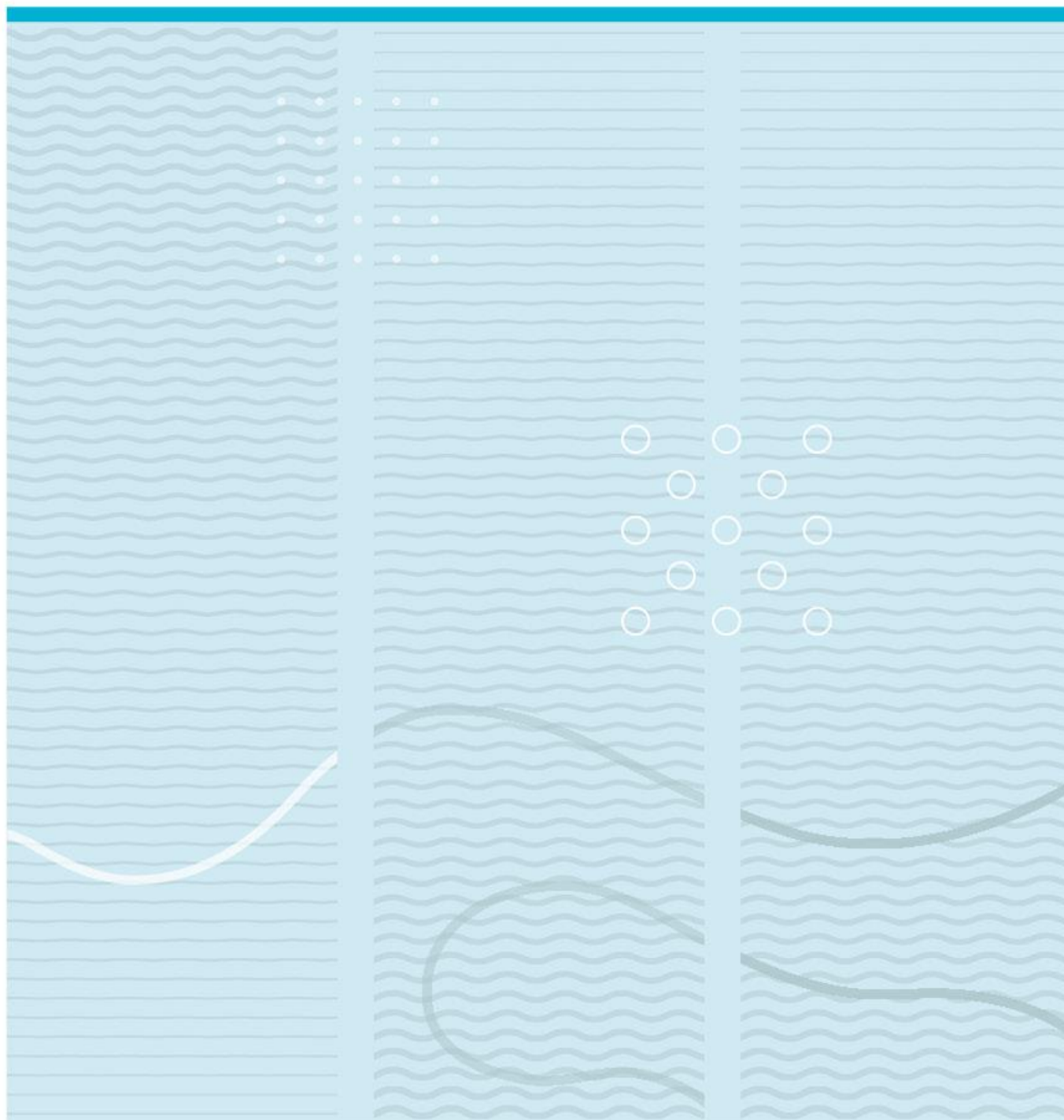


Marte Kleiverud Johansen

## Organisert vennlig berøring i skolen

En kvalitativ studie om hvordan elever på småskolen kan oppleve bruk av organisert vennlig berøring.





Universitetet i Sørøst-Norge  
Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap  
Institutt for pedagogikk  
Postboks 4  
3199 Borre

<http://www.usn.no>

© 2024 Marte Kleiverud Johansen

Denne avhandlingen representerer 45 studiepoeng

## Sammendrag

Hensikten med dette masterprosjektet har vært å få innsyn i elever på småtrinnet sine erfaringer og opplevelser med bruk av organisert vennlig berøring i skolen. Interessen for dette temaet ble tent etter et praksisopphold der en lærer organiserte det som der ble kalt «massasje», hvor elevene masserte hverandre i par. Jeg ønsker med denne oppgaven å belyse hvilken betydning fysisk kontakt gjennom berøring kan ha for de yngste barna i skolen, med vekt på elevenes syn. Studien har et kvalitativt forskningsdesign, og det er gjennomført to semistrukturerte fokusgruppeintervju med ulike elever fra 2.trinn som informanter. Ved hjelp av deres utsagn, og studiens teorigrunnlag, ønsker jeg med prosjektet å besvare følgende problemstilling:

*Hvordan kan elever på småtrinnet oppleve bruk av organisert vennlig berøring i skolen?*

For å bearbeide og analysere datamaterialet ble det benyttet Braun & Clarks refleksive tematiske analyse. Blant hovedfunnene som ble gjort, viste det seg at elevene på generell basis opplevde at berøringen har en beroligende virkning på dem, og at det er et godt tilskudd i skolehverdagen. Studien konkluderer med at organisert vennlig berøring kan virke stressdempende og bidra til selvregulering forutsett at berøringen som blir gjort oppleves behagelig for den enkelte. Lærerens rolle ble også belyst, og det ble tydelig at for at organiseringen skal fungere, kreves det en årvåken lærer med tydelige rammer. At organisert vennlig berøring kan gi trening i å sette, men også respektere andres grenser, er blant de viktigste slutningene mine, da trening på dette fra ung skolealder vil kunne få stor betydning for elevenes evne til å sette og respektere grenser i eldre alder.

# Innholdsfortegnelse

<b>Sammendrag</b> .....	<b>2</b>
<b>Innholdsfortegnelse</b> .....	<b>3</b>
<b>Forord</b> .....	<b>4</b>
<b>1 Innledning</b> .....	<b>6</b>
1.1 Presentasjon og bakgrunn for tema .....	6
1.1.1 Aktualitet	6
1.1.2 Formål	8
1.2 Problemstilling og avgrensning .....	9
1.3 Begrepsavklaring .....	9
1.4 Oppgavens struktur .....	10
<b>2 Teori, forskning og sentrale dokumenter</b> .....	<b>12</b>
2.1 Tidligere og relevant forskning .....	12
2.2 Skolens mandat og lærerrollen .....	13
2.2.1 Lærerrollen	14
2.3 Barns grunnleggende behov .....	16
2.3.1 Barns trygghetsbehov .....	17
2.3.2 Barns emosjonelle og sosiale behov .....	17
2.4 Den tredelte hjernen – en bruksavhengig hjerne .....	18
2.4.1 Sanseshjernen, følelhjernen og tenkehjernen .....	19
2.4.2 Elefanten og rytteren – en metafor for hjernen .....	20
2.5 Psykisk helsefremmende arbeid i skolen .....	21
2.5.1 Hva er psykisk helse? .....	21
2.5.2 Mestring og selvregulering som viktige begrep innad skole og psykisk helsevern .....	22
2.6 Avspenning .....	24
2.6.1 Avspenningsresponsen .....	24
2.7 Betydningen av fysisk berøring .....	25
2.7.1 Taktil stimulering og barns utvikling .....	26
2.7.2 Fysisk berøring og velvære .....	27
2.7.3 Fysisk berøring og medmenneskelige forhold .....	28
2.7.4 Fysisk berøring og resiliens .....	30

2.8	Etiske refleksjoner .....	31
<b>3</b>	<b>Forskningsstrategi .....</b>	<b>32</b>
3.1	Vitenskapsteoretisk ståsted .....	32
3.1.1	Fenomenologi	32
3.1.2	Hermeneutikk	32
3.2	Utvalg .....	33
<b>4</b>	<b>Metode .....</b>	<b>35</b>
4.1	Kvalitativ metode .....	35
4.2	Metode for datainnsamling.....	36
4.2.1	Fokusgruppeintervju .....	36
4.2.2	Intervjuguide	37
4.3	Analysemetode og analyseprosess.....	38
4.3.1	Transkripsjon	38
4.3.2	Refleksiv tematisk analyse.....	39
4.4	Vurdering av studiens kvalitet .....	44
4.4.1	Reliabilitet	44
4.4.2	Validitet	45
4.4.3	Etiske overveielser .....	47
4.4.4	Barn som informanter .....	48
<b>5</b>	<b>Presentasjon og drøfting av resultat .....</b>	<b>50</b>
5.1	Tematisering av innsamlet data .....	50
5.2	Resultat – Massasje påvirker samspillet i klasserommet.....	51
5.2.1	Drøfting – Massasje påvirker samspillet i klasserommet .....	53
5.3	Resultat – Ulike barn liker ulik berøring .....	58
5.3.1	Drøfting – Ulike barn liker ulik berøring.....	60
5.4	Resultat - Massasje med faste og trygge rammer .....	62
5.4.1	Drøfting – Massasje med faste og trygge rammer .....	64
<b>6</b>	<b>Avsluttende drøfting .....</b>	<b>69</b>
6.1	Veien videre .....	71
	<b>Litteratur.....</b>	<b>72</b>
	<b>Vedlegg.....</b>	<b>77</b>
	<b>Forord</b>	

Med dette er min femårige reise til å bli ferdigutdannet lærer over. Det har vært en innholdsrik reise, hvor jeg har fått mulighet til å utvikle meg som menneske, og å danne meg en egen læreridentitet. Det har vært spennende å kunne arbeide med følgende oppgave i den avsluttende perioden, og jeg håper at oppgaven kan vekke interesse hos deg som ansatt i skolen, kommende lærer eller ellers interessert. Videre vil jeg gjerne rette min takk til alle involverte som har støttet meg i prosjektet.

Først og fremst vil jeg gjerne rette min takk til elevene som stilte til intervju. Uten dem ville jeg ikke fått innsyn i deres verden. Takk til elevenes lærere som tilrettela for at jeg kunne holde intervju med deres elever, og ikke minst foreldrene som godkjente deres barns deltakelse. Takk for at dere tok dere tid til å bidra til min oppgave! Jeg vil gjerne gi en takk til veilederen min Janne Madsen for gode tilbakemeldinger, innspill, samt svar på dumme og kloke spørsmål underveis. Jeg vil også gjerne takke medstudenter i masterveiledningsgruppen, for tips og støtte også etter endt gruppeveiledning. Takk for at vi har kunnet holde kontakten også i sluttperioden med individuelle veiledninger.

Sist, men absolutt ikke minst, ønsker jeg å takke familie og venner for støtte og oppmuntring. Og takk til min kjæreste, Christopher! Takk for at dere til stadighet gir meg troen på min egen evne og suksess. Nå står et nytt spennende kapittel meg i møte som nyutdannet lærer, og jeg gleder meg til å ta fatt!

Drammen, juni 2024

Marte Kleiverud Johansen

# 1 Innledning

I denne studien vil jeg undersøke hvordan barna opplever bruk av organisert vennlig berøring i skolen. Jeg har valgt en kvalitativ tilnærming for å samle inn datamateriale gjennom intervju med elever. I dette kapitlet vil jeg presentere bakgrunnen for valg av tema, problemstilling, avgrensning og begrepsavklaring, og til slutt en oversikt over strukturen i oppgaven.

## 1.1 Presentasjon og bakgrunn for tema

Under et av mine praksisopphold fikk jeg observere at en lærer holdt en «massasjeøkt» sammen med sine daværende 1.klassinger. Elevene satt da i samling i par og «masserte» hverandre etter tur. Læreren spilte av en lydfil med beroligende musikk der en stemme fortalte elevene hva de skulle gjøre. De skulle blant annet prikke på hodene til hverandre med fingrene for å imitere regn, og lage sirkler på hverandres rygg. Stemmen presiserte at man skulle hele tiden ha trygge hender, og når massasjen var ferdig skulle eleven som mottok massasjen si «Takk for massasjen». Læreren var svært positiv og kunne fortelle om tidligere positive erfaringer med massasje. Etter samtale med medstudenter som også hadde vært borti massasje i egen praksis, og etter leste nyhetsartikler på nettet om massasje i skolen, fikk jeg inntrykk av at bruk av slik massasje ikke er helt uvanlig. Jeg ble allikevel forbauset over hvor lite forskning jeg kunne finne på feltet. Dette ga meg motivasjon og lyst til å undersøke tematikken i egen masteroppgave. Jeg ble nysgjerrig på hvilken virkning bruk av organisert vennlig berøring (eller massasje som de kalte det her) eventuelt kan ha i skolen, men aller mest nysgjerrig ble jeg på elevenes egne opplevelser av bruken.

### 1.1.1 Aktualitet

Ser vi på tall fra Ungdata-undersøkelsen 2022, kan vi få et bilde av hvordan det står til norsk ungdom. Tallene viser at det generelt står bra til med ungdommen, og at de aller fleste gir uttrykk for en hverdag preget av glede, mestringsfølelse og framtidsoptimisme. At hovedbildet er positivt, betyr derimot ikke at alle har det bra. På skalaen for tilfredshet, plasserer hver tiende ungdom seg under midtpunktet, og ytterligere andre gir uttrykk for at de sjeldent eller aldri føler seg nyttige. Hver fjerde ungdom gir uttrykk for at de sjeldent eller aldri er optimistiske om fremtiden (Bakken, 2022, s, 10). Tallene for skoletrivsel sier at 86 % trives på skolen, men at over halvparten rapporterer at de ofte eller svært ofte blir stresset av skolearbeidet (Bakken, 2022, s. 4).



FNs barnekonvensjon slår fast at alle barn skal ha rett og plikt til utdanning (Barnekonvensjonen, 1989, art. 28). Dermed blir skolen viktig for barn og unges psykiske helse, nettopp fordi den praktisk talt når alle. Elevenes psykiske helse og skoleprestasjoner har en gjensidig påvirkning av hverandre (Ogden, 2020, s. 171) og det vil derfor være naturlig å tenke at det vil være nyttig for skolen å arbeide psykisk helsefremmende på lik linje med undervisning og læring. Helsevesenet har hovedansvaret for behandling av psykisk psyke barn og unge, men undervisningsansvaret for disse elevene ligger likevel hos skolen. Det skal sies at skolen alltid har hatt en aktiv rolle i arbeid for folkehelse knyttet til sykdomsbekjempelse og sunne livsvaner, men når folkehelsearbeidet i økende grad beveger seg mot psykisk helse, øker forventningene til skolens bidrag i dette arbeidet også (Ogden, 2020, s. 171-172). At 14% av norske elever ikke trives på skolen, og at over halvparten blir stresset av skolearbeidet, kan sende et signal om hva det trengs å arbeides med i skolen. Det trengs å arbeide for økt skoletrivsel blant elevene, men også arbeid med livsmestring.

I tråd med den nye læreplanen *Kunnskapsløftet 2020* (forkortet LK20), trådte *Folkehelse og livsmestring* inn som én av tre tverrfaglige temaer. «Livsmestring dreier seg om å kunne forstå og å kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv. Temaet skal bidra til at elevene lærer å håndtere medgang og motgang, og personlige og praktiske utfordringer på en best mulig måte» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). Aktuelle områder innad i temaet er blant annet mellommenneskelige relasjoner, å kunne sette grenser og respektere andres, og å kunne håndtere tanker, følelser og relasjoner (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13).

Gjør man et enkelt søk på google med «massasje i skolen» som søkeord, dukker det opp i underkant av 20 nyhetsartikler som omhandler massasje i grunnskolen. Her nevnes positive effekter som mer ro, stressdemping og høyere konsentrasjon (Helland, 2004). Med publiseringsdato fra tidlig 2000-tallet, og fram til i dag, betyr det at massasje har vært en norsk praksis i minimum 20 år, men at praksisen allikevel har vært lite dokumentert. Selv om det er lite forskning knyttet til berøring i skolesammenheng, produseres det stadig nyere forskning som gir oss flere svar på hva som generelt skjer ved berøring (Ertner, 2014, s. 60). Forskningen har avdekket at berøring er livsviktig for oss, som betyr at vi også kan snakke om underernæring når behovet for berøring ikke er møtt (Ertner, 2014, s. 46). Ved innføringen av minstenormen for lærertetthet 2018, ytterligere skjerpet 2019, ble det satt en øvrig grense for hvor mange elever det i offentlige skoler skal være per lærer. For 1.-4. trinn er gjeldende minstenorm 15 elever per lærer, og 89% av skolene oppfylte normen for disse trinnene skoleåret 2023/24 (Kjendsli, 2024). Det vil si at hver tiende skole i Norge ikke oppfylte kravet, og at det var klasser der læreren hadde ansvar for flere elever enn normen tilsier. Man kan

spørre seg om det i det hele tatt er mulig for en lærer å skulle dekke 15 barn, og oppover, sitt behov berøring og nærkontakt. Kan organisert vennlig berøring være en gunstig måte å «effektivisere» og «sikre» positiv berøring for alle elevene?

### 1.1.2 Formål

Simon (1986) skriver følgende om virkningen av berøring:

Det er ikke noe magisk ved berøring – ingenting du trenger å dra til India (eller California) for å lære av en guru. Det er ganske enkelt slik at selve berøringen gir en direkte, umiskjennelig og nonverbal bekreftelse på at du er et menneske. Det er det hele, og det virker til stadighet, igjen og igjen. Det er ingen grenser, ikke noen bivirkninger – du vil ikke engang legge på deg! (s. 95)

Peloquin (1989) på sin side skriver at «There is a power to touch, and a magic. Some call it mystery» (s. 299). Det kan både oppleves og forstås som spesielt at berøring, i sin enkelthet, kan være så kraftfull, samt betydningsfull (Ertner, 2014, s. 60) enten man tenker på den som noe magisk eller ikke. I dagens samfunn finnes det en frykt for at berøring skal bli sett på som mistenkelig og upassende. Som en konsekvens vil mange barn kunne gå glipp av den viktige berøringen de trenger for å blomstre i tilværelsen (Pringle et al., 2018, s. 344). Vi kjenner til nødvendigheten av og verdien av fysisk kontakt, men også tidsklemma og sider ved vår velferd kan føre til et berøringstap for oss. Ser vi tilbake til gamledager var det for eksempel ikke egne rom eller senger for alle. Dette la i seg selv til rette for naturlig nærhet. I dag har de fleste husstander mulighet til å gi egne rom og senger for alle. I tillegg har den teknologiske utviklingen gjort det mulig for oss å «holde» kontakten med hverandre uten at vi fysisk er nær hverandre, som har mange fordeler i et langstrakt land og for kontakt på tvers av landegrenser. Hvilke utilsiktede følger kan dette få, med den kunnskap om at berøring og nærkontakt er et så elementært behov (Ertner, 2014, s. 46)? Man kan vel tenke seg at også disse behovene likeledes gjelder i skoletiden, som tiden vi er hjemme?

Barns erfaringer og perspektiver har lenge hatt liten plass i utdannings- og samfunnsvitenskapelig forskning. Bruken av barn som informanter har lenge blitt ansett som forskningsmetodisk lite tilfredsstillende, da man mente det var utfordrende å få pålitelige data. I dag synes det å være bred enighet om viktigheten av å lytte til barns stemmer i forskning. Dette skyldes flere faktorer, blant annet en økt vektlegging av barns rett til å bli hørt, forsterket gjennom FNs barnekonvensjon, som har vært en viktig drivkraft i mange land. I dag stiller det norske lovverket på utdannings- og

oppvekstområdet tydelige krav om at barn skal høres, og at deres meninger skal tillegges stor vekt (Tangen, 2010, s. 319).

Jeg ønsker med denne oppgaven å belyse hvilken rolle kjærlig og omsorgsfull berøring har i barns liv for en sunn og normal utvikling. Jeg vil med denne oppgaven forsøke å gi en dytt i en retning, der vi som barns profesjonelle omsorgspersoner vet og ser verdien i å utøve naturlig og omsorgsfull fysisk berøring for de barna vi jobber med i skolen. På bakgrunn av at en minstenorm på 15 elever, som kan gjøre det utfordrende for en lærer å skulle utøve fysisk omsorg til alle elevene, ønsker jeg å utforske elevenes opplevelse med organisert vennlig berøring i form av massasje. Jeg ønsker å fremme de eventuelle virkningene elevene opplever at berøringen har på dem, og hvilke hensyn og rammer elevene fremmer som viktig for at organisert vennlig berøring skal bli en positiv opplevelse for elever. Først og fremst er jeg nysgjerrig på om elevene opplever at berøringen har noe for seg i det hele tatt.

## 1.2 Problemstilling og avgrensning

Jeg ønsker i dette prosjektet å intervjuere elever som allerede deltar i organisert vennlig berøring i skolehverdagen for å få tilgang på deres opplevelser og erfaringer med bruken. «Problemstillingen er det spørsmålet du vil undersøke» (Blikstad-Balas & Dalland, 2021, s. 24), og jeg har kommet frem til følgende problemstilling som jeg har til hensikt å besvare gjennom denne oppgaven:

*Hvordan kan elever på småtrinnet oppleve bruk av organisert vennlig berøring i skolen?*

Jeg har valgt å begrense oppgaven til å omhandle opplevelsene til elevgruppen som helhet. Jeg vil derfor ikke sette spesifikt fokus på elever med særskilte behov, som elever med traumer, autisme eller andre særskilte behov, som vil kunne ha stor betydning for hvilke elevhensyn som må tas i betraktning i planlegging og gjennomføring av vennlig berøring. Jeg vil likevel påpeke at individuell tilpasning i forhold til denne elevgruppen er viktig når man gjennomfører vennlig berøring som opplegg i praksis.

## 1.3 Begrepsavklaring

I oppgaven vil jeg benytte begrepene *massasje*, *vennlig berøring* og *berøring*. Massasje er ifølge Store medisinske leksikon «en behandlingsform som består i bearbeidelse av underhudsvev og muskulatur med spesielle håndgrep» (Mæhlum, 2021). Her nevnes blant annet stryking, knaing,

gnidning og banking, og at massasje benyttes for økt fysisk og psykisk velvære ved å løsne opp spenninger og stress (Mæhlum, 2021). I min problemstilling benytter jeg ordet vennlig berøring om «snill» berøring i form av (påkledd) overflatemassasje. Det elevene kaller massasje, er en form for slik vennlig berøring, og har ikke til hensikt å arbeide med underhudsvev og muskulatur. Det er en bevisst berøring som vil si at berøringen er målrettet med en spesifikk intensjon, altså berøring for berøringens skyld (Ertner, 2014, s. 58), der elevene har som fokus å gjøre den andre godt. Jeg ønsker at leser gjør seg oppmerksom på dette skillet mellom den vennlige berøringen elevene kaller massasje, og behandlingsformen massasje. Jeg vil i hovedsak referere til massasje som vennlig berøring gjennom teksten, men jeg vil også komme innom massasje som behandlingsform. Det vil i disse tilfellene bli gjort tydelig for leser at det er behandlingsformen jeg referer til.

I første omgang handler massasje om berøring, et fenomen som i seg selv fortjener omtale. Å bli berørt innebærer mye for et menneske: Fordi vi ikke kan berøre andre uten at vi selv blir berørt, vil det oppstå en gjensidighet gjennom hudkontakten. Da kunstneren Michelangelo skulle male *Skapelsen* i taket på Det sixtinske kapell, ble dette gjort ved at Gud berører Adam, det første skapte mennesket. Berøringens betydning og viktighet kan uttrykkes som at det er gjennom den fysiske nærkontakten med andre, at man kroppslig sett blir til. Gjennom berøringen vil vi bli klar over at det finnes et «jeg» og et «du». Vi kan si at kroppskontakten bekrefter «jeg-følelsen», og at berøring er livsnødvendig. Det er gjennom berøringen at vi kommer i kontakt med oss selv, men også den vi berører eller blir berørt av (Kråkenes, 2009. s. 32-33). Berøring vil bli et viktig og hyppig brukt begrep gjennom min oppgave.

## 1.4 Oppgavens struktur

Denne masteroppgaven består av sju kapitler, en litteraturliste og vedlegg:

Kapitteloversikt med kort forklaring/oppsummering:

*Kapittel 1 – Innledning:*

Presentasjon av studiens tema med bakgrunn for valg av tema, presentasjon av problemstilling, avgrensning og begrepsavklaring.

*Kapittel 2 – Teori, forskning og sentrale dokumenter:*

Presentasjon av aktuell forskning, teori og sentrale dokumenter som er relevant for studiens tema. Forskningen som presenteres er primært internasjonal, der mye er fra England, noe fra Sverige og noe fra USA. Av teori vil skolens mandat og lærerrollen presenteres med relevante skolerelaterte dokumenter. Videre vil barns grunnleggende behov, den tredelte hjernen, skolens arbeid med psykisk helse, avspenning og betydningen av fysisk berøring presenteres. Her er det valgt å blande teori, forskning og sentrale dokumenter i samme kapittel for å skape flyt, men jeg vil gjøre leser oppmerksom på at de sentrale dokumentene som trekkes frem, primært styringsdokumenter, ikke er teori.

### *Kapittel 3 – Forskningsstrategi:*

Presentasjon av vitenskapelig ståsted samt hvordan jeg har foretatt meg utvalg av informanter.

### *Kapittel 4 – Metode:*

Presentasjon av de metodiske valgene jeg har tatt for datainnsamling og dataanalyse. Avsluttes med en vurdering av studiens kvalitet.

### *Kapittel 5 – Presentasjon og drøfting av resultat:*

Presentasjon av studiens innsamlede data, presentert gjennom temaene som er utarbeidet i analyseprosessen. Funnene vil i tur og orden bli drøftet i lys av studiens empiri, teorigrunnlag og egen tolkning.

### *Kapittel 6 – Avsluttende drøfting:*

Oppsummering av studien med forsøk på å svare på problemstillingen. Avsluttes med forslag til framtidige forskningsprosjekter som kan være interessante for videre arbeid med studiens tematikk.

## 2 Teori, forskning og sentrale dokumenter

I følgende kapittel vil jeg redegjøre for relevant teori og forskning som danner grunnlag for forståelse av implementering av vennlig berøring i småskolen. Jeg gjorde søk i databasene Eric, Idunn, Oria og Google Scholar, og må si at jeg ble overasket over hvor lite forskning jeg fant på feltet. Jeg fant tidlig ut at jeg måtte benytte meg av internasjonale databaser for å finne forskning, da det var lite å finne fra Norge. Jeg gjorde søk med følgende søkeord, og liknende, for å finne fram i feltet: Massage in school, peer massage, positive touch., både med og uten etterfølgelse av «in school». Det ble da tydelig for meg at dokumentering av vennlig berøring/massasje i utdanningssammenheng er mindre utbredt. Støttende litteratur er hentet fra både internasjonale og norske utgivelser, og var enklere å få tak i da det ikke nødvendigvis omhandlet skolesammenheng.

Jeg vil videre legge frem forskning knyttet til berøring og massasje i skolen, etterfulgt av en redegjørelse for skolens mandat og lærerrollen. Deretter vil jeg ta for meg barns grunnleggende behov, den tredelte hjernen, skolens arbeid med elevers psykiske helse, avspenning og til slutt hvilke betydninger fysisk berøring har for oss mennesker. Teorien jeg trekker fram videre skal skjerpe blikket, og hjelpe meg til å forstå elevenes opplevelser. Jeg ønsker at litteraturen skal gi innblikk i hvordan vi mennesker er konstruert, hva som kan gå galt dersom våre behov ikke blir møtt, og hvilken plass naturlig vennlig fysisk berøring har eller kanskje burde ha i barns liv for en sunn «normal» utvikling. Jeg har valgt å flette sentrale dokumenter som læreplan og lovverk inn i teksten om teori, fremfor å ha det i et eget kapittel, fordi jeg synes det passet godt sammen og ga bedre flyt i teksten. Men, jeg ønsker å gjøre leser oppmerksom på at disse dokumentene ikke er teori, de skal belyse hvordan skolen tar for seg teorien jeg belyser der det er relevant. Der jeg ikke har fått tak i primærkilde, har jeg benyttet sekundærkilde.

### 2.1 Tidligere og relevant forskning

The Massage in Schools Programme (MISP) er et internasjonalt program som har pågått i Storbritannia siden 2001. Det er et program for påkledd positiv berøring ved bruk av massasje i par for barn i alder 4-12år, som har til hensikt å øke barnas velvære (Touchline Wellbeing, u.å). Programmet har en visjon om at alle barn i skolen skal erfare positiv berøring hver dag (Pringle et al., 2018, s. 344-345). The Massage in Schools Association (MISA) har samlet sammen dokumentasjon basert på studier fra Storbritannia om bruk av MISP, hvor en sammenfatning av resultatene kommer fram til at hovedfordelene med MISP er: økt følelse av avslapning og økt konsentrasjon, økt selvtillit og selvbilde, økning av sosiale ferdigheter, at barna føler seg gladere og

mer avslappet, en nedgang i aggressiv atferd og mobbing, en mer positiv innstilling, økt læringsengasjement, økt kroppsbevissthet og evne til å kjenne igjen tegn på stress og engstelse (Pringle et al., 2018, s. 345).

Følgende studie rapporterer en evaluering av erfaringer til elever og lærere i Nottinghamshire fra deres deltakelse i et MISP-prosjekt. I studien fikk elever fra fem skoler lært en kort massasjerutine, hvor formålet var å se hvilken innvirkning massasjen hadde på elevenes velvære, empatiske ferdigheter, sosiale ferdigheter og selvtillit. Resultatene fra studien viste at elevene følte seg roligere og mindre bekymringsfulle sammenliknet med kontrollgruppen. Elevene som mottok massasje, følte seg også mer selvsikre i prat med andre barn de ikke kjente fra før. Disse forandringene, samt mer konsentrasjon i timene, ble støttet av evalueringer og kommentarer fra læreren. Mindre konkluderende var derimot resultatene knyttet til elevenes sosiale ferdigheter og empati (Pringle et al., 2018, s. 343). Til slutt konkluderer studien med at massasje kan bidra til positiv skoleerfaring og kan tilby lærere et roligere klasserom med økt konsentrasjon (Pringle et al., 2018, s. 355-356).

I en undersøkelse gjort blant 63 lærere i de amerikanske statene Ohio og Hawaii ble det gjort funn som indikerte at lærerne så fordeler med å utøve fysisk berøring, men var engstelige for å skulle bli beskyldt for upassende tilnærming til elevene. Undersøkelsen kom fram til at som en konsekvens av denne frykten, valgte heller lærerne å begrense den fysiske kontakten med elevene (Owen & Gillentine, 2010, s. 857). Studien viste at hele 98% av lærerne trodde at å berøre barna fremmet emosjonell utvikling og 92% trodde berøring reduserte stress. Allikevel var det kun 31% av lærerne som sa de berørte elevene når de er følelsesmessig opprørt, samt kun 30% som sa at de ville berøre et barn dersom det skader seg (Owen & Gillentine, 2010, s. 164). På et generelt plan viste studien at 42,5% av lærerne berørte mindre enn halvparten av sine elever hver dag (Owen & Gillentine, 2010, s. 862). Det hadde vært spennende å sett resultater fra en liknende studie gjort i Norge, og om det er liknende tendenser her til lands.

## 2.2 Skolens mandat og lærerrollen

Hva er meningen med skolen? At det sentrale målet med skolen er læring, er et grunnleggende premiss når man arbeider i skolen. For å sikre *læringsutbytte* gjennomføres *læringsaktiviteter* i henhold til *læreplanene*. Arbeidet styres av *opplæringsloven*, og i relasjon til barna er man *lærer* (Moen, 2022, s. 91). Espen Schaaning spør i sin bok *Til alle barns beste?* om hva det største skrekkscenarioet for en lærer, rektor, skolebyråkrat eller skolepolitiker er (2018, s. 72). Han svarer videre: «En 13-åring som ikke kan lese og skrive» (Schaaning, 2018, s. 72). Dersom det skulle være

sannhet i dette utsagnet, er det grunn til å bringe frem det som står i opplæringslovens formålsparagraf som utgjør grunnopplæringens verdigrunnlag (Meld. St. 21 (2016–2017), s. 15). Det er stortinget som vedtar formålsparagrafen for skolen, som beslutter hva som skal være skolens grunnleggende samfunnsmandat (Meld. St. 21 (2016–2017), s. 11). Skolen har et bredt samfunnsmandat (Meld. St. 21 (2016–2017), s. 15), og i formålsparagrafen står det, med relevans til min oppgave, at: «Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og haldningar for å kunne mestre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet» (Opplæringslova, 1998, § 1-1). Formålet strekker seg altså langt bredere enn evnen til å for eksempel lese og skrive, som setter krav til både eleven og læreren som veileder. Videre vil jeg ta for meg Fallmyr (2020) sin liste over egenskaper hos en lærer som fremmer gode relasjoner. Jeg har valgt å utelate en definering av egenskapen *konflikthåndtering*, da jeg ikke har funnet egenskapen relevant.

### 2.2.1 Lærerrollen

Rollebegrepet gjenspeiler de mange ulike forventningene som tillegges en bestemt funksjon en person har i forhold til andre. Dette gjelder også lærerrollen i stor grad (Etnan, 2023, s. 50). I Stortingsmelding nr. 11 (2008-2009) står det at:

Lærerrollen kan defineres som summen av de forventninger og krav som stilles til utøvelsen av yrket. Den konkretiseres gjennom den enkelte yrkesutøvers daglige arbeid. Bestemmelser i lov, læreplan og andre forskrifter forplikter alle lærere, og definerer et felles grunnlag for utøvelse av rollen. (s. 12)

Lærerjobben innebærer mange oppgaver. Man er underviser, og bidrar til kvalifisering for kommende generasjoner. Man skal støtte engasjement og lærelyst, og gi rom for utprøving og utforskning. Som lærer skal man bidra til å skape tilhørighet og sunne oppvekstvilkår for elevgruppen sin, samtidig som man skal se den enkelte elev. Man skal respondere på skinnende øyne og smittende latter, men også på snørr og tårer (Ringereide & Thorkildsen, 2019, s. 9). Som lærer skal du arbeide for elevenes rett til «eit trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, trivsel og læring» (Opplæringslova, 1998, § 9A 2). For å kunne skape et klima i klasserommet preget av trygghet og tillit, motivasjon, samarbeidsvilje og tilknytning, trenger en som lærer en rekke relasjonsferdigheter. Disse egenskapene styrker et godt klima mellom elever og lærer, men også elevene seg imellom. Dette skjer ved at elevene identifiserer og modellerer læreres væremåte i samspill med lærer, som igjen fremmer disse egenskapene (Fallmyr, 2020, s. 37).



Øyvind Fallmyr fremmer ni egenskaper hos en lærer, delt i tre kategorier, som fremmer gode relasjoner (2020, s. 39-41):

Struktur og krav:

1. Pålitelighet
2. Tydelighet
3. Forutsigbarhet

Anerkjennelse og støtte

4. Åpenhet og involvering
5. Anerkjennelse
6. Humoristisk sans og evne til å skape positive følelser

Empati og følelsesbevissthet

7. Konflikthåndtering
8. Følelseshåndtering
9. Empati

Første kategori handler om struktur og krav. At en lærer er *pålitelig* handler om at læreren er til å stole på. Læreren har struktur og grenser, og legger til rette for mestringsopplevelser hos eleven. Egenskapen innebærer også at læreren evner å tilpasse krav og forventninger til eleven og elevenes ferdigheter (Fallmyr, 2020, s. 39). At lærer er *tydelig* handler om at læreren på konsekvente måter sørger for etablering av normer og ivaretagelse av regler og grenser. Siste egenskap i første kategori handler om *forutsigbarhet*. Egenskapen innebærer at lærerens væremåte kjennetegnes med å være tålmodig, følelsesregulert, og kunne være spontan uten å vise for stor grad av impulsivitet (Fallmyr, 2020, s. 40).

Andre kategori handler om anerkjennelse og støtte. Første egenskap i kategorien er *åpenhet og inkludering*, som kjennetegnes ved at lærer ønsker å få tilbakemeldinger fra elevene på hva de synes om lærer, og det som skjer i klasserommet. Dette innebærer at læreren avklarer gjensidige forventninger, kan motta ris og ros, innrømme feil og ikke minst be om unnskyldning. Elevene blir også involvert i etableringen av felles verdier og retningslinjer, som for eksempel angår god samhandling. Andre egenskap er *anerkjennelse*, som kjennetegnes ved at lærer viser interesse for elevenes interesser, erfaringer og drømmer. Det innebærer også at læreren bekrefter elevens følelser og forteller hva hun liker ved eleven. En anerkjennende lærer bruker «positive briller» i fortolkningen av elevenes væremåte og handlinger, også ved uønsket atferd (Fallmyr, 2020, s. 40). Siste egenskap i kategorien omhandler *humoristisk sans*. Egenskapen kjennetegnes ved at lærer evner å skape positive følelser som gir grobunn for vekst og motivasjon for utvikling. Ved hjelp av

humor på en vennligsinnet måte, evner læreren å skape avspenning, glede og god stemning innad i elevgruppen. Læreren fremmer også gruppefølelse ved at det gis rom til fellesskapsopplevelser som gir verdighet, samhold, gjensidig beundring og takknemlighet (Fallmyr, 2020, s. 41).

Siste kategori heter empati og følelsesbevissthet. Innad i kategorien finner vi *følelseshåndtering*, som kjennetegnes ved at lærer legger merke til, forstår og tolererer følelser. En følelseshåndterende lærer har en grunnholdning om at «følelser er signaler som skal bekreftes og forstås, ikke kontrolleres eller fjernes» (Fallmyr, 2020, s. 41). I praksis betyr dette at læreren utforsker elevens følelser sammen med eleven, og tar hensyn til behovene som ligger under følelsene (Fallmyr, 2020, s. 41). At en lærer er *empatisk* vil si at læreren prøver å forstå handlingene og væremåten til eleven på en ikke-dømmende måte, basert på innblikk i elevens erfaringer, verdier, holdninger, forventninger, følelser og tankesett (Fallmyr, 2020, s. 41).

Som lærer vil man gjøre seg kjent med elevene, og vil derfor være en viktig ressurs når det kommer til å vite hva som er det beste for sine elever. I overordnet del av læreplanen står det at «Elevens beste skal alltid være et grunnleggende hensyn» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5). Det står også at: «Alle elever er ulike, og hva som er elevens beste, er et kjernesporsmål i all opplæring. Dette spørsmålet må besvares på nytt hver dag av alle som jobber i skolen» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 19).

## 2.3 Barns grunnleggende behov

Fra det øyeblikket barna går inn gjennom skoleporten for første gang, er det klare forventninger og målsetninger som møter dem om hva de skal gjøre og oppnå. De samme reglene gjelder for alle, og alle skal utføre bestemte oppgaver (Ringereide & Thorkildsen, 2019, s. 7). «Elevene skal mestre grunnleggende ferdigheter og ha god faglig kompetanse» (Meld. St. 21 (2016-2017), s. 16). At det er et læringsfokus på skolen gir i utgangspunktet mening fordi barn har et læringsbehov. Selv om barn lærer mye gjennom egen utforskning, trengs det også at det er voksne som følger opp, tilrettelegger, og som tar styring der det er nødvendig for å sikre at behovet blir møtt. Men samtidig har barn, åpenbart nok, flere behov enn å lære (Moen, 2023, s. 91-92).

Ifølge WHO har barn fem grunnleggende behov: *læringsbehov, helsebehov, ernæringsbehov, emosjonelle og sosiale behov, og trygghetsbehov*. Det står at det går under kategorien omsorgssvikt dersom en forelder eller et annet familiemedlem svikter i å sørge for utvikling og trivsel hos barnet i et eller flere av behovene (World Health Organization, 2006, s. 10). Behovene gjelder også de

mange timene barnet er på skolen, og når barnet er hjemme sammen med foreldrene sine. Men hvem har ansvaret for å dekke disse behovene i skoletiden? Utdanningsdirektoratet gjør det tydelig at: «Skolen har en omsorgsplikt for elevene i skoletiden og har derfor ansvar for å gi elevene omsorg mens de er på skolen» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 1). Elever har rett til et skolemiljø som oppleves trygt og godt, og som fremmer deres helse, trivsel og læring (Opplæringslova, 1998, § 9A-2). Skolen skal også arbeide aktivt og systematisk for dette, slik at alle elever skal oppleve trygghet og sosial tilhørighet (Helsedirektoratet, 2017, s. 26). Jeg vil ikke skrive mer utdypende om læringsbehovet, da skolen åpenbart er veldig opptatt av barns læring, ei heller om ernæringsbehovet da dette ikke er relevant til min problemstilling. Men, jeg vil videre skrive mer utdypende om barns trygghetsbehov, samt emosjonelle og sosiale behov.

### 2.3.1 Barns trygghetsbehov

Barn har et trygghetsbehov som innebærer at de har et behov for beskyttelse mot farer, slik som vold, ulykker, trakassering og overgrep. Jeg legger til grunn at norske skolebygg er trygge, og at det sørges for at uvedkommende ikke får befinne seg på skoleområdet. Men, evner skolen å gi elevene den beskyttelsen de trenger mot skade påført av andre elever (Moen, 2022, s. 97)? I den nyeste *Elevundersøkelsen* viser tallene en markant økning i mobbing de siste årene. 10 % oppgir at de i en eller annen kombinasjon er mobbet av andre elever på skolen, er digitalt mobbet av noen medelever på skole eller mobbet av voksne på skolen (Wendelborg, 2024, s. 1). Her defineres mobbing som «gjentatte negative handlinger fra en eller flere sammen, mot en elev som kan ha vanskelig for å forsvare seg» (Wendelborg, 2024, s. 4). Det vil si at én av ti i barn i norsk skole ikke får dekket sitt trygghetsbehov på et sted de *må* møte opp. Vi vet at i miljøer der en eller flere elever blir mobbet, er enda flere barn som lever i frykt for å skulle bli latterliggjort, fryst ut eller på andre måter opplever å få økt risikoen for selv å bli mobbet (Moen, 2022, s. 97). Barn lærer mer effektivt når deres grunnleggende behov er tilfredsstillt og de er relativt stressfrie (Owen & Gillentine, 2011, s. 858). Overordnet del av læreplanen slår også fast at dersom en elev føler seg utrygg, kan dette hemme elevens læring (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16).

### 2.3.2 Barns emosjonelle og sosiale behov

For å sikre at barns emosjonelle og sosiale behov blir møtt, trengs det observante voksne som gir responsiv omsorg, som eleven stoler på, som tar seg tid, og som er tilgjengelig emosjonelt når dette er nødvendig. Barn trenger hjelp fra voksne til å sette ord på sine opplevelser, tolke egne reaksjoner,

forstå rollen de spiller i det sosiale miljøet, og bygge trygge relasjoner. Hvem har ansvar for å sikre at elevenes emosjonelle og sosiale behov ivaretas gjennom skoledagen? Presumptivt vil det i hovedsak være den læreren som til enhver tid har klassen som eleven går i. Kan én voksen forventes å være tilstrekkelig observant, responsiv og tilgjengelig for 20-30 barn samtidig (Moen, 2022, s. 95)? I 2.6 *Psykisk helsefremmende arbeid* i skolen vil jeg skrive videre om selvregulering som en viktig del av barns emosjonelle og sosiale utvikling.

*Tilhørighet* er et tema som går igjen både i skole og for psykisk helsevern. Temaet handler om å skape et trygt skolemiljø og oppvekstmiljø der barn opplever å bli akseptert og får sosial støtte. Inkluderingsprinsippet står sentralt i skolen, og forutsetter at eleven og de i elevens miljø lærer seg nødvendige sosiale ferdigheter. Her er relasjoner et sentralt begrep. Gode relasjoner til andre og opplevelsen av å høre til i elevgruppa, er gunstig for både læring og psykisk helse (Ogden, 2020, s. 191).

Ifølge den amerikanske psykologiprofessoren Barbara Fredrickson bidrar delte positive følelser til et stort utviklingspotensial (Ringereide & Thorkildsen, 2019, s. 56-57). «Glede vekker lysten til å leke, interesse vekker lysten til å utforske, tilfredshet vekker lysten til å nyte og integrere, og kjærlighet vekker en tilbakevendende syklus av hver av disse lystene innenfor trygge, nære relasjoner» (egen oversettelse, Fredrickson, 2004, s. 1367). Positive følelser, slik som glede, interesse og hengivenhet, gir mulighet til utvikling av nye synapser og nettverk i hjernen. De utløser hormonene dopamin og oksytocin, og bidrar på ulike måter til vår følelse av velvære. I delte positive opplevelser med andre, vil derfor følelsen av sosial tilhørighet og opplevelsen av egenverdi økes. Det betyr at desto oftere vi hengir oss til positive følelser, spesielt i øyeblikk delt med andre, desto heldigere vil det være for utviklingen av vår psykiske helse (Ringereide & Thorkildsen, 2019, s. 57).

## **2.4 Den tredelte hjernen – en bruksavhengig hjerne**

Hjernen er et av de mest komplekse organene i kroppen (Juveli & Peters, 2020, s. 13). Ved fødsel har vi et visst antall hjerneceller, kalt nevroner. Hele livet vil nevronene danne forbindelser til andre nevroner og bygge det vi kaller nevrale nettverk. Nettverkene danner grunnlag for funksjoner som følelser, språk og motorikk (Juveli & Peders, 2020, s. 13). Hjernen vår er bruksavhengig, som vil si at den utvikler seg primært på grunnlag av stimulering (Nordanger & Braarud, 2017, s. 53). Litt på samme måte som musklene våre styrkes ved trening og svekkes ved understimulering, vil de nettverkene som stimuleres ofte og mye danne mange nevrale forbindelser og bli sterke. Motsatt vil de

nettverkene som sjeldent stimuleres til slutt bli svake eller oppheves (Juveli & Peders, 2020, s. 13-14). Dette handler imidlertid ikke om trening vi kan gjøre bevisst, men den sosiale, emosjonelle, motoriske og fysiologiske stimuleringen vi får fra våre omsorgspersoner (Nordanger & Braarud, 2017, s. 53).

Menneskekroppen vokser grovt sett lineært fra fødsel til ungdomsårene. Den fysiske utviklingen til hjernen derimot har den raskeste vekstraten ved fosterstadiet, og fra fødsel og frem til fireårsalder. I denne perioden er hjernens vekst nærmest eksplosiv, og vil hos en fireåring være 90% av voksen størrelse. I løpet av denne perioden, vil størstedelen av veksten til hjernens viktigste nervenettverk foregå. Det betyr at dette er en ytterst formbar, men også sårbar periode fordi våre opplevelser aktivt former og organiserer hjernen vår. Opplevelser som er trygge, forutsigbare, nærende og repetitive, bidrar til et stort spekter av genetisk potensial. Men hjernen er også i denne perioden mest sårbar for destruktiv påvirkning, som traumer og omsorgssvikt. Det betyr imidlertid ikke at hjernens utvikling og organisering er ferdig. Etter hvert som hjernens systemer øker i kompleksitet, vil det tvert imot foregå viktige nevralt utviklingsprosesser også gjennom hele barndommen og ungdomsårene (Perry & Szalavitz, 2006/2021, s. 266-267).

Det finnes ulike modeller og metaforer til å beskrive og forstå kompleksiteten til hjernen. *Den tredelte hjernen* (MacLean, 1990, i Juveli & Peters, 2020, s. 14) er utviklet som en terapeutisk modell som sammen med forskning fra ulike felt, har blitt brukt som grunnlag i en arbeidsmodell for hjernens strukturer og samspillet mellom disse. Utgangspunktet er at vi ikke bare har én hjerne, men tre: *hjernestammen*, *det limbiske system* og *hjernebarken* (Juveli & Peters, 2020, s. 14). *Elefanten og rytteren*, brukes som en metafor for de automatiske og kontrollerte prosessene i hjernen vår. Videre vil jeg ta for meg de ulike delene av hjernen, og avslutte med å ta for meg metaforen om elefanten og rytteren.

#### 2.4.1 Sansehjernen, følehjernen og tenkehjernen

*Hjernestammen* ligger nederst i hjernen, og kalles gjerne «sanhjernen». Den er utviklingsmessig hjernens eldste del, og regulerer flere funksjoner som puls, kroppstemperatur, blodtrykk, søvn/våkenhet, motorikk og stressrespons. Dette er funksjoner som er ubevisste og instinktive (Juveli & Peters, 2020, s. 15). *Det limbiske system* ligger over hjernestammen. Her finner vi amygdala, vår alarmsentral, og hippocampus som er vårt minnesenter for erfaringer. Disse strukturene er spesielt forbundet med opplevelsen av stress, samt oppfattelsen av trusler og farer fra

omgivelsene. Det limbiske system kalles gjerne «følehjernen» (Juveli & Peters, 2020, s. 15) fordi det styrer grunnleggende følelser som sinne, frykt og lyst, samt tilknytningsatferd (Nordanger & Braarud, 2017, s. 549). En slik hjerne gav et evolusjonsmessig fortrinn, fordi å føle frykt og sinne gjør at man forsvarer seg bedre og er mer vaksom mot fare. Dermed økes sjansen for å overleve (Nordanger & Braarud, 2017, s. 54).

Over de andre strukturene ligger den komplekse *hjernebarken*. Frontallappen, som spiller en viktig rolle i regulering av stress, ligger fremst i denne delen. Hjernebarken er ansvarlig for funksjonene for språk, bevissthet, resonneringsevne, og viljestyrte motoriske handlinger. Dette gjelder også vår evne til konkret og abstrakt tenkning, verbal og nonverbal kommunikasjon, og dømmekraft. I tillegg har hjernebarken ansvar for selvinnsikt, selvbilde, problemløsning, lese- og skriveferdigheter, matematisk forståelse og kontroll av egen atferd. Dette er også grunnen til at hjernebarken gjerne kalles «tenkehjernen» (Juveli & Peters, 2020, s. 16).

#### 2.4.2 Elefanten og rytteren – en metafor for hjernen

For om lag 600 millioner år siden begynte de første cellene å klumpe seg sammen til små hjerner. Egenskaper som sikret hjernens eier sin overlevelse, ble forsterket, og de unyttige egenskapene forsvant. Litt etter litt utviklet disse celleklumpene seg større, og det tøffe miljøet de utviklet seg i, gjorde det livsnødvendig å kunne reagere raskt og instinktivt. Hjernebarken, «tenkehjernen», fungerer langsommere enn de delene der intuisjon og instinkter sitter. Dette har i et evolusjonsperspektiv vært det beste for overlevelse, men i dagens samfunn skulle man nok i mange tilfeller heller ønske at instinktene kunne avvente litt lenger (Wigestrand, 2018, s. 26-27).

*Elefanten og rytteren*, som metafor for hjernen, ble utviklet av sosialpsykologen Jonathan Haidt. I 1990-årene innså Haidt og hans kolleger at det finnes to systemer i hjernen som arbeider samtidig: automatiske prosesser og kontrollerte prosesser. Denne oppdagelsen førte Haidt til sin enkle modell som illustreres som en elefant med en rytter på ryggen. Elefanten representerer de automatiske prosessene; intuisjon, følelser, magefølelse og spontanitet. Rytteren representerer de kontrollerte prosessene; rasjonell og logisk tenkning, analyse, refleksjon og evnen til å tenke abstrakt og frem i tid. Den er stor og sterk, men ikke alltid så smart. Den reagerer hurtig hvis den opplever noe som skummelt eller truende, gjerne kalt *fight or flight response* (sloss-eller-flykt-responsen), og kan faktisk redde livet til rytteren og den selv dersom noe farlig plutselig dukker opp. Om du har opplevd å nesten blitt påkjørt, men oppdaget bilen i siste sekund og hoppet unna, da var det

elefanten, dine instinkter og automatiske reflekser, som reddet deg. Rytteren på sin side er liten og ikke så sterk, men kan se lenger og bedre fra elefantryggen. Rytteren kan tenke frem i tid og planlegge, men behøver tid til å vurdere og bestemme seg (Wigestrands, 2018, s. 24-25).

Fordi den lille rytteren sitter på toppen av en svær elefant, får rytteren problemer dersom elefanten ønsker å gå en annen vei enn det rytteren hadde tenkt (Wigestrands, 2018, s. 25). I klasserommet vil en elev med stresset elefant få blokkert for sin nysgjerrighet og utforskertrang (Lunde & Brodal, 2022, s. 84). Da kan eleven behøve støtte fra læreren for å få kontakt med rytteren sin igjen. Dette kan skje gjennom samregulering som jeg skriver om mot slutten av neste delkapittel.

## 2.5 Psykisk helsefremmende arbeid i skolen

Barn trenger en arena som er trygg og god der de kan lære å takle tilværelsen. Når det er rom for følelser, undring og gode samtaler, får vi trent på livsmestring, som vil være en livslang styrke elevene vil ha med seg (Ringereide & Thorkildsen, 2019, s. 3). Når barn får hjelp til å regulere sine følelser, og etter hvert også hjelp til å sette ord på disse, får de trening i følelseshåndtering. De lærer at det som gjør vondt som oftest går over, at glede er herlig, men kan avta brått. At det er ubehagelig å være sint, men akseptabelt. At å være trist gjør vondt, men at det er mulig å gjøre noe med det (Ringereide & Thorkildsen, 2019, s. 47).

Tidligere i oppgaven har jeg skrevet om barns grunnleggende behov, hvor jeg skulle komme tilbake til *helsebehovet*. Behovet innebærer et behov for helsehjelp, som i utgangspunktet er helsevesenets ansvar (skolehelsetjenesten er fysisk tilstedeværelse av helsevesenet på skoleområdet) (Moen, 2022, s. 94). Selv om skolen ikke har hovedansvar på området, er det grunn til å tro at skolen kan bidra aktivt i arbeidet med å fremme barn og unges psykiske helse. Blant begrepene som forener skole og helsevern finner vi mestring og selvregulering (Ogden, 2020, s. 191). Hvordan forholder de ulike sektorene seg til begrepene, og er det trekk ved helsevernets tilnærminger som kan være nyttig å nyttiggjøre seg av i skolen?

### 2.5.1 Hva er psykisk helse?

Psykisk helse handler i nyere definisjoner ikke bare om fravær av sykdom, men også trivsel og livskvalitet (Ogden, 2020, s. 173). Ringereide og Thorkildsen (2019) går så langt som å si at utfordringer, plager og lidelser handler om psykisk uhelse (s. 11), ikke psykisk helse. I følge Store medisinske leksikon kan psykisk helse beskrives som en opplevelse av å ha det bra, «med

muligheter til å virkeliggjøre sine talenter, mestre vanlige belastninger i livet, finne glede i arbeid og aktivitet samt delta og bidra i samfunnet» (Andersen, 2024). Begrepet *well-being* (velvære) brukes både i Norge og utland om (god) psykisk helse (Danielsen, 2020, s. 236). Verdens helseorganisasjon (WHO) definerer psykisk helse som «en tilstand av *velvære* der individet kan realisere sine muligheter, håndtere normale stressituasjoner i livet, arbeide på en fruktbar og produktiv måte og ha mulighet til å bidra ovenfor andre og i samfunnet» (WHO, u.å., i Nes & Clench-Aas, 2011, side 11).

## 2.5.2 Mestring og selvregulering som viktige begrep innad skole og psykisk helsevern

Blant de felles begrepene innad skole og helsevern finner vi *mestring*. Følelse av mestring er nemlig en forutsetning for både god helse og god læring. I helsesammenheng er man opptatt av forskning om opplevd mestring som en forutsetning for utvikling av identitet og et godt selvbilde (Ogden, 2020, s. 191). Resiliensforskningen trekker blant annet fram betydningen det har å kunne forstå og mestre sammenhenger, og å kunne se på seg selv som aktør i eget liv. Resiliens innebærer psykologisk motstandskraft, og handler om individets evne til å beholde en psykisk styrke og helse til tross for påkjenninger og stress. Vi sier gjerne at hvis man er resilient er man robust (Ringereise & Thorkildsen, 2019, s. 21).

Trygge relasjoner, forutsigbare voksne og en skolekultur der strukturene gjenspeiler inkludering som overordnet verdi, er avgjørende for at et barn skal oppleve mestring. Det er først da eleven kan medvirke i fellesskapet og oppleve seg selv som en betydningsfull deltaker (Lund, Helgeland & Kovac, 2017, s. 10). Opplevelse av mestring og å være kompetent, kan beskytte mot depresjon, angst og uro. Mestringsopplevelser i skolen er grunnleggende for elevenes utvikling og læring, og kan øke elevenes selvtillit og læringsmotivasjon. I skolen brukes begrepet ofte om å lykkes med læringsoppgaver, mens det i helsefeltet brukes om hvordan barn og unge mestrer stress, motgang og situasjoner som er utfordrende (Ogden, 2020, s. 191). Er det ikke nettopp sistnevnte, å lære «å håndtere medgang og motgang» (Kunnskapsdirektoratet, 2017, s. 14) som er blant hovedpunktene i det tverrfaglige temaet *Folkehelse og livsmestring?*

Det andre begrepet jeg ønsker å løfte frem, som er av interesse for begge felt å styrke hos eleven, er *selvregulering* (Ogden, 2020, s. 191). Begrepet henger som nevnt sammen med helsevernets syn på mestring. Begrepet får noe forskjellig betydning der skolen legger mer vekt på selvregulert læring, som handler om evnen til å disponere, planlegge, prioritere og holde konsentrasjonen i



lærings situasjoner. Her er læreren en viktig støttespiller som kan veilede og lære eleven hva som skal til for å ta læringsansvar. I helsefeltet handler selvregulering derimot om elevenes kapasitet til å kunne regulere følelser, tanker og atferd, med særlig vekt på *følelshåndtering* (Masten & Coatsworth, 1998, i Ogden, 2020, s. 191).

Å være følelsesregulert innebærer å evne å holde roen i utfordrende og triggende situasjoner (Kinge, 2020, s. 109). Det handler om å holde følelsene på et passende nivå av intensitet, slik at vi forstår hva de forteller (Fallmyr, 2020, s. 57) uten at de styrer oss inn i ukontrollerte og impulsive handlinger (Kinge, 2020, s. 109). Følelsesregulering skjer både bevisst og ubevisst, der bevisst regulering skjer ved å bruke ulike verktøy for å justere intensiteten på følelsene. Dette kan skje i form av avledende aktiviteter eller aktiviteter som endrer sinnsstemningen (eksempelvis spille dataspill eller fysisk aktivitet), aktiviteter som stimulerer sansene (eksempelvis musikk eller massasje), skjerming fra ytre stress, gjennom positive selvinstruksjoner («det er ikke farlig», «dette klarer du»), belønningsstrategier, ved å ta pauser og så videre. Selvregulering av følelser skjer også ikke-bevisst, og er som følge av at vi har automatisert tidligere erfaringer med god *samregulering* av følelser med våre omsorgspersoner (Fallmyr, 2020, s. 58).

Samregulering av følelser er følelsesfokusert samspill og kommunikasjon, språklige og ikke-språklige, som regulerer følelsesintensiteten. Dette skjer gjennom den andres nærvær, innlevelse, inntonning og empati, der den følelsesbaserte kommunikasjonen aktiverer de såkalte speilnevronene i barnets hjerne (Fallmyr, 2020, s. 58). Speilnevroner gjør det mulig for en person å forstå betydningen og intensjonen til et kommunikasjonssignal ved å framkalle en representasjon av dette signalet i mottakerens hjerne (Molnar-Szakacs & Overy, 2006, s. 235). I klasserommet reguleres elevens følelser av lærerens kroppsspråk, stemmekvalitet (volum, tempo, snakkepauser og intonasjon) og berøring, sammen med bruk av ord som beskriver elevens følelsetilstand. Da vil speilnevronene sørge for at elevens sinnstilstand speiler følelsesuttrykket til læreren (Fallmyr, 2020, s. 58).

Følelshåndtering er trolig lærerens mest effektive metode for følelsesregulering, fordi det skaper følelsesregulering og atferdsregulering som naturlig effekt (Fallmyr, 2020, s. 58). Våre følelser er ofte drivkraften for våre handlinger, og vi må se bakenfor handlingene for å forstå hva som satte dem i sving. Da blir det lettere å forstå hva vi kan gjøre for å forhindre at det oppstår uheldige hendelser. Ved å regulere følelser, regulerer vi også handlinger (Ringereide & Thorkildsen, 2019, s. 46-47). Det kan derimot være utfordrende å skjønne hva slags følelse barnet trenger respons på. Et

barn som er skuffet eller redd som reagerer med sinne, kan fort møtes med motsinne fra en voksen. Dette er ikke følelseshåndtering (Fallmyr, 2020, s. 58). På samme måte som tenkeapparatet, tar tid før «følelsesapparatet» er ferdig modnet og utviklet. Voksne er mer vant til å hjelpe barn å tenke rett enn å føle rett, men barn trenger like mye hjelp med det ene som det andre blant annet for å utvikle selvreguleringsevnen. Selvregulering skjer ved aktivering av flere ulike hjerneområder, deriblant prefrontal cortex, område i «tenkehjernen» og det limbiske systemet, «følehjernen». Det er ikke før mot slutten av 20-årene modningen av «resonnerings- og selvreguleringssenteret» er ferdig utviklet. Det vil si at hjelp med følelseshåndtering i grunnskolen bidrar til kommende generasjoners evne til egenledelse (Fallmyr, 2020, s. 80).

## 2.6 Avspenning

Tenkningen bak psykomotorisk fysioterapi baseres på at kroppen ikke bare uttrykker våre følelser, men også regulerer dem. Ved å bremse oss kroppslig med pust, muskulatur og bevegelser, bremses også følelsene, og ubehag holdes borte fra bevisstheten. Dette betraktes som gjensidig virkende prosesser (Thornquist, 2005, s. 34). Muskelspenninger og tilbakeholdt respirasjon er en del av vårt emosjonelle og sosiale forsvar for å tilpasse oss egne og omgivelsenes forventninger og krav. Dette er tilpasninger som oftest skjer ubevisst og utenfor egen kontroll (Thornquist, 2005, s. 40).

Avspenning brukes som samlebetegnelse på diverse øvelser som har til hensikt å få kroppen og sinnet til å slappe av. Hensikten er å vekke kroppens egen evne til å slappe av, som er iboende i alle mennesker, men som ofte må vekkes til livet ved regelmessig øvelse. Avspenning har et bredt bruksområde, og benyttes blant annet innenfor idrettspsykologien og for å dempe kronisk stress, lindre kroniske smerter, eksamenspress og så videre (Bystad, 2019, s. 12). Andre ord for avspenning kan være stressmestring eller avslapning. Videre i dette delkapittelet vil avspenning benyttes som paraplybegrep for alle øvelser med hensikt å oppnå stressreduksjon (Bystad, 2019, s. 11).

### 2.6.1 Avspenningsresponsen

Vi kan si at avspenning i stor grad handler om velvære, for de aller fleste vil kunne si seg enig i at det er behagelig å slappe av (Bystad, 2019, s. 12). Veien til avslapning, avspenning og velvære er gjennom avspenningsresponsen. Mennesker er utstyrt med et avansert nervesystem, der hjernen er kontrollsentralen. Det autonome nervesystemet er den delen av nervesystemet som kan koples til avspenning og stress. Denne går på automatikk og er ikke viljestyrt. Når vi står ovenfor truende

eller krevende situasjoner og føler oss stresset, sier man på fagspråket at det autonome nervesystemet (elefanten) har blitt aktivert (Bystad, 2019, s. 16).

Det autonome nervesystemet består av to deler som fungerer som motpoler: det sympatiske nervesystemet (sympatikus) og det parasympatiske nervesystemet (parasympatikus). Sympatikus kan sammenliknes med en gasspedal og utløses ved stress og påkjenninger. Vi får høyere blodtrykk, raskere pust, økt hjerterate og det utskilles stresshormoner. *Fight or flight response*, som jeg var innom i kapittel 2.4.2, er et kjent navn for denne aktiveringen. Dette er en livsviktig respons vi er avhengig av i farlige situasjoner, slik at vi raskt kan oppfatte farer og trekke oss unna (eller sloss). Motpolen er nervesystemets bremsekloss: parasympatikus. Ved aktivering av parasympatikus blir blodtrykket senket, pusten roligere, pulsen senkes og utskillelsen av stresshormoner minker. Det er denne responsen vi refererer til når vi snakker om avspenningsresponsen. Avspenning handler ganske enkelt om å skape en balanse mellom sympatikus (gasspedalen) og parasympatikus (bremsen) (Bystad, 2019, s. 17-18).

Alle mennesker en iboende evne til å kunne slappe av. Er det da nødvendig for oss å benytte spesielle øvelser for å få til dette? Vi kan skille mellom systematisk (planlagt) avspenning og spontan avspenning. Systematisk avspenning er når vi setter av tid til bestemte typer øvelser med den hensikt å få kroppen og sinnet til å slappe av. Motsatt er spontan avspenning ikke planlagt, og avspenningen som eventuelt oppstår skjer som en tilfeldig konsekvens av de ytre omstendighetene. Å ikke gjøre noe kan være behagelig og gi hvile. Det kan være avstressende å se på tv, ta en kopp te eller kose seg i hyggelig selskap. Allikevel regnes ikke slike aktiviteter som systematisk avspenning, fordi en slik avspenning handler helt spesifikt om å oppnå en avspenningsrespons ved en bestemt teknikk. Man ønsker å oppnå en mest mulig tidseffektiv avspenning, og er en mer effektiv måte å slappe av på (Bystad, 2019, s. 15-16).

## **2.7 Betydningen av fysisk berøring**

Huden er vårt største sansorgan. Allerede når fosteret er knapt seks uker gammelt, og hverken har ører eller øyne, er huden svært velutviklet (Ellneby, 1994, s. 16). Men, den er fortsatt ikke sammenliknbar med utviklingen den fortsatt skal gjennomgå (Montagu, 1986, s. 4). Den sensen som er mest knyttet til huden, følesansen eller *taktilsansen*, er den tidligste som utvikles i det menneskelige embryoet (Montagu, 1986, s. 4). I underliggende vev i huden finnes det ulike reseptorer som registrer inntrykk fra omgivelsene. Tettheten av ulike reseptorer varierer på ulike området av huden, samt hvordan de reagerer på stimuli (Ertner, 2014, s. 68). De vanligste

grunnkvalitetene i sanseopplevelsene er berøring, varme, kulde, trykk og smerte. Når vi opplever en av disse kvalitetene, for eksempel varme, er dette som regel et resultat av stimuli av flere reseptortyper (Ertner, 2014, s. 69).

I dette delkapittelet ønsker jeg å belyse viktigheten av omsorgsfull berøring for normal utvikling hos oss mennesker. Jeg har latt meg inspirere av Ashley Montagu (1986) sin bok *Touching*, hvor han blant annet satte søkelys mot forholdet hud og berøring til fysisk og psykisk velvære. Jeg vil videre skrive om betydningen av fysisk berøring knyttet til barns utvikling, for fysisk velvære, for medmenneskelige forhold og til slutt resiliens.

### 2.7.1 Taktil stimulering og barns utvikling

Bruce D. Perry er en amerikansk kliniker og forsker, som gjennom 30 år har han engasjert seg for barn som har blitt utsatt for overgrep og omsorgssvikt. I boka *Gutten som ble oppdratt som hund* forteller barnepsykiateren og nevrologen om noen av disse barnas historier om traumer og forvandling (Perry & Szalavitz, 2006/2021). Han forteller blant annet historien til fire år gamle Laura, som for legene ved et sykehus i Texas var en medisinsk gåte. Den vesle fireåringen veide bare litt over elleve kilo, til tross for en ekstra kaloriholdig diett via en sonde gjennom nesen. Hennes journaler inneholdt tusener av sider med dokumentasjon med beskrivelser i detalj av konsultasjoner hos diverse medisinske spesialister. Hun ble til slutt sendt til en psykiatrisk konsultasjon hos en psykolog som mente at Laura var det første dokumenterte tilfellet av «infantil anoreksi». Han mente at fireåringen måtte kaste opp i smug, eller i hemmelighet drive ekstremtrening. Hvordan kunne man ellers forklare det store kaloriinntaket, men ingen vekst? (Perry & Szalavitz, 2006/2021, s. 98).

Under første møtet med Laura bemerket Perry seg at det ikke var noen interaksjon mellom moren og den avmagrede datteren (Perry & Szalavitz, 2006/2021, s. 98). Fordi store deler av hjernen utvikles tidlig i livet, vil oppdragelsen vår ha en betydelig innvirkning på hjernens utvikling (Perry & Szalavitz, 2006/2021, s. 99). Når babyer gråter, vil gråten deres normalt påkalle deres trøstende omsorgspersoner, som med sin kjærlige oppmerksomhet imøtekommer deres behov. Under denne kjærlige omsorgen, blir to viktige nervenettnettverk i barnets voksende hjerne stimulert samtidig. Det ene den komplekse samlingen sanseinntrykk som forbindes med menneskelig relasjonell interaksjon. Dette kan være omsorgspersonens ansikt, smil, berøring, stemme og lukt. Det andre som blir stimulert er de nevralt nettverkene som formidler «glede». Når to nevralt

aktivitetsmønstre forekommer samtidig mange nok ganger, vil det dannes en assosiasjon mellom mønstrene. Her vil nettverkene danne et «belønningssystem» som kan aktiveres på en rekke måter. Deriblant lindring av fortvilelse, ved å for eksempel roe angst, slukke tørste eller mette sult, som alle gir en fornemmelse av nytelse og trøst (Perry & Szalavitz, 2006/2021, s. 100).

Som følge av forbigående og fragmentert omsorg i morens barndom, fikk ikke Lauras mor den regelmessige, repetitive stimuleringen som trengs for å bygge systemene i hjernen som sammenkobler menneskelig interaksjon med belønning og nytelse. Dermed fikk hun ikke den samme graden av belønning av å holde og interagere med babyen sin som mødre flest (Perry & Szalavitz, 2006/2021, s. 102). Hun manglet det man kaller «morsinstinkt». Hun var ikke drevet av sitt limbiske system (følelhjernen) eller presset av sin kognitive, informasjonsbærende hjernebark (tenkehjernen). Dermed ble Laura oppdratt følelsesmessig avkoblet. Hun ble lite båret, ikke vugget eller pludret med, ei heller andre fjollete, men ytterst vesentlige ting som folk med en normal oppvekst instinktivt gjør med barna sine. Uten disse fysiske og emosjonelle signalene som alle pattedyr trenger for å stimulere vekst, sluttet Laura å legge på seg» (Perry & Szalavitz, 2006/2021, s. 103). Dette illustrerer hvordan kropp og sinn ikke kan behandles hver for seg, og avdekker hva små barn trenger for at hjernen deres skal utvikle seg på sunn måte. Blir disse behovene oversett, kan det få en gjennomgripende innvirkning på alle aspekter ved barnets oppvekst (Perry & Szalavitz, 2006/2021, s. 97). Taktil stimulering har størst betydning for et menneskes utvikling. Man kan leve livet som døv, blind og uten smak og lukt, men man kan ikke overleve uten følefunksjonene som er i huden (Ellneby, 1994, s. 17).

## 2.7.2 Fysisk berøring og velvære

En rekke studier har vist at beroligende berøring som å stryke, spiller en viktig rolle i å redusere stress hos spedbarn og å regulere emosjonell nød med større virkning enn vokal eller visuell kommunikasjon (Weiss, 2005, s. 337-338). Blant eldre barn og voksne har massasje vist seg å senke blodtrykk og redusere stress ved å senke mengden stresshormoner som utløses i hjernen (Field et al., 2005, s. 1410-1411). Dette støttes av Ertner (2014) som skriver at «Taktil berøring utløser ofte en tilstand av fred og ro, avslapning. Dette kan skyldes påvirkning av to ulike hormoner: reduksjon av stresshormonet kortisol og økning i oksytocin, som virker å være rogivende» (s. 96).

Kortisol er et hormon som forbindes med stress (Ertner, 2014, s. 99). Ved mye stress kan kroppen komme i en tilstand av ubalanse der sympatikus («gasspedalen») får dominere. Berøring gir da en

mulighet til å påvirke kroppen og det autonome nervesystemet, slik at balansen kan gjenopprettes og vi kan oppnå en tilstand av avslapning, med økt fred, hvile og ro (Ertner, 2014, s. 99). Oksytocin tilhører gruppen av antistress-hormoner. Virkningen av oksytocinet blir ikke satt i gang like raskt sammenliknet med kamp/flukt-gruppen, men effekten varer lengre og er en del av et psykofysiologisk mønster preget av sosial interaksjon, mental ro, fysisk avspenning og stimulering av vekst og helbredelse. Både den som mottar berøringen og den som gir den frigjør oksytocin (Salomonsen, 2007, s. 75). Hormonet er både hos kvinner og menn, som gjør at alle mennesker kan oppleve de beroligende effektene ved utskillelse av oksytocin. Utskillelsen skjer når vi opplever positiv berøring (Ertner, 2014, s. 96), men det er flere faktorer som spiller inn på hvordan vi som mottaker opplever berøring. Det kan være tidligere berøringserfaringer, hudsensitivitet, kvaliteten på berøringen i seg selv, men også hele konteksten berøringen skjer i. Av den grunn kan «lik» taktil stimulering kunne oppfattes ulikt av ulike individer, på ulike tidspunkter (Ertner, 2014, s. 86-87)

Tettheten av hudreseptorer varierer på forskjellige områder av kroppen. Fingertuppene er blant stedene med høyest tetthet, noe som betyr at berøring av hender gir mye stimulans. I tillegg vil den som berører ved bruk av egne hender samtidig stimulere mange av egne reseptorer (Ertner, 2014, s. 70). Forskning viser at berøring med moderat press (bevegelse av huden) er mer effektivt for aktivering av parasymptikus (bremsen), kontra lett berøring (lett stryking av huden). Dette skyldes antakeligvis større involvering av hudens trykkreseptorer, da dyrestudier indikerer at stimulering av disse reseptorene i huden aktiverer parasymptikus (Field, 2014, s. 227). Disse reseptorene ligger dypere i huden, som taler for at trykket i berøringen ikke må være for lett (Ertner, 2014, s. 119).

### 2.7.3 Fysisk berøring og medmenneskelige forhold

Som jeg har skrevet om tidligere så aktiveres sympatikus (gasspedalen) når kroppen innstiller seg på å håndtere stress. Parasymptikus (bremsen) er imidlertid aktivt når vi befinner oss i situasjoner der vi kan slappe av (Bystad, 2019; Ertner, 2014). I denne tilstanden preges vi av tillit og nysgjerrighet i stedet for frykt, og av vennlighet i stedet for sinne. Når vi føler oss rolige og fredelige, blir vi følsomme, åpne og interesserte i menneskene rundt oss. I en slik sinnstemning ser vi verden og våre medmennesker i et positivt lys (Ertner, 2014, s. 99). Noen forskere mener berøring er livsviktig og spesielt viktig for å skape relasjoner og for trivsel, fra fødselen og gjennom livet. Et tegn på dette kan være at mange kompenserer for mangelen ved å vende seg til ulike massasje- og berøringsterapier (Ozolins, 2011, s. 21).

Oksytocin er ofte referert til som kjærlighetshormonet eller nærhetshormonet, fordi det utgjør en viktig faktor oss mennesker imellom. Dette hormonet er essensielt for tilknytningen mellom foreldre og barn, og det er også viktig for å etablere, styrke og vedlikeholde vennskapelige relasjoner, kjærlighetsforhold og relasjoner i samfunnet for øvrig. Oksytocin forbedrer vår evne til å søke kontakt og nærhet, noe som er avgjørende for reproduksjon, overlevelse og det å trives i livet. Derfor kalles det også livets store fasilitator. De beroligende og stressdempende effektene ser imidlertid ut til å være mest fremtredende i et kjent, rolig og trygt miljø (Ertner, 2014, s. 97). Lindgren forklarer hvordan omsorg, sosial støtte, og hud-mot-hud-kontakt kan utløse følelser av trygghet, og dermed redusere reaksjonene utløst av sympatikus. Hun forklarer at en mulig årsak til disse beskyttende effektene kan være at positive følelser aktiverer områder i hjernen knyttet til belønning. På den andre siden aktiverer smertefull berøring områder i hjernen knyttet til negative følelser (Lindgren, 2012, s. 16): Som jeg var inne på i 2.7.1 *Taktil stimulering og barns utvikling*, vil responsiv oppdragelse knytte nytelse og menneskelig interaksjon sammen. «Denne sammenkoblingen, assosiasjonen mellom nytelse og menneskelig interaksjon, er det viktige neurobiologiske «limet» som skaper og opprettholder sunne relasjoner» (Perry & Szalavitz, 2006/2021, s. 100-101).

Berøring er noe mer i omsorgsrelasjonen enn hud-mot-hudkontakt (Ozolins, 2011, s. 26). Berøring i psykoterapi kan oppfattes som relasjonsstyrkende da det virker positivt på åpenhet og tillit, men også på selvbildet (Ozolins, 2011, s. 28). Ozolins forklarer hvordan berøring er grunnleggende for omsorgsrelasjonen, noe som kan sammenlignes med annen forskning som viser at berøring og fysisk nærhet har en grunnleggende betydning for menneskers overlevelse. Ozolins belyser at flere forskere (deriblant Ashley Montagu (1986)) fremhever berøring som ikke bare livsviktig, men også viktig for å skape relasjoner og for trivsel gjennom hele livet (Ozolins, 2011, s. 179). Huden selv spiller en rolle i berøringen mellom to mennesker. Hudens glatte og myke overflate oppleves behagelig, og det har vist seg i undersøkelser at forsøkspersoner har syntes berøring av andres hud har opplevdes mer behagelig enn berøring av sin egen (Guest et al., 2008, s. 115).

Med spesielt relevans til skolen, skriver Sælebakke at studier viser at vennlig berøring kan virke positivt på konsentrasjonsevne og hukommelse. Vennlig berøring kan virke positivt på læreevnen, samt redusere aggressivitet, angst og uro. Hun forteller om egen erfaring med bruken, og skriver at vennlig berøring være en måte å øve seg i å gi og ta imot omsorg på, samt bli kjent med egne og andres grenser. Hun skriver også at på sikt kan bruken kunne styrke relasjonene mellom elevene i klassen (Sælebakke, 2018, s. 96).

#### 2.7.4 Fysisk berøring og resiliens

Å føle seg roligere, mindre bekymret og ha mer selvtillit kan ha stor innvirkning på vår evne til å utvikle livslange mestringsstrategier for å håndtere stress og vanskeligheter og opprettholde god psykisk helse (Pringle et al., 2018, s. 343). Vi forbinder ofte stress med en negativ tilstand, men belastninger (fysiske og psykiske) trenger ikke innebære opplevelse av stress. Det som avgjør om en belastning blir skadelig, er vår subjektive opplevelse av situasjonen. Vekst og utvikling er ofte avhengig av utfordringer, og så lenge vi klarer å mestre dem, kan de tvert imot være positive for oss (Ertner, 2014, s. 96). Historien har vist at fravær av fysisk berøring kan være skadelig og til og med dødelig, men forskning viser også at fysisk berøring har betydelige positive effekter på vår utvikling, livskvalitet og helse (Ertner, 2014, s. 48).

I følgende studie ble babyer på 5 måneder undersøkt i et såkalt still-face-paradigme. «Still-face» gikk ut på at moren skulle holde et uttrykksløst og stasjonært ansiktsuttrykk rettet mot barnet uten bruk av verbal kommunikasjon. Forsøket gikk ut på at mor og barn samhandlet i tre minutter før moren skulle opprettholde et «still-face» i to minutter, for så å gjenoppta samhandlingen med barnet i to minutter. Kortisolnivået til babyene ble målt under de tre fasene; utgangsnivå (startfasen), den reaktive (stress-)fasen og gjenopprettelsesfasen. Det viste seg at barna som ble berørt under still-face-fasen viste en mildere stressreaksjon, og vendte raskere tilbake til utgangsnivået sammenliknet med barna som ikke ble berørt. Hos barna som ikke ble berørt i still-face-fasen så man et signifikant høyere utslag på stress, samt at kortisolnivået fortsatte å stige i gjenopprettelsesfasen. Disse funnene indikerer hvordan fysisk berøring kan virke positivt inn på vår evne til å takle stress og smerte og gjenoppta en sunn og mer normal tilstand når påkjenningene vi er utsatt for er over (Hertenstein, 2002, s. 76; Ertner, 2014, s. 48).

En annet studie gikk ut på å undersøke effekten av lett massasje hos pasienter med alvorlig angst. Studien konkluderer med at pasientene opplevde at massasjen reduserte angsten deres, og gjorde dem tryggere på seg selv. Pasientene følte seg friskere og opplevde at de lettere kunne gjenvinne evnene i perioden de fikk massasje (Ozolins, 2011, s. 35). Dette, sammen med studien over, kan være eksempler på hvordan fysisk berøring kan virke som beskyttelsesfaktor og styrke vår resiliens (Ertner, 2014, s. 49).



## 2.8 Ethiske refleksjoner

Det er ikke helt uproblematisk å skulle starte opp massasje i en klasse. Selv om jeg fokuserer på klassen som helhet, og ikke på barn med særskilte behov som kan gjøre det vanskelig for dem å motta berøring, er det også her aspekter som burde diskuteres eller vurderes på forhånd. Skal det for eksempel være frivillig å delta på organisert vennlig berøring/massasje? Hva om det er noen elever som nekter å bli med fordi de av ulike årsaker synes det er ubehagelig eller utrygt å bli berørt av andre? Er det en mulighet å massere seg selv, eller må man være i massasjepar? Skal elevene få velge selv den de vil massere, eller skal dette gjøres med tilfeldig trekning? Hva om en elev havner sammen med en elev som plager eller mobber eleven jevnlig? Må eleven finne seg i dette? Og skal berøringen skje på tvers av kjønn slik at gutter og jenter kan berøre hverandre?

Hva med tilfeller der elever lukter vondt, for eksempel fordi barnet ofte tisser på seg eller kommer fra hjem der foresatte røyker inne? Kan elever avstå fra å massere en annen elev fordi de synes eleven lukter vondt, eller kan en elev avstå fra å være i massasjegruppe fordi den sjeneres av egen lukt? Alle disse spørsmålene og flere, vil være hensiktsmessig å ha tenkt på i forkant av eventuelt gjennomføring. Ikke minst bør man ha tenkt igjennom hva som er den tiltenkte hensikten med massasjen. Skal elevene for enhver pris motta og gi berøring, eller kan massasjen også være en gylden mulighet for innlæring av grenser og grensesetting hos elevene? Er det tilfeller hvor det er best å la vær?

## 3 Forskningsstrategi

Innenfor vitenskapsteorien finnes det ulike teorier som har vært relevante for min oppgave. Disse ønsker jeg å gjøre rede for hvordan jeg har anvendt og brukt som rettleiding og inspirasjon gjennom oppgaven. Deretter vil jeg ta for meg hvordan jeg har foretatt meg mitt utvalg av informanter.

### 3.1 Vitenskapsteoretisk ståsted

Det finnes én verden, men mange virkeligheter (Nyeng, 2012, s. 31). Forskningsepistemologien veileder hva du kan si om dataene dine, og hvordan mening teoretiseres (Braun & Clark, 2006, s. 85). Min studie vil helle mot en sosial konstruktivistisk posisjon, med det syn om at informantene (og jeg) sammen vil konstruere kunnskap om organisert vennlig berøring (Nyeng, 2012, s. 155-156). Jeg har valgt å kombinere en fenomenologisk tilnærming med en hermeneutisk tilnærming i innhenting, bearbeidingen og teoretiseringen av mine funn. Jeg vil videre redegjøre for hva disse tilnærmingene innebærer.

#### 3.1.1 Fenomenologi

Fenomenologi tar utgangspunkt i Edmund Husserls filosofi og metode, hvor fokuset lå på bevisstheten og hvordan ting (fenomener) framtrer for hver enkelt fra et førstepersonsperspektiv i deres «livsverden». En metodologisk tilnærming knyttet til fenomenologien vil særlig være basert på bruk av dybdeintervjuer, hvor forskeren forsøker å få deltakeren til å sette ord på hvordan de forstår sin livsverden, hvordan «ting» er og hvorfor de er nettopp slik som de er. Dette gjøres gjerne i forbindelse med et avgrenset fenomen (Tjora, 2021, s. 30-31) som i mitt tilfelle er bruk av massasje i klasserommet. Hvilken rolle opplever for eksempel elevene at vennlig berøring/massasje har i deres skolehverdag?

#### 3.1.2 Hermeneutikk

En viktig del av vår tids metoddebatt i samfunnsfagene handler om hva som kan sikre god kunnskap. Ifølge den positivistiske vitenskapsteorien er det kun rene erfaringsdata som kan sikre objektiv og verdinøytral kunnskap, og som kan erstatte oppfatninger basert på følelser, spekulasjoner og overtro. Motstridene finner vi det man med et vidt begrep kan kalle hermeneutikk (fortolkningslære). Hermeneutikken hevder at vitenskap og samfunn ikke handler om unektelige

fakta, men om meningsfenomener som må fortolkes. Forskning og vitenskap ses som systematisk arbeid med fortolkninger, og i denne kategorien finner vi dem som på ulikt vis bestrider positivismens syn på sikker viten basert på rene erfaringsdata (Nyeng, 2012, s. 45). Ved å benytte en hermeneutisk tilnærming, ønsker jeg å fortolke og forstå mine informanternes forståelse for å skape et rikere bilde av fenomenet jeg undersøker. Derfor har jeg valgt å kombinere en fenomenologisk tilnærming med en hermeneutisk tilnærming.

## 3.2 Utvalg

Mitt utvalg av informanter var på flere måter strategisk. Dette fordi utvalget blant annet ble gjort ut ifra kjønn, klasse og trinn. Ved intervju av unge mennesker, kan man med fordel holde aldersspennet innenfor maks to år mellom informantene. Dette fordi barn og unge er igjennom en stor utvikling bare i løpet av to år, og deres interesser, erfaringer og sosialisering kan ha forandret seg drastisk i løpet av den tiden. Barn og unge kan være svært bevisst på hverandres alder, og kan avvise verdifulle utsagn fordi en yngre deltaker ytret dem. Motsatt kan yngre deltakere si seg enige i eldre barns utsagn fordi de er eldre, selv om de i bunn og grunn er uenige i utsagnet (Krueger & Casey, 2009, s. 156).

For å unngå alderssprik, har jeg valgt å ha informanter i fra samme klasse. Jeg kunne også valgt elever på tvers av klasser, men hadde som ønske å gjøre intervjusituasjonen så trygg som mulig for mine informanter. Det finnes selvfølgelig unntak der hvor elever er tryggere på elever utenfor sin egen klasse, men jeg satte min lit på at de aktuelle lærerne vil sette sammen grupper de trodde ville kunne føle seg trygge ovenfor hverandre. Jeg hadde også som tanke at det kunne være enklere for elevene dersom vi snakket om de samme massasjesituasjonene, som alle i gruppa har opplevd i felles klasserom med felles lærer. Selv om begge klassene benytter samme massasjeinstruksjon, kan det være grunn til å tro at det fortsatt kan være forskjell mellom klassenes organisering. Ved å blande elever fra ulike klasser i intervjusituasjonen, kan det bli utfordrende å finne eventuelle koblinger mellom utsagnene som blir sagt og organiseringen i analyseprosessen.

I følge Krueger og Casey (2009) kan det være problematisk å sette sammen fokusgrupper med vennegjenger fordi det kan begrense spennet og kvaliteten på kommentarene. Ofte kan det være slik at kun gruppelederne snakker, og at de andre deltakerne støtter opp under det lederne sier. I slike tilfeller vil ikke dataen bli særlig annerledes enn om man kun hadde intervjuet lederne (s. 156). Derfor har jeg ønsket å motta hjelp fra lærerne til å danne fokusgrupper på fire elever på tvers av vennegrupper fra samme klasse. Dette forutsetter at læreren kjenner elevgruppene godt og

dynamikkene innad i klassen. Som skrevet over ønsker jeg å danne fokusgrupper på fire elever. Jeg ønsker å ha med to gutter og to jenter, for å representere begge kjønn uten at noen av kjønnene skal være undertallige. Alt i alt satt jeg da igjen med denne bestillingen til de to aktuelle læreren: Jeg ønsker meg fire informanter fra deres klasse, deriblant to jenter og to gutter. Jeg vil helst at dette er elever som ikke er i samme vennegjeng, men som dere allikevel tror at kan være trygge på hverandre i en intervjusituasjon.

## 4 Metode

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for hvordan jeg har valgt å gå fram for å besvare problemstillingen: «Hvordan kan elever på småtrinnet oppleve bruk av vennlig berøring i skolen?». Jeg ønsker å beskrive hvordan jeg har planlagt og gjennomført studien, samt begrunne valgene jeg har gjort i forhold til valgt forskningsmetode og analysering av data. Jeg vil gjøre rede for hva kvalitativ metode er, og hvordan jeg kom fram til bruk av fokusgruppeintervju til datainnhenting. Jeg vil beskrive hvordan jeg ved hjelp av reflektiv tematisk analyse har analysert mitt datamateriale, samt gjøre meg noen etiske vurderinger rundt valgte metoder.

### 4.1 Kvalitativ metode

Metoden er redskapet vi benytter i møte med noe vi ønsker å undersøke, som skal hjelpe oss til å samle inn *data*. Data er den informasjonen vi trenger for å besvare undersøkelsen vår (Dalland, 2017, s. 52). Samfunnsvitenskapelig forskning klassifiseres som kvalitativ eller kvantitativ avhengig av hvilken metode for innsamling og bruk av data som benyttes. I kvalitativ forskning arbeider man med rikholdige skriftlige eller muntlige kilder som gir forskeren tolkninger i form av ord (Nyeng, 2012, s. 71). Fordi jeg i mitt prosjekt ønsker å undersøke elevers opplevelse av et fenomen, har jeg valgt å benytte meg av kvalitativ metode. Disse metodene etterstreber å fange opp mening og opplevelser som ikke lar seg måle eller tallfeste (Dalland, 2017, s. 52).

I kvalitativ metode tenker man gjerne induktivt, fordi man ikke er ute etter å teste allerede eksisterende hypoteser, men heller å forstå en hendelse, case eller et fenomen. Induksjon er en prosess der man observerer empiriske fenomener (virkeligheten) for å bygge opp og forsterke faglige standpunkter. Vi sier gjerne at vi beveger oss fra empiri til teori, og grunnlaget for en slik teoribygging skjer gjennom studier av praksis hvor man former antagelser om hvordan virkeligheten kan se ut på en mer generell basis (Nyeng, 2012, s. 59). I min studie ønsker jeg altså å undersøke massasje som et empirisk fenomen, for å få en bredere forståelse for fenomenet. Med analysen som verktøy, ønsker jeg å benytte innhentet empiri knyttet til fenomenet jeg har bemerket meg i praksis, til å nettopp bygge videre på tidligere viten.

## 4.2 Metode for datainnsamling

Til innsamling av data, valgte jeg å benytte meg av fokusgruppeintervju. Jeg vil i denne delen gjøre rede for hva fokusgruppeintervju er, og hva som skiller fokusgruppeintervju fra ordinære gruppeintervju, og gjøre rede for hvordan jeg har valgt å strukturere intervjuet med intervjuguide.

### 4.2.1 Fokusgruppeintervju

For å få tilgang til elevenes opplevelse av massasjeøktene i skolen, benyttet jeg meg av intervju som metode. Dette fordi jeg tror at den beste måten å få tilgang til elevenes opplevelse på nettopp er via dem selv. Jeg valgte å benytte meg av fokusgruppeintervju som er en type gruppeintervju som har til hensikt å belyse temaer gjennom den sosiale interaksjonen mellom deltakerne. Slike intervjuer skiller seg fra ordinære gruppeintervju der samtalen primært foregår mellom forskeren (intervjueren) og deltakerne (Morgan, 1997, s. 3). Det var ønskelig at informantene kunne kommentere hverandres bidrag, for å få frem gruppas samlede meninger rundt temaet massasje som jeg som forsker brakte frem - men også forskjeller innad i gruppa (Tønnessen et al., 2016, s. 38). Hensikten var å produsere data og innsikt som ville vært vanskelig å få tilgang til om massasjebruken uten elevenes sosiale interaksjon (Morgan, 1997, s. 3). Jeg oppfordret derfor elevene til å prate og diskutere med hverandre, gjennom hele intervjuet.

Fokusgruppeintervju blir ledet av en moderator, som i dette tilfellet var meg som forsker. Oppgaven min som moderator var å lede og holde fokus i gruppa og oppmuntre til diskusjon mellom deltakerne. Hvordan man som moderator forklarer hensikten med fokusgruppa og introduserer temaet, har stor påvirkning på innholdet deltakerne vil samtale om (Lerdal & Karlson, 2008). Elevene hadde på forhånd mottatt et informasjonsskriv om intervjuet, men jeg valgte allikevel å gjenta hensikten for å forsikre meg om at alle visste hva det dreide seg om. Jeg forklarte at jeg ønsker å vite hva de synes om massasje, og at det ikke finnes noen gale svar. Som moderator er det også viktig at man fremmer en gruppedynamikk hvor de ulike deltakerne får komme til ordet, noe som krever innsikt i håndtering av gruppeprosesser (Lerdal & Karlsson, 2008). For å sikre at alle stemmer skulle bli hørt, hendte det derfor at jeg kunne gi ordet til elever som uten hell hadde forsøkt å komme til, eller at jeg spurte enkeltelever om deres mening hvis de ikke hadde sagt noe på en stund.

## 4.2.2 Intervjuguide

Når det gjelder intervjuets struktur, var det flere valg jeg som forsker måtte ta stilling til i forhold til innspill som gruppa skulle få i fra meg underveis i intervjuet. Hvilket nivå av moderering og strukturering ville jeg at gruppa skulle drives etter? Hvordan ønsket jeg at intervjuguiden min skulle se ut? Og ville jeg benytte meg av noen hjelpemidler eller øvelser for å fremme samhandlingen i gruppa (Halkier, 2010, s. 44-45)?

Dess mer strukturert intervjuet skal være, dess mer moderatorinvolvering kreves det. Ved valg av flere spørsmål, og særlig spesifikke spørsmål, jo mer strukturert vil intervjuet bli. I fokusgruppelitteraturen beskrives tre modeller: en løs modell med veldig få og vide, åpne innledningsspørsmål, en stram modell med flere og mer spesifikke spørsmål og kanskje også flere øvelser, og til slutt en traktmodell, som er en kombinasjon der man begynner åpent og avslutter mer strukturert (Halkier, 2010, s. 45). I mitt prosjekt ønsket jeg å gå for en semistrukturert strukturering ved hjelp av sistnevnte modell. Ved å benytte meg av traktmodellen kunne jeg «innarbeide fordelen fra både den løse og den stramme modellen ved å innlede åpent og avslutte med en strammere styring» (Halkier, 2010, s. 47). Da ville det bli mulig å gi større plass til deltakernes perspektiver og samhandling med hverandre, samtidig som at jeg kunne sikre meg at jeg fikk belyst mine forskningsinteresser (Halkier, 2010, s. 47).

Jeg lagde meg en intervjuguide, med noen hovedspørsmål med tilhørende «underspørsmål» som jeg ville sikre meg svaret på (se vedlegg). Jeg stilte altså først hovedspørsmålet, for å se hva dette kunne bringe, før jeg stilte de mer spesifikke underspørsmålene. Jeg valgte å innlede intervjuet med et åpent spørsmål rundt massasje, for å se hvor elevenes samtale ville føre hen. «Jeg vil gjerne at dere ser for dere at jeg aldri har hørt om massasje før. Kan dere fortelle meg hva massasje er?». Elevenes innspill kunne så spilles videre på, før jeg videre stilte mine mer spesifikke spørsmål. For å sikre at vi alle hadde en felles forståelse for temaet vi samtalte om (deres massasjestunder), ønsket jeg at elevene under neste spørsmål skulle beskrive massasjen de gjør på skolen. Til slutt kom de mer spesifikke spørsmålene rundt blant annet konkrete øvelser barna liker eller ikke liker.

Jeg valgte å ikke benytte meg av spesifikke hjelpemidler eller øvelser for å fremme samhandlingen i gruppa. Dette fordi jeg ønsket at eventuell bruk av øvelser skulle skje spontant blant elevene på deres initiativ, og at dette ikke skulle forhindres ved bruk av andre hjelpemidler (for eksempel tegning). Da hensikten med min oppgave er å få en forståelse for deres opplevelse av

massasjeb Bruken, og denne opplevelsen ikke nødvendigvis må være positiv, ønsket jeg ikke å initiere til eller be elevene gjøre spesifikke øvelser med tanke på dette.

### 4.3 Analysemetode og analyseprosess

Jeg vil i denne delen gjøre rede for mine valg rundt bearbeiding av innhentet datamateriale.

Etter endt datainnsamling, satt jeg som forskere flest, igjen med store og uoversiktlige mengder data som skulle analyseres (Eriksen & Svanes, 2021, s. 287). I mitt tilfelle visste jeg på forhånd at jeg kunne forvente flere sider med transkribert tekst. Derfor, grunnet den store datamengden, ble det tydelig at jeg måtte gjøre utvalg og avgrensninger (Eriksen & Svanes, 2021, s. 287). For å hjelpe meg med å strukturere og analysere funnene mine, valgte jeg å benytte meg av Braun og Clarks (20006, 2022) *refleksiv tematisk analyse* som metode. Jeg vil benytte begrepene datamateriale og datasett om hverandre når jeg henviser til innsamlet data fra fokusgruppene.

#### 4.3.1 Transkripsjon

«Å transkribere betyr å transformere» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205) altså gå fra én form til en annen. Fra et språklig perspektiv er transkripsjon oversettelse fra talespråk til skriftspråk, og er en prosedyre jeg måtte igjennom for å gjøre intervju samtalen tilgjengelig for analyse. Det skal sies at dette ikke er en ukomplisert prosess, men en fortolkningsprosess der forskjellene mellom talt språk og skriftspråk kan by på flere praktiske og prinsipielle problemer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 204). Muntlig språk og skrevne tekster involverer forskjellige språklige spill, der spillereglene er forskjellige. Til eksempel kan et velformulert muntlig uttrykk med direkte transkribering fremstå usammenhengende og preget av gjentakelser. En velformulert skriftlig artikkel kan på sin side høres kjedelig ut hvis den leses høyt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205).

Jeg benyttet meg av lydopptak, som ble den første abstraheringen fra deltakernes fysiske tilstedeværelse. Denne abstraheringen medfulgte tap av kroppsspråk, derav kroppsholdninger, gester og ansiktsuttrykk. Videre medførte transkripsjonen av lydopptaket ytterligere tap av sosialt samspill som utfoldelsestempo og stemmeleie (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Her fant jeg det spesielt nyttig at det var meg selv som forsker som holdt intervjuene, så jeg til en viss grad kunne minnes eller gjøre meg tanker om de sosiale og emosjonelle aspektene ved intervjusituasjonen, og påbegynte allerede her meningsanalysen av det som ble sagt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 207). Dette kunne gjelde utsagn der elevene brukte ironi eller imiterte noen andre, der transkripsjonen kunne kommet til å mislykkes i å indikere dette for andre lesere som ikke kjente konteksten



(Poland, 2003, s. 270). I disse tilfellene valgte jeg derfor å sette inn en parentes, for eksempel: (Eleven etterlikner stemmen i massasjepoptaket).

Ved transkriberingen valgte jeg å oversette det deltakerne sa til bokmålsform, som er nært deres talemåte. Dersom barna for eksempel bøyde ord feil rettet jeg på dette i den skriftlige formen. Dette var et valg jeg tok for å gjøre transkriberingen mer lettleselig. Jeg valgte å omforme intervjuet til en mer formell skriftlig stil, fremfor en ordrett transkribering med registrering av alle «eh»-er og liknende, fordi jeg etter vurdering fant ut at en lettlest utgivelse av deres beretninger (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 208) ville kunne gi meg svarene jeg var ute etter. Altså deres opplevelser. Når transkripsjonene til slutt var foretatt, var det disse som ble betraktet som de egentlige grunnleggende empiriske dataene i forskningsprosjektet mitt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 204).

### 4.3.2 Refleksiv tematisk analyse

Til analysering av datamaterialet mitt har jeg valgt å benytte meg av Braun og Clarks (2006, 2022) *refleksiv tematisk analyse* (heretter TA). TA er en metode for danning, analysering og tolking av mønstre innenfor en kvalitativ datamengde, som innebærer et systematisk arbeid med datakodning der det analytiske målet er å skape temaer (Braun & Clarke, 2022, s. 4). Metoden er uavhengig av teori og epistemologi, og kan derfor brukes på tvers av teoretiske og epistemologiske tilnæringer og rammeverk. Den teoretiske friheten, gjør tematisk analyse til et fleksibelt og nyttig verktøy som potensielt kan gi rike og detaljerte, men også komplekse redegjørelser av data (Braun & Clarke, 2006, s. 78-79).

Både før og under analyseprosessen måtte jeg vurdere en rekke valg rundt hva slags type TA jeg ville gjennomføre (Braun & Clarke, 2006, s. 82). Jeg ønsket i all hovedsak en induktiv (datadrevet) tilnærming som innebærer at temaene mine skulle være sterkt koblet til datamaterialet. Med en induktiv tilnærming ville jeg etter beste evne unngå aktiv driving av materialet med mine teoretiske interesser eller få de til å passe inn i mine teoretiske forforståelser. Et annet valg jeg måtte ta knyttet til hvor stor del av materialet jeg ønsket å belyse. Ville jeg å gi en mer detaljert og nyansert redegjørelse for et bestemt aspekt ved materialet eller ønsket jeg å gi en fylldig tematisk beskrivelse av hele datasettet? Jeg endte med sistnevnte som kan være en nyttig metode dersom man jobber med informanter hvor deres syn ikke er kjent. Det som da ble viktig, var at de ferdig analyserte temaene måtte gjenspeile innholdet i hele datasettet mitt (Braun & Clarke, 2006, s. 83) – de synspunktene elevene brakte frem.

I mitt arbeid forholdt jeg meg for det meste til en semantisk tilnærming. Det vil si at jeg identifiserte temaer innenfor dataenes overflatebetydninger, og at jeg ikke lette etter betydning utover det deltakerne hadde sagt. Jeg gikk i hovedsak gjennom en utvikling fra å beskrive data, hvor jeg organiserte dataene for å vise mønstre i semantisk innhold, og oppsummerte. Deretter til tolkning hvor jeg forsøkte å teoretisere betydningen av mønstrene og deres bredere betydninger og implikasjoner - i forhold til tidligere litteratur (Braun & Clarke, 2006, s. 84). Det oppstod allikevel tilfeller der jeg så det nyttig å bevege meg mer mot et latent nivå, der jeg forsøkte å identifisere eller undersøke underliggende teoretiserte ideer som kunne tilføye mening utover det semantiske innholdet i dataene (Braun & Clarke, 2006, s. 84).

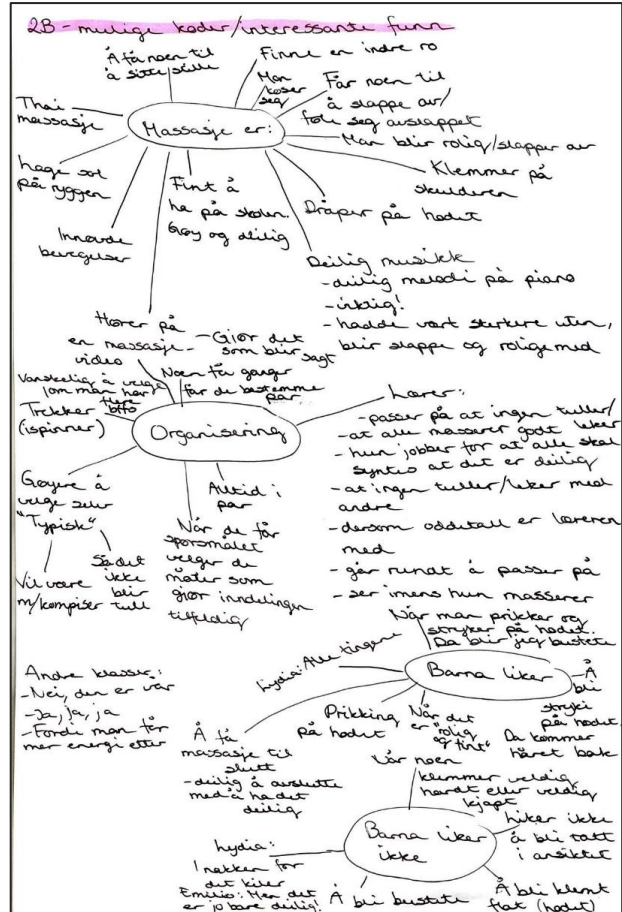
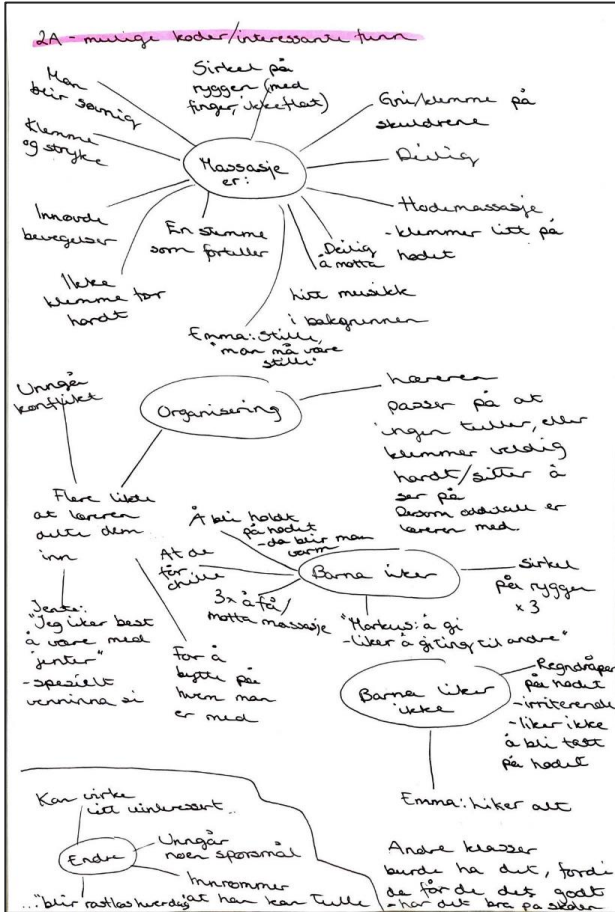
Braun og Clarks (2006) TA inneholder seks faser (se Tabell 1). Clark og Braun gjør det tydelig at dette ikke er en oppskrift som man skal følge slavisk, men faser som man må bevege deg fram og tilbake på (s. 86). Selv om det kan se ut til at jeg har arbeidet lineært fra fase 1-6 i følgende redegjørelse, har også beveget meg mellom fasene.

Tabell 1: Fasene i tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006, s. 87):

Fase	Prosessforklaring
1. Gjør deg kjent med dataene dine	Transkriber data, les igjennom dataene dine flere ganger og noter ideer.
2. Utarbeid potensielle koder	Kod interessante funn ved dataene på en systematisk måte på tvers av hele datasettet, og samle data som er relevant for hver kode.
3. Utarbeide potensielle temaer	Samle koder til potensielle temaer ved å samle all data som er relevant for hvert av dem.
4. Utarbeide og gjennomgå temaer	Kontroller om temaene fungerer i forhold til de kodede utdragene (Nivå 1) og hele datasettet (Nivå 2), og lag deg et tematisk kart over analysen.
5. Definer og navngi temaer	Dette er en pågående analyse for å avgrense kjennetegn til hvert tema, og den generelle historien analysen forteller. Lag klare definisjoner og navn for hvert tema.
6. Produsere rapporten	Dette er siste mulighet for analyse. Her skal det gjøres et utvalg av overbevisende empirisk dokumentasjon, samt gjøres en endelig analyse av disse. Her vil forskeren relatere sine funn i analysen til

forskningsspørsmålet og litteraturen. Til slutt vil forskeren produsere en vitenskapelig rapport av analysen.

**Fase 1:**



Figur 1: Tankekart over intervju med 2A

Figur 2: Tankekart over intervju med 2B

Under fase 1 skulle jeg transkribere og bli kjent med datamaterialet mitt. Etter jeg var fornøyd meg transkripsjonene, leste jeg igjennom disse noen ganger og markerte med tusj mulige interessante funn. For å gi meg selv mer oversikt over materialet, valgte jeg å lage tankekart over mine umiddelbare ideer (se Figur 1 og 2), med utsagnene elevene kom med som jeg synes passet sammen. Når jeg følte jeg hadde skaffet meg en god oversikt over innholdet, gikk jeg over til fase 2.

**Fase 2:**

Under fase 2 startet jeg kodeprosessen, og utarbeidet meg potensielle koder ved å systematisk arbeide meg gjennom hele datasettet (Braun & Clarke, 2022, s. 61). I TA er en kode den minste enheten i analysen. De fanger opp en spesiell mening innenfor datasettet av interesse for

forskningsspørsmålet. De har kortfattede etikker (navn) hvor det gjerne er en rikere analytisk idé bak (Braun & Clarke, 2022, s. 52). Jeg var nøye med at hver unik mening jeg tolket frem fra datamaterialet fikk sin egen kode, og at ikke en kode innhold flere meninger. Dette for å sikre meg at jeg skulle få frem meningsmangfoldet i datasettet (Braun & Clarke, 2022, s. 53).

For å sette i gang kodeprosessen, fant jeg fram transkripsjonene til intervjuene og leste igjennom disse hver for seg. For hver gang jeg kom over noe som kunne være interessant, eller muligens interessant, merket jeg dette utdraget med en kode (Braun & Clarke, 2022, s. 61). Til denne prosessen benyttet jeg meg av «kommentarfunksjonen» i Microsoft Word, markerte de aktuelle utdragene og satte inn en kommentar med tilhørende kode. Etter hvert som jeg kom igjennom tekstene og kodene ble flere, så jeg etter om jeg kunne bruke tidligere koder, finjusterte disse om nødvendig, eller lagde nye koder der ingen tidligere koder passet (Brown & Clarke, 2022, s. 61).

Koding må ikke være enten induktiv (datadreven) eller deduktiv (teoridreven) (Braun & Clarke, 2022, s. 56), og for mitt prosjekt opplevde jeg det gunstig å benytte meg av begge tilnærmingene. Selv om jeg i hovedsak arbeidet induktivt og på et semantisk nivå, oppdaget jeg at noen koder kunne fange opp analytiske ideer som gikk utover det semantiske, som kunne reflektere kunnskap jeg allerede satt inne med om tema (Brown & Clarke, 2022, s. 64). Jeg beveget meg her mer over mot en deduktiv tilnærming og et latent nivå da datautdragene kunne se ut til å ha en dypere mening som kunne gi viktig informasjon rundt elevenes opplevelser.

### ***Fase 3:***

Fase 3 handler om å danne potensielle temaer ved hjelp av kodene som er utarbeidet. Et tema fanger opp noe som er viktig med datamaterialet i forhold til forskerens forskningsspørsmål, og representerer et nivå av mønstret respons eller mening i datasettet. I arbeidet med å definere temaer, må forskeren spørre seg: Hva skal telle som et mønster/tema, eller hvilken størrelse må et tema ha for å kunne regnes som et tema? Ideelt sett vil det være en rekke forekomster av et tema på tvers av datasettet, men flere forekomster betyr ikke nødvendigvis at temaet i seg selv er mer betydningsfullt (Braun & Clarke, 2006, s. 82).

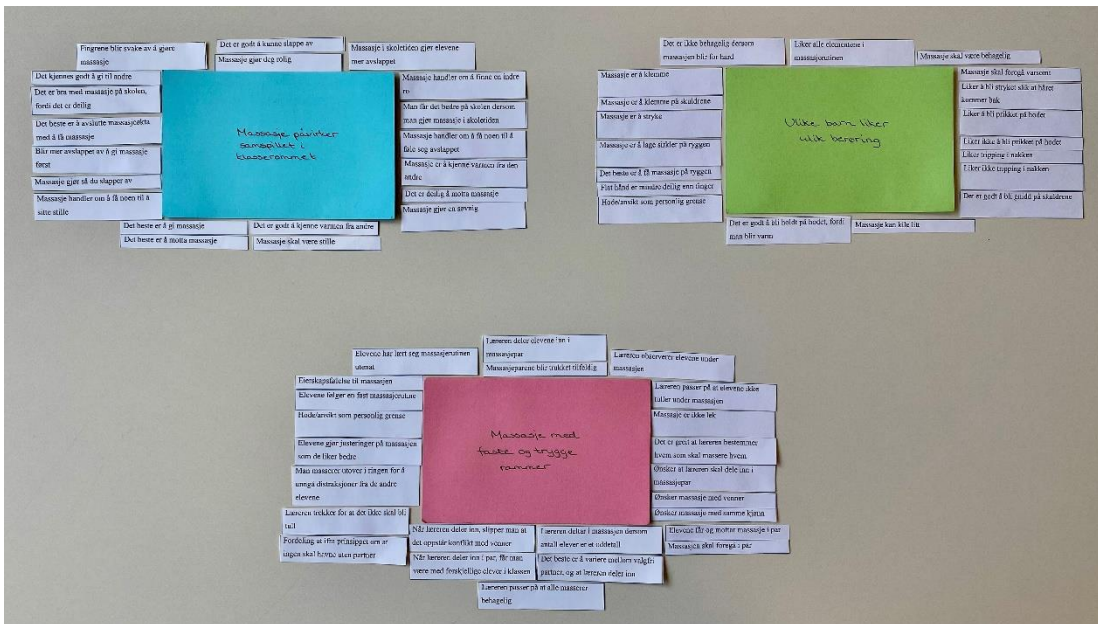
En annen beslutning dreier seg om "nivået" som temaer skal identifiseres på: På et semantisk eller eksplisitt nivå, eller på et latent eller fortolkende nivå (Braun & Clarke, 2006, s. 84). I hovedsak holdt jeg meg på et semantisk nivå under skapelsen av temaer, men jeg så det nyttig å bevege meg over til et mer latent nivå under bearbeiding av temaer basert på teoridrevne koder. I disse tilfellene kunne informantenes utsagn tolkes dit hen at det passet med allerede ervervet teori. Jeg lagde meg her et tankekart for å få en billedlig fremstilling av mine foreløpige ideer (se Figur 3).



Figur 3: Tankekart over potensielle temaer

#### Fase 4:

I denne fasen kontrollerte jeg om temaene fungerte i forhold til de kodede utdragene (Nivå 1), samt hele datasettet (Nivå 2). Jeg lagde et tematisk kart over analysen, ved å samle alle de tilhørende kodene til de ulike temaene (se Figur 4). Jeg kontrollerte så om jeg synes utdragene til kodene passet med tema, og om jeg synes at temaene mine kunne representere datasettet mitt som helhet.



Figur 4: Tematisk kart over analysen

### Fase 5:

Under fase 5 lagde jeg klare definisjoner og endelige navn for hvert tema. For å hjelpe meg i prosessen i å skissere temaenes omfang, grenser og konsept (Braun & Clark, 2006, s. 108), benyttet jeg meg av følgende spørsmål (Braun & Clarke, 2006, s. 111):

- Hva handler temaet om (et sentralt organiseringskonsept)?
- Hvilke grenser har temaet?
- Hva er unikt og særegent med hvert tema?
- Hva kan temaet bidra med til den overordnede analysen?

### Fase 6:

I siste fase valgte jeg ut empiriske eksempler som jeg gjorde en endelig analyse av. Jeg relaterte funn fra analysen til forskningsspørsmålet og litteraturen (Braun & Clarke, 2006, s. 87).

## 4.4 Vurdering av studiens kvalitet

### 4.4.1 Reliabilitet

Reliabilitet handler om holdbarhet i data. Det dreier seg om å gjøre gode målinger av det man har valgt å måle, og om dataene er til å stole på. Et spørsmål man kan stille seg for å vurdere reliabiliteten, er om man vil få noenlunde likt resultat dersom man gjør samme studie igjen. Man kan også sammenlikne egne resultater med eventuelt tidligere prosjekt på samme tema, og se om andre forskere har funnet fram til noenlunde samme funn (Nyeng, 2012, s. 105-106). For å øke

reliabiliteten til min studie, har jeg valgt å benytte meg av en intervjuguide, for å sikre at begge mine fokusgrupper ville være innom de samme spørsmålene. Denne guiden har jeg også valgt å legge ved, slik at leser får innsikt i hva jeg har spurt mine informanter om. Skulle man gjennomført studien igjen, vet også den eventuelle forskeren hvilke spørsmål som er brukt og kan bruke de i egen studie. Fordi jeg valgte å benytte meg av et semistruert intervju, vil det derimot kunne variere hvilke områder innenfor tema informantene kommer innpå.

I prosessen med å lage en oversikt over datasettet, vil jeg sette merkelapp på mine informanters tanker, og det er viktig å være bevisst den makten som ligger i et slikt arbeid (Eriksen & Svanes, 2021, s. 289). Jeg benyttet meg av fokusgruppeintervju fordi jeg ønsket en samtale mellom flere av deltakerne, og meg selv, der vi sammen kunne konstruere kunnskap, ved tolke og bygge videre på hverandres utsagn. Jeg ønsket derfor stadig å gjenta det informantene sa for å forsikre at jeg forsto dem riktig. Det skal allikevel sies at den endelige muligheten til tolkning ligger hos meg som forsker. Når jeg presenterer funnene mine, sørger jeg for å gi en beskrivelse av situasjonen (konteksten) utsagnet ble sagt i, samt legge inn sitat fra informantene for å dokumentere. I presenteringen av funn, beskriver jeg hvordan jeg tolker utsagnene jeg viser til, for at leser skal forstå hva jeg legger i utsagnet før det drøftes.

Jeg valgte å benytte opptaksutstyr under intervjuet, med elevenes og foreldrenes samtykke, for å øke sjansen for at transkriberingen skulle inneholde alt som ble sagt i intervjuet. Jeg transkriberte og kodet materialet selv, for å sikre at materialene fra begge intervjuene skulle bearbeides likt. «Å være transparent kan ses som et virkemiddel til å bevare en etisk dimensjon ved at de valgene som er gjort i kategoriseringsprosessen, er åpne for andres vurdering og kritikk» (Eriksen & Svanes, 2021, s. 289). Dersom man ikke vet hvordan en analyse er gjennomført, eller hvilke antakelser som står i grunn for analysen, blir det vanskelig å evaluere forskningen. Derfor er det viktig å være transparent i dette arbeidet (Braun & Clarke, 2006, s. 80). Dette har jeg gjort ved å beskrive hvordan jeg har gått fram i forskningsarbeidet mitt, også med bilder der jeg har sett det hensiktsmessig.

#### 4.4.2 Validitet

Den mest grunnleggende formen for validitet er *begrepsvaliditet*. Begrepsvaliditet handler om at man undersøker det man ønsker å undersøke (Nyeng, 2012, s. 109). I mitt tilfelle må jeg altså spørre meg om fremgangsmåten min kan svare på forskningsspørsmålet mitt: Er det elevenes *opplevelser*

med vennlig berøring jeg undersøker? For å få tilgang til elevenes opplevelser, ble det åpenbart for meg at det var elevene selv jeg måtte intervju. Det måtte også være elever som kunne representere en elevgruppe fra klasser med organisert vennlig berøring. Hadde jeg intervjuet en lærer som kjenner elevene sine, ville jeg nok også fått noe innsikt. Men, lærerens utsagn ville vært preget av tolkninger av det hun *tror* er elevenes syn. En mulig fallgrube kunne vært om læreren hadde ønsket å fremme egen praksis, og hadde hatt vansker for å fremme «feil» eller «uheldigheter» med eget undervisningsopplegg. En annen fallgrube i intervjusituasjonen kan være at informantene ønsker å tilfredsstille det de tror at forskeren ønsker å høre (Svenkerud, 2021, s. 100). Jeg ønsket derfor å gjøre det tydelig for informantene at det er deres mening jeg er ute etter, og ikke hva de tror at jeg vil høre. Jeg understrekte også at informantene ikke behøvde å bli enige i svarene de ga meg, men oppfordret til å komme med andre innvendinger der de har andre syn.

Refleksivitet er et begrep som benyttes til å beskrive samspillet mellom forsker og forskningsarbeid, som anerkjenner forskerens aktive rolle i å forme forskningsprosessen gjennom sine forforståelser, preferanser, begreper og teorier (Bergsland, 2021, s. 45). Selv om jeg hadde som utgangspunkt å holde meg induktiv, og ønsket at temaene i utgangspunktet skulle være sterkt knyttet til datamaterialet, skal det sies at en forsker ikke kan frigjøre seg helt fra sine teoretiske og epistemologiske ståsteder. Data blir ikke er kodet i et epistemologisk vakuum (Braun & Clarke, 2006, s. 84). Det er ikke uvanlig å lese at temaene «kom til syne» eller ble «oppdaget» under analyseringen. Dette blir en passiv redegjørelse av den aktive rollen forskerens har i å identifisere og velge mønstre/temaer av interesse (Braun & Clarke, 2006, s. 80). Temaene og kodene jeg utarbeidet fra transkripsjonene var ikke noe jeg kunne lete frem, eller som viste seg for meg bare jeg lette godt nok. Det var mine vurderinger og tolkninger som avgjorde hvorvidt jeg tenkte at dette var av relevans eller ikke (Braun & Clarke, 2006, s. 82).

I arbeidet med prosjektet måtte det innhentes teori som kunne være av relevans for oppgaven. Dette ble hentet både fra fysisk trykte bøker, tidsskrifter, statistikk, forskningsrapporter, offentlige dokumenter, jus med mer der hvor mye ble funnet på nettet. Arbeidet med å hente inn litteratur krever kildekritikk, som vil si de metodene som blir brukt til å fastslå om en kilde er sann eller ikke. Dette innebærer å vurdere og karakterisere kildene som benyttes (Dalland, 2012, s. 67). Når jeg søkte etter informasjon på nettet, sørget jeg for at kildene jeg benyttet i all hovedsak var fagfellevurderte og merket som vitenskapelig artikkel. Dersom jeg benyttet andre sider, for eksempel som når jeg tok for meg om The Massage in Schools Association (MISA), sørget jeg for at det var MISAS nettside jeg hentet informasjon fra.



### 4.4.3 Etiske overveielser

Det etiske saksområdet i forskningen kan deles i to hovedkategorier: På den ene siden har vi interne regler og normer innen forskningssamfunnet, som omfatter saklighet, åpenhet og redelighet i gjennomføring og rapportering av forskning. Et åpenbart brudd på slike normer er juks for å produsere ønskede resultater. På den andre siden har vi eksterne vurderinger, som angår forholdet mellom forsker og deltakere i undersøkelser og vitenskapens rolle i samfunnet generelt. Her handler normbrudd om at forskeren svikter sitt samfunnsoppdrag, for eksempel ved å utføre forskning for å fremme bestemte politiske eller økonomiske interesser, eller ved å gjennomføre forskning som åpenbart er skadelig for enkelte grupper (Nyeng, 2012, s. 159). I gjennomføringen av mitt prosjekt sendte jeg inn søknad til Sikt (Kunnskapssektorens tjenesteleverandør) for å sikre at mitt prosjekt fyller kravene til personvern.

Forskningsetikk handler blant annet om beskyttelse, eller *personvern* som er det juridisk korrekte uttrykket (Tangen, 2010, s. 318). De nasjonale forskningsetiske komiteene ([NESH], 2021) sier som følger:

«Forskere har ansvar overfor alle personer som inngår i eller deltar i forskning. Forskere skal respektere deres menneskeverd og ta hensyn til deres personlige integritet, sikkerhet og velferd. Forskere skal som hovedregel både gi informasjon og få samtykke fra dem som deltar i forskning» (s. 18).

Kravet om *informert samtykke* er etisk begrunnet med personlig autonomi. Dette innebærer at alle har rett til å opptre som selvstendige og selvbestemmende individer, og at man selv skal kunne bestemme om man ønsker å delta i forskningsprosjekter. Man skal være fullt informert om hva deltakelsen innebærer, og skal ha frihet til å trekke seg fra undersøkelsen når som helst (Nyeng, 2012, s. 161). Når man benytter seg av barn i forskningsprosjekt, vil man som forsker stå ovenfor etiske utfordringer som arter seg annerledes enn når man benytter seg av voksne informanter (Tangen, 2010, s. 318). I tillegg til foreldres samtykke, er det nødvendig å innhente barns eget samtykke når de er gamle nok til å uttrykke det. Derfor skal det gis alderstilpasset informasjon om prosjektet og hva eventuell deltakelse innebærer. Barna skal også informeres om at deltakelsen er frivillig, og at de kan trekke seg fra undersøkelsen når som helst (Tangen, 2010, s. 324). I forkant av intervjuene fikk de aktuelle elevene sendt hjem et informasjonsskriv og samtykkeskjema av sin lærer for godkjenning av foreldrene. I forkant av intervjuet ble elevene informert av meg om hva

intervjuet ville handle om og hva deres deltakelse ville innebære. Jeg ønsket å tydeliggjøre at det var helt valgfritt å være med, og at de kunne velge å ikke bli med selv om foresatte hadde skrevet under. Jeg informerte også om at det er mulig å ombestemme seg også når intervjuet er i gang, uten at det vil få konsekvenser.

I og med at jeg skal undersøke elevenes opplevelser, og alle opplevelser ikke nødvendigvis er gode, var det en mulighet for at det kunne dukke opp sårbare og personlige historier under intervjuet. Av den grunn ble det spesielt viktig å opprettholde personvernet. Alle navn som nevnes i denne studien, er derfor endret for å bevare elevenes anonymitet. Det ble også viktig for meg å fremstå ikke-dømmende ovenfor elevene, og anerkjenne alle deres svar.

#### 4.4.4 Barn som informanter

I dag er det ansett som viktig å belyse barns syn, men det kan allikevel by på metodiske utfordringer i forskningen (Tangen, 2010, s. 319). Av erfaring har jeg erfart at voksne i samtaler med barn kan gjøre tematikk for abstrakt for barnet, slik at det blir vanskelig for barnet å få tak i meningen bak det den voksne sier. Da jeg i mitt prosjekt er avhengig av responsen jeg får fra elevene, vil det for meg derfor være særdeles viktig at samtalen holdes på et slikt nivå at barnet forstår det jeg spør om. Motsatt, kan det også være krevende å få tak i meningen bak det barna sier. Jeg opplevde at mange av barna kunne svare med korte utsagn, og at det hadde stor betydning hvordan jeg stilte spørsmålene mine for hvor utfyllende barna svarte. Jeg ble ofte nødt til å be barna utdype det de sa, eller komme med oppfølgingsspørsmål for å utfylle besvarelsen.

En annen utfordring når man benytter barn som informanter, er å gjøre barna bevisst på spillereglene som gjelder i intervjusituasjonen. I en rekke situasjoner blir barn irettesatt av voksne når de prater til hverandre, som f.eks. i flere undervisningssammenhenger. Dette kan føre med seg usikkerhet blant informantene om hvilken adferd som er ønskelig for meg at dem skal ha. Får de prate med hverandre? Skal de prate med meg som intervjuer? Må de rekke opp hånda når de skal si noe? Derfor ble det spesielt viktig at jeg som moderator informerte informantene og gjorde dem bevisst på hva som var ønskelig (Krueger & Casey, 2009, s. 156). Jeg informerte dem om at jeg først og fremst ønsker at de skal prate seg imellom om spørsmålene jeg stiller, og at de ikke behøver å rekke opp hånda. Jeg oppmuntret dem til å dele deres tanker og meninger, og fastslo at alle bidrag er ønskelige – positive og negative. Unge mennesker kan ofte oppleve at voksne oppfordrer til konstruktive tilbakemeldinger, men at de allikevel reagerer negativt ved negative tilbakemeldinger

(Krueger & Casey, 2009, s. 156). Slik ønsket jeg ikke å ha det i mine fokusgruppeintervju. Derfor ble en viktig spilleregel at vi alle skulle respektere hverandres meninger, og at alt var lov å si.

## 5 Presentasjon og drøfting av resultat

I dette kapittelet vil studiens bearbejdede datamateriale presenteres. Først vil jeg redegjøre for de tre hovedtemaene som ble utviklet gjennom analysen. Deretter vil resultatene fra hvert tema bli presentert og drøftet ved å settes opp mot studiens teoretiske grunnlag. Jeg har valgt å benytte begrepet «massasje» om organisert vennlig berøring i temaitilene, da temaene baseres på elevenes utsagn og elevene benytter dette begrepet.

### 5.1 Tematisering av innsamlet data

Hovedtema	Deltema
Massasje påvirker samspillet i klasserommet	<ul style="list-style-type: none"><li>• Massasjens beroligende virkning</li><li>• Massasje som et avbrekk i skolehverdagen</li></ul>
Ulike barn liker ulike ting	<ul style="list-style-type: none"><li>• Massasje skal være behagelig</li><li>• Lett versus moderat trykk på berøringen</li></ul>
Massasje med faste og trygge rammer	<ul style="list-style-type: none"><li>• Forutsigbarhet – på bekostning av elevenes personlige grenser?</li><li>• Lærerenes rolle</li></ul>

Tabell 2: Oversikt over hovedtemaer med tilhørende deltemaer:

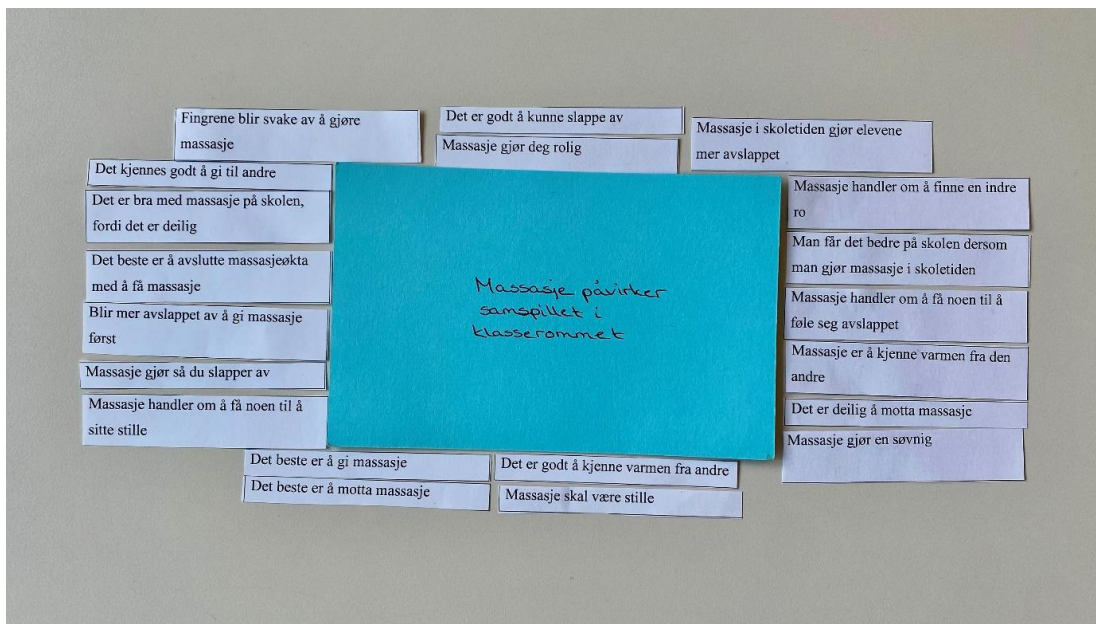
I arbeidet med analysen ble det utviklet tre hovedtemaer med tilhørende deltemaer (se Tabell 2). De tre temaene som ble dyrket frem, har til hensikt å fremme elevenes syn på de aktuelle områdene ved organisert vennlig berøring. (Det de kaller massasje.) Første tema har til hensikt å få fram hvilken påvirkning elevene opplever at massasjen har på dem, både når de gir og mottar massasje. Hensikten med dette temaet er å belyse innvirkningen vennlig berøring i seg selv kan ha på den enkelte elev og klassedynamikken. Det andre temaet tar for seg og har til hensikt å belyse hva slags type berøring elevene sier å foretrekke. Her vil jeg ta utgangspunkt i forskning som sammenlikner effekten av lett og moderat berøring, og sette mine funn opp mot forskningen.

Tredje og siste tema vil ta for seg hvordan man kan organisere en massasjestund basert på elevenes utsagn, med hovedfokus på forutsigbarhet og trygghet. Temaet vil ta for seg elevenes syn på

lærerens rolle i massasjestundene, og hvordan læreren kan bidra til at massasje blir en positiv opplevelse for elevene.

Resultatet fra hvert hovedtema vil bli presentert videre nedover, etterfulgt av drøfting. Det vil si at jeg først vil presentere resultatene fra et tema for så å drøfte resultatene opp mot innhentet teori.

## 5.2 Resultat – Massasje påvirker samspillet i klasserommet



Figur 5: Tema med tilhørende koder

### *Massasjens beroligende virkning*

Da elevene fikk spørsmål om hva de mener massasje er, fortalte elevene at massasje er noe som «Får noen til å slappe av!» og at det handler om «Å finne den indre ro». Begge gruppene forklarte meg at hensikten med massasjen var å få noen til å slappe av, eller at man selv skulle oppnå avslapning. En av fokusgruppene jeg intervjuet nevnte ofte «indre ro», som jeg tolket dit hen at er en opplevelse av å være rolig, kanskje uten mange tanker eller behov for å skulle røre på kroppen. Utover i samtalen fikk elevene spørsmål om hva massasje gjør med dem, og da uttrykte begge gruppene primært følelsen av å bli rolig og avslappet. «Det gjør at du slapper av» uttrykte en elev. En annen sa at «Jeg blir rolig og sovner». I et forsøk på å utfordre denne tanken spurte jeg elevene om de ble rastløse under massasjen. Da svarte en elev «Nei, men jeg blir rastløs hver dag», som jeg tolket dit hen at eleven viser selvinnsikt og vet at han er mye urolig eller har behov for å røre på seg gjennom skoledagen. Det kan også bety at en lærer eller en foresatt har kalt han rastløs tidligere fordi han har vært mye urolig, men at dette behovet for å røre på seg avtar under massasjen. En

annen elev uttrykte at: «Nei, jeg blir bare veldig svak», og videre at ved å gjøre massasje så «[...] blir ikke fingrene dine sterke nok. Og da brekker du de fortere. Da er de bare svake og deilige», som en konsekvens av å utøve massasje. Dette opplever jeg som en beskrivelse av hvordan massasjen også kan virke beroligende på den som utøver massasjen. At han føler at han blir «svak» kan være en beskrivelse av følelsen av å bli avslappet. Elevene kjenner virkningen på kroppen ved at han blir roligere, men påpeker også at hendene hans blir påvirket i retning avslapning.

De fleste elevene sa at de likte aller best å motta massasje, men det var også noen som uttrykte at de likte best å gi massasje fordi «Jeg liker å gi ting til andre», som kan bety at eleven synes massasje er behagelig og ønsker å gi andre samme gode følelse. Elevene belyste hvordan deres avspenning ble påvirket av hvorvidt de mottok eller ga massasje først: «Når vi har massert så blir vi slitne og da er det deilig å bli massert. Men når vi blir massert, så er det bare deilig med en gang så må vi slite oss ut igjen. Jeg liker best å gi (først), da blir jeg mye mer avslappet etterpå». «Ja, jeg liker best å gi først liksom, og så bli avslappet. Det er ekstra deilig». Elevene sier altså at den følelsen de sitter igjen med etter at de har utøvd massasje først er ekstra behagelig.

Selv om elevene nesten var utelukkende positive i samtale om massasjen som helhet, var det også en elev som fortalte om en hendelse med en annen elev der massasjen opplevdes ubehagelig: Jenta forklarte at massasjen ble gjennomført hardt og raskt, fordi eleven Erik ikke konsentrerte seg på massasjen og hadde fokus et annet sted: «Jeg husker bare forrige gang da Erik konsentrerte seg litt med å se på andre ting så det begynte å bli litt sånn fort. Men så fokuserte han på massasjen igjen og da ble det sånn rolig og fint». Jeg tolker utsagnet til jenta slik at Erik ikke hadde til hensikt å være ufin med henne, men at han ikke mestret å «koble seg på»/være mentalt til stede før et stykke inn i massasjeøkten. Merk deg her at elevene hele tiden blir instruert gjennom lydopptaket, og at stemmen i opptaket her instruerte til rolige, trygge hender og forsiktig klemming nedover armene. Jeg kommer til å nevne denne kommentaren om Erik gjennom flere temaer videre.

### ***Massasje som et avbrekk i skolehverdagen***

Når elevene får spørsmål om hvordan det er å ha massasje i skoletiden, svarer en elev følgende: «Man liksom føler at er deilig å bli avslappet. I stedetfor å jobbe med matte ... Pluss pluss pluss». En annen sier det er en fin ting «[...] fordi da kan man chille (slappe av)». Det elevene sier her, kan bety at de har et behov for et frirom eller en pause, hvor de kan ta det rolig, og at massasje er en aktivitet hvor de får slappet av. Jeg tolker det første sitatet som at det kan være strevsomt med fag som matte, og at det iblant kan føles ut som at skoledagen består av en lang rekke faglige oppgaver

som addisjon, «pluss pluss pluss», som elevene skal igjennom. Her vil jeg igjen ta opp eleven Erik, som ble sagt at hadde mistet konsentrasjonen for så å få den tilbake. Det kan godt tenkes at elevene i minuttene før massasjen holdt på med en faglig aktivitet, som matematikk, som gikk utover hans evne til å konsentrere seg, og at han trengte et avbrekk for å kunne koble seg på igjen. Det andre sitatet sier noe om at det er behagelig med massasje fordi man får slappet av/ta det med ro. Det fremstår som om elevenes ikke synes det er mange andre situasjoner i skolehverdagen hvor de får mulighet til å slappe av, men at dette er noe de liker godt.

I spørsmål rundt om hvorvidt elevene ville anbefale andre klasser å gjøre massasje, fikk jeg blant annet som svar: «(Ja) Fordi det er deilig, og jeg vil at andre skal ha det godt» og «(Ja) Fordi at da blir de så deilige når de går hjem. Og blir hentet og sier til mammaen eller pappaen eller besteforeldrene eller broren sin at de har hatt det bra på skolen». Tar man disse utsagnene bokstavelig, kan man tolke dette dit hen at massasje bidrar i å sørge for at barna får det bra på skolen. Ved å si at massasjen er «deilig» kan dette indikere at massasjen gir elevene en følelse av velvære, som igjen bidrar til å gjøre skoledagen bedre. Når elevene begrunner med å si at «jeg vil at andre skal ha det godt», kan dette indikere at de selv har det godt med vennlig berøring og ønsker at andre skal oppleve samme virkning. Det andre utsagnet kan handle om noe eleven selv har opplevd, at berøringens virkning har vart utover skoledagen, og at han har følt på velvære også i tiden etter skoledagen.

### 5.2.1 Drøfting – Massasje påvirker samspillet i klasserommet

#### *Massasjens beroligende virkning*

Begge massasjegruppene forklarte meg hensikten med massasjen, som var å få noen andre eller seg selv til å bli avslappet og beroliget. Etter elevenes videre utsagn om hvilken påvirkning massasjen har på dem, virket det som at massasjen virker til sin hensikt. Jeg fikk inntrykk av at elevene generelt sett er veldig fornøyde med massasjen, og at de opplever at de får en positiv virkning av den. «Det gjør at du slapper av», «Jeg blir rolig og sovner». Med en titt tilbake på litteraturen, kan det her virke som at elevene har fått oppleve oksytocinets beroligende kraft. Gjennom den taktile berøringen de får gjennom å gi og motta massasje (vennlig berøring), kan det de beskriver som en beroligende virkning skyldes minking av stresshormon (kortisol) og økning av mengden av oksytocin som utløses i hjernen (Field et al., 2005, s. 1410-1411; Ertner, 2014, s. 96). Noe jeg fant spesielt interessant var at også gutten som uttrykte å være mye urolig, også sa at han ble avslappet under massasjen. Kan dette bety at også barn med større behov for å røre på seg, også kan ha

utbytte av vennlig berøring for å oppnå en mer beroliget tilstand? Til tross for at dette er en rolig aktivitet?

Elevene belyste hvordan deres avspenning ble påvirket av hvorvidt de mottok eller ga massasje først. «Når vi har massert så blir vi slitne og da er det deilig å bli massert. Men når vi blir massert, så er det bare deilig med en gang så må vi slite oss ut igjen. Jeg liker best å gi (først), da blir jeg mye mer avslappet etterpå». Dette kan tolkes dit hen at avspenningen blir sterkere når de først har gitt, og at virkningen ikke ville vært like sterk om de ikke hadde utøvd massasje først. I ettertid hadde det vært interessant å få vite om elevene ville synes at det beste hadde vært å kun motta massasje, og ikke gi. Men, tar vi igjen en titt tilbake på teorien, viser forskning at også den som gir massasje får en positiv virkning i form av avslapning. Fingertuppene er blant de stedene på kroppen med høyest tetthet av hudreseptorer, som betyr at berøring av hender gir mye stimulans. Dette betyr også at den som gir massasjen ved bruk av sine hender, også vil få stimulert mange av sine egne reseptorer (Ertner, 2014, s. 70). Denne virkningen forsto jeg det som at en elev beskrev da han sa at fingrene hans blir «svake og deilige» som en konsekvens av å utøve massasje. Dette kan være et tegn på at elevene har utbytte av å gjøre begge deler.

De fleste elevene sa at de likte best å motta massasje, men det var også noen som uttrykte at de likte best å gi massasje. En elev sa at: «Jeg liker å gi ting til andre», som kan bety at eleven synes massasje er behagelig, og ønsker å gi andre samme gode følelse. Som Sælebakke (2018) sier, kan organisert vennlig berøring fungere som en måte å øve seg i å gi og motta omsorg (s. 96), og det virker til at denne eleven har fått oppleve en glede i å gi omsorg til andre. Men, som med all annen trening vil det også her kunne begås feil. Vet man ikke hva vennlig og behagelig berøring innebærer, er det ikke gitt at man får til dette ved første forsøk. Da kan man stå i fare for at det kan oppstå ubehagelige opplevelser. Et mulig tiltak for å unngå dette, kan være å la elevene gjennomføre massasjen på seg selv de første gangene. Da blir de i forkant kjent med øvelsene og hvordan berøringen kan gjøres behagelig for seg selv, og for andre.

Etter WHO's definisjon innebærer psykisk helse en tilstand av velvære der man blant annet kan håndtere normale stressituasjoner (WHO, u.å., i Nes & Clench-Aas, 2011, side 11). Som jeg skrev i kapittel 2.4 om *Den tredelte hjernen* er hjernen vår bruksavhengig (Nordanger & Braarud, 2017, s. 53). Ved å trene regelmessig på stressmestring vil nettverkene for regulering stimuleres og danne mange nevralt forbindelser som gjør dem sterke (Juveli & Peders, 2020, s. 13-14). Med dette i bakhodet, kan det tenkes at med regelmessig bruk av organisert vennlig berøring, vil elevene få



trent og etter hvert få automatisert sine erfaringer knyttet til berøringen, og forbedre sin evne til å koble på «avspenningsresponsen» (Bystad, 2019, s. 16). Dersom dette stemmer, kan vi si at øving på avspenning gjennom vennlig berøring, kan bidra til resiliens, psykologisk motstandskraft, og hjelpe elevene til å utvikle mestringsstrategier for håndtering av stress og vanskeligheter som følger med livet (Ringereide & Thorkildsen, 2019, s. 21; Pringle et al., 2018, s. 343). Det som derimot da blir viktig er at nettopp massasjen blir en gjentakende positiv opplevelse for elevene. Blir massasjen en gjentakende negativ opplevelse, vil resultatet kunne bli det motsatte. Da kan elevens gass (stress) få dominere og gjøre det vanskelig for eleven å regulere seg.

Når vi er følelsesregulerte evner vi å beholde roen i situasjoner som utfordrer og trigger. Vi kjenner hva følelsene forteller oss, men lar de ikke styre oss inn i impulsive ukontrollerte handlinger (Kinge, 2020, s. 109). Når det gjelder situasjonen med Erik, som den ene eleven fortalte om, startet massasjen med å ha raske bevegelser som opplevdes ubehagelig for eleven. På lik linje med at positiv berøring kan fremkalle positive følelser i oss, kan også negativ berøring fremkalle negative følelser (Lindgren, 2012, s. 16). I og med at eleven fortalte at massasjen ikke var god, er det grunn til å tro at hun har fått kjenne på negative følelser knyttet til berøringen. Det virker allikevel som at hun har gitt Erik tid til å justere berøringen til det bedre, og at hun forholdt seg følelsesregulert. Det som kan tenkes er at jentas rolige beherskede nærvær ga Erik reguleringsstøtte, såkalt samregulering (Nordanger & Braarud, 2017, s. 37), slik at «rytteren» til Erik kunne få kontroll på «elefanten» igjen (Wigestrand, 2018, s. 26-27). Det kan også være at jenta ikke turte å si ifra, og at hun derfor ikke rettleidet Erik.

Sammen med jentas nærvær, kan også selve berøringen ha hatt en positiv virkning på Erik i retning avslapning. Selv om det var Erik selv som utøvde berøringen, fikk han som vi nå vet, også mange av sine hendes reseptorer stimulert (Ertner, 2014, s. 70). Det kan med en slik tolkning se ut til at elevene kan bidra til hverandres regulering, ved deres tilstedeværelse og fysiske kontakt. Dette kan igjen skape grobunn for diskusjon om hvorvidt det er etisk riktig at elever skal fungere som reguleringsstøtte for andre elever, hvor ubehagelige situasjoner kan oppstå. Er det riktig at elevene skal «tåle» berøring som potensielt kan bli ubehagelig, frem til at deres partner har gjenopptatt evnen til å regulere seg selv?

I og med at elevene i fokusgruppene beskriver følelsen av å bli avslappet av massasjestunden, er det grunn til å tro at flere elever i klassen opplever samme virkning. Hvilken betydning har det for samspillet i klassen at elevene blir mer stressfrie og avslappet? Når vi føler oss rolige, har vi enklere

for å se våre medmennesker i et positivt lys. Vi har enklere for å være vennlige (Ertner, 2014, s. 99), som er klart positivt for miljøet i klassen. Barn som er relativt stressfrie, er også mer mottakelige for læring (Owen & Gillentine, 2011, s. 858), som betyr at læreren i større grad øker sjansen for at undervisningen skal gi utbytte blant elevene. En klasse som mer eller mindre klarer å håndtere følelsene sine, og er følelsesregulerte, har også lettere for å kunne regulere egen atferd (Fallmyr, 2020, s. 58). Dette kan i praksis bety et klasserom med mindre preg av løpske elefanter, og dermed mindre preg av ukontrollerte impulsive handlinger.

### ***Massasje som et avbrekk i skolehverdagen***

Elevene ga uttrykk for at de synes det er behagelig og fint å ha massasjestunder, at de gir velvære, fremfor å for eksempel bare skulle jobbe med arbeidsoppgaver. En skoledag består gjerne av en fullpakket timeplan med diverse aktiviteter, med tilhørende læringsmål (som å mestre addisjon). Selv om barna får friminutt, trenger ikke dette nødvendigvis bety at de får et pusterom, eller mulighet til å slappe av («chille»). De får kanskje faglig fri, og mulighet til frilek, men et lavt lydnivå og et rolig tempo hvor de kan koble av, er ikke gitt. Det virker for meg som at elevene setter pris på disse minuttene med ro, og at massasjen kan fungerer som et avbrekk, ikke bare fra en faglig tynget skolehverdag, men også som et avbrekk fra «tempoet» som normalt holdes gjennom dagen.

Selvregulering i skolen handler blant annet om elevenes evne til å holde konsentrasjonen (Ogden, 2020, s. 191). Senteret i hjernen for selvregulering, er ikke ferdig utviklet før mot slutten av 20-årene (Fallmyr, 2020, s. 80). Derfor er det kanskje spesielt viktig at det vektlegges å ha pauser og avbrekk gjennom skolehverdagen, spesielt for de yngste elevene, slik at de får mulighet til å gjenoppta konsentrasjonsevnen sin. Uten konsentrasjon vil det bli krevende å få med seg det som skjer i læringssituasjonen, og oppnå læring. Vi kan også se for oss at klasseromsbildet vil se ganske annerledes ut i en klasse med ukonsentrerte elever, kontra et klasserom der elevgruppen er skjerpet. Studier viser at vennlig berøring kan forbedre konsentrasjonsevne og hukommelse (Sælebakke, 2018, s. 96). I uttalelsen om Erik ble det beskrevet at han var ukonsentrert, og dermed ikke kapabel til å yte god massasje. At han ikke var koblet på etter aktivitetsbyttet, kan bety at endring av aktivitet ikke var nok i seg selv til å gjenoppta fokuset hans. Det var først noen minutter inn i massasjen at han ble «påkoblet». En årsak til dette kan være at det tar noe lenger tid før virkningen av oksytocinet blir igangsatt (Salomonsen, 2007, s. 75), men også at Eriks psykiske tilstand kan ha stått til hinder for virkningen. Kanskje var han i utgangspunktet oppskaket, men at massasjens endring av omgivelsene, hvis vi antar at massasjen virker beroligende på elevene generelt, gjorde at

klasserommet opplevdes roligere og tryggere for Erik. Oksytocinets virkning kommet mer til syne i slike omgivelser (Ertner, 2014, s. 97), og kanskje først da kunne stimulansen av hudreseptorene i hendene hans påvirke parasympatikus (bremsen) så han igjen ble kapabel til læring (Ertner, 2014, s. 70).

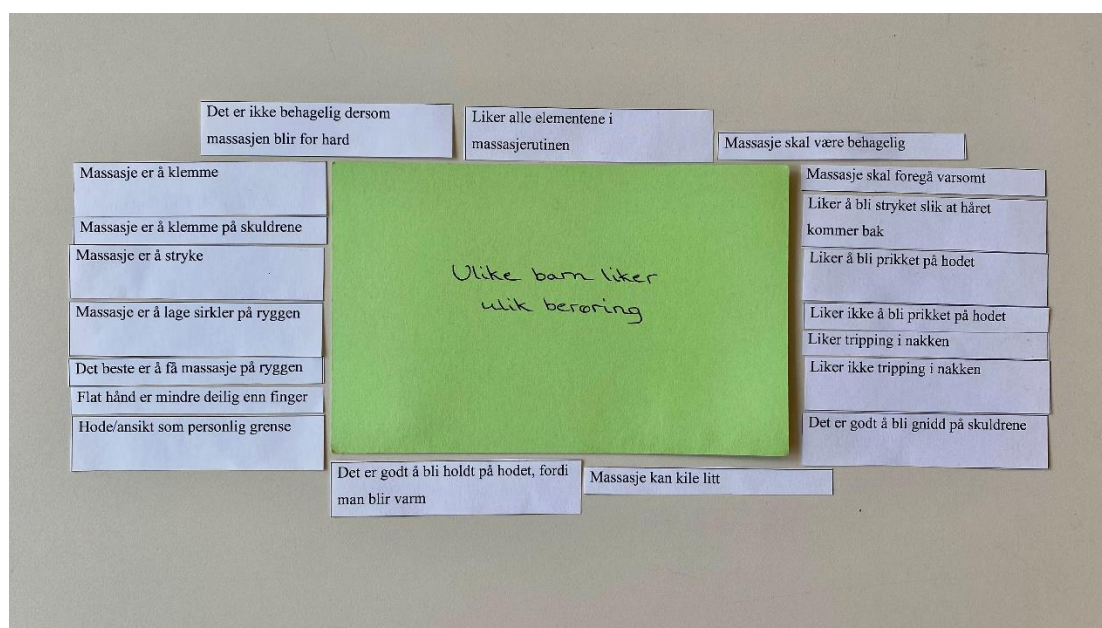
Selv om effekten av oksytocinet ikke blir satt i gang like raskt sammenliknet med stresshormon, varer effekten lenger (Salomonsen, 2007, s. 75). At oksytocinets virkning varer en stund, tolket jeg det som at den ene eleven beskrev da han forklarte hvorfor andre klasser også burde gjøre massasje: «Fordi at da blir de så deilige når de går hjem». Dette gjør meg nysgjerrig på hvilket tidspunkt i løpet av dagen det er mest gunstig å gjennomføre organisert vennlig berøring. Som jeg har skrevet om tidligere, aktiveres sympatikus (gasspedalen) når kroppen innstiller seg på å håndtere stress. Parasympatikus (bremsen) er imidlertid aktivt når vi befinner oss i situasjoner der vi kan slappe av (Bystad, 2019; Ertner, 2014). Når elevene føler seg rolige og fredelige, vil de enklere kunne vise tillit og nysgjerrighet fremfor redsel, og vise vennlighet fremfor sinne. Som Ertner skriver, vil vi en slik tilstand kunne se på verden og menneskene rundt oss i et positivt lys (Ertner, 2014, s. 99). Gjennomføres massasjen tidlig på dagen, med avslapning som utfall, kan det tenkes at elevene vil kunne få mulighet til å føle på disse virkningene gjennom skoledagen.

Massasje kan også benyttes som et verktøy av læreren gjennom skoledagen for å gi elevene mulighet til å koble av, regulere seg selv og gjenoppta konsentrasjon når det ses behov for det. Det krever derimot at læreren kjenner elevene sine og evner å se når de har behov for et slikt avbrekk. Hvordan vi opplever berøring kan være situasjonsbetinget, og avhenge av elevens emosjonelle tilstand, tidligere erfaringer og ikke minst konteksten til berøringsutvekslingen (Ertner, 2014, s. 86-87). Er det en elev som i øyeblikket er veldig opprørt, er det ikke sikkert at organisert massasje er første og beste løsning. Da kan det heller være behov for tilstedeværelse av en trygg, omsorgsfull voksen som kan berolige og samtale med barnet om dets følelser (Fallmyr, 2020, s. 58). En annen måte å bruke vennlig berøring på, kan være som en positiv avslutning på skoledagen. Fordelen med dette kan være at elevene da vil kunne sitte igjen med en god følelse etter endt skoledag, som ble uttrykt i intervjuet. Det kan muligens bidra til å skape en positiv assosiasjon til skolen, som kan bidra til at elevene vil glede seg til å komme på skolen dagen etter. En ulempe med å benytte massasje på slutten av dagen, er at man da vil gå glipp av virkningen gjennom dagen.

Det skal sies at i mitt datamateriale har jeg ikke funnet utsagn fra elever som indikerer at de ikke liker massasjen, at de kjeder seg under massasjen, eller at de for eksempel heller kunne tenke seg å

spille fotball (eller annen aktivitet.). Det kan godt tenkes at det med en annen elevgruppe også ville kunne komme svar som viser dette, eller at dersom elevene hadde fått spørsmål om det, heller ville valgt en annen aktivitet som fotball eller frilek fremfor massasje. Vennlig berøring er en aktivitet som elevene beskriver at skal foregå rolig, og har elevene en skoledag med mye stillesitting, kan massasjen for noen elever kanskje bli enda en aktivitet hvor de skal beholde seg rolig. Det kan i slike tilfeller tenkes at det kunne vært vel så gunstig, om ikke gunstigere, å benytte seg av en aktivitet med mer bevegelse som avbrekk?

### 5.3 Resultat – Ulike barn liker ulik berøring



Figur 6: Tema med tilhørende koder

#### **Massasje skal være behagelig**

Det blir gjort tydelig av elevene under intervjuet at massasje skal være en aktivitet som skal være behagelig og godt å motta. Eksempelvis når to av elevene skulle demonstrere massasje for meg under intervjuet, ville massøren forsikre seg om at mottakeren likte det som ble gjort: «Er dette her deilig?» spurte eleven. Det ble også gjort uttrykk for at det ikke er behagelig dersom man blir tulla med underveis, og at læreren stopper det dersom noen «tuller med andre samtidig. Sånn at ikke noen gjør for eksempel én ting hele tiden, fordi de leker med den andre. Og da blir det ikke noe gøy». Det eleven her mener med å gjøre «en ting hele tiden», er hvis noen fortsetter å gjøre et trinn i massasjerutinen, når man egentlig skal gå videre til neste.

Men hvordan utføres behagelig massasje? Stikkordene varsomt og rolig trer frem som viktige for at elevene skal oppleve berøringen som god: «Jeg har følt at noen klemmer veldig hardt på armene mine så jeg får vondt. Altså dette er jo ubehagelig». Her demonstrerer eleven øvelsen ved å klemme nedover armene sine. Det ble også tatt som negativt dersom tempoet på massasjen blir for kjapt og for hardt. Eksempelvis ble episoden med Erik tatt opp her, hvor massasjen i begynnelsen foregikk i kjapt tempo, men endret seg etter hvert til å bli «rolig og fin». I spørsmålet om lett eller moderat styrke på massasjen har best virkning, faller smerte utenfor denne skalaen. Alt i alt gjør elevene det tydelig at smerte ikke hører sammen med kriteriet om at massasje skal være behagelig. Når det angår tilfellet med den ene eleven Erik, blir også raske og hurtige bevegelser tatt som ubehagelige, og som noe man skal unngå.

### ***Lett versus moderat trykk på berøringen***

Øvelsene elevene viste meg fra massasjerutinen inneholdt både øvelser man kan si hører til kategorien moderat press og lett press. «Aller først tar man på skuldrene og gnir sånn. Og da blir det veldig deilig massasje» (moderat press). «Jeg liker når vi stryker på hodet. Da kommer håret sånn bak og det er deilig» (lett press). Hvilke øvelser/elementer i massasjen finner barna behagelig, og er det noen fellestrekk ved disse? Her finner jeg stor variasjon innad i begge intervjuene. De fleste elevene liker de fleste elementene i massasjerutinen, men så er det også noen elementer det strides om. Blant annet var det uenighet om en øvelse der elevene skal imitere regn og prikke hverandre på hodet, panna og i nakken med forsiktige fingertupper: «Jeg liker ikke regndråper på hodet. Det er så irriterende» sier en. En annen sier «Men det er jo bare deilig». En annen elev sier «Det kiler!», og en annen sier «Jeg er ikke kilen». Her blir altså den lette repetitive berøringen plagsom for noen, men behagelig for andre. Det var derimot flere elever som sa seg enige i at massasjen de gjør på ryggen er mest behagelig. Der lager elevene sirkles på hverandres rygg ved bruk av en pekefinger, etterfulgt av en hel flat hånd i strykende bevegelser.

Når jeg spurte elevene direkte om det var øvelser de likte spesielt godt eller ikke likte, var det noen elever som nevnte at de ikke likte å bli holdt på hodet. En elev sa at «Jeg liker ikke å bli klemt flat», og beskriver her det som jeg tolker som en nærmest klaustrofobisk følelse av øvelsen. Men også her er det andre elever som peker ut spesielt denne øvelsen som en de liker godt «Fordi da blir man varm». Dette tyder igjen på at elevene har ulike preferanser på hva de liker, og at øvelser med ulik grad av press oppleves forskjellig.

### 5.3.1 Drøfting – Ulike barn liker ulik berøring

#### ***Massasje skal være behagelig***

I psykoterapi har det vist seg at berøring kan virke relasjonsstyrkende, da den virker positivt på åpenhet og tillit (Ozolins, 2011, s. 28). Når den ene eleven spør «Er dette her deilig?», spør eleven den andre om hvordan den opplever massasjen. Eleven som mottar, blir dermed invitert til å komme med tilbakemeldinger med eventuelle justeringer. Dette tyder på at «massøren» har skjønt en viktig del ved berøringen, at den skal oppleves behagelig for mottakeren, men kanskje også at det da kan være nyttig å forhøre seg med mottakeren selv om hva han eller hun synes. I ettertid lurer jeg på om det har vært vanlig for elevene å ha mulighet til å stille slike spørsmål og gjøre justeringer underveis i massasjestundene, eller om dette kun var et tilfelle i intervjusituasjonen. Kanskje med en slik mulighet kunne elevene få øvelse i å si ifra og sette ord på hvordan de har det og hvordan de ønsker å ha det? Jeg blir nysgjerrig på om berøringen, i kombinasjon med mulighet til slike kontrollspørsmål, kunne fungert positivt i retning mer åpenhet innad i klassen der man også får mot til å spørre og å si ifra også utenom massasjesituasjonen?

Elevene var tydelige på at det ikke er behagelig dersom man blir tøyset med under massasjen. Det kan handle om at tull i denne situasjonen hindrer elevenes trygghetsfølelse, og kan gi elevene en følelse av å ikke ha kontroll i situasjonen - at deres «trygghetsbehov» (World Health Organization, 2006, s. 10; Moen, 2023, s. 97) ikke blir møtt. Den som sitter på benken og mottar massasjen vil på et vis være ekstra sårbar, fordi den må legge sin lit til at massasjepartneren bak dem skal behandle den bra. Som den som mottar har man ryggen til og ser heller ikke hva den andre kommer til å gjøre. Det oppstår dermed et tillitsforhold mellom de to. Dette kan også være med på å forklare hvorfor elevene foretrekker massasje som er «rolig og fin» fremfor kjapp, fordi bevegelsene da kan oppleves mer kontrollerte og dermed tryggere. At smerte ikke er behagelig, er klart. Dersom berøringen fremkaller smerte, vil berøring aktivere områder i hjernen knyttet til negative følelser hos eleven (Lindgren, 2012, s. 16). Det fremstår som avgjørende at eleven opplever massasjen som behagelig for at den skal virke beroligende. Opplever eleven berøringen som ubehagelig (negativ), er det grunn til å tro at de negative følelsene som følger, vil kunne skape et hinder for avslapningen.

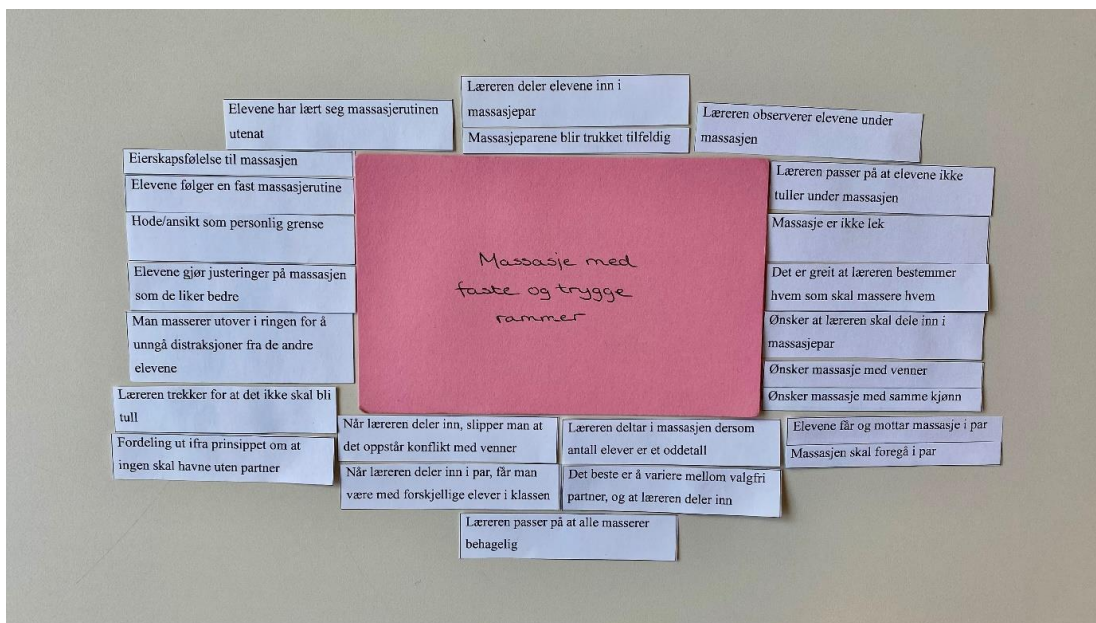
#### ***Lett versus moderat trykk på berøringen***

Studier viser at moderat press er mer effektivt i forhold til mange av de gode effektene massasje kan ha, kontra lett press (Field, 2014, s. 227). Dette er interessant da det for meg ikke kom tydelig frem under intervjuet hva elevene likte best. Flere av elevene likte for eksempel å bli knadd på skuldrene, og forskning som omhandler massasje og styrke på eldre barn og voksne, resulterer ofte med at

moderat er det beste for aktivering av parasympatikus (Field, 2014, s. 227). Som allerede nevnt, vil negativ berøring utløse negative følelser. Men, når det også sies at berøring kan utløse en følelse av trygghet, er det spennende å spørre seg om vennlig berøring vil kunne redusere reaksjoner utløst av sympatikus (Lindgren, 2012, s.16), som ubehag? Tar vi for eksempel eleven som ikke likte øvelsen hvor man blir holdt på panna og i bakhodet, er det mulig å tenke at han over tid, gitt at han ikke misliker øvelsen i stor grad, etter hvert ville kunne komme til å like den allikevel? Og da mener jeg ikke at vi skal tvinge elever til å overvinne negative følelser knyttet til spesielle øvelser eller berøring generelt. Men, at dette kanskje kan gi grunnlag for at det er mulig å utvikle en positiv assosiasjon til vennlig berøring også i tilfeller der elever av ulike årsaker vegrer seg fra den?

Men, hva med øvelser med lett berøring som flere også gir uttrykk for å like? Når det gjelder spedbarn har studier vist at beroligende berørings som å stryke, spiller en viktig rolle i å redusere stress og regulere emosjonell nød (Weiss, 2005, s. 337-338). Selv om forskningen som angår styrke i massasjen ofte konkluderer med at moderat styrke har best effekt, skal det allikevel sies at mye av det som angår berøring ofte omhandler berøring generelt. Med dette i tankene, sammen med elevenes utsagn, kan det bety at også lett berøring har en gunstig virkning for avslapning. Som sagt, positiv berøring utløser positive følelser, og elevens opplevelse viser seg å være viktigst i å bedømme hva som er positiv berøring. Noe som kan forklare hvorfor «lik» stimulering av huden kan oppleves forskjellig, kan blant annet handle om at hudsensitivitet kan variere mellom ulike individer (Ertner, 2014, s. 89). Elevenes subjektive sanseopplevelser kan være ulike, som kan forklare hvorfor det strides rundt noen øvelser.

## 5.4 Resultat - Massasje med faste og trygge rammer



Figur 7: Tema med tilhørende koder

### Forutsigbarhet – på bekostning av elevenes personlige grenser?

Begge klassene jeg intervjuet fulgte en fast massasjerutine: «Da aller først, så tar vi og holder hendene på hodet, så tripper vi over hele hodet. Og så tripper vi litt foran i panna, og så tripper man i nakken». Rutinen virket innlært, og de sa selv at «Ja, vi husker jo alt sammen». Da elevene fikk spørsmål om det var deler av massasjen de ikke likte, var det blant annet en elev som sa at han ikke likte øvelsen hvor man får plassert en hånd i bakhodet og en i panna «Fordi, jeg ikke liker når folk tar meg i ansiktet». En annen elev sa hun ikke likte «Når man tripper i nakken». Jeg spurte om det er mulig å si ifra om at man vil ha det på en annen måte, men da svarte jenta at «Det er meningen at man skal gjøre det her!», som tyder på at det var uaktuelt for henne å skulle gjøre endringer på dette til tross for at hun ikke likte øvelsen. I den andre gruppen jeg intervjuet fortalte derimot to jenter at de av og til gjorde justering på massasjen: «Andre gjør det flat, vi gjør det ikke flat noen ganger». De synes det var aller best å lage sol på ryggen med kun pekefingeren, og at det ikke var like godt med flat hånd (slik det også er i rutinen). De gangene de havnet i massasjegruppe sammen, avtalte de derfor noen ganger med hverandre å droppe å gå over fra pekefinger til flat hånd, selv om lydopptaket instruerer til dette. Jeg forsto det på jentene som at de ikke synes det var ubehagelig å få lagd sol med flat hånd på ryggen, men at massasjen for dem ble hakket bedre når det ble gjort sånn.



Elevene jeg intervjuet kom fra klasser med 17 og 19 elever. Jeg spurte elevene om hvordan de vet hvem de skal massere, og da svarte de: «Det er ispinner som det står navn på» «Ja, så bare trekker vi den som skal massere, og så trekker vi den som skal bli massert». De har altså en boks med ispinner hvor læreren trekker to og to ispinner med elevenes navn som bestemmer hvem som skal massere hvem. Elevene sa også at dersom antall elever er oddetall, er en elev sammen med læreren. Jeg spurte videre om de synes det er greit at de ikke velger selv, da svarte en elev «Det er litt typisk. Det er gøyere å velge selv», og begrunnet dette med at «Da kan man velge kompiser». Også på den andre gruppa var det en elev som kunne tenke seg å være med bestevenninna si. Samme elev sa også at hun likte best å være med jenter, altså samme kjønn. Men, etter videre samtale skulle det allikevel vise seg at elevene kom fram til at det i bunn og grunn er greit at de ikke bestemmer selv. En av grunnene var at «Det er litt vanskelig å velge hvem hvis man har mange bestevenner». «Ja, for eksempel hvis Pia ville være med meg, men noen andre tok meg». Her sier elevene at ved bruk av tilfeldig trekning eller at læreren bestemmer, slippe man å velge en venn fremfor en annen, og unngår en eventuell konflikt. Et annet argument som ble brukt for hvorfor det er positivt at læreren deler inn i grupper var: «Ja, for da kan man være med litt forskjellige også». At elevene synes det er fint at man kan være med forskjellige i klassen kan bety at de er trygge på hverandre, og at de stoler på at de andre vil berøre dem på en god og vennlig måte.

Jeg ble nysgjerrig på hvordan elevene selv ville organisert inndelingen av massasjepar, og spurte dem derfor hvordan de ville delt inn hvis de fikk velge fritt: «[...] vi deler opp midt på bordet så blir den ene delen sammen med den andre». Elevene sitter på firer-gruppebord, og ville da massert skulderpartnere sin (den man sitter skulder til skulder med ved bordet). Men, det kom også forslag hvor flere skulle massere hverandre: «Alle sammen sammen!» sa en elev som ønsket at hele klassen skulle være en stor massasjegruppe. Det som for meg var spesielt interessant var at ingen av metodene deres angikk valgfri partner, men kun systematiske inndelinger der ingen behøver å bli valgt. Dette ga meg inntrykk av en sammensveiset klasse med et miljø der alle blir verdsatt, og ingen er ønsket utenfor. Jeg spurte til slutt elevene om de ville anbefalt andre klasser å gjøre massasje. Da svarte de fleste elevene «ja», men jeg fikk også til svar at «Nei, siden det er vår egen massasje». Dette tolker jeg som en slags eierskapsfølelse til massasjen. Da en annen elev i fokusgruppa sa at «Det er jo mange som kommer fra tredje og sier til læreren vår at de synes de var så gøy i første da de fikk ha massasje», svarte eleven: «Men jeg tror de som går i 3. ikke hadde den samme massasjen som oss». Dette kan igjen tyde på en eierskapsfølelse, og et ønske om at ingen andre klasser skal ha lik massasjerutinen som dem.

## **Lærerenes rolle**

I spørsmål om hva læreren deres gjør når elevene masserer hverandre, svarte elevene blant annet: «Hun jobber for at alle skal føle at det er deilig», og at «Jeg tror også at hvis noen klemmer skikkelig hardt, men musikken sier eller den jenta sier at vi skal gjøre det forsiktig» at læreren stopper det. Det de beskriver er at læreren aktivt jobber for at massasjen skal bli en positiv opplevelse for elevene, og at de er klar over at dette er hensikten til læreren. Elevene fortalte også, at læreren griper inn dersom noen elever tøyser underveis: «(Hun) Passer på at alle ikke tuller og masserer godt. Og ikke liksom leker». Jeg får inntrykk av at elevene føler seg trygge på at læreren følger med og passer på at massasjen skal være behagelig og trygt for dem. Dette kan også være med på å begrunne hvorfor de oppleves trygge på å havne med forskjellige i klassen også – De har en observant lærer, som er konsekvent i sin lederstil. De vet at læreren følger med, og griper inn dersom noen oppfører seg ugreit mot dem.

### 5.4.1 Drøfting – Massasje med faste og trygge rammer

#### ***Forutsigbarhet – på bekostning av elevenes personlige grenser?***

Barn har et trygghetsbehov (Moen, 2022, s. 97). Dersom elevene føler seg utrygge, kan dette hindre deres læring (Owen & Gillentine, 2011, s. 858) men også evne til avslapning. Når elevene er stresset og/eller redde, vil elevens elefant overstyre rytteren. Resultatet kan bli at det autonome nervesystemets gasspedal (sympatikus) skrus på og at man ikke slipper til bremsen (parasympatikus) (Ertner, 2014, s. 99). For å få lettere tilgang til bremsen, kan man tenke seg at massasjen med fordel burde organiseres med rammer som oppleves trygge for eleven, som for eksempel ved at eleven vet hvilke øvelser som skal bli gjort. Massasjerutinen var for elevene forutsigbar på den måten at de hele tiden visste hvilken øvelse som skulle komme. Under hver massasjeøkt hørte de på det samme lydopptaket, med de samme øvelsene. På den måten har også elevene fått mulighet til å bli godt kjent med rutinen, og som gruppene selv sa, kunne de øvelsene nå utenat. Det som for meg derimot kunne virke mer problematisk, er dersom det finnes øvelser i rutinen som en elev misliker. Hvilken konsekvens kan det få for eleven som for eksempel ikke likte å få en hånd plassert på panneområdet, når dette skjer hver gang de gjennomfører massasje? Vil dette være og forbli en gjentakende negativ opplevelse, der elevens personlige grense overskrides?

Det oppsto et skille mellom gruppene angående hvorvidt de gjorde justeringer på rutinen eller ikke. Noen av elevene gjorde små justeringer for å gjøre berøringen hakket bedre, men det var også elever som det virket uaktuelt for å skulle gjøre endringer på rutinen, selv på øvelser de ikke likte.

Hva er det som gjør at noen av elevene velger å ikke gjøre endringer? Handler det om at det ikke er rom for det, at det for eksempel er flaut å si ifra, eller har de en opplevelse av at læreren forventer at de følger rutinen til prikke? Hvilke konsekvenser kan det få? Kan vi stå i fare for å lære elevene å akseptere ubehagelig berøring, og undergrave de følgende negative følelsene? På Fallmyr (2020) sin liste over relasjonsfremmende egenskaper hos en lærer, finner vi blant annet *følelshåndtering*. Egenskapen innebærer et grunnsyn om at følelser ikke skal kontrolleres eller fjernes, men heller må forstås og bekreftes. Dette kan skje ved at læreren sammen med eleven utforsker følelsene, og tar hensyn til behovene som ligger under (Fallmyr, 2020, s. 41). I massasjesituasjonen kunne det sett ut på følgende måte, at elevene i forkant oppfordres til å samtale med massasjepartneren sin om hvordan de vil at massasjen skal utføres. Er det for eksempel noen spesifikke øvelser eleven vil at skal gjøres annerledes? Her kan læreren bistå i å hjelpe elevene til å sette ord på det de liker og ikke liker av berøring. For eksempel: «Jeg vil ikke bli prikket i pannen, fordi det er ubehagelig for meg. Kan du heller prikke på toppen av hodet?». På den måten kan vennlig berøring bidra til å gjøre elevene kjent med sine egne og deres medelevers grenser (Sælebakke, 2018, s. 96). De vil også få hjelp til å sette ord på og dermed kunne beskrive disse grensene for andre.

En annen grunn til at noen av elevene ikke ønsket å gjøre justeringer, kan være det jeg antok som en eierskapsfølelse til rutinen. Det kunne virke som at elevene hadde en tanke om at massasjen var laget spesielt for dem, og at ingen andre gjorde samme rutine. Det kan tenkes at dersom det hadde vært tilfellet, at de hadde hatt en massasjerutine konstruert spesielt for deres klasse, at det kunne bidratt til å skape en større gruppetilhørighet innad i elevgruppa. Kanskje elevene, sammen med lærer, kunne konstruert en massasjerutine sammen basert på deres preferanser? Og, at de sammen kunne konstruert kjøreregler som gjelder deres massasje?

Et annet kjennetegn ved organiseringen av massasjen, var at elevene alltid fikk utdelt partner ved tilfeldig trekning. Frykt for å havne i konflikt med venner, eller frykt for å ikke skulle få seg en partner, kan være stressende for elevene. En skolekultur med inkludering som overordnet verdi, er avgjørende for elevens følelse av å være av betydning for fellesskapet (Lund, Helgeland & Kovac, 2017, s. 10). Når det konsekvent blir brukt inndelingsmetoder til massasjen, der inndelingen er tilfeldig og systematisk gjennom for eksempel trekning, kan dette vise at læreren ønsker en inkluderingskultur i klassen der ingen skal havne alene og utenfor. Det viser en verdi om at ingen skal behøve å bli valgt for å kunne være med. Når elevene selv skulle si hvordan de ville organisert massasjen, var alle forslagene basert på de samme prinsippene. Det ble for meg tydelig at dette er verdier som læreren har tilrettelagt for, som elevene har tatt med seg. Det ble også sagt i

intervjusituasjonen at elevene synes det er positivt med tilfeldig trekning fordi de da kan havne med ulike elever i klassen. Dette tyder igjen på et trygt miljø, der nettopp de faste og trygge rammene gir grunnlag for at elevene opplever det trygt å være med alle. I ettertid skulle jeg gjerne visst hvordan det er for elevene å havne i par sammen med læreren sin. Fordi antall elever i begge klassene var oddetall, vil det alltid være én elev som havner i gruppe med læreren (med mindre noen er borte den dagen). Kanskje synes elevene det bare er fint, og kanskje til og med stas å havne sammen med læreren. Men, det kan også være at de kan oppleve ubalanse i maktforholdet dem imellom. Når det er to elever som masserer hverandre, vil de være mer eller mindre jevnbyrdige. En lærer derimot er både større, eldre og klokere, og er klassens leder. Dermed vil det også oppstå en ubalanse dem i mellom.

Det var også elever som ga uttrykk for at de helst kunne tenke seg å være med venner eller med det samme kjønn. At man vil være med venner kan handle om at det er disse man er mest trygg på i klasserommet, og er mest komfortable med. Kanskje er det lettere å skulle si ifra til en venn man står nærme dersom man ønsker massasjen gjort på en annen måte? For noen kan det tenkes at massasjen også kan oppleves som intim og privat, og at det kan kjennes grenseoverstigende med elever utenfor elevens indre krets. På en annen side kan det også handle om at det er «morsommere» å være med venner, og at det lettere kan oppstå tøys dersom venner plasseres sammen.

Når det gjelder å gjennomføre vennlig berøring med det motsatte kjønn, kan det tenkes at dette for noen elever vil kunne oppleves flaut eller ubehagelig. Det kan også handle om religiøse og/eller kulturelle perspektiv knyttet til berøring av det motsatte kjønn, men også berøring generelt. Det kan være flere grunner til at foresatte (og elever) kan være skeptiske, men også negative til organisering av berøring. Lærerne som tilhørte elevgruppene jeg intervjuet, hadde begge sendt informasjonsbrev hjem til foreldrene med spørsmål om godkjenning til å gjennomføre massasje i klassene. Slik ble foreldrene informert om hva organiseringen innebærer, og sikkert hensikten bak. De fikk også dermed mulighet til å bestemme over eget barns deltakelse. At vi som lærere er åpne til foreldrene om undervisningspraksisen vi gjør under skoletiden, tror jeg dette er positivt for skole-hjem-samarbeidet. Om klassene hadde organisert vennlig berøring selv om en elev ikke hadde fått godkjent deltakelse, er uvisst. Det kan tenkes at det for den aktuelle eleven i så fall ville blitt en ekskluderende opplevelse.

### ***Lærers rolle***

En pedagog trenger en rekke ferdigheter for å kunne skape et klima i klasserommet for trygghet, tillit og tilknytning (Fallmyr, 2020, s. 37). Ser man på Fallmyrs liste over læreregenskaper som fremmer gode relasjoner, kan vi koble flere av disse til elevenes utsagn om egne lærere som de virker å sette pris på. Når det gjelder struktur/krav viser elevenes utsagn at læreren deres er pålitelig. Jeg får inntrykk av at elevene stoler på at læreren deres vil stoppe det dersom noen gjør noe de ikke skal under rutinen, samt at hun har struktur og grenser. Elevene vet hvilke forventinger læreren har til dem, at de skal følge instruksene som blir gitt og ikke tøyse under massasjeøkten. Det virker også for meg som at elevene mestrer disse kravene og forventingene (Fallmyr, 2020, s. 39).

Dersom det blir lagt til rette for åpenhet og involvering, for eksempel ved at elevene kan komme med tilbakemeldinger om massasjen og ved at læreren anerkjenner elevenes erfaringer, kan relasjonskvaliteten utvikles (Fallmyr, 2020, s. 40). Det kan virke som at det i den ene klassen var rom for justeringer, med tanke på de to jentene som avtalte småendringer på rutinen seg imellom, men at ikke alle elevene utnyttet seg av denne muligheten. En måte å få inkludert mer åpenhet og involvering på, kunne vært gjennom å ha en felles samtale med klassen etter endt massasjeøkt. Da kunne elevene fått mulighet til å komme med tilbakemeldinger på hva de synes fungerte bra, og ikke. Dette forutsetter at læreren evner å kunne ta imot både ris og ros (Fallmyr, 2020, s. 40), for at endring skal være mulig. Videre på lista finner vi humoristisk sans som kan bidra til å skape positive følelser innad i elevgruppa. Det ble gjort tydelig blant elevene at tull ikke hører hjemme i massasjen. Dette trolig fordi tull på en side kan være en forstyrrende og uforutsigbar faktor, som kan gjøre massasjen mindre trygg. På en annen side kan også humor bidra til å skape positive følelser i gruppa, som gir god stemning og dermed også avspenning (Fallmyr, 2020, s. 41). Øyeblikk fylt med positive følelser, særlig som deles med andre, vil være svært gunstig for elevenes psykiske helse (Ringereide & Thorkildsen, 2019, s. 57). Det kan tenkes at massasjen kanskje ikke nødvendigvis må foregå stille for at den skal være effektiv i retning avslapning?

Lærerne viser også *tydelighet* ved å etablere og ivareta de etablerte reglene og grensene på konsekvente måter (Fallmyr, 2020, s. 39). Elevene virker sikre på hvor læreren står, og at de får tydelig beskjed dersom de gjør noe som ikke er greit. Men, for selv en årvåken lærer kan det være vanskelig å skille de tiltenkte beroligende bevegelsene fra uheldige: Tar vi for oss eksemplet med Erik, ble ikke denne berøringen stoppet av læreren. Dette trolig fordi læreren rett og slett ikke oppdaget at berøringen var vond. Når vi vet at 1 av 10 elever blir mobbet på skolen (Wendelborg, 2024, s. 1), går det dessverre også an å se for seg at den tiltenkte vennlige berøringen også fort kan

bli uvennlig for noen. Om det benyttes harde fingertupper i sekundet læreren ser en annen vei, kan være vanskelig å kontrollere, og vanskelig for eleven på benken å forsvare seg mot. Det viser seg at vennlig berøring kan bidra positivt inn på klassemiljøet (Sælebakke, 2018, s. 96), men et klassemiljø som i utgangspunktet er godt, bidrar nok også i stor grad til at organiseringen også fungerer.

## 6 Avsluttende drøfting

Hensikten med dette masterprosjektet har vært å få innsyn i elever på småtrinnet sine opplevelser med bruk av organisert vennlig berøring i skolen. Gjennom to fokusgruppeintervju med elever fra 2. trinn som informanter, fikk jeg samlet inn empiri som har bidratt til å besvare mitt forskningsspørsmål: *Hvordan kan elever på småtrinnet oppleve bruk av organisert vennlig berøring i skolen?* Ved hjelp av Braun & Clark (2006, 2022) sin refleksive tematiske analyse, ble det utarbeidet tre hovedtemaer basert på elevenes utsagn. Hovedtemaene *Massasje påvirker samspillet i klasserommet*, *Ulike barn liker ulik berøring* og *Massasje med faste og trygge rammer* har til hensikt å belyse elevenes syn på de aktuelle områdene drøftet opp mot studiens teorigrunnlag. Videre vil jeg gi en oppsummering av mine hovedfunn, og relatere disse funnene til min fremtidige rolle som lærer i begynneropplæringen.

Gjennom første tema fikk jeg innsyn i hvilken virkning elevene opplever at vennlig berøring har på dem, og hvordan berøringen kan bidra positivt inn i deres skolehverdag. Elevene uttrykte at de opplever en beroligende virkning av massasjen, som kan kobles til minking av stresshormonet kortisol og øking av hormonet oksytocin (Ertner, 2014, 96). Selv om elevene primært foretrakk å være mottaker, later det til at både mottaker og giver får gunstig virkning i retning avslapning. Det virker også som at elevene gjennom vennlig berøring kan fungere som reguleringsstøtte for hverandre, gjennom deres berøring og tilstedeværelse. Ved regelmessig bruk, kan det tenkes at elevene på sikt vil kunne få trent opp sin avspenningsrespons, som igjen kan bidra til elevenes utvikling av mestringsstrategier for håndtering av stress og motgang senere i livet (Ringereide & Thorkildsen, 2019, s. 21; Pringle et al., 2018, s. 343). Dersom dette stemmer, kan det bety at organisert vennlig berøring kan bidra til elevenes resiliens. Om det er etisk riktig at elever skal fungere som reguleringsstøtte for hverandre er usikkert, da det kan oppstå ubehagelig berøring der den ene eleven (eller begge) ikke er regulert. Men alt i alt, gir elevene uttrykk for at massasjen er et positivt innskudd i skolehverdagen, fordi det gir mulighet for ro i en ellers faglig tynget skoledag. Det kan også se ut til at den vennlige berøringen kan fungere som en måte å hjelpe elevene til å gjenoppta konsentrasjon på, og at velværet det gir kan bidra til å gi elevene lyst til å komme tilbake på skolen.

Andre temaet har bidratt til å gi innsikt i hva slags type berøring elevene sier å foretrekke, som er vesentlig når man som lærer skal organisere vennlig berøring. Elevene gjorde det først og fremst tydelig at massasjen skal være behagelig, og at ubehagelig berøring hemmer avslapningen. Behagelig massasje kjennetegnes hos elevene som rolig og varsomt. Fordi mottakeren sitter med

ryggen til, er den avhengig av å kunne vise tillitt til den som masserer bak. Dette kan begrunne hvorfor elevene liker det rolig og varsomt, fordi dem opplever å ha mer kontroll som øker tryggheten. Det ble derimot ikke tydelig under intervjuet hva elevene så ut til å foretrekke av moderat eller lett trykk. Mange ga uttrykk for at de likte de fleste øvelsene, men det var også øvelser det var stor uenighet om. Blant annet grunnet ulik hudsensitivitet, vil hver enkelt elevs sanseopplevelser kunne være forskjellig (Ertner, 2014, s. 89). Derfor kan det være nyttig å åpne opp for mulighet til å komme med kontrollspørsmål, om berøringen oppleves behagelig, og at mottakeren har mulighet til å rettlede den som masserer. Fordi berøring kan virke positivt på åpenhet og tillitt, kan det være at organisert vennlig berøring kan åpne opp for større åpenhet og tillitt blant elevene under og utenom massasjestunden (Ozolins, 2011, s. 28).

I tredje og siste tema kom det frem at en forutsigbar rutine, sammen med en tydelig lærer, bidrar til å gjøre at massasjestunden oppleves trygg for elevene. Fordelene med en fast rutine, ble uttrykt blant elevene gjennom det jeg tolket som en eierskapsfølelse til det som ble antatt å være deres egne *unike* massasjerutine. Jeg spekulerte meg så frem til at en felles eierskapsfølelse, kan virke positivt inn på klassens gruppetilhørighet. At elevene føler at de hører til, vil være gunstig for deres læring, men også psykiske helse (Ogden, 2020, s. 191). Videre, ved hjelp av konsekvent bruk av tilfeldig trekning, bygget læreren opp under en inkluderingskultur som elevene hadde tatt med seg i egne forslag for inndeling av massasjepar. I spørsmål om hva elevene syntes om tilfeldig trekning av partner, ble det konkludert med at det kan være positivt med tilfeldig trekning, fordi man da kan unngå at det oppstår konflikter med venner. Elevene synes også at det var positivt med trekning, fordi de da kan havne med forskjellige medelever i klassen. At elevene er trygge på å havne med forskjellige, kan nettopp skyldes de faste og trygge rammene: At de kjenner rutine og reglene rundt, og stoler på at læreren følger med og griper inn der det trengs. Men, det kom også fram at selv med årvåkne lærere kan ubehagelig berøring også forekomme, fordi det kan være vanskelig å legge merke til. Alt i alt kan vennlig berøring se ut til å kunne bidra positivt inn i på klassemiljøet, men et godt klassemiljø danner også forutsetningen for at organiseringen av vennlig berøring skal kunne fungere.

At elevene er komfortable med rutinen, og at det er rom for å kunne komme med justeringer, kan anses som viktig for å unngå å stå i fare for å organisere berøring som blir grenseoverskridende. Ved hjelp av lærer, kan elevene få øvelse i å sette ord på grensene sine. Dermed kan vennlig berøring bidra til øving i grensesetting, på en trygg arena for elevene. Å lære de yngste elevene i skolen grensesetting, kan danne et potensial med langt bredere rekkevidde enn jeg i utgangspunktet



hadde forutsett. Det kan for eksempel bety at eleven i møte med sin første kjæreste som ungdom, allerede har erfaringer med å sette grenser.

Oppsummert viser studien at vennlig berøring kan ha en positiv innvirkning på klassemiljøet og elevenes velvære. Likevel krever det en god klassekultur og organisering med observante lærere, for at praksisen skal fungere optimalt. Lærere i begynneropplæringen har derfor en viktig rolle i å tilrettelegge og overvåke denne praksisen, slik at den bidrar til elevenes trivsel. Jeg håper at med innsyn i denne kunnskapen, at man som lærer på begynneropplæringen kan føle seg tryggere i å organisere vennlig berøring, men også ser verdien det kan ha.

## **6.1 Veien videre**

Det har vært utrolig spennende å utforske elevenes opplevelse med organisert vennlig berøring i skolen. I arbeidet med prosjektet, opplevde jeg tidlig et kunnskapshull rundt tema. Jeg kunne finne kliniske studier omkring berøring, gjerne gjort på voksne eller spebarn, men det var vanskelig å finne forskning som omhandlet barn i skolealder. Det var også lite forskning å finne som omhandlet berøring i skolesammenheng. Etter å ha arbeidet med tema ser jeg på det som viktig at man som lærer kjenner til hvordan man kan lykkes med å organisere vennlig berøring, for å sikre at aktiviteten ikke blir en belastning for elever. Kanskje kan forskningen gi oss svar på om massasjen har noe for seg, sammen med erfaringsbaserte data. Hva kan vi vite om det som skjer kroppslig sett hos den enkelte elev? Og hvilke erfaringer har ulike lærere gjort seg rundt organisering som fungerer og ikke fungerer? Med dette ønsker jeg å oppfordre til mer forskning rundt tematikken.

Som skrevet i oppgavens avgrensning valgte jeg å avgrense oppgaven til å omhandle klassen som helhet, og ikke gå spesifikt inn på elever med særskilte behov. Dette kan være særskilte behov som kan gjøre det utfordrende med fysisk nærkontakt for eleven, der eleven kanskje vegrer seg for berøring. Kan man finne fellestrekk med måter å organisere på som ikke går på bekostning av elevens velbefinnende, men heller øker den? Og hvordan kan vi eventuelt gå frem for å gjøre individuelle tilpasninger? Er det i noen tilfeller det beste for eleven er å la være?

# Litteratur

- Andersen, A. J. W. (2021, 11. august). psykisk helse. I *Store medisinske leksikon*.  
[https://sml.snl.no/psykisk\\_helse](https://sml.snl.no/psykisk_helse)
- Bakken, A. (2022). *Ungdata 2022. Nasjonale resultater* (NOVA- rapport;5: 2022).  
<https://hdl.handle.net/11250/3011548>
- Barnekonvensjonen. (1989). *Konvensjon om barnets rettigheter* (20-11-1989). Lovdata.  
[https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1999-05-21-30/KAPITTEL\\_8#KAPITTEL\\_8](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1999-05-21-30/KAPITTEL_8#KAPITTEL_8)
- Bergsland, M. D. (2021). Refleksivitet i empirisk kvalitativ forskning på symbolske maktrelasjoner. *Norsk pedagogisk tidsskrift* 105(1), 42-54. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2021-01-05>
- Blikstad-Balas, M. & Dalland, C. P. (2021). Forskningsdesign – kva må du tenke på når du skal planlegge et forskningsprosjekt. I E. Andersson-Bakken & C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning. Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 21-43). Universitetsforlaget.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology* 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V. & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis: A practical guide*. Sage.
- Bystad, M. (2019). *Avspenning. En håndbok*. Gyldendal.
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving* (6. utg.). Gyldendal akademisk.
- Danielsen, A. G. (2020). Selvbestemmelsesteori og det psykososiale læringsmiljøet. I A. G. Danielsen (Red.), *Til elevens beste. Pedagogiske perspektiver* (s. 220-242). Gyldendal.
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (Desember, 16. 2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Ellneby, Y. (2020). *Hvis du ikke tar på meg, så dør jeg. Den taktile kommunikasjonens betydning for barns utvikling*. Pedagogisk Forum.
- Eriksen, H & Svanes, I. K. (2021). Kategorisering og koding i intervju- og observasjonsforskning. I E. Andersson-Bakken & C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning. Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 21-43). Universitetsforlaget.
- Ertner, L. D. (2014). *Berøring – i omsorg og lindring*. Fagbokforlaget.
- Etnan, R. (2023). *Derfor er jeg her. Læreren i møte med barn og unge i vanskelige situasjoner*. Cappelen Damm Akademisk.

- Fallmyr, Ø. (2020). *Følelshåndtering og relasjonsbygging i skolen. En emosjonsfokusert tilnærming* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Field, T. (2014). Massage therapy research review. *Complementary Therapies in Clinical Practice* 20. 224-229. <https://doi.org/10.1016/j.ctcp.2014.07.002>
- Field, T., Hernandez-Reif, M., Diego, M., Schanberg, S. & Kuhn, C. (2005). Cortisol decreases and serotonin and dopamine increase following massage therapy. *International Journal of Neuroscience*, 115(10), 1397-1413. <https://doi.org/10.1080/00207450590956459>
- Fredrickson, B. L. (2004). The Broaden and Build Theory of Positive Emotions. *Philosophical Transactions: Biological Sciences*, 359(1449), 1367-1377. <https://doi.org/10.1098/rstb.2004.1512>
- Guest, S., Essick, G., Dessirier, J. M., Blot, K., Lopetcharat, K. & McGlone, F. (2008). Sensory and affective judgments of skin during inter- and intrapersonal touch. *Acta Psychologica* 130. 115-126. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2008.10.007>
- Halkier, B. (2010). *Fokusgrupper*. Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Helland, R. (2004, 17. november). *Den man masserer slår man ikke*. NRK. <https://www.nrk.no/livsstil/den-man-masserer-slar-man-ikke-1.1313587>
- Helsedirektoratet (2017, 27. april). *Selvskading og selvmord – veiledende materiell for kommunene om forebygging*. <https://www.helsedirektoratet.no/faglige-rad/selvskading-og-selvmord-veiledende-materiell-for-kommunene-om-forebygging>
- Hertenstein, M. J. (2002). Touch: Its Communicative Functions in Infancy. *Human Development* 45(2), 70-94. <https://doi.org/10.1159/000048154>
- Juveli, A. & Peters, N. (2020). *Psykisk helse I skolen - Forstå hva som er inni meg når jeg er ute av meg!* Pedlex.
- Kinge, E. C. (2020). *Utfordrende atferd i skolen*. Universitetsforlaget.
- Kjendsli, V. (2024, 11. januar). *Nøkkeltall for grunnskolen t.o.m. skoleåret 2023/24*. Utdanningsforbundet. <https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/publikasjoner/2024/nokkeltall-for-grunnskolen-t.o.m.-skolearet-202324/>
- Krueger, R. A. & Casey, M. A. (2009). *Focus Groups. A Practical Guide for Applied Research* (4. utg.). SAGE Publications, inc.
- Kråkenes, R. H. (2009). Massasje innen det spesialpedagogiske feltet, læringsfremmende tiltak eller terapi? *SOR Rapport* (1).
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>

- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg). Gyldendal akademisk.
- Lindgren, L. (2012). *Emotional and physiological responses to touch massage*. [Doktorgradsavhandling]. Umeå universitet.
- Lerdal, A. & Karlsson, B. (2009). Bruk av fokusgruppeintervju. *Sykepleien forskning* 3(3), 172-175. [10.4220/sykepleienf.2008.0036](https://doi.org/10.4220/sykepleienf.2008.0036)
- Lund, I., Helgeland, A. & Kovac, V. B. (2017). På vei mot en ny forståelse av mobbing i et folkehelseperspektiv. *Acta Didactica Norge* 11(3), 1-19. <https://doi.org/10.5617/adno.4691>
- Lunde, C. & Brodal, P. (2022). *Lek og læring i et nevroperspektiv. Hvordan gode intensjoner kan ødelegge barns lærelyst*. Universitetsforlaget.
- Meld. St. 21 (2016-2017). *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/>
- Molnar-Szakacs, I. & Overy, K. (2006). Music and mirror neurons: from motion to 'e'motion. *Social Cognitive and Affective Neuroscience* 1(3), 235-241. [https://doi-org.ezproxy1.usn.no/10.1093/scan/nsl029](https://doi.org.ezproxy1.usn.no/10.1093/scan/nsl029)
- Montagu, A (1986). *Touching: The Human Significance of the Skin* (3. utg). Perennial Library.
- Moen, O. M. (2022). Skolens omsorgssvikt. I E. Schaanning & W. Aagre (Red.), *Skolens mening. - 50 år etter Hvis skolen ikke fantes* Av Nils Christie (s. 91-106). Universitetsforlaget.
- Morgan, D. L. (1997). *Focus Groups as Qualitative Research*. Sage. <https://doi.org/10.4135/9781412984287>
- Mæhlum, S. (2021, 14. desember). Massasje. I *Store medisinske leksikon*.. <https://sml.snl.no/massasje>
- Ness, I. J. & Danielsen, A. G. (2020). Sosiokulturell teori – Vygotsky, Lave og Wenger. I A. G. Danielsen (Red.), *Til elevens beste. Pedagogiske perspektiver* (s. 98-120). Gyldendal.
- Nes, R. B. & Clench-Aas, J. (2011). *Psykisk helse i Norge Tilstandsrapport med internasjonale sammenligninger* (Rapport 2011: 2). Folkehelseinstituttet. <https://www.fhi.no/publ/2011/psykisk-helse-i-norge.-tilstandsrap>
- Nordanger, D. Ø. & Braarud, H. C. (2017). *Utviklingstraumer. Regulering som nøkkelbegrep i en ny traumepsykologi*. Fagbokforlaget.
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Fagbokforlaget.
- Ogden, T. (2020). *Skolens mål og muligheter*. Gyldendal.

- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Owen, P. M. & Gillentine, J. (2010). Please touch the children: appropriate touch in the primary classroom. *Early Child Development and Care* 181(6), 717-868.  
<https://doi.org/10.1080/03004430.2010.497207>
- Ozolins, L-L. (2011). Beröringens fenomenologi i vårdsammanhang. *Linnaeus University Dissertations* 62, 1-216.  
[https://www.researchgate.net/publication/277191966\\_Beroringens\\_fenomenologi\\_i\\_vardsa\\_mmanhang](https://www.researchgate.net/publication/277191966_Beroringens_fenomenologi_i_vardsa_mmanhang)
- Peloquin, S. M. (1989). Helping Through Touch: The Embodiment of Caring. *Journal of Religion and Health* 28(4), s. 299-322.
- Perry, B. D. & Szalavitz, M. (2021). *Gutten som ble oppdratt som hund* (C. Jensen, Overs.). Flux forlag. (Opprinnelig utgitt 2006).
- Poland, B. D. (2003). Transcription quality. I J.A. Holstein & J. F. Gubrium (red.), *Inside interviewing: New lenses, new concerns* (s. 267-287). Sage.
- Pringle, A., McLennan, J., Bateman, P. & Smith, M. (2018). The power of positive touch: a qualitative and quantitative study of the impact of daily peer massage in five primary schools in Nottinghamshire, England. *Pastoral Care in Education. An International Journal of Personal, Social and Emotional Development* 36(4), 343-357.  
<https://doi.org/10.1080/02643944.2018.1528627>
- Ringereide, K. & Thorkildsen, S. L. (2019). *Folkehelse og livsmestring i skolen*. Pedlex.
- Salomonsen, A. (2007). Massage og berøring – erfaring og effekt. *Klinisk sygepleje* 21(2), 74-78.  
<https://doi.org/10.18261/ISSN1903-2285-2007-02-10>
- Schaanning, E. (2018). *Til alle barns beste? Intervensjoner i skolefeltet*. Kolofon.
- Simon, S. B. (1986). *Ta på hverandre: Om kjærlighet, omsorg og berøring*. Pedagogisk Psykologisk Forlag.
- St.meld. nr. 11 (2008-2009). *Læreren: Rollen og utdanningen*. Kunnskapsdepartementet.  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-11-2008-2009-/id544920/?ch=1>
- Svenkerud, S. W. (2021). Intervjuer i klasseromsforskning. I E. Andersson-Bakken & C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning. Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 91-101). Universitetsforlaget.
- Sælebakke, A. (2018). *Livsmestring i skolen. Et relasjonelt perspektiv*. Gyldendal.

- Tangen, R. (2010). «Beretninger om beskyttelse» – Ethiske dilemmaer i forskning med sårbare grupper – barn og ungdom. *Norsk pedagogisk tidsskrift* 94(4), 318-329.  
<https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2010-04-07>
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal.
- Thornquist, E. (2005). Kroppen som kilde til innsikt og utgangspunkt for utvikling: En kasuistikk fra psykomotorisk fysioterapi. *Tidsskrift for psykisk helsearbeid* 2(1), 30-44.  
<https://doi.org/10.18261/ISSN1504-3010-2005-01-04>
- Touchline Wellbeing. (u.å). *Benefits of the Massage in Schools Programme*. Hentet 3. april 2024 fra <https://www.touchlinewellbeing.co.uk/massage-in-schools-programme-misp/benefits-of-the-massage-in-schools-programme/>
- Tønnessen, E. S., Birkeland, N. R., Drange, E-M. D., Kvåle, G. Rambø, G-R., Vollan, M. (2016). *Hva gjør lærerstudenter når de studerer?* Universitetsforlaget.  
<https://doi.org/10.18261/9788215026312-2016>
- Utdanningsdirektoratet (2017). *Skolens ansvar for elever som har behov for helse- og omsorgstjenester i skoletiden*.  
<https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Skoleeiers-ansvar/skolens-ansvar-for-elever-som-har-behov-helse--og-omsorgstjenester-i-skoletiden/>
- Weiss, S. J. (2005). Haptic perception and the psychosocial functioning of preterm, low birth weight infants. *Infant Behavior and Development* 28(3), 329-359.  
<https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2005.05.006>
- Wendelborg, C. (2024). *Mobbing på skolen. Analyse av Elevundersøkelsen skoleåret 2023/24*. NTNU Samfunnsforskning. <https://kudos.dfo.no/dokument/79779/mobbing-pa-skolen-analyse-av-elevundersokelsen-skolearet-202324-202325>
- Wigestrang, S. R. (2018). *Hold munn og lytt! Vil du lykkes med endring og innovasjon?* Fagbokforlaget.
- World Health Organization (2006). *Preventing Child Maltreatment: a guide to taking action and generating evidence*. <https://iris.who.int/handle/10665/43499>

# Vedlegg

## Vedlegg 1: Godkjenning fra Sikt

31.05.2024, 17:51

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



### Vurdering av behandling av personopplysninger

**Referansenummer**

647322

**Vurderingstype**

Standard

**Dato**

03.11.2023

**Tittel**

Hvordan kan elever på småtrinnet oppleve bruk av "fredelig berøring" i skolen?

**Behandlingsansvarlig institusjon**

Universitetet i Sørøst-Norge / Fakultet for humaniora, idrett- og utdanningsvitenskap / Institutt for pedagogikk

**Prosjektansvarlig**

Janne Madsen

**Student**

Marte Kleiverud Johansen

**Prosjektperiode**

27.11.2023 - 01.09.2024

**Kategorier personopplysninger**

Alminnelige

**Lovlig grunnlag**

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 01.09.2024.

**Meldeskjema****Kommentar****OM VURDERINGEN**

Sikt 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. Vi har nå vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene.

**FORELDRE SAMTYKKER FOR BARN**

Prosjektet vil innhente samtykke fra foresatte til behandlingen av personopplysninger om barna.

**FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER**

Det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt og hvilke databehandlere du kan bruke. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettspørreskjema, videosamtale el.).

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).

**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. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde: <https://sikt.no/melde-endringer-i-meldeskjema>

**OPPFØLGING AV PROSJEKTET**

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

Lykke til med prosjektet!



## Vedlegg 2: Informasjonsskriv med samtykkeerklæring

### Vil ditt barn delta i forskningsprosjektet "Elevers/opplevelse av vennlig berøring i skolen"?

#### Formål

Jeg er en student på masterstudiet ved lærerutdanningen ved Universitetet i Sørøst-Norge – Campus Drammen. Jeg er nå inne i siste fase av utdanningen, som innebærer å skrive en masteravhandling. Dette er et spørsmål til deg om ditt barn har tillatelse til å delta i mitt forskningsprosjekt om bruk av *vennlig berøring* i skolen. I dette skrevet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelsen vil innebære.

Under mitt siste praksisopphold fikk jeg observere en lærer holde en «massasjeøkt» sammen med sine daværende 1.klassinger. Elevene satt da i samling i par og «masserte» hverandre etter tur. Læreren spilte av en lydfil med beroligende musikk der en stemme fortalte elevene hva de skulle gjøre. Med «trygge hender» skulle de blant annet prikke på hodene til hverandre med fingrene for å imitere regn, og lage sirkler på hverandres rygg. Lærerens positivitet og berettelse om tidligere positive erfaringer med massasje (eller *vennlig berøring* som flere også kaller det), gjorde meg nysgjerrig på hvilken effekt bruken eventuelt kan ha i skolen, men aller mest på elevenes egne opplevelser av bruken. Min foreløpige problemstilling lyder derfor som følger: «*Hvordan kan elever på småtrinnet oppleve bruk av vennlig berøring i skolen?*».

#### Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Sørøst-Norge. Fakultet for humaniora, idrett- og utdanningsvitenskap / Institutt for pedagogikk.

#### Hvorfor får ditt barn spørsmål om å delta?

Jeg ønsker å intervju elever fra 1.-3.trinn, hvor det i deres klasse allerede benyttes fredelig berøring/massasje.

#### Hva innebærer det for ditt barn å delta?

Dersom barnet ditt deltar i prosjektet, innebærer det å delta i et gruppeintervju i skoletiden med tre andre elever i klassen. Intervjuet inneholder spørsmål om deres beskrivelse av massasjeøktene, hva de eventuelt liker med disse øktene og eventuelt ikke liker. Dersom ønskelig kan du motta intervjuguide på forhånd ved å ta kontakt med meg.

Lyddopptak og notater vil bli benyttet, og oppbevares og behandles konfidensielt og elektronisk. Jeg er ikke ute etter personopplysninger om barnet ditt, men skulle dette allikevel oppstå under intervjuet vil disse opplysningene fortløpende bli skrevet om og anonymisert. Dataene vil kun være tilgjengelig for veileder og meg.



### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis barnet ditt får tillatelse og velger å delta, kan samtykket når som helst trekkes tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle eventuelle personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg eller barnet ditt dersom deltakelse ikke er ønskelig, eller dersom det ved senere anledning er ønskelig å trekke tilbake samtykke. Det vil ikke påvirke elevens eller ditt forhold til lærer.

Intervjuet vil holdes i et friminutt eller parallelt med en undervisningstime. Dersom sistnevnte, vil dette skje på et annet sted enn der den vanlige undervisningen for resten av klassen foregår. Dette for å sikre at ikke-deltakende elever skal holdes adskilt fra prosjektet.

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil kun bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det vil kun være masterveileder fra behandlingsansvarlig institusjon og meg som vil ha tilgang til lydopptak og notater fra intervjuet.

Jeg har ikke til hensikt å få frem personopplysninger i intervjuet, men skulle elevene selv oppgi noen personopplysninger, vil disse fjernes eller skrives om fortløpende for å opprettholde elevens anonymitet. Jeg vil benytte meg av Nettskjema-diktafon til å lagre lydopptaket til intervjuet. Dette er et godkjent opptakssystem, fordi lydfilene av sikkerhetsgrunner ikke kan avlyttes på den mobile enheten, men blir overført til Nettskjema/TSD.

Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon, og det er kun deres beretninger om deres opplevelse av tema som vil kunne publiseres.

### **Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?**

Prosjektet vil etter planen avsluttes når oppgaven har blitt godkjent, ca. september 2024. Da vil også lydopptaket samt transkriberingen av intervjuet bli slettet.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Sørøst-Norge har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende

- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- Marte Kleiverud Johansen (student). E-post: [martekleiverud@gmail.com](mailto:martekleiverud@gmail.com)
- Universitetet i Sørøst-Norge. Fakultet for humaniora, idrett- og utdanningsvitenskap / Institutt for pedagogikk ved Janne Madsen (veileder). E-post: [janne.madsen@usn.no](mailto:janne.madsen@usn.no)
- Personvernombudet. E-post: [personvernombud@usn.no](mailto:personvernombud@usn.no)

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen som er gjort av personverntjenestene fra Sikt, kan du ta kontakt via:

- Epost: [personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no) eller telefon: 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen

*Janne Madsen*

*Marte Kleiverud Johansen*

Prosjektansvarlig/veileder

Student

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Elevers opplevelse av fredelig berøring i skolen*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- at mitt barn deltar i gruppeintervju

Jeg samtykker til at mitt barn sine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

---

(Signert av foresatt, dato)

## Vedlegg 3: Intervjuguide

### Intervjuguide:

1. Jeg vil gjerne at dere ser for dere at jeg aldri har hørt om massasje før. Kan dere fortelle meg hva massasje er?
2. Jeg vet at dere innimellom har massasje i klasserommet. Kan dere fortelle meg hvordan dere gjør massasje i klassen deres?
3. Hvordan vet dere hva dere skal gjøre? (Har dere f.eks. faste ting dere gjør?)
4. Dere er jo flere elever i klassen. Hvordan vet dere hvem dere skal massere? (Eks. velger dere selv, eller er det læreren som bestemmer?)
  - a. Hva syns dere om det?
  - b. Hvis dere kunne valgt, hvordan ville dere delt inn hvem som skal massere hvem? (Eks. valgfritt eller at læreren bestemmer)
5. Hva gjør læreren deres imens dere masserer?
6. Hvordan syns dere det er å ha massasje i skoletiden?
  - a. Er det noen deler av massasjen dere liker godt?
  - b. Er det noen deler av massasjen dere ikke liker så godt?
  - c. Liker du best å gi eller å få massasje og hvorfor?
7. Hvordan er det å få massasje?
  - a. Bli du rolig, urolig ...
8. Vil dere anbefale andre klasser å ha massasje? Hvorfor?
  - a. Hvorfor kan det være bra? Dårlig?
9. Er det noe mer dere ønsker å si om massasje?