



# LUND UNIVERSITY

## Tioåringars kompetens och levnadsförhållanden

Andersson, Gunvor; Linge, Lotta

1997

*Document Version:*  
Förlagets slutgiltiga version

[Link to publication](#)

*Citation for published version (APA):*

Andersson, G., & Linge, L. (1997). *Tioåringars kompetens och levnadsförhållanden*. (Meddelanden från Socialhögskolan; Vol. 1997, Nr. 13), (Research Reports in Social Work; Vol. 1997, Nr. 3). Socialhögskolan, Lunds universitet.

*Total number of authors:*  
2

### General rights

Unless other specific re-use rights are stated the following general rights apply:

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal

Read more about Creative commons licenses: <https://creativecommons.org/licenses/>

### Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

LUND UNIVERSITY

PO Box 117  
221 00 Lund  
+46 46-222 00 00



**MEDDELANDEN  
FRÅN  
SOCIALHÖG-  
SKOLAN**

Gunvor Andersson  
Lotta Linge

**Tioåringars kompetens  
och  
levnadsförhållanden**

**1997:13**

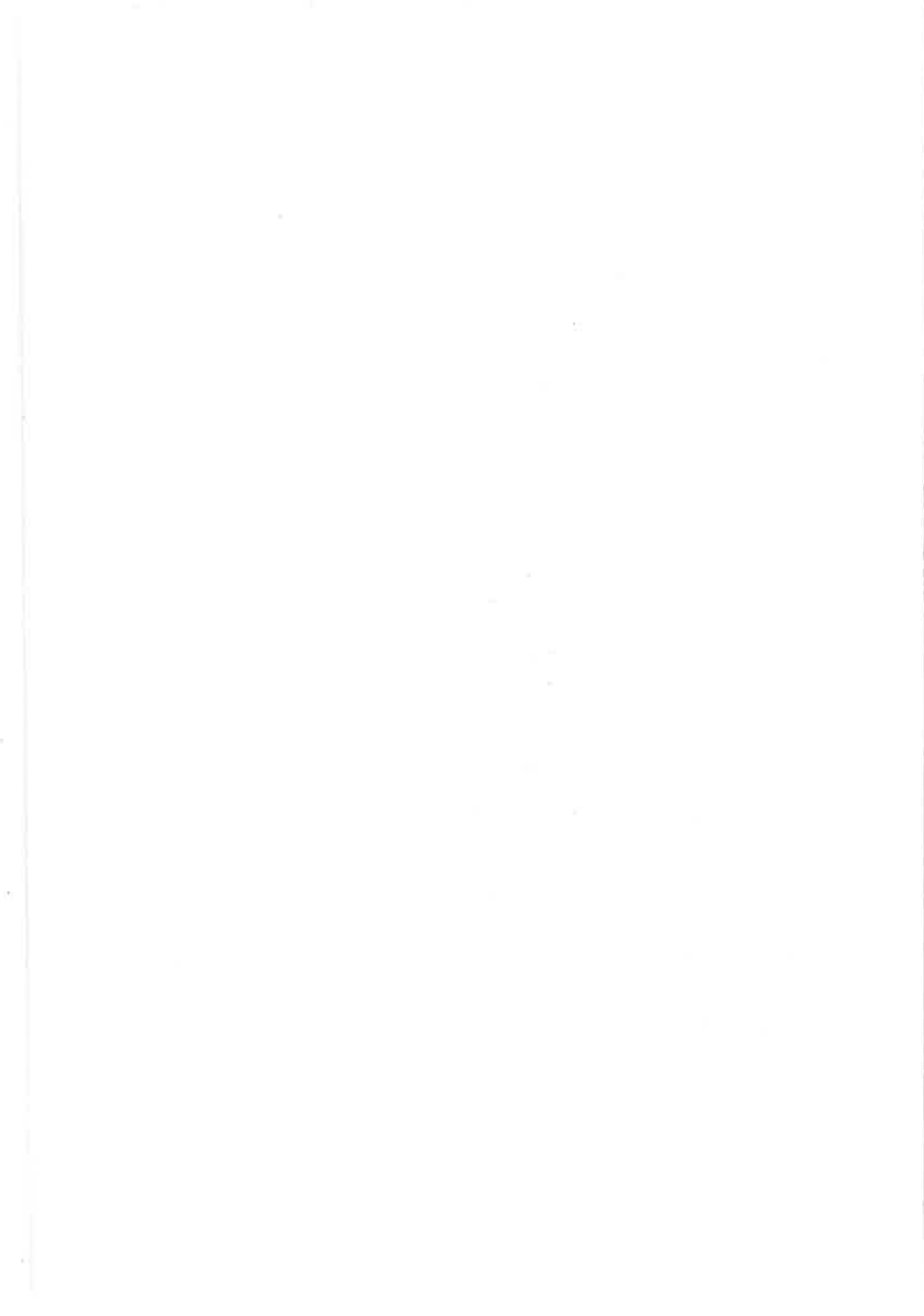


**Tioåringars kompetens  
och  
levnadsförhållanden**

**Gunvor Andersson  
Lotta Linge**

**Lund 1997**





## *Förord*

I denna rapport redovisar vi den svenska delen av ett nordiskt samarbetsprojekt med den övergripande titeln "Projekt Uppväxtnätverk". Projektet har initierats av forskare vid Barnevernets Utviklingssenter i Oslo, som också står för projektledningen. Nordiska Ministerrådet har gjort det ekonomiskt möjligt för samarbetsgruppen (från Norge, Finland, Danmark, Island och Sverige) att ha regelbundna möten under de år som forskningsprojektet har pågått. Socialvetenskapliga Forskningsrådet SFR har bistått med medel för planering av den svenska delen och Humanistisk-Samhällsvetenskapliga Forskningsrådet HSFR med medel för dess genomförande. Vi vill framföra vårt tack för de ekonomiska möjligheterna och för de stimulerande mötena med våra nordiska kollegor.

Vi vill också framföra vårt tack till områdeschefer och rektorer, som gett oss tillträde till samtliga tolv klasser i tre skolområden. Ett särskilt tack till barnen, deras föräldrar och lärare, som välvilligt besvarat alla våra frågeformulär. Ett tack också till Mauritz Linge och Per-Erik Isberg, som bistått oss i olika skeden av databearbetning och statistisk analys.

Lund i december 1997  
Gunvor Andersson och Lotta Linge

## *Innehållsförteckning*

<b>Inledning</b>	5
Syfte	5
Bakgrund	5
Disposition	7
<b>Barndom och levnadsförhållanden</b>	8
Modern barndom	8
Barnperspektiv	11
Barns levnadsförhållanden	13
<b>Barns kompetens sett ur olika perspektiv</b>	18
Utvecklingsekologi	18
Kompetensbegreppet	21
Bemästrande och skyddande faktorer	34
<b>Tillvägagångssätt</b>	40
Urval och bortfall	40
Kommunernas kännetecken	42
Skattningsskalor och frågeformulär	46
Tilläggsfrågor om handlingsmönster	48
<b>Barnens egen bedömning</b>	49
Självuppfattning	49
Sociala färdigheter	53
Inre eller yttre kontroll	56
Motivation för skolarbete	59
Sociometriska val	61
<b>Lärarnas bedömning av barnen</b>	64
Sociala färdigheter	64
Problembeteende	66
Funktionsnivå i skolan	68
Temperament	70

<b>Föräldrarnas information om barnen</b>	<b>75</b>
Hälsa och utveckling	75
Kriser i familjen och bekymmer för barnen	77
Positiva sidor hos barnen	80
Sociala färdigheter	83
Relationer till familj och kamrater	85
Skola och fritidsaktiviteter	87
Hjälpinsatser	89
Sammanfattning	91
<b>Familjens socioekonomiska förhållanden</b>	<b>94</b>
Arbetsituation, inkomst och utbildning	94
Familjens boende	98
Födelseland och medborgarskap	98
Familjesammansättning	99
Barn- och skolbarnsomsorg	101
Sammanfattning	102
<b>Olika perspektiv på barnens handlingsmönster</b>	<b>104</b>
<b>Analys av förhållandet mellan barns och lärares skattningar</b>	<b>115</b>
<b>Analys av problembeteende</b>	<b>127</b>
<b>Vad får vi veta om pojkar och flickor?</b>	<b>135</b>
<b>Diskussion</b>	<b>143</b>
<b>Referenser</b>	<b>153</b>
<b>Tabeller</b>	<b>165</b>



## ***Inledning***

Detta är en slutrapport från den svenska delen av ett nordiskt samarbetsprojekt med det övergripande arbetsnamnet "Projekt Uppväxtnätverk". Inledningsvis har vår svenska titel varit "Barn: kompetens, bemästrande, risker". Med denna rapports titel, *Tioåringars kompetens och levnadsförhållanden*, anger vi att riskbegreppet efter hand blivit mindre centralt och att projektet mer handlar om barns kompetenser eller förmågor i interaktion med olika omgivningsbetingelser. Vi vill i denna rapport presentera resultatet från den svenska delen, som omfattar 287 barn från tolv klasser i årskurs fyra.

*Syftet är att ta reda på vad som kännetecknar tioåringars kompetens och levnadsförhållanden på 1990-talet. Vi vill belysa barnens sätt att uppfatta sig själva, förhålla sig till andra och handskas med sin vardag i hem, skola och fritidsmiljö. Samtidigt vill vi relatera barnens eget perspektiv till lärarnas och föräldrarnas perspektiv och uppmärksamma skillnader mellan pojkar och flickor. Slutligen vill vi lyfta fram social kompetens som ett centralt begrepp.*

### **Bakgrund**

I samtliga fem nordiska länder har parallella tvärsnittsstudier genomförts. Sammanlagt finns data från 1 800 nordiska tioåringar, deras lärare och föräldrar. Initiativet till det nordiska samarbetet kom från Barnevernets Utviklingssenter i Oslo, som fått en förfrågan från styrelsen i det nationella programmet "Barn i velferdssamfunnet" om att skissera ett forskningsprojekt om utsatta barn och barn i marginalen (riskzonen). Liksom för hela den nordiska samarbetsgruppen, som senare skapades, var det för forskarna på Barnevernets Utviklingssenter angeläget att fokusera mer på barns

kompetens och bemästrande av svårigheter än på risker och problembeteende. Terje Ogden (1995) konstaterar i upprinnelsen till projektet att flera tidigare forskningsprojekt har handlat om utsatta barn och bidragit med viktig kunskap om barns psykosociala problem, familj och uppväxtmiljö, samt om sociala insatser och åtgärder.

Det har imidlertid vært vanskelig å få inntrykk av i hvilken grad disse barnas situasjon og utvikling er lik eller skiller seg fra andre barns. Studier av marginale barn kan lett formidle inntrykk av at de er mer spesielle enn de faktisk er. Dermed kan det oppstå myter om hvor problematiske eller avvikende disse barna er, og naturlige utviklingsdifferenser bli oppfattet som noe helt særeget. Det var derfor et uttalt behov for å sammenligne problembelastede eller utsatte barn med andre barn på de vanligste oppvekst- og utviklingsvariabler (s. 9).

Den nordiska samarbetsgruppen hade vid initialskedet 1992 tre gemensamma utgångspunkter:

En första utgångspunkt var att de flesta av oss forskare tidigare varit inriktade på forskning om barn i utsatta livssituationer och forskning om barn i social barnavård. Vi ville därför sätta "utsattheten" i relation till det som *inte* är marginellt, riskfyllt och utsatt, d.v.s. "det som är vanligt" och som gäller för de flesta barn.

En andra utgångspunkt var att vi ville fokusera på barns kompetens (istället för inkompetens) och då särskilt på innebörden i social kompetens, som den kommer till uttryck i familj, skola och fritidsmiljö. Vi antar då att social kompetens har stor betydelse, när det gäller att bemästra vardagslivets svårigheter och motgångar.

En tredje utgångspunkt var vårt gemensamma intresse för barndom, barns vardagsliv och barn som informanter. Hur ser barn på sig själva och på sin vardag i hem, skola och fritidsmiljö? Hur ses de av lärare och föräldrar? Vad betyder olika perspektiv?

Utifrån dessa gemensamma utgångspunkter diskuterades olika tillvägagångssätt. För att kunna göra tvärsnittsstudier av hela årskullar av barn krävdes frågeformulär, som kunde besvaras skriftligt och bearbetas kvantitativt. Forskarna från Norge (vilka fått

forskningsresurser tidigare än de andra ländernas forskare) tog på sig en stor del av arbetet med urval av standardiserade skattningsskalor till barnen och lärarna samt utarbetandet av ett frågeformulär till föräldrarna.

I denna rapport redovisas endast kortfattat hur de svenska resultaten förhåller sig till resultaten i de övriga nordiska länderna. Även om nordiska "länder" anges menas egentligen en speciell kommun i varje nordiskt land: Asker/Oslo (Norge); Greve /Köpenhamn (Danmark); Kuopio (Finland) och Reykjavik (Island). Lars Kristofersen påpekar bl.a. i vår kommande nordiska rapport, preliminär titel *Tioårige barn i Norden. Risk kompetanse og levekår* (red. Backe-Hansen & Ogden), följande: "Kommunerne er i overveiende grad store og storbynære, og derved preget av nordisk modernitet". Intresserade läsare hänvisas till denna rapport.

## **Disposition**

Vi inleder vår svenska rapport med ett kapitel om barndom och levnadsförhållanden, följt av ett kapitel om barns kompetens sett ur olika perspektiv. Efter beskrivning av tillvägagångssätt följer två kapitel, varav det ena berör barnens egen bedömning (d.v.s. resultaten på barnens skattningsskalor), och det andra lärarnas bedömning av barnen (d.v.s. resultaten på lärarnas skattningsskalor). Föräldrarna ger därefter sin information om barnen och beskriver också familjernas socioekonomiska förhållanden. Ett ytterligare kapitel redovisar svaren på de öppna tilläggsfrågorna om handlingsmönster. Sedan följer två kapitel med statistiska analyser; ett som handlar om förhållandet mellan barnens och lärarnas skattningar och ett annat som utgår från lärarnas skattningar av barnens problembeteende. Före det avslutande diskussionskapitlet görs en sammanfattning av vad vi fått veta om skillnader mellan pojkar och flickor.



## *Barndom och levnadsförhållanden*

Detta kapitel handlar om modern barndom, begreppet barnperspektiv och barns levnadsförhållanden i Sverige idag, utifrån statistiska uppgifter.

### **Modern barndom**

Det råder olika uppfattning om till vilken historisk tid uppkomsten av ett barndomsbegrepp kan härledas (Ariès, 1973; Bjerregard Kirk, 1996; Pollock, 1993; Seidenfaden, 1981, 1990). Vi nöjer oss med att konstatera att det i slutet av 1800-talet fanns en ny syn på barndomens innebörd (Sandin, 1995). Göran Therborn (1996) är en av dem som menar att det var i samband med konsolideringen av nationalstater i slutet av 1800-talet som det moderna begreppet barn och barndom etablerades. Genom avskaffandet av barnarbete och införandet av skolplikt, samt skydd mot fysiskt våld och misshandel, även från familjemedlemmar, fick begreppet barn och barndom innebörd. Den sociala konstruktionen av barndom medförde emellertid inte ett politiskt intresse för barn. "This blindness to children was part of a broader pattern of single-gender, single-generation politics, practised almost exclusively by middle-aged males" (s. 31).

Det fanns från slutet av 1800- och början av 1900-talet starka krafter - inom filantropins, läkarvetenskapens och lagstiftningens område - som verkade för att göra barn till ett ämne för politiskt intresse. Therborn menar dock att det moderna genombrottet för ett politiskt intresse för barn och barndom har samband med arbetet för Konventionen om barnets rättigheter (som påbörjades i FN 1978 och slutfördes 1989). Men det moderna genombrottet beror också på feminismen, menar Therborn, "feminism, in the broad ecumenical sense of a movement asserting women's rights" (s. 36). Genom kvinnors kamp för rätten att delta i det offentliga livet gjordes barn synliga i offentlig debatt, eftersom "kvinnor och barn hör ihop". Barnomsorg, föräldraförsäkring och andra arrangemang blev viktiga

politiska frågor för att möjliggöra för kvinnor att både ha barn och delta i offentligt liv. Begreppet familj - familjemedlemmarna - individualiserades, först och främst för att hävda kvinnors individualitet, men därigenom underminerades familjen som kollektivt patriarkaliskt begrepp och öppnades samtidigt upp för en diskussion om barnens individualitet och rättigheter. "The point here is that 'the child' had to emerge from under the shadow of 'the family'. To the extent that this succeeded feminism was the major force in decollectivizing the latter" (s. 36). Två viktiga faktorer för barns förändrade villkor, och återkommande i forskning om modern barndom, är mödrars förvärvsarbete och barnomsorg utanför hemmet (Kristjánsson, 1995). Flera forskare ser paralleller i utvecklingen av den nu mer etablerade kvinnoforskningen och den "nya" barnforskningen (Alanen, 1994; Näsman, 1995; Oakley, 1994; Tiller, 1991).

Allison James och Alan Prout (1990) menar att synen på barndomen som social konstruktion ger en god förståelseram för kontextualisering av de tidiga åren i livet. "The immaturity of children is a biological fact of life but the ways in which this immaturity is understood and made meaningful is a fact of culture" (s. 7). Författarna skönjer ett paradigmskifte i synen på barn. Detta innebär att se barndom som en särskild sorts social realitet, som inte är konstant och enhetlig, och fokusera intresset på barn som sociala aktörer. Det blir därvid viktigt att förstå social realitet, genom att ta reda på dess innebörd för deltagarna, i det sammanhang där det äger rum.

Psykologiska teorier, inklusive utvecklingspsykologiska teorier, har kritiserats för att i alltför hög grad intressera sig för barnets - inifrån kommande - utveckling och undervärdera omgivningens inflytande, sammanhanget, kontexten. Inläringsteorier har kritiserats för att inrikta sig på inläring lösryckt ur sitt sammanhang och den vardagliga miljön. Sociologiska teorier, inklusive socialisations-teorier, har kritiserats för att inte se barnet som aktivt subjekt och medskapare av sin omvärld, utan i alltför hög grad fokusera på yttre villkor. Psykologisk forskning räknar dock i högre grad med omgivningens inflytande, sociologisk forskning tar i allt större

utsträckning med barns egna förutsättningar och inläringsteorier har lämnat enkla stimulus-respons-samband och räknar i allt högre grad med mellankommande variabler. Ett interaktionistiskt synsätt gör sig allt mer gällande och växelverkan barn-situation-miljö betonas. Likaväl som barnet påverkas av sin närmiljö och aktuell situation påverkar barnet situationen och sin närmiljö. Barnets närmiljö eller närmiljöer är i sin tur i växelverkan med det omgivande samhället och kulturella förhållanden.

Inom ett större internationellt forskningsprojekt, "*Childhood as a Social phenomenon*" (1993), har en grupp nordiska forskare samarbetat för att belysa barndom i Norden, t.ex. Leena Alanen (1988) och Marjatta Bardy (1993), Ivar Frønes (1993), Elisabet Näsman (1993) och Jens Qvortrup (1993; Qvortrup et al, 1994). Qvortrup, en av initiativ-tagarna, har även skrivit boken *Barn halva priset. Nordisk barndom i samhällsperspektiv* (1994). Han framhåller bl.a. att modern barndom kännetecknas av att vara *organiserad* (t.ex. genom för-skolor/skolor, barnomsorg/skolbarnsomsorg och organiserade fritids-aktiviteter) och *individualiserad* (t.ex. genom uppmuntran till själv-ständighet och ökad demokratisering av familjelivet, där man lyssnar till och tar hänsyn till barns önskemål). Barndomen är också i hög grad en *familjebarn*dom, där föräldrarna har kontroll över hur många barn som ska födas och är huvudansvariga för sina barns uppväxt, en privat sfär som samhället beskyddar och utövar viss tillsyn över. Qvortrup menar att det är en paradoxal situation där å ena sidan de vuxnas kontroll över barnen skärps och å andra sidan barnen samtidigt lever ett självständigt liv i en miljö, som bara de känner riktigt väl till. Barn befinner sig i större utsträckning nu än tidigare i centrum för föräldrarnas uppmärksamhet, samtidigt som föräldrarna är fullt upptagna av att arbeta och leva sina egna liv.

Lars Dencik (1989), projektledare för det nordiska BASUN-projektet (Barn, Samhälle, Utveckling i Norden) anger liknande kännetecken för modern barndom. Han menar också att de barn som föds i de nordiska välfärdsstaterna idag är födda av föräldrar, som önskar dem, och de föds mer eller mindre vid en planerad tidpunkt. Barnet är garanterat ett antal rättigheter, materiellt sett förhållandevis goda villkor, hygglig bostadsstandard, hälso- och sjukvård och

barnomsorg utanför familjen. Barnet har samtidigt blivit både mer integrerat i och segregerat från samhället; integrerat i och med kontakt med olika samhällsrepresentanter, som genom barnet får insyn i familjens liv; segregerat genom att barnet blivit alltmer avskilt från vanligt socialt liv (de vuxnas arbetsliv, särskilda avdelningar för barn på sjukhus och på bibliotek, särskilda lekparkar, barnprogram i TV och radio).

Samtidigt som livet i familjen på ett sätt blivit mer öppet för insyn har familjen på ett annat sätt blivit mer privatiserad och mindre involverad i andra former av socialt samspel. Livet i familjen är dessutom i stor utsträckning organiserat för att tillgodose barnens intressen, särskilt om barnen är i daghem och tiden för samvaro är begränsad. Vuxnas aktiviteter i den moderna familjen är mer barndefinierade medan barns aktiviteter i den moderna familjen är mindre vuxen-definierade, menar Dencik. Samtidigt som familjens viktigaste funktion har blivit en fristad för känslor och intimitet finns det en tendens att se barn och föräldrar som självständiga individer med skild legal status.

När det gäller framtiden för barn menar Dencik (1995) att postmodernitetens sociala livsvillkor medför skärpta och kontinuerliga anpassningskrav. "Det kräver av individen att hon eller han utvecklar en social sensibilitet, som gränsar mot vad man skulle kunna kalla ett slags absolut '*socialt gehör*'" (s. 81). För att kunna fungera adekvat krävs, menar Dencik, både mental och social flexibilitet och förmåga till impuls- och självkontroll.

### **Barnperspektiv**

Begreppet barnperspektiv har blivit allt vanligare både inom forskningen och andra verksamheter (Rasmusson, 1994). Det hör ihop med en ny syn på barn och barns rättigheter (Konventionen om barnets rättigheter, 1990), barns rätt att komma till tals (SOU 1994:139) och vikten av att betrakta barn som aktiva subjekt med egna erfarenheter och kunskaper, som bör tas till vara (Barnombuds-  
mannen, 1994). Elisabet Näsman (1995) problematiserar frågan om vuxnas anspråk på att företräda ett barnperspektiv och menar att på

samma sätt som feminismen betraktar världen från en kvinnoståndpunkt kan ett barnperspektiv innebära att utgå från en barnståndpunkt. Med Lars Denciks (1995) formulering har nyare forskning delvis "de-centrerat" det "adulto-centriska" synsättet med inspiration från ekologiska (Bronfenbrenner, 1979, och forskare i hans efterföljd) och kognitionspsykologiska (Bruner, 1990) perspektiv.

Per Olav Tiller (1991) påpekar att ett överordnat syfte för barnforskningen är "barnets emancipation" (i antikens Rom betydde det att framföra ett barn i Forum och ge det status som samhällsmedlem). Eftersom barnforskningen i så påfallande liten grad har ansett barnet vara en brukbar informant om sin egen situation har vi fått vår kunskap om barn som de framstår för föräldrar, hälsovårdspersonal, läkare, lärare, barnavårdsarbetare etc. Uppfattningen om barnet *som en sakkunnig informant* är också uttryck för en forskningsstrategi, säger Tiller, som associerar begreppet barnperspektiv först och främst till hur världen ser ut för barn. "Det er dette som barna ser, hører, opplever, kjenner, som er deres virkelighet" (jfr Pramling, 1989, och "uppgiften att blicka ut i världen genom barnets ögon, inte blicka in i barnets huvud"). Ett annat uttryck för det överordnade syftet är, menar Tiller, ett ökat intresse för *barnet som aktör*. I tidigare undersökningar har barnet ensidigt framstått som en mottagare av omsorg, social kontroll etc. från andra, d.v.s. barnet har bara varit "objekt" och inte "social person".

Forskning med barnperspektiv sätter barnet i centrum och försöker utifrån barnets position se det sociokulturella systemet i ett nytt och kritiskt ljus (Gullestad, 1991). Det finns en fara, menar Anne Trine Kjørholt (1991), att barnperspektivet kan bli ett nytt sätt att göra barn till objekt för generaliseringar, dvs definiera barn som en homogen massa. Betydelsen av sociala samspel och kulturella påverkningar kan därmed reduceras. Det är också viktigt, påpekar författaren, att vara uppmärksam på faran att överföra egen längtan efter en förlorad barndom till romantiska föreställningar om hur barn är, oavhängigt av social och kulturell kontext. Idyllisering av barndomen är att göra våld mot de intressen och intentioner, som begreppet barnperspektiv har för avsikt att tjäna. Man får inte glömma att ålder, kön, social klass

och en rad andra förhållanden inverkar på barnets upplevelse av livet och världen runt omkring.

Det finns många som reflekterar över varför vi just idag talar om barnperspektiv. Alfred Oftedal Telhaug (1991) är en av dem som menar att utgångspunkten inte är instrumentalism och kontroll utan snarare emancipation, frigörelse eller individualisering. Barnperspektivet kan ses som en ny station på resan mot vidgad frigörelse - på denna resa har ständigt nya grupper fått lov att komma till orda med sitt perspektiv på tillvaron. Förstått så, menar författaren, betyder barnperspektivet att vi inte skaffar oss ökad kunskap om barn för att kunna kontrollera nya generationer, utan det betyder att vi genom forskningen låter barns röst komma till uttryck, som en del av mångfalden i vår kultur, med sikte på att detta perspektiv blir respekterat.

I den nya synen på barndom och barns perspektiv ingår att mer rikta intresset på tidsaspekten "här och nu" och inte så mycket på "där och då" och framtidsaspekter. Lars Dencik (1989) betonar att det gäller att ha respekt för de särskilda behov och anspråk som barn har just som barn. Han varnar för sättet att se barn som kalkylerad investering utifrån uppfattningen att tidiga barndomsupplevelser är avgörande för forandet av den vuxnes identitet. Att ta väl hand om barn för att de ska utvecklas till välfungerande produkter på den framtida mänskliga marknaden (human-beings market) är ett cost-benefit-resonemang, som genomsyrar många aspekter av livet i det s.k. senkapitalistiska eller postmoderna samhället. Men, betonar Dencik, barndomen skall ses utifrån det inneboende värde den har för barnet självt - tidsmässigt "här och nu" (jfr Andenæs 1991, och betoningen på barns vardagsliv).

### **Barns levnadsförhållanden**

Elisabet Näsman (1995) påpekar att det första steget i ett barnperspektiv är att framhäva barn som social kategori och att lyfta fram uppgifter om barns villkor (statistiskt), således att "*räkna barn*" (s. 292). I offentlig statistik underordnas barn ofta vuxna (ingår i kategorin familj eller hushåll) och redovisas inte som egen social

kategori. *Vardagens villkor* (1995) handlar om den fjärde levnadsnivåundersökningen i Sverige. Viveka Österberg konstaterar i sitt kapitel "Barns levnadsvillkor" att barns levnadsförhållanden, i jämförelse med studier av vuxna, är ovanliga inom välfärdsforskningen. Hon lyfter fram skillnaden mellan begreppen uppväxtvillkor, som syftar på vuxenblivande, och levnadsvillkor, som viktiga i sig utan hänsyn tagen till möjliga framtida konsekvenser. I hennes studie är barns levnadsvillkor snarare än uppväxtvillkor i fokus. Barn ses ofta främst som innehavare av behov och som mottagare av de resurser som bereds dem av samhället och familjen. Man kan, påpekar författaren, också se mottagaren som aktör, som kan utnyttja ett eget handlingsutrymme. Sålunda är t.ex. barns faktiska och upplevda trygghet kopplad till deras möjlighet att kunna nå föräldrarna vid behov. Föräldrarnas tillgänglighet är avhängig av deras arbetsvillkor, inte bara mängden arbetsfri tid utan också flexibiliteten i arbetstider och i vad mån det är möjligt för barnen att nå dem under själva arbetstiden. Östberg konstaterar bl.a. att föräldrarnas tidsmässiga tillgänglighet för barn har minskat under 1980-talet, medan däremot tillgängligheten i anslutning till eller under arbetet har ökat.

Vad har officiell statistik att säga om barns vardagsvillkor och levnadsförhållanden i Sverige idag?

Om vi ser på barns sociala bakgrund finner vi att knappt en tredjedel av alla barn tillhör "rena" arbetarfamiljer (29%), d v s både mamma och pappa är arbetare. En annan knapp tredjedel tillhör "rena" tjänstemannafamiljer (31%). Andelen barn med blandad klassbakgrund, där en förälder är arbetare och en är tjänsteman ökar (0-17 år, 1991).

1990-91 hade 86 procent av samtliga barn (0-16 år) en förvärvsarbetande mamma. Den största förändringen har inträffat för förskolebarn, som i allt större utsträckning har en förvärvsarbetande mamma. Det visar sig att samboende mödrar numera arbetar i större utsträckning än ensamstående. Av ensamstående mödrar förvärvsarbetar 76 procent, vilket är en minskning som delvis beror på att de är yngre och har högre arbetslöshet. I april 1993 hade fem procent av alla barn en arbetslös mor och sex procent en arbetslös far. För invandrabarn är det vanligare att ha en arbetslös mor och/eller far.

Ensamstående mödrar som är invandrare har hög arbetslöshet, 14 procent (Social rapport 1994).

Ekonomiskt bistånd enligt Socialtjänstlagen (SoL) är en rättighet, om man inte kan klara sin försörjning på annat sätt. 1994 ingick cirka sju procent av alla vuxna och cirka tolv procent av alla barn i befolkningen i hushåll som fick socialbidrag någon gång under året. Socialbidragstagare är i stor utsträckning yngre människor och ensamstående män och kvinnor utan barn och bara ungefär en tredjedel av bidragshushållen (31%) är barnfamiljer - med överrepresentation för ensamstående kvinnor med barn (Socialbidrag 1994).

Mödrar som är i arbete har ofta deltid. "Barn umgås ungefär lika mycket med sin mor när hon är deltidsarbetande som när hon är heltidsarbetande. Deltidsarbetande och heltidsarbetande mödrar lägger ner ungefär lika mycket tid på att direkt sysselsätt sig med barnen och med att umgås med barnen medan de sysslar med annat. När tiden är knapp prioriteras umgänget med barnen" (Upp till...18, s. 29; jämför Kristjánsson, 1995).

Inte mindre än tre fjärdedelar av alla barn bor i friliggande villa eller radhus och bara en fjärdedel i flerfamiljshus (0-17 år, 1991). Det är dock stora skillnader mellan barn som har samboende och ensamstående föräldrar. Av de barn som har ensamstående föräldrar bor mer än två tredjedelar i flerfamiljshus. Nästan en tredjedel av alla barn bor i eller kring storstäderna, en annan tredjedel bor i större kommuner och en sista tredjedel bor i glesare områden (Upp till...18, 1995).

Det finns 1,9 miljoner barn i Sverige i åldern 0-17 år, varav 21 procent är första eller andra generationens invandrare. Barn 0-17 år, som är födda i Sverige men har en eller två föräldrar, som är födda utomlands, fördelar sig så att cirka en tredjedel har föräldrar, som båda är födda utomlands, en tredjedel har en mamma och en tredjedel har en pappa, som är född utomlands (Upp till...18, 1995).

I knappt en tredjedel (29%) av alla svenska hushåll finns barn under 18 år. Om man räknar utifrån barn hade (november 1990) 55 procent av dem som fötts samma år gifta föräldrar, 36 procent samboföräldrar och nio procent ensamstående mamma. 1993 levde 79 procent av alla barn 0-16 år med båda sina ursprungliga föräldrar, sex



procent levde i ombildade familjer och 14 procent med ensamstående förälder, varav tolv procent med mamma och två procent med pappa. Det är skillnad mellan barn i olika åldrar och fler barn i åldern 0-6 år och färre barn i åldern 13-17 lever med bägge sina ursprungliga föräldrar. Det finns också socialgruppskillnader, så att barn (0-17 år) i arbetarfamiljer i mindre utsträckning lever med bägge föräldrarna medan det i högre utsträckning gäller barnen i tjänstemannafamiljer och företagarfamiljer. Flickor bor något oftare hos ensamstående mor och pojkar något oftare hos ensamstående far. Sannolikheten för att föräldrarna separerar är större för sambo-föräldrar än för gifta föräldrar och något större för småbarn än för äldre barn. Barn till invandrare drabbas i högre grad av att föräldrarna skiljer sig än barn i helsvenska familjer, i synnerhet om en förälder är utländsk och en svensk (Upp till...18, 1995).

Att 79 procent av barn 0-16 år idag lever med båda sina ursprungliga föräldrar är att jämföra med familjeförhållanden under uppväxten bland dagens vuxna. Enligt *Familj i förändring* (1992) tillfrågades ett urval av befolkningen i åldrarna 16-84 år om de vuxit upp med bägge sina biologiska föräldrar (till och med 16 års ålder) och det visade sig att det hade 76 procent gjort. Skälen till familjens splittring varierade emellertid mellan olika generationer. För de barn som föddes under seklets första årtionden var dödsfall den vanligaste orsaken till familjesplittring. Det tycks framför allt vara 1940- och 50-talets barn som haft en annorlunda uppväxt, för såväl i tidigare som i senare generationer är andelen som vuxit upp med bägge sina biologiska föräldrar lägre.

Det har blivit vanligare att barn, som har skilda föräldrar, träffar den förälder de inte bor hos. I förskoleåldern och upp till och med mellanstadiet träffar 60 procent av barnen den andra föräldern åtminstone varannan vecka. I tonåren glesnar kontakten. Pojkar tycks ha något tätare kontakt med den andra föräldern än vad flickor har (Upp till...18, 1995).

När det gäller att ta reda på hur många barn som är enda barn i familjen respektive har syskon finns det två sätt att räkna. Om vi utgår från familjen som enhet är andelen familjer med ett barn vanligast, nästan hälften av alla barnfamiljer har bara ett barn. I *Upp till...18*

(1995) redovisas syskon så här: När barnen är 12 år har de i allmänhet fått de syskon de kan tänkas få, syskonkretsen är då vanligen färdigbildad och kommer att bestå upp i vuxen ålder. Räknat på alla 12-åringar har 27 procent inga syskon som tillhör samma hushåll. Men om man räknar både helsyskon, halvsyskon och styvsyskon under 26 år har bara nio procent av 12-åringarna inga syskon.

Två tredjedelar av barnen i åldrarna 15 månader till sex år har idag plats i kommunal eller privat barnomsorg, i daghem eller familjedaghem. Daghem är den vanligaste formen (76 % av platserna i januari 1995). De flesta daghem, liksom familjedaghem, är kommunala och den tiondel av daghemsplatserna, som inte är kommunala, är i huvudsak offentligfinansierade. När det gäller barnomsorg för barn i åldern 1-6 år är det vanligare att (samboende) tjänstemannafamiljer har kommunal barnomsorg (68% av deras barn) än att (samboende) arbetarfamiljer har det (45 % av deras barn). Allra vanligast är dock kommunal barnomsorg för ensamföräldrar (89 % av deras barn).

## *Barns kompetens sett ur olika perspektiv*

Detta kapitel anger utvecklingsekologi som en vid teoretisk ram, beskriver därefter kognitiva, sociala och emotionella aspekter på kompetensbegreppet, samt urskiljer ett genusperspektiv. Därtill kommer ett avsnitt om bemästrande och skyddande faktorer.

### **Utvecklingsekologi**

Utvecklingsekologisk teori (Bronfenbrenner, 1979, 1993) betonar att vad barnet uppfattar, lär in, känner och gör är en funktion av de miljöer barnet utsätts för och interagerar med - på olika nivåer. I Sverige har utvecklingsekologisk teori framför allt förts vidare av Bengt-Erik Andersson (1986) projektledare för FAST-projektet (Familjestöd och utveckling), ett forskningsprojekt om småbarns-föräldrars situation i dagens samhälle. Urie Bronfenbrenner var initiativtagare till projektet, som genomfördes inte bara i Sverige utan också i Israel, USA, dåvarande Västtyskland och Wales - dock inte med lika lång uppföljningstid som i Sverige.

I teorin om den mänskliga utvecklingens ekologi (ecology of human development) ses utvecklingsförlopp i ett samhällsperspektiv, där individ och miljö skapar ömsesidiga interaktionsprocesser. Utvecklingen ska studeras i sitt rätta sammanhang, i den vardagliga miljö, som barnet växer upp i. Det fenomenologiska perspektivet betonas, d.v.s. individens upplevelse av sin miljö. Likheter med symbolisk interaktionism framhålles (Mead, 1934). Forskningen måste ta sin utgångspunkt i den verklighet, som omger individen och är en del av hans/hennes vardag. Den moderna socialekologin går tillbaka till undersökningar, som på 1920-talet gjordes av den s.k. Chicago-skolan, med forskare som Robert Park och Ernst Burgess. Kurt Lewin (1951) använde termen psykologisk ekologi för en integration av det socialpsykologiska vetandet, där icke-psykologiska data tas med som betydelsefulla för individen eller gruppen.

Bronfenbrenner vidareutvecklar Lewins tankegångar (t.ex. om "life-space" och "psykologiskt fält") i sin utvecklingsekologiska teori och uttrycker sin integrationstanke så här:

Utvecklingens ekologi (the ecology of human development) ligger i skärningspunkten mellan de biologiska, psykologiska och sociala disciplinerna med avseende på deras betydelse för studier av individens utveckling i samhället (Bronfenbrenner, 1979, s. 13 enligt Andersson, 1986, s 15).

Utvecklingsekologi har ett systemperspektiv, som inte bara omfattar den omedelbara närmiljön - i ett *mikro*-perspektiv - som ett barn har direkt kontakt med, utan också omgivningen eller samhället i ett mera makro-betonat perspektiv. Miljön uppfattas som samman-hängande strukturer, där den ena ryms inuti den andra, ungefär som ryska dockor. Längst in har vi barnet i dess omedelbara närmiljö (eng. setting). Familjen är en sådan närmiljö - ett sådant mikrosystem. Allteftersom barnet växer upp kommer det successivt att ingå i flera mikrosystem samtidigt, t.ex. förutom familjen även daghemmet, skolan, grannskapet, kamratgruppen. Dessa olika närmiljöer eller mikrosystem, de nätverk av relationer och aktiviteter, som utvecklas i dem, är inte oberoende av varandra. Relationen mellan olika närmiljöer (t.ex. hem och daghem eller skola) bildar i sig system, som benämnes *mesosystem*. Även utanför de miljöer, som barnet har direktkontakt med, finns förhållanden och faktorer som får konsekvenser för barnets utveckling. Viktigt för utvecklingsförloppet, speciellt för yngre barn, är t.ex. föräldrarnas position i arbetslivet, arbetsförhållanden överhuvudtaget, kommunens barnomsorg och utbud av familjestöd. Dylika faktorer, som får konsekvenser för barnen, även om de riktar sig mer till föräldrarna, bildar ett system som i modellen kallas *exosystem*. *Makrosystemet* är uttryck för de mer övergripande ideologiska, ekonomiska, historiska och politiska värderingar, som gör att förhållanden inom en kultur ter sig relativt likartade i jämförelse med en annan kultur.

Urie Bronfenbrenner menar sig vara inspirerad av Jean Piaget men går längre genom att så kraftigt betona den uppfattade

verkligheten och hur denna växer fram i barnets medvetande och i dess aktiva engagemang i förhållande till den fysiska och sociala miljön. Till en början är barnet endast medvetet om en närmiljö i taget, nämligen den där det för stunden ingår. Längre fram utvecklar barnet inte endast en objektkonstans i Piagets mening utan också en tilltagande upplevelse av relationer mellan händelser i olika närmiljöer och börjar utveckla en upplevelse av förekomsten av ett mesosystem. På mikronivå engagerar sig barnet i aktiviteter, roller och relationer - i familjen, skolan och kamratmiljön. Ju mer kontakt det finns mellan närmiljöerna (på mesonivå) desto större betydelse för barnet - under förutsättning att de stödjer och kompletterar varandra vad gäller aktiviteter, roller och sociala relationer. På exonivå påverkar t.ex. personalomsättningen på daghemmet och tillgången på utbildad personal vilka roller, relationer och aktiviteter som utvecklas och på makro-nivån påverkas indirekt barnet genom utformningen av barnomsorg och skola.

Vad är det då som skiljer utvecklingsekologi från t.ex. socialpsykologi eller sociologi? Svaret är (enligt Andersson, 1986) att utvecklingsekologin har i fokus utvecklingen insatt i ett sammanhang och betonar den successiva anpassningen mellan den växande individen och hans omedelbara miljö samt det sätt på vilket denna relation indirekt påverkas av mer avlägsna regioner i den större fysiska och sociala miljön.

Data om svenska småbarnsfamiljers vardag och verklighet i FAST-projektet (Andersson & Gunnarsson, 1990) representerar de skilda miljösystemen i den utvecklingsekologiska teorin. FAST-projektets svenska del startade med 128 storstadfamiljer, hälften i Stockholm och hälften i Göteborg, som följts från det undersökningsbarnen var 3-4 år till de var 7-8 år - samt ytterligare en uppföljning, när de var 12-13 år. Data har samlats in genom observationer av (och senare intervjuer med) barnen, enkäter till förskollärare, lärare och föräldrar samt intervjuer med föräldrarna.

James Garbarino har också ett utvecklingsekologiskt perspektiv i sin forskning om barn (1993; Garbarino & Stott, 1992), inte minst i sin forskning om barn som utsätts för och är vittne till våld i familj, närsamhälle och land i krig (Garbarino, Kostelny & Dubrow, 1991;

Garbarino, Dubrow, Kostelny & Pardo, 1992). Han betonar såväl interaktionen mellan barnet och den omedelbara omgivningen som interaktionen mellan sociala system i barnets omvärld.

These require us to look both inward, to the child's developing capacities in the context of the family, and outward, to the forces that shape the social and physical contexts in which we seek information from and about children" (Garbarino & Stott, 1992, s. 8).

### **Kompetensbegreppet**

Senaste tidens forskning visar stora förändringar i synen på begreppet kompetens och dess olika aspekter. Kompetens ses inte längre som en statisk egenskap, något som barnet har eller inte har i sin personlighet. Snarare innefattar begreppet aspekter som kan relateras till såväl barnets egna kapaciteter som till olika situations- och omgivningsfaktorer. Men vad är kompetens i allmänhet och social kompetens i synnerhet? Vilka är betingelserna för bred kompetens inom alla områden respektive snäv kompetens inom vissa områden? Vilka omgivningsfaktorer spelar in och vad betyder relationer i sammanhanget? Finns skillnader mellan pojkars och flickors utnyttjande av sin kompetens i relation till omvärldens krav?

Vi kan urskilja många olika aspekter av begreppet kompetens, likaväl som vi kan se att kompetens manifesterar sig på många olika sätt, skriver Sternberg och Kolligian (1990):

"...behaviorally, competence may take the form of maintaining control over external events; neurophysiologically, competence may be achieved through the brain's ability to establish order among the disparate stimuli received by the senses; sociologically, competence may consist of a healthy adaption to an environment or social context; and psychologically, competence may be experienced through the ways in which one perceives, judges, and evaluates oneself (s. 1)".

Betoningen kommer i denna rapport att ligga på sociologiska och psykologiska aspekter. Fokuseringen gäller barn i 10-årsåldern, vilka befinner sig i "en mellanfas" i livet; å ena sidan står småbarnsårens begränsningar, å andra sidan väntar ungdomsårens nya möjligheter. Masten et al. (1995) nämner tre viktiga "utvecklingsuppgifter" (ett begrepp hämtat från Havighurst, 1953; se även Qvarsell, 1985), som barn i denna ålder måste ta ställning till: nämligen att 1) komma överens med sina jämnåriga kamrater 2) klara och bemästra skolarbetet, och 3) adekvat anpassa sig till de situationer, vari man befinner sig. Dessa tre utvecklingsuppgifter kan relateras till barnets kompetens på en mängd områden. Garbarino och Stott (1992) lyfter fram kompetensbegreppet och syftar därvid på barnets förmåga eller beredskap att kunna förhålla sig till omvärldens krav, lika väl som till sina egna förutsättningar. De menar att under perioden 6-12 år är förvärvandet av färdigheter och prestationer i skolan en viktig del av barnets tillvaro, likaväl som upprätthållandet av en nära kontakt med jämnåriga kamrater, föräldrar och lärare - en kontakt som gynnar den sociala förmågan. Garmezy (1989) ser kompetens som de färdigheter, kapaciteter och kunskaper som främjar den kognitiva, sociala och emotionella anpassningen.

### *Kognitiv kompetens*

Då kompetensbegreppet belyses i kognitiva teorier kan vi tala om *kognitiv kompetens*, d.v.s. att individen aktivt skapar mening och struktur i sin värld, i enlighet med kognitiv mognad och ökande förmåga att tänka logiskt. Flera utvecklingspsykologer beskriver det aktiva barnet som bygger upp sin kunskap om världen, konstruerar sin världsbild. Piaget (1969) och Vygotsky (1962) betonar att grunderna för mentala processer ligger i "handling i världen". Även den amerikanske psykologen Bruner (1987) betonar vikten av "handling och problemlösning" vid inläring, men lägger även vikt vid kulturella aspekter för medvetandets utveckling. Piaget beskriver barns tankar som "internaliserade handlingar", vilket betyder att barnets kunskap och intelligens måste utgå från motorisk aktivitet och praktisk problemlösning. Den fysiska och sociala omgivningen som finns beskriven hos Piaget kan snarare ses som en bakgrund mot

vilken barnets logik och tänkande opererar. Wood (1992) jämför Piaget's och Vygotsky's tankegångar och ser både likheter och skillnader; båda betonar "handlingens" betydelse som grund för inläring och tänkandets utveckling, men Vygotsky betonar mer betydelsen av språk, socialt samspel och undervisning. Flera av Piagets slutsatser har dock diskuterats under senare tid. Sugerman (1987) exempelvis kritiserar inte Piaget för hans sätt att argumentera, d.v.s. för vad barn klarar och inte klarar i olika åldrar, utan för att han för tidigt i analysen drar slutsatser från de data han insamlat. Kritiker har också menat att det inte finns någon jämn och stadig utveckling och att stora individuella skillnader måste beaktas vid de olika stadierna.

Under perioden 6-12 år spelar skolan en viktig roll i utvecklandet av barnets tänkande, särskilt i utvecklandet av meta-kognition. Barnet utvecklar en ökad medvetenhet om sina egna tankeprocesser och en ökad förmåga att reflektera över sitt eget kognitiva beteende (Flavell, 1979). Med ökad kognitiv utrustning och förmåga att byta perspektiv med en annan person kan barnet exempelvis i 10-årsåldern göra sig en föreställning om vad andra tänker och tycker och därmed föreställa sig andras avsikter och intentioner (Main 1991; jfr begreppet "theory of mind"). Den psykiska utvecklingen sker enligt Piaget (1954; 1959) med en viss inriktning - nämligen från en egocentrisk, över en decentrisk, till en sociocentrisk inställning till verklighetens objekt. Barnets föreställningar utvecklas således i riktning mot allt större objektivitet, ömsesidighet och relativitet; tre kännetecken för det sociocentriska tänkandet. Att tänka objektivt innebär att barnet börjar kunna skilja mellan tingens yttre, gemensamma värld och tankarnas och känslornas inre, privata värld. Att barnets tänkande utvecklas mot allt större ömsesidighet innebär en förmåga att kunna se världen från den andres ståndpunkt. Hwang och Nilsson (1996) refererar till Jean Piaget och pekar på betydelsen av jämnåriga kamrater och hur man hjälper varandra att komma ur egocentrismen för att förstå vad andra människor tänker och känner. Det ökande oberoendet av och det minskande samspelet med föräldrarna under skolåren är kopplat till ett ökat beroende av jämnåriga kamrater. Dessa får delvis samma fostrande roll som



föräldrarna genom att de utgör en trygg bas, bidrar till en stärkt självkänsla och tillhandahåller ett normsystem. I leken med andra barn lär man sig hur regler fungerar, hur man hanterar konflikter och kompromissar för att nå en lösning.

### *Social kompetens*

Sewerin (1996) beskriver rent allmänt vad som utmärker en socialt kompetent person och menar att

”... social kompetens betyder den förmåga som en person har att röra sig i och påverka den sociala miljö som han eller hon befinner sig i. Den som har social kompetens kan således bemästra de situationer och ibland påfrestningar som umgänget med andra människor innebär. Det handlar delvis om verbal förmåga, att kunna prata med andra och föra sin egen talan när det behövs. Men också om fysisk närvaro, utstrålning, kroppsspråk och om att trivas i de situationer som umgänget med andra erbjuder” (s. 55).

Schneider (1993) påpekar att det kan vara meningsfullt att reflektera över hur begreppet "social kompetens" används i forskningslitteraturen och vilken innebörd man lägger i begreppet. För att visa på komplexiteten ställer han några belysande frågor: Hur vidsträckt är begreppet socialt kompetent? Menar vi alla personlighetsdrag som kan associeras med ett effektivt beteende i sociala situationer eller finns vissa villkor som måste uppfyllas för att vi skall benämna ett beteende som social kompetens? Är ett situationsanpassat beteende indikation på social kompetens eller är det inre egenskaper (personlighetsstil) hos individen som avgör? Hur kan vi förstå om en person har förmåga till social kompetens men inte använder sig av den i en yttre social situation? Vilka utvecklingsaspekter hos barnet bör vi ta hänsyn till? Schneider förslår att social kompetens definieras enligt följande: *"...the ability to implement developmentally appropriate social behaviours that enhance one's interpersonal relationships without causing harm to anyone"* (s. 19). Med denna definition understryker Schneider att social kompetens kan relateras till handling samtidigt som det också är något mer än denna aspekt. En person kan vara socialt kompetent, exempelvis i ett vänskaps-

förhållande, även om vissa skäl ibland hindrar denna kompetens. Ogden (1995) visar att det finns flera orsaker till att definitioner skiljer sig åt vad gäller social kompetens. Författare har skilda teoretiska utgångspunkter, befinner sig på olika abstraktions-nivåer och lägger olika vikt vid exempelvis färdigheter, kunskaper, motivation eller andra former av social-kognitiv kompetens.

I vår kommande nordiska rapport lyfter Ogden, Schultz Jørgensen och Backe-Hansen (red. Backe-Hansen & Ogden, kap 1) fram begreppet social kompetens och pekar på samspelet mellan färdigheter, inlevelse och sociala relationer. Betoningen ligger på den interpersonella sidan av social kompetens och visar därmed social kompetens som ett fler-dimensionellt begrepp, som inkluderar färdigheter, kunskap och motivation. Social kompetens ses också som en social konstruktion som varierar med den kontext vari den ingår och vem som värderar den. Social kompetens kan visa sig vara en indikator på anpassning, mental hälsa och frånvaro av problembeteende. Detta är inte helt givet, men social kompetens ökar sannolikheten för att barn anpassar sig, accepteras och trivs med sin tillvaro.

Författarna nämner därefter *social kompetens som funksjon i praksis* och belyser tre olika former av kapacitet. Den första kapaciteten kan ses som den ömsesidiga, sociala responsiviteten, eller uppmärksamheten, d.v.s *relationen* mellan berörda parter i situationen. Häri ligger förutsättningen och motiveringen för situationen, vilken endast pågår så länge relationen fungerar. Den andra kapaciteten handlar om att uppfatta och förstå situationen. Det innebär att både känna till och intuitivt förstå vad situationen handlar om, och samtidigt ha en mening om den; d.v.s. sammantaget att inta den adekvata *hållningen* (eller förhållningssättet) till situationens ramar, strukturer och möjligheter. Den tredje kapaciteten rör sig om att kunna använda strukturen och ramarna och låta *handlingen* vara i överensstämmelse med situationens krav. Dessa tre grundkapaciteter bör i princip alltid vara närvarande för att en social handling eller situation kan anses vara i överensstämmelse med en given kulturs ramar och förordningar. Men dessa grundkapaciteter kan vara närvarande i olika hög grad; i förhållande till utveckling, i för-

hållande till nya och okända situationer eller till förändringar i krav och möjligheter. Det sociala samspelet förlöper med andra ord med mer eller mindre grad av social kompetens hos brukarna.

Om vi stannar inför den utvecklingsmässiga aspekten av social kompetens kan vi peka på den tidiga anknytningen mellan mor och barn som utgör en viktig förutsättning för barnets senare relationer. Objektrelationsteorin betonar den tidiga relationens betydelse och hur viktig denna relation är för barnets senare tillväxt av en stark självkänsla. Goda objekt-relationer, där barnet speglas och känner sig älskat, gör att barnet får en trygg uppfattning om sig själv som individ. I barnets identitetsutveckling ingår att internalisera/införliva föräldraobjekten och att göra dem till egna inre bilder. Barnet erövrar med andra ord förmågan till objektkonstans. Förmågan att behålla en inre bild av modern kan ses som en milstolpe i barnets utveckling och innebär att barnet kan klara av att vara ensam och fungera som en separat person. Barnet börjar ungefär vid treårsåldern att integrera "de goda och onda föräldrabilerna" till en gemensam bild och utvecklar därmed en stabilare bild av sina föräldrar; en bild som också ligger till grund för utveckling av social kompetens.

I symbollekar kan vi se hur barnet omsätter sina inre föräldragestalter i olika spel och dramer. Regler och normer, internaliserade från föräldrarna, börjar framträda tydligt. Leken kan således ses som ett viktigt utvecklingsområde, där barnet kan uppleva kompetens och självkänsla, såväl i förhållande till sig självt som till andra barn. Den sociala kompetensen utvecklas således både i förhållande till vuxna närstående personer och till jämnåriga syskon och kamrater. Den träning som barnet får av samspel i nära och täta relationer och den upplevelse barnet får av att bli empatiskt bemött ger i sin tur barnet rika möjligheter att själv kunna förhålla sig socialt kompetent i olika situationer; exempelvis genom att kunna samarbeta och att kunna visa empati.

*Självbild genom andra.* Om vi betonar såväl den interpersonella som den personella sidan av social kompetens kan vi anknyta till Evenshaug och Hallen (1992), vilka betonar den tidiga anknytningen som viktig grund för både social och personlig utveckling. Den

"självbild" som barnet får genom andra får betydelse för barnets egen utveckling, liksom för alla senare relationer. Uttrycket "själv" är ett begrepp som använts av många författare under de senaste 40 åren - och då med olika innehåll och betydelse. Det ligger emellertid utanför syftet för denna rapport att granska dessa skillnader närmare. Vi kan dock lyfta fram några tankegångar.

Begreppet "själv" är ett centralt begrepp i modern psykologisk utvecklingsteori. Havnesköld och Risholm Mothander (1995) lyfter fram den historiska bakgrunden omkring begreppet och refererar bland annat till 60-talet och Winnicott (1960), med begreppen "sant" och "falskt själv". Med det "sanna självet" avses det säregna hos barnet (den unika kärnan), medan "det falska självet" mer kan ses som en produkt av barnets reaktiva överanpassning till en miljö, som inte tillräckligt väl kan svara mot barnets behov. Under 70-talet inför Kohut (1971; 1977) "självet" som ett centralt begrepp och Stern (1985) talar om barnets olika "känslor av själv". När vi (i likhet med Havnesköld & Risholm Mothander) utgår från "självet" som centralt begrepp för att beskriva utvecklingsprocessen, är det med utgångspunkt från hur vi tror att barnen upplever världen både beträffande *själv och andra* (en rumslig aspekt/d.v.s där självet ses som en avgränsad, kontinuerlig enhet), respektive *själv med andra* (en tidsmässig aspekt/dvs där självet ses som en konstruktion i förhållande till omvärlden).

Begreppet *själv* används oftast i en rad sammansättningar (ex självkänsla och självuppfattning). Vilken uppfattning barnet har om sig självt kan således relateras till hur barnet värderar eller respekterar sig självt. Under förskoleåldern har barnet en ganska diffus självkänsla, vilket innebär att det oftast övervärderar sig självt utifrån en mer egocentrisk referensram. Förskolebarnet har inte på samma sätt som det äldre barnet förmåga att se på sig självt utifrån, dvs mer decentrerat. I skolåldern börjar barnet däremot skilja mellan olika kompetensområden och självkänslan är mer i överensstämmelse med den faktiska kompetensen och med andras bedömningar. En god självkänsla i skolåldern är relaterad till skolprestationer, men också till aspekter som rör social kompetens, som att exempelvis kunna

samarbeta, visa empati och använda ett handlingsmönster, som är i överensstämmelse med situationens krav och möjligheter.

Schneider (1993) menar att *skolklimatet* också påverkar barnets sociala kompetens och lyfter fram lärarens unika roll genom att peka på en mängd faktorer som kan vara av betydelse för barnets självkänsla och sociala kompetens:

- den personliga kontakten mellan lärare och elev
- feedback till eleverna
- lärarens empati
- lärarens värme och entusiasm
- ledarskapsstil och förmåga att organisera en klassrumsmiljö
- lärarnas involverande i elevernas sociala relationer
- lärarens personlighet - introvert eller extrovert?
- lärarens effekt på eleverna

Schneider anser att inom detta område behövs mer forskning, exempelvis vilken effekt lärarna har på sina elever. Dock kan vi redan nu se att lärarens egen sociala kompetens har betydelse, liksom även andra faktorer i skolmiljön; barnens ålder och kön, graden av aktivt deltagande hos eleverna, jämnåriga "tutors" eller vuxna "tutors" medverkan i utbildningen, skolans administration och samarbetsstruktur och den rådande skolkulturen.

I ett mer övergripande sammanhang pekar Schneider på betydelsen av att också beakta den *sociokulturella kontexten*, för att vidga vår förståelse för barns olika förutsättningar. Vilken påverkan sätter kulturen på barnets sociala kompetens? Två aspekter kan urskiljas, nämligen individualism och kollektivism i kulturen. Skillnaden dem emellan ligger i att för utveckling av en social identitet refererar den förra till individens egna självkoncept. I en kollektivistisk kultur däremot kommer vars och ens identitet i egenskap av gruppmedlem att vara i fokus. Flera andra faktorer i den kulturella miljön spelar också in, exempelvis religion, typ av barnomsorg, ekonomiska förhållanden och kontaktmönster mellan föräldrar och barn, för att nu nämna några.

### *Emotionell kompetens*

I barnets socio-emotionella utveckling betonar vi såväl barnets individuella egenskaper (känslor, temperament, kognitiva förutsättningar) som sociala faktorer (relations- och omgivningsfaktorer). Ser vi till känslolivets utveckling grundläggs detta mycket tidigt. Redan under de första månaderna kan barnet uttrycka egna känslor och reagera på andras. Modern spädbarnsforskning visar (Bower 1977, Stern 1991) att det lilla spädbarnet är långt mer kompetent än vi hittills trott. Föräldrarnas samspel med det lilla barnet betonas av Stern (1991), som myntat begreppet "känslointoning". Stern avser härmed föräldrarnas förmåga att "lyssna in" och "läsa av" barnets känslotillstånd och därefter svara an till barnet på ett adekvat sätt. Genom denna "dialog" får barnet en bekräftelse på sig själv och sin egen existens, men också en tillit till en livgivande omgivning. Från denna tidiga, nära relation byggs efterhand en större social ömsesidighet fram. I den fortsatta utvecklingen visar det sig sedan hur barnet använder sitt "känslospråk" i olika situationer och hur väl de närstående personerna svarar an till barnets alla känslouttryck.

Men Goleman (1997) beskriver hur vuxenvärlden oftast försummar att bemöta barnens "känslospråk" på ett adekvat sätt. Oftast bemöts barnen efter sina intellektuella prestationer och den emotionella sidan av personligheten negligeras. Barnen får inte heller lära sig att hantera sina känslor och ta ansvar för dem. Goleman skriver:

.."vi (vuxna) har inte brytt oss om att lära våra barn den livsviktiga konsten att hantera ilska och lösa konflikter på ett konstruktivt sätt - och inte heller har vi brytt oss om att lära barnen empati, impuls-kontroll eller några av de andra färdigheter som tillsammans bildar emotionell kompetens" (s. 354).

En viktig uppgift för barnet under skolåldern är att hantera sina egna känslor i förhållande till andras. Men för att barnet skall lyckas att ha god kontakt med och hantera sina egna känslor, uppfatta andras känslor, skapa och bevara relationer - dvs uppnå god social kompetens - krävs en träning av den emotionella kompetensen. I boken *Känslans intelligens* pekar Goleman på betydelsen av att skapa

jämvikt mellan känsla, tanke och handling. Utöver interpersonella färdigheter (som att avläsa sociala och känslomässiga signaler, lyssna och se en problematik ur en annan persons perspektiv) måste barnet även odla sina emotionella färdigheter, dvs öka sin egen självförståelse (att kunna känna igen, uttrycka och styra sina egna känslor), utöva adekvat impuls kontroll (uppskjuta behovstillfredsställelsen till ett senare tillfälle) och hitta lämpliga förhållningssätt/handlingsalternativ för att kunna hantera stress och oro. En avgörande faktor när det gäller impuls kontroll är exempelvis att förstå skillnaden mellan känslor och handlingar i en aktuell problematik. Goleman visar genom många exempel hur man lär barnen att först hejda impulsen (exempelvis att "slå till"), därefter stanna upp och tänka efter (förstå problematiken, bedöma handlingsalternativ och eventuella konsekvenser) och först därefter agera på ett eller annat sätt. Goleman (s. 371 ff) beskriver flera olika handlingsprogram, där barnen kan träna upp sina emotionella färdigheter, genom att exempelvis lära sig att:

- känna igen och namnge känslor
- uttrycka känslor
- bedöma känslors intensitet
- handskas med känslor
- uppskjuta behovstillfredsställelse
- behärska impulser
- minska stress
- förstå skillnaden mellan känslor och handling

Genom dessa handlingsprogram i skolorna tränas barnen i olika åldersgrupper att ta ansvar för sina känslor. Goleman vill därmed få barnen att först förstå sig själva och sina känslor, för att därefter kunna relatera på ett adekvat sätt med vänner och kamrater. Emotionell kompetens lägger således grunden för social kompetens, menar Goleman.

### *Genusperspektiv på kompetens*

För att förstå kompetensbegreppet i hela sin vidd räcker det inte att enbart se till det generella i barnets utveckling utan även se till det

könsspecifika. Bjerrum Nielsen och Rudberg (1991) beskriver åldersperioden 6-12 år som den period där barnet vänder sig ut mot verkligheten. En ökad förmåga att skilja på fantasi och verklighet betyder samtidigt en ökad förmåga att dölja de privata tankarna (den inre världens drömmar och fantasier). Barnet börjar förstå skillnaden mellan vad som kan sägas offentligt och vad som bara får tänkas. Allt som kan förstärka verklighetskänslan blir viktigt. Men med det stora intresset för verklighetsaspekter följer också en ny lyhördhet för andras reaktioner på vad och vem man själv är. Prestationer blir viktiga bedömningsgrunder och självkänslan kan få sig en törn, då kompetens och skolresultat mäts med mer objektiva mått. Men den nya aktivitetsökningen utåt i riktning mot omvärlden får också en könsspecifik nyans. Hos pojken riktas aktivitetsökningen i högre grad mot bemästrande och kunskapssökande på en mängd områden. Hos flickan gäller istället utforskande och kompetensutveckling inom det relationella området. För flickorna är relationen en förutsättning för gemensam aktivitet, medan motsatsen gäller för pojkarna; för dem är gemensam aktivitet ett sätt att upprätta relationer.

Vad betyder det för barnens utveckling och könssocialisation att de gör skilda erfarenheter inom olika domäner? Flera forskare har funderat över detta och funnit att olika sociala kunskaper och färdigheter har utvecklats hos könen. Pojkar till exempel uppövar sitt oberoende, sin emotionella självkontroll, sin konfliktlösningsförmåga, sina organisatoriska färdigheter, sin teamkänsla och sin förmåga att utöva ledarskap. Flickorna däremot får träning i socioemotionella färdigheter med betydelse för familjerelationer och personliga förhållanden. I små grupper lär sig flickorna ta hand om andra, uttrycka känslor och leva sig in i andras situationer genom icke-verbala signaler. Pojkarna lär sig instrumentella talanger i umgänget med andra, flickorna expressiva. Bjerrum Nielsen och Rudberg ställer sig dock skeptiska till om denna beskrivning gäller för 90-talets barn. Även flickor rör sig i stora grupper och det rör sig inte alls om någon diffus expressiv förmåga utan snarare om en generaliserbar kommunikativ kompetens. Vilka strategier använder barnen när de möter det offentliga rummet, d.v.s. i klassrumsmiljö? I denna miljö krävs att barnet skall markera sig i en stor grupp,



offentligt och i konkurrens med andra. Flickors och pojkars kommunikationsstrategier yttrar sig på olika sätt. Flickans strategi blir att etablera erfarenhetsgemenskap (intimitetsstrategi). Pojkens strategi visar sig mera i att införa nya ideer och uppfattningar i konkurrens med andra personer i rummet (maktstrategi).

Då könssocialisation beskrivs i relation till könsroller, fokuserar man på anpassningssidan, påpekar Bjerrum Nielsen och Rudberg vidare. Men även om könssocialisation är uttryck för anpassning till samhällets krav så innebär den samtidigt också identitetsbildning för de individer som blir socialiserade. Latensflickans söker bekräftelse i sin identitetsutveckling genom närhet och intimitet i sina relationer, vilket bygger på likhet i den tidiga relationen med modern. Latenspojken däremot söker bekräftelse genom olikheten; d.v.s en strävan mot autonomi genom ett "annorlundaskap" i förhållande till det motsatta könet och den egna modern i den tidiga relationen.

Wernersson (1989) ger i rapporten *Olika kön samma skola?* en kunskapsöversikt över könsskillnader i skolan, deras orsaker och konsekvenser. Tre övergripande forskningsteman behandlas som berör könsskillnader i lärar-elevinteraktionen i klassrummet, könsskillnader i prestationer och samspel mellan kön samt effekter av olika undervisningsmetoder. "Vad vi finner är ett intrikat samspel mellan individegenskaper och sociala strukturer - ett samspel vars orsaker och konsekvenser i olika avseenden vi bara delvis anar", skriver Wernersson (s 107). Vissa förhållanden är klart och tydligt demonstrerade - t.ex. att pojkar i normalfallet dominerar klassruminteraktionen, vilket tycks vara ställt utom allt tvivel. Frågan blir vad detta betyder för pojkar och flickor. Enligt Wernerssons tolkning kan orsakerna i första hand sökas i de sociala strukturerna och i individernas sociala förhållningssätt. Vad beträffar konsekvenserna förefaller det nödvändigt att anta att de är olika för olika "undergrupper" inom respektive kön (jfr "duktiga flickor" eller "bråkiga pojkar"). Andra företeelser, som att pojkar och flickor tycks ha olika förhållningssätt i klassrummet och interagerar på olika sätt, framkommer i olika forskningssammanhang. Att upprätta personliga relationer, att samarbeta och att bli störd av konkurrens förefaller vara ingredienser i den kvinnliga elevrollen. Att relatera sig

till sociala strukturer, självhävdelse och tävling tycks finnas mer frekvent i den manliga rollen. Wernerssons slutsats är att köns-tillhörighet *har* betydelse för individens skolsituation och förspråkar några angelägna forskningsområden: fördjupade studier om sambandet mellan den behandling (bl a lärar- och elevinteraktion och undervisningsmetoder) pojkar och flickor får i skolan och deras personliga och kunskapsmässiga utveckling; samt även studier om hur lärare och elever av olika kön uppfattar klassrumssituationer och varandra i denna situation.

Öhrn (1991) beskriver könsmonster i kontakterna mellan elever och lärare i klassrumsmiljö. Utgångspunkten är ett perspektiv som behandlar flickors och pojkars sociala förhållningssätt (jfr Bjerrum & Nielsen 1991). Öhrn menar att inom detta perspektiv diskuteras sällan maktaspekter. För att kunna ta hänsyn till maktdimensionen krävs andra perspektiv, exempelvis ett motståndsperspektiv, där grupper och individers handlande ställs mot kulturella och institutionella förväntningar och föreskrivningar. Ett sådant perspektiv lyfter fram intressen i konflikt och fokuserar på olika grupper försök att öka sina handlingsmöjligheter och vinna inflytande. Öhrn menar att de båda perspektiven inte så lätt låter sig integreras, men: "det är min övertygelse att såväl social orientering och social kompetens som maktaspekter måste beaktas för att vi skall kunna förstå skillnader i flickors och pojkars klassrumssituation" (s 174).

Wernersson (1995) ger vidare en forskningsöversikt, som redogör för olika sätt att se på undervisningen av pojkar och flickor i skolan. Centrala frågeställningar är, dels om det går att utveckla pedagogiska metoder som utgår från pojkars och flickors förutsättningar, intressen och erfarenheter, dels vilka effekterna skulle bli om dylika könsindelade grupper existerade. Därför

"...behövs en fortsatt intensiv diskussion och kunskapsutveckling som breddar våra insikter om könsstrukturernas innebörd och konsekvenser. För skolans del är lärarnas kunskaper väsentliga, eftersom läraren är den som måste uppfatta, analysera och hantera problem i det vardagliga arbetet. Detta är den viktigaste faktorn för om skolan kan vara en god och rättvis miljö för både pojkar och flickor" (s. 19).

## Bemästrande och skyddande faktorer

Kompetens i dess olika former (kognitiv, social och emotionell) innebär inte bara att inneha färdigheter utan också att kunna använda sig av dem på ett konstruktivt sätt i det sammanhang vari man befinner sig. Att lyfta fram barnets kompetens betyder således att se barnet som ett aktivt subjekt som medskapare av sin omvärld, och inte som ett passivt objekt utsatt för omvärldens påverkan (James & Prout, 1990; Tiller, 1991). Men hur det enskilda barnet påverkas av och handskas med de svårigheter det möter beror på en rad omständigheter, exempelvis typ och varaktighet av den aktuella problematiken, vilka skyddande faktorer som står till buds i omgivningen och barnets egna resurser. Kompetens kan alltså ses i vid bemärkelse, medan bemästrande är en kapacitet som mobiliseras i motgång, som en av flera aspekter på kompetens, menar Ogden (1993).

Under de senaste decennierna har man i forskningen studerat vilka copingstrategier som används för att bemästra stress och svårigheter. Coping (eller i vår översättning *bemästrande*) avser en samling resurser, medvetna eller omedvetna, för att möta stress och svårigheter. Sätten att bemästra varierar från barn till barn och inkluderar en mängd strategier för att ta hand om såväl inre som yttre spänning. Om begreppet coping skriver Garbarino och Stott (1992): "Coping refers to children's efforts to come to terms with problems, frustrations, threats, and challenging opportunities" (s. 21). Författarna menar att självkänsla och sätt att bemästra följer en utvecklingslinje som beror, dels på de kapaciteter och beteenden, som barnet erövrat på olika utvecklingsnivåer, dels i vad mån barnet mött en stödjande omgivning som kunnat relatera till barnet på ett adekvat sätt.

Rydén och Stenström (1994) skriver att, när det gäller att metodologiskt få grepp om hur människor hanterar svårigheter - d.v.s. vilka copingstrategier som används - finns det i huvudsak två uppfattningar. Den ena uppfattningen utgår från antagandet att copingstrategierna utgörs av, eller har sin grund i, karaktärsdrag som är stabila över tid och i relation till olika typer av påfrestningar. Individerna kan sägas ha en viss "copingstil". Den andra uppfattningen

baseras på antagandet att situationella faktorer inte får underskattas. Det är uppenbart att en viss situation kan vara mer eller mindre hotande, att det sociala stödet i situationen kan variera, liksom de faktiska handlings-alternativen, och att sådana omständigheter till en del förklarar vilka förhållningssätt som aktualiseras. De båda synsätten i copingforskningen, den individ- respektive den situationsorienterade, är båda oundgängliga, eftersom de fångar in olika aspekter av individens sätt att hantera livets prövningar.

Författarna pekar också på olika synsätt när det gäller *coping* och *försvar*. Från en psykodynamisk referensram kan vi diskutera mer eller mindre inre omedvetna försvarsmekanismer, medan den kognitiva teorin mer betonar den yttre verklighetens betydelse och mer medvetna konstruktiva sätt för att påverka livsvillkoren. Claezon (1995) refererar till White (hos Monat & Lazarus, 1985), vilken systematiserar coping tillsammans med kontroll och bemästrande, samt försvar under samlingsbegreppet anpassningsstrategier. Enligt White strävar dessa anpassningsstrategier mot en acceptabel kompromiss, som tillåter individen att växa och utvecklas. Lazarus och Folkman (1984) talar om coping som ett sätt att bemästra psykiskt svåra situationer och utgår från individens egen bedömning av situationen. Folkman och Lazarus (1984; 1988) benämner två breda copingfunktioner; dels en problemfokuserad, dels en emotionsfokuserad, vilka båda behövs för en adekvat anpassning. Den förra riktar sig mer aktivt utåt mot en lösning av situationen, den senare mot en mer inre reaktion och reducering av den psykiska stressen.

Men vad är egentligen en effektiv coping? Detta måste ses som en mycket komplex fråga och väcker genast nya följdfrågor: Menar vi en eller flera anpassningsstrategier och handlar det om medveten/na eller omedveten/na strategier? Hur påverkar en individs coping den sociala situationen och vem kan avgöra om en typ av anpassningsstrategi är mer adaptiv än en annan?

Vi vill betona att bemästringsförmåga och bemästringsstrategier är något som man har användning av även i "normala" livssituationer, inte "bara" i risksituationer och "särskilt utsatta" livssituationer. Ändå har forskningsprojektet hämtat en hel del

kunskaper från forskningen om riskfaktorer och skyddande faktorer, om stresstålighet, motståndskraft och återhämtningsförmåga, just i "riskmiljöer" och "utsatta" miljöer. Denna forskning visar att det finns stora individuella skillnader i reaktioner på livshändelser och miljöförhållanden. Barn är både sårbara och motståndskraftiga, är beroende av sin omgivning men också i stånd att påverka den. Barn utvecklar olika strategier att bemästra svårigheter och motgångar, även om omvärldsbetingelser kan verka starkt begränsande på valmöjligheterna (se t.ex. Garbarino et al, 1992; Garmezy, 1993; Luthar, 1992; Masten et al, 1988).

En stor del av den rikhaltiga forskningen om *riskfaktorer och skyddande faktorer* definieras in i forskningsområdet *utvecklingspsykopatologi* (developmental psychopathology), ett flervetenskapligt forskningsområde som försöker bygga broar mellan akademisk psykologisk forskning om barns normala utveckling och klinisk psykologisk forskning om patologisk utveckling.

There is a growing realization that understanding psychopathology, particularly in children, require integrated knowledge of adaptation, both normative and deviant, in the context of development, and that research must address the complex interplay of risk, vulnerability, environmental stressors and protective factors (Mastens et al, 1988, s. 745).

Under en följd av år ägnade sig klinisk forskning åt symtom på störningar, psykopatologi, och utfallet av behandling. Så småningom ändrades inriktningen från redan störda till potentiellt störda och från vuxna patienter till barn. Det gällde att (tidigt) identifiera riskfaktorer för att i förlängningen hindra (förebygga) en psykopatologisk utveckling. När det visade sig att långt ifrån alla barn, som utsätts för risksituationer eller lever i riskmiljöer, får symtom på störningar eller utvecklar psykopatologi, började forskningen alltmer att inriktas på skyddande faktorer och individuella skillnader i sätt att svara på (respond to), klara eller bemästra (cope with) stressfyllda händelser eller riskfyllda situationer (Garmezy & Rutter, 1983).

Kritik framfördes mot att forskning om psykopatologi under lång tid var inriktad på barns problem, anpassningssvårigheter och be-

teendestörningar och i hög grad försummade att ta reda på hur svårigheter och motgångar kan övervinnas, motverkas eller bemästras. Norman Garmezy och Auke Tellegen (1984) menar att forskning i utvecklingspsykologi hade kunnat skapa en motvikt, ett alternativ, men att utvecklingspsykologer under 1950- och 1960-talet inte var särskilt intresserade av barns anpassning och kompetens. Först på 1970- och 1980-talet började de intressera sig för social kompetens, prosocialt beteende, social och emotionell utveckling, problemlösning etc. Därmed skapades utrymme för en samverkan mellan utvecklingspsykologisk och psykopatologisk forskning, därav utvecklingspsykopatologi.

Boken *Stress, coping and development* (Garmezy & Rutter, 1983) ger en översikt över forskningen hittills om riskfaktorer och skyddande faktorer under barndomen. Det finns i den fortsatta forskningen inom området ett antal skyddande och kompensatoriska faktorer, som återkommer i olika resultat: individuella kännetecken, t.ex. att barnet har ett lugnt temperament, har god intellektuell förmåga, är aktivt och socialt orienterat; kännetecken hos familjen, t.ex. att barnet har en god relation till åtminstone en förälder, att det finns värme och sammanhållning i familjen, inklusive mellan syskon; kännetecken hos omgivningen, t.ex. att barnet har en god relation till någon annan vuxen, att det finns personer i skola och övrig närmiljö, som kan ge socialt stöd och vara alternativa förebilder (se t.ex. Anthony & Cohler 1987; Garmezy, 1993; Garmezy, Masten & Tellegen, 1984; Garmezy & Rutter, 1983; Rolf, Masten, Cicchetti & Nuechterlein, 1990; Rutter, 1985, 1988, 1990; Werner & Smith, 1982, 1992; se även översikt i Ogden, 1991).

Familjens socioekonomiska status har också stor betydelse, både för vilka påfrestningar barn utsätts för i sin livssituation och för hur de kan handskas med dem. Emmy Werner och Ruth Smith (1982, 1992) fann dock i sin omfattande longitudinella studie att pojkar var mer sårbara än flickor för effekterna av fattigdom (economic hardship) i barndomen, medan flickor var mer sårbara än pojkar i ungdomen.

I många undersökningar har man funnit könsskillnader. Flickor bemästrar svåra uppväxtförhållanden bättre än pojkar (i tidig barn-

dom och mellanbarndom men inte nödvändigtvis i tonåren). Det anges olika orsaker till detta, t.ex. att pojkar mognar senare än flickor, att de oftare möts med förväntningar om maskulint beteende samtidigt som de oftast befinner sig i en feminint präglad uppväxtmiljö med få inslag av manliga rollmodeller. Det finns tecken som tyder på att pojkar är mer utsatta - sårbara - i barndomen, medan flickor är mer sårbara - utsatta - i ungdomen. Samma faktorer kan vara skyddande i vissa åldrar och belastande i andra och det kan vara olika för pojkar och flickor (Masten m.fl., 1988; Rutter, 1990; Werner & Smith, 1982, 1992).

It is noteworthy that observed sex differences appear to be *social* in nature. Girls may be more socially oriented and connected, so that in a stressful situation they are both more inclined to seek help from a social network and more likely to receive it (Werner & Smith, 1982, s. 760).

Yttre riskfaktorer och skyddande faktorer samvarierar på olika sätt med inre sårbarhet och motståndskraft mot påfrestningar. Seifer m.fl. (1992) påpekar att det inte går att särskilja enskilda faktors påverkan på hur det kommer att gå för barnen. Vi måste i mycket högre utsträckning än hittills se det dynamiska samspelet mellan olika faktorer, såsom personlighetsfaktorer, familjesammanhang och tillgång på socialt stöd. Deras undersökning (Seifer, Sameroff, Baldwin & Baldwin, 1992) visar också att det dynamiska samspelet kan se olika ut och ha olika betydelse för barn i olika åldrar.

Barn som utsätts för större risker och allvarigare problem i sin livssituation och som ändå klarar sig över förväntan eller "mot alla odds", är särskilt stresståliga eller motståndskraftiga eller har särskilt god återhämtningsförmåga eller har tillgång till fungerande skyddsfaktorer i sin omgivning. Detta har varit av särskilt forskningsintresse och olika begrepp har prövats för dessa barn. Till en början talade man om osårbara (invulnerable) barn eller "superkids" - och det var antagligen vid den tidpunkten som det svenska begreppet "maskrosbarn" myntades. Senare insåg man att det var missvisande begrepp. Garmezy och Tellegen (1984) menar att sådana begrepp i massmedia ger föreställningar om heroiska och ovanliga prestationer

under grymma förhållanden och att de kan frita skolan från ansvar för barn i risksituationer samt distansera oss från den verklighet som vanliga människor befinner sig i, där de har att hantera sin nöd och sin smärta. Stresstålighet (stress-resistance) och motståndskraft eller återhämtningsförmåga (resilience) är begrepp som föredras inom utvecklingspsykopatologin. I Sverige har det dock inte varit särskilt framgångsrikt att försöka byta ut begreppet maskrosbarn, även om begreppet felaktigt leder tankarna till att små barn kan växa upp och blomstra utan näring (är osårbara) och även om det finns en utbredd ogillande av maskrosor.

Innan vi lämnar riskfaktorer och skyddande faktorer vill vi nämna Aaron Antonovsky, medicinsk sociolog, som gick ett steg vidare och frågade sig inte bara vad som skyddar mot ohälsa utan också vilka faktorer som direkt bidrar till ökad hälsa. Han formulerar sitt salutogena perspektiv första gången i boken *Health, Stress and Coping. New Perspectives on Mental and Physical Well-Being* (1979) och vidareutvecklar i boken *Hälsans mysterium* (1991) sin teori om begreppet KASAM (känsla av sammanhang), med de centrala komponenterna begriplighet, hanterbarhet och meningsfullhet, som avgörande för hälsa. Hans forskning utgår från vuxna, deras förmåga att hålla sig vid fysisk hälsa, och har med framgång tillämpats i psykiatrisk forskning (se översikt av Hansson & Cederblad, 1995).



## *Tillvägagångssätt*

I detta kapitel beskrivs urvalet av barn, kommunernas kännetecken, skattningsskalor och frågeformulär till barn, föräldrar och lärare samt tillägsfrågor om handlingsmönster.

### **Urval och bortfall**

Valet av tioåringar som undersökningsgrupp fann vi välbetänkt ur flera synpunkter. Det är först i denna ålder som barn kan medverka i undersökningar som bygger på frågeformulär - d.v.s barn kan läsa och skriva utan större problem. I denna ålder har familjen visserligen fortfarande en central plats i barnens liv, men skolan, kamraterna och fritidsmiljön ökar i betydelse. Det betyder att kompetens och förmåga att bemästra stress och motgångar sätts på andra prov *och* kan få annan näring än tidigare - familjen kompletteras (kompenseras) i ökande utsträckning med andra närmiljöer. Dessutom är tioåringar en i forskningssammanhang försummad åldersgrupp, jämfört både med yngre barn och tonåringar, som anses befinna sig i mer kritiska utvecklingskedan.

Alla barn i grundskolans fjärde klass i två mindre kommuner i södra Sverige (nära storstad och med varierande befolkningsstruktur) valdes som ursprunglig undersökningsgrupp. Tillvägagångssättet för förankring av projektet var följande: Förvaltningschefer, områdeschefer och rektorer informerades om projektet och gav därefter sitt medgivande till vårt möte med de aktuella fjärdeklasslärarna. Samtliga klasslärare svarade ja till medverkan i AB-kommunen, som består av två skolområden (A och B). I XY-kommunen svarade samtliga klasslärare i skolområde Y ja till medverkan, medan klasslärarna i skolområde X svarade nej. Förutsättningen var att alla fjärdeklasslärarna i ett skolområde skulle säga ja till medverkan om barnen skulle omfattas av vår undersökning. Eftersom de tre skolområdena (A, B och Y) med sammanlagt tolv klasser för årskurs

fyra uppfyllde våra krav på varierande befolkningsstruktur valde vi att stanna vid de 287 fjärdklassarna i en och en halv kommun.

Föräldrarna informerades under höstens föräldramöten (1993) och vi forskare fanns tillgängliga vissa tider på skolorna för att diskutera projektet, samt för att visa frågeformulären för de föräldrar som så önskade. Därefter fick föräldrarna skriftligt svara "ja" eller "nej" till såväl sitt barns som sin egen medverkan. Nittio procent av barnen (259 barn) fick föräldrarnas medgivande till medverkan och 88 procent (252 barn; varav 135 pojkar och 117 flickor) besvarade de standardiserade skattningsskalorna, som var riktade till barnen (fem barn ville inte delta och två var vid tillfället sjuka). Skattningsskalorna besvarades klassvis under överinseende av en av oss forskare, vilken också samlade in barnens svar. Barnens tolv klasslärare (varav sex manliga och sex kvinnliga lärare) besvarade standardiserade skattningsskalor rörande alla de barn, som medverkade i undersökningen. Till föräldrarna skickades per post frågeformulär, vilka också skulle återsändas per post. Av föräldrarna besvarade 217 personer frågeformulären, vilket motsvarar 75 procent av alla föräldrar, men 86 procent av deltagande barns föräldrar (d.v.s de som sagt ja till att få ett frågeformulär hemsänt).

Det fanns ett visst bortfall i alla tolv klasserna. Minst ett barn i varje klass fick inte föräldrarnas tillstånd att medverka. I varje klass fanns det också minst en förälder som sade nej till medverkan och ytterligare några föräldrar som aldrig sände in sina svar, trots att de sagt ja till medverkan. AB-kommun, som består av (samtliga) två medverkande skolområden (fortsättningsvis kallade skolområde A med tre klasser och B med fyra klasser), stod för två tredjedelar av barnen (165) och föräldrarna (145) medan XY-kommunen, som bara hade ett medverkande skolområde (fortsättningsvis kallat skolområde Y med fem klasser), stod för en tredjedel av de medverkande barnen (87) och föräldrarna (71). Däremot var bortfallet fördelat så att vardera kommunen stod för cirka hälften, 18 respektive 17 barn och 38 respektive 33 föräldrar. Sammanlagt finns alltså svar från 252 barn och deras lärare, samt svar från 217 barns föräldrar.

I skolområde Y är andelen invandrare högre än i område A och B och det kunde vara svårt för föräldrarna att besvara ett tjockt häfte

med frågor på svenska. Av de sammanlagt 33 föräldrarna i område Y, som inte svarade, var 11 invandrare - om man kan dra den slutsatsen av barnens efternamn. I så fall står föräldrar som är invandrare för en tredjedel av bortfallet men utgör bara en femtedel av dem som svarade. Av de föräldrar i område Y som svarade på formulären var 79 procent av mammorna och 79 procent av papporna födda i Sverige. I område A och B var 89 respektive 90 procent av dem som svarade födda i Sverige. Om det bland de svarande i skolområde Y finns en överrepresentation av föräldrar födda i annat land än Sverige är det inte orimligt att dra slutsatsen att det också finns en överrepresentation i "bortfallet".

### **Kommunernas kännetecken**

AB-kommunen har 17 315 invånare, ganska jämnt fördelade på skolområde A och B. XY-kommunen har 14 497 invånare, varav något mer än hälften (8 894) bor i den del av kommunen som omfattas av (vårt) skolområde Y. Båda kommunerna har hög tätortsgrad (Statistiska meddelanden om Tätorter, 1990). Länet totalt har tätortsgrad 92 procent, AB-kommunen har 94,2 procent och XY-kommunen 98,1 procent. Båda kommunerna betecknas som förortskommuner och valet av förortskommuner var ett gemensamt beslut i den nordiska samarbetsgruppen, där Danmark och Norge också valt förortskommuner till storstad och Finland och Island haft motsvarande intentioner men tvingats göra egna kompromisser.

Enligt Statistiska Centralbyrån (beställd uppgift från avdelningen för Regional arbetsmarknad) pendlar fler i AB-kommunen (1993) till arbetsplatser i andra kommuner. Denna kommun har en förvärvsarbetande nattbefolkning på 8 604 personer men en motsvarande dagbefolkning på 4 048, medan XY-kommunen inte visar så stora skillnader på förvärvsarbetande natt- och dagbefolkning, 6 340 respektive 6 075. Om vi bara ser till nattbefolkningen (sysselsatta bosatta i kommunen, oavsett arbetsställets belägenhet) arbetar de flesta i båda kommunerna inom handel och kommunikation (1 872 respektive 1 632), vård och omsorg (1 602 respektive 1 298), tillverkning och utvinning (1 310 respektive 1 240). Om vi ser till

dagbefolkningen är skillnaderna stora. Sålunda finns t.ex. 341 i AB-kommunen inom tillverkning och utvinning men inte mindre än 1 781 i XY-kommunen samt finns t.ex. 718 i AB-kommunen inom utbildning och forskning men knappt hälften så många, d.v.s. 317 i XY-kommunen.

AB-kommunen har borgerlig majoritet och XY-kommunen socialdemokratisk, särskilt beroende på den del av kommunen som är med i den här undersökningen (område Y). Den del av kommunen som *inte* är med i undersökningen (område X) kan beskrivas som en villaförort med utpräglat borgerliga väljare (se Denvall & Wollinger, 1993). De båda delarnas olika struktur bör tas med i beräkningen när man läser tabell 1, som ger en beskrivning av hela kommunen, d.v.s. AB-kommunen och XY-kommunen samt en jämförelse med medianen för alla 286 kommuner i landet (uppgifterna i tabellen är hämtade från Herakles kommundatabaser, KFakta 94 eller KFakta 95, beroende på var uppgifter fanns om år 1993, det år då vår datainsamling påbörjades).

Tabell 1 ger en uppfattning om hur utvalda kommuner förhåller sig till andra kommuner i landet. Det har därför varit rimligt att se på medianen (mittvärdet) för kommuner i landet, inte medelvärdet (genomsnittet) där storstäder tar för stor plats. Det är emellertid inte så stora skillnader mellan median och medelvärde ur någon annan aspekt än folkmängd, där medianen för landets kommuner är cirka 16 000 invånare medan medelvärdet är cirka 30 000 invånare. Som framgår av tabellen ligger AB-kommunen på flera socioekonomiska variabler bättre till och XY-kommunen sämre till jämfört med kommuner i allmänhet. Observeras bör att uppgifter i tabellen gäller befolkningen i stort och visar vad som är kännetecknande för kommunerna, inte specifikt för de åldersgrupper som tioåringarnas föräldrar tillhör.

När det t ex gäller utbildningsnivå är medianen för kommuner att 35 procent har enbart folkskola/grundskola. Bara 22 procent har enbart folkskola/grundskola i AB-kommunen medan det gäller 36 procent i XY-kommunen. Om man dessutom specificerar det område i XY-kommunen som är med i undersökningen (område Y) är andelen med enbart folkskola/grundskola 49 procent (uppgift från

planeringssekreterare). Då är utbildningsnivån beräknad på vuxna 16-64 år.

Inkomstmässigt (medelinkomst 1992) ligger båda kommunerna över kommuner i allmänhet. Det kan bero på att våra kommuner ligger i södra Sverige och nära storstad, där inkomsten generellt är högre. Vi måste dock komma ihåg att arbetsinkomst är relaterad till utbildningsnivå - och kön. Av Folk- och Bostadsräkningen (FoB, 1992:6) framgår t ex att för åldersgruppen 35-44 år gäller att enbart folkskola/grundskola ger männen en heltidslön på i genomsnitt 170 (i tusental kronor) och kvinnorna 132, medan eftergymnasial utbildning mer än tre år ger männen i genomsnitt en årsinkomst på 247 och kvinnorna på 183 (i tusental kronor).

Utrikes födda (i befolkningen 1993) är sex procent i AB-kommunen och 14 procent i XY-kommunen, vilket är att jämföra med medianen för kommuner på sex procent. Om vi istället ser till medborgarskap och enbart till andelen med utomnordiskt medborgarskap är motsvarande siffror 1,6 respektive 5,8 procent, vilket är att jämföra med medianen för landets kommuner på 1,8 procent. Antal mottagna flyktingar per 10 000 invånare är för kommuner i allmänhet 20, något färre för AB-kommunen (18) och mycket fler för XY-kommunen (30).

Socialbidrag ges till färre invånare i AB-kommunen än i landet i stort och till fler i XY-kommunen. När det gäller insatser för barn enligt Socialtjänstlagen (SoL) eller Lagen med särskilda bestämmelser om vård av unga (LVU), d.v.s kontaktperson/-familj eller vård utanför det egna hemmet med eller utan föräldrarnas samtycke, ligger AB-kommunen lägre än medianen för landets kommuner och XY-kommunen högre.

När vi valt att göra vår undersökning i två mindre kommuner var vårt syfte att utgå från en varierad befolkningsstruktur. När de båda kommunerna jämförs med medianen för kommuner i landet visar det sig att den ena kommunen ligger bättre till och den andra kommunen ligger sämre till vad avser invånarnas socioekonomiska förhållanden. Sammantaget anser vi att genom vårt val av två kommuner - tre skolområden - har barnen i undersökningsgruppen tillräckligt varierad bakgrund för att kunna representera en större grupp

tioåringar (att siffrorna i tabellen ligger så nära år 1993 som statistiska uppgifter medger, beror på att det var det året vi gjorde vårt urval).

Tabell 1. Måtvärdet (medianen) för Sveriges kommuner i en rad avseenden jämfört med AB-kommunen och XY-kommunen.

Indikatorer	Medianen för kommuner	AB-kommunen	XY-kommunen
Befolkningstal	16 208	17 315	14 497
% av befolkningen			
0 - 6 år	10	10	9
7 -15 år	11	11	11
16-19 år	5	6	6
20-44 år	32	31	33
45-64 år	23	29	27
65-79 år	14	10	10
80-	5	3	3
Högsta utbildningsnivå			
% folkskola/grundskola	35	22	36
% gymnasium	48	44	47
% eftergymnasial utbildning	16	34	16
Medelinkomst i tusen kr, 20år- (1992)	125	162	137
% arbetslösa 16-64 år (sept.1993)	7,2	4,2	6,5
% utrikes födda (1993)	6	6	14
% hemspråksberättigade (av elever 1993)	4,5	2	15,5
Antal mottagna flyktingar per 10 000 (1992)	20	18	30
% barn 1-6 år i daghem (1991)	35	47	52
% barn 1-6 år i familjedaghem (1991)	17	9	9
% socialbidrag (av befolkningen 1993)	7	4	9
Utgifter för socialbidrag i kr/inv. (1993)	669	457	954
Insatser 0-17 år (SoL, LVU) per 1000	10	3	16

## Skattningsskalor och frågeformulär

**Barnen** fick besvara standardiserade skattningsskalor om självuppfattning, sociala färdigheter, inre eller yttre kontroll (locus of control) och skolmotivation samt göra positiva sociometrisk val.

*Harter's Perceived Competence Scale for Children* ger barnens självuppfattning om fysisk, kognitiv och social kompetens samt ett mått på deras generella självuppfattning eller självförtroende (Harter 1982).

*Gresham & Elliott's Social Skills Rating System* har fyra delskalor som mäter sociala färdigheter: samarbete, självhävande, självkontroll och empati (Gresham, 1983; Gresham & Elliott, 1990).

*The Children's Nowicki-Strickland Internal-External Control Scale* ger barnens uppfattning om kontrollplacering (locus of control). Den visar barnens generella hållning eller förväntan om hur orsakssammanhången är mellan eget beteende och dess konsekvenser (i vad mån man kan påverka det som händer). Förväntan om inre respektive yttre kontroll är relaterat till kompetens och sätt att svara på livshändelser (Nowicki & Strickland, 1973; Strickland, 1989).

*Motivation för skolarbete* är en skattningsskala om barnens uppfattning om skolan generellt och intresse för matematik och svenska speciellt (Skaalvik, 1992).

*Sociometrisk val* innebär att barnen skriver namn på de tre elever i klassen som de helst vill arbeta tillsammans med under lektionerna samt de tre som de helst vill vara tillsammans med under rasterna. (Negativa val uteslöts efter etisk diskussion.)

**Klassläraren** fick besvara standardiserade skattningsskalor om varje enskilt barns sociala färdigheter, problembeteende och funktionsnivå i skolan samt om barnets temperament.

*Gresham & Elliotts Social Skills Rating System* har för lärares bedömning av barnens *sociala färdigheter* en parallell version av den skala, som ges till barnen om samarbete, självhävdselse och självkontroll. Det finns också en skala för lärarbedömning av barnens *problembeteende* (externalisering, internalisering, överaktivitet), som inte har någon motsvarighet i frågeformuläret till barnen, samt en skala för bedömning av barnens *funktionsnivå i skolan*, som handlar om färdigheter i läsning och matematik, klassrumsbeteende, skolmotivation, föräldrastöd och allmän kognitiv funktionsnivå jämfört med klassen i övrigt.

*The Teachers Temperament Questionnaire* ger lärarnas bedömning av barnets temperament (kortversionen av Keogh, Pullis & Cadwell, 1982). Denna skala handlar om uppgiftsorientering (uthållighet, koncentration, distraktibilitet, aktivitet), social flexibilitet (reaktion på det som är nytt, närmande/tillbakadragande), reaktivitet (reaktioner på stress och motgång, reaktionsintensitet, reaktionströskel).

*Föräldrarna* fick besvara ett frågeformulär, konstruerat för det nordiska forskningsprojektet. Dock ingår en förkortad version av den standardiserade föräldraskalan i *Gresham & Elliott's Social Skills Rating System*, en skala om föräldrarnas bedömning av barnens sociala färdigheter.

*Frågeformulär till föräldrarna* innehåller frågor om barnens hälsa och utveckling, kriser i familjen och bekymmer för barnen, positiva sidor hos barnen (öppen fråga), relationer till familj och kamrater, skola och fritidsaktiviteter samt hjälpinsatser. En fråga utgörs av en förkortad version (med 17 påståenden att ta ställning till) av Gresham & Elliott's skala om barns sociala färdigheter (med paralleller i skalan till barnen och lärarna). I övrigt innehåller frågeformuläret frågor om familjens socioekonomiska förhållanden, d.v.s. arbets-situation, inkomst och utbildning, familjens boende, födelseland och medborgarskap, familjesammansättning samt barn- och skolbarns-omsorg.



### **Tillägsfrågor om handlingsmönster**

I ett tillägg, som inte fanns med i de övriga nordiska ländernas studier, fick barn, lärare och föräldrar ge öppna svar på ett antal frågor om hur barnen handskas med beskrivna stress- och konfliktsituationer.

*Barnen* ombads att beskriva hur de tänker att de "gör" om "en lektion i klassrummet är stökig och bråkig" samt hur de tänker att de "gör" om det är "stökigt och bråkigt en kväll där hemma".

*Lärarna* ombads beskriva hur de uppfattar att barnen hanterar en "stökig och bråkig lektion" i skolan samt hur de kan se på barnen om det varit en "stökig och bråkig kväll där hemma" dagen innan.

*Föräldrarna* ombads beskriva hur de uppfattar att barnen hanterar en "stökig och bråkig lektion i skolan" och en "stökig och bråkig kväll där hemma".

## *Barnens egen bedömning*

Barnens egen bedömning av sin kompetens är styrande för hur man använder sig av denna. Man kan både under- och övervärdera den, men tilltron till den egna kompetensen påverkar motivation, känslor, tankar och handlande. Kompetens är inte en statisk egenskap utan en dynamisk förmåga, som är beroende av interaktion mellan individ, situation och miljö. Det är heller ingen lätt mätbar förmåga, som låter sig definieras av skalor, men vi tror oss kunna få en bild av barnens uppfattning om sin kompetens, särskilt sin sociala kompetens, genom att låta dem besvara fyra olika skattningsskalor, var och en med olika infallsvinkel.

### **Självuppfattning**

Susan Harters (1982) *Perceived Competence Scale for Children* innehåller fyra delskalor, som utgår från att barn har en flerdimensionell självuppfattning, d.v.s. självuppfattningen beror på vad det gäller. Delskalorna ger ett mått på barnens självuppfattning beträffande kognitiv, social och fysisk kompetens samt ger därtill ett mått på generell självuppfattning (general self-worth). Frågorna om kognitiv kompetens har tyngdpunkten på skolarbete och skolprestationer, frågorna om social kompetens har tyngdpunkten på förhållande till kamrater och frågorna om fysisk kompetens har tyngdpunkten på sport och utomhusaktiviteter. Den fjärde delskalan försöker fånga barnens generella självuppfattning (om man är säker, nöjd med sig själv), eftersom Harter funnit att barn från åtta års ålder har en allmän uppfattning om sitt värde som person, en uppfattning som går utöver uppfattningen om kompetens inom specifika område - och är något annat än summan av delarna.

Det är i tioårsåldern lämpligt att använda den här typen av självskattningsskalor. Harter (1990) påpekar: "This cognitive construction, as tapped by items that require judgements about self-worth, is

not available to the younger child. It is not until middle childhood that one can make meaningful and reliable judgements about this global construct, a finding that is consistent with the evidence on children's emerging cognitive abilities to form concepts" (s. 70).

Frågorna är konstruerade så att socialt önskvärda svar undviks. Barnen har att ta ställning till 28 parvisa påståenden av typ:

*Några barn har svårt att få vänner MEDAN Andra barn har lätt att få vänner*

Det gäller för barnen att bestämma vilket påstående som för dem är mest giltigt och därefter markera "stämmer helt på mig" eller "stämmer lite på mig". Skalan har god reliabilitet och validitet, men Harter betonar att skalan (efter noggrann utprövning och revision) begränsar sig till kognitiv kompetens i skolan (inte utanför skolan), social kompetens när det gäller kamrater (inte vuxna) och fysisk kompetens när det gäller sport (inte annan fysisk kompetens). Vi fann (efter pilotstudier i Norge) denna skala vara lämplig för våra syften. En senare version av Harters skala valde vi bort, eftersom vi inte fann de två nya delskalorna utseende och uppförande angelägna.

Självuppfattning och självvärdering används omväxlande med begreppet självförtroende (self-esteem). Harter (1990) varnar för förhastade slutsatser när barns självvärdering inte stämmer med vuxnas "objektiva" bedömning. Det är fel att se bristen på överensstämmelse som bevis för att barn medvetet eller omedvetet förvränger sina självvärderingar. Det beror på vilka informationskällor barnen använder för att dra slutsatser om sig själva, det kan vara sociala jämförelser, jämförelser med ens egna tidigare prestationer, jämförelser med den egna idealbilden eller beroende av den feedback barnet fått från viktiga personer.

I tabell 2 redovisas skalans olika påståenden i förkortad (positiv) formulering och omgrupperade så att det tydligt framgår vilken delskala som avses. Varje svar poängsätts i fyra skalsteg, vända så att skalsteg fyra motsvarar "stämmer helt på mig" och skalsteg tre motsvarar "stämmer lite på mig" i positiv riktning medan skalsteg två motsvarar "stämmer lite på mig" och skalsteg ett motsvarar "stämmer helt på mig" i negativ riktning. För de enskilda påståen-

dena redovisas medelvärde (m) och standardavvikelse (s) för hela barngruppen och medelvärde för pojkar och flickor var för sig samt anges om det finns en signifikant skillnad (p) (<sup>1</sup> se fotnot sid 55).

Tabell 2. Barnens självuppfattning, medelvärde (m) och standardavvikelse (s) samt signifikansnivå (p).

påstående i förkortning	m	s	pojkar	flickor	p
<b>Kognitiv kompetens</b>					
1. Duktig i skolan	3.2	0.7	3.1	3.3	ns
5. Trivs i skolan	3.3	0.8	3.2	3.4	ns
9. Lika duktig som andra	3.2	0.8	3.1	3.3	ns
13. Lätt finna svar	3.0	0.9	2.9	3.1	ns
17. Gör skolarbetet fort	2.8	0.8	2.7	2.9	ns
21. Lätt att komma ihåg	3.0	0.8	2.9	3.0	ns
25. Lätt att förstå	3.3	0.8	3.3	3.3	ns
<b>Social kompetens</b>					
2. Har många vänner	3.2	0.9	3.2	3.1	ns
6. Populär i klassen	2.6	0.9	2.7	2.5	ns
10. Omtyckt av andra	3.0	0.8	3.0	3.0	ns
14. Gör saker tillsammans	3.0	1.0	3.0	3.0	ns
18. Lätt få vänner	3.1	0.8	3.2	3.1	ns
22. Viktig för klasskamrater	2.9	0.8	2.9	2.8	ns
26. Omtyckt av de flesta	3.1	0.7	3.1	3.1	ns
<b>Fysisk kompetens</b>					
3. Bra i idrotter	3.2	0.9	3.3	3.1	*
7. Bättre än andra i idrott	2.8	0.9	2.9	2.7	*
11. Lätt klara nya saker	3.2	0.8	3.2	3.2	ns
15. Duktig i idrott	3.1	0.9	3.2	3.0	*
19. Först vald i lek	2.7	0.7	2.8	2.6	*
23. Vill vara med	3.3	0.8	3.3	3.3	ns
27. Duktig i nya lekar	3.0	0.8	3.0	3.0	ns
<b>Generell självvärdering</b>					
4. Säker på sig själv	3.0	0.8	3.0	3.0	ns
8. Nöjd med sig själv	3.3	0.8	3.4	3.2	ns
12. Nöjd med hur man är	3.3	0.8	3.3	3.3	ns
16. Säker göra rätt	2.7	0.7	2.7	2.7	ns
20. Bra människa	3.3	0.7	3.3	3.2	ns
24. Vill vara den man är	3.4	0.8	3.4	3.4	ns
28. Gör det mesta bra	3.1	0.7	3.1	3.3	ns

Det totala medelvärdet för barngruppen var 86,1 med en standardavvikelse på 11,8. Det var ingen signifikant skillnad mellan pojkars och flickors medelvärden (86,3 respektive 85,8).

När man ser på svaren på enskilda påståenden finner man att flickor har en tendens att skatta sig något högre i de påståenden som handlar om kognitiv kompetens, men skillnaden mellan pojkar och flickor är inte signifikant. När det gäller påståenden som handlar om social kompetens är skillnaden mellan pojkar och flickor närmast obefintlig. Bara när det gäller påståenden som handlar om fysisk kompetens kan man finna några signifikanta skillnader, nämligen att

pojkar uppfattar sig vara bättre än flickor i idrott. I vår undersökning finner vi dock bara skillnader i fyra av de sju påståenden, som avser fysisk kompetens, vilket gör att det inte blir någon signifikant skillnad mellan pojkar och flickor sammantaget i delskalan. Det är annars ett vanligt resultat att finna skillnader i fysisk kompetens men inte i övriga delskalor (Harter, 1982). När det gäller generell kompetens finns inga skillnader mellan pojkar och flickor.

Skalan är uppdelad i fyra delskalor med sju påståenden i varje delskala. Vi har gjort en egen faktoranalys för att se om faktorerna utföll likadant i det svenska materialet som i den engelska förlagan. Överensstämmelsen var mycket god, utom just i faktorn (delskalan) fysisk kompetens, där några påståenden med fördel hade kunnat tillföras en annan delskala. Frågan om man är duktig i nya lekar hör i den amerikanska förlagan till faktorn fysisk kompetens men får i vår svenska undersökning högre laddning i faktorn generell kompetens. På samma sätt hör frågan om man har lätt att klara nya saker till fysisk kompetens men får i vår undersökning högre laddning i faktorn kognitiv kompetens. Dessa avvikelser är begripliga - ur vårt sätt att se - och kan bero på nyanser i översättningen eller på kulturella skillnader. Om man bortser från fysisk kompetens är det i överensstämmelse med Harters fynd, att det inte framträder några signifikanta skillnader mellan pojkar och flickor i de olika delskalorna. Inte heller om man ser på de fyra delskalornas medelvärden var för sig var det någon signifikant skillnad mellan pojkar och flickor, vilket framgår av tabell 3.

Tabell 3. Pojkars och flickors medelvärden på delskalorna om självuppfattning

Delskala	m pojkar	m flickor	p
Kognitiv kompetens	21,4	22,2	ns
Social kompetens	21,1	20,6	ns
Fysisk kompetens	21,8	20,9	ns
Generell självvärdering	22,1	22,0	ns

Om vi jämför barnen i de två kommuner, som utgjorde vårt urval, finns det inga skillnader, bara en vag antydning om högre själv-

värdering i AB-kommunen med medelvärdet 86,8 mot 84,8 i XY-kommunen.

Om vi gör en jämförelse mellan de nordiska länderna är det totala medelvärdet i denna skala för svenska barn 86,1, för isländska barn 85,1, för norska barn 84,4, för danska barn 82,9 och för finska barn 79,4. De svenska barnen har således högst självuppfattning och de finska barnen lägst, särskilt lågt ligger finska flickor, vilkas medelvärde är signifikant lägre än finska pojkars. I de andra nordiska länderna finns inga signifikanta skillnader mellan flickors och pojkars självuppfattning.

### Sociala färdigheter

Gresham (1983; 1986) menar att social kompetens och sociala färdigheter är nära relaterade, men inte identiska begrepp. Sociala färdigheter kan ses som specifika beteenden som är nödvändiga för att uppträda kompetent i olika sociala situationer. Social kompetens, å andra sidan, är en värderande term som reflekterar kvaliteten hos ett uppträdande vid en given social situation. Gresham och Elliott (1984; s 1) definierar sociala färdigheter enligt följande: "*Social skills are socially acceptable learned behaviors that enable a person to interact effectively with others and to avoid socially unacceptable responses*".

Barnversionen av Sociala färdigheter innehåller delskalorna *samarbete*, *självhävdelse*, *självkontroll* och *empati*. Delskalan *samarbete* inkluderar aspekter som att kunna följa lärarens regler och riktlinjer och att kunna klara arbetsuppgifter i klassen under utsatt tid. Delskalan *självhävdelse* inkluderar att kunna initiera kontakt och kunna hävda sig själv; exempelvis genom att kunna be om information, introducera sig själv och delta i aktiviteter. Delskalan *självkontroll* inkluderar beteenden som uppstår i konfliktsituationer, som till exempel att kunna ignorera den som retas eller att be vuxna om hjälp och stöd. Delskalan *empati* belyser deltagande och respekt för andras åsikter och känslor.

Skalan består av 34 påståenden med svarsalternativen aldrig, ibland, ofta eller mycket ofta (värderas 1,2,3,4). För de enskilda påståendena redovisas medelvärden och standardavvikelser för hela

barngruppen, medelvärden för pojkar och flickor, samt anges om det föreligger en signifikant skillnad mellan pojkar och flickor.

Tabell 4. Barnens bedömningar av sina egna sociala färdigheter. Medelvärden (m) och standardavvikelser (s) för hela barngruppen, medelvärden för pojkar och flickor, samt signifikansnivå (p).

Påståenden i förkortning	m	s	pojkar	flickor	p
<b>Samarbete</b>					
22. Klar i tid med uppgifter	3.0	0.8	2.9	3.0	ns
10. Gör läxorna i tid	3.1	0.9	3.0	3.2	ns
25. Följer lärarens riktlinjer	3.6	0.6	3.5	3.6	ns
21. Lyssnar till läraren	3.2	0.8	3.2	3.2	ns
8. Håller ordning i skolbänk	2.8	1.0	2.4	3.3	***
15. Lyssnar till vuxna	3.4	0.7	3.4	3.4	ns
32. Talar i lugn samtalston	3.0	0.8	2.9	3.1	ns
30. Använder fritiden	3.3	0.9	3.4	3.1	*
18. Väger att förarga de vuxna	2.4	1.0	2.3	2.6	*
6. Säger ifrån	2.7	0.9	2.7	2.7	ns
<b>Självhävdelse</b>					
23. Startar samtal	3.2	0.8	3.2	3.1	ns
1. Får lätt vänner	2.9	0.8	3.0	2.9	ns
9. Deltar i aktiviteter	3.0	1.1	3.2	2.9	*
4. Ignorerar pajasen i klassen	1.9	0.8	1.9	2.0	ns
28. Ignorerar den som vill retas	2.5	1.0	2.5	2.5	ns
33. Ber vuxna om hjälp	2.6	1.0	2.5	2.7	*
22. Klar i tid med uppgifter	3.0	0.8	2.9	3.0	ns
16. Tycker om beröm/visar det	3.0	0.9	3.1	2.9	*
10. Gör läxorna i tid	3.1	0.9	3.0	3.2	ns
31. Inbjuder andra barn till lek	2.9	0.9	2.9	2.8	ns
<b>Självkontroll</b>					
33. Ber vuxna om hjälp	2.6	1.0	2.5	2.7	*
34. Talar med kamrater om problem	2.9	0.8	2.8	3.0	ns
12. Behärskar sig	2.5	0.8	2.5	2.6	ns
19. Blir överens efter bråk	3.3	0.8	3.3	3.3	ns
27. Vid problem/ber om hjälp	2.7	0.9	2.6	2.8	ns
13. Säger ifrån vid orättvisa regler	2.9	0.8	2.9	2.8	ns
28. Ignorerar den som vill retas	2.5	1.0	2.5	2.5	ns
7. Har annan uppfattning/ utan bråk	2.8	0.9	2.6	2.9	*
11. Presenterar sig	3.2	0.9	3.3	3.2	ns
4. Ignorerar pajasen i klassen	1.9	0.8	1.9	2.0	ns
<b>Empati</b>					
5. Blir ledsen/andra har tråkigt	2.4	0.9	2.3	2.5	*
17. Lyssnar till vännerens problem	3.5	0.7	3.4	3.6	ns
26. Förstår hur vänner känner sig	3.1	0.8	3.0	3.1	ns
29. Accepterar människor	3.7	0.6	3.7	3.7	ns
3. Frågar först/vid lån av saker	3.5	0.7	3.4	3.6	*
20. Säger lovord till andra	3.3	0.8	3.3	3.3	ns
14. Visar vänskap	2.7	0.8	2.6	2.7	ns
15. Lyssnar till vuxna	3.4	0.7	3.4	3.4	ns
24. Berättar för vuxna det som är bra	3.4	0.8	3.4	3.3	ns
2. Ler, vinkar eller nickar	2.6	0.8	2.5	2.6	ns

I likhet med den norska undersökningen (Ogden, 1995) kan vi i vår undersökning konstatera att svenska tioåringar inte skiljer så tydligt mellan olika dimensioner av sociala färdigheter att vi finner det motiverat att redovisa resultat på delskalenivå. Vi nöjer oss här med totalresultat. Resultaten visar att det totala medelvärdet för barngruppen är 100,6 med en standardavvikelse på 10,3. Ingen signifikant skillnad kan uppvisas mellan pojkars och flickors medelvärden (99,5 respektive 102,0).

Om vi däremot ser till alla de 34 påståenden var för sig, finner vi sex påståenden där flickorna värderar sig högre än pojkarna:

håller ordning i skolbänk; vägrar att förarga de vuxna; ber vuxna om hjälp; har annan uppfattning/ utan bråk; blir ledsen/ andra har tråkigt; frågar först/ vid lån av saker

och omvänt i tre påståenden, där pojkarna värderar sig högre än flickorna:

använder fritiden; deltar i aktiviteter; tycker om beröm /visar det

Vid en jämförelse mellan barnen i de två kommunerna föreligger ingen märkbar skillnad. Medelvärdet för barnen i AB-kommunen är 101,2 och i XY-kommunen 99,6.

Vid en jämförelse mellan de nordiska ländernas medelvärden kan vi se att Norge, Sverige och Island har ganska lika medelvärden med 100,9, 100,6 respektive 99,6, följt av Finland med 94,4. Danmarks medelvärde 79,3 är inte jämförbart med de övriga ländernas, då man använt en annan form av svarsalternativ. Bortsett från Sverige visar resultaten signifikanta skillnader mellan pojkar och flickor i alla de nordiska länderna (dvs flickorna skattar sig högre än pojkarna).

<sup>1</sup> Signifikant skillnad betyder att det är stor sannolikhet att det faktiskt finns en skillnad, som inte beror på slumpen. Tre olika signifikansnivåer används:  $p < .05$  markeras \* och  $p < .01$  \*\* samt  $p < .001$  \*\*\*. Not significant markeras ns.



## Inre eller yttre kontroll

Begreppet *locus of control* (kontrollplacering) är nära knutet till självuppfattning. Begreppet introducerades av Julian Rotter (1966) för att beskriva den relativt stabila tendensen att bedöma orsakssammanhang mellan eget beteende och dess konsekvenser. Inre kontrollplacering (inre locus of control) betyder att man lägger tonvikten på att man själv kan påverka utfallet - hur det blir beror på vad man själv gör. Yttre kontrollplacering (yttre locus of control) betyder att man inte kan påverka utfallet - hur det blir beror på yttre omständigheter, som man inte har kontroll över. I Rotters attributionsteori integreras tankar från social inlärningsteori och kognitiv teori. Begreppet locus of control har haft stor genomslagskraft (Lefcourt, 1983).

Både i vardagslivet och i forskningen finns det talrika exempel på att tron på att man ska lyckas kan bli självbekräftande, därför att det påverkar motivationen och den egna insatsen. Bristande tillit till att man kan påverka utfallet av händelser leder däremot till att man heller inte lyckas. Strickland (1989) framhåller "self-monitoring" eller "själv-reglering" (som inkluderar att kunna sätta realistiska mål) och självkontroll-mekanismer som både effektiva och produktiva bemästringsstrategier (Ogden, 1995).

Enligt Rotter (1966) är kontrollplacering (locus of control) en "generalized attitude, belief or expectancy regarding the nature of the casual relationship between one's own behaviour and its consequences" (s. 2). Kontrollplacering är en generell hållning eller förväntan om sammanhanget mellan beteende och konsekvenser, en hållning som kan påverka sättet att bete sig i många livssituationer. Om man tillskriver yttre förhållanden störst vikt ökar sannolikheten för att man blir passiv istället för att aktivt försöka lösa sina problem. Rotter har utarbetat ett frågeformulär för att mäta individuella skillnader i generaliserade förväntningar om inre och yttre kontroll hos vuxna. Även omarbetade skalor för att ta reda på kontrollplacering hos vuxna har använts i en rad undersökningar. Sålunda har man t.ex. funnit samband mellan föräldrars "locus of control" och deras barnuppfostran (Janssens, 1994). Föräldrar med mer yttre kontroll var mer auktoritära mot sina barn, d.v.s. det gällde mödrar och

föräldrar till flickor men inte fäder och föräldrar till pojkar. Föräldrarnas barnuppfostran var också beroende av barnets eget beteende, där yttre kontroll hos föräldrarna innebar auktoritär barnuppfostran, framför allt om de uppfattade barnet som utagerande (externaliserande).

Nowicki och Strickland (1973) har utarbetat en skala för att mäta barns syn på förhållandet mellan beteendet och dess konsekvenser, *The Children's Nowicki-Strickland Internal-External Control Scale*. Skalan har använts i en lång rad undersökningar och det har visat sig att yttre kontrollplacering i större utsträckning kan relateras till beteendestörningar, medan inre kontrollplacering mer kan relateras till positivt socialt beteende. Vad ligger då bakom det ena eller andra beteendet? Barn med inre kontrollplacering har visat sig ha varmare föräldrarelationer, ha föräldrar som tillåter barnen större självständighet tidigare i livet, som är mer demokratiska och mindre kontrollerande. Även faktorer utanför familjen har emellertid betydelse. Det är vanligare med inre kontrollplacering hos barn i högre socialgrupper och det är vanligare med yttre kontrollplacering hos barn som lever i stressfyllda livssituationer. Kontrollplacering kan dock påverkas av träning, vilket olika projekt och lägerverksamheter har visat (Lefcourt, 1983).

Novicki och Stricklands skala har 40 frågor som ska besvaras med ja eller nej. I det nordiska forskningsprojektet har vi (efter pilotundersökning i Norge) utvidgat antalet svarsalternativ. Barnen fick använda antingen ett bestämt JA eller NEJ med stora bokstäver eller ett mer tveksamt ja eller nej med små bokstäver. Det betyder att kodningen också har fyra svarsmått istället för två. Exempel:

Får du ofta skäll eller straff utan att ha gjort något fel? **JA** ja nej **NEJ**.

Svaren poängsätts i fyra skalsteg och vänds så att höga poäng alltid betyder hög inre kontroll. Skalan har visat sig ha hög inre konsistens, god reliabilitet och samvarierar varken med social önskvärdhet, intelligens eller kön (Strickland, 1989). Då det finns en huvudfaktor, som slår igenom och förklarar det mesta av variationen görs ingen faktoruppdelning, utan summan av poäng för hela skalan gäller. För

att få en bild av vad som efterfrågas i skalan och hur enskilda påstående besvaras redovisas i tabell 5 de påstående (i stark förkortning) som har högst respektive lägst medelvärden.

Tabell 5. Barnens bedömning av kontrollplacering. Påstående som har högst respektive lägst medelvärden (m) och standardavvikelser (s) för hela barngruppen, medelvärden för pojkar och flickor, samt signifikansnivå (p).

Påstående	m	s	pojkar	flickor	p
4. Viktigt för dig duktig i skolan?	3,6	0,7	3,6	3,5	ns
9. Föräldrar lyssnar vad deras barn har att säga?	3,4	0,7	3,3	3,4	ns
11. Får du ofta skäll, straff utan att ha gjort fel?	3,3	0,8	3,2	3,4	ns
22. Lyckas i skolan om du gör läxor?	3,4	0,7	3,4	3,5	ns
26. Brukar dina föräldrar hjälpa dig om du ber?	3,7	0,5	3,7	3,7	ns
37. Inte lönt göra sitt bästa i skolan, andra duktigare?	3,3	1,1	3,2	3,4	ns
8. Om bra start på morgonen, resten bra, oavsett?	2,2	0,9	2,3	2,2	ns
10. Tror du önskningar kan gå i uppfyllelse?	2,1	0,9	2,1	2,1	ns
24. Har du haft lyckoföremål (maskot eller annat)?	2,2	1,2	2,3	2,1	ns
27. Folk varit sura på dig utan anledning?	2,1	1,0	2,2	2,1	ns

Resultaten på skalan i sin helhet visar ett medelvärde på 109,3 med en standardavvikelse på 9,5. Det fanns ingen signifikant skillnad mellan pojkarnas medelvärde på 110,1 och flickornas på 108,5. Inte heller andra studier har funnit skillnader mellan pojkar och flickor i denna skala (Crozier, 1995). Om vi granskar de enskilda frågorna finner vi endast följande skillnader: Pojkar tror oftare än flickor att de kan undvika att bli förkylda, anser oftare än flickor att de får skulden för saker som de inte rör för och anser oftare än flickor att om de gör något galet är det mycket lite de kan göra för att göra det bra igen (samtliga skillnader  $p < .05$ ). Flickor anser oftare än pojkar att de flesta barn i deras ålder är starkare än vad de är ( $p < .01$ ).

Skillnaden mellan barnen i AB-kommunen och XY-kommunen är inte stor, men det finns en tendens till större inre kontroll hos barnen i den förra kommunen (medelvärde 110,7 respektive 106,9).

Om vi gör en jämförelse mellan barnen i de nordiska länderna, finner vi i Norge ett medelvärde på 112,0, i Sverige på 109,3, i Finland på 109,1, i Danmark på 104,2 och i Island på 102,8. Bara i Danmark finns en signifikant skillnad mellan pojkar och flickor, så att pojkar har högre inre kontroll.

### Motivation för skolarbete

En skala har konstruerats av Skaalvik (1992) vid pedagogiska institutionen, universitetet i Trondheim, för att på ett enkelt sätt mäta barns motivation för skolarbete i allmänhet och intresse för svenska (modersmål) och matematik i synnerhet. Barnen har att ta ställning till tolv påståenden och ringa in ett av svarsalternativen JA ja nej NEJ. Fyra påståenden handlar om skolan i allmänhet, fyra om svenska och fyra om matematik. Exempel:

Skolan är tråkig                      JA ja nej NEJ

Tabell 6. Barnens skolmotivation. Medelvärden (m) och standardavvikelser (s) för hela barngruppen, medelvärden för pojkar (p) och flickor (fl) samt signifikansnivå (p).

Påståenden	m	s	pojkar	flickor	p
1...tycker om matematik	2,9	1,1	2,9	2,9	ns
2...önskar slapp gå i skolan	3,2	1,0	3,1	3,3	*
3...tycker om arbeta med svenska	2,8	1,0	2,7	3,0	*
4...skulle gärna slippa matematik..	3,1	1,1	3,0	3,1	ns
5...tycker om alla skolämnen	2,3	1,0	2,2	2,4	ns
6...tycker svenska är tråkigt	2,9	1,1	2,7	3,1	*
7...gläder mig inför matematik..	2,6	1,1	2,6	2,5	ns
8...ser fram emot lektioner i svenska	2,6	1,0	2,5	2,7	ns
9...tycker om att gå i skolan	3,3	0,9	3,1	3,4	*
10...skulle gärna slippa svenska..	2,9	1,1	2,8	3,1	*
11...tycker matematik är tråkigt	2,9	1,1	2,9	2,9	ns
12...skolan är tråkig	3,4	0,9	3,2	3,5	**

Svaren poängsätts i fyra skalsteg och vänds så att positiva svar (gillar, tycker om) alltid ger högre poäng. Tabell 6 visar de tolv påståendena (i förkortning) som barnen har att ta ställning till och anger medelvärden och standardavvikelser för hela barngruppen, medelvärden för pojkar och flickor var för sig, samt signifikansnivå.

Det totala medelvärdet är 34,7 och standardavvikelsen 8,3. Det visar sig vara en signifikant skillnad ( $p < 0.05$ ) mellan pojkarnas och flickornas medelvärden (33,7 respektive 35,9) i den riktningen att pojkar har lägre skolmotivation. De enskilda frågorna visar på att det inte finns några skillnader mellan pojkar och flickor beträffande uppfattningen om matematik, inte vad avser någon av de fyra frågorna om matematik. Däremot är det skillnader i uppfattningen om svenska. I tre av fyra frågor är det en signifikant skillnad, som visar att flickor tycker bättre om att arbeta med svenska och att pojkar i större utsträckning tycker svenska är tråkigt och gärna skulle slippa lektionerna i svenska. Vad gäller skolan i allmänhet är det en signifikant skillnad mellan pojkar och flickor på tre av fyra frågor. Flickor tycker oftare om att gå i skolan. Pojkar önskar i större utsträckning än flickor att de slapp gå i skolan och tycker oftare att skolan är tråkig.

I jämförelsen mellan barnen från de två kommunerna visar det sig att barnen i XY-kommunen har högre skolmotivation, d.v.s. en mer positiv inställning till skolämnen och skolan. Deras medelvärde är 36,8 medan barnen i AB-kommunen har medelvärdet 33,5. Om vi istället jämför skolområden, visar det sig att det inte finns någon signifikant skillnad mellan skolområde A och B och inte heller mellan A och Y men däremot mellan B och Y ( $p < .01$ ). Det är i skolområde B som skolmotivationen är lägst.

Om vi gör en jämförelse mellan de nordiska länderna finner vi följande medelvärden: Danmark 36,5, Finland och Sverige 34,7, Island 33,8 och Norge 31,3. I Sverige, Island och Norge är skillnaden mellan pojkar och flickor signifikant, men tendensen är den samma i alla länder att flickor har högre skolmotivation än pojkar (mätt med denna skala).

## Sociometriska val

Sociometri kan ses som en av de äldsta teknikerna för beskrivning av sociala relationer i grupper och används ofta som en indikator för social kompetens (Schneider et al, 1989). Sociometri förknippas ofta med Moreno's pionjärbok *Who shall survive?* från 1934, samt med den vetenskapliga tidskriften *Sociometry*, grundad 1937. Även andra forskare har samtidigt och oberoende av Moreno utfört studier med sociometrisk ansats (Stytz 1985, Bjerstedt 1963).

Moreno menar att några viktiga krav bör uppfyllas för att den sociometriska proceduren skall ha sin relevans: gruppens storlek skall klart framgå, individerna skall ange sina preferenser mot en speciell valaspekt, valaspekten måste vara begriplig och kännas relevant, antalet tillåtna val skall vara obegränsat, valen måste ske anonymt och valresultaten skall kunna användas i det praktiska arbetet (Stytz 1985).

I den sociometriska val-metoden används såväl positiva som negativa valmöjligheter. De positiva valen skiljer ut både populära barn och barn som inte erhåller några val alls. De negativa valen skiljer endast ut de aktivt avvisade barnen, genom många negativa markeringar. Flera forskare betonar nödvändigheten av att använda en preferensskala med både positiva och negativa valmöjligheter (Coie et al. 1982). Trots en teoretisk argumentation för bruk av "en både-och" strategi har vi i vårt nordiska projekt valt att endast använda positiva valmöjligheter. Vi ser det viktigt att inte förstärka och stigmatisera de utsatta barnen i deras roller i skolmiljön. I vår undersökning är vi främst intresserade av att få fram mått på sociala preferenser, det vill säga hur många val det enskilda barnet får. Måttet ger ett uttryck för vänskap och popularitet dels under lektionstid i klassrummet, dels under raster på skolgården, men säger ingenting om barnens sociala status eller popularitet i andra sociala situationer.

Sociometri används här för att mäta individuell popularitet (mätt med det antal positiva val som det enskilda barnet får). Barnen uppmanas att skriva ned tre klasskamrater som de "*helst vill arbeta med under lektionerna*" samt tre klasskamrater som de "*helst vill vara tillsammans med på rasterna*". Den aktuella valsituationen

gäller endast för de i klassen ingående barnen. Ytterligare kamratval kan tilläggas om så önskas; kamratval som dock ej räknas in i resultatredovisningen.

### *Val lektioner och raster*

Resultaten i tabell 7 visar individuell popularitet, det vill säga hur stor andel barn, procentuellt, som blir valda av sina kamrater under arbete i klassrummet och under lek på rasterna. Resultaten visar hur många barn som fått 0-val, 1-8 val eller fler än 8 val sammanlagt.

*Tabell 7. Sociometri. Procentuell fördelning över de val som barnen (dvs hela barngruppen, pojkar respektive flickor) erhållit under lektioner och raster.*

Antal val	hela barngruppen	pojkar	flickor
0-val	7.6	9.8	5.1
1-8	77.6	74.2	80.4
> 8	14.8	16.0	14.5

Ser vi till de båda aspekterna (lektioner och raster) tillsammans, visar resultaten att 7.6 procent (19 barn) ej blir valda någon gång av sina klasskamrater. Det stora flertalet av barnen blir dock valda mellan en och åtta gånger. Cirka 15 procent av barnen kan ses som *"de populära barnen"*, vilka får mellan 8-17 val. Då det gäller skillnader mellan pojkar och flickor ser vi den största skillnaden vid 0-valen, där nästan dubbelt så många pojkar som flickor blir *"de ensamma barnen"* (9,8% respektive 5,1%).

### *Val lektioner eller raster*

Resultaten (i tabellen 8) visar individuell popularitet, dvs hur stor andel barn, som blir valda av sina kamrater antingen under lektionerna i klassrummet eller under lek på rasterna. Resultaten visar hur stor andel av barnen som fått 0-val, 1-4 val eller fler än 4 val.

Tabell 8. Sociometri. Procentuell fördelning över de val barnen (hela barngruppen, pojkar respektive flickor) erhållit under lektioner eller raster.

Antal val:	Under lektioner			Under raster		
	hela barngruppen	pojkar	flickor	hela barngruppen	pojkar	flickor
0	10.8	12.0	9.4	10.8	14.9	6.0
1-4	72.4	70.7	74.4	80.0	76.1	84.6
> 4	16.8	17.3	16.2	9.2	9.0	9.4

Resultaten visar, då det gäller val inne på lektionerna, att 10.8 procent av barnen inte får några val alls. De "ensamma barnen" motsvaras ungefär av ett barn i varje klass. Det stora flertalet barn får dock mellan 1-4 val (72.4%). "De populära barnen" (16.8%) får fler än fyra val. Inga större skillnader mellan pojkar och flickor kan konstateras.

Då det gäller valen ute på rasterna ser vi likaså 10.8 procent av barnen som inte blir valda någon gång av sina klasskamrater. Det stora flertalet barn (80%) får dock mellan 1-4 val. "De populära barnen" utgör 9.2 procent. Skillnaden mellan pojkar och flickor visar sig tydligt under aspekten ute. Nästan 15 procent av pojkarna (20 st), men endast sex procent av flickorna (7 st), blir "de ensamma barnen" på rasterna. Detta skulle betyda att nästan två pojkar i varje klass (i de 12 undersökningsklasserna) skulle bli utan kamrat på rasterna.

Resultaten visar också en annan skillnad om vi jämför aspekterna inne och ute. Fler barn hör till gruppen "populära barn" då det gäller inneaspekten.

*Sammanfattningsvis* skulle vi kunna säga att 92 procent av barnen blir valda någon gång av sina klasskamrater, om vi ser till de båda aspekterna inne och ute. Cirka åtta procent av barnen blir de "ensamma barnen", och av dessa barn är pojkarna i majoritet. Jämför vi aspekterna *inne* och *ute* ser vi att fler "populära barn" finns inne på lektionerna än ute på rasterna och att fler pojkar än flickor blir "ensamma barn" ute på rasterna.



## *Lärarnas bedömning av barnen*

I detta kapitel redovisas resultaten av lärarnas bedömningar av barnen, enligt de fyra skalorna sociala färdigheter, problembeteende, funktionsnivå i skolan och temperament.

### **Sociala färdigheter**

Lärarversionen av *Gresham & Elliott's Social Skills Rating System* ger en uppfattning om lärarnas bedömning av barnens sociala färdigheter. Tematiskt är lärarversionen uppdelad i tre delskalor, nämligen: samarbete, självhävdelse och självkontroll. Då det gäller delskalan *samarbete* bedömer läraren exempelvis hur eleven följer skolans regler och riktlinjer och hur eleven använder tiden konstruktivt. Delskalan *självhävdelse* inkluderar påståenden som exempelvis förmågan att hävda sig och att ta initiativ. Då det gäller delskalan *självkontroll* bedömer läraren elevens beteende såväl i konfliktsituationer som i icke konfliktsituationer.

Lärarversionen består av 30 påståenden med fyra svarsalternativ: aldrig, ibland, ofta och mycket ofta (med värdering 1,2,3 och 4). I enlighet med det nordiska projektets uppläggning använder vi fyra svarsalternativ istället för den engelska versionens tre. Efter en norsk förprovning visade det sig att fyrasvars-alternativet var att föredra, då barnen inte förleds att använda "mittläget".

Resultaten visas i tabell 9. För de enskilda påståendena redovisas medelvärden och standard-avvikelser för hela barngruppen och medelvärden för pojkar och flickor var för sig, samt anges om det föreligger en signifikant skillnad.

Tabell 9. Lärares bedömningar av barnens sociala färdigheter. Medelvärden (m) och standardavvikelser (s) för hela barngruppen, medelvärden för pojkar och flickor, samt signifikansnivå (p).

Påståenden i förkortning	m	s	pojkar	flickor	p
<b>Samarbete</b>					
9. Fullföljer arbetsuppgifter	3.1	0.9	2.8	3.4	***
15. Använder tiden konstruktivt	2.6	1.0	2.3	3.1	***
28. Följer med vid instruktion	3.2	0.8	2.9	3.5	***
29. Byter lätt från en aktivitet	3.1	0.9	2.8	3.4	***
16. Utför skolarbetet korrekt	3.2	0.9	3.0	3.5	***
26. Ignorerar andra som stör	2.6	0.8	2.4	2.8	***
20. Följer instruktioner	3.3	0.8	3.0	3.6	***
21. Städar undan arbetsmaterial	3.2	0.9	2.7	3.6	***
8. Använder ledig tid konstruktivt	3.1	0.8	2.9	3.3	***
27. Håller arbetsplatsen städad	2.9	1.0	2.4	3.5	***
<b>Självhövudelse</b>					
14. Tar initiativ till samtal	2.8	0.8	2.8	2.9	ns
2. Introducerar sig själv	2.5	0.9	2.5	2.4	ns
3. Ställer sig kritisk till regler	2.4	0.8	2.6	2.3	ns
7. Inbjuder andra till att vara med	2.7	0.8	2.7	2.7	ns
17. Säger ifrån på lämpligt sätt	2.6	0.8	2.5	2.7	ns
10. Har lätt för att få vänner	2.8	0.9	2.8	2.9	ns
19. Ger beröm till kamrater	2.4	0.7	2.2	2.5	***
6. Talar positivt om sig själv	2.2	0.7	2.2	2.2	ns
23. Anmäler sig att hjälpa	2.5	0.9	2.3	2.6	*
24. Deltar oombedd i pågående akt.	2.5	0.8	2.4	2.6	ns
<b>Självkontroll</b>					
1. Kontrollerar sitt humör	2.9	0.9	2.7	3.1	***
4. Kompromissar i konflikter	2.2	0.8	2.1	2.3	ns
25. Reagerar lämpligt vid knuff/slag	2.6	0.8	2.4	3.0	***
12. Kontrollerar humöret/till vuxna	3.1	0.8	2.9	3.4	***
13. Tål kritik	2.7	0.8	2.6	2.9	**
11. Reagerar lämpligt/kamrater retas	2.7	0.8	2.5	2.9	***
18. Godtar kamraters förslag	2.9	0.7	2.8	3.0	ns
5. Reagerar lämpligt på grupptryck	2.7	0.7	2.6	2.9	***
30. Kommer överens med människor	3.1	0.7	3.0	3.3	**
22. Samarbetar med klasskamrater	2.7	0.9	2.6	2.9	*

Medelvärdet för hela barngruppen är 83.4, med standardavvikelsen 14.6. En signifikant skillnad ( $p < .001$ ) föreligger mellan pojkars och flickors medelvärden (78,7 respektive 88,8), vilket betyder att lärarna bedömer flickornas sociala färdigheter mer positivt.

Om vi ser till de tre olika delskalorna var för sig och skillnaden mellan pojkar och flickor visar resultaten att signifikant skillnad föreligger då det gäller *samarbete* ( $p < .01$ ) och *självkontroll* ( $p < .01$ ), men däremot inte då det gäller *självhövudelse*.

Inom delskalan *samarbete* (i skolsituationen) visar samtliga 10 påståenden en skillnad mellan pojkar och flickor ( $p < .001$ ). Lärarna bedömer alla påståenden i mer positiv riktning när det gäller

flickorna (ofta och mycket ofta), medan pojkarna i större utsträckning bedöms i riktning mot ofta och ibland.

Inom delskalan *självhävdelse* är skillnaderna inte så stora mellan pojkar och flickor. Endast två påståenden visar signifikanta skillnader, där lärarna skattar flickorna högre än pojkarna, nämligen:

ger beröm till kamraterna; anmäler sig frivilligt att hjälpa till

I övriga åtta påståenden bedömer lärarna pojkar och flickor mer likartat.

Inom delskalan *självkontroll* ser vi signifikanta skillnader mellan pojkar och flickor i alla aspekter utom två, nämligen:

kompromissar i konflikter; godtar kamraters förslag

Om vi jämför skolområden visar resultaten ingen signifikant skillnad mellan skolområden A och Y, men däremot mellan skolområden A och B och mellan B och Y. Skolområde A har således det lägsta medelvärdet om vi jämför de tre skolområdenas lärarskattningar.

Vid en jämförelse mellan de nordiska ländernas medelvärden avseende barnens sociala färdigheter (enligt lärarnas bedömningar) finner vi att det högsta medelvärdet finns hos de isländska barnen (90.5), följt av Finland (88.9), Norge (86.0) och Sverige (83.4). Danmarks medelvärde (70.6) är inte jämförbart med de övrigas, då man använt en annan form av svarsalternativ. I samtliga nordiska länder återfinns signifikanta skillnader mellan pojkar och flickor, dvs där lärarna skattar flickorna högre än pojkarna. Då det gäller delskalan *självhävdelse* kan vi notera att det bara är i Sverige som lärarna inte skattar någon skillnad mellan pojkar och flickor.

### **Problembeteende**

Gresham & Elliott's (1990) skala för lärarnas bedömning av problembeteende i klassen innehåller 18 påståenden, vilka korrelerar negativt med de sociala färdighetsskalorna, enligt teoretisk utgångspunkt. Gresham och Elliott skriver:

"The SSRS is based on the idea that problem behaviors may interfere with the acquisition or performance of socially skilled behaviors. This idea is crucial to understanding social competence. Problem behaviors can 'block' or interfere with the occurrence of socially skilled behaviors....Knowledge about problem behavior levels can help explain social deficits" (s. 8).

Skalan problembeteende innehåller aspekterna *externalisering*, *internalisering* och *överaktivitet*. Vi har valt att inte dela upp faktorerna, utan använder endast totalskalan. Under aspekten externalisering har nämligen ett påstående ("Has temper tantrums") från den engelska versionen blivit felöversatt till "Är ängslig". Påståendet förändrar därmed sin innebörd (enligt faktorindelningen) och kan snarare hänföras till aspekten internalisering.

Skalan består av 18 påståenden med svarsalternativen aldrig, ibland, ofta och mycket ofta (vilka värderas 1,2,3 och 4).

Tabell 10. Lärarbedömningar av barnens problembeteenden. Medelvärden (m) och standardavvikelser (s) för hela barngruppen, medelvärdet för pojkar (p) och flickor (fl), samt signifikansnivå (p).

Påståenden i förkortning	m	s	p	fl	p
<b>Externalisering</b>					
Slåss med andra	3.6	0.6	3.3	3.9	***
Hotar eller plågar andra	3.8	0.5	3.6	3.9	***
Bråkar med andra	3.5	0.7	3.2	3.8	***
Svarar emot vuxna	3.4	0.7	3.3	3.6	***
Blir lätt arg	3.2	0.8	3.1	3.5	***
(Har raseriutbrott/	-	-	-	-	- )
<b>Internalisering</b>					
Har låg självkänsla	3.1	0.8	3.1	3.1	ns
Verkar ensam	3.3	0.8	3.2	3.4	ns
Ängslig i grupp	3.5	0.7	3.5	3.6	ns
Blir lätt förlägen	3.0	0.8	3.1	3.0	ns
Isolerar sig	3.6	0.7	3.5	3.7	*
Verkar ledsen/ deprimerad	3.6	0.6	3.5	3.7	ns
(Är ängslig)	3.1	0.8	3.1	3.2	ns
<b>Överaktivitet</b>					
Blir lätt distraherad	2.9	0.9	2.6	3.2	***
Avbryter andras samtal	3.3	0.8	3.0	3.6	***
Stör pågående aktiviteter	3.4	0.8	3.1	3.8	***
Lyssnar ej till andra	3.2	0.7	3.0	3.5	***
Handlar impulsivt	3.0	0.8	2.8	3.2	***
Rastlös/orolig, i rörelse	3.4	0.9	3.0	3.7	***

Våra resultat fördelar sig i enlighet med tabell 10. För de enskilda påståendena redovisas medelvärden och standardavvikelser för hela barngruppen, medelvärden för pojkar och flickor, samt anges om det föreligger en signifikant skillnad mellan pojkar och flickor. Redovisningen visar omkodade påståenden, vilket innebär att högt värde motsvarar lågt problembeteende, och tvärtom lågt värde innebär högt problembeteende.

Resultaten från lärarnas bedömning av barnens problembeteenden visar att medelvärdet för barngruppen totalt är 59.7 med standardavvikelsen 8.3. En signifikant skillnad ( $p < .001$ ) föreligger mellan pojkar och flickors medelvärden (56,8 respektive 63,3), vilket tyder på en bedömning från lärarnas sida, att pojkarna uppvisar problembeteenden i större utsträckning än flickorna.

Vid en hastig blick i tabell 10 framgår att aspekterna externalisering och överaktivitet tydligt framträder med skillnader mellan pojkar och flickor. Lärarna bedömer pojkarna i högre grad än flickorna förknippade med ett externaliserat och överaktivt beteende. Då det gäller internalisering av problem tyder resultaten på att pojkar och flickor bedöms mer likartat.

Om vi jämför skolområden visar resultaten inga signifikanta skillnader mellan de tre skolområdena.

Vid en jämförelse mellan de nordiska ländernas lärarbedömningar av barnens problembeteenden finner vi följande medelvärden: Island 60.8, Norge 60.2, Finland 60.1, Sverige 59.7 och Danmark 43,3. Danmarks medelvärde 43,3 är inte jämförbart med de övrigas, då man använt en annan form av svarsalternativ. I samtliga nordiska länder finner vi signifikanta skillnader mellan pojkar och flickor ( $p < .001$ ), dvs pojkarna bedöms ha mer problembeteende än flickorna.

### **Funktionsnivå i skolan**

Gresham och Elliott menar att barnens sociala färdigheter är nära relaterade till deras funktionsnivå i skolan. I denna skala bedömer lärarna färdighetsnivåer i matematik och svenska, men också

klassrumsbeteende, skolmotivation, samt vilket stöd barnen får från sina föräldrar.

Lärarversionen består av 9 påståenden med bedömningsalternativen dålig, medel, god och mycket god (vilka värderas 1, 2, 3 och 4). I enlighet med det nordiska projektets upplägging använder vi fyra svarsalternativ, istället för den engelska förlagans fem, just för att undvika många markeringar på "mittläget". Exempel:

I läsning, hur är denna elev jämfört med de andra eleverna?

För de enskilda påståendena redovisas i tabell 11 medelvärden och standardavvikelser för hela barngruppen, medelvärden för pojkar och flickor, samt anges om det föreligger en signifikant skillnad mellan pojkar och flickor.

Tabell 11. Lärarbedömningar av barnens funktionsnivå i skolan. Medelvärden (m) och standardavvikelser (s) för hela barngruppen, medelvärden för pojkar (p) och flickor (f), samt signifikansnivå (p).

Påståenden i förkortning	m	s	pojkar	flickor	p
<b>Funktionsnivå i skolan</b>					
49. Funktionsnivå generellt	2.7	1.0	2.5	2.9	***
50. Läsning	2.8	1.0	2.5	3.1	***
51. Matematik	2.7	1.0	2.6	2.8	ns
52. Läsfärdighet	2.8	1.0	2.5	3.0	***
53. Kunskaper i matematik	2.7	1.0	2.6	2.8	*
54. Motivation att lyckas	3.0	1.0	2.7	3.4	***
55. Stöd från föräldrar	3.2	0.9	3.1	3.4	*
56. Elevens begåvningsnivå	2.8	0.9	2.7	3.0	*
57. Klassrumsbeteende	3.0	1.0	2.5	3.4	***

Resultaten från lärarbedömningarna av barnens funktionsnivå i skolan visar att medelvärdet för hela barngruppen är 25,7 med standardavvikelsen 7,6. En signifikant skillnad ( $p < .001$ ) föreligger mellan pojkarnas och flickornas medelvärden (23,8 respektive 27,9). Resultaten visar signifikanta skillnader i åtta av nio påståenden, där lärarna bedömer flickorna högre, nämligen: prestationer i skolämnen, läsning, läsfärdighet, lyckas i skolan och klassrumsbeteende; kunskaper i matematik, stöd från föräldrar och begåvningsnivå. Endast i matematik bedömer lärarna pojkar och flickor mer likartat.

Vid en jämförelse mellan de olika skolområdena finner vi ingen signifikant skillnad mellan medelvärdena i skolområden A-B, A-Y eller B-Y vad gäller elevernas funktionsnivå i skolan. Lärarna skattar således barnen likvärdigt i de tre skolområdena.

Vid en jämförelse mellan de nordiska länderna finner vi följande medelvärden: Island 26,6, Norge 26,4, Finland 26,1, Sverige 25,7 och Danmark 24,3.

## Temperament

Rutter (1993) påpekar att ingen kan ifrågasätta att det finns grundläggande individuella skillnader i beteendestilar, men att det är svårt att entydigt definiera vad temperament är annat än inre kvaliteter som kan ha en biologisk bas (inklusive en genetisk komponent) men också påverkas av erfarenheter. "The intensity of a person's emotional reactions, or activity level, or approach to new situations will be influenced by their cognitive processing of the situation and by their self-concept, as well as by stylistic temperamental features. In other words, temperament constitutes just one aspect of personality" (s. 185-186).

Temperament har rönt förnyat intresse de senaste två decennierna. Men att det är komplicerat att definiera vad temperament är, framgår av boken *Temperament in Childhood* (Kohnstamm et al, 1989), där det ges en översikt över forskningen i en rad olika länder. John Bates, som skrivit första kapitlet i boken, anser att det är en hjälp att se på begreppet temperament på tre olika nivåer:

- 1) På den första nivån ses temperament som ett mönster i observerat beteende, t.ex. sätt att uttrycka känslor, intensiteten i känslor och reaktionströskel. Detta kan både vara påverkat av inre faktorer och situationsfaktorer, inklusive vad barnet lärt sig om sin egen förmåga och omgivningens möjligheter och begränsningar.

- 2) På den andra nivån ses temperament i termer av individuella neurologiska faktorer, som inkluderar centrala nervsystemets funktioner. Det kan t.ex. vara skillnader mellan individer i nervsystemets reaktioner på olika stimulus-situationer - som

korresponderar med beteendet. Dock antas centrala nervsystemets strukturer och processer kunna ändras genom erfarenheter och omgivningspåverkan.

3) På den tredje nivån ses temperament i termer av konstitutionella faktorer, de tidigaste biologiska rötterna till beteendemönster, som inkluderar individens genetiska arv och påverkan under fosterstadiet.

Den första nivån är oss till störst hjälp, när vi ska förstå den tydliga skillnad, som lärarna i vår undersökning finner mellan pojkars och flickors temperament. Arnold Buss (Kohnstamm et al, 1989) framhåller två typer av förklaringar till funna könsskillnader. En biologisk förklaring är att prenatala hormoner gör män argare, aggressivare och aktivare. Den vanligaste alternativa förklaringen är skillnader i socialisation. I varje samhälle erbjuds pojkar och flickor olika förebilder och ges direkt träning i könsroller. Pojkar tillåts t.ex. inte (i vårt västerländska samhälle) uttrycka ängslan men däremot tolereras en viss portion aggressivitet. Flickor uppmuntras till samarbete och nära interaktion med varandra medan pojkar uppmuntras att tävla och sträva efter individuella färdigheter. Buss anser att eftersom forskningsresultat vanligen inte visar på könsskillnader i temperament under barns första levnadsår, lutar det åt att socialisation är förklaringen till senare skillnader.

Geldolph Kohnstamm (1989) anser emellertid att funna könsskillnader i flera olika kulturer visar på konstitutionella faktorer. Han redovisar också undersökningar där lärarskattningar visar på större könsskillnader än föräldraskattningar. Därav bör man inte, menar Kohnstamm, dra slutsatsen att lärare i allmänhet är mer könsstereotypa i sina bedömningar än föräldrar utan att livet i skolan frambringar mer könsstereotypa beteenden än livet i hemmet på grund av begränsat utrymme, många beteenderestriktioner och intensiva sociala interaktioner mellan könen.

I forskning om riskfaktorer och skyddande faktorer framhålls temperament som en viktig faktor. Ett lugnt temperament med social flexibilitet och hög stress-tolerans är en skyddande faktor medan det omvända ökar sårbarheten.



En fråga har varit hur man ska kunna mäta barns temperament. Thomas och Chess (1977) har utarbetat en skala för föräldrars och lärares bedömning av yngre barns temperament. De fick stöd av flera forskare i sin definition av temperament och i att det finns skillnader i beteendestil, som har viss stabilitet från situation till situation och över tid. I det nordiska forskningsprojektet har vi använt oss av en förkortad skala med 23 frågor, som har utarbetats av Thomas och Chess, ämnad för lärare, *A short form of the teachers temperament Questionnaire* (Keogh, Pullis & Cadwell, 1982). I skalan urskiljs tre faktorer, en uppgiftsrelaterad, en som är relaterad till barnets flexibilitet, särskilt i sociala situationer, och en som är relaterad till reaktivitet och inkluderar reaktionströskel och reaktionsintensitet.

Inga andra bedömningar av temperament än lärarnas bedömningar har gjorts, vilket betyder att skolan är kontexten, sammanhanget. Lärarna har på en sexgradig skala bedömt barnet utifrån olika påståenden. Exempel:

Barnet verkar ha svårt att sitta stilla, sitter oroligt eller lämnar sin plats

- |               |     |
|---------------|-----|
| Nästan aldrig | (1) |
| Sällan        | (2) |
| Ibland        | (3) |
| Ofta          | (5) |
| Nästan alltid | (6) |

Skalan har visat sig vara ett reliabelt instrument för att fastställa lärares uppfattning om barns temperament och ett bra forskningsinstrument. Svaren kodas så att höga värden betyder positivt temperament, d.v.s. hög uppgiftsorientering, hög social flexibilitet, låg reaktionströskel. Tabell 12 visar (i förkortad formulering) vad de 23 olika bedömningarna handlar om.

Vi har valt att inte redovisa de olika faktorerna var för sig, eftersom vår granskning av faktorladdningar visar att den faktor, som kan kallas uppgiftsorientering, samlar betydligt fler påståenden än i engelska undersökningar. Inte mindre än 15 av 23 påståenden har högst laddning i faktorn uppgiftsorientering, där skillnaden mellan pojkar och flickor är störst. Möjligen finns här kulturella skillnader, men inte heller i andra studier har faktorerna definierats som

delskalar, varför vi finner det försvarbart att enbart använda oss av totalskalan.

Tabell 12. Lärarbedömningar av barnens temperament. Medelvärden (m) och standardavvikelser (s) för hela barngruppen, medelvärden för pojkar och flickor samt signifikansnivå (p).

Påståenden	m	s	pojkar	flickor	p
1...har svårt att sitta stilla..	4,9	1,4	4,3	5,6	***
2...om aktivitet avbryts, återupptar..	4,5	1,4	4,0	5,1	***
3...avledd lätt av ljud, annat..	4,1	1,5	3,5	4,7	***
4...kan hålla på med aktivitet..	4,3	1,6	3,7	4,9	***
5...kan sitta lugnt rimlig tid..	4,5	1,5	3,9	5,1	***
6...låter sig inte distraheras...	3,6	1,6	3,1	4,2	***
7...fortsätter lyssna till läraren även om..	3,9	1,5	3,2	4,7	***
8...börjar aktivitet men fullföljer inte..	4,8	1,3	4,4	5,3	***
9...sitter stilla medan historia uppläst..	5,2	1,1	4,9	5,5	***
10...verkar trivas med andra elever	4,9	1,2	4,7	5,2	***
11...deltar ej i början, tittar på..	4,7	1,3	4,7	4,8	ns
12...tycker om att utföra uppdrag åt läraren	4,5	1,4	4,1	5,1	***
13. tvekar delta, men blir snart med	4,6	1,2	4,4	4,9	***
14...lång tid bli förtrogen med nya..	5,1	1,1	5,0	5,3	*
15...reagerar försiktigt om annan tar från..	2,7	1,3	2,5	2,9	*
16...kastar sig in i nya sit. utan att tveka	3,5	1,6	3,6	3,5	ns
17...lång tid bli förtrogen med nya sit.	4,6	1,2	4,5	4,7	ns
18...visar blyghet.. möter andra barn	4,5	1,3	4,4	4,5	ns
19...ställer till bråk i lek med andra barn	5,2	1,1	4,9	5,6	***
20...känslig för temperatur, varmt, kallt	5,4	1,0	5,3	5,4	ns
21...överreagerar i stressade sit.	4,8	1,3	4,3	5,2	***
22...blir mycket arg om inte får..	5,0	1,2	4,7	5,4	***
23...känslig för förändringar..ljustet..	5,7	0,7	5,7	5,7	ns

Medelvärdet för hela barngruppen var 104,0 och standardavvikelsen 18,7. Det visar sig att skillnaden mellan pojkars medelvärde (97,2) och flickors (112,7) är signifikant ( $p < 0.001$ ).

Det finns en skillnad mellan barnen i de båda kommunerna, så att barnen i XY-kommunen har högre medelvärde (temperamentet bedöms mer positivt) än barnen i AB-kommunen, 109,1 respektive 102,1. Om man istället jämför de tre skolområdena, visar det sig vara en signifikant skillnad mellan skolområde A och B ( $p < .001$ ) och mellan A och Y ( $p < .001$ ) men inte mellan skolområde B och Y. Det är således i skolområde A, som lärarna bedömt barnens temperament minst positivt - om man ser till alla barn och inte pojkar och flickor var för sig.

Om vi gör en jämförelse mellan de nordiska länderna finner vi följande medelvärden för barnen i undersökningsgruppen: Island 111,5, Norge 107,7, Sverige 104,0, Danmark 102,7 och Finland

93,5. I alla de nordiska länderna är det signifikanta skillnader ( $p < .001$ ) mellan pojkar och flickor, i den riktningen att lärarna bedömer flickornas temperament mer positivt.

## *Föräldrarnas information om barnen*

Som framgår av kapitlet om tillvägagångssätt innehöll frågeformuläret till föräldrarna ett antal frågor om barnens hälsa och utveckling, kriser i familjen och bekymmer för barnen, positiva sidor hos barnen, sociala färdigheter, relationer till familj och kamrater, skola och fritidsaktiviteter samt hjälpinsatser. Vi kan samtidigt erinra oss att det finns föräldrainformation för färre barn än de som deltog i barn- och lärardelen. I vår undersökning deltog 252 barn, vilka också bedömdes av sina lärare. Föräldrainformation har vi erhållit för 217 av barnen, vilket motsvarar 86 procent av deltagande barns föräldrar.

### **Hälsa och utveckling**

Det finns en del individuella faktorer, som vanligen anses bidra till ökad sårbarhet och därmed till minskad motståndskraft hos barn. Sådana individuella faktorer är t.ex. komplikationer i samband med förlossning, långvarig sjukdom, skada eller funktionshinder och försenad utveckling. Därför fick föräldrarna besvara frågor därom.

*Graviditet och förlossning* förlöpte okomplicerat för 76 procent av barnen medan föräldrarna angav komplikationer för 18 procent. Det var ingen skillnad mellan kommuner och inte heller mellan flickor och pojkar totalt sett (77 % respektive 75 % utan komplikationer).

Komplicationer som nämnades i samband med graviditeten var att modern varit inlagd på sjukhus på grund av t.ex. förvärrar, blödningar, havandeskapsförgiftning, viktproblem, högt blodtryck, utomkvedshavandeskap och moderkakelossning. Andra problem under graviditeten var huvudvärk/migrän, illamående och för en av mödrarna ständiga kontroller på grund av tidigare missfall. Flera mödrar beskrev därefter svåra eller utdragna förlossningar, akuta kejsarsnitt samt sätesbjudningar. För tolv barn noterades att de föddes för tidigt och fick ligga i kuvös och några barn fick ligga i

kuvös på grund av syrebrist vid förlossningen, vatten i lungorna eller blodtransfusioner. Något barn hade haft navelsträngen runt halsen eller blivit "slö och behövt tas ut med sugklocka". Något barn hade för hög födelsevikt, vilket skapat problem vid framfödandet (skador hos barnet). En tvillingfödsel nämndes, där en av tvillingarna dog.

Föräldrarna fick bedöma barnens *hälsotillstånd* i allmänhet. De allra flesta barnen bedömdes ha god hälsa (93%), medan sex procent bedömdes ha medelgod hälsa och en procent ha dålig hälsa. Det var ingen skillnad mellan kommuner eller mellan flickor och pojkar.

Föräldrarna fick ange om barnet hade någon medfödd eller *långvarig sjukdom, skada eller något funktionshinder*. Det gällde elva procent av barnen (23 barn). De exempel som föräldrarna nämnde var följande: allergi/astma (fem barn), olika typer av synproblem (fem barn), diabetes (tre barn), hjärtbesvär (två barn), huvudvärk, förlossningsskada/axel, öronbesvär, bronkit, böjvecks-exem (ett barn i vardera exempel). För 19 av dessa 23 barn begränsas barnets aktiviteter/utvecklingsmöjligheter periodvis. Barnet blir t.ex. trött vid aktivitet, andfådd, får sämre kondition, hänger inte med i fysiska aktiviteter; astma och allergiproblem förhindrar viss idrott; hörsnuva och klåda i mun och ögon skapar irritation och trötthet; diabetes gör dagen mer inrutad vad gäller mat och tider; skada ger värk; öronproblem gör att barnet periodvis "undviker simhallen"; att inte känna när man behöver kissa gör att ett barn inte vill "ligga över borta". Bara i ett enda fall anses sjukdomen/skadan/funktionshindret i hög grad utgöra en belastning för familjen. I åtta fall är det i någon mån en belastning och i 14 fall inte alls en belastning.

Nästan två tredjedelar av barnen (60 %) har aldrig varit *inlagda på sjukhus*. Om man bara ser till de senaste tolv månaderna är det en procent av barnen (tre barn), som vistats på sjukhus inom den tidsperioden. Tidigare sjukhusvistelser har 37 procent av barnen erfarenhet av och ytterligare två procent både de senaste tolv månaderna och tidigare. Det är fler flickor än pojkar som aldrig varit inlagda på sjukhus (66 % av flickorna mot 54 % av pojkarna). Inget barn har varit *frånvarande från skolan* i mer än en månad på grund av sjukdom eller skada de senaste tolv månaderna och bara en procent av barnen (två barn) har varit det någon gång tidigare.

Hälsa är ett problematiskt begrepp att operationalisera, men som en jämförelse kan nämnas att Lennart Köhler (1990) i boken *Barn och barnfamiljer i Norden* som mått på hälsa använder: hur många barn som har långvarig sjukdom eller handikapp (i Sverige 5-9 % beroende på åldersgrupp), hur många barn som vårdats på sjukhus minst en gång under de senaste tolv månaderna (6-8 % beroende på åldersgrupp) och hur många som varit frånvarande från daghem och skola på grund av sjukdom minst tio dagar de senaste tre månaderna (5-9 % beroende på åldersgrupp). Där framgår också att de nordiska länderna internationellt sett har ett gott utgångsläge när det gäller hälsa.

Föräldrarna i vår undersökning fick också bedöma barnens *utveckling under förskoleåldern*. Tidig utveckling hade 24 procent av barnen. Flickorna hade i betydligt större utsträckning tidig utveckling under förskoleåldern, den bedömningen gällde inte mindre än 36 procent av flickorna mot 13 procent av pojkarna. Flickornas försprång är tydligt i båda kommunerna. Föräldrarna bedömde att 72 procent av barnen hade normal utveckling och bara två procent av barnen hade sen utveckling.

### **Kriser i familjen och bekymmer för barnen**

Till familjefaktorer, som kan bidra till ökad sårbarhet, hör t.ex. kriser i familjen, dödsfall i familjen, längre separationer från föräldrarna eller en av dem samt syskons sjukdom eller beteendeproblem (som tar familjens tid och uppmärksamhet i anspråk).

Det var bara ett fåtal barn som varit *skilda från modern* mer än en månad under sitt första levnadsår. Detta gällde tre procent av barnen (sju barn), som antingen flyttat till sina adoptiv- eller fosterföräldrar eller varit på institution utomlands. Ytterligare två procent (fyra barn) hade upplevt tidiga separationer, utan att föräldrarna angav något skäl. Av svar på annan fråga framgår att sammanlagt tio barn i undersökningsgruppen är adoptiv- eller fosterbarn. Det betyder att 95 procent av barnen inte upplevt någon (längre) separation från sin biologiska mamma under första levnadsåret. Fler barn hade varit *skilda från fadern* mer än en månad

under första levnadsåret, nämligen tolv procent av barnen (25 barn). Om skälet inte var samma som föregående (adoptiv- eller fosterbarn) var det att mamman ensam hade hand om barnet.

Bara en procent av *vårdnadshavarna* hade varit *allvarligt (fysiskt eller psykiskt) sjuka* de senaste tolv månaderna och två procent tidigare. Därtill kom två procent som varit sjuka både det senaste året och tidigare. "Nej, aldrig" svarade 94 procent av föräldrarna på frågan om egen allvarlig sjukdom.

*Syskon med funktionshinder eller allvarlig sjukdom* var också ovanligt, bara en procent de senaste tolv månaderna, två procent tidigare, en procent bådadera. Det betyder att 93 procent av barnen inte hade någon erfarenhet av syskon med allvarlig sjukdom. Lika många hade inte någon erfarenhet av *syskon med inlärningssvårigheter* och 94 procent av barnen hade inte någon erfarenhet av *syskon med beteendeproblem*. I varje kategori fanns det alltså fyra till åtta barn som har erfarenhet av syskons svårigheter (och sju till nio barn, där föräldrarna inte svarat).

Det fanns också en fråga om *personer nära barnet har avlidit*. Jo, för åtta procent av barnen hade detta skett de senaste tolv månaderna, för 22 procent tidigare och för tre procent både det senaste året och tidigare. Det betyder att 67 procent av barnen aldrig varit med om att närstående personer avlidit.

Det var bara ett enda jakande svar ("tidigare") på frågan om *familjen förlorat bostaden på grund av betalningssvårigheter*.

När det gällde *annan akut kris i familjen* var det fem procent som angav en sådan kris de senaste tolv månaderna, åtta procent tidigare, en procent både det senaste året och tidigare och sju procent avstod från att svara på frågan. Eftersom frågan följdes av uppmaning till kommentarer, får vi veta att flest föräldrar tänkte på kris i samband med att de skilt sig eller flyttat isär (nämndes för 18 barn). Att syskon insjuknat, råkat ut för en olycka eller dött var en kris, som nämndes i sju fall. I några fall handlade det om föräldrarnas sjukdom (båda föräldrarna sjuka eller en av dem fått cancer, drabbats av panikångest eller blivit alkoholist) och i ett par fall nämndes arbetslöshet (båda föräldrarna av och till arbetslösa, modern arbetslös efter 25 års tjänst). Därtill nämnde någon enstaka en kris t.ex. på

grund av att syskon fosterhemsplacerats, att morfar eller farmor avlidit, en moster (till barnet) fått problem, hunden blivit överkörd. Det fanns också några enstaka exempel som gällde barnets egen ångest eller sent upptäckt hörselskada eller klassbyte, oro i samband med lärarbyte.

*Är det något hos barnet som bekymrar dig*, var en fråga med elva exempel som skulle besvaras med "ja", "ibland" eller "nej". Tabell 13 visar antalet barn (inte procent eftersom de är så få) under svarsalternativ som anger jakande svar på bekymmer. Antalet barn i tabellen ska sättas i relation till att föräldraformuläret besvarades för totalt 217 barn, varav 113 pojkar och 104 flickor. Som framgår av tabellen är det ovanligt att föräldrar svarar ett obetingat "ja" på något bekymmer (gäller mellan knappt en och högst tre procent av barnen) men förhållandevis vanligt att anse att det varit bekymmer "ibland". Vanligast är att ätvanor är ett bekymmer, därefter kommer markeringar för skolprestationer och förmåga att hålla familjens regler, bådadera vanligare för pojkar än för flickor. *Minst* vanligt är att ha bekymmer för barnens utveckling, deras förhållande till sin mor (och för flickors del även till sin far) och till lärare/klassföreståndare.

Tabell 13. Föräldrarnas bekymmer för sina barn

Bekymmer	Antal totalt		Antal pojkar		Antal flickor	
	Ja	Ibland	Ja	Ibland	Ja	Ibland
Barnets						
- personlighet	1	32	1	20	1	12
- ätvanor	6	44	3	26	3	18
- sovvanor	3	17	2	6	1	11
- utveckling	1	8	1	5	0	3
- skolprestationer	3	40	2	24	1	16
- förmåga hålla regler	3	39	3	29	0	10
- förhållande till sin mor	0	11	0	6	0	5
- förhållande till sin far	2	14	2	10	0	4
- förhållande till syskon	3	25	3	14	0	11
- förhållande till vänner	5	34	2	17	3	17
- förhållande till lärare	1	10	1	5	0	5

Det fanns också utrymme för kommentarer om *"andra drag eller sidor hos barnet som bekymrar dig"*. De allra flesta kommentarerna hade med barnets humör eller temperament att göra (22 barn). Det nämndes aggressivitet, häftigt humör, svårt att ta motgångar och



konflikter, svårt att se att hon gör fel, svårt ta kritik, svårt att göra det hon inte har lust till, barnets själviskhet kan vålla bekymmer. Det nämndes också bekymmer av typen: tendens att ge upp för lätt, har en pessimistisk syn på livet, svårt tala ut om problem, håller bekymmer för sig själv, rädd vara ensam, ängslig och försiktig, spänd, lite feg. En del kommentarer hade inte bara med barnets temperament att göra utan också med förhållandet till kamrater, t.ex. alltför lättpåverkad, står inte fast vid sin vilja, är ibland alltför snäll och har svårt säga nej, en ibland överdriven godtrogenhet, är nog för tyst och snäll i skolan och kommer lätt i bakgrunden för andra barn, tycker om att vara ensam, vistas mycket på sitt rum, ängslig för förändringar, törs inte ta kontakt med andra barn. För fem barn nämndes särskilt kamrater, som något föräldrarna bekymrade sig för, t.ex. inga vänner på fritiden, vill endast leka med en kompis åt gången, några få nära vänner och verkar inte vilja skaffa sig fler. Därtill kom några få kommentarer som handlade om bekymmer för framtiden eller för barnets tankspriddhet, oförmåga att lyssna eller komma ihåg eller för ett alltför högt tempo, vill mer än hon orkar, eller för att barnet inte är torrt på natten än. Av kommentarerna att döma har föräldrarna oftare bekymmer för att barnen är alltför inåtvända eller ängsliga eller har få eller inga kamrater än att de är alltför utåtriktade eller aggressiva eller är för mycket ute med kamrater.

### Positiva sidor hos barnet

I föräldraformuläret ombads föräldrarna att även svara på den öppna frågan: *"Vad ser Du som speciellt positiva sidor hos barnet?"* Det stod föräldrarna fritt att ange ett obegränsat antal positiva omdömen. Av 217 medverkande föräldrar besvarade 192 (88%) föräldrar frågan. Av de tolv procent som inte angav några positiva sidor hos barnen utgjorde pojknarnas föräldrar åtta procent och flickornas föräldrar 15 procent.

Totalt angivna positiva omdömen var 849 (n=192); för pojkar 464 (n=104); för flickorna 385 (n=88). Medelvärdet för hela barngruppen utgör 4.42 omdömen/barn; 4.46 omdömen/pojke; 4.38

omdömen/flicka. Resultaten visar sålunda ingen skillnad mellan pojkar och flickor vad gäller hur många positiva omdömen föräldrarna markerar.

Vilka aspekter tar föräldrarna upp i sina omdömen om barnen? Efter en analys av innehållet kan fem aspekter urskiljas:

- Emotionella aspekter på personligheten
- Relationsaspekter
- Ambition, intellektuell förmåga och kreativitet
- Moraliska aspekter
- Utseende och aktiviteter

Tabellen nedan visar procentuell fördelning för hela barngruppen, för pojkar respektive flickor.

Tabell 14. Föräldrarnas positiva omdömen. Procentuell fördelning för hela barngruppen, för pojkar respektive flickor.

Aspekter	Hela barngruppen	po	fl
A. Emotionella aspekter	39	39	39
B. Relationsaspekter	29	29	29
C. Ambition, intell. förmåga	16	18	14
D. Moraliska aspekter	10	5	7
E. Utseende och aktiviteter	6	5	7

Mer än en tredjedel av alla omdömen berör **emotionella aspekter** på personligheten. Under denna rubrik faller omdömen som berör *stämningssläge*, *våga visa känslor* och barnets *självkänsla*. Beskrivning av stämningsslägen utgör den största delen omdömen i denna kategori. Exempel:

*stämningssläge* - positiv, öppen, glad, pigg

*våga visa känslor* - sorg, vrede, glädje

*självkänsla* - självtillit, självförtroende, integritet, är sig självt, har egen vilja

Nästan en tredjedel av alla omdömen beskrivs av föräldrarna som **relationsaspekter**. Under denna rubrik faller omdömen som berör *empati*, *altruism*, *knyta och upprätthålla kontakt*, *kommunicera*

*kontakt/verbalt, lösa konflikter* och *samarbeta*. Av dessa framhävs de tre första i lika hög grad - likartat för pojkar och flickor. Mer sparsamt beskrivs de tre senare delaspekterna. Förmågan att *samarbeta* exempelvis beskrivs endast av tre föräldrar (föräldrar till pojkar). Exempel på:

*empati* - bryr sig om andra, mån om kamrater, sätter sig in i andras problem, ställer upp för andra, förstående, medkännande;  
*altruism* - hjälpsam, tar hänsyn, snäll, hövlig och vänlig;  
*knyta och upprätthålla kontakt* - social, lätt att få vänner, populär, kamratlig, ger kontakt osv;  
*kommunicera kontakt verbalt* - öppen, berättar om problem, meddelsam, kommunicerar;  
*lösa konflikter* - reder upp konflikter, löser konflikter, aldrig osams, sällan ovän;  
*samarbeta* - samarbetsvillig, positiv ledarförmåga.

**Intellektuell förmåga** omfattar mentala aktiviteter som har med uppfattning och medvetande (kognition) att göra. Cirka en sjättedel av föräldrarnas omdömen berör aspekter av *ambition, intellektuell förmåga* och *kreativitet*, i stort lika fördelat med dock en liten övervikt för intellektuell förmåga; i stort lika fördelat mellan könen. Exempel på:

*ambition* - ambitiös, flitig, framåtanda, företagsam, kämparglädje;  
*intellektuell förmåga* - begåvad, logisk, klipsk, intelligent, klok,  
*kreativitet* - innovativ, löser problem, initiativrik, nyfiken, händig och öppen för nyheter.

**Moraliska aspekter** berör föräldrarna till tio procent (pojkar 9% och flickor 11%). Exempel på *moraliska uttryck* i materialet är rättvis, ärlig, ansvarsfull, lojal, talar sanning, plikttrogen och principfast.

Den sista kategorin berör aspekter i relation till *utseende och aktiviteter*, vilka föräldrarna beskriver till sex procent (pojkar 5% och flickorna 7%). Beskrivningar av aktiviteter uttrycks till största delen lika för pojkar och flickor, medan ett fåtal uttryck finns angivet angående utseendet, vilket enbart gäller för flickor. Exempel:

- utseende* - söt, vacker, mjuk, fin, renlig, dejlig  
*aktiviteter* - fysisk/sportslig, idrottsutövande, musikalisk,  
intresserad av djur och natur, intresserad av dans.

*Sammanfattningsvis* kan sägas att föräldrarna, då det gäller att beskriva positiva sidor hos sina barn, till största delen betonar emotionella och relationella aspekter och i mindre utsträckning intellektuella och moraliska aspekter. Resultaten visar också att föräldrarna beskriver pojkars och flickors positiva sidor på ett likartat sätt.

### **Sociala färdigheter**

Föräldraversionen av Gresham & Elliott's Social Skills Rating System ger en uppfattning om föräldrarnas bedömning av barnens sociala färdigheter. Då föräldraversionen i vårt nordiska forskningsprojekt endast innehåller 17 påståenden (och inte i enlighet med Gresham & Elliott's ursprungliga version) kan en tematisk indelning inte göras. Svartalternativen är aldrig, ibland, ofta och mycket ofta (vilka värderas 1,2,3 och 4). Vi presenterar i tabell 15 de 17 påståendena och visar resultaten vad gäller medelvärden (m) och standardavvikelser (s) för hela barngruppen, medelvärden för pojkar (po) respektive flickor (fl), samt signifikansnivå (p).

Tabell 15. Föräldrabedömningar av barnens sociala färdigheter, medelvärden (m) och standardavvikelse (s) samt signifikansnivå (p).

Påståenden i förkortning	m	s	po	fl	p
1 Använder fritiden hemma på ett positivt sätt	3.0	0.7	3.0	3.1	ns
2 Håller ordning på sina saker	2.5	0.8	2.3	2.7	***
3 Tar själv initiativ att vara med i andra barns lekar och aktiviteter	3.0	0.8	3.1	3.0	ns
4 Bjuder hem vänner	2.9	0.8	2.9	2.9	ns
5 Har lätt att få vänner	3.2	0.8	3.2	3.2	ns
6 Har många och varierande intressen	2.9	0.8	2.9	2.8	ns
7 Undviker situationer som kan skapa problem	2.5	0.8	2.5	2.5	ns
8 Erbjuder sig att hjälpa andra i familjen	2.5	0.8	2.4	2.6	ns
9 Tål kritik	2.1	0.6	2.1	2.2	ns
10 Svarar klart och tydligt i telefonen	3.8	0.5	3.7	3.8	ns
11 Erbjuder sig att hjälpa till med hushållsarbete	2.3	0.8	2.2	2.4	ns
12 Försöker klara av saker och ting själv innan han/hon ber om hjälp	2.9	0.8	2.8	3.0	*
13 Kan kontrollera sitt humör i konfliktsituationer med andra barn	2.9	0.8	2.9	2.8	ns
14 Kan kontrollera sitt humör i konfliktsituationer med dig	2.4	0.7	2.4	2.5	ns
15 Ger beröm till vänner eller andra barn i familjen	2.7	0.7	2.6	2.8	*
16 Utför sina uppgifter i hemmet under rimlig tid	3.3	1.0	3.2	3.3	ns
17 Är säker på sig själv tillsammans med andra barn t ex. i grupp	3.1	0.8	3.0	3.1	ns

Resultaten från föräldrarnas bedömningar ger ett medelvärde på 48,0 med en standardavvikelse på 6,0 för hela barngruppen; för pojkar ett medelvärde på 47,2 med en standardavvikelse på 6,2; samt för flickor ett medelvärde på 48,6 med en standardavvikelse på 5,9.

Resultaten visar ingen signifikant skillnad mellan pojkar och flickor. I endast tre påståenden av 17 får flickorna en mer positiv bedömning av föräldrarna:

håller ordning på sina saker; försöker klara av saker och ting själv innan han/hon ber om hjälp; ger beröm till vänner eller andra barn i familjen

Vid en jämförelse mellan de nordiska länderna ser vi att föräldrabedömningarna i Sverige och Finland följer samma mönster, dvs att

föräldrarna värderar pojkar och flickor på ett likartat sätt. Däremot pekar resultaten på skillnader i synsätt på pojkars och flickors sociala färdigheter i de övriga tre nordiska länderna.

### Relationer till familj och kamrater

Oberoende av teoretisk utgångspunkt är forskare överens om att en god relation till föräldrarna eller åtminstone *en* förälder eller till någon vuxen i förälders ställe är en viktig hälsofrämjande och skyddande faktor, som ökar barnens välbefinnande men också deras stresstålighet eller motståndskraft i mötet med svåra situationer eller händelser (även senare) i livet. Relationen till syskon har också alltmer framhållits som viktig, inte minst om man ser till hela livsloppet. Goda kamratrelationer är tecken på god social förmåga hos barnet men också på att det finns en omgivning som befrämjar goda kamratrelationer, vilket är viktigt för välbefinnandet i allmänhet och ett gott skydd för barn, som har en svår livssituation i övrigt.

Som framgår av tabell 13 (s.78) svarar de allra flesta föräldrar ett obetingat "nej" på frågan om de har något bekymmer med *barnets förhållande till sin mor* (95%), med *barnets förhållande till sin far* (91 %) och med *barnets förhållande till sina syskon* (82 %). Det är mycket få som svarar ett obetingat "ja" på frågan om bekymmer i dessa avseenden, närmare bestämt ingen när det gäller mor och knappt en procent när det gäller far (två pojkar) samt strax över en procent när det gäller syskon (tre pojkar). För fem, sju respektive tolv procent av barnen kan föräldrarna bekymra sig "ibland". Av detta kan man dra slutsatsen att barnens förhållande till föräldrar och syskon är rimligt gott och att relationerna till familjemedlemmar inte är så bekymmersamma, att det föranleder föräldrarna att markera det i frågeformuläret.

Familjens sociala situation får vi veta mer om i nästa kapitel. Här ska bara konstateras beträffande familjeförhållanden att 72 procent av barnens föräldrar vid undersökningstillfället var gifta med varandra, sex procent var sammanboende och 20 procent var skilda (och nästan två tredjedelar av de senare var ensamstående. Denna fördelning är snarlik landet i stort, jfr sidan Bara ett barn hade en

förälder som var död. Nästan alla barn med skilda föräldrar bodde tillsammans med sin mamma, som också besvarade frågeformuläret (ett barn var varannan vecka hos respektive förälder). Vi bör kunna dra slutsatsen att trots att en femtedel av barnen inte bodde tillsammans med sin pappa var relationen till honom tillräckligt god för att inte vålla bekymmer (utom för enstaka pojkar).

Frågeformuläret innehöll flera frågor om *barnens vänner och kamrater*. Tabell 13 (s 78) visar att förhållandet till vänner bara i ringa mån bedömdes som bekymmersamt och "ibland" bekymmersamt för lika många pojkar som flickor. Goda/stadiga vänner och kamrater att vara tillsammans med utanför skoltiden hade 93 procent av barnen (lika många pojkar som flickor) och bara för sju procent besvarades frågan med "nej". Svaren på hur ofta de är tillsammans utanför skoltiden fördelar sig så att 43 procent av barnen är dagligen tillsammans med kamrater (fler i XY-kommunen än i AB-kommunen), 41 procent ett par gånger i veckan och 17 procent av och till. I de flesta fall (92 %) känner föräldrarna alla barnets vänner och i resten av fallen några av dem.

En fråga handlade om vem eller vilka barnet vanligtvis var tillsammans med på morgonen, på hemväg från skolan, vid kvällsmat, vid fritidsaktiviteter och vid läggdags. Svarsalternativen var: ensam, med syskon, föräldrar, kamrater eller andra. Vanligen var det blandat och flera alternativ kunde besvaras jakande. På morgonen var de flesta tillsammans med föräldrarna eller en av dem (87 %), men även syskon, kamrater och andra vuxna var möjliga alternativ. Bara fem procent av barnen var ensamma. På hemväg från skolan var de flesta (81 %) tillsammans med kamrater, men det var inte ovanligt (åtminstone för 26 % av barnen) att de var ensamma. Att gå hem med syskon och föräldrar var däremot ovanliga alternativ. Ingen var ensam vid kvällsmaten, då fanns föräldrar och syskon där men ytterst sällan kamrater. Vid fritidsaktiviteter var det inte heller vanligt att vara ensam, vanligast var att vara med kamrater (84 %), näst vanligast att vara med förälder (27 %) och även syskon kunde vara ett alternativ (12 %). Vid läggdags var de allra flesta (94 %) tillsammans med föräldrar och över hälften av barnen (59 %) tillsammans med syskon medan några barn (4 %) var ensamma.

## Skola och fritidsaktiviteter

Föräldrarna fick besvara fem frågor om skolan. För de flesta barnen (82 %) var det lätt att börja skolan, för en del var det både-och (14%), d.v.s. något besvärlig skolstart, och för några få (3 %) var det svårt. Det gavs flera exempel på svårigheter. Oftast nämndes svårigheter med språket, svårigheter att tala svenska eller läs- och skrivsvårigheter (elva barn). Därefter vanligast var svårigheter med kamrater, rädd på rasterna, tendens till mobbning eller inga kamrater. För en del var själva förändringen svår, allt det nya, att lämnas utan förälder, ta vara på sig själv. För några (sex barn) var det särskilt svårt att sitta stilla och koncentrera sig. Bara enstaka nämnde sträng fröken och stora krav eller stökig och orolig klass, en nämnde skolmaten. Om vi ser på skillnaden mellan de tre skolområdena A, B och Y var det lättast att börja skolan i skolområde B (89 % "lätt" mot 79 % i A och 76 % i Y). Särskilt tydlig var skillnaden för pojkarnas del.

Nu i fjärde klass trivdes de flesta barn bra (84 %), en del (13 %) medelmåttigt och bara fyra barn (2 %) dåligt. Det var inte i skolområde B (där det var lättast att börja skolan) utan i skolområde A som barnen trivdes bäst (enligt föräldrarna). I A trivdes 88 procent bra mot 81 procent i B och 83 procent i Y. Här kan vi jämföra med barnens egna bedömningar av skolan (se motivation för skolarbete), där jämförelsen mellan skolområden visar högst skolmotivation i skolområde Y, följt av skolområde A och lägst skolmotivation för barnen i skolområde B. Det var enligt föräldrarna ingen större skillnad på pojkars och flickors trivsel i fjärde klass. I barnens egna bedömningar är det (som vi minns från s. 59-60) skillnad mellan pojkar och flickor och det är pojkarna, som skattar skolan (signifikant) lägre.

Föräldrarna ansåg att barnen klarar arbetet i skolan över medel i nästan hälften av fallen (47 %) och medelmåttigt i den andra hälften av fallen (49 %). Under medel angavs bara för en procent av barnen (två barn). Över medel var en vanligare bedömning i skolområde A och B (53 respektive 52 %) än i skolområde Y (38 %). Skillnaden



mellan pojkar och flickor var särskilt stor i skolområde Y (över medel 29 % av pojkarna och 45 % av flickorna).

Är du som målsman *enig med lärare/klassföreståndare* när det gäller *fostran av barnet och undervisning*? Beträffande fostran var 68 procent av föräldrarna eniga med läraren, 19 procent både-och och en procent svarade obetingat "nej". Flera avstod från att svara (13 %). Det var ingen skillnad mellan pojkar och flickor, men i skolområde Y var enigheten beträffande fostran större (79 % "ja" mot 67 % i A och 57 % i B). Enigheten med läraren om undervisningen var ungefär lika stor (69 % "ja", 21 % "både-och" och 2 % "nej" samt 8 % som inte svarade på frågan). Enigheten om undervisningen var större för flickor än pojkar (77 respektive 66 % "ja") och större i skolområde Y än i skolområde A och B (75 % "ja" mot 71 respektive 58 %).

Barnets *fritidsaktiviteter* fick föräldrarna markera utifrån ett antal alternativ, specificerade till förra veckans aktiviteter. Vanligast var idrottsaktiviteter (träning, tävling), som angavs för 59 procent av barnen men oftare för pojkar än flickor (77 respektive 40 %) och oftare för barn i AB-kommunen än i XY-kommunen (68 respektive 43 %). Allra vanligast var idrottsaktiviteter för pojkar i AB-kommunen (84 %) och allra ovanligast för flickor i XY-kommunen (26 %). Scouterna engagerade cirka en fjärdedel av barnen (27 %), jämnt fördelat mellan pojkar och flickor totalt sett men ojämnt fördelat mellan pojkarna i de båda kommunerna. I AB-kommunen var 35 procent av pojkarna med i scouterna och i XY-kommunen nio procent, vilket också markerar en skillnad mellan kommuner.

Aktiva i musikkår/kör/orkester var också cirka en fjärdedel av barnen (26 %), varav fler flickor (36 % av flickorna) än pojkar (18 % av pojkarna). Skillanden mellan kommuner var stor, det var betydligt fler som hade denna aktivitet i XY-kommunen (40 %) än i AB-kommunen (19 %), både fler flickor och fler pojkar. Om barnen i XY-kommunen var mest aktiva i musikkår/kör/orkester - till och med mer än i idrottsaktiviteter - var barnen i AB-kommunen mer aktiva i "annan musik- eller sångundervisning" (19 % i XY-kommunen och 35 % i AB-kommunen blir totalt sett 30 % av barnen). Om man slår samman de båda angivna alternativen utjämnas

skillnaderna och typ av musikaktivitet kan tänkas bero på utbudet i respektive kommun.

Ridning engagerade nio procent av barnen, som väntat fler flickor (16 %) än pojkar (3 %) och skillnaden mellan kommuner var inte så stor. Lika stor andel av barnen var engagerade i ridning i båda kommunerna, men könsuppdelningen var inte lika markant i XY-kommunen som i AB-kommunen.

Andra organiserade aktiviteter engagerade en fjärdedel av barnen. Det nämndes många olika typer av aktiviteter, som inte lät sig inordnas i de fastställda alternativen. Möjligen tänkte man idrottsförening (träning, tävling) snävt kopplat till tävlingsidrott av typ fotboll och handboll och inte till andra sporter och sportklubbar som tennis, simning, dykning, landhockey, golf, basket, cykling, konståkning, gymnastik, luftgevär, motorcross eller segling. Inte heller fanns det något fastställt alternativ för fältbiologerna, friluftsförbundet och "lufsarna" eller för judo, karate och kung fu. Flera hade teater- och dansaktiviteter, inklusive beatstreet-dans, showkids, showdans och hip hop. Att vara med i 4 H och sköta en egen kanin var också ett återkommande alternativ - eller delta i "tisdagskul".

### Hjälpinsatser

Föräldrarna ombads även att besvara frågan vilka hjälpinsatser barnet kommit i kontakt med. Extra resurser i skolan var den vanligaste hjälpinsatsen, som markerades för 21 procent av barnen, varav fler pojkar (25 %) än flickor (16 %). Det var inte så stor skillnad mellan skolområden, fördelningen var jämn bland flickor och något ojämnare bland pojkar (25 % av pojkarna i skolområde A, 29 % i skolområde B och 21 % i skolområde Y). Denna hjälpinsats hade varit till "god hjälp" i tre fjärdedelar av fallen, i de flesta övriga fall till "någon hjälp" men det fanns också två föräldrar som ansåg att det var till "ingen hjälp" och en som ansåg att det varit "till besvär".

Näst vanligast var att markera att barnen hänvisats till distriktssköterska eller skolläkare (utanför rutinkontrollerna), det gällde 17 procent av barnen och i lika mån pojkar och flickor totalt sett. I de tre skolområdena var fördelningen dock olika, färre barn i

skolorråde Y än i A och framför allt B hade hänvisats och vad gällde könsfördelningen hade betydligt större andel av flickorna i skolorråde A och något större andel av pojkarna i skolorråde B och Y hänvisats. Detta hade varit till god hjälp för 62 procent av de (37) barn som hänvisats, till någon hjälp för 19 procent av dem (sju barn) och till ingen hjälp för 19 procent av dem (sju barn).

Logoped hade tio procent av barnen haft kontakt med och fördelning var jämn mellan skolorråden. Totalt sett var det fler pojkar (14 %) än flickor (5 %) som haft kontakt med logoped och den övervikten var tydlig i alla tre skolorrådena, minst tydlig i skolorråde B och mest tydlig i skolorråde A, där det bara var pojkar som haft kontakt med logoped. Något över hälften av föräldrarna (57 %) ansåg att detta hade varit till god hjälp, mer än en fjärdedel (29 %) ansåg att det varit till någon hjälp och resten ansåg att det inte varit till någon hjälp.

Psykologisk-pedagogisk hjälp gällde bara sju barn (3 %), fördelade på de tre skolorrådena. Möjligen var begreppet mer oklart för svenska förhållanden än t.ex. norska och skulle hos oss istället betecknats som skolans elevvård. För fem barn hade det varit till god hjälp, för ett barn till någon hjälp och för ett barn till ingen hjälp.

Kontakt med barn- och ungdomspsykiatri hade fem barn varit (något barn från varje skolorråde), vilket i ett fall varit till god hjälp, i ett fall till ingen hjälp och i två fall till besvär (och en förälder avstod från att värdera hjälpen).

Socialtjänsten (barn och ungdom) hade två barn varit i kontakt med och i det ena fallet hade det varit till god hjälp (i det andra fallet avstod föräldern från att värdera hjälpen).

För fem procent av barnen markerades annan hjälp, men det går inte att säkert utläsa vad denna hjälp har bestått av. Vilken hjälp som åsyftades är oklart i kommentarerna till frågan: Vilken var bakgrunden? Det som anges som bakgrund (till annan hjälp eller till hjälpinsatser överhuvudtaget) är ätmisbruk, hudklinik för allergi, extra sjukkontroller på grund av huvudvärk, hörselprov efter öroninflammation, hörsellärare två gånger i veckan på grund av medelsvår hörselskada, talträning på grund av läspning, talpedagog. Andra typer av kommentarer var: extra läshjälp, lässvårigheter, tränade

matte under sommarlovet eller större lektionerna p.g.a. understimulering, oro i trean, hyperaktivitet, behövde mer tid och lugn och ro. Några kommentarer handlade om familjen, såsom samtalsgrupp för barn med handikappat syskon, pappan ville ha vårdnaden, faderns alkoholproblem.

### Sammanfattning

När det gäller hälsa och utveckling var det vanligen inga bekymmer. Föräldrarna bedömde barnens hälsotillstånd som gott för inte mindre än 93 procent av barnen. Även om elva procent av barnen hade någon medfödd eller långvarig sjukdom eller något funktionshinder, som periodvis begränsade barnets aktiviteter, var det vanligen ingen (större) belastning för familjen. Två tredjedelar av flickorna och drygt hälften av pojkarna hade *aldrig* varit inlagda på sjukhus och *ingen* barn hade varit frånvarande från skolan mer än en månad det senaste året på grund av sjukdom eller skada. Enligt föräldrarnas bedömning hade en fjärdedel av barnen en tidig utveckling i förskoleåldern, flickorna i betydligt större utsträckning än pojkarna. Det vanligaste var att barnen hade en normal utveckling och bara två procent hade en sen utveckling.

Kriser i familjen och bekymmer för barnen angav ett fåtal föräldrar. Knappast något barn, förutom adoptivbarn, hade varit skilt från sin mamma någon längre tid under spädbarnsperioden, men några hade varit skilda från sin pappa. De allra flesta föräldrarna hade aldrig haft någon allvarlig fysisk eller psykisk sjukdom och barnens syskon hade bara undantagsvis funktionshinder eller allvarlig sjukdom, inlärningssvårigheter eller beteendeproblem. "Nej" svarade 93-95 procent av föräldrarna på frågor om kriser i familjen. Få svarade obetingat "ja" på frågor om bekymmer för barnen, men "ibland" kunde det vara bekymmer, särskilt med barnens matvanor, skolarbete och förmåga att hålla regler, i synnerhet för pojkar.

Då det gäller att beskriva positiva sidor hos barnen beskriver föräldrarna till största delen emotionella och relationella aspekter och i mindre utsträckning intellektuella och moraliska aspekter, likartat för pojkar och flickor.

Vad avser sociala färdigheter ser föräldrarna ingen signifikant skillnad mellan pojkar och flickor. I endast tre av sjutton påstående får flickorna en mer positiv bedömning än pojkarna, nämligen då det gäller att "hålla ordning på sina saker", "försöka klara av saker och ting själv innan man ber om hjälp", samt påståendet "ge beröm till vänner och andra barn i familjen".

De flesta föräldrar svarade ett obetingat "nej" på frågan om de hade något bekymmer med barnets förhållande till de olika familjemedlemmarna. Ovanligast var bekymmer i förhållandet till mamma och nästan lika ovanligt var bekymmer i förhållandet till pappa. Något vanligare var "ibland" bekymmer i förhållandet till syskon. Om vi fortsätter rangordningen kom förhållandet till vänner därnäst, det var vanligare att "ibland" ha bekymmer med förhållandet till vänner än till syskon.

Nu i fjärde klass trivdes, enligt föräldrarna, nästan alla barnen bra eller medelmåttigt i skolan och bara två procent dåligt. Hälften av barnen klarar arbetet i skolan över medel och i andra hälften av fallen medelmåttigt, under medel angavs bara för en procent av barnen. Dock var cirka 20 procent av föräldrarna inte helt eniga med läraren om fostran och undervisning, oenigheten var mer utbredd i skolområde A och B än i skolområde Y.

Omfattningen av fritidsaktiviteter var stor. Inte mindre än tre fjärdedelar av pojkarna hade regelbundna idrottsaktiviteter och ännu större var andelen om man bara ser till AB-kommunen. Drygt en fjärdedel av barnen hade musikaliska aktiviteter. Scouterna engagerade cirka en fjärdedel av barnen, jämnt fördelat mellan pojkar och flickor totalt sett, men andelen pojkar, som var scouter, var betydligt högre i AB-kommunen.

Föräldrarna fick även ange hjälpinsatser, varav extra resurser i skolan var den vanligaste och gällde en femtedel av barnen. Logopedkontakt gällde en tiondel av barnen. Barn- och ungdomspsykiatri hade bara fem barn haft kontakt med och socialtjänsten hade bara två barn haft kontakt med.

När vi jämför resultaten från de fem nordiska länderna, visar de sig vara mycket likartade. Mellan 86 och 93 procent av barnen bedömdes t.ex. av sina föräldrar ha god hälsa, de övriga medelgod

hälsa och mindre än en procent dålig hälsa. Föräldrarna bedömde mindre än fem procent av barnen vara sent utvecklade i förskoleåldern, mindre än fem procent ligga under medel i skolprestationer och mindre än tre procent av barnen trivas dåligt i skolan.

## *Familjens socioekonomiska förhållanden*

Detta kapitel handlar om familjens socioekonomiska förhållanden, d.v.s. föräldrarnas arbetssituation, inkomst och utbildning, familjens boende, födelseland och medborgarskap, familjesammansättning samt barn- och skolbarnsomsorg. Det bör observeras att när nedanstående tabeller gör åtskillnad mellan män och kvinnor, d.v.s mellan barnens mammor och pappor, bygger det på dem som finns i familjen och omfattas av svaren. Föräldrasvaren omfattar 217 barn och det finns information om 213 mammor (i bara fyra fall fanns inte mamma i hushållet) och 187 pappor.

### **Arbetssituation, inkomst och utbildning**

Tabell 16 visar i vad mån barnens pappor och mammor *förvärvsarbetar* på hel- eller deltid, studerar, är arbetslösa eller klarar sin ekonomi på annat sätt. Som framgår av tabell 16 är 91 procent av männen och 80 procent av kvinnorna förvärvsarbetande, varav alla män (utom en) har heltidsarbete medan en tredjedel av kvinnorna har deltidsarbete. Därtill kommer att sju procent av kvinnorna studerar. Bara en procent av männen och fem procent av kvinnorna är hemarbetande ("hemmaföräldrar"). Arbetslöshet vid tiden för undersökningen och de närmast föregående tre månaderna gällde fyra procent av männen och sex procent av kvinnorna. Det visade sig emellertid att när frågan gällde arbetslöshet någon gång under de senaste fem åren, svarade 20 procent av kvinnorna och nio procent av männen jakande.

Om andelen förvärvsarbetande ska jämföras med landet i stort måste man ta hänsyn till åldersgrupper. I *Statistisk årsbok '95* (SCB 1995) återfinns statistik för 1993, som ligger närmast i tiden för föräldrasvaren (våren 1994). Av gifta eller samboende män i åldersgruppen 35-44 år tillhörde 95,3 procent arbetskraften och motsvarande andel kvinnor var 91,2 procent. Kvinnor i åldersgruppen

35-44, som har barn i åldern 7-16 år, tillhörde i ännu högre grad arbetskraften, nämligen 92,4 procent. Om man däremot jämför med statistik för samtliga män och kvinnor 16-64 år är jämförelsesiffrorna 80,9 procent för män och 77,2 procent för kvinnor.

Tabell 16. Föräldrarnas arbetssituation.

Sysselsättning	Män (%)	Kvinnor (%)
Yrkesarbete heltid, 30 tim. eller mer/vecka	91	55
Yrkesarbete deltid, minst 10 tim/vecka	1	25
Går i skola/studerar, minst 10 tim/vecka	1	7
Är arbetslös nu och de senaste tre månaderna	4	6
Arbetslös någon gång de senaste fem åren	9	20
Har förtidspension/ socialförsäkring	1	3
Är hemarbetande	1	5
Annat	1	4

Det som döljs under de få procent som har förtidspension eller socialförsäkring är en man och fyra kvinnor (% anges i heltal) och det som döljs under de få procent som är hemarbetande är en man och tio kvinnor. När det gäller arbetslöshet finns inte bara en skillnad mellan män och kvinnor (där fler kvinnor har erfarenhet av arbetslöshet) utan också en skillnad mellan kommuner. Det är flera i XY-kommunen än i AB-kommunen som har erfarenhet av arbetslöshet och så fördelat att både mäns och kvinnors arbetslöshet genomgående ligger högre i XY-kommunen. Om man enbart ser till arbetslöshet "nu och de senaste tre månaderna" svarade tre procent av männen i AB-kommunen och sex procent av männen i XY-kommunen "ja". För kvinnornas del var motsvarande andel tre procent respektive tio procent. Om man ser till arbetslöshet någon gång under de senaste fem åren hade nio respektive elva procent av männen varit arbetslösa. Motsvarande andel av kvinnorna var 15 procent respektive 29 procent.

Föräldrarna har utifrån yrke delats in i arbetare, tjänstemän och företagare (SCB, 1989, Nordisk Yrkesklassificering och Socioekono-



misk indelning). Dock har här vissa sammanslagningar gjorts och arbetare är antingen ej facklärd eller facklärd (utan ytterligare uppdelning i varuproducerande och tjänsteproducerande). Tjänstemän är lägre, på mellannivå eller högre, inklusive akademikeryrken (av svaren gick inte att utläsa om akademikeryrken som t.ex. advokat eller läkare skulle klassificeras som högre tjänsteman eller företagare). Företagare är här de som benämnt sig som företagare (exklusive lantbrukare, som det ändå inte fanns några). Föräldrarnas yrkesindelning har i tabell 17 gjorts utifrån barnens skolområden, dels för att se om det finns skillnader och dels för att underlätta jämförelser, eftersom barnen är ungefär lika många i de tre skolområdena (A 72, B 73 och Y 72). Genom att ange antal framgår också hur många som angett yrke, eftersom inte alla besvarat frågan.

Tabell 17. Pappors och mammors yrkestillhörighet i de tre skolområdena.

Yrkesindelning	Män			Kvinnor			Totalt
	A	B	Y	A	B	Y	
Ej facklärd arbetare	3	5	7	5	7	16	43
Facklärd arbetare	6	5	14	4	12	12	53
Lägre tjänsteman	7	8	4	12	19	12	62
Mellannivå	14	18	7	27	20	9	95
Högre tjänsteman	24	25	9	13	8	5	84
Företagare	8	5	4	3	-	4	24
Övriga	1	1	4	4	4	8	22
Summa	63	67	49	68	70	66	383

Medianinkomsten för hushåll/familj är 333 000 kr, men det finns en ganska jämn spridning från den lägsta familjeinkomsten på 80 000 kr till den högsta på 900 000 kr. Det finns en skillnad mellan pappornas och mammornas genomsnittliga bruttoinkomst (som de ombads uppge för 1992) både totalt sett och i de båda kommunerna var för sig, vilket framgår av tabell 18.

Tabell 18. Genomsnittlig bruttoinkomst (1992) i tusental kronor för barnens pappor och mammor.

Totalt	Män	Kvinnor	AB-kommunen		XY-kommunen	
			Män	Kvinnor	Män	Kvinnor
255	137		281	144	186	124

Det finns totalt sett stora skillnader mellan männens och kvinnornas bruttolöner, vilket delvis förklaras av att kvinnorna i högre utsträckning har deltidsarbete. Skillnaden mellan männen och kvinnorna är större i AB-kommunen än i XY-kommunen, en skillnad mellan kön på 137 000 kr respektive 62 000 kr. Det finns också skillnader mellan kommuner, framför allt när det gäller männens inkomst. Skillnaden mellan männen i de båda kommunerna är 95 000 kr och skillnaden mellan kvinnorna är 20 000 kr.

Föräldrarnas *utbildning* är uppdelad på tre nivåer, nämligen enbart grundutbildning, gymnasium eller motsvarande och universitets- eller högskoleutbildning. Kvinnornas och männens utbildningsnivå anges var för sig, dels för samtliga föräldrar och dels uppdelat efter kommun, vilket framgår av tabell 19.

Tabell 19. Föräldrars högsta utbildning i procentuell fördelning.

Utbildning	Totalt %		AB-kommunen		XY-kommunen	
	Män	Kvinnor	Män	Kvinnor	Män	Kvinnor
Grundskola	21	21	15	15	35	31
Gymnasium eller motsvarande	36	38	34	33	42	47
Universitet eller högskola	36	38	46	50	13	13

Kvinnorna är här - liksom i landet i stort - något mer välutbildade än männen, men skillnaden mellan kommuner är större än mellan kön. Inte mindre än 46 procent av papporna till barnen i AB-kommunen och 50 procent av mammorna har universitets- eller högskoleutbildning mot 13 procent av såväl papporna som mammorna i XY-kommunen. De som enbart har grundskola var i AB-kommunen 15 procent av såväl papporna som mammorna medan de i XY-kommunen var 35 procent av papporna och 31 procent av mammorna. Jämfört med utbildningsnivå för vuxna totalt sett (tabell 1, sidan 45) är "våra" fjärdeklassares föräldrar mer välutbildade, vilket bör hänföras till att de i genomsnitt är yngre.

Utbildningsnivå är generellt sett kopplad till inkomstnivå, men om man jämför med inkomstuppgifter enligt tabell 18 tycks det framför allt gälla männen.

### Familjens boende

Av tabell 20 framgår hur familjerna bor, i friliggande enfamiljshus, i radhus/kedjehus eller hyreshus/flerfamiljshus. Vi kan då erinra oss att boendet bl.a. är kopplat till inkomstnivå och huruvida man är samboende eller ensamboende med barn.

Tabell 20. Boende i procentuell fördelning.

Typ av boende	Totalt %	AB-kommunen	XY-kommunen
Fritt liggande enfamiljshus	56	72	24
Radhus/kedjehus	22	23	21
Hyreshus/flerfamiljshus	21	4	54
Tillfälligt boende/annat	1	1	1

Barn i Sverige med samboende föräldrar bor i betydligt större utsträckning i villa eller radhus, så totalt sett är det ingen större skillnad mellan undersökningsgruppen och landet i stort, 78 procent i undersökningsgruppen mot 82 procent av alla barn bor i villa eller radhus. Det är emellertid skillnad mellan kommuner, där 95 procent av barnen i AB-kommunen och 45 procent av barnen i XY-kommunen bor i villa eller radhus. Det bör tas med i beräkningen att i den senare kommunen är andelen ensamboende föräldrar större, vilket i sig gör boende i hyreshus vanligare. Naturligtvis beror skillnaderna mellan kommunerna också på att den genomsnittliga inkomstnivån är olika.

### Födelseland och medborgarskap

Av tabell 21 framgår hur många av barnen samt av deras mammor och pappor, som var födda i Sverige.

Tabell 21. Procentuell fördelning av barn och föräldrar födda i Sverige.

Född i Sverige	Totalt	AB-kommunen	XY-kommunen
Barn	88	89	86
Mamma	86	89	79
Pappa	87	90	79

Elva procent av barnen i AB-kommunen och 14 procent av barnen i XY-kommunen var födda i annat land. Skillnaderna mellan kommuner var större för föräldrarnas del, där tio-elva procent av föräldrarna i AB-kommunen var födda i annat land, medan det gällde 21 procent av föräldrarna i XY-kommunen.

Om man istället räknar på svenskt medborgarskap, var det flera i AB-kommunen som hade svensk medborgarskap, 92 procent av barnen och 93 respektive 94 procent av föräldrar. Det betyder att en del av dem som var födda utomlands hade blivit svenska medborgare - vilket i sin tur bör tyda på att de bott längre i Sverige än utlandsfödda barn och föräldrar i XY-kommunen. När det gällde XY-kommunen var andelen nämligen densamma för medborgarskap och födelseland.

Det var en stor spridning i födelseland och inget land är vanligare än det andra, fyra-fem barn är födda i något av de nordiska länderna, fyra-fem barn kommer från andra europeiska länder, lika många från Asien och Sydamerika samt ett par från Afrika. Det är en motsvarande spridning i mammornas och pappornas födelseland med den skillnaden att fler föräldrar kommer från de nordiska länderna (och har flyttat till Sverige före barnets födelse).

### Familjesammansättning

Barn lever vanligen i en familj med båda sina biologiska föräldrar, med endera föräldern, vanligen sin mamma, eller i ombildad familj (med en styvfar eller styvmor). Tabell 22 visar den procentuella fördelningen för barnen i undersökningsgruppen.

Tabell 22. Barnens procentuella fördelning på olika familjeformer.

Barnet bor med	Totalt %	AB-kommunen	XY-kommunen
Båda föräldrarna	77	83	64
Ombildad familj	7	6	13
Enbart mamma	14	9	22
Enbart pappa	1	1	1
Annat	1	1	0

I vår undersökningsgrupp var familjesammansättningen ungefär som för barn i landet i stort, 77 procent av barnen levde med båda sina biologiska föräldrar mot 79 procent av alla barn i landet, sju procent i ombildade familjer (samma andel som i landet i stort beträffande barn 0-16 år), 14 procent med ensamstående mamma (mot 13 procent av alla barn) och en procent med ensamstående pappa. Det är dock skillnad mellan kommuner och andelen ensamstående föräldrar är högre i XY-kommunen, 23 procent mot tio procent i AB-kommunen.

Uppgifterna om syskon är alltför osäkra för att anges i tabellform. Några har troligen räknat in syskon som inte bor tillsammans, andra har räknat in halvsyskon som bor (eller inte bor) tillsammans. Enligt de uppgifter vi fått har cirka 14 procent av barnen inga syskon, 53 procent har ett syskon, 24 procent har två syskon och nio procent har tre eller flera syskon. Vi kan erinra oss uppgiften (från sidan 17) att nio procent av alla tolvåringar inte har några syskon, vilket bör göra "vår" grupp av tioåringar jämförbar med andra tioåringar vad gäller syskon (om man räknar alla syskon och halvsyskon).

### Barnomsorg och skolbarnsomsorg

Av föräldrarnas svar framgår att 86 procent av barnen haft barnomsorg före skolåldern. Föräldrarna fick också ange typ av barnomsorg enligt fem alternativ, nämligen daghem/deltidsgrupp, dagmamma/barnflicka, familjedaghem, släkting eller annat. Vi återger inte svaren i tabellform, eftersom siffrorna är svårtolkade. Förskolan, som rymmer både daghem och deltidgrupp, svarar här för 65 procent av barnomsorgen. Det måste betyda att föräldrarna tolkat

barnomsorg som daghem, eftersom siffrorna skulle varit så gott som 100 procent om svaren omfattat förskolans deltidsgrupp för sex-åringar. De som inte har daghemsplats har i allmänhet dagmamma, vilket kan vara antingen privat eller kommunalanställd dagmamma - som vanligen betecknas som familjedaghem. Vi gjorde ett misstag när vi formulerade svarsalternativen som övriga nordiska länder, eftersom vi både gav alternativen dagmamma/barnflicka och familjedaghem. I Sverige är barnflicka tämligen sällsynt och vi gör troligen inte så mycket våld på siffrorna om vi slår samman de båda kategorierna dagmamma/barnflicka och familjedaghem och fastslår att 36 procent av barnen haft dagmamma/varit i familjedaghem. Därtill kommer några mindre vanliga typer av barnomsorg, t ex hos släktingar (7 %) eller annat (6 %). Det finns naturligtvis barn som före skolåldern haft olika typer av omsorg, vilket gör att summan blir mer än 100 procent.

Det var fler barn i AB-kommunen än i XY-kommunen som haft barnomsorg utanför hemmet före skolåldern, 90 respektive 78 procent. Det är vanligare att tjänstemannafamiljer har barnomsorg än att arbetarfamiljer har det, vilket skulle förklara att det är vanligare i AB-kommunen. Å andra sidan är det vanligare för ensamstående mammor att ha barnomsorg och de var överrepresenterade i XY-kommunen, vilket torde uppväga skillnaderna något. Om man jämför andelen barn som varit i daghem, är andelen högre i AB-kommunen (70 % mot 54 % i XY-kommunen). Om man jämför andelen barn som varit hos dagmamma/i familjedaghem är andelen bara en aning högre i AB-kommunen (32 % mot 28 % i XY-kommunen). Jämfört med landet i stort hade en större andel barn barnomsorg i båda kommunerna.

Skolbarnsomsorg betyder att barnet har plats på fritidshem eller hos dagmamma eller har annan form av tillsyn efter skolan. Tabell 23 visar den procentuella fördelningen för barnen i de fyra första årskurserna (åk), först för skolbarnsomsorg överhuvudtaget och sedan uppdelat på typ av omsorg.

Tabell 23. Barnens procentuella fördelning på olika former av skolbarnsomsorg.

Skolbarnsomsorg	Totalt				AB-kommunen				XY-kommunen			
	åk1	åk2	åk3	åk4	åk1	åk2	åk3	åk4	åk1	åk2	åk3	åk4
Någon form av omsorg	70	69	48	7	75	75	57	3	61	56	28	17
Fritidshem	59	60	38	3	61	66	48	1	57	49	19	7
Dagmamma	8	1	4	0	11	1	4	0	3	3	3	0
Annat	2	3	5	5	2	1	4	2	3	6	7	10

Som framgår av tabellen är det vanligt att man får tillgång till kommunal barnomsorg fram till eller till och med fjärde klass. Nu när barnen går i fjärde klass är det inte så många som har organiserad tillsyn/omsorg efter skolan, ingen har längre dagmamma och de som har plats på fritidshem är få. Under alla skolåren har skolbarnsomsorg varit vanligare för barnen i AB-kommunen än i XY-kommunen. Det kan bero på att fler föräldrar i den senare kommunen arbetar växelsvis (skiftarbete) och/eller på att fler barn klarar sig själva efter skolan.

### Sammanfattning

De flesta barns föräldrar förvärvsarbetar, 91 procent av papporna och 80 procent av mammorna. För mammornas del är det heltidsarbete för 55 procent och deltidsarbete för 25 procent. Arbetslösa någon gång under de senaste tre månaderna (hösten 1993-våren 1994) har fyra procent av männen och sex procent av kvinnorna varit. Om man ser till arbetslöshet någon gång under de senaste fem åren har det drabbat nio procent av männen och 20 procent av kvinnorna.

Bruttoinkomsten är högst för papporna till barnen i den kommun, som också på andra sätt visat sig har mer resursstarka och välutbildade invånare än den andra kommunen i urvalet. Det är en skillnad på 95 000 kr i genomsnittlig årslön mellan männen i de båda kommunerna. Kvinnornas årslön ligger lägre i båda kommunerna och skillnaden mellan kvinnornas genomsnittliga årslön är bara 20 000 kr (enligt inkomststoppgifter för 1992).

Utbildningsnivån är olika i kommunerna och i den ena kommunen har 50 procent av mammorna och 46 procent av papporna universitets- eller högskoleutbildning medan motsvarande siffra för den andra kommunen är 14 respektive 13 procent. Om man ser till undersökningsgruppens barn som helhet har cirka en femtedel av föräldrarna enbart grundskola, något mer än en tredjedel gymnasieutbildning och något mer än en tredjedel universitets eller högskoleutbildning. Några har valt att inte svara på frågan, fler i den kommun som kännetecknas av förhållandevis lägre utbildningsnivå.

Boendeförhållanden skiljer sig också åt mellan kommuner. Totalt sett bor 78 procent av barnen i enfamiljshus eller radhus, men det gäller 95 procent av barnen i den ena kommunen och 45 procent av barnen i den andra kommunen.

Födelseland är annat land än Sverige för tolv procent av barnen, 13 procent av papporna och 14 procent av mammorna. Det är inte så stor skillnad mellan kommunerna när det gäller barnen, men av föräldrarna ärtio-elva procent i den ena kommunen mot 21 procent i den andra kommunen födda i annat land. Om man ser till medborgarskap är fler svenska medborgare i den ena kommunen än i den andra - vilket antagligen betyder att de bott längre i Sverige.

Andelen barn som bor tillsammans med båda sina föräldrar är totalt sett 77 procent, men för barnen i den ena kommunen är det 83 procent och i den andra 64 procent.

När det gäller barnomsorg kan vi se att den omfattat 86 procent av barnen, cirka två tredjedelar har varit på dagis och en tredjedel hos dagmamma. Skolbarnsomsorg eller tillsyn efter skolan hade 70 procent av barnen i första klass, 69 procent i andra klass, 48 procent i tredje klass och bara sju procent i fjärde klass. De flesta hade plats på fritidshem och bara en liten andel hade dagmamma.

Om vi jämför med några data från de andra nordiska länderna finner vi att urvalet av kommuner är något olika. Genomsnittsinkomsterna för föräldrar i det norska, svenska och danska urvalet låg över genomsnittet för respektive land. Andelen barn som bodde med båda sina biologiska föräldrar var högst i det norska urvalet (83 %) och lägst i det danska urvalet (71 %).



## *Olika perspektiv på barnens handlingsmönster*

Hur tänker och reflekterar barn över sina möjligheter att kunna agera och påverka i några problematiska situationer? Hur beskriver de med egna ord sina förhållningssätt och handlingsstrategier? Kan vi se ett mönster, likartat för alla barn, eller beskriver barnen många olika typer av strategier för att bemästra sin tillvaro? Finns skillnader mellan pojkars och flickors reflexioner? Hur menar lärare och föräldrar att barnen hanterar dylika situationer?

Begreppet *handlingsmönster* står här som det övergripande begreppet för en mängd handlingar (*handlingsstrategier*), som barnen beskriver i de två tänkta situationerna. Med dessa handlingsstrategier i fokus kan vi börja fundera över huruvida barnen bemästrar de problematiska situationerna eller inte. Vi kan, i likhet med Lazarus och Folkman (1984), tala om *bemästrande (coping)* och menar då en kapacitet som mobiliseras vid olika typer av påfrestningar. Lazarus och Folkman indelar coping-strategierna i två huvudformer, d.v.s de problem-inriktade och de emotionellt inriktade strategierna, där de förra handlar om att på något sätt försöka påverka eller kognitivt förändra uppfattningen om den yttre situationen, och de senare mer om att försöka hantera den inre emotionella reaktionen i förhållande till den yttre problematiska situationen. Hur barnen emellertid lyckas att bemästra, d.v.s att adaptivt kunna agera och relatera, beror på en mängd faktorer. Vi kan tala om en emotionell och kognitiv förmåga hos barnen, liksom även om en social förmåga, som innebär att kunna anpassa sig till omgivningen och dess olika krav. Barnet måste med andra ord vara motiverad, känna till (kunna "läsa av") struktur och ramar och inta ett förhållningssätt för att kunna agera och handla konstruktivt i situationen.

I ett tillägg till den svenska tvärsnittsstudien delgavs samtliga barn, deras lärare och föräldrar ett antal frågor på temat bemästring. För barnen gällde det att med egna ord beskriva hur man gör i några

speciella situationer. För lärare och föräldrar gällde det att beskriva hur barnen hanterar situationen.

Barnen ombads att beskriva:

*hur de gör*

*A om en lektion i klassrummet är stökig och bråkig?*

*B om det är stökigt och bråkigt en kväll därhemma?*

Lärarna ombads att beskriva:

*hur man uppfattar att barnet hanterar situationen*

*A om det varit stökigt och bråkigt under en lektionstimme i skolan*

*B om det varit stökigt och bråkigt därhemma kvällen innan?*

Föräldrarna ombads att beskriva:

*hur man uppfattar att barnet hanterar situationen*

*A om det varit stökigt och bråkigt under en lektionstimme i skolan*

*B om det varit stökigt och bråkigt där hemma*

Intentionen är således att lyfta fram barnens tankar och reflexioner omkring det egna hanterandet av problematiska situationer och jämföra detta med lärarnas och föräldrarnas beskrivningar av barnens hanterande i motsvarande situationer.

Vid en närmare analys av de olika svaren framkommer några tydliga handlingsmönster, vilka i beskrivande termer kan formuleras enligt följande:

- 1 Fortsätter med sin uppgift*
- 2 Försöker förändra situationen*
- 3 "Dras med" i situationen*
- 4 "Drar sig undan" situationen*
- 5 Passivt åser situationen*
- 6 Övriga*

Exempel på barnens, lärarnas och föräldrarnas beskrivningar av handlingsmönster:

## A. "Om en lektion i klassrummet är stökig och bråkig?"

### 1. *Fortsätter med sin uppgift*

- Barn "Försöker koncentrera mig". "När jag håller på med något så stänger jag oftast öronen".  
"Är tyst och jobbar/läser".
- Lärare "Tar det lugnt och fullföljer uppgifterna". "Betraktaren / står vid sidan om ofta/jobbar på".
- Föräldrar "Koncentrerar sig utan svårighet på sin uppgift". "Försöker ignorera det och jobba vidare". "Hålla för öronen och jobba själv".

### 2. *Försöker förändra situationen*

- Barn "Säger till dom som bråkar". "Skriker - håll käften". "Säger till läraren".  
"Försöker lugna ner dom".
- Lärare "Ber närmsta granne vara tyst". "Ber läraren hjälpa till att lösa problemet".  
"Den store ledaren i klassen, en festlig duktig elev, tar aktiv del, tar parti för eller emot, använder munnen, möts av rädsla, tystnad och beundran".
- Föräldrar "Säger till själv eller ber läraren om hjälp". "Barnet tar tag i problemet och diskuterar med läraren". "Försöker att tysta ner dom som väsnas".

### 3. *"Går med" i situationen*

- Barn "Är med och busar ibland". "Stimmar med". "Pratar ibland". "Pratar och går runt".
- Lärare "Tramsar med och leker". "Blandar sig alltid i, måste alltid berätta saker och ting". "Deltar, svårt att sitta stilla, pratar högljutt, exalterat".
- Föräldrar "Är garanterat med i bråket". "Driver på bråket". "Går in i konflikten".

### 4. *"Går undan" situationen*

- Barn "Går till komplementet". "Går ut på toa". "Går och spetsar pennan". "Går ut ur klassrummet".
- Lärare "Ber att få gå ut, gnällande klagomål, kryper ihop". "Vill gå ut i komplementet". "Någon annanstans för att inte bli stressad".
- Föräldrar "Går undan". "Går ut och sätter sig i ett annat rum". "Hittar på något annat för att slippa bråket". "Går undan".

### 5. *Passivt åser situationen*

- Barn "Håller för öronen". "Sitter tyst och tänker på det". "Får ont i huvudet och vill ibland gå hem". "Sitter och lyssnar och kladdar på en bit papper".
- Lärare "Ser plågad ut". "Blir nervös, sitter och drömmer". "Får huvudvärk". "Sitter och trummar suddgummit mot bänken, okoncentrerat".

Föräldrar "Störd, får svårt att koncentrera sig". "Ledsen och irriterad". "Suckar och stönar". "Blir trött och illamående". "Förhåller sig passiv, men berörs illa".

## 6. Övriga

Barn, lärare och föräldrar ger svar av karaktären "Bryr sig inte". "Vet ej". "Ej svar". "Ser ej något problem".

Tabellen 24 visar den procentuella fördelningen över de olika svaren: barnens beskrivningar, samt pojkar och flickor; lärarbeskrivningar för hela barngruppen, samt pojkar och flickor; föräldrabelskrivningar för hela barngruppen, samt pojkar och flickor.

Tabell 24. Handlingsmönster i situationen "en stökig och bråkig klassrumssituation". Bedömningar i procent från barn, lärare och föräldrar.

Handlingsstrategi	Barn			Lärare			Föräldrar		
	Tot n=252	po n=135	fl n=117	Tot n=252	po n=135	fl n=117	Tot n=202	po n=109	fl n=93
1	17	14	20	36	33	40	16	15	16
2	28	27	31	17	10	25	19	13	27
3	9	12	6	22	34	8	7	10	5
4	6	5	6	11	11	11	4	5	2
5	33	32	34	13	11	15	21	25	16
6	7	10	3	1	1	1	33	32	34

Vid granskning av tabellen ovan ser vi att handlingsstrategi 6 (under föräldrar) ger ett stort utslag, dvs 33 procent för hela barngruppen. Föräldrarna beskriver således en skolsituation där de ej brukar vara närvarande; därav många svar av karaktären "Vet ej", "ej svar" eller "ser ej något problem". Föräldrarnas resultat måste därför ses i ljuset av denna omständighet.

Resultaten visar, då det gäller barnens beskrivningar, att två handlingsstrategier faller ut mer tydligt än de övriga, nämligen Passivt åser situationen (33%) och Försöker förändra situationen (28%), först därefter handlingsstrategin Fortsätter med sin uppgift (17%). Då det gäller lärarnas beskrivningar ser vi en annan prioritering, nämligen Fortsätter med sin uppgift (36%), "Går med" i situationen (22%) och Försöker förändra situationen (17%). En tredjedel av föräldrarna markerar ingen speciell strategi (33%), men övriga föräldrar betonar strategierna Passivt åser situationen,

Försöker förändra situationen och Fortsätter med sin uppgift, i nu nämnd ordning.

Vad gäller skillnader mellan pojkar och flickor visar resultaten i barnsvaren inte så stora skillnader, dock att fler flickor än pojkar (20% resp 14%) betonar en uppgiftsorienterad strategi och att fler pojkar än flickor (12% resp 6%) väljer att "gå med i bråket". I lärarsvaren ser vi en markant skillnad, där många fler pojkar än flickor (34% resp 8%) bedöms "gå med i bråket" och fler flickor än pojkar (25% resp 10%) försöker förändra situationen. En viss skillnad ser vi också i den uppgiftsorienterade strategin, där lärarna markerar fler flickor än pojkar (40% resp 33%). I föräldrabeskrivningarna ser vi också skillnader, där fler flickor än pojkar försöker förändra situationen (27% resp 13%) och fler pojkar än flickor (25% resp 16%) passivt åser situationen. Föräldrarna menar också att något fler pojkar än flickor "dras med i bråket" (10% resp 5%).

*Sammantaget* kan vi säga att barn, lärare och föräldrar inte beskriver något entydigt handlingsmönster, utan däremot visar på ett flertal olika handlingsstrategier. Nästan hälften (45%) av barnen menar att de arbetar vidare med sina uppgifter eller försöker förändra situationen, medan ungefär en tredjedel av barnen (39%) anser att de passivt åser situationen eller drar sig undan. Lärarna menar likaså att flertalet av barnen (53%) arbetar med sina uppgifter eller försöker förändra situationen, men menar också att många av barnen (22%) "går med i bråket". Om vi jämför de tre gruppernas beskrivningar (barn, lärare och föräldrar), pekar resultaten på en viss tendens; barn och föräldrar beskriver handlingsstrategier mer likartat än vad barn och lärare gör.

Beaktar vi resultaten från ett barnperspektiv ser vi inte så stora skillnader mellan pojkar och flickor. Skillnader finner vi däremot om vi antar ett vuxenperspektiv. Lärarna pekar tydligt på fler pojkar som "går med i bråket" och fler flickor som "försöker förändra situationen". Föräldrarna betonar även den sistnämnda strategin till flickornas fördel, men beskriver också fler pojkar än flickor som "passivt åser situationen".

## B. "Om det är stökigt och bråkigt en kväll där hemma?"

### 1. *Fortsätter med sin uppgift*

Denna strategi är inte relevant för frågeställningen

### 2. *Försöker förändra situationen*

- Barn** "Trösta föräldrarna så dom blir lugnare". "Lugna dom". "Reda ut det". "Gå ner och prata med mamma och pappa och fråga varför dom bråkar". "Skrika tyst rakt ut".
- Lärar** "Han grimaserar, stönar och berättar". "Okoncentrerad och berättar - du må tro i går var mamma...". "Irriterad, berättar gärna vad som hänt, gärna som en rolig historia".
- Föräldrar** "Säger till eller försöker medla". "Gör allt för att man ska sluta fred och förlåta varandra". "Säger till syskonen att de ska sluta bråka". "Aktivt argumenterar för sina åsikter".

### 3. *"Går med" i situationen*

- Barn** "Skriker". "Bråkar". "Slår tillbaka om någon slår". "Slår på pappa". "Pratar mycket tillbaka".
- Lärare** "Okoncentrerad och högljudd". "Fladdrig, rörig, inga läxor gjorda, mycket känslor, teater - show". "Virrigare än vanligt". "Ger läten ifrån sig, omedvetet; allt detta ökar när personen kommer i dåligt skick till skolan". "Uppskruvade". "Orolig - pratig".
- Föräldrar** "Skriker utan att lyssna på de andra". "Slåss med sina syskon". "Blir arg, skriker och är snutig". "Svordomar och slår i dörrar". "Stampar i golvet och har svårt för att lyssna".

### 4. *"Går undan" situationen*

- Barn** "Går in på mitt rum". "Sur". "Gråter". "Jag går in i en garderob och sjunger". "Jag går ut och leker med nån vän". "Håller för öronen". "Pratar med mina gosedjur". "Skaffar öronproppar".
- Lärare** "Lämnar klassrummet". "Besöker toaletten lite oftare än vanligt".
- Föräldrar** "Läser in sig på sitt rum". "Går undan, blir sur". "Spelar dataspel/Tv spel". "Sysselsätter sig på sitt rum tills det lugnat sig". "Drar sig undan i ensamhet".

### 5. *Passivt åser situationen*

- Barn** "Jag tiger med stängd mun". "Jag gråter med min kanin". "Jag behärskar mig, efter en stund blir jag arg". "Jag blev ledsen och trodde att dom skulle skiljas". "Jag sitter helt tyst".

- Lärare "Ser ledsn och bekymrad ut, glömmar sina saker, hittar ingenting".  
"Nedstämd, sur, inget fungerar, reagerar barnsligt". "Okoncentrerad". "Ingen glädje i arbetet".
- Föräldrar "Ledsen, sur". "irriterad på allt och alla". "Upprörd". "Rädd". "Tyst". "Ont i huvudet och magen".

## 6. Övriga

Barn, lärare och föräldrar ger svar av karaktären: "Bryr mig inte". "Vet ej". "Ej svar". "Ser ej något problem". "Vi bråkar inte".

Tabellen 25 visar den procentuella fördelningen över de olika svaren: barnens beskrivningar, samt pojkar och flickor; lärarbeskrivningar för hela barngruppen, samt pojkar och flickor; föräldrabeskrivningar för hela barngruppen, samt pojkar och flickor.

Tabell 25. Handlingsmönster i situationen "en stökig och bråkig kväll därhemma". Bedömningar i procent från barn, lärare och föräldrar.

Handlingsstrategi	Barn			Lärare			Föräldrar		
	Tot n=252	po n=135	fl n=117	To n=252	po n=135	fl n=117	Tot n=202	po n=109	fl n=93
1	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2	22	19	24	2	4	1	14	11	18
3	7	9	4	2	4	0	26	29	22
4	58	61	56	14	15	11	25	22	29
5	7	4	11	26	27	25	14	14	14
6	6	7	5	56	50	63	21	24	17

Vid granskning av tabellen ovan ser vi att handlingsstrategi 6 (under lärare) ger ett stort utslag, dvs 55 procent för hela barngruppen. Lärarna beskriver således en hemsituation där de ej brukar vara närvarande; därav många svar av karaktären "vet ej", "märks aldrig" eller "tror ej det är stökigt". Lärarnas resultat måste därför ses i ljuset av denna omständighet.

Resultaten visar, då det gäller barnens beskrivningar, att två handlingsstrategier faller ut mer tydligt än de övriga, nämligen "Går undan" (58%) och Försöker förändra situationen (22%). Då det gäller lärarnas beskrivningar ser vi den största markeringen under övriga strategier (56%). Lärarna menar därmed att de ej ser något problem hos de flesta av barnen i skolan. Det lärarna dock ser är hur

26 procent av barnen passivt upplever situationen och ett mindre antal barn (14%) som drar sig undan. Föräldrarna betonar mest "går med i bråket" (26%) och "Går undan" (25%) problematiken. Jämför vi således de tre gruppernas beskrivningar (barn, lärare och föräldrar), visar resultaten på helt olika beskrivningar av handlingsmönster. Vad gäller skillnader mellan pojkar och flickor visar resultaten hos samtliga tre grupper små skillnader.

*Sammantaget* kan vi säga att barn, lärare och föräldrar inte beskriver något entydigt handlingsmönster i hemsituationen, utan visar på ett flertal olika handlingsstrategier. Mer än hälften av barnen (58%) drar sig undan den stökiga hemsituationen och cirka en fjärdedel av barnen (22%) vill försöka förändra situationen. Föräldrarna ger ingen entydig bild utan pekar snarare på barnens användning av flera olika strategier. Lärarna beskriver inga direkta reaktioner hos cirka hälften av barnen (56%) som tyder på en "bråkig kväll därhemma" dagen innan. Hos 40 procent av barnen däremot uppmärksammar de att barnen "reagerar passivt" (är okoncentrerade, ledsna och nedstämda) eller "drar sig undan" (lämnar klassrummet eller går på toaletten). Från samtliga tre informantgrupper (barn, lärare och föräldrar) kan vi se små skillnader mellan pojkar och flickor.

### **Kommentarer**

Hur tänker och reflekterar barn över sina möjligheter att kunna agera och påverka i några speciella problemsituationer? Hur menar lärare och föräldrar att barnen hanterar situationerna? Vi lyfter här fram några problemställningar som kan bilda underlag för kommande diskussioner?

Om vi beaktar ett barnperspektiv och ser till de 252 barnens reflexioner omkring hur de "gör" i en "stökig skolsituation" kan vi se att cirka hälften av barnen väljer en *problemfokuserad bemästringsstrategi* (se Folkman & Lazarus, 1984; 1988). Vi kan anta att barnen gör en mer eller mindre tydlig definition av problemet, tänker i alternativa lösningar och slutligen väljer en strategi, som inbegriper att fundera över för- och nackdelar med att



välja just denna strategi. Två möjligheter står till buds. Den ena möjligheten inbegriper att på något sätt aktivt få till stånd en lösning av den yttre situationen, exempelvis genom att agera och/eller argumentera. Den andra möjligheten inbegriper att få till stånd en lösning av "den inre situationen", om vi då menar att tillgodose målinriktade ambitioner, exempelvis genom att fortsätta med sina förelagda uppgifter. Som kontrast kan vi se mer *emotionfokuserade förhållningssätt* hos den resterande hälften av barnen. Vi menar då förhållningssätt som innebär att förhålla sig passivt undvikande å ena sidan eller aktivt utåtagerande å andra sidan. Det emotionella förhållningssättet kan inbegripa en känsla av att inte ha kontroll över situationen. I vårt empiriska material finner vi beskrivningar över hur barnen passivt "går undan", "blir irriterade, arga", "får ont i huvudet" eller aktivt överreagerar genom att "skrika, bråka" eller "springa runt". Men även kognitiva reaktionsmönster kan förekomma, som exempelvis att barnen blir passiva och reflekterande: "Det spelar ändå ingen roll vad jag gör". Hur skall vi förstå att mer än hälften av barnen menar att de ej har kontroll över en problematisk skolsituation? Vad kan vi begära att en 10-åring skall förstå av skolans krav och riktlinjer? Hur kan vi motivera det enskilda barnet att vilja ta itu med sin situation - vare sig det gäller att vara uppgiftsorienterad eller att vilja vara problemlösningsinriktad? Hur kan vi skapa de situationella betingelser som gör det möjligt (rimligt) för barnet att våga ifrågasätta och kritiskt bedöma? Hur kan vi stödja det individuella barnets självkänsla och självuppfattning så att det vågar hävda sig och mer lita till sin inre kontrollförmåga?

Om vi ser till de framkomna resultaten kan vi från vuxenvärldens sida fundera över vad hälften av barnen i undersökningen sänder ut för signaler, när de beskriver emotionsfokuserade förhållningssätt. Vad säger detta oss om skolans arbetsmiljö idag? Att det inte är lönt att försöka ifrågasätta? Att man inte vet hur man skall göra i 10-årsåldern för att få kontroll över den problematiska situationen?

Om vi antar ett lärarperspektiv ser vi att en fjärdedel av barnen (flest pojkar) beskrivs med ett utåtagerande problematiskt beteende. Vad vill lärarna säga oss med detta? Att pojkarna inte anpassar sig

efter skolans regler? Eller att skolan inte är anpassad efter problematiska pojkar? Eller att lärarrollen idag är allför betungande?

Vad signalerar föräldrarna, när en tredjedel av dem menar att de ej har någon uppfattning om barnens förhållningssätt i skolan, då det gäller en problemsituation? Att man inte bryr sig? Att det inte tjänar någonting till att ifrågasätta? Eller att man som förälder tar skuldbördan på sig?

Om vi därefter ser till de 252 barnens reflexioner omkring hur de "gör" i en problematisk **hemsituation**, kan vi från ett barnperspektiv se, att endast en fjärdedel av barnen använder en *problemfokuserad bemästringsstrategi* (Lazarus 1984). Tre fjärdedelar av barnen (likartat för pojkar och flickor) beskriver hur de använder mer *emotionsfokuserade förhållningssätt*, genom att till största delen passivt dra sig undan (bli rädda, sura eller ledsna) eller i någon mån vara aktivt utåtagerande ("bråka med"). Vad sänder barnen ut för signaler med dessa resultat? Att man är rädd och inte vågar ifrågasätta? Att det inte är lönt att försöka, då man inte förstår omständigheterna?

Vad uppmärksammar lärarna i skolan dagen efter? Att nästan hälften av barnen (likartat för pojkar och flickor) uppvisar passiva förhållningssätt, genom att vara okoncentrerade, ledsna, nedstämda eller benägna att dra sig undan. Hur blir lärarnas förhållningssätt till dessa barns signaler? Att det är lärarens/skolans uppgift att stödja och hjälpa? Att det är en "övermänsklig uppgift" i lärarrollen att orka/hinna med barnens hemproblem också?

Vad signalerar föräldrarna, när de anger att mer än hälften av barnen *inte* "tar tag i" situationen och att de dessutom menar att en fjärdedel av barnen aktivt "bråkar med" i situationen? Att barn inte förstår, då man bara är 10 år gammal? Att barn skall lyda och inte ifrågasätta? Eller kan man ana en besvikelse över att barnen inte agerar mer konstruktivt i hemsituationen?

*Sammanfattningsvis* kan vi konstatera att barnen i undersökningen beskriver olika bemästringsstrategier och förhållningssätt, beroende på om man tänker sig en skol- eller hemsituation. Vi kan härmed förmoda att barnen anpassar sina förhållningssätt och varierar sina bemästringsstrategier allt efter omständigheternas krav och

möjligheter. Detta innebär att varje enskilt barn kan använda såväl problemfokuserade bemästringsstrategier som mer emotionsfokuserade förhållningssätt. Vad som är adaptivt och konstruktivt i situationen kan vara mycket svårt att säga och om det enskilda barnet bemästrar situationen eller ej beror således både på individuella och situationella betingelser. Men med tanke på hälsoaspekter (Antonovsky 1979) och barnens välbefinnande kan vi dock ändå ställa oss frågan: Är vi nöjda med dessa resultat, dvs med det som barnen beskriver, att endast hälften av dem försöker påverka problemsituationen i skolmiljön och endast en fjärdedel i hemsituationen?

## *Analys av förhållandet mellan barns och lärares skattningar*

I detta kapitel gör vi statistiska analyser av förhållandet mellan barnens egna och lärarnas skattningar. Enkla korrelationer mellan två mått i taget benämnes univariata analyser. Analyser som inkluderar flera variabler samtidigt benämnes multivariata analyser. I de lineära regressionsanalyser, som vi presenterar här, utgår vi från barnens skattningar som utfallsvariabler (beroende variabler) och analyserar i vad mån de samvarierar med eller kan "förklaras" med hjälp av andra variabler, såsom lärarskattningar, kön, skolområde. Det skulle bli annorlunda, om vi istället hade lärarskattningar som utfallsvariabler. Det skulle antagligen också bli annorlunda, om vi inte bara gjorde lineära regressionsanalyser utan även prövade icke-lineära samband. För att inte "drunkna" i en stor mängd data föredrar vi emellertid att (i den här rapporten) begränsa våra statistiska analyser.

### **Univariata analyser**

Harters skala ger, som tidigare framgått, ett mått på barnens självuppfattning i termer av kognitiv, social och fysisk kompetens samt generell självvärdering. Barnens svar på denna skala visar sig ha hög korrelation ( $r=.55$ )<sup>2</sup> (se fotnot sid 126) med deras svar på Gresham & Elliotts skala, som ger ett mått på barnens sociala färdigheter i termer av samarbete, självhävdelse, självkontroll och empati. Det är med andra ord högst troligt att barn med positiv självuppfattning också anser sig ha goda sociala färdigheter. Självuppfattning har också hög korrelation med locus of control ( $r=.41$ ), vilket betyder att om självuppfattningen är positiv är det också vanligt att lita till inre kontroll. Korrelationen mellan sociala

färdigheter och locus of control är måttlig ( $r=.32$ ). Dessa tre mått har låg eller försumbar korrelation med skolmotivation ( $r=.21$ ,  $r=.24$  respektive  $r=.11$ ). Om man ser de tre förstnämnda variablerna, självuppfattning, sociala färdigheter och locus of control, som olika mått på barns kompetens, med betoning på social kompetens, finner vi belägg för att de har inbördes samband, medan de däremot inte har mycket med barnens skolmotivation att göra.

Lärarna bedömer barnen enligt Gresham & Elliotts tre skalor för lärare, nämligen sociala färdigheter (i termer av samarbete, självhävdelse och självkontroll), problembeteende och funktionsnivå i skolan samt enligt en temperamentsskala. Det visar sig att lärarnas bedömning av barnens sociala färdigheter har mycket hög korrelation med bedömningen av problembeteende ( $r=.74$ ) och funktionsnivå i skolan ( $r=.71$ ). Dessa tre variabler hör med andra ord nära samman och barn, som bedöms ha goda sociala färdigheter har föga problembeteende och hög funktionsnivå i skolan - allt enligt lärarna. Dessa tre variablerna har också hög korrelation med barnens temperament ( $r=.78$ ,  $r=.87$  respektive  $r=.66$ ). Man kan särskilt lägga märke till den höga korrelationen mellan problembeteende och temperament, som antyder att de båda skalorna i stor utsträckning mäter samma sak. Ur lärarnas synpunkt tycks problembeteende vara en temperamentsfråga, barn med hög grad av problembeteende i skolan bedöms också ha ett negativt temperament (inte uppgiftsorienterade, inte flexibla i sociala situationer, låg reaktionströskel och hög reaktionsintensitet).

När barnens skattningar jämförs med lärarnas (i univariata analyser), visar det sig att korrelationen är låg, rentav mycket låg, vilket framgår av tabell 26.

Tabell 26. Korrelation mellan resultaten på barnens och lärarnas skattningsskalor.

Barnens skattning av	Lärarnas skattning av barnens			Temperament
	Sociala färd.	Problembeteende	Funktionsnivå	
Självuppfattning	.19	.18	.36	.23
Sociala färdigheter	.27	.23	.25	.27
Locus of control	.15	.18	.27	.21
Skolmotivation	.20	.15	.11	.18

Av tabellen framgår att den högsta korrelationen, om än måttlig, finns mellan barnens självuppfattning (perceived competence) och lärarnas bedömning av deras funktionsnivå i skolan (academic competence). Korrelationen mellan övriga variabler är låg, även mellan barnens egna skattningar av sociala färdigheter och lärarnas ( $r=.27$ ), som görs enligt parallella skalor. Den allra lägsta korrelationen finns mellan barnens skolmotivation och lärarnas bedömning av deras funktionsnivå i skolan. Det måste betyda att om barnen trivs med skolämnen och skolan eller inte har föga att göra med, om de presterar bra i skolan eller inte enligt lärarna. Den låga korrelationen mellan barnens egna skattningar och lärarnas kräver ytterligare analyser. Många multivariata analyser kan nyansera sambanden - eller bristen på samband?

### **Multivariata analyser**

Vi kommer nu att med hjälp av lineära regressionsanalyser ta reda på hur resultaten på de fyra barnskalorna (som beroende variabler eller utfallsvariabler) förhåller sig till flera (oberoende) variabler samtidigt, först hur de förhåller sig till resultaten på lärarnas fyra totalskalor, sedan även med skalan för sociala färdigheter uppdelad i delskalor och sist i förhållande till alla barn- och lärarskalor och delskalor samtidigt. I samtliga analyser tar vi också med barnens kön, lärarnas kön samt skolområde som oberoende variabler. I tabellerna presenteras bara de (oberoende) variabler, som har signifikant samband med utfallsvariabeln ( $p < .05$ ). Beta-värden visar sambandens storlek och adjusted R Square ( $\text{adj.}R^2$ ) är ett mått på samvariationen, d.v.s. hur mycket utfallsvariabeln (här barnens skattning) samvarierar med eller kan "förklaras" med hjälp av de oberoende variabler, som ingår i analysen. <sup>3</sup>(se fotnot sid 126)

#### *1. Barnens självuppfattning*

När barnens självuppfattning (som beroende variabel) analyseras i förhållande till resultaten på lärarnas fyra skalor (som oberoende

variabler), är det bara en enda variabel, som ger signifikant utslag, nämligen lärarnas bedömning av funktionsnivå i skolan (tabell 27).

*Tabell 27. Barnens självuppfattning i förhållande till lärarskattningar.*

Oberoende variabler	Beta	P
Funktionsnivå i skolan (lär.)	.38	.000

Adj.R<sup>2</sup> .14

Som framgår av tabellen har barnens självuppfattning bara signifikant samband med lärarbedömningen av deras funktionsnivå i skolan och samvariationen eller "förklaringsgraden" är låg. Det kan tolkas så att barnens självuppfattning i viss mån samvarierar med hur lärarna tycker att de klarar skolarbetet, men det tycks finnas mycket annat än det, som prövas i denna analys, som påverkar barnens självuppfattning. Kan vi ytterligare specificera vad det är i lärarnas bedömning som samvarierar med barnens självuppfattning genom att utöka de oberoende variablerna med delskalorna i skalan för lärarbedömning av sociala färdigheter? Som framgår av tabell 28 ger då även lärarskattningen av självkontroll signifikant utslag, men omvänt, så att barn med god självuppfattning har låg självkontroll. Även lärarskattningen av självhävdelse ger signifikant utslag, så att barn med god självuppfattning har högre grad av självhävdelse. Det betyder alltså att barn, som har god självuppfattning (gott självförtroende), enligt lärarna inte är så bra på att t.ex. kontrollera sitt humör, kompromissa, tåla kritik, men däremot är de bra på att hävda sig själva, t.ex. ta initiativ, säga ifrån, ställa sig kritiska till regler.

*Tabell 28. Barnens självuppfattning i förhållande till lärarskattningar (inklusive delskalor).*

Oberoende variabler	Beta	p
Funktionsnivå i skolan (lär.)	.42	.000
Självkontroll (lär.)	-.20	.004
Självhävdelse (lär.)	.16	.014

Adj.R<sup>2</sup> .17

Att självuppfattning har med förmåga till självhävdelse att göra förstärks av en tredje regressionsanalys, där barnens självuppfattning analyseras i förhållande till alla barn- och lärarskalor samtidigt och där delskalorna i både barn- och lärarversionen av sociala färdigheter används istället för resultatet på skalan i sin helhet. Vilka resultat som då ger signifikant utslag framgår av tabell 29.

Tabell 29. Barnens självuppfattning i förhållande till både barn- och lärarskalor (inklusive delskalor).

Oberoende variabler	Beta	P
Självhävdelse (barn)	.39	.000
Funktionsnivå i skolan (lär.)	.25	.000
Locus of control (barn)	.21	.001

Adj.R<sup>2</sup> .38

Som framgår av tabellen ökar förklaringsgraden betydligt, när även barnens skattningar förs in i regressionsanalysen. Den huvudsakliga anledningen till ökningen är (det positiva) sambandet mellan självuppfattning och förmågan till självhävdelse och (inre) locus of control. Om vi ett ögonblick tänker tillbaka på föregående tabell, skulle vi kunna anta att lärarna var överens med barnen om betydelsen av förmåga till självhävdelse, men att de snarare uppfattade den som brist på självkontroll än tillit till inre kontroll. Ett samband mellan barnens självuppfattning och lärarnas bedömning av deras funktionsnivå i skolan kvarstår. Det statistiska sambandet säger emellertid ingenting om orsak och verkan, om det är så att barn med god självuppfattning bedöms som duktigare i skolan eller om det stärker självuppfattningen att vara duktig i skolan. Vi antar att det snarast är en interaktion.

## 2. Barnens sociala färdigheter

Låt oss göra motsvarande regressionsanalyser med barnens skattning av sociala färdigheter som utfallsvariabel och analysera i vad mån den samvarierar med lärarnas skattningar, först på de fyra helskalorna, sedan även med skalan för sociala färdigheter uppdelad



på delskalor och sist med både barn- och lärarskalor (inklusive delskalor) som oberoende variabler.

Av lärarnas fyra skalor är det bara en, som visar signifikant samband med barnens skattning av sociala färdigheter, nämligen motsvarande lärarskala om social färdigheter (se tabell 30). Eftersom de är parallella i flera avseenden, är det inte förvånande att de har ett signifikant samband, mer förvånande är att samvariationen är så låg.

*Tabell 30. Barnens sociala färdigheter i förhållande till lärarskattningar.*

Oberoende variabler	Beta	p
Sociala färdigheter (lär.)	.30	.000

Adj.R<sup>2</sup> .08

Kommer vi närmare en "förklaring" om delskalor förs in i analysen? Som framgår av tabell 31 är det då delskalan för självhävdelse, som ger signifikant utslag tillsammans med bedömningen av barnens temperament. Det kan betyda att det finns en tendens i den riktningen att om barn anser sig ha goda sociala färdigheter har de också enligt sina lärare god förmåga att hävda sig själva - på ett positivt sätt (genom ett positivt temperament).

*Tabell 31. Barnens sociala färdigheter i förhållande till lärarskattningar (inklusive delskalor).*

Oberoende variabler	Beta	p
Temperament (lär.)	.21	.001
Självhävdelse (lär.)	.21	.001

Adj.R<sup>2</sup> .10

Barnens skattning av sociala färdigheter har dock framför allt samband med deras egna skattningar på andra skalor. Som framgår av tabell 32 ökar "förklaringsgraden" avsevärt, när även barnens skattningar förs in i regressionsanalysen. Deras skattning av social, kognitiv och generell kompetens (delskalor i Harters skala om självuppfattning) samt av locus of control ger signifikant utslag. Vad gäller lärarna är det bara skattningen av barnens självhävdelse, som

(återigen) ger signifikant utslag. Att som barn anse sig ha goda sociala färdigheter tycks enligt lärarna snarast handla om förmåga att hävda sig själv.

Tabell 32. Barnens sociala färdigheter i förhållande till barn- och lärarskattningar (inklusive delskalor).

Oberoende variabler	Beta	P
Social kompetens (barn)	.26	.001
Kognitiv kompetens (barn)	.17	.014
Generell kompetens (barn)	.16	.034
Självhävvelse (lär.)	.15	.011
Locus of control (barn)	.14	.018

Adj.R<sup>2</sup> .34

### 3. Locus of control

Locus of control är ett begrepp, som fått stor genomslagskraft (Lefcourt, 1983), och det finns ingen bra svensk översättning, även om vi ibland använder begreppet kontrollplacering. Som framgår av tidigare text, är begreppet locus of control nära knutet till självuppfattning och avser den relativt stabila tendensen att bedöma orsakssammanhang mellan eget beteende och dess konsekvenser. Inre locus of control betyder att man har tilltro till att man själv kan påverka utfallet, d.v.s. hur det blir beror på vad man själv gör. Yttre locus of control betyder att man inte har tilltro till att man själv kan påverka utfallet, d.v.s. hur det blir beror på yttre omständigheter, som man inte har kontroll över.

När barnens skattning av locus of control analyseras i förhållande till resultaten på lärarnas fyra skattningsskalor, ger fyra variabler signifikant utslag, nämligen skolområde, barnens kön, temperament och funktionsnivå i skolan, vilket framgår av tabell 33.

Tabell 33. Barnens locus of control i förhållande till lärarskattningar.

Oberoende variabler	Beta	P
Skolområde A - Y	-.22	.001
Barnens kön po - fl	-.20	.004
Temperament (lär.)	.20	.028
Funktionsnivå i skolan (lär.)	.19	.024

Adj.R<sup>2</sup> .14

När skolområde visar sig ha negativt samband med locus of control, betyder det att barnen i skolområde Y i signifikant större utsträckning än i skolområde A har yttre kontrollplacering, d.v.s. har lägre tilltro till att kunna påverka hur det blir. När barnens kön visar sig ha negativt samband med locus of control, betyder det att flickor i större utsträckning än pojkar har yttre kontrollplacering, d.v.s. har lägre tilltro till att kunna påverka hur det blir. Av lärarnas skattningar är det funktionsnivå i skolan och temperament, som ger signifikant utslag, så att goda skolprestationer och ett positivt temperament tenderar att höra ihop med inre locus of control. Samvariationen är dock låg.

Om vi liksom förut specificerar lärarnas skattning av barnens sociala färdigheter i delskalor (tabell 34), visar det sig att det är delskalan självkontroll, som ger signifikant utslag. Att sambandet är negativt innebär att det går i den riktningen att barn, som själva anser att de har inre kontroll, har låg självkontroll enligt lärarna. Av tabellen framgår också att barnens skattning av (inre) kontrollplacering har samband med lärarnas skattning av (positivt) temperament och (goda) skolprestationer. Det negativa sambandet med skolområde och kön betyder (liksom i föregående tabell) att när skolområden jämförs har barnen i skolområde Y signifikant lägre skattning, d.v.s. mer av yttre kontroll, och när pojkar och flickor jämförs har flickor signifikant lägre skattning, d.v.s. mer av yttre kontroll.

*Tabell 34. Barnens locus of control i förhållande till lärarskattningar (inklusive delskalor).*

Oberoende variabler	Beta	p
Temperament	.39	.000
Självkontroll (lär.)	-.30	.000
Skolområde A - Y	-.23	.001
Funktionsnivå i skolan (lär.)	.23	.006
Barnens kön po - fl	-.21	.002

Adj. R<sup>2</sup>.18

Varför barnens locus of control har negativt samband med lärarnas skattning av barnens självkontroll, kan man fundera över. Det skulle

betyda att om barn har stor tilltro till att kunna påverka vad som händer (t.ex. om de gör läxorna har de större chans att lyckas i skolan, det lönar sig att göra sitt bästa, de har föräldrar som lyssnar och om de ber föräldrarna om hjälp så får de det), då samvarierar det med att lärarna anser att de har låg självkontroll (t.ex. har en tendens att inte kompromissa i konflikter, att inte tåla kritik, att inte godta kamraters förslag). Som om tilltro till att kunna påverka i skolans värld kan uppfattas som bristande självkontroll?

Vi går nu över till att analysera barnens locus of control i förhållande till både barn och lärarskalor, inklusive delskalor (tabell 35). Även här visar lärarskattningen av barnens temperament och funktionsnivå i skolan positivt samband och självkontroll negativt samband. Skolområde och barnens kön, med lägre locus of control för barn i skolområde Y och för flickor, ger också här signifikant utslag. Av barnens skattningar är det social kompetens (delskala i Harters skala om självuppfattning) och empati (i Gresham och Elliotts skala om sociala färdigheter) som ger signifikant utslag. Med inre kontroll ökar således sannolikheten för att skatta sin empatiska förmåga och sin sociala kompetens högre.

Tabell 35. Barnens locus of control i förhållande till både barn- och lärarskattningar (inklusive delskalor).

Oberoende variabler	Beta	P
Temperament (lär.)	.32	.002
Självkontroll (lär.)	-.30	.000
Social kompetens (barn)	.24	.000
Skolområde A - Y	-.21	.001
Barnens kön po - fl	-.18	.006
Funktionsnivå i skolan (lär.)	.18	.027
Empati (barn)	.13	.035

Adj. R<sup>2</sup> .27

#### 4. Skolmotivation

Barnens skolmotivation är mätt med Skaalviks skala och innehåller skattningar av hur barnen trivs med skolämnena svenska och matematik samt med skolan och skolarbetet i allmänhet. De följande analyserna visar att samvariationen mellan barnens skolmotivation och de oberoende variabler, som är aktuella här, är låg.

Skolmotivation hör troligen ihop med andra faktorer. Det är dock intressant att se vilka av de här aktuella oberoende variablerna, som visar signifikanta samband.

Av tabell 36 framgår att barnens skolmotivation har signifikant samband med lärarskattningen av sociala färdigheter. Det visar sig också att barnen i skolområde Y har högre skolmotivation, signifikant högre än i skolområde A. Samvariationen är dock mycket låg.

*Tabell 36. Barnens skolmotivation i förhållande till lärarskattningar.*

Oberoende variabler	Beta	p
Sociala färdigheter (lär.)	.22	.001
Skolområde A - Y	.22	.001

Adj.R<sup>2</sup> .09

Även när analysen tar med lärarnas delskalor (tabell 37), visar det sig att skolområde har betydelse. I övrigt är det lärarbedömningen av barnens förmåga till självhävdelse och samarbete, som visar (positivt) samband.

*Tabell 37. Barnens skolmotivation i förhållande till lärarskattningr (inklusive delskalor).*

Oberoende variabler	Beta	p
Skolområde A - Y	.24	.000
Självhävdelse (lär.)	.15	.02
Samarbete (lär.)	.15	.02

Adj.R<sup>2</sup> .09

Vad får vi veta ytterligare om barnens skolmotivation, om vi för in alla barn- och lärarskattningar samtidigt i analysen? Det framgår av tabell 38 att inga lärarskattningar då ger signifikant utslag. Det är skolområde och barnens egen skattning av kognitiv kompetens (i Harters skala) och samarbete (i Gresham och Elliotts skala), som visar positivt samband med skolmotivation. Men varför finns det ett negativt samband med barnens skattning av generell kompetens? Om

man t.ex. är säker, nöjd med sig själv, vill vara den man är, varför trivs man då mindre bra med skolan? .

Tabell 38. Barnens skolmotivation i förhållande till barn- och lärarskattningar (inklusive delskalor).

Oberoende variabler	Beta	p
Kognitiv kompetens (barn)	.27	.001
Skolområde A - Y	.27	.000
Samarbete (barn)	.22	.002
Generell kompetens	-.15	.045

Adj.R<sup>2</sup> .15

### Sammanfattning

Av univariata analyser (enkla korrelationer) framgår att barnens självuppfattning, skattning av sociala färdigheter och locus of control har hög inbördes korrelation men däremot låg korrelation med skolmotivation. Lärarnas skattning av barnens sociala färdigheter, problembeteende, funktionsnivå i skolan och temperament har i ännu högre grad inbördes korrelation men däremot låg korrelation med barnens skattningar. I lineära regressionsanalyser analyseras i vad mån barnens egna skattningar (i tur och ordning) samvarierar med andra barn- och lärarskattningar. Först analyserar samvariationen med andra lärarskattningar på totalskalenivå, sedan med lärarskattningar som inkluderar delskalenivå och sist med alla barn- och lärarskattningar. Samtliga analyser inkluderar barns och lärares kön samt skolområde som oberoende variabler. I tabellerna redovisas bara de (oberoende) variabler, som visar signifikanta samband.

Det framgår bl.a. att barnens självuppfattning har positiv samvariation med lärarnas bedömning av deras funktionsnivå i skolan och förmåga till självhävdselse - liksom med barnens egen bedömning av sin förmåga till självhävdselse. Det betyder att positiv självuppfattning interagerar med förmågan att hävda sig själv och ta initiativ, liksom en negativ självuppfattning kan antas höra ihop med svårigheter att hävda sig själv och ta initiativ. Det är naturligtvis inte frågan om orsak och verkan utan om interaktion, men det finns tecken som tyder på att perspektiven kan vara olika och att barn med positiv självuppfattning också anser att de har inre kontroll medan

lärarna anser att de saknar självkontroll (vilket istället de barn har, som har svårt hävda sig själva och ta initiativ).

Barnens uppfattning om sociala färdigheter samvarierar med lärarnas uppfattning därom, vilket är rimligt med tanke på att det är parallella skalor, men enligt lärarna är det också en temperamentsfråga. Barn, som anser sig ha goda sociala färdigheter, anser sig också ha kompetens på andra områden och det är stor sannolikhet att de enligt lärarna har ett positivt temperament - liksom det omvända förhållandet gäller. (Inre) locus of control samvarierar positivt med temperament men också med (hög) funktionsnivå i skolan. Med yttre locus of control är sannolikheten större att barnet bor i skolområde Y eller är flicka - vilket betyder att det då inte är lika lätt att tro att man kan påverka händelseförlopp. Skolmotivationen visar sig dock vara signifikant högre i skolområde Y - men samvarierar också med lärarskattningen av förmågan att hävda sig själv och samarbeta i skolsituationen.

Man kan undra varför inga här utförda regressionsanalyser visar på något samband mellan barnens skattningar och lärarnas skattningar av deras problembeteende. Barnens självuppfattning, sociala färdigheter, locus of control eller skolmotivation tycks inte ha något att göra med om de slåss och bråkar, har låg självkänsla och är ängsliga eller är störande och rastlösa i klassrumssituationen. Därför är det motiverat med ett nytt kapitel, där lärarnas bedömning av barnens problembeteende analyseras närmare.

2) Korrelationen prövas med Spearmans  $r$ . Vi använder genomgående begreppet hög korrelation för  $r > .40$  och måttlig för  $r = .30 - .40$  samt låg för  $r = .20 - .29$  och  $r < .20$  ingen korrelation.

3) Samvariationen eller "förklaringsgraden" benämnes genomgående låg om adjusted R Square är under  $.20$  och hög om  $.45$  eller högre (vilket t.ex. betyder att 45 % av variationen "förklaras" med hjälp av nämnda oberoende variabler).

## *Analys av problembeteende*

I föregående kapitel gjordes regressionsanalyser med barnens bedömningar som utfallsvariabler. I detta kapitel tar vi istället lärarnas bedömningar som utgångspunkt, närmare bestämt lärarnas bedömning av barnens problembeteende. Eftersom det tidigare har visat sig att resultaten på de fyra lärarskalorna har hög inbördes korrelation, väljer vi att begränsa analyserna till att gälla barnens problembeteende. Istället utökar vi antalet oberoende variabler genom att också analysera problembeteende i förhållande till föräldrarnas information om barnen och familjens socioekonomiska förhållanden. Liksom tidigare låter vi barnens och lärarnas kön samt skolområde ingå som oberoende variabler. Eftersom vi redan vet att pojkar ligger signifikant sämre till än flickor vad avser problembeteende (se kapitlet om lärarnas bedömning av barnen) finns det anledning att dessutom göra separata regressionsanalyser för pojkars och flickors problembeteende. Kanske har problembeteende helt olika innebörd för pojkar och flickor? Liksom tidigare redovisas i tabellerna bara de oberoende variabler, som ger signifikant utslag, samt deras beta- och p-värden (annars skulle tabellerna bli långa och svåröverskådliga).

### *1. Problembeteende i förhållande till barnens egen bedömning*

När lärarnas bedömning av barnens problembeteende analyseras i förhållande till resultaten på barnskalorna samt kön och skolområde, visar det sig finnas ett positivt samband med barnens skattning av samarbete (med läraren i skolsituationen) och kognitiv kompetens (duktig i skolan, lätt att förstå). Barn som bedöms ha låg grad av problembeteende (vända till höga värden i skalan) anser med andra ord själva att de har (hög) samarbetsförmåga och kognitiv kompetens. Däremot visar det sig finnas ett negativt samband med barnens skattning av självhävdelse, så att barn, som bedöms ha hög



grad av problembeteende, själva skattar sin förmåga till självhävdselse högt (tar initiativ, säger ifrån) - och tvärtom. Barnets kön och skolområde ger också signifikant utslag, i den riktningen att flickor har mindre problembeteende och att barnen i skolområde B och Y har mindre problembeteende än barnen i skolområde A - när barnens skattningar utgör oberoende variabler (tabell 39).

Tabell 39. Problembeteende i förhållande till barnens skattningar.

Oberoende variabler	Beta	p
Samarbete	.34	.000
Kognitiv kompetens	.25	.000
Skolområde A - B	.24	.000
Kön po - fl	.21	.000
Självhävdselse	-.19	.008
Skolområde A - Y	.16	.02

Adj. R<sup>2</sup> .29

När problembeteende analyseras för pojkar (tabell 40) och flickor (tabell 41) var för sig, visar det sig att skolområde bara har signifikant betydelse för pojkar - där lägre grad av problembeteende kopplas till skolområde B och Y än till A. För pojkarna gäller, som för barnen sammantaget, ett signifikant samband mellan lärarnas bedömning av problembeteende och deras egen skattning av kognitiv kompetens och samarbete, d.v.s. låg grad av problembeteende hör samman med hög kognitiv kompetens och samarbetsförmåga. Därtill kan noteras ett negativt samband för pojkarnas del, nämligen att i den mån de har hög grad av problembeteende skattar de också sin generella kompetens högt. Man kan ana problem (i skolan) med att pojkar har - alltför - gott självförtroende.

Tabell 40. Pojkars problembeteende i förhållande till deras egna skattningar.

Oberoende variabler	Beta	P
Kognitiv kompetens	.41	.000
Samarbete	.32	.000
Skolorråde A - B	.34	.000
Skolorråde A - Y	.27	.007
Generell kompetens	-.22	.02

Adj.-R<sup>2</sup> .25

För flickorna ger två faktorer signifikant utslag. Det är dels deras skattning av samarbete, där låg grad av problembeteende enligt lärarna samvarierar med god samarbetsförmåga enligt flickorna själva, och dels deras skattning av locus of control, där hög inre kontroll samvarierar med låg grad av problembeteende.

Tabell 41. Flickors problembeteende i förhållande till deras egna skattningar

Oberoende variabler	Beta	P
Samarbete	.30	.002
Locus of control	.25	.009

Adj.-R<sup>2</sup> .22)

## 2. Problembeteende i förhållande till andra lärarbedömningar

När lärarnas bedömning av problembeteende analyseras i förhållande till övriga lärarbedömningar ger resultaten på tre skalor samt skolorråde signifikanta samband (tabell 42). Låg grad av problembeteende samvarierar med ett positivt temperament samt med hög självkontroll och hög funktionsnivå i skolan. Skolorråde får här en annan betydelse än när problembeteende analyserades i förhållande till barnens skattningar, här framstår nämligen skolorråde Y som mest problemtyngt, skillnaden mot skolorråde A är signifikant. Sammantaget har dessa variabler mycket hög samvariation med problembeteende.

*Tabell 42. Lärarnas bedömning av problembeteende i förhållande till andra lärarbedömningar.*

Oberoende variabler	Beta	P
Temperament	.62	.000
Självkontroll	.18	.000
Funktionsnivå i skolan	.16	.000
Skolområde A - Y	-.10	.005

R<sup>2</sup> .74

När pojkar (tabell 43) och flickor (tabell 44) analyseras var för sig i förhållande till andra lärarbedömningar kvarstår att skolområde Y är mest problemtyngt, särskilt i förhållande till skolområde A. För både pojkar och flickor gäller att bedömningen av (låg grad av) problembeteende har signifikant samband med bedömningen av (positivt) temperament, (hög) självkontroll och (hög) funktionsnivå i skolan. Det visar sig att för flickor är även lärarens kön utslagsgivande, så att manliga lärare bedömer lägre grad av problembeteende hos flickor än vad kvinnliga lärare gör. Samvariationen är mycket hög mellan problembeteende och här nämnda variabler.

*Tabell 43. Pojkars problembeteende i förhållande till andra lärarbedömningar.*

Oberoende variabler	Beta	p
Temperament	.59	.000
Självkontroll	.22	.001
Funktionsnivå i skolan	.17	.008
Skolområde A - Y	.12	.02

Adj.R<sup>2</sup> .72

*Tabell 44. Flickors problembeteende i förhållande till andra lärarbedömningar.*

Oberoende variabler	Beta	p
Temperament	.67	.000
Lärares kön m - kv	-.17	.004
Funktionsnivå i skolan	.16	.01
Självkontroll	.16	.02
Skolområde A - Y	-.12	.03

Adj. R<sup>2</sup> .69

3. *Problembeteende i förhållande till både barn- och lärarbedömningar* Först analyseras här barnens problembeteende i förhållande till alla barn- och lärarvariabler samtidigt. Vi avstår emellertid från att presentera en resultattabell och nöjer oss med att konstatera att även i denna analys har problembeteende signifikant samband med lärarbedömningen av barnens temperament, funktionsnivå i skolan och självkontroll. Barnens egen skattning av självkontroll har också betydelse, men i den (motsatta) riktningen att hög självkontroll har samband med hög grad av problembeteende enligt lärarna. Sammanlagt har dessa variabler mycket hög "förklaringsgrad" ( $\text{adj.}R^2 = .73$ ). Att hög grad av problembeteende enligt lärarna har samband med hög självkontroll enligt barnen kan verka förbryllande. Möjligen kommer förklaringen till detta, när pojkar och flickor analyseras var för sig (tabellerna 45 och 46).

Tabell 45. Pojkars problembeteende i förhållande till andra barn- och lärarbedömningar.

Oberoende variabler	Beta	p
Temperament	.65	.000
Självkontroll (lär.)	.20	.006
Skoloråde A - Y	-.17	.003
Funktionsnivå i skolan	.16	.02
Självhävdelse (lär.)	-.12	.04

Adj.  $R^2$  .71

Tabell 46. Flickors problembeteende i förhållande till andra barn- och lärarbedömningar.

Oberoende variabler	Beta	p
Temperament	.84	.000
Skoloråde A - Y	-.18	.002
Lärares kön m - kv	-.14	.01
Självhävdelse (lär.)	.12	.03
Självkontroll (barn)	-.12	.04

Adj.  $R^2$  .71

Av tabellerna framgår att för både pojkar och flickor har (låg grad av) problembeteende signifikant samband med (positivt) temperament. Det är dessutom ett mycket starkt samband, som det

finns anledning att fundera vidare över. Ur lärares synpunkt är skolområde Y mest problemtyngt, både för pojkar och flickor. För pojkars del är det tre ytterligare variabler, som har signifikant samband med (låg grad av) problembeteende, nämligen lärarbedömningen av (hög grad av) självkontroll, (hög) funktionsnivå i skolan och självhävdelse, *men* det senare i omvänd riktning så att hög självhävdelse samvarierar med hög grad av problembeteende. För flickors del har också lärarbedömningen av deras självhävdelse signifikant betydelse, men för dem är det tvärtom så att i den mån lärare bedömer att de har hög självhävdelse har de också låg grad av problembeteende. Flickors och pojkars självhävdelse får alltså olika betydelse, för pojkar är det negativt men för flickor positivt. Därtill kommer för flickors del ytterligare en variabel med signifikant samband med problembeteende, nämligen deras egen skattning av självkontroll, men sambandet är det att problembeteendet bedöms lägre för flickor som själva skattar sin självkontroll lägre. Det måste betyda att det i flickors problembeteende är inåtriktat (alltför självkontrollerat) beteende, som är mer problematiskt, medan det för pojkars del är utåtriktat (för lite självkontrollerat) beteende, som är mer problematiskt. Det är troligen detta som slår igenom, när barnen analyseras gemensamt, nämligen att hög självkontroll hos flickor kan ses som ett problem av lärarna. De nämnda (oberoende) variablerna har för både pojkar och flickor mycket hög samvariation med problembeteende.

#### *4. Lärarnas bedömning av problembeteende i förhållande till föräldrarnas information*

Vad är det i föräldrarnas bakgrundsinformation som har (signifikant) samband med (kan "förklara") lärarnas bedömning av problembeteende? I denna analys är det föräldrarnas information om barnen och om familjens socioekonomiska förhållanden, som utgör oberoende variabler. Deras svar är ingen graderad skattning utan är av typen ja eller nej, bra eller ej bra, antingen - eller (eller har i analysen gjorts om till dylika kategorier). Inte heller har alla föräldrasvar tagits med i analysen utan ett urval, som kan tänkas ha

samband med problembeteende, t.ex. typ av barnomsorg, hur skolstarten varit, hur barnet trivs i klassen, hur barnet klarar skolarbetet, i vad mån föräldrarna är eniga med läraren om undervisning och fostran, hur ofta barnet flyttat, om föräldrarna har bekymmer för barnet eller om barnet tagit del av hjälpinsatser, samt familjens boende, föräldrarnas arbete och utbildning. Vilka av dessa variabler, som visar signifikant samband med lärarnas bedömning av barnens problembeteende, framgår av tabell 47. Vi vill påminna om att negativa värden betyder att det lineära sambandet går i motsatt riktning, inte så att problembeteende minskar (låg grad av problembeteende har positivt värde) i riktning A - B - Y eller po - fl eller nej - ja, utan sambanden går i motsatt riktning.

Tabell 47. Lärarnas bedömning av problembeteende i förhållande till föräldrarnas information.

Oberoende variabler	Beta	p
Skolorråde A - B	.34	.000
Svår skolstart nej - ja	-.30	.000
Skolarbetet medel - över	.29	.000
Skolorråde A - Y	.22	.02
Barnets kön po - fl	.17	.03
Barnet flyttat antal ggr	.16	.04

Adj.R<sup>2</sup> .32

Som framgår av tabellen har hög grad av problembeteende (signifikant) samband med svårighet för barnet att börja skolan och låg grad av problembeteende har samband med att barnet klarar skolarbetet över medel. Det är också samband med skolorråde, men inte i samma riktning som för lärarna utan som för barnen, d.v.s. att skolorråde A är kopplat till mer problembeteende än B och Y. Barnens kön var även här utslagsgivande, till flickors fördel. Ytterligare en faktor visade sig ha positivt samband med problembeteende, nämligen familjens flyttningar. Fler flyttningar hade samband med *mindre* problembeteende. Det kan tolkas så att familjen "bytt upp sig" vid flyttningar, vilket stöds av att av 88 kommentarer till frågan var 77 positiva av typ: närmare skolan, fler jämnåriga kamrater, eget rum, trädgård, lugnare miljö. Här saknas en del förväntade samband med t.ex. barnomsorgserfarenheter,

trivsel i klassen, föräldrarnas enighet med läraren i fostran och undervisning, föräldrarnas bekymmer för barnen (utveckling, vanor, förhållande till föräldrar och syskon) och hjälpinsatser. Inte heller kunde något samband spåras mellan problembeteende och familjens boende, föräldrars utbildning eller arbetslöshet.

### 5. *Sammanfattning*

Sammanfattningsvis kan vi konstatera att lärarnas bedömning av barnens problembeteende inte är någon udda bedömning utan hör nära samman med deras bedömning av barnen i övrigt, vad gäller sociala färdigheter, funktionsnivå i skolan och - inte minst - barnens temperament. Skolområde har betydelse för alla parter, men sambanden går i olika riktning. Det tycks vara så att för barnen och föräldrarna är skolområde Y mindre problematiskt än för lärarna - och det omvända gäller för skolområde A. Det är ingen tvekan om att det har stor betydelse för lärarnas bedömning om eleven är pojke eller flicka. Flickor har mindre problembeteende, särskilt om det är manliga lärare som gör bedömningen. Det är inte förvånande att (hög) funktionsnivå i skolan enligt lärarna och kognitiv kompetens enligt barnen samvarierar med (lågt grad av) problembeteende, inte heller att det är en fördel att kunna samarbeta i skolsituationen och ha självkontroll eller inre kontroll. Mer förvånande är att barnens temperament har så stor genomslagskraft. Kanske beror det på den skala som använts, där stor vikt läggs vid "uppgiftsorientering" (vilket förstärktes i vår egen faktoranalys).

Gott självförtroende och god förmåga att hävda sig själv är inte entydigt positivt för pojkar utan kan ställa till problem i skolan. För flickors del är självhävdelse en fördel, liksom att ha mindre självkontroll, eftersom det ger utslag i mindre problembeteende. Föräldrarnas information om barnen eller familjens socioekonomiska förhållanden (utifrån frågeformuläret till föräldrarna) verkar inte kunna bidra till att "förklara" lärarnas bedömning av barnens problembeteende. Det finns inte den samvariation med familjebakgrund, som man vanligen förväntar sig.

## *Vad får vi veta om pojkar och flickor?*

I detta kapitel sammanfattar vi vad som framkommit i det föregående om likheter och skillnader mellan pojkar och flickor. I vad mån de är olika utifrån sig själva eller blir olika utifrån omvärldens bemötande är en omtvistad fråga. Vi utgår från att beteendemönster formas i interaktionen mellan barnet och omgivningen. Även om det finns generella skillnader mellan pojkar och flickor får det inte skymma sikten för individuella likheter och olikheter. Även om vårt forskningsprojekt visar signifikanta skillnader mellan pojkars och flickors medelvärden på olika skattningsskalor, betyder det inte att *alla* pojkar är på ett sätt och *alla* flickor på ett annat sätt.

Just i tioårsåldern är uppdelningen mellan pojkar och flickor särskilt tydlig. Under rubriken "Två ensidiga kön" beskriver t.ex. Harriet Bjerrum Nielsen och Monica Rudberg (1991) hur de vanligen umgås i var sina kamratgrupper, pojkarna mer inriktade på att bemästra aktiviteter och flickorna på att bemästra relationer. Skillnaderna är tydliga i skolan, det visar olika skolundersökningar med barn i denna ålder. Flickor finner sig lättare i elevrollen, är hjälpsamma och samarbetsvilliga, medan pojkar tycks ha ett starkare behov av att utmana lärarens auktoritet, är aggressiva, oroliga och trotsiga.

I klassoffentligheten är flickan orienterad mot läraren, hon vill ha hans uppmärksamhet och är honom gärna till lags. Hennes välutvecklade sociala förmåga gör att hon lättare uppfattar hans förväntningar och förstår vad elevrollen kräver... Pojkar bryr sig inte lika mycket om lärarens person och är nog inte heller lika duktiga på att leva sig in i hans förväntningar. Deras uppmärksamhet riktas minst lika ofta mot de andra pojkarna i klassen som mot läraren. Olydighet är oftare ett sätt att visa sig inför andra pojkar än en egentlig utmaning av lärarens auktoritet (Bjerrum Nielsen & Rudberg, 1991, sidan 191).



Det är många skillnader mellan pojkars och flickors sociala beteendemönster, som återkommer i forskningslitteraturen. Att dessa skillnader kanske accentueras i skolans värld är inget ovanligt konstaterande (Thorne, 1993). Vi kan ha det i minnet, när vi granskar våra forskningsresultat, eftersom datainsamlingen skedde i skolan och uppmaningen ofta var att göra skattningar i förhållande till klasskamrater.

Det är inte bara skillnader mellan pojkar och flickor som framträder i forskningslitteraturen utan också skillnader i olika åldrar. Allmänt sett är 10-årsåldern en "harmonisk" ålder, då flickors tillit till sig själva och sin förmåga är större än under tonåren. I den norska delen av forskningsprojektet gjordes en jämförelse mellan 10-åringars och 13-åringars resultat på Harters skala om självuppfattning (Backe Hansen & Ogden 1996). Det var inga signifikanta skillnader mellan pojkars och flickors självuppfattning i fjärde klass, men väl i sjunde klass, där pojkar hade högre resultat. Man kan säga att i 10-årsåldern skattar pojkar och flickor inte sin kompetens olika. Däremot bedömer lärarna pojkars och flickors kompetens högst olika och då till flickors fördel. I 13-årsåldern skattar barnen däremot sin kompetens olika genom att flickors självförtroende minskar. Då är lärarnas bedömningar inte längre lika markant till flickornas fördel; avståndet har krympt genom att flickornas problem ökat. Vi bör således hålla i minnet att denna rapport endast handlar om 10-åringar (fjärdeklassare).

Först ser vi tillbaka på kapitlet om "Barnens egen bedömning" och barnens skattningar av självuppfattning, sociala färdigheter, locus och control och skolmotivation. Därpå går vi igenom kapitlet om "Lärarnas bedömning av barnen" och lärarnas skattningar av sociala färdigheter, problembeteende, funktionsnivå i skolan och temperament. På samma sätt går vi igenom de följande kapitlen med blicken riktad på skillnader mellan pojkarna och flickorna i vår undersökningsgrupp, så som de gestaltar sig ur barnens eget, lärarnas och föräldrarnas perspektiv.

## Ur barnens synpunkt

I *självuppfattning* (utifrån Harters skala) finns inte några signifikanta skillnader mellan pojkar och flickor, vare sig när det gäller kognitiv, social eller generell kompetens. Det är bara i fysisk kompetens, som det visar några skillnader. Pojkar är bättre än flickor i idrott och skattar sin fysiska kompetens högre, men de anser sig inte vara så mycket bättre att de får signifikant högre resultat på delskalan. I övrigt finns det inga skillnader, ens i någon enskild fråga, och därmed kan man säga att pojkar och flickor har lika god självuppfattning, eller lika gott självförtroende. Det är ett ganska vanligt resultat för barn i den här åldern och diskussionen om detta kan gå i olika riktning: Det kan vara så att flickor i själva verket är mer kompetenta än pojkar i denna ålder (jfr lärarnas uppfattning) men att de undervärderar sig själva och därför skattar sig på samma nivå som pojkarna. Eller det kan vara så att det faktiskt inte finns några skillnader i denna ålder men blir det efter hand, eftersom flickors självförtroende minskar i tonåren (och pojkars ökar).

När det gäller *sociala färdigheter* finns inte heller några signifikanta skillnader mellan pojkar och flickor. Ser vi till de fyra aspekterna samarbete, självhävdelse, självkontroll och empati, visar pojkar och flickor ett ganska likartat mönster. Det finns bara skillnader i svaren på enstaka påståenden. Fler flickor än pojkar anser sig till exempel bättre på att hålla ordning i skolbänken, respektera andras egendom, stå för sin åsikt utan att börja slåss, att inte förarga de vuxna och 'känna med' någon kamrat som är ledsen. Flickor menar också oftare än pojkar att de ber vuxna om hjälp i problematiska situationer. Pojkar anser å sin sida mer än flickorna att de deltar i idrottslag, föreningar och använder fritiden till någon hobby eller andra aktiviteter. Dessutom uppskattar de mer än flickorna att få beröm från vännerna.

Beträffande *locus of control* finns det inte heller några signifikanta skillnader mellan pojkar och flickor. Om vi granskar enskilda frågor finner vi ett fåtal skillnader, t.ex. anser pojkar oftare än flickor att de får skulden för saker som de inte råår för och om de gör något galet, är det inte mycket de kan göra för att göra det bra igen. Flickor å sin sida anser oftare än pojkar att de flesta barn i

deras ålder är starkare än vad de själva är. Det går med andra ord inte att säga att det är någon större skillnad mellan pojkar och flickor när det gäller att lita till inre kontroll eller överlämna till yttre kontroll. Inte heller andra studier har funnit skillnader i denna skala mellan pojkar och flickor men väl mellan barn från olika socialgrupper.

Beträffande *skolmotivation* är skillnaden signifikant mellan pojkars och flickors medelvärden på skattningsskalan. Pojkar har lägre skolmotivation än flickor. De enskilda frågorna visar på att det inte finns några skillnader beträffande uppfattningen om matematik, inte vad avser någon av de fyra frågorna om matematik. Däremot är det skillnader i uppfattningen om svenska, som visar att flickor tycker bättre om att arbeta med svenska och att pojkar i större utsträckning tycker att svenska är tråkigt och helst skulle slippa lektionerna i svenska. Vad gäller skolan i allmänhet tycker flickor i signifikant högre grad om att gå i skolan medan pojkar i signifikant högre grad tycker att skolan är tråkig och önskar att de slapp gå i skolan. Detta är dock kopplat till skolområde, så att skolmotivationen är lägst i skolområde B och högst i skolområde Y. Det är känt från andra undersökningar att flickor tycker bättre om att gå i skolan än pojkar, även om skolmotivationen i viss mån är beroende av vilken skola det gäller. Vi kan lägga märke till att det inte är skillnader mellan pojkar och flickor vad avser frågorna om matematik - vilket är en skillnad mot tidigare undersökningar, där flickor vanligen skattar sig lägre (jfr Ohrlander, 1997).

### Ur lärarnas synpunkt

När lärarna bedömer barnens *sociala färdigheter* ser vi tydliga skillnader mellan pojkar och flickor då det gäller samarbete och självkontroll, där flickorna skattas högre, det vill säga har lättare för att samarbeta och har större självkontroll. I delskalan självhävdelse däremot ser vi inga direkta skillnader; pojkar och flickor tar exempelvis initiativ och ställer sig kritiska till regler i lika hög grad.

När lärarna bedömer barnens *problembeteende* ser vi mycket tydliga skillnader. Pojkarna uppvisar problembeteende i mycket

större utsträckning än flickorna; till exempel bråkar med andra och stör pågående aktiviteter.

Vad avser lärarnas bedömning av *barnens funktionsnivå* i skolan visar resultaten en tydlig skillnad. Flickorna bedöms mer kompetenta rent generellt, speciellt då det gäller begåvningsnivå, skolmotivation och klassrumsbeteende. Endast i matematik bedömer lärarna pojkar och flickor mer likartat (jfr barnens bedömning av matematik). Lärarna menar också att flickorna har mer stöd från föräldrarna än pojkarna.

Vad avser bedömningen av barnens *temperament* enligt den skala, som använts här, är skillnaden mellan pojkars och flickors medelvärden högst signifikant. Flickor har generellt sett ett mer positivt temperament (är mer uppgiftsorienterade och mer flexibla, särskilt i sociala situationer, har högre reaktionströskel och lägre reaktionsintensitet). Skillnaderna är särskilt markerade vad avser uppgiftsorientering och social flexibilitet. Dessa resultat kan te sig förvånande, eftersom temperament definieras som en beteendestil, som har viss stabilitet från situation till situation och över tid. Möjligen är det vanligare att flickor (i denna ålder) har en uppgiftsorientering och en social flexibilitet, som passar väl in i skolans värld?

Har pojkar allmänt sett ett temperament som passar sämre in i skolans värld, ställer till problem och därför bedöms mer negativt av lärarna? Eller är det de duktiga flickorna, som uppför sig "too well", som är ett problem för pojkarna (jfr Valerie Walkerdine enl. Tallberg Broman, 1997), d.v.s gör att de framstår i en "sämre dager".

### Ur föräldrarnas synpunkt

I föräldrarnas information om barnens *hälsa* framkom inga skillnader mellan pojkar och flickor, de flesta hade ju god hälsa. Dock var det fler flickor än pojkar som *aldrig* varit inlagda på sjukhus (66 % av flickorna mot 54 % av pojkarna). Barnens *utveckling i förskoleåldern* bedömdes vara antingen tidig eller normal, nästan inget barn hade sen utveckling enligt föräldrarna, men tidig utveckling avsåg 36 procent av flickorna och 13 procent av pojkarna. *Är det något hos*

*barnet som bekymrar dig* var en fråga med elva olika exempel som skulle besvaras med ja, ibland eller nej. För mycket få barn gällde ett obetingat "ja", men på vissa frågor svarade föräldrarna oftare "ibland" för pojkars del än för flickors del. Svaren tyder på att de något oftare var bekymrade för pojkars personlighet, ätvanor, skolprestationer och förmåga att hålla regler. Inga frågor om barnens förhållande till *vänner och kamrater* gav svar som tydde på skillnader mellan pojkar och flickor.

Resultaten visar en mycket likartad bild mellan pojkar och flickor, när föräldrarna bedömer *positiva sidor hos barnet*.

Då föräldrarna bedömer *barnens sociala färdigheter* ser vi inga signifikanta skillnader totalt sett. I endast några få påståenden ger föräldrarna flickorna en mer positiv bedömning; flickorna är bättre på att hålla ordning på sina saker, försöker mer klara av saker på egen hand och ger oftare beröm till andra personer.

Det var heller inga skillnader i svaren, som avsåg pojkars och flickors *trivsel i skolan*, men däremot i föräldrarnas bedömning av hur de *klarar skolarbetet*. Över medel var en vanligare bedömning i skolområde A och B än i skolområde Y och det var i det senare som skillnaden mellan pojkar och flickor var särskilt tydlig (över medel 29 % av pojkarna mot 45 % av flickorna). Det var inga skillnader i pojkföräldrars och flickföräldrars enighet med läraren om fostran men däremot om undervisning, i den riktningen att enigheten var större bland flickföräldrar (77 % eniga med läraren vad gäller undervisning mot 66 % av pojkföräldrar).

De flesta barn hade *organiserade fritidsaktiviteter* av olika slag. Idrottsaktiviteter var vanligare för pojkar än flickor (77 % respektive 40%). Allra vanligast var idrottsaktiviteter för pojkar i AB-kommunen (83 %) och allra ovanligast för flickor i Y-kommunen (26 %). Totalt sett var ungefär lika många pojkar som flickor scouter, men pojkarna var ojämnt fördelade; 35 procent av pojkarna i AB-kommunen men nio procent i Y-kommunen. Musikaktiviteter (musikkår, kör eller orkester) gällde för fler flickor (36 %) än pojkar (18 %) och detta var tydligare i Y-kommunen än i AB-kommunen. Ridning engagerade fler flickor än pojkar (16 % mot 3 %) men könsuppdelningen var mer markant i AB-kommunen än i Y-

kommunen. Därtill gav föräldrarna exempel på en rad andra aktiviteter, som vi inte hade med bland förtryckta alternativ, och där kan vi inte säga något om skillnader mellan pojkar och flickor.

Av *hjälpinsatser* var extra resurser i skolan vanligast, något som 25 procent av pojkarna och 16 procent av flickorna tagit del av. Logoped hade 14 procent av pojkarna och fem procent av flickorna haft kontakt med. Kontakt med barn- och ungdomspsykiatri och socialtjänsten var det bara enstaka barn som haft. Urvalsgruppen måste vara mycket större än vår, för att kunna säga något om barn med dylika kontakter.

### **Regressionsanalyser**

I lineära regressionsanalyser, med resultaten på de fyra barnskalorna som utfallsvariabler, var barnens kön alltid en av de oberoende variabler, som ingick i analysen. Det visar sig i dessa analyser att barnens självuppfattning och bedömning av sina sociala färdigheter inte har något signifikant samband med om de är pojkar eller flickor. Däremot har det en viss betydelse för deras locus of control. Flickor tycks i större utsträckning än pojkar hänvisa till yttre kontroll, d.v.s. har lägre tilltro till att kunna påverka hur det blir. I tidigare univariata analyser framträdde flickorna med klart högre skolmotivation, men i regressionsanalyser med skolmotivation som utfallsvariabel, visade det sig att skolområde var mer utslagsgivande än barnets kön.

Barnets kön är mer utslagsgivande i lärarnas skattningar än i barnens, vilket framgår av regressionsanalys med problembeteende som utfallsvariabel. Flickor har enligt lärarna klart mindre problembeteende, särskilt om det är manliga lärare som gör bedömningen. Det är också så att lärarna ger problembeteende olika innebörd för pojkar och flickor. Gott självförtroende och god förmåga att hävda sig själv är inte entydigt positivt för pojkar utan kan ställa till problem i skolan, d.v.s. samvarierar med problembeteende. För flickors del är självhävdelse en fördel, liksom att ha mindre självkontroll, eftersom det ger utslag i mindre problembeteende.

## Jämförelser med de andra nordiska länderna

I resultaten på de fyra skalorna för barnen framträder en del skillnader mellan de nordiska länderna. I Finland är flickors självuppfattning signifikant lägre än pojkars, men i övriga nordiska länder framträder inga sådana skillnader. I de andra nordiska länderna skattar flickor sina sociala färdigheter signifikant högre än pojkar, medan det inte är så tydlig skillnad i vårt land. I Danmark har pojkar signifikant högre grad av inre locus of control än flickor, vilket inte är fallet i de övriga nordiska länderna. I Sverige, Island och Norge har flickor signifikant högre skolmotivation än pojkar och tendensen är densamma i Danmark och Finland. Att döma av totala medelvärden är det inte så, i de två sistnämnda länderna, att flickor har lägre skolmotivation, utan att pojkar har högre. Skillnaderna mellan de nordiska länderna är dock över lag små och signifikanta utslag kan ibland bero på att urvalsgruppen är större än att skillnader i medelvärden är påtagligt större.

Om vi ser på resultaten av de fyra skalorna för lärare visar det sig att lärarna bedömer flickors sociala färdigheter mer positivt än pojkars i samtliga nordiska länder. Lika entydig är bedömningen av pojkars högre grad av problembeteende, lägre funktionsnivå i skolan, samt mer negativa temperament (mindre uppgiftsorienterat, mindre socialt flexibelt, lägre reaktionströskel, högre reaktionsintensitet). Även när vi ser till medelvärden i de olika skalorna är likheterna förvånansvärt stora mellan länderna.

## *Diskussion*

I detta avslutande diskussionskapitel väljer vi att ta upp några av de diskussionspunkter, som vi återkommit till under bearbetningen av det rikhaltiga materialet. En viktig utgångspunkt för forskningsprojektet var att fokusera på barns kompetens, förmåga och resurser istället för på problem, svårigheter och tillkortakommanden. Vi ville också ta reda på barnens egen uppfattning och inte bara förlita oss på lärares och föräldrars bedömning av barnen, vilket är vanligare. Detta skedde med hjälp av standardiserade skattningsskalor till barn och lärare och strukturerade frågeformulär till föräldrar. I detta avslutande kapitel utgår vi ifrån det material vi har och inte vid det önsketänkande vi ibland hemfallit åt, nämligen att det skulle finnas ett större utbud av skattningsskalor, som skapats med utgångspunkt från barn i de nordiska länderna. Vi ska inte heller klaga på de begränsningar, som följer med användningen av skattningsskalor och strukturerade frågeformulär, när det gäller att utforska så komplexa fenomen som barns sociala kompetens och levnadsförhållanden. Vi inser att tillvägagångssättet är det enda rimliga, om vi ska ha en möjlighet att med begränsade resurser nå en stor grupp av barn, lärare och föräldrar.

I det nordiska samarbetsprojektet (red. Backe-Hansen & Ogden) finns data om 1 800 barn i grundskolans fjärde klass och den svenska delen omfattar 252 av dessa barn, d.v.s alla barn i tolv klasser, årskurs 4 (med visst bortfall).

Den här rapporten handlar om den svenska studien och om de resultat, som hittills framkommit. Vi är väl medvetna om att det finns många andra intressanta statistiska analyser, som också skulle kunna göras, men dessa får vänta tills vidare. I de följande diskussionspunkterna har vi valt ett problematiserande förhållningssätt inför frågor, som vi uppfattar som både viktiga och intressanta att arbeta vidare med.



1. *Social kompetens*. Det är viktigt att uppvärdera barns förmåga att uppskatta sig själva och andra, att ta initiativ och stå för sina åsikter och samtidigt kunna samarbeta för att lösa olika uppgifter, att vara flexibla och klara nya situationer, inte överreagera utan ha självkontroll och känna ansvar för konsekvenserna av sitt handlande, att bli accepterade av kamrater och ha ömsesidiga vänskapsrelationer. Detta är något av allt det som ryms i begreppet "social kompetens", ett begrepp som forskningsprojektet gett oss anledning att reflektera över. När vi startade forskningsprojektet hade begreppet ännu inte blivit ett "vardagsord" i de mest skiftande sammanhang, men många forskare hade ägnat begreppsdefinitionen stor möda (se t.ex. Ogden, 1995; Backe-Hansen & Ogden, vår kommande nordiska rapport).

De flesta definitioner av begreppet social kompetens inkluderar interaktion eller kommunikation mellan människor - sett i förhållande till den situation eller det sociala sammanhang, vari interaktionen eller kommunikationen äger rum. Det kan dock diskuteras i vad mån det är en aktiv social förmåga att bemöta sin omgivning på ett adekvat sätt och i vad mån det är beteendemässig anpassning till vad som förväntas i en given situation. Det kan också diskuteras om social kompetens är en social konstruktion, utifrån vilken individen kan bedömas, eller om det är en individuell, psykologisk konstruktion, som kan "mätas", om man bara har adekvata metoder. Om social kompetent beteende är att utveckla och uppnå välmenade (well-intentioned) och socialt accepterade (social acceptable) mål, är det inte givet att det är liktydigt med önskvärt socialt beteende, sett ur omgivningens synpunkt (Oppenheimer, 1996). Då är kamrater och lärare bra på att bedöma socialt önskvärt beteende men inte särskilt bra på att bedöma social kompetens, så som barnen själva uppfattar det. Därav följer att man inte kan vänta sig någon högre grad av samvariation mellan "egna" och "andras" bedömningar.

Skalor för mätning av social kompetens har framför allt utarbetats i USA under inflytande av den kulturella och sociala kontext, vari de utvecklats. När vi använder oss av dylika skalor måste vi vara medvetna om att social kompetens blir vad skalorna mäter. Det är dock intressant att finna att barnen har en sammanhållen bild av sig själva och sin kompetens på olika områden, d.v.s. att barnens resultat

på olika skalor visar samstämmighet. Det är också intressant att finna att lärarna har en sammanhållen bild av barnen, d.v.s. att deras uppfattning om barnens sociala förmåga, problembeteende, funktionsnivå i skolan och temperament hör ihop. Barnens och lärarnas brist på samstämmighet måste sättas i relation till deras olika referensramar och till att självbild inte nödvändigtvis manifesteras i beteende.

2. *Temperament.* Det kan uppmärksammas att lärarnas bedömning av barnens temperament visar stor samvariation med deras bedömning av barnens sociala färdigheter, problembeteende och skolprestationer. Hur ska man förstå det? Är det temperamentsskalan, som mäter egenskaper, som har med skolanpassning att göra? Eller ger ett lugnt temperament, social flexibilitet och hög stresstolerans goda förutsättningar för att utveckla sin sociala förmåga, undvika problembeteende och klara skolprestationer? Även om temperament är svårt att definiera, beskrivs det vanligen som grundläggande individuella skillnader i beteendestilar, som inre kvaliteter med en biologisk bas (inklusive en genetisk komponent), men som också påverkas av erfarenheter och omgivningsfaktorer (Kohnstamm et al, 1989; Ogden, 1993; Rutter, 1993). Har temperament en så avgörande betydelse att man som William B. Carey och Sean C. McDevitt (1995) kan säga: "A child's temperament has a major impact on various aspects of school adjustment and performance" (s. 140). Författarna diskuterar den temperamentsskala, som vi använt, och argumenterar för temperamentets inflytande på skolprestationer och förmågan att fungera väl i skolan, men de framhåller också att barns temperament påverkar lärares attityd till sina elever och interaktionen dem emellan.

Dylik resonemang är en utmaning för våra resultat med tanke på den signifikanta skillnad vi funnit mellan lärarbedömningarna av pojkars och flickors temperament. Flickor har ett mer positivt temperament än pojkar - i alla nordiska länder - ett resultat som forskningslitteratur inom området knappast hjälper oss att förklara. De som konstaterar könsskillnader resonerar om hormonskillnader (som gör pojkar mer aggressiva och mer aktiva) och skillnader i

socialisation (som uppmuntrar flickors samarbetsförmåga och interaktion med varandra) och möjligen att skolan frambringar mer könsstereotypa beteenden än livet i hemmet (Kohnstamm et al, 1989). Om man ser uthållighet, koncentration, stresstålighet som temperamentsvariabler och därmed som medfödda eller tidigt förvärvade individuella egenskaper och beteendestilar finns en överhängande risk för att man därmed bortser från situation, omständigheter eller social sammanhang. Då kanske t.ex. skolan kan nöja sig med att fastställa ett ökande antal pojkar med vanskligheter med sitt temperament och med problembeteende och skolsvårigheter? Vanligen finner man mest problembeteende hos barnen i socioekonomiskt resurssvagare områden, men varför visar då våra resultat att barnens temperament bedöms mest positivt av lärarna i det skolområde, som kan betecknas som resurssvagast? Är det mer avhängigt av lärarnas än av barnens förhållningssätt?

3. *Skolan.* Det är vanligt att lärare ser stora skillnader mellan pojkar och flickor i den riktningen att pojkar har svårare med sin sociala anpassning (se t.ex. Hägglund & Öhrn, 1992; Wernersson, 1991; Öhrn, 1991). Lärares bedömning av dessa skillnader bör ses i relation till deras olika förväntningar på pojkar respektive flickor, i relation till skolans organisation och till den kunskap, som skolan har att lära ut, påpekar Elisabeth Öhrn (1991). Skillnaderna ska emellertid också relateras till pojkars och flickors egna svar på de olika kulturella förväntningar, som riktas mot dem. De har t.ex. olika motståndsstrategier, finner Öhrn, där pojkarna har mer normbrytande strategier och flickorna mer anpassningsstrategier. Inga Wernersson (1989) visar i sin forskningsöversikt att flickor oftare reagerar på misslyckanden i skolan med "överkonformism" (för att kunna leva med underordning utan att förlora en positiv självbild) medan pojkar oftare reagerar med aggressivitet och självförsvar. Kanske är det det som lärarna ser, när de (enligt vår regressionsanalys) kopplar problembeteende till pojkars brist på självkontroll och övermått av självhävdelse men till flickors övermått av självkontroll och brist på självhävdelse?

Betydelsen av skolförhållanden för barns psykiska hälsa framgår bl.a. i en undersökning av Curt Hagquist och Bengt Starrin (1994) om tioåringar i Värmland. De konstaterar att det inte är enbart områdets och skolans sociala struktur, som har betydelse, utan även skolans inre liv och arbetsmiljö. "Inte minst viktiga är de relationer som förekommer i skolan mellan elever och mellan elever och lärare" (s.49). Är det där vi ska söka anledningen till att barnen i "vårt" resurssvagate skolområde trivdes bättre i skolan och såg mindre av problem än barnen i de två resursstarkare skolområdena? I det ena av dessa senare områden var problemen - sett ur barnens synpunkt - iögonfallande och i det andra var särskilt pojkarnas låga skolmotivation iögonfallande. Barnens skoltrivsel i "vårt" resurssvagate område är lika anmärkningsvärd som att Hagquist och Starrin fann att tre gånger så många pojkar i deras resurssvagate områden jämfört med i deras resursstarkare områden ansåg att de för det mesta fick vara med och bestämma i skolan, att störst andel mobbare återfanns bland pojkar i resursstarkare områden och att det är där som fler pojkar också anser att det är stökigt och bråkigt i klassrummet.

Man kan fråga sig om det är lärarna i resurssvagate områden, som har ett mer positivt sätt att bemöta eleverna, om barnen har mindre krav på skolprestationer hemifrån, om skolan är en mer positiv närmiljö för barn, som har kommer från resurssvaga hemmiljöer? Man kan ha en hel rad andra funderingar om lärare, skola och klassrumsmiljö men också om betydelsen av att vara pojke eller flicka. Det finns tecken som tyder på att flickor har det lättare än pojkar i resursstarka miljöer - eller att skillnaderna inte är så stora där - medan pojkar har det lättare än flickor i resurssvaga miljöer (se även resonemang i Hagquist och Starrin, 1994, som också handlar om tioåringar).

Det är viktigt att inte glömma barnens ålder, som en betydelsefull faktor för de frågor som här diskuteras. Det som gäller för fjärdeklassare kan inte okritiskt föras över till andra åldersgrupper. Det gäller både om man utgår från lärarnas bedömningar och barnens egna. Ur barnens eget perspektiv är det t.ex. roligare att gå i skolan i låg- och mellanstadiet än senare, särskilt för flickor. Det visar sig också att det i den åldern vanligen inte finns några skillnader i pojkars

och flickors självuppfattning eller i deras egen bedömning av kompetens på olika områden men blir det senare i tonåren, när flickors självförtroende minskar i förhållande till pojkars - och skillnaderna samtidigt minskar i lärares bedömning av pojkar och flickor (Backe-Hansen, 1996; Harter, 1990; Hägglund, 1986; Wernersson, 1991).

4. *Levnadsförhållanden*. Som framgår av rapportens titel handlar forskningsprojektet också om barns levnadsförhållanden, främst utifrån föräldrars information om barnens bakgrund och familjens socioekonomiska förhållanden. Det framkommer, som så ofta i större undersökningar av barn (i synnerhet i "mellanbarndomen") att de flesta har ett gott liv. Vi kan också finna att "vår" undersökningsgrupp är tämligen representativ för barn i den åldern vad avser en del väsentliga bakgrundsvariabler.

Vi kan t.ex. jämföra med en undersökning om 679 tioåringar i Värmland (Hagquist och Starrin, 1994), där likheterna är förvånansvärt stora vad avser bakgrundsförhållanden, även om våra uppgifter kommer från barnens föräldrar och uppgifterna i Värmlandsundersökningen kommer från barnen. I båda undersökningarna kan barnen delas upp i dem som kommer från resursstarkare respektive resurssvagare områden. Totalt sett bor 78 procent av våra tioåringar i villa eller radhus och i Värmlandsundersökningen är det uppdelat på 75,9 procent av pojkarna och 79,3 procent av flickorna. Men fördelningen är olika i olika områden och i vårt resurssvagare område bor 45 procent av barnen i lägenhet medan det gäller 43,3 procent av pojkarna och 48,0 procent av flickorna i Värmlands resurssvagare områden. Av alla våra tioåringar bor 77 procent med både sin mamma och pappa medan det gäller 76,5 procent av pojkarna och 77,5 procent av flickorna i Värmland. I båda fallen är andelen barn som bor med båda sina föräldrarna lägre i resurssvagare områden, drygt 60 procent mot över 80 procent i resursstarkare områden. Materialinsamlingen i vår undersökning gjordes ett år efter materialinsamlingen i Värmlandsundersökningen, "under en tid med tilltagande ekonomisk utsatthet och försämrat skyddsnet för många människor" (s. 49).

Varken i vår svenska undersökning eller i de andra nordiska ländernas har vi kunnat finna några entydiga samband mellan å ena sidan barnens självuppfattning och kompetens i olika avseenden och å andra sidan familjebakgrund och socioekonomiska förhållanden. Det går inte att säga att barn i resurssvaga miljöer har lägre självförtroende eller uppfattar sig mindre kompetenta. Det går heller inte att säga att barnens problembeteende samvarierar med barnens familjebakgrund. I den nordiska samarbetsgruppen har vi diskuterat denna brist på förväntade samband. Är vårt urval av barn alltför homogent? Är barns levnadsförhållanden i de nordiska välfördsstaterna tillräckligt goda för att inte verka särskiljande på barns självförtroende? Är det barnens ålder (förhållandevis harmonisk mellanbarndom) som gör att klasskillnader inte slår igenom?

Vissa ledtrådar i den senare riktningen kan vi få av Curt Hagqvists och Bengt Starrins (1994) Värmlandsundersökning. De undersökte tioåringars hälsa och kommenterar det vanliga fyndet att hälsotillståndet varierar med sociala förhållanden och klasstillhörighet. De finner att sambandet är långt ifrån entydigt och att det sannolikt varierar mellan livsperioder, t.ex. stora klasskillnader i ohälsa under första levnadsåret och små skillnader under barndomstiden, som i sin tur bör avskiljas från ungdomstiden, vuxentiden och ålderdomen. Klasskillnader slår olika hårt i olika livsperioder och författarna efterlyser också forskning om hur eventuella klasskillnader i ohälsa bland barn och ungdomar yttrar sig könsspecifikt. De påpekar också att det inte föreligger något enkelt och entydigt samband mellan föräldrars arbetslöshet och barns hälsa, "snarare är det mer sammansatta mönster det handlar om" (s.33).

Möjligen skulle vi i vår egen undersökning kunna fördjupa analyserna av hur barnens egna och lärarnas bedömningar av barnen påverkas av familjebakgrund och socioekonomiska förhållanden, men de hittills gjorda analyserna har inte kunnat belägga några entydiga samband. Om vi enbart ser till barn med så uppenbara problem att de haft kontakt med barnpsykiatrin eller socialtjänsten, visar de sig vara alltför få i vår svenska undersökning för att beaktas. Det behövs stora urval av barn för att kunna analysera "riskbarn" och "problembarn". I

den norska undersökningen, som hade dubbelt så stort urval av barn, gjordes några intressanta iakttagelser, som vi vill beröra i nästa punkt.

5. *Förhållandet mellan låg kompetens och hjälpinsatser.* Mona Sandbæk, Elisabeth Backe-Hansen och Terje Ogden har i kapitlet "Olike perspektiver på barn i risiko" i vår kommande nordiska rapport, (preliminär titel: *Tioårige barn i Norden. Risk kompetanse och levekår*; red. Backe-Hansen & Ogden), jämfört två grupper av barn i det norska materialet, dels de "lågkompetenta" enligt skattnings-skalorna och dels "klientbarn" enligt föräldrappgifter om hjälpinsatser. Som "lågkompetenta" definierades 31 barn (24 pojkar och 7 flickor) efter clusteranalys och låga värden på 13 olika mått på kompetens och problembeteende, enligt de skalor som använts även i vår undersökning. Som "klientbarn" definierades 54 barn (39 pojkar och 15 flickor), som tagit del av insatser antingen i form av psykologisk-pedagogisk rådgivning (PPT, gällde 51 barn), barn- och ungdomspsykiatri (BUP, gällde 14 barn) eller socialtjänst (barnevern, gällde 5 barn). Lågkompetentgruppen utgjorde nio procent av alla barn i årskullen, som det fanns samtliga uppgifter om, medan klientgruppen utgjorde 13 procent av "alla" barn. Hälften av barnen i den förra gruppen (16 barn) återfanns i den senare gruppen, vilket betyder att de lågkompetenta barnen utgjorde en knapp tredjedel av klientbarnen.

När de lågkompetenta barnen jämfördes med den grupp, som på motsvarande sätt definierats som högkompetent, visar det sig finnas få socioekonomiska skillnader, möjligen att deras fäder i mindre utsträckning hade universitetsutbildning (49 % mot 78 % i den "högkompetenta" gruppen). Däremot fanns det skillnader i föräldrarnas bedömning av sådana faktorer, som var knutna till skolgång och skolprestationer. Barnen i den lågkompetenta gruppen trivdes t.ex. sämre i fjärde klass, föräldrarna var oftare oeniga med läraren i synen på undervisningen och de var oftare bekymrade för barnens skolprestationer och förmåga att hålla regler.

För gruppen "klientbarn" var det inte heller några skillnader i socioekonomiska variabler jämfört med andra barn i årskullen. Deras föräldrar var inte ens i större utsträckning oeniga med läraren i synen

på undervisningen, det fanns överhuvudtaget inga skillnader i föräldravariabler. Däremot skattades "klientbarnen" mindre positivt av sina lärare vad avsåg sociala färdigheter, problembeteende och funktionsnivå i skolan. I barnens egna värderingar av sociala färdigheter och skolmotivation fanns inga skillnader mellan "klientbarn" och andra barn. Däremot fanns vissa skillnader i självuppfattning, som föranleder författarna att reflektera över i vad mån det beror på att barnen uppfattar att de kommer till korta jämfört med andra barn eller på att de fångat upp de vuxnas mindre positiva värderingar - och att hjälpinsatser slår tillbaka på självuppfattningen.

Sandbæk, Backe-Hansen och Ogden summerar (i förkortning) sina fynd så här:

"Et interessant funn var at det knapt var noen forskjeller på sosioøkonomiske bakgrunnsvariabler mellom de to gruppene og årskullet for øvrigt... Et område hvor det derimod var klare forskjeller mellom lavkompetansegruppa og klientgruppa og årskullet for øvrigt, var kjønnsrepresentationen... Dette har ført til en diskusjon om skolen bør endre profil for å legge forholdene bedre til rette for guttene... eller om... en ytterligere tilpasning av skolen på guttenes premisser vil være et tilbakeskritt i likestillingsbestrebelsene" (med henvisning till Nordahl, 1997; Pedersen, 1997).

6. *Utvecklingsekologisk referensram.* När vi i det föregående angett bl.a. utvecklingsekologi som teoretisk referensram, betyder det att vi vill vara medvetna om samspelet eller interaktionen mellan barnen och de närmiljöer som familj, skola, kamrat- och fritidsmiljö utgör. Vi vill också vara medvetna om att dessa närmiljöer inte bara samspelar med varandra utan också med system på "högre" nivåer, såväl på exonivå (t.ex. föräldrarna arbetsförhållanden, skolans personal och organisation, bostadspolitiken på orten) som på makronivå (övergripande ekonomiska förhållanden och historiska, kulturella och ideologiska värderingar, t.ex. när det gäller skolans uppgift och synen på pojkar och flickor).

Som i så många andra undersökningar med ambitionen att ha ett utvecklingsekologiskt perspektiv, har vi mer uppehållit oss på mikronivå än på övergripande nivåer. Vi har inte haft tillräckligt



underlag för att t.ex. ta reda på vad olika skolor, lärare och klassrumsmiljöer bidrar med i interaktionen med barnen eller hur de påverkansfaktorer ser ut, som bidrar till att "utfallet" blir så olika för pojkar och flickor ur de vuxnas, framför allt lärarnas, perspektiv. Vi har inte heller tillräckligt underlag för att mer specifikt ta reda på innebörden av pojk- och flickbarndom i resursstarkare respektive resurssvagare områden och har hållit oss till en tämligen konventionell indelning, som kanske inte alls har mening för barnen och familjerna. Vi har haft barnen i fokus och därmed har vi en bristande information om de andra parterna i interaktionen (på olika nivåer) för att kunna fördjupa det utvecklingsekologiska perspektivet. Vår undersökning har emellertid gett oss många intressanta frågor att arbeta vidare med.

## REFERENSER

Alanen, L (1988). Growing up in the modern family. Rethinking socialization, the family and childhood. I K Ekberg & P.E. Mjaavattn (red) *Growing into a modern world* vol II, 919-945. University of Trondheim: The Norwegian Centre for Child Research.

Alanen, L. (1994). Gender and Generation: Feminism and the "Child Question". I: J Qvortrup, M Bardy, G Sgritta & H Wintersberger (eds). *Childhood Matters. Social Theory, Practice and Politics*. Aldershot: Avebury, European Centre Vienna, vol 14.

Andenæs, A (1991). Fra undersøkelseobjekt til medforsker? Livsformsintervju med 4-5-åringene. *Nordisk Psykologi*, 43 (4), 274-292.

Andersson, B-E (1986). *Utvecklingsökologi*. Lund: Studentlitteratur.

Andersson, B-E & Gunnarson, L (1990). *Svenska småbarnsfamiljer*. Lund: Studentlitteratur.

Antonovsky, A (1979). *Health, Stress and Coping. New Perspectives on Mental and Physical Well-Being*. San Francisco: Jossey-Bass.

Antony, E J & Cohler, B J (eds) (1987). *The Invulnerable Child*. New York: Guilford.

Antonovsky, A (1991). *Hälsans mysterium*. Stockholm: Natur och Kultur.

Arie`s, Ph (1973). *Barndomens historia*. Stockholm: Gidlunds.

Backe-Hansen, E & Ogden, T (1996). Competent girls and problematic boys? Sex differences in two cohorts of Norwegian 10- and 13-years-olds. *Childhood*, nr 3, augusti.

Bardy, M (1993). Reframing of the politics of childhood. *Barn. Nytt fra Forskning om Barn i Norge*, nr 4, s. 9-15.

Barnombudsmannen (1994). *Hallå där! Rapport från ett uppdrag ur barnets perspektiv*. Stockholm: Barnombudsmannen.

Bjerregaard Kirk, M (1996), Er barndomstiden något saerligt. En forskningshistorisk oversigt. *Nordnytt*, nr 61.

Bjerrum Nielsen, H & Rudberg, M (1991). *Historien om flickor och pojkar*. Lund: Studentlitteratur.

Bjerstedt, Å (1963). *Sociometriska metoder*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.

Bower, T G R (1977). *Barnets tidiga utveckling*. Stockholm: Liber Läromedel.

Bowlby, J (1988). *A Secure Base: Clinical Applications of Attachment Theory*. London: Routhledge.

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

Bronfenbrenner, U (1993). The Ecology of Cognitive Development: Research Models and Fugitive Findings. I: R H Wozniak & K W Fischer: *Development in Context. Acting and Thinking in Specific Environments*. London: Lawrence Erlbaum.

Bruner, J (1966). *Toward A Theory of Instruction*. New York: Norton.

Bruner, J & Haste, H red. (1987). *Making sense: The Child's Construction of the World*. London: Methuen.

Carey, W B & McDevitt, S C (1995). *Coping with children's temperament*. London: Basic Books.

*Childhood as a Social Phenomenon: Lessons from an International Project* (1993). Wien: European Centre, Eurosocal Report 47, International Conference in Denmark 1992.

Claezon, I (1995). *Mot alla odds. Barn till narkotikamissbrukare berättar om sin uppväxt*. Stockholm: Mareld.

Coie, J D Dodge, K A & Coppotelli, H (1982). Dimensions and types of Social Status: A cross-age perspective. *Developmental Psychology*, 18, 557-570.

Crozier, W R (1995). Shyness and self-esteem in middle childhood. *British Journal of Educational Psychology* 65, 85-95.

Dencik, L (1989). Growing Up in the Post-Modern Age: On the Child's Situation in the Modern Family, and on the Position of the Family in the Modern Welfare State. *Acta Sociologica* (32), 2, 155-180.

Dencik, L (1995). Välfärdens barn eller barns välfärd? Om till-syn, hän-syn, och fel-syn. I: L Dahlgren & K Hultqvist (red) *Seendet och seendets villkor. En bok om barns och ungas välfärd*. Stockholm: HLS Förlag.

Denvall, V & Wollinger, S (1993). *I gemenskapens tjänst? Studie av ett boendeprojekt*. Stockholm: Byggeforskningsrådet.

Einarsson, J & Hultman, T G (1984). *God morgon pojkar och flickor. Om språk och kön i skolan*. Malmö: Liber förlag.

Evenshaug, O & Hallen, D (1992). *Barn och ungdomspsykologi*. Lund: Studentlitteratur.

*Familj i förändring* (1992). Stockholm: Statistiska Centralbyrån, Levnadsförhållanden, rapport nr 71.

Folkman, S & Lazarus, R S (1984). *Stress, Appraisal and Coping*. New York: Springer Publishing Company.

Folkman, S & Lazarus, R S (1988). The Relationship Between Coping and Emotion: Implication for Theory and Research. *Social Science and Medicine*. Vol. 26, No 3, 309-317.

Flavell, J H (1979). "Metacognition and Cognitive Monitoring." *American Psychologist*. Nr 34, 906-911.

Frønes, I (1993). Mot den postindustrielle barndom. *Barn. Nytt fra Forskning om Barn i Norge*, nr 4, 17-27.

Garbarino, J (1993). Childhood: what do we need to know? *Childhood*, nr 1, 3-10.

Garbarino, J, Dubrow, N, Kostelny, K & Pardo, C (1992). *Children in danger. Coping with the consequences of community violence*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Garbarino, J, Kostelny, K & Dubrow, N (1991). *No Place to Be a Child. Growing Up in a War Zone*. Massachusetts: Lexington Books.

Garbarino, J & Stott, F M (1992). *What children can tell us*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Garmezy, N (1993). Developmental psychopathology: Some historical and current perspectives. I: D Magnusson & P Caesar (eds) *Longitudinal research on individual development. Present status and future perspectives*. New York: Cambridge University Press.

Garmezy, N, Masten, A S & Tellegen, A (1984). The study of stress and competence in children: A building block for developmental psychopathology. *Child Development*, nr 55, 97-111.

Garmezy, N & Rutter, M (1983). *Stress, coping and development in children*. San Francisco: McGraw-Hill.

Garmezy, N & Tellegen (1984). Studies of stress-resistant children. Methods, variables, and preliminary findings. I: F Morrison, C Lord & D Keating (eds) *Advances in applied developmental psychology*, vol 1. New York: Academic Press.

Garmezy, N (1989). The role of competence in the study of children and adolescents under stress. In: B. H. Schneider, G. Attili, J. Nadel and R.P. Weissberg (eds.), *Social competence in developmental perspective*. Dordrecht, Kluwer Academic publ.

Goleman, D (1997). *Känslans intelligens*. Borgå: Wahlström & Widstrand.

Gresham, F M (1983). Social validity in the assessment of children's social skills: Establishing standards for social competency. *Journal of psychoeducation assessment*, 1, 299-307.

Gresham, F M (1986). Conceptual issues in the assessment of social competence in children. In: P S Guralnick & H M Walker (eds). *Children's social behavior: development, assessment and modification*. New York: Academic Press.

Gresham, F M & Elliott, S N (1984). Advances in the assessment of children's social skills. *School psychology review*, 13, 292-301.

Gresham, F M & Elliott, S N (1990). *Social skills rating system. Manual*. Circle Pines, American Guidance service.

Gullestad, M (1991). Hva legger jeg i begrepet barneperspektiv? *Barn. Nytt fra Forskning om Barn i Norge*, nr 1, 63-65.

Hagquist, C & Starrin, B (1994). *De "glömda" barnen. En undersökning i årskurs fyra om skola, fritid och hälsa*. Karlstad: Landstinget i Värmland, Centrum för folkhälsoforskning. Boksreie nr 1.

Hansson, K & Cederblad, M (1995). *Känsla av sammanhang. Studier från ett salutogent perspektiv*. Lunds Universitet: Institutionen för barn- och ungdomspsykiatri, Forskning om barn och familj, rapport nr 6.

Harter, S (1982). The perceived competence scale for children. *Child development*, 53, 87-97.

Harter, S (1990). Causes, correlates and the functional role of global self-worth: A life span perspective. In: R.J. Sternberg & J. Kolligan jr. (eds.): *Competence considered*. New Haven: Yale University Press.

Havinghurst, R (1953). *Human development and education*. New York: Longman.

Havnesköld, L & Risholm Mothander, P (1995). *Utvecklingspsykologi. Psykodynamisk teori i nya perspektiv*. Stockholm: Liber Utbildning.

*Herakles Kommundatabas* Kfakta 94 Kfakta 95.

Hundeide, K (1989). *Barns livsverden. En fortolkende tilnerming i studiet av barn*. Oslo: Cappelen.

Hwang, P & Nilsson B (1996). *Utvecklingspsykologi. Från foster till vuxen*. Stockholm: Natur och Kultur.

Hägglund, S (1986). *Sex-typing and development in an ecological perspective*. Göteborgs Universitet: Göteborg studies in educational sciences 55 (akademisk avhandling).

Hägglund, S & Öhrn, E (1992). *Kön, utbildningsmiljöer och prosocial utveckling*. Göteborgs Universitet: Institutionen för pedagogik, rapport nr 1992:02.

James, A & Prout, A (eds) (1990). *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. London: The Falmer Press.

Janssens, J M A M (1994). Authoritarian Child Rearing, Parental Locus of Control, and the Child's Behaviour Style. *International Journal of Behavioural Development*, 17, (3), 485-501.

Keogh, B K, Pullis M E & Cadwell, J (1982). A Short Form of Teacher Temperament Questionnaire. *Journal of Educational Measurement*. Vol 19, No 4.

Kjørholt, A T (1991). Barneperspektivet: Romantiske frihetslengsler og nostalgisk søken etter en tapt barndom, eller nye erkjennelsesdimensjoner? *Barn. Nytt fra Forskning om Barn i Norge*, nr 1, 66-70.

Kohnstamm, G, Bates J & Rothbart, M K (eds) (1989). *Temperament in Childhood*. New York: John Wiley & Sons.

Kohut, H (1971). *The Analysis of the Self*. New York: International University Press.

Kohut, H (1977). *The Restoration of the Self*. New York: International University Press.

*Konventionen om barnets rättigheter* (1990). Stockholm: Utrikesdepartementet, UD informerar 1990:6.

Kristjánsson, B (1995). Vardandets barndom - (be)varandets barnforskning: Om mötet mellan en föränderlig värld och en statisk världssyn. I: L Dahlgren

& K Hultqvist (red) *Seendet och seendets villkor. En bok om barns och ungas välfärd*. Stockholm: HLS Förlag.

Köhler, L (red)(1990). *Barn och barnfamiljer i Norden. En studie av välfärd, hälsa och livskvalitet*. Lund: Studentlitteratur, NHV-Rapport 1990:1.

Lazarus, R S & Folkman, S (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer.

Lefcourt, H M (ed) (1983). *Research with the locus of control construct*. Vol. 2. New York: Academic Press.

Lewin, K (1951). In D. Cartwright (Ed.) *Field theory in social science*. New York: Harper.

Luthar, S (1993). Annotation: Methodological and Conceptual Issues in Research on Childhood Resilience. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, vol 34, nr 4, 442-453.

Main, M (1991). Metacognitive knowledge, metacognitive monitoring, and singular (coherent) vs. multiple (incoherent) model of attachment: findings and directions for future research. I: C. M. Parkes, J Stevenson-Hinde & P. Marris. *Attachment Across the Life Cycle*. London: Routhledge.

Masten, A S, Garmezy, N, Tellegen, A, Pellegrini, D S, Larkin, K & Larsen, A (1988). Competence and stress in school children: The moderating effects of individual and family qualities. *Journal of Psychology and Psychiatry*, vol 29, no 6, 745-764.

Masten, A S & Coatsworth, J D & Neemann, J & Gest, S D & Tellegen, A & Garmezy, N (1995). The Structure and Coherence of Competence from Childhood through Adolescence. *Child Development*, nr 66, 1635-1659.

Mead, G (1934). *Mind, self and society*. Chicago: Univ. Chicago Press.

Monat, A & Lazarus, R S (Ed.) (1985). *Stress and Coping. An Anthology*. Third Edition. New York: Columbia University Press.

Moos, R H (1986). *Coping with life crises*. New York: Plenum Press.



Nordahl, T (1997). Er skolen bedre tilpasset jenter enn gutter? *Bedre skole*, nr 1.

Pedersen, T B (1997). En mannlig forsker og kjønnenes natur, en lesning av Thomas Nordahls artikkel. *Bedre skole*, nr 1.

Nowicki, S and Strickland, B (1973). A locus of control Scale for children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, Vol 40, no 1, 148-154.

Näsman, E (1993). Barndomens institutionalisering. *Barn. Nytt fra Forskning om Barn i Norge*, nr 4, 28-37.

Näsman, E (1995). Vuxnas intresse av att se med barns ögon. I: L Dahlgren & K Hultqvist (red) *Seendet och seendets villkor. En bok om barns och ungas välfärd*. Stockholm: HLS Förlag.

*0-17 år. Fakta om barn och ungdomar i Sverige* (1991). Stockholm: Rädda Barnen.

Oakley, A (1994). Women and children. First and Last. Parallels and Differences between Children's and Women's studies. In: B. Mayall: *Children's childhoods: Observed and Experienced*. London: The Falmer Press.

Ogden, T (1991). Motstandsdyktige barn? *Nordiskt Socialt Arbete*, nr 1, 3-14.

Ogden, T (1993). Vanskelig temperament og problematferd hos førskolebarn - forståelse og handling. *Barn. Nytt fra Forskning om Barn i Norge*, nr 3, 7-24.

Ogden, T (1995). *Kompetanse i kontekst. En studie av risiko og kompetanse hos 10- og 13-åringar*. Oslo: Barnevernets Utviklingssenter.

Ohrlander, K (1997). Matematik, längtan och flickor. *Locus*, nr 3, 6-16.

Oppenheimer, L (1996). *Social competence: Can well-intended goals be communicated?* Paper presented at the Conference "Social competence and Communication" Allmänna Barnhuset, Sättra Bruk, september 18-20.

Piaget, J (1954). *The construction of reality in the child*. New York: Basic Books.

Piaget, J (1959). *The language and thought of the child*. London: Routledge & Kegan Paul.

Piaget, J & Inhelder, B. (1969). *The Psychology of the Child*. London: Routledge & Kegan Paul.

Pollock, L (1993). *Forgotten children. Parent - child relations from 1500 - 1900*. Cambridge: Cambridge University Press.

Pramling, I (1989). Att se världen genom barns ögon. I A Lindh-Munther (red) *Barnintervjun som forskningsmetod*. Uppsala Universitet: Centrum för barnkunskap, rapport nr 1.

Qvarsell, B (1985). *Erfarenhet, lärande och kollektivitet - om fascination i barnkulturen*. Rapport nr 7. Pedagogiska institutionen. Stockholms universitet.

Qvarsell, B (1987). *Barn, kultur och inläring. Om skolbarns utvecklingsuppgifter i ett "mediesamhälle"*. Centrum för Barnkulturforskning vid Stockholms Universitet. Skriftserien, nr 11.

Qvortrup, J (1993). Børns interesser og interesse for børn. *Barn. Nytt fra Forskning om Barn i Norge*, nr 4, 39-51.

Qvortrup, J (1994). *Barn halva priset. Nordisk barndom i samhällsperspektiv*. Esbjerg: Sydjysk Universitetsforlag.

Qvortrup, J, Bardy, M, Sgritta, G & Wintersberg, H (eds) (1994). *Childhood Matters. Social Theory, Practice and Politics*. Aldershot: Avebury, European Centre Vienna.

Rasmusson, B (1994). *Reflexioner kring ett mångtydigt och föränderligt begrepp*. Lund: Barnombudsmannen.

Rolf, J, Masten, A S, Cicchetti, D, Nuechterlein, K H & Weintraub, S (eds) (1990). *Risk and protective factors in the development of psychopathology*. Cambridge: Cambridge University Press.

Rotter, J B (1966). Generalized experiences for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80, 1-28.

Rutter, M (1985). Family and school influences: Meaning, mechanisms and implications. In: A R Nicol (ed) *Longitudinal studies i child psychology and psychiatry*. New York: John Wiley.

Rutter, M (1988). *Studies of Psychosocial Risk. The power of longitudinal data*. Cambridge: Cambridge University Press.

Rutter, M (1990). Psychosocial resilience and protective mechanisms. In: J Rolf, A S Masten, D Cicchetti, K H Neuchterlein & S Weintraub (eds) *Risk and protective factors in the development of psychopathology*. Cambridge: Cambridge University Press.

Rutter, M & Rutter M (1993). *Developing Minds. Challenge and Continuity across the Life Span*. London: Penguin Books.

Ryden, O & Stenström, U (1994). *Hälsopsykologi. Psykologiska aspekter på hälsa och sjukdom*. Stockholm: Bonnier Utbildning AB.

Sandin, B (1995). Skapandet av det normala barnet. I: K. Bergqvist, K. Pettersson, M. Sundkvist (red). *Korsvägar*. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.

SCB Statistiska Centralbyrån (1989:5). *Yrkesklassificeringar i FoB 85 enligt Nordisk yrkesklassificering (NYK) och Socioekonomisk indelning (SEI)*.

Schneider, B H (1993). Children's Social Competence in Context. The contributions of family, school and culture. Oxford: Pergamon Press.

Seidenfaden, F (1981). Barndommens socialhistorie, problemer og oppgaver. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, nr 3, s 100-115.

Seidenfaden, F (1990). Barndom i historisk perspektiv. *Barn*, nr 3, 30-48.

Seifer, R, Sameroff, A J, Baldwin, C P & Baldwin, A (1992). Child and Family Factors that Ameliorate Risk between 4 and 13 Years of Age. *American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 31:5, September, 893-903.

Sewerin, T (1996). *En plats i stolen*. En arbetsbok för grupper om grupper. Lund: Studentlitteratur. MiL Publishers.

- Skaalvik, E (1993). *Motivasjonsskala*. Trondheim: Pedagogisk institutt.
- Social rapport 1994*. Stockholm: Socialstyrelsen, SoS-rapport 1994:10.
- Socialbidrag 1994*. Stockholm: Socialstyrelsen, Statistik - Socialtjänst 1995:6.
- SOU Statens Offentliga Utredningar (1994:139). *Ny socialtjänstlag*. Huvudbetänkande av Socialtjänstkommitén. Stockholm: Socialdepartementet.
- Statistiska Meddelanden om Tätorter* (1990).
- Stern, D (1991). *Spädbarnets interpersonella värld*. Lund: Natur och Kultur.
- Sternberg, R J & Kolligian, J (eds) (1990). *Competence considered*. New Haven: Yale University Press.
- Strickland, B R (1989). Internal - External Control Expectancies. *American psychologist*. Vol 44 ,No 1, 1-12.
- Stytz, G (1985). *Kamratstatus*. Project metropolitan 23. A longitudinal study of a Stockholm cohort. Research Report No 23. Department of Sociology. University of Stockholm.
- Sugerman, S (1987). *Piaget's construction of the child's reality*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tallberg Broman, J (1997). Genusperspektiv i pedagogik. *Aktuellt om kvinnoforskning*, nr 1, 12-14.
- Telhaug, A O (1991). Barneperspektivet i historisk lys. *Barn. Nytt fra Forskning om Barn i Norge*, nr 1, 70-72.
- Therborn, G (1996). Child Politics. Dimensions and perspectives. *Childhood*, vol 3, nr 1, 29-44.
- Thomas, A & Chess, S (1977). *Temperament and development*. New York: Brunner/Mazel.
- Thorne, B (1993). *Gender Play. Girls and Boys in School*. Buckingham: Open University Press.

Tiller, P O (1991). "Barnperspektivet": Om å se og bli sett. Vårt perspektiv på barn - eller omvendt? *Barn. Nytt fra Forskning om Barn*, nr 1, 72-77.

*Upp till...18 - Fakta om barn och ungdom* (1995). Stockholm: Barnombudsmannen.

*Vardagens villkor. Levnadsförhållanden i Sverige under tre decennier* (1995) Stockholm: Brombergs.

Werner, E E & Smith, R S (1982). *Vulnerable but Invincible: A Longitudinal Study of Resilient Children and Youth*. New York: McGraw-Hill.

Werner, E E & Smith, R S (1992). *Overcoming the Odds. High Risk Children from Birth to Adulthood*. London: Cornell University Press.

Wernersson, I (1989). Olika kön samma skola? En kunskapsöversikt om hur elevernas könstillhörighet påverkar deras skolsituation. I: *Vad säger forskningen?* Stockholm: Skolöverstyrelsen, F89:1.

Wernersson, I (1991). Hur skapar vi en skola som ger pojkar och flickor lika värde? I: H. Ganetz & K. Lövgren (red.): *Om unga kvinnor*. Lund: Studentlitteratur.

Wernersson, I (1995). *Undervisning för flickor - undervisning för pojkar ...eller... undervisning för flickor och pojkar?* Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik.

Winnicott, D.W (1960). The Theory of the Parent-Infant Relationship. I: *The Maturation Processes and the Facilitating Environment*. London: Hogarth Press.

Wood, D (1992). *Hur barn tänker och lär*. Lund: Studentlitteratur.

Vygotsky, L S (1962). *Thought and Language*. New York: Wiley.

Öhrn, E (1991). *Könsmönster i klassrumsinteraktion. En observations- och intervjustudie av högstadielärares lärarkontakter*. Göteborgs Universitet: Institutionen för pedagogik (akademisk avhandling).

## Tabeller

	sid
Tabell 1. Mittvärdet för Sveriges kommuner i en rad avseenden	45
Tabell 2. Barnens självuppfattning	51
Tabell 3. Pojkars och flickors medelvärden på delskalorna om självuppfattning	52
Tabell 4. Barnens bedömningar av sina egna sociala färdigheter	54
Tabell 5. Barnens bedömning av kontrollplacering	58
Tabell 6. Barnens skolmotivation	59
Tabell 7. Sociometri	62
Tabell 8. Sociometri	63
Tabell 9. Lärarnas bedömningar av barnens sociala färdigheter	65
Tabell 10. Lärarbedömningar av barnens problembeteenden	67
Tabell 11. Lärarbedömningar av barnens funktionsnivå i skolan	69
Tabell 12. Lärarbedömningar av barnens temperament	73
Tabell 13. Föräldrarnas bekymmer för sina barn	79
Tabell 14. Föräldrarnas positiva omdömen	81
Tabell 15. Föräldrabedömningar av barnens sociala färdigheter	84
Tabell 16. Föräldrarnas arbetssituation	95
Tabell 17. Pappors och mammors yrkestillhörighet i de tre skolområdena	96
Tabell 18. Genomsnittlig bruttoinkomst	96
Tabell 19. Föräldrars högsta utbildning	97
Tabell 20. Boende i procentuell fördelning	98
Tabell 21. Procentuell fördelning av barn och föräldrar födda i Sverige	99
Tabell 22. Barnens procentuella fördelning på olika familjeformer	100
Tabell 23. Barnens procentuella fördelning på olika former av skolbarnsomsorg	102
Tabell 24. Handlingsmönster i situationen "en stökig och bråkig klassrumssituation"	107
Tabell 25. Handlingsmönster i situationen "en stökig och bråkig kväll därhemma"	110
Tabell 26. Korrelation mellan resultaten på barnens och lärarnas skattningsskalor	116
Tabell 27. Barnens självuppfattning i förhållande till lärarskattningar	118
Tabell 28. Barnens självuppfattning i förhållande till lärarskattningar	118
Tabell 29. Barnens självuppfattning i förhållande till både barn- och lärarskalor	119
Tabell 30. Barnens sociala färdigheter i förhållande till lärarskattningar	120
Tabell 31. Barnens sociala färdigheter i förhållande till lärarskattningar	120
Tabell 32. Barnens sociala färdigheter i förhållande till barn- och lärarskattningar	121
Tabell 33. Barnens locus of control i förhållande till lärarskattningar	121
Tabell 34. Barnens locus of control i förhållande till lärarskattningar	122
Tabell 35. Barnens locus of control i förhållande till både barn- och lärarskattningar	123
Tabell 36. Barnens skolmotivation i förhållande till lärarskattningar	124
Tabell 37. Barnens skolmotivation i förhållande till lärarskattningar	124
Tabell 38. Barnens skolmotivation i förhållande till barn- och lärarskattningar	125
Tabell 39. Problembeteende i förhållande till barnens skattningar	128
Tabell 40. Pojkars problembeteende i förhållande till deras egna skattningar	129
Tabell 41. Flickors problembeteende i förhållande till deras egna skattningar	129
Tabell 42. Lärarnas bedömning av problembeteende i förhållande till andra lärarbedömningar	130
Tabell 43. Pojkars problembeteende i förhållande till andra lärarbedömningar	130
Tabell 44. Flickors problembeteende i förhållande till andra lärarbedömningar	130
Tabell 45. Pojkars problembeteende i förhållande till andra barn- och lärarbedömningar	131
Tabell 46. Flickors problembeteende i förhållande till andra barn- och lärarbedömningar	131
Tabell 47. Lärarnas bedömning av problembeteende i förhållande till föräldrarnas information	133



I serien **MEDDELANDEN FRÅN SOCIALHÖGSKOLAN** har utkommit:

- 1981:1 **FOSTERBARNSVÅRD OCH EKONOMI** av Peter Westlund
- 1981:2 **EN ALKOHOLENKÄT - OCH VAD SEN DÅ? En modell för alkoholundervisning i en sjätte klass** av Inger Farm och Peter Andersson
- 1981:3 **PSYKOLOGIN I SOCIALT ARBETE: EN PEDAGOGISK DISKUSSION** av Eric Olsson och Christer Lindgren
- 1982:1 **VAD BÖR EN KURATOR KUNNA?** av Karin Stenberg och Britta Stråhlén
- 1982:2 **LVM BAKGRUND OCH KONSEKVENSER** av Peter Ludwig och Peter Westlund
- 1982:3 **INSYN - ETT FÖRSÖK TILL INSYN I ARBETSMILJÖN PÅ EN SOCIALFÖRVALTNING. En intervjuundersökning** av Pia Bivered, Kjell Hansson, Margot Knutsson och P-O Nordin
- 1983:1 **AVGIFTER PÅ SOCIALA TJÄNSTER - principer och problematik** av Per Gunnar Edebalk och Jan Petersson
- 1983:2 **EN INDELNING AV RÄTTEN - hjälpmedel vid inläsning av juridiska översiktsskurser** av Lars Pelin
- 1983:3 **OM SOCIALA OMRÅDESBESKRIVNINGAR** av Verner Denvall, Tapio Salonen och Claes Zachrisson
- 1983:4 **DE MANLIGA FOLKPENSIONÄRERNA I ESLÖV - Arbete, inkomst och levnadsförhållanden 1945-1977. Del I Förhållandena 1977** av Åke Elmér
- 1983:5 **PSYKOLOGISKA FÖRKLARINGSMODELLER I SOCIALT ARBETE** av Alf Ronnby
- 1983:6 **FACKFÖRBUNDENS SJKKASSEBILDANDE. EN STUDIE I FACKLIG SJÄLVHJÄLP 1886-1910** av Per Gunnar Edebalk
- 1984:1 **DE MANLIGA FOLKPENSIONÄRERNA I ESLÖV - Arbete, inkomst och levnadsförhållanden 1945-1977. Del II Utvecklingen 1945-1977** av Åke Elmér
- 1984:2 **FRÅGETEKNIK FÖR KVALITATIVA INTERVJUER - En sammanställning** av Hans-Edvard Roos
- 1984:3 **AKTIONSFORSKNING SOM FORSKNINGSSTRATEGI** av Kjell Hansson
- 1984:4 **FÖRÄNDRINGSPROCESSER INOM GRUPPER OCH ORGANISATIONER I PSYKOLOGISK OCH SOCIALPSYKOLOGISK BELYSNING** av Eric Olsson (SLUT)
- 1984:5 **ROLLSPEL - TILLÄMPNING OCH ANALYS** av Kjell Hansson
- 1985:1 **IDROTT OCH PSYKOSOCIALT ARBETE** av Kjell Hansson
- 1986:1 **ARBETSRAPPORT. Att arbeta på barn- och ungdomsinstitution - en pilotstudie** av Leif Roland Jönsson
- 1986:2 **DE MANLIGA FOLKPENSIONÄRERNA I ESLÖV - Arbete, inkomst och levnadsförhållanden 1945-1977 (1983). Del III Utvecklingen inom oförändrade grupper** av Åke Elmér



- 1986:3 **UNGDOMAR, SEXUALITET OCH SOCIALT BEHANDLINGSARBETE PÅ INSTITUTION - Intervjuundersökning bland personalen på tre hem för vård eller boende i Skåne** av Maud Gunnarsson och Sven-Axel Månsson
- 1987:1 **FATTIGVÅRDEN INOM LUNDS STAD - den öppna fattigvården perioden 1800-1960** av Verner Denvall och Tapio Salonen
- 1987:2 **FORSKNINGSETIK OCH PERSPEKTIVVAL** av Rosmari Eliasson (SLUT)
- 1987:3 **40 ÅRS SOCIONOMUTBILDNING I LUND** av Åke Elmér
- 1987:4 **VÄLFÄRD PÅ GLID - RESERAPPORT FRÅN ENGLAND** av Verner Denvall och Tapio Salonen
- 1987:5 **ATT STUDERA ARBETSPROCESSEN INOM SOCIALT BEHANDLINGSARBETE** av Leif Roland Jönsson
- 1987:6 **SOCIALTJÄNSTLAGEN OCH UNGA LAGÖVERTRÄDARE** av Anders Östnäs
- 1987:7 **FORSKAREN I FÖRÄNDRINGSPROCESSEN** av Eric Olsson
- 1988:1 **EN UPPFÖLJNING AV BARN SOM SKILTS FRÅN SINA FÖRÄLDRAR** av Gunvor Andersson
- 1988:2 **THE MAN IN SEXUAL COMMERCE** av Sven-Axel Månsson
- 1988:3 **FRÅN MOTSTÅND TILL GENOMBROTT. DEN SVENSKA ARBETSLÖSHETSFÖRSÄKRINGEN 1935-54** av Per Gunnar Edebalk
- 1988:4 **MALMÖ - i kulmen av fattigdomscykeln** av Tapio Salonen
- 1988:5 **PROJEKT ÖSTRA SOCIALBYRÅN - en processbeskrivning av ett förändringsarbete med förhinder** av Anna Meeuwisse
- 1988:6 **UTDELNINGEN AV SPRUTOR TILL NARKOMANER I MALMÖ OCH LUND** av Bengt Svensson
- 1988:7 **HEMTJÄNSTEN PÅ 2000-TALET** red av Peter Andersson
- 1989:1 **FATTIGLIV** av Gerry Nilsson
- 1989:2 **MAKT OCH MOTSTÅND - aspekter på behandlingsarbetets psykosociala miljö** av Leif R Jönsson
- 1989:3 **FOSTERHEMSFÖRVALTNINGEN** av Bo Vinnerljung
- 1989:4 **GUSTAV MÖLLER OCH SJUKFÖRSÄKRINGEN** av Per Gunnar Edebalk
- 1990:1 **DET ÄR RÄTT ATT FRÅGA VARFÖR - undersökningar om socialt arbete** red av Verner Denvall
- 1990:2 **SCENFÖRÄNDRING - FORSA-symposiet Helsingborg/Gilleleje**
- 1990:3 **KULTURMÖTEN INOM SOCIALTJÄNSTEN - erfarenheter och reflektioner** red av Immanuel Steen
- 1990:4 **HEMMABOENDEIDEOLOGINS GENOMBROTT - åldringsvård och socialpolitik 1945-1965** av Per Gunnar Edebalk

- 1991:1 **PROJEKTILLVARO - en processanalys av ett socialbyråprojekt**  
av Anna Meeuwisse
- 1991:2 **ORGANISATIONENS PÅVERKAN PÅ SJUKFRÅNVARON - hur en forskningsprocess  
och en personlig utvecklingsprocess kan integreras med hjälp av  
handledning** av Katrin Tjörvason
- 1991:3 **SEXUALITET OCH SOCIALT ARBETE PÅ INSTITUTION** av Åsa André
- 1991:4 **MIND THE GAP - en reseberättelse från England 1-8 april 1990** av  
Mats Dahlberg, Jan Lanzow Nilsson, Margot Olsson och Claes Norinder  
(red)
- 1991:5 **DRÖMMEN OM ÄLDERDOMSHEMMET - Aldringsvård och socialpolitik 1900-1952**  
av Per Gunnar Edebalk
- 1992:1 **POLICY, INTEREST AND POWER. Studies in Strategies of Research  
Utilization** av Kjell Nilsson
- 1992:2 **STÖD och AVLASTNING. Om insatsen kontaktperson/-familj**  
av Gunvor Andersson
- 1992:3 **REHABILITERING AV TORTYRSKADADE FLYKTINGAR I MALMÖ.  
Utvärderingsrapport** av Norma Montesino
- 1992:4 **MÅL, VERKSAMHETSMEDEL OCH BEHANDLINGSIDEER I TVÅ MÄNNISKOBEHANDLANDE  
ORGANISATIONER** av Marie Söderfeldt
- 1992:5 **235 SYSKON MED OLIKA UPPVÄXTÖDEN - en retrospektiv aktstudie**  
av Bo Vinnerljung
- 1993:1 **GRÄNSÖVERSKRIDANDE I PRAKTIK OCH FORSKNING - TVÅ EXEMPEL**  
av Bo Vinnerljung
- 1993:2 **HÖRSELSKADADE I ARBETSLIVET - Ett stress/kontroll perspektiv -**  
av Ann-Christine Gullacksen
- 1993:3 **NORMALITY, SOCIAL WORK AND THE CREATION OF EVERYDAY LIFE  
SETTINGS** av Matts Mosesson (ed)
- 1993:4 **SEVEN SWEDISH CASES: PRODUCTION REGIME, PERSONELL POLICY  
AND AGE STRUCTURE IN SEVEN SWEDISH FIRMS IN THE ERA OF THE  
SWEDISH MODEL** av Gunnar Olofsson och Jan Petersson
- 1994:1 **BOENDEBASEN I KRISTIANSTAD - EN UTVÄRDERING** av  
Bengt Svensson
- 1994:2 **Omsorgens vardag och villkor: 20 DOKTORANDER GRANSKAR FEM  
AVHANDLINGAR** red av Åsa André och Rosmari Eliasson
- 1994:3 **LVM-VÅRD AV NARKOMANER. Rapport från Avgiftningsenheten i  
Malmö: Patienterna, arbetsmetoderna och resultaten** av  
Kerstin Nilsson och Dolf Tops

- 1995:1 **SAMARBETE - NYCKELN TILL FRAMGÅNG.** En undersökning av teamarbetets betydelse i rehabiliteringen av långtidssjukskrivna av Anna-Lena Dahlquist
- 1995:2 **UTVÄRDERING OCH KVALITETSSÄKRING I SOCIALT ARBETE**  
- Rapport från FORSA-symposiet 14-16 september 1995  
red av Håkan Jönson
- 1995:3 **VÄGEN ÖVER LYCKEBO**  
Från sluten psykiatrisk vård till vanlig äldreomsorg  
av Pauli Lappalainen
- 1995:4 **SAMPEL I VARDAGSLIV**  
En studie av möten mellan utvecklingsstörda, föräldrar  
och personliga assistenter - en processbeskrivning  
av Eina Linder och Inger Sköld
- 1996:1 **SOCIALTJÄNSTEN OCH MINNESOTAMODELLEN** - Ett samarbetsprojekt  
mellan människobehandlande organisationer av Claes Levin
- 1996:2 **"DET MÅSTE SE UT SOM EN ARBETSPLATS"** - Om interorganisatorisk  
samverkan för att yrkesrehabilitera gravt funktionshindrade  
av Ove Mallander
- 1997:1 **DISPONENT I BRYTNINGSTID** av Lars Harrysson
- 1997:2 **BURNOUT?** av Marie Söderfeldt
- 1997:3 **PSYKOSOCIAL ARBETSMILJÖ I MÄNNISKOVÅRDANDE ARBETE** av Björn  
Söderfeldt och Marie Söderfeldt
- 1997:4 **"DET ÄR I ALLA FALL MITT BARN!"** - En studie om att vara  
missbrukare och mamma skild från barn av Karin Trulsson
- 1997:5 **FRIVILLIGA ORGANISATIONER OCH KORPORATIV POLITIK** - En fallstudie  
av Folkhälsoinstitutets, RFSUs, RFSLs och Noarks arks samarbete  
om hivförebyggande samhällsinsatser av Jan Arne Magnusson
- 1997:6 **TANKEFIGURER I SOCIALT ARBETE** - Operationalisering och reflektion  
av Immanuel Steen
- 1997:7 **SOCIALHÖGSKOLAN I LUND 50 ÅR** red av Per Gunnar Edebalk,  
Inger Færm och Hans Swärd
- 1997:8 **ÖVERVÄLTRINGAR FRÅN SOCIALFÖRSÄKRINGAR TILL SOCIALBIDRAG**  
av Tapio Salonen
- 1997:9 **UNGDOMAR I TVÅNGSVÅRD. RÅBYUNDERSÖKNING 94** av Claes Levin
- 1997:10 **EN NY GENERATION HEROINMISSBRUKARE I MALMÖ.** ("Det finns inget  
rökheroïn") av Dolf Tops och Marianne Silow
- 1997:11 **FRIHET, JÄMLIKHET, BRODESKAP** - Bilden av de äldre i PRO-  
Pensionären 1941-1995 av Håkan Jönson

- 1997:12 **HANDIKAPPIDROTT - MELLAN TÄVLING OCH REHABILITERING**  
En studie av handikappidrotten mellan idrottsrörelse och  
handikapprörelse med utgångspunkt från fallstudien rullstols-  
tennis av Anders Üstnäs
- 1997:13 **TIOÅRINGARS KOMPETENS OCH LEVNADSFÖRHÅLLANDEN**  
av Gunvor Andersson och Lotta Linge

Exemplar kan rekvireras från socialhögskolans expedition, adress  
Socialhögskolan, Box 23,1 221 00 LUND



---

LUNDS UNIVERSITET  
Socialhögskolan

Box 23  
221 00 Lund  
046-222 00 00