

«Livredd» og «komfortabel»

Elevs opplevelser av relasjoner med jevnaldrende på 10. trinn – sett i et kroppsfenomenologisk perspektiv

Malene Hellern Folkvord

Master i spesialpedagogikk – fordypning i psykososiale vansker
40 studiepoeng

Institutt for spesialpedagogikk
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

Vår 2022



© 2022 Malene Hellern Folkvord

Universitetet i Oslo
Det utdanningsvitenskapelige fakultet
Institutt for spesialpedagogikk

Postboks 1140
Blindern
0318 OSLO

<https://www.duo.uio.no/>

*Pulserende og grenseløs
bevegelig og formbar
erfarende og levende
viktig og undervurdert
- kroppen vår.*

Malene Hellern Folkvord

Sammendrag

Bakgrunn og problemstilling

Denne studien undersøker hvordan elever opplever relasjoner med jevnaldrende i et kroppsfenomenologisk perspektiv. Tidligere forskning mangler studier om elev-til-elev-forhold, og derfor vil studien bidra til å løfte kunnskapen om relasjonen mellom jevnaldrende i fagfeltet. Erfaringene våre setter seg i kroppen, og det er derfor avgjørende å kunne forstå kroppens språk. Kroppsfenomenologi kan på den måten bidra til at opplevelser også innebærer språk om den omtalte kroppen, fremfor kun reflekterende bevissthet basert på logiske slutninger. Problemstillingen er som følger: *Hvordan kan elevers opplevelser av relasjoner med jevnaldrende på 10. trinn forstås i et kroppsfenomenologisk perspektiv?* Problemstillingen belyses med to forskningsspørsmål: *Hvordan forholder elever seg til egen kropp og til jevnaldrende? Hvilke praktiske implikasjoner forekommer ut fra deres opplevelser?*

Metode og materiale

Når jeg ønsker opplevelser og erfaringer, oppsøker jeg et konstruktivistisk paradigme, der valget om kvalitativ metode er vurdert som hensiktsmessig. Studien bygger på fem individuelle, kvalitative dybdeintervjuer med tiendeklassinger. Utvalget ble rekruttert etter kriterier om tilgjengelighet, samtykke, i ulike relasjoner med jevnaldrende og villighet til å snakke. Datamaterialet ble transkribert og kategorisert med utgangspunkt i åpen koding. Kategoriene forandret seg underveis i analyseprosessen, og hovedkategoriene ble til slutt utformet i tråd med forskningsspørsmålene. Gjennom tolkende lesing ble relevante funn valgt ut for å bli presentert og drøftet.

Resultater og konklusjon

Resultatene dokumenterer først og fremst at elevene er bevisste og reflekterte ungdommer. Det virker som om relasjoner med jevnaldrende krever mye energi av deres skolehverdag, og påvirker deres kropp med følelser fra å være komfortable til livredde.

Et funn er hvordan elevene forteller at kroppen er komfortabel ved å tilhøre *noen* jevnaldrende fordi de er livredde for å være alene. Det kan virke som om enkelte elever blir værende i relasjoner med jevnaldrende selv om kroppen reagerer med et negativt ubehag. Det kan virke som om elevene kan vegre seg for å bryte relasjoner fordi det kan være komfortabelt å være med noen, fremfor å lytte til kroppen og forholde seg til de eventuelle konsekvenser som venter.

Et annet funn dokumenterer at de jevnaldrende påvirker kroppene til elevene ut fra om elevene har det bra eller ikke i relasjonen med de jevnaldrende. Det kan virke som om enkelte elever opplever at de jevnaldrende er en forlengelse av egen kropp. Disse elevene kan i tillegg virke bevisste risikoen om å fremmedgjøre egen kropp i møte med jevnaldrende ved at de forteller om at de har brutt med sine tidligere handlingsmønstre og handlingsmønstre som muligens forventes på trinnet.

Et tredje funn dokumenterer at det å treffe egne avgjørelser ved å bryte tidligere handlingsmønstre, kan virke krevende for elevene. Det kan virke som om flere av elevene vegrer seg for å bryte tidligere handlingsmønstre fordi de er redde for konsekvensene som medfølger. Elevene forteller mer om negative konsekvenser enn positive konsekvenser knyttet til det å handle etter egne kroppslige erfaringer.

Funnene presenteres og drøftes i artikkelen med inngående eksempler på hvordan elevene opplever det å forholde seg til egen kropp og til jevnaldrende, og hvilke praktiske implikasjoner de opplever.

Tittel på artikkel og valgt tidsskrift

Artikkel: «Livredd» og «komfortabel». Elevers opplevelser av relasjoner med jevnaldrende på 10. trinn – sett i et kroppsfenomenologisk perspektiv.

Valgt tidsskrift: Norsk pedagogisk tidsskrift.

Forord

Da har skriveprosessen kommet til en ende. Prosessen har først og fremst vært svært lærerik. Det har vært både krevende og motiverende å forstå kroppsfenomenologi bedre. Jeg har gjennom lesing av teori, skriving og diskusjon med veileder og medstudenter lært mye om det kroppsfenomenologiske perspektivet. Lærdommen kan relateres til elevenes opplevelser, men også til hvordan jeg selv forholder meg til kroppen min, og hvilket språk jeg tillegger kroppens erfaringer. Kroppsfenomenologien har gjort meg oppmerksom på hvor viktig det er å lytte til kroppen, for den kjenner meg best.

Først og fremst takk til skolen som lånte meg fem ungdommer. Takk til ungdommene som stilte til intervju og delte sine opplevelser med meg.

Takk til veileder, Magnar Ødegård, for spennende faglige diskusjoner, utfordrende spørsmål, grundige kommentarer og et beroligende humør. I skriveprosessens opp- og nedturer har det vært betryggende å vite at du som veileder er imøtekommende og interessert i å diskutere hindringer og muligheter for veien videre. Takk.

Særlig i avrundingen av artikkelen har jeg fått flere nyttige innspill fra venner og familie med sine forskjellige utgangspunkt og skarpe hoder. Takk til hver enkelt for deres hjelp på hver deres måter i innspurten av hele mastergradsoppgaven. Dere vet hvem dere er!

Størst av alt har vært støtten jeg har fått gjennom mastergraden over to år og særlig i det siste halvåret. Med følelsen av å ha en hel heilagjeng i ryggen avslutter jeg studien med et stort smil om munnen, selv om det også kjennes vemodig å avslutte skriveprosessen.

God lesning!

Malene Hellern Folkvord

Oslo, 01. juni 2022

Innholdsfortegnelse

SAMMENDRAG	V
BAKGRUNN OG PROBLEMSTILLING	V
METODE OG MATERIALE	V
RESULTATER OG KONKLUSJON	V
TITTEL PÅ ARTIKKEL OG VALGT TIDSSKRIFT	VI
FORORD	VII
1.0 INNLEDNING	1
1.1 VALG AV TIDSSKRIFT	2
2.0 TEORETISK RAMMEVERK	3
2.1 KROPPSFENOMENOLOGI	4
2.2 Å FORHOLDE SEG TIL EGEN KROPP OG TIL JEVNALDRENDE	5
2.3 PRAKTISKE IMPLIKASJONER	7
3.0 METODE	9
3.1 FORSKNINGSDESIGN	9
3.2 FENOMENOLOGISK TILNÆRMING	9
3.3 FORSKNINGSINTERVJUET	10
3.3.1 Semistrukturert intervjuguide	11
3.3.2 Utarbeidelse av intervjuguide	12
3.4 UTVALG	13
3.4.1 Utvelgelsesstrategi	13
3.4.2 Utvelgelsesstørrelse	14
3.5 GJENNOMFØRING AV EMPIRISK UNDERSØKELSE	15
3.5.1 Bearbeiding av data og analyse	16
3.6 ETISKE HENSYN	17
4.0 STYRKER OG SVAKHETER	20
4.1 GYLDIGHET	20
4.2 PÅLITELIGHET	22
4.3 OVERFØRBARHET	22
5.0 OPPSUMMERING AV VIKTIGSTE FUNN	24
5.1 Å FORHOLDE SEG TIL EGEN KROPP OG TIL JEVNALDRENDE	24
5.2 PRAKTISKE IMPLIKASJONER	24
6.0 STUDIENS BEGRENSNINGER	26
7.0 KONKLUSJON	27
LITTERATURLISTE	28
VEDLEGG	31
VEDLEGG 1 ANVENDT TRANSKRIPSJONSØKKELE	31
VEDLEGG 2 EKSEMPEL PÅ TEMATISK ANALYSE	32
VEDLEGG 3 NSDS VURDERING	33
VEDLEGG 4 INFORMASJONSSKRIV TIL INFORMANTER	35
VEDLEGG 5 SEMISTRUKTURERT INTERVJUGUIDE	37
VEDLEGG 6 SPØRRESKJEMA TIL TILTENKT SOSIOMETRISK KARTLEGGING	38
VEDLEGG 7 GODKJENNING AV PRIVAT OPPTAKER	39
8.0 FORSIDE ARTIKKELUTKAST	41
9.0 SAMMENDRAG ARTIKKELUTKAST	42
NØKKELOD	42
SUMMARY	42
10.0 ARTIKKELUTKAST	43

INNLEDNING	43
TEORETISK RAMMEVERK	43
KROPPSFENOMENOLOGI	43
Å FORHOLDE SEG TIL EGEN KROPP OG TIL JEVNALDRENDE.....	44
PRAKTISKE IMPLIKASJONER.....	46
METODE	46
ANALYSE OG DRØFTING	47
Å FORHOLDE SEG TIL EGEN KROPP OG TIL JEVNALDRENDE.....	47
Å være alene.....	48
Jevnaldrende påvirker kroppen	48
PRAKTISKE IMPLIKASJONER.....	49
Forlengelse av egen kropp.....	50
Fremmedgjøring av egen kropp.....	50
Konsekvenser	51
Å bryte handlingsmønster	52
Å treffe egne avgjørelser med kroppens språk.....	53
KONKLUSJON	54
LITTERATURLISTE	55
VEDLEGG	57
VEDLEGG 1 FORFATTERVEILEDNING: NORSK PEDAGOGISK TIDSSKRIFT	57
VEDLEGG 2 TITTELSIDE.....	61

Antall ord kappen: 9966

Antall ord artikkelutkast: 5427

1.0 Innledning

Denne artikkelbaserte mastergradsoppgaven handler om elevers opplevelser av relasjoner med jevnaldrende på 10. trinn sett i et kroppsfenomenologisk perspektiv. Relasjoner med jevnaldrende kan være venn eller klassekamerat (Michelet, 2019, s. 52). Artikkelen er skrevet med mål om å bli publisert i Norsk pedagogisk tidsskrift, og er skrevet i tråd med tidsskriftets retningslinjer (se artikkelens vedlegg 1). I tillegg til artikkelen består mastergradsoppgaven av en kappe.

I henhold til ISP sine retningslinjer er innholdet i kappen et supplement til artikkelen. Kappen inneholder utfyllende teoretiske aspekter og metodiske overveielser som ikke fikk plass i artikkelen. Det utfyllende innholdet er viktig for studiens tematikk og presenterte funn i artikkelen. Innholdet i artikkelen og kappene er nært knyttet til hverandre, og kan sammen styrke studiens kontekst.

Teorier om å forstå seg selv i sosiale relasjoner kan i pedagogikken kjennes igjen med tradisjonelle perspektiver som sosiopsykologisk teori (Vygotsky, 1978) og kognitivkonstruktivisme (Piaget, 1954). Denne studien tar heller utgangspunkt i kroppsfenomenologi fordi teorien om kropp kan anses som et viktig alternativ til de tradisjonelle perspektivene. Det overordna formålet med studien er å bidra i det forebyggende arbeidet mot negative handlingsmønstre som kan føre til mobbing og skolevegringsatferd.

I et kroppsfenomenologisk perspektiv er ønske om å forstå sentralt: «Det er viktig å søke å forstå. Jo mer vi føler vi kan forstå, jo bedre kan vi hjelpe» (Skårderud, 2004, s.8). For å forstå elevers opplevelser av jevnalderrelasjoner, kan lytting til elevene være nyttig. Elevens stemme er sjelden vært sentral i forskning (Ulvik, 2009, s. 97). Derfor bygger studien på kvalitative, individuelle dybdeintervjuer med elever.

Artikkelen belyser hvordan elever forholder seg til sin egen kropp og til jevnaldrende i lys av begrepene: kroppens erfaringer, bevissthet og refleksjon, intensjon, fremmedgjøring og forlengelse av egen kropp, elevkultur og handlingsmønstre. Kappene utfyller påbegynnende poenger i artikkelen ved å utdype kroppsfenomenologi, metodiske overveielser og studiens begrensinger.

Jeg har utarbeidet følgende problemstilling: *Hvordan kan elevers opplevelser av relasjoner med jevnaldrende på 10. trinn forstås i et kroppsfenomenologisk perspektiv?* For å belyse problemstillingen brukes to forskningsspørsmål: *Hvordan opplever elever å forholde seg til egen kropp og til jevnaldrende? Hvilke praktiske implikasjoner kan forekomme ut fra deres opplevelser?*

1.1 Valg av tidsskrift

Tidsskriftet Norsk pedagogisk tidsskrift (NPT) ble valgt fordi jeg kjenner tidsskriftet fra før og har lest artikler publisert i tidsskriftet tidligere. Jeg ønsker at flest mulig som har et forhold til pedagogikk kan bli bedre kjent med kroppsfenomenologi. Jeg anser tematikken i denne studien som relevant utover pedagogikk i skolen, og siden NPT knyttes til mange søkemotorer kan artikkelen nå ut til flere fagfelt. Spesialpedagogikk er en viktig del av pedagogikken fordi fagfeltet rommer mangfoldet som helhet i tillegg til spesifikke individuelle vansker. NPT ønsker å gjenspeile bredden i det pedagogiske forsknings- og praksisfeltet og treffer derfor mine intensjoner.

2.0 Teoretisk rammeverk

Samfunnet har gitt skolen et bredt samfunnsoppdrag (Opplæringslova, 1998, § 1–1). Først og fremst et oppdrag med enkeltelever og deres tilegnelse av kunnskaper, ferdigheter og kompetanser. Skolen er en sosial kontekst og har den lengste, og kanskje mest betydningsfulle, kontaktflaten for hele befolkningen blant samfunnsmessige institusjoner (Michelet, 2019, s. 12). Vilåårene på skolen skal være gode for at elevene utvikler empati og vennskapelige relasjoner med mål om å skape et inkluderende fellesskap som fremmer trivsel og læring for alle på skolen (Befring & Uthus, 2019, s. 502; Opplæringslova, 1998, § 9A-2). Sosialisering dreier seg blant annet om å bli en del av det mangfoldige fellesskap og samfunnet generelt (Frønes, 2010, s. 38). Fellesskapet avgrenses i denne studien til å omfatte 10. trinn bestående av tre parallellklasser.

For at lærere og spesialpedagoger skal hjelpe ungdommene i deres utvikling, kan det være avgjørende å vite hvilket utgangspunkt de har. Elevenes beskrivelser kan derfor være del av grunnlaget pedagogene har i tilretteleggingen av et trygt og godt læringsmiljø med faglig og sosial utvikling (Opplæringslova, 1998, §§ 9A-1–3). Kravet gjelder alle elever på skolen (§ 9A-1), der et trygt skolemiljø skal fremme helse, trivsel og læring (§ 9A-2). Skolen har nulltoleranse for mobbing, og skolen skal forebygge brudd på elevenes rett (§ 9A-3).

Det kan være utfordrende for lærere og spesialpedagoger å håndtere relasjoner mellom jevnaldrende. I den forbindelse inspirerte NRK-serien *Lik meg* (NRK, 2021). Serien viser hvordan de voksne tilnærmer seg ungdommene ut fra et annet grunnlag enn elevperspektivet. Lærerne *tror* de vet hva som foregår, men vi seere får innblikk i hva som *faktisk* skjer ut fra elevenes perspektiv. I serien er elevenes stemmer og opplevelser i fokus, og selv om serien er fiktiv, kan mange av de sosiale situasjonene være gjenkjennelige.

I tidligere forskning er ofte undersøkelsene rettet mot manglende foreldrekontakt og forholdet mellom voksen og barn, men få om konsekvensene rundt manglende kontakt med jevnalderrelasjoner (Frønes, 2010, s. 19). Elevers utbytte av utdanning knyttes ikke bare til undervisning og skolefag, men også i stor grad til samhandling mellom elevene og elevkulturen samhandlingen er innvevd i (Michelet, 2011, s. 107). Tidligere forskning viser at vennsksapsrelasjoner betyr mest for elever på skolen (Michelet, 2011, s. 295; Schmid, 2021, s. 53; Ulvik, 2009, s. 108).

2.1 Kroppsfenomenologi

Elevene eksisterer i en verden med jevnaldrende på trinnet, og denne studien undersøker hvordan elevene opplever å forholde seg til egen kropp og til jevnaldrendes kropp på trinnet. Fenomenologi har sin hovedinteresse i fenomener slik de fremtrer for oss i et førstepersonsperspektiv (Kvarv, 2021, s. 102). I kroppsfenomenologi er kroppen det sentrale utgangspunktet for førstepersonsperspektivet (Duesund, 1995, s. 30). Descartes forstår kroppen som en fysisk og synlig størrelse som vi reparerer og fikser (Wærness, 2021). Det eneste Descartes er sikker på, er at han tviler, noe som betyr at han tenker, og dermed eksisterer han (Skårderud, 2011, s. 643). Han vektlegger fornuften uten tilsynelatende å inkludere følelser i kropp. Med denne forståelsen legitimerer Descartes den platonsk-kristne kulturen om et skille mellom sjel og kropp, der sjelen kan frelses, men hindres av kroppen (Skårderud, 2011, s. 644). Utviklingen av medisinsk vitenskap kan ha god nytte av den dualistiske modellen. Gipsen er synlig, og kroppen må fikses for å bli frisk.

Kroppen er noe mer enn en ting, men det indre kan være vanskelig å lokalisere. I kroppsfenomenologien er ikke kroppen atskilt, men i sirkularitet med tanken (Duesund, 1995, s. 33). Synlige og usynlige skader påvirker tanken og kroppen sirkulært. Ubehag i kroppen kan påvirke hva vi tenker og føler. Vi kjenner sommerfugler i magen før et stevnemøte og blir nervøse, samtidig som vi tenker tanker som kommer til uttrykk gjennom nervøsitet og kribling i magen.

Kroppen kan kjennes forskjellig fra elev til elev og kan også være avhengig av kjønn. Merleau-Ponty kritiseres for at kroppen i kroppsfenomenologien omtaler få forskjeller mellom kjønn (Sullivan, 1997, s. 1). Når han selv er mann, kan det virke som om kritikerne påpeker at kroppsfenomenologien ikke har et nøytralt utgangspunkt. Kroppsfenomenologien kan likevel bidra som et nyttig perspektiv for begge kjønn, som det å bli bevisst det før-språklige, altså hva som skjer med kroppen *før* språket. Mennesket fordres til å lete etter uttrykk som finnes før språket og gi de kroppslige erfaringene et tydeligere uttrykk som kan forstås (Skårderud, 2011, s. 640). Elevene kan øve seg på å gjenoppdage kroppen fra innsiden ved å fange det emosjonelle øyeblikket som oppstår i kroppen før fortolkningen av den kroppslige erfaringen. Å søke etter «følelsesmessige tilstander fremfor handlinger og representasjoner av øyeblikk» (Skårderud, 2011, s. 638) kan bidra til å gjenoppdage kroppen.

Selv om vi ofte inkluderer kroppen i dagligtalen gjennom metaforer som «sommerfugler i magen», kan vi bli innhentet av kroppserfaringer gjennom å oppdage at kroppen snakker uten ord. Det kan være utfordrende å lytte til kroppens språk når ordene ikke finnes. Det kan være

en prosess å sette rasjonelle ord på det levde, fra det indre til kognitiv forståelse. Et viktig poeng er at mennesket lærer seg å tåle det som kommer til uttrykk ved å «tolke «urasjonelle» følelser [og] erkjenne kaotiske følelser fra levd liv» (Wærness, 2021). For å få tilgang til ordene kreves refleksjon.

Ved å gjenoppdage kroppen blir elevene bevisste sin før-refleksivitet. Hva kroppen forteller elevene kan reflekteres over og bli en del av den reflekterende bevisstheten. Den før-refleksive bevisstheten danner grunnlaget for den refleksive bevisstheten (Merleau-Ponty, 2012, s. 22).

Utgangspunktet i kroppsfenomenologien er at mennesket forholder seg aktivt til seg selv gjennom sin kropp og andre mennesker ved både å påvirke og bli påvirket som «værende-i-verden» (Ødegård, 2014, s. 203). Kontrasten kan knyttes til «væren i verden», der mennesket er passivt ved å betrakte og observere (Ødegård, 2014, s. 205).

Å være aktør i eget liv kan bety å være aktivt handlende (Nordahl, 2010, s. 25). I systemteorien blir elever belyst som aktører *eller* brikker. Det forklares med at elevene har valget mellom å styre livet selv, eller å bli styrt av andre. Brikke-aspektet kan relateres til å forstå seg selv som et objekt blant andre objekter, i tråd med Descartes. Sirkularitet mellom subjekt og objekt forsvinner. Når vi følger andres fortolkninger, kan et faresignal være fremmedgjøring av egen kropp (Duesund, 1995, s. 54). Aktør-aspektet kan relateres til opplevelsen av forlengelse av egen kropp i møte med andre. Fremfor at kroppene blir ett, belyser kroppene to eller flere sider av samme fenomen. Distansen mellom kroppene kan føre til læring (Duesund, 1995, s. 55). Det kan derfor se ut til at systemteorien har tilsynelatende samsvarende poeng som kan relateres til kroppsfenomenologien.

Fraværende i systemteorien er hensynet til kroppen, og at kroppen er utgangspunktet for forståelse av seg selv og verden. I tillegg belyser et kroppsfenomenologisk perspektiv *hvordan* mennesker forholder seg til seg selv og andre gjennom kroppen, fremfor i hvilken grad mennesket er aktiv eller passiv aktør i sitt liv. Mennesket er alltid aktivt, fordi det forholder seg alltid til seg selv og andre som «værende-i-verden» (Heidegger, 2018, s. 24).

2.2 Å forholde seg til egen kropp og til jevnaldrende

«Venner opptrer vanligvis gjensidig støttende og anerkjennende, men det kan også utvikles langvarige, tette vennskap med dominans og trakassering som dominerende aspekter» (Michelet, 2019, s. 73). Hvordan eleven forholder seg til egen kropp og de jevnaldrende, kan derfor være avgjørende for elevens utvikling (Michelet, 2019, s. 103).

Det kan være utfordrende å forholde seg til egen kropp fordi mennesket også forholder seg til andre samtidig (Duesund, 1995, s. 33). De andre er ukontrollerbare mennesker som vi må forholde oss til ufrivillig. Når vi befinner oss i verden, betyr det å være «kastet» inn i den (Heidegger, 2018, s. 22). Å forholde seg til egen kropp kan oppleves komfortabelt for elevene, men opplevelsen kan forstyrres av medelever når alle «kastes inn» i en verden på 10. trinn. «Den sosiale konteksten er alltid til stede, både i konkret forstand og i vår forestilling om hvordan vi tror andre oppfatter oss» (Duesund, 1995, s. 54). Når subjektet, eleven, møter medelever, oppstår et samspill mellom flere subjekter. Dette kan kalles intersubjektivitet og er nært knyttet til interkroppslighet (Duesund, s. 1995, s. 56).

Opplever elevene å være ufrivillig «kastet inn» i trinnet, eller i en konflikt, nærmest med tvang og uten deres kontroll, kan det relateres til en tilbaketrukket kropp (Duesund, 1995, s. 47). Med en tilbaketrukket kropp som utgangspunkt kan eleven oppleve få handlingsvalg, og opplevelsen om å forholde seg til egen kropp og til jevnaldrende kan derfor være utfordrende.

Når jevnalderrelasjoner oppstår som problematisk for elevene, kan det være av ulike årsaker. Andres oppfatninger kan påvirke hvordan elever oppfatter egen kropp. Ifølge Duesund (1995, s. 54) hevder Sartre at andres blikk på en selv fører til at man kan se kroppen som et objekt, uten subjektet. Et eksempel er en mann som stirrer i et kikkhull og blir overrasket av en annen gjennom kikkhullet. Først da blir mannen som kikker oppmerksom på seg selv og skjemmes. Situasjonen som oppstår får kikkeren til å oppleve kroppen sin som sosialt dysfremtredende (Duesund, 1995, s. 55). Hvis mennesket opplever et ikke-gjensidig blikk slik kikkeren gjør, avslås intersubjektiviteten fordi den andre erfarer ikke lenger verden «med» meg. Når dette skjer, kan kroppen oppleves fremmed og dermed dysfremtredende (Duesund, 1995, s. 56).

Merleau-Ponty hevder at møtet med andre kan være en forlengelse ved at min kropp og andres kropper er to sider av samme fenomen, der subjektene er i sirkularitet med objektene (Duesund, 1995, s. 33). Det kan bety at kikkeren får et annet perspektiv på samme fenomen og lærer av dette. Møtet med den andre innebærer ikke fremmedgjøring, men forlengelse (Duesund, 1995, s. 55).

Kroppen kan anses som et møtepunkt mellom det kontrollerte og ukontrollerte (Duesund, 1995, s. 113). Elever kan oppleve å søke etter kontroll når opplevelsen av å forholde seg til egen kropp i relasjon med tanken, oppleves ukontrollert. En strategi kan være tildekning av egen kropp. «Man trenger tildekning for å beskytte sin integritet», sier Duesund (1995, s. 22) om kroppens utsatthet. Tildekning kan være klær som skjuler kropp og ansikt, som for eksempel hette over hodet. Slike strategier kan oppleves betryggende for elevene, og én av

årsakene kan være fordi elevene opplever grad av kontroll over hvordan de kan forholde seg til opplevelsen de erkjenner, men kanskje ikke anerkjenner. Tildekningen kan tolkes som et forsøk på å skjule eller undertrykke egen kropp i møte med andre, ved å gi uttrykk for å skjule hvilke følelser som egentlig kjennes i kroppen. «Masken» kan beskytte elevene i å uttrykke egne fortolkninger ut fra egen kropp. På den måten bidrar «masken» til at elevene ikke blir avslørte som subjektivt, erfarende mennesker med egen kropp.

Til felles for en dysfremtredende og tilbaketrukket kropp kan være at kroppen oppleves problematisk for mennesket. Når en elev opplever at alt er som ønsket i klasserommet eller i friminuttet uten konflikter eller ubehag i kroppen, kan kroppen glemmes. Den ekstatiske opplevelsen av kroppen er ønskelig (Duesund, 1995, s. 41). Med en gang en konflikt oppstår, et blick eller en kommentar blir sagt i vennegruppa, kan den ekstatiske opplevelsen endres til at kroppen oppleves tilbaketrukket eller dysfremtredende. Hvis elevene skal yte sitt beste som intellektuelle individer, avhenger det av at elevene har det best mulig som sosiale individer (Duesund, 2017, s. 166). Hvordan elevene opplever å forholde seg til egen kropp og til jevnaldrende, kan være påvirket av hvordan de forstår egne kroppslige signaler. Deres forståelse av dette kan påvirke handlingsvalgene deres.

2.3 Praktiske implikasjoner

Elevene forholder seg til egne kropper og de jevnaldrende i skolehverdagen som enkeltpersoner i et fellesskap. Det som skjer mellom den enkelte og fellesskapet kan ha mye å si for enkeltelevens handlingsvalg (Michelet, 2011, s. 107). Elevene forholder seg til skolen individuelt, men er også avhengige av hvordan de jevnaldrende fortolker og aktualiserer elevposisjonen (Aasebø, 2010, s. 372). Dersom elevene opplever å miste elevposisjonen i jevnaldergruppa og strever med å skaffe seg og beholde venner, eller opplever mobbing, kan én av risikofaktorene være skolevegringsatferd (Egger et al., 2003, s. 806). Ifølge Michelet (2011, s. 140, 40) er det elevene som utvikler elevkulturen og skaper et veiledende handlingsmønster for elevene. Det er rimelig å anta at lærere også kan påvirke elevkulturen. Hvis elevkulturen på trinnet er dominert av elever som utviser negativ atferd, kan destruktive handlingsmønstre føre til at mobbesituasjoner oppstår blant elevene. Ved mobbing kan plagerne ønske å opparbeide seg og utøve makt i møte med avmakt hos offeret (Roland, 2014, s. 25). Ved å aktivisere flere elever som en felles, negativ front mot én eller flere andre, kan handlingen om å bli i fellesskapet tilfredsstillende det grunnleggende behovet om tilhørighet (Maslow, 1987, s. 20).

Når kroppen er sentral for å forstå seg selv i verden, kan utfordringen være at kroppen har skjulte sider. Når vi ser på en kaffekopp, er blikket rettet mot deler av koppens helhet mens andre sider er skjult. Flyttes kroppen og blikket kan de skjulte sidene komme til syne i vår persepsjon. Kaffekoppen er til stede som en kopp, men i sin tilstedeværelse involveres et visst fravær (Netland, 2019, s. 79). Elevene kan oppleve jevnalderrelasjoner med blikket rettet mot noe, som deres intensjoner, men mangle andres perspektiver på det de retter blikket mot. Vi ser objekter fra bestemte posisjoner, og det betyr at vi aldri kan se alt på en gang (Duesund, 1995, s. 34). En elev kan oppleve et blick som avvisende, mens eleven som sender blikket har andre intensjoner enn å virke avvisende.

Det som er utilgjengelig for blikket vårt, kan likevel være noe vi forbinder med det vi ser, som at vi *vet* at kaffekoppen har en bakside, selv om vi ikke ser den direkte fra vår posisjon. Eleven kan forbinde blikket til den andre med en tidligere kroppslig erfaring, eller gjennom andres fortolkninger anta at blikket tyder på en avvisning. Kroppsligheten gjør at vi *ikke* kan se, og at vi *kan* se. Selv om vi forflytter oss til nye posisjoner, vil det alltid være skjulte sider, og derfor kan mulighetene kroppen gir oss i vår forståelse av verden være begrensende. «Men ved å forflytte oss kan vi se stadig nye aspekter» (Duesund, 1995, s. 34). Perspektivene på fenomener kan aldri bli fullstendige, og det gir muligheten for videre utforskning og nye perspektiver (Netland, 2019, s. 80).

I denne sammenhengen kan konflikten mellom vitenskap og det vi sanser i hverdagen være interessant. Sannheten kommer frem ut fra et bestemt perspektiv. Kroppsfenomenologi kan karakteriseres som «vesensvitenskap» (Duesund, 1995, s. 30). En eventuell konflikt mellom «faktavitenskap» og «vesensvitenskap» trenger ikke å være en konflikt, for ingen av dem har monopol på sannheten (Netland, 2019, s. 80).

3.0 Metode

Metode betyr «veien til målet» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 217). Kvalitativ metode er hensiktsmessig å anvende i studien fordi den egner seg til å utforske komplekse fenomener og forstå menneskeopplevelsene. Kvantitativ metode benytter seg derimot av objektive målinger, tallmateriale og statistikk (Befring, 2015, s. 39). Studien er innenfor et konstruktivistisk paradigme, der kunnskapen oppfattes som konstruksjon av forståelse skapt i et vekselspill mellom intervjuer, informanter og kontekst (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 22).

3.1 Forskningsdesign

I masterstudiet synes jeg spesielt det psykososiale mellom elevene er interessant. Tidlig visste jeg at denne mastergradsoppgaven ville dreie seg om relasjoner og identitetsutvikling. På grunn av min tidligere erfaring som lærer på ungdomsskole, var jeg motivert til å undersøke ungdomsskoleelevers relasjoner. Ved å gjøre litteratursøk gjennom søkeportaler som Oria, Google Scholar og ERIC, var det flere felt som fanget interesse. Mange av de gjennomførte studiene undersøkte relasjonen mellom lærer og elev, fremfor elev og elev. Michelets (2011) doktorgradsavhandling om elevene imellom og elevkultur engasjerte meg. Valget falt på relasjoner med jevnaldrende på 10. trinn, og bunner i en nysgjerrighet på hvilke opplevelser elevene har siste året på ungdomsskolen før de etablerer nye relasjoner på videregående skole. Kroppsfenomenologi inspirerte meg da jeg skrev semesteroppgave om nervøse spiseforstyrrelser, og jeg ønsket å anvende teorien for å løfte den mer i spesialpedagogikken. For å få innsikt i elevenes opplevelser vurderte jeg et kvalitativt forskningsdesign som mest hensiktsmessig, med kvalitative, individuelle dybdeintervjuer. Forskningsdesignet begrunnes i videre tekst.

3.2 Fenomenologisk tilnærming

Studiens kvalitative forskningsdesign tar utgangspunkt i en fortolkende fenomenologisk tilnærming, kalt Interpretative Phenomenological Analysis, IPA (Smith et al., 2009). Tilnærmingen er idiografisk og tilrettelegger for å søke dypere i informantenes opplevelser, beskrivelser og refleksjoner i fenomenologiske dybdeintervjuer. Med IPA undersøkes den enkelte sak detaljert med oppmerksomhet rettet om hva opplevelsen for akkurat den ene er, og hvilken mening denne personen tillegger opplevelsen (Smith et al., 2009, s. 3). Innsikten i det spesielle kan gi generelle betraktninger på tvers av informantene, fordi «the very detail of the individual also brings us closer to significant aspects of a shared humanity» (Smith, 2004, s.

43). Beskrivelsene fra elevene kan gi innsikt i viktige aspekter ved opplevelsene av jevnalderrelasjoner, og beskrivelsene kan være gjenkjennelige for andre ungdommer.

I et kvalitativt dybdeintervju oppfordres det til fyldige beskrivelser av informantene i intervjuers søken etter flest mulige nyanser (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 47). Intervjuer kan spørre etter eksempler på elevenes beskrivelser for å få flere spesifikke nyanser i refleksjonene deres. Elevene kan anvende egne ord og uttrykk som er del av dagens ungdomsspråk, som for eksempel slangord, og det kan være oppklarende og nødvendig for intervjuer å få eksempler på hva ordene eventuelt betyr.

Informantenes svar kan være flertydige og åpne opp for flere fortolkningsmuligheter (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 48). Målet i kvalitative forskningsintervjuer er ikke å komme frem til kvantifiserbare meninger, men heller om motstridende utsagn skyldes kommunikasjonsvansker eller avspeiler informantens opplevelse av sin verden (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 48). Underveis kan det være hensiktsmessig for intervjuer å være oppmerksom på hva de eventuelle motstridende utsagnene kan skyldes.

Kvalitativ forskning karakteriseres ofte som induktiv og åpner for at den empiriske verden kan avgjøre hvilke spørsmål som er verdt å søke svar på (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 224). Gjennom elevenes svar åpnes den empiriske verden, og det krever at intervjuer må rette oppmerksomheten mot svarene fra elevene. Elevenes bevisste og ubevisste vaner kan komme til syne gjennom refleksjon i dybdeintervjuer. «Bevissthet betyr i utgangspunktet ikke at «jeg tenker», men at «jeg kan» (Duesund, 1995, s. 38). Hva du kan, utspiller seg sammen med taus kunnskap. Taus kunnskap er avhengig av kroppen (Polanyi, 2009, s. 15). Gjennom samtaler i intervjuene kan elevene oppleve bevissthet, også om sin tause kunnskap. Elevenes refleksjoner danner grunnlaget for studiens funn om deres opplevelser av jevnalderrelasjoner.

3.3 Forskningsintervjuet

Kvalitative, individuelle dybdeintervjuer brukes fordi samtalen mellom forsker og informant kan få frem betydningen av erfaringer og avdekke opplevelser og refleksjoner (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20). Forskningsintervjuet har et asymmetrisk forhold mellom intervjuer og den som blir intervjuet fordi samtalen ikke er åpen og dagligdags mellom likestilte, men en profesjonell samtale (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 52). For å redusere asymmetrien er det viktig for intervjuer å nærme seg likestilling ved å lytte og stille oppfølgingsspørsmål. En lyttende holdning kan innebære å gi oppmerksomhet og respons verbalt eller med kroppsspråk

som å nikke, smile og holde øyekontakt underveis i intervjuet (Thagaard, 2018, s. 102). Intervjuer kan observere uttrykk eller annet som kan være relevant å ta med i analysedelen.

I tilrettelegging av intervjusituasjonen fikk elevene bestemme om de ønsket intervju i et skjermet grupperom, eller et intervju i bevegelse. Intervjuets varighet var tiltenkt omtrent én time. Go-along-intervju er en variant av kvalitative intervjuteknikker som kan ha nytte alene eller sammen med andre metoder (Carpiano, 2008, s. 263). Intervjuteknikken handler om å bevege seg på aktuelt område som for eksempel skolen. Metoden kan øke deltakelsen hos informanten, redusere maktdynamikken og engasjere, og det kan oppleves naturlig å snakke sammen samtidig som man går (Carpiano, 2008, s. 267). Utfordringer med et go-along-intervju kan være værforhold, tidspunkt på dagen og tilstrekkelig utstyr (Carpiano, 2008, s. 269-270).

Fordelen med skjermet grupperom er at elevene forholder seg til færre faktorer, som å lytte til spørsmål og svare, fremfor et go-along-intervju der det å bevege seg, lytte og ta hensyn til andre kan påvirke konsentrasjonen negativt. Selv om elevene antagelig kjenner området på skolen, kan et kjent avgrenset rom oppleves betryggende.

Elevene fikk valgmuligheten fordi jeg ville at elevene skulle oppleve medbestemmelse, og jeg var åpen for å erfare en ny intervjuteknikk. Valget av intervjuteknikk kan påvirke kvaliteten på intervjuet. Dersom enkelte elever valgte go-along og andre ikke, er intervjusituasjonen tilrettelagt på ulike måter.

Kvaliteten på intervjuet kan være avgjørende for innholdet i påfølgende analyse av intervjuene. Et kvalitetskriterie for intervju er korte spørsmål og relevante oppfølgingsspørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 194). En semistrukturert intervjuguide kan imøtekomme dette kriteriet.

3.3.1 Semistrukturert intervjuguide

Spørsmålene er strukturert fra fastlagte spørsmål til det ustrukturerte med åpne, tilpassede spørsmål (Johannessen et al., 2021, s. 108). Grunnen til valget er søken etter en kombinasjon som kan gi rom for flere nyanser og refleksjoner i intervjuet, samtidig som strukturen fastholdes i den grad at samtalen er relevant for problemstillingen. En slik struktur kan legge til rette for at samtalen oppstår med et klart formål om å forstå verden sett fra elevenes perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46).

Intervjuguiden er delt inn i fire kategorier (vedlegg 5). I utarbeidelsen av intervjuguiden ble «sosial posisjon» anvendt innledningsvis, men ble erstattet med «sosial situasjon» fordi posisjonsbegrepet kan virke stigmatiserende og negativt ladet. Situasjonsbegrepet kan derimot virke vagt og utfordrende å konkretisere ettersom mennesket alltid er situert (Johannessen, et

al., 2021, s. 106; Netland, 2019, s. 81). «Sosial situasjon» ble forstått som det å være del av fellesskapet på trinnet (Michelet, 2019, s. 20). Senere i analyseprosessen ble det relevant å anvende «å forholde seg til» og «jevnalderrelasjoner». Spørsmålene utformes med den hensikt å få innsikt i elevenes opplevelser av egne kropp og deres jevnaldrende ut fra hva elevene trekker frem.

Standardiserte spørsmål kan føre til at intervjuet blir mer fokusert og derfor skaper bedre sammenligningsgrunnlag av informantenes utsagn (Johannessen et al., 2021, s. 109). Denne studien søker ikke sammenligning, og derfor kan kombinasjonen med fastlagte og ustrukturerte spørsmål være hensiktsmessig.

På bakgrunn av at intervjuet er semistrukturert, åpnes et handlingsrom for impulsive refleksjoner, tid til å tenke, resonnementer og diskusjoner med forskeren underveis. På den måten fungerer forskningsintervjuet som en «byggeplass» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 76), der kunnskap blir konstruert i et sosialt samspill mellom intervjuer og informant.

3.3.2 Utarbeidelse av intervjuguide

Intervjuguiden ble utarbeidet med hovedsakelig faktaspørsmål og meningsspørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 47). Meningsspørsmål kan være vanskeligere å stille i et intervju, og det er derfor viktig å kunne lytte til elevenes eksplisitte svar ved å «lese mellom linjene». Fokuset i intervjuet rettes mot elevene og deres perspektiv, og det kreves at intervjuer forstår dette perspektivet (Dalen, 2011, s. 15).

I utformingen av spørsmålene har jeg forsøkt å ta hensyn til at de er klare og utvetydige, ikke ledende, og at de skaper rom for at egne oppfatninger kan komme frem (Dalen, 2011, s. 27). Spørsmålene varierer med å være introduksjonsspørsmål, spesifiserende, direkte, indirekte og fortolkende (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 167).

Vedlagt intervjuguide kan virke mer rettet mot fenomenologi enn kroppsfenomenologi direkte. De fastlagte spørsmålene handler mindre eksplisitt om kroppens erfaringer, mens oppfølgingsspørsmålene dreide seg ofte om elevenes kroppslige reaksjoner. Kroppen kan være utfordrende å sette ord på, og derfor kan det være enklere å snakke om kroppen i oppfølgende spørsmål som kan relateres til episoder de forteller om. Spørsmålene er derfor formulert som allment tilgjengelige fremfor teoretiske. Kvalitativ metode søker etter å utforske fenomener, og metoder for datainnsamling som kvalitative intervjuer, kan være fleksible (Johannessen, et al., 2021, s. 105). Kvalitative data er avhengige av den situasjonen de er samlet inn i, som også innebærer å tilpasse spørsmålene etter situasjonen (Johannessen et al., 2021, s. 108).

Spørsmålene ble utprøvd i et prøveintervju med en tiendeklassing. Prøveintervju kan være en fordel for å teste ut intervjuguiden, seg selv som intervjuer, teknisk utstyr og for å kunne gjøre eventuelle omredigeringer (Dalen, 2011, s. 31). Prøveintervjuet bidro til en bevisstgjøring om hvordan jeg som intervjuer opptrådte med lyttende holdning og oppfølgingsspørsmål, hvordan eleven oppfattet spørsmålene, hva som fungerte og kunne endres. Elevens innspill i etterkant av prøveintervjuet var nyttige, blant annet at enkelte ord var vanskelige å forstå. I tråd med Befring (2015, s. 75) om å utforme intervju spørsmål uten vanskelige ord, ble enkelte begreper som «sosiale relasjoner» erstattet med «vennskap». I tillegg noterte jeg egne erfaringer på et refleksjonsnotat, og jeg utarbeidet omformuleringer i intervjuguiden umiddelbart. Jeg noterte oppfølgingsspørsmål som jeg syntes fungerte, i tillegg til flere mulige oppfølgingsspørsmål.

Elevens refleksjoner i prøveintervjuet var relevant å inkludere i analyse og drøfting av studiens funn. Eleven er derfor én av de fem elevene i studiens utvalg.

3.4 Utvalg

Utgangspunktet for utvelgelse av informanter er ikke representativitet, men hensiktsmessighet (Johannessen et al. 2021, s. 57). I studien er undersøkelsens informanter tiendeklassinger fra en skole fordelt på tre paralleller. Av hensyn til ivaretagelse av anonymisering av informanter anses det ikke hensiktsmessig å nevne hvor i landet utvalget er hentet fra (NESH, 2021).

3.4.1 Utvelgelsesstrategi

Tiltenkt utvelgelsesstrategi var å gjennomføre sosiometrisk kartlegging av trinnet, for deretter å basere utvelgelsen til dybdeintervjuer på følgende kriterier: samtykke, ulikt antall nominasjoner fra jevnaldrende og tilgjengelighet. Jeg ønsket et utvalg som kunne representere ulike jevnalderrelasjoner på trinnet. Tanken var at elevene skulle få utdelt et spørreskjema med tre spørsmål (vedlegg 6). De positive nominasjonene skulle utformes i et kart (sosiogram) over elevenes positive nominasjoner. Med sosiometrisk kartlegging kan utgangspunktet for utvelgelsen til dybdeintervjuene være ut fra elevenes egne nominasjoner fremfor lærernes utvelgelses. Studien ønsker å ta utgangspunkt i elevenes perspektiv, og dette ønsket kan ivaretas med sosiometrisk kartlegging.

På grunn av praktiske utfordringer ble det ikke aktuelt å gjennomføre sosiometrisk kartlegging på skolen jeg fikk avtale med. Jeg forstod at ønsket utvelgelsesstrategi måtte

forkastes for å ivareta muligheten om å rekruttere tiendeklassinger til intervju. Videre utdyping om sosiometrisk kartlegging som utvelgelsesstrategi vil derfor ikke redegjøres for.

Rekruttering av informanter og gjennomføring av intervjuer foregikk i etterkant av prosjektskissas godkjenning av NSD. Utvelgelsen av informanter er basert på kriteriene: 1) elevene ville delta, 2) var tilgjengelige, 3) de hadde ulike relasjoner med jevnaldrende på trinnet og 4) de likte å uttrykke seg. Ofte velges informanter som vi antar har mye informasjon å gi, med mulighet for å uttrykke egne erfaringer om tematikken (Kvarv, 2021, s.170). Flere elever meldte sin interesse umiddelbart til lærer ved forespørsel. I etterkant forstår jeg interessen som todelt: a) de synes tematikken virket spennende og viktig for dem å belyse og b) de fikk fri fra undervisning og mulighet til å prøve noe nytt.

Jeg valgte ikke å være til stede da læreren rekrutterte elever fordi jeg ville unngå å danne meg et inntrykk av elevene før intervjusituasjonen. Elevene har en relasjon til læreren, og det kan derfor kjennes trygt for elevene at læreren informerer og spør om deltakelse. Læreren fortalte at elevene hadde få, eller ingen, spørsmål. De meldte interesse der og da og i etterkant av timene. Utvelgelsen baserte seg på nevnte kriterier, og læreren fortalte spesifikt at hun bevisst unnløt å velge elever fra samme gjeng.

Utvalget består av to gutter og tre jenter. Utvalget er tiendeklassinger fordi det antas at de eldste elevene er mest kognitivt utviklet, og følgelig er det rimelig å anta at elevene har evne til refleksjon også om seg selv i metaperspektiv.

3.4.2 Utvelgelsesstørrelse

Et mindre antall elever kan være hensiktsmessig når målet med den kvalitative undersøkelsen er å få fyldige, deskriptive refleksjoner. Vurderingen av endelig utvalgsstørrelse blir gjort i avslutningen av studien og baserer seg på om det antas at ny informasjon vil forekomme i flere intervjuer (Johannessen et al., 2021, s. 74). Med flere informanter kan datamaterialet bli mer omfattende å transkribere og analysere på en etterprøvable måte. Utfordringen kan være tilgang til informanter og tidsressurser (Johannessen et al., 2021, s. 74).

Angående tidsressurser ble innhenting av data forsinket grunnet NSD. Prosjektskissa ble sendt 08.01.22 og forventet svar er innen 30 dager. 01.03.22 kontaktet jeg NSD og etterspurte manglende vurdering. Uheldigvis var prosjektskissa rammet av en systemfeil som NSD beklaget. Samme dag ble prosjektskissa vurdert og godkjent (vedlegg 3).

Forsinkelsen førte til at skolene jeg kontaktet allerede hadde avtaler med andre studenter, og i tillegg er mars og april hektiske måneder for avgangselever med prøvemuntlig og avsluttende leveringer. Jeg fikk avslag fra mange skoler, og det var avgjørende for studiens

framdrift at skolen som takket ja til samarbeid kunne stille med elever allerede dagen etter forespørselen.

På grunn av mengden med datamateriale og knappe tidsressurser anså jeg fem intervjuer som hensiktsmessig. Etter siste intervju opplevde jeg at elevenes beskrivelser var et godt utgangspunkt for videre analyse.

3.5 Gjennomføring av empirisk undersøkelse

Intervjuene er gjennomført over to dager, fredag 11.03.22 og mandag 14.03.22. I forkant av intervjuene samtykket aktuelle elever skriftlig. 10. klassinger er ungdom over 15 år og kan samtykke uten foresatte (NESH, 2021). Informasjonsskrivet er utarbeidet med utgangspunkt i NSDs mal (NSD, u.å.; vedlegg 4). I samtykkeskjemaet ble det ikke aktuelt for elevene å krysse av for delta i kartlegging med spørreskjema, og derfor ble avkryssingsruta værende åpen.

Avtaler om tid og sted skjedde fortløpende med lærer, som videre avtalte med elevene. Når intervjuene skulle gjennomføres fikk elevene muligheten til å stille spørsmål om informasjonsskrivet, og velge intervjusituasjonen (go-along eller skjermet rom). Informantene uttrykte at det var det samme for dem hvordan intervjuet ble gjennomført, men valgte til slutt det skjermede grupperommet fordi det virket mest komfortabelt og minst «stress». Tid, sted og plassering kan være avgjørende for om elevene opplever å være komfortable. Det skjermede grupperommet var kjent for elevene, og opplevelsen av å være på «hjemmebane» kunne bidra til at elevene følte seg trygge (Kvarv, 2021, s. 171).

Hvert intervju startet med en kort introduksjon om studien, min rolle som mastergradsstudent og informantens rolle, såkalt brifing (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 160). Jeg var særlig nøye med å informere om at jeg ønsket deres refleksjoner og ikke fasitsvar. Gjensidige forventninger ble oppklart. Jeg ønsket at informantene var innforståtte med at de kunne bruke tid på å svare og stille spørsmål hvis jeg var utydelig. Vi klargjorde forespeilet tidsramme og om det forelå tidsbegrensninger.

Intervjuet ble tatt opp med privat opptaker (Zoom H5 Handy Recorder) og med sikkerhetskopi via UiO sin nettskjema-diktafon-app. Privat opptaker er godkjent av ISP (vedlegg 7). Elevene kan bli påvirket av lydopptakeren ved å bli mer reservert og selvbevisste. Jeg forsøkte å anvende lydopptakeren profesjonelt med et avslappet forhold til at den skulle brukes, for å ufarliggjøre bruk av lydopptak (Dalen, 2011, s. 28). Elevene virket tilsynelatende avslappet til lydopptakeren, og det kan skyldes at tekniske hjelpemidler er en stor del av hverdagen vår.

3.5.1 Bearbeiding av data og analyse

Elevenes beskrivelser skal tolkes og omformes fra muntlig til skriftlig form, for videre å bli formidlet på en klargjørende måte (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 210). Analysen foregår kontinuerlig i forskningsprosessen. For å skape mening og kunnskap ut fra et omfattende datamateriale var strukturering, bearbeiding og forenkling viktige deler av prosessen. For å gjøre dette ble dataene transkribert, sortert tematisk og analysert med teori (Befring, 2015, s. 114). Muntlig interaksjon i lydopptak ble transkribert ut fra transkripsjonsnøkkel med inspirasjon fra av John W. Du Bois (vedlegg 1).

Underveis i intervjuene unnlot jeg å skrive notater for å opprettholde blikkontakt og oppmerksomhet mot informanten. Etter hvert intervju noterte jeg umiddelbart refleksjoner om intervjuet som helhet, og fortolkninger av det jeg opplevde som mulige hovedpoenger av informantens utsagn. Å skrive notater er en form for tolkning, og det kan bidra til at jeg som intervjuer og analytiker holder meg fremmed overfor feltet ved å være en «kikker» fremfor en «medopplever» (Album, 1996, s. 238). Notater inkluderes i analysematerialet, og er særlig anvendt til å kontekstualisere utvalgte sitater.

Dekontekstualisering anvendes med varsomhet, da det i forskning viser behov for å beholde koblingen av kodede data til deres opprinnelige kontekst (Tateo, 2019, s. 153). Derfor har jeg forsøkt å kontekstualisere utvalgte sitater tilnærmet den opprinnelige konteksten. Det forsøkes å ikke fremstille sitatene som styrende i resultatene, men heller for å eksemplifisere og utdype meningsinnholdet (Kvarv, 2021, s. 171).

Sortering av data foregikk i NVivo 12, et program som var kjent for meg fra før og nyttig støtte, og i Microsoft Word. Ved å bruke to digitale verktøy benyttet jeg anledningen til å sortere og lese sitatene i nye sammenhenger for å minimere risikoen ved å overse viktige meningstolkninger i transkripsjonen og kategoriseringene.

Kategoriene endret seg underveis i analyseprosessen. I begynnelsen tolket jeg dataene ut fra Duesund (1995, s. 21–40) sin tre-inndeling av kropp: å ha, være og merke sin kropp, som også var utgangspunktet til intervjuguiden. Denne kategoriseringen ble gjort tidlig i NVivo. Jeg ønsket å ta utgangspunkt i åpen koding for å minimere sjansene for å overse verdifulle data med disse tilsynelatende forhåndsbestemte kategorier. Derfor måtte jeg forkaste idéen om kategorier etter tre-inndelingen til Duesund, og anvende åpen koding, som jeg i utgangspunktet ønsket å gjøre, men faktisk ikke hadde gjort.

Åpen koding handler om hva som var av interesse knyttet til forskningsspørsmålene (Dalen, 2011, s. 63). Jeg gjennomførte en tolkende lesing av dataene, som handler om hva jeg tror data betyr og kan representere (Johannessen et al., 2021, s. 156). Underveis i lesingen

oppdaget jeg et mønster og kategoriene formet seg etter disse mønstrene. Kategoriene som først tok form, var «å eksistere» og «håndtere». Videre endret de seg til «å forholde seg til seg selv», «til andre» og «praktiske implikasjoner». Til slutt formet kategoriene seg etter endelige nevnte forskningsspørsmål med hovedkategorier og underkategorier. Eksempel på tematisk analyse er vedlagt (vedlegg 2). Behovet for å sortere materialet på andre måter enn under feltarbeidet, er ikke uvanlig i kvalitative studier (Nilssen, 2012, s. 85). Transkripsjonene ble lest over gjentatte ganger i prosessen frem til endelige kategorier ble utformet i samspill med utarbeidelse av problemstilling og forskningsspørsmål.

3.6 Etiske hensyn

Etikk bidrar til å vurdere om handlinger er riktige eller gale (Johannessen et al., 2021, s. 45). Den nasjonale forskningsetiske komité inneholder etiske retningslinjer som forskere må rette seg etter (NESH, 2021). Sammenfattet kan retningslinjene innbefatte a) informantens rett til selvbestemmelse og autonomi, b) forskerens plikt til å respektere informantens privatliv og c) forskerens ansvar for å unngå skade (Johannessen et al., 2021, s. 45).

Selvbestemmelse og autonomi dreier seg om friheten til å delta i studiens undersøkelser. For å kunne ta beslutning om deltakelse eller ikke, skal informanten bli grundig informert om studiens formål og gjennomføring. I forkant av intervjuet ble elevene informert skriftlig med informasjonsskrivet, og muntlig av meg, om studiens innhold og intervjuets tematikk. I tillegg ble informanten informert om intervjuets tiltenkte lengde, bruk av lydopptak og at intervju kan foregå som en samtale. Informantene fikk muligheten til å stille spørsmål, men ingen av elevene hadde oppfølgingsspørsmål. Det var spesielt viktig for meg å informere om at elevene kunne trekke seg når som helst fra deltakelse i studien. Når elevene får velge hva slags intervjusituasjon de ønsker, kan medbestemmelsen føre til opplevelsen av å bli respektert og ivaretatt.

Det andre punktet dreier seg om at forskeren har plikt til å respektere informantens privatliv (Johannessen et al., 2021, s. 46). Deltakelse krevde frivillig samtykke, og informantene sikres å ikke bli identifiserbare, i tillegg til at all informasjon som kan tilbakeføres til enkeltpersoner er taushetsbelagte (Johannessen et al., 2021, s. 50). Ett avgjørende punkt for å respektere informantens privatliv er å ivareta personvernet, deriblant personopplysninger. Datamaterialet klassifiseres i gul klasse. I dybdeintervjuene tas lydopptak for å sikre at intervjueren får med seg alle detaljer til analysearbeidet. Gjenkjennelse av stemme kan føre til

at anonymiseringen ikke opprettholdes, og oppbevaring av lydopptak er derfor en viktig forutsetning for å ivareta informantenes identitet anonymt.

Oppbevaring av lydopptak fra intervju ble sikret ved å anonymisere filnavn og lagret i låst skap ved Institutt for spesialpedagogikk, UiO. Konfidensialitet kan være en viktig forutsetning for å delta i en undersøkelse (NESH, 2021). Alle personopplysninger behandles konfidensielt, foruten alder og kjønn. I transkripsjonen anonymiseres stedsnavn og etternavn med X. Anonymitet i intervju og skånsomhet mot deltaker opprettholdes ved å erstatte eksisterende navn med fiktive (NESH, 2021). De fiktive navnene er tilfeldig valgt og uten hensyn til hva navnene kan assosiere til. Datamaterialet ble sikkerhetskopiert via nettskjema-diktafon-appen (UiO) og slettes ved studiens slutt 01.10.2022.

Det tredje punktet i forskningsetiske retningslinjer dreier seg om at forskeren har ansvar om å unngå skade på informanten. Det kan handle om å unngå at elever opplever psykisk belastning på forskjellige måter. Blant annet kan intervjuet i seg selv være en stressende og energitapende situasjon for elevene i en ellers krevende skolehverdag. I oppstarten av intervjuet fortalte jeg at jeg gledet meg til å snakke med dem om sosiale relasjoner. Jeg forsøkte på den måten å ufarliggjøre intervjusituasjonen med å forespeile at gjennomføringen ble mer preget av en dialog fremfor et avhør. For mange av elevene var situasjonen uvant, og enkelte var mer nervøse enn andre. Jeg var opptatt av å spørre informantene om hva de forventet å oppleve. I etterkant spurte jeg hvordan opplevelsen stod til forventningene deres. Den innledende brifingen ble altså fulgt opp med en debriefing (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 161).

Andre belastende skader kan være å skulle fortelle om relasjoner med jevnaldrende hvis opplevelsen er krevende å håndtere i skolehverdagen. Det kan særlig oppleves sårbart å fortelle om relasjoner som ikke fungerer, eller at elevene strever i sine relasjoner med jevnaldrende. Enkelte elever kan ha opplevd traumatiske opplevelser som mobbing.

For å sikre så lav belastning som mulig, forsøkte jeg i forkant og underveis i intervjuet å være så sensitiv jeg kunne både verbalt og gjennom kroppsspråk (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 49). Jeg forsøkte å skape rom for eleven ved å vente en god stund før jeg stilte oppfølgingsspørsmål. Da kunne elevene velge å fortelle mer, eller de kunne avslutte resonnementene sine. I stillheten kunne de bestemme selv hvilken retning de ville fortsette i. Jeg opplevde at elevene var lettet over å kunne fortelle om sine opplevelser til noen. Det virket som om relasjoner med jevnaldrende krever mye av deres energi og opptar mye av deres tankevirksomhet. Når noe i samtalen var av særlig privat karakter, var jeg opptatt av å spørre om hvilken informasjon elevene ønsket å gi meg tilgang til og ikke, til bruk i studien (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 49). Evaluering om deltakernes opplevelser av ivaretagelse og eventuell

påføring av skade ble tilbudt i etterkant av intervjuene. Elevene ble forespurt om de ønsket kontaktinformasjonen min for å ha en mulighet til å dele tanker og spørsmål i etterkant av intervjuene. En av elevene ønsket kontaktinformasjonen og formidlet et ønske om å lese mastergradsavhandlingen.

Flere av informantene poengterte avslutningsvis hvor viktig de syntes det var at tematikken ble undersøkt fra deres perspektiv. Tilsynelatende kan det virke som om elevene opplevde samtalene som givende, og dermed at intervjusituasjonen ikke har tilsynelatende skadet elevene. Samtlige elever uttrykte at de håpet bidraget deres kunne være til hjelp for arbeidet med ungdoms sosiale læring og jevnalderrelasjoner. Informantene fikk en valgfri sjokolade som takk for bidraget og med ønske om at elevene skulle sitte igjen med en god opplevelse av å delta i intervju.

Gjennomføringen av empirisk undersøkelse samsvarer med hva som ble forespeilet i prosjektskissa som NSD godkjente, og i tillegg gjorde jeg egne vurderinger underveis tilpasset enkelteleven. Dette kan bety at forutsetningene kan være gode for at elevene har blitt ivaretatt etter etiske hensyn i empirisk undersøkelse.

4.0 Styrker og svakheter

Studiens mål er å oppnå pålitelige og gyldige resultater. Et slikt mål stiller store krav til forskerens integritet og fagkompetanse (Befring, 2015, s. 117).

4.1 Gyldighet

Gyldighet kan dreie seg om i hvilken grad forskerens fremgangsmåter og funn reflekterer formålet med studien (Johannessen et al., 2021, s. 256). I kvalitativ undersøkelse er intervjuer hovedinstrumentet i studien, og det kreves derfor bevissthet om egne feilfaktorer (Befring, 2015, s. 117). Når intervjuer er hovedinstrumentet i studien, kan evnen til objektivitet være avgjørende for studiens resultater og kvalitet. Dersom objektivitet svekkes, kan dette påvirke gyldigheten negativt. Som intervjuer har jeg en forforståelse med faglig, relevant innsikt, fordommer og holdninger til tematikken i studien (Befring, 2015, s. 111). Jeg har egne opplevelser med relasjoner og forsøkte derfor å være bevisst på hvordan disse opplevelsene kan påvirke meg. Forforståelsen er umulig å fjerne, og det kan derfor være utfordrende å opprettholde rett tilnærming i intervjusituasjonen og i analysearbeidet. For å opprettholde objektivitet i refleksjonsnotatene mine, var jeg opptatt av å skille mellom hva elevene faktisk uttrykte, og hva jeg fikk inntrykk av at de eksplisitt og implisitt uttrykte. Feltnotater kan føre til at mulige validitetstrusler kan reduseres (Johannessen et al., 2021, s. 95).

Utvalget er hentet fra det samme området i landet, og det kan være en svakhet i studien fordi geografisk spredning kan medføre andre eller flere nyanser av elevers opplevelser.

Ved å gjennomføre prøveintervju kan studiens gyldighet styrkes (Dalen, 2011, s. 97). Justeringer av intervjuguiden etter prøveintervjuet kan bidra til å forsterke gyldigheten i studiet. Utprøvelse av teknisk utstyr er også nødvendig, og den anvendte private opptakeren bidro med høy lyd kvalitet.

Klarhet i forståelsen av ord og uttrykk kan styrke studiens kommunikative validitet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 282). Underveis i intervjuene spurte jeg elevene om hva enkelte begreper og uttrykk betydde. På den måten kunne fortolkningene mine ta utgangspunkt i deres forklaringer av sentrale elementer i intervjuspørsmålene fremfor min forståelse av begrepene gjennom teori. Et eksempel er at jeg spurte innledningsvis hvordan de forstod begrepet «sosial situasjon». Et annet eksempel er at jeg etterspurte forklaring på uttrykket «å eibe ut» som ifølge ungdommen betyr å drite ut enkelte elever foran andre verbalt.

Et alternativ for å forstå hverandre, kan være å formidle til elevene hvilke definisjoner på begreper vi skal sammen ta utgangspunkt i. Når definisjon fra teori anvendes, kan dette

styrke gyldigheten i studien. Et av studiens formål er å løfte elevens stemme og perspektiv. Ved å ta utgangspunkt i deres forståelse av «sosial situasjon», opplever jeg å ivareta studiens formål. Når samtalen tar utgangspunkt i en gitt definisjon, kan risikoen være at elevenes spontane og umiddelbare refleksjoner rundt egne assosiasjoner ikke kommer til syne.

Avgjørelsen om å ta utgangspunkt i elevenes erfaringer, kan relateres til en induktiv tilnærming fremfor en deduktiv tilnærming. Kvale & Brinkmann (2015, s. 224) hevder at induktive slutninger ikke kan anses som gyldige. Elevenes slutninger kan forstås som gyldige for dem, og de er derfor gyldige til studiens formål. Informantenes uttalelser kan gi oss gyldig kunnskap om dem (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 281). Min kjennskap til teori og definisjoner kan påvirke mine fortolkninger, og dialogen som oppstår mellom teori og empiri kan relateres til en abduktiv tilnærming (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 224).

Relevant å vurdere er hvor gyldige informantenes svar er, og det handler om hvor sanne svarene deres er om de faktiske forhold (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 281). Elevenes svar kan være preget av hva de har lært å si, at de føler seg presset eller svarer hva de tror at jeg forventer (Dalen, 2011, s. 37–38). Det er vanskelig å vite hvor sanne svarene til elevene er. Deres beskrivelser vurderes som et godt utgangspunkt for innsikt i elevens opplevelser av jevnalderrelasjoner fordi jeg antar at det de forteller avspeiler hvert fall noe av deres faktiske forhold. Problemstillingen og forskningsspørsmålene har endret seg underveis i prosessen, og derfor kan elevenes svar tidligere i studien være en validitetstrussel i studien. Endring i analyseprosessen er ikke uvanlig i kvalitativ forskning (Nilssen, 2012, s. 85).

En svakhet i studiens gyldighet kan være tidspunktet for gjennomføring av intervjuene. Konsentrasjonen til intervjuer og informanter kan endre seg i løpet av en dag. Det er rimelig å anta å være mindre opplagt i første og siste time av en skoledag enn midt på dagen. Konsekvenser av tidspunkt kan være at intervjueren og informantene kan streve med formulering av egne refleksjoner.

For å analysere i et kroppsfenomenologisk perspektiv måtte jeg forstå teorien. Etter hvert i analyseprosessen opplevde jeg å forstå kroppsfenomenologi bedre, og dette påvirket hvordan jeg leste transkripsjonene i nye gjennomlesinger. Den kontinuerlige frem- og tilbakeprosessen mellom deler og helhet kan relateres til den hermeneutiske sirkel (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 237). Transkripsjonene er lest gjennom flere ganger i løpet av skriveprosessen. Fordelen med å lese transkripsjonene i sin helhet er knyttet til et ønske om å være varsom rundt dekontekstualiseringen (Tateo, 2019, s. 153). Gjennomlesingene kan ha ført til at utvalgte funn reflekterer formålet med studien, og styrker gyldigheten. Dataprogrammer som NVivo kan bidra til at analyseprosessen fremstår mer transparent (Dalen, 2011, s. 97).

4.2 Pålitelighet

Nøyaktighet er sentralt i studiens pålitelighet (Johannessen et al., 2021, s. 27). I metoddelen forsøkes det å redegjøre for valg av metode, utvalg, innhenting og bearbeiding av data. Hensikten er at en annen kan følge samme prosedyre, selv om det vil være umulig for en annen forsker å duplisere min kvalitative forskning (Johannessen et al., 2021, s. 256). Beskrivelser i metodedel og vedlegg kan styrke studiens pålitelighet.

I forkant av intervjudagene fikk læreren tilsendt informasjonsskrivet og intervjuguiden for å gi elevene muligheten til å forberede seg på tematikken. Elevene hadde ikke sett dokumentene i forkant av intervjuet. Fordelen med å vite minst mulig i forkant kan være spontane refleksjoner, fremfor søken etter å besvare spørsmålene «riktig».

Bruk av lydopptak kan styrke påliteligheten fordi opptakene gir mulighet for etterprøving før studien avsluttes. Å lytte til lydopptakene mellom hvert intervju kan være hensiktsmessig for å unngå at samme svakheter gjentar seg til neste intervju (Thagaard, 2018, s. 113). Dette ble ikke gjennomført på grunn av tidsressurser og kan derfor være en svakhet i studien.

Hvordan spørsmålene ble stilt fra intervju til intervju kan variere, og derfor kan en semistrukturert intervjuguide være en svakhet. Variasjonen i spørsmålene kan føre til ulike svar. Sammenlikning av svarene er ikke relevant i denne studien og truer derfor ikke studiens nøyaktighet. Samspillet mellom intervjuer og informant skaper kunnskap, noe som utspiller seg ulikt fra informant til informant (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 49).

For å styrke studiens kvalitet og gyldighet, kunne transkripsjonene blitt lest av andre (interreliabilitet) (Johannessen et al., 2021 s. 28). Gjennomlesing av andre ble ikke gjennomført, og kan derfor svekke studiens nøyaktighet. For nøyaktige siteringer i artikkelens presentasjon av funn, kan mine gjentatte gjennomlesinger av transkripsjonene styrke studiens pålitelighet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 211).

4.3 Overførbarhet

I drøfting av studiens styrker og svakheter er det naturlig å stille spørsmål ved funnenes overførbarhet når funnene kan anses som gyldige og pålitelige (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 289). Hvorvidt kvalitative intervjuundersøkelser kan vurderes som overførbare er mye omtalt, selv om vi generaliserer spontant i dagliglivet (Johannessen et al., 2021, s. 20). Svakheten ved kvalitative undersøkelser er antall informanter. Studiens fem informanter kan regnes som for få informanter til å kunne generalisere deres uttalelser. Ut fra et konstruktivistisk paradigme er

sosial kunnskap oppfattet som «sosialt og historisk kontekstualiserte måter å forstå og handle i verden på» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 290). Denne studien har som formål å få innsikt i elevenes opplevelser av relasjoner med jevnaldrende i et kroppsfenomenologisk perspektiv, fremfor universell kunnskap. Det er derfor rimelig å anta at elevenes beskrivelser kan bidra til sosial kunnskap. Mangfold er et undervurdert bidrag i kvalitativ forskning (Maxwell, 2013, s. 137). Variasjonen i fenomenene vi undersøker kan være nyttige for å utvikle sosial kunnskap om ulike mennesker i forskjellige omgivelser.

5.0 Oppsummering av viktigste funn

Elevenes beskrivelser om deres opplevelser av jevnalderrelasjoner utgjør studiens funn. Funnene blir presentert og drøftet i sin helhet i artikkelen, men de viktigste funnene blir utdypet mer i dette oppsummerende kapitlet.

5.1 Å forholde seg til egen kropp og til jevnaldrende

Elevene uttrykker reflekterende bevissthet om egen kropp ved å fortelle om kroppslige reaksjoner og deres rasjonelle tanker om samme fenomen. Ord som «livredd» anvendes, og hvorvidt begrepet er dekkende for hva som faktisk kjennes på kroppen, kan være vanskelig å vite. Et bredt ordforråd om egne kroppslige erfaringer kan være mangelfull fordi kroppen ikke har sitt eget språk. «Komfortabel» anvendes også av elevene om opplevelsen av relasjoner med jevnaldrende. Denne beskrivelsen kan indikere at de opplever jevnalderrelasjoner som uproblematisk. Samtidig kan det bety at elevene søker etter å være komfortable *fordi* de er «livredde» for å bli «utskuddet alene i friminuttet». Risikoen for fremmedgjøring av egen kropp kan være verdt å risikere for elevene, fremfor en eventuell marginalisering ved å bryte tidligere handlingsmønster.

5.2 Praktiske implikasjoner

Det kan virke som om elevene ønsker å tilpasse seg jevnaldrende for å unngå negative konsekvenser. Å konfrontere jevnaldrende kan virke som noe elevene ønsker å unngå, til tross for at andres atferd kan påvirke kroppene deres negativt. Grunnen til at konfrontasjon kan oppleves utfordrende, kan virke som bunner i en frykt om hvordan formulere seg. Sanna forteller at «man vet ikke helt hva man skal si» og lurer på «hvordan skal jeg si dette uten at det blir feil». Det kan være vanskelig å sette ord på kroppens erfaringer. Elevene kan virke redde for å vise hva de opplever som subjektive, erfarende mennesker, og med denne redselen undertrykker de kroppens signaler. Uten å øve på å bli bevisste kroppen og reflektere over egne kroppslige erfaringer, kan læring og utvikling stagnere.

Det kan virke som om enkelte elever lytter til egen kropp ved å endre syn på hva de finner mening i, og på den måten bryter de med tidligere handlingsmønstre. May ønsket innpass i den populære gjengen i begynnelsen av ungdomskolen, men handlingen ble blokkert ved at hun ikke fikk innpass. Hun brøyt med tidligere handlingsmønster, fra å handle etter å bli del av vennegruppa som kan forventes at mange på trinnet ønsker innpass i, til å rette blikket mot å finne venner som gjør at kroppen hennes kjennes komfortabel. Leo brøyt også med sitt tidligere

handlingsmønster, men opplever å forholde seg til egen kropp og til jevnaldrende som vanskelig fordi han fortsatt venter på den positive konsekvensen av handlingen.

Det kan virke som om elevene opplever et stort ansvar for egne opplevelser av relasjoner med jevnaldrende. Eva belyser at lærere ikke hjelper til med jevnalderrelasjoner, med mindre de er til stede der det skjer, særlig i friminuttene. Hun forteller også at hun opplever at lærere ofte «styrte samtaler» fremfor å lytte til alle elevers opplevelser. Hun kunne heller tenkt seg at elevene kunne styre samtalen selv og at samtaler struktureres «mer åpent». Beskrivelsene kan tolkes som at elevene ønsker å bli hørt og løse eventuelle konflikter ved å ta styringen selv med jevnaldrende. Sanna påpeker at det lærere forteller i klasserommene om oppførsel er «selvforklarende». Selv om det kan være tilfelle, skjer likevel negativ atferd på trinnet.

6.0 Studiens begrensninger

Nødvendige avgrensninger er gjort i studien, og disse avgrensningene kan føre til begrensninger. Denne studien har undersøkt elevenes opplevelser uten å ta hensyn til å undersøke eventuelle kjønnsforskjeller. I videre forskning kan kjønnsforskjeller i elevenes opplevelser av jevnalderrelasjoner være interessant å belyse i et kroppsfenomenologisk perspektiv.

Funn i artikkelen omfavner bredden, fremfor utdypende drøfting om ett av aspektene som dokumenteres i funnene, og dette kan være begrensende i studien. Valget om å beholde bredden er gjort fordi problemstillingen ønsker å belyse elevenes opplevelser av relasjoner med jevnaldrende i sin helhet. Elementene som kommer til syne i deres opplevelser, kan med fordel utforskes i videre forskning. Problemstillingen kan for eksempel avgrenses til å undersøke fremmedgjøring av egen kropp eller konflikthåndtering.

Denne studien avgrenser relasjoner med jevnaldrende til å gjelde kontekster som i klasserommene og i friminuttene på skolen. Elevene forholder seg til egne kropper og til jevnaldrende på flere arenaer, blant annet gjennom sosiale nettverkstjenester som Snapchat, Instagram og TikTok. Elevene forteller at en viktig del av jevnalderrelasjoner er å holde kontakten via sosiale nettverkstjenester. En av elevene beskriver hvordan utenforskap kan oppleves når hun oppdager via Snapchat at resten av vennegruppa er på et kjøpesenter uten henne. Hvordan sosiale medier kan påvirke elevens opplevelser med egen kropp sammen med jevnaldrende, kan være relevant å undersøke i videre forskning.

Studiens problemstilling er hovedsakelig belyst i et kroppsfenomenologisk perspektiv. Innrammingen skaper muligheter til å undersøke elevens opplevelser i dybden av et perspektiv. Relevant for denne tematikken kunne vært å anvende Piaget og Vygotsky, mentaliseringsteori eller Meads symbolske interaksjonisme. Med annen teori kan funnene belyses annerledes.

I studien gjennomføres det én metode, og metodetriangulering kunne bidratt til flere perspektiver på samme fenomen, som observasjon, spørreskjema og fokusgruppeintervju. Ved å intervju lærere og foresatte kunne studien blitt tilført flere perspektiver.

7.0 Konklusjon

Hvordan elevene opplever egne kropper og de jevnaldrende, kan være avgjørende for opplevelsen av skolen. Elevene virker bevisste på egne kropper og forteller om varierte, kroppslige erfaringer. De kroppslige variasjonene kan påvirke deres faglige læring, som for eksempel at ubehag i kroppen kan føre til dårligere konsentrasjon i timene. For enkelte elever kan det virke som om de finner mening i å tilhøre *noen*, uavhengig av hvem de andre er eller hvordan de oppfører seg. Andre elever finner mening i å lytte til egen kropp og handler med en intensjon om å oppleve forlengelse av egen kropp i møtet med jevnaldrende. Elevenes opplevelser kan være et viktig bidrag til hvordan lærere og spesialpedagoger tilrettelegger for elevenes sosiale og faglige utvikling på skolen.

Litteraturliste

- Album, D. (1996). Den nære fremmede observatør. I D. Album (Red.), *Nære fremmede. Pasientkulturen i sykehus* (s. 225–249). Tano Aschehoug.
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Cappelen Damm Akademisk.
- Befring, E. & Uthus, M. (2019). Sosialt og emosjonelt sårbare barn og unge – utfordringer og muligheter. I E. Befring, K-A B, Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s.500–520). Cappelen Damm akademisk.
- Carpiano, R. M. (2008). Come take a walk with me: The “Go Along” interview as a novel method for studying the implications of place for health and well-being. I *Health & Place* 15(1), 2009–03, 263–272. <https://doi.org/10.1016/j.healthplace.2008.05.003>
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Duesund, L. (1995). *Kropp, kunnskap og selvoppfatning*. Universitetsforlaget.
- Duesund, L. (2017). Fellesskap og klasser med uro. I S. Nilsen (Red.), *Inkludering og mangfold – sett i spesialpedagogisk perspektiv*. (s.155–180). Universitetsforlaget.
- Egger, H. L., Costello, J. E. & Angold, A. (2003). School refusal and psychiatric disorders. A community study. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 42(7), s. 797–807. <https://doi.org/10.1097/01.CHI.0000046865.56865.79>
- Frønes, I. (2010). *De likeverdige. Om sosialisering og de jevnaldrendes betydning*. (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Heidegger, M. (2018). *Væren og tid*. (L. Holm-Hansen, Overs.). Pax forlag.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. (6. utg.). Abstrakt forlag.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Kvarv, S. (2021). *Vitenskapsteori – tradisjoner, posisjoner og diskusjoner*. (2. utg.) Novus forlag.
- Maslow, A. H. (1987). *Motivation and personality*. (3. utg.). Longman.
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative Research Design. An Interactive Approach*. (3. utg.). Sage.
- Merleau-Ponty, M. (2012). *Kroppens fenomenologi*. (B. Nake, Overs.). Bokklubben.
- Michelet, S. (2011). *Elevene imellom. Elevkultur og deltakelse i læringsprosesser på småskole- og ungdomstrinn*. [Doktorgradsavhandling]. Det utdanningsvitenskapelige fakultet. Universitetet i Oslo.

- Michelet, S. (2019). *Klassen som fellesskap. Elevkultur – faglig og sosial læring*. Cappelen Damm akademisk.
- NESH. (2021). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora. Hentet fra <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Netland, T. (2019). Hverdagsvirkelighet og ting i seg selv. *En kommentar til Retrieving Realism* (2015). *Norsk filosofisk tidsskrift*, 54(1–2), s. 70–83. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2901-2019-01-02-07>
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør: fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. (2. utg.). Universitetsforlaget.
- NRK. (2021). *Lik meg*. [Tv-serie]. NRK. <https://tv.nrk.no/serie/lik-meg>
- NSD. (u.å.). Fylle ut meldeskjema for personopplysninger. Hentet fra <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/sjekkliste-for-informasjon-til-deltakerne/>
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova). (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Piaget, J. (1954). *The construction of reality in the child*. Basic Books.
- Polanyi, M. (2009). *The tacit dimension*. The University of Chicago Press.
- Roland, E. (2014). *Mobbingsens psykologi. Hva kan skolen gjøre?* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Schmid, E. (2021). «Alle sammen støtter hverandre og hjelper hverandre hvis vi trenger motivasjon»: et elevperspektiv på læring og relasjoner i flerkulturelle videregående skoler med lave inntakskrav. *Nordisk tidsskrift for ungdomsforskning*, 2(1), s. 44–60. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-8162-2021-01-03>
- Skårderud, F. (2004). *Sterk/svak. Håndboken om spiseforstyrrelser*. (2. utg.). Aschehoug & Co.
- Skårderud, F. (2011). Den fenomenale kropp. Anti-Descartes. Den britiske skulptøren og billedkunstneren Antony Gormleys radikale kroppskunst. *Tidsskrift for norsk psykologforening*, 48(7), s. 632–649.
- Smith, J. A. (2004). Reflecting on the development of interpretative phenomenological analysis and its contribution to qualitative research in psychology. *Qualitative*

- Research in Psychology*, 1(1), s. 39–54.
- Smith, J. A., Flowers, P., & Larkin, M. (2009). *Interpretative Phenomenological Analysis: Theory, Method and Research*. Sage.
- Sullivan, S. (1997). Domination and Dialogue in Merleau-Ponty's Phenomenology of Perception. *Hypatia* 1(12), s. 1–19.
- Tateo, L. (2019). Caravaggio's *The Seven Works of Mercy* and the Art of Generalization. I C. Højholt, E. Schraube (Red.). *Subjectivity and Knowledge, Theory and History in the Human and Social Sciences*. https://doi.org/10.1007/978-3-030-29977-4_8
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder*. (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Ulvik, M. (2009). Slik eleven ser det – skolens bidrag i unge menneskers liv. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 93(2), s. 97–109.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
- Wærness, H. L. (2021, 15. august). Innhentet av kroppserfaringer – et språk uten ord. *Stavanger Aftenblad*.
<https://www.aftenbladet.no/meninger/debatt/i/dnJG4O/innhentet-av-kroppserfaringer-et-spraak-uten-ord>
- Ødegård, M. (2014). Uro i skolen og den menneskelige væremåte. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(3), s. 203–212. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2014-03-06>
- Aasebø, T. S. (2010). Kjønn og skoletrøbbel. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 94(5), 371–383. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2010-05-03>

Vedlegg

Vedlegg 1 Anvendt transkripsjonsnøkkel

Tegn	Betydning
x	Ord eller stavelse som høres dårlig
@	Latter eller lattermild
-	Avbrutt ord
`ord	Trykksterkt ord
..	Kort pause, under ½ sekund
...	Mellomlang pause – mellom ½ sekund og 1 sekund
... (2,0)	Lang pause – her 2 sekunder
?	Spørreintonasjon
((PEKER))	Ikke-språklig handling, eller annen kommentar til transkripsjonen

Du Bois, J., Schuetze-Coburn, S., Paolino, D. & Cumming, S. (1993). Outline of discourse transcription. I J.A. Edwards & M.D. Lampert (Red.). *Talking data: Transcription and coding in discourse research*. Lawrence Erlbaum.

Vedlegg 2 Eksempel på tematisk analyse

Forskningsspørsmål	Kategori	Underkategori	Informanter	
Å forholde seg til egen kropp og jevnaldrende	Å være alene	Friminutt	«livredd for å sitte alene» (Petter) «jeg er jo noen ganger alene i friminuttene fordi jeg føler for det, eller jeg bare, ingen kommer til meg» (Leo) «jeg er bare redd for at jeg skal bli den ene personen som sitter i hjørnet og er alene, fordi, å være alene er jo koselig, det er det, men å være, å ha det sånn hele tiden da, det er ikke et liv jeg kan opprettholde» (Leo)	
		Utenforskap	«jeg har jo følt på det selv i en stor gjeng på en måte at å være liksom utenfor» (Sanna) «redd for, jeg er bare redd for å ikke ha venner til slutt» (Leo) «det er så sårende følelser, og det er, det er vondt» (May)	
	Jevnaldrende påvirker kroppen	Å ha det bra	«da liker jeg å være sosial og jeg liker å være med folk, blir kanskje litt irritert når jeg ikke er med folk. Jeg er ikke så glad i å ligge stille, er litt rastløs og sånt» (Petter)	
		Å ha det dårlig	«sosiale livet mitt har bare (viser med håndbevegelse fra topp til bunn) for å si det sånn, det har bare gått ja, kan man si banneord? Det har gått til h*****» (Leo) «jeg vet ikke jeg er litt nedpå, er ikke liksom, vanligvis har jeg en god del energi og da har jeg kanskje ikke så mye energi, da er litt nedpå og foretrekker å ligge på rommet og slappe av, sove og er litt slapp generelt da» (Petter)	
	Praktiske implikasjoner	Forlengelse av egen kropp	Flere perspektiver	«du får liksom et sånn bredere sånn perspektiv da på hvem man kan snakke med og sånn og du lærer veldig mye om folk» (Sanna)
		Fremmedgjøring av egen kropp	Tilpasse seg elevkultur	«da synes jeg det er ubehagelig så da pleier jeg å endre meg litt etter å begynne å slutte å kanskje snakke om ting som dem da syns var teit å gjøre sånt da, så da begynner jeg kanskje å roe meg litt ned på den fronten og så kanskje gå inn på noen emner som kanskje de liker bedre» (Petter) «prøver å unngå å si så mye til dem fordi plutselig hvis jeg sier et problem til de så kan det påvirke de» (May) «tror ikke vi tenker så mye på hva andre tenker om oss, vi bare liksom er på skolen som om ingen andre er rundt egentlig» (Sanna)
Konsekvenser			Positive	«fordi livet kommer ikke til å være perfekt hele tiden, eller så blir det aldri perfekt, men så lenge jeg hvert fall er, så lenge jeg har noen venner som faktisk føler at de støtter meg og interesserer seg i meg, da føler jeg det er nok» (Leo)
		Negative	«at det blir liksom oppstyr og at det blir liksom sånn at man blir sure på hverandre og sånn, for det orker jeg ikke egentlig» (Sanna) «jeg vil heller ikke såre de ikke sant, hvis at jeg sier at jeg er såra. Jeg ville ikke såre de fordi vi er ganske sånne personer sånn hvis en ser meg gråte så begynner den andre å gråte, også påvirker det plutselig hele gjengen også er hele mooden [humøret] ødelagt» (May)	
Bryte handlingsmønster		Endre mening og intensjon	«skal jeg være helt ærlig, så når jeg startet på skolen, okei, nå er jeg veldig ærlig, så trodde jeg «ok la meg bli en av de populære folka da kan liksom jeg også bli populær» (May) «men jeg lærte meg at du trenger ikke å være populær, du er et vanlig menneske og du jeg ble bare, hadde ingen forventninger til at jeg OK det er sånn og sånne venner jeg må skaffe meg» (May)	
Å treffe egne avgjørelser		Eget ansvar	«alt kan jo fikses opp i så lenge man vil fikse det» (Eva) «jeg føler at, ingen kan hjelpe meg, jeg må hjelpe meg selv, jeg må sette inn energien, og bare trække gjennom det, også er det sikkert noe bra på slutten» (Leo)	

Vedlegg 3 NSDs vurdering

15.05.2022, 19:46

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

[Meldeskjema](#) / [Elevenes sosiale situasjon](#) / Vurdering

Vurdering

Referansenummer

207770

Prosjekttittel

Elevenes sosiale situasjon

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Oslo / Det utdanningsvitenskapelige fakultet / Institutt for spesialpedagogikk

Prosjektperiode

01.01.2022 - 01.10.2022

[Meldeskjema](#)

Dato	Type
01.03.2022	Standard

Kommentar

OM VURDERINGEN

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG (la stå ved studentprosjekt).

Det er obligatorisk for studenter å dele meldeskjemaet med prosjektansvarlig (veileder). Det gjøres ved å trykke på "Del prosjekt" i meldeskjemaet. Om prosjektansvarlig ikke svarer på invitasjonen innen en uke må han/hun inviteres på nytt.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.10.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

Personverntjenester vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lenger enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Personverntjenester vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20).

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Personverntjenester vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Kontaktperson hos oss: Henning Levold

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 4 Informasjonsskriv til informanter

Vil du delta i forskningsprosjektet

Elevenes forståelse av sin sosiale situasjon på trinnet

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan elever forstår sin egen sosiale situasjon på trinnet. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med studien er å undersøke hvordan elever forstår sin sosiale situasjon på trinnet. Her inngår det hvilken sosial situasjon de opplever at de har, hvordan de opplever at de er i sin sosiale situasjon, og hvordan de merker sin sosiale situasjon. Problemstillingen i studien er: Hvordan forstår elever sin sosiale situasjon på trinnet?

Mastergradstudiet er et forskningsprosjekt ved Universitetet i Oslo, Institutt for spesialpedagogikk.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Oslo (UiO), Institutt for spesialpedagogikk er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Utvalget i studien består av elever fra 10.trinn. Alle elever på trinnet er valgt til å delta i kartlegging med spørreskjema, som gjennomføres sammen med læreren din. Fire elever trekkes ut fra kartleggingen til deltakelse i individuelt intervju med mastergradsstudent Malene. Utvalget velges ut fra kriteriene alder og tilgjengelighet.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Prosjektets metode er todelt. Informanter som samtykker vil delta i kartlegging med spørreskjema, som vil foregå i papirform, og vil ta ca. 10 minutter å besvare. Individuelt intervju vil tas opp med lydopptak og vil vare ca. 60 minutter. Eleven velger om samtalen skal foregå på et ledig rom uten forstyrrelser eller innsyn, eller mens vi går rundt på skolens område («walk and talk») på et passende tidspunkt.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Dersom du ikke ønsker å delta vil navnet ditt bli fjernet fra svarark av læreren, og du vil få andre arbeidsoppgaver når kartleggingen gjennomføres.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Tilgang til datamaterialet vil bli begrenset til Student Malene Hellern Folkvord og veileder Magnar Ødegård. Hvis du deltar blir navnet og kontaktopplysningene dine erstattet med koder som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data.
- Datamaterialet for intervjuer vil bli kryptert og lagret på fysisk isolert maskinvare ved Institutt for spesialpedagogikk, UiO. Datamaterialet fra spørreskjemaundersøkelse vil bli lagret i låst skap ved Institutt for spesialpedagogikk, UiO.

Deltakere i prosjektet vil ikke kunne bli gjenkjent i publikasjoner fra prosjektet.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes, noe som etter planen er 01.10.22. Lydopptak slettes ved prosjektets slutt.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Oslo har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo ved prosjektansvarlig Professor Gunnar Bjørnebekk. Tlf.: +4722858067. E-post: gunnar.bjornebekk@isp.uio.no
- Institutt for pedagogikk, IKT og læring, Høgskolen i Østfold ved Førsteamanuensis Magnar Ødegård. Tlf.: +4790629218. E-post: magnar.odegard@hiof.no
- Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo ved masterstudent Malene Hellern Folkvord. Tlf.: +4793400718. E-post: malenhf@student.uv.uio.no
- Vårt personvernombud: Roger Markgraf-Bye. E-post: personvernombud@uio.no

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personvertjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Gunnar Bjørnebekk.
Prosjektansvarlig

Magnar Ødegård
Veileder

Malene Hellern Folkvord
Student

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Elevenes forståelse av sin sosiale situasjon på trinnet*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i kartlegging med spørreskjema
- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 5 Semistrukturert intervjuguide

Intervjuguide

Dette intervjuet skal handle om deg og dine tanker om din sosiale situasjon på trinnet. Trinnet anses som et sosialt fellesskap eller system som du som elev er en del av (Michelet, 2019).

Spørsmålene handler om hvem du er med, hva du er opptatt av i sosiale relasjoner, og din opplevelse av deg selv i sosiale relasjoner med jevnaldrende på trinnet.

Spørsmål om hvem du er sammen med

1. Hvordan forstår du uttrykket «sosial situasjon»?
2. Kan du fortelle om hvem er du sammen med på trinnet?
3. Hva tror du er årsaken til at du begynte å være med dem?
4. Hvordan begynte du å være sammen med dem?
5. Når begynte du å være sammen med dem?

Spørsmål om hva som påvirker dine sosiale relasjoner

6. Kan du beskrive hvilke områder du tror dere påvirker hverandre på?
7. Hvordan tror du at dere oppleves av andre på trinnet?
8. Hva er de du er sammen med interessert i?

Spørsmål om hvem du er på trinnet

9. Kan du fortelle om hvem du er på trinnet/i vennegruppa?
10. Hvordan tror du andre på trinnet opplever deg som person?
11. Hvordan ønsker du at andre på trinnet skal oppleve deg som person?
12. Kan du fortelle om hvordan du begynner vennskap med jevnaldrende?
13. Kan du fortelle om hvordan du beholder og reparerer vennskap med jevnaldrende?

Spørsmål om din opplevelse av deg i sosiale relasjoner på trinnet

14. Kan du beskrive hvordan relasjoner med jevnaldrende oppleves for deg på trinnet?
15. Kan du fortelle hvordan du kan oppdage sosiale mønster på trinnet?
16. Hva tror du er viktigst for å beholde og reparere vennskap?
17. Hva tror du er utfordrende med vennskap og bekjentskap?

Vedlegg 6 Spørreskjema til tiltenkt sosiometrisk kartlegging

Spørsmål om sosiale relasjoner

Skriv inn tre elevnavn (fornavn **og** etternavn) fra 10.trinn til hvert spørsmål. Bruk vedlagt klasseliste som hjelp til hvilke navn du skriver.

Ditt navn (fornavn og etternavn)	
--	--

Spørsmål	Elevnavn med etternavn	Elevnavn med etternavn	Elevnavn med etternavn
1. Hvilke elever er du mest sammen med på trinnet?			
2. Hvilke elever ønsker du å være mer sammen med/bli kjent med på trinnet?			
3. Hvilke elever ser du opp til/lærer av når det gjelder sosialt samspill med de andre på trinnet?			

Vedlegg 7 Godkjenning av privat opptaker

Hei Malene!

Ser ingenting som kan være problematisk med diktafonen du har. Jeg understreker at du etter prosjektet sletter opptakene på korrekt måte, det vil si at du bruker sd card formatter for å overskrive minnekort etter bruk: <https://www.sdcard.org/downloads/formatter/>

Husk også at alt av data bør oppbevares separat fra private data.

Med vennlig hilsen/Regards

Anders Lunde

Head Engineer of Oslo SPeLL: Oslo SpesialPedagogikk- og LæringsLab

University of Oslo

<https://www.uv.uio.no/isp/english/about/oslo-spesialpedagogikk-og-laeringslab>

<https://www.uv.uio.no/isp/om/oslo-spesialpedagogikk-og-laeringslab/frivilligregisteret/index.html>

8.0 Forside artikkelutkast

UNIVERSITETET
I OSLO

Masteroppgave

«Livredd» og «komfortabel»

Elevers opplevelser av relasjoner med jevnaldrende på 10. trinn – sett i et kroppsfenomenologisk perspektiv

Malene Hellern Folkvord

Valgt tidsskrift: Norsk pedagogisk tidsskrift
<https://www.idunn.no/journal/npt>

Institutt for spesialpedagogikk
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

Vår 2022



9.0 Sammendrag artikkelutkast

Artikkelen undersøker elevenes opplevelser av relasjoner med jevnaldrende på 10. trinn med utgangspunkt i kroppen. Studien bygger på fem kvalitative, individuelle dybdeintervjuer med tiendeklassinger. En viktig del av artikkelens formål er å fremme elevenes perspektiv rundt tematikken. Elevene beskriver at de opplever kroppen som komfortabel når de har venner, men de er livredde for å være alene. Resultatene blir analysert i lys av kroppsfenomenologi for å belyse viktigheten av å ta kroppen og subjektet på alvor.

Nøkkelord

Elevperspektiv, relasjoner med jevnaldrende, kroppsfenomenologi

Summary

Students' experience of peer relationship in 10th grade with phenomenology of the body

This article examines students' experience of peer relationships at 10th grade based on the body. The study is based on five qualitative individual interviews with tenth graders. One purpose of this article is promoting the student perspective on the topic. They describe that having friends feels comfortable, but that they are terrified to be alone. The results are analyzed in the light of phenomenology of the body to highlight the importance of taking the body and the subject seriously.

10.0 Artikkeltkast

Innledning

På skolen forholder eleven seg til egen kropp og til jevnaldrende. Elevene har hver sine erfaringer med jevnaldrende. Menneskets egne erfaringer gjennom kroppen er sentralt i kroppsfenomenologi (Duesund, 1995, s. 30). Å etablere seg i en jevnaldergruppe er et viktig prosjekt i barnets skoleliv (Nielsen, 2009, s. 13). Derfor kan elevenes opplevelser av egen kropp være avgjørende i møte med jevnaldrende og hvordan de opplever skolen. Hvis kravene elevene har, om faglig og sosial læring i trygge omgivelser (Opplæringslova, 1998, §§ 9A-1–3), ikke samsvarer med hvordan elevene opplever skolen, kan negative utfall som skolevegringsatferd og mobbesituasjoner utvikle seg.

Elev-elev-forholdet har en beskjedne plass i teorier om sosialisering (Frønes, 2010, s. 19). I pedagogisk forskning er elevenes samspill et undervurdert tema (Aasebø, 2010, s. 380). Derfor ønsker denne studien å løfte elevens stemme, relasjoner med jevnaldrende og kroppen i spesialpedagogikk. Funnene fra de individuelle dybdeintervjuene kan være nyttige som utgangspunkt i den pedagogiske og spesialpedagogiske tilretteleggingen av elevenes sosiale læring. Sosial læring forstås som «en ytre prosess der det skjer noe mellom den enkelte og fellesskapet, og en indre prosess der det skjer noe med den enkelte» (Michelet, 2019, s. 28). Studien har følgende problemstilling: *Hvordan kan elevers opplevelser av relasjoner med jevnaldrende på 10. trinn forstås i et kroppsfenomenologisk perspektiv?* To forskningsspørsmål anvendes for å belyse problemstillingen: *Hvordan opplever elever å forholde seg til egen kropp og til jevnaldrende? Hvilke praktiske implikasjoner kan forekomme ut fra deres opplevelser?*

Teoretisk rammeverk

Studien har et filosofisk utgangspunkt med hovedvekt på kroppsfenomenologi. Mangfoldet av elever i skolen krever at spesialpedagogikk har behov for stor variasjon i innhold og organisering (Befring & Næss, 2019, s. 23). Innholdet i denne studien har kroppen som utgangspunkt og kan derfor bidra i spesialpedagogikkens variasjon. I tråd med fagfeltet har studien et flerfaglig preg med elementer fra kroppsfenomenologi, spesialpedagogikk, pedagogikk og sosiologi.

Kroppsfenomenologi

For å forstå kroppsfenomenologi kan bakgrunnen for perspektivet være nyttig. Fenomenologi ble grunnlagt av Husserl (1859–1939). Den filosofiske tradisjonen tar utgangspunkt i

menneskets erfaringer (Duesund, 1995, s. 32). Descartes (1596–1650) videreutviklet perspektivet ved å knytte fenomenologi til kroppen i et dualistisk perspektiv. Han mener kropp og tanke kan eksistere separat (Skårderud, 2011, s. 644). Et eksempel kan være når kroppen rammes av sykdom som kreft. Kroppen som objekt er uavhengig av tanken. Kroppen er i de siste tiår blitt en gjenstand for dyrkelse gjennom blant annet massemedier (Duesund, 1995, s. 15). Dyrkelsen kan relateres til kroppen som objekt.

Merleau-Ponty (1906–61) utfordret det dualistiske skillet ved å vektlegge at kropp og tanke alltid er i relasjon og sirkularitet (2012, s. 21). Når kroppen er syk, påvirker det tankene, og motsatt når kroppen er frisk. Vi er og har våre kropper (Duesund, 1995, s. 9). Våre erfaringer setter seg først og fremst i kroppen, og derfor er kroppen vårt grunnleggende utgangspunkt for å forstå oss selv i verden med andre (Duesund, 1993, s. 117).

Vi tar ofte kroppen for gitt og legger først merke til den når et kroppslig problem oppstår (Duesund, 1995, s. 51). Da kan kroppen oppleves nærværende ved å ta mye av oppmerksomheten vår. Beinene brekker og trenger gips. Når kroppen ikke fungerer som ønsket, kan den oppleves fraværende. Nærværende, fraværende kropp kan kalles en dysfremtredende kropp (Duesund, 1995, s. 50).

Gipsen viser en synlig skade på kroppen, men kroppen kan også oppleves problematisk uten at det synes. Det kroppsfilosofiske perspektivet utfordrer oss til å anerkjenne kroppen med og uten gips. Elevene kan oppleve kroppen som problematisk uten at det synes, for eksempel med ubehag i kroppen.

Når kroppen kjennes uproblematisk, kan kroppen glemmes. Når elevene glemmer egen kropp i møte med jevnaldrende, kan kroppen oppleves ønskelig, og denne opplevelsen kan omtales som den ekstatiske kropp (Duesund, 1995, s. 41).

Å forholde seg til egen kropp og til jevnaldrende

Når vi ser, hører, lukter og berører, erfarer vi verden (Duesund, 1995, s. 42). Vi kan forholde oss til egen kropp gjennom å være bevisste kroppen. Kroppen kan være avslappet eller anspent. Når vi er bevisste hva kroppen forteller oss, er vi før-refleksive (Duesund, 1995, s. 34). Når vi reflekterer over hva kroppen erfarer, endres den før-refleksive bevisstheten til en reflekterende bevissthet om det før-refleksive. «Uten å sanse omverdenen gjennom kroppen [...] kan vi heller ikke eksistere som reflekterende mennesker med språk og identitet» (Duesund, 1993, s. 113).

Det kan være utfordrende å reflektere over hva kroppen forteller oss hvis vi mangler språk om kroppen. Når vi mennesker er «værende-i-verden», betyr det at vi alltid forholder oss

til våre kroppar og andre (Heidegger, 2018, s. 24). Derfor kan et språk om kroppslige erfaringer gjøre hverdagen som «værende-i-verden» enklere å forstå og leve i.

Kroppen søker etter mening, og er dermed intensjonal med et blikk rettet mot noe eller noen (Duesund, 1995, s. 34). Hvis en elev ser en ønsket vennegruppe i skolegården, kan et blikk fra vennegruppa påvirke kroppen. Synet ser blikket. Hvordan kroppen reagerer kan gi indikasjon på hvordan relasjoner med jevnaldrende oppleves, blir sett på og funnet mening i (Duesund, 1993, s. 104).

Elevene kan oppleve forskjellige kroppslige reaksjoner ut fra hva de finner mening i. Mennesket søker mening gjennom handlinger (Sartre, 1993, s. 20). Eleven kan finne mening i å gå bort til vennegruppa. Handlingen kan hindres når hun får et stygt blikk fra andre. Elevens handling blir blokkert, og kroppen kan reagere med negative følelser når eleven blir hindret i meningen hun søker etter.

Kroppens reaksjoner kan være reaksjoner vi ikke ønsker eller vil forholde oss til. Eleven kan kjenne på skam, og reaksjonen kan oppleves ubehagelig. Derfor kan eleven undertrykke skammen ved å late som at kroppen kjennes komfortabel. I stedet kan eleven anerkjenne skamfølelsen med medfølelse. Bevisstheten om kroppens erfaringer dreier seg om å søke etter reaksjonen i seg selv, fremfor en spesifikk ønsket reaksjon (Skårderud, 2011, s. 641).

Elevene møter jevnaldrende i klasserom og friminutt på trinnet. Møtene gir kroppslige erfaringer når mennesket reflekterer over disse møtene (Skårderud, 2011, s. 647). Hvis eleven reflekterer over at blikket utløste ubehaget, blir en kroppslig erfaring gjort.

Læring og utvikling skjer «i og med den kulturen det [eleven] lever i» (Nilsen, 2017, s. 40). Kulturen elevene er en del av kan ikke avleses direkte, men den kan forstås gjennom handlingsmønstrene til elevene (Michelet, 2019, s. 35). Dominerende oppfatninger, normer og verdier kan utgjøre et handlingsmønster som kan bli veiledende for elevene på trinnet (Michelet, 2011, s. 140). Klasseromskultur kan være utslagsgivende for hvordan elever balanserer væremåte og innsats på skolen (Aasebø, 2010, s. 371).

Sammenlignet med barneskoleelever opplever ungdomsskoleelever at vennsrelasjoner er mest betydningsfulle i skolehverdagen (Michelet, 2011, s. 295). Derfor kan relasjoner med jevnaldrende være avgjørende for elevenes trivsel og faglige utvikling på skolen. Hvis elevene er bevisste sine egne kroppar og reflekterer over kroppen i møtet med jevnaldrende, kan læring skje.

Praktiske implikasjoner

Et utviklende handlingsmønster kan være preget av elever som setter seg inn i hva andre tenker, føler og erfarer som grunnlag for empati og vennskap mellom elevene (Utdanningsdirektoratet, 2020). Møter mellom elevene kan fremme samarbeid og kommunikasjon, der elevene finner mening i å håndtere uenigheter i fellesskap.

Enkelte elever kan få fortolkninger presentert før eleven selv får gjort sine egne erfaringer og opplevelser (Duesund, 1995, s. 32). Andres fortolkninger kan derfor påvirke elevens opplevelse og handlinger. Hvis en elev mener en annen er «teit» kan flere elever bli med på denne meningen, uten å fortolke ut fra egen kropp.

Når elevene opplever å være enige med andre, kan kropp og tanke oppleves uproblematisk. Opplevelsen kan relateres til den ekstatiske kropp (Duesund, 1995, s. 41). Et faresignal kan være å fremmedgjøre egen kropp ved å etterligne andres væremåte i kulturen som skapes gjennom andres forventninger (Duesund, 1995, s. 57). Elevene kan ta valg ut fra andres fortolkninger, og de kan være likegyldige til andre mulige fortolkninger. Mennesket kan dermed velge bevisst, men i ufrihet, fordi friheten baserer seg på en forutfattat likegyldighet (Sartre, 1993, s. 51).

I beste fall kan møtet med jevnaldrende oppleves utviklende for hva elevene retter blikket mot. Dette kan forklares gjennom at de kroppslige møtene blir en «forlengelse» av vår egen intensjonalitet (Duesund, 1995, s. 55). Forlengelsen kan føre til at kroppene som møtes skaper flere sider av samme fenomen (Merleau-Ponty, 2012, s. 41). Elevene kan med egne kroppslige erfaringer uttrykke sitt perspektiv og eventuelt utfordre jevnaldrendes opplevelser. Avstand fra andres fortolkninger kan skape supplerende perspektiver, og dette gjør læring mulig (Duesund, 1995, s. 55).

Barn og unge som framstår med bekymringsfulle handlinger og væremåter, er ofte preget av fastlåste samhandlingsmønstre med andre (Befring & Uthus, 2019, s. 506). Vi må virkeliggjøre vår egen tilværelse gjennom handlinger, og det innebærer å ta ansvar for seg selv og egen tilværelse (Bay, 1982, s. 39). Å lære å velge for å treffe egne avgjørelser er eksistensielt nødvendig (Freyr, 2021, s. 338). Skolen skal legge til rette for at elevene kan bryte med sine tidligere handlingsmønstre (Bay, 1982, s. 45). Samtaler om kroppen kan starte prosessen om å bryte tidligere handlingsmønstre.

Metode

Studien bygger på fem semistrukturerte, individuelle dybdeintervjuer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). I intervjuet ble tiendeklassingene spurt om sine opplevelser av relasjoner med

jevnaldrende. Elevene ble rekruttert fra to av tre klasser ved muntlig forespørsel av lærer på trinnet. Utvalg fra trinnet, fremfor klasse, kan ivareta mangfoldet samt at elevene kan oppleve jevnalderrelasjoner ulikt fra klasse til klasse, eller også ha venner utenom klassen sin.

Norsk senter for forskningsdata (NSD) og Institutt for spesialpedagogikk (UiO) har godkjent studiens formål og fremgangsmåte. Aktuelle elever ga skriftlig samtykke til å delta basert på utfyllende informasjon i tråd med forskningsetiske retningslinjer (NESH, 2021). Intervjuet foregikk med lydopptak i et skjermet grupperom. Identifiserende informasjon er anonymisert i transkripsjon, og elevene omtales med fiktive navn i analysen.

Transkripsjonene ble kodet ved hjelp av analyseprogrammet NVivo 12 (Befring, 2015, s. 115). Dataene ble analysert tematisk i flere faser, og kodene forandret seg i prosessen (Befring, 2015, s. 114). Utvalgte empiriske eksempler er valgt fra et stort datamateriale med mål om å belyse problemstillingen ut fra forskningsspørsmålene.

Analyse og drøfting

I fortsettelsen vil jeg med utgangspunkt i et kroppsfenomenologisk perspektiv presentere, analysere og drøfte elevers beskrivelser om opplevelsen av relasjoner med jevnaldrende på trinnet. Elevene omtales som Leo, Petter, May, Eva og Sanna. Leo synes jevnalderrelasjoner er vanskelig, mens May synes det er lett. Petter, Eva og Sanna synes opplevelsen varierer. Enkelte informanter får frem essensen i tematikken mest og er derfor fremhevet i analysen (Dalen, 2011, s. 87).

Å forholde seg til egen kropp og til jevnaldrende

Elevene beskriver blant annet at de er «redde», «livredde» og «stressa» når de forteller om opplevelsen av jevnalderrelasjoner. Misnøye, redsel og stress samsvarer lite med opplæringsens mål om et trygt og godt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring (Opplæringslova, 1998, § 9A-2). Hva elevene legger i å være livredde og stressa kan være interessant å reflektere over, og vi kan stille spørsmål om de faktisk er så livredde og stressa som det kan virke som. Vi kan i dagens samfunn høre mennesker si «jeg fikk så angst i dag, ass» om hverdagslige hendelser (Appelkvist, 2020). Redselen elevene beskriver, kan indikere at kroppen kjennes problematisk og dysfremtredende, slik Duesund (1995, s. 50) nevner.

Å være alene

Elevenes uttalte redsel bunner i å være «livredd for å sitte alene i friminuttene» og «bli utskuddet». Betydning av vennerelasjoner kan være avgjørende for elevers læring og trivsel (Michelet, 2019, s. 116). Det kan virke som om elevene opplever negative, kroppslige erfaringer når de blir værende alene. Petter beskriver at han «egentlig vil ha masse oppmerksomhet» fra medelever samtidig som han gjemmer seg bak hetta bakerst i klasserommet, «selv om alle visste jo at det var meg, men det [å få oppmerksomhet] var litt skummelt». Når Petter finner mening i å bruke hette over hodet som tildekning, kan det skyldes at han forsøker å ikke forholde seg til andre fordi det kan virke ubehagelig. Som værende-i-verden er forsøket en umulig oppgave, siden vi alltid forholder oss til oss selv og andre uavhengig av hvor ubehagelig det oppleves (Heidegger, 2018, s. 24). I Duesunds forståelse av tildekning kan det virke som om Petter forsøker å beskytte egen integritet fordi kroppen føles utsatt.

Det kan være nyttig for elevene å akseptere ubehag i kroppen, og deretter anerkjenne opplevelsen om å være alene. Ensomhet kan være en følelse mange kjenner på kroppen, også de som tilsynelatende har mange rundt seg. Sanna er del av trinnets største vennegruppe, men sier at også hun kan føle seg utenfor og at det er viktig for alle å vite.

Når ubehag som utenforskap oppstår, forteller May at det går utover hennes faglige læring når hun skal øve til prøve eller følge med i timen. Hun føler seg «såret», «irritert» og «sur», samtidig som hun tenker på «hva har jeg gjort galt [...] det er min feil». I stedet for å fokusere på følelsene som oppstår i kroppen hennes, stiller hun spørsmål til hvilke handlinger hun har gjort, eller ikke gjort. Hun kjenner igjen følelsene i kroppen ved å sette ord på dem, men kan virke mindre bevisst på hvorfor følelsene oppstår i utgangspunktet. Den før-refleksive prosessen er avgjørende når kroppen er vår primære forståelsesinstans (Duesund, 1993, s. 117). Det kan virke som om Mays refleksjoner kan forstås som en bevissthet om hennes egne handlinger med blikket rettet mot hvorvidt avgjørelsene treffer de andre fremfor hvordan de treffer hennes egen kropp. I stedet kan hun være bevisst på kroppen i avgjørelsen hennes, og fortelle om kroppens reaksjoner til de jevnaldrende. Hvis de gjør tilsvarende, kan forlengelse av Mays kropp oppstå, og i neste situasjon kan May handle med utvidet perspektiv.

Jevnaldrende påvirker kroppen

Petter beskriver at «man kan merke det ganske tydelig når man ikke har det bra og når man har det bra». Når han ikke har det bra med venner er hans kroppslige erfaringer «litt nedpå», «ikke så mye energi» og «litt slapp generelt». Motsatt opplevelse beskriver Petter som at kroppen kjennes «litt irritert når jeg ikke er med folk [vil være sosial]», «litt rastløs» og at han har en

«god del energi». Hvordan han opplever kroppen sin kan ifølge han selv være påvirket av hvordan han opplever å forholde seg til jevnaldrende. Vennskap kan bety mye for hvordan kroppen oppleves, og hvilke eventuelle handlingsvalg elevene tar ut fra de kroppslige erfaringene. Tidligere forskning indikerer at vennskap er mest betydningsfullt for elevene på skolen (Michelet, 2011, s. 295). Når Petter er «litt nedpå», vil han «ligge på rommet», men når han er «litt rastløs», vil han være sosial. Kroppens påvirkning kan få følger for Petters utvikling sosialt og faglig. Å forholde seg til venner som får deg til å føle deg bra, kan virke forlengende for egen kropp.

Hvis opplevelsen er motsatt av bra, kan risikoen øke for fremmedgjøring av egen kropp og opplevelse av en dysfremtredende kropp. Leo beskriver at hans sosiale liv med jevnaldrende «har gått til helvete». Han forteller at han ikke har det bra og ikke helt vet hva som «er greia». Han utdyper:

Jeg kan ikke huske, for jeg bare føler at alt, livet mitt har vært helt naturlig helt til nå. Jeg lurer på, et eller annet er forskjellig, det er et eller annet som har skjedd, og jeg vet ikke når eller hva [...] kanskje noe har skjedd med meg, kanskje hvordan jeg ser ut, eller hva jeg gjør og hva jeg liker, jeg, det er, det har jeg ikke kommet helt frem til enda.

Hans beskrivelser gir indikasjoner om refleksjoner uten å inkludere kroppslige erfaringer, altså det før-refleksive. Hans resonnement kan virke fornuftig og logisk. I dette sitatet kan det virke som om Leo søker etter logiske forklaringer basert på handlingsvalg og det utseendemessige med kroppen. Dette kan knyttes til Descartes betraktning om kroppen som et objekt, separat fra tanken. I kroppsfenomenologien er kroppen det primære uttrykket for å forstå oss selv og verden (Duesund, 1995, s. 113). Hvis Leo også stiller spørsmål til sine kroppslige erfaringer, inkluderer han kropp med tanken og sirkularitet kan oppstå (Duesund, 1995, s. 33). Sirkulariteten kan medføre at Leo søker etter mening på en annen måte enn hva han tilsynelatende gjør nå, og dette kan føre til at han treffer egne avgjørelser i større grad.

Praktiske implikasjoner

Hvordan elever opplever å forholde seg til egen kropp og til jevnaldrende kan få følger for deres handlinger. I dette tilfelle dreier praktiske implikasjoner om hvilke konsekvenser og virkninger elevene opplever i jevnalderrelasjoner.

Forlengelse av egen kropp

Relasjoner med jevnaldrende kan forandre seg over tid. Sanna beskriver at «det [jevnalderrelasjoner] blir nok ikke akkurat sånn som man ser for seg». Nye vennskap skapes, andre vennskap mistes. Ved å få nye venner forteller Sanna at du får «bredere sånn perspektiv da, på hvem man kan snakke med og sånn, og du lærer veldig mye om folk». Det kan virke som om hun opplever forlengelse av egen kropp ved å ha jevnaldrende som belyser andre perspektiver enn sitt eget. Kroppene blir to eller flere sider av et fenomen (Merleau-Ponty, 2012, s. 41). Hvis avstanden mellom menneskers perspektiver opprettholdes, kan læring skje (Duesund, 1995, s. 55).

Leo forteller at han synes det er interessant hvordan vennegrupper skapes og opplever at «når de [elever] kommer sammen, får de [gruppa] helt forskjellige ting, bare [ved å] være sammen så blir det noe nytt liksom». Hans beskrivelser kan indikere refleksjon over de kroppslige møtene og erfaringen som oppstår deretter (Skårderud, 2011, s. 647).

Petter erfarer nytten av flere perspektiver gjennom følgende beskrivelser: «[...] ikke alle er som deg liksom, fordi du er ikke den eneste person i verden her, det er mange [...] alle har forskjellige utgangspunkt, forskjellige synspunkt de prøver å se». Alle har hver sin subjektive opplevelse av relasjoner med jevnaldrende. Dette kan være lett å glemme i konflikter mellom jevnaldrende, der fokuset kan dreie seg om å ha rett eller feil, eller hvem sin opplevelse som er mest riktig ut fra hva som skjer. I kroppsphenomenologien er alles kroppslige erfaringer og refleksjoner riktige for den enkelte elev, og perspektivene kan oppleves som utviklende. I en konfliktsituasjon kan det å lytte til alles perspektiver være nyttig, uten mål om å komme frem til en fasit om hva som skjedde eller hvem som gjorde hva. Om å reparere vennskap sier Sanna at hun «tenker over og reflekterer litt, og setter seg inn i motsatte sin situasjon, og kanskje innrømme det om man tar litt feil». Egen opplevelse kan ikke være feil, for den er riktig for enkelteleven, men å konkludere med at alle skal være enige i sin opplevelse om hva som skjedde, kan være feil og viktig å unngå.

Fremmedgjøring av egen kropp

Opplevelsen av jevnalderrelasjoner kan variere. Petter opplever at relasjonen med de høylytte gutta er «noen ganger lett», men andre ganger blir han «veldig sliten og har egentlig lyst til å forlate alt og alle». Når gutta er høylytte, oppstår det et kroppslig ubehag hos Petter. Når kroppen kjennes ubehagelig, er én av strategiene hans å «endre meg litt [ved] å slutte å snakke om ting som dem da syns var teit [...] så da begynner jeg kanskje å roe meg litt ned på den

fronten og så kanskje gå inn på noen emner som kanskje de liker bedre». I stedet for å lytte til sine kroppslige erfaringer og fortelle kompisene om hvordan han opplever deres atferd, velger han å tilpasse seg vennenes handlingsmønster. Denne handlingen kan virke mer komfortabel enn å konfrontere kompisene med at han er uenig med dem. Å søke etter det komfortable kan virke positivt for elevene, men handlingen kan forsterke negativ atferd på trinnet.

En annen måte å tilpasse seg jevnaldrende på kan være å skjule egne kroppslige reaksjoner. May forteller at hun forsøker å skjule at hun er lei seg overfor venninnene fordi hun vil unngå at vennegruppas humør blir negativt preget. I stedet for å fortelle og vise at hun er lei seg, velger hun å skåne jevnaldrende for egne kroppslige erfaringer med en «maske» som tildekning.

I frykten for negative konsekvenser velger elevene å forholde seg nøytrale eller endre seg etter omgivelsene. Utfordringer for den enkelte elev kan være når fortolkninger blir presentert og gjeldende for enkelteleven, fremfor egne fortolkninger (Duesund, 1995, s. 32). Petter forteller at han gjerne vil være personen som «gjorde en endring [...] som turte å ta opp ting som ikke alle andre turte [...] å være liksom et navn som går inn i historiebøkene». Til tross for hans ambisiøse, personlige mål velger han å forholde seg nøytral fordi «da skjer det ingenting, da bare blir jeg der». Det kan virke som om han er komfortabel med avgjørelsen om å forholde seg nøytral til vennene. Interessant er det å drøfte om avgjørelsen hans tas fordi alternativet er å kjenne redsel for å sitte alene i friminuttet. Det kan virke som om Petter verken er komfortabel med den ene eller den andre avgjørelsen, men velger tilsynelatende med intensjon om det han anser som den beste løsningen for han i forsøket om å håndtere ubehagets alternativer.

Konsekvenser

Selv om elevene kan ha antagelser om mulige konsekvenser, kan uvitenheten om utfallet av deres handlinger oppleves ukontrollert. Jevnaldrelasjoner kan oppleves som både forutsigbare og uforutsigbare. Petter reflekterer over at en konfrontasjon kan føre til «mye piss mot meg [...] da kan jeg fort få litt vondt i hodet og bli jævlig sliten», mens Sanna beskriver «at det blir oppstyr [...] man blir sure på hverandre». Kroppen kan her anses som et møtepunkt mellom det kontrollerte og ukontrollerte. «Pisset» og «oppstyret» kan være utfordrende å forholde seg til i møte med jevnaldrende. I tillegg sitter elevene med en uttalt frykt om å være uten venner. Å forholde seg nøytral til jevnaldrende kan indikere at Petter unngår konfrontasjon, og at han heller velger å ignorere andres negative atferd som han i utgangspunktet «blir sliten av». Nøytralitet kan føre til at Petter opplever mer kontroll over hva andres reaksjoner kan være,

fremfor å ta utgangspunkt i sine kroppslige erfaringer og mulig miste kontrollen. Opplevelsene kan samsvare med beskrivelser fra klasseromsstudiet til Aasebø (2010, s. 379) om maktesløshet, liten innflytelse og risiko for ytterligere degradering. Hvis elevene velger å konfrontere andres oppførsel kan konsekvensen være å bli marginalisert i vennegruppa eller på trinnet.

Handlingsvalgene kan føre til ulike konsekvenser. Det kan virke som om elevene vektlegger negative konsekvenser i stedet for mulige positive konsekvenser elevene kan oppleve ved å handle ut fra egne kroppslige erfaringer. Dette kan dreie seg om at de mangler erfaring med å bryte handlingsmønstre, og at de mangler positive opplevelser ved eventuelt å bryte handlingsmønstre. Uten å bryte handlingsmønstre kan utviklingen stagnere hos enkeltelever og i fellesskapet.

Å bryte handlingsmønstre

Leo er én av dem som forteller om å bryte med handlingsmønstret på trinnet. Han opplever at andre oppfatter ham feil, og for at «de skal oppfatte meg riktig så må jeg liksom endre meg føler jeg». Videre i resonnementet kan det se ut som han endrer oppfatning:

Nå innser jeg det er en dårlig idé [...] jeg burde jo ikke endre meg for de andre, jeg burde endre, hvis jeg først ville endre meg, så vil jeg endre meg selv fordi jeg [...] vil det, fordi jeg tenker at «å ja, jeg ser på meg selv og jeg gjør noen ting som ikke er bra», da vil jeg endre det.

Ut fra Leos beskrivelser kan det virke som om han underveis i samtalen blir bevisst faresignalet om å fremmedgjøre seg selv, og velger å lytte til sine egne refleksjoner. Leo forteller at «hvordan jeg ser [ut] og liksom oppfører meg, det ga jeg litt opp [...] jeg bryr meg ikke hva andre tenker om meg da». Han uttrykker at han «vil ikke bli forskjellsbehandla, og sett på som skikkelig rar [...] [jeg] vil bare ha et normalt liv å leve, leve sånn jeg vil leve». Likevel opplever han vanskeligheter med å få seg venner, siden han har valgt å ta avstand fra «normaliteten». Det kan tyde på at jevnaldrende opplever det uvant at elever skiller seg ut fra flertallet, og derfor kan det å følge flertallet oppleves komfortabelt for egen kropp.

Selv om opplevelsen virker frustrerende i Leo sin kropp, sier han at ingen kan hjelpe, andre enn han selv. Han vurderer opplevelsen som at han må «bare trække igjennom det [vanskelighetene], og så er det sikkert noe bra på slutten». Det kan virke som at han reflekterer over mulige positive konsekvenser ved at det vanskelige går over, og at noe bra venter han. En mulig tolkning av at han ikke inkluderer kroppslige erfaringer i beskrivelsene er fordi den er

glemt, og fordi Leo finner mening i å følge opplevelsen av egen kropp for å treffe egne avgjørelser. Kroppen kan glemmes, som den ekstatiske kroppen, når Leo forholder seg til egen kropp, men kan også oppleves dysfremtredende i møtet med andre fordi han skiller seg fra hva fellesskapet forventer og finner ikke sin plass i fellesskapet. Å finne mening i positive konsekvenser kan bidra til et annet handlingsmønster enn handling med intensjon om å unngå negative konsekvenser.

Å treffe egne avgjørelser med kroppens språk

Petter beskriver at å «utforske» forskjellige vennegrupper kan være hensiktsmessig. Å lære å treffe avgjørelser etter egne intensjoner er eksistensielt nødvendig (Freyr, 2021, s. 338). Hvis elevene utforsker forskjellige vennegrupper før de tar sine handlingsvalg om hvilke venner de ønsker, kan sannsynligheten øke for at de treffer egne avgjørelser. Sanna forteller at hun synes det er viktig å ha noen hun har det «mer gøy med», og andre hun «kanskje [er] mer komfortabel med [...] så liksom litt av hvert er viktig». Forskjellige venner kan gi elevene ulike kroppslige erfaringer som oppleves utviklende. Dette kan bidra til at flere lag av mening åpnes i hvordan mennesket oppfatter kroppen og omgivelsene (Merleau-Ponty, 2012, s. XII).

Hos samtlige informanter beskrives interesse som sentralt i relasjoner med jevnaldrende. Ifølge Petter er det «lettere å snakke med folk hvis man har litt felles interesser». Sanna sier at det oppleves viktig at «man kan snakke sammen om ting» fordi «oppturer og nedturer [er] for alle». Hvis ei venninne forteller henne om sine kroppslige erfaringer og refleksjoner «er [det] ikke nødvendigvis alltid at man trenger liksom peptalk med en gang, men at man trenger å høre at ja, det er skikkelig kjipt, men det kommer til å ordne seg på en måte». Ved å svare på denne måten kan det virke som om May treffer i avgjørelsen om å anerkjenne kroppslig erfaring.

Petter forteller at ord kan spre seg lett på en negativ måte og «da er det ikke så lett i gjengen å åpne opp mot hverandre [...] det er flaut liksom [...] man vil helst holde ting litt for deg selv da». Hvis kroppen erfarer negative følelser, kan det virke risikofylt for Petter å snakke om kroppen. Uten språk om kroppen kan det være utfordrende å treffe egne avgjørelser med kroppen som utgangspunkt.

Eva beskriver at «alt kan jo fikses opp i så lenge man vil fikse det». Det kan virke som at Eva finner mening i viljen for å treffe egne avgjørelser. Petter kan finne mening i å lytte til kroppen når handling blokkeres og intense følelser kjennes i kroppen. Han sier:

[...] selv om det [vennskapet] går litt dårlig til tider, ikke gi det [vennskapet] opp helt liksom, selv om du ble pissed på av kompisen din. Ikke bli langsur med dem liksom, prøv å ordne opp så fort som mulig, ta

ti minutter, tjue minutter og vær pissed, også prøver du å ordne opp med en joke eller noe for eksempel, det kan ofte funke bra.

I beskrivelsene viser han til følelsen «pissed» (forbannet). Han vier tid til egen kropp før handlingsvalg skal tas. Det kan virke som om han gir råd om å forholde seg bevisst til egen kropp, for deretter å forholde seg til jevnaldrende gjennom handlingsvalg. Et slikt forslag er i tråd med før-refleksiv og reflekterende bevissthet, der kropp og tanke er i relasjon (Duesund, 1995, s. 34). En slik prosess kan føre til et handlingsvalg der eleven treffer avgjørelsen med en intensjon om å løse konflikten. I tillegg til å «ordne opp med en joke» kan Petter forsøke å gi kroppen et språk ved å sette ord på hva kroppen hans signaliserer.

Konklusjon

Studien undersøker hvordan elever opplever kroppen i relasjoner med jevnaldrende på 10. trinn. Elevene har opplevelser som kan relateres til å være livredd og komfortabel. Det kan virke som om enkelte elever kan foretrekke risiko for fremmedgjøring av egen kropp, fremfor å risikere å bli værende alene. Å være komfortabel er viktigere selv om det kan bety at elevene ikke lytter til egen kropp og egne fortolkninger. Hvis elevene unngår å lytte til egen kropp i møtet med en elevkultur preget av negativ atferd, kan konsekvensene få negative følger for elevenes trivsel og læring.

Flere elever kan bli bevisste hva egen kropp uttrykker og hvordan kroppen kan forstås. I tillegg lære seg å handle på eget ansvar basert på egne fortolkninger, og med intensjon om å treffe egne avgjørelser ut fra hva de finner mening i. Hvis flere elever bryter handlingsmønster, slik Leo er et eksempel på, kan jevnaldrende oppleve forlengelse av egen kropp. Dette kan føre til utvikling og læring som kan påvirke faglig og sosial utvikling. Kroppsfenomenologi kan med andre ord bidra i elevenes utvikling ved at deres opplevelser av jevnaldrende kan forstås gjennom kroppen.

Litteraturliste

- Appelkvist, R. (2020, 11. januar). Nei, du har ikke angst, du er bare litt bekymra. *NRK ytring*. Hentet fra https://www.nrk.no/ytring/nei_-du-har-ikke-angst_-du-er-bare-litt-bekymra-1.14851137
- Bay, J. (1982). *Avvikene og ansvaret: På vei mot konsekvenspedagogikk* (A. G. Eritslund, Overs.) Cappelen.
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Cappelen Damm akademisk.
- Befring, E. & Næss, K-A. B. (2019). Innledning og sammenfatning. I E. Befring, K-A B, Næss & R. Tangen (red.), *Spesialpedagogikk* (s. 23–48). Cappelen Damm akademisk.
- Befring, E. & Uthus, M. (2019). *Sosialt og emosjonelt sårbare barn og unge – utfordringer og muligheter*. I E. Befring, K-A B, Næss & R. Tangen (red.), *Spesialpedagogikk* (s. 500–520). Cappelen Damm akademisk.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Duesund, L. (1993). *Kroppen i spesialpedagogikken. En teoretisk og empirisk undersøkelse om fysisk aktivitet og selvoppfatning*. Doktorgradsavhandling, Universitetet i Oslo.
- Duesund, L. (1995). *Kropp, kunnskap og selvoppfatning*. Universitetsforlaget.
- Freyr, T. (2021). Om konsekvenspedagogikkens eksistensfilosofiske grunnlag. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 7, s. 335–346. <http://dx.doi.org/10.23865/ntpk.v7.3010>
- Frønes, I. (2010). *De likeverdige. Om sosialisering og de jevnaldrendes betydning*. (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Heidegger, M. (2018). *Væren og tid*. (L. Holm-Hansen, Overs.). Pax forlag.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Merleau-Ponty, M. (2012). *Kroppens fenomenologi*. (B. Nake, Overs.). Bokklubben.
- Michelet, S. (2011). *Elevene imellom. Elevkultur og deltakelse i læringsprosesser på småskole- og ungdomstrinn*. Doktorgradsavhandling, Universitetet i Oslo.
- Michelet, S. (2019). *Klassen som fellesskap. Elevkultur – faglig og sosial læring*. Cappelen Damm akademisk.
- NESH. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. Hentet

fra <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>

Nielsen, H. B. (2009). *Skoletid: jenter og gutter fra 1. til 10. klasse*. Universitetsforlaget.

Nilsen, S. (2017). «Kom som du er, og bli med oss». I S. Nilsen (red.), *Inkludering og mangfold – sett i spesialpedagogisk perspektiv* (s. 38–62). Universitetsforlaget.

Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova). (LOV-1998-07-17-61). Lovdata.

<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Sartre, J-P. (1993). *Eksistensialisme er humanisme*. (C. Hambro, Overs.). Cappelen forlag.

Skårderud, F. (2011). Den fenomenale kropp. Anti-Descartes. Den britiske skulptøren og billedkunstneren Antony Gormleys radikale kroppskunst. *Tidsskrift for norsk psykologforening*, 48 (7), s. 632–649.


Utdanningsdirektoratet. (2020). Overordnet del. *Sosial læring og utvikling*.

<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/sosial-laring-og-utvikling/?lang=nob>

Aasebø, T. S. (2010). Kjønn og skoletrøbbel. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 94 (5), s. 371–383. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2010-05-03>

Vedlegg

Vedlegg 1 Forfatterveiledning: Norsk pedagogisk tidsskrift

 Idunn Dette tidsskriftet ▼ | Søk i tidsskriftet | 🔍 | 🛒 | 👤 Logg inn | 🌐 NO ▼

TIDSSKRIFTER BØKER FAGOMRÅDER ▼ INFO ▼

Norsk pedagogisk tidsskrift UTGAVER OM REDAKSJON FORFATTER RETTIGHETER ABONNEMENT

Hjem / Norsk pedagogisk tidsskrift / Forfatterveiledning

INNLEVERING AV MANUS

Før du sender inn ditt manuskript til redaksjonen ber vi om at du leser forfatterveiledningen nøye, og sjekker at:

- forfatteropplysningene er fullstendige
- antall tegn med mellomrom ikke overskrider maksimumsgrensen
- noter og referanser er i henhold til veiledningens standard
- et kort abstrakt og nøkkelord på engelsk og norsk/svensk/dansk er inkludert

Manuskripter sendes til redaksjonen per e-post for vurdering: norskpedagogisktidsskrift@gmail.com.

Det er kun mulig å ha et artikkelmanuskript til vurdering av gangen.

NB: Ved antatt manus forplikter du deg samtidig til å være fagfelle på en artikkel.

KRAV TIL ARTIKLER

Forsknings- og fagartikler skal ikke overskride 35.000 tegn med mellomrom. Dette inkluderer alle elementer, sammendragene, litteraturliste, tabeller, etc.

Innhogg skal ikke overskride 12.000 tegn med mellomrom inkludert alle elementer.

Bokmeldinger skal være maksimalt 5600 tegn med mellomrom og introduseres med den aktuelle bokens forfatternavn, tittel, forlag, utgivelsesår og antall sider.

Tidsskriftet benytter seg kun av tre nivåer på overskriftene utover artikkelens tittel.

Alminnelige forkortelser staves etter norske rettskrivningsregler: osv., mfl., jf., o.l., bl.a., hhv. Når det gjelder mht., m.a.o. og pga. kan disse også aksepteres, men det er ønskelig at forfatteren skriver ordene helt ut. Forkortelsen f.eks. kan benyttes, men da må forfatteren påse at samme forkortelse benyttes gjennom hele artikkelen.

Manuskriptet skal inneholde følgende:

- Tittel
- Sammendrag, cirka 700 tegn, inkludert mellomrom
- 4–6 nøkkelord på det språket artikkelen er skrevet på
- Selve manusteksten
- Nummererte noter, organisert som sluttnoter
- Litteraturreferanser, alfabetisk ordnet

I eget dokument:

- Tittelside med tittel på artikkel, forfatters navn, tittel, institusjonstilknytning og e-postadresse, samt tekst til note med takksigelser, opplysninger om finansiering mm. dersom det er aktuelt.

REFERANSER

Referanser i tekst

Tidsskriftet bruker en norsk versjon av APA, 7. utgave.

- Referanser i teksten skrives med forfatterens etternavn og utgivelsesår, som vist her: (Hansen, 2009).
- Refereres det til flere publikasjoner fra samme forfatter, benyttes det komma

FØLG TIDSSKRIFTET

 Facebook

 RSS

mellom årstallene, som vist her: (Hansen, 2003, 2005, 2007).

- Henvises det til forskjellige publikasjoner fra samme forfatter fra samme år, angis det med bruk av a, b, c osv. etter årstallet (Hansen, 2003a, 2003b).
- Refereres det til flere forfattere, brukes semikolon mellom forfatterne, som vist her: (Caspersen, 1994; Møller, 2004).
- Henvising til publikasjon med tre eller flere forfattere: (Hansen et al., 2009)
- Refereres det med sidetall, skal det føres på denne måten: (Hansen, 2009, s. 53–54). Ved sitering av andre publikasjoner skal det benyttes sidetall ved henvisning.
- To forskjellige bøker av samme forfatter med oppgitte sidetall skilles med semikolon (Myrstad, 1996, s. 152–153; 2000, s. 37). Det samme gjelder ved to eller flere forskjellige forfattere. (Nistad, 1993, s. 18; Ibsen, 1976, s. 154–155).
- Hvis det ikke er forfatternavn på publikasjonen, henvises det til utgiveren som f.eks. (Utdanningsdirektoratet 2006).
- Hvis det er mer enn to forfattere, benyttes et al. (Andersen et al., 2000).
- &-tegnet blir også brukt ved sitater i brødteksten (Grimen & Molander 2008, s. 179).

Legg merke til følgende forskjeller fra amerikansk APA-standard:

- Vi skriver s. i stedet for p. og pp.
- Vi skriver red. i stedet for ed og eds.
- Når det er flere forfattere eller redaktører, skal det ikke være komma foran &.
- Bruk tankestrek mellom to årstall/sidetall i stedet for bindestrek (s. 22–25, 1930–2010).

Forfatteren selv forventes å sjekke at litteraturlisten innehar alle referanser det er henvist til i artikkelen. Tidsskriftet tar ikke ansvar for å rette opp i manglende referanser, og mangler kan føre til forsinkelser i en eventuell publisering av artikkelen.

Referanseliste

All henvist litteratur skal stå alfabetisk og med fullstendige opplysninger i egen litteraturliste bakerst, med overskriften «Litteratur». Forfatteren må følge tidsskriftets mal for litteraturliste, se eksempler nedenfor.

- Monografi: Dale, E. L. (2009). *Læreplan i et forskningsperspektiv*. Universitetsforlaget.
- Artikkel i antologi: Harnæs, H. & Storhaug, M. (2001). NSM og miljøundervisning. I S. Sjøberg (red.). *Fagdebattikk. Fagdidaktisk innføring i sentrale skolefag*. Gyldendal Akademisk.
- Artikkel i tidsskrift: Shulman, L. (1991). Ways of Seeing, Ways of Knowing: Ways of Teaching, Ways of Learning about Teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 23 (5), s. 393–395. (Tallene står hhv. for volum, nummer og sider).
- Doktorgradsavhandling: Kvalbein, I. A. (1998). *Lærerutdanningskultur og kunnskapsutvikling*. Doktorgradsavhandling, Universitetet i Oslo.
- Rapporter uten forfatter: Norges forskningsråd (1994). *Samfunnsrettet utdanningsforskning*. Norges forskningsråd.
- Rapporter med forfatter: Lidén, H. & Bentzen, T. (2008). *Kjønnslemlestelse i Norge* (ISF-rapport nr. 8/2008). Institutt for samfunnsforskning.
- Offentlige dokumenter: NOU 2000: 14. *Frihet med ansvar. Om høgre utdanning og forskning i Norge*. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Stortingsmeldinger før 2009: St.meld. nr. 11 (2008–2009). *Læreren. Rollen og utdanningen*. Kunnskapsdepartementet.
- Stortingsmeldinger etter 2009: Meld. St. 16 (2010–2011). *Nasjonal helse- og omsorgsplan (2011–2015)*. Helse- og omsorgsdepartementet.
- Upubliserte tekster: Nielsen, V. (1999). *Fra slagteriets indre*. Sociologisk Institutt (upublisert).
- Tekster uten angivelsesår: Specialarbejderforbundet i Danmark (u.å). *Medbestemmelse*. Specialarbejderforbundet.
- Henvising til publikasjon med en eller to forfattere: Gilje, N. & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Universitetsforlaget.

- Henvisning til publikasjon med tre til 20 forfattere: Wenger, E., McDermott, R. & Snyder, W. M. (2002). *Cultivating communities of practice*. Harvard Business School Press. (I referanselista skal navnet til alle forfatterne være med.)
- Henvisning til publikasjon med 21 eller flere forfattere: Thorsen, J., Berg, P., Brinck, M., Olsen, S., Hansen, S., Nilsen, S.,... Williamsen, C. (2002). *Constructing web sites*. Fiktivt forlag.
- Bruk av nettadresser: OECD (2007). *PISA – The OECD Programme for International Student Assessment* [PISA Brochure]. Hentet fra <http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/51/27/37474503.pdf>.

DOI-referanser

Referansene skal alltid inkludere DOI (digital object identifier) for kilder som har dette. DOI skal være en klikkbar URL og plasseres til sist i referansen. Hvis du er usikker på hva DOI-koden til en referanse er, eller om en DOI-kode finnes, kan du gjøre et raskt søk etter tittel, forfatternavn osv. på <http://search.crossref.org/>.

SITAT I TEKSTEN

Sitater på mindre enn tre linjer skrives fortløpende i teksten med bruk av anførselstegn.

Sitater på tre linjer eller mer markeres med innrykk og skriftstørrelse 10 uten anførselstegn.

TABELLER, FIGURER OG ILLUSTRASJONER

Tabeller må leveres i et redigerbart format, det vil si at rader og kolonner kan justeres. Tabeller nummereres fortløpende og plasseres på riktid sted i manus.

Figurer og øvrige illustrasjoner leveres i egne dokumenter. Disse nummereres fortløpende. Marker hvor i manuskriptet hvert element skal plasseres, slik [tabell 1 omtrent her].

Av hensyn til sitatretten må alle illustrasjoner være relevante og anses som komplement til teksten.

Alle tabeller, figurer og illustrasjoner som benyttes i manuskriptet må være tillatt å publisere. Dersom det ikke er forfatteren selv som har laget figuren, skal navnet på tegner eller fotograf oppgis i figurteksten. Forfatteren innhenter selv tillatelse til bruk av tidligere trykte illustrasjoner. Illustrasjoner må ha oppløsningsgrad på minst 300 dpi.

NOTER

Det benyttes kun sluttnoter i tidsskriftet. Antall og omfang av noter bør reduseres til et minimum. Noter brukes kun til faktaopplysninger og henvisninger som vil virke forstyrrende i teksten. Sluttnoter plasseres etter litteraturlisten med overskrift «Noter», og de markeres fortløpende i teksten med bruk av notetall.

PUBLISERINGSETIKK

Redaksjonen er opptatt av at det som publiseres i tidsskriftene, er av høy faglig kvalitet og følger internasjonale etiske standarder for vitenskapelig publisering. Tidsskriftet følger retningslinjene til Committee of Publication Ethics (COPE).

VURDERINGSPROESSEN

Tidsskriftet har dobbelt-blind fagfellevurdering. Manuskripter som sendes inn til vurdering skal være anonymisert. Det betyr at forside og forfatteromtale må være i et separat dokument og at alle eksplisitte selvreferanser må anonymiseres.

Forfatter får tilbakemelding på e-post fra redaktøren etter at manuskriptet har vært til fagfellevurdering. Forfatter vil i den forbindelse informeres om artikkelen godkjennes som den er, godkjennes med mindre revisjoner, godkjennes med større revisjoner eller refuseres. Hvis redaktøren ber om revisjoner vil forfatter få en frist for dette.

Forfatter får tilsendt ett eksemplar av 1. korrektur. Rettelser må sendes til redaksjonssekretær innen tre dager etter mottatt korrektur. Det skal ikke foretas rettelser mot manus. Forfatter blir eventuelt belastet for slike endringer.

ETTER PUBLISERING

Forfatter vil motta et eksemplar av tidsskriftet i papirversjon, så fremt redaksjonen har mottatt din postadresse. Forfatter mottar også pdf av artikkelen når den er publisert.

RETTIGHETER

Artikler gjengitt i tidsskriftet reguleres av bestemmelser gjengitt i Avtale om normalkontrakt for utgivelse av litterære verk i tidsskrift av 10. november 2010 mellom Den norske Forleggerforening og Norsk faglitterær forfatter- og oversetterforening. Avtalen kan leses på <http://www.nffo.no>.

Artikler gjengitt i tidsskriftet vil bli lagret og gjort tilgjengelig på Idunn, Universitetsforlagets database for elektronisk distribusjon av tidsskrifter (www.idunn.no).

INNLEVERING AV MANUS

Manuskripter sendes til redaksjonen per e-post for vurdering: norskpedagogisktidsskrift@gmail.com.

«Livredd» og «komfortabel»

**Elevs opplevelser av relasjoner med jevnaldrende
på 10. trinn – sett i et kroppsfenomenologisk
perspektiv**

Malene Hellern Folkvord
malenhf@student.uv.uio.no

Institutt for spesialpedagogikk
UNIVERSITETET I OSLO