



GÖTEBORGS UNIVERSITET  
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

"Vi har en läskigt stor roll i  
barnens identitetsutveckling.  
Vi sår många frön men vi  
sätter också spår."

En studie av pedagogers samtal kring faktorer som  
påverkar barns identitetsskapande

Birgitta Durenus Risberg och Stina Zätterman

---

Examensarbete:	15 hp
Program:	Specialpedagogiska programmet, SPP600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt 2013
Handledare:	Agneta Simeonsdotter Svensson
Examinator:	Liisa Uusimäki
Rapport nr:	VT13-IPS-05 SPP600

## **Abstract**

Examensarbete:	15 hp
Program:	Specialpedagogiska programmet, SPP600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt 2013
Handledare:	Agneta Simeonsdotter Svensson
Examinator:	Liisa Uusimäki
Rapport nr:	VT13-IPS-05 SPP600
Nyckelord:	identitet, identitetsutveckling, makt, symbolisk interaktionism, sociokulturell lärandeteori, fokusgrupper, förskola, grundskola

---

### **Syfte**

Studiens syfte är att undersöka pedagogers tankar kring vad som påverkar barns identitetskapande, samt undersöka deras medvetenhet om den makt de har att forma barns identitet, framför allt hos de barn som avviker från normen.

### **Teori**

Studien har en kvalitativ forskningsansats, med symbolisk interaktionism och sociokulturell lärandeteori som teoretisk utgångspunkt. Inom dessa teoribildningar ses identitetsutveckling som ett resultat av samspel och relationsskapande människor emellan, och språket och samtalet får en viktig roll.

### **Metod**

Genom fokusgruppintervjuer med pedagoger från förskola och grundskola samtalar pedagoger tillsammans utifrån frågeställningar omkring barns identitetsutveckling och vad som påverkar denna utveckling.

### **Resultat**

Pedagogerna uppvisar en medvetenhet om hur viktig omgivningen är för barns identitetsutveckling, och lägger framför allt stor vikt vid bemötandet, samspelet och språkets betydelse i identitetsprocessen. De uttrycker dock inte en lika stark koppling till sin egen betydelse som pedagog i barns identitetsutveckling, framför allt inte i de äldre åldrarna.

## Förord

Från det att tanken väckts tills uppsatsen slutligen är klar har det varit en lång och krokig väg, med många berg och dalar. Vi har fått tänka om, tänka nytt, men grundtanken, kärnan har alltid funnits med: hur formar vi våra barn? Hur kan vi ge dem den bästa start i livet som de är värda att få? Tanken har väckts hos oss i möten med barn och pedagoger på våra respektive arbetsplatser, och vi är tacksamma för dessa möten och dessa tankar som sedan dess har legat och grott och malt och som nu äntligen har kommit på pränt. På resans väg har vi fått möjlighet att själva lära oss mer och få ökad förståelse för det komplexa samspel som den mänskliga interaktionen utgör.

Mötena med pedagogerna har gett oss tillfälle att ta del av den klokskap och den goda vilja som finns ute i verksamheter där barn vistas varje dag. Vi vill tacka dessa pedagoger för att de ville ställa upp och dela med av sin tid och sina tankar och sitt kunnande.

Vi vill även tacka vår handledare, Agneta Simeonsdotter Svensson, för allt stöd och för tron på oss och våra tankar.

Tack till Richard, Paula och Christina för att ni hjälpt oss att reflektera kring våra tankar och text i uppsatsen.

Ett stort tack vill vi naturligtvis rikta till våra familjer, Fredrik, Alice och Kajsa, samt Richard, Elin, Frida och Johanna för att ni har lånat ut oss under denna period, då ni stundtals inte har sett så mycket av oss.

Till sist vill vi klargöra att vi har skrivit uppsatsen tillsammans. Vi har läst in litteratur, diskuterat, genomfört undersökningen, analyserat resultat gemensamt. Vi har gett respons på varandras texter och arbetat ihop den gemensamma texten. Vi ansvarar för uppsatsen gemensamt.

Halmstad och Lerum, juni 2013

Birgitta Durenus Risberg och Stina Zätterman

Vad du säger om mig  
Det du tror om mig  
Sådan du är mot mig  
Hur du ser på mig  
Vad du gör mot mig  
Hur du lyssnar på mig  
SÅDAN BLIR JAG!!

Skrivet av några elever på ett klotterplank på en skolgård. (Jenner, 2004, s. 35)

# Innehållsförteckning

<b>1 Inledning</b> .....	<b>1</b>
1.1 Vad säger styrdokumentet om identitet? .....	2
1.2 Specialpedagogisk anknytning .....	2
<b>2 Syfte</b> .....	<b>3</b>
<b>3 Begreppsdefinitioner</b> .....	<b>4</b>
3.1 Centrala begrepp i studien .....	4
3.1.1 Identitet .....	4
3.1.2 Makt .....	4
3.1.3 Avvikelse .....	4
3.2 Begrepp som sammanförs i studien .....	4
3.2.1 Barn .....	4
3.2.2 Pedagog .....	4
3.2.3 Skola .....	4
<b>4 Tidigare forskning</b> .....	<b>5</b>
4.1 Identitet och identifikation .....	5
4.1.1 Identifikation som en interaktionsprocess .....	7
4.1.2 Språkets betydelse för identitetsutvecklingen .....	8
4.1.3 Identitet och lärande .....	9
4.1.4 Identitetens strukturer .....	9
4.1.5 Primär och sekundär identitet .....	10
4.2 Avvikande identitet .....	11
4.2.1 Elever i behov av särskilt stöd .....	12
4.3 Makt .....	12
4.3.1 Maktutövning i skolan .....	13
4.3.1.1 Maktrelationer/utövning .....	13
4.3.1.2 Har familjen betydelse? .....	14
4.3.1.3 Har skolan betydelse? .....	14
4.4 Självbildens betydelse för studieresultat .....	16
<b>5 Teoretisk ram</b> .....	<b>18</b>
5.1 Symbolisk interaktionism .....	18
5.2 Sociokulturell lärandeteori .....	19
<b>6 Metod</b> .....	<b>22</b>
6.1 Metodval - fokusgruppintervju .....	22
6.2 Urval .....	22
6.3 Bortfall .....	23
6.4 Genomförande .....	23
6.5 Analysförfarande och bearbetning .....	24
6.6 Etiska aspekter .....	25
6.7 Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet .....	25
<b>7 Resultat</b> .....	<b>27</b>
7.1 Pedagogernas definition av identitet .....	27
7.2 Pedagogernas tankar kring identitetsutveckling .....	27
7.2.1 Bemötande av andra .....	27

7.2.2 Språkets betydelse i bemötandet.....	28
7.2.3 Känna tillhörighet .....	28
7.2.4 Tillit och trygghet .....	29
7.2.5 Medvetenhet om sin egen förmåga.....	29
7.3 Pedagogernas tankar kring skolans betydelse i identitetsprocessen.....	30
7.3.1 Medvetenhet kring bemötande/makt .....	30
7.3.2 Samhällets betydelse.....	31
7.4 Pedagogernas tankar kring barn som avviker från normen .....	32
7.5 Sammanfattning av resultatet .....	32
<b>8 Diskussion .....</b>	<b>33</b>
8.1 Metoddiskussion.....	33
8.2 Resultatdiskussion .....	34
8.2.3 Resultatet kopplat till symbolisk interaktionism och sociokulturell lärandeteori..	34
8.2.4 Pedagogernas definition av begreppet identitet .....	34
8.2.5 Pedagogernas tankar kring de barn som avviker från normen - hur dessa barns identitetsutveckling påverkas.....	35
8.2.6 Pedagogernas tankar kring de faktorer som påverkar identitetsutvecklingen, positivt eller negativt .....	35
8.2.7 Pedagogernas tankar kring och medvetenhet om den makt de har i skolan att forma barns identitet .....	36
8.2.8 Sammanfattande diskussion av resultatet .....	36
8.3 Specialpedagogiska implikationer .....	37
8.4 Förslag till fortsatt forskning .....	38
<b>Referenslista.....</b>	<b>39</b>
<b>Bilaga 1: Missivbrev</b>	
<b>Bilaga 2: Intervjuguide</b>	
<b>Bilaga 3: Övningsmaterial, vuxenuttryck</b>	
<b>Bilaga 4: Övningsmaterial, känsla hos barnet</b>	
<b>Bilaga 5: Case, "Pelle, 3 år"</b>	
<b>Bilaga 6: Case, "Pelle, 9 år"</b>	
<b>Bilaga 7: Case, "Pelle, 12 år"</b>	

# 1 Inledning

I detta avsnitt presenteras våra tankar kring ämnet för uppsatsen och dessa kopplas till litteratur. Här presenteras även vad styrdokumentet för förskolan och grundskolan skriver om identitet. Avslutningsvis ges problemområdet en specialpedagogisk anknytning.

Vi har erfarenhet av pedagogiskt arbete, både som förskollärare, specialpedagog i förskolan och som pedagog i grundskolan. Vi har under vårt arbetsliv mött många olika barn och elever, både i början av sin vandring genom förskola och skola och när de har kommit en bit på väg. Alla möten med dessa människor har fått oss att tänka kring identitet, identitetens formning och identitetens betydelse för människans utveckling i skolan och i livet utanför skolan. Vi tänker att människans identitet skapas i samspel med andra. Vi speglar oss i varandra. Den identitet som formas i tidiga år ligger till grund för den identitet som vidareutvecklas senare i livet. Denna identitet präglar sedan i sin tur hur barn tillägnar sig kunskap och uppfattar sig som människa. ”Vem är jag? Duger jag? Är jag en som kan?”

En ”skola för alla” betyder en skola där ingen räknas bort som ”obegåvad”, ”lat”, eller ”omotiverad”, utan där man i pedagogisk handling accepterar att elever är olika begåvade inom olika områden, att de har olika bakgrund och förutsättningar, att lärandet är individuellt och att eleven måste vara delaktig i sitt eget lärande för att det ska bli effektivt och livslångt. Skolan måste bli mer personlig för eleven och kunskaper ges en personlig innebörd – det måste bli *en skola som berör*, där elevens utveckling kan beskrivas så att varje elev både kan synliggöra och påverka sin egen framgångsväg (Ellmin & Levén, 1998, s. 28).

Våra tankar kring identitet och identitetsutveckling kan relateras till symbolisk interaktionism men även till den sociokulturella teorin om lärande.

En av den symboliska interaktionismens företrädare är Mead. Mead menar att vår jagbild skapas genom ett symboliskt samspel med andra människor som står oss nära, *signifikanta andra* (Evenshaug & Hallen, 2001). Vår uppfattning av oss själva kan bara baseras på andras reaktioner av oss. Språket spelar en stor roll i utvecklingen av självbilden enligt symbolisk interaktionism (Evenshaug & Hallen, 2001).

Även i den sociokulturella teoribildningen anses kunskap och utveckling ske i samspel med andra individer, och språket får en viktig roll, både i hur vi talar *med* och hur vi talar *om* varandra. Det sociokulturella perspektivets grundare, Vygotskij, betonar språkets funktion. ”Det i särklass viktigaste psykologiska redskapet är språket” (Säljö, 2005, s. 119). Identitet skapas i samtalet (Yvonne Karlsson, muntlig kommunikation, 2012-12-04). Inom den sociokulturella teorin betonas även att allt handlande ska förstås ur ett kulturellt och ett socialt sammanhang och i relation med andra (Säljö, 2005).

Viktiga personer i barns liv får stor betydelse för hur barns identitet formas. Under barn- och ungdomstiden vistas barn i förskola och grundskola, och speglar sig och formas av de viktiga personer de möter där. Pedagoger får därmed en viktig roll i formandet av identiteten. Dessutom har pedagoger en makt att formulera vad som är viktigt att behärska för att kunna klara av ett framtida liv som en god samhällsmedborgare, både vad gäller kunskaper och sociala färdigheter. Det pågår därmed inom förskola och skola en ständig maktutövning. Pedagoger kan påverka barns identitetsutveckling. Dessa tankar väcker många frågor hos oss; På vilket sätt kan pedagoger påverka barn och vad får det för konsekvenser i deras fortsatta liv? Hur medvetna är pedagoger om den makt de har att påverka? Vad består deras påverkan av, kan det vara deras förhållningssätt eller deras arbetssätt? Hur samtalar de med barnen?

Eller hur samtalar de *om* barnen? Vad påverkar i sin tur deras val? Är det krav från ledningen, styrdokument, olika teorier och forskning, krav på pedagogerna själva, kollegor, föräldrar eller barnen?

När det finns en medvetenhet om att man kan påverka barns identitetsutveckling är det lättare att hitta ett arbetsätt och ett förhållningssätt som gynnar en god identitetsutveckling. Detta väcker nya frågor hos oss; Vad signalerar pedagogerna när de upplever svårigheter i mötet med barn som avviker från normen? Reflekterar de över den makt de har att även skapa en negativ identitetsutveckling? Tänker de annorlunda då? Vad gör de för att ge dessa barn de rätta förutsättningarna för att lyckas i sin identitetsutveckling?

Alla dessa frågor som vi har börjat fundera kring har gjort att vi vill studera närmare hur pedagoger tänker kring barns identitetsutveckling och vilka faktorer de anser påverkar den.

## **1.1 Vad säger styrdokumentet om identitet?**

I läroplanen Lgr11 betonas att: "Språk, lärande och identitetsutveckling är nära förknippade" (Skolverket, 2011, s. 9). Det är viktigt att man i samspel med andra utvecklar sina egna värderingar samt tränar på förmågan att förstå dem. Genom samspelet blir man medveten om sin delaktighet i samhället och kan på så sätt skapa en trygg identitet (Skolverket, 2011, Lärarförbundet, 2011).

I Lpfö98 betonas också språk, lärande och identitetsutveckling och sambandet däremellan: "Språk och lärande hänger olösligt samman liksom språk och identitetsutveckling" (Skolverket, 2010, s. 7). Vidare har förskolan som mål att "Förskolan ska sträva efter att varje barn utvecklar sin identitet och känner trygghet i den" (Skolverket 2010, s. 9). I förskolans läroplan framhålls olika uttrycksformer att kommunicera på förutom tal- och skriftspråk, för att denna utveckling och detta lärande ska främjas. Man lyfter fram bild, sång och musik, drama, rytmik, dans, rörelse men även multimedia och informationsteknik som exempel på detta. Leken är också en viktig del i utvecklingen. Det är oerhört viktigt att man är medveten om lekens betydelse och använder leken i verksamheten inom förskolorna (Skolverket, 2010).

## **1.2 Specialpedagogisk anknytning**

Specialpedagoger ställs inför uppdraget att handleda enskilda pedagoger och arbetslag som har barn i sina grupper/klasser som avviker från normen på olika sätt (genom ett avvikande beteende, genom att inte leva upp till förväntade mål etc.) d.v.s. barn som förbryllar och som oroar. För att kunna ge specialpedagogisk handledning behövs kunskap kring hur pedagoger tänker kring barns identitetsutveckling. Dessutom behövs kunskap om hur pass medvetna pedagoger är om den makt de har att påverka och forma barnen de möter i förskolan och grundskolan när det gäller skapandet av deras identitet. Denna identitet präglar sedan i sin tur hur barn tillägnar sig kunskap och uppfattar sig som människa. Hur pedagoger tänker kring denna möjlighet att påverka identiteten hos de barn som av olika anledningar avviker från normen, och hur det kan bidra till skapandet av en negativ identitet, är också viktig kunskap för specialpedagogen inför handledning.

## 2 Syfte

Studiens syfte är att undersöka pedagogers tankar kring vad som påverkar barns identitetsskapande, samt undersöka pedagogers medvetenhet om den makt de har att forma barns identitet, framför allt hos de barn som avviker från normen. I förlängningen kan denna kunskap leda till ökad kunskap för specialpedagoger i hur arbetet med pedagoger kan utformas med syfte att motverka en negativ identitetsutveckling hos barn som avviker från normen. Utifrån syftet ställs följande forskningsfrågor:

- Hur definierar pedagogerna begreppet identitet?
- Hur tänker pedagogerna kring de faktorer som påverkar identitetsutvecklingen, positivt eller negativt?
- Hur tänker pedagogerna kring den makt de har i skolan att forma barns identitet? Hur medvetna är de om denna makt?
- Hur tänker pedagogerna kring de barn som avviker från normen - hur påverkas dessa barns identitetsutveckling?



## **3 Begreppsdefinitioner**

### **3.1 Centrala begrepp i studien**

I denna studie används några centrala begrepp. Här definieras dessa utifrån det sätt vi använder dem i texten. Under avsnittet *tidigare forskning* redogörs mer ingående för olika aspekter av begreppen utifrån aktuell forskning och litteratur.

#### **3.1.1 Identitet**

Med begreppet *identitet* menas hur en individ definieras, både av sig själv och av andra. Vem man är, helt enkelt. Identifikationen sker i relation till hur man uppfattas av andra och i relation till det sammanhang man befinner sig i.

#### **3.1.2 Makt**

Begreppet *makt* innebär inflytande över sin egen och/eller någon annans situation. Detta medför förmåga att påverka andra med eller mot deras vilja.

#### **3.1.3 Avvikelse**

*Avvikelse* från normen innebär en avvikelse från det som de flesta andra är eller har.

### **3.2 Begrepp som sammanförs i studien**

I studien sammanförs följande begrepp för läsbarhetens skull:

#### **3.2.1 Barn**

Det mer heltäckande begreppet *barn* används för både barn i förskolan och som elev i grundskolan.

#### **3.2.2 Pedagog**

Begreppet *pedagog* betecknar här alla yrkeskategorier i förskolan och grundskolan som arbetar med barnen i den pedagogiska verksamheten.

#### **3.2.3 Skola**

Begreppet *skola* omfattar förskola, förskoleklass och grundskola i denna studie.

## 4 Tidigare forskning

Här presenteras för studien tidigare relevant forskning. Forskningen är indelad i olika underrubriker där viktiga aspekter av *identitet* och *makt* presenteras, då de dessa begrepp är centrala för studien. Under rubriken *identitet och identifikation* redogörs för olika sätt att se på identitetsbegreppet, hur identiteten utvecklas, med betoning på interaktion, olika identitetsstrukturer samt avvikande identitet, där även forskning kring hur elever i behov av särskilt stöd identifieras tas upp. Under rubriken *makt* presenteras olika aspekter av maktutövning inom skolan, men även hemmets betydelse tas upp här. Slutligen presenteras forskning kring självbildens betydelse för studieresultat. Olika begrepp introduceras, varav många är utmärkande för just en specifik forskare. Sådana begrepp kursiveras i texten första gången de används, med undantag av engelska begrepp som kursiveras varje gång de förekommer.

### 4.1 Identitet och identifikation

Jenkins (2008) fastslår att identifikation är viktigt. Det är grundläggande för att kunna organisera upp den mänskliga världen - vem är vem och vad är vad. Å andra sidan, menar Jenkins, bestämmer inte identifikationen beteendet, och identifikationsmönster kan inte förutspå vem som kommer att göra vad. Identifikation är en komplicerad process.

Enligt Jenkins är ordet *identitet* inte lika användbart längre. Han hävdar att begreppet används för mycket, och i för många olika sammanhang, och har förlorat sin betydelse. Dessutom är ordet för vagt. Det täcker inte in hela identifikationsprocessen. Jenkins hävdar dock att begreppet identitet är såpass etablerat framför allt utanför den akademiska världen och i brist på annat ord får det ändå finnas kvar. Det är föreslaget att begreppet *identifikation* istället ska användas, som ju beskriver en process, men Jenkins menar att det inte rakt av kan ersätta begreppet identitet. Man bör vara medveten om begränsningarna med begreppen när det gäller hur man förklarar eller förutsäger människors beteende. Om vi använder termen identitet om allting, kommer vi till slut att inte säga så mycket. Vi talar om processer och vi bör studera dessa processer mer ingående. Vidare är identifikation oftast en konsekvens av en kategorisering av andra, inte som en självidentifikation. Vi bör ställa oss kritiska till en allmän uppfattning av identitet, och inte köpa termen rakt av, sammanfattar Jenkins.

Goffman (2004) använder en terminologi ur dramaturgin. Han jämför vår presentation av oss själva med en teater. Han betonar, liksom Jenkins (2008) och Mead (1976), interaktionens betydelse för förandet av identiteten, men använder inte begreppet identitet och självbild i samma utsträckning som exempelvis Jenkins. Han skriver istället om roller, presentationer, framträdanden o.s.v. Han lägger stort fokus på individens roll i hur identiteten skapas i form av rollgestalter som man lägger fram.

Mead (1976) menar att grunden för identiteten är det sociala självet och att grundstommen för självet är den respons som man får från den grupp som man tillhör eller från samhället.

Jaget är något som har en utveckling; det finns inte där till att börja med, vid födseln, utan uppstår i den sociala erfarenhets- och aktivitetsprocessen, dvs., utvecklas i individen som ett resultat av hans relationer till denna process i dess helhet och till andra individer inom denna process (Mead, 1976, s. 109).

Giddens (1999) menar att en persons identitet finns i "förmågan att hålla igång en specifik berättelse" (s. 69) snarare än i personens beteende eller i andras reaktioner på personen i

fråga. Giddens betonar reflexiviteten hos individen, och kallar självet för "ett reflexivt projekt" (s. 95). Han menar att:

Självidentiteten är inget specifikt drag – eller ens en samling specifika drag – som individen besitter. *Självidentiteten är självet så som det reflexivt uppfattas av personen utifrån hans eller hennes biografi.* Identitet förutsätter här fortfarande kontinuitet i tid och rum, men självidentiteten är denna kontinuitet så som den tolkas av aktören (Giddens, 1999, s. 68).

Giddens hävdar att förr, i ett mer traditionellt samhälle, där mycket förblev oförändrat från generation till generation var den förändrade identiteten utstakad och klar. Man gick t. ex. från barn till ungdom till vuxen o.s.v. vid given tidpunkt på givet sätt. I det moderna samhället måste den förändrade identiteten utforskas och konstrueras genom en reflexiv process där personlig och social förändring kopplas ihop. Andra strukturer får i denna moderna kultur stort inflytande på barnets socialisation och formande av självet jämfört med tidigare, i form av experter av olika slag (pedagoger, läkare, terapeuter o.s.v.). Tidigare fördes kunskap vidare från generation till generation.

Hur ska man då definiera begreppet *identitet*? Jenkins (2008) skriver att identitet brukar ha två betydelser: dels att två objekt är samma (identiska), och dels att likheten är konstant över tid (kontinuitet). Jenkins lägger ytterligare två aspekter till den definitionen av identitet: att klassificera ting eller personer, och att associera sig med något eller någon. Jenkins hävdar också att identitet innebär en jämförelse mellan personer eller ting, och introducerar två begrepp som sedan återkommer genom hela hans text i talet om identifikationsprocessen: *likhet* och *olikhet*. Identitet baseras, enligt Jenkins, på likhet och olikhet. Det är viktigare att urskilja skillnader än likheter. Vi måste först identifiera vilka de är, d.v.s. inte vi; för att kunna identifiera ett inkluderande vi måste det finnas ett exkluderande de. Jenkins betonar att identitet inte bara är något man har eller är, utan snarare något man gör. Han framhåller också att identiteten, eller identiteterna inte är färdiga, de förändras genom hela livet; identitetsutvecklingen är en livslång process. Den pågår t.o.m. efter döden, exempelvis vid martyrskap och helgonförklaring skapas identiteten efter döden.

Danielsson och Liljeroth (1996) menar att identiteten utvecklas i en livslång process. De anser att en stark identitet står emot förändringar och lyckas behålla en kontinuitet och enhetlighet. Danielsson och Liljeroth hänvisar till Erikson och åberopar de karaktäristiska drag som även Jenkins (2008) här ovan lyfter fram i definitionen av identitet; unicitet, enhetlighet och kontinuitet. De beskriver hur en individ med en stark identitet har utvecklat förmågan att även kunna gå utanför den egna personen, att tänka empatiskt:

En person med stark identitet visar frihet i tänkande, förmåga till involvering i andra människor, mod att kämpa för något, förmåga att bearbeta det hindrande, accepterande och en icke-dömande hållning etc (Danielsson & Liljeroth, 1996, s. 138).

Jenkins (2008) skiljer även på *nominal* och *virtual identification*. Nominal identifikation är själva etiketten. Den virtuella identifikationen är vad etiketten står för, vad den innebär för individen, konsekvenserna. Samma nominella identifikation kan ha olika virtuell identifikation för olika individer. Den virtuella identifikationen kan variera över tid och i olika situationer.

Jenkins hävdar att kollektiv och individuell identifikation hör ihop och kan förstås på liknande sätt i många avseenden. De kommer båda till genom interaktion. Den största kontrasten mellan individuell identifikation och kollektiv identifikation, enligt Jenkins, är att individuell

identifikation betonar olikheter medan kollektiv identifikation betonar likheter. Det handlar dock bara om betoning, både likhet och olikhet samspelar i båda.

Erikson (1981) och Modigh och Olsson (2000) talar om identitetens olika utvecklingsfaser och ger en bild av hur identitetsprocessen går till. Det är viktigt att ett barn i de olika faserna får möta bland annat stimulans, uppmärksamhet och kärlek. I de olika faserna kan det ske positiv och negativ identitetsutveckling utifrån hur barnet blir bemött under sin uppväxt. Genom att bli positivt bemött utvecklar barnet en trygghet, tillit, medvetenhet och förtroende både mot andra i sin omgivning. Dessutom stärker barnet sin självkänsla och bygger upp sin förmåga att kunna lyckas i olika situationer, men även att våga söka ny kunskap hela tiden. Blir barnet negativt bemött är risken stor att barnet utvecklar en misstro mot andra i sin omgivning. De blir passiva, slappa och tvivlande individer som inte hittar sin plats i samhället. Får detta negativa bemötande fortsätta uppåt i åldrarna kan det även ge barnet skamkänslor över att inte duga och barnet känner en stor skuld över att göra fel och vara dålig. Barnet ser sig själv som mindervärdig och underlägsen i förhållande till andra. Barnet kan också vägra att gå till skolan och komma in i känslomässiga störningar. Finns det inte goda förebilder för barnet är risken stor att det blir ett avvikande beteende som kan visa sig i kriminalitet och trots. Evenshaug och Hallen (2001) beskriver utifrån ovanstående hur barnet tar på sig rollen som det svarta fåret och kan hamna i fel sällskap. Barnet tar hellre den rollen än att inte passa in någonstans och inte ha någon identitet.

#### 4.1.1 Identifikation som en interaktionsprocess

What people think about us is no less significant than what we think about ourselves. It is not enough simply to assert an identity; that assertion must also be validated, or not, by those with whom we have dealings. *Identity is never unilateral* (Jenkins, 2008, s. 42).

Identitet är aldrig ensidig skriver Jenkins (2008). Den identitet vi införlivar, måste valideras av andra. Andra har med andra ord ett stort inflytande på den identitet vi antar. Jenkins menar att dem jag identifierar mig med, dem jag har relationer med, och typen av dessa relationer, både bidrar till vem jag är och till den bild andra får av mig. Dessutom kan andra antingen bekräfta eller avvisa det eller den jag hävdar att jag är. Jenkins hävdar att makt och auktoritet är avgörande när det gäller vems definition som räknas. Jenkins definierar, och gör härmed skillnad mellan, makt och auktoritet. Han anser att makt innebär att dominera över andra genom tvång av något slag, medan auktoritet innebär en legitim dominans, att dominera över andra genom godkännande av andra.

Goffman (2004) skiljer på två uttrycksformer, det man *sänder ut* och det man *uttrycker*. Det första syftar på det man faktiskt säger, eller kommunicerar, det symbolerna man använder står för. Det andra syftar mer på det man utstrålar, mer eller mindre medvetet, "mellan raderna". Det kan man avläsa ofta i det icke-verbala. Han tar fokus på individens perspektiv i hur aktiv man är i vem man väljer att presentera sig som och hur det uppfattas av andra. Accepteras den bild man väljer att "sälja in" eller riskerar man att sälja in en bild av sig själv som upplevs av omvärlden som tillgjord och inte trovärdig?

Samhället är organiserat efter den principen att varje individ som besitter vissa sociala egenskaper har en moralisk rätt att vänta sig att andra ska värdera och behandla honom på ett tillbörligt sätt. Till den principen är en annan princip knuten, nämligen att en individ som underförstått eller uttryckligt låter förstå att han har vissa sociala egenskaper också bör vara den han utger sig för att vara (Goffman, 2004, s. 21).

Goffman (2004) hävdar att individen antar en *roll*, och individen kan tro på sin egen roll och sitt eget rollframträdande mer eller mindre mycket. Vid framträdandet använder individen en *fasad* som är det sätt som är lämpligast och mest passande att uttrycka sig på. Goffman menar att en given social fasad tenderar att bli institutionaliserad, att bli en kollektiv representation. Dessutom idealiserar man ofta sina framträdanden och tenderar att införliva samhällets ideal och sanktionerade värden i sina framträdanden. Goffman betonar också vikten av att upprätthålla den *expressiva kontrollen* d.v.s. ha kontroll på vad det är man vill förmedla, eller uttrycka. Små missar, även oavsiktliga, kan förstöra hela intrycket och ge en felaktig bild. Goffman anser att när en individ framträder inför andra så visar han upp en bild av situationen där han själv är en del ("hans jaguppfattning ingår som en viktig del" är Goffmans formulering, s. 210). Om det då inträffar något vid detta framträdande som gör att uttrycket inte stämmer överens med det intryck man siktade på får det konsekvenser på tre olika plan av den sociala verkligheten; För det första stoppas den sociala interaktionen upp och blir störd, situationen får en falsk atmosfär. För det andra anses det skedda som representativt för den handlandes förmåga, och speglar även av sig på den handlande individens "team", gruppstillhörighet. Ett avvikande beteende reflekterar även över på andra som har relationer till den avvikande individen. För det tredje ändrar den som har orsakat störningen sin uppfattning om sig själv. "Störningar i framträdandet får alltså konsekvenser på tre abstraktionsnivåer: ifråga om personligheten, interaktionen och den sociala strukturen" (s. 211).

Evenshaug och Hallen (2001), som beskriver Meads tankar, menar att små barn bedömer sig själva, speglar sig själva utifrån *signifikanta andra* i sin omgivning. Dessa signifikanta andra är i första hand föräldrar, men efter hand även jämnåriga och lärare. Med tiden kan barnet/den unge bedöma sig själv utifrån en mer generaliserande norm som man införlivar, *den generaliserade andre*.

Det organiserade samhälle eller den sociala grupp som ger individen hans jags enhet kallas "den generaliserade andre". Den generaliserade andras attityd är hela samhällets attityd (Mead, 1976, s. 120).

Evenshaug och Hallen (2001) beskriver att när jaget väl har formats är det relativt stabilt vilket innebär att barnet senare i livet söker de reaktioner, de signifikanta andra att spegla sig i som bekräftar jagbilden man har skapat. Detta för med sig att de signifikanta andra, bl. a. pedagoger i förskola/skola, som barnen relaterar till i unga år har en stor och viktig del i formandet av identiteten. Jaget utvecklas ur en process och i interaktion med andra, och medvetenheten om jaget uppstår i responsen hos andra. De som möter barnet, först i form av den signifikante andre, och senare som representant för den generaliserade andre, har i och med detta en makt att forma identiteten.

#### **4.1.2 Språkets betydelse för identitetsutvecklingen**

Medvetandet, jaget (identiteten) är sociala skapelser och de uppstår genom språket (Mead 1976). Språket har en stor betydelse för identitetens tillblivelse och formande. Språket möjliggör uppkomsten av jaget. Språkliga etiketter som "snäll", "dum", "orolig", "okoncentrerad", "duktig", "begåvad", "socialt kompetent", "långsam" o.s.v. sätter sig och fastnar och införlivas i självbilden och blir en del av identiteten. Så småningom blir identiteten och självbilden mer stabil och då väljer man att ta till sig de etiketter som passar in, som en självuppfyllande profetia. Andras reaktioner ses då som en bekräftelse (Evenshaug & Hallen, 2001). Mead tänker sig att individen för ett reflekterande samtal med sig själv först, en tankeprocess som blir en inre konversation. Denna tankeprocess leder fram till ett uttryck

som individen sedan förmedlar utåt till åhöraren. Man skiljer ut och tänker färdigt vad man hade tänkt säga innan man säger det. Man ger respons till sig själv och i detta sociala handlande uppstår jaget. Mead ger här uttryck för liknande tankar kring jagets reflexiva medvetenhet som Giddens (2008) beskriver.

Mead (1976) hävdar att rolltagandet är viktigt för att kunna se på sig själv som objekt. Det förutsätter att man ska kunna ta den andres perspektiv och se på sig själv och reagera på sig själv. Mead utformade en modell för hur vi speglar oss i andras reaktioner på oss, kallad spegelmodellen. Vi speglar oss i andra, snappar upp andras uppfattningar om oss själva, andras sätt att prata om oss.

Vi ser oss själva mer eller mindre som andra ser oss. Vi tilltalar oss själva omedvetet så som andra tilltalar oss; på samma sätt som sparven tar upp kanariefågeln ton tar vi upp språket omkring oss (Mead, 1976, s. 68).

### 4.1.3 Identitet och lärande

Dysthe (2003) refererar till Wenger som har en social inlärningsteori som påpekar ett nära samband mellan identitet och lärande. "Eftersom det omformar vad vi är och vad vi kan göra är lärandet en identitetserfarenhet. Utbildningsfrågor skall enligt Wenger främst betraktas som frågor om identitet och tillhörighet" (Dysthe, 2003, s. 65).

Hundeide (2003) menar att det är svårt att få ett samspel mellan en lärare och elev i skolan om inte läraren har en uppfattning att eleven kan följa med i undervisningen.

I ett utvecklingsammanhang är det därför viktigt att läraren tränas att aktivt söka efter positiva egenskaper och resurser och inrikta undervisningen på zonen för möjlig utveckling. Det innebär att man försöker se till att eleverna får en chans även om deras prestationer är svaga, och att man utgår från att det alltid finns en utvecklingszon där elevens motivation och vilja att prestera kan mobiliseras genom positiv bekräftelse och uppmuntran. Detta bör vara en av lärarens allra viktigaste uppgifter (Hundeide, 2003, s. 145).

### 4.1.4 Identitetens strukturer

Jenkins (2008) beskriver strukturerna *the self* och *mind*, som båda ryms inom begreppet identitet. De är skilda strukturer, men hör ihop. *Self* kanske närmast kan översättas med *jag*, medan *mind* närmast kan översättas med *sinne* (vår översättning). *Self* är individuellt, *mind* är mer kollektivt. Jenkins refererar till litteratur på området och menar även att man genomgående där skiljer på *self* och *person*, d v s att man skiljer på den man är inom sig (*self*) och den man visar sig med för andra, som man uppfattas i världen (*person*). Jenkins motsätter sig inte denna distinktion, men menar att både den inre, privata delen av ens identitet och den yttre, "den som syns", hänger ihop.

Goffman (2004) hävdar att individen vill ha reda på fakta om situationen när han inleder en interaktion med andra. Det går sällan att få alla fakta, och då måste han istället lita sig till yttre tecken, intryck av olika slag. Den som blir observerad kan välja att lämna naturliga intryck för den andre att ta in och analysera, men ofta, menar Goffman, väljer man att göra framträdanden för att framstå på ett speciellt sätt. Enligt Goffman lägger individerna i större utsträckning arbete på att *ge intryck av* att uppfylla de moraliska värden som är önskvärda än att faktiskt uppfylla dem. Goffman delar därför upp individen i två grundläggande

beståndsdelar: en *agerande individ* och en *rollgestalt*. De båda delarnas egenskaper är fundamentalt olika men har sin betydelse för föreställningen.

Goffman anser att rollgestalten och jaget är samma sak. Jaget blir alltså till i den gestaltning individen gör i sitt framträdande. Publiken, rekvisitan och alla individen interagerar med på scenen formar också jaget:

I den här rapporten har det framställda jaget betraktats som ett slags image, en föreställningsbild, i allmänhet en aktningvärd sådan, som individen i sitt framträdande på scenen och i sin rollgestaltning på ett effektivt sätt försöker förmå andra att göra sig av honom.//...// - det jaget - är en *produkt* av en scen som spelas upp och är inte en orsak till den (Goffman, 2004, s. 218).

Goffman definierar vidare den agerande individen:

De attributen hos individen i egenskap av agerande är inte enbart en beskriven effekt av speciella framträdanden; de är psykobiologiska till sin natur, och ändå tycks de uppstå i intim växelverkan med de tillfälligheter som präglar ett iscensatt framträdande (Goffman, 2004, s. 219).

Mead (1976) använder sig av begreppen *I* (jag) och *me* (mig), där *me* är socialt betingat och *I* är individuellt. *Me* och *I* uppstår och utvecklas tillsammans med andra och i samhället som vi lever i.

"I" är organismens respons på andras attityder; "me" är den organiserade uppsättning av attityder som man själv antar. De andras attityd utgör det organiserade "me" och sedan reagerar man gentemot det som ett "I" (Mead, 1976, s. 133).

Vi tar över roller från andra och våra beteenden anpassas efter detta.

Giddens (1999) uttrycker liknande tankar som Jenkins att identifikation sker i ett växelspel med omgivningen och med de två begreppen likhet/olikhet. För detta krävs, enligt Giddens en grundläggande trygghet. Giddens betonar andras viktiga funktion i denna utveckling hos barnet, och kopplar självidentitet till andras uppskattning. Även Giddens menar att identiteten kan ses som två strukturer, *jag* och *mig*. Förutsättningen för att dessa båda strukturer ska kunna utvecklas och för att barnet ska kunna skilja ut sin identitet från andra är en trygg tillit till sina omsorgspersoner;

I och med att den grundläggande tilliten utvecklas genom den kärleksfulla uppmärksamheten från de tidiga omsorgspersonerna, kommer den på ett avgörande sätt att koppla självidentiteten till andras uppskattning. Den ömsesidighet mellan barnet och omsorgspersonerna som den grundläggande tilliten förutsätter, är väsentligen en omedveten socialitet som föregår både ett "jag" och ett "mig", liksom den utgör förutsättningen för den framtida differentieringen mellan dem (Giddens, 1999, s. 51).

#### 4.1.5 Primär och sekundär identitet

Jenkins (2008) tar upp begreppet *primary identity* - primär identitet, d.v.s. identiteter som grundläggs tidigt i utvecklingen. Jenkins menar att spädbarnet blir medvetet om sig själv i relation till andra genom att jämföra och upptäcka likheter och olikheter med andra. Senare blir denna process mer förfinad: "Mummy says I'm a good girl, I hate aunty Meg, I am a bottom/top of the class" (s. 70) o.s.v. Jenkins anser att *selfhood* är en primär identitet. Primära identiteter kan förändras, men är mer motståndskraftiga mot förändring. Förmågan att

uppmärksamma människor är medfödd. Andra primära identiteter är kön och etnicitet, även om de, enligt Jenkins, kan vara mer flexibla.

Jenkins menar att identiteter som etableras tidigt är mindre flexibla än de som förvärfvas senare. Identiteter är aldrig helt färdiga; de är alltid påverkbara av yttre betingelser eftersom vi lever i samverkan med den yttre världen och påverkas av den. Jenkins förklarar denna tidiga identitets motståndskraft med att ju mer ensidigt givandet och tagandet mellan den inre och den yttre världen är, som i spädbarnsåren då det mesta kommer utifrån, desto mindre förhandlingsbar blir identiteten, det finns mindre manöverutrymme. Dessutom lär man sig tala under denna period och språk är centralt i identifikationsprocessen.

Jenkins lyfter även fram det dilemma ett barn kan komma att bli tvungen att hantera, där den bild barnet har av sig själv inte stämmer med den bild andra har av barnet;

Most strikingly, every child has to learn to live with her public image. This may differ from her self-image, is not always within her control, and may vary from context to context. The internal-external dialectic of identification, the problematic relationship between how we see ourselves and how others see us, is now a central concern and the theme of her life (Jenkins, 2008, s. 89).

## 4.2 Avvikande identitet

Jenkins (2008) hänvisar till Lemert som menar att avvikelse kan delas upp i primär och sekundär. *Primary deviance* är när man agerar lite avvikande, vilket kan bero på olika faktorer i interaktionen. Man hittar ursäkter, slätar över, ställer till rätta. Vi gör alla avvikande saker ibland utan att anses som avvikande individer. *Secondary deviance* utvecklas när omgivningen identifierar en som avvikande, och man tar till sig det och identifierar sig själv som avvikande. Man införlivar det i sin identitet. Jenkins påpekar även att avvikelse kan vara självvald. Individer kan välja en identitet p.g.a. att den är avvikande, t. ex. en avvikande livsstil. Avvikelseklassifikationer är kollektiva.

Jenkins (2008) refererar till Goffmans bok *Stigma*, från 1968. I den boken tar Goffman upp hur individer hanterar diskrepanser mellan hur de framstår för andra i interaktionen respektive hur de egentligen är. Goffman kallar dessa två identitetstyper för *actual* respektive *virtual identity*. Vi översätter *actual* här med *verklig* och *virtual* med *virtuell*. Individer med en av olika anledningar mindre accepterad *verklig* identitet vill vara *virtuellt* normal. Goffman menar, enligt Jenkins (2008) att stigma är gapet mellan den virtuella och den verkliga identiteten och den skam som medföljer om den avslöjas för andra. Jenkins anser dock att distinktionen verklig-virtuell är problematisk då det förefaller som att den verkliga, *the actual*, är mer sann (*real*) än den virtuella.

Danielsson och Liljeroth (1996) beskriver två identitetstyper utifrån Nissens modell; *trygghetsidentiteten* respektive *den positiva identiteten*. En person med trygghetsidentitet har en svag identitet och använder mycket psykisk energi till att dämpa ångest, och söker efter trygghet p.g.a. att han/hon är osäker. En trygg och säker person kan istället lägga kraften på att forma en positiv identitet. En person med trygghetsidentitet behöver, enligt Danielsson och Liljeroth, stöd för att få positiva erfarenheter.



## 4.2.1 Elever i behov av särskilt stöd

Karlsson (2012) har i sin studie av särskilda undervisningsgrupper funnit att skolan tillskriver eleverna olika beskrivningar som i sin tur leder till sociala identiteter. Det kan vara beskrivningar som "elev med utagerande beteende, socioemotionella svårigheter, elev med koncentrationssvårigheter och elev med ADHD" (s. 33). Eleverna har själva nästan inga tillfällen att få beskriva sig själva och möta de beskrivningar som de har blivit tilldelade. Att beskrivas av andra ser Karlsson som ett stort hot mot den personliga identiteten.

Människan skapar ordning i sin omgivning genom att kategorisera, beskriva och beteckna. Institutioner använder kategorisering och sociala identiteter som en resurs för att avgöra vilka problem de ska arbeta med och för att veta hur man ska lösa dessa i sin dagliga verksamhet (Karlsson, 2012, s. 33).

Karlsson pekar på att identiteter ibland ses som kortlivade men att de hela tiden finns med framåt i livet när tillskrivandet av identiteter sker. En elev kan exempelvis tolkas som "problematisk eller ha brister i social och emotionell förmåga, en som inte kan koncentrera sig eller en som har ADHD" (s. 35). Om en elev tillskrivs dessa beteenden finns det en stor risk att elevens andra identitetsaspekter hamnar efter.

Karlsson fann i sin studie att pedagogerna använde ett direkt tal till eleverna vilket fick eleverna att hamna i underläge. Pedagogerna visade att det var deras rättighet att ge eleverna beskrivningar och de använde beskrivningarna som redskap för att få eleverna att förstå sin problematik. Pedagogerna pratade hela tiden, i olika sammanhang, med varandra om elevernas problematik.

Eleverna fick varje skoldag höra att de var problematiska, ilska, orevliga, gnälliga, att de överdrev, sa emot osv., vilket i sin tur kunde leda till att de kom att se sig själva utifrån dessa problematiska identitetsbeskrivningar (Karlsson, 2012, s. 160).

Karlsson hävdar att elevernas identitetsutveckling både i skolan och i framtiden är i fara och eleverna riskerar att hamna utanför i sitt fortsatta liv.

Hjörne och Säljö (2008) har undersökt hur man inom elevhälsovården samtalar om elever i behov av särskilt stöd. De ser samtalen som ett sätt att definiera och identifiera elever:

En viktig aspekt av institutioners verksamheter är att de är med och skapar identiteter. Dessa identiteter blir en del av hur människor uppfattar en person och hans/hennes förutsättningar och hur man bemöter honom eller henne//...//Den tillskrivna identiteten bidrar också till att forma en människas uppfattning om sig själv och skapar förväntningar på vad man klarar av (Hjörne & Säljö, 2008, s. 70).

De fann att eleverna ofta kategoriserades efter diagnos och problematik och att det rådde ett individuellt perspektiv.

## 4.3 Makt

Persson (1991) menar att makt utövas överallt. Det finns maktrelationer där en person påverkar en annan, mellan exempelvis förälder och barn, lärare och elev, man och kvinna. Persson definierar makt som "en individuell eller kollektiv aktörs förmåga att framkalla,

förändra och hindra handlande och uppnå avsedda konsekvenser” (s. 19), en definition som passar in i olika sociala relationer även om inte alla sociala relationer är maktrelationer. Persson (2003) kallar relationen mellan lärare och elev som en trög maktrelation. Läraren har vissa rättigheter att påverka elevens handlande och har rätt att påverka eleven i klassrummet. När en lärare helt eller delvis uppnår det han/hon avsett utövar han/hon makt. Läraren i sin tur styrs uppifrån, hävdar Persson, men påverkas även av elevernas motivation.

### **4.3.1 Maktutövning i skolan**

Persson (2003) hävdar att många tycker att det är förvånande att man talar om maktutövning i skolan; skolans uppgift är ju bara att förmedla kunskap till eleverna. Persson anser dock att skolan är en plats dit barn tvingas att gå för att lära sig saker vare sig de vill eller inte. En del är motiverade, medan andra saknar den motivationen. Det krävs olika slags hjälp för att nå alla elever. För att kunna fungera ute i samhället är eleverna beroende av sin utbildning, och för att skolan ska kunna fungera krävs en viss sorts maktutövning. Skolan försöker hela tiden påverka elevernas handlande på ett visst sätt. På så sätt är hela verksamheten inom skolan en maktutövning. Persson menar att det finns personer i skolan som utövar makt men som inte är medvetna om att de gör det. Det finns även personer i skolan som är föremål för maktutövning men som inte heller är medvetna om det. Många personer i omgivningen kan berätta om hur deras egen skolupplevelse har varit. De har fått en stämpel på sig som t.ex. svaga, dumma och lågpresterande vilket har gett obehagliga minnen av skoltiden. Erfarenheterna av skolupplevelsorna har fått konsekvenser i dessa människors senare liv.

#### **4.3.1.1 Maktrelationer/utövning**

Persson (2003) delar in maktrelationerna i fem olika aspekter:

- Människoförflyttande maktutövning innebär att eleverna kommer till skolan och som försöker göra eleverna medvetna om sin skolsituation och utbildning.
- Kunskapsdefinierande maktutövning innebär att man försöker påverka elevens kunskapsinhämtning och närvaro i skolan.
- Tidsorganiserande maktutövning innebär att man försöker få in eleverna i sociala och individuella tidtabeller som ska hjälpa dem att kunna samordna med övriga samhället.
- Människodefinierande maktutövning innebär att man försöker placera och sortera elevernas mognad och utveckling i olika mönster som ska passa ihop med det som anses vara den ”generaliserade genomsnittseleven” (s. 47).
- Människoförändrande maktutövning innebär att man försöker ändra personligheten och medvetandet hos eleverna. Man försöker ge eleverna olika handlingsmönster som passar ihop med det som vi vuxna tycker är viktigt när det gäller t.ex. moral, värderingar och tänkande.

Persson påpekar att när det gäller den människodefinierande maktutövningen försöker skolan inte bara att utforma system för hur eleven ska utvecklas kroppsligt, intellektuellt och socialt, utan framför allt att värdera denna utveckling.

Eleverna måste utvecklas utifrån sina egna villkor. Genom att av varje elev förvänta sig och försöka åstadkomma en ”normal utveckling” definierar skolan en utvecklingstabell vilken eleverna bör följa. Därmed producerar skolan normalitet men också avvikelse från uppställda normer (Persson, 2003, s. 141).

Persson hävdar att varje individ är unik och följaktligen är varje elevs individuella intellektuella utveckling också unik. Problem uppstår när värderingen av eleven inte görs i förhållande till den unike elevens förmåga att utvecklas, utan i förhållande till en norm, "en magisk gestalt som kallas den generaliserade genomsnittseleven" (s. 146). Här ser Persson paralleller till Meads generaliserade andre (Mead, 1976).

Skolan ska bidra till elevens utveckling påpekar Persson, men menar att skolan har en plan uppifrån som den måste följa och i denna plan står det vad man som elev förväntas kunna vid olika tillfällen. De elever som inte motsvarar dessa förväntningar definieras utifrån t.ex. beteendeproblem. Betygen är ett stort problem för dessa elever, då man genom betygen får ett kvitto på hur avvikande man kan vara. Persson menar att skolan inte tar det ansvar som krävs gällande de elever som är svaga och lågpresterande. Att vara annorlunda ska inte innebära känslan av att vara sämre, anser Persson, då detta inte främjar vidare utveckling hos eleven.

#### **4.3.1.2 Har familjen betydelse?**

Crafoord (2007) menar att familjen kan skydda barnen genom olika maktförhållanden samtidigt som dessa maktförhållanden också kan väcka rädsla hos barnen om vad som kan hända i familjen. "Vad händer om jag blir övergiven? Tänk om någon slår mig!"(s. 40).

Alla barn har med sig olika erfarenheter av makt. Det som påverkar barnen är hur de har blivit bemötta av vuxna i familjen. När barnen kommer till förskolan och skolan möts de av andra vuxna. Utifrån sin tidigare erfarenhet av vuxna för barnet över och tolkar maktsituationen i skolan. Barn som inte har en trygg erfarenhet av vuxna med sig blir lätt misstänksamma och bråkiga eftersom de tror att de vuxna i skolan är som de vuxna de stött på tidigare.

För att vinna de här barnens förtroende måste lärarna i mötet med barnet våga öppna nya kommunikationsvägar än det maktspråk eller opålitlighet som dessa barn tidigare upplevt//...//Impulserna väcks så att säga genom barnets omedvetna förväntanssignaler. Onda cirklar kan i värsta fall uppstå (Crafoord, 2007, s. 41).

Crafoord påpekar att:

Barn behöver vuxna. Tillit skapas av borde ordet "ja" och "nej". De som inte har mött vuxenvärlden på ett bra sätt i hemmen borde få en ny chans i skolan. Just de barn som skapar konflikter genom förstörelse eller mobbning är de som i sin aningslöshet i hemlighet hoppas på att de vuxna i skolan skall komma att utöva sin makt och lösa konflikterna på ett vuxet sätt. Visar de sig vuxna den uppgiften och om de vågar en bestämd tydlighet, släpper kanske rädslan och krampen hos dessa barn, och ett mer genuint demokratiskt samarbete kan ge dessa "problembarn" en verklig chans att utan rädsla växa i ett utvecklande samspel med vuxna (Crafoord, 2007, s 43).

Crafoord hävdar också att för många år sedan hade skolan en auktoritär maktutövning medan det idag är en mer demokratisk anda. Alla i skolans värld skall mötas på lika villkor. Genom att tänka mer demokratiskt går man mer och mer bort från den auktoritära delen. Det är viktigt att tänka på att inte riskera sin roll som vuxen genom att bara tänka jämställt. Oavsett hur mycket samhället förändras så måste det alltid finnas en maktkamp mellan vuxna och barn.

#### **4.3.1.3 Har skolan betydelse?**

Skolan är en plats som främst befolkas av unga människor. Lärarens uppgift är att arbeta tillsammans med dessa unga människor för att skapa goda förutsättningar för lärande och utveckling (Thornberg 2007, s. 75).

Steinberg (2005) hävdar att det ständigt pågår ett maktförhållande mellan lärare och elever. Emellanåt använder lärare sin makt för att skapa lugn och ro i sitt klassrum. Målet är att finna en ömsesidig respekt där eleverna och lärarna respekterar varandra i olika situationer. Förr var det mer vanligt även med fysisk makt, men nu, sedan agan tagits bort, dominerar den psykiska makten.

När läraren "tappar kontrollen" tar han till gnäll, sarkasmer, utskällningar och hög röst. Han kan hota med sänkt betyg, att ringa hem, att flytta eleven och han kan visa sitt ogillande genom att ta avstånd (Steinberg, 2005, s. 24).

Även Kimber (2005) menar att det pågår en ömsesidighet mellan lärare och elever. Hon hävdar att det är oerhört viktigt hur man bemöter en elev. Alla som är inblandade är delaktiga och ansvariga för det som sker i klassrummet. Det går inte att förändra någon annan, utan man måste gå till sig själv först och göra förändringar. Det är viktigt att läraren betar sig som den vuxne i de olika mötena med eleverna. Läraren måste visa vem som ansvarar i klassrummet. För att det ska fungera bra i klassrummet är det viktigt att hierarkin och gränserna är tydliga och korrekta.

I klassrummet sker ständigt olika processer. Kimber anser att det är lätt att man i skolan hamnar i negativa processer. Man ska försöka arbeta bort de negativa processerna och få fram de positiva processerna. Hon hävdar att det snarare handlar om *hur* man samspekar än vad man samspekar *kring*.

Barn lär sig hur de ska uppföra sig till stor del beroende på vilken uppmärksamhet beteendet får av de vuxna runt omkring dem. Genom att uppmärksamma något kommunicerar vi till barnet vad som är viktigt. När vi inte uppmärksammar något signalerar vi till barnet att det är oviktigt. Sådant vi uppmärksammar vill barnet göra mer av eftersom drivkraften är att bli bekräftad av de vuxna i omgivningen (Kimber, 2005, s. 18-19).

Barn som inte får någon uppmärksamhet ser till att få uppmärksamhet genom att bete sig på ett negativt sätt, skriver Kimber. Hon hävdar att barn som lärt sig detta tidigt får sitt negativa beteende förstärkt först hemma, därefter på förskola och i skolan. På så sätt är alla delaktiga i att ha skapat en beteendeproblematik. Kimber uppmanar till att vända den utvecklingen så tidigt som möjligt, och menar att man som pedagog kan arbeta med detta medvetet både på individ- och på gruppnivå. "Det är viktigt att man som pedagog ser sin roll i formandet av elevernas positiva och negativa beteende" (2005, s. 19).

Kimber påpekar också att något man absolut bör undvika i skolarbetet är så kallade sänkningar.

Sänkningar är kommentarer, miner eller gester som talar om för någon att den inte duger. När man sänker en människa tar man inte ansvar för det man säger eller gör när man ger kritik. När man kritiserar någon talar man ju om vad man tycker för att den andre ska ha en chans att göra något åt det, men vid en sänkning antyder man att det bara är så här. Sänkningar kan vara kommentarer som "Du som är så duktig borde väl klara det där." "Har du inte förstått det där ännu?", "Du som tränat så länge borde väl klara det där." Sänkningar kan också utgöras av blickar eller gester som till exempel att höja på ögonbrynen. Man bör göra sina elever uppmärksamma på sänkningar och också träna dem i att hantera dem. Sänkningar hör inte hemma i skolan, och framförallt inte sänkningar från de vuxna. Vill vi att våra elever ska växa och utvecklas ska vi inte använda tekniker som får dem att krympa och känna sig dumma. (Kimber, 2005, s. 50-51)

Jenner (2004) beskriver samhällets betydelse. Han menar att vi i samhället hela tiden bildar olika uppfattningar om de människor som vi möter. Pedagoger som möter sina elever gör på samma sätt. Skillnaden är hur man formar dessa uppfattningar. Det är vanligt att man ser på andra utifrån hur man själv är och vilka behov man har. En del människor uppfattar andra utifrån hur de ser ut och hur de uppför sig. Denna uppfattning kan pågå länge innan den ändrar sig. Människor kategoriserar och sätter etiketter på dem som de träffar. De kan exempelvis vara "bra", "dåliga", "trevliga" eller "tröga". Något som Jenner finner anmärkningsvärt är hur människor är snara att omorganisera sin uppfattning för att lösa en motsättning;

Om en "duktig" elev misslyckas på ett prov, så "hade han en dålig dag". Och det är väl ingen större fara (kan man tänka), om läraren gör den här attributionen i det här fallet. Men om en "dålig" elev lyckas bra, så var det en engångsföreteelse, "ett lyckoskott", men inte början på något nytt (Jenner, 2004, s. 71).

Jenner anser också att "...de personer som eleven uppfattar som betydelsefulla är de som troligast kommer att ha inflytande på elevens uppfattning om sig själv" (s. 75).

#### **4.4 Självbildens betydelse för studieresultat**

Giota skriver, i sin artikel från 2002, att skolan har en stor betydelse för elevers utveckling då den är samhällets största satsning på barn och ungdom, och vår största mötes- och arbetsplats. Giota visar hur svårt det är för elever att anpassa sig efter de krav som ställs inom skolans värld. Elever tappar ofta sin motivation och självkänsla eftersom de måste ändra sin värld så att den motsvarar den värld som vi vuxna byggt upp. Många elever slutar att arbeta i skolan för att skydda sig själva mot misslyckande. Känner sig eleven misslyckad i skolan är risken stor att detta även visar sig utanför skolan. Eleven anpassar sig hela tiden efter de krav som ställs på dem. Det är viktigt att se eleven och hans/hennes inre värld i sin helhet, både inom skolan och i resten av samhället.

En god eller dålig självkänsla eller "självbild" i skolåldern är oftast 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 (Giota, 2002, s 287).

Taube menar, enligt Nilholm (2012), att självbilden är betydelsefull för att lyckas i skolan med läsning och skrivning. Hon beskriver att känslan av att inte duga sänker tilliten till den egna förmågan. Detta kan leda till att man drar sig för att läsa och skriva, vilket innebär att man inte får möjlighet att träna den förmågan vidare. Man hamnar lätt i en ond cirkel.

Hundeide (2003) hävdar att omgivningens uppfattning av en elev kan påverka elevens uppfattning av sig själv både på ett positivt eller ett negativt sätt. Beroende på hur eleven blir bemött kan man plocka fram eller ta bort de utvecklingsmöjligheter som eleven kan ha. Det är vanligt att vi letar efter individuella fel eller brister, så att felet ligger hos eleven istället för i omgivningen, menar Hundeide:

De rollförväntningar och positioner som förhandlas fram har tydliga konsekvenser för elevernas skolprestationer. På så sätt blir barnets självuppfattning och uppträdande (inklusive dess prestationer) ett resultat av en förhandling om roller och positioner där både barnet, lärare, vänner och familj medverkar (Hundeide, 2003, s. 147).

Sammanfattningsvis har i denna litteraturgenomgång olika aspekter av identitetsbegreppet och teorier kring identitetsutveckling presenterats utifrån aktuell forskning på området. Forskning har redogjorts för som tar upp makt i skolan och hur bemötande från omgivningen kan påverka självbilden och förandet av identiteten, vilket i sin tur kan påverka skolresultat.

## 5 Teoretisk ram

Symbolisk interaktionism och sociokulturell lärandeteori används som teoretisk utgångspunkt i denna studie. Teorierna är lämpliga då de båda betonar språkets och samspelets betydelse för individens utveckling.

### 5.1 Symbolisk interaktionism

Symbolisk interaktionism är en del av socialpsykologin. Socialpsykologins viktigaste ståndpunkt är att individuella handlingar är sammankopplade med sociala handlingar. En av den symboliska interaktionismens företrädare är Mead. Det var inte han själv som kom på namnet utan det myntades av Blumer, som var en av Meads studenter (Vaage, 2003). Mead har sitt ursprung i behaviorismen, men då han även sätter individen i ett socialt sammanhang kan den inriktningen kallas för social behaviorism, vilken skiljer sig från den mer traditionella watsonistiska behaviorismen. Mead räknar även med fenomenet introspektion, de subjektiva upplevelserna, medvetenhet och reflektion vilket mer traditionell behaviorism inte gör (Mead, 1976). Trost och Levin (2010) menar att ”symbolisk interaktionism är ett synsätt, ett perspektiv, en utgångspunkt för en analys av den sociala verkligheten” (Trost & Levin, 2010, s. 12) och hänvisar till fem grundstenar som symboliserar symbolisk interaktionism. Dessa hörnstenar är: *definition av situationen, social interaktion, symboler, en aktiv människa och betoning av nuet.*

*Definition av situationen* kan förklaras som att det en människa är med om och som styr beteendet, blir dess verklighet. De olika situationerna påverkas inte bara av de människor som man möter utan hela den situation som man befinner sig i. Hur vi mår påverkar också. Allt som vi är med om är subjektivt. Verkligheten upplevs som objektiv när vi tillsammans med andra hittar gemensamma namn på olika händelser och känner att vi är i alla fall ganska överens om hur viktiga de är för oss.

*Social interaktion* är en viktig del inom symbolisk interaktionism. Man interagerar inte bara genom samtal utan också med hjälp av kroppsspråket. Social interaktion pågår hela tiden.

Den generaliserade andra är det organiserade samhället eller den sociala grupp som ger individen ett eget jag. Det sker genom att individen uppfattar åsikter, normer och förväntningar hos den generaliserade andra som en enhet bestående av samhället eller gruppen (Trost & Levin, 2010, s. 78).

*Symboler* är viktiga i vår interaktion med andra. Orden som vi hela tiden använder är en typ av symboler. Orden kan inte bara ha en mening för oss själva utan de måste betyda samma för andra i vår omgivning för att de ska bli kallade symboler. ”Åter, utan ett ords betydelse är avhängigt definitionen av situationen; utan en definition av situationen är ordet eller termen ingen symbol” (Trost & Levin, 2010, s. 21). Mead (1976) menar att gester och symboler inte får någon signifikans, blir ingen signifikant symbol eller gest, förrän den som utför gesten eller symbolen själv kan tolka meningen i sin egen gest. För detta krävs en medvetenhet. Den signifikanta symbolen är inte godtycklig utan alltid en fas i en handling (Mead, 1976). Av alla gester är den vokala gesten, enligt Mead, den sanna källan till det äkta språket eftersom det påverkar alla individer så likartat. Det låter likadant för mig som för dig. En icke-verbal gest kan uppfattas olika; jag kan inte själv se vad jag har för ansiktsuttryck t. ex.

*Människan är hela tiden aktiv* i olika processer. Allt kan förändras. ”Människan är inte, människan gör!” (Trost & Levin, 2010, s. 22). Mead anser att vi använder vår intelligens i olika situationer. Genom att vi använder vårt språk när vi är aktiva är inlärd beteenden sociala. Mead delar in jaget i två delar, *me* och *I*. *Me* har samlat på sig det som en människa upplevt under sin livstid. *Me* är andras attityder, organiserade och övertagna in i vårt eget jag, det som vi har i vårt minne, både medvetet och omedvetet. I *me* finns vårt samvete och samvetet blir en produkt av den socialisation som vi ingår i. *I* är den aktiva och spontana. Det är genom *I* som vi handlar i olika situationer. *Me* hjälper till att bromsa upp där det behövs. Om *I* gör något, så lagrar *me* det (Trost & Levin, 2010).

Människan finns hela tiden i *nuet* och interagerar i *nuet*. Vi är hela tiden med i processer och förändras ständigt. ”Men viktigt inom symbolisk interaktionism är uppfattningen att minnet inte bara behåller det erfarna utan även det glömda finns *integrerat* i de nyare meningarna och värderingarna” (Trost & Levin, 2010, s. 26). Vår historia och det vi har varit med om tidigare är inte orsaken till varför vi handlar som vi gör i *nuet*. Vi använder oss av det som vi lärt oss och använder det i *nuet*.

Denna studie fokuserar på hur individen utvecklar sin identitet i samspel och i social interaktion med andra i dess omvärld. I samspelet får symboler en viktig funktion, varav språket har den mest framträdande rollen. Inom symbolisk interaktionism ses identitetsutvecklingen som en följd av hur individen speglar sig i andras reaktioner och responser på det individen sänder ut. I föreliggande studie står kunskap om pedagogers medvetenhet om vad som påverkar barns identitetsutveckling och den makt de har att påverka barns identitetsutveckling i fokus.

## 5.2 Sociokulturell lärandeteori

Det sociokulturella perspektivet utgår från tankar hos Dewey, Mead, Vygotskij och Bakhtin. Alla betonar interaktion och samverkan. Dewey och Mead hävdar att kunskap erövrar när människor samverkar med varandra medan Vygotskij och Bakhtin anser att man även måste titta på det historiska för att förstå hur en människa handlar (Dysthe, 2003).

Ett viktigt begrepp inom det sociokulturella perspektivet är *kultur*, och med kultur menas då allt som förvärfas genom interaktion med omvärlden - idéer, värderingar, kunskaper och andra resurser (Säljö, 2010). I kulturen ingår även fysiska redskap eller verktyg som hjälper oss i vårt kunskapande och lärande. Dessa verktyg kallas *artefakter*. Utvecklandet och bruket av artefakter gör att vi människor lever i en relativt artificiell värld, till skillnad från djuren. Det mänskliga språket har en unik särställning när det gäller förmåga att skapa och kommunicera kunskap. Säljö menar att människans kunskap i stor utsträckning är språklig till sin natur. Dysthe (2003) hävdar också att språket är ett viktigt redskap då kommunikativa processer förutsätter människans lärande och utveckling enligt det sociokulturella perspektivet. Man ser inte språket och kommunikationen enbart som ett medel för lärandet utan de är själva grundvillkoret för att lärande och tänkande över huvud taget ska kunna komma till stånd, skriver Dysthe.

Det kännetecknande för den sociokulturella teoribildningen är just att människan formas av sociokulturella faktorer;



Våra sätt att bete oss, tänka, kommunicera och uppfatta verkligheten, är formade av sociala och kulturella erfarenheter och kan inte i särskilt stor utsträckning förklaras med hänvisning till instinkter eller genetiskt programmerade reflexer och beteenden (Säljö, 2010, s. 35).

Säljö (2010) menar att människan går från en utveckling som i tidiga år i huvudsak påverkas av biologiska faktorer till en utveckling som alltmer påverkas av sociokulturella faktorer. Ju äldre barnet blir desto mindre beroende är det av naturbundna utvecklingsförlopp och desto större påverkan får kulturen och det sociala sammanhang barnet befinner sig i, när det gäller kommunikation, tänkande och omvärldsuppfattning, anser Säljö.

Inom det sociokulturella perspektivet skiljer man på *primär* och *sekundär socialisation*. Den primära socialisationen sker i familjen, i den lilla gemenskapen närmast barnet. De mest grundläggande och viktigaste kunskaperna och färdigheterna för livet förmedlas här. Man lär sig av och med dem som står en närmast och som man har en nära och djup relation med. Den sekundära socialisationen sker sedan när barnet kommer ut i livet och börjar i förskola och skola och andra institutioner. Där har man inte samma nära och djupa relation mellan lärare och elev som i hemmet. Säljö hävdar också att det är en skillnad i hur kunskaper lärs ut i hemmet jämfört med i skolan. I hemmet lärs kunskaper ut genom att barnet får observera och delta när det händer, barnet är med och lagar mat o.s.v. I skolan har lärandet ofta dekontextualiserats och lärandet är ett mål i sig. Säljö menar att denna dekontextualisering både är en förutsättning för lärande i ett komplext samhälle men är samtidigt det som skapar många av de problem att lära som vi kan se i skolan.

Ett ytterligare centralt begrepp inom det sociokulturella perspektivet är *närmaste utvecklingszon*. Vygotskij etablerade detta begrepp och syftade på avståndet mellan vad individen kan prestera på egen hand utan stöd, och vad den kan prestera med stöd. Utvecklingszonen ligger alltså mellan den uppnådda kompetensen och den potentiella kompetensen och är den zon där man är mottaglig för stöd från någon som är mer kompetent (Säljö, 2010).

Det sociokulturella perspektivet betonar att lärande sker i ett samarbete i en kontext och inte bara mellan individer i olika sammanhang. Både skolan och hemmet är viktiga komponenter. Samarbete och interaktion betonas som något mycket betydelsefullt i ett lärande. Det är oerhört viktigt att befinna sig i olika sociala situationer för att vara med när lärande sker. Lärande är *situerat, socialt, distribuerat, medierat* och lärande innebär ett *deltagande i en praxisgemenskap*. Dessutom är *språket* grundläggande i läroprocesserna (Dysthe, 2003).

Dysthe menar att det är viktigt med *motivationen* inom det sociokulturella perspektivet. Man menar att motivationen finns i de förväntningar som finns i samhället och kulturen. Dessutom är det viktigt att skolan ger eleverna en chans till att vara aktiva genom en bra skolmiljö och lärorika situationer.

Det gäller att skapa interaktionsformer och miljöer där individen känner sig accepterad och som på ett positivt sätt kan forma den lärandes identitet, bl.a. genom att eleven känner sig uppskattad både som någon som kan något och som någon som kan betyda något för andra (Dysthe, 2003, s. 38).

Det sociokulturella perspektivet visar tydligt att viljan att lära beror på upplevelsen av meningsfullhet, vilket i sin tur beror på om kunskap och lärande betraktas som viktiga i de grupper som man ingår i (Dysthe, 2003, s. 39).

Denna studie fokuserar på identitetsutvecklingen hos barn och vilka faktorer som påverkar den. Inom den sociokulturella lärandeteorin betonas det sammanhang människan befinner sig i, den kultur, den historia, de relationer som människan har. Språket har en stor betydelse för utvecklingen och människan lär och utvecklas i ett samspel med omgivningen och i relationer och interaktioner.

Dessa faktorer för identitetsutvecklingen, språket, samspelet, den sociala interaktionen och sammanhanget har symbolisk interaktionism och den sociokulturella lärandeteorin gemensamt, och passar väl in för såväl syfte som metodval i föreliggande studie.

## 6 Metod

I detta avsnitt redogörs för val av metod, urval, bortfall samt genomförande av studien. Därefter presenteras de ställningstaganden som gjorts omkring studiens etiska aspekter och slutligen redogörs tankar kring studiens validitet, reliabilitet och generaliserbarhet.

### 6.1 Metodval - fokusgruppintervju

För att kunna undersöka människors attityder, tankar och medvetenhet krävs en form av kvalitativ forskningsansats. Syftet med en kvalitativ forskningsansats är att försöka förstå informantens vardagsliv utifrån dennes eget perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2010). En kvantitativ studie som resulterar i kvantifierbara data bestående av siffror och jämförbar statistik skulle inte tjäna vårt syfte, då vi är mer intresserade av att få en förståelse för hur människor tänker snarare än för hur många som tänker på ett visst sätt.

Då vi är intresserade av en grupp individers tankar, inte hur de handlar i praktiken, utan hur de resonerar och tänker var det mer aktuellt med någon form av intervjuer snarare än observationer. Eftersom vi ville undersöka pedagogernas medvetenhet om ett ämne kunde det vara svårt att ställa direkta frågor om detta. Ett sätt att få ta del av hur människor uppfattar, upplever och tolkar ett ämne utan att som forskare styra alltför mycket är att använda sig av fokusgruppsintervjuer (Wibeck, 2011).

En fokusgrupp är en grupp där ett antal människor träffas för att samtala kring ett gemensamt ämne. Detta samtal sker under en begränsad tid. En samtalsledare, moderator, leder samtalet om det behövs, men det bästa är om gruppdeltagarna själva samtalar sinsemellan.

I ett sociokulturellt perspektiv betonas släktskapet mellan tänkande och kommunikation. Det är genom deltagande i kommunikation som individen möter och kan ta till sig nya sätt att tänka, resonera och handla (Säljö, 2010, s. 115).

Man lär sig och tar till sig kunskap genom språk, och detta lärande sker i samspel med andra. Fokusgrupp som metod är ett sätt att kunna få till stånd dels ett sätt för oss att få data för vår undersökning, men även skapa en möjlighet för våra deltagare att utveckla deras lärande. Dessutom får vi möjlighet att få ta del av detta lärande. Man kan även med fördel använda sig av en observatör vid samtalen som observerar icke-verbala signaler, och som assisterar med teknik o. dyl. (Wibeck, 2011).

### 6.2 Urval

Identiteten är flexibel och påverkbar under hela vår livstid, men kanske allra mest formbar under de tidiga åren av våra liv. I denna studie läggs därför fokus på att ta del av pedagogers tankar under barns hela skoltid, därav valet att samtala med pedagoger från förskolan och uppåt. Halkier (2010) menar att fokusgrupper "är bra på att producera data som belyser normer i grupper praktiker och tolkningar" (Halkier, 2010, s. 108). Pedagogerna ska reflektera och sätta sina tankar i ett pedagogiskt sammanhang och det tror vi att man gör lättare tillsammans med dem som arbetar inom samma verksamhet. Fokus är de olika verksamheterna som barn befinner sig i och de personer som barnen möter där. Detta gör att vi i vår studie ville ha med de personer som arbetar i de olika verksamheterna oavsett yrkeskategori. Det är en fördel med att ha existerande arbetslag i våra fokusgrupper då det kan

underlätta samtalets flyt när gruppen redan är en social enhet. Då det är av vikt att deltagarna vågar och kan samtala även om lite svårare ämnen känner vi att våra grupper behöver vara trygga med varandra. Människor som har en relation delger varandra åsikter och personlig information (Wibeck, 2011).

Fokusgrupper producerar en stor mängd data och är mycket arbetsintensiva (Wibeck, 2011 och Halkier, 2010). Wibeck rekommenderar att man använder sig av minst två fokusgrupper med 4-6 deltagare i varje. Då fokusgrupperna i studien bestod av redan etablerade arbetslag blev storleken på arbetslagen avgörande hur stora fokusgrupperna blev. Halkier menar att för ett forskningsprojekt som enbart baseras på fokusgrupper är det ett minimum med sex grupper. Detta, betonar Halkier, gäller dock för fleråriga forskningsprojekt och inte för studentuppsatser. För att hinna med att utföra undersökningen på ett tillfredsställande vis inom tidsramen och ändå få ett tillräckligt stort dataunderlag för vår uppsats planerades att använda fyra fokusgrupper, två från förskolan och två från grundskolan. För att få möjlighet att pröva vår metod valdes även en pilotgrupp ut efter samma kriterier som undersökningsgrupperna, då detta rekommenderas av Halkier (2010) "Därför är det alltid en god idé att göra en pilotintervju. Har man tur blir fokusgruppen så bra att den kan ingå i det allmänna datamaterialet" (s. 45).

Urvalskriterier för fokusgrupperna var alltså att de bestod av redan existerande arbetslag inom förskolan och grundskolan samt att de var arbetslag som sedan tidigare är vana att diskutera och analysera.

För att komma i kontakt med lämpliga arbetslag kontaktades förskolechefer och rektorer i olika kommuner via telefon och/eller mail. Tanken var att dessa kunde fungera som kontaktpersoner som kunde informera om lämpliga arbetslag till undersökningen (Wibeck, 2011). Totalt kontaktades sjutton förskolechefer/rektorer i tre kommuner. Även förskollärare och lärare i vår bekantskapskrets, kontaktades, för vidare rekrytering av deltagare. Vi använde oss då av vad Halkier (2010) refererar till som *snowball sampling*. Information och missivbrev (se bilaga 1) distribuerades ut, tillsammans med en personlig inbjudan om att besöka skolan/förskolan för att informera ytterligare.

De förskolor och skolor som kontaktades var alla kommunala förskolor och skolor. Vi gick inte medvetet ut och valde ut vilka skolor vi ville ha med utifrån typen av verksamhet, utan arbetslagen som slutligen tackade ja mer eller mindre "valde sig själva". Det framkom då att alla arbetslagen hade erfarenhet av att arbeta med barn i behov av särskilt stöd, antingen genom organisation (ett av arbetslagen i förskolan arbetade i en resursgrupp och de båda arbetslagen från grundskolan arbetade i särskild undervisningsgrupp) och/eller av att de var lokaliserade i områden med social problematik (båda arbetslagen i förskolan).

### **6.3 Bortfall**

Fyra arbetslag ville delta i studien. Sammanlagt bestod dessa arbetslag av tretton pedagoger. Vid två av intervjutillfällena var en pedagog borta från arbetslaget av olika anledningar. Det blev alltså ett bortfall på två pedagoger av ursprungliga tretton.

### **6.4 Genomförande**

Inför samtalen hade vi fått kontakt med fyra arbetslag som ville delta i studien. Vi gjorde bedömningen tillsammans med vår handledare att den tänkta pilotgruppen istället fick ingå

som undersökningsgrupp för att vi skulle få ett tillräckligt stort datamaterial till studien. Fokusgruppsintervjuerna utfördes på arbetslagens arbetsplats. Arbetslagen hade bestämt tid och plats. Samtalen introducerades med en presentation av syftet med undersökningen, samtalsupplägg, genomgång av moderatören och observatörens roller och Vetenskapsrådets etiska krav, informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet gick igenom (Vetenskapsrådet, 2002). Därefter satte samtalen igång enligt intervjuguide (se bilaga 2) baserad på vad Halkier (2010) kallar "trattmodellen", d.v.s. man inleder med frågor som är lite mer allmänt hållna och smalnar av längre fram i samtalen så att samtalen mer kretsar kring det ämne man är ute efter mot slutet. Detta är en kombination av den "lösa" och den "strama" modellen (Halkier, 2010). Under samtalen användes inledningsfrågor och tre övningar. Pedagogerna ombads att studera, reflektera över, samtala kring och därefter para ihop olika uttryck (bilaga 3 och 4). De fick titta på ett filmklipp, som är hämtat från en internetkurs på ur.se (Steinberg, 2005). Till sist fick de läsa ett case (bilaga 5, 6 och 7 beroende på ålder på de barn de arbetar med; arbetslag 1 och 2 läste bilaga 5, arbetslag 3 läste bilaga 6 och arbetslag 4 läste bilaga 7). Dessa övningar följdes av frågor och uppmaningar till pedagogerna med syfte att få dem att reflektera vidare. För varje övning fick pedagogerna först reflektera för sig själva, därefter gemensamt, utom vid filmen, som de såg gemensamt och reflekterade över gemensamt.

Vi hade rollerna som moderator respektive observatör vid samtalen och medverkade vid alla samtal. Vi turades om i dessa båda roller. Moderatören introducerade ämnena och övningarna men höll sig i övrigt i bakgrunden. Observatören antecknade, skötte det praktiska och sammanfattade samtalen mot slutet (Wibeck, 2011). Samtalen tog mellan 1 och 1,5 timme. De spelades in på två diktafoner och transkriberades. I samband med transkriptionen avidentifierades samtliga deltagare.

## **6.5 Analysförfarande och bearbetning**

Enligt Wibeck (2011) är syftet med analysen av materialet från fokusgrupperna att komma åt olika aspekter av det som sägs. Det finns enligt henne ingen specifik analysmetod när det gäller fokusgrupper. Forskningsfrågan styr datainsamlingen och analysmetod. Datainsamling och analys sker parallellt. Man får dock vara på sin vakt så att man inte blir färgad av analyserna när man gör vidare intervjuer. Hela analysprocessen handlar om att "koda materialet, dela upp det i enheter och söka efter trender och mönster" (Wibeck, 2011, s. 100).

Bearbetningen av datamaterialet inleddes med en kodning av de olika uttalanden som pedagogerna gjort. Dessa kodades med avseende på vad som var temat för det som pedagogerna talade om. De olika koderna färgkodades och sorterades därefter in under de olika frågorna som hade ställts i samtalen. Alla pedagogernas uttalanden fördes alltså in under samma frågeställningar, och delades inte upp arbetslag för arbetslag. Valet att bearbeta allt datamaterial som en helhet togs för att få en enhetlig bild av pedagogernas tankar. Dessutom fanns en etisk aspekt på detta förfarande då datamaterialet härstammade från ett relativt litet deltagarantal och det vore relativt lätt för pedagogerna att annars känna igen sig i redovisningen. Den ursprungliga uppdelningen i arbetslag behölls som referens vid sidan av bearbetningen för jämförelse om det visade sig att det uppkom intressanta skillnader i materialet som behövde analyseras vidare med hänsyn till bakgrundsfaktorer såsom upptagningsområde, ålder på barnen, skolform, pedagogernas yrke, kön, erfarenhet o.s.v. Efter insorteringen under intervjufrågorna analyserades materialet vidare och ordnades upp efter olika teman.

Materialet analyserades på nytt, och jämfördes från helhet till delar upprepade gånger, liksom en hermeneutisk cirkel för att se med nya ögon, och få syn på nya mönster och teman. Inom hermeneutiken startar man bearbetning av datamaterial planlöst och försöker att hitta små delar som sedan tillsammans skall bilda en helhet.

Den intuitivt föregripande pendlandet mellan del och helhet, som kännetecknar förståelsen, har hedrats med ett särskilt begrepp inom hermeneutiken. Det är den hermeneutiska cirkeln, som bör uppfattas som en bild för hur tänkande, förståelse och tolkning fungerar (Ödman, 2007, s. 100).

Den hermeneutiska cirkeln kallas även hermeneutisk spiral då tolkningen av materialet hela tiden leder vidare till ny kunskap, till nya tolkningar som i sin tur leder vidare till ny kunskap o.s.v. (Ödman, 2007).

## 6.6 Etiska aspekter

Pedagogerna som deltog i studien informerades om syftet med studien, deras rätt till anonymitet, deras rätt att avbryta när som helst, vad studien skulle användas till och samtliga samtyckte till att delta. Vetenskapsrådets fyra forskningsetiska krav, informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet, var således uppfyllda (Vetenskapsrådet, 2002). Då studien omfattade ett relativt litet urval av deltagande pedagoger var det av stor vikt att inte avslöja något som kunde röja deras identitet. Faktorer som kön, yrkestillhörighet och ålder var sådant som vi inledningsvis hade tänkt ha med i vår redovisning men avstod från av etiska skäl. Vi bedömde dessutom att det inte tillförde avgörande fakta till det färdiga resultatet.

## 6.7 Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet

I en kvalitativ studie trycker man på genomskinligheten för att uppnå hög validitet (Halkier, 2010). Som vi angivit ovan lämpar sig intervjuer bäst för den typ av data vi ville komma åt, människors tankar, reflektioner, värderingar och normer. Då vi ville få en uppfattning om människors medvetenhet om saker måste vi använda oss av någon form av indirekt intervjumetod. Här lämpar sig fokusgruppmetoden bra.

Fokusgrupper är bra på att producera data om mönster och innehållsliga betydelser i grupper berättelser, värderingar och förhandlingar. De är också bra på att producera data om hur sociala processer leder till bestämda innehållsliga tolkningar. Och de är bra på att producera data som belyser normer i grupper praktiker och tolkningar (Halkier, 2010, s. 108).

Enligt sociokulturell teoribildning är samtalet det primära studieobjektet. Fokusgruppmetoden gav oss möjlighet att studera hur våra informanter samtalade kring de frågeställningar vi ville ha data kring utan alltför mycket styrning från oss. Fördelen med att använda oss av fokusgruppintervju jämfört med gruppintervju är just interaktionen med samtalsledaren och deltagarna. I fokusgruppintervju sker interaktionen mellan deltagarna med mycket liten inblandning av moderatorn, i gruppintervju är det ett större samspel och interaktion mellan intervjuaren och deltagarna (Halkier, 2010).

Halkier (2010) menar att det numera inte är lika viktigt med reliabilitet i kvalitativa studier.

Idag handlar reliabilitet om att göra sina metoder för att producera och bearbeta data explicita och genomskinliga för andra så att de kan bedöma om det har gjorts ett ordentligt stycke hantverk (Halkier, 2010, s. 107).

Detta innebär att det är viktigt att hela tiden tänka i sammanhang. Sedan för man in kritiska reflektioner, teoretiska antaganden och egna antaganden allt eftersom i undersökningen. Genom att hela tiden kunna argumentera för de val och överväganden som man gör kommer man närmare validiteten. Vi kan inte garantera att det blir samma resultat om man gör om denna studie eftersom vi utgår från samtalet/dialogen mellan våra informanter. Det är alltså viktigt att vi gör en grundläggande genomgång kring vårt tillvägagångssätt och hur vi tolkar vårt resultat (Fangen, 2005). På så sätt kan vi nå högre reliabilitet.

Då detta är en kvalitativ studie och vi har studerat ett mindre urval pedagoger kan vi inte generalisera resultatet till en större population. Vi drar därför inte några slutsatser till pedagoger i allmänhet, utan härleder våra resultat till den undersökta gruppen. Vi hoppas dock att den kunskap vi får kan ligga till grund för fortsatta studier och kan vara till hjälp för oss i vårt kommande yrke, och för andra yrkesverksamma specialpedagoger när vi möter pedagoger i verksamheten, som något att förhålla oss till och tänka vidare kring.

## 7 Resultat

Här redovisas pedagogernas tankar kring identitet, identitetsutveckling och vad som påverkar identitetsutvecklingen, samt den påverkan skolan har på identitetsutvecklingen. Resultatet delas upp och redovisas under följande rubriker: *Pedagogernas definition av identitet*, *Pedagogernas tankar kring identitetsutveckling*, *Pedagogernas tankar kring skolans betydelse i identitetsprocessen* och *Pedagogernas tankar kring barn som avviker från normen*. Dessa rubriker har formulerats utifrån de forskningsfrågor som formulerades för studien. Av etiska skäl redovisas inte den enskilde pedagogen när citat anges mer än med begynnelsebokstaven i det fingerade namn pedagogen gavs vid transkriptionen. Då deltagarantalet är såpass litet är det en stor risk att en enskild pedagog blir igenkänd om exempelvis kön eller yrkestitel avslöjas. Avslutningsvis sammanfattas resultatet.

### 7.1 Pedagogernas definition av identitet

Pedagogerna diskuterade vad begreppet betyder. De uttryckte huvudsakligen en mer statisk uppfattning, att identitet innebär att veta vem man *är* och vad man *kan*. Denna uppfattning präglas i sin tur även av den uppfattning man får av andra:

Vem man är i både i sina egna ögon och kanske i andras ögon (E).

Identitet innebär en medvetenhet om vem man är och med det följer valmöjligheter. Pedagogerna menade att olika saker kan påverka denna uppfattning om vem man är, såsom kulturell bakgrund, förväntningar utifrån ett genusperspektiv, barndom, relationer, samhällets normer och värderingar. Några uttryckte dock en mer flexibel och dynamisk syn på identitetsbegreppet; dels att identiteten och bilden av en själv kan variera beroende på vilket sammanhang individen befinner sig i, men även att identiteten kan se olika ut beroende på om man tittar på sändarens eller mottagarens bild av individen. Pedagogerna reflekterade här över de olika roller en och samma individ kan anta. Goffman refererades till här i samtalet omkring flera olika identiteter i olika sammanhang.

Ja, men någon form av mask, eller? Lite Goffman, det var ju kul! (C).

Pedagogerna betonade vikten av att se individen för den han/hon är, oavsett ursprung. De reflekterade kring ett individuellt perspektiv på identitetsbegreppet, men i ett arbetslag lyftes även ett gruppspektiv på identitet, att identifiera sig med en grupp. Detta perspektiv lyftes i grundskolans arbetslag.

### 7.2 Pedagogernas tankar kring identitetsutveckling

#### 7.2.1 Bemötande av andra

Pedagogerna såg många faktorer som påverkar identitetsutvecklingen. Den främsta påverkansfaktorn som pedagogerna framhöll var de människor och de relationer som individen möter i livet och under sin uppväxt. Pedagogerna lyfte vikten av goda möten och goda förebilder. Dessa viktiga goda förebilder beskrev pedagogerna fanns främst i barnets hemmiljö. Hemmets och familjens betydelse betonades. Några pedagoger reflekterade över om det fanns någon medfödd faktor i identitetsbegreppet, någon medfödd "känslighet" som kunde spela in vid identitetsutvecklingen. Denna medfödda känslighet kunde i så fall göra så att ett barn, trots dåliga odds ändå klarar sig bra genom livet, eller att ett barn, med goda



förutsättningar och gott stöd ändå inte utvecklar en positiv identitet. Pedagogerna menade att hur barnet uppfattar sig själv har stor betydelse för identitetsutvecklingen och att denna självuppfattning påverkas av hur andra reflekterar sin bild av barnet. Det sociala arvet diskuterades av några pedagoger i betydelsen att föräldrars tidigare erfarenheter av skolan kan smitta av sig på hur barnet uppfattar skolan, vilket i sin tur kan påverka inställning och skolresultat.

### 7.2.2 Språkets betydelse i bemötandet

Ett återkommande tema för pedagogerna var hur viktigt bemötandet var för skapandet av en positiv eller negativ identitet hos barnet. De beskrev vilken betydelse orden och språket har i förhållande till barnets uppfattning av sig själv. De menade att om omgivningen säger något negativt ett antal gånger om barnet så kommer barnet till slut att uppfatta sig så. Säger man saker positivt flera gånger kommer barnet att uppfatta sig så. Om omgivningen tycker och tänker likadant kring ett barn, är risken stor att identiteten förstärks ännu mer utifrån vad man blir upplevd som. Vissa uttryck kan vara dubbeltydiga och det är viktigt att tänka på hur man uttrycker sig för att det ska bli rätt, så pedagogerna menade att ordet och språket har en stor betydelse. Det beror på hur man säger saker och ting. Det är små nyansskillnader som gör stor skillnad i betydelse. Pedagogerna menade också att samma uttryck kan tas emot på olika sätt av olika individer beroende på hur mottaglig för kritik individen är, eller hur pass känslig individen är. De menade att det är viktigt att ha en känsla för hur vissa saker tas emot, och vad man kan säga till andra människor. Vissa uttryck kan vara destruktiva för identitetsutvecklingen. Det är mycket viktigt att tänka på vad man säger så att man inte triggar i gång barnet och hamnar i en negativ spiral som gör att barnet blir utåtagerande.

Du menar att om man säger sådana här saker så leder det till att bli en negativ identitet? Det är inget uppbyggande. Så är det nog. Det vi säger till eleverna... (G).

Pedagogerna uttryckte en stor medvetenhet om hur ett negativt bemötande kan bygga upp en negativ identitet. De diskuterade inte bara vilka ord som används utan även *hur* de används och vilka ord som *inte* används och vilka följder det får:

Om man bara säger den här meningen, alltså det beror på i vilket sammanhang och hur det uttrycks och vad man säger mer...Det beror ju på hur man säger det (G)

Och hur många gånger...men ger vi dem något alternativ, vad de får göra?... Vi lägger inte så stor fokus på alternativ. Vi är väldigt enkla många gånger när vi säger: "Ni får inte slåss" och det tror jag egentligen att alla elever vet om men de har inget annat... Vi skulle lägga mer fokus på vad de får och vad de kan (V).

### 7.2.3 Känna tillhörighet

Ett annat tema som pedagogerna tog upp var känslan av att passa in, att hitta en grupp tillhörighet, att känna sig trygg och sedd och omtyckt. Någon pedagog uttryckte att det var själva kärnan i en trygg identitetsutveckling:

Positiv identitetsutveckling för mig skulle vara att utveckla empati och medkänsla för andra människor. Det är kärnan av det hela, tror jag. Och empati är även trygghet (C).

Pedagogen menade att det finns en koppling mellan trygghet och förmågan att känna empati. Förmågan att kunna gå utanför sig själv förutsätter en god identitetsutveckling, en trygghet i vem man är, och att kunna stå emot gruppträck. På motsatt sätt menade samma pedagog att en

negativ identitetsutveckling kännetecknas av en ovilja att vilja delta. Att ställa sig utanför. Dessa pedagoger menade att vårt samhälle bygger på att man ska vara en del i det och vill man inte det, om man tar avstånd, leder det till negativ identitetsutveckling. Detta resonemang skiljer sig från tanken att den negativa identitetsutvecklingen i första hand sker till följd av införlivande av andras bemötande, som arbetslagen i förskolan mer utgick från i sin diskussion. I denna diskussion om negativ identitetsutveckling framkom vikten av roller, hur man ser på sig själv och den roll man har eller har blivit tilldelad. Pedagogerna i grundskolan diskuterade vem som avgör vad som är en negativ identitet, är det individen eller samhället, frågade de sig.

#### 7.2.4 Tillit och trygghet

Samtliga pedagoger betonade att barnen måste känna att de är viktiga för vilka de *är* och inte för vad de *kan*. Pedagogerna i förskolan såg en risk att ett för stort fokus på barnens resultat, i stället för deras process, kunde leda till negativ identitetsutveckling. Identiteten måste kopplas till person och inte till förmåga, eller brist på förmåga.

Jaa, att man blir bekräftad som person, inte så mycket för vad man GÖR men för den man ÄR, så att man får veta att jag är bra. Oavsett om jag lyckas med saker eller... så är jag bra ändå. Jag är värd att tycka om (E).

Ja (K).

Det tror jag är jätteviktigt (E).

Precis. Absolut (H).

Ja, och att man är trygg (K).

Trygg, ja, och bra anknytning (H).

Ja, och att man vågar vara... sig själv (K).

Likaså behöver pedagogerna samtala med barnen om hur deras beteende och agerande får konsekvenser, men att det då återigen är viktigt att skilja på barnet som person och på barnets agerande:

Det är skillnad eller om du säger att du gör mig ledsen. Men du gör mig ledsen. Då är det hela du. Hela du gör mig ledsen. Men det är du ju inte. Det du säger gör mig ledsen. Det du säger just då, det tar i mitt hjärta, det gör mig ledsen. Det är en himla skillnad. Det är inte hela dig jag är ledsen på utan det är ditt beteende och dina ord som kommer fram. Och då kan man ju också hitta ett sätt för dem. Då kan ju de hitta en öppning i, aha, han blir ledsen när jag säger de orden. Då får de hitta något annat, alltså de kan hitta någon slags öppning. Här är det liksom allting är låst, du gör mig ledsen, hela jag, jag är kass, hela jag. Men är det ditt beteende så har du ändå en möjlighet att kunna förändra det (V).

Pedagogerna menade även att det måste finnas en beredskap från de vuxna för att barnet kan säga nej, och detta "nej" måste respekteras, om barnets identitet ska stärkas.

#### 7.2.5 Medvetenhet om sin egen förmåga

Pedagogerna återkom till vikten av att stärka barnens tro på sig själva. Främst pedagoger från grundskolan menade att det måste vara realistiska förväntningar på barnen. Pedagogerna menade att det måste finnas en medvetenhet från alla kring ett barn så att barnet vet vilka förväntningar som finns. Om man inte får det stöd och den hjälp som behövs för att komma

vidare blir det en negativ identitetsutveckling och en medvetenhet krävs hos både pedagog och barn om vilka förväntningar som är rimliga.

Och så en negativ utveckling, som du frågade om. Det tycker jag är att det blir negativt, eftersom man inte kommer framåt om man inte hittar sig själv och vet varför. Vad man ska jobba med helt enkelt. Medvetenhet är ju A och O (Å).

## **7.3 Pedagogernas tankar kring skolans betydelse i identitetsprocessen**

### **7.3.1 Medvetenhet kring bemötande/makt**

Pedagogerna uttryckte en stor medvetenhet om framför allt hur det bemötande barnen utsätts för påverkar deras identitetsutveckling. De hade många tankar kring ordens och språkets betydelse i detta sammanhang. De hade även tankar kring vikten av goda förebilder, och risken med dåliga förebilder. De reflekterade över hur olika uttryck kan få olika konsekvenser, hur olika härskartekniker kan användas, men på den direkta frågan om vilken roll förskolan och skolan har i barnens identitetsutveckling gav de lite blandade svar. De flesta pedagogerna ansåg att den största delen som skolan har i barnens identitetsutveckling är i socialiseringsmöjligheten, d.v.s. att barnen får möjlighet att vistas i grupp i skolan. De får möjlighet att samspela med andra och framför allt grundskolans pedagoger såg gruppens bidrag till identitetsutvecklingen som större än den enskilde lärarens:

Ibland kan jag känna eller misstänka att själva undervisningssituationen är lite överskattad i deras identitetsformning så att säga... Det är mer kompisar alltså det som sker på raster och lektioner formar dem egentligen mer än vad min spanskalektion gör om man säger så (G).

En pedagog i förskolan betonade att det står i läroplanen om att förskolan är en viktig del i identitetsutvecklingen.

Det landar ju mycket på förskolan. Men det står ju i vår läroplan att vi ska verka för att utveckla deras identitet och... (H).

En pedagog från grundskolan såg sig som viktig i identitetsutvecklingen. Pedagoger kan vara positiva förebilder, men är även viktiga genom att motverka negativa krafter. Barnen behöver kompisar också som kan påverka socialt - gruppen är viktig - men pedagogen är viktig i att skapa en god gruppdynamik och ett gott gruppklimat. Skolan och pedagogerna i skolan har en stor och viktig del i barnens identitetsutveckling, trodde en av pedagogerna i skolan, eftersom de träffar barnen så mycket, framför allt i de tidiga åldrarna, ibland mer än föräldrarna. En pedagog som har en god positiv relation till barnen sprider en positiv stämning i gruppen. Med samma resonemang kan man säga att skolan har misslyckats, enligt samma pedagog, om barnen får en negativ identitet.

Jag tror att skolan har en jättestor del i det för de träffar många gånger mer skolpersonal i de yngre åldrarna. Där är det en person oftast som har väldigt stor möjlighet att påverka. För där träffar de många gånger fler än sina föräldrar (V).

Det som pedagogerna lyfte som var avgörande var bemötandet och engagemanget hos pedagogen snarare än hur mycket tid pedagogen lägger i klassen.

Det är ju lite också vad du sänder ut för någonting. Vilket engagemang... Jag tror att det är mycket den här spegeln, vad de ser, vad de sänder ut. Vad sänder man ut för vibbar? (V).

Ett arbetslag i förskolan uttryckte att pedagogerna i förskolan hade en viktig roll i barnens identitetsskapande genom att deras värderingar, förutfattade meningar, stämplingar och fördomar lyser igenom i förhållningssätt och bemötande av barnen. Detta påverkar i sin tur barnens identitetsskapande. I förskolan ska man kunna vara professionell och inte ta det så personligt till skillnad från i familjen.

Vi har en sån jäkla stor... läskigt stor roll i barnens identitetsutveckling... som jag ibland... jag vet vi har skrivit det i våra utvärderingar nån gång att vi sår många frön men vi sätter också spår (L).

I detta resonemang lyftes även de vuxnas skyldighet att vara professionella och att ha en samsyn och ett liknande förhållningssätt.

### 7.3.2 Samhällets betydelse

Några pedagoger i grundskolan såg att samhället i stort har ett större ansvar i identitetsutvecklingen än enskilda pedagoger.

Jag skulle nog vilja ... Jag ser det inte som att skolan har misslyckats... Jag ser det hellre som att hela maskineriet har misslyckats i sådana fall. I synnerhet när de kommer upp i nionde klass och är socialt missanpassade i samhället. Då har det fallerat långt tidigare innan skolan utan då är det redan från barnsben att det är någonting som inte riktigt funkade, inte klaffat. Jag skulle inte ens lägga det helt på föräldrarna utan på samhällsstrukturen har ju inte gett de barnen det stöd... tvångsmässigt eller inte som de har behövt. Enligt mitt tycke... Maskineriet har glappat i sådana fall. Skydds nätet har inte fungerat (C).

Pedagogerna lade även ett samhällsekonomiskt perspektiv på frågan. De menade att ofta arbetar skolan för fort framåt, då ekonomin styr, och man tänker för kortsiktigt. De efterlyste ett livsperspektiv för de här barnen. Vilka möjligheter får dessa barn i sitt fortsatta liv?

Sen någonting som jag tycker är direkt destruktivt för många som har den här negativa identitetsutvecklingen. Det är att skolan oftast, att skolan har så jävla bråttom framåt. Att det hela tiden måste presteras gentemot målen i nian, det är betyg. En sån här elev kanske bara hade behövt bara ett års tid och landa i sig själv och kunna bygga dem här relationerna. Lära sig att lösa konflikter utan att explodera utan att det hela tiden ska vara framåt, framåt, framåt. Nu måste vi i nian, och efter nian är det gymnasiet och efter gymnasiet är det jobbet eller högskolan. Som sagt, bara tagit det lugnt, pys ut och varva ner. Kanske fokusera mindre på ämnesrelaterad undervisning och mer på livskunskap, hur man ska hantera olika situationer (C).

Tror jag med (V).

Det kanske hade kunnat vända det här. Tid (C).

Och relationsbyggande (V).

Ja (C).

Det är mycket ekonomi (G).

Jo, men frågan är vad det kostar om de inte får den tiden (C).

Jag tror att det är, att man förlorar mer (V).

Men det är alltid kortsiktigt... Det vet vi ju (G).

## 7.4 Pedagogernas tankar kring barn som avviker från normen

Pedagogerna i denna studie hade samtliga erfarenhet av arbete med barn i behov av särskilt stöd och de relaterade alla till den egna verksamheten och till autentiska fall vid samtalet. De menade att det finns en stor risk för att ett barn som avviker från normen hamnar i en negativ spiral i sin identitetsutveckling p.g.a. det bemötande han/hon får och som tenderar att upprepas tills det befästs hos barnet själv. Pedagogerna i särskild undervisningsgrupp menade att det kunde vara en fördel att komma till den typen av verksamhet där den invanda roll som man tagit på sig utmanas då man inte längre är unik i rollen som "buse" i den miljön. Pedagogerna efterlyste alla en djupare förståelse för helheten runt de barn som avviker för att bättre kunna möta dem och förstå vilka de är som personer och kunna ge dem vad de behöver. De menade att allt för ofta möts dessa barn av oförstående pedagoger som inte har sett individen bakom beteendet utan försöker få barnet att passa in i en verksamhet som inte är anpassad för just det barnet och dess behov, eftersom man inte har gjort en kartläggning av vad som behövs göras.

...vad är det nu för material vi ska erbjuda och vad är det nu för lärmiljöer och lärsituationer och gruppkonstellationer som vi ska ha? Det är ju det som är vårt jobb, med detektivarbetet. Så att vi gör en förskola för alla barn. Så att man får en positiv identitetsutveckling (L).

Pedagogerna lyfte vikten av att man inte får glömma att se de utagerande barnen. Ett arbetslag i förskolan betonar även att de tysta barnen inte får glömmas bort i detta sammanhang. Här betonades allas lika värde och en förskola för alla barn.

## 7.5 Sammanfattning av resultatet

Pedagogerna ser identitet som förmågan att veta vem man är och vad man kan. Denna förmåga skapas i sin tur av den bild man fått i de möten man har med andra och formas genom hela livet. Pedagogerna gav också uttryck för att man kan ha flera olika identiteter i olika sammanhang, och att man kan uppfattas olika av olika personer. Viktiga personer för identitetsutvecklingen är människor i barnets närhet, både som förebilder och genom det bemötande man får. Pedagogerna lyfte även språket som en viktig faktor i identitetsutvecklingen. Skolans betydelse för identitetsutvecklingen såg pedagogerna främst som möjligheten att få socialisera med andra i grupp, och den enskilde pedagogens roll i identitetsutvecklingen lyftes inte lika tydligt. Pedagogerna såg en stor risk att barn som avviker från normen hamnar i en negativ spiral och får en negativ stämpel vilket de införlivar i sin identitet.

## 8 Diskussion

I detta avsnitt presenteras inledningsvis *metoddiskussion*, där metodens för- och nackdelar diskuteras och jämförs med litteratur. Därefter diskuteras resultatet i *resultatdiskussion* i relation till studiens teoretiska utgångspunkt, studiens syfte och den genomgångna teoridelen. Avslutningsvis presenteras tankar kring studiens *specialpedagogiska implikationer* samt *förslag till vidare forskning*.

### 8.1 Metoddiskussion

Det visade sig att det var mycket svårt att få deltagare till studien. Skälet som angavs var att pedagogerna inte hade tid att avsätta för vår studie. Vi tror att om vi hade haft ett ämne för våra samtal som var mer verksamhetsförankrat och aktuellt, som exempelvis det nya betygssystemet, skriftliga omdömen el. dyl. så hade det varit mer motiverande för dagens redan stressade lärare att ställa upp med sin tid.

De arbetslag som valde att vara med studien hade alla stor erfarenhet av att arbeta med barn i behov av särskilt stöd. Vi ställer oss frågan om detta faktum gjorde att dessa pedagoger var mer intresserade av att vara med i studien? Vi tänker att tankar kring barns identitet och faktorer som påverkar identitetsutvecklingen kan vara något som pedagoger som möter barn i svårigheter brottas med oftare än pedagoger som inte gör det. Vi tänker också att de pedagoger som valde att vara med i vår studie kommer från skolkulturer där man är van att samtala med varandra, vilket ju var något vi strävade efter. Kanske man i arbetslag, där man möter barn i svårigheter av olika slag, är mer öppen för att samtala och har en större vana av att göra det än i arbetslag där man inte på samma sätt ställs inför den problematiken.

Att använda sig av fokusgruppsintervjuer som metod har varit en bra metod för att få fram datamaterial till studien, vilket även Halkier (2010) och Wibeck (2011) påpekar. Genom samtalen framkom många aspekter av de begrepp som studien hade som syfte att skaffa kunskap om. Då pedagogerna hade möjlighet att själva styra samtalen blev de mer fria att komma in på de aspekter de själva ville ta med. För att reliabiliteten skulle säkerställas var det viktigt att vi höll samma struktur i alla samtalen och samtalen utgick därför kring samma intervjumall. Upplevelsen blev att pedagogerna uppnådde ett lärande i samtalen då de reflekterade tillsammans och utbytte tankar, något som inte hade skett vid enskilda intervjuer. Inom både sociokulturell lärandeteori och symbolisk interaktionism sker lärande och utveckling i samtal och samspel, och interaktion betonas (Säljö, 2010, Dysthe, 2003, Mead, 1976, Trost & Levin, 2010). En komplettering, med enskilda intervjuer, för att få möjlighet att komma mer in på djupet i hur pedagogerna tänkte framför allt kring sin egen roll i barns identitetsutveckling kunde genomförts, men detta hade inte rymts inom tidsramen för arbetet med denna studie.

Gav intervjufrågorna de svar som efterfrågades? Kanske inte helt till fullo. Då syftet var att få kunskap om pedagogernas medvetenhet om den makt de har att påverka barns identitet ställdes inte frågan direkt för att inte styra pedagogerna åt någon riktning. Detta kan ha inneburit att det istället blev en för otydlig frågeställning. Dessutom kan frågan om skolans roll i barnets identitetsprocess ha lett till att pedagogerna uppfattat att de ombads reflektera enbart om skolan som institution och inte även om lärarens roll. Detta kunde kanske ha undvikits om en pilotgrupp använts för att testa intervjuguiden innan studien inleddes vilket också Halkier (2010) rekommenderar. Då det var svårt att hitta fokusgrupper, var detta inte genomförbart, eftersom det då hade blivit för få fokusgrupper, som skulle ligga till grund för

studien. Detta diskuterades med handledaren och det som framkom i denna diskussion blev det sätt som nu genomförts.

## 8.2 Resultatdiskussion

Studiens syfte var att undersöka pedagogers tankar kring vad som påverkar barns identitetsskapande, samt undersöka deras medvetenhet om den makt de har att forma barns identitet, framför allt hos de barn som avviker från normen. Här diskuteras resultatet utifrån studiens fyra forskningsfrågor, men kopplas inledningsvis till studiens teoretiska utgångspunkt.

### 8.2.3 Resultatet kopplat till symbolisk interaktionism och sociokulturell lärandeteori

Studien har den sociokulturella lärandeteorin och symbolisk interaktionism som utgångspunkt. Inom den sociokulturella lärandeteorin betonas vikten av att sätta människan i ett sammanhang, att se den kultur som människan befinner sig i (Säljö, 2010). Man betonar interaktion och samverkan och ser språket som ett viktigt redskap i lärprocessen. (Dysthe, 2003). Även inom symbolisk interaktionism betonas samspelet och interaktionen. Man betonar symbolers betydelse i interaktionen, och av alla symboler, menar Mead att den vokala gesten är den viktigaste (Mead, 1976). Pedagogerna i studien sätter in barnen i ett större sammanhang. De ser till bakgrundsfaktorer som kulturell bakgrund, socioekonomisk status, könsroller, förväntningar, socialt arv. De beskriver vikten av sociala relationer och hur individen reflekterar över sig själv och sin identitet i förhållande till andra. För att få en objektiv bild av någonting krävs ett samförstånd mellan samspelande parter, och pedagogerna ger uttryck för en förståelse av identitetsutvecklingen som just en sådan process.

”Språk och lärande hänger olösligt samman liksom språk och identitetsutveckling” (Skolverket 2010, s. 7) skriver Läroplanen för förskolan. Även Läroplanen för grundskolan för detta resonemang (Skolverket, 2011). Språk, bemötande och identitetsutveckling löper som en röd tråd genom datamaterialet för denna studie. Pedagogerna återkommer till språkets betydelse för identitetsutvecklingen, både genom *vad* man säger, *hur* man säger det och *vad* man *inte* säger. Pedagogerna uppvisar stor medvetenhet om ordens och språkets makt att påverka och forma en individs uppfattning om sig själv.

### 8.2.4 Pedagogernas definition av begreppet identitet

Pedagogerna lyfter hur barns identitet påverkas av vilket bemötande de får av andra i sin omgivning, men även av vilka förebilder de möter. De uttrycker en bild av identitetsutveckling som känns igen i framför allt i symbolisk interaktionism (Mead, 1976) där man menar att identiteten formas i den unge utifrån de reaktioner man möter på de signaler man sänder ut. Även i den sociokulturella lärandeteorin betonas samspel och interaktion men även kulturens betydelse för identiteten (Säljö, 2010, Dysthe, 2003). Alla dessa aspekter tar pedagogerna upp i samtalen omkring vad identitet är. De reflekterar även över vilka signaler man själv sänder ut och vilka masker eller roller man som individ väljer att ta på sig. I detta sammanhang refererar de själva till Goffman (2004). I grundskolan kommer ett större samhällsperspektiv in, och man menar att skolan och samhället i stort har ett ansvar för att barn misslyckas i skolan och sedermera i livet. Jenner (2004) betonar att samhället har en stor betydelse. Vi bildar oss hela tiden uppfattningar kring de människor som vi möter och formar sedan våra uppfattningar kring detta. Danielsson och Liljeroth (1996) påpekar att

identiteten utvecklas i en livslång process och ju starkare ens identitet blir desto mer empatisk blir man, något som pedagogerna också reflekterade över, sambandet mellan förmågan att känna empati och identitet.

### **8.2.5 Pedagogernas tankar kring de barn som avviker från normen - hur dessa barns identitetsutveckling påverkas**

Vi ser en skillnad i hur pedagogerna från förskolan respektive grundskolan diskuterar kring identitetsbegreppet, framför allt när det gäller utvecklingen av en negativ, eller avvikande, identitet. Jenkins (2008) menar att avvikelseklassifikationer är kollektiva. Du kan som individ ta till dig andras tankar kring dig som avvikande och införliva dessa i din identitet, eller du kan själv välja att tillhöra en avvikande grupp. Evenshaug och Hallen (2010) hävdar att det är lättare för ett barn att ta på sig rollen som det svarta fåret och känna en tillhörighet än att inte känna någon tillhörighet och identitet. Båda dessa aspekter kom upp i datamaterialet. Pedagogerna som möter äldre barn lägger större vikt vid det egna valet som individ. De ser en negativ identitet som en följd av att ställa sig utanför samhället – att göra ett aktivt val, medan pedagogerna som möter yngre barn samtalar mer kring yttre faktorer ansvar för barnets negativa identitetsutveckling – här sker en mer passiv negativ identitetsutveckling hos barnet. Denna skillnad i att resonera kan vara ett uttryck för att pedagogerna relaterar till den verksamhet de arbetar i och de barn de möter där. I förskolan möter pedagogerna yngre barn, och för dessa barn får pedagogerna rollen som signifikanta andra (Mead, 1976) som därmed får stort inflytande på barnets identitetsskapande. De identiteter som etableras tidigt i livet är mindre flexibla, enligt Jenkins (2008) eftersom det lilla barnet inte har så mycket eget manöverutrymme, utan är mer utsatt för omgivningens påverkan. I äldre åldrar tar skolan mer rollen som generaliserade andre (Mead, 1976) och förmedlar samhällets normer och värderingar. Den unge kan då välja att ta till sig de reflektioner från omgivningen som bekräftar den identitet han/hon redan införlivat. Då pedagogerna i studien uttryckte tankar som i mångt och mycket kan relateras till Mead och symbolisk interaktionism när det gäller hur identitet formas, är det inte otänkbart att skillnaden i hur pedagogerna reflekterar över uppkomsten av negativ identitet kan vara präglad av detta. Pedagogerna i grundskolan (särskild undervisningsgrupp) ger intrycket av att de ser sin roll som att vara den som ska reparera den skada som eventuellt har skett i barnets identitet när barnet kommer till deras verksamhet, medan pedagogerna i förskolan ser sin roll mer som att stödja en positiv identitetsutveckling redan från början hos barnet.

### **8.2.6 Pedagogernas tankar kring de faktorer som påverkar identitetsutvecklingen, positivt eller negativt**

Pedagogerna i studien återkommer ofta, liksom Giddens (1999), till barnets behov av att bli sedd och av att känna trygghet och tillit för att kunna utveckla en positiv, trygg identitet. Om denna trygghet inte finns i hemmet blir det än viktigare att den finns i skolan. Här såg pedagogerna att de hade en viktig roll att fylla. I förskolan pratar pedagogerna mycket om vikten av att vara goda förebilder, som kan ge barnen trygghet och tillit. Crafoord (2007) hävdar att barn som inte känner trygghet och tillit med vuxna ofta blir mer misstänksamma och faller in i fel beteenden och onda cirklar kan uppstå. Det är av betydelse, menar Crafoord (2007), att använda sig av orden ja och nej när det gäller att bygga upp en tillit med barnen. Här kommer språket in som en betydande faktor. Pedagogerna lyfter också vikten av att stärka barnen för dem de är och inte för vad de presterar. Även Erikson (1981) och Modigh & Olsson (2000) betonar också hur viktigt det är att bli positivt bemött i de olika



utvecklingsstadierna. Ett negativt bemötande kan leda till att identiteten blir svag och att man utvecklar en misstro mot andra i sin omgivning.

### **8.2.7 Pedagogernas tankar kring och medvetenhet om den makt de har i skolan att forma barns identitet**

Förutom rollen som trygghetsskapare såg pedagogerna att de hade en roll att fylla som representanter för den norm som samhället påbjuder, den generaliserade andre (Mead, 1976). Denna aspekt togs mest fram i arbetslagen från grundskolan. I vårt svenska samhälle är idealet exempelvis att fungera i grupp, och det är en färdighet som lärs ut i dagens skola och som värderas högt. Strävan att ändra personligheten och medvetandet hos eleverna för att passa ihop med det de vuxna tycker är viktigt kallar Persson (2003) för människoförändrande maktutövning. Någon pedagog såg ett dilemma när den egna moralen krockade med det som man visste var normen. De såg även att skolan har en viktig roll att fylla som arena för barnen att få möjlighet att öva social interaktion i grupp vilket är viktigt för identitetsutvecklingen. Någon pedagog uttryckte att man som pedagog var viktig för gruppen genom att skapa ett gott klimat, och därmed motverka negativa krafter. En annan pedagog uttryckte tydligt att man som enskild lärare inte hade så stor påverkan på barnens identitetsutveckling utan att den snarare var mer beroende av kompisar och andra som står barnet närmare. En pedagog i grundskolan uttryckte att det finns en tendens att man inte är tydlig gentemot barnen. Det krävs en medvetenhet och ett mod hos de vuxna att ta ansvar och sätta ner foten och även ställa krav gentemot barnen. Crafoord (2007) menar att det måste finnas en maktkamp mellan vuxna och barn. Denna aspekt togs inte upp på samma sätt i förskolans arbetslag.

### **8.2.8 Sammanfattande diskussion av resultatet**

Pedagogerna uttryckte en stor medvetenhet om hur bemötande, förhållningssätt och framför allt språket kan få stor påverkan på identitetsutvecklingen, framför allt hos de barn som avviker på något sätt. Persson (2003) menar att det pågår en ständig maktutövning i skolan i betydelsen att man ständigt försöker påverka eleverna på något sätt. Han menar också att det finns personer som inte är medvetna om att de utövar makt. Även Steinberg (2005) påpekar att det pågår ett ständigt maktförhållande mellan lärare och elever. Både Hundeide (2003), Giota (2002) och Taube (Nilholm, 2012) ser ett samband mellan dålig självkänsla och dåliga skolresultat. Kimber (2005) hävdar att det är viktigt att man som pedagog ser sin roll i forandet av barnets identitet. Det intressanta i sammanhanget blir här vilken roll lärarna anser sig ha i detta samband. Att det föreligger ett samband mellan en individs självkänsla och hur en individs identitet utvecklas och hur han eller hon presterar i skolan och utvecklas vidare i livet förefaller stå klart för pedagogerna i föreliggande studie. De hänvisar ofta till sin egen verksamhet, framför allt då de samtliga har erfarenhet av arbete med barn i behov av särskilt stöd av olika slag. Thornberg (2007) betonar lärarnas och elevernas olika roller när det gäller möjligheten att skapa utveckling och lärande. Hjärne och Säljö (2008) har i sin undersökning också sett sambandet mellan hur man samtalar kring barn i skolan och tillskriver barnet en identitet och hur barnet formas efter detta.

Var ser då pedagogerna att ansvaret ligger? Var ligger makten att påverka barns identitetsutveckling? Det tydligaste svaret blir hos dem som är betydelsefulla för barnet, hos dem som barnet möter i sin vardag och som barnet har en känslomässig relation till. Det behöver inte vara en person som står barnet nära, men det är någon som är betydelsefull för barnet. Vidare påverkar bemötandet från omgivningen genom att barnet införlivar det omgivningen projicerar på barnet. Möts barnet av positiva reflektioner blir

identitetsutvecklingen positiv, möts det av negativa reflektioner blir identitetsutvecklingen negativ. Detta resonemang stöds av Kimber (2005) som menar att man ska försöka arbeta bort de negativa processerna och försöka plocka fram de positiva processerna istället. Pedagogerna ser vikten av språket och vikten av att se och bekräfta barnet. De ser att skolan har en viktig del i detta, men främst som en möjlighet för barnet att få ingå i ett socialt sammanhang.

Pedagogerna reflekterar över hur man i skolan kan uttrycka sig och vilka konsekvenser det kan få för barnens identitetsutveckling när de reflekterar över ett fiktivt material i fokusgruppssamtalet. Kimber (2005) påpekar att det är farligt med så kallade sänkningar, då man ger barnen negativ kritik och inte låter eleven utvecklas på rätt sätt. Även Persson (2003) menar att man inte ska ge stämplingar som påverkar eleven negativt genom att tala om att de är annorlunda.

Vid analys av vad pedagogerna uttrycker gör de i denna undersökning inte en direkt koppling till sig själv som pedagog och den makt eller inflytande varje enskild pedagog har i barns identitetsutveckling i mötet med barnen i skolan. Detta kan bero på att pedagogerna faktiskt inte gör en sådan koppling, men kan även bero på de frågor som ställdes under samtalet. I ett av arbetslagen ställdes motfrågan om de skulle samtala kring skolans eller pedagogernas påverkan på barns identitetsutveckling. Om det uppfattades som att samtalet skulle röra sig om skolan i motsats till pedagogernas individuella påverkan i de övriga arbetslagen blir naturligtvis samtalsinnehållet därefter. I det arbetslag där denna motfråga kom upp gjordes en åtskillnad mellan synen på skolans respektive pedagogens påverkan på barns identitetsutveckling, genom att skolan ansågs ha stor påverkan, medan den enskilde pedagogen hade en mindre, om någon, påverkan. De båda arbetslagen från grundskolan, som dessutom båda arbetade i särskild undervisningsgrupp såg en skillnad mellan arbetet i de grupperna, jämfört med arbetet i andra gruppkonstellationer när det gäller pedagogens betydelse. De menade att man i en särskild undervisningsgrupp fick en närmare relation med barnen, och därmed en viktigare roll i barnets liv. I förskolans arbetslag uttrycks en något större medvetenhet om vilken viktig roll pedagogen spelar i barnens identitetsutveckling.

### 8.3 Specialpedagogiska implikationer

I den litteratur som vi har haft som grund för studien har det framgått att pedagoger i skolan har en stor roll i och ett stort inflytande över barns identitetsutveckling, och en makt att påverka hur barn uppfattar sig själva, men att de inte alltid är medvetna om denna makt. I vår studie uttryckte de deltagande pedagogerna en medvetenhet om hur barns identitet formas och påverkas av yttre faktorer varav de viktigaste var barnen blir bemötta och hur andra, viktiga personer i deras omgivning talar med dem och om dem.

Genom handledning och samtal tillsammans med en specialpedagog kan pedagoger reflektera över sin roll i barns identitetsutveckling. Man kan reflektera kring vad det finns för förväntningar gentemot barnen och hur barnen bemöts i skolan. Vi ser, utifrån vår studie, att det är viktigt att man som pedagog ser sin roll i ett sammanhang och få syn på sin *egen* roll i den *egna* verksamheten. I arbete med andra har det en stor betydelse hur man ser på sig själv. Vad är bra och vad behöver förändras? Hur ser förhållningssättet ut och finns det en medvetenhet om vilka signaler som sänds ut gentemot de barn som finns i verksamheten? För att få syn på detta kan specialpedagogisk handledning vara bra.

Specialpedagogen kan även vara en hjälp för pedagogerna att hitta verktyg för att få syn på det egna förhållningssättet, genom att hitta arbetssätt för observationer, diskussioner och gemensamma analyser av dessa observationer. Fokusgruppssamtal kan vara en lämplig metod att använda sig av för att samtala kring olika etiska dilemman, då de leder till ett samtal och en dialog där det finns möjlighet att utbyta tankar och tillfälle till gemensamt lärande.

## 8.4 Förslag till fortsatt forskning

Läroplanerna för förskolan och grundskolan framhåller att språk, lärande och identitetsutveckling och sambandet däremellan är viktigt (Skolverket, 2010, 2011). Utifrån detta kan det vara av värde att undersöka vad pedagoger inom hela skolans värld har för tankar och medvetenhet om detta samband. (I denna studie har pedagoger från förskola och särskild undervisningsgrupp i grundskola deltagit.) Ellmin och Levén (1998) betonar vikten av att ha en skola för alla och det är väl dit vi alla skall sträva?

Ett förslag till fortsatt forskning vore att få samtala med pedagoger från mer heterogena klasser i grundskolan som inte är organiserade i särskild undervisningsgrupp och få fram hur de reflekterar kring barns identitetsutveckling och hur medvetna de är om sin roll i denna process. Finns det samma medvetenhet hos dessa pedagoger som inte har samma typ av verksamhet och som möjligtvis inte har samma vana av att reflektera kring barn, som är i behov av särskilt stöd av den dignitet som oftare pedagoger i särskild undervisningsgrupp möter?

En annan aspekt är hur pedagoger i särskolan reflekterar kring samma ämne. Dessa pedagoger möter en annan typ av problematik i en annan typ av skolorganisation. Reflekterar de över samma faktorer när det gäller barns identitetsutveckling, som de pedagoger vi har mött i vår studie?

## Referenslista

- Danielsson, L., & Liljeroth, I. (1996). *Vägval och växande. Förhållningssätt, kunskap och specialpedagogik för yrkesverksamma hjälpare*, Stockholm: Liber.
- Dysthe, O. (2003). Sociokulturella teoriperspektiv på kunskap och lärande, I O. Dysthe (red), *Dialog, samspel och lärande*. (s.31-74), Lund: Studentlitteratur.
- Crafoord. C. (2007). *Tankar om makt och rädsla i skolan*. I C. Crafoord (2007) *Kärlek, dikt och dröm. Strövtåg bland litterära texter, psykoanalytiska idéer och profeter*. Hämtad från 2013-02-01  
<http://www.enigma.se/crafoord/dokument/kap5.pdf>  
<http://www.enigma.se/crafoord/dokument/crafoord2007.pdf>
- Ellmin, R., & Levén, S. (1998). *Ledarskap ända in i klassrummet*. Växjö: Grafiska punkten. Gothia.
- Evenshaug, O., & Hallen, D. (2001). *Barn- och ungdomspsykologi*, Lund: Studentlitteratur
- Erikson, H. E. (1981). *Ungdomens identitetskriser*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Fangen, K. (2005). *Deltagande observation*. Stockholm: Liber.
- Giota, J. (2002). *Skoleffekter på elevers motivation och utveckling*. Pedagogisk forskning i Sverige 2002, årg 7, nr 4, s. 279-305, issn 1401-6788 Hämtad 2012-12-05 från  
<http://www.ped.gu.se/biorn/journal/pedfo/pdf-filer/giota.pdf>
- Goffman, E. (2004) *Jaget och maskerna. En studie i vardagslivets dramatik*, Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag
- Halkier, B. (2010). *Fokusgrupper*. Malmö: Liber AB
- Hjörne, E. & Säljö, R. (2008). *Att platsa i en skola för alla: elevhälsa och förhandling om normalitet i den svenska skolan*. (1. uppl.) Stockholm: Norstedts akademiska förlag.
- Hundeide, K. (2003). Det intersubjektiva rummet. Klassrummets dolda styrmekanismer för inkludering eller exkludering av elever., I O. Dysthe (red), *Dialog, samspel och lärande*. (s.143-166), Lund: Studentlitteratur.
- Jenkins, R. (2008). *Social identity*. (3.ed.) London: Routledge
- Jenner, H. (2004). *Motivation och motivationsarbete i skola och behandling*. Kalmar: Liber.
- Karlsson, Y. (2012). *Elever i särskild undervisningsgrupp – en studie med barnens perspektiv i fokus*. Stockholm: Liber.
- Kimber, B. (2005). *Lyckas som lärare. Förhållningssätt och ledarskap i klassrummet*. Värnamo: Fälth & Hässler.

- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2010). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Läraryrket. (2011). *Lärarens handbok. Läroplaner, Skollag, yrkesetiska principer, FN:s barnkonvention*. Lund: Studentlitteratur.
- Mead, G. H. (1976). *Medvetandet, jaget och samhället från socialbehavioristisk ståndpunkt*. Lund: Argos Förlag AB
- Modigh, A., & Olsson, M-L. (2000). *Utveckling, livsvillkor och socialisation*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Nilholm, C. (2012). *Negativ självbild blir ett hinder för ungas läsframgång*. Hämtad 2012-12-12 från <http://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/omraden/specialpedagogik/profesorsintervjuer/negativ-sjalvbild-blir-ett-hinder-for-ungas-lasframgang-1.168362>
- Persson, A. (1991). *Maktutövningens interna dynamik. Samspel och motsättningar i skola och lönearbete*. (Doktorsavhandling i sociologi. Sociologiska institutionen.) Lund. Hämtad 2013-01-22 från <http://lup.lub.lu.se/luur/download?func=downloadFile&recordOId=640725&fileOId=1245792>
- Persson, A. (2003). *Skola och makt. Om viljan till kunskap, beroendet av utbildning och tvånget att gå i skola*. Bjärnum: Carlssons Bokförlag.
- Skolverket. (2010). *Läroplan för förskolan Lpfö98*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Fritzes.
- Steinberg, J. (2005). *Ledarskap i klassrummet – en kursbok*. Falköping: Elanders Gummessons. <http://www.ur.se/Produkter/137348-Dr-John/Ledarskap-i-klassrummet/Inflytande-eller-makt>
- Säljö, R. (2005). L. S. Vygotskij - forskare, pedagog och visionär. I A. Forssell (Red.), *Boken om pedagogerna* (s 109-132), Stockholm: Liber AB.
- Säljö, R. (2010). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.
- Thornberg, R. (2007). *Det sociala livet i skolan. Socialpsykologi för lärare*. Slovenien, Korotan, Ljubljana: Liber AB
- Trost, J., & Levin, I. (2010). *Att förstå vardagen : med ett symbolisk interaktionistiskt perspektiv*, Lund: Studentlitteratur
- Vaage, S. (2003). Perspektivtagning, rekonstruktion av erfarenhet och kreativa läroprocesser, I O. Dysthe (red), *Dialog, samspel och lärande*. (s.119-141), Lund: Studentlitteratur.

Wibeck, V. (2011). *Fokusgrupper. Om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod.* Lund: Studentlitteratur.

Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning.* <http://www.vr.se/>

Ödman, P-J. (2007). *Tolkning, förståelse, vetande. hermeneutik i teori och praktik.* Finland: WS Bookwell.

# Bilaga 1



## GÖTEBORGS UNIVERSITET

Institutionen för pedagogik och specialpedagogik

Bästa pedagog i förskolan/grundskolan!

Vi, Birgitta och Stina, läser på det specialpedagogiska programmet vid Göteborgs Universitetet. Vi har precis påbörjat arbetet med vår avslutande magisteruppsats på 15 hp.

Syftet med uppsatsen är att ta del av pedagogers tankar kring barns identitet och identitetsutveckling.

Det är viktigt för oss, och vår uppsats, att få höra hur pedagoger samtalar kring barns identitet och identitetsutveckling. Vi letar efter arbetslag som, tillsammans med oss, vill delta i fokusgruppsintervjuer. Arbetslagen ska vara vana och trygga med att samtala och diskutera med varandra. Arbetslagen får möjlighet att samtala tillsammans, och detta samtal blir ett lärtillfälle, inte bara för oss utan för hela arbetslaget. Genom att sätta ord på tankar i gemensamma diskussioner och reflektera tillsammans lär vi oss, både om oss själva och varandra, men vi skapar även gemensamt ny kunskap.

En fokusgrupp är en grupp där ett antal människor träffas för att samtala kring ett gemensamt ämne. Detta samtal sker under en begränsad tid. I samtalen kan det också ingå gemensamma övningar. En samtalsledare, moderator, leder samtalet om det behövs men det bästa är om gruppdeltagarna själva samtalar sinsemellan.

Samtalen kommer att vara ca 1-1½ timme och dokumenteras genom ljudinspelning. Inspelningarna kommer sedan att skrivas ut och avidentifieras. Du är alltså helt anonym som deltagare i både samtalen och uppsatsen.

Om Du vill veta mer om uppsatsen och Ditt/Ert deltagande får Du gärna kontakta oss eller vår handledare på Göteborgs Universitet, på telefon eller mail.

Tack på förhand.

Med vänlig hälsning

Birgitta Durenus Risberg  
[birgitta.durenus@gmail.com](mailto:birgitta.durenus@gmail.com)

0703-03 73 70

Stina Zätterman  
[stina.zatterman@gmail.com](mailto:stina.zatterman@gmail.com)

0706-94 26 98

Vår handledare:

Agneta Simeonsdotter Svensson  
[agneta.simeonsdotter@ped.gu.se](mailto:agneta.simeonsdotter@ped.gu.se)

031- 786 20 45

## Bilaga 2

### INTERVJUGUIDE (efter Halkier, 2010)

#### Introduktion:

- Välkomna
- Tacka för att de vill delta
- Presentera oss och vår studie:
  - \* Presentera oss, namn, yrke, utbildning, syfte med vår studie: som blivande specialpedagoger vill vi få kunskap om hur pedagoger ser på barns identitet och de faktorer som påverkar barns identitetsutveckling.
  - \* Tidsåtgång: 1,5 timme
  - \* Vi är där som **moderator** d v s aktiv lyssnare som har koll på tiden och som introducerar ämnen och ev ställer frågor om det behövs för att belysa vissa aspekter av ämnet, i övrigt håller sig moderatören utanför samtalet, resp **observatör** d v s assistent som ordnar med det praktiska och antecknar det som inte "syns" på ljudinspelningen, t ex vem som säger vad.
  - \* vi spelar in med hjälp av två diktafoner för att säkert få med allt som sägs och observatören antecknar. Dokumentationen aidentifieras och är till för oss och vår handledare.
  - \* *Deltagarnas samtal är det viktiga.* Vi är intresserade av deras tankar och funderingar. Inte ute efter rätt eller fel.
  - \* Materialet ska sedan aidentifieras, transkriberas och analyseras tillsammans med data från andra samtal. Användas i vår magisteruppsats för forskningsändamål. Uppsatsen publiceras på universitetets databas.
  - \* Fullständig sekretess från vårt håll. Deltagarnas kön, yrke, ålder, antal år i yrket och antal år i arbetslaget kan komma att anges i uppsatsen. Även förskolans/skolans identitet aidentifieras. Beskrivs i allmänna termer.
  - \* Deltagandet är frivilligt. Man kan hoppa av när som helst.

- Har deltagarna några frågor?

#### Öppningsfrågor:

Deltagarnas

- namn,
- yrke,
- ålder,
- antal år i yrket,
- antal år i arbetslaget

#### Introduktionsfråga:

"Vad är identitet?"

"Vad formar barns identitet?"



### **Inledningsfråga:**

"Hur ser en positiv identitetsutveckling ut? ("Hur ser en negativ identitetsutveckling ut?" Om inte den aspekten kommer upp spontant i samtalet)

### **Övning:**

Textlappar:

Lämna fram textlapparna osorterade i två högar. Alla får varsin hög. Deltagarna får läsa lapparna och reflektera över vad de tänker om dem. Vi förklarar, om det behövs, att det ena är vuxenuttryck, det andra är känsla hos barnet, "vem är jag". Sortera och para ihop dem efter eget tycke individuellt. Sedan samtala tillsammans över hur de har tänkt.

### **Inledningsfråga:**

"Hur ser ni på förskolans/skolans roll i barns identitetsprocess?"

### **Övning:**

Film:

<http://www.ur.se/Produkter/137348-Dr-John/Ledarskap-i-klassrummet/Inflytande-eller-makt>

Fråga till filmen:

“Vad får ni för tankar när ni ser filmen? “

"Vad händer i filmen?"

"Vad tror ni kommer att hända sen?"

### **Övning:**

Case:

Deltagarna får läsa caset individuellt. Därefter ställs frågan:

"Hur tänker ni kring Pelles identitetsutveckling?"

### **Avslutning:**

Reflektion och summering. (Görs av observatören)

### **Slutfråga:**

“Är det något vi har missat?

“Är det någon som vill tillägga något?”

## **Bilaga 3**

### **VUXENUTTRYCK:**

“Man får inte slåss!”

“Vad duktig du är!”

“Vad du är fin.”

“Tänk om alla gjorde som du.”

“Jag förstår mig inte på dig.”

“Skynda dig nu!”

“Du gör mig glad.”

“Vad tror du att dina föräldrar tycker om det här?”

“Du som är så stor borde klara detta själv.”

“Du är hopplös.”

“Du gör mig arg!”

“Nu blev det inte rätt.”

“Vad du kan!”

“Du gör mig ledsen.”

“Du måste försöka skärpa dig!”

“Tänk, vad du har lärt dig!”

“Vi måste hjälpas åt.”

“Jag tycker om dig.”

“Du måste ta ditt ansvar.”

“Nu vill jag inte höra ett ord från dig mer!”

“Du måste vänta på din tur.”

“Jag har aldrig träffat någon som du förut.”

## **Bilaga 4**

### **KÄNSLA HOS BARNET:**

“Vem är jag...?”

“Se mig!”

“Ingen tycker om mig.”

“Låt mig vara!”

“Jag kan!”

“Jag är bäst!”

“Jag passar inte in.”

“Jag vill!”

“Jag är liten.”

“Jag kommer i sista hand.”

“Jag är redo för livet!”

“Jag är speciell.”

“Hoppas att ingen ser mig.”

“Jag kan ingenting.”

“Jag är unik.”

“Det är något särskilt med mig, men jag vet inte vad...”

“Jag kommer i första hand.”

“Jag tror att jag kommer att explodera!”

“Det är ingen idé”

“Jag är omtyckt.”

“Jag kan inte.”

“Jag tror inte att jag är uppskattad här.”

## Bilaga 5

### Pelle, 3 år

Pelle är 3 år och har precis börjat på förskolan efter att ha vistats hemma under sina första levnadsår. Han har en två år äldre syster, Anna, som redan går på samma avdelning som Pelle. Pelles föräldrar har berättat för förskolepersonalen att Pelle har svårt att sitta stilla, och att syskonen brukar bråka en hel del hemma. För att det ska funka bättre brukar familjen ibland dela upp sig så att Anna får vara med en förälder och Pelle med den andra föräldern på helgerna och hitta på saker.

På förskolan blir det tufft för Pelle direkt. Pedagogerna beskriver Pelle som orolig, okoncentrerad, impulsiv, lätt distraherad, han har ett stort behov av bekräftelse, blir lätt arg och slåss. Han kan mitt i en aktivitet riva de andra barnens byggen och skratta högt. De andra barnen är rädda för honom, och han har inga kompisar i gruppen. När det är färre barn i gruppen och han får möjlighet att vara nära en vuxen är han betydligt lugnare. Pedagogerna berättar t ex om en situation under en eftermiddag då Pelle var med två äldre barn och lekte rollek under en lång period (Pelle var hund) då det bara var de tre barnen kvar på förskolan, och det fungerade enligt pedagogerna jättebra. Pedagogerna märker snart att de behöver skilja syskonen åt då storsyster vet precis vilka knappar hon ska trycka på för att få Pelle att explodera. Det händer att Pelle inte är på förskolan utan att han då istället får vara med mormor där han trivs, för att få chans att få lugn och ro emellanåt. Pedagogerna, som har haft Anna i flera år, är lite tagna på sängen över Pelles beteende, då syskonen är varandras raka motsatser. De är villrådigas och vet inte hur de ska bemöta Pelle. De känner även en press från de andra barnens föräldrar då några föräldrar har klagat på Pelle. De känner att mycket tid och kraft går till att försöka lugna Pelle och få barngruppen att fungera. De dagar Pelle inte är på förskolan kan pedagogerna slappna av, och de upplever att barngruppen då är mycket mer harmonisk och lugn.

## Bilaga 6

### Pelle, 9 år

Pelle är 9 år och har precis börjat i 3:an och har i samband med det bytt arbetslag på skolan. Han har en två år äldre syster, Anna, som redan går i Pelles nya arbetslag. Pelles föräldrar har berättat för personalen att Pelle har svårt att sitta stilla, och att syskonen brukar bråka en hel del hemma. För att det ska funka bättre brukar familjen ibland dela upp sig så att Anna får vara med en förälder och Pelle med den andra föräldern på helgerna och hitta på saker.

I 3:an blir det tufft för Pelle direkt. Pedagogerna beskriver Pelle som orolig, okoncentrerad, impulsiv, lätt distraherad, han har ett stort behov av bekräftelse, blir lätt arg och slåss. Han kan mitt i en aktivitet förstöra de andra elevernas arbete och skratta högt. De andra eleverna är rädda för honom, och han har inga kompisar i gruppen. När det är färre elever och han får möjlighet att vara nära en vuxen är han betydligt lugnare. Pedagogerna berättar t ex om en situation under en eftermiddag då Pelle var med två äldre elever som spelade spel under en lång period (Pelle fick vara poängräknaren) då det bara var de tre eleverna kvar på fritids, och det fungerade enligt pedagogerna jättebra. Pedagogerna märker snart att de behöver skilja syskonen åt då storasyster vet precis vilka knappar hon ska trycka på för att få Pelle att explodera. Det händer att Pelle inte är på fritids utan att han då istället får vara med mormor där han trivs, för att få chans att få lugn och ro emellanåt. Pedagogerna, som har haft Anna i flera år, är lite tagna på sängen över Pelles beteende, då syskonen är varandras raka motsatser. De är villrådiga och vet inte hur de ska bemöta Pelle. De känner även en press från de andra elevernas föräldrar då några föräldrar har klagat på Pelle. De känner att mycket tid och kraft går till att försöka lugna Pelle och få klassen att fungera. De dagar Pelle inte är i skolan kan pedagogerna slappna av, och de upplever att klassen då är mycket mer harmonisk och lugn.

## Bilaga 7

### Pelle, 12 år

Pelle är 12 år och har precis börjat i 6:an och har i samband med det bytt till en 6-9-skola. Han har en två år äldre syster, Anna, som redan går på samma skola och i samma arbetslag. Pelles föräldrar har berättat för lärarna att Pelle har svårt att sitta stilla, och att syskonen brukar bråka en hel del hemma. För att det ska funka bättre brukar familjen ibland dela upp sig så att Anna får vara med en förälder och Pelle med den andra föräldern på fritiden.

I 6:an blir det tufft för Pelle direkt. Lärarna beskriver Pelle som orolig, okoncentrerad, impulsiv, lätt distraherad, han har ett stort behov av bekräftelse, blir lätt arg och slåss. Han kan mitt i en lektion förstöra de andra elevernas arbete och skratta högt. De andra eleverna är rädda för honom, och han har inga kompisar i klassen. När det är färre elever och han får möjlighet att vara nära en vuxen är han betydligt lugnare. Lärarna berättar t ex om en situation under en rast då Pelle var ensam kvar inne tillsammans med två äldre elever som spelade spel under en lång period (Pelle fick vara poängräknaren) och det fungerade enligt lärarna jättebra. Lärarna märker snart att de behöver skilja syskonen åt på rasterna då storasyster vet precis vilka knapparna hon ska trycka på för att få Pelle att explodera. Det händer att Pelle inte är på skolan utan att han då istället får vara med mormor där han trivs, för att få chans att få lugn och ro emellanåt. Lärarna, som har haft Anna i flera år, är lite tagna på sängen över Pelles beteende, då syskonen är varandras raka motsatser. De är villrådiga och vet inte hur de ska bemöta Pelle. De känner även en press från de andra elevernas föräldrar då några föräldrar har klagat på Pelle. De känner att mycket tid och kraft går till att försöka lugna Pelle och få klassen att fungera. De dagar Pelle inte är i skolan kan lärarna slappna av, och de upplever att klassen då är mycket mer harmonisk och lugn.