefjord

Examinator: Marie-Louise Annerblom

ABSTRAKT

Som blivande lärare har jag en målsättning om att kunna se och möta varje elev som en unik människa och förstå hur det är att vara elev. Vad jag vill åstadkomma i denna uppsats, är att hitta ett vetenskapligt förhållningssätt som hjälper mig i mitt förhållningssätt gentemot alla elever. Mitt syfte är att hitta en teori med vars verktyg jag i större utsträckning kan se hela individen i ett sammanhang och genom detta på ett bättre sätt möta, bemöta, förstå och stödja enskilda elever i skolan. Med hjälp av teorins verktyg gör jag en fallstudieanalys för att visa erfarenheternas påverkan på den mänskliga utvecklingen och hur detta i sin tur kan påverka eleven i skolan. Påverkan från skolan går i sin tur tillbaka till individen. Det är som ett ständigt kretslopp utan början eller slut där de negativa effekterna kan förstärkas om inte medvetenheten och förståelsen av dessa sammanhang utvecklas. Analysen visar även hur viktigt det är att skolan har kunskap om barns och ungdomars utveckling och socialisering och vad brister i dessa avseenden kan medföra.

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

ABSTRAKT

1 BAKGRUND	5
1.1 Inledning	5
1.2 Styrdokument	8
1.2.1 Läroplaner	8
1.2.2 Kommunens skolplan	8
2 SYFTE	8
3 METOD A – Litteratur och informationssökning	9
4 RESULTAT A – Litteratur och informationssökning	9
4.1 Utvecklingsekologi	10
4.1.1 Utveckling och bakgrund	11
4.1.2 Ekologi.....	12
4.1.3 Ekologins biologiska inriktningar	12
4.1.4 Andra ekologiska forskningsansatser	12
4.2 Teori - Utvecklingsekologi	13
4.2.1 Systemperspektivet	14
4.2.1.1 Mikrosystemet	14
4.2.1.2 Mesosystemet	15
4.2.1.3 Exosystemet	15
4.2.1.4 Makrosystemet	15
4.2.2 Individens utveckling	15
4.2.3 Begrepp – Utgångspunkter - Antaganden	16
4.2.3.1 Definitioner - Begrepp	17
4.2.3.2 Propositioner - Utgångspunkter	18
4.2.3.3 Hypoteser - Antaganden	19
4.2.3.3.1 Hypoteser om aktiviteter, roller och relationer.....	19
4.2.3.3.2 Hypoteser om mikrosystemet.....	20
4.2.3.3.3 Hypoteser om mesosystemet.....	21
4.2.3.3.4 Hypoteser om exosystemet	22
4.2.3.3.5 Hypoteser om makrosystemet	23
4.2.4 Kommentarer om den utvecklingsekologiska modellen	23
5 TIDIGARE FORSKNING	24
5.1 FAST-projektet	24
5.2 LIVSPROJEKTET - Ungdomars livsprojekt och skolan som arena	25
5.3 FABASKO-projektet: familjens, barnomsorgens och skolans roll i den sociala utslagningen	26
6 METOD B – Kvalitativ Fallstudie	27
6.1 Den kvalitativa fallstudiens kännetecken	27
7 RESULTAT B – Kvalitativ Fallstudie	29
7.1 Fallbeskrivning	29
7.2 Analys	34
8 DISKUSSION	36
8.1 Validitet – Reliabilitet	37
8.1.1 Intern validitet	37
8.1.2 Reliabilitet	38
8.1.3 Extern validitet	39

<i>8.1.4 Ekologisk validitet</i>	40
REFERENSER	41
BILAGA 1: Begrepp – Utgångspunkter – Antaganden	43

1 BAKGRUND

1.1 Inledning

Som blivande lärare har jag en målsättning om att kunna se och möta varje elev som en unik människa och förstå hur det är att vara elev. Syftet med den målsättningen är att varje elev ska bli stärkt i sin självuppfattning som enskild individ och som en gruppmedlem i det moderna samhället genom att ha fördjupade kunskaper om sig själv och om samhället.

Jag anser att vi vuxna – både skolans personal och övriga vuxna – har en förmåga att ibland undervärdera barns och ungdomars känslor och åsikter. Ett litet barn som klagar för att något annat barn har sagt eller gjort något som det klagande barnet upplever som elakt på ett eller annat sätt, möter ofta oförstånd och bortförklaringar hos de vuxna. Jag tycker att det är av vikt att vi vuxna tar barnets känslor på allvar. De problem som barnen meddelar de vuxna värderas utifrån den vuxnes värderingar och framstår därför kanske inte alltid som så allvarligt. Motsvarande problematik finns även bland de äldre barnen och ungdomarna. Jag tycker mig även se att vi människor i allmänhet ser individen utifrån den situation som är här och nu. Läraren ser eleven i ett ämnes- eller kunskapsinlärningsperspektiv och på samma sätt ser eleven läraren endast som lärare, arbetskamraten ser kollegan med en specifik yrkestillhörighet och läkaren ser patienten med en krämpa på ett speciellt ställe på kroppen. o.s.v. Jag tror att mänskliga relationer i allmänhet skulle främjas av att vi i större utsträckning ser hela människan med dennes erfarenheter och behov.

I min vision tänker jag naturligtvis på hur eleven ska ta till sig de ämnesmässiga skolkunskaperna på bästa sätt. Men jag tror att jag som lärare måste ha ett bredare perspektiv när jag bemöter eleverna för att denna ämnesinläring ska ske. Jag anser att det är viktigt att jag som lärare kan förstå och bemöta de olika faktorer i och utanför skolan som påverkar eleven och dennes arbete i skolan. Som lärare måste jag se alla elever oavsett språkliga förutsättningar, hembakgrund och värderingar. Jag anser att min uppgift som lärare är att utveckla eleven som person, kunskapsmässigt och socialt. För att jag ska kunna bistå med denna utveckling behöver jag också ta hänsyn till de olika erfarenheter som varje elev bär med sig.

Gunn Imsen menar att en av de viktigaste förutsättningarna för att skapa en meningsfull undervisning för eleverna, är att kunna sätta sig in i elevens situation. Detta att förstå elevens individuella situation, innebär att respektera var och en av dem som en individ med eget värde, att tänka och känna med dem och att ha förmåga att sätta sig in i hur de upplever sin omvärld. (Imsen, 2000)

För att jag ska kunna ha denna individuella omsorg om eleverna behöver jag tillägna mig kunskaper inom det beteendevetenskapliga området. Imsen menar att kunskap och förståelse om barn och ungdom kan man få från många olika vetenskaper, bl.a. socialantropologi och sociologi, men psykologivetenskapen är den största vetenskapen på området. En av psykologins uppgifter är att bidra med kunskap inom området undervisning och fostran. Denna inriktning inom psykologin kallas pedagogisk psykologi. Även pedagogisk psykologi kan delas upp i olika ämnesområden. Ett av ämnesområdena inom pedagogisk psykologi studerar *betydelsen av det sociala sammanhang som inlärnings- och fostransprocessen försiggår i*. (Imsen, 2000) Detta ämnesområde är i detta arbete det område jag ska studera närmare.

Jag har sökt på Universitetsbibliotekets hemsida och Skolverkets hemsida på Internet efter teorier och undersökningar som behandlar *mänskliga möten*, *sociala sammanhang* och *samspel* inom vilket mitt intresse ligger i detta arbete. Jag har även gjort sökningar inom ämnesområdet *pedagogisk psykologi*. Jag har hittat många dokument och mycket litteratur inom ovanstående områden. Det mesta utgår från ett redan uppstått problem eller fenomen i form av mobbing, kränkningar, sociala problem i familjen m.m. Ett annat bestående intryck av det material jag har gått igenom, är att det mer eller mindre behandlar de olika fenomenen isolerat.

Som jag nämnt här ovan vill jag få kunskap om vilka olika erfarenheter eleven bär med sig in i klassrummet, hur påverkar dessa olika erfarenheter varandra och hur påverkas eleven av erfarenheterna? Jag vill naturligtvis kunna hantera situationer som mobbing och kränkningar i min profession. Men vad jag framförallt vill åstadkomma med detta arbete, är att hitta ett vetenskapligt förhållningssätt med verktyg som hjälper mig i mitt förhållningssätt gentemot alla elever. Alltså även de elever som betraktas som välmående och duktiga enligt skolans och samhällets normer. Ett annat mål med detta arbete, är att jag som lärare gentemot kolleger, föräldrar m.fl. ska kunna argumentera för synen på eleven som en människa med fler förankringar än skolan. För att detta ska vara genomförbart och trovärdigt behöver jag en vetenskaplig teori ”att luta mig mot”.

I mina efterforskningar för detta arbete, har jag noterat att även Skolverket har insett bristen på helhetssyn i skolans värld. Skolverket har genomfört en studie vilken har resulterat i två rapporter vilka jag redogör för kort här nedan.

Skolverket redovisade år 2002 sitt uppdrag, enligt regleringsbrev för 2001, att kartlägga förekomsten av rasism, etnisk diskriminering, sexuella trakasserier, homofobi och könsrelaterad mobbing i skolan. I uppdraget ingick också att utifrån den genomförda analysen redovisa vilka insatser som bör vidtas. Uppdraget har utförts av Skolverket i samverkan med enheten *Värdegrunden – tematiserad forskning* vid Göteborgs Universitet. (Skolverket, 2002)

Frågor ställdes där barn och unga ombads att ange handlingar som de mött under det senaste året. Elevernas konkreta erfarenhet har efterfrågats. Detta innebär att elevers uppfattning om hur vanliga dessa fenomen är på skolan inte har berörts i någon större utsträckning. Inte heller har forskarna eftersträvat att mäta värderingar och attityder till fenomenen som sådana. Däremot har elevernas reaktioner på självupplevda händelser efterfrågats. För att sätta in elevernas upplevelser i ett vidare sammanhang, har även frågor ställts kring deras upplevelse av trivsel och vilka möjligheter de ser till stöd, hjälp och uppmärksamhet inom den egna skolan. (Skolverket, 2002)

Studien visar bland annat att förmågan att belysa normbildningen i skolans arbete är viktig. En slutsats som Skolverket drar från den genomförda studien är att skolor i högre grad behöver skaffa sig ökade kunskaper om ungdomskulturen och den normbildning som sker där, för att både kunna bejaka positiva förändringar och motverka negativa normyttringar. För att det ska bli möjligt för ungdomar att hitta fram till detta slags normer behöver de, enligt Skolverket, under skoltiden lära sig mer om hur de själva och andra människor fungerar i sitt direkta samspel. Vid en del gymnasieskolor finns redan idag kurser i *livskunskap* eller *människokunskap*. (Skolverket, 2002)

Skolverket konstaterar vidare att även skolpersonal behöver utveckla och utöka sin kunskap om barn och ungas utveckling och socialisering. Den önskvärda normbildningen bland eleverna kommer sannolikt inte till stånd förrän skolpersonalen, och där särskilt lärarna, vidgar och fördjupar sina kunskaper i socialpsykologi och ungdomskulturer. Lärarutbildningarna föreslås se över valet av litteratur i grundutbildningen och se till att både vidden och djupet av kunskaper inom dessa kunskapsfält tillfredsställs för de blivande lärarna. Lärarorganisationerna och de många skolorna behöver ta del av dessa litteraturval så att de kan användas som inslag i lärares kompetensutveckling under de kommande åren. Lärare bör med hjälp av ungdomssociologiska och socialpsykologiska begrepp genomföra studier av hur barns och ungdomars umgängeskultur gestaltar sig i den egna skolan. Genom att gå systematiskt tillväga och undersöka på vilket sätt normerna påverkar barnens och ungdomarnas samspel och hur detta inverkar på möjligheterna att nå skolans mål, kan dessa iakttagelser och studier användas för insatser där ungdomskulturen påverkas åt lämpligt håll. Under sin kompetensutveckling behöver fler lärare pröva på olika sätt att inter文enera i ungdomskulturen, varför det socialpsykologiska lärandet bör innefatta tillämpningar, där man direkt prövar olika sätt att utveckla normer i befästa grupper. (Skolverket, 2002)

Skolverket menar att huvudinriktningen för insatser av detta slag i skolan bör vara att personalens och ledningens syn på skolans uppdrag utvecklas och vidgas. Skolpersonalen behöver se sambanden mellan undervisning, lärande, social utveckling och hälsa, och inte ställa någon del åt sidan. Genom att stärka arbetet med demokrati och värdegrund motverkas kränkande behandling samtidigt som villkoren för lärande främjas. Skolverket kommer att bidra till denna uppmärksamhet genom att i sina resultatpresentationer i högre utsträckning uppmärksamma sambanden i helheten. (Skolverket, 2002)

I den sammanfattande rapporten från ovan beskrivna studie, konstaterar man att det lärande som uppstår i en så komplex kontext, vilket skolmiljön är, handlar självklart om komplicerade fenomen och inkluderar kognitiva förståelsemönster hos individer, grupperns gemensamma vardagsvetande och förmåga till kommunikation och konfliktlösning, men också om kollektiva och individuella strategier för att bevara normer, värden och strukturer som konstituerar den delade vardagskulturen i skolan. Det teoretiska grundperspektiv som väglett studien återfinns i barndomssociologisk och kulturpsykologisk litteratur. Skolverket anger här bl.a. Uri Bronfenbrenner, William A Corsaro, och L S Vygotsky. Vidare konstaterar man att tidigare forskning om mobbning och kränkande behandling inte har bedrivits i någon större omfattning och framhålls idag vara relativt ensidig. Detta grundas i att den forskningen främst bedrivits utifrån ett psykologiskt perspektiv där mobbning betraktats som ett isolerat fenomen som uppstår mellan individer och där individernas olika bakgrund och karaktärer fokuserats som förklaringsfaktorer till att mobbning uppstår. Forskning utifrån andra och bredare perspektiv efterfrågas där en helhetssyn på elever och deras skolvardag fokuseras. (Skolverket, 2003)

Utifrån ovanstående är det klart att min målsättning om att kunna se och möta varje elev som en unik människa och förstå hur det är att vara elev - att ta hänsyn till elevens sociala sammanhang - stämmer väl överens med Skolverkets intentioner om att skolans personal och ledning bör vidga och utveckla sin syn på uppdraget.

Redan år 1986 menade Bengt-Erik Andersson att man inom den barn- och utvecklingspsykologiska forskningen i Sverige mer och mer började inse att det är nödvändigt med fler perspektiv än de psykologiska för att förstå individens utveckling och vad som påverkar utvecklingen. Andersson menade här att ansatsen bör vara tvärvetenskaplig med

pedagogiska, sociologiska, samhällspolitiska och kulturella perspektiv. (Andersson, 1986) Det förefaller mig märkligt att det har tagit närmare tjugo år att anamma detta.

1.2 Styrdokument

1.2.1 Läroplaner

Läroplanerna (*Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet, Lpo94* och *Läroplan för de frivilliga skolformerna, Lpf94*) är till viss del tydliga i sina formuleringar när det gäller elevernas individuella och sociala utveckling. Här nedan utgår jag från Lpo 94.

Skolans uppgift är att låta varje enskild elev finna sin unika egenart och därigenom kunna delta i samhällslivet genom att ge sitt bästa i ansvarig frihet./.../

Omsorg om den enskildes välbefinnande och utveckling skall prägla verksamheten. /.../

Skolan är en social och kulturell mötesplats som både har en möjlighet och ett ansvar för att stärka denna förmåga hos alla som arbetar där./.../

Undervisningen skall anpassas till varje elevs förutsättningar och behov. Den skall med utgångspunkt i elevernas bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och kunskaper främja elevernas fortsatta lärande och kunskapsutveckling./.../ (Lpo, 1994, sid. 5-9)

1.2.2 Kommunens skolplan

Luleå kommuns skolplan är inte lika tydlig avseende elevers individuella och sociala utveckling. Å andra sidan hänvisar man till normer och värden i de nationella läroplanerna.

Varje människa har olika egenskaper och har rätten att vara unik. Barns och studerande egenskaper och intressen ska ses som en tillgång./.../

Läroplanernas normer, värden och mål ska utgöra grunden för lärmiljön./.../ Skolan ska skapa en lärmiljö som gynnar alla aspekter av barns och studerandes lärande; den intellektuella, den fysiska, den sociala, den estetiska och den emotionella. Lärmiljön ska vara flexibel så att barn och studerande kan lära på olika sätt. (Luleå kommuns skolplan 2003-2004, sid. 7-8)

2 SYFTE

Mitt syfte med detta arbete består av ett huvudsyfte med ett underliggande delsyfte, nämligen:

1. att hitta en teori med vars verktyg jag i större utsträckning kan se hela individen i ett sammanhang och genom detta på ett bättre sätt möta, bemöta, förstå och stödja enskilda elever i skolan.
2. att med hjälp av teorins verktyg göra en fallstudieanalys för att visa erfarenheternas påverkan på den mänskliga utvecklingen. Med denna analys visar jag på vad elevens erfarenheter kan bestå av och hur detta kan påverka eleven i skolan.

För att uppnå mina syften har jag använt två metodstrategier:

- Metod A: För att hitta en teori har jag gjort en litteratur- och informationsökning.
- Metod B: För att visa på erfarenheternas påverkan på den mänskliga utvecklingen har jag utfört en kvalitativ fallstudie.

3 METOD A – Litteratur och informationssökning

Utifrån syftesbeskrivningen framgår att det viktiga här har varit att hitta en teori, ett angreppssätt, för att förstå eleverna och deras totala situation.

Innan jag kan påbörja min sökning måste jag ha utvecklat nyckelord som kännetecknar det fenomen jag vill ha information om. De nyckelord som jag anser vara lämpliga här är, *mänskliga möten*, *sociala sammanhang* och *samspel*. Även ämnesområdet *pedagogisk psykologi* är intressant i sökprocessen.

För att hitta lämpligt material har jag använt mig av olika sökmotorer via Internet. Via Luleå universitetsbiblioteks hemsida på Internet, har jag sökt i *Lucia* och *Libris*. *Lucia* är universitetsbibliotekets egen katalog över litteratur och *Libris* är ett svenskt nationellt biblioteksdatasystem för medlemsbiblioteken och synliggör samlingarna vid landets forskningsbibliotek. Jag har även gjort sökningar via Skolverkets hemsida på Internet.

När jag gör de olika sökningarna via bibliotekets sökmotorer, måste jag genom materialets titel och den oftast mycket knapphändiga beskrivningen av innehållet, bilda mig en uppfattning huruvida det är ett relevant material eller inte. Visst material kan te sig intressant, men jag måste ha tillgång till materialet för att närmare gå igenom det innan jag kan besluta om jag ska använda det eller inte. I sökningarna får jag även fram olika *ämnesord* som kan leda mig vidare. Med sökmotorn Libris kan jag få fram material som finns tillgängligt på orten, men det kan också vara material som jag måste låna som fjärrlån vilket jag kanske måste avstå från på grund av att jag har begränsat med tid.

När det gäller Skolverkets material så är det mesta av detta tillgängligt omedelbart i form av pdf.-filer.

4 RESULTAT A – Litteratur och informationssökning

Sökorden *mänskliga möten* och *sociala sammanhang* gav inget bra resultat med bibliotekets sökmotorer. Detsamma gäller ämnesområdet *pedagogisk psykologi*. Med sökordet *samspel* hittade jag litteratur som handlade om utvecklingspsykologi. Härigenom kunde jag gå vidare med ämnesordet *utvecklingspsykologi*. Med detta ämnesord hittade jag rapporten *Framtiden blev vår*, (Andersson, Strander, 2002) vars titel egentligen inte ger mig någon ”ledtråd”. Jag valde trots det att titta närmare på rapporten vilket förde mig till Bengt-Erik Andersson på Lärarhögskolan i Stockholm. Härigenom hittade jag den teoretiska utgångspunkt som jag anser vara det jag söker efter.

Teorin väljer jag därför att den enligt Andersson är en övergripande teori som hjälper oss att förstå vilka förhållanden i miljön som främjar eller motverkar individens utveckling till en kompetent och harmonisk medborgare. När vi förstår och ser dessa förhållanden i miljön, blir det lättare att bemöta individen så att en positiv utveckling fortsätter i positiv riktning och en negativ utveckling vänder till en positiv utveckling. Det är alltså inte en teori i snäv mening som i detalj förklarar utvecklingen av den ena eller andra speciella förmågan eller färdigheten. (Andersson, 1986) Ovanstående stämmer mycket väl överens med min målsättning som lärare.

Sökningarna på Skolverkets hemsida leder mig till en omfattande mängd material som på grund av sin omfattning kan vara svårt att gå igenom för att få en uppfattning om det är relevant material eller inte. När jag hittat ”min” teori söker jag vidare på Skolverkets hemsida, men nu med författarnamn och teorins namn. Nu hittar jag även här det jag söker efter. Jag

inser att Skolverket har samma intentioner som jag, nämligen att se eleven i sitt totala sammanhang.

Den teori jag har hittat är en systemteoretisk teori eller modell, utvecklad av Uri Bronfenbrenner (1979), enligt vilken samspelet mellan individ och miljö står i fokus. För att förstå eleverna och deras situation i skolan är det viktigt, enligt den systemteoretiska modellen, att belysa på vilket sätt individen samspekar med miljön och hur miljön kan komma att betyda något för individens fortsatta utveckling. I detta samspel är det tre faktorer som pekas ut som aktiva: *aktiviteter, roller och relationer*.

4.1 Utvecklingsekologi

Andersson är professor i utvecklingspsykologi och har skrivit boken *Utvecklingsekologi* (1986). Andersson är även vetenskaplig ledare för *Utvecklingsekologiska forskningsgruppen* vid *Institutionen för individ, omvärld och lärande (IOL)* på Lärarhögskolan i Stockholm. På skolans hemsida på Internet presenteras den utvecklingsekologiska forskningsgruppen enligt följande:

Den utvecklingsekologiska forskningsgruppen ägnar sig åt barns- och ungdomars uppväxt och socialisation i vid mening. De olika studie- och forskningsinriktningarna är:

- familjeforskning
- barnomsorgsforskning
- samverkan mellan förskola, fritidshem, skola och hem
- studier av skolmiljön och ungdomsforskning
- historiska och nutidshistoriska studier
- lärarutbildningsforskning

Ett övergripande synsätt hos utvecklingsekologiska forskningsgruppen är den medvetna helhetssynen på utvecklingsprocessen. Denna helhetssyn innebär att det är mindre meningsfullt med alltför strikta begränsningar till en eller annan åldersperiod och att förståelsen av processen inte bara kräver hänsynstagande till det enskilda barnets förutsättningar - medfödda och förvärvade - utan också till en rad förhållanden på samhälls- nivå, lika väl som till de olika villkor barn och vuxna i deras omgivning lever under. Vidare krävs anläggande av historiska och kulturella perspektiv. Allt detta kräver tvärvetenskapliga ansatser. En stor del av forskningsverksamheten ägnas barns- och ungdomars uppväxtvillkor och socialisation taget i vid mening. Det gäller såväl inom den egna familjen som i den samhälls- socialisation som bedrivs inom ramen för barnomsorg och skola.

De studie- och forskningsinriktningar som är intressanta för mig i detta arbete är familjeforskning, samverkan mellan skola och hem samt studier av skolmiljön. Forskningsgruppen presenterar dessa områden på följande sätt:

Familjeforskning

Familjen spelar en avgörande roll i barnens utvecklingsprocess. Samtidigt har familjen i det moderna samhället genomgått drastiska förändringar. Detta avspeglas också i barnens och de ungas beteende i barnomsorg och skola. Personalen möter idag barn med helt andra uppväxtvillkor och bakgrund än den personalen själv haft.

Samverkan mellan förskola, fritidshem, skola och hem

Samverkan mellan förskola, fritidshem, skola och hem blir en allt viktigare och väsentligare uppgift för barnomsorg och skola. I en rad studier har olika försök till samverkan utvärderats och forskningsgruppen kommer att fortsätta att studera denna viktiga problematik.

Studier av skolmiljön och ungdomsforskning

Ett antal forskare har under en längre tid studerat och utvärderat dels skolmiljön som utvecklingsmiljö för eleverna, dels elevers delaktighet och medinflytande i skolan och dels nya organisationsformer. Vid IOL bedriver man bland annat ett antal studier som rör barns och ungdomars upplevelse av skolan. Särskilt under ungdomsåren vet man att många elever tröttnar på skolan. Trots detta vet man egentligen mycket litet om vad skolan betyder för olika grupper av elever. Det är viktigt att låta eleverna själva komma till uttryck och forskningsgruppen företar studier inom såväl grundskolan som gymnasiet. För skolpersonalen är det viktigt att få en bättre förståelse för hur eleverna själva uppfattar sin skolsituation. (<http://www.lhs.se>)

4.1.1 Utveckling och bakgrund

Enligt Andersson studerar psykologin individens handlingar, upplevelser, tankar, känslor och fysiologiska reaktioner och utvecklingspsykologin studerar individens utveckling i dessa avseenden. Andersson menar att de miljömässiga betingelserna för individens utveckling har fått stå i bakgrunden. Med detta menar inte Andersson att de olika forskningsinriktningarna inte anser att miljön har betydelse för individens utveckling, men miljöbetingelserna har haft en underordnad betydelse. Forskningen har gett kunskaper om hur barn och unga utvecklas och det har växt fram en rad teorier om olika aspekter av det mänskliga psyket och personligheten och hur dessa aspekter utvecklas. Ett av problemen, som Andersson ser det, är att forskningen hittills inte har tagit hänsyn till det sammanhang i vilket individen utvecklas. (Andersson, 1986)

Enligt Andersson är utvecklingsprocessen en produkt av samspelet mellan individen och miljön som individen lever i. Därför bör individen studeras i dess naturliga miljö istället för i laboratoriesituationer. Det finns begrepp och metoder för att studera individen. Motsvarande begrepp och metoder för att beskriva miljön behöver utvecklas. Vidare är det inte bara närmiljön som har betydelse för individens utveckling. Utvecklingspsykologen Urie Bronfenbrenner är en av de främsta företrädarna för ett sådant synsätt, vilket jag redogör för närmare här nedan. Andersson har samarbetat med Bronfenbrenner i gemensamma forskningsprojekt sedan 1970-talet. Detta samarbete har lett till att den utvecklingsekologiska modellen har utvecklats och prövats. (Andersson, 1986)

Andersson menar att man inom den pedagogiska forskningen mer och mer inser att det behövs fler perspektiv än de psykologiska för att förstå individens utveckling och vad som påverkar utvecklingen. Ansatsen bör vara tvärvetenskaplig med pedagogiska, sociologiska, samhällspolitiska och kulturella perspektiv. Barn- och utvecklingspsykologiska forskningen i Sverige har blivit medveten om nödvändigheten av att se utvecklingsförloppet i ett samhällsperspektiv där individen och miljön skapar ömsesidiga interaktionsprocesser. Trots insikten misslyckas man, enligt Andersson, med att ta hänsyn till individens utveckling i relation till den totala miljön. (Andersson, 1986)

Det faktum att barnets utveckling är relaterat till och en funktion av interaktionsprocesser mellan individen och dennes yttre miljö, är inte någon ny tanke enligt Andersson. Här hänvisar Andersson till psykodynamiska utvecklingsteorier och diskussionen om arv och miljö. Men Andersson menar att denna forskning inte ser till samspelet utan mer till miljöns

påverkan på individen. Vidare är det oftast frågan om studier av vissa fragment eller delmiljöer, man bortser alltså från den totala miljön som både Andersson och Bronfenbrenner anser är så viktig. Individen är inte bara ett objekt som påverkas av den yttre miljön, individen måste betraktas som ett subjekt som påverkas av miljön och även själv påverkar miljön. Det handlar om ett samspel med flera parter. (Andersson, 1986)

4.1.2 Ekologi

Enligt Nationalencyklopedin kommer ordet "ekologi" från de grekiska orden "oikos" (= hus) och "logos" (= läran om) och betecknar "vetenskapen om de levande varelsers relationer till sin omvärld". Sedan urminnes tid har människor skaffat sig insikter om hur djuren och växterna samspelar med andra organismer och med omvärlden i övrigt. Den tyske zoologen och darwinisten Ernst Haeckel, myntade 1866 termen ekologi som benämning på ett möjligt vetenskapligt studium av organismernas hushållning. (Nationalencyklopedin)

4.1.3 Ekologins biologiska inriktningar

Nationalencyklopedin beskriver ett flertal olika ekologiska forskningsinriktningar. Jag vill påstå att naturvetenskapen i större utsträckning är accepterad och betrodd som forskningsfält än det beteendevetenskapliga forskningsfältet. Kan kanske tyckas långsökt att presentera dessa här, men jag vill visa på att det finns en tradition och ett vetenskapligt förhållningssätt till forskning om levande varelsers relationer och dess samspel i den totala miljön och miljöns effekter på varelsens utveckling. Jag ger här nedan en kort beskrivning av två inriktningar inom biologisk ekologi. Samtliga uppgifter i detta avsnitt om ekologins biologiska inriktningar har jag hämtat i Nationalencyklopedin och refererar därför inte löpande.

Humanekologi, människans ekologi, behandlar människans relationer till sin totala omvärld, i gången tid och nutid. Humanekologi bildar ramen kring bl.a. resurs- och miljöproblematiken. Människans omvärld består av natur, av kulturprodukter i vid bemärkelse och av andra människor. Hennes förhållande till omgivningen avspeglas bl.a. i hennes beteende, vilket regleras både av ett biologiskt arv och av ett kulturarv. Humanekologin måste därför skära rakt genom många ämnesgränser och kan inte avgränsas som en isolerad disciplin.

Zoökologi eller ekologisk zoologi kallas den gren av ekologin som ägnar sig åt forskning om relationerna mellan djuren och deras omvärld. Genom analys av dessa relationer söker man bland annat insikt i den studerade artens evolutionära anpassningar till sin nisch och förklaring av olika drag i dess livsstil, utbredningsmönster. Zoökologerna kan rikta sitt intresse mot de enskilda individerna i en population och dessas inbördes växelverkan, mot den enskilda populationen av en viss art och dess dynamik och reglering, eller mot ett flertal, i princip alla, inom ett visst område samexisterande populationer och dessas ömsesidiga påverkan på varandra.

Av ovanstående beskrivning av biologisk ekologi framgår att det är rimligt att anta att motsvarande vetenskapligt förhållningssätt gentemot människans samspel i och relationer till dess miljö inte är orimligt.

4.1.4 Andra ekologiska forskningsansatser

Precis som i föregående avsnitt har jag här i detta avsnitt om andra ekologiska forskningsansatser hämtat samtliga uppgifter i Nationalencyklopedin och refererar inte löpande.

Socialekologi är en del av humanekologin som tillhör sociologin. Socialekologin behandlar samspelet mellan grupper, organisationer och samhällen och deras yttre, fysiska omgivning, däri inräknat andra grupper, organisationer och samhällen; empiriskt främst studier av urbana sociala problem, stadens rumsliga struktur och relationen mellan centralort och omland. Socialekologin var en viktig sociologisk riktning före funktionalismen. Två av de ledande företrädarna som bör nämnas är Robert Park och Amos Hawley.

Ekologisk psykologi är en teoretisk riktning inom psykologin som hävdar miljöns betydelse för förståelsen av beteende och varseblivning. Två olika teoretiker har använt benämningen ekologisk på sina i många avseenden helt olika teorier om varseblivning: ungersk-amerikanen Egon Brunswik och amerikanen James J. Gibson. Gemensamt för dem var att de menade att man bara kunde finna förklaringen till varseblivningsfunktionerna genom en noggrann analys av den information som finns tillgänglig för sinnesorganen under normala ekologiska betingelser. Båda underströk att laboratorieexperiment i allmänhet arbetat med en alltför informationsfattig miljö för att kunna leda till en riktig förståelse av varseblivning under normala betingelser utanför laboratoriet. I sina analyser av vilken information som faktiskt finns tillgänglig för sinnesorganen under normala betingelser kom de dock till helt olika slutsatser.

4.2 Teori - Utvecklingsekologi

Bronfenbrenner har skrivit *The Ecology of Human Development*, (1979), som sammanfattar mångåriga studier av miljöinflytanden på barns utveckling med utgångspunkt i en ekologisk systemteori. Bronfenbrenner använder termen ekologi för att beteckna skillnaden mellan sin ansats och tidigare utvecklingspsykologisk- och socialisationsforskning. Han har utvecklat ett teoretiskt perspektiv eller en teoretisk ansats som har fått genomslag bland forskare över hela världen. Resultatet har gett en övergripande teoretisk modell som hjälper oss att förstå viktiga och avgörande förhållanden i miljön som påverkar individens utveckling. I denna teori betraktas utvecklingen i relation till det sociala och kulturella sammanhang i vilket människan ingår och där egenskaper hos både individen och omgivningen samspelar. Bronfenbrenner har visat hur detta samspel kan gå till. Bronfenbrenner menar att upplevelsen av en verklighet är central i det en människa uttrycker. Bronfenbrenner hänvisar till sociologerna Thomas & Thomas (1928, sid. 572) som tidigt uttryckte upplevelsens betydelse och myntade uttrycket: *"If men define situations as real, they are real in their consequences"*. Det finns med andra ord inte en objektiv miljö i egentlig bemärkelse utan den "sanna" verkligheten blir den miljö man upplever. Bronfenbrenners insatser har främst gällt studiet av barns utveckling i familjen och i olika kulturer.

Bronfenbrenner själv har i sina studier påverkats av andra forskare. En av grundstenarna i den ekologiska modellen, är det interaktionistiska synsättet. Interaktionistiskt synsätt utgår från Kurt Lewin och åsikten att individens utveckling ska så långt som möjligt studeras under naturliga vardagsbetingelser i vilka individen och miljön samspelar. Lewin är den som har gjort störst intryck på Bronfenbrenner. Lewin (1890-1947) var en tysk social- och personlighetspsykolog vars arbete utmärks av tvärvetenskapligt arbetssätt. Grundläggande i den ekologiska modellen är synen på utvecklingsförloppet som en produkt av samspelet mellan den växande individen och miljön. (Andersson, 1986)

Även utvecklingspsykologen Jean Piaget (1896-1980) har inspirerat Bronfenbrenner. Piaget formaliserade sina insikter om barnets utveckling till en abstrakt teori om logiska strukturer. Barnet passerar olika stadier i utvecklingen och kan inte gå vidare till nästa stadium om inte de nödvändiga strukturerna har etablerats. Utvecklingen fortskrider i en dynamisk spiral.

Jämviktsrubbnings uppstår vid mötena mellan de kognitiva strukturerna och omgivningen, och tillfällig balans uppnås först på en högre utvecklingsnivå. (Nationalencyklopedin)

George Mead (1863-1931), amerikansk socialpsykolog och socialfilosof, tillhör de som inspirerat Bronfenbrenner. Mead framhäver vikten av samspelet mellan individen och den materiella och mänskliga omgivningen. Mead menar att den mänskliga intelligensen har sitt ursprung i det språkliga umgänget mellan individer, och att det mänskliga psyket skapas i en social process. Han skapade en teori som under namnet symbolisk interaktionism bildat skola och vunnit anklag i allt vidare kretsar utanför den grupp av sociologer och socialpsykologer som han först inspirerade. (Nationalencyklopedin)

Andersson har i sin bok *Utvecklingsekologi*, (1986) givit en utförlig beskrivning av Bronfenbrenners systemteoretiska modell. Jag har här valt att utgå från Anderssons tolkning av Bronfenbrenners utvecklingsekologiska modell. Jag har i mina litteraturstudier inför detta arbete tagit del av både Anderssons och Bronfenbrenners böcker om utvecklingsekologi. Jag har då förstått av Andersson (1986) att Bronfenbrenner ytterligare har utvecklat modellen efter det att hans bok, *The Ecology of Human Development*, (1979), kom ut. Detta har framkommit i bl.a. artiklar och seminarier vilka jag inte har tillgång till. Dessa förändringar i modellen redovisar Andersson i sin bok (1986). Andersson har ju dessutom själv utfört mycket forskning med den utvecklingsekologiska modellen som grund vilket ytterligare stärker mig i mitt val. Här nedan utgår jag uteslutande från Anderssons (1986) tolkning av Bronfenbrenners utvecklingsekologiska systemteori och refererar därför inte löpande.

4.2.1 Systemperspektivet

Individen – miljön bör ses som ett system (se figur 1) som också bör analyseras i systemtermer och inte i termer av skillnader mellan enstaka variabler. Systemperspektivet är grundläggande för begreppet miljö som inte endast innefattar den omedelbara närmiljö individen har direktkontakt med. I ett mer sociologiskt perspektiv bör även omgivningen och samhället i ett makrobetonat perspektiv omfattas.

4.2.1.1 Mikrosystemet

Den ekologiska miljön uppfattas som ett sammanhängande system eller nivåer, där en nivå ryms inuti en annan, ungefär som ryska dockor i olika storlekar med den minsta längst in och den största ytterst. I den innersta eller första nivån finns närmiljön¹ med den utvecklande individen. De olika närmiljöerna kan bestå av familj, förskola, skola, arbetsplats, kamratgrupp eller – vilket det kan vara när det inte handlar om en ekologisk ansats – laboratoriemiljö. Mellan de olika delarna – såväl människor som olika fysiska objekt – i närmiljön utvecklas ett nätverk av relationer som individen är en del av och som påverkar den utvecklande individen. Detta system benämner Bronfenbrenner för *mikrosystem*. Individens ålder styr vilka närmiljöer hon ingår i.

När det gäller vetenskaplig metod, kan inte individens utvecklande konstruktioner av verkligheten observeras direkt. Detta kan endast tolkas utifrån de verbala och icke verbala aktivitetsmönster individen uppvisar och då särskilt aktiviteter, roller och relationer som individen engagerar sig i. De tre faktorerna - aktiviteter, roller och relationer – bildar de viktigaste elementen i mikrosystemen. Den minsta enheten här är dyaden – relationen mellan två människor. Dessa tre faktorer bidrar till barnets utveckling och är även konkreta uttryck

¹ Här använder jag mig av Anderssons översättning av det engelska ordet ”setting”, vilket enligt Nationalencyklopedins översättning betyder ”omgivning”, ”miljö”. Ordet ”närmiljö” översatt till engelska i *Norstedts stora svensk-engelska ordbok* blir ”local environment” eller ”neighbourhood”.

för barnets utvecklingsnivå. Därför är det viktigt att i ekologisk forskning på mikrosystems-nivå studera vad man gör och hur man gör det. Detta gäller såväl den utvecklande individen som människorna som finns i omgivningen. Här tittar man på vilka roller som utformas och vilken eller vilka roller individen själv försätts i och vilka sociala relationer som förekommer.

4.2.1.2 Mesosystemet

Den andra nivån är ett system av de olika relationer och aktiviteter som utvecklas i de olika närmiljöerna, vilka individens utveckling är beroende av. Relationer som utvecklas mellan de olika närmiljöerna kan ha avgörande betydelse för en individs utveckling. Bronfenbrenner menar att t.ex. ett barns möjlighet att lära sig läsa, inte endast beror på undervisningen, utan även kontakten mellan hem och skola och hur denna kontakt ser ut, har betydelse. Relationerna mellan olika närmiljöer benämner Bronfenbrenner för *mesosystem*. Även ett mikrosystem i sig kan utgöra mesonivå. I skolan t.ex. kan man studera relationer mellan t.ex. organisation, personal och elever. Studien blir då här en studie på mesonivå.

4.2.1.3 Exosystemet

Enligt Bronfenbrenner kan en individs utveckling även påverkas av miljöer och händelser som individen inte har direktkontakt med. Detta visar den tredje nivån i den ekologiska miljömodellen. Här finns formella eller informella samhällsinstitutioner som direkt eller indirekt påverkar individen. Som exempel kan nämnas föräldrars yrkestillhörighet och arbetsförhållanden vilka anses ha stor effekt på barns utveckling. I den ekologiska modellen benämns detta som *exosystem*.

4.2.1.4 Makrosystemet

De olika systemen på de tre första nivåerna uttrycker olika ideologiska, ekonomiska, historiska och politiska värderingar och förhållanden. Den fjärde nivån i Bronfenbrenners ekologiska teori utgörs av institutioner på samhällsnivå. Centralt fattade beslut kan innebära negativa eller positiva konsekvenser för familjen eller den enskilde individen. Detta är *makrosystem*.

Att i ovan beskrivna system kunna upptäcka miljöns påverkan på individens utveckling, är enligt Bronfenbrenner, endast möjligt om man använder en teoretisk modell som tillåter sådan upptäckt. Eftersom sådana upptäckter kan få viktiga vetenskapliga och politiska konsekvenser är det särskilt viktigt att den teoretiska modellen fyller metodologiska krav, tillåter validitetskontroller och tillåter resultat som går emot forskarens ursprungshypoteser att komma fram. Bronfenbrenners syfte är att definiera grunden i en sådan teoretisk modell som klarar av dessa metodologiska krav. Ett annat syfte är att visa på det vetenskapliga värdet av en ekologisk modell för att belysa tidigare studiers resultat och för att formulera nya forskningsproblem.

4.2.2 Individens utveckling

Centralt i Bronfenbrenners ekologiska modell är den enskilda individens utveckling. Bronfenbrenner avser inte de traditionella psykologiska processer som benämns som perception, motivation, tänkande och inläring. Här ligger fokus på innehållet, alltså vad individen uppfattar, önskar, fruktar, tänker på eller lär in och hur detta psykologiska material förändras som en funktion av miljöerna som individen utsätts för och interagerar med. Utveckling definierar Bronfenbrenner som en bestående förändring i individens sätt att uppfatta och handla i och med sin omgivning. Här betonas den uppfattade verkligheten och

hur denna växer fram i individens medvetande och dennes aktiva engagemang med den sociala och fysiska miljö.

Som exempel nämner Bronfenbrenner spädbarnet som endast är medvetet om händelser, personer och objekt i den omedelbara omgivningen som direkt påverkar barnet, i det som benämns som mikrosystemet. I början är barnet endast medvetet om en närmiljö i taget, nämligen den närmiljö som barnet själv deltar i för stunden. Senare blir det äldre barnet medvetet om relationer mellan händelser och personer i närmiljön som inte barnet själv aktivt deltar i. Med tiden utvecklar barnet en medvetenhet och känsla för förekomsten av ett mesosystem. Upplevelser av relationer mellan olika närmiljöer, tillsammans med en tilltagande förmåga att förstå talat och skrivet språk, gör det också möjligt för barnet att förstå betydelsen av händelser och situationer i närmiljöer det ännu inte haft någon erfarenhet av. Bronfenbrenner nämner som exempel skolan, föräldrarnas arbetsplats eller ett främmande land. Barnet blir också kapabelt att själv skapa och föreställa sig en fantasivärld vilket avspeglar barnets psykologiska utveckling över de fyra nivåerna i den ekologiska modellen, mikro-, meso-, exo- och makronivå. Barnets utveckling av förmågan till fantasi och föreställning, gör att den uppfattning av omvärlden och de handlingar och aktiviteter som växer fram efter hand, inte endast är reflexioner av vad individen ser, utan rymmer också ett aktivt och kreativt skapande moment. Successivt blir barnet kapabelt till att anpassa fantasin till verklighetens begränsningar. Denna växande förmåga att omskapa verkligheten i enlighet med mänskliga krav och strävanden, representerar – från ett ekologiskt perspektiv – den högsta graden av utveckling.

4.2.3 Begrepp – Utgångspunkter - Antaganden

Bronfenbrenner har utvecklat en serie teoretiska definitioner, propositioner och hypoteser. Definitionerna tar upp grundläggande begrepp och redogör för vilken innebörd de har i utvecklingsekologisk forskning. Propositionerna motsvarar en teoris axiom² vilket innebär att de formulerar vissa utgångspunkter vilka i sig bör vara styrande för utvecklingsekologisk forskning. Hypoteserna formulerar vissa antaganden om processer och samband som kan bli föremål för empirisk prövning. Några av hypoteserna är logiska deduktioner³ som följer av givna definitioner och propositioner, men majoriteten är härledda utifrån den teoretiska referensramen. Utifrån detta har Bronfenbrenner antingen formulerat en proposition – om forskningsresultaten är entydiga och välbelagda och därför kan utgöra grund för vidare forskning – eller en hypotes som uttrycker ett väl grundat antagande men som bör bli föremål för vidare empirisk prövning.

Bronfenbrenner har försökt att finna studier som illustrerar en specifik frågeställning, antingen genom att visa hur problemet kan belysas eller genom att utgöra ett exempel på en brist i uppläggnen. Finns det en brist i studiens upplägg försöker Bronfenbrenner visa på hur studien skulle ha genomförts. För det andra har han även använt publicerade undersökningar för att visa hur resultaten kan ges en ny belysning genom att tillämpa begrepp och propositioner från den ekologiska modellen. För det tredje har han – när han inte har kunnat finna några lämpliga undersökningar – skissat hypotetiska studier som ännu ej har genomförts, men som skulle kunna genomföras. Bronfenbrenner har strävat efter att i sina exemplifieringar innefatta undersökningar från skilda ämnesdiscipliner och företrädande olika teoretiska inriktningar. Han har även eftersträvat att finna studier som utförts i olika

² I vetenskapliga sammanhang avser man med axiom en grundsats som inte själv är föremål för bevis men som tjänar som utgångspunkt för bevis av andra satser. (Nationalencyklopedin)

³ Det vetenskapliga förfaringssättet att logiskt härleda satser ur allmänna lagar eller axiom. Ofta används termen i något mer inskränkt bemärkelse för att beteckna ett axiomatiskt framställningssätt. (Nationalencyklopedin)

närmiljöer – hem, skola, sjukhus m.m. – och i olika åldersgrupper. Här menar Bronfenbrenner att om det överhuvudtaget finns ekologiskt inriktade studier av utvecklingen i vardagsmiljön, så har de oftast utförts på spädbarn och förskolebarn i deras hem eller förskola. Detta påverkar innehållet i Bronfenbrenners bok (1979) och den teoretiska modell han där utvecklat. Enligt Andersson är det där en påtaglig obalans vad gäller de yngre åldrarna och hem och förskola som närmiljö och andra miljöer respektive andra åldrar och nivåer än mikronivån i modellens hierarkiska system. På grund av detta handlar de 26 av de 50 hypoteserna som Bronfenbrenner utvecklat, om mekanismer och processer i mikrosystemet, 17 hypoteser finns i mesosystemet, två i exosystemet och slutligen fem hypoteser i makrosystemet.

Andersson menar att definitionerna, propositionerna och hypoteserna bildar i sig ett teoretiskt system. Detta ska inte ses som ett uttryck för en statisk eller färdigutvecklad teori. Enligt Andersson, är det som Bronfenbrenner presenterar i sin bok (1979) endast ett utkast som han ständigt bearbetar och förändrar. I en rad promemorior och artiklar under andra halvan av sjuttioalet har olika komponenter i detta utkast växt fram, presenterats och senare modifierats eller helt förändrats. Beroende på vilket arbete av Bronfenbrenner man har tillgång till, kan man alltså få olika uppfattningar om det konkreta innehållet i hans olika definitioner, propositioner och hypoteser. (Andersson, 1986) De förändringar Bronfenbrenner utfört före Anderssons bok, redovisar Andersson i sin bok. Detta är orsaken till att jag i detta arbete har valt att använda mig av Anderssons bok istället för Bronfenbrenners bok.

4.2.3.1 Definitioner - Begrepp

Andersson menar att Bronfenbrenner med sina definitioner klargör vad han menar med de begrepp som utgör byggstenarna i den teoretiska referensramen. För en utförlig presentation av definitionerna se Bilaga 1.

Bronfenbrenner definierar utvecklingsekologi som att människan till sin natur är aktiv och skapar sin egen miljö. Samtidigt är även miljön aktiv och föränderlig. Detta leder till ett växelspel mellan individ och miljö och en successiv anpassning av båda till varandra. De närmiljöer som individen befinner sig i, är i sin tur en produkt av de större samhällsliga strukturer i vilka de ingår i. Studier av utvecklingsförloppen måste ske i de miljöer som individen ingår i. Men det är också nödvändigt att studera och ta hänsyn till relationerna mellan dessa närmiljöer och förhållanden i de större sammanhang som omger dem. Enligt Andersson framgår det inte hur individen interagerar eller förmår påverka de övergripande samhällsliga strukturerna, de förhållanden som hör till exo- och makrosystemen. Det är oklart i vilken relation dessa två system står till varandra. Råder det ett dialektiskt förhållande eller styr makrosystemet ensidigt innehållet i processerna i underliggande system?

Aktiviteter, roller och relationer som utvecklas i närmiljöerna är de komponenter som direkt påverkar utvecklingsprocessen. Dessa mönster benämns ett mikrosystem. Mesosystemet är ett system av mikrosystemen. Individens verklighet består inte av ett antal isolerade närmiljöer utan av något som för individen blir en samordnad helhet (som t.ex. för ett barn relationerna mellan hem, skola och grannskapets kamratgrupp och för en vuxen familj, arbete och socialt liv). Därför är det viktigt att samtidigt studera de olika miljöer som individen aktivt ingår i för att synliggöra hur dessa miljöer i praktiken hänger samman. Olika samhällsinstitutioner och förhållanden och faktorer utanför individens närmiljö som trots allt påverkar utformningen och det konkreta innehållet i aktiviteterna, rollerna och relationerna benämner Bronfenbrenner som exosystem. Den utvecklande personen är här inte en aktiv deltagare. Förhållanden på makronivå har effekt på underliggande nivå. Politiska beslut och allmänna värderingar som gäller i vår kultur hör hit.

”Ekologisk övergång” förekommer genom hela livet. När en individs roller förändras eller när individen byter närmiljö, så förändras individens ekologiska mikrosystem. Ett barn som får syskon eller börjar skola eller då en vuxen gifter sig är exempel på ekologiska övergångar.

Utveckling innebär en förändring i individens egenskaper. Förändringen är varken flyktig eller situationsbunden. Individen får en vidare och mer varierad och giltig uppfattning av sin ekologiska miljö. Individen blir även kapabel att delta i aktiviteter av tilltagande komplexitetsgrad. Med hjälp av aktiviteterna kan individen manipulera miljön och förändra den vad gäller form och innehåll och detta på nivåer med tilltagande komplexitet.

Laboratorieinriktad utvecklingsforskning benämner Bronfenbrenner som ekologiskt invalid eftersom en sådan forskning inte ger någon kunskap om individens utveckling i dess naturliga miljö. Men laboratorieforskning kan vara valid om det är denna miljöns påverkan vi vill ha kunskaper om. Ekologiskt valid forskning ska studera individen och involvera objekt och aktiviteter i den miljö vars effekt vi vill uttala oss om. Utvecklingen ska studeras i sitt sammanhang i rätt miljö.

Utvecklingen måste vara bestående över tid och miljö för att man ska kunna påstå att det är utveckling. Är utvecklingen inte bestående finns det en risk att det inte är verkliga utvecklingsförändringar utan endast vissa förändringar i beteendet som kommer sig av reaktioner på vissa omständigheter. Detta benämner Bronfenbrenner för utvecklingsvaliditet.

Bronfenbrenner menar att existerande former i samhället – strukturer, ideologier, värderingar, trossystem och livsstilar m.m. – ofta betraktas som oföränderliga. Att endast studera denna verklighet medför att vi inte lär oss om vad som händer om vi passerar dessa gränser. Vi missar även den kunskap om vilka mekanismer och processer som bidrar till att systemet bevaras. Förändringar som ifrågasätter befintliga system och prövar alternativa former – omskapande experiment – ger oss kunskap om det befintliga systemet, men även kunskap om vad en förändring skulle ha för effekt på utvecklingen. En förändring eller omstrukturering kan ha effekter på samtliga nivåer i den ekologiska modellen genom att eliminera, förändra eller tillföra moment och samband.

Termerna *molar* och *pågående* använder Bronfenbrenner för att betona att en aktivitet är mer än en tillfällig händelse. En aktivitet är en pågående process som medför mer än en början och ett slut. En molaraktivitet skiljer sig från en handling vilken är ögonblicklig.

En relation råder närhelst en person i en närmiljö uppmärksammar eller deltar i en annan persons aktivitet. Den minsta enheten här är dyaden, alltså relationen mellan två personer.

En roll är en uppsättning aktiviteter och relationer som förväntas av en person, som har en bestämd position i samhället, och ev andra i relation till den personen.

4.2.3.2 Propositioner - Utgångspunkter

Propositionerna är färre till antal än definitionerna. Efter det att Bronfenbrenner publicerade sin bok (1979) presenterade han ytterligare några propositioner (1979 b) vilka Andersson redovisar. För en utförlig presentation av propositionerna, se Bilaga 1.

Huvuddragen i Bronfenbrenners modell innebär att i ekologisk forskning måste en persons och miljöns egenskaper, de olika närmiljöernas struktur och de processer som äger rum inom och mellan dem, betraktas som ömsesidigt beroende av varandra och analyseras i systemtermer.

Bronfenbrenner menar att en individ uttrycker sin utvecklingsnivå genom de olika molaraktiviteter hon engagerar sig i och sättet att lösa de uppgifter hon stöter på. Med detta menas att det inte är endast de tre komponenterna – aktiviteter, roller och relationer – som individen engagerar sig i som bidrar till utvecklingsförloppet. De tre komponenterna är även ett uttryck för den utvecklingsnivå individen har uppnått. I molaraktiviteternas struktur ingår relations- och rollkomponenterna. Enligt Bronfenbrenners modell – i enlighet med systemperspektivet – medför en utvecklingsförändring hos en medlem i dyaden utvecklingskonsekvenser även för den andra medlemmen.

Med begreppet *utvecklingskontext* menar Bronfenbrenner miljön som stimulerar individens utveckling. En primär utvecklingskontext innebär en miljö där individen ges tillfälle till gradvis alltmer komplexa aktiviteter. För detta krävs att en individ som uppnått kunskaper och färdigheter – som den utvecklande individen ännu ej har förvärvat – deltar i eller leder aktiviteterna. Mellan dessa individer ska positiva emotionella relationer ha utvecklats. I en sekundär utvecklingskontext får individen möjlighet att på egen hand tillämpa och öva aktiviteter som blivit inlärd i den primära utvecklingskontexten.

Bronfenbrenner betonar att möjligheterna till utveckling i en närmiljö påverkas av i vilken grad tredje part försöker stödja eller förhindra effekterna av de aktiviteter den utvecklande individen och andra individer är engagerade i. Möjligheterna till utveckling i en närmiljö är dessutom beroende av kontakterna mellan denna närmiljö och andra miljöer, i vilka individen ingår i. En barnuppfostrande närmiljöns utvecklingspotential tilltar alltså som en funktion av antalet stödjande länkar mellan denna närmiljö och andra kontexter som rymmer barnet eller människor ansvariga för hans eller hennes vård. Sådana föreningar kan ta formen av delade aktiviteter, tvåvägskommunikation och information lämnad i en närmiljö om andra närmiljöer.

Enligt Andersson ger de olika propositionerna i hög grad uttryck för utgångspunkten att utvecklingsförloppet i stor utsträckning är kontextbundet – man kan inte frikoppla individerna och deras utvecklingsförlopp från det miljömässiga sammanhanget.

4.2.3.3 Hypoteser - Antaganden

Bronfenbrenners hypoteser är formulerade i påståendeform men fungerar som arbetshypoteser tills de blivit föremål för ytterligare prövning i ekologiskt valida studier. För en utförlig presentation av hypoteserna se Bilaga 1.

4.2.3.3.1 Hypoteser om aktiviteter, roller och relationer

Enligt Bronfenbrenner är de viktiga och verksamma komponenterna i mikrosystemet – aktiviteterna och deras innehåll, rollerna och relationerna. En individ utvecklas genom samvaro med andra och genom att iaktta och engagera sig i olika slag av aktiviteter som andra är engagerade i. Den minsta relationen som kan uppstå är en parrelation, alltså en dyad, dyaderna kan vara av olika slag. Observationsdyad innebär att den utvecklande individen uppmärksammar och observerar den andra parten i dyaden. Observationsdyaden kan övergå i gemensamma aktiviteter och då uppstår aktivitetsdyaden. Med ökad gemensam aktivitet ökar även sannolikheten att parterna i dyaden utvecklar differentierade och bestående känslor

gentemot varandra. Detta innebär att dyaden har blivit en primär dyad. Effekterna av gemensamma aktiviteter eller av att observera någons aktiviteter, blir sannolikt störst om de sker inom ramen för en primär dyad. I flera av hypoteserna talas om vikten av att maktbalansen i en dyad förskjuts i riktning mot den utvecklande individen. Detta innebär att den utvecklande individen inte endast bör tilldelas en underordnad roll utan ges tillfälle att successivt ta egna initiativ och även får möjlighet att påverka och styra interaktionsprocessen.

Bronfenbrenner menar att de olika rollerna har betydelse för individens utveckling. När en person placeras i en roll tenderar uppfattningar, aktiviteter och relationsmönster att uppstå, som är i överensstämmelse med de förväntningar som är förbundna med rollen ifråga, såväl vad gäller den personens beteende som innehar rollen som andras beteende med avseende på denna person. Tendensen att frammana uppfattningar, aktiviteter och relationsmönster i överensstämmelse med rollförväntningarna är större när rollen är väl etablerad i samhällets institutionella struktur och det existerar en bred samstämmighet i kulturen eller subkulturen om dessa förväntningar, såväl vad gäller beteendet hos den person som innehar rollen som hos andra med avseende på deras beteende gentemot denna person. Ju högre grad av socialt sanktionerad makt en given roll har, desto större är tendensen att rollinnehavaren skall utöva och utnyttja makten och att de i underordnad ställning skall reagera med undergivenhet, beroende och initiativlöshet. Mänsklig utveckling underlättas av interaktionen med människor som innehar varierande roller och av deltagande i en ständigt vidgad rollrepertoar.

4.2.3.3.2 Hypoteser om mikrosystemet

I Bronfenbrenners modell grundar sig några av hypoteserna på en genomgång av forskning avseende effekterna av förskolevistelse. Vissa hypoteser rör effekterna av placering på en total institution – till exempel ett barnhem. Bronfenbrenners genomgång av studier på detta område har bidragit till att han formulerat antaganden om att skadliga eller utvecklingshämmande effekter kan motverkas eller upphävas. Förutsättningarna för detta är att miljön stimulerar barnet att engagera sig i aktiviteter med gradvis ökad komplexitet och att barnet ingår i primära dyadrelationer och i ömsesidiga interaktioner med andra i närmiljön.

När det gäller hypoteser avseende effekterna av förskolevistelse betonas här betydelsen av att miljön och personalen erbjuder barnen olika aktiviteter med positiva roller och relationer. Bronfenbrenner menar att om individen lämnas alltför mycket åt sig själv och kamratgruppen finns det risk för utveckling av mindre önskvärda beteenden. I samhällen som i mindre grad premierar individualism, aggression och oberoende är dessa effekter inte lika framträdande.

De omedelbara och långsiktiga effekterna av att vara i grupsituationer under den tidiga barndomen avspeglar sig i arten av och variationen i de molaraktiviteter barnet engagerar sig i och i den förändrade karaktären på dess beteende och relationer gentemot vuxna och kamrater.

Möjligheterna att yngre barn i grupsituationer skall bli stimulerade i sin utveckling av intellektuell och skolmässig kompetens är beroende av i vilken utsträckning vårdare och förskolepersonal stöder och uppmuntrar till uppgiftsorienterade aktiviteter hos barnet. Exempel på sådant vuxenbeteende inkluderar frågor, instruktioner, svar, beröm och tröst. Ju oftare vuxna uppvisar beteende av detta slag, desto bättre blir barnen på att klara av aktiviteter av samarbets- och uppgiftsinriktad karaktär (såsom att fullfölja en uppgift, tänka, bidra med idéer, säga sin åsikt och arbeta tillsammans).

Bronfenbrenners grundtanke om utvecklingsvaliditet (definition 9) återkommer i hypoteserna. Effekterna av att i en viss miljö engagera sig i en variation av olika molaraktiviteter av växlande komplexitet liksom i skilda interpersonella strukturer, sprider sig över till andra närmiljöer som individen ingår i. Effekterna visar sig genom att individen också i dessa andra närmiljöer kommer att engagera sig i varierande molaraktiviteter och interpersonella strukturer av motsvarande slag och komplexitetsgrad.

En förskolemiljös möjligheter att stimulera barnens utveckling beror på i vilken grad de övervakande vuxna skapar och bibehåller tillfällen för barnen att engagera sig i en variation av successivt mer komplexa molaraktiviteter och interpersonella strukturer, som motsvarar barnets tilltagande förmåga och tillåter det tillräcklig maktbalans så det kan introducera egna innovationer.

4.2.3.3.3 Hypoteser om mesosystemet

Som jag nämnt, utgörs mesosystemet av en serie förbindelser eller anknytningar mellan två eller flera närmiljöer, i vilka den utvecklande individen är en aktiv medlem. Dessa förbindelser kan vara av fyra olika slag. Andersson redogör för Bronfenbrenners tankar kring dessa olika förbindelser:

1. Den mest grundläggande och sannolikt viktigast är den som består i att en eller flera individer ingår aktivt i flera närmiljöer. På detta sätt ingår den utvecklande personen själv i flera närmiljöer vilket även är ett grundläggande krav i definitionen av mesosystem. För att beskriva denna förbindelse mellan närmiljöer används termen *primär länk*. Andra individer än den utvecklande som också ingår och deltar i samma närmiljöer kallas *supplementära länkar*.
2. Även om en individ inte ingår aktivt i två närmiljöer så kan dessa vara länkade till varandra indirekt genom en tredje individ. Denna tredje individ utgör då en mellanliggande länk mellan individer i de två närmiljöerna. Ju fler mellanliggande länkar, desto längre ifrån varandra kommer de två närmiljöerna att vara.
3. Olika närmiljöer kan även vara förenade genom olika former av kommunikation som går mellan individer i de skilda miljöerna. Kommunikationen kan vara mer eller mindre direkt och personlig.
4. Närmiljöer kan också sägas vara knutna till varandra genom de kunskaper personer i en närmiljö har om förhållanden i en annan miljö. (Andersson, 1986, sid. 87)

I hypoteserna utvecklas antaganden om betydelsen av att det finns en viss överensstämmelse i mål, aktiviteter och roller i de olika närmiljöerna, att de är relativt starkt länkade med varandra och att den utvecklande personen utvecklat goda relationer med de länkar som förekommer. Om grundläggande förutsättningar är uppfyllda vad avser mål, aktiviteter och roller i de olika närmiljöerna, så menar Bronfenbrenner att det är speciellt utvecklande om individen får tillfälle att ingå i närmiljöer som skiljer sig åt i kulturella och subkulturella avseenden.

Den utvecklande potentialen hos en närmiljö i ett mesosystem blir större om personen, när han ursprungligen inträder i närmiljön, inte gör detta ensam utan i sällskap med en eller flera personer, med vilka han varit tillsammans i tidigare närmiljöer (t.ex. mamman följer sitt barn till skolan).

Den utvecklande potentialen hos närmiljöer i ett mesosystem blir större om rollkraven i de olika närmiljöerna är förenliga med varandra och om roller, aktiviteter och dyader, i vilka den utvecklande personen engagerar sig, stimulerar utvecklandet av ömsesidigt förtroende, positiv inställning, målöverensstämmelse mellan närmiljöerna och utvecklande av en maktbalans till förmån för den utvecklande personen.

Utvecklingen stimuleras som en direkt funktion av antalet strukturellt olika närmiljöer, i vilka den utvecklande personen kan ingå och delta i varierande gemensamma aktiviteter och primära dyader med andra människor, speciellt när dessa är mer mogna eller erfarna.

Den utvecklande potentialen hos närmiljöer i ett mesosystem ökas om de roller, aktiviteter och dyader, i vilka länkpersionen engagerar sig i de två närmiljöerna, uppmuntrar utvecklingen av ömsesidigt förtroende, positiv inställning, målöverensstämmelse mellan närmiljöerna och utvecklande av maktbalans till förmån för den utvecklande personen. En länk som uppfyller dessa betingelser kallas stödjande *länk*. Med *länk* eller *länkpersion* menas person annan än den utvecklande, som ingår i och förenar olika närmiljöer med varandra.

Den utvecklande potentialen hos en närmiljö ökar som en funktion av antalet stödjande länkar som existerar mellan en närmiljö och andra närmiljöer (som hem och familj). Den minst gynnsamma utvecklingsbetingelsen är sålunda en, där de stödjande länkarna antingen inte ger något utvecklingsstöd eller helt saknas – när mesosystemet är svagt länkat.

Den utvecklande potentialen i att ingå i ett flertal närmiljöer varierar direkt med i vilken grad tvåvägskommunikation mellan närmiljöerna förekommer och hur lätt den är att genomföra. Av avgörande betydelse i detta avseende är att familjen inkluderas i kommunikationsnätverket (ett barns utveckling i såväl familj som skola, tex, underlättas av att det finns öppna kommunikationskanaler i båda riktningarna).

Bronfenbrenner menar att själva övergången från en närmiljö till en annan är särskilt viktig att studera. Han menar att det är vid dessa tidpunkter stora förändringar som kan få konsekvenser för utvecklingsförloppet inträffar. Närmiljöer som är mest betydelsefulla att studera enligt Bronfenbrenner är hemmet, skolan och kamratgruppen. När det gäller vuxnas utveckling är det arbetslivet, arbetsförhållanden etc. som har stor betydelse.

4.2.3.3.4 Hypoteser om exosystemet

I min analys här längre fram kommer jag inte att beröra exonivån. Jag väljer trots detta att här kort redogöra för denna nivå.

Betydelsen av olika kontextfaktorerers inflytande på den enskilda individens utveckling uppmärksammas enligt Andersson i allt större utsträckning. När det gäller analyser av skolverksamheten och undervisningen, anges ofta olika förhållanden utanför skolan som styr och påverkar det som sker t.ex. i klassrummet. Med Bronfenbrenners terminologi handlar det här om förhållanden i exosystemet som ger konsekvenser ner på meso- och mikrosystems nivå. Skillnaden här är att den utvecklande individen inte är en aktiv medlem i systemet. Individen påverkar och påverkas här indirekt. För att visa att exosystemet fungerar som en kontext som påverkar utvecklingsförloppet, är det enligt Bronfenbrenner nödvändigt att visa på en orsakskedja som rymmer minst två steg. Det måste vara möjligt att relatera förhållanden utanför mikrosystemen till processer som äger rum i individens mikrosystem. Det måste även vara möjligt att relatera dessa mikrosystemsprocesser till

utvecklingsförändringar hos individen. Utan att samtidigt studera båda stegen i orsakskedjan kan man inte utesluta att det finns andra möjliga förklaringar till ett specifikt utvecklingsförlopp.

Bronfenbrenner menar att en stor del av mesohypoteserna har relevans även för exosystemet eftersom hypoteserna inte kräver att den utvecklande personen är närvarande. Utöver mesohypoteserna har Bronfenbrenner formulerat ytterligare två hypoteser på exosystems nivå – vilka även har relevans för mesosystems nivå – som återfinns i Bilaga 1.

Hypoteserna pekar på förhållanden som ofta skiljer sociala klasser åt, nämligen klassernas möjligheter att påverka och förändra sin egen situation. Möjligheterna att påverka och förändra genom direkta och indirekta förbindelser med olika maktcentra kan vara formella eller informella.

4.2.3.3.5 Hypoteser om makrosystemet

I likhet med exonivån, kommer jag inte att beröra makronivån i min analys, men väljer att här kort redogöra för denna nivå.

Enligt Andersson tycks hypoteserna om makrosystemet vid första anblicken handla om de underliggande systemen. Detta hänger ihop med Bronfenbrenners definition av makrosystemet (se definition 5 i Bilaga 1). Med denna definition kan makrosystemet betraktas som en spegel av de underliggande systemen. Att analysera makrosystemeffekter innebär alltså analysera innehåll och struktur i de underliggande systemen och de processer som försiggår där inom ramen för en kultur eller delkultur.

4.2.4 Kommentarer om den utvecklingsekologiska modellen

Andersson menar att tyngdpunkten i Bronfenbrenners teoretiska system ligger på mikro- och mesosystemen. Detta beror på att, som tidigare nämnts, Bronfenbrenner till stor del byggt upp modellen utifrån studier av tidigare forskning och denna forskning har ägnat lite uppmärksamhet åt exo- och makronivåer. En annan orsak är att Bronfenbrenner har sin inriktning mot individens utveckling. Viktigt för Bronfenbrenner är att uppmärksamma de processer i närmiljöerna som bidrar till individens utveckling

Termerna mikro-makro är vanliga i samhällsvetenskapliga sammanhang. Men Andersson menar att det är få forskare som lyckats knyta samman de olika nivåerna på ett sådant sätt att man får en orsakskedja. En av Bronfenbrenners avsikter med de mellanliggande nivåerna meso och makro, är att försöka knyta ihop nivåerna.

Avseende om Bronfenbrenners teori är användbar eller inte, menar Andersson att en teori har samma funktion som en karta. Dess uppgift är att underlätta orienteringen i tillvaron, att möjliggöra en systematisering och en tolkning av de iakttagelser och observationer man gör och ge vissa handlingsprinciper. Bronfenbrenners teori är enligt Andersson övergripande. Teorin behandlar ett sätt att betrakta individens utveckling som en funktion av samspelet mellan individen och dennes miljö och vill därmed visa att miljön kan uppfattas ganska vitt och inte endast begränsas till den omedelbara närmiljön. Teorin vill också visa att individen och miljön bildar system vilka i sin tur ingår i större system. Dessa system är därför viktiga att studera. Teorin ger en strategi för att söka kunskap och förståelse avseende individens utveckling.

Andersson menar att vid val av forskningsproblem, liksom vid uppläggning och planläggning av undersökningar, ger Bronfenbrenners teori god vägledning. Detsamma gäller vid tolkning och analys av undersökningens resultat. Enligt Andersson är det lätt att peka på betydelsefulla brister i en undersökning. Även resultatens förklaringsvärde kan belysas. Däremot, menar Andersson, kan teorin inte ersätta eller fungera utan hjälp av andra mer detaljerade teorier. Så har Bronfenbrenner inspirerats av t.ex. Piaget, Mead och Lewin bland många andra.

Både Andersson och Bronfenbrenner själv menar att det inte är möjligt och inte heller eftersträvansvärt att i varje studie följa den ekologiska modellen och täcka av hela hierarkin av olika miljösystem. Modellens styrka ligger i att den pekar ut andra miljökomponenter än de som finns i mikrosystemet som viktiga för individens utveckling.

Själv anser jag att den utvecklingsekologiska modellen bör utgöra ett utmärkt redskap för lärare att bemöta eleverna och vardagen i skolan. Jag är medveten om att alla lärare i den verkliga skolan har fullt upp med allehanda arbetsuppgifter och det går inte att lägga på ytterligare börda i form av en invecklad teoretisk modell. Men jag tror inte att det behöver vara så avancerat med utförlig genomgång av samtliga systemnivåer. En kortare sammanfattning med modellens budskap borde alla kunna ta till sig. Detta anser jag att framförallt lärarutbildningarna bör ta till sig.

5 TIDIGARE FORSKNING

5.1 FAST-projektet

FAST⁴-projektet startade i mitten på 70-talet och var tvärnationellt där följande länder deltog: Israel, Storbritannien, Sverige, Tyskland och USA. Det svenska delprojektet leddes av Bengt-Erik Andersson. Projektets syfte var att studera betydelsen av olika former av familjestöd för barns utveckling. (Andersson, 1982)

FAST-projektet bygger på Bronfenbrenners systemteoretiska modell (1979). Denna utvecklingsekologiska teori, vilken jag redogör för mer utförligt längre fram i detta arbete, utgår från ett samspel mellan individ och miljö. Frågor att besvara blir då: på vilket sätt samspelar en individ med miljön och hur kan miljön komma att betyda något för en individs fortsatta utveckling? Bronfenbrenner har under 1900-talet utvecklat denna teori som härrör ur att man ser utveckling som ett samspel över tid mellan olika system: mikro - meso - exo och makrosystemen. Det ömsesidiga spelet mellan individ och miljö står i centrum. (Andersson, 1982)

Tre element pekas ut som aktiva i detta samspel:

- De *aktiviteter* en individ deltar i
- De *roller* man får eller ger åt andra
- De *relationer* som utvecklas

Som framgår är det spelet mellan individ och miljö som står i fokus. Två grundhypoteser, som varit styrande för utformningen av projektet formulerades vid projektstarten på följande sätt:

1. Barn utvecklas genom samspel med sin omgivning. Dess förmåga att kunna fungera i olika situationer utanför hemmet beror till stor del på i vilken utsträckning föräldrar

⁴ FAST = Familjestöd och utveckling.

och andra vuxna deltar tillsammans med barnet i gemensamma aktiviteter som exempelvis kräver kompetens, samarbete och uthållighet för att uppnå ett mål (t ex konstruera eller laga något, ta hand om någon, lösa ett problem, musicera, sporta, planera för en aktivitet, argumentera, osv). (Andersson, 1982, sid. 19)

2. Föräldrars förutsättningar att utvecklas i sina olika roller, inklusive föräldrarollen, och att ha möjligheter att engagera sig i gemensamma aktiviteter med sina barn, är till stor del beroende av i vilken utsträckning det existerar yttre stödsystem som hjälper föräldrarna. Sådana stödsystem inkluderar både institutionaliserade program och service (t ex ekonomisk hjälp, hälsovård, föräldrautbildning, förskolor) och informell hjälp, uppmuntran och råd från vänner, grannar och andra utanför hemmet. (Andersson, 1982, sid. 19)

Under åren 1978 till 1992 utfördes datainsamlingen för FAST-projektet i omgångar. Insamlingen skedde i form av intervjuer, observationer och enkäter. Detta var en brett upplagd, longitudinell studie som följde barn från 3-årsåldern till tonåren. Data utgörs av observationer, intervjuer och enkäter. (Andersson, Strander, 2001)

Enligt Andersson och Strander har det fram till 16-17-årsåldern gått bra för många av barnen i FAST-projektet. De var storstadsbarn, de bodde i områden med flerfamiljshus och de var slumpmässigt utvalda från ett antal bostadsområden karakteriserade av att vara låg- respektive medelresursområden. Särskilt de barn som tidigt började i barnomsorg klarade sig bra upp till 16-års ålder. Barnen har nu nått 25-års åldern – de har blivit vuxna och förmodligen har en del redan bildat familj. Andersson och Strander anser att det är en angelägen uppgift att följa upp dessa unga människor för att se om de fortfarande klarar sig bra i samhället, speciellt om de personer som börjat tidigt i barnomsorg stått emot de påfrestningar som ett samhälle med stor arbetslöshet innebär. Denna studie är unik. Det finns i världen ingen studie som följt barn i barnomsorg från deras första levnadsår upp till 25 års ålder. (Andersson, Strander, 2001)

Resultaten som publicerats i ett flertal böcker och artiklar, visar att den svenska moderna familjen tycks fungera väl. Detta gäller inte minst om man tar barnens kognitiva och socioemotionella utveckling som kriterier på "god funktion". (Andersson, Strander, 2001)

5.2 LIVSPROJEKTET - Ungdomars livsprojekt och skolan som arena

På Lärarhögskolan i Stockholm vid *Institutionen för Individ, omvärld och lärande*, (IOL), bedrivs sedan början av 90-talet Livsprojektet (*Ungdomars livsprojekt och skolan som arena*, 1994). Projektet är tvärvetenskapligt, med medverkan av forskare från olika discipliner, som utifrån skilda teoretiska utgångspunkter analyserar samma forskningsmaterial. Detta projekt är ett samverkansprojekt mellan Lärarhögskolan i Stockholm, Stockholms universitet och Uppsala universitet. Ansvariga för projektet är: Andersson, professor i utvecklingspsykologi, Jonsson, docent i sociologi, Lindblad, professor i pedagogik, Rosén, docent i socialpsykologi. Syftet med projektet är att studera och analysera hur skolan och fritiden fungerar som utvecklingsmiljöer och vilka konsekvenser dessa miljöer har för unga människors livsprojekt. (Andersson, Strander, 2001)

Som jag har nämnt ovan, utgår de olika forskarna inom detta projekt från skilda teorier. För närmare beskrivning hänvisar jag till respektive bok inom projektet.

Forskarna har studerat ca 1200 ungdomar i årskurs 7 och 9 på grundskolans högstadium och i årskurs 2 på gymnasiet i några kommuner utanför Stockholm. Efter två till tre år har ungdomarna följts upp och då besvarat fyra omfattande frågeformulär, bland annat om deras

inställning till skolan, men också om livet utanför skolan, deras värderingar och mycket annat. (Andersson, Strander, 2001)

Bland resultaten kan nämnas att väldigt många unga människor vantrivs med sin skolsituation. Detta är ett underbetyg åt den svenska skolan. Det innebär att en stor grupp elever lämnar skolan med dåligt självförtroende, med inställningen att de inte duger någonting till, att de inte kan lära och att det är tröst att lära. De är därmed socialt sårbara och många riskerar att helt slås ut av samhället. En del av dessa ungdomar har säkert olika former av problem, t ex autism, ADHD, Damp, Asbergers syndrom m.m, vilket kan förklara skolans bristande förmåga att nå dessa elever. Andra och sannolikt betydligt fler elever drabbas därför att skolan inte förmår ta till vara och utnyttja dessa personers starka sidor. (Andersson, Strander, 2001)

Följande böcker har producerats inom projektets ram: *Studies on Youth and Schooling in Sweden* (1995), *Spräng skolan* (1999) och *Ungdomarna, skolan och livet* (2001).

5.3 FABASKO5-projektet: familjens, barnomsorgens och skolans roll i den sociala utslagningen

Deltagare och författare i projektet är Bengt-Erik Andersson och Kerstin Strander. Syftet med projektet är att studera hur förhållanden i familjen under tidiga år samt i barnomsorg och skola samverkar med barnens senare utveckling under tidiga vuxenår, i synnerhet när det gäller social sårbarhet. (Andersson, Strander, 2001)

Enligt författarna är den typ av syfte som är aktuellt i FABASKO-projektet, komplicerat att besvara och kräver att man långvarigt följer grupper av barn och ungdomar under mycket långa tider. Inget enda forskningsprojekt skulle ensamt kunna besvara frågorna. Den enda möjliga lösningen för att besvara frågeställningarna är att utnyttja redan existerande forskningsmaterial, eventuellt kompletterade med nya datainsamlingar. I detta projekt har författarna haft tillgång till två större forskningsmaterial - FAST-projektet och Livsprojektet. Dessa två forskningsprojekt har författarna kompletterat med vardera en ny datainsamling när de unga människorna var i 24-25 årsåldern. (Andersson, Strander, 2001)

FABASKO-projektet bygger på Bronfenbrenners systemteoretiska modell (1979). Även detta projekt vilar på de två grundhypoteser jag redogjort för avseende FAST-projektet. Ungdomarnas information om vad de anser är väsentligt och inte är väsentligt i en mängd avseenden, utgör det material som ligger till grund för författarnas analyser. (Andersson, Strander, 2001)

Projektet har resulterat i två rapporter. Rapport 1: *Skolan, familjen och framtiden – social sårbarhet hos unga*, (2001) och rapport 2: *Framtiden blev vår*, (2002).

Enkätmaterial från en stor grupp 25-åringar har i den första rapporten analyserats med fokus på sårbarhet. Denna första rapport bygger på datamaterialet från Livsprojektet. Enligt författarna har det gått bra för de allra flesta, men en mindre grupp bestående av lika många män som kvinnor (11 %) visar tecken på utsatthet. Denna grupp har en negativ upplevelse av sin skoltid, mindre goda föräldrelationer och en mörkare syn på framtiden. Författarna menar att det mot basis av ett systemteoretiskt tänkande borde vara möjligt inom skolans ram att tidigt identifiera denna grupp för att i det pedagogiska arbetet och i samarbete med hemmet

⁵ FABASKO (FAMILJ, Barnomsorg och SKOLA)

finna lösningar som ger dessa unga människor större optimism inför framtiden. (Andersson, Strander, 2001)

Den senare rapporten har följt 101 ungdomar i FAST-projektet under deras 25 första år. Samtliga har ingått i projektet sedan de var mycket små. De har haft en betydelsefull roll och regelbundet följts upp. Författarna menar att det gått bra för samtliga trots mycket varierande bakgrunder. De har dock alla haft barnomsorg i förskola eller hos dagbarnvårdare. Samtliga har när de är 25 år arbete eller studerar i någon form. När det gäller sårbarhet finns det enligt författarna ett samband mellan upplevelsen av skola och framtida yrkesambitioner. De som upplevt skolan negativt satsar inte på en längre yrkeskarriär på samma sätt som de som upplevt skolan positivt. De väljer hellre att ligga lågt än att utmana eller agera för en bättre situation. Mot bakgrund av att ingen fallit utanför ramen finns dock skäl att tro att det har haft betydelse att ha ingått i ett utvecklingsprojekt och i det perspektivet ställer författarna frågan: Vad kan man lära sig av detta och i vilka samhällsliga situationer skulle man kunna pröva att såsom i projektet följa unga människors liv främst av intresse och inte för att kontrollera? (Andersson, Strander, 2002)

6 METOD B – Kvalitativ Fallstudie

Att se och förstå elevens situation, se de olika faktorer, i och utanför skolan, som eleven har med sig i form av erfarenheter kräver enligt min uppfattning, longitudinella studier. Syftet blir ju här att studera hur något förändras eller samvarierar över tid. En sådan studie förutsätter att man har tillgång till data om samma fenomen vid olika tidpunkter. Metoder för att få tillgång till sådana data kan bland annat vara observation och djupintervju. De tidigare studier jag refererar till här nedan har ett liknande upplägg som jag här har redogjort för. Den form av data jag efterlyser, tror jag till viss del tillhör det privata livet och kan därför vara svårt att studera och få någon inblick i. Det säger sig självt att jag inom ramen för detta arbete inte har möjlighet att själv genomföra sådana studier och jag har därför här valt att utgå från befintligt material i form av en litterär text. Den litterära texten beskriver hur social problematik i familjen påverkar individens utveckling, individens skolgång och personal samt övriga barn i skolan.

Jag har för detta arbete valt att göra en kvalitativ fallstudie.

Sharan Merriam menar att tillämpade vetenskaper som bland annat pedagogik, medicin och socialt arbete använder forskningen som ett medel att förstå, informera och förbättra sin egen praxis. Vanligtvis börjar det med att en person på fältet, t.ex. en lärare, blir medveten om att en viss situation är problematisk. Situationen kan hanteras på ett informellt sätt genom att fråga sina vänner om råd, läsa en artikel eller pröva sig fram för att lösa eller förstå problemet. Ett mer systematiskt sätt som är effektivare, är att lägga upp en undersökning av problemet, alltså att bete sig som en forskare skulle göra. Det finns tillgång till många olika modeller och tekniker för att genomföra en undersökning. Fallstudier är en metod för att systematiskt studera en företeelse. (Merriam, 1994)

6.1 Den kvalitativa fallstudiens kännetecken

Vid kvalitativa fallstudier är det insikt, upptäckt och tolkning som är det primära enligt Merriam. För att belysa samspelet mellan viktiga faktorer som kännetecknar företeelsen eller situationen, är fallstudien som metod ett bra medel. Kännetecknande för en fallstudie är att den innefattar flera variabler och den beskriver samspelet mellan dessa över en längre tidsperiod. Fallstudien kan skapa nya innebörder, vidga läsarens erfarenhet eller bekräfta det man redan visste eller trodde sig veta. Fallstudien ger även insikter om hur saker och ting

blivit som de är. Ytterligare kännetecken för en fallstudie är att den kan visa på vad som bör eller inte bör göras. Den kan gälla en speciell situation men ändå belysa ett generellt problem. Den kan visa på komplexiteten i en situation, alltså det faktum att det inte bara är en utan flera faktorer som spelar in. Fallstudien kan förklara varför ett problem har uppstått. (Merriam, 1994)

Information, data, kan utgöras av siffror eller ord. Data kan med andra ord vara kvalitativ eller kvantitativ. Merriam menar att den kvalitativa fallstudiens data består av detaljerade beskrivningar av situationer, händelser, människor, samspel och observerade beteenden. Beskrivningar, citat och utdrag utgör rådata från den empiriska verkligheten. Det är information som går på djupet och ger detaljerade bilder. Djupet och den detaljerade karaktären när det gäller kvalitativ information, kan man bara få om man både på ett bokstavligt och på ett psykologiskt sätt kommer nära den företeelse som studeras. (Merriam, 1994)

Data kan utgöras av bl.a. egenproducerade intervjuer och observationer. Men data kan även utgöras av befintligt, av andra insamlat, material. Merriam menar att befintligt material kan vara en rik informationskälla. Varje form av skriftlig kommunikation, romaner, tidningar, lyrik, dagböcker och terapeutiska intervjuer, kan utgöra data i en kvalitativ fallstudie. Denna form av data ska användas när det är uppenbart att den ger bättre eller mer information eller information till lägre kostnad än andra metoder. Dessutom kan denna form av data vara det enda sättet att studera ett problem eller företeelse. Detta gäller framförallt vid undersökningar som gäller personliga relationer. (Merriam, 1994)

I kvalitativa fallstudier använder man normalt någon form av innehållsanalys för att analysera ett dokument enligt Merriam. Innehållsanalys går i grunden ut på att systematiskt beskriva innehållet i ett kommunikativt budskap. Historiker och litteraturkritiker använder sig av innehållsanalys för att studera historiska dokument och litterära verk. Den moderna kvantitativa innehållsanalysen är väl använd inom media och den har ett strikt kvantitativt fokus. Med en kvalitativ innehållsanalys kan man ta ställning till karaktären av de data man har tillgång till. I en kvalitativ innehållsanalys letar man efter kunskaper och insikter där situationer, miljöer, stilar, bilder, innebörder och nyanser är nyckelbegrepp. Processen är en tolkning av rådata som fångar relevanta egenskaper i och skapar mening av datas innehåll. (Merriam, 1994)

Tom Bryder menar att målet i en kvalitativ innehållsanalys är att tillhandahålla kunskap samt förståelse för olika företeelser av ett fenomen i en studie. En central idé inom innehållsanalys är att ta ord från en text och klassificera dem i kategorier eller teman. Man kan förenkla och förklara text om man tematiserar dess innehåll. Text och bild har en symbolisk betydelse som alltid är relativ. Med kvalitativ innehållsanalys kan forskaren tolka och förklara teman som finns i materialet med hjälp av en vetenskaplig teori. (Bryder, 1985)

Det som för mig i detta arbete ska studeras är, som jag nämnt, individens samspel med aktiviteter, roller och relationer. Det handlar om aktiviteter individen deltar i, roller individen får eller ger åt andra samt relationer som utvecklas. När jag analyserar texten kan jag inte söka efter orden *aktiviteter, roller och relationer*. Jag måste bearbeta texten djupare för att fastställa vad som utgör dessa tre fenomen. Som exempel kan nämnas mötet mellan förskolläraren och föräldern. Dessa två personer har olika roller i egenskap av förälder och förskollärare. Föräldrarnas och förskollärarens uppfattning om sig själv och den andre personen ger rollerna en sorts karaktär av individuell art. I mötet uppstår även en relation som även den

styrts av personernas uppfattning om sig själv, men även av det faktum att de är just förälder och förskollärare. I relationen kan en aktivitet utföras antingen gemensamt eller var och en för sig. De tre fenomenen påverkar varandra.

7 RESULTAT B – Kvalitativ Fallstudie

I tidigare kurs inom lärarutbildningen ingick Gunilla O. Wahlströms bok *Kirre – En bok om att möta, vårda och fostra trasiga barn*, (2001) som valfri litteratur. Jag blev starkt gripen av bokens innehåll och jag argumenterade redan då för behovet av en helhetssyn på elever och behovet av en bredare kunskap om social problematik i skolan. Inom lärarutbildningen har jag och övriga studenter fått lära oss vad det innebär att ha ett medicinskt handikapp och hur detta ska bemötas i skolan. Vi har bl.a. fått information om hur det är att vara blind och hur det är att sitta i rullstol. Däremot har vi inte fått någon som helst kunskap eller information om social problematik eller olika beteendestörningar och hur detta ska bemötas och hanteras i skolan. Jag menar att detta är en viktig del av det pedagogiska yrket och därför har jag valt ovanstående bok för min fallstudie. Personerna i boken har beteendestörningar som kommer sig av deras uppväxtförhållanden, men beteendestörningar kan även ha medicinska orsaker.

Wahlström menar att i många yrken, t.ex. lärarens, möter man trasiga barn utan att egentligen ha någon djupare kännedom om deras livsvillkor. Barnen bara finns där tillsammans med alla de andra, de som lever välordnade liv och som får sina behov av kärlek och trygghet tillgodosedda. När problemen tornar upp sig kommer kraven på att den som stör måste bort. Men det finns andra möjligheter enligt Wahlström.

Wahlström är lågstadielärare med en rad påbyggnadsutbildningar i USA och England i konflikthantering samt handledarutbildning och utbildning i psykosocialt arbetssätt.

Enligt Wahlström är personerna i boken är påhittade, men de har fått drag av människor, barn och vuxna, som hon mött eller vars öde hon tagit del av. Wahlström menar att vi måste öppna våra ögon och sinnen så att vi kan se och därmed förstå hur vi bäst kan hjälpa dem som vi inte förstår oss på.

Boken handlar om Kirre som föds av en missbrukande ung flicka – Lise. Lise har själv en besvärlig uppväxt bakom sig. I boken får man följa Kirre från födseln upp i skolåldern. De levnadsöden som läsaren får ta del av i boken om Kirre är väldigt speciella och grovt tragiska, det handlar om ytterligheterna av sociala tragedier. Jag tror inte att det behöver handla om så grova saker som misshandel eller sexuella övergrepp för att resultatet ska bli ett levnadsöde likt Kirres. Boken visar tydligt att barn som blir illa behandlade på något sätt, får ett destruktivt beteende som följer dom genom hela livet och även påverkar deras skolgång negativt om dom inte får den hjälp dom så väl behöver.

Huvudpersonen i boken är Kirre. Det finns även ytterligare tre personer i boken vars livsöde kan vara värt att beskåda, nämligen Kirres mamma Lise och Anki med sin son Billy. I boken möter man även professionella människor inom socialtjänsten, förskolan och skolan som involveras i Kirres liv, och även hans fosterföräldrar.

7.1 Fallbeskrivning

Lise och Kirre

När Lise var fyra år lämnade pappan Lise och Lises mamma. Lise hade träffat sin pappa endast en gång efter separationen. Lise minns sin barndom som en tid när hon var tvungen att

vara på helpänn för att klara sig från stryk eller annat som gjorde ont. Lise brukade sitta under köksbordet där ingen såg henne.

Lise började på förskola när hon var fyra år. Det blev en underbar men kort tid för Lise. Lises mamma kunde inte passa tiderna på förskolan. Ibland fick Lise följa med personalen hem och ibland hämtade mormor henne. Situationen blev ohållbar och Lise var tvungen att sluta på förskolan.

Lise minns sin fröken i tredje klass som ”den enda i skolan som hade sett Lise och låtit henne gråta tills all gråt var slut”.

Under Lises barndom hade hennes mamma med jämna mellanrum försvunnit och varit borta i flera dagar. När mamma försvann fanns mormor ”med de snälla ögonen och de mjuka händerna”. Lise menar att utan mormor hade hon nog inte orkat med skolan och kamraterna som föraktade och slog henne. Mormor var barndomens ljus. När mormor dog fick Lise klara sig själv. Då var hon tretton år och flyttade till staden.

Lise försörjde sig genom prostitution och vid femton års ålder var hon beroende av alkohol. Vid sexton års ålder födde Lise en son, Kirre. Under förlossningen var Lise berusad. Det faktum att Lise var mamma gav henne en identitet. Hon upplevde det som att hon ”var något”. Lise fick hjälp med bostad och försörjning. Lises första tid med Kirre och sin första egna möblerade bostad var en lugn och bra tid, åtminstone med Lises kriterier på vad som är lugnt och bra, för både Lise och Kirre. Lise som själv inte fått någon ”livskunskap” kunde inte själv hantera de vardagliga situationerna med besök på barnvårdscentralen, tvätt, mat och liknande. Under den första tiden fick Lise hjälp av en kurator med att lära sig dessa vardagliga bestyr. När kuratorn byter arbetsplats upphör stödet till Lise.

Under hela sitt liv hade Lise levt i ett utanförskap som hade blivit självklart för henne. Hon bar på ett självförakt som präglade hennes syn på sig själv som en som aldrig hörde dit, alltid kände sig fel.

Efter en tid var Lise tillbaka i spritmissbruk och prostitution. Till en början var Lise noga med att ta väl hand om Kirre, utifrån sin förmåga. Han fick mat och rena kläder. Kirre skulle inte behöva se eller själv delta i den könshandel som var en del av Lises liv. Med tiden drack Lise varje dag. Inte så mycket, intalade hon sig själv. Hennes känslor för Kirre blev suddiga och hon kunde ibland göra saker hon inte förstod själv.

Lise försökte bryta med sitt destruktiva liv och kontaktade de personer inom socialtjänst och sjukvård hon tidigare haft kontakt med. Av olika orsaker hade dessa personer slutat på sina tjänster och där stannade även Lises försök till hjälp. Lises och Kirres liv fortsatte i invanda banor.

Kirres första levnadsår var trots allt förhållandevis bra. Han hade fått kärlek av sin unga mamma. Men sedan blev allt sämre.

Det hände att Lise stängde in Kirre i en mörk garderob och det kom att bli Kirres djupaste sår och svåraste ångest. Kirre lämnades ofta ensam och till en början grät han länge, tills han föll i sömn. Så småningom tystnade barnet av meningslösheten i gråtandet. Livet kom att gå ut på att göra sig så osynlig som möjligt, inte ha några behov, aldrig förvänta sig något.

Kirre höll sig undan och lärde sig alla gömställen i huset och i omgivningarna. Lise lät inte någon utnyttja Kirre sexuellt och hon slog han sällan. Lise inledde ett förhållande med en man vars missbruk var gravt. Denne man var hårdhänt och grym mot Kirre. Kirres rädsla för mörker och instängdhet höll i sig.

När Kirre var fem år och genomgick femårskontrollen slog man larm. Kirre var mycket sen i sin språkutveckling och han var understimulerad på många sätt. Han var skygg och rädd för vuxna. Kirre behövde träffa andra barn och fick en plats i förskolan. Lise tyckte detta var bra och hon bestämde sig för att skärpa sig och passa tiderna så att han fick gå kvar.

För Kirre öppnades en ny underbar och skrämmande värld. Det var så mycket han skulle kunna, så mycket han inte fick göra. Kirre hade inte fått lära sig gränser. Han hade lärt sig att tolka de vuxnas behov och aldrig fått sina egna behov tillfredsställda tillräckligt. Han visste inte vem han var, vad han ville eller vad han kunde. Stängda dörrar och inneslutet mörker väckte Kirres ångest och då ville han bara fly. Kirre kunde inga av de rutiner som är mer eller mindre nödvändiga för att kunna delta i gruppaktiviteter. Han var tvungen att ställa skorna i hyllan, hänga jackan på kroken, sitta stilla vid samlingen och säga något när det var hans tur. Han var tvungen att lära sig sitta vid bordet och äta med bestick. Alla vardagliga rutiner vid förskolan var svåra för Kirre som aldrig fått någon fostran.

Kirre var aggressiv och utagerande. Kirre tog kontakt med andra genom att slåss eller genom att förstöra det som de andra barnen höll på med.

På förskolan blev en av personalen utsedd som kontaktperson för Kirre. Lise kände sig utanför och upplevde sig själv som en "dålig mamma". Kontaktpersonen förstod Kirres behov och försökte bemöta både Kirre och Lise på ett respektfullt sätt. Hon ansträngde sig att inte vara fördömande mot Lise och bemötte henne som en jämlike. På förskolan uppstod det konflikter inom personalgruppen eftersom det fanns delade meningar om hur man skulle ställa sig till Kirre och hans speciella behov. Vissa ansåg att Kirre inte skulle vara i en "normal" grupp och att man inte skulle uppnå en positiv utveckling hos Kirre med mjuka metoder. Barn som Kirre skulle straffas för att inse gränserna ansåg vissa.

Lise avled i aids och Kirre kom till ett fosterhem. I fosterhemmet fick Kirre den omvårdnad han så väl behövde. Fosterhemmet bestod av en mamma och pappa med egna biologiska barn och fosterhemsplacerade barn.

Vid fosterhemsplaceringen blev det uppenbart att Kirre förmodligen, trots Lises egna motstånd, varit utsatt för sexuella övergrepp. Man upptäckte också att han hade en självläkt fraktur på ena armen. Kirres bakgrund medförde problem för Kirre avseende fysisk kontakt med andra människor. Misshandeln han hade varit utsatt för innebar att fysisk kontakt överhuvudtaget var svårt. I synnerhet gällde det hans armar och underlivet. Kirre hade även svårt med stängda dörrar och mörker.

Kirre började skolan som sjuåring. Skolan som Kirre började vid var en mindre skola. Vid denna tid hade skolstart för sexåringar redan genomförts i många skolor men inte på denna. Det fanns på skolan en konflikt bland personalen vilken grundade sig i huruvida man skulle införa nya arbetssätt, arbeta i arbetslag och samarbeta med förskolan. Det fanns inte utrymme för olika sätt att tänka och arbeta. Skolledaren försökte, utan framgång, att införa nya arbetssätt och nya tankar. Framförallt den äldre delen av personalgruppen fortsatte att "arbeta som de alltid hade gjort"

Även i skolan medförde Kirres utagerande sätt och bristande språkutveckling problem. Precis som på förskolan uppstod det här konflikter bland de anställda om hur man skulle behandla och bemöta Kirre.

Kirres fostermamma tillbringade mycket tid i skolan tillsammans med Kirre under hela det första året. Hon ansträngde sig om att få ett gott samarbete med personalen och att göra Kirres skoltid så trygg som möjligt. Fosterammans aktiva deltagande i skolan bemöttes på olika sätt. Somliga ansåg att hon la sig i alldeles för mycket och andra betraktade det som något positivt.

Den klasslärare Kirre fick hade trettio års erfarenhet av läraryrket. Klassläraren hade inte några upplysningar kring Kirres bakgrund eftersom hon inte ville ha upplysningar, hon ville själv skapa sig en bild av sina elever och avstod därför alltid den sortens bakgrundsinformation. Klassläraren ville inte samarbeta med förskollärarna eftersom hon ansåg att de ”daltade” för mycket med barnen. Klassläraren ansåg att hennes roll var att skapa ordning och lugn i klassen, hon var den som bestämde och det förmedlade hon även till barnen.

Kirre blev ett omtalat barn i skolan. Det var tacksamt för övriga barn att reta honom eftersom han alltid reagerade blixtnabbt med att slå och skrika. Han blev dessutom skolans syndabock. Han fick ofta skulden för olika incidenter. Omgivningen betraktade Kirre som bråkig och det var aldrig några tvivel om vem som var orsaken till bråk. Personalen missade oftast att ta rätt på vad som hade hänt och hur det hade gått till vid de olika incidenterna.

Personalen höll inte på sekretessen vilket medförde att det kom fram att Kirres mamma varit prostituerad. Detta retade andra barn honom för. Vid en läkarundersökning på skolan skulle läkaren undersöka att Kirres testiklar var bra. Kirre reagerar med att skrika, bitas och slå. Överhuvudtaget medför Kirres bakgrund problem och svåra situationer för Kirre själv, hans klasskamrater och lärarna. Dessa svåra problem och situationer hade kunnat undvikas om hans bakgrund eller dess konsekvenser varit kända av den personal som skulle möta honom.

Det blir annan personal vid skolan som blir Kirres räddning. Det är framförallt två andra lärare som ser att Kirre inte får den hjälp han behöver. Vid en elevvårdskonferens framhärdar dessa två lärare, trots starkt motstånd, och säger vad de tycker. Resultatet blir att all berörd personal får kunskap om Kirres speciella situation och vad denna situation kräver avseende mänskliga kontakter. Kirre får även hjälp i undervisningssituationen med bland annat språk- och lekträning. Tillsammans med hemmet skulle skolan arbeta med att stärka Kirre i hans personliga utveckling. Åtgärderna på skolan medför att Kirres utveckling blir positiv.

Anki och Billy

Anki kom inte ihåg så mycket av sin egen barndom. Hon minns den snälla dagisfröken som så ofta tog henne i knä. Ankis mamma hade varit god och svag. Pappan misshandlade mamman och även Anki var utsatt för denna misshandel. Anki och hennes mamma flyttade till ett boende för misshandlade kvinnor och deras barn. Där bodde de några månader tills Ankis mamma träffade en ny man. Anki och mamma flyttade till den nya mannen och snart var det likadant igen.

När Anki var fem år tog hennes mamma sitt liv. Efter det hade Anki bott på ett flertal fosterhem. Ilskan som Anki hade inom sig var det inte många fosterföräldrar som klarade av. Avvisande och utanförskap var Ankis liv.

Det vuxna livet flöt fram i kriminalitet och prostitution. När Anki födde Billy förvandlades hennes lägenhet till en samlingsplats för kriminella. Det var här man kunde förvara knark och göra upp affärer. Anki själv använde inte knark, däremot fick hon sprit och cigaretter som betalning. Även Ankis kropp kunde man köpa här i lägenheten.

Anki var noga med att inte stöta sig med grannarna. Hon tillät inga bråk. Anki hade bott i lägenheten i tre år och vid det här laget var det många som kände till hennes adress vilket var bra för Ankis ”affärer”.

Billy var inte till något större besvär, han förstod att om han inte lydde så fick han skylla sig själv. Anki hade låst in Billy i klädkammaren några gånger, så nu förstod han att det var bättre att hålla sig undan när Anki hade kunder. Mat hade Billy lärt sig att hitta själv.

Anki ville inte att Billy skulle vara på förskola eftersom det skulle innebära tider som måste passas. Dessutom skulle förmodligen personalen ha synpunkter på hur Anki behandlade Billy. Anki hade avskärmat sig själv och Billy från allt, ingen hade någon insyn i deras liv.

Med tiden blev Billy påtagligt märkt av det liv som Anki hade valt. Han var blek, mager och skräckslagen. Billy var en konstant sängvätare vilket medförde bestraffning. På grund av denna sängvätning fick han sova på en madrass på golvet i köket. Madrassen fick han själv lägga ut på balkongen på dagen så att det inte skulle lukta så hemskt i köket. Billy grät aldrig och sa aldrig att han var hungrig. Han var nästan genomskinlig, tunn och blek och helt utan egen vilja.

Vid fem års ålder hade Billy inte fått några av sina grundläggande behov tillfredsställda. Billy var undernärmd på allt som ett barn behöver. Han visste inte vem han var, han var totalt identitetslös. Hans identifikationsobjekt i livet var oanvändbara. Anki var totalt oförutsägbar. Hennes reaktioner styrdes inte av vad Billy gjorde eller sa, utan av var hon befann sig i sitt missbruk.

Billy hade fått så mycket stryk att han var helt avtrubbad när det gällde kroppslig smärta. Han grät aldrig. Den psykiska smärtan var mycket värre. Den ångest han kände när han blev instängd hade blivit så outhärdlig att han ofta kräktes i mörkret.

Det fanns ett par pedofiler i Ankis kundkrets och det hände att Anki lät dem använda Billy. Enda sättet för Billy att uthärda var att stänga till allt, ögon och öron, mun och känslor. Känslan av att vara totalt värdelös, alldeles som en soptunna, blev allt starkare hos Billy.

Billy ville inte leva längre. De vuxna som hade sett hur han hade det gjorde inget. Ångesten gjorde att Billy inte fick behålla sin mat längre. Billy hoppade från en balkong från sjätte våningen. Vittnen kunde berätta att det var en medveten, självvald handling. Billy dog av inre skador. Läkarna konstaterade att Billy var undernärmd och hade utsatts för misshandel och sexuella övergrepp under lång tid, kanske under hela sitt korta liv. Billy blev fem år.

7.2 Analys

Enligt Bronfenbrenners utvecklingssekologiska teori behöver barnet ingå i närmiljöer vars aktiviteter, roller och relationer utgör ett stöd under utvecklingen. Barnet behöver i första hand hemmets närmiljö. Med tiden ska dessa närmiljöer utökas till förskola, skola och kamrater. Det behövs även en samverkan mellan de olika närmiljöerna. Vid barnets ingång i skola och förskola är det viktigt att det finns en samverkan och ett samförstånd mellan skola, förskola och hem avseende bl.a. målsättning och normer.

Det är tydligt att de fyra personerna, Lise, Kirre, Anki och Billy, har tagit skada av sina uppväxtförhållanden. Samtliga har stora erfarenheter av dåliga relationer, både till sina familjer och till andra människor i omgivningen. De har inte heller fått ta del av roller och aktiviteter som har en gynnsam effekt på utvecklingen.

Lise och Anki

Det är helt uppenbart att de två mammornas – Lise och Anki – uppväxtförhållanden har påverkat deras val av vägar i livet. Både Lises och Ankis barndomshem präglades av destruktiva aktiviteter, roller och relationer. Men uppväxtförhållandena var till viss del olika för Lise och Anki och hade följaktligen olika utvecklingseffekter för de två kvinnorna.

Lises och Ankis vuxna liv synes vara likartade avseende missbruk, kriminalitet och prostitution. Men när det gäller deras önskemål och målsättningar skiljer sig deras liv åt.

De två personerna i Lises närmiljö – föräldrarna – som borde ha stött och väglett Lise, valde istället att svika och överge henne. Däremot hade Lise, till skillnad från Anki, tillgång till utvecklande och goda relationer med vuxna personer i skola och förskola. Lise fick alltså möjligheten att delta i olika närmiljöer vars förhållanden uppenbarligen upplevdes som positiva av Lise. Även mormor synes ha utgjort en god relation i Lises liv. När Lise som trettonåring tvingas ta hand om sig själv har hon inte med sig de positiva erfarenheter och kunskaper som vi som regel förväntar oss att en trettonåring har. Lise väljer att leva sin mors liv med missbruk och prostitution.

Ankis livsbeskrivning och minnen rymmer inga positiva inslag av goda eller utvecklande relationer, roller och aktiviteter under hennes barndom. Det framgår inte av berättelsen hurvida Ankis mamma utgjorde en god relation eller inte. Men uppenbart är att Anki blev övergiven tidigt och efter det att mamman dog har Anki inte haft några positiva erfarenheter av andra närmiljöer eller andra vuxna personer. Ankis föräldrar svek henne och det fortsatte de vuxna personerna med. Som vuxen väljer inte Anki sin mors liv i form av ”godhet” och underdånighet i förhållande till en aggressiv man. Däremot väljer hon underdånigheten och utsattheten inom prostitutionen.

Jag tolkar de båda barnens olika öden som en effekt av mödrarnas olika uppväxtförhållanden. Lises barndom var mer gynnsam än Ankis och därmed har de utvecklats på olika sätt. Följaktligen behandlade de två kvinnorna sina barn olika. Barnens öden är tragiska, men jag ser en skillnad i det att Kirre faktiskt överlever och verkar inte ha tagit lika stor skada i sin utveckling som Billy. Billy blev bara fem år och upplevde följaktligen inte den ålder när barn börjar skolan. Han blev aldrig det skolbarn som med sin bakgrund och sina erfarenheter kom att utgöra en påverkan i skolans värld. Men om Billy hade fått möjligheten att delta i förskolans verksamhet tror jag att hans negativa utveckling hade kunnat hejdas och därmed hade förmodligen även hans liv räddats, han hade sin bakgrund till trots, även han blivit ett skolbarn. Barn som Billy kan också finnas ute i skolan.

Lise och Kirre

Lises berättelse präglas till viss del av drömmar och förhoppningar. Dessa drömmar och förhoppningar är inte så stora eller vidlyftiga. Lise har ett önskemål om att ge Kirre ett gott liv med kärlek. Kärlek lyckas hon uppenbarligen överföra till Kirre under den första tiden. Däremot ger berättelsen intryck av att Lise inte kan definiera vad ett gott liv i övrigt är. När hon får hjälp med bostad, möbler och försörjning inser hon att hon trivs med dessa delar av livet som de flesta andra tar för givna. Utöver kärlek, har Lise inte själv redskapen för att ge Kirre det goda eller ens det nödvändiga i livet. Lise har helt enkelt inte deltagit i sådana relationer eller sett sådana roller som bidrar med kunskap om dessa aktiviteter i form av vuxna föräldra- och vardagsbestyr. Den vuxne personens kärlek till och omtanke om ett barn har hon däremot erfarenhet av.

Kirres primära utvecklingskontext har inte kunnat erbjuda de aktiviteter, roller och relationer som medför en gynnsam utveckling. När Kirre kommer till förskolan som femåring är det första gången han tar del av en ny och positiv närmiljö. Utifrån sin egen erfarenhet insåg Lise värdet av att Kirre fick vara på förskola och uppmuntrade förskolevistelsen. Hon t.o.m. gav nya löften om att sköta sig så att Kirre skulle kunna vara kvar på förskolan. Kirre brast på samtliga punkter vad gäller utveckling. Kirre måste lära sig alla de små nödvändiga rutinerna och detaljerna som t.ex. att placera sina ytterkläder på rätt ställe och äta med bestick. Förvisso är det inte alla femåringar som gör dessa saker men jag vill påstå att de allra flesta femåringar vet hur man gör. Lise har här inte förstått den del av föräldrarollen som innebär att föräldrar uppfostrar och lär sina barn olika saker. Kunskapen och erfarenheten av nya relationer hade Kirre inte heller.

På förskolan fick Kirre en kontaktperson som insåg Kirres behov. Dessa Kirres speciella behov ledde till konflikter inom gruppen eftersom det saknades en samsyn och en strategi om hur man hanterar sådana barn. Det saknades även en överensstämmelse mellan personalen i fråga om förskolans mål och aktiviteter. Samförstånd och samarbete mellan förskola och hem brast omän kontaktpersonen ansträngde sig för att upprätta en god relation. Jag ser det som att Lises självkänsla och självuppfattning är det som här bidrar till det bristfälliga samarbetet.

I fosterhemmet fick Kirre för första gången ta del av de positiva erfarenheter ett hem bör bistå med. Fostermamman anstränger sig i sina försök att få till stånd en samverkan mellan hem och skola. Hon försöker också att skapa en förståelse för Kirres problematik. De negativa konsekvenser som uppstår kommer sig av skolans bristfälliga kunskaper och mottagande. Konflikterna i personalgruppen bidrog till att ge Kirre en dålig skolstart. Precis som i förskolan saknades det en överensstämmelse mellan personalen ifråga om skolans mål och aktiviteter. Samförstånd och samverkan mellan hem och skola brast på grund av klasslärarens motvilja till detta. Kirres inträde i skolan skapar nya konflikter i personalgruppen då man inte är överens om Kirres behov och hur man ska hantera dessa behov.

Kirres utagerande sätt får till följd att lärarens fokus hamnar på Kirre, detta medför i sin tur att resten av gruppen påverkas negativt.

Det som slutligen blir Kirres räddning är det faktum att det trots allt finns någon på skolan som förstår vad Kirre behöver. Genom denna insikt får Kirre tillgång till sådana aktiviteter och relationer gör att Kirres utveckling blir positiv.

Analysen visar tydligt på de effekter uppväxtvillkoren har på individens utveckling och hur detta även påverkar hela skoltillvaron. Med skoltillvaron menar jag individens skolarbete, samtlig skolpersonal och övriga elever. Denna påverkan går tillbaka till individen. Det är som ett ständigt kretslopp utan början eller slut där de negativa effekterna (eller de positiva effekterna, vilket det handlar om vid en positiv påverkan) hela tiden utökas. Analysen visar även hur viktigt det är att skolan har kunskap om barns och ungdomars utveckling och socialisering och vad bristen därav medför.

8 DISKUSSION

Fallet med Kirre, Lise, Anki och Billy är ett extremt fall i bemärkelsen att det är synnerligen grovt avseende våld och kränkningar gentemot barn. Det kan tyckas att dessa barn inte hör hemma i den ordinarie skolans värld. Men dessa barn finns i skolan och jag misstänker att alla lärare under sin yrkesverksamma tid någon gång stöter på dessa barn. Jag förstår också att lärare anser att det inte är deras uppgift att vårda dessa barn vilket inte heller är min avsikt. Däremot anser jag att varje lärare måste öppna sina sinnen för att kunna bemöta dessa barn, utan att för den saken skall vara experter. Även Skolverket (2002, 2003) menar att skolans personal måste få mer insikt och kunskap om barn och ungdomars utveckling och socialisering, vilket ju detta handlar om.

Det jag anser vara viktigt här, är att jag tror att det är många barn och ungdomar i skolan som uppvisar liknande beteende som Kirre, utan att för den sakens skull ha varit lika utsatta av våld och kränkningar som Kirre. Men där man trots allt måste bemöta detta på ett eller annat sätt. Bland lärare finns alldeles för lite kunskap om hur man ser och bemöter barn med beteende problematik. Jag anser att det är oerhört viktigt att dessa barn med social problematik eller annan problematik som yttrar sig i ett "bråkigt" beteende, blir bemötta på ett professionellt sätt.

Barn som inte blir sedda eller inte får den grundtrygghet som dom så väl behöver, uppvisar liknande beteende som Kirre. Dessa barn betraktas som regel som bråkiga och oregerliga och straffas därefter. Bestrafningen förstärker barnets oregerlighet och "snöbollen" är i rullning. Det är tydligt att barn som blir illa behandlade på något sätt, får ett destruktivt beteende som påverkar dom i skolan om dom inte får den hjälp dom behöver.

Tydligt är också att barn som Kirre påverkar samtliga närvarande i gruppen. Boken beskriver tydligt hur övriga elever, både i samma grupp och i andra grupper, och samtliga lärare påverkas mer eller mindre.

Boken om Kirre visar även att det är svårt men viktigt med arbetslag. Dessutom är det viktigt att det finns specialister i skolan. All personal i skolan bör ha kunskap om hur man ser dessa barn som behöver extra stöd, så att specialister kan kallas in. Om inte Kirre hade haft "tur" att det fanns en lärare på hans skola som var engagerad och såg Kirres problem, skulle han förmodligen aldrig ha kommit igenom sina första skolår. Boken om Kirre borde vara obligatorisk i lärarutbildningens litteratur.

Slutligen menar jag att den utvecklingsekologiska modellens tanke, kan tillämpas på alla elever oavsett beteende. Även de lugna och "välänpassade" eleverna har med sig erfarenheter till skolan som påverkar dom på ett eller annat sätt. Händelser på fritiden, i hemmet, på vägen till skolan eller i skolan medför att eleven påverkas i sitt skolarbete. Om läraren går ett steg längre i sin tanke i bedömningen av elever och ser hela eleven som en människa, tror jag mycket är vunnet.

8.1 Validitet – Reliabilitet

När jag nu ska visa huruvida min studie är trovärdig och uppfyller nödvändiga kvalitetskriterier så inser jag att det inte är enkelt. Vid kvantitativ forskning kan man på olika sätt med statistiska analyser visa på forskningens validitet och reliabilitet. Vid kvalitativ forskning kan inte detta användas. Utifrån den forsknings- och metodiklitteratur jag har haft tillgång till, verkar det finnas olika uppfattningar om vad som kännetecknar reliabilitet och validitet i kvalitativa studier, vilket i sig grundar sig på vilken metod man har använt sig av, men jag tolkar också litteraturen som att det även finns skillnader som kommer sig av vilken forskare man lyssnar till. Jag återger här nedan vad som enligt Merriam (1994) gäller vid kvalitativ forskning och då i synnerhet vid kvalitativa fallstudier.

All forskning syftar till att producera giltiga och hållbara resultat på ett etiskt godtagbart sätt enligt Merriam. En kvalitativ forskning är inget undantag från detta kvalitetskrav. För att forskning ska ha någon effekt på teori och praktik måste forskningen vara trovärdig och pålitlig. (Merriam, 1994)

Merriam hänvisar till Stephen Kemmis (1983, sid. 106) som menar att forskningsresultat inom samhällsvetenskapen utgör ”begreppsliga enheter som utgör en plattform för förståelse och för handling”. Kemmis förklarar att en fallundersökning kan vara både upplysande och aktiverande: Om en fallstudie ibland fungerar upplysande, beror det på att vi i både vardagsliv och samhällsvetenskap arbetar så mycket i det dolda. Vår vetenskapliga förståelse av samhälleligt liv har alltför ofta förlorat sitt sammanhang till något hanterbart som döljer sociala företeelsers kontextberoende och deras sanna innebörd – som snarare ligger på ett handlingsplan än i en vetenskaplig utläggning. Eftersom fallstudier är naturalistiska, är de särskilt lämpliga att undanröja denna sammanhangsförlust och därmed också det som hindrar vår förståelse. Verklighet, som vi får utifrån en fallundersökning, har en förmåga att fungera reflexivt och därmed förändra den situation som studerats. De handlingsmöjligheter som skapas har en grund i själva situationen, de tillförs inte utifrån. (Kemmis, 1983, sid. 108)

8.1.1 Intern validitet

Inre eller intern validitet handlar om i vilken mån ens resultat stämmer överens med verkligheten. Visar resultaten det som verkligen finns? Studerar eller mäter forskaren verkligen det som hon tror sig mäta? Enligt Merriams redogörelse är det viktigt att komma ihåg att informationen inte talar för sig själv, det finns alltid en uttolkare eller översättare. Man kan inte mäta eller observera en företeelse utan att förändra den. Validiteten måste alltså bedömas via tolkningar av forskarens erfarenheter istället för i termer av verkligheten. (Merriam, 1994)

Merriam menar att det som den kvalitativa forskningen studerar är människors konstruktion av verkligheten, hur de upplever verkligheten. En fallstudieforskare försöker fånga och skildra människors verklighet. Att bedöma validiteten eller sanningshalten i en undersökning är beroende av att forskaren kan visa att hon har återgett det studerade på ett riktigt sätt, att den rekonstruktion hon med en viss metod kommit fram till är trovärdig. Den kvalitative forskaren är intresserad av perspektiv snarare än av sanningen i sig. Det är forskarens skyldighet att presentera en mer eller mindre ärlig återgivning av hur informanterna upplever sig själva och sina upplevelser. (Merriam, 1994)

Enligt Merriam finns det sex grundläggande kriterier som en forskare kan använda sig av för att säkerställa den inre validiteten:

1. *Triangulering*, dvs. att man använder flera forskare, flera informationskällor och flera metoder för att bekräfta de resultat som efterhand visar sig.
2. *Deltagarkontroll*, vilket innebär att de personer som tillhandahållit informationen får se efter vilka beskrivningar och tolkningar man gjort och därefter ta ställning till om resultaten verkar trovärdiga.
3. Observation under *en längre tid* av den situation eller miljö som studeras eller *upprepade* observationer av samma företeelse.
4. "*Horisontell*" *granskning* och *kritik* innebär att man ber kollegor ge sina kommentarer till och synpunkter på resultaten efterhand de kommer fram.
5. *Deltagande tillvägagångssätt* innebär att de personer som studeras involveras i alla skeden i forskningen från begreppsbildning till utformning av slutrapporten.
6. *Klargöranden av de skevheter* som forskaren riskerar ha med sig in i undersökningen vilket innebär att man uttrycker explicit sina utgångspunkter, underliggande antaganden, världsbild och teoretiska perspektiv när undersökningen startar. (Merriam, 1994 sid. 179-180)

Utifrån ovanstående framgår då att jag i min studie inte kan tillämpa samtliga punkter eftersom min studie grundar sig på andrahandsinformation. Wahlström, som har skrivit boken som utgör mitt underlag, skulle ha kunnat tillämpa samtliga punkter för att säkerställa den inre validiteten. Jag själv kan använda punkt nummer sex för att säkerställa den inre validiteten. Jag anser att jag i denna studie klart har redogjort för utgångspunkter och teoretiskt perspektiv. Underliggande antaganden och världsbild anser jag vara individuellt och har att göra med forskarens personliga värderingar, vilket i sig grundar sig på forskarens kunskapsmässiga förförståelse och förförståelse som kommer sig av personliga erfarenheter. Detta blir alldeles för långdraget att redogöra för här, men jag kan kort nämna att jag tidigare har studerat sociologi vilket jag tror har påverkat både min tolkning, mitt ämnes- och materialval. Utifrån ovanstående tror jag att om t.ex. Bronfenbrenner eller Andersson hade utfört samma studie som jag har gjort, så hade de kommit fram till ungefär samma resultat, med den skillnaden att de förmodligen skulle se fler samband och helheter. Med andra ord – tolkning och resultat ligger i betraktarens ögon.

Forskarens eller betraktarens underliggande antaganden och världsbild kan kopplas till punkt nummer fyra som avser horisontell granskning och kritik. I detta arbete kommer jag att använda mig av horisontell granskning och kritik. Opponenten och handledaren utgör här de personer som utför denna granskning och kritik. När opponenter och handledare granskar och kritiserar så gör de det utifrån sina antaganden, sin förförståelse och sin världsbild.

8.1.2 Reliabilitet

Reliabilitet handlar om i vilken utsträckning ens resultat kan upprepas. Kommer undersökningen att ge samma resultat om den upprepas? Enligt Merriam är reliabilitet ett problematiskt begrepp inom samhällsforskningen. Detta på grund av att människans beteende inte är statistiskt utan föränderligt. Reliabiliteten hos en viss forskningsmetod grundar sig på antagandet att det finns en enda verklighet som ger samma resultat om vi upprepade gånger studerar denna verklighet. (Merriam, 1994)

Vidare menar Merriam att kvalitativ forskning inte strävar efter att isolera lagar för människans beteende. Den kvalitativa forskningen försöker beskriva och förklara världen utifrån hur människorna som lever i världen uppfattar den. Det finns många olika tolkningar av vad som sker och därför finns det inte heller några fasta referenspunkter att utgå från för att

upprepade gånger mäta en företeelse och på så sätt skapa en i traditionell bemärkelse reliabel mätning. (Merriam, 1994)

Som vetenskapligt instrument kan begreppet reliabilitet tillämpas på kvalitativa fallstudier på ungefär samma sätt som vid traditionell forskning. Vid en kvalitativ fallstudie utgör forskaren instrumentet. Människan, och i det här fallet forskaren, kan som instrument bli mer reliabel genom utbildning. Reliabiliteten i dokument och personliga redogörelser kan mätas via olika analystekniker eller genom triangulering. (Merriam, 1994)

Enligt Merriams redogörelse är det bättre att använda begreppen *grad av beroende* och *sammanhang* i stället för begreppet reliabilitet. Detta innebär att i stället för att kräva av utomstående att de ska få samma resultat som forskaren, ska man sträva efter att resultaten har någon mening, att de är motsägelsefria och beroende. Det finns flera tekniker forskaren kan använda för att försäkra sig om att resultaten är beroende. Här hänvisar Merriam (1994, sid. 183) till Goetz & LeComte, (1984):

1. *Forskarens position.* Han eller hon ska förklara bakomliggande antaganden och teorier som ligger till grund för undersökningen, sin ställning i förhållande till den grupp som studeras, kriterierna för att välja informanter och hur de ska beskrivas samt det sociala sammanhang ur vilket informationen är hämtad.
2. *Triangulering.* Framförallt när det gäller att använda flera olika metoder för insamling och analys av information stärker triangulering både reliabiliteten och den inre validiteten.
3. *Att följa i samma spår.* Precis som en revisor kan godkänna redovisningen i ett företag, kan oberoende bedömare godkänna de resultat som framkommit under en undersökning. För att en granskning ska kunna ske, måste forskaren i detalj beskriva hur informationen samlats in, hur kategorierna utvecklades och vilka beslut man fattade under olika skeden av undersökningen. Forskaren ska alltså beskriva sina metoder så pass detaljerat att andra forskare kan använda en rapport som ett slags manual utifrån vilken man upprepar eller replikerar studien. (Goetz & LeComte, 1984, sid 216)

När det gäller *forskarens position* har jag redovisat Wahlströms ställning i förhållande till den grupp hon studerat, hennes kriterier för val av informanter, hur de beskrivs och det sociala sammanhang de är hämtade ur. Jag har även redovisat Wahlströms antaganden som ligger till grund för hennes studie. Jag har redovisat den teori och de antaganden som ligger till grund för min studie. Jag har redogjort för min ställning i förhållande till den grupp som studeras och kriterier för val av informant/er. Med ”grupp” och ”informanter” menar jag här både de studerade människorna i boken och boken i sig. Jag har även redogjort för hur människorna och boken ska beskrivas med utvecklingsteori och innehållsanalys. Jag har redogjort för det sociala sammanhang ur vilket informationen är hämtad ur.

När det gäller triangulering har jag redogjort för Wahlströms olika metoder när hon gjort informationsinsamlingen. Även det faktum att jag och Wahlström har studerat samma grupp av människor med olika metoder utgör en del av trianguleringen. Jag anser att tredje punkten är möjlig att utföra med min uppsats som grund.

8.1.3 Extern validitet

Med extern validitet menar Merriam i vilken utsträckning resultaten av en studie är tillämpliga även i andra situationer än den studerade, dvs. hur pass generaliserbara resultaten

är. För att det ska vara möjligt att generalisera en studies resultat måste resultaten ha en inre validitet. (Merriam, 1984)

Merriam (1984, sid. 187-188) menar (och hänvisar här till olika källor) att fallstudieforskaren kan förbättra generaliserbarheten i sina resultat genom att:

- ge en rikhaltig och ”tät” beskrivning för att var och en som är intresserad av att överföra resultaten ska ha en tillräckligt omfattande informationsbas som grund för bedömningen (Lincoln & Guba, 1985),
- avgöra hur typiskt fallet är (skapa en formell kategori av fallet) dvs. beskriva hur typiskt programmet, händelsen eller individen är i jämförelse med andra i samma kategori så att läsaren eller användaren kan jämföra med sin egen situation. (Goetz & LeComte, 1984),
- genomföra en korsanalys inom samma fall eller mellan flera olika fall. (Merriam, 1984)

Jag tolkar Wahlströms beskrivning som rikhaltig och ”tät”. Jag har i min redogörelse, på grund av utrymmesskäl, inte kunnat vara lika detaljerad som Wahlström.

Det fall jag har studerat kan förmodligen inte, i detalj, betraktas som typiskt på grund av de extrema livsförhållanden som beskrivs. Däremot anser jag att resultatet med miljöfaktorernas betydelse för individens utveckling kan tillämpas på andra liknande fall. Detta antagande gör jag utifrån min redovisning av tidigare forskning.

Korsanalys innebär att parallellt samla in och analysera information från flera olika fallstudier. Varje enskilt fall behandlas först som ett individuellt fall för att sedan jämföras. (Merriam, 1984) En korsanalys har jag inte haft möjlighet att utföra i denna undersökning.

8.1.4 Ekologisk validitet

Bronfenbrenner har också han tankar kring forskningens validitet. Han menar att det är särskilt viktigt att en teoretisk modell fyller metodologiska krav, tillåter validitetskontroller och tillåter resultat som går emot forskarens ursprungshypoteser att komma fram. Med ekologiskt valid forskning menar Bronfenbrenner att den ekologiska forskningen ska ägna sig åt att studera samspelet mellan de olika komponenterna i de ekologiska systemen, alltså mellan individen och miljöfaktorerna, utvecklingen ska studeras i sitt rätta sammanhang. (Andersson, 1986)

Wahlström har i sin bok utgått från människor hon mött eller människor vars öde hon tagit del av. Detta tolkar jag som att hon har mött, sett eller på annat sätt tagit del av de olika människornas livsöden där livsödena har utspelats, alltså i sitt rätta sammanhang. Jag har inte, eftersom jag använder mig av andrahandsinformation, kunnat utföra min studie i sitt rätta sammanhang. Men jag utgår från att Wahlströms uppgifter är tillförlitliga och därför anser jag att min studie kan anses vara valid även i detta avseende.

REFERENSER

1994 års Läroplan för de frivilliga skolformerna (Lpf 94)

1994 års Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet (Lpo 94)

Luleå Kommuns Skolplan 2003-2004

Andersson, B-E, (1982). *Utvecklingsekologi: En teoretisk referensram till studiet av mänsklig utveckling*. Rapport / Högskolan för lärarutbildning i Stockholm, Institutionen för pedagogik. Stockholm: AVEBE-grafiska. ISSN:0348-4335 ; 1982:1 ISBN 91-7656-033-3

Andersson, B-E, (1986). *Utvecklingsekologi*. Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44-24031-7

Andersson, B-E. (1999). *Spräng skolan*. Jönköping: Brain Books.

Andersson, B-E, (1994). *Ungdomars livsprojekt och skolan som arena*.

Andersson, B-E. (red.), (2001). *Ungdomarna, skolan och livet*. Stockholm: HLS Förlag. ISBN 91-7656-516-5

Andersson, B-E, Strander, K, (2001). *Skolan, familjen och framtiden*. ISBN 91-89503-08-2 ⁶

Andersson, B-E, Strander, K. (2002). *Framtiden blev vår*. ISBN 91-89503-10-4⁷

Bronfenbrenner, U, (1979). *The Ecology of Human Development. Experiments by Nature and Design*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

Bronfenbrenner, U, (1979 b). Contexts of Child Rearing. Problems and Prospects. *American Psychologist*, 34, 10, 844-850.

Bryder, T.(1985). *Innehållsanalys som idé och metod*. Åbo Akademis kopieringscentral. ISBN 951-649-181-2

Goetz, Judith Preissle & LeCompte, Margaret Diane, (1984). *Ethnography and qualitative design in educational research*. Academic Press Orlando

Imsen, G. (2000). *Elevers värld – Introduktion till pedagogisk psykologi*. Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44-00973-9

Jonsson, B. (ed.) (1995). *Studies on Youth and Schooling in Sweden*. Stockholm: HLS Förlag.

Kemmis, Stephen. (1983). The imagination of the case and the invention of the study, i: *Case Study: An Overview*. Case Study Methods 1. Deakin University Press, Victoria, Australien

⁶ Finns att hämta i pdf-format på <http://www.lhs.se/iol/publikationer/>

⁷ Finns att hämta i pdf-format på <http://www.lhs.se/iol/publikationer/>

Lincoln, Yvonna & Guba, Egon. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Sage, Newbury Park, Kalifornien.

Luleå Universitetsbibliotek, <http://www.luth.se/depts/lib/index.shtml>

Lärarhögskolan Stockholm, <http://www.lhs.se>

Merriam, B. S. (1994). *Fallstudien som forskningsmetod*. Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44-39071-8

Nationalencyklopedin på Internet www.ne.se

Skolverket, *Relationer i skolan - en utvecklande eller destruktiv kraft*, (2002)

Skolverket, *Kränkande handlingar och informella miljöer*, (2003)

Thomas, W.I. & Thomas, D.S. (1928). *The child in America*. New York: Alfred A. Knopf.

Wahlström, Gunilla, O. *Kirre – En bok om att möta, vårda och fostra trasiga barn*. (2001).

BILAGA 1: Begrepp – Utgångspunkter – Antaganden

Definitioner - Begrepp

Jag använder mig här av Anderssons böcker (1982, 1986) och hans översättningar. Sidhänvisningarna syftar alltså på Anderssons böcker. Andersson menar att eftersom det många gånger är svårt att finna en svensk term som exakt motsvarar den amerikanska, anger han ibland ursprungstermen inom parentes.

Definition 1

Den mänskliga utvecklingens ekologi inrymmer det vetenskapliga studiet av den fortgående, ömsesidiga anpassningen mellan en aktiv, växande mänsklig varelse och de föränderliga egenskaperna i de omedelbara närmiljöerna (settings), i vilka den utvecklande människan lever, såsom denna process påverkas av relationerna mellan miljöerna sinsemellan och av de större sammanhang (kontexts) vilka omger närmiljöerna. (Andersson, 1986, sid. 68)

Definition 2

Ett mikrosystem är ett mönster av sådana aktiviteter, roller och relationer mellan människor, som den utvecklande människan upplever i en given närmiljö med speciella fysiska och materiella karakteristika. (Andersson, 1986, sid. 68)

Definition 3

Ett mesosystem omfattar relationerna mellan två eller flera närmiljöer i vilka den utvecklande människan aktivt deltar (som t.ex. för ett barn relationerna mellan hem, skola och grannskapets kamratgrupp och för en vuxen familj, arbete och socialt liv). (Andersson, 1986, sid. 68)

Definition 4

Ett exosystem avser en eller flera miljöer (settings), som inte rymmer den utvecklande personen som en aktiv deltagare, men i vilka händelser inträffar som påverkar eller påverkas av det som händer i de miljöer i vilka den utvecklande personen ingår. (Andersson, 1982, sid. 113)

Definition 5

Makrosystemet avser de regelbundenheter i form och innehåll hos systemen av lägre ordning (mikro-, meso-, exo-), som existerar eller skulle kunna existera på subkulturnivå eller i kulturen som helhet, liksom de trossystem eller ideologier som ligger bakom regelbundenheterna. (Andersson, 1982, sid. 113)

Definition 6

En ekologisk övergång (transition) inträffar närhelst en persons position i den ekologiska miljön förändras som ett resultat av en förändring i roll, närmiljö eller båda. (Andersson, 1986, sid. 68)

Definition 7

Mänsklig utveckling är den process genom vilken den växande personen förvärvar en mer utvidgad, differentierad och valid uppfattning om den ekologiska miljön och blir motiverad till och i stånd att engagera sig i aktiviteter som uppenbarar miljöns egenskaper eller upprätthåller eller omstrukturerar denna miljö på nivåer av likartad eller större komplexitetsgrad vad gäller form och innehåll. (Andersson, 1986, sid. 68)

Definition 8

Ekologisk validitet avser i vilken utsträckning den miljö som försökspersonen i en vetenskaplig undersökning upplever har de egenskaper forskaren antar att den har. (Andersson, 1986, sid. 69)

Definition 9

För att demonstrera att mänsklig utveckling ägt rum är det nödvändigt att fastställa att en förändring i en persons föreställningar och/eller aktiviteter kvarstår över tid och i andra närmiljöer. En sådan demonstration benämns ”utvecklingsvaliditet” (developmental validity). (Andersson, 1986, sid. 69)

Definition 10

Ett ekologiskt experiment är ett försök att undersöka den fortgående anpassningen mellan den växande organismen och dess miljö genom att systematiskt kontrastera två eller flera miljösystem eller deras strukturella komponenter medelst en noggrann kontroll av påverkanskällorna, antingen genom randomisering (planerat experiment) eller genom matching (naturligt experiment). (Andersson, 1986, sid. 69)

Definition 11

Ett omskapande (transforming) experiment innebär en systematisk förändring och omstrukturering av existerande ekologiska system på sätt som utmanar (ifrågasätter) rådande former av social organisation, trossystem och livsstilar i en speciell kultur eller subkultur. (Andersson, 1986, sid. 69)

Definition 12

En molaraktivitet är ett pågående beteende, som har ett eget förlopp och av deltagarna i närmiljön uppfattas ha en mening eller ett syfte. (Andersson, 1986, sid. 69)

Definition 13

En relation råder närhelst en person i en närmiljö uppmärksammar eller deltar i en annan persons aktivitet. (Andersson, 1986, sid. 69)

Definition 14

En roll är en uppsättning aktiviteter och relationer som förväntas av en person, som har en bestämd position i samhället, och ev andra i relation till den personen. (Andersson, 1986, sid. 69)

Propositioner - Utgångspunkter

Efter det att Bronfenbrenner publicerade sin bok (1979) presenterade han ytterligare några propositioner (I-L) (1979 b) vilka Andersson redovisar. Översättningarna av propositionerna är Anderssons och sidhänvisningarna här gäller alltså Anderssons bok. (Andersson, 1986)

Proposition A

I ekologisk forskning måste en persons och miljöns egenskaper, de olika närmiljöernas struktur och de processer som äger rum inom och mellan dem, betraktas som ömsesidigt beroende av varandra och analyseras i systemtermer. (Andersson, 1986, sid. 74)

Proposition B

En individs utvecklingsstatus avspeglas i den faktiska variationen av och strukturella komplexiteten i de molaraktiviteter han initierar och bibehåller i frånvaro av direktiv eller initiativ från andra. (Andersson, 1986, sid. 74)

Proposition C

Om en medlem i en dyad undergår utvecklingsförändringar, kommer den andre troligen också att göra det. (Andersson, 1986, sid. 74)

Proposition D

En analys av mikrosystemet måste ta hänsyn till hela det interpersonella system som fungerar i en given närmiljö. Detta system inkluderar normalt alla närvarande deltagare (inklusive forskaren) och de ömsesidiga relationerna mellan dem. (Andersson, 1986, sid. 74)

Proposition E

I en forskningssituation som rymmer mer än två personer måste analysmodellen ta hänsyn till tredje partens indirekta inflytande på interaktionen mellan medlemmarna i en dyad. Detta fenomen kallas en andragradseffekt. (Andersson, 1986, sid. 74)

Proposition F

Olika slag av miljöer ger upphov till distinkta mönster av roller, aktiviteter och relationer för de personer som blir medlemmar i miljöerna. (Andersson, 1986, sid. 74)

Proposition G

Laboratoriets betydelse som ekologisk miljö, som kan användas för studier av mänsklig utveckling, bestäms av hur laboratoriesituationen uppfattas av försökspersonerna, och av de roller,

aktiviteter och relationer som aktiveras av dessa perceptioner. Laboratoriet blir sålunda en ekologisk valid miljö för studium av människor endast om följande två betingelser är uppfyllda: den psykologiska och sociala innebörden av försökspersonernas laboratorieupplevelser undersöks och blir kända av forskaren och den psykologiska innebörden i laboratoriesituationen svarar mot de miljöupplevelser till vilka forskaren önskar generalisera. (Andersson, 1986, sid. 74)

Proposition G1

En miljö blir ekologiskt valid vad avser studier av mänskligt beteende och utveckling endast när följande två betingelser är uppfyllda: den psykologiska och sociala innebörden av försökspersonens upplevelse av miljön studeras och blir känd för forskaren och den psykologiska innebörden i forskningssituationen svarar mot de miljöupplevelser till vilka forskaren önskar generalisera. (Andersson, 1986, sid. 74)

Proposition H

Om olika miljöer har olika utvecklingseffekter, bör dessa effekter avspegla de huvudsakliga ekologiska skillnaderna som finns mellan miljöerna så som de belyses av kontrasterande mönster av aktiviteter, roller och relationer. (Andersson, 1986, sid. 74)

Proposition I

En primär utvecklingskontext är en, i vilket barnet kan observera och engagera sig i pågående mönster av gradvis mer komplexa aktiviteter tillsammans med eller under direkt ledning av människor, som äger kunskaper och färdigheter som barnet ännu inte förvärvat och med vilka barnet har utvecklat en positiv emotionell relation. (Andersson, 1986, sid. 74)

Proposition J

En sekundär utvecklingskontext är en, i vilken barnet ges tillfällen, resurser och uppmuntran att engagera sig i aktiviteter han eller hon tidigare lärt in i primära utvecklingskontext, men nu utan det aktiva engagemanget eller den direkta ledningen av andra människor som äger kunskaper och färdigheter på nivåer barnet ännu ej tillägnat sig. (Andersson, 1986, sid. 74)

Proposition K

En närmiljös utvecklingspotential är beroende av i vilken utsträckning tredje part som är närvarande stödjer eller underminerar de personers aktiviteter som faktiskt är engagerade i interaktioner med barnet. (Andersson, 1986, sid. 74)

Proposition L

En barnuppfostrande närmiljös utvecklingspotential tilltar som en funktion av antalet stödjande länkar mellan denna närmiljö och andra kontexter som rymmer barnet eller människor ansvariga för hans eller hennes vård. Sådana föreningar kan ta formen av delade aktiviteter, tvåvägskommunikation och information lämnad i en närmiljö om andra närmiljöer. (Andersson, 1986, sid. 74)

Hypoteser - Antaganden

Hypoteser om aktiviteter, roller och relationer

Hypoteserna är översatta från Bronfenbrenner (1979) av Andersson och sidhänvisningarna gäller Andersson (1986).

Hypotes 1

En persons utveckling är en funktion av den faktiska variationen av och strukturella komplexiteten i de molaraktiviteter som engagerar andra personer, vilka blir en del av hans psykologiska fält antingen genom att involvera honom i ett ömsesidigt deltagande eller genom att dra till sig hans uppmärksamhet. (Andersson 1986, sid. 79)

Hypotes 2

När väl två personer börjar uppmärksamma varandras aktiviteter är det mera troligt att de båda blir engagerade i dessa aktiviteter. Observationsdyader tenderar därför att övergå i gemensamma aktivitetsdyader. (Andersson 1986, sid. 79)

Hypotes 3

När väl två personer deltar i en gemensam aktivitet kommer de förmodligen att utveckla mer differentierade och långvariga känslor gentemot varandra. Gemensamma aktivitetsyader tenderar därför att övergå i primära dyader. (Andersson 1986, sid. 79)

Hypotes 4

Den utvecklingsmässiga betydelsen av en dyad ökar som en funktion av graden av ömsesidigt positiva känslor och en gradvis förskjutning i maktbalansen till förmån för den utvecklande personen. (Andersson 1986, sid. 79)

Hypotes 5

Observationsinläring underlättas av om observatören och den som observeras upplever att de gör något tillsammans. Den utvecklingsmässiga betydelsen av en observationsdyad tenderar sålunda att bli större om den äger rum inom ramen för en gemensam aktivitetsyad (ett barn lär sig förmodligen mer av att se på när föräldrarna lagar mat om aktiviteten struktureras så att båda gör saker tillsammans). (Andersson 1986, sid. 79)

Hypotes 6

Den utvecklingsmässiga betydelsen av såväl observationsinläring som gemensamma aktiviteter blir större om de äger rum inom ramen för en primär dyad, som karaktäriseras av ömsesidigt positiva känslor (man lär mer från en lärare, som man har en nära positiv relation till). På motsvarande sätt är ömsesidig antagonism som förekommer inom ramen för en primär dyad särskilt förödande för gemensamma aktiviteter och stör observationsinläringen. (Andersson 1986, sid. 80)

Hypotes 7

Inläring och utveckling underlättas av att den utvecklande personen deltar i alltmer komplexa mönster av ömsesidiga aktiviteter med någon till vilken han har utvecklat en stark och långvarig emotionell bindning, och av att maktbalansen gradvis förskjuts till förmån för den utvecklande personen. (Andersson 1986, sid. 80)

Hypotes 8

En dyads förmåga att effektivt fungera som en utvecklingskontext är beroende av förekomsten av och naturen i andra dyadiska relationer med en tredje part. Den ursprungliga dyadens utvecklingspotential ökar i den grad var och en av dessa externa dyader rymmer ömsesidiga positiva känslor och tredje part stöder de utvecklande aktiviteter som äger rum i den ursprungliga dyaden. På motsvarande sätt försämras dyadens utvecklingspotential i den grad som var och en av de externa dyaderna rymmer ömsesidig antagonism eller tredje part motverkar eller hindrar de utvecklande aktiviteter som äger rum i den ursprungliga dyaden. (Andersson 1986, sid. 80)

Hypotes 9

När en person placeras i en roll tenderar sådana perceptioner, aktiviteter och relationsmönster att uppstå, som är i överensstämmelse med de förväntningar som är förbundna med rollen ifråga, såväl vad gäller den personens beteende som innehar rollen som andras beteende med avseende på denna person. (Andersson 1986, sid. 80)

Hypotes 10

Tendensen att frammana perceptioner, aktiviteter och relationsmönster i överensstämmelse med rollförväntningarna är större när rollen är väl etablerad i samhällets institutionella struktur och det existerar en bred samstämmighet i kulturen eller subkulturen om dessa förväntningar, såväl vad gäller beteendet hos den person som innehar rollen som hos andra med avseende på deras beteende gentemot denna person. (Andersson 1986, sid. 80-81)

Hypotes 11

Ju högre grad av socialt sanktionerad makt en given roll har, desto större är tendensen att rollinnehavaren skall utöva och utnyttja makten och att de i underordnad ställning skall reagera med undergivenhet, beroende och initiativlöshet. (Andersson 1986, sid. 81)

Hypotes 12

Tendensen att frammana beteende i överensstämmelse med förväntningarna för en given roll är en funktion av förekomsten av andra roller i närmiljön, som framkallar eller hämmar beteende som är förenat med rollen ifråga. (Andersson 1986, sid. 81)

Hypotes 13

Att försätta personer i sociala roller, i vilka de förväntas uppvisa konkurrens eller samarbete, tenderar att utlösa och intensifiera aktiviteter och sociala relationer som är i överensstämmelse med förväntningarna. (Andersson 1986, sid. 81)

Hypotes 14

Mänsklig utveckling underlättas av interaktionen med människor som innehar varierande roller och av deltagande i en ständigt vidgad rollrepertoar. (Andersson 1986, sid. 81)

Hypoteser om mikrosystemet

Hypoteserna är, i likhet med föregående hypoteser, översatta från Bronfenbrenner (1979) av Andersson och sidhänvisningarna gäller Andersson (1986).

Hypotes 15

En institutionell miljö är förmodligen mest skadligt för barnets utveckling om följande kombination av omständigheter föreligger: miljön erbjuder få tillfällen för barnet – vårdaren att interagera i en variation av aktiviteter och den fysiska miljön begränsar rörelsemöjligheterna och rymmer få föremål som barnet kan använda i sin spontana aktivitet. (Andersson 1986, sid. 83)

Hypotes 16

Den omedelbara skadliga effekten hos en utarmad institutionell miljö tenderar att vara störst för barn, som vid placeringen skiljs från modern eller annan föräldrafigur under andra halvan av första levnadsåret, när spädbarnets bindning till och beroende av den primära vårdnadshavaren vanligen når sin högsta intensitet. Omedelbara reaktioner på institutionaliseringen före eller efter denna period tenderar att vara mindre intensiva. (Andersson 1986, sid. 83)

Hypotes 17

Institutionaliseringens försenade effekter på utvecklingen kan upphävas om barnet placeras i en miljö som innehåller följande förhållanden: en fysisk miljö som erbjuder rörelsemöjligheter och rymmer föremål som barnet kan använda i sin spontana aktivitet, tillgång till vårdare som interagerar med barnet i en variation av aktiviteter och tillgång på en föräldrafigur till vilken barnet kan utveckla en nära bindning. (Andersson 1986, sid. 83)

Hypotes 18

De långsiktigt skadliga effekterna av en fysiskt och socialt utarmad institutionell miljö avtar med barnets ålder vid placeringen på institutionen. Ju senare barnet hamnar på institutionen desto större sannolikhet för att det efter utskrivning skall återhämta sig från störningarna i utvecklingsförloppet. De mer allvarliga och bestående effekterna inträffar förmodligen bland spädbarn som institutionaliseras under sina första sex levnadsmånader, innan barnet kan utveckla en stark emotionell bindning till föräldrar eller andra vårdnadshavare. (Andersson 1986, sid. 83-84)

Hypotes 19

En närmiljöns utvecklande potential förstärks i den utsträckning som den fysiska och sociala miljön gör det möjligt för och motiverar den utvecklande personen att engagera sig successivt i allt mer komplexa molaraktiviteter, ömsesidiga interaktionsmönster och primära dyadrelationer med andra i närmiljön. (Andersson, 1986, sid. 84)

Hypotes 20

De omedelbara och långsiktiga effekterna av att vara i grupsituationer under den tidiga barndomen avspeglar sig inte primärt i intelligenstest eller kunskapsprovresultat eller i interaktionsprocesser utan i arten av och variationen i de molaraktiviteter barnet engagerar sig i och i den förändrade karaktären på dess beteende och relationer gentemot vuxna och kamrater. (Andersson, 1986, sid. 84)

Hypotes 21

Möjligheterna att yngre barn i grupsituationer skall bli stimulerade i sin utveckling av intellektuell och skolmässig kompetens är beroende av i vilken utsträckning vårdare och förskolepersonal i sina interaktioner med barnen engagerar sig i beteenden som stimulerar, stöder och uppmuntrar till uppgifts orienterade aktiviteter hos barnet. Exempel på sådant vuxenbeteende inkluderar frågor, instruktioner, svar, beröm och tröst. Ju oftare vuxna uppvisar beteende av detta slag, desto bättre blir barnen på att klara av aktiviteter av samarbets- och uppgiftsinriktad karaktär (såsom att fullfölja en uppgift, tänka, bidra med idéer, säga sin åsikt och arbeta tillsammans). (Andersson, 1986, sid. 84)

Hypotes 22

Vårdarnas eller förskolepersonalens förmåga att engagera sig i aktiviteter som underlättar barns utveckling är en funktion av miljöegenskaper, som varierar med barnens ålder. I närmiljöer för barn under tre år, i vilka gruppstorleken är relativt liten, blir andelen barn per vuxen en kritisk faktor, som påverkar vårdarens möjligheter att engagera sig i det slags ett-till-ett interaktioner, som tycks vara mest effektiva när det gäller att tillfredsställa det lilla barnets behov och underlätta dess utveckling. I miljöer för barn mellan tre och fem, i vilka antalet barn under tillsyn är stort, blir gruppstorleken – speciellt den funktionella gruppens storlek – en viktig faktor, som bestämmer både vårdarens och barnets aktiviteter. Större grupper reducerar inte endast frekvensen utvecklingsmässigt effektiva aktiviteter hos den vuxne, utan ökar också barnens möjligheter att bli eller förbli oengagerade eller ägna sig åt sysselsättningar tillsammans med de jämnåriga som är perifera eller rent av motverkar utvecklingen. (Andersson, 1986, sid. 84-85)

Hypotes 23

Barn som från tidig ålder har fått del av gruppomsorg under större delen av dagen engagerar sig förmodligen mer i egocentriska, aggressiva och antisociala beteenden såväl under förskoleåren som under barndomsåren upp i tonåren. De observerade effekterna är särskilt markerade för pojkar. De förmedlas via barnens kamratgrupp och uppträder speciellt i samhällen som uppmuntrar uttryck för individualism, aggression och oberoende i barnens grupper, speciellt bland pojkar. (Andersson, 1986, sid. 85-85)

Hypotes 24

Variationen och komplexiteten i de molaraktiviteter, som är tillgängliga i en daghems- eller förskolemiljö och som barnet engagerar sig i, påverkar dess utveckling så som den manifesteras genom variationen och komplexiteten i de molaraktiviteter barnet visar i andra miljöer, som t.ex. hemmet och senare skolan. (Andersson, 1986, sid. 85)

Hypotes 25

Arten och komplexiteten i de interpersonella strukturer, som finns tillgängliga i en daghems- eller förskolemiljö och som barnet engagerar sig i, påverkar dess utveckling så som den manifesteras genom arten och komplexiteten i de interpersonella strukturer barnet initierar eller deltar i andra miljöer, som t.ex. hemmet och senare skolan. (Andersson, 1986, sid. 85)

Hypotes 26

En daghems- eller förskolemiljöes möjligheter att stimulera barnens utveckling beror på i vilken grad de övervakande vuxna skapar och bibehåller tillfällen för barnen att engagera sig i en variation av successivt mer komplexa molaraktiviteter och interpersonella strukturer, som motsvarar barnets tilltagande förmåga och tillåter det tillräcklig maktbalans så det kan introducera egna innovationer. (Andersson, 1986, sid. 85-86)

Hypoteser om mesosystemet

Hypoteserna är, i likhet med föregående hypoteser, översatta från Bronfenbrenner (1979) av Andersson och sidhänvisningarna gäller Andersson (1986).

Hypotes 27

Den utvecklande potentialen hos en närmiljö i ett mesosystem blir större om personen, när han ursprungligen inträder i närmiljön, inte gör detta ensam utan i sällskap med en eller flera personer, med vilka han varit tillsammans i tidigare närmiljöer (t.ex. mamman följer sitt barn till skolan). (Andersson, 1986 sid. 88)

Hypotes 28

Den utvecklande potentialen hos närmiljöer i ett mesosystem blir större om rollkraven i de olika närmiljöerna är förenliga med varandra och om roller, aktiviteter och dyader, i vilka den utvecklande personen engagerar sig, stimulerar utvecklandet av ömsesidigt förtroende, positiv inställning, målöverensstämmelse mellan närmiljöerna och utvecklande av en maktbalans till förmån för den utvecklande personen. (Andersson, 1986, sid. 88)

Hypotes 29

Utvecklingen stimuleras som en direkt funktion av antalet strukturellt olika närmiljöer, i vilka den utvecklande personen kan ingå och delta i varierande gemensamma aktiviteter och primära dyader med andra människor, speciellt när dessa är mer mogna eller erfarna. (Andersson, 1986, sid. 88)

Hypotes 30

De positiva utvecklingseffekterna av att ingå i ett antal olika närmiljöer förhöjs av om närmiljöerna ingår i kulturella eller subkulturella sammanhang, som skiljer sig från varandra i sådana termer som etnisk och social bakgrund, religion, ålder eller andra bakgrundsfaktorer. (Andersson, 1986, sid. 88)

Hypotes 31

En persons förmåga att dra nytta av utvecklande upplevelser och erfarenheter varierar direkt som en funktion av antalet transkontextuella dyader, täckande en variation av närmiljöer, som han deltagit i innan den speciella upplevelsen. (Andersson, 1986, sid. 88-89)

Med *transkontextuell dyad* avses här en parrelation som bibehålles och följer med vid en övergång från en närmiljö till en eller flera andra. (Andersson, 1986)

Hypotes 32

Barn som kommer från kulturella miljöer, som stimulerar bildandet och bibehållandet av transkontextuella dyader, kan förmodligen bättre utnyttja nya utvecklande upplevelser och erfarenheter. (Anderson, 1986, sid. 89)

Hypotes 33

Utvecklingen stimuleras av erfarenheter som tillåter bildandet och bibehållandet av transkontextuella dyader över en variation av närmiljöer. (Andersson, 1986, sid. 89)

Hypotes 34

Den utvecklande potentialen hos närmiljöer i ett mesosystem ökas om de roller, aktiviteter och dyader, i vilka länkpersionen engagerar sig i de två närmiljöerna, uppmuntrar utvecklingen av ömsesidigt förtroende, positiv inställning, målöverensstämmelse mellan närmiljöerna och utvecklande av maktbalans till förmån för den utvecklande personen. En länk som uppfyller dessa betingelser kallas stödjande länk. (Andersson, 1986, sid.89)

Med *länk* eller *länkpersion* menas person annan än den utvecklande, som ingår i och förenar olika närmiljöer med varandra. (Andersson, 1986)

Hypotes 35

Den utvecklande potentialen hos en närmiljö ökar som en funktion av antalet stödjande länkar som existerar mellan en närmiljö och andra närmiljöer (som hem och familj). Den minst gynnsamma utvecklingsbetingelsen är sålunda en, där de stödjande länkarna antingen inte ger något utvecklingsstöd eller helt saknas – när mesosystemet är svagt länkat. (Andersson, 1986, sid. 89)

Hypotes 36

Den utvecklande potentialen hos en närmiljö ökar, när de stödjande länkarna består av personer med vilka den utvecklande personen har utvecklat en primär dyad (barnets far besöker daghemmet) och engagerar sig i gemensamma aktiviteter och primära dyader med medlemmar i den nya närmiljön (barnets mor och lärare spelar bridge tillsammans). (Andersson, 1986, sid. 89-90)

Hypotes 37

De samband som förutsägs i hypoteserna 34-36 varierar omvänt med graden av den utvecklande personens tidigare erfarenheter och kompetensupplevelse i de närmiljöer som ingår. Den positiva

betydelsen av länkar är således störst för yngre barn, minoriteter (särskilt i en majoritetsmiljö), sjuka, gamla osv. Omvänt gäller att när erfarenhet och självförtroende ökar avtar de antagna sambanden i styrka, tills de når en punkt när sambandet går i motsatt riktning. För en mer mogen person, som känner sig välbekant med sin egen kultur, kan utvecklingen sålunda ytterligare stimuleras genom inträdet i nya miljöer, som inte har några tidigare länkar med den ursprungliga närmiljön eller i vilka maktbalansen går emot den utvecklande personen eller de som agerar för dennes räkning. (Andersson, 1986, sid. 90)

Hypotes 38

Den utvecklande potentialen hos ett mesosystem förhöjs i den utsträckning det existerar indirekta förbindelser mellan närmiljöerna, som uppmuntrar utvecklingen av ömsesidigt förtroende, en positiv inställning, målöverensstämmelse och en maktbalans till förmån för handlingar i den utvecklande personens intresse. (Andersson, 1986, sid. 90)

Hypotes 39

Den utvecklande potentialen i att ingå i ett flertal närmiljöer varierar direkt med i vilken grad tvåvägskommunikation mellan närmiljöerna förekommer och hur lätt den är att genomföra. Av avgörande betydelse i detta avseende är att familjen inkluderas i kommunikationsnätverket (ett barns utveckling i såväl familj som skola, tex, underlättas av att det finns öppna kommunikationskanaler i båda riktningarna. (Andersson, 1986, sid 90)

Hypotes 40

Den utvecklande potentialen hos närmiljöer ökas med graden av personligt kommunikationssätt mellan dem (alltså i avtagande ordning; face-to-face⁸, personliga brev eller anteckningar, telefonsamtal, affärsbrev, cirkulärskrivelser). (Andersson, 1986, sid. 90)

Hypotes 41

Vid inträde i en ny närmiljö stimuleras utvecklingen av om personen och medlemmarna i berörda närmiljöer redan före övergången (tex vid placering på daghem eller vid skolstart, vid befordran, lägervistelse, nytt arbete, flyttning eller pensionering) förses med information, råd och erfarenheter relevanta för den förstående förändringen. (Andersson, 1986, sid. 91)

Hypotes 42

Vid inträde i en ny närmiljö stimuleras en persons utveckling av om viktiga informationer, råd och erfarenheter, som är relevanta i en närmiljö, också kontinuerligt görs tillgängliga i den andra. (Andersson, 1986, sid. 91)

Hypotes 43

Den utvecklande potentialen hos mesosystem förhöjs om de personer, som är involverade i gemensamma aktiviteter eller primära dyader i olika närmiljöer, bildar ett slutet aktivitetsnätverk, dvs när varje medlem av systemet engagerar sig i gemensamma aktiviteter med varje annan medlem. Detta mönster når optimal effekt om varje part interagerar med varje annan i varje närmiljö, under förutsättning av att maktbalansen gradvis förskjuts till förmån för den utvecklande personen och de som primärt är ansvariga för hans välbefinnande. (Andersson, 1986, sid. 91)

Hypoteser om exosystemet

Hypoteserna är, i likhet med föregående hypoteser, översatta från Bronfenbrenner (1979) av Andersson och sidhänvisningarna gäller Andersson (1986).

Hypotes 34-42

Kan även gälla exosystemet.

Hypotes 44

Den utvecklande potentialen hos en närmiljö ökar i den grad som det existerar direkta och indirekta förbindelser med ”maktcentra” (power settings), genom vilka medlemmar i den ursprungliga närmiljön kan påverka fördelningen av resurser och fattandet av sådana beslut, som

⁸ Ansikte mot ansikte (min kommentar).

tar hänsyn till den utvecklande personens behov och ansträngningarna hos dem som agerar för dennes räkning. (Andersson, 1986, sid. 94)

Hypotes 45

Den utvecklande potentialen hos en närmiljö varierar omvänt med antalet mellanliggande länkar i det nätverk, som förbinder närmiljön med maktcentra (power of settings). (Andersson, 1986, sid. 94)

Hypoteser om makrosystemet

Hypoteserna är, i likhet med föregående hypoteser, översatta från Bronfenbrenner (1979) av Andersson och sidhänvisningarna gäller Andersson (1986).

Hypotes 46

Ett barns utveckling stimuleras av om det alltsedan barndomen i alltmer ökande grad får delta i aktiviteter utanför hemmet, som är ansvarskrävande och uppgiftsinriktade och som för det i kontakt med andra vuxna än föräldrarna. (Andersson, 1986, sid. 97)

Hypotes 47

Den utvecklande potentialen hos en närmiljö är en funktion av i vilken utsträckning de roller, aktiviteter och relationer, som förekommer i miljön, över en viss tidsperiod utvecklar och bibehåller motivations- och aktivitetsmönster hos den utvecklande personen, som sedan får ett eget förlopp. Som en följd av detta kommer dessa mönster att kvarstå när den utvecklande personen hamnar i en ny närmiljö och kommer, i avsaknad av motverkande krafter, att öka och intensifieras. Mikrosystemen som har dessa egenskaper och effekter kallas *primära närmiljöer*, och de bestående motivations- och aktivitetsmönster de skapar hos individen kallas *utvecklingsbanor* (developmental trajectories). (Andersson, 1986, sid. 97)

Hypotes 48

Utvecklingseffekter manifesteras förmodligen inte förrän personen lämnat sin nuvarande primära närmiljö och hamnat i en annan potentiell primär närmiljö, dvs. gått från en närmiljö, som initierat och bibehållit personens nuvarande funktionsnivå och inriktning, till en annan närmiljö, som kräver att personen tar initiativ för att finna nya källor för stöd och stimulans. En sådan övergång mellan två primära närmiljöer kallas primär övergång. Latenta effekter hos tidigare primära närmiljöer observeras troligen framför allt efter det att en primär övergång ägt rum, eftersom dessa vanligen är åtskilda i tiden av månader eller år. (Andersson, 1986, sid. 97)

Hypotes 49

Graden av psykologisk tillväxt och dess inriktning styrs av i vilken utsträckning det existerar tillfällen för den utvecklande personen att hamna i närmiljöer som befrämjar utvecklingen på olika områden. (Andersson, 1986, sid. 97-98)

Hypotes 50

Den utvecklande effekten av en övergång från en primär närmiljö till en annan är en funktion av överensstämmelsen mellan den utvecklingsbana som genererats i den gamla närmiljön och balansen mellan utmaning och stöd som presenteras såväl i den nya närmiljön som i dess kontakter med den gamla. Arten av denna balans definieras av de tidigare hypoteser, som specificerar betingelserna hos de mikro-, meso-, och exosystem som befrämjar psykologisk tillväxt, med hänsyn till personens utvecklingsstadium, fysiska hälsa och integration med – i motsats till alienation från – existerande social ordning. (Andersson, 1986, sid. 98)