

Halmstad Högskola
Sektionen för Hälsa och Samhälle
Socialpsykologi 61-90
C-uppsats 15 hp

Du måste anpassa dig, annars får du skylla dig själv!

- En kvalitativ studie av högstadieelevers identitetsskapande i en ofrivillig grupp.

Julia Engström 1989-05-04
Rebecca Arvidsson 1989-04-07
Handledare: Niklas Westberg
Examinator: Christopher Kindblad
2013-01-14

Abstrakt

Syftet med vår studie är att genom kvalitativa intervjuer söka förståelse för hur elever i en högstadielklass på en skola i Halmstad skapar sin identitet i relation till den ofrivilliga gruppen. Vi använder oss av begreppen konformitet och nonkonformitet för att undersöka hur identitetsskapandet påverkas av detta. Den kvalitativa metod vi har använt oss av är intervjuer, som vi genomförde med tio elever i en och samma skolklass. Anledningen till att vi har använt oss av denna metod är för att söka förståelse för elevernas egna upplevelser och erfarenheter av identitetsskapande i en ofrivillig grupp.

Den slutsats vi drar är att identitetsskapande hos eleverna påverkas av konformiteten i klassen. Dessutom kan nonkonformitet leda till utanförskap hos de elever som inte klarar av att anpassa sig till de andra eleverna. Eleverna skapar sin identitet i relation till de andra eleverna i klassen. Eftersom klassen inte är självvald så leder det till att eleverna riskerar att skapa en annan identitet än vad de hade gjort om de själva hade fått bestämma sin klass.

Nyckelord: elever, skola, identitetsskapande, konformitet, nonkonformitet, ofrivillig grupp, kollektiv identitet, självständighet, anpassning

Abstract

The purpose of our study is by using qualitative interviews, to seek understanding of how students in a high school class at a school in Halmstad create their identity in relation to the involuntary group. We used the concepts conformity and nonconformity to examine how the students create their identity in relations to the class. We used qualitative method and interviewed ten students in the same school class. The reason we chose this method is to search for an understanding of the students own experiences of identity formation in an involuntary group. The conclusion we can draw is that the identity of the students were affected by the conformity of the class. Additionally, nonconformity can lead to exclusion of pupils who are unable to adapt to the other students. Students create their identity in relation to the other students in the class. Since the class is not self-selected the students risk creating a different identity than they would if they could choose their own class.

Keywords: Students, school, identity, conformity, nonconformity, involuntary group, kollektiv identitet, independece, adaptation

Innehållsförteckning

1. Inledning.....	1
1.1. Problemformulering och syfte.....	2
1.2. Disposition.....	2
2. Bakgrund och tidigare forskning.....	2
2.1. Bakgrund.....	3
2.1.1. Skola	3
2.1.2. Ungdomar	4
2.1.3. Ungdomars relation till jämnåriga.....	5
2.2. Tidigare forskning.....	5
3. Teori	6
3.1. Identitet.....	6
3.1.1. Vad är identitet?.....	7
3.1.2. Social, kollektiv, och reflexiv identitet.....	7
3.1.3. Ungdomar och identitet.....	8
3.2. Konformitet och nonkonformitet.....	9
3.2.1. Vad är konformitet?.....	9
3.2.2. Minoritetsinfluens och socialt stöd.....	11
3.2.3. Hänsyns- emotionssystemet	11
3.2.4. Självtändighet.....	12
4. Metod.....	12
4.1. Hermeneutik och kvalitativ metod.....	12
4.2. Förförståelse.....	15
4.3. Kvalitativa intervjuer	15
4.4. Urval.....	17
4.5. Tillvägagångssätt.....	18
4.6. Tillförlitlighet.....	20
4.7. Etisk reflexion.....	22
5. Resultat.....	22
5.1. Förväntningar och upplevelser av klassen.....	23
5.2. Identitet	24
5.2.1. Elevernas syn på identitet.....	24
5.2.2. Eleverna identitet	24
5.2.3. Elevernas syn på andra och förändring.....	25
5.2.4. Utanförskap.....	25
5.3. Konformitet och nonkonformitet.....	26
5.3.1. Eleverna, klassen och påverkan.....	26
5.3.2. Eleverna, klassen och konformitet.....	26
5.3.3. Anpassning eller självständighet?.....	27
5.3.4. Eleverna, klassen och nonkonformitet	28
5.3.5. Säg vad jag vill, gör vad jag vill, vara den jag vill.....	30
5.4. Sammanfattning av resultat.....	30
6. Analys.....	31
6.1. Identitetsskapande i relation till konformitet och nonkonformitet i en ofrivillig grupp.....	31
6.2. Sammanfattning av analys.....	37
7. Reflexion.....	39
8. Sammanfattning.....	42

Referenslista

Bilagor

Bilaga 1 Brev till rektorn

Bilaga 2 Brev till eleverna

Bilaga 3 Intervjuguide eleverna

Tack till...

Vi vill tacka alla som har gjort det möjligt för oss att genomföra denna uppsats. Framför allt vill vi säga tack till de elever som vi fick förmånen att intervjua. Vi vill även tacka rektorn och mentorerna på skolan där vi utförde studien för tillträde till fältet. Utan er hade vi inte kunnat göra denna uppsats! Ett stort tack också till vår handledare Niklas Westberg för stöd, råd och uppmuntran under hela processen!

1. Inledning

Tiden som tonåring minns antagligen de flesta människor som turbulent. Inte nog med att vi som tonåringar måste gå i skolan, utöva olika typer av fritidsaktiviteter samt hjälpa till med diverse sysslor i hemmet. Dessutom förändras kroppen, vi växer okontrollerat och förväntningarna på vår person ökar, vi är inte längre ett barn men inte heller en vuxen. Samtidigt ska vi någonstans i all den här röran försöka arbeta fram en personlighet, en identitet. Finna svaret på frågan: vem är jag? Det är just detta som vi finner intressant:- Hur skapar ungdomar identitet i dagens samhälle? Vad påverkar dem?

Vi ser ungdomen som en period då andra jämnåriga blir allt viktigare. Familjen får mindre inflytande över tonåringen medan kompisarna får mer inflytande. Således är vår tanke att skolan, där de jämnåriga ofta finns, bör påverka tonåringens försök att skapa sitt jag. Eftersom en högstadielklass är en konstant grupp som bildas vid ett tillfälle och upplöses vid ett annat och i stort sätt har samma medlemmar under hela gruppens existens, tror vi att betydelsen av denna grupp är särskilt viktig för elevernas skapande av sitt jag. Dessutom spenderar en högstadielev en stor del av sin tid i skolan och umgås där med människor de känner mer eller mindre. Klasserna är ofta hopsatta utan tanke på att eleverna ska passa ihop. Således rör sig tonåringen i en grupp som är ofrivillig för honom. Eleven har ingen kontroll över vilken klass de ska gå och inte heller vilka som ska gå i klassen. Eftersom grundskolan är obligatorisk har eleverna inte möjlighet att välja bort denna grupp gemenskap, menar vi att den blir ofrivillig för dem. Detta oavsett om de trivs eller inte. Vi tror att högstadielevens befinner sig i en fas i livet då de har börjat att söka efter sin identitet och har ökat sin medvetenhet om hur andra uppfattar dem. Detta sker under en period då tonåringen dels spenderar stor del av sin tid i en skolklass med jämnåriga hen själva inte har valt och dels ställs inför stora förändringar i form av att börja och sluta högstadiet. Det tror vi påverkar och bidrar till elevens identitetsskapande.

Den ålder vi finner mest intressant är när ungdomarna går sitt nionde skolår. Ungdomarna, som då är i 15-årsåldern, måste börja fundera på vilket gymnasieval de ska göra samt vad de vill bli när de blir vuxna. Vi tror att detta gör att 15-åringar funderar mycket på sin framtid, vilka de är samt vilka de vill bli. Tanken med denna uppsats är att igenom kvalitativa intervjuer med tio elever på en högstadieskola i Halmstad undersöka hur identitetsskapandet ter sig hos en specifik grupp 15-åringar. Studiet av identitetsskapandet i en ofrivillig grupp, leder i sin tur in oss på vilken betydelse konformitet och nonkonformitet har för eleverna. Detta utifrån vår föreställning om att skolklassen påverkar elevens beteende och förhållningssätt och på så sätt bidrar till den enskilda elevens skapande av sin identitet. Vi är således intresserade av vilka förväntningar klassen har på eleven och

hur dessa påverkar individens sätt att se på sig själv.

1.1. Problemformulering och syfte

Hur skapar elever i årskurs nio på en högstadieskola i Halmstad sin identitet i relation till sin egen skolklass? Hur bidrar konformitet och nonkonformitet till elevernas identitetsskapande i relation till sin skolklass? Vårt syfte med studien är således att genom kvalitativa intervjuer med tio elever i en högstadielklass söka förståelse för elevernas upplevelser och erfarenheter av identitetsskapande i en ofrivillig gruppgemenskap.

1.2. Disposition

Första delen av vår uppsats utgörs av bakgrund och tidigare forskning där vi dels placerar det sociala fenomen vi studerar i en sammanhangskontext och dels redogör för tidigare forskning inom området samt hur det kan kopplas till vår studie.

I teorikapitlet presenterar vi de teorier och begrepp som vi har valt att analysera vårt insamlade material utifrån. I den första delen redogör vi för identitet som är det övergripande begreppet i vår uppsats, dessutom tar vi upp begreppen konformitet och nonkonformitet i förhållande till identitet.

Vidare följer metodkapitlet innehållande vårt metodval och motivering till det, vår förförståelse och vårt tillvägagångssätt. Vi beskriver även hur vi har gjort vårt urval samt de etiska aspekter vi har tagit hänsyn till i vår studie.

Resultatet presenteras i nästkommande del. Indelningen är gjord utifrån begreppen som återfinns i teoridelen, nämligen identitet, konformitet och nonkonformitet med ett antal underrubriker till varje begrepp.

Socialpsykologisk analys och tolkning görs av vårt insamlade material med hjälp av de teorier och begrepp vi beskrivit i teorikapitlet.

Vi avslutar med att reflektera kring vårt tillvägagångssätt, resultatet och vad vi hade kunnat göra annorlunda samt sammanfattar vår studie.

2. Bakgrund och tidigare forskning

I bakgrunden beskriver vi det sociala fenomen vi studerar. Vi beskriver till att börja med skolans värld, vilken är den sociala kontext studien utförs i. Efter det definierar och beskriver vi begreppet ungdomar utifrån ett historisk och nutida perspektiv för att sedan redogöra den betydelse kompisar har för ungdomars identitetsskapande. Till sist i detta kapitel belyser vi tidigare forskning vi har tagit del av och som berör fenomenet vi studerar.

2.1. Bakgrund

2.1.1. Skola

I Halmstad kommun bor omkring 92 000 invånare, varav cirka 8 850 av dem är barn och ungdomar mellan 6-16 år som går i någon av de 35 kommunala grundskolorna. På sin hemsida, www.halmstad.se, skriver kommunen: *"I Halmstad kommuns grundskolor ska elevernas lust till lärande stimuleras. Skolan ska lägga grunden för ett livslångt lärande. Omsorg, fostran och lärande ska bilda en helhet och skolan ska ta hand om eleven på bästa tänkbara sätt."* Vidare skriver de hur alla skolor, kommunala och fristående, har skyldighet att följa Lpo 94, läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet. I Lpo 94 finns beskrivningar av skolans värdegrund och uppdrag samt mål och riktlinjer. Speciellt fokus lägger vi på målen som kan kopplas till elevens anpassningsförmåga och utveckling av självständighet. Ett kunskapsmål som tas upp är att eleverna ska lära sig att arbeta självständigt och tillsammans med andra. (Lpo 94:9) Detta tror vi **kan** innebära att eleverna ska hitta en balans mellan dessa kontraster, att å ena sidan kunna gå sin egen väg oberoende av andra och å andra sidan anpassa sig till de andra eleverna i klassen i den mån det krävs för att ett gott samarbete ska uppstå. Vidare talar läroplanen om att eleverna ska ta ansvar för och vara delaktiga i sin skolgång samt få inflytande över utformningen av utbildningen. (Lpo 94:13) Thornberg (2004) menar att detta mål kan vara svårt att uppnå eftersom det i praktiken uppstår situationer där elevernas inflytande påverkas av den anpassning som kan finnas eleverna emellan. En vilja att inte avvika från gruppen kan bidra till att den enskilde eleven inte gör uttryck för sin önskan om den skiljer sig från resten av klassen. (Thornberg 2004:66f) Med andra ord menar vi att klasskompisar och andra personer inom skolans sfär bidrar till huruvida konformitet eller nonkonformitet uppkommer som en del av elevernas identitetsskapande. Lpo 94 behandlar även omständigheterna kring att personlig trygghet och självkänsla grundläggs i hemmet, men att även skolan har en viktig roll. Detta kan vi läsa: *"Varje elev har rätt att i skolan få utvecklas, känna växandets glädje och få erfara den tillfredsställelse som det ger att göra framsteg och övervinna svårigheter."* (Lpo 94:7)

Studiet av ungdomars identitet måste ske utifrån de sociala och kulturella kontexter de befinner sig i. Givetvis har klass, kön och etnicitet inverkan, på samma sätt som det historiska sammanhanget har betydelse för identitetsskapandet. (Kroger 1996:113) Den skola där vi har utfört vår studie i består av ca 180 elever fördelat på 8 skolklasser i åk 6-9, med omkring 20 elever i varje klass. I den niondeklass där vi har genomfört studien finns elever från två olika områden där de gått de tidigare grundskolorna. Utifrån samtal med mentorn i skolklassen blev vi informerade om att skolan är placerad i ett geografiskt område där många av föräldrarna till eleverna är högutbildade

och ställer höga krav både på skolan, barnen och sig själva.

2.1.2. Ungdomar

Ungdomskategorin växte fram utifrån tre förhållanden. Det första har sitt ursprung i den förändrade synen på familjen och barnet. Tidigare sågs barnet som en liten vuxen som blev en del av hushållet så snart det var möjligt utifrån fysiska förutsättningar, så som att gå och tala. Med ungdomstidens uppkomst uppstod en period i barnets liv som sågs som en tid av förberedelse inför vuxenlivet. Det andra förhållandet handlar om att skolan blev åldersindelad samt,- avskild från familjen och hemmet och det tredje rör industrialiseringen som medförde ökade krav på unga. Sammantaget innebar detta att familjen och samhället kom att utgöra två olika livssfärer där skolan blev den plats där ungdomen skulle befinna sig för att bli en del av produktionen. (Ramström 1993:40ff)

Ungdomstiden kan sägas bestå av tre steg för att bli en vuxen, nämligen frigörelse från familjen, kvalificering till vuxenrollen och integration i vuxenvärlden. (Ramström 1993:43f) Skolan har stor betydelse för att ungdomar ska kunna genomgå kvalificeringen till vuxenrollen och den förändrade utbildningstiden har bidragit till att ungdomstiden har fått ytterligare karaktäristiska drag. (Ramström 1993:61) Var gränsen mellan ung och vuxen går är dock inte universellt utan påverkas av sociala och kulturella föreställningar. De flesta skulle troligtvis säga att vuxenlivet nås när vi skaffar bostad, arbete och familj. På samma sätt som gränserna till vuxenlivet är allt mer utsuddade blir konsekvenserna att gränsen mellan att vara barn och tonåring suddas ut, dessutom sjunker tonårstiden nedåt i åldrarna. Att avgöra kläd- eller musikstil utifrån ålderskategori är ingen självklarhet på grund av de flytande gränserna. Ungdomstiden har även förlängts med tanke på den bild som finns av vad det innebär att vara vuxen. Den utökade utbildningstiden och ekonomiska hinder för ekonomisk självständighet bidrar till att de attribut vi förknippar med vuxenlivet nås vid senare ålder än tidigare. (Hammarén & Johansson 2009:24f) Vår slutsats blir således att från att ungdomstiden i princip har varit obefintlig har den nu förlängts då den både kryper nedåt och stiger uppåt i åldrarna, med vaga gränser för när den börjar och slutar.

Ungdomlighet har blivit ett ideal, en kulturell och symbolisk referenspunkt i vårt samhälle. Vi vill vara unga i både kropp, ansikte och sinne, men bilden av ungdomstiden är komplex. Samtidigt som den representerar positiva aspekter, så som förändring och flexibilitet lider många ungdomar av psykisk ohälsa och låg självkänsla. De krav som ställs på ungdomar att klara skolan, leva upp till sociala förväntningar samt skapa grunden för sitt liv är höga. Detta kan vara svårt att lyckas med i en tid då övergången från att vara ett barn till att bli en vuxen sker. (Hammarén & Johansson 2009:24f)

2.1.3. Ungdomars relation till jämnåriga

Hur våra relationer till andra ser ut förändras under åren som tonåring. I början av tonårsperioden är vi mer av ett barn för att i slutet bli mer av en vuxen. Det innebär att beroendet av andras värderingar är större i inledningen av tonårstiden, då identiteten ännu är i början av sin utveckling än mot slutet, då stabiliteten kring vem jag är ofta har ökat. Ungdomar tillbringar stor del av sin tid med jämnåriga vänner, vilka under denna period har större betydelse och inflytande på individen än tidigare. I och med att skolan är den miljö där det mesta av en högstadieelevs vakna tid spenderas utgör klasskompisarna en viktig del av deras umgänge. Behovet av självbestämmande och utveckling av identitet ökar. Samtidigt finns viljan att de positiva banden till familjen ska bestå och finnas kvar. (Frisén & Hwang 2006:21ff) Rich Harris menar att beteende och värderingar i stor utsträckning formas av jämnåriga. Den bekräftelse som barnet tidigare sökt hos familjen och senare även hos auktoriteter som exempelvis lärare har nu bytts ut. (Frisén & Hwang 2006:34) I avhandlingen *Inneslutandets och uteslutandets praktik* har Marie Bliding (2004) studerat elever i årskurs fyra. Eleverna förklarar att vänskap kan kännetecknas av likheter, som exempelvis utseende, klädstil, intressen, värderingar och åsikter. Eleverna uttrycker att gemensamma intressen skapar vänskap, samt att det finns ”rätt” och ”fel” gällande hur man bör se ut och att samhörighet kan skapas genom att klä sig likadant. (Bliding 2004:147ff)

2.2. Tidigare forskning

Det har forskats oerhört mycket om barn och ungdomars tid i skolan, av förklarliga skäl. Det är mycket som händer under denna period i en människas liv och den är också mer eller mindre avgörande för de sociala förutsättningar som barnet utrustas med. I vår jakt på relevanta studier har vi hittat en del intressanta artiklar för vårt ämne.

En artikel som publicerades i tidskriften *Contemporary Educational Psychology* (Rich & Schachter, 2012) är baserad på en studie som genomfördes under 2011. Studien undersöker om och hur elever i högstadieskolor i Israel utvecklar sin identitet i samspel med skola och lärare. Studien visar att skolor som har en mer fostrande miljö och lärare som ses som förebilder, främjar och hjälper eleven i sitt identitetsskapande. Studien visar också att beroende på hur stimulerande skolan är, både då det gäller lärare och studier, är avgörande för hur mycket tid eleven lägger ner på sitt identitetsskapande. Således understryker denna studie vår tanke kring att skolan är en viktig faktor när det kommer till identitetsskapande hos ungdomar. Detta understryks också i en annan artikel ur samma tidskrift där författarna Flum och Kaplan (2012) undersöker det faktum att identitet, och vikten av att få utveckla denna, tar mer och mer plats i skolan. De understryker också hur viktigt det är med kontexten för elevens skapande av sitt jag och diskuterar hur samspel, relationer och

gruppstillhörighet kan vara direkt avgörande för eleven. Detta är också en grundpelare i vår uppsats. En liknande tankebanan finns att läsa om i en artikel av Rob Bond (2005) som undersöker sambandet mellan storleken på grupper och konformiteten i dessa samt hur detta påverkar medlemmarna i gruppen. Återigen påpekas vikten av andra människor och andra kontexter för den egna personen. Han utvecklar sin tankegång utifrån Aschs teori om konformitet och menar att gruppens sociala sammanhang påverkar hur viktig och utbredd konformiteten är i en grupp. En av de slutsatser han drar är bland annat att storleken på gruppen inte påverkar konformiteten i en grupp, tillnärmelsevis lika mycket som den sociala kontext som gruppen befinner sig i. Han tar upp skillnader i konformitet i exempelvis offentliga sammanhang och privata. Till sist vill vi föra fram en artikel skriven av Judith Howard. (*Annual review of sociology*, vol:26, 2000:367-393). Howard skriver om olika synsätt på identitet och dess skapande, som finns inom socialpsykologin idag. Bland annat tar hon upp begrepp som social identitet och förklarar förhållandet mellan den egna identiteten vi skapar själva samt den vi skapar tillsammans med andra.

3. Teori

I detta kapitel redogör vi för de teorier vi har valt att använda oss av. Först och främst beskriver vi olika teorier kring begreppet identitet, för att senare behandla begreppen konformitet och nonkonformitet. Vi vill påpeka att vår teoridel kring nonkonformitet är något begränsad då vi haft svårigheter att finna teori kring detta begrepp.¹ Vår upplevelse är att det har skrivits i begränsad utsträckning om att sticka ut från en grupp. Detta tror vi delvis kan bero på att vi lever i ett individualistiskt samhälle där det förväntas att vi ska vara självständiga och därmed minskar intresset för att studera ett sådant förväntat beteende. Å andra sidan är de socialpsykologiska förväntningarna att vi blir till i relation till varandra och därmed tror vi att det blir mer intressant att studera konformitet än motsatsen. Teorivalen vi har gjort har utgångspunkt i vår tanke om att elever i en niondeklass skapar sin identitet i förhållande till varandra, samt huruvida deras konformitet kontra nonkonformitet i klassen bidrar till identitetsskapande.

3.1. Identitet

Vad är identitet och hur uppkommer den? Är den fast från det vi föds eller omskapas den konstant allt eftersom vi åldras? Vad påverkar vårt skapande av identitet? Det finns inget enkelt svar på dessa frågor och därför har vi valt att bilda vår egen uppfattning med hjälp av flera olika

¹ Till skillnad från begreppet konformitet har vi funnit det problematiskt att finna *ett* begrepp som beskriver elevernas icke konforma beteende, i förhållande till klassen. Vi har därför valt att använda begreppet nonkonformitet men valt att komplimentera det med självständighet. Utöver nonkonformitet var begreppet självständighet det enda begrepp vi fann som fungerade som motsatt till konformitet. Därför använder vi oss av båda i uppsatsen.

synvinklar, som förhoppningsvis ska ge en nyanserad bild av det vi kallar identitet.

3.1.1. Vad är identitet?

Ungdomspsykologen Björn Wrangsjö (2006) förklarar identitet som ”essensen i vår upplevelse av oss själva, grundbulten i vår personlighet, bland annat det som vi upplever kännetecknar och särskiljer oss från andra, det unika.” I identiteten finns två lager av upplevelser, det första är ”att jag är”, det andra är ”vem och vad jag är”. När vi är trygga i vår identitet är det första lagret något vi ofta tar för givet och sällan reflekterar över. När vi däremot drabbas av identitetskriser får vi insikt i att vi finns till och att vår tid på jorden är begränsad. Det andra lagret är det som vi själva tänker är vår identitet, det vill säga vem och vad jag är. Vi behöver reflektera över det andra lagret för att kunna skapa en identitet. Det är delvis genom att ge mening till det vi gör, de vi är och det vi tänker som vår identitet skapas. (Wrangsjö 2006:126f)

Nils Hammarén och Thomas Johansson tar i boken *Identitet* (2009) upp att det finns flera sätt att bemöta identitet på. Det finns exempelvis begrepp som själv-identitet, social identitet samt kulturell identitet. Inom forskningen kring identitetsskapande finns det olika positioner. Det finns huvudsakligen två sätt att se på det, det ena är essentialism, vilket innebär att vi utgår från att vi föds med vår identitet och att den mer eller mindre är den samma hela livet. Den andra positionen kallas för konstruktionalism, vilket innebär att identitet skapas kontinuerligt under livets gång. Identitetsskapandet ses då som föränderlig och omskapande. Inom forskningsvärlden idag försöker man ofta ta hänsyn till båda positionerna och många forskare tror att en människas identitet är en kombination av dem båda. En annan aspekt som är uppe till diskussion inom dagens identitetsforskning är om identiteten är något vi ”skapar själva” eller om identitet snarare skapas av samhället och kollektivet. Det finns också ett tredje perspektiv som är viktigt att ta upp, vilket är en socialpsykologisk aspekt på identitetsskapande, en slags hybrid av dem båda. Detta synsätt är att identitet skapas av den egna personen, men i *relation* till andra människor. (Hammarén & Johansson 2009:10ff)

3.1.2. Social, kollektiv, och reflexiv identitet

Många forskare menar att om vi ska förstå hur ungdomar skapar sin identitet så måste vi se till både den inre och yttre världen samt relationen dem emellan. Vi kan inte bortse från att identiteten påverkas av yttre processer, både från samhället i stort, men även i nära relationer och andra sociala kontakter så som klasskompisar. (Hammarén & Johansson 2009:20f) Inom socialpsykologin är påverkan utifrån på den egna personen och att identitet skapas i relation till andra, centralt.

(Hammarén & Johansson, 2009:27) I ungdomars fall blir skolklassen en viktig del eftersom mycket av ungdomarnas sociala tid tillbringas där. Detta håller Björn Wrangsjö (2006) med om. Hur andra ser på oss reglerar hur vi ser på oss själva. Identiteten som andra ”ger” till oss gör att vi känner tillhörighet och därmed bekräftar vi andras syn på oss. Identitet och tillhörighet går hand i hand, vilket inte är helt oproblematiskt med tanke på att upplevelsen av mig själv inte alltid stämmer överens med andras syn på mig. Detta kan bidra till förvirring i identitetsskapandet. (Wrangsjö 2006:128)

Den kollektiva identiteten är starkt betydande för hur vi utvecklar vår person samt hur vi ser på vår identitet. Till skillnad från sociala identitet som är den identitet vi skapar *i relation till andra*, så innebär en kollektiv identitet att vi skapar en identitet *tillsammans med andra* i en grupp. Om kollektivet så är nationen i stort, en skolklass eller en annan grupp tillhörighet så är den kollektiva identiteten konstruerad. Den grundar sig på mentala idéer kring likformighet och gemenskap, därför suddas många av de olikheter som finns inom gruppen ut och vi ser istället till det som förenar gruppen. Det som skiljer en person från de andra i klassen blir därför ointressant, kanske till och med osynligt. I vissa fall då detta är omedvetet kan människor som inte tillhör klassen ses som ett hot om de ifrågasätter gruppens beteende. I samspel med de andra i klassen utvecklas en identitet, det är dock möjligt att ha flera olika kollektiva identiteter och dessa kan överlappa varandra. En viktig aspekt är det faktum att bara se till likheter, gemensamma åsikter och känslor inom klassen. Vad händer då med de som inte delar detta med resten av klassen? Hur utvecklas deras identitet? (Hammarén och Johansson 2009:38ff)

Anthony Giddins talar om reflexivt identitetsskapande, vilket innebär att människan idag har chansen att vara en aktiv skapare av sin identitet. Vi bestämmer alltså vilka vi blir, genom att vi kan ha kontroll över yrke, liv, utbildning, kultur och sociala kontexter samt hur det påverkar oss. Dock ska det påpekas att det inte alltid överensstämmer mellan det vi har tänkt, det som är realistisk samt det som faktiskt inträffar. (Hammarén & Johansson 2009:30)

3.1.3. Ungdomar och identitet

Det har genom åren framkommit kritik mot det utvecklingspsykologiska perspektiv som under lång tid varit dominerande inom identitetsteorier. (Hammarén & Johansson 2009:20) Utvecklingspsykologerna ser identitet främst som en mognadsprocess som kallas för psykologisk mognad och att identitetsskapande främst sker fram tills dess att vi är vuxna. De menar att vi kan bli ”klara med” vår identitet samt att det främst är det som pågår *inom* personen som är av vikt under denna process. Inom utvecklingspsykologin ligger fokus på de år då vi går från att vara barn till att

bli vuxna, främst talas det om tonårstiden. (Wrangsjö 2006:131) De som är kritiska till utvecklingspsykologin menar att identitetsskapande inte är något vi kan bli "klara" med, snarare är det en pågående process där vi förändrar och omskapar vår identitet hela livet fram till att vi dör. Det är viktigt att förstå de sociala processer som påverkar identiteten samt att dessa processer inte slutar att uppkomma bara för att vi blir vuxna. Vi utsätts ständigt för händelser och erfarenheter runt omkring oss som förändrar oss på ett eller annat sätt, exempelvis skilsmässor, barnafödande, utbildningar, dödsfall, byte av jobb, sociala uppbrott och livskriser. Med det sagt är de flesta teoretiker någorlunda ense om att tonåren är en tid då identitetsskapandet går på högvarv. Under denna tid är det de jämnåriga vännerna som påverkar identitetsskapandet, till skillnad från när vi är barn, då identitetsskapande sker främst i hemmet och i relation till pedagoger och andra auktoriteter. (Hammarén & Johansson 2009:26) Familjens delaktighet i tonåringens identitetsskapande är starkt överskattat, det är istället de jämnåriga som påverkar och bekräftar beteende och personlighetsdrag som accepteras hos individen. (Wrangsjö 2006:134) Detta understryker också Thomas Johansson i sin bok *Bilder av självet* (2002), där han skriver att de band ungdomen skapar med sina vänner är grunden för deras identitetsskapande. Eftersom tonåringens vänner oftast befinner sig i skolan, så har givetvis skolklassen en stor betydelse i identitetsskapandet. (Johansson 2002:140)

3.2. Konformitet och nonkonformitet

Vad innebär det att vara konform och hur kan det förstås i förhållande till nonkonformitet? Vad är det som påverkar vår benägenhet att vara konforma respektive nonkonforma? Vi redogör här för olika synsätt på begreppen och dess innebörd.

3.2.1. Vad är konformitet?

Konformitet definieras utifrån Thornberg (2004) som anpassning till en grupp eller majoritet varifrån individen har blivit utsatt för åsikter och uppfattningar som finns i gruppen eller majoriteten av den. (Thornberg 2004:64) Aspelin skriver i *Klassrummets mikrovärld* (1999) att vi anpassar oss efter gruppen på grund av vårt beroende av andra människor. Han menar att det finns två perspektiv vi kan se konformitet utifrån. Dels finns det en samhällelig ordning att rätta sig efter inom skolan, makrosociologiskt perspektiv, och dels handlar det om de sociala relationer som skapas i skolan, mikrosociologiskt perspektiv. Båda dessa aspekter är viktiga att vara medveten om vid studerande av skolan för att få en helhetsbild, eftersom skolan påverkas av både abstrakta och konkreta relationer. (Aspelin 1999:102f)

Konformitet kan ses som en konsekvens av majoritetsinfluens eller grupptryck i en grupp. De tidiga experiment Scherif och Asch utförde berör majoritetsinfluens och konformitet. Båda dessa

experiment tyder på vår benägenhet att anpassa oss efter andra om det visar sig att vi har avvikande åsikter. Detta trots att det är uppenbart att vi ger med oss för ett svar som är felaktigt. (Thornberg 2004:64f)

I grupper där det är betydelsefullt att finna likheter i åsikter, värderingar, beteende, kläder och musiksmak bland annat är det vanligast att det uppstår konformitet. Bland dessa grupper finns skolklasser, men även i andra ungdomsgrupper eller arbetsgrupper förekommer vanligtvis anpassning. Anledningarna till att konformitet utvecklas kan dels vara vårt behov av att få bekräftelse från andra vad gäller vår uppfattning av den sociala verkligheten. Dels kan det handla om att det underlättar för oss själva att dela uppfattning med dem som finns i vår närhet. Dessutom kan identifieringen med skolklassen bidra till ökad påtryckning att applicera deras normer för tänkande, tyckande och varande på oss själva. Till sist kan det röra sig om överlevnad, för att klara yttre och inre påverkan krävs sammanhållning i klassen väljer vi att vara konforma. (Thornberg 2004:65f)

Beroende på vilka de andra i gruppen är och hur smarta de anses vara påverkas individen i olika hög grad att anpassa sig. Vid mindre viktiga frågor har individerna i en grupp dessutom lättare att vara självständiga än när viktiga frågor diskuteras. (Ekholm & Eriksson 1988:107) Genom jämförelser och rangordningar kan ungdomar bli varse att de är avvikande på något vis. De gäng och smågrupper som uppstår framhåller likhet och samhörighet som något viktigt, till exempel kan det handla om att klä sig lika och att tycka om samma saker. Samhörigheten tydliggörs genom att visa vilka som får och inte får vara med. En individ som inte passar in i exempelvis sin skolklass, utsätts för påverkan för att anpassa sig. Anpassar sig eleven ändå inte kan utanförskap uppstå. (Thornberg 2004:114) Den största anpassningen finns hos elever som är utanför klassen men har en önskan att bli accepterade av klassen och bli en del den. (Ekholm & Eriksson 1988:107) Å andra sidan drabbar utanförskap framförallt de individer som är aggressiva eller blyga eftersom de bryter mot klassens rådande normer. (Erling & Hwang 2001:29)

Konformitet medför en rad positiva konsekvenser, så som att kunna skapa en fungerande grupp eller i detta fall, en fungerande klass. Eleverna lär sig att agera i olika sociala situationer och får kunskap om de förväntningar som finns på dem även i andra sociala sammanhang. Ytterligare en positiv aspekt är om de rådande normerna i klassen är god moral och etiska värden. Uppstår konformitet i en sådan klass leder det till att individerna anpassar sig efter detta och i sin tur till en positiv grupp gemenskap. Handlar det i skolklassen exempelvis om att inte kränka eller frysa ut andra bidrar anpassning efter denna norm till positiva konsekvenser för gruppen och individen. Beroende på de rådande normerna kan vi således avgöra huruvida konformitet skulle kunna ses som positivt eller negativt i den specifika klassen. (Thornberg 2004:66)

3.2.2. Minoritetsinfluens och socialt stöd

Som vi tidigare nämnt kan konformitet ses som en konsekvens av majoritetsinfluens. För att sätta detta i kontrast skriver Thornberg (2004) om minoritetsinfluens. Vid meningsskiljaktigheter inom en grupp finns det tre sätt minoriteten kan reagera på. Konformitet är det första som vi tidigare tagit upp och handlar om att minoriteten anpassar sig efter majoriteten. Normalisering, som är det andra reaktionssättet, betyder att gruppen genom kompromiss anpassar sig och möts på mitten. Den tredje vägen att gå handlar om att minoriteten genom innovation försöker övertyga majoriteten att anpassa sig efter dem. Faktorer som kan bidra till minoritetsinfluens är konsistens, att minoriteten står fast vid sina åsikter och håller samman. Dessutom kan komponenter som investering, autonomi och rigiditet/flexibilitet påverka minoritetens inflytande. (Thornberg 2004:71f)

Ett annat väsentligt begrepp som berör konformitet är socialt stöd. Detta innebär att tendensen att anpassa sig till majoriteten minskar om det finns ytterligare en person i gruppen som uttrycker åsikter som avviker från majoriteten och som stämmer överens med individens egna ståndpunkter. (Thornberg 2004:65) Genom att vara två i en minoritet kan dessa personer stå emot ett starkt tryck från majoriteten. Stark självkänsla och deltagande i flera grupper bidrar till att vi utvecklar och står fast vid våra åsikter även då vi är ensamma om dem. En person som är beroende av en grupp har dock svårigheter med detta. (Ekholm & Eriksson 1988:107f) För en person som utsätts för gruppträck minskar risken för konformitet om det visar sig att majoriteten inte är överens, det vill säga om det finns en eller två individer som uttrycker motsättningar i förhållande till gruppen. (Thornberg 2004:72)

3.2.3. Hänsyns- emotionssystemet

Enligt Scheffs hänsyns- emotionssystem agerar vi människor utifrån förväntningar andra har på oss. Detta innebär att en individ bemöts med respekt från gruppen genom att uppvisa ett konformt beteende. I sin tur bidrar konformiteten till att individen får bli en del av gruppen och på så vis uppleva stolthet och starka sociala band till gruppen. Starka band innebär att det finns en balans mellan att vara exempelvis en elev och att vara en klass, det vill säga optimal differentiering. Närmare betyder det att eleverna känner till varandras åsikter, och accepterar dem och på så sätt skapas närhet, trots de skillnader som finns hos eleverna. Det är snarare acceptans av olikheter som leder till optimal differentiering än att eleverna håller med varandra. Ett nonkonformt beteende innebär att eleven inte anpassar sig till klassen och därmed bestraffas med respektlöst bemötande och utanförskap. Eleven drabbas på grund av detta av skamkänslor. I de situationer där sanktioner som exempelvis utanförskap inte förekommer tenderar vi ändå att agera konformt. Detta beror på informella, outtalade sanktioner som finns i alla sociala sammanhang, så även i en skolklass. En

anledning till att vi väljer att agera utifrån andras förväntningar blir så ledes att fördelarna med att agera konformt blir större gentemot det lidande nonkonformitet för med sig. (Scheff 1994:71ff)

Över- och underdifferentiering är två begrepp som beskriver hur eleverna i klassen antingen kan vara *för* konforma eller *för* självständiga. Underdifferentiering kännetecknas av att eleverna i klassen är konforma snarare än självständiga gentemot varandra. Eleverna är så uppslukade av varandra och att vara en grupp, att de går miste om att vara individer. I en klass där de sociala banden är lösa/skadade är eleverna överdrivet självständiga från klassen, snarare än att de ser sig själva som en del av klassen, detta är vad som kallas för överdifferentiering. Vidare innebär det att eleverna i en klass är individuella och oberoende av varandra. (Scheff 1994:71ff)

3.2.4. Självständighet

Erling och Hwang beskriver i boken *Ungdomspsykologi* (2001) tre aspekter på självständighet där den första handlar om känslomässig självständighet i förhållande till exempelvis föräldrar. Även om ungdomar till det yttre kan ge uttryck för oberoende finns ett beroende av föräldrarna kvar. Psykoanalytikern Blos skildrar tonåringens önskan om självständighet genom ”den andra individualisationen”, då ansvaret för den egna personen och de egna handlingarna ökar. Den andra aspekten berör beslutsfattanden och förmågan att genomföra beslut. Det ökade beroendet av jämnåriga kommer av en önskan att vara oberoende av föräldrarna. Trots den påverkan som finns utifrån tas beslut och görs val med utgångspunkt från en själv. Den tredje aspekten handlar om värderingar och skapande av normer som blir aktuella i och med att tonåringar skapat förmågan att tänka abstrakt och göra etiska överväganden. (Erling & Hwang 2001:36f)

4. Metod

I metodkapitlet redogör vi först för hermeneutiken, vilken är den vetenskapsteoretiska ansats vi har som utgångspunkt. Vi redovisar här även vår förståelse för det fält vi undersöker samt vad kvalitativa intervjuer, som är den metod vi använder oss av, innebär. Utöver det beskriver vi hur vi har gjort vårt urval samt hur vi har gått tillväga då vi har genomfört vår undersökning. En del består i att klargöra tillförlitligheten i studien och avslutningsvis tar vi upp de etiska aspekter vi har tagit hänsyn till.

4.1. Hermeneutik och kvalitativ metod

Den vetenskapsteoretiska ansats vår studie har sin utgångspunkt i är hermeneutiken, förståelse- och tolkningslära, som används för att förstå och tolka omgivningen. (Allwood & Eriksson

1999:73) Inom en hermeneutisk studie tolkas helheten vilket innebär att elevernas agerande bör ses utifrån att de befinner sig i en skolmiljö tillsammans med sin skolklass. (Allwood & Eriksson 1999:288)

Den hermeneutiska cirkeln handlar om att del och helhet behöver kombineras i tolkningen då förståelsen av dessa pendlar däremellan. För att förstå helheten måste varje del studeras och för att förstå delarna måste helheten studeras. Dessutom kan vi utifrån våra tidigare erfarenheter skapa förståelse för det eleverna berättar för oss. (Allwood & Eriksson 1999:343) Trots våra försök att uppnå full förståelse för deltagarna i studien kommer detta aldrig att ske. Inte heller någon direkt sanning visar sig genom vår studie, vilket inte heller är syftet vid användandet av hermeneutik. (Birkler 2005:108)

Ett alternativ till den hermeneutiska utgångspunkt vi har valt att använda är positivism. Inom denna kunskapsteori söker forskaren efter kunskap utifrån sinneserfarenheter. Positivismen har både ett induktivt och ett deduktivt synsätt då man dels genom prövade hypoteser kan göra ställningstaganden och dels genom insamling av fakta skapar kunskap. (Bryman 2002:24f) En anledning till att vi inte använder oss av denna ansats är för att vi inte kan få fram den fakta som positivismen eftersöker i en studie, eftersom vi studerar en enskild skolklass. En annan anledning till att positivismen inte är relevant i vår studie är för att den delvis syftar till att hitta egenskaper som återupprepas och kan visa sig även i andra kontexter. Positivismen menar även att enbart det som kan förutsägas kan ses som kunskap. (ibid) Då vår studie endast genomförs vid ett tillfälle, med en grupp elever, kan vi varken förutsäga vad som ska ske eller försäkra oss om att samma resultat skulle uppstå i andra sammanhang.

Genom att utgå från en hermeneutisk ansats ter det sig naturligt att vår studie blir kvalitativ till sin karaktär. Denna metod särskiljer sig från den kvantitativa genom att vi söker *förståelse* för mönster och samband i studien snarare än att förklara dem. Genom att vara tolkande och konstruktivistiska läggs tonvikten på vad eleverna säger, snarare än siffror och antal. Att vi har en konstruktivistisk utgångspunkt innebär att vi konstruerar vår verklighet utifrån oss själva, vilket innebär att vår egna upplevelse av verkligheten påverkar vad vi ser och på så sätt vad studien genererar. (Bryman 2002:249) Inom denna forskningsstrategi är det av betydelse att ta hänsyn till den sociala kontext studien utförs i, alltså skolan och skolklassen, för att skapa förståelse för värderingar och beteenden bland eleverna. Vidare innefattar även den kvalitativa metoden ett försök för oss som intervjuar att inta elevernas verklighet för att uppfatta situationen så som de gör och nå längre in i deras tankesätt. Risker finns att identifieringen med individerna blir så stor att studiens syfte åsidosätts, detta kallas ”go native”. Dessutom riskerar vi att enbart inta vissa elevers perspektiv och inte andras, därmed kan bedömningen av det eleverna säger bli orättvis. (Bryman

2002:264f)

Vårt intresse att undersöka en specifik klass, dels individerna och dels gruppen som helhet, bidrar i högsta grad till valet av en kvalitativ metod. Genom detta kan vi skapa förståelse för individernas egna upplevelser av identitetsskapande utifrån deras erfarenheter i skolklassen. Vår ambition är att *förstå* fenomenet snarare än att förklara det. Detta uppnås genom att vi försöker att inta varje elevs perspektiv utifrån de enskilda intervjuerna med dem. För att få en konkret inblick i hur identitetsskapande, konformitet och nonkonformitet tar sig uttryck i en grupp tror vi att studien av en enskild skolklass ger oss ett sammanhang av relationer som påverkar varandra. Det bidrar till att fältet avgränsas, då vi tror att slumpmässigt utvalda elever på en hel skola hade problematiserat vår strävan att se individerna som en del av en specifik klass och dess påverkan på individen.

Ett kvantitativt tillvägagångssätt innefattar insamling av data utifrån siffror. Det deduktiva synsättet som innebär prövning av teorier, upptas främst av forskningsstrategier som positivismen och objektivismen vilket innebär att se den sociala verkligheten objektivt. (Bryman 2002:35) Ett exempel på en kvantitativ metod är enkätundersökningar. En sådan forskningsstrategi hade inneburit att vi utifrån färdiga frågeformuleringar hade fått behandla svar på frågor som är ställda på samma vis till ett stort antal elever. Elevernas tolkning av frågorna skulle däremot ha sett olika ut och det hade inte funnits möjlighet för oss att förklara frågornas innebörd. Vi hade heller inte kunnat anpassa frågorna efter vad den enskilde individen anser som betydelsefullt inom ramen för vår studie. Svaren hade därmed blivit onyanserade och inte gett oss en bild av vad individerna tänker kring en viss fråga, något som däremot uppkommer i intervjusituationerna. En kvantitativ metod syftar snarare till att ge en objektiv bild av ett fenomen än att genom intervjuer med ett fåtal elever försöka förstå deras tankar kring identitetsskapande, konformitet och nonkonformitet. Det vi hade undvikit genom att använda enkätundersökning är påverkan från oss som intervjuare, dessutom hade eleverna inte behövt känna krav på att ge en positiv bild av sig själva eftersom de inte hade blivit utlämnade till oss. (Bryman 2002:145ff) Asplunds (1988) begrepp aspektseende är relevant för oss att ta fasta på i denna studie då vi behöver ha insikt i att vi har olika synsätt, även i en och samma situation. (Asplund 1988:16f) En medvetenhet om aspektseende tror vi kan vara värdefullt för oss att tänka på när vi ställer våra frågor, de uppfattar nödvändigtvis inte frågorna på samma sätt som vi menar när vi ställer dem. Vi tror även att vi bör ta fasta på det i vår egen tolkning av det intervjupersonerna delar med sig av. Vi kan uppfatta det de säger på olika vis och inte nödvändigtvis på det sätt de själva menar.

4.2. Förförståelse

Förförståelse är en del av den hermeneutiska utgångspunkten och syftar på de uppfattningar,

förväntningar och förutfattade meningar vi som utför studien bär med oss utifrån tidigare erfarenheter. Dessa måste vi ta hänsyn till när vi utför studien och analyserar resultatet, då det givetvis påverkar hur vi ser och tolkar det vi upplever. Både under intervjutillfällena men även när vi bearbetar vårt insamlade material bör vi vara medvetna om att vår förförståelse påverkar den förståelse vi skapar oss av identitetsskapande i en ofrivillig grupp. (Birkler 2008:100ff)

Vår förförståelse grundar sig i mångt och mycket på våra egna erfarenheter av högstadietiden. Detta är en tid vi båda har tydliga minnen ifrån, som har betytt mycket för oss och som påverkat oss, både ur positiva och negativa aspekter. Vi tror att det kan vara svårt att hålla vårt eget bagage åt sidan, vilket skapar en fara i att det tar en stor del i vilka frågor vi ställer samt hur vi tolkar det som sägs. Samtidigt tror vi att det kan vara till användning då igenkänning kan underlätta vår förståelse för elevernas upplevelser. Vi har en föreställning om att många under denna tid i livet känner sig förvirrade över vilka de är, hur de vill och ska vara. Denna utgångspunkt gör att vi förväntar oss att våra intervjupersoner kommer att uttrycka dessa tankar och känslor för oss. Tonårstiden tror vi för många innefattar en önskan om att passa in, men samtidigt en vilja att bryta sig loss och bli en självständig individ. Riskerna finns att vi ställer frågor som utgår från situationer och antaganden som inte stämmer och därmed frambringa svar från eleverna som grundar sig i vad vi tror oss höra. Vi bör även vara medvetna om den risk som finns med att vi tolkar svar utifrån vår förförståelse för att det ska passa in i studiens syfte och frågeställning.

Vi tror att delar av den förförståelse vi har med oss kan vara till nytta då vi möter tonåringarna. Eftersom det inte är allt för långesen vi själva gick i nian tror vi att vi kan identifiera oss med den situation eleverna befinner sig i och samtidigt ha en distans till det. Dels tror vi inte att samhället och de förväntningar som finns på en tonåring har förändrats så mycket sen dess och dels sökte vi själva efter vår identitet speciellt under denna tid. Vår förväntning är att vissa av eleverna ska uttrycka en önskan att stå på egna ben och bryta sig loss från gruppen och att andras önskan att vara en del av gruppen är så stark att de väljer att agera efter gruppens förväntningar. Vilket av det som än uttrycks tror vi att gruppen påverkar elevernas identitetsskapande.

4.3. Kvalitativa intervjuer

Vi har använt oss av kvalitativa intervjuer som är en av de kvalitativa metoder som finns att tillgå. Det som kännetecknar kvalitativa intervjuer är att raka och enkla frågor ställs, men genererar komplexa och innehållsrika svar. (Trost 2005:7) Anledningen till att vi har valt detta tillvägagångssätt är att vi söker efter att genom elevernas egna ord få en bild av hur identitetsskapande sker i en skolklass. Genom intervjuer får eleverna chans att själva sätta ord på vad de tänker och känner inför de teman som finns med i intervjuguiden. Individerna lyfts fram och

de svar som ges är unika och användbara för att besvara vår frågeställning. Genom intervjuerna kan vi närma oss den verklighet eleverna befinner sig i tillsammans med sina klasskompisar, när det gäller huruvida de anpassar sig eller är självständiga och på så sätt skapar sin identitet. (Bryman 2002:299ff) Vi tror att denna metod ger oss ett rikt material då olika individer ger sin egen bild av hur de uppfattar identitetsskapande i förhållande till klassen.

Låg grad av standardisering var aktuellt under våra kvalitativa intervjuer. Det innebär att vi anpassade oss efter intervjupersonens språk och ställde frågor i den ordning som passade personen och situationen. Konsekvenserna av detta blev variation i frågor och svar, samt att intervjun tog olika riktningar beroende på vem vi intervjuade. Det gav en indikation på vad eleven ansåg som betydelsefullt i förhållande till intervjuens teman. Eftersom vår studie har ett tydligt syfte och vi har bestämda teman, som till viss del styr intervjuerna, betyder det att intervjuerna var semi-strukturerade. Anledningen till det är att intervjun trots den frihet som finns ändå skulle hålla sig till frågor som är relaterade till studiens syfte och kan bidra till att vår frågeställning besvaras. Genom att upprätta en intervjuguide (se bilaga 3) innehållande fyra teman vilka är ofrivillig grupp, identitet och konformitet och nonkonformitet kunde intervjun hållas semi-strukturerad. Under varje tema har vi arbetat fram ett antal frågor som är kopplade till ämnet men samtidigt utbytbara ifall situationen skulle kräva det. Många av frågorna var öppna, vilket innebär att det gav intervjupersonen tillfälle att ge längre och uttömmande svar som inte består av enbart ett ja eller nej, vilket vi som intervjuare vill undvika till så hög grad som möjligt. Ordningen frågorna ställs i behöver inte vara förutbestämd, utan kan mycket väl anpassas. Intervjusituationen krävde att vi kunde vara flexibla och utifrån svaren som gavs skapa nya frågor inom temana. (Trost 2005:19f)

Andra kvalitativa metoder vi skulle kunna ha använt oss av är experiment, deltagande observation eller institutionell etnografi. I stora drag hade observation inneburit att vi hade engagerat oss i klassen, iakttagit elevernas beteende samt tagit del av deras samtal och fört samtal med dem. Detta skulle kräva att det sker under en längre tidsperiod och kompletteras med intervjuer och skriftliga källor. (Bryman 2002:277) Institutionell etnografi grundar sig i att studera ett vardagligt fenomen genom att befinna sig i det sammanhanget. Utifrån genomförandet av studien och insamlandet av material väljs sedan teorier som kan tillämpas i studien. (Smith 2005:43f) Den korta observation vi utförde var under en timmes engelska-lektion. Detta gjorde vi för att få en bild av de intervjuade elevernas beskrivning och upplevelse av klassen och för att se om det stämde överens med vår uppfattning av situationen. Vi hade önskat att få fler tillfällen att observera klassen, men den knappa tiden gjorde inte detta möjligt. Vi tror att det i vår studie hade funnits vissa risker med att använda denna metod i huvudsak. Bryman (2002) menar att en observation inte skulle ha gett oss svar på frågor om *varför* vissa beteenden uppstår hos eleverna. Vidare skulle det inte ha

skapat någon bild av tidigare situationer, vilket en intervjuperson har möjlighet att delge och som vi var intresserade av att ta del av. (Bryman 2002:319) Till exempel tror vi att vi hade kunnat dra förhastade slutsatser av det vi observerade om vi använt oss av denna metod. I en observation tror vi att det går att tolka in mycket och risken finns att vi inte hör allt som sägs, vilket kan leda till att vi misstolkar en situation. Eftersom en del av vår förförståelse handlar om påverkan från andra tror vi att eleverna skulle ha påverkats av vår närvaro i deras annars naturliga sammanhang, något Bryman benämner som reaktiv effekt. (Bryman 2002:320) Fördelarna med observation framför intervju hade varit att bilden av den sociala verkligheten hade blivit synlig för oss. Det som också hade varit bra med att använda denna metod i större utsträckning är att det hade gett oss ytterligare en utgångspunkt i vår analys av fenomenet. Vi hade kunnat se likheter och skillnader med vad intervjupersonerna beskrev i intervjuerna och vad vi kunde se när vi observerade. Likaså hade vi kunnat se samband mellan elevernas beteende och den sociala kontexten. Vi tror dock att fördelarna med observation skulle väga över först om vi haft möjlighet att ta del av fältet under en längre tid, något som en deltagande observation vanligtvis kräver. (Bryman 2002:31ff)

4.4. Urval

Vi har använt oss av bekvämlighetsurval vilket innebär att vi tog kontakt med ett antal rektorer i Halmstad som i sin tur kontaktade mentorer i årskurs nio där intresse för studien kunde finnas. Nästa steg medförde ett strategiskt urval föreföll, då kontakten med en mentor ledde till att hen valde ut elever som hen trodde skulle kunna vara lämpliga att delta i studien. (Bryman 2002:114ff) Vad vi fick veta valdes elever som mentorn ansåg representerade klassens olika personligheter, det vill säga både personer som hen tyckte tar för sig och de som håller sig i bakgrunden. Det var också vår önskan då vi ville få flera elevers infallsvinklar på upplevelserna i klassen. Det intervjupersonerna har gemensamt är att de alla går i samma skolklass och har gjort det sen de började i sjätte klass. Vi var medvetna om att det skulle ställas krav på eleverna att kunna besvara våra frågor. Detta eftersom det för oss, inte är en självklarhet att man har tänkt på gruppens betydelse för sitt identitetsskapande vid 15 års ålder, även om vi försökte anpassa våra frågor utifrån vad vi trodde var deras nivå. Vår erfarenhet är att vi ser vilken betydelse människor runt omkring oss har först senare i livet, när vi har distans till en situation som redan utspelat sig. Vi återkommer senare till praktiska problem som vi förväntade oss samt som uppstod.

De konsekvenser vårt urval har fått för vår studie tror vi kan ha att göra med att vi själva inte hade någon större inblick i vilken skolklass eller vilka elever som valdes att delta. Genom att inte själva välja deltagare togs kontrollen från oss och därmed möjligheten för oss att styra studien utifrån de förutfattade meningar vi hade skapat oss av eleverna. Eftersom vi eftersökte elever som

representerade olikheter i klassen tror vi att det hade blivit svårt för oss att avgöra urvalet själva, då vi inte har någon inblick i skolklassen. Därför menar vi att det är positiva konsekvenser som fötts av att vi själva inte har valt deltagarna. Å andra sidan gav vi mentorn möjlighet att genom att göra urvalet välja elever som hen ansåg lämpa sig bäst utifrån hennes uppfattning av studien och vad hen ville få ut av den.

4.5. Tillvägagångssätt

Det första steg vi tog för att genomföra vår kvalitativa studie var att utifrån vår frågeställning hitta en skolklass som var relevant för studiens syfte. (Bryman 2002:253) Vi ville intervjua cirka tio elever i en och samma niondeklass, därför kontaktade vi via mail tio rektorer på högstadieskolor i Halmstads närområde. Den första rektorn vi fick positiv respons från blev underrättad med mer information kring studien (se bilaga 1). Vi klargjorde syftet med vår studie, upplägget, informerade om tystnadsplikt, att eleverna kunde välja att avbryta intervjun och att de får ta del av vår studie när den är avslutad. Rektorn vidarebefordrade informationen till mentorerna som i sin tur tog kontakt med oss och bokade in tider då intervjuerna kunde äga rum.

Vår tanken var att vi skulle vara med under en lektion innan vi började intervjua för att få en bild av det fält vi skulle studera samt för att underlätta tolkning och förståelse av vad vi skulle få veta under intervjuerna. (Bryman 2002:305) På grund av att vi inte fått klara besked från mentorn innan vi kom till skolan blev det endast en presentation inför hela klassen i samband med första intervjutillfället, så att eleverna skulle se vilka vi var och få en inblick i vår studie. Vi ville inte berätta för ingående för eleverna vad vi skulle studera då vi tror att det skulle påverka deras svar. Vi tror ändå att det var nödvändigt att ge eleverna utrymme att hinna tänka igenom vad de tycker innan intervjun, för att vi skulle få ut så mycket som möjligt samt att det kunde bidra till ökat intresse att ställa upp på en intervju. Därför talade vi vid första mötet med klassen bland annat om vilket program vi läser och studiens syfte.

När det blev dags för intervju bestämde vi i samråd med mentorn lämpliga platser. Vi valde att genomföra intervjuerna var för sig på grund av att vi hade få tillfällen då det fanns möjlighet för oss att intervjua. Dessutom ansåg vi att det var rimligt att bara vara en intervjuare per intervjuperson, då vi tror att eleverna skulle uppleva det som obehagligt och hamna i underläge om vi var två intervjupersoner, som dessutom är vuxna. Viktigt att tänka på var att finna en ostörd plats där eleven kände sig trygg och bekväm. (Trost 2005:44f) Det fanns få platser på skolan där vi kunde sitta ostört, så det föll sig naturligt att mentorn valde ut dessa platser, dels ett grupprum och dels matsalen. Dessa platser fungerade i stort sett bra förutom att vi vid ett fåtal tillfällen blev avbrutna av andra elever. I början av varje intervju fick varje deltagande elev ett brev att skriva under att de

samtyckte till medverkan i studien (se bilaga 2). I brevet beskriver vi syfte, upplägg av studien, vi informerar om tystnadsplikt och konfidentialitet samt att eleverna kunde välja att avbryta intervjun. Vi gick även igenom detta muntligt med dem innan varje intervju. Tanken var att föräldrarna till de deltagande eleverna skulle få ta del av detta brev. Anledningen till att detta inte genomfördes var att vi kastades in i intervjusituationen vid första mötet med eleverna och insåg att det inte var nödvändigt för föräldrarna att ta del av studiens syfte.

I en intervjusituation är de första frågorna avgörande för hur intervjun kommer att utveckla sig. (Trost 2005:64) Med tanke på intervjupersonernas ålder var vi förberedda på att detta skulle visa sig tydligt om vi inte fick dem att bli bekväma med oss och situationen. Därför började vi varje intervju med att ställa allmänna frågor som rörde dem själva, deras fritid och skolan. Vi tog god tid på oss för varje fråga och gav dem utrymme att tänka igenom frågan och uttrycka sin egen åsikt. (Trost 2005:65) Vi såg en risk i att vi skulle stressa med frågorna och därmed missa att få reda på information som kan vara av värde för oss samt att de skulle tappa förtroendet för oss på grund av det. Detta var dock inget vi fick erfa, tack vare vår medvetenhet om riskerna. Det vi dock kunde uppleva var att eleverna missförstod våra frågor och svarade på annat än det vi frågade om. Likaså var det i vissa intervjuer svårt att få svar på frågor då eleverna inte hade funderat på dessa tidigare. Vi kunde i vissa fall uppmärksamma att de ville ge en positiv framställning av sig själva och därmed svarade utifrån vad de trodde var korrekt samt det de trodde vi ville att de skulle svara. Det ledde till att svaren ibland blev korta och ganska innehållslösa. Vi tror att vi skulle kunna förhindra detta genom att välja att ställa vissa av frågorna på ett sätt där de inte kunde läsa av vad de trodde var bra eller dåligt att svara. Dessutom tror vi att vi hade kunnat få dem att svara på ”rätt” fråga genom att omformulera och ställa frågan igen.

Vi valde att spela in intervjuerna för att transkribering och analysering av materialet skulle vara möjligt. Genom att lyssna på intervjuerna i efterhand och skriva ned dem ordagrant har vi kunnat lägga märke till ordval och tonfall som vi inte uppmärksammade under intervjuernas gång. Likaså har vi genom att lyssna på de inspelade intervjuerna tagit lärdom av hur vi agerade under en intervjusituation och på så sätt hade vi möjlighet att göra en bättre intervju nästa gång. (Bryman 2002:306) Här kunde det ha uppstått problem om det var så att intervjupersonen inte ville att vi spelade in. Detta måste så klart accepteras, men var dock inget vi stötte på. En annan risk som fanns var att intervjupersonerna skulle bli låsta av vetskapen om att de blev inspelade och därmed inte gav de svar som de annars skulle gjort. (Trost 2005:53f) Vår uppfattning är dock att inspelningen inte hade någon inverkan på vilka svar de gav, snarare var det vår närvaro som vi upplevde kunde påverka dem. Vi var tydliga med att berätta att det inspelade materialet skulle kasseras efter att vi använt det i vår studie.

Ett problem vi trodde att vi skulle möta under intervjuerna med eleverna var att inte få uttömmande svar. Detta på grund av att vår erfarenhet är att 15-åringar inte har tänkt igenom dessa frågor och inte är vana vid intervjusituationer eller att formulera långa resonemang. Likaså trodde vi att de kunde bli nervösa och ha svårt att sätta ord på sina tankar och känslor. Dessa problem har vi stött på i vissa intervjusituationer med tanke på att vi intervjuade elever med olika personligheter. I andra situationer har detta inte alls varit något problem, utan snarare har svårigheten legat i att hålla sig till intervjuguidens teman. Det visade sig stora skillnader i hur väl de kunde resonera kring våra teman och delge sina egna åsikter. Andra problem som vi trodde att vi skulle stöta på var att få elever att ställa upp eftersom vi har valt att begränsa oss till en klass. Vi föreställde oss att många skulle känna sig obekväma i en intervjusituation med främmande vuxna människor samt att det är mycket annat som upptar en tonårings tid och tankar, att en intervju inte är något de prioriterar. Detta blev dock inget problem, snarare var det så att eleverna ville vara med och var nyfikna på vad studien handlade om. Dessutom fick vi hjälp av mentorn som frågade och uppmuntrade eleverna att delta. Då intervjuerna kunde utföras på lektionstid underlättade det att få dem att vilja ställa upp.

Under intervjuerna med eleverna bad vi dem att själva beskriva de olika begrepp som vi i vår studie fokuserar på. Först och främst använder vi begreppet identitet. Med identitet menar vi det som eleverna själva upplever är deras identitet, deras syn på sitt jag. För oss har det varit viktigt att låta eleven själva avgöra vad som är identitet för dem, eftersom det ger oss en inblick i hur de ser på sig själva och andra i skolklassen. Därför har vi inte förklarat begreppet för eleverna, utan istället låtit dem förklara för oss vad de tror och tycker att identitet är, i förhållande till skolklassen. Andra begrepp vi har valt att använda som teman i intervjuerna är konformitet och nonkonformitet. Dock gjorde vi begreppet konformitet mer förståeligt för eleverna genom att använda oss av ordet anpassning. Samma gjorde vi med nonkonformitet där vi i intervjuerna använde oss av självständighet för att eleverna skulle förstå innebörden av begreppet. Vi har även frågat eleven vad de tror och tycker anpassning är, för att få deras upplevelse av deras egen anpassning i klassen. Samma sak gäller för begreppet självständighet. För att de skulle kunna sätta dessa båda begrepp i relation till varandra lät vi eleverna spekulera i vad de orden betyder för dem, hur de upplever konformitet och nonkonformitet i klassen och när de anser att begreppen är negativa eller positiva.

4.6. Tillförlitlighet

Reliabilitet, eller tillförlitligt, behandlar frågan om vår studie ger samma resultat om den genomförs igen eller om det finns slumpmässig orsaker till det resultat som visar sig i studien. I en kvalitativ studie läggs tonvikten snarare på om ett resultat är stabilt eller inte. Validitet syftar på frågan om det som ska mätas har blivit mätt. (Bryman 2002:43) Då vår studie inte syftar till att visa

på en sanning som är generell för alla grupper, utan snarare att belysa den enskilda klassens tankar anser vi att reliabiliteten inte bör ta allt för stort utrymme i vår studie. Dock tror vi att det är av stor betydelse att studiens tillförlitlighet finns i vårt medvetande under hela processen och att vi behåller oss kritiska till materialet och tolkningen av det. Att samma resultat skulle visa sig om samma studie skulle genomföras igen med samma niondeklass är vi skeptiska till. Detta på grund av att vi uppfattar det som att vi ständigt befinner oss i processer av förändring och identitetsskapande. Skulle vi komma tillbaka och genomföra studien igen tror vi att elevernas synsätt kan ha förändrats utifrån de erfarenheter de har fått med tiden. Vi tror att de då har börjat tänka på det studien handlar om på ett annat sätt än vad de gjorde första gången vi intervjuade dem.

Misstankens hermeneutik berör tolkning och syftar till att avslöja det dolda i det tolkade materialet. Vad som döljs varierar beroende på vad som studeras. (Allwood & Eriksson 1999:297) Med tanke på tillförlitligheten tror vi att det i vårt fall handlar om risker som vi tidigare tagit upp, så som att intervjupersonernas svar är ogenomtänkta på grund av att de inte har funderat på dessa frågor tidigare eller är intresserade av det. Ogenomtänkta svar ser vi dock även som positivt då det genererar spontana svar. Som vi tidigare har nämnt kan det dessutom vara så att elevernas svar utgår från vad de tror att vi har för förväntningar på dem, eller vad de tror att vi vill ha för svar. Likaså finns det risk att svaren är missvisande för att de vill ge en positiv bild av sig själva och klassen. Vi ser även faror med att svaren är konstruerade utifrån vad de vet om studiens syfte. Därför var vi återhållsamma med att utveckla syftet med studie. Vi tror att vi hade kunnat vara ännu mer försiktiga med att tala om syftet för dem då vi upplevde att de utifrån det ville försöka svara på ett korrekt sätt. Medvetenheten om det inflytande intervjusituationen och interaktionen har för elevernas respons, både under intervjun samt vid analys, är hos oss stor. Därför var vi noggranna med att i början av intervjun klargör att det varken finns rätt eller fel svar på frågorna, utan att det är *deras* tankar som vi vill nå.

De negativa aspekter vi kan uppfatta vid användandet av kvalitativ metod är svårigheterna att vara objektiva då vår syn på fenomenet tar stort utrymme samt att studien till stor del grundar sig på vår tolkning av situationer. Dessutom kan vårt avgränsade forskningsområde vara svårt att generalisera till andra sammanhang, vilket innebar att generaliseringen enbart ska ske till teori. (Bryman 2002:269ff) Vår medvetenhet om detta bidrar till att vi kan utföra en studie som tar hänsyn till dessa aspekter.

4.7. Etisk reflexion

Vi har utgått från principerna som gäller krav på information, samtycke, konfidentialitet och nyttjande. Som vi tidigare nämnt klargjorde vi vad studien skulle innebära för skolan och eleverna redan vid första mötet. Vi var tydliga med att beskriva vårt syfte för alla vi kom i kontakt med, rektor, mentor och elever. Vi ansåg att alla hade rätt att veta vad studien de skulle delta i innebar för dem. I informationskravet ingår dessutom att eleverna ska veta att de deltar frivilligt och när som helst kan avbryta, samt att de har rätt att veta studiens olika moment. Eleverna blev tillfrågade av mentorn om de ville vara med i studien och fick själva välja att delta eller inte. Innan intervjun fick de läsa ett brev vi skrivit angående studiens syfte och de etiska aspekter vi tar upp här samt skriva under sitt samtycke till deltagandet. (Bryman 2002:440f) Innan intervjuerna tog vi reda på att deltagarna hade fyllt 15 år. Enligt lagen om etikprovning 18§ är kravet på samtycke från föräldrar inte nödvändigt för minderåriga över 15 år. Detta gäller om vi som utför studien bedömer att eleverna själva inser dess innebörd. Då vår studie dessutom inte rör känsliga frågor tog vi beslutet att endast kräva samtycke från eleverna själva. Vad gäller konfidentialiteten belyste vi att ingen utomstående kan få reda på information som göra att individerna kan bli igenkända. Vi fick ta del av viss känslig information som vi anser bör behandlas med försiktighet men som vi också vill behålla för att använda i analysen. För att minimera risken att eleverna ska bli igenkända har vi valt att använda oss av orden hen och henom istället för hon/han och henne/honom. Vi menar att detta kan bidra till att svårigheten att förstå vem som sagt vad ökar, samtidigt inser vi att det fortfarande finns möjlighet att de själva förstår vad som har sagts av vem. Anledningen till att vi vill undvika att eleverna går att identifiera är för att eleverna inte ska känna sig uthängda, då känslig information framkom under intervjutillfällena. I resultatredovisningen har vi valt att inte använda oss av fingerade namn då det kan avslöja könet på de deltagande eleverna, vilket vi vill undvika av samma skäl som angetts tidigare. Vi använder oss istället av elev 1, elev 2 och så vidare för att förtydliga vilken elev som har sagt vad och för att belysa mönster mellan elevernas uttalanden. Vi har också vid ett fåtal tillfällen valt att ändra vissa, känsliga citat så att de blir könsneutrala, av samma anledning. Vid dessa tillfällen har vi i en fotnot förklarat att citatet är ändrat av oss. Den sista etiska principen vi har utgått ifrån gäller nyttjande och innebär att vårt insamlade material enbart får användas för denna studie. (Bryman 2002:440f)

5. Resultat

I detta kapitel redovisar vi det empiriskt insamlade material vi har fått genom tio enskilda kvalitativa intervjuer med eleverna från årskurs nio på en skola i Halmstad. Vi inleder med

elevernas beskrivning av klassen nu och då för att sedan övergå till identitet, konformitet och självständighet. Som vi tidigare nämnt har vi av etiska skäl valt att kalla intervjupersonerna för elev 1, elev 2 och så vidare.

5.1. Förväntningar och upplevelser av klassen

De förväntningar eleverna hade på klassen innan de började var både positivt och negativt laddade. De flesta tyckte att det skulle bli spännande och roligt att komma till en ny klass och lära känna nya kompisar. Samtidigt uttryckte de en viss rädsla och oro för att inte bli omtyckta och att göra fel, samt att vara yngst på skolan. Under den första tiden med klassen uppfattade de flesta det som att de umgicks i mindre grupper, där de som kände varandra sedan innan var i samma grupp. Likaså tyckte de flesta att det under denna tid var väldigt stökigt, ändå trivdes alla i klassen. Elev 3 uttryckte anpassningen under första tiden med klassen så här: *”I början var alla nog lite mer så här försökte passa in på något sätt. Men det kan ju bero på att vi har blivit lite äldre också så så jag vet inte.”*

Redan första året uppdagades en mobbningshistoria. Några få elever tar upp detta när vi frågar om den första tiden i klassen och vissa först när vi frågar om någon är utanför. Andra elever nämner det inte och menar att det aldrig funnits någon mobbning. Eleverna är oense om det var mobbning det handlade om eftersom några anser att de två inblandade bråkade. Elev 6 som själv var inblandad förklarar situationen så här:

[...] Eh, hen var jag kompis med. Bästa kompis med, men sen så började hen bli väldigt otrevlig.[...] sen så började vi bråka och så slutade det med att jag retade henom. Hen gjorde elaka saker och sen slog hen ned mig. [...] fast sen så började andra reta henom, så hen blev mer utanför då.²

En av de inblandade och två andra elever bytte skola. Så här förklarar elev 2 samma situation:

Och det är nästan bara de eleverna som har varit lite...lite annorlunda som har bytt skola. [...] en av dem var lite mobbad av en annan elev. Hen som är lite utanför nu, hen mobbade en annan elev i sjuan. Som sen bytte... [...] men hen var också lite annorlunda.³

I dagsläget beskriver de flesta det som att alla kan umgås med alla och att de tycker om och accepterar varandra. De beskriver enbart positiva känslor så som att de känner sig lugna, trygga, glada, avslappnade tillsammans. Dessutom tycker de att det är roligt att träffas och umgås med hela klassen. På frågan vilka känslor som elev 5 har med klassen säger hen så här:

Man, man försöker vara så glad som möjligt för att det passar ju inte riktigt om man kommer till skolan och är jättedepig, eller det kan man ju vara ibland med man försöker ju vara så glad och munter som det går.

Ibland menar några elever att det kan vara stökigt, men de har blivit lugnare än det var i början.

2 Vi har valt att använda hen i detta citat, då könstillhörighet kan röja personens identitet.

3 Vi har valt att använda hen i detta citat, då könstillhörighet kan röja personens identitet.

5.2. Identitet

5.2.1. Elevernas syn på identitet

De allra flesta eleverna beskriver identitet på liknande vis. Eleverna tycker att vem jag är, vad jag tycker och tänker och hur jag är utgör vår identitet. Ett par stycken lägger till hur man ser ut som en del i det som bygger upp en persons identitet. Elev 5 menar att hen har olika identiteter beroende på vem hen umgås med för tillfället. *”Hemma kan man vara på ett sätt och är man typ hos ens mormor och morfar så är man på ett sätt så man kan ha olika identiteter med olika personer.”*

På frågan om hur identitet skapas beskriver flera elever att identitet är en slags blandning av den man föds som och den man formas till. Således menar de att andras inverkan är viktigt när vi skapas till dem vi är, exempelvis vänner, familj och skola. Elev 6 tror att alla blir påverkade av andra människor, varken vi är medvetna om det eller inte. Enligt hen är det oundvikligt att inte påverkas. De flesta elever är överens om att identiteten är föränderlig och att den ständigt förnyas och ändras om. Detta säger elev 8 om identitet:

Jag tror att man påverkas av andra och sen så har man väl en viss identitet när man föds också. Sen påverkas man lite utifrån och så. Man ändras lite efter hand när man träffat på människor och sånt.

Så här beskriver elev 3 sin syn på identitet: *”Det är väl den man försöker hitta nu också som man inte är helt säker på än, vem man egentligen är.”*

5.2.2. Eleverna identitet

När vi ställde frågan om vilka de är i klassen, så fick vi liknande svar från de flesta. Nästan alla svarar att de är roliga, snälla, glada samt antingen pratsamma eller tysta. Flertalet beskriver också sig själva som mycket ambitiösa med skolarbete. Det finns en viss tveksamhet i svaren och ingen av eleverna verkar säkra på vilka de är. De svarar också otydligt, att de är varken det ena eller det andra. Exempelvis säger elev 7 att hen varken är populär eller opopulär utan mittemellan, vilket är ett återkommande tema. Samma elev påpekar att det är nu som de i klassen försöker komma underfund med vilka de är. Hen säger att de befinner sig i den ålder då det är svårt att veta vem man är. *”Man är ju, det finns ju bara en utav mig och jag är som jag är. Det är sådan jag alltid kommer att vara. [...]jag är nog i det stadiet som man kommer vara tror jag.”*

Svaren på vad eleverna gör för att få vara som de vill, skiljer sig något åt. Elev 5 beskriver att hen måste umgås med rätt personer och undvika de som inte är bra för att kunna vara som hen vill. Elev 5 menar att vi inte har så stor kontroll utan att vi bara blir som vi blir och att vi inte kan påverka om vi får vara som vi vill. Elev 7 menar att det är lätt, man måste bara bestämma sig för att vara sig själv så kommer det naturligt.

5.2.3. Elevernas syn på andra och förändring

Eleverna har svårt att svara på frågan hur klassen ser på dem. Många svarar att de inte har tänkt på det eller är tveksamma i sina svar. De tveksamma svaren stämmer dock överens med hur de ser på sig själva. Vilket kan vara för att de helt enkelt inte har reflekterat över hur de andra i klassen ser på dem, eller så är det så att de faktiskt tycker att klassen ser dem på samma sätt som de ser på sig själva. Elev 10 beskriver det som en svårighet när klassen alltid ser henom som pratglad och högljudd. När hen är tyst för att hen inte har något att säga, menar hen att klassen uppfattar henom som tjurig. Eleverna tycker att det är viktigt vad andra tycker om dem. Dock påpekar flera av dem att vikten av att bli omtyckt påverkas av om personen är en vän eller ej. Tycker de om en person blir det således viktigare vad den tycker om en, än vad någon man ogillar tycker. Elev 5 beskriver att det är viktigt för hen att bli uppfattade som hen vill bli uppfattad. Elev 4 säger att det är viktigt vad andra tycker, eftersom hen vill vara en del av klassen. Detta säger elev 7 om vikten av hur andra uppfattar en:

Det är väl rätt viktigt ändå, så man vet vad de tycker om en. Så kanske man kan ändra det om det är något dåligt. Sen om det är något som är bra så blir man ju glad om de säger något bra om en.

På frågan om det spelar någon roll vad klassen tycker om henom svarar hen:

Ja, det gör det ju. Jag försöker liksom.. jag vet inte vad jag ska säga, men liksom lite anpassa sig så att de.. äh, jag vet inte. Men det är lite så att man anpassar sig typ. [...]Smälta in. Nä, jag vet inte, men alltså man blir ju som dem man umgås med...

De flesta eleverna ser sin förändring som positiv. De beskriver att de har blivit mindre blyga, mer framåt och öppnare. Elev 6 och 9 säger att deras förändring har varit nödvändig för de ska kunna vara en del av klassen. Elev 9 menar att hen har varit elak mot sina klasskompisar tidigare, men försöker nu vara lugnare och lyssna mer på klasskompisarna. (Eleven har också blivit diagnostiserad med ADD och äter medicin som hjälper hen att kontrollera sitt humör och lugna ner sig något.) Elev 6 eleven beskriver sin förändring som nödvändig då andra påpekar att hen var jobbig och att hen därför var tvungen att lyssna för att inte hamna utanför.

5.2.4. Utanförskap

På frågan om någon är utanför i klassen idag svarar alla spontant att ingen är utanför. De menar att alla är och får vara med. Det visar sig senare att detta inte stämmer. Dels är det några som tar upp att en person självvalt drar sig undan från gruppen, men att de försöker få med den eleven. Elev 4 menar att denna elev inte passar in och inte tar initiativ, därav hamnar hen utanför. Något som flera elever tar upp någon gång under intervjun är elev 6 som de menar ofta faller onödiga kommentarer. Vissa påstår att elev 6 är utanför och att de försöker få med henom i gruppen, men att

hen inte ändrar sig och då får skylla sig själv att hen är utanför. Andra menar att elev 6 är en del av gruppen, trots att det är många som stör sig på hen. Det är också denna person många av eleverna nämner när vi ber dem ta fram något negativt med klassen. Många är irriterade på elev 6 och tror att beteendet beror på en önskan att passa in i klassen. Försöken att passa in gör honom bara ännu jobbigare eftersom hen agerar på ett sätt klassen anser vara märkligt.

5.3. Konformitet och nonkonformitet

5.3.1. Eleverna, klassen och påverkan

Vissa elever menar till en början att de inte upplever att de påverkas av klassen. De flesta kommer efter längre eller kortare resonemang fram till att klassen påverkar dem som individer, både positivt och negativt. Till exempel berättar elev 1 om att hen brukar få höra att hen sjunger bra, detta har gjort att hen har sjungit på flera skolavslutningar inför hela skolan. Samma person och fler med honom menar att känslor smittar av sig på andra. Elev 1 uttrycker sig så här: *”Om liksom en person är sur och tar ut det över alla andra, då blir alla andra sura. Om en är glad, då kanske alla blir glada.”*

Elev 7 påstår att hur andra betar sig och hur hen själv betar sig påverkar varannan, när andra är lugna blir hen lugn. Elev 5 berättar att hen försöker vara rolig för att bli omtyckt. Det är flera som poängterar att de inte påverkas av varandras åsikter. Personer de ändå tror sig påverkas av är de i klassen som de upplever som smarta, samt av sina vänner. Elev 3 menar: *”Ja, det är väl de jag umgås med som påverkar mig väldigt mycket nu.”* Så här sammanfattar elev 6 hur hen ser på anpassning: *”Alla blir påverkade varken de tror det eller ej. Det är viktigt för människan att vara social och inte vara utanför. Alla behöver andra människor och påverkas av andra.”*

Eleverna har en liknande syn på sin egen påverkan på klasskompisarna. Samtidigt som de inte tror att de har någon större påverkan på klassen och att de tycker att andra får göra som de vill, säger de att de har en positiv påverkan på de andra. Genom att säga vad de tycker kan de hjälpa andra att få fram sina åsikter och dessutom göra andra glada. Vid exempelvis röstning i klassen ser vissa hur påverkan uppstår. De brukar använda sig av handuppräckning och hur väl det fungerar splittrar intervjupersonerna. Några elever menar att de påverkar varandra vid röstningen, men att de själva inte påverkas av hur de andra röstar.

5.3.2. Eleverna, klassen och konformitet

Elevernas förståelse för ordet anpassning är förhållandevis lika varandra. De menar att det handlar om att passa in och att ändra på sig för att bli mer lik andra och bli omtyckt, därmed hamnar man inte utanför gruppen. De tycker att anpassning kan vara positivt om det görs för att kunna bli

en del av gruppen och inte hamna utanför. Flera elever menar också att det är okej att anpassa sig för att inte bli ensam och för att lyckas med studierna. För att kunna umgås och få vänner krävs det att man anpassar sig påpekar några. Negativ anpassning menar flera elever uppstår när vi gör saker vi inte vill för att bli omtyckta och som får negativa konsekvenser, exempelvis börjar röka. Det kan också göra att man blir någon man inte är och att man tappar bort sig själv. Till exempel menar elev 9 att man kan ändra sig och låtsas vara någon som man inte är. Till slut blir man sådan fast man inte vill.

De flesta elever menar att de anpassar sig utan att tänka på det och vissa anser att alla i klassen kan vara som de är och det accepteras. Anledningen till att de anpassar sig är för att smälta in och för att slippa vara ensamma. Vad andra tycker om dem påverkar också till vilken grad de anpassar sig. Elev 1 ger detta exempel för att beskriva situationer när hen anpassar sig och inte:

[...]dagen innan påsklovet så kom jag och min bästa kompis i skrikröda läppar, rosa ögon, eller gula ögon och rosa kinder och var liksom så här, hade fjädrar i håret och gula klänningar och kom verkligen och.. men då var vi liksom två stycken som gjorde det. Och då tyckte alla bara vi var roliga och häftiga och så. Men liksom kommer man själv så då känner man bara nae, nae.. det kommer bara bli fel. Ää, då kollar man med några ba: ska vi ha gul ögonskugga idag. Så ba okej, så då kan man liksom göra det om man är fler än en..

Elev 6 säger så här om sin egen anpassning till klassen:

Ja, jag har lugnat ned mig ganska mycket och börjat lyssna på om de andra tycker jag är jobbig eller det är något jag gör. [...] För det är inte kul att hoppa runt och va rolig och sånt om ingen tycker det är roligt. Om de bara tycker det är irriterande. Jag har börjat märka att de stör sig på det och försöker dämpa mig lite.

Elev 3 menar att nya elever hade anpassat sig till klassen, eftersom hen anser att det är så vi gör när vi ansluter till nya grupper. Dessutom var det så de själva gjorde när de började i klassen. Få av de intervjuade eleverna anser att de har blivit övertalade eller gått med på att göra något de inte vill. Elev 6 säger att hen har blivit påverkad och att hen kan säga att saker är okej, som hen egentligen inte tycker för att inte bli ensam. Flera elever tar upp gruppsyck, vilket verkar förekomma i klassen. Elev 7 menar att det är en elev som utsätter andra för gruppsyck, något som elev 9 själv medger. Detta är enligt honom inget självvalt och hen upplever det som jobbigt att vara den som alla, speciellt en person, lyssnar på och gör som.

5.3.3. Anpassning eller självständighet?

Att passa in eller vara självständig och därmed riskera att hamna utanför är för många ett svårt dilemma att ta ställning till. Flera elever yttrar sin vilja att vara självständiga och inte anpassa sig. Vad de inser är att de skulle välja att anpassa sig, då de uppvisar rädsla att hamna utanför klassen om de inte anpassar sig. Risken för utanförskap gör att anpassning är okej, enligt några elever. Andra ser det mer som en självklarhet att anpassa sig då utanförskapet hade blivit för svårt för dem

att hantera. Elev 7, som tror att hen hade valt att inte anpassa sig, motiverade det med att hen inte vill göra något dumt som hen inte kan stå för. Samtidigt som det av flera elever kommer fram att utanförskap går före anpassning, svarar de att de är beredda att ändra på en del hos sig själva för att passa in i klassen. Dessutom finns det de som menar att det finns anpassning i klassen för att bli omtyckt, trots att alla säger att de får vara som de är och accepteras för det. Det uppstod vid flera tillfällen motsägelser i deras svar som de inte vara medvetna om själva. Elev 4 visar exempel på ambivalens:

Jag hade nog hellre valt att anpassa mig. För att liksom... man vill ju inte vara ensam. Fast samtidigt, så vill jag inte anpassa mig hur mycket som helst... Jag vill ju vara mig själv. Fast jag vill inte vara ensam heller. Åh, det är svårt!

Hen berättar vidare om sina tankar kring anpassning:

[...]jag vill inte vara ensam. Fast sen kan man ju ha verkligen försökt anpassa sig till gruppen... Men ändå inte liksom, passa in. Det kan ju vara så med. Att man inte kan anpassa sig tillräckligt mycket.

När vi påpekar att eleven själv stör sig på de som inte är självständiga, men samtidigt skulle välja att anpassa sig, svarar hen så här: *"Jag vet inte... Jag har aldrig tänkt på det så. Men det är kanske... svårt... Man måste vara lite mitt emellan kanske? Både anpassa sig ibland och sen vara självständig också...då. (skratt)"* Elev 6 beskriver till vilken grad hen är beredd att vara självständig så här: *"Eh, alltså jag tycker väl inte sådär att man ska passa in jättemycket. Men man måste ju ha vänner. På något sätt. En viss grad av utstötthet tål man, men inte helt utfrysst. Så ingen tycker om en."* Det råder ingen tvekan om att eleverna tycker att det är viktigt att vara omtyckt av klasskompisarna. Anledningarna till det är att de blir glada av det, får bättre självförtroende, känner sig trygga samt att det gör att de kan vara med alla. En del elever säger att vikten av att bli omtyckt beror på vad som krävs av dem samt vem det är de ska bli omtyckta av. Vissa menar att det i alla lägen inte är värt att ändra sig för att bli omtyckt, medan andra tycker att det är viktigare att bli omtyckt än att få sin vilja igenom

5.3.4. Eleverna, klassen och nonkonformitet

Då vi frågar eleverna vad de tänker på när de hör ordet självständighet, är svaren lika varandra. Det mest frekventa svaret är att självständighet innebär att klara sig själv. Begreppet kopplas också ihop med att våga gå emot strömmen samt att säga och tycka som man själv vill. Elev 4 beskriver det som att *våga* vara sig själv. De flesta svaren är att självständighet både kan vara bra och dåligt, beroende på situationen. Elev 4 svarar att det kan vara dåligt om det gör att man är *för* annorlunda och därför inte kan vara en del av klassen. Elev 10 säger att det är bra att vara självständig, bara det inte blir för mycket. Hen påpekar att vi behöver andra människor och därför måste man ibland be om hjälp.

De flesta menar att majoriteten av eleverna i klassen är självständiga. Flera elever menar att elev 3 är mer självständig än de flesta, de påpekar att hen sticker ut samtidigt som hen har många vänner och får ta plats i klassen. Elev 4 menar att de flesta är självständiga men att det finns en elev i klassen som inte alls är det. Hen beskriver att det är irriterande när denna elev inte är självständig och inte står för vad hen tycker och tänker. Elev 4 uttrycker sina tankar och känslor kring osjälvständighet i klassen så här:

Ja, det finns det. Det kan lätt bli lite jobbigt. Det blir lite... tråkigt. Att de aldrig kan göra något själva. De tycker ingenting eget... Bara som de andra [...] Man måste tycka någonting, vara någon egen. Och inte bara vara på ett sätt för att alla andra är det, då blir jag... ja men lite så där, ja men irriterad.

Elev 8 påpekar att även om de flesta verkar ganska självständiga så blir de ändå påverkade av vad vännerna tycker, men att de kanske inte tänker på det.

Ja, men det är inte kul att bara hänga med och aldrig ha egna åsikter. Man vill gärna vara lite annorlunda och en egen personlighet. Skilja sig från andra. Lite...

Flera av eleverna uttrycker att det är viktigt att vara självständig och att våga säga vad de tycker och vill. Flertalet elever påvisar dock viss ambivalens när det kommer till denna fråga. De menar att det i vissa fall är viktigt att vara självständig, såsom i skolan med sitt eget skolarbete. Samtidigt säger de att det är viktigt att passa in och att det kan vara svårt om man är alltför självständig. Flera elever svarar att det är viktigt när det kommer till skolarbete men inte lika viktigt då det kommer till det sociala livet. När vi frågar om de kan komma på någon som sticker ut i klassen så är svaren delade. Vissa svarar att elev 3 sticker ut, andra nämner flera olika personer. Andra svarar att ingen sticker ut, utan att klassen är homogen. Elev 3 elev säger så här på frågan om det är viktigt att vara annorlunda:

[...]för mig är det nog ganska viktigt att liksom att sticka ut... Eller jag vill nog gärna, inte sticka ut på det sättet att alla vet vem jag är när jag kommer in, att jag typ har illröda kläder och så. Men att alla vet att jag inte är exakt som alla andra.

Även på frågan om det finns något som alla har gemensamt går svaren åt olika håll. Vissa svarar att de inte vet, andra att de aldrig har tänkt på det eller att de inte har något specifikt gemensamt. Vi uppfattar det som att eleverna är motsägelsefulla och de verkar inte heller ha reflekterat över frågan tidigare. Några elever säger att vissa saker är gemensamma i klassen, såsom att många är ambitiösa. Så här säger elev 7 :”*Ja men vi är nog hyfsat lika. Vi tänker lika[...]...]det har blivit lite mer på senaste tiden när vi har börjat umgås mer.*” Samma elev säger senare:

Vissa är liksom olika men ändå lika. Men det är inga riktiga saker som alla, som alla är liksom. Alla är lite olika. Asså man tycker ju olika och tänker olika och.. det är liksom inte alla som tycker samma om någonting tror jag. Det är alltid någon som lite olika.

5.3.5. Säga vad jag vill, göra vad jag vill, vara den jag vill...

Eleverna verkar till en början rörande överens om att de alltid i alla lägen kan säga vad de tycker inför och till klassen. När vi ber dem utveckla kommer det fram att elev 6 upplever att hen har behövt ändra åsikt av rädsla för att bli utanför, medan elev 8 känner att det ibland kan vara svårt att få säga vad hen tycker eftersom andra inte ger hen plats att göra det. Vidare frågar vi om de upplever att alla har samma chans att uttrycka sig. De allra flesta svarar först att alla kan säga vad de vill. När det får fundera lite kommer det dock fram motsägande historier. Flertalet elever menar att elever bemöts olika av klassen beroende på vilka de är. Flera elever anser att om en specifik elev säger en sak så bemöts hen annorlunda och får fler negativa reaktioner än om någon annan säger exakt samma sak. Elev 6 upplever det som att hen får en annan reaktion, för att andra elever stör sig på henom, än vad någon annan elev hade fått. Något som också tas upp av flera är att de som anses vara blyga i klassen inte alltid ges plats att säga något. Elev 4 menar att dessa personer får skylla sig själva. Elev 8 menar att det är svårt att få chansen att säga vad man tycker när alla andra tar upp all plats. Hen lägger till att det beror på vilken roll man har i klassen, hur mycket man får chansen att uttrycka sig, samt hur man bemöts när man uttrycker sig. Så här säger hen angående detta: *”Det kanske är vissa som man är lite mer irriterad på och vissa som har lite mer sådär inflytande i klassen. Och då... ja, jag tror det skulle bli ganska olika reaktioner då.”*

Två elever är noga med att påpeka att det är viktigt för dem att vara som de vill. Elev 4 ställer sig frågan: hur ska man annars veta vem man är? Elev 10 menar att det tidigare varit jobbigt eftersom hen inte alltid har känt att hen kan vara som hen vill. Nu upplever elev 10 det som att hen kan vara det. Två andra elever uttrycker svårigheter med att vara sig själv i förhållande till att de inte är säkra på vilka de är som person. De menar att det blir lättare att vara sig själv när man blir äldre, är säker på vem man är och har mer självförtroende.

5.4. Sammanfattning av resultat

Vi uppfattar under intervjutillfällena att samtliga elever är ambivalenta då de har en tendens att svara otydligt och motsägelsefullt. De flesta placerar också sig själva i mitten när det kommer till valet mellan det ena eller det andra. Trots att de flesta av dem har börjat fundera på vilka de är och vilka de vill bli, så har de kanske inte börjat verbalisera kring det. Några av eleverna menar att de inte har någon kontroll över vilken identitet de utvecklar utan att andra människor påverkar vilka de blir. De som främst påverkar elevernas identitetsskapande tror eleverna är vänner och andra närstående. Eleverna beskriver också sig själva på samma sätt som de beskriver att klassen ser på dem, de tror att klassens syn på dem är samma som den syn de har på sig själva. En röd tråd genom alla intervjuer är att eleverna enbart använder positiva termer när de beskriver klassen och verkar

inte kunna se sin egen delaktighet i negativa processer som pågår i gruppen. När de tvingas välja mellan att anpassa sig och få vara en del av gruppen alternativt att vara självständig och riskera utanförskap så visar det sig att de flesta ändå skulle välja att anpassa sig. En elev som har valt att anpassa sig för att få vara en del av klassen är elev 9. Hen beskriver att hen tidigare varit elak och nu ändrat på sig. Elev 6 utpekas som annorlunda men på ett negativt sätt. Många beskriver henom som jobbig och vissa anser hen vara utanför, vilket hen själv också antyder på. De andra eleverna stör sig på elev 6 beteende och menar att hen måste anpassa sig till gruppen, annars får hen skylla sig själv. Flera elever beskriver självständighet som något positivt och menar också att de flesta eleverna besitter denna egenskap. Elev 3 tas upp som ett gott exempel på en elev som visar självständighet men ändå har vänner. Flera elever menar att man inte kan vara för annorlunda eller för självständig om man vill vara en del av klassen.

6. Analys

Nedan följer en analys utifrån vårt empiriskt insamlade material med stöd från de teorier vi har presenterat tidigare i denna uppsats.

6.1. Identitetsskapande i relation till konformitet och nonkonformitet i en ofrivillig grupp

För att få eleverna att reflektera över sin egen och andras identitet, började vi med att fråga dem vad identitet är. Vem jag är, hur jag är och vad jag tycker är tre grundpelare i alla elevers svar. Björn Wrangsjö (2006) förklarar identitet som ”essensen av vår upplevelse av oss själva [...] det som [...] särskiljer oss från andra, det unika”. Det finns två lager i vår identitet, det ena är uppfattningen om ”att jag är” medan det andra är upplevelsen om ”vem och vad jag är?”. Om vi utgår från att detta stämmer kan vi dra slutsatsen att ingen av eleverna tar upp att identitet grundläggs i tanken *att jag finns*. Vi ser inte det som något häpnadsväckande eftersom personerna vi intervjuade fortfarande är unga, de har ännu inte reflekterat över *att de finns till*. Anthony Giddins begrepp reflexivt identitetsskapande innebär att vi i dagens samhälle har chansen att kontrollera de faktorer, såsom yrke, utbildning och sociala kontexter, som påverkar identiteten vi skapar. (Hammarén & Johansson, 2009) När vi tolkar det eleverna har berättat kring deras syn på hur vi skapar identitet, kan vi se att flera av dem tror att enbart andras påverkan har inflytande. De ser inte sig själva som aktiva skapare av sin egen identitet. Vilket vi kan se har en koppling till att de inte ens är medvetna om att de skapar sin identitet. Hur ska vi då kunna förvänta oss att de ska förstå att de har kontroll över den, om de inte ens förstår att de skapar den? Detta förklarar vi som att eleverna ännu inte har

förstått att de kan ha kontroll över vilka de blir.

Så hur skapas då identitet enligt eleverna? Några elever beskriver processen som en blandning mellan den man föds som och den man sedan formas till. De flesta tror att andra människor påverkar den identitet de utvecklar. Hammarén och Johansson (2009) tar upp två olika sätt att se på identitet, essentialism – där identiteten är mer eller mindre fastställd då vi föds, samt konstruktionalism – där identiteten skapas efterhand som vi möter människor och får erfarenheter. Vi tolkar är att eleverna anser att det finns en viss essens som vi föds med, det som avgör vem vi är och hur vi är. Samtidigt kan vi omskapas och påverkas utifrån yttre omständigheter, såsom människors bemötande och andra händelser som inträffar under livets gång. Vår slutsats blir således att eleverna tror att identiteten påverkas av andra människor. Eftersom eleverna inte aktivt har valt sitt sociala sammanhang, dvs klassen, tror vi att detta bidrar till ytterligare svårigheter med insikten att de själva kan påverka sin identitet. Eftersom vår identitet skapas i relation till andra människor, det som brukar kallas för social identitet (Howard, 2000) och eleverna inte har valt sina klasskompisar själva, så anser vi att deras identitetsskapande blir påtvingat. Med detta menar vi att eleverna skapar en identitet i relation till den ofrivilliga gruppen som de annars inte hade utvecklat. Som exempel vill vi belysa elev 6 situation. Denne elev uttrycker tydligt att hen har behövt korrigera sitt beteende utifrån vad de andra anser om henom. Vår tolkning blir således att hens identitet påverkas negativt av den relation hen har med de övriga i klassen. Klassen tillskriver elev 6 negativa egenskaper som exempelvis att hen är jobbig och hens försök att passa in blir nästintill provocerande för dem. Precis som Wrangsjö (2006) menar så känner vi tillhörighet utifrån andras syn på oss, detta bidrar till att vi applicerar andras syn på vår egen identitet. I elev 6 fall så tror vi att detta kan innebära förvirring i hens identitetsskapande eftersom hens bild av sig själv inte nödvändigtvis behöver stämma överens med den bild andra i klassen har av henom. I en självvald grupp tror vi inte att elev 6 hade utvecklat den identitet hen nu utvecklar, eftersom hen då inte hade behövt skapa den i relation till människor som ser henom som jobbig.

Det är också vanligt förekommande att eleverna beskriver sig själva utifrån det som de tror att klassen tycker om dem. Samtliga menar att vännerna blir en slags spegling av vilka vi är och i vännerna ser vi hur andra ser på oss, vilket i sin tur påverkar vår identitet. De flesta elever tycker att vänner, skola och familj påverkar dem mest. Vad vi tycker oss se är att det snarare är övervägande klassen som påverkar eleverna. Ett antal elever beskriver att de påverkas av andras känslor, är någon glad blir de själva glada och är någon sur kan de också bli det. Enligt oss är detta ett av flera tecken på att eleverna påverkas av varandra. Enligt Hwang och Frisèn (2001) är tonåren en tid då vi blir mer påverkade av jämnåriga i vår närhet, än exempelvis familjen som varit viktigare under vår barndom. Vi anser att detta kan bero på att eleverna tillbringar så mycket tid med varandra i skolan.

Precis som artiklarna som vi nämnt i tidigare forskning säger, tyder mycket på att skolan blir allt mer betydelsefull för elevernas skapande av identitet. Rich och Schachter (2012) skriver att skolan i stort har en inverkan på elevens identitet, vi menar snarare att det är *relationerna* i den ofrivilliga gruppen som är avgörande. Flum och Kaplan (2012) beskriver en liknande tankegång om att det främst är samspel, relationer och grupptillhörighet i skolan som påverkar elevernas identitetsskapande. Som Ekholm och Eriksson (1988) menar så tolkar vi det som att eleverna tror att de påverkas mer av de personer som de själva tycker om samt de elever som anses vara smarta, populär eller roliga. Enligt vår mening så påverkas dock eleverna av alla i klassen, eftersom klassen i sig verkar vara så viktig för dem. Detta syns tydligt då flera elever understryker hur väl alla numera fungerar tillsammans samt att de blivit mer lika varandra under åren de gått i samma klass. Vi tolkar det som att i början av klassens tillkomst umgicks eleverna till största del i mindre grupper med dem de kände sen tidigare, för att på senare tid börjat umgås mer som en hel klass. De verkar således bli mer och mer konforma allt eftersom de lär känna varandra bättre. Klassen har blivit viktigare för dem vilket också gör att de tenderar att anpassa sig mer till de andra eleverna. Thornberg (2004) menar att vi i olika hög grad är benägna att anpassa oss efter gruppen beroende på hur viktig den är för oss. Vi tolkar elevernas konformitet till klassen som att den delvis beror på att de tillbringar en stor del av sin tid i varandras sällskap och delvis att de trivs med varandra. Thornberg (2004) betonar även att det är vanligt att skolklassen har stor betydelse för eleverna som går i den och därmed blir anpassning efter klassen vanligare.

De flesta elever beskriver helt okritiskt hur fantastisk klassen är, de umgås på fritiden och ofta som en hel klass. Ingenting negativt om klassen kommer fram under intervjuerna. Vi tror att detta kan kopplas till att de har en stark kollektiv identitet. En kollektiv identitet kännetecknas av likheter och konformitet snarare än de som skiljer individerna i en grupp åt. Ett problem i en sådan grupp är att negativa processer inte synliggörs och negligeras. (Hammarén & Johansson, 2009) Ett tecken på detta är elevernas ovilja att uppmärksamma utanförskapet som har pågått och pågår i klassen. Eleverna beskrev först att ingen i klassen är eller har varit utanför, senare kom det fram att detta inte stämmer. Då eleverna gick i sjätteklass uppdagades en mobbningshistoria och även nu är det två elever som anses vara utanför. Det vi finner intressant är att de nonchalerar det negativa som har pågått eller pågår i klassen, och att de inte heller ser sin egen eller andras delaktighet. Vi menar att den kollektiva identiteten i klassen är så stark att allting som inte upprätthåller den bild de skapat om sig själva ignoreras. Det blir också problematiskt då vi som utomstående ifrågasätter de svagheter som vi kan se i gruppen eftersom eleverna då ser oss som ett hot mot gruppens identitet. Vi menar att detta kan förklara deras försök att undvika att svara på vissa frågor och vara en bidragande faktor till den ambivalens de påvisar. Vi anser att en anledning till varför de inte vill se

sin egen eller andras delaktighet i att elever är utanför, kan bero på att de inte sätter sig i relation till gruppen, utan ser sig snarare som en del av gruppen, nästan som att de *är* gruppen. Som exempel på att eleverna ser sig själva som att de *är* gruppen vill vi ta upp elev 5. Hen beskriver att hen identifierar sig med egenskaper som finns i klassen men som hen själv inte besitter, vilket tyder på att hens identitet delvis ligger i kollektivet. Ett sista exempel på den kollektiva identitet vi tycker oss se är elevernas tendens att svara likt på frågan kring vem de är i klassen. Vi tror att deras vilja att vara lika beror på att detta stärker känslan av samhörighet vilket i sin tur bidrar till deras skapande av identitet.

I den kollektiva identitet som klassen uppvisar ser vi tecken på underdifferentiering. Underdifferentiering är ett begrepp i Scheffs teori som han kallar hänsyns- emotionssystemet och innebär att medlemmar i en grupp är så konforma att de prioriterar bort sin individualitet. (Scheff, 1994) Vi tolkar att de flesta eleverna föredrar att vara konforma och anpassa sig, framför att vara nonkonforma och självständiga. Klassen i sig verkar vara viktigare än de själva som individer. Underdifferentiering brukar ses som negativt eftersom det inte råder balans mellan att vara en individ med egen vilja och att vara en del i gruppen. (Scheff, 1994) De flesta elever säger att de väljer anpassning före självständighet eftersom de inte vill vara utanför klassen. Detta tror vi kan ha att göra med att eleverna ibland agerar utifrån gruppens vilja och välmående, snarare än att se till sina egna behov och önskningar. Med det sagt så tror vi att vissa elever i klassen ibland kan uppleva optimal differentiering. Vilket innebär att de accepterar varandras olikheter samtidigt som de känner en tillhörighet till gruppen. Optimal differentiering är en balans mellan grupp och individ, där båda delar är lika viktiga och tar lika stor plats. (Scheff, 1994) Flera elever upplever det som att de kan uttrycka sina åsikter öppet inför klassen och bli accepterade. Vad vi inte är säkra på är om detta överensstämmer med verkligheten eller om det är ett tecken på den starka kollektiva identitet de har i klassen där negativa tendenser negligeras. Vi upplever att det finns en diskrepans mellan vilka elever som känner att de kan uttrycka sina åsikter öppet i klassen och de som inte känner så.

De elever som har en stark gruppstillhörighet verkar vara de som tenderar att tro att alla har samma chans att uttrycka sig. Vi tror att dessa elever är de som vågar uttrycka sig och stå för sin åsikt. Å andra sidan uttrycker både elev 6 och elev 8 svårigheter med att få ta plats och att få samma chans som de andra i klassen. Elev 8 beskriver att beroende på *vem* som uttrycker sig så bemöts personerna olika. Detta tror vi kan kopplas samman med att konforma individer är mer accepterade än de som är annorlunda gentemot klassen. Vi tolkar det som att detta både skapar en starkare konformitet och ett större utanförskap i klassen, vilket i sig bidrar till en större barriär mellan de konforma eleverna och de nonkonforma eleverna. Med nonkonformitet syftar vi på Scheffs begrepp som innebär att individer inte anpassar sig och därför blir bestraffade med respektlöst bemötande.

Vilket i sin tur leder till utanförskap och en känsla av skam. Sanktionerna behöver inte nödvändigtvis vara uttalade, utan kan vara informella och ligga under ytan men ändå förstås av medlemmarna i gruppen. (Scheff, 1994) Vi tror att det kan vara en anledning till varför klassen i regel är konform. Eleverna förstår att vara annorlunda leder till utanförskap utan att det behövs sägas högt. Det är en slags tyst överenskommelse som inte alla elever är medvetna om. Med det sagt, tror vi att de flesta eleverna ändå blir påverkade av de informella sanktioner som finns i klassen, men de som varken ser sig själva som populära eller utanför, menar vi är omedvetna om sin anpassning och ser sig själva som nonkonforma individer oberoende av klassen. Kanske är det så att vi genom att uppmärksamma eleverna om anpassning ökar deras förståelse kring deras egen konformitet. Andra elever är mycket väl medvetna om att de behöver vara konforma för att undvika sanktioner. Elev 6 berättar att hen vet om att hen ibland håller med om saker som hen inte tycker är okej, av rädsla för att bli ensam, vilket vi kan se är en befogad rädsla. Några av eleverna menar att de har försökt få honom att ändra på sig och då också få bli en del av gruppen. De tycker dock att hen inte lyckas med sina försök vilket vi kan se som en anledning till elev 6 utanförskap. Thornberg (2004) skriver att elever som inte passar in utsätts för påtryckningar från klassen med krav om att anpassa sig. Utanförskap uppstår om eleven ändå inte vill eller klarar av att anpassa sig till de andra i klassen. Vi anser att utanförskapet i sig blir en typ av sanktion eftersom elev 6 försöker och vill anpassa sig, men inte klarar av det. Hen straffas av klassen för att hen är ofrivilligt nonkonform.

Enligt Ekholm och Eriksson (1988) så är det främst elever som är utanför klassen som visar en stor vilja att bli accepterade och de är också de elever som anpassar sig mest. Vi håller delvis med om detta. Det vi kan se är att elev 6 mycket riktigt visar störst vilja att anpassa sig, problemet blir att hen inte klarar av det. Därför blir inte hen den elev som anpassar sig mest, utan det är snarare de elever som omedvetet rättar sig efter klassen som anpassar sig i störst utsträckning. Således blir vår tolkning att de elever som tenderar att anpassa sig i störst utsträckning är de elever som är mest konforma i klassen. Däremot är enligt vår mening, viljan att anpassa sig större hos elever som är utanför eftersom de är medvetna om att de måste anpassa sig. Flera andra elever antyder på samma rädsla, vilket vi tolkar som att de är medvetna om risken för sanktioner. Vi anser att dessa elevers erfarenhet av att utsättas för olika typer av sanktioner bidrar till medvetenhet om sitt konforma beteende. Thornberg (2004) menar att en av anledningarna till att konformitet uppstår är att individerna i gruppen behöver sammanhållning för att motstå inre och yttre påverkan i ett försök att överleva. Detta är något som vi ser hos elev 9 som menar att hen innan har varit elak mot sina klasskompisar, men nu har lugnat ner sig. Vi kan se tecken på att hen har börjat lyssna på klasskompisarnas sanktioner, eftersom hen numera är en tydlig del av klassen och inte längre riskerar utanförskap. Elev 9s konforma beteende gentemot klassen har enligt vår mening påverkat

hens identitetsskapande, då hen aktivt försöker och lyckas anpassa till de andra eleverna. Ovanstående exempel kan ses som det Thornberg (2004) menar är positiva konsekvenser av konformitet. Med detta menar han att konformitet inte behöver vara negativt utan snarare kan bidra till att en grupp, i detta fall en klass, fungerar. Det innefattar också att en grupp med god moral påverkar individerna på ett positivt sätt och att oönskat negativt beteende inte accepteras. Vi anser att i elev 9s fall är detta vad som har skett. Hens oönskade beteende i form av elakhet accepteras inte av majoriteten av gruppen. En annan anledning till hens konforma beteende tror vi kan vara stolthet. Scheff (1994) menar att stolthet är en konsekvens av konformitet. Vi tolkar detta som att känslan av stolthet kan uppkomma då klassen bekräftar en individ för deras konforma beteende. Stoltheten i att vara en del av klassen tror vi i sin tur stärker den kollektiva identiteten då sammanhållning och andra positiva känslor stärks.

Den kollektiva identiteten i klassen är delvis uppbyggd på en egenskap som eleverna ser som ett ideal, eftersom en grupp med en stark kollektiv identitet kännetecknas av att enbart det som är positivt i gruppen får ta plats. (Hammarén & Johansson, 2009) Vi kan se att flera elever idealiserar självständighet samtidigt som de anser att de flesta i klassen är självständiga. Vår tolkning blir att självständighet eller nonkonformt beteende ses som något positivt och eftersträvansvärt i gruppen. Eftersom elev 3 av flera elever utpekats som den mest självständiga i klassen blir också hen idealet. Elev 3 påpekar själv vikten av att hen får sticka ut och vara annorlunda, vilket även de andra eleverna uppmärksammar. Vår uppfattning blir att många av de andra eleverna vill besitta hens nonkonforma egenskaper och strävar då också efter nonkonformitet. Problemet enligt oss är att de istället för att skapa sina egen självständighet anammar hens unika egenskaper, vilket gör att varken elev 3 eller de övriga eleverna blir nonkonforma längre. Istället blir de än mer konforma. Eleverna tror enligt oss, att de strävar efter självständighet men i själva verket uppfattar vi deras önskan att vara självständiga som en önskan att vara som idealet, dvs elev 3. Tonåringar har en önskan om att vara självständiga eftersom det är en del i att växa upp och få tillträde till vuxenvärlden. Dock så är det inte nödvändigtvis så att tonåringen klarar av att ta beslut utifrån denna önskan om självständighet, när under sin ungdom man utvecklar denna förmåga är individuellt. (Erling & Hwang, 2001) Vi vill dock påpeka att elevernas önskan att vara mer som elev 3 inte nödvändigtvis behöver vara negativ.

På samma sätt som majoriteten påverkar individer i en grupp kan minoriteten göra det genom vad Thornberg (2004) kallar för minoritetsinfluens. I en grupp där olika åsikter finns kan minoriteten genom innovation påverka majoriteten till anpassning. (Thornberg, 2004) Vår tolkning blir att elev 3 omedvetet använder sig av innovation och på så sätt övertalar klassen att anpassa sig efter honom. Vilket vi tror kan vara något positivt för eleverna i klassen. Att eftersträva och försöka

anamma någon annans nonkonformitet kanske kan vara ett steg på vägen mot att själv våga utveckla sin egen självständighet. Eftersom elevernas identitetsskapande sker i relation till de andra i klassen så är det nödvändigt att de jämför sina identiteter med varandra. Enligt oss är det också naturligt att de ser andra elevers egenskaper som eftersträvansvärda för att kunna skapa sin egen identitet. Ett annat sätt att se på minoritetens påverkan på eleverna i klassen, är socialt stöd. Socialt stöd innebär att individer i vissa fall är beroende av att en annan person i gruppen utför samma avvikande handling för att våga genomföra den. (Thornberg, 2004) Elev 1 uttrycker att hen och en annan elev i klassen vid ett tillfälle kom till skolan hårt sminkade och med annorlunda kläder. Hen fortsätter med att tydliggöra att detta är något som hen aldrig skulle våga göra ensam eftersom hen tror att andra skulle uppfatta henom som konstig då. Det blir tydligt för oss att eleverna upplever att de behöver någon annan för att våga vara avvikande, att vara nonkonform ensam blir alltför obehagligt. Det här fenomenet liknar vi vid det vi tidigare tagit upp om elev 3 och hur individer anammar hens egenskaper för att sedan kanske själva utveckla liknande egenskaper. Vi tror att socialt stöd kan bidra till att eleverna utvecklar självständighet och att de sen inte behöver andra elever för att våga våra nonkonforma.

Avslutningsvis vill vi ta upp det resonemang som förs inom utvecklingspsykologin angående att vi kan bli ”klara” med vårt identitetsskapande och när vi nått vuxen ålder snarare mognar än utvecklas. (Wrangsjö, 2006) Vi däremot anser att identitetsskapande är ett pågående projekt som vi arbetar med hela livet. Det vi kan se är att eleverna ännu inte har nått insikt i att de är aktiva skapare av sin identitet och som vi tidigare nämnt är det svårt att skapa sin identitet om man inte är medveten om att vi kan vara aktiva i skapandet. Att då tro att eleverna ska vara ”klara” och ha utvecklat en fullbordad identitet om cirka fem år tycker vi är orimligt. Dessutom känns tanken att händelser i vuxenlivet inte skulle påverka vår identitet upprörande eftersom vi ständigt utsätts för mer eller mindre betydelsefulla händelser som påverkar oss. Med det sagt vill vi understryka att tonåren enligt vad vi kommit fram till, *är* en viktig period i en människas liv när det kommer till identitetsskapande, men vi tror ändå inte att tonårstiden handlar om att hitta *vem man är* utan snarare om att börja fundera på *vem man vill vara*.

6.2. Sammanfattning av analys

Vår uppfattning är att eleverna är omedvetna om att de skapar en identitet. De är inte heller medvetna om att de kan kontrollera sitt identitetsskapande. Enligt vår mening verkar eleverna tro att identitet är något de får av andra i klassen snarare än något de skapar i relation till andra elever. En bidragande faktor till detta anser vi är att eleverna befinner sig i en ofrivillig grupp som de inte själva har valt, vilket gör att de inte heller kan kontrollera vilka människor som påverkar dem. Då vi

utgår ifrån att människor skapar sin identitet i relation till andra så blir det också betydelsefullt vilka personer som den ofrivilliga gruppen består av. Elevernas identitetsskapande riskerar att bli påverkat av den ofrivilliga gruppen på ett vis som de nödvändigtvis inte hade gjort om eleverna själva fått välja klasskompisar. För de elever som är *ofrivilligt* nonkonforma så kan detta påverka dem negativt eftersom de ges egenskaper som ses som negativa. Precis som Rob Bond (2005) menar så kan vi se att den sociala kontexten är avgörande för hur konform en grupp är. Både eleverna och vi är överens om att jämnåriga är de som påverkar dem i störst utsträckning. Eftersom den ofrivilliga gruppen, alltså klassen består av jämnåriga visar vår studie att det är i denna typ av grupp konformitet är vanligt förekommande. Vi kan se tecken på att de ser klassen som viktig för dem, vilket vi anser ökar konformiteten. Det konforma beteende eleverna uppvisar tyder på att de har en stark kollektiv identitet, vilket vi kan se eftersom eleverna har svårt att sätta sig själva i relation till klassen. Vi anser att de ser sig själva som att de *är* gruppen. Ett annat tecken på kollektiv identitet är att eleverna är helt okritiska till klassen, de ser bara det som är positivt och det som är negativt nonchaleras. Vi tror att deras okritiska syn på klassen bidrar till att de inte ser eller vill se att de elever som är ofrivilligt nonkonforma sanktioneras och därmed hamnar utanför klassen.

För att slippa sanktioner och för att få belöningar i form av stolthetskänslor så väljer många av eleverna, omedvetet eller medvetet att vara konforma till klassen. Med det sagt så vill vi understryka att det inte behöver vara negativt för alla elever att vara konforma. Delvis på grund av att i den här klassen så tolereras inte öppet elakt beteende, vilket gör att eleverna lär sig att ska de vara en del av klassen så måste de anpassa sig efter de andra. Delvis för att elev 3, som är en av de mest inflytelserika eleverna, idealiseras på grund av sin självständighet. Vi anser att den konformitet eleverna uppvisar gentemot honom beror på en önskan om att vara självständiga. Trots att detta gör att de istället för att vara nonkonforma som elev 3 blir än mer konforma i sitt beteende, så menar vi att det ändå kan vara ett steg mot att själva våga vara självständiga och nonkonforma.

Vissa elever verkar inte påverkas av vara konforma, utan de anpassar sig naturligt utan större problem. Slutsatsen vi kan dra är att konformitet i den här klassen påverkar elevernas identitetsskapande men kanske inte direkt skadar de elever som klarar av att vara konforma. Det är dock här problemet kring konformitet uppkommer. Alla elever klarar inte av de krav som en ofrivillig grupp ställer på anpassning och det är de elever som blir lidande av konformitet. Ett exempel på detta är elev 6, som hela tiden ses som jobbig för att hen har problem att anpassa sig, vilket i sin tur gör att hen applicerar detta i sin identitet. Konformiteten skadar således elev 6 identitetsskapande.

Sammanfattningsvis visar vår studie att konformitet och nonkonformitet påverkar elevernas

identitetsskapande på olika sätt. Detta tyder på att människor inte kan bli klara med sitt identitetsskapande eftersom livet är ett ständigt växelspel mellan att vara konform och nonkonform. Vi behöver till viss del anpassa oss och samtidigt vara självständiga för att bli accepterade av andra och vara del av samhället. Vad vi dock kan konstatera är att tiden som tonåring blir problematisk då eleverna befinner sig i en ofrivillig grupp, vilket gör att de själva inte kan kontrollera över vilka som påverkar deras identitetsskapande.

7. Reflexion

I förekommande del har vi som avsikt att presentera våra tankar kring genomförandet och tillvägagångssättet i uppsatsen. Vi beskriver vilka förbättringar vi skulle kunna ha gjort, likaså vad vårt tillvägagångssätt har bidragit till för konsekvenser och hur de hade kunnat undvikas. Efter avslutat genomförande av denna uppsats har vi uppmärksammat en rad tillvägagångssätt som vi skulle kunna ha förbättrat, dels för att underlätta i vårt arbete men även för att få fram ett mer omfattande resultat.

Till att börja med hade vi en del svårigheter att få svar från de rektorer vi mailade och informerade om studien. Det var även flera som tackade nej och endast en skola som var intresserad av att delta. De oklara besked och uteblivna svar från den rektor som tackat ja skapade stress hos oss och vi fick kämpa hårt för att få tag på dem. Vi tror att detta orosmoment skulle kunna undvikas genom att börja ta kontakt med rektorer i ett tidigare skeende, trots att vi inte var klara med studiens syfte, vilket var en anledning till att vi väntade med att kontakta skolor. Dessutom tror vi att tydlighet och mer självsäkerhet i vad vi ville med studien skulle bidra till att vi blir mer trovärdiga och därmed öka intresset hos dem vi frågade. Undersökningen av fältet inleddes inte på det vis vi själva föreställt oss och kommit överens med skolan om. Istället för att få det första tillfället till att vara med i klassen, observera och göra dem bekväma med att vi var där blev det enbart en kort presentation innan intervjuerna startades. På grund av att vi inte var förberedda på detta och inte heller besatt någon större erfarenhet gällande intervjuer blev påföljden ett mindre komplett material än det hade varit om vi varit förberedda. Under intervjusituationerna uppmärksammade vi flera svårigheter som även de kan kopplas till vår brist på erfarenhet. Dels hade vi tendens att vara *för* styrda av intervjuguiden och missade därmed att fånga upp intressant information de delgav. Detta var däremot något som vi upplevde att vi blev bättre på ju fler intervjuer vi genomförde. Dels blev vi distraherad av att de ibland gled ifrån vad vi hade som avsikt att ta reda på och att även vi själva intresserade oss för det genom att ställa frågor om irrelevant ämnen.

Ytterligare en aspekt som har med erfarenhet att göra, men även förberedelse, är att kunna hålla distans och vara objektiv gentemot intervjupersonerna. Vi fick under intervjusituationerna reda på en hel del känslig information som vi inte visste hur vi skulle hantera. Vi var förberedda på att detta skulle inträffa, men vi hade däremot inte förberett oss på hur vi skulle hantera det. Under situationer som dessa är det oundvikligt att känna empati för personerna vilket kan bidra till att studiens syfte och frågorna hamnar i kläm. Dock anser vi att den mänskliga aspekten är av större betydelse än att få svar på exakt de frågor vi eftersöker. Vi var under hela studien väldigt tydliga med att framföra att eleverna inte skulle känna sig tvingade att svara på frågor de inte ville svara på. Nu i efterhand kan vi förstå att denna tydlighet kan ha bidragit till att vi hindrade dem från att säga sådant de egentligen skulle sagt. Vi tror att vi skulle ha litat på att de säger till att de inte vill svara istället för att återupprepa det flera gånger. Likaså tror vi att vi i våra frågor skulle kunna rikta in oss än mer på klassen och hur identitetsskapande och konformitet respektive nonkonformitet tar sig uttryck bland eleverna. Anledningen till att vi vid vissa tillfällen undvek detta var av rädsla att bli för personliga vilket skulle bidra till att vi inte fick några svar. Dessutom tror vi att vi genom att be om exempel från klassen hade kunnat få ett rikare material att arbeta med. Vi upplevde visserligen att de hade svårt att ge exempel de gånger vi bad om det, därför blev de tillfällen då vi bad om exempel färre.

De brister vi kan se med att använda en kvalitativ metod är att det begränsar oss till en enskild grupp som egentligen inte kan generera någon absolut sanning. Vi är medvetna om att vi med vår studie inte har uppnått någon sanning, men det är inte heller poängen med uppsatsen. Snarare har vi skapat en förståelse för problematiken. Med det lilla resultat vi nått är det svårt att dra generella slutsatser. Som ett komplement till de intervjuer vi har genomfört skulle vi kunna ha använt oss av observation för att få ännu en aspekt på klassens identitetsskapande. På grund av tidsbrist och behov av att se klassens agerande utifrån ett längre tidsperspektiv valde vi att utesluta observation till förmån för fler intervjuer. En svårighet som vi stötte på var att hålla oss till att enbart studera klassen då vi är medvetna om att det finns andra sammanhang i elevernas liv som bidrar till deras identitetsskapande och till vilken grad de är konforma respektive nonkonforma. I analysen har vi upplevt svårigheter i att inte ta hänsyn till dessa då det känns som att vi överbetonar att det enbart skulle ha samband med klassen. Dock tror vi att vår medvetenhet om andra kontexters inverkan på elevernas identitet är av betydelse för att ha möjlighet att begränsa oss till klassen. Andra aspekter som problematiserade vår analys var den ambivalens som eleverna visade på kring i stort sätt alla områden.

Något som skulle kunna ha blivit ett problem är att valen av begrepp och teorier i viss mån kan ha begränsat vår analys, då vi tror att vi hade kunnat se andra mönster i resultatet och kanske dragit andra slutsatser. Med det sagt så upplever vi trots det att begreppen är relevanta och intressanta för

vår studies syfte. Ett problem vi stötte på med teorivalen var att det fanns begränsat material och forskning kring begreppet nonkonformitet, detta gjorde att vi behövde komplettera begreppet i efterhand med begreppet självständighet I slutändan så blev detta trots allt till vår hjälp. Under vår studie kom vi inte bara i kontakt med elever utan även skolmiljön och de som arbetar med eleverna. Vi upplevde att det visade sig tydligt att det läggs ner begränsat med engagemang på att skapa medvetenhet hos eleverna om identitetsskapande. Vi tror att skolan kunde ha en betydande roll för eleverna när det gäller skapandet av identitet och att det kan bidra till att eleverna får känna att det är okej och inget konstigt att vara förvirrad över vem man är. Andra sätt de som arbetar på en skola skulle kunna använda sig av för att stödja eleverna är att ta initiativ till att tala om företeelser som berör identitetsskapande, konformitet och nonkonformitet, för att undvika exempelvis utanförskap och mobbning. Vad vi märkte under intervjuerna var att eleverna gärna pratade om detta trots att alla inte hade genomtänkta svar. Vi såg att det fanns ett behov hos dem att prata med vuxna, eftersom de inte hade några problem med att öppna sig för oss och även delgav personliga berättelser. Som de själva menar pratar de inte om sådant med varandra. I nuläget verkar mycket av ansvaret ligga på eleverna själva att ta kontakt med exempelvis kurator för att prata. Vi tror att många är i behov av att ha någon vuxen att prata med, om det så än ”bara” handlar om förvirring i sin identitet. Därför är vår tanke att de vuxna på skolan ska ta större ansvar för att ta initiativ till att prata med eleverna, vi tror inte att det handlar om att de vuxna inte bryr sig utan snarare att de inte vill tränga sig på eller förväntar sig att eleverna ska meddela om de behöver prata eftersom de finns där. Eleverna å sin sida tror kanske inte att de vuxna bryr sig eftersom de inte tar initiativ.

Angående den sociala problematik rörande identitetsskapande hos ungdomar uppfattar vi det som att det i många fall talas om att identiteten börjar skapas i tonåren och i princip slutar när tonåren är över. Vår uppfattning är av annorlunda karaktär då vi menar att en individs identitet är befintlig sedan födseln och allt sedan dess skapas och omskapas. Dock tror vi att det är under tonåren vi blir medvetna om vår identitet och kan börja koppla samman den i relation till andra människor. Identiteten är sedan något vi ständigt omformar under hela livet. Vi upplevde under analysen att vi var tvungna att dra slutsatser som var överdrivna, vilket vi också var medvetna om att vi skulle behöva göra för att kunna dra några slutsatser över huvudtaget. På grund av att vi blev emotionellt inblandade i det eleverna delade med sig av till oss, tror vi att det kändes ännu jobbigare att analysera. Genom att använda teorier på det de berättat och deras beteende fick vi känslan av att vi förminskade och begränsade dem.

8. Sammanfattning

Den socialpsykologiska problematik vi undersöker är hur elever i årskurs på en högstadieskola i Halmstad skapar sin identitet i relation till sin egen skolklass. Särskilt lägger vi fokus på att undersöka hur konformitet och nonkonformitet bidrar till elevernas identitetsskapande i en ofrivillig grupp. Vårt syfte med studien är således att genom kvalitativa intervjuer med tio elever i en högstadieskola söka förståelse för elevernas upplevelse och erfarenheter av identitetsskapande i en ofrivillig grupp.

Tanken var att försöka förstå hur eleverna skapar sina identiteter i förhållande till klassen, men vi märkte snabbt då vi startade analysdelen av uppsatsen, att det skulle bli svårare än vad vi först trodde att inte väga in andra kontexter i koppling till identitetsskapande. Det var helt enkelt en utmaning att inte låta andra kontexter, såsom familj, uppfostran och fritidsaktiviteter ta för stor plats i analysdelen. Detta kom sig antagligen från att vi upptäckte att det var svårt att begränsa identitetsskapande till en kontext. En människas identitetsskapande är en såpass komplex process att många olika sammanhang krävs för att göra den rättvisa. Dock fann vi många röda trådar mellan elevernas identitetsskapande och konformiteten samt nonkonformitet i den ofrivilliga gruppen.

Identitetsskapande är inget som bara inträffar en dag, utan är snarare en process man utvecklar från den stund man föds till den dag man dör. Vad vi kunde se hos eleverna vi intervjuade var dels en stor ambivalens kring hela tanken om identitet, men också en ambivalens kring konformitet och nonkonformitet. De hade svårt att se sin egen roll i det mesta vi frågade, exempelvis så kunde vi se att vissa individer anpassade sig till de andra i klassen, men de kunde inte se sig själva som varken anpassade eller de som gjorde att andra kände sig tvingade att anpassa sig. Vilket såklart är väldigt motsägelsefullt. Vad kan då detta bero på? Vår tolkning är att eleverna i klassen har skapat en stark kollektiv identitet som gör att de dels har svårt att se negativa processer i gruppen, men också att de inte kan sätta sig själva i relation till gruppen. Istället är eleverna gruppen. Den kollektiva identiteten i klassen är också en av anledningarna till varför eleverna delare ut sanktioner till de elever som är ofrivilligt nonkonforma. Samtidigt blir de elever som uppvisar ett konformt beteende gentemot gruppen belönade i form av bekräftelse och en känsla av tillhörighet, vilket gör att den konforma eleven känner stolthet. Det vi med säkerhet kan säga är att i den här klassen så påverkas elevernas identitetsskapande av både konformitet och nonkonformitet. Det vi också kan säga är att kraven på konformitet påverkar ofrivilligt nonkonforma elevers identitetsskapande på ett negativt vis. En av dessa elever är som vi tidigare nämnt elev 6. I och med att eleverna skapar sin identitet i relation till klassen och att de tillskriver elev 6 negativa egenskaper, så applicerar också hen detta till sin identitet. Det blev för oss också intressant att det

faktum att klassen är ofrivillig, i sig påverkar elevernas identitet, då eleverna inte har någon chans att själva välja vilka människor som påverkar deras skapande. Precis som tidigare så är det återigen de ofrivilligt nonkonforma eleverna som lider mest av detta. Skulle elev 6 kunna gå i en klass där de andra eleverna inte såg henom som jobbig så skulle hen antagligen inte se sig själv som jobbig heller. Konformiteten utgör således ett problem, mer för vissa än för andra. För oss känns det ändå viktigt att påpeka att konformitet inte behöver vara av ondo, utan att det finns positiva aspekter av att eleverna anpassar sig till varandra. Dels lär sig eleverna att umgås med andra och att kompromissa, dels så kan det vara en övning inför framtida försök att vara nonkonform om de anpassar sig efter någon som uppvisar ett självständigt beteende.

En viktig aspekt på vår studie är att vi har lagt märke till att eleverna inte är *medvetna* om att de själva kan skapa sin identitet. Vi tolkar det som att de tycker att andra människor påverkar vilka de blir, men de har inte insett att de själva aktivt kan vara en del av skapandet av identiteten. De vet inte att vi själva måste göra oss till de vi vill vara. Vi kunde under intervjuerna se att eleverna börjat fundera kring detta, men det blev också tydligt att de inte riktigt förstod det ännu. Vi kan se att de är i första skedet till att förstå att vi människor är en del i ett sammanhang och förhoppningsvis börjar de snart sätta sig själva och sitt beteende i relation till andra människor. Kanske gör denna medvetenhet att eleverna upptäcker hur de straffar de elever som inte passar in. Å andra sidan så finns det vuxna människor som trots sin ålder, inte har insett att deras beteende skadar andra. Hur kan vi då förvänta oss att 15-åringar ska förstå sin egen inverkan på andra, när det finns vuxna människor som fortfarande inte förstår?

Referenslista

Litteratur

Allwood, Carl Martin & Eriksson, Martin G (1999) *Vetenskapsteori för psykologi och andra samhällsvetenskaper*. Studentlitteratur AB

Aspelin, Jonas (1999) *Klassrummets mikrovärld*. Symposium

Asplund, Johan (1988) *Om undran inför samhället*. Argos

Bryman, Alan (2002) *Samhällsvetenskapliga metoder*. Liber Ekonomi

Birkler, Jacob (2005) *Vetenskapsteori*. Liber AB

Ekholm, Mats & Eriksson, Anders (1988) *Skolan socialpsykologi*. Rabén och Sjögren

Erling, Ann & Hwang, Philip (2001) *Ungdomspsykologi*. Natur och Kultur AB

Hammarén, Nils & Johansson, Thomas (2009) *Identitet*. Liber AB

Johansson, Thomas (2002) *Bilder av självet: Vardagslivets förändring i det senmoderna samhället*. Natur & Kultur AB

Kroger, Jane (1996) *Identity in adolescence – the balance between self and others*. Routledge

Ramström, Jan (1993) *Tonåringen i välfärdssamhället*. Natur och Kultur AB

Smith, Dorothy, E (2005) *Institutional ethnography*. AltaMira Press

Thornberg, Robert (2004) *Grupprocesser och social påverkan – socialpsykologi med fokus på skolan*. Linköpings universitet

Trost, Jan (2005) *Kvalitativa intervjuer*. Studentlitteratur Lund.

Wrangsjö, Björn RED. Frisén, Ann & Hwang, Philip (2006) *Ungdomar och identitet*. Natur & Kultur AB

Wrethander Bliding, Marie (2007) *Inneslutning och uteslutning – barns relationsarbete i skolan*. Studentlitteratur AB

Artiklar

Bond, Rod GPIR - *Group size and conformity* Nr:8, 2005

Howard, Judith, Annual review of sociology - *Social psychology of Identities*, Nr:26, 2000

Kaplan, Avi & Flum, Hanoch, Contemporary Educational Psychology - *Identity formation in educational settings: A contextualized view of theory and research in practice* , Nr 3:July 2012

Rich, Ysrael & Schachter, Elli. P, Contemporary Educational Psychology - *High school identity climate and student identity development* , Nr 3:July 2012

Internet

<http://www.halmstad.se/forskolaskola/grundskola616ar.256.html>

<http://www.halmstad.se/forskolaskola/grundskola616ar/laroplanlgr11.6654.html>

http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Lag-2003460-om-etikprovning_sfs-2003-460/

Bilaga 1

Den första bilagan består av det mail vi skickade till rektorn på den högstadieskola där vi utförde undersökningen.

Hej!

Syftet med vår studie är att söka förståelse i hur eleven skapar sin identitet i relation till den grupp den tillhör, i detta fallet sin klass. Studien kommer sannolikt genomföras under vecka 44-45, vi är dock flexibla med exakta tider.

Tanken är att vi ska intervjua ca 8 elever samt ett par lärare. Varje intervju kommer ta ungefär en tre-kvart upptill en timme att genomföra och kommer givetvis anpassas utifrån då det passar elev och lärare bäst. Innan vi väljer ut de elever som ska intervjuas skulle vi vilja träffa klassen och dess lärare och då också informera lite kort om vad vi kommer göra. Dels för att eleverna ska hinna tänka efter om de vill vara med i studien, men dels också för att det ger oss en chans att se hur klassens gruppstruktur är uppbyggd.

Allting kommer vara frivilligt för eleven, de får givetvis själva avgöra om de vill medverka i studien, och de kan också hoppa av när som helst under intervjuens gång. Alla som medverkar kommer vara anonyma, så också skolan. Vi kommer också att skicka med en lapp hem till föräldrarna där vi kort förklarar vad studiens syfte är och hur det kommer gå till när eleven

intervjuas. Både ni och eleverna får såklart också ta del av hela studien när den är klar och godkänd.

Vår förhoppning är att detta inte bara ska hjälpa oss att få förståelse i hur individen skapar sitt jag i relation till de andra barnen, utan också att det kan vara en hjälp för er att förstå elevernas identitetsskapande!

Har du några mer frågor så är det bara att fråga!

Vänliga hälsningar

Julia Engström och Rebecca Arvidsson

Socialpsykologiska programmet, Högskolan Halmstad.

Bilaga 2

I den andra bilagan finns det informationsbrev vi lämnade till varje intervjuad elev i samband med intervjutillfället.

Hej!

Vi är två tjejer som studerar på det Socialpsykologiska programmet vid Högskolan i Halmstad. Nu läser vi vår femte termin och skriver c-uppsats. Vår uppsats kommer att handla om identitetsskapande i en högstadielklass. Uppsatsen skriver vi under handledning av Niklas Westberg.

Vi planerar att genomföra intervjuer för att samla in material till vår studie. Intervjuerna kommer att ske enskilt med en elev och en av oss. Vi kommer att ställa frågor gällande anpassning/självständighet i klassen samt klassens betydelse för elevens identitetsskapande. Varje intervju kommer att ta ca 45-60 minuter. För att minnas vad som sägs kommer vi att spela in intervjun. När uppsatsen är klar kommer det vi spelat in att raderas.

Vill du som elev avbryta intervjun av någon anledning finns det möjlighet till det. Namn eller andra uppgifter som kan identifiera vem du är kommer inte att finnas med i uppsatsen.

Har ni några frågor är ni välkomna att höra av er till oss via mail.

Vi ser fram emot att träffa er!

Tack!

Julia Engström

e-mail: engjul09@student.hh.se

Rebecca Arvidsson

e-mail: rebarv09@student.hh.se

Jag samtycker till att medverka i denna intervju

Underskrift

Datum

Bilaga 3

I bilaga tre presenterar vi den intervjuguide vi använde oss av vid intervjuerna med eleverna.

Intervjuguide elever

Presentation, studiens syfte, upplägg och varaktighet (45-60 min), inspelning, anonymitet, inga rätt eller fel svar, rätt att avbryta.

Allmänna frågor:

- Vad heter du?
- Vem är du?
- Hur gammal är du?
- Var bor du?
- Familjesituation?
- Vad tycker du om att göra på fritiden?

Teman: ofrivillig grupp, konformitet, självständighet, socialt identitetsskapande

Klassen/ofrivillig grupp:

- Hur länge har du tillhört denna klass?
- Kände du någon sen innan du började i klassen?
- Vad hade du för förväntningar på klassen?

- Hur upplevde du första tiden med klassen?
- Kände du dig trygg? Lugn? Säker?
- Upplevde du att klassen blev en tight grupp på en gång?
- Hur upplever du att klassen är nu?
- Hur tight upplever du att klassen är?
- Vilka skillnader kan du se i hur klassen umgås nu jämfört med i början?
- Hur är stämningen i klassen? Bråkig? Lugn? Avslappnad?
- Är alla vänner i klassen?
- Är någon utanför?
- Har du vänner i klassen? Hur många? Hur nära?
- Hur skulle du beskriva klassen med fyra ord?
- Vad är det bästa/sämsta med klassen?
- Vad gör ni på raster/håltimmar?
- Umgås du med någon/några från klassen på fritiden?
- Om ja, uppfattar du att de du umgås med är annorlunda på fritiden än i skolan? Om ja, hur?
- Umgås ni som klass utanför skolan?
- Om ja, vad gör ni då? Om nej, vad tror du det beror på?
- Tror du att du hade umgåtts med de i klassen om ni inte gått i samma klass?
- Vad har du gemensamt med dina klasskompisar?

Identitet:

- Vad tänker du på när du hör ordet identitet?
- Hur tror du att din identitet skapas?
- Hur gör du för att bli den du är och den du vill vara?
- Hur var du som person när du var yngre?
- Hur är du som person nu?
- Har din person förändrats någonting sen du började högstadiet?
- Om ja, hur? Varför tror du? Om nej, varför inte?
- Hur tror du att dina klasskompisar ser på dig?
- Varför tror du det?
- Hur upplever du det klassen tror om dig?
- Upplever du att det är svårt att vara så som du vill vara?

- Om ja, varför? Om nej, varför inte?
- Vilken betydelse har klasskompisarna för vem du är?
- Hur viktigt är det att bli uppfattad så som du vill?
- Kan du se någon skillnad på hur du är som person i klassen och i familjen/med andra kompisar?
- Vilken betydelse tror du att du har för hur andra är?

Konformitet

- Vad innebär det att anpassa sig? Positivt? Negativt?
- När anpassar du dig efter klassen? Ge exempel.
- När anpassar du dig inte efter klassen? Ge exempel.
- Hur känner du dig när du är med klassen? Känslor? Tankar? Ge exempel på tillfällen du känner dig bra/dålig, när du trivs/inte trivs.
- Hur upplever du att klassen påverkar dig?
- Hur upplever du din plats i gruppen?
- Upplever du att du kan vara på olika sätt med klasen?
- Känner du att du kan säga vad du vill inför klassen?
- Om ja, varför? Om nej, varför?
- Känner du att alla har samma chans att uttrycka sig inför eller till klassen?
- Om ja, varför? Om nej, varför?
- Har du någonsin upplevt att du varit utanför klassen? Ge exempel.
- Har du någonsin upplevt att någon annan hamnat utanför klassen? Ge exempel.
- Har du upplevt att du blivit övertalad av klassen att tycka eller känna något? Ge exempel
- Har du någon gång upplevt att någon annan har råkat ut för samma sak? Ge exempel
- Hur upplever du omröstningar i klassen?
- När ni har omröstningar, känner du då dig fri att rösta hur du vill?
- Om ja, varför? Om nej, varför?
- Tror du att de andra i klassen känner samma?
- Om ja, varför? Om nej, varför?
- Finns det något tillfälle du upplevt dig tvingad att göra något? Ge exempel
- Hur upplever du att du själv och andra passar in i klassen?
- Hur viktigt är det att passa in i klassen?

- Är det viktigast att passa in i klassen eller få uttrycka sin egen åsikt och då riskera att hamna lite utanför?
- Kan det finnas tillfällen när du anpassar dig för att bli omtyckt/passa in? Ge exempel.

Självständighet

- Vad betyder självständighet för dig?
- Hur självständig skulle du säga att du är?
- Hur viktigt är det att vara självständig?
- Är det viktigast att passa in eller att vara självständig? Varför?
- När är du självständig? Ge exempel
- När är du inte självständig? Ge exempel
- Sticker någon ut? Om ja, varför tror/tycker du det?
- På vilket sätt vågar du vara annorlunda? Ge exempel